

T.C.
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FELSEFE ve DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
DOKTORA TEZİ

TÜRKİYE'DEKİ YÜKSEK DİN ÖĞRETİMİ KURUMLARI
PROGRAMLARININ ÖĞRETMEN YETİŞTİRME
BAKIMINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Halit EV

DANIŞMAN
Prof. Dr. SELAHATTİN PARLADIR

İZMİR
1999

Doktora tezi olarak sunduğum „Türkiye’deki Yüksek Din Öğretimi Kurumları Programlarının Öğretmen Yetiştirme Bakımından Değerlendirilmesi“ adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlâk ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin bibliyografyada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

25.12/1999

Halit EV

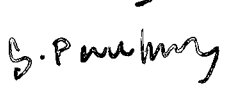


TUTANAK

Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünün 28/10/1999 tarih ve 21..sayılı toplantısında oluşturulan jüri, Lisansüstü Öğretim Yönetmeliği'nin 21... maddesine göre Temel İslam Bilimleri Ana Bilim Dalı doktora öğrencisi Halit EV'in „Türkiye'deki Yüksek Din Öğretimi Kurumları Programlarının Öğretmen Yetiştirme Bakımından Değerlendirilmesi “ konulu tezi incelenmiş ve aday 25/11/1999 tarihinde, saat 14:45'da jüri önünde tez savunmasına alınmıştır.

Adayın kişisel çalışmaya dayanan tezini savunmasından sonra 60. dakikalık süre içinde gerek tez konusu, gerekse tezin dayanağı olan ana bilim dallarından jüri üyelerince sorulan sorulara verdiği cevaplar değerlendirilerek tezin ...başarılı..... olduğuna oy ...birliği.....ile karar verildi.


Prof. Dr. Erdoğan FIRAT
BAŞKAN


Prof. Dr. Selahattin PARLADIR
ÜYE


Doç. Dr. M. Emin AY
ÜYE

YÜKSEKÖĞRETİM KURULU DÖKÜMANTASYON MERKEZİ
TEZ VERİ FORMU

Tez No:

Konu Kodu:

Ünv. Kodu:

***Not: Bu bölüm merkezimiz tarafından doldurulacaktır.**

Tezin Yazarının

Soyadı: EV

Adı: Halit

**Tezin Türkçe Adı: Türkiye'deki Yüksek Din Öğretimi Kurumları Programlarının
Öğretmen Yetiştirme Bakımından Değerlendirilmesi**

**Tezin Yabancı Dildeki Adı: An Evaluation of the Programmes in the Institutions of
the Higher Religious Education in Respect of Teacher
Training**

Tezin Yapıldığı

Üniversite: Dokuz Eylül

Enstitü: Sosyal Bilimler

Yıl: 1999

Diğer Kuruluşlar:

Tezin Türü:

1- Yüksek Lisans:

Dili : Türkçe

2- Doktora: X

Sayfa Sayısı: : XIII+283

3- Tıpta Uzmanlık

Referans Sayısı: 139

4- Sanatta Yeterlik

Tez Danışmanlarının

Ünvanı, Adı Soyadı: Prof. Dr. Selahattin PARLADIR

Ünvanı ,Adı Soyadı:

Türkçe Anahtar Kelimeler:

İngilizce Anahtar Kelimeler:

1- Öğretmen Yetiştirme

1- Teacher Trainig

2- İlâhiyat Fakültesi

2- Divinity Faculty

3- Yüksek Din Öğretimi

3- Higher Religious Education

4- Program

4- Programme

5- Eğitim

5- Education

Tarih: 25/10/1999

İmza: [Signature]

ÖZET

Bu araştırmada, 1982 6ncesi y6ksek din 6ğretimi kurumlarının programları ve g6n6m6z6n DKAB ve İHL MD 6ğretmenlerini yetiştiren İlahiyat Fak6ltesi programı 6ğretmen yetiştirme bakımından değerlendirilmiş ve nasıl olması gerektiği belirlenmeye 6alışılmıştır.

Uygulamalı bir araştırma olan bu 6alışmada literat6r taraması ile birlikte betimleme y6ntemi kullanılmış, mevcut durum ve problemlerle ilgili g6r6ř ve 6nerilerin tesbiti i6in konunun ilgilileri olan İlahiyat Fak6ltesinin 6ğretim elemanları, 6ğrencileri ile DKAB ve İHL MD 6ğretmenlerinin g6r6şlerine başvurulmuştur.

Araştırmanın giriş kısmında konunun tanımı, araştırmanın amacı, 6nemi, kapsamı ve metodu hakkında bilgiler verilmiştir. Birinci b6l6mde 6ğretmenin 6eşitli bakımlardan 6nemi 6zerinde durulduktan sonra aynı zamanda 6ğretmen yetiştiren bir meslek okulu da olan medresenin 6zellikle son d6nemi programları incelenmiş, daha sonra Cumhuriyet d6nemi y6ksek din 6ğretimi kurumları programları g6n6m6ze kadarki tarihi s6re6te din eğitimi ve 6ğretimi alanına 6ğretmen yetiştirme bakımından değerlendirilmiştir. Bulgular ve yorumlarının yer aldığı ikinci b6l6mde mevcut durum ve problemlerle ilgili 6ğretim elemanları, 6ğrenciler ve 6ğretmenlerin g6r6ř ve 6nerilerine yer verilmiş, elde edilen bulgular yorumlanmıştır. 666nc6 b6l6mde araştırmanın 6zeti yapılarak, sonu6 ve 6nerilerle birlikte geliştirilen iki model sunulmuştur.

ABSTRACT

This study is an attempt to estimate and evaluate the programmes in the institutions of higher religious education before 1982 and the current ones in the Divinity Faculties in which prospect teachers of religious education are trained.

This research tried to use survey method, and take advantage of the questionnaires which were applied among the teaching staff and the students of Divinity Faculties (in Turkey), teachers of religion.

The introduction deals with aim, importance, comprehensiveness and method of this study.

The first chapter examines the importance of teacher; the latest programmes of „medrese“; and the programmes of the institutions of higher religious education in the (Turkish) Republic Period.

The second chapter tries to analyse current situation and some problems of education and to comment data which were collected from teaching staff, teachers and students.

The third chapter includes the conclusion of this study, and two methods which were developed.

ÖNSÖZ

DKAB ve İHL MD öğretmenlerinin yetiştirildiği yüksek din eğitimi kurumları programlarının öğrencilerine görev alanlarıyla ilgili olarak hedef davranışları ne ölçüde kazandırdığının bilinmesi, bir başka deyişle bu programların öğretmen yetiştirme açısından değerlendirilmesi, din eğitimi ve öğretimi alanına öğretmen yetiştirme çalışmalarının başarıya ulaşabilmesi için büyük önem taşımaktadır.

Bilindiği gibi ülkemizde ilâhiyat eğitimi, Cumhuriyet öncesi dönemde medreseler kanalıyla, bu tarihten sonra da 1982 yılına kadar farklı isimler altındaki yüksek din öğretimi kurumlarında verilmiş; 1982 yılından itibaren de, bu kurumların diğer öğretmen yetiştiren kurumlar gibi üniversiteye bağlanmasıyla İlâhiyat Fakültesi çatısı altında gerçekleştirilmeye başlanmıştır. İlâhiyat Fakülteleri kurulduğu tarihten itibaren aynı programla bir yandan MEB'nin genel amaçlarını gerçekleştirmeye çalışırken, diğer taraftan MEB'nin ve DİB'nin ihtiyaç duyduğu insan gücünü karşılamak için meslekî formasyon eğitimi vermiş, ayrıca dinî araştırmalar ve bu alandaki gelişmelere katkıda bulunmak gibi farklı görevleri yerine getirmeye çalışmıştır.

Gerek 1982 öncesi yüksek din eğitimi kurumlarının programlarının, gerekse günümüzün DKAB ve İHL MD öğretmenlerini yetiştiren İlahiyat Fakültesi programının öğretmen yetiştirme bakımından değerlendirilmesi ve nasıl olması gerektiğinin belirlenmeye çalışılması bu araştırmanın temel amacını oluşturmuştur.

Uygulamalı bir araştırma olan bu çalışmada literatür taraması ile birlikte betimleme yöntemi kullanılmış, mevcut durum ve problemlerle ilgili görüş ve önerilerin tesbiti için konunun ilgilileri olan İlâhiyat Fakültesinin öğretim elemanları, öğrencileri ile DKAB ve İHL MD öğretmenlerinin görüşlerine başvurulmuştur.

Araştırmanın giriş kısmında konunun tanımı, araştırmanın amacı, önemi, kapsamı ve metodu hakkında bilgiler verilmiştir. Birinci bölümde öğretmenin çeşitli bakımlardan önemi üzerinde durulduktan sonra aynı zamanda öğretmen yetiştiren bir meslek okulu da olan medresenin, özellikle son dönemi programları incelenmiş; daha sonra Cumhuriyet dönemi yüksek din öğretimi kurumları programları günümüze kadarki tarihî süreçte din

eğitimi ve ğretimi alanına ğretmen yetiştirme bakımından değerlendirilmiştir. Bulgular ve yorumlarının yer aldığı ikinci bölümde mevcut durum ve problemlerle ilgili ğretim elemanları, öğrenciler ve öğretmenlerin görüş ve önerilerine yer verilmiş, elde edilen bulgular yorumlanmıştır. nc bölümde araştırmanın zeti yapılarak, sonuç ve önerilerle birlikte geliştirilen iki model sunulmuştur.

Araştırma sonucu elde edilen verilerin DKAB ve İHL MD ğretmeni yetiştirme sisteminin daha sağlıklı değerlendirilmesine ve bu öğretmenlerin daha nitelikli yetiştirilmelerine yardımcı olacağı ümidiyle,çalışmam esnasında yardımlarını esirgemeyen, hocam Sayın Prof. Dr. Selahattin PARLADIR'a şükranlarımı sunarım. Ayrıca anket uygulamasına katılan ğretim elemanları, öğrenciler ve öğretmenlerle, anketin uygulanması esnasında yardımcı olan arkadaşlarıma da teşekkürü borç bilirim.

İzmir, Ekim, 1999

Halit EV

İÇİNDEKİLER

TABLolar LİSTESİ	VII
KISALTMALAR.....	XIII
GİRİŞ	1
A. PROBLEM DURUMU	1
I. Problem.....	1
II. Alt Problemler.....	5
III. Araştırmanın Amacı.....	6
IV. Araştırmanın Önemi	6
V. Denenceler	8
VI. Sayıtlar	10
VII. Sınırlılıklar.....	10
VIII. Kaynaklar.....	11
IX. İlgili Araştırmalar	11
B. ARAŞTIRMANIN METODOLOJİSİ.....	14
I. Yöntem.....	14
II. Evren ve Örneklem.....	15
III. Uygulama.....	15
IV. Verilerin Analizi ve Yorumlanması	16
BİRİNCİ BÖLÜM	19
ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ DİN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİMİ ALANINA ÖĞRETMEN YETİŞTİRME.....	19
A. NİTELİKLİ ÖĞRETMEN İHTİYACI VE DİN ÖĞRETİMİ ALANINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLER	19
I. Eğitim-Öğretmen-Kalkınma İlişkisi.....	19
II. Eğitim Etkinliklerinde Öğretmen Unsuru	21
III. Öğretmenin Şahsiyeti	24
IV. DKAB ve İHL MD Öğretmenleri	26
B. DİN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİMİ ALANINA ÖĞRETMEN YETİŞTİRMENİN TARİHİ SÜRECİ	27
I. Osmanlı Dönemi.....	27
1. Medreselerde Genel Durum	27
2. Medreselerin İslah Edilmesi Girişimleri	31
a) 1867 Yılındaki İslahat Girişimi	32
b) Darülfünunun Kurulması	33

c) Medaris-i İlmiye Nizamnamesi	34
d) Şevketi'nin Önerisi	35
e) 1912 Yılı Darülfünunu	36
f) Medresetü'l- Mütchassisin'in Kurulması	38
g) İslah-ı Medaris Nizamnamesi (1914)	38
h) Şeyhülislam Musa Kazım'ın 1916 ve 1917 Yıllarındaki Düzenlemeleri	40
II. Cumhuriyet Dönemi	42
1. Tevhid-i Tedrisat Kanunu ve İlâhiyat Fakültesinin Açılışı	42
2. Ankara Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi'nin Açılması (1949)	44
3. Yüksek İslâm Enstitüleri	50
5. 1982-1983 Öğretim Yılından İtibaren Uygulamaya Konulan Sistem	59
6. 1998-1999 Öğretim Yılından İtibaren Uygulanmaya Başlanan Sistem	64
İKİNCİ BÖLÜM	69
BULGULAR VE YORUM	69
A. ARAŞTIRMAYA KATILAN DENEKLERE AİT BİLGİLER	69
I. Öğretim Elemanları Hakkındaki Bilgiler	69
II. Öğretmenler Hakkındaki Bilgiler	71
III. Öğrenciler Hakkındaki Bilgiler	72
IV. Deneklerin Cinsiyeti Hakkında Bilgi	75
B. ÖĞRENCİ ve ÖĞRETMENLERİN DİNİ YÜKSEK ÖĞRENİM GÖRDÜKLERİ KURUMA GİRMEYEN ÖNCEKİ İDEALLERİ ve ÖĞRENCİLERİN BU OKULLARI TERCİHLERİ	75
I. Öğrenci ve Öğretmenlerin Dinî Yüksek Öğrenim Gördükleri Kuruma Girmeden Önceki İdealleri	76
1. Mezun Olduktan Sonra Öğrencilerin Görev Almak İstedikleri Alan	79
Öğrenci ve Öğretmenlerin Daha Önceki İdealleri İle Görev Almak İstedikleri/Çalışmakta Oldukları Alan Arasındaki İlişki	80
a) Öğrencilerin Daha Önceki İdealleri İle Görev Almak İstedikleri Alan Arasındaki İlişki	80
b) Öğretmenlerin Daha Önceki İdealleri İle Çalıştıkları Alan Arasındaki İlişki	81
II. Öğrencilerin İlâhiyat Fakültesini Tercihleri	82
1. Öğrenim Göremekte Oldukları Fakülteye Göre Öğrencilerin İlâhiyat Fakültelerini Tercihleri	82
2. Cinsiyetlerine Göre Öğrencilerin İlâhiyat Fakültelerini Tercihleri	84
C. İLÂHİYAT FAKÜLTESİNİN ÖĞRENCİ KAYNAĞI ve FAKÜLTEYE ÖĞRENCİ SEÇİMİ	85
I. İlâhiyat Fakültesinin Öğrenci Kaynağı	85
1. Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi	86
2. Öğrencilerin Görüşlerinin Değerlendirilmesi	88
II. İlâhiyat Fakültesine Öğrenci Seçimi	92
D. İLÂHİYAT FAKÜLTESİNİN AMAÇLARI	96
I. İlâhiyat Fakültesinin Kesin Olarak Belirlenmiş Amaçları Var mıdır?	97
II. İlâhiyat Fakültesinin En Başta Gelen Amacı Ne Olmalıdır?	100
III. Belirlenen Amaca İlâhiyat Fakültesinde Ne Derecede Ulaşılabilmektedir?	104
E. İLÂHİYAT FAKÜLTESİNİN PROGRAMI	106
I. İlâhiyat Fakültesinde Kalitenin Artması İçin Gerekli Olan Sistem	106
II. Hazırlık Sınıfı İle İlgili Görüşler	109
III. İlâhiyat Fakültesi Programında Yer Alan Derslerin Ağırlıkları	112
1. Temel İslâmî İlimler Alanındaki Derslerin Ağırlıkları	114
2. Felsefe Grubu Derslerinin Ağırlıkları	116
3. Din İle İlgili Diğer Bilimler Alanındaki Derslerin Ağırlıkları	121

4. Öğretmenlik Bilgisi Derslerinin Ağırlıkları	125
IV. Seçmeli Derslerin Öğrencilerin İlgi ve İhtiyaçlarına Uygunluğu.....	129

F. İLAHİYAT FAKÜLTESİNİN MÜFREDATI İLE İLGİLİ GÖRÜŞLER ve DEĞERLENDİRİLMESİ.....

I. Öğrenci ve Öğretmenlerin İlahiyat Fakültesi Programında Yer Alan Dersler Konusundaki Yeterlilikleri	132
1. Temel İslâmî İlimler Alanındaki Derslerde Kendini Yeterli Bulma	133
2. Felsefe Grubu Derslerinde Kendini Yeterli Bulma	136
3. Din İle İlgili Diğer Bilimler Alanındaki Derslerde Kendini Yeterli Bulma	140
4. Öğretmenlik Bilgisi Derslerinde ve Öğretmenlik Uygulama Becerisinde Kendini Yeterli Bulma.....	143
II. Öğrenci ve Öğretmenlerin İlahiyat Alanıyla İlgili Görevler Konusundaki Yeterlilikleri	145
1. İlköğretim ve Lise DKAB Öğretmenliğinde Kendini Yeterli Bulma.....	145
2. İHL MD Öğretmenliğinde Kendini Yeterli Bulma	150
3. Öğretmenlerin Görevleri Esnasında Kendilerini Yeterli Bulma Durumları	153
III. Öğrencilerin Öğretmenlik Uygulamaları, Öğretmenlerin de Görevleri Esnasında Eksikliğini En Çok Hissettikleri Hususlar.....	156
1. Eksikliği En Çok Hissedilen Hususlardan İlki.....	156
2. Eksikliği En Çok Hissedilen Hususlardan İkincisi	160
3. Eksikliği En Çok Hissedilen Hususlardan Üçüncüsü.....	162
IV. İHL Dışında Bir Okulda Öğretmenlik Uygulamasına Katılmış Öğrenciler ve İHL Dışındaki Bir Okulda Çalışmakta Olan Öğretmenlere Göre İlahiyat Fakültesi Programında Yer Alan Derslerde İşlenen Konuların DKAB Öğretmenliği İçin Gerekliliği ve Yeterliliği.....	164
1. Temel İslâmî İlimlerle İlgili Derslerdeki Konuların Gerekliliği ve Yeterliliği	164
2. Felsefe ve Din İle İlgili Diğer Bilimler Alanındaki Derslerde İşlenen Konuların Gerekliliği ve Yeterliliği.....	167
3. Öğretmenlik Bilgisi Derslerindeki Konuların Gerekliliği ve Yeterliliği.....	167
4. Öğretim Elemanlarına Göre Derslerinin Gerekliliği ve Bu Derslerin Müfredatının DKAB Öğretmenliği İçin Yeterliliği	168
V. İHL 'nde Öğretmenlik Uygulamasına Katılan Öğrenciler ve Bu Okullarda Çalışan Öğretmenlere Göre İlahiyat Fakültesi Programında Yer Alan Derslerdeki Konuların İHL MD Öğretmenliği İçin Gerekliliği ve Yeterliliği	169
1. Temel İslâmî İlimlerle İlgili Derslerdeki Konuların Gerekliliği ve Yeterliliği	169
2. Felsefe ve Din İle İlgili Diğer Bilimler Alanındaki Derslerde İşlenen Konuların Gerekliliği ve Yeterliliği.....	170
3. Öğretmenlik Bilgisi Derslerindeki Konuların Gerekliliği ve Yeterliliği.....	173
4. Öğretim Elemanlarına Göre Derslerinin Gerekliliği ve Bu Derslerin Müfredatının İHL MD Öğretmenliği İçin Yeterliliği	175
VI. İlahiyat Fakültesi Programında Yer Alan Derslerin Müfredatı İle DKAB ve İHL MD Müfredatlarının Birbirine Uygunluğu.....	176

G. METOD ve DEĞERLENDİRME

I. Derslerin İşlenmesi Esnasında Kullanılan Kaynakların Dili.....	182
II. Derslerin İşlenme Yöntemi	188
III. Başarının Değerlendirilmesi-Not Verme	191

H. ÖĞRETMENLİK UYGULAMALARI.....

I. Öğretmenlik ve Din Hizmetleri Alanında Görev Alacak Olanların Sadece Kendi Alanları İle İlgili Olarak Uygulama Yapma Fikrine Katılma Konusundaki Görüşler	194
II. „Uygulama Okulu“ Konusundaki Görüşler	195
III. İHL 'de Uygulama Yapma Konusundaki Görüşler.....	198
IV. Öğretmenlik Uygulamalarının Süresi ve Zamanı.....	203

I. GÖREVE BAŞLAMA ve STAJYERLİK.....

I. İlahiyat Fakültesi Mezunları İçin Göreve Başlama Konusunda Uygulanması Tavsiye Edilen Yol.....	206

II. Stajyer Öğretmen Olarak İlk Atanma Yeri Konusundaki Görüşler	209
III. Stajyerlik Uygulamaları.....	210
IV. Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerine Katılma Durumları	215
İ. ARAŞTIRMA GÖREVLİLERİNİN GÖREVE ATANMASI.....	216
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	218
ÖZET, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	218
A. ÖZET	218
B. SONUÇ.....	249
C. ÖNERİLER.....	252
KAYNAKLAR	257
EKLER.....	264



TABLolar LİSTESİ

TABLO 1: Öğretim Elemanlarının Statü, Cinsiyet, Görev Yaptıkları İlahiyat Fakültesi ve Bölümlere Göre Dağılımı	69
TABLO 2: Öğretim Elemanlarının Daha Önce Öğretmen Olarak Çalışma ve Kıdem Durumlarına Göre Dağılımı	70
TABLO 3: Öğretmenlerin Kıdem, Cinsiyet, Çalıştıkları Kurum, Mezun Oldukları Yüksek Öğretim Kurumu ve Hizmet İçi Eğitim Kurslarına Katılma Durumuna Göre Dağılımı	71
TABLO 4: Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Mezun Oldukları Yüksek Öğretim Kurumu	72
TABLO 5: Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okul, Cinsiyet, Mezun Oldukları Orta Öğretim Kurumu, Öğretmenlik Uygulaması Yaptıkları Okul Türü ve İlahiyat Fakültesini ÖSYS' de Tercih Etme Sırasına Göre Dağılımı	72
TABLO 6: Cinsiyete Göre Öğrencilerin Uygulama Yaptıkları Okul Türü	73
TABLO 7: Cinsiyete Göre Öğrencilerin İlahiyat Fakültesini Tercih Sırası	74
TABLO 8: Deneklerin Cinsiyete Göre Dağılımı	75
TABLO 9: Öğretmen ve Öğrencilerin Dinî Yüksek Öğrenim Gördükleri Kuruma Girmeden Önceki İdealleri	76
TABLO 10: Öğrencilerin ÖSYS' de İlahiyat Fakültelerini Tercih Sıralarına Göre İlahiyat Fakültesine Girmeden Önceki İdealleri	78
TABLO 11: Cinsiyetlerine Göre Öğrencilerin Görev Almak İstedikleri Alan	79
TABLO 12: Öğrencilerin Dinî Yüksek Öğrenim Gördükleri Kuruma Girmeden Önceki İdealleri İle Görev Almak İstedikleri Alan Arasındaki İlişki	80
TABLO 13: Öğretmenlerin Dinî Yüksek Öğrenim Gördükleri Kuruma Girmeden Önceki İdealleri İle Görev Almak İstedikleri Alan Arasındaki İlişki	81
TABLO 14: İlahiyat Fakültesinin Öğrenci Kaynağı	85
TABLO 15: Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre İlahiyat Fakültesinin Öğrenci Kaynağı	87
TABLO 16: Öğretmenlerin Mezun Oldukları Yüksek Öğretim Kurumuna Göre Öğrenci Kaynağı	87
TABLO 17: Öğretmenlerin Daha Önceki İdeallerine Göre İlahiyat Fakültesinin Öğrenci Kaynağı	87
TABLO 18: Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okula Göre İlahiyat Fakültesinin Öğrenci Kaynağı	89
TABLO 19: Öğrencilerin Görev Almak İstedikleri Alana Göre İlahiyat Fakültesinin Öğrenci Kaynağı	89
TABLO 20: Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Fakülteye Göre Çalışmayı Düşündükleri Alan	90
TABLO 21: Öğrencilerin Mezun Oldukları Orta Öğretim Kurumuna Göre Çalışmayı Düşündükleri Alan	90
TABLO 22: İlahiyat Fakültesinin Öğrenci Kaynağı ve Fakülteye Öğrenci Seçimi	93
TABLO 23: Cinsiyete Göre İlahiyat Fakültesine Öğrenci Seçimi	95
TABLO 24: Öğretim Elemanlarının Görevli Oldukları Bölüme Göre İlahiyat Fakültesine Öğrenci Seçimi	95
TABLO 25: İlahiyat Fakültesinin Kesin Olarak Belirlenmiş Amaçları Var mıdır?	98
TABLO 26: Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okula Göre İlahiyat Fakültesinin Kesin Amaçları Var mı?	99
TABLO 27: İlahiyat Fakültesinin En Başta Gelen Amacı Ne Olmalıdır?	100
TABLO 28: Öğretmenlerin Mezun Oldukları Yüksek Öğretim Kurumuna Göre İlahiyat Fakültesinin En Başta Gelen Amacı	102
TABLO 29: Öğretim Elemanlarının Görevli Oldukları Bölüme Göre İlahiyat Fakültesinin En Başta Gelen Amacı	103
TABLO 30: İlahiyat Fakültesinde Belirlenen Amaca Ne Derecede Ulaşılabilmektedir?	104
TABLO 31: İlahiyat Fakültesinin En Başta Gelen Amacının Ne Olması Gerektiği İle Bu Amaca Ne Derecede Ulaşılabildiği Arasındaki İlişki	105
TABLO 32: İlahiyat Fakültesinde Kalitenin Artmasına En Çok Hangisi Yardımcı Olabilir?	108
TABLO 33: Cinsiyete Göre İlahiyat Fakültesinde Kalitenin Artmasına En Çok Hangisi Yardımcı Olabilir?	109

TABLO 34: Hazırlık Sınıfı Hakkında Hangisi Daha Yararlı Olabilir?	110
TABLO 35: Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okula Göre Hazırlık Sınıfı Hakkında Hangisi Daha Yararlı Olabilir?.....	112
TABLO 36: Temel İslâmî İlimlerle İlgili Derslerin Ağırlıkları Nasıl Olmalıdır?	115
TABLO 37: Öğrencilerin Öğretmenlik Uygulaması Yaptıkları Okul Türüne Göre Temel İslâmî İlimlerle İlgili Derslerin Ağırlıkları	115
TABLO 38: Öğretim Elemanlarının Görevli Oldukları Bölüme Göre Temel İslâmî İlimlerle İlgili Derslerin Ağırlıkları.....	116
TABLO 39: Felsefe Grubu Derslerinin Ağırlıkları Nasıl Olmalıdır?	117
TABLO 40: Öğrencilerin Ösys’nda İlâhiyat Fakültesini Tercihlerine Göre Felsefe Grubu Derslerinin Ağırlıkları.....	118
TABLO 41: Öğretmenlerin Dinî Yüksek Öğrenim Gördükleri Kuruma Girmeden Önceki İdeallerine Göre Felsefe Grubu Derslerinin Ağırlıkları	119
TABLO 42: Öğretim Elemanlarının Görev Yaptıkları Fakülteye Göre Felsefe Grubu Derslerinin Ağırlıkları.....	119
TABLO 43: Öğretim Elemanlarının Üniversitedeki Statüsüne Felsefe Grubu Derslerinin Ağırlıkları.....	121
TABLO 44: Din Bilimlerinde Derslerin Ağırlıkları Nasıl Olmalıdır?	122
TABLO 45: Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okula Göre Din Bilimleri Dersleri	124
TABLO 46: Öğretim Elemanlarının Görev Yaptığı Fakülteye Göre Din Bilimleri Dersleri.....	124
TABLO 47: Öğretim Elemanlarının Görevli Oldukları Bölüme Göre Din Bilimleri Derslerinin Ağırlıkları.....	124
TABLO 48: Öğretmenlik Bilgisi Derslerinin Ağırlıkları Nasıl Olmalıdır?.....	126
TABLO 49: Cinsiyete Göre Öğretmenlik Bilgisi Derslerinin Ağırlıkları	126
TABLO 50: Öğretmenlerin Kademelerine Göre Öğretmenlik Bilgisi Derslerinin Ağırlıkları	127
TABLO 51: Öğretmenlerin Mezun Oldukları Yüksek Öğretim Kurumuna Göre Öğretmenlik Bilgisi Derslerinin Ağırlıkları	128
TABLO 52: Öğretim Elemanlarının Görevli Oldukları Bölüme Göre Öğretmenlik Bilgisi Derslerinin Ağırlıkları.....	129
TABLO 53: Seçmeli Derslerin Öğrencilerin İlgisi ve İhtiyaçlarına Uygunluğu.....	130
TABLO 54: Öğrencilerin Mezun Oldukları Orta Öğretim Kurumuna Göre Seçmeli Derslerin İhtiyaca Uygunluğu	130
TABLO 55: Öğrencilerin görev Almak İstedikleri Alana Göre Seçmeli Derslerin İhtiyaca Uygunluğu.....	131
TABLO 56: Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okula Göre Seçmeli Derslerin İhtiyaca Uygunluğu	131
TABLO 57: Temel İslâmî İlimler Alanındaki Derslerde Kendini Yeterli Bulma	133
TABLO 58: Öğrencilerin Öğrenim Gördüğü Okula Göre Temel İslâmî İlimler Alanındaki Derslerde Kendini Yeterli Bulma	134
TABLO 59: Öğrencilerin Mezun Olduğu Orta Öğretim Kurumuna Göre Temel İslâmî İlimler Alanındaki Derslerde Kendini Yeterli Bulma	136
TABLO 60: Felsefe Grubu Derslerinde Kendini Yeterli Bulma.....	136
TABLO 61: Öğrencilerin Öğrenim Gördüğü Okula Göre Felsefe Grubu Derslerinde Kendini Yeterli Bulma	137
TABLO 62: Öğrencilerin İlâhiyat Fakültesini Tercihlerine Göre Felsefe Grubu Derslerinde Kendilerini Yeterli Bulmaları	138
TABLO 63: Öğretmenlerin Çalıştığı Orta Öğretim Kurumuna Göre Felsefe Grubu Derslerinde Kendilerini Yeterli Bulmaları.....	139
TABLO 64: Öğretmenlerin Mezun Oldukları Yüksek Öğretim Kurumuna Göre Felsefe Grubu Derslerinde Kendilerini Yeterli Bulmaları.....	140
TABLO 65: Din Bilimleri Derslerinde Kendini Yeterli Bulma	140
TABLO 66: Öğretmenlerin Çalıştığı Orta Öğretim Kurumuna Göre Din Bilimleri Derslerinde Kendilerini Yeterli Bulmaları.....	141
TABLO 67: Öğretmenlerin Mezun Oldukları Yüksek Öğretim Kurumuna Göre Din Bilimleri Derslerinde Kendilerini Yeterli Bulmaları.....	141
TABLO 68: Öğrencilerin Öğrenim Gördüğü Okula Göre Din Bilimleri Derslerinde Kendini Yeterli Bulma	142
TABLO 69: Öğrencilerin Mezun Olduğu Orta Öğretim Kurumuna Göre Din Bilimleri Derslerinde Kendini Yeterli Bulma	141

TABLO 70: Öğretmenlik Bilgisi Derslerinde Kendini Yeterli Bulma	143
TABLO 71: Öğretmenlik Uygulama Becerisinde Kendini Yeterli Bulma	143
TABLO 72: Öğretmenlerin Mezun Oldukları Yüksek Öğretim Kurumuna Göre Öğretmenlik Bilgisi Derslerinde Kendilerini Yeterli Bulmaları	144
TABLO 73: Öğretmenlerin Mezun Oldukları Yüksek Öğretim Kurumuna Göre Öğretmenlik Uygulama Becerisinde Kendilerini Yeterli Bulmaları	144
TABLO 74: İlköğretim DKAB Öğretmenliğinde Kendini Yeterli Bulma	145
TABLO 75: Lise DKAB Öğretmenliğinde Kendini Yeterli Bulma	146
TABLO 76: Cinsiyete Göre İlköğretim DKAB Öğretmenliği Görevinde Kendini Yeterli Bulma	146
TABLO 77: Cinsiyete Göre Lise DKAB Öğretmenliği Görevinde Kendini Yeterli Bulma	146
TABLO 78: Öğretmenlerin Mezun Oldukları Yüksek Öğretim Kurumuna Göre Kendilerini Mezun Olduklarında Lise DKAB Öğretmenliği Görevinde Yeterli Bulmaları	147
TABLO 79: Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Fakülteye Göre Kendilerini İlköğretim DKAB Öğretmenliği Görevinde Yeterli Bulmaları	147
TABLO 80: Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Fakülteye Göre Kendilerini Lise DKAB Öğretmenliği Görevinde Yeterli Bulmaları	148
TABLO 81: İHL MD Öğretmenliğinde Kendini Yeterli Bulma	150
TABLO 82: Öğrencilerin Mezun Oldukları Orta Öğretim Kurumuna Göre İHL MD Öğretmenliği Görevinde Kendilerini Yeterli Bulmaları	151
TABLO 83: Öğrencilerin İlahiyat Fakültesini Bitirdikten Sonra Almak İstedikleri Göreve Göre İHL MD Öğretmenliğinde Kendilerini Yeterli Bulmaları	152
TABLO 84: Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Fakülteye Göre Kendilerini İHL MD Öğretmenliği Görevinde Yeterli Bulmaları	152
TABLO 85: Öğretmenlerin Mezun Oldukları Yüksek Öğretim Kurumuna Göre Kendilerini Mezun Olduklarında İHL MD Öğretmenliği Görevinde Yeterli Bulmaları	152
TABLO 86: Öğretmenlerin Çalıştıkları Orta Öğretim Kurumuna Göre Kendilerini Görevlerinde Yeterli Hissetmeleri	153
TABLO 87: Öğretmenlerin Çalışmakta Olduğu Orta Öğretim Kurumuna Göre Dinî Yüksek Öğrenim Gördükleri Kurumdan Mezun Olduklarında İlköğretim DKAB Öğretmenliği Görevinde Kendilerini Yeterli Bulma Durumları	154
TABLO 88: Öğretmenlerin Çalışmakta Olduğu Orta Öğretim Kurumuna Göre Dinî Yüksek Öğrenim Gördükleri Kurumdan Mezun Olduklarında Lise DKAB Öğretmenliği Görevinde Kendilerini Yeterli Bulma Durumları	154
TABLO 89: Öğretmenlerin Çalışmakta Olduğu Orta Öğretim Kurumuna Göre Dinî Yüksek Öğrenimgördükleri Kurumdan Mezun Olduklarında İHL MD Öğretmenliği Görevinde Kendilerini Yeterli Bulma Durumları	155
TABLO 90: Öğrencilerin Öğretmenlik Uygulamaları, Öğretmenlerin de Görevleri Esnasında Eksikliğini En Çok Hissettikleri Hususlardan İlki	156
TABLO 91: Öğrencilerin Mezun Oldukları Orta Öğretim Kurumuna Göre Öğretmenlik Uygulamaları Esnasında Eksikliğini En Çok Hissettikleri Hususlardan İlki	157
TABLO 92: Öğretmenlerin Mezun Oldukları Yüksek Öğretim Kurumuna Göre Görevleri Esnasında Eksikliğini En Çok Hissettikleri Hususlardan İlki	157
TABLO 93: Çalışmayı Düşündüğü/Çalıştığı Alanla İlgili Kazandığı Formasyon Düşüncesi İle Öğrencilerin Öğretmenlik Uygulamaları, Öğretmenlerin de Görevleri Esnasında Eksikliğini En Çok Hissettikleri Hususlardan İlki Arasındaki İlişki	159
TABLO 94: Öğrencilerin Öğretmenlik Uygulamaları, Öğretmenlerin de Görevleri Esnasında Eksikliğini En Çok Hissettikleri Hususlardan İkincisi	160
TABLO 95: Çalışmayı Düşündüğü/Çalıştığı Alanla İlgili Kazandığı Formasyon Düşüncesi İle Öğrencilerin Öğretmenlik Uygulamaları, Öğretmenlerin de Görevleri Esnasında Eksikliğini En Çok Hissettikleri Hususlardan İkincisi Arasındaki İlişki	162
TABLO 96: Öğrencilerin Öğretmenlik Uygulamaları, Öğretmenlerin de Görevleri Esnasında Eksikliğini En Çok Hissettikleri Hususlardan Üçüncüsü	163
TABLO 97: Çalışmayı Düşündüğü/Çalıştığı Alanla İlgili Kazandığı Formasyon Düşüncesi İle Öğrencilerin Öğretmenlik Uygulamaları, Öğretmenlerin de Görevleri Esnasında Eksikliğini En Çok Hissettikleri Hususlardan Üçüncüsü Arasındaki İlişki	164
TABLO 98: Temel İslâmî İlimler Alanındaki Derslerin DKAB Öğretmenliği İçin Gerekliliği	165

TABLO 99: Temel İslâmî İlimler Alanındaki Derslerin DKAB Öğretmenliği İçin Yeterliliği.....	165
TABLO 100: Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okula Göre Temel İslâm İlimler Alanındaki Derslerin DKAB Öğretmenliği İçin Yeterliliği.....	166
TABLO 101: Felsefe ve Din Bilimleri Alanındaki Derslerin DKAB Öğretmenliği İçin Gerekliliği.....	168
TABLO 102: Felsefe ve Din Bilimleri Alanındaki Derslerin DKAB Öğretmenliği İçin Yeterliliği.....	167
TABLO 103: Öğretmenlik Bilgisi Alanındaki Derslerin DKAB Öğretmenliği İçin Gerekliliği.....	168
TABLO 104: Öğretmenlik Bil gisi Alanındaki Derslerin DKAB Öğretmenliği İçin Yeterliliği.....	168
TABLO 105: Öğretmenlerin Mezun Oldukları Yüksek Öğretim Kurumuna Göre Öğretmenlik Bilgisi Alanındaki Derslerinin DKAB Öğretmenliği İçin Yeterliliği.....	168
TABLO 106: Öğretim Elemanlarının Bölümlerine Göre Okuttukları Derslerin DKAB Öğretmenliği İçin Gerekliliği.....	169
TABLO 107: Öğretim Elemanlarının Bölümlerine Göre Okuttukları Derslerin DKAB Öğretmenliği İçin Yeterliliği.....	169
TABLO 108: Temel İslâmî İlimler Alanındaki Derslerin İHL MD Öğretmenliği İçin Gerekliliği.....	170
TABLO 109: Temel İslâmî İlimler Alanındaki Derslerin İHL MD Öğretmenliği İçin Yeterliliği.....	170
TABLO 110: Felsefe ve Din Bilimleri Alanındaki Derslerin İHL MD Öğretmenliği İçin Gerekliliği.....	171
TABLO 111: Felsefe ve Din Bilimleri Alanındaki Derslerin İHL MD Öğretmenliği İçin Yeterliliği.....	171
TABLO 112: Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Felsefe Ve Din Bilimleri Alanındaki Derslerin İHL MD Öğretmenliği İçin Gerekliliği.....	171
TABLO 113: Öğretmenlerin Mezun Oldukları Yüksek Öğretim Kurumuna Göre Felsefe ve Din Bilimleri Alanındaki Derslerin İHL MD Öğretmenliği İçin Gerekliliği.....	172
TABLO 114: Öğretmenlerin Mezun Oldukları Yüksek Öğretim Kurumuna Göre F. ve Din Bil. Alanındaki Derslerin İHL MD Öğretmenliği İçin Yeterliliği.....	172
TABLO 115: Öğretmenlik Bilgisi Alanındaki Derslerin İHL MD Öğretmenliği İçin Gerekliliği.....	173
TABLO 116: Öğretmenlik Bilgisi Alanındaki Derslerin İHL MD Öğretmenliği İçin Yeterliliği.....	173
TABLO 117: Öğretmenlerin Mezun Oldukları Yüksek Öğretim Kurumuna Göre Öğretmenlik Bilgisi Alanındaki Derslerin İHL MD Öğretmenliği İçin Gerekliliği.....	174
TABLO 118: Öğretmenlerin Mezun Oldukları Yüksek Öğretim Kurumuna Göre Öğretmenlik Bilgisi Derslerinin İHL MD Öğretmenliği İçin Yeterliliği.....	174
TABLO 119: Öğrencilerin Mezun Olduğu Orta Öğretim Kurumuna Göre Öğretmenlik Bilgisi Alanındaki Derslerin İHL MD Öğretmenliği İçin Yeterliliği.....	175
TABLO 120: Öğretim Elemanlarının Bölümlerine Göre Okuttukları Derslerin İHL MD Öğretmenliği İçin Gerekliliği.....	176
TABLO 121: Öğretim Elemanlarının Bölümlerine Göre Okuttukları Derslerin İHL MD Öğretmenliği İçin Yeterliliği.....	176
TABLO 122: İlahiyat Fakültesindeki Derslerin Müfredatı İle DKAB ve İHL MD'nin Müfredatının Uygunluğu.....	177
TABLO 123: Öğretmenlerin Çalışmakta Oldukları Okul Türüne Göre İlahiyat Fakültesindeki Derslerin Müfredatı İle DKAB ve İHL MD'nin Müfredatının Uygunluğu.....	178
TABLO 124: Öğrencilerin Öğretmenlik Uygulaması Yaptıkları Okul Türüne Göre İlahiyat Fakültesindeki Derslerin Müfredatı İle DKAB ve İHL MD'nin Müfredatının Uygunluğu.....	178
TABLO 125: Öğretmenlerin Kıdemine Göre İlahiyat Fakültesindeki Derslerin Müfredatı İle DKAB ve İHL MD'nin Müfredatının Uygunluğu.....	179
TABLO 126: Öğretim Elemanlarının Görev Yaptıkları Okula Göre Derslerinin Müfredatı İle DKAB ve İHL MD'nin Müfredatının Uygunluğu Hakkındaki Görüşleri.....	180
TABLO 127: Öğretim Elemanlarının Derslerinde DKAB ve İHL MD Müfredatını Ne Derecede Dikkate Aldıkları Hakkındaki Görüşleri.....	181
TABLO 128: Temel İslâmî İlimler Alanındaki Derslerde Daha Çok Arapça Eserler Okunması Konusundaki Görüşler.....	183
TABLO 129: Arapça Derslerinde Daha Çok Temel İslâmî İlimler Alanındaki Kaynaklardan Parçalar Okunması Konusundaki Görüşler.....	183
TABLO 130: Temel İslâmî İlimler Alanındaki Derslerde Daha Çok Türkçe Eserler Okunması Konusundaki Görüşler.....	184
TABLO 131: Öğretmenlerin Çalıştığı Orta Öğretim Kurumuna Göre Temel İslâmî İlimlerle İlgili Derslerde Daha Çok Türkçe Eserler Okunması Fikrine Katılma.....	184

TABLO 132: Öğretmenlerin Çalıştığı Orta Öğretim Kurumuna Göre Temel İslâmî İlimler Alanındaki Derslerin Arapça Kaynaklar Okunarak İşlenmesi Konusunda Görüşler	185
TABLO 133: Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okula Göre Temel İslâmî İlimler Alanındaki Derslerin Arapça Kaynaklar Okunarak İşlenmesi Konusunda Görüşler	186
TABLO 134: Öğretim Elemanlarının Görevli Oldukları Bölüme Göre Temel İslâmî İlimler Alanındaki Derslerin Arapça Kaynaklar Okunarak İşlenmesi Konusunda Görüşler	186
TABLO 135: Temel İslâmî İlimler Alanındaki Derslerde Daha Çok Türkçe Eserler Okuma Fikri İle Temel İslâmî İlimler Alanındaki Dersleri Arapça Kaynakları Okuyarak İşlemek Fikri Arasındaki İlişki	187
TABLO 136: Temel İslâmî İlimler Alanındaki Derslerde Daha Çok Türkçe Eserler Okuma Fikri İle Arapça Derslerinde Temel İslâmî İlimlere Ait Eserlerden Parçalar Okuma Fikri Arasındaki İlişki	187
TABLO 137: Derslerin İşlenme Yöntemi Konusunda Görüşler	189
TABLO 138: Öğretim Elemanlarının Görevli Oldukları Bölüme Göre Derslerin İşlenme Yöntemi	190
TABLO 139: Öğretim Elemanlarının Üniversitedeki Statülerine Göre Derslerin İşlenme Yöntemi	190
TABLO 140: Öğrencilerin Başarılarının Değerlendirilmesi	191
TABLO 141: „Öğretmen Olmayı veya Din Hizmetleri Alanında Görev Almayı İsteyenler Sadece Kendi Alanlarıyla İlgili Uygulama Yapmalıdır.“ Fikrine Katılma Derecesi	195
TABLO 142: „Öğretmenlik Uygulamaları İçin „Uygulama Okulu“na İhtiyaç Vardır“ Fikrine Katılma Derecesi	196
TABLO 143: Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre „Uygulama Okulu“ Fikrine Katılma Derecesi	196
TABLO 144: Öğretim Elemanlarının Üniversitedeki Statülerine Göre „Uygulama Okulu“ Fikrine Katılma Derecesi	197
TABLO 145: Öğretim Elemanlarının Görevli Oldukları Bölüme Göre „Uygulama Okulu“ Fikrine Katılma Derecesi	198
TABLO 146: İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin İHL’de Öğretmenlik Uygulaması Yapmak İstemedikleri Konusundaki Görüşler	198
TABLO 147: İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin İHL’de Öğretmenlik Uygulaması Yapmak İstemedikleri Konusundaki Görüşlerin Cinsiyete Göre Dağılımı	200
TABLO 148: Öğrencilerin ÖSYS’de İlahiyat Fakültesini Tercihlerine Göre İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin İHL’de Öğretmenlik Uygulaması Yapmak İstemedikleri Konusundaki Görüşler	200
TABLO 149: Öğrencilerin Mezun Olduktan Sonra Çalışmayı Düşündükleri Alan Göre İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin İHL’de Öğretmenlik Uygulaması Yapmak İstemedikleri Konusundaki Görüşler	201
TABLO 150: Öğrencilerin Öğretmenlik Uygulaması Yapılan Okul Türüne Göre İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin İHL’de Öğretmenlik Uygulaması Yapmak İstemedikleri Konusundaki Görüşler	201
TABLO 151: Öğrencilerin Mezun Oldukları Orta Öğretim Kurumuna Göre İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin İHL’de Öğretmenlik Uygulaması Yapmak İstemedikleri Konusundaki Görüşler	202
TABLO 152: Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okula İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin İHL’de Öğretmenlik Uygulaması Yapmak İstemedikleri Konusundaki Görüşler	202
TABLO 153: Öğretmenlik Uygulamasının Süresi ve Zamanı	204
TABLO 154: Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okula Göre Öğretmenlik Uygulamasının Süresi ve Zamanı	205
TABLO 155: Öğretim Elemanlarının Üniversitedeki Statülerine Göre Öğretmenlik Uygulamasının Süresi ve Zamanı	206
TABLO 156: Yeni Göreve Başlayacak İlahiyat Fakültesi Mezunları İçin Uygulanacak Yol Konusundaki Görüşler	207
TABLO 157: Öğrencilerin Mezun Olduktan Sonra Çalışmayı Düşündükleri Alana Göre Yeni Göreve Başlayacak İlahiyat Fakültesi Mezunları İçin Uygulanacak Yol	208
TABLO 158: Stajyer Öğretmen Olarak İlk Atanma Yeri Konusundaki Görüşler	209
TABLO 159: Cinsiyete Göre Stajyer Öğretmen Olarak İlk Atanma Yeri Konusundaki Görüşler	210
TABLO 160: Öğretmenlerin Çalıştığı Orta Öğretim Kurumuna Göre Okullardaki Stajyerlik Uygulamalarına İlişkin Görüşler	212

TABLO 161: Öğretmenlerin Çalıştığı Orta Öğretim Kurumuna Göre Okullardaki Stajyerlik Uygulamalarına İlişkin Görüşler	212
TABLO 162: Öğretmenlerin Çalıştığı Orta Öğretim Kurumuna Göre Okullardaki Stajyerlik Uygulamalarına İlişkin Görüşler	213
TABLO 163: Öğretmenlerin Çalıştığı Orta Öğretim Kurumuna Göre Okullardaki Stajyerlik Uygulamalarına İlişkin Görüşler	213
TABLO 164: Öğretmenlerin Kıdemine Göre Okullarda Stajyerlik Uygulamalarına Verilen Önem Konusundaki Görüşler	214
TABLO 165: Öğretim Elemanlarının İlk veya Orta Öğretim Kurumunda Daha Önce Öğretmen Olarak Çalışmalarına Göre Araştırma Görevlilerinin Göreve Atanmasına İlişkin Görüşleri.....	217



KISALTMALAR

age	:adı geçen eser
agm	:adı geçen makale
agt	:adı geçen tez
AÜ	:Ankara Üniversitesi
Bf	:beklenen frekans
bkz	:bakınız
DEÜ	:Dokuz Eylül Üniversitesi
DİB	:Diyanet İşleri Başkanlığı
DKAB	:Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi
EÜ	:Ege Üniversitesi
F	:Frekans
Gf	:gözlenen frekans
İHL	:İmam-Hatip Lisesi
İHL MD	:İmam-Hatip Lisesi Meslek Dersleri
İHO	:İmam-Hatip Okulu
İMYO	:İlâhiyat Meslek Yüksek Okulu
L.	:Lise
MEB	:Millî Eğitim Bakanlığı
MÜ	:Marmara Üniversitesi
ÖSS	:Öğrenci Seçme Sınavı
ÖSYM	:Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi
ÖSYS	:Öğrenci Seçme Yerleştirme Sınavı
Sa veya S.	:Satır
sd	:serbestlik derecesi
SDÜ	:Süleyman Demirel Üniversitesi
Sü	:Sütun
T.	:Toplam
TTK	:Türk Tarih Kurumu
Ü.	:Üniversitesi
YİE	:Yüksek İslâm Enstitüsü

GİRİŞ

A. PROBLEM DURUMU

I. Problem

Din ile ilgili bilimlerin ortak adı olarak kullanılan ilâhiyat, modern bilim yaklaşımıyla özellikle geleneğe samimi olarak bağlı olma anlamını içerir ve öğrencilere bu alanda önceden ortaya konanların bir özetini vermeyi amaçlar. Böylece o, geniş bir bakış açısını ve kendi araştırma sahasıyla ilgili olarak düzenli bir gözden geçirmeyi elde eder. Bütün sorulara cevap vermesi beklenmeyen ilâhiyat, iman gerçekliğinin neyi içerdiğini göstermek bakımından pozitif bir bilimdir. Zamanla gelişen şartlar neticesinde insanların inanmaya davet edilmesi, onlara dinlerinin öğretilip benimsetilmesi, ilâhiyat biliminin, aynı zamanda vahyin, felsefe, psikoloji, sosyoloji, tarih vs. nin bilgi sahalarıyla temas noktasının bilinmesi mecburiyetini ortaya çıkarmış, dolayısıyla bu bilimlerin de ilâhiyatın araştırma sınırları içerisine alınma zorunluluğu ve bu bilimlere başvurma ihtiyacı doğmuştur.¹

Dinin kaynağını, tarih içerisinde oynadığı rolü ve etkinliğini, aynı zamanda onun değişik alanlardaki faaliyet şekillerini araştıran bilimler topluluğu olan ilâhiyatın bugün görevi, geçmişten aktardıklarıyla bugünkü din öğretimine katkılar sağlamakla birlikte, özellikle İslâm ilâhiyatı açısından konuya yaklaşıldığında; İslâm dininin hayatı yorumlayışının, yaşayışımızla ilgili olarak bize sunduğu tavsiyelerin baş döndürücü bir hızla gelişen modern toplum ve küreselleşen dünyanın gerçekleri, ihtiyaçları karşısında nasıl yorumlanıp anlaşılacağı ve uygulanabileceği konusunda bilgiler ve katkılar sunmaktır. Böyle bir sorumluluğun yerine getirilebilmesi gelişen dünya şartlarından haberdar olarak çalışmayı gerektirmektedir.²

¹ Adolf Kolping, *Einführung In Die Katholische Theologie*, Verlag Regensburg, Zweite vermehrte Auflage, Münster, 1963, s. 129-130.

² Beyza Bilgin, *Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi*, AÜ İlâhiyat Fakültesi Yayınları, Ankara, 1988, s. 5.

Cumhuriyet döneminde ülkemizde ilâhiyat eğitimi önceleri farklı isimler altındaki okullarda gerçekleştirilirken, 1982 yılından bu yana yüksek din eğitimi ve öğretimi veren kurumların diğer öğretmen yetiştiren kurumlar gibi üniversitelere bağlanmasıyla birlikte Ankara'daki fakülte gibi, İlâhiyat Fakültesi adı altında şekillenen yüksek öğretim kurumlarında verilmektedir. 1998-1999 öğretim yılından itibaren başlatılan yeni uygulama bir kenar bırakılacak olursa, İlâhiyat Fakülteleri bir yandan Millî eğitimin genel amaçlarını³ gerçekleştirmeye çalışırken, diğer taraftan MEB ve DİB'nin ihtiyaç duyduğu insan gücünü karşılamak için meslekî formasyon eğitimi vermeye çalışmakta, ayrıca dinî araştırmalar ve bu alandaki bilimlerin gelişmesine katkıda bulunmak gibi farklı görevleri yerine getirmektedir. Bir başka deyişle, aynı programla bir taraftan akademik çalışmalar yaparken diğer taraftan öğrencilerine İslâm'ı doğru biçimde öğretmek ve onlara dini en iyi şekilde yaşamalarını, başkalarına öğretmelerini, anlatmalarını sağlayacak bir öğretici formasyonu kazandırmak zorundadır.⁴ İlâhiyat Fakültesinden mezun olan öğrenciler örgün ve yaygın eğitim kurumlarında görev alabilmektedir. Mezunların görev sahalarını şu şekilde sıralayabiliriz:

1. İlköğretim Okulları Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Öğretmenliği,
2. Orta öğretim (Lise) Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Öğretmenliği,
3. İHL Meslek Dersleri Öğretmenliği,
4. Din Hizmetleri (müftü, vaiz, Kur'an kursu öğretmenliği, din görevlisi)

Teorik olarak, İlâhiyat Fakültesi mezunlarının yukarıdaki görev alanlarının her birinde iyi yetişebilecekleri kabul edilmiş, bu alanlarda karşılaştıkları hedef kitle ve okutacakları dersler itibariyle farklılıklar bulunduğu pek fazla dikkate alınmadan hareket edilmiştir. Halbuki ilköğretim okulları ve liselerde DKAB dersleri adı altında yürütülen genel din öğretiminin şartlarının, öğrencilerin din konusundaki ihtiyaç ve beklentilerinin, İHL'dekilerden çok farklı olduğu ortadadır. Bunlardan başka İHL'de görev yapan bir öğretmenden farklı alan bilgisi kazanmayı gerektiren çok sayıda dersi okutması, bu derslerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor hedeflerini öğrencilerine kazandırması beklenmektedir. Ayrıca bu okullardaki öğrencilerin almakta oldukları meslekî eğitim

³ Millî Eğitim'in genel amaçları için bkz., *Millî Eğitim Temel Kanunu*, Kanun No: 1739.

⁴ Selahattin Parlador, „Amaçlar ve Muhteva Bakımından Yüksek Din Öğretimine Bakış“, *Yüksek Öğretimde Din Bilimleri Öğretimi Sempozyumu*, (21-23 Ekim 1987), Samsun, 1988, s. 6

sonucu dine karşı hazırbulunuşluklarının farklılığı nedeniyle sorularının diğer okullardaki öğrencilerden farklı olabileceği söylenebilir. Bunlara ilâve olarak, İlâhiyat Fakültesi öğrencilerinin, yeterli alan bilgisine sahip olmakla birlikte her okul kademe ve çeşidinde gerekli olan öğretmenlik davranışlarını kazanmasının beklendiğini de belirtmemiz gerekir.

Alan bilgilerinin, bu alanlara ait öğretim yöntemlerinin, öğrencilerin özelliklerinin ve din alanındaki ihtiyaçlarının farklılıklar gösterdiği bu okullarda görev yapma ihtimalinin yanı sıra, mezunlarının yaygın din eğitimi alanında DİB'nin elemanı olarak da görev aldıkları ve bu sayılanların hepsinin tek bir programla gerçekleştirilmeye çalışıldığı hatırlanacak olursa, istenilen seviyede yetişmiş mezunlara sahip olmayı ümit etmenin fazla iyimserlik olacağı meydandadır.

Diğer taraftan ruh mimarlığı denilebilecek din öğreticiliği görevinin yüksek bir kapasite, alan bilgisi, istidat ve geniş bir kültür birikimi gerektirmesi de inkâr edilemez bir gerçektir. Bu nedenle İlâhiyat Fakültesi programları daima çok çeşitli bilim dalı ve yoğun ders saati ihtiva etmiş, uygulama için çok az vaktin ayrıldığı teorik bir yapıya bürünmüştür.⁵

Din eğitimi ve öğretimi alanına öğretmen yetiştirme açısından konuya yaklaşıldığında bu alan öğretmenlerinin genel öğretmen yetiştirme sisteminin gereklerine uygun olarak yetiştirilmeleri konusunda bazı eksikliklerin bulunduğu söylenebilir. Bir kısmının genel eğitimden kaynaklanma ihtimali bulunan bu eksikliklerin alınacak tedbirler ve yapılacak bazı değişikliklerle giderilmesi mümkündür.

Bilindiği gibi öğretmen yetiştirme süreci hizmet öncesi ve hizmet içi olmak üzere iki ana bölüme ayrılmakta; öğrenci seçimi, lisans eğitimi ve öğretmenlik uygulamaları hizmet öncesi dilimi oluşturmakta, hizmet içinde yetiştirme de stajyerlik ve hizmet içindeki kurs ve seminerlerden oluşmaktadır. İlâhiyat Fakültelerini bu sürecin daha çok hizmet öncesi ile ilgili kısmının ilgilendirdiği söylenebilir. DKAB ve İHL Meslek dersleri öğretmenliği ve bunun yanı sıra din hizmetleri alanına eleman yetiştirmenin hizmet öncesi

⁵ S. Parladır, agm, s. 8.

safhasıyla ilgili olarak, bu amacın tam manasıyla gerçekleştirilemediği hususunda çeşitli vesilelerle bu fakültenin öğretim elemanları, mezunları ve bu eğitimi almakta olan öğrencileri tarafından problem olan hususlar dile getirilerek bazı hal çareleri sunulmaya çalışılmış, program ve derslerin müfredatı ile ilgili yapılması gereken değişiklik ve yeniliklere işaret edilmiştir. Konuyla ilgili olarak dile getirilen görüşlerin çoğunun alan araştırmalarına dayandırılarak temellendirilmediğini, bu nedenle spekülasyonlara elverişli olduğunu belirtmekte yarar vardır. Fakat bir problemin olduğu da ortadadır. Çünkü eğitimle ilgili ihtiyaçları gidermenin kurumlaşmış tarzları olan okullar, bu ihtiyaçların doğduğu şartların değişmesi veya okullardaki kuralların ve işleyişin zamanla bozulması gibi sebeplerle işe yaramaz hale gelebilir. Bir başka husus da kurumların ihtiyaç ve bunun giderilmişlik durumu tarif edilen hedefleri gerçekten karşılayacak bir şekilde düzenlenmemiş veya işletilemiyor olabilir.⁶ Halbuki günümüzde hızla gelişen bilim ve teknoloji fertlerin ve toplumların hayatlarını etkilemekte, sosyal kurumların yapı ve faaliyetlerini değiştirebilmektedir. Buna paralel olarak eğitim kurumlarında da değişimlere ihtiyaç duyulmakta, onları değişen ve gelişen sosyal, kültürel, ekonomik ve teknolojik şartlara ve ihtiyaçlara cevap verecek tarzda hazırlamak önem arz etmektedir.⁷ Çağdaş olarak programların geliştirilmesi anlayışı da programın değişen teknoloji ve şartlar karşısında değişmeye açık, sürekli olarak yenileşme çabası içinde olmaya yönelik, araştırma ve geliştirme çalışmalarına yer veren bir özellikte olmasını ister. Bu anlayışa göre hedeflerin belirlenerek öğrenci davranışlarına dönüştürülmesi şeklinde eğitimde nitelik arayışına giren her kurumun programının çağdaş hale getirilebilmesi için yeniden düzenleme çalışmalarına girmesi gerekir.⁸

İlâhiyat Fakültesi programının ve programda yer alan derslerin içeriklerinin mevcut haliyle kendisinden beklenen bilişsel, duyuşsal ve psikomotor hedefleri ne ölçüde kazandırdığı, bir başka deyişle mezunlarına görev alanlarıyla ilgili genel kültür, meslek ve alan bilgilerini ne dercede kazandırarak davranış değişikliği oluşturabildiği, yani ilâhiyat

⁶ S. Parlador, „Öğrencilere Göre İlâhiyat Fakültesi Eğitiminin Başarı Durumu“, *DEÜ İlâhiyat Fakültesi Dergisi*, Sayı XI, İzmir, 1998, s. 1.

⁷ Cavit Binbaşoğlu, *Türkiye’de Eğitim Bilimleri Tarihi*, MEB Yayınları, İstanbul, 1995, s. 517 (XII. ME Şûrası Öğretmen Yetiştirme Komisyonu Raporundan)

⁸ Özcan Demirel, „Eğitimde Nitelik Geliştirmede İşbirliğine Dayalı Öğrenme İle Tam Öğrenmenin Yeri ve Önemi“, *Eğitimde Nitelik Geliştirme-Eğitimde Arayışlar 1. Sempozyumu* (Yayına Hazırlayan: İlhami Fındıkcı.), Kültür Koleji Yayınları, İstanbul, 1991, s. 139-140.

eğitiminin başarısını araştırmak ve buna bağlı olarak çözüm önerilerinde bulunmak önemlidir. Bu araştırmada İlahiyat Fakültesi öğretim elemanları ve öğrencileri ile mezunları olan DKAB ve İHL MD öğretmenlerinin görüşlerine dayanarak hizmet öncesinde fakültenin öğretmen yetiştirme amacının gerçekleşme durumu ve hizmet esnasındaki yetiştirme süreci ile ilgili tesbitlerde bulunularak buna bağlı öneriler geliştirilmek istenmiştir.

Tekrar ifade edecek olursak araştırmanın konusu: „DKAB ve İHL MD öğretmenlerinin hizmet öncesi eğitimlerinin gerçekleştirildiği İlahiyat Fakültesinin programı bu amacı gerçekleştirmek konusunda yeterli olmakta, öğrencilerine yeterli alan, genel kültür ve meslekî formasyon kazandırarak mezun edebilmekte midir? Öğretmen yetiştirmenin ikinci aşaması olan hizmet esnasındaki süreç de dikkate alındığında söz konusu öğretmenlerin niteliğinin artırılması hususunda konunun ilgilileri olan öğretim elemanları, öğrenciler ve öğretmenler ne düşünmektedirler?“

II. Alt Problemler

1. Öğretmen yetiştirme sistemi açısından; din eğitimi ve öğretimi yapan yüksek öğretim kurumlarındaki programlar Osmanlı devletinin son dönemi ve Cumhuriyet döneminde hangi aşamalardan geçerek günümüze ulaşmıştır?
2. İlahiyat Fakültesi öğrencileri ve öğretmenler bu kuruma gelmeden önce öğretmen olmayı düşünüyorlar mıydı?
3. İlahiyat Fakültelerinin öğrenci kaynağını hangi okullar oluşturmalıdır?
4. İlahiyat Fakültesine öğrenci alımı konusunda üniversite sınavının dışında başka kriterlere yahut ölçme usullerine ihtiyaç bulunmakta mıdır?
5. İlahiyat Fakültesinin amacı yahut amaçları ne olmalıdır?
6. Hazırlık sınıfı uygulaması devam etmeli midir?
7. İlahiyat Fakültesinde bölümleşmeye ihtiyaç bulunmakta mıdır?
8. İlahiyat Fakültesi programındaki alan, genel kültür ve öğretmenlik meslek bilgisi, bir başka deyişle tefsir, hadis, kelam vs. temel İslâmî ilimlerle bunların dışında kalan felsefe, diğer din ilimleri ve öğretmenlik formasyonu kazandıran derslerin muhteva kategorilerinin ağırlıkları nasıl olmalıdır?
9. İlahiyat Fakültesi mezunlarının kendilerini yeterli görme durumları nasıldır?

10. İlâhiyat Fakültesi programında yer alan derslerin içerikleri DKAB ve İHL MD öğretmeninin yetiştirilebilmesi açısından yeterli görülmekte midir?

11. İlâhiyat Fakültesinde derslerin işlenme yöntemi ve başarının değerlendirilmesi nasıl olmalıdır?

12. Öğretmenlik uygulamalarının süresi yeterli midir?

13. İlk defa göreve atanacak İlâhiyat Fakültesi mezunu öğretmen adaylarının atanmasında hangi usul uygulanmalıdır ve bunların ilk görev yeri neresi olmalıdır?

14. Okullardaki stajyerlik uygulamaları öğretmenin yetiştirilmesine hizmet etmekte midir?

15. İlâhiyat Fakültesine araştırma görevlisi alınması konusunda adaylarda daha önce öğretmenlik yapmış olmaları şartı aranmalı mıdır?

16. Araştırma gruplarından elde edilen bulgularada hangi bağımsız değişkenler etkili olmuştur?

III. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı din eğitimi ve öğretimi (DKAB ve İHL MD) öğretmeni yetiştirme problemini hizmet öncesi ve hizmet esnasındaki aşamalarıyla birlikte bu sürecin ürünleri olan öğrenci ve öğretmenlerle onları yetiştiren öğretim elemanlarının görüşlerine dayanarak incelemek, elde edilen sonuçları değerlendirerek öneriler geliştirmek, böylece İlâhiyat Fakültesi programı ve öğretmen yetiştirme ile ilgili olarak konunun ilgililerince yapılabilecek değişiklik ve yenilikler konusunda yardımcı olmaktır.

Araştırmanın sonunda edilen bulgulardan hareketle DKAB ve İHL MD öğretmenlerinin geçirilmeleri gereken yetiştirme süreci konusunda bir model sunulmaya çalışılacaktır.

IV. Araştırmanın Önemi

Toplumların kalkınmasında ve sosyal değişimlerinde önemli unsurlardan biri kabul edilen eğitim, hem insanın insanî yanlarını ve zihinsel kabiliyetlerini geliştirir, hem de kalkınmanın vazgeçilmez bir aracıdır.⁹ Fakat ülkemizde eğitimin çevre ile yakın ilişkisi

⁹ Ahmet Özer, „Eğitim Sistemindeki Temel Sorunlar ve İnsan Yetiştirme İlkeleri“, *Türkiye I. Eğitim Felsefesi Kongresi* (5-8 Ekim 1994) , Yüzüncü Yıl Ü. Eğitim Fakültesi, Van, 1995, s. 44-45.

olmayan ve onunla bütünleşmeyen soyut bilgilerin öğretilmesinden ibaret bir faaliyet haline geldiği belirtilerek okulların pratik kalkınma önderleri yetiştirmekten çok, seçkin aydınlar yetiştirmek eğiliminde olduğundan şikayet edilmektedir.¹⁰ Halbuki hangi çeşit ve basamakta olursa olsun okulun amaçlarının belirlenmesi, tüm çalışmaların bu amaçları gerçekleştirecek biçimde yürütülmesi, dolayısıyla okulun, içinde bulunduğu toplumun ihtiyaçlarından soyutlanmaması gerekmektedir, çünkü kalkınma sürecini hızlandırmak zorunluluğunu duyan toplumların eğitime dayanmaları ve güvenmeleri önem taşımaktadır.¹¹

Eğitimin okul içinde örgün eğitim faaliyetleri şeklinde sürdürülen kısmında öğrenci ve program ile birlikte öğretmenlik değişen sosyal, kültürel, ekonomik ve siyasal şartlar karşısında sürekli yenilenmeyi, yetismeyi gerektiren bir meslektir. Öğretmen bir yandan sahip olduğu değerlere yenilerini katarak insanı yüceltmeye çalışırken, diğer yandan ülkenin en değerli varlığı olan insanı toplumun faydasına olacak şekilde yetiştirip ülkeyi kalkındırmaya çalışmak zorundadır.¹²

Din eğitimi ve öğretimi alanına geleceğin öğretmen ve öğreticilerini yetiştirmek vazifesini yerine getirmekte olan İlahiyat Fakültelerinin programlarının da değişen şartlar ve oluşan yeni ihtiyaçlar doğrultusunda gözden geçirilmeye ihtiyacı bulunmaktadır. Bu yapılırken öğretim elemanları ve bu okulların mezunları olan DKAB ve İHL MD öğretmenleriyle birlikte son sınıf öğrencilerinin de görüşlerinin alınması önem taşımaktadır; çünkü sözü edilen kişiler bu sistemin uygulayıcıları ve ürünleri durumundadır. İşte bu nedenle ilgililerin görüşlerine dayandırılarak gerçekleştirilen bu çalışma geleceğin DKAB ve İHL MD öğretmenlerinin başarılı bir öğretmenlik formasyonu kazanmaları konusunda İlahiyat Fakültesinde bu amaca hizmet edecek şekilde program hazırlanması çalışmalarına katkıda bulunabilecek olması bakımından önem arz etmektedir. Bu sayede din eğitimi ve öğretimi sahasına meslek elemanı yetiştirmek gibi bir fonksiyonu da bulunan üniversite aşamasında yapılacak olan düzenlemeler neticesinde daha alt kademelerdeki ve yaygın eğitimdeki din eğitiminden

¹⁰ Yahya Kemal Kaya, *İnsan Yetiştirme Düzenimiz (Politika-Eğitim-Kalkınma)*, Üçüncü Baskı, Erk Basımevi, Ankara, 1981, s. 59.

¹¹ Fatma Varış (Editör), *Eğitim Bilimine Giriş*, AÜ Basımevi, Ankara, 1991, s. 14.

¹² İbrahim Ethem Başaran, *Eğitime Giriş*, Üçüncü Baskı, Bimş Matbaacılık, Ankara, 1978, s. 5.

kaynaklanan sıkıntıların aşılmasına yardımcı olunabilecek, ilgili öğretmenlerin yeterlilikleri konusunda yapılan araştırmalarda dile getirilen eksiklik ve problemler en aza indirilebilecektir.

Bu konuda uygulamalı türden böyle bir araştırmanın daha önce yapılmamış olması da elde edilen bulgular ve sonuçların önemini artırmaktadır. Nihayet araştırmada ulaşılan sonuçların DKAB ve İHL MD öğretmenlerinin de yetiştirilmeleri konusunda karar ve tedbirler alma, yeni projeler geliştirme durumunda olan ilgili kişi ve kurumlara da yardımcı olabileceği söylenebilir.

V. Denenceler

Araştırmada test edilecek denencelerden bazıları şunlardır:

1. İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin ve öğretmenlerin çoğu bu kurumlara gelmeden önce öğretmen olmayı düşünüyordu.
2. Öğrenciler mezun olduktan sonra genellikle öğretmen olmayı düşünmektedir.
3. İlahiyat Fakültesi, öğrencilerinin üniversite sınavlarında üst sıralarda tercih ettikleri bir okuldur.
4. İlahiyat Fakültesinin öğrenci kaynağı olarak tüm lise ve dengi okullar düşünülmektedir.
5. İlahiyat Fakültelerine mevcut sınav sistemiyle öğrenci alınması yeterli değildir.
6. İlahiyat Fakültesinin kesin olarak belirlenmiş özel amaçlarının olmadığı düşünülmektedir.
7. İlahiyat Fakültesinin en başta gelen amacının öğretmen ve din hizmetleri elemanı yetiştirmek olması gerektiği düşünülmektedir.
8. Öğretmen yetiştirmenin din hizmetleri elemanı yetiştirmeye göre daha iyi başarıldığına inanılmaktadır.
9. İlahiyat Fakültesinde hazırlık sınıfı uygulamasının devam etmesi istenmektedir.
10. İlahiyat Fakültelerinde daha çok „DKAB Öğretmenliği“, „İHL MD Öğretmenliği“ ve „Din Hizmetleri“ şeklinde bir bölümleşmeye gidilmesinin yararlı olduğu düşünülmektedir.
11. İlahiyat Fakültesi programında yer alan derslerin oranlarının artırılması, bazılarının oranlarının düşürülmesi gerektiği düşünülmektedir.

12. Öğrenci ve öğretmenler İlâhiyat Fakültesi programında yer alan felsefe grubu derslerinde kendilerini yeterli bulmamaktadır.

13. Öğretmenler ve öğrenciler DKAB ve İHL MD öğretmenliği yapmak konusunda kendilerini yeterli bulmaktadır.

14. Arapça bilgisinin zayıflığı, dinî yüksek öğrenim görülen kurum ile ilk ve orta öğretim kurumları müfredatlarının uyumsuzluğu, teorinin pratiğe aktarılamayışı öğretmenlik esnasında eksikliği en çok hissedilen hususlardır.

15. DKAB öğretmenliği yapabilmek için felsefe ve diğer din ilimleri alanındaki derslere daha çok ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

16. İHL MD öğretmenliği yapabilmek için İlâhiyat Fakültesi'nde yer alan temel İslâmî ilimler ile ilgili derslere daha çok ihtiyaç duyulmaktadır.

17. İlâhiyat Fakültesi'nde yer alan derslerin müfredatı ile görev yapılan okullardaki derslerin müfredatının birbirine pek uygunluk göstermediği düşünülmektedir.

18. Öğretim elemanları derslerini işlerken DKAB ve İHL MD Müfredatını yeterince dikkate almamaktadır.

19. İlâhiyat Fakültelerinde derslerde araştırarak öğrenmeye gereken önem verilmediği düşünülmektedir.

20. Başarının ölçülmesi konusunda yazılı sınav uygulamasının yanı sıra başka usullerin uygulanması fikrine öğretim elemanlarının katılma oranı daha yüksektir.

21. İlk ve orta öğretim kurumlarında yürütülen öğretmenlik uygulamaları için İlâhiyat Fakültesi ile koordineli bir biçimde çalışacak bir uygulama okulunun gerekliliğine inanılmaktadır.

22. Öğretmenlik uygulamalarının süresi öğretmen ve öğrenciler tarafından yeterli bulunmamaktadır.

23. Öğretmenler okullardaki stajyerlik uygulamalarına yeterince önem verilmediği kanaatindedir.

24. İlâhiyat Fakültelerinde araştırma görevlisi olarak görev alacak olanların daha önce öğretmen olarak çalışmış olmaları gerektiği fikrine öğretim elemanlarının çoğu katılmamakta, bu durum öğretim elemanının daha önce öğretmen olarak çalışıp çalışmamasına göre farklılık göstermektedir.

VI. Sayıtlar

Araştırmamızda aşağıdaki sayıtlardan hareket edilmiştir:

1. Araştırmada kullanılan bilgi toplama araçları yeterince güvenilir ve geçerlidir; çünkü yapılan ön denemeler ve alanın uzmanlarının fikirlerinin alınmasından sonra son şekli verilmiştir.
2. Araştırmaya katılan denekler anket formunda yer alan soruları cevaplayabilecek yetenektedirler ve bu işe gönüllü olarak katıldıkları için soruları içtenlikle ve doğru olarak cevaplandırmışlardır.
3. Örneklem evreni temsil edebilecek niteliktedir.

VII. Sınırlılıklar

Bu araştırmada DKAB ve İHL MD öğretmeni yetiştirme konusu ele alınmakta, din hizmetleri alanına eleman yetiştirme konusu kapsam dışı tutulmaktadır. Araştırma bulguları araştırmamıza katılan İlahiyat Fakültesi öğretim elemanları, öğrencileri, DKAB ve İHL MD öğretmenlerinin anket sorularına verdikleri cevaplarla sınırlıdır. Ankette yer alan sorularla hizmet öncesindeki ve hizmet esnasındaki yetiştirme süreci üzerinde yoğunlaşmıştır.

DKAB ve İHL MD öğretmenlerinin yetersizlikleri, iyi yetişmiş olmamaları konusunda İlahiyat Fakültesi programı ve öğretmen yetiştirme sisteminde yer alan süreçlerin uygulanmasından kaynaklanan problemlerin dışında elbette daha başka sebeplerden de söz edilebilir. Cemaat ve dinî grupların öğretmenler ve İlahiyat Fakültesi öğrencileri üzerindeki etkileri, genel eğitim sisteminden kaynaklanan problemler, ekonomik yönden zayıflık, yeterli ve dolgun maaş alamama, bu okullarda okuyan ve mezun olanların kabiliyet ve yetenekleri, mesleklerinin sevip sevmemeleri, toplumun dine ve din adamına karşı yaklaşımı, sosyal uyumsuzluklar ve daha sayılabilecek bir çok etken bu sürece olumsuz yönde etki edebilir. Bizim burada yapmak istediğimiz, bu tür sebepleri de bir kenara atmadan yetiştirme süreci üzerinde yoğunlaşarak bu konudaki eksiklik ve aksaklıkları ortaya koymaya, elde edilen bulgulardan hareketle bunların giderilebilmesi için hal çareleri sunmaya çalışmaktır. Yoksa konunun bütün yönleri ile ele alınıp incelenmeye çalışılması değildir, kaldı ki tek başına bir tek araştırma ile bunu başarmaya

çalışmak mümkün değildir. Fakat yukarıda sözü edilen hususlarda yapılacak çalışmalarla DKAB ve İHL MD öğretmeni yetiştirme konusu bilimsel temellere oturtularak daha verimli hale getirilebilir.

VIII. Kaynaklar

Araştırmanın teorik kısmının hazırlanmasında genel öğretmen yetiştirme sistemi ile ilgili eserlerle birlikte konuyu tarihî geçmişi içerisinde ele alan ve yüksek din eğitimi kurumu olan medreselerden, İlahiyat Fakültesinin tarihçesinden bahseden eserlerden, eğitim tarihimize ilgili eserlerden, eğitim ve din eğitimi ile ilgili sempozyum, kongre, şura ve toplantılarda sunulan tebliğlerden yararlanıldı. Ayrıca eğitim bilimleri ve din eğitimi alanında öğretmenlik mesleğini çeşitli yönleriyle ele alan eserlere başvuruldu.

Bunların dışında anketin geliştirilmesi, uygulanması, bulguların analizi ve yorumlanması safhalarında araştırma, istatistik yöntem ve teknikleri ile ilgili eserlerden; genel öğretmen yetiştirme alanında yapılmış olan uygulamalı ve temel araştırmalardan istifade edildi.

DKAB ve İHL MD öğretmeni yetiştirme problemini inceleyen araştırmamızın asıl kaynağını konunun ilgilileri olan öğretim elemanları, öğrenciler ve öğretmenler oluşturmuş; onlardan elde edilen bulgulara uygulanan anket sayesinde ulaşılmıştır.

IX. İlgili Araştırmalar

Daha önce de belirtildiği gibi DKAB ve İHL MD öğretmeni yetiştirme konusunu müstakil olarak ele alıp inceleyen uygulamalı bir çalışma bulunmamaktadır. Bu nedenle ancak konu ile ilgili malzeme ve değerlendirmelerin bulunduğu bazı araştırmalardan bahsetmek mümkün olabilecektir. Bu tür çalışmalardan biri Erdoğan Fırat'ın AÜ İlahiyat Fakültesi ile DEÜ İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin öğrenim hayatlarında eğitimleriyle ilgili problem olarak gördükleri konulara dair fikirlerini araştırdığı yazısı¹³, bir diğeri de Selahattin Parlador'un öğrencilerin görüşlerine dayanarak İlahiyat Fakültesi eğitiminin

¹³ Erdoğan Fırat „İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Problem Olarak Değerlendirdikleri Eğitimleriyle İlgili Konular“, *DEÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Sayı VI, s. 17-42, İzmir, 1989.

bilişsel, duyuşsal ve psikomotor hedefler bakımından başarı durumunun değerlendirildiği çalışmasıdır.¹⁴

Konu ile ilgisi bakımından M Şevki Aydın'ın 1992 yılında Kayseri il merkezindeki orta dereceli okullarda görev yapan 101 DKAB öğretmeni ile bu okullardaki 843 öğrenciye anket uygulanarak gerçekleştirilen, DKAB öğretmenlerinin yeterlilikleri konusunun incelendiği ve öğretmenlerin bu konudaki eksikliğinin mezun oldukları okullarla ilgisinin bulunduğu belirtilen çalışması da zikredilebilir.¹⁵

Suat Cebeci tarafından 1994 yılında Ankara'da 509 öğretmen ve 1340 öğrenciye anket uygulanarak yapılan bir çalışmada da İHL MD öğretmenlerinin yeterlilikleri incelenmiş, varılan sonuçlar öğretmenlerin hizmet öncesi yetiştirilmeleri, hizmet esnasında eğitilmeleri ve kendilerini yetiştirme çabalarıyla ilişkilendirilmiş, İHL'nin öğrenci yapısı, sosyo-kültürel ve fizikî şartlarının da öğretmenlerin yeterliliklerini etkileyebileceği belirtilmiştir.¹⁶

Konu ile ilgili olarak üzerinde durulabilecek bir başka araştırma da Cumhuriyet döneminde ortaokul ve lise düzeyi için din dersi öğretmeni yetiştirme konusunda yüksek din öğretiminin tarihî sürecini program vs. ile ilgili olarak geçirdiği safhalar bakımından ele alıp inceleyen Ömer Okutan'ın yüksek lisans çalışmasıdır.¹⁷

Beyza Bilgin tarafından 1980 yılında Türkiye genelinde 873 lisenin 968 din dersi öğretmenine anket uygulanarak yapılan araştırmada liselerde o yıllarda seçmeli olarak okutulan din derslerinin durumu incelenmiştir. Din bilgisi öğretimindeki mevcut durum ile olması gereken ideal durum konusunda öğretmenlerin görüşlerine dayanılarak liselerdeki din derslerinin problemleri ortaya konulmuş ve önerilerde bulunulmuştur. Din dersi

¹⁴ S. Parladır, *Öğrencilere Göre İlahiyat Fakültesi Eğitiminin Başarı Durumu*, DEÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi, Sayı XI, İzmir, 1998, s. 1-32.

¹⁵ M. Şevki Aydın, *Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Öğretmenlerinin Pedagojik Formasyon Yeterlilikleri*, Erciyes Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Kayseri, 1992.

¹⁶ Suat Cebeci, *İmam-Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretmenlerinin Yeterlilikleri*, AÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara, 1994.

¹⁷ Ömer Okutan, *Cumhuriyet Döneminde Din Eğitimi ve Öğretimi Öğretmeni Yetiştirme Sorunu*, AÜ Eğitim Fakültesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 1980.

öğretmenlerinin durumları, eğilimleri ve beklentilerinin tesbiti açısından konumuzla ilgisi bulunmaktadır.¹⁸

M. Faruk Bayraktar'ın, özellikle „İslâm Eğitiminde Öğretmen“ başlıklı bölümünde öğretmenliğin mahiyeti, öğretmenlerde bulunması gereken özellikler, öğretmenlerin meslekî formasyonları vs. ile ilgili konularda da bilgiler bulunan eseri konumuza ışık tutması bakımından önemlidir.¹⁹

Ayrıca daha çok ilköğretime öğretmen yetiştirme konusunun tarihî gelişimini ele alan Hasan Ali Koçer'in araştırmasıyla²⁰, Tayyib Duman'ın orta öğretime öğretmen yetiştirme konusunun tarihî gelişimini ele alan ve 1982 sonrasında ortaya çıkan problemlerine dikkat çeken araştırması²¹ ve Cavit Binbaşoğlu'nun öğretmen yetiştirmenin tarihî gelişimini öğretmen yetiştiren kurumların meslek dersleri, öğretmenlik uygulamaları, öğrenci seçimi konularını ele alan eseri²² de zikredilebilir.

Öğretmen yetiştirme konusuyla ilgili olarak yukarıda zikredilenlerin dışında daha çok diğer alanlar için öğretmen yetiştirmeye ve bunları yetiştiren kurumlara ilişkin olan ya da karşılaştırmaların yapıldığı araştırmalar da bulunmaktadır.²³

¹⁸ Beyza Bilgin, *Türkiye 'de Din Eğitimi ve Liselerde Din Dersleri*, Emel Matbaacılık, Ankara, 1980.

¹⁹ M. Faruk Bayraktar, *İslâm Eğitiminde Öğretmen-Öğrenci Münasebetleri*, MÜ İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, Üçüncü Baskı, İstanbul, 1989.

²⁰ Hasan Ali Koçer, *Türkiye 'de Öğretmen Yetiştirme Problemi (1948-1967)*, Yargıçoğlu Mtbaası, Ankara, 1967.

²¹ Tayyib Duman, *Türkiye 'de Orta Öğretime Öğretmen Yetiştirme*, MEB Yayınları, İstanbul, 1991.

²² Cavit Binbaşoğlu, *Türkiye 'de Eğitim Bilimleri Tarihi*, MEB Yayınları, İstanbul, 1995.

²³ Bu tür bazı araştırmalara örnek olarak şunlar zikredilebilir: İzmir I. Eğitim Kongresi Bildirileri (25-27 Kasım 1991) DEÜ Buca Eğitim Fakültesi Yayınları, İzmir, 1993; Hasan Hüseyin Dilaver, *Türkiye 'de Öğretmen Yetiştirme ve İstihdam Şartları*, MEB Yayınları, İstanbul, 1994; A. Seda Saracaloğlu, *Türk ve Japon Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin Karşılaştırılması*, EÜ Edebiyat Fakültesi Yayınları, İzmir, 1992; Mustafa Metin, *Eğitim Fakültelerinde Öğretmen Yetiştirmeye Yönelik Yeni Bir Model Denemesi*, DEÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İzmir, 1993; Leyla Küçükahmet, *Öğretmen Yetiştiren Kurum Öğretmenlerinin Tutumları (Program Geliştirme Açısından Bir Yorum)* AÜ Eğitim Fakültesi Yayınları, Ankara 1976; Ercan Tatlıdil, *Toplum-Eğitim ve Öğretmen (Öğretmen Adayları Üzerine Yapılan Bir Araştırma)*, EÜ Edebiyat Fakültesi Yayınları, İzmir, 1993; Yahya Akyüz, *Türkiye 'de Öğretmenlerin Toplumsal Değişmedeki Etkileri (1848-1940)*, Doğan Basımevi, Ankara 1978.

B. ARAŞTIRMANIN METODOLOJİSİ

I. Yöntem

Eğitim bilimleri alanında kuramsal bilgi alanına yenilerini katmak amacına ağırlık veren, bu nedenle uygulamaya yönelme endişesi olmadan, akademik amaçlarla ele alınan temel araştırmalar bulunduğu gibi; bir yandan problemlere çözüm getirirken diğer taraftan temel araştırmalar yoluyla varılan genel ilkelerde ne dercede problemlerin çözümünde yararlanılabileceğini belirlemeye yönelik uygulamalı araştırmalar ve nihayet okullardaki problemleri ilgililerin yerinde çözebilmesi, özellikle program geliştirme alanlarında uygulanmakta olan ve sürekli bir gelişmeyi sağlamayı amaçlayan aksiyon araştırmaları da kullanılmaktadır.²⁴

Uygulamalı bir araştırma olan bu çalışmada betimleme (survey) yöntemi kullanılmıştır. Betimleme yöntemleri olayların, nesnelerin, varlıkların, grupların, kurumlar vs. nin „ne“ olduğunu belirlemeye ve açıklamaya çalışan incelemelerden oluşur. Bunlarla mevcut durumların „ne“ olduklarının aynen ortaya konulmasına çalışılmakla birlikte, „ne“ yapmak ve bunun „nasıl“ yapılması gerektiği gibi sorulara, elde edilen veriler ışığında cevaplar bulunmak istenir. Böylece verilerin analizi ve açıklanması suretiyle yorumlama, değerlendirme ve yeni durumlara uygulanacak şekilde genellemelere ulaşma gibi daha yüksek düzeydeki işlemlere yer verilerek sadece delil toplamakla yetinilmemekte, önemli ilkelere ulaşılmaya, araştırmada ele alınan problem çözümle sonuçlandırılmaya çalışılmaktadır. Genellikle okullardaki eğitimle ilgili problemlerin incelenmesinde kullanılan okul surveyleri ile anket, gözlem, test ve diğer ölçme ve değerlendirme teknikleri yardımıyla dersler öğretme yöntemleri, öğrenciler vs. ile ilgili bir çok konuda toplanan veriler, bunların analizi ve değerlendirilmeleri neticesinde okul sisteminin yetersizliklerinin tanımına ulaşılmakta, bir çok farklı fikir, teknik ve bilgi parçaları bir araya getirilerek değişme ve gelişme gerektiren mevcut durumlara ışık tutularak eğitim faaliyetlerinin niteliğini geliş-

²⁴ Fatma Varış, *Eğitim Bilimine Giriş*, s. 32-34.

tirme imkânı elde edilebilmektedir.²⁵

Bu araştırmada ilgili literatür taraması ve veri toplama aracı olarak kullanılan anketle birlikte, araştırmacının daha önce ortaokul ve liselerde DKAB öğretmeni olarak da çalışmış olması nedeniyle şahsî gözlem ve tecrübelerinden de yararlanılarak DKAB ve İHL MD öğretmeni yetiştirme problemi ile ilgili görüşler tesbit edilmeye ve bunların analiz ve değerlendirilmesi neticesinde neler yapılabileceği belirlenmeye çalışılmıştır.

II. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini İlahiyat Fakültelerinin öğretim elemanları ve öğrencileri ile DKAB ve İHL MD öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklemi oluşturan öğretim elemanları ve öğrencilerin belirlenebilmesi amacıyla ülkemizin bölgesel özellikleri de dikkate alınarak araştırmaya dahil edilmesine karar verilen altı İlahiyat Fakültesi şunlardır:

1. AÜ İlahiyat Fakültesi
2. MÜ İlahiyat Fakültesi
3. DEÜ İlahiyat Fakültesi
4. Atatürk Ü. İlahiyat Fakültesi
5. Harran Ü. İlahiyat Fakültesi
6. SDÜ İlahiyat Fakültesi

Bu fakültelerden tesadüfî örneklem yoluyla seçilen 127 öğretim elemanı ve 353 dördüncü sınıf öğrencisi ile birlikte çeşitli il ve ilçelerden araştırmaya katılan 55 DKAB öğretmeni ve 127 İHL MD öğretmeni olmak üzere toplam 662 denek araştırmanın örneklemi oluşturmuştur.

III. Uygulama

Konu ile ilgili problemlerin tesbit edilebilmesi için DEÜ İlahiyat Fakültesi öğretim elemanlarının ve öğrencilerinin bazıları ve İzmir’de görev yapan DKAB ve İHL MD öğretmenlerinin bir kısmı ile ön görüşmeler yapılmış, bu görüşmeler doğrultusunda araştır-

²⁵ Saim Kaptan, *Bilimsel Araştırma Teknikleri ve İstatistik Yöntemleri*, Tekışık Matbaası, Ankara, 1983, s. 73-68; Birgül Karataş, *Araştırma Teknikleri*, Çağlayan Basımevi, İstanbul, 1984, s. 93-107; Zeki Aslantürk, *Sosyal Bilimler İçin Araştırma Metod ve Teknikleri*, MÜ İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, Üçüncü Baskı, İstanbul, 1997, s. 101.

maya katılan gruplara yönelik olarak anket formları hazırlanmıştır. 1997-1998 öğretim yılı mayıs ayı içerisinde bu fakültede öğretim elemanı ve öğrencilerden bir gruba, ayrıca öğretmenlerden de bir gruba hazırlanan anket uygulanarak ön deneme yapılmış, daha sonra konunun uzmanlarının da görüşleri alınarak anket formuna son şekli verilmiştir.

Anketin uygulanabilmesi için gerektiğinde ilgili makamlara sunulmak üzere DEÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'nden izin belgesi alınmıştır. Anket İzmir'de araştırmacı tarafından, diğer İlahiyat Fakültelerinde Din Eğitimi Ana Bilim Dalı ve diğer öğretim elemanlarının yardımlarıyla; dört İlahiyat Fakültesinin bulunduğu İzmir, Isparta, Ankara ve Urfa'nın dışında Afyon, Kırıkkale, Balıkesir, illeri ile Alaşehir ve Turgutlu (Manisa), Gediz (Kütahya) ve Biga (Çanakkale) ilçelerinde buralarda görev yapan ve araştırmacının okul arkadaşı olan DKAB ve İHL MD öğretmenleri yardımıyla uygulanmıştır.

Öğretmenler için gönderilen 250 anket formundan geri dönen 198'inden 182'si; öğretim elemanları için gönderilen 200 anket formundan geri dönen 130 tanesinden 127 anket formu; öğrenciler için ise gönderilen 500 anket formundan geri dönen 380 anket formundan 353 tanesi araştırmaya dahil edilmiştir. Böylece veri toplama aracı olarak kullanılan anketin 1997-98 öğretim yılı sonunda uygulanması tamamlanmıştır.

IV. Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Değerlendirmeye alınan toplam 662 anket formundan elde edilen veriler bilgisayar ortamında SPSS (Statistical Package for Social Science) Bilgisayar İstatistik Paket Programı ile değerlendirmeye tabi tutulmuştur.

Elde edilen bilgilerin analizinde ve denencelerin test edilmesinde frekans dağılımı ve yüzdelerin gösterilmesi ile birlikte Ki-Kare testi kullanılmıştır. Ki-Kare testi sosyal bilimler alanında yapılan araştırmalarda sıkça başvurulmuş temel istatistik tekniklerinden biridir ve araştırmada belli şartlar altında elde edilen frekansların (gözlenen frekans) o şartlar için olması gereken frekanslara (beklenen frekans) uygunluğunu kontrol etmek amacıyla kullanılır. Bir başka deyişle Ki-Kare testi araştırma sonucu elde edilen değerlerin o şartlar için uygun değerler olup olmadığını belirlemeyi amaçlar. Bu test sayesinde,

oluşturulan çapraz tabloların iki değişkeninin birbirinden bağımsız olup olmadığı, iki değişken arasındaki ilişkinin tesadüfi olup olmadığı anlaşılmaya çalışılır.

Yukarıda sözü edilen ve Ki-Kare değerinin hesaplanmasında kullanılan „beklenen frekanslar“ın hesaplanması araştırma sonucu gözlenen frekanslar yardımıyla olur. Buna göre Ki-Kare bağımsızlık testi için beklenen frekanslar bir veri hücresinin satır ve sütun toplamalarının çarpımının toplam gözlem sayısına bölünmesiyle elde edilir.²⁶

Bu araştırmada da sosyal bilimler alanında yapılan araştırmalarda genellikle kabul edilen anlamlılık düzeyi, bir başka deyişle en çok hata payı 0.05 olarak alınmıştır. 0.05 anlamlılık düzeyi yüz deneyden beşinde rastlanabilecek bir sonuç elde edildiğinde hipotezin reddedileceği anlamını taşır. Bir başka deyişle mesela iki grup arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu kararına vardığımızda, bu kararın yanlış olma ihtimalinin 0.05 (5/100) den küçük olduğu anlamı taşır.²⁷ Yapılan analiz ve uygulanan Ki-Kare testi sonucunda daha yüksek bir anlamlılık düzeyi bulunduğunda bunlar $p < 0.01$ veya $p < 0.001$ olarak belirtilmiş, eğer değişkenler arasında anlamlı bir fark bulunamamışsa bu da $p > 0.05$ şeklinde belirtilmiştir.

Söylenilenlerin daha anlaşılır hale gelmesi için tablo 23'ü örnek olarak inceleyebiliriz. Bu tabloda yer alan bulgulara göre kadın ve erkek deneklerin İlahiyat Fakültesine öğrenci seçimi konusunda farklı düşündükleri anlaşılmaktadır. Dikkat edilecek olursa mevcut sistemin devam etmesi konusunda kadın deneklerden gözlenen frekanslar (GF) beklenen frekanslardan (BF) fazla, ÖSS ve özel yetenek sınavından oluşan sistemde de erkek deneklerden gözlenen frekanslar beklenen frekanslardan daha fazla olmuştur. Bu farklılığın anlamlı olup olmadığı, bir başka deyişle İlahiyat Fakültesine öğrenci seçimi konusundaki görüşlerin deneklerin cinsiyetlerinden bağımsız olup olmadığının anlaşılabilmesi, arada anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığının tesbiti amacıyla ki-kare (χ^2) değeri bilgisayar yardımıyla hesaplandığında, bu değer χ^2 : 7.75 olarak bulunmuştur. Bulunan değer anlamlı olup olmadığının belirlenebilmesi için ki-kare değerler tablosundaki ki-

²⁶ Z. Aslantürk, *age*, s. 142-143; Selim Hovardaoğlu, *Davranış Bilimleri İçin İstatistik*, Hatiboğlu Yayınları, Ankara, 1994, s. 38-45; Sıtkı Velicangil, *Biyoloji-Tıp ve Eczacılık Bilimlerinde İstatistik Metodları*, Sermet Matbaası, İstanbul, 1975, s. 126-134; Yurdal Topsever, *Psikoloji'de Araştırma, Deney ve Analiz*, EÜ Edebiyat Fakültesi Yayınları,, İzmir, 1991, s. 82-95.

²⁷ Z. Aslantürk, *age*, s. 140; Yurdal Topsever, *age*, s. 67-68.

kare değerleri ile karşılaştırılması gerekir. Bunun için de önce satır ve sütün sayılarının birer eksiğinin birbiriyle çarpımı sonucu bu tablo için serbestlik derecesi (sd) bulunur. Bizim tablomuzda serbestlik derecesi 2'dir. Ki-kare değerler tablosunda 2 serbestlik derecesi için bulunan değer 0.05 anlamlılık düzeyinde 5.99'dur. Bizim bulduğumuz değer olan 7.75 bundan büyük olduğu için ($p < 0.05$ düzeyinde anlamlı) İlâhiyat Fakültesine ğrenci alımı konusundaki görüşlerde deneklerin cinsiyetlerine göre farklılıklar bulunduğu belirtilebilir. Eğer bulunan ki-kare değeri değerler tablosunda yer alan değerden küçük olsaydı bu defa böyle bir anlamlı ilişkiden söz etmemiz mümkün olmayacaktı ($p > 0.05$ anlamlı değil).

Verilerin analizi sonucu elde edilen bulgular tablolar halinde gösterilerek yorumlanmıştır. Anlamlı ilişkilerin tesbit edilemediği konularla ilgili tablolar ancak gerekli görüldüklerinde kullanılmış, daha çok anlamlı ilişki tesbit edilen tabloların verilmesi yoluna gidilmiştir.

BİRİNCİ BÖLÜM

ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ DİN EĞİTİMİ ve ÖĞRETİMİ ALANINA ÖĞRETMEN YETİŞTİRME

A. NİTELİKLİ ÖĞRETMEN İHTİYACI VE DİN ÖĞRETİMİ ALANINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLER

I. Eğitim-Öğretmen-Kalkınma İlişkisi

Tanrı mesleği olarak kabul görmüş ve bu nedenle de O'nun „Rab“ sıfatının hizmetinde olduğuna inanılan öğretmenler¹ her devirde o devrin ruh ve hüviyetine bürünmüş, devirlerinin ideallerini yaşatan insanlar olmuşlardır. İlkçağda hikmet adamı iken ortaçağda öğretmenlik rolü zahitlerin ve din adamlarının şahsiyetinde görünmüş, halkı yetiştiren onlar olmuştur. Rönesanstan sonra ise öğretmen zekâyı tabiat olaylarının arkasından ve onların ışığında ilerleten bir role bürünmüş vaziyette atölye ve laboratuvarlarda görülmektedir. Ondokuzuncu yüz yılda ise bu özelliği taşıyan öğretmen ile romantik aşkın telkincisi olan öğretmen yanyanadır.²

Sosyal değişimin az görüldüğü devirlerde öğretmenlerden beklenen, mevcut geleneğin yeni nesillere olduğu gibi aktarılmasını sağlamaktır. Bilginin tamamlanmış bir kitap gibi düşünülmesi nedeniyle, bu tamamlanmış bilgiyi en çok hafızasına yerleştiren kimse de en iyi öğretmen olarak görülmüştür. Burada öğretmenin yaptığı daha önce yazılmış standart eserleri takip etmek, bunları şerh etmek ve açıklamaktır.³

Tarihi süreç içerisinde kalite, ücret, itibar durumları bir takım iniş çıkışlar göstermesine rağmen öğretmenlik toplumlar ve toplumların kalkınıp ilerlemesi açısından

¹ Beyza Bilgin , „Öğretmenlik Mesleği“, *Din Öğretimi Dergisi*, sayı 21, Ankara, 1989, s. 13.

² Nurettin Topçu, *Türkiye'nin Maarif Davası*, Hareket Yayınları, İkinci Baskı, 1970, s.53.

³ S. Parlador, „Öğretmenliğin Dünü-Bugünü“, *DEÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Sayı III, İzmir,1986, s. 131; İlhan Akar, „Türk Eğitim Sisteminde Siyasi ve Sosyal Değişim Aracı Olarak Öğretmen“, *Türkiye I. Eğitim Felsefesi Kongresi* (5-8 ekim 1994), Yüzüncü Yıl Ü. Eğitim Fakültesi, Van, 1995, s. 23.

daima büyük önem arzetmiş ve buna her zaman dikkat çekilmiştir. Eğitim ve öğretmenlerin önemi konusunda Ziya Paşa „Çocuğunun ölümü ile malının yok olmasından birini tercih etmek durumunda kalan herkes malının elden çıkmasını ister. Fakat tuhaf değil midir ki, çocuğa bu sevgi gösterisi yalnızca ölüm karşısında ortaya çıkıyor da, o sağken mutlu yaşaması düşünülüyor. Terbiye görmemiş olmak korkulmakta ölümden aşağı mıdır? Bunu düşünen ana baba pek azdır. İşte musibetlerimizin, felâketlerimizin ana kaynağı budur... Bizde en mühim iki memuriyet, yahut vazife-i insanîyet vardır ki, bile bile en kabiliyetsizlere verilir: Biri çocuk lalalığı, öteki kaza müdürlüğü“⁴ derken bu konuda Usul-i Talim ve Terbiye Dersleri adlı kitabın da yazarı olan Ayşe Sıdka Hanım „En adi bir iş için bile ehil birini ararız. Oysa terbiye bahsinde affolunmaz bir müsamaha gösteririz. Elbise biçmek , dikmek herkesin harcı değilken çocuğu terbiye etmek herkesin harcı olabilir mi? Fakat çocuklarımızın terbiyesi hususunda o kadar müsamaha, o kadar kayıtsızlık gösteririz ki, ilk tesadüf ettiğimiz adamı hoca, dadı, lala tutarız. Bu pek büyük bir hatadır. Oysa terbiye en zor ve en çok çeşitli bilgileri hazmetmeyi gerektiren bir bilim ve sanattır. Herkes mürebbi olamaz.“⁵ diyerek öğretmenin yetiştirilmesi konusunda ne kadar özen gösterilmesi gerektiğini hatılatmaktadır. Bir bakıma öğretmenlerin niteliği ile yakından alakalı olan eğitimin başarısı kalkınmakta olan ülkeler için daha fazla önem taşımaktadır. Bu ülkelerin daha az zaman alan, daha ucuza mal olan, insan niteliklerini daha belirgin ve etkili bir biçimde artıracak bir eğitim anlayışına ihtiyaçları vardır.⁶ Bu tür bir eğitim de öğretmenlerin bunu gerçekleştirecek kabiliyete sahip olmaları ve bunu geliştirmeleriyle mümkün olabilir.

Çocuğun davranışlarında değişiklik oluşturma ve toplumsallaşmasını sağlama gibi fonksiyonlarının yanı sıra eğitimin nitelikli insan gücü, mesleklere eleman yetiştirme, önderler ve aydınlar yetiştirme gibi işlevleri de bulunmaktadır.⁷ Eğitimin bu işlevlerinin hakkıyla yerine getirilmesi diğer etkenlerle birlikte öğretmenlerin niteliğinin yüksek oluşu

⁴ Yahya Akyüz, *Türk Eğitim Tarihi* (Başlangıçtan 1988'e), AÜ Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Genişletilmiş Üçüncü Baskı, Ankara, 1989, s. 214.

⁵ Y. Akyüz, *Türk Eğitim Tarihi*, s. 236.

⁶ Saim Kaptan, „Kalkınmada Eğitimin Yeri“, *Eğitim Bilimleri Sempozyumu* (5-6 Nisan 1984), AÜ Eğitim Fakültesi Yayınları, Ankara, 1984, s. 17.

⁷ Yahya Akyüz, *Türkiye'de Öğretmenlerin Toplumsal Değişmedeki Etkileri (1848-1940)*, s. 3-7.

ile yakından ilgilidir. Çünkü eğitim ve öğretim faaliyetlerinin amaçlanan hedeflerinin gerçekleştirilmesi konusunda alınan tedbirler ne kadar mükemmel olursa olsun onun uygulayıcısı durumundaki öğretmenin kalitesindeki düşüklüğün hizmetin de kalitesinin düşmesine, istenilen seviyeye ulaşılamamasına sebep olacağı meydandadır. Bu nedenle Oğuzkan'ın da belirttiği gibi, bir öğretmen her şeyden önce toplumunun aydın ve uyanık bir üyesi, bilim ve teknolojinin hızlı gelişmesi sonucu gittikçe küreselleşen dünyamızda ortaya çıkan problemlere eğilen bir kimse ve öğretmenlik mesleğinin yetenekli bir üyesi olmak zorundadır. Bu görev ve sorumlulukları yerine getirebilmesi için öğretmen adayının hizmet öncesi eğitiminde geniş bir genel kültür, sağlam bir alan bilgisi, yeterli bir meslek formasyonunu kazanmış olması⁸, bunun yanı sıra hizmet esnasında da kendisini yenilemesini sağlamak şarttır.

II. Eğitim Etkinliklerinde Öğretmen Unsuru

Yeni yetişen nesillerin davranışlarının kendi yaşantıları yoluyla geliştirilmesi, değiştirilmesi⁹ şeklinde tarif edilmekle birlikte eğitim, aynı zamanda toplumun istediği özellikleri onlara kazandırma, yani bir kültürlenme faaliyetidir. Okullarımızdaki öğretim faaliyetleri açısından düşünüldüğünde, öğretmen, öğrenci, konu, metot, araç, değerlendirme vs. eğitimin temel unsurları olarak görülmektedir. Bunları sadece öğretmen, öğrenci ve program biçiminde ifade etmek de mümkündür, çünkü diğerleri bu üç unsura bağlı olarak yürütülmektedir. Buradan hareketle belirlenen hedef davranışları öğrencilerine kazandırması, öğretim etkinliklerinin düzenleyicisi ve bunların değerlendiricisi olması bakımından günümüzde öğretmenin sorumluluğunun daha da arttığını; insana, çocuk ya da gence istenilen şekli verecek, değerleri kazandıracak ustanın ancak öğretmen olduğunu söyleyebiliriz¹⁰. Günümüz eğitim anlayışındaki öğrencinin merkeze alınması ve aktif olmasının sağlanması fikri öğretmenin bu sorumluluğunu tam manasıyla yerine getirebilmesiyle mümkün olacaktır. Bu da ancak onun iyi yetişmiş

⁸ Ferhan Oğuzkan, *Öğretmenliğin Üç Yönü*, Genişletilmiş İkinci Baskı, ME Basımevi, Ankara, 1971, s. 3.

⁹ Selahattin Ertürk, *Eğitimde Program Geliştirme*, Yelkentepe Yayınları, Ankara, 1979, s. 12.

¹⁰ Mustafa Yılman, *Öğretmenlik Mesleğinin Meseleleri*, Türkiye Millî Kültür Vakfı Yayınları, İstanbul, 1992, s. 42.

olmasına, alan bilgisiyle birlikte öğretmenlik meslek bilgisine ve geniş bir kültüre sahip olmasına bağlıdır.

Öğretmenin sorumluluğunun, başka bir ifadeyle yaptığı işin öneminin ifade edilebilmesine katkıda bulunması için konumuzla ilgili olan hedef, öğretim etkinlikleri ve değerlendirme kavramları ile ilgili bazı açıklamalara ihtiyaç vardır.

Hedefler eğitim ve öğretim faaliyetinde kılavuz vazifesi görür, faaliyetlerimizin sebeplerini açıklar ve bu nedenle toplum şartlarına cevap verme, insanın temel ihtiyaçlarını karşılayabilme gibi ölçütlere uygun olması gerekir.¹¹ Okul programında yer alan derslerin toplumun, Millî eğitimin ve okulun hedeflerine uygun olarak tesbit edilmiş özel hedeflerin konuların hedefleriyle uygunluk içerisinde gerçekleştirilmelidir. Kısacası öğretmen Bloom'un tasnifine uygun bir şekilde dersi ile ilgili olarak bilişsel, duygusal ve psikomotor hedeflerin neler olduğunu bilerek bunları öğrencilerine kazandırmak gayretinde olan kişidir.

Öğrencilerin istenilen özellikleri kazanması ve onlarda beklenen öğrenmenin gerçekleşmesi için ayrıntılı olarak yapılan faaliyet ve planlamaların tümü olarak anlaşılabilen öğretim programı¹² konusunda öğretmenin daha önce belirlenen hedeflerin gerçekleştirilebilmesi için nelerin nasıl öğretileceği; yani konu muhtevası, metotlar, araç ve gereçlerin nasıl düzenleneceği gibi sorulara cevap vermesi, düzenleyeceği öğretim faaliyetlerinin hedeflere, öğrencilerin seviyesine uygunluğuna dikkat etmesi ve istenmeyen sonuçların çıkmasına izin vermemesi gerekir. Program ve öğretmen eğitimde niteliğin geliştirilebilmesi için önemli olan unsurlardan ikisidir. Programları geliştirmeden ve öğretmen eğitiminde kalitenin yükselmesini sağlamadan niteliğin geliştirilmesi zor görülmektedir. Çünkü sistemin temel direği olan öğretmen programı uygulayan, gerekli etkinlikleri gerçekleştiren, öğrencileriyle devamlı etkileşim içinde olan ve bu işlerin

¹¹ Fatma Varış, *Eğitimde Program Geliştirme „Teori ve Teknikler“*, AÜ Eğitim Fakültesi Yayınları, Üçüncü Baskı, Ankara, 1978, s. 132-133.

¹² Halil Tekin, *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, Yargı Yayınları, Yedinci Baskı, Ankara, 1993, s. 8.

yürütme sorumluluğunu üzerinde taşıyan kişidir.¹³

Öğretmen yapılan öğretim faaliyetleriyle öğrencilerde beklenen davranış değişikliklerinin ne derecede gerçekleştirildiğini belirleyebilmek konusunda bir takım ölçme sonuçlarına dayanmak, bunların sonuçlarından hareketle bilişsel, duyuşsal ve psikomotor hedeflerin ne derecede gerçekleştiğini gözlemleyerek doğru değerlendirmeler yapmak zorundadır. Bu ölçütlere uygun yapılan bir değerlendirme ona yaptığı etkinliklerde yol gösterecek, eksiklik ve aksaklıkların neler olduğunu görerek gerekli düzeltme ve düzenlemeleri yapma, yani geri-dönüt imkânı sağlayacaktır.

Öğretim faaliyetleri içerisinde günümüz öğretmenin özenle yetiştirilmesi gerekliliğine işaret eden bir başka husus ise, Bloom'a göre büyük bir kısmı ev ve okul şartlarından kaynaklanabilen, yani doğuştan değil sonradan ve insan ürünü olarak oluşturulmuş olma ihtimalinin ağır bastığı ilkökul üçüncü sınıftan itibaren kendini göstermeye başlamakta olan öğrencilerin öğrenmeleri arasındaki farklardır. Buna göre bilişsel ve duyuşsal bir takım niteliklere sahip olarak okula gelen öğrencilerin okulda bu farklarının daha da artırıldığı söylenebilir. Halbuki Bloom'a göre önemli olan bu farkların en aza indirilmesidir ki, bu da ancak öğrencinin okula geldiğinde bilişsel ve duyuşsal anlamda niteliklerinin bilinmesi ve ona göre öğretim etkinliklerinin gerçekleştirildiği bir "tam öğrenme" ile mümkün olabilir.¹⁴

Yukarıda belirtilen hususların gereği gibi yerine getirilememesi eğitim ve öğretimde beklenen sonuçların alınmasını neredeyse imkânsız hale getirecektir. Artık öğretmen sadece bilgiyi aktaran değil, bunu en iyi şekilde nasıl aktaracağını bilen kimse olmak zorundadır. Bu da öğretmenin mesleğe atılmadan önce iyi yetiştirilmiş olmasını gerektirmektedir. Çünkü program, muhteva, araç, gereç vs. ne kadar iyi hazırlanırsa

¹³ Tanju Gürkan, „Öğretmen Eğitiminde Micro-Teaching (Mikro Öğretim) Yöntemi“, *Eğitimde Nitelik Geliştirme-Eğitimde Arayışlar 1. Sempozyumu*, (Yayına Hazırlayan: İlhami Fındıkçı), Kültür Koleji Yayınları, İstanbul, 1991, s. 68; Yıldız Kuzgun, „Öğrencilerin Öğretmenlerden Bekledikleri ve Gözledikleri Davranışlar“, *Eğitimde Nitelik Geliştirme-Eğitimde Arayışlar 1. Sempozyumu*, (Yayına Hazırlayan: İlhami Fındıkçı), Kültür Koleji Yayınları, İstanbul, 1991, s. 72.

¹⁴ Benjamin S. Bloom, *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme*, (çev. Durmuş Ali Özçelik), MEB Yayınları, İstanbul, 1995, s.10-14.

hazırlansın, bunların uygulayıcısı olan öğretmenin iyi yetiştirilememesi halinde yapılan çalışmaların amacına ulaşması oldukça zorlaşacaktır.¹⁵

Yapılan araştırma sonuçlarına göre öğretmenin kendisinin yeterli olduğu ile ilgili bir kanaate sahip olmasının onun etkinliğini artırmakta olduğu, çünkü yeterlilik duygusu yüksek olan öğretmenlerin bu duygusu düşük olanlara göre zamanlarının daha fazlasını öğrencilerin sınıfta yönlendirilmesi ve çalışmalarının kontrolüne ayırdıkları belirtilmektedir. Ayrıca öğretmenlerin sınıf ve programı yürütme konusunda etkin bir rolünün olduğu, bunun sonucunda da bütün faaliyetlerin amaçlı, düzenli ve disiplinli bir ortamda gerçekleştiğini gösterdiği de ifade edilmektedir. Elbette öğretmenin merkeze

alındığı bu tür bir eğitim faaliyeti de onun öğrencileriyle doğrudan ilgilenmesini, devamlı etkinlik içinde bulunmasını, değişik metot, araç ve gereçleri kullanmasını gerekli kılmaktadır.¹⁶

III. Öğretmenin Şahsiyeti

Fertlere, hayatta kendilerine ait bir yer ve meslek bulabilmeleri ve bu yer ve meslekten kendilerinin ve toplumun yüksek gayelere ulaşabilmek için faydalanmasına yarayacak gerekli bilgi, alaka, idael, alışkanlık ve kabiliyetlere sahip olmaları amacı da güden eğitim¹⁷, bu manada kurulmuş, dolayısıyla toplumun varlığını korumakla birlikte gelişmesine yardımcı olmak vazifesini de yerine getirmek durumunda olan okullarımızda gerçekleştirilmektedir. Bu nedenle okulların yeni nesillere aktarmak durumunda olduğu kültürün ve bunu yaparken gerçekleştirdiği öğretim faaliyetlerinin toplumun ihtiyaçlarına, sosyal ve ekonomik gelişimine de uygun olması, yani okul ile fert ve toplum arasında uygunluk sağlanmış olması gerekir. Öğretmenden de okulun bu fonksiyonlarını yerine getirirken

¹⁵ Asuman S. Saracaloğlu, „Bir Öğretmen Yetiştirme Model Önerisi“, *Eğitimde Nitelik Geliştirme-Eğitimde Arayışlar 1. Sempozyumu*, (Yayına Hazırlayan: İlhami Fındıkçı,), Kültür Koleji Yayınları, İstanbul, 1991, s. 81.

¹⁶ Ali Balcı, „Okulun Geliştirilmesinde Öğretmenin Rolü“, *Eğitimde Nitelik Geliştirme-Eğitimde Arayışlar 1. Sempozyumu*, (Yayına Hazırlayan: İlhami Fındıkçı,), Kültür Koleji Yayınları, İstanbul, 1991, s. 59.

¹⁷ N. L. Bossing, *Orta Dereceli Okullarda Öğretim*, c. I, (çev. Necmi Sarı), MEB Yayınları, İstanbul, 1953, s. 8.

okula sınıfa canlılık getirmesi, etkin öğretim usullerine başvurması, öğrencilerine rehberlik vs. etmesi beklenmektedir.¹⁸

Temel ve orta öğretimde öğretmenlerden beklenen sadece belli bir alana ait bilgileri aktarmak ve bu alana ait becerileri kazandırmak değil, ondan aynı zamanda yeni yetişen nesillerin tutum ve davranışlarını değiştirmelerine yardımcı olmak, fikirlerinin, ahlâkî şahsiyetinin ve bu manada göstereceği davranış örnekleriyle öğrencilerine rehberlik etmesi de istenmekte, onları gelecekteki toplumsal rollerine hazırlamadaki etkilerine dikkat çekilmektedir.¹⁹ Unutmamak gerekir ki, „İnsanlığın refah ve saadetine ileriye doğru hamleler yapabilmesi, ancak doğru bir öğretim sayesinde mümkün olabilir. Medeniyet öğretmenlik hizmetinin kalitesiyle mütenasip olarak ilerler.“²⁰

Din adamları ve öğretmenler şahsî davranışlarında yüksek ahlâk ölçülerine uymak mecburiyetinde olduğu kabul edilen, çoğu anne ve babaların gözünde çocuklarının sahip olmalarını arzu ettikleri ideallerin bir sembolüdürler.²¹ Nitekim DKAB öğretmenleriyle ilgili olarak yapılan bir araştırmada da öğrencilerin, öğretmenlerin anlattıkları ile yaptıkları arasındaki uyuma çok dikkat ettikleri, din eğitimcileriyle ilgili olarak bu hususun daha da önemli hale geldiği, bunun öğretmenin öğrenciler üzerindeki etkisini artırıp azaltabileceği ifade edilmiştir.²² O halde Ertürk'ün de belirttiği gibi, öğretmenin planlanan eğitim durumlarını gerçekleştirme konusunda payı büyüktür. O hem öğrencisinin istenilen yaşantıları geçirmesini sağlayacak biçimde çevreye çeki düzen verir; kendisi hem davranış örneği vericisi hem de bunun pekiştiricisi olarak eğitim durumlarına dahil, yani çevrenin bir parçasıdır, bu nedenle onun bu görevlerinin nasıl yerine getireceğinin açıkça belirlenmiş olması gerekir.²³

¹⁸ H. A. Aytuna, *Orta Dereceli Okullarda Öğretmenlik ve Problemleri*, MEB Yayınları, Üçüncü Baskı, İstanbul, 1974, s. 38-41.

¹⁹ N. L. Bossing, *age*, s. 260-261; E. Tatlıdil, *age*, s. 59-60; Leyla Küçükahmet, *age*, s. 49.

²⁰ N. L. Bossing, *Orta Dereceli Okullarda Öğretim*, c. II, (çev. Necmi Sarı), MEB Yayınları, İstanbul, 1955, s. 255-256.

²¹ N. L. Bossing, *Orta Dereceli Okullarda Öğretim*, c. II, s. 281-282.

²² Mustafa Öcal, „Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Öğretmenleri“, *Din Öğretimi Dergisi*, Sayı 21, Ankara, 1989, s. 43.

²³ S. Ertürk, *age*, s. 105.

IV. DKAB ve İHL MD Öğretmenleri

Sosyal bir olgu olarak toplum sisteminin düzenleyici, yönlendirici bir mekanizması olan ve sahip olduğu değerlerle eğitimin ruhunu ve kaynağını etkilemesi gereken din²⁴ insana en kalıcı değerleri sağlaması, onu iç istikrarsızlıklardan kurtaran bir kurum olması bakımından önemlidir. O kaynağını aşkın bir varlık olan Allah'tan alır, bu nedenle, yani zaman ve mekan bakımından üstün bir kaynağa dayandırılmış olması nedeniyle devamlı ve istikrarlıdır. Kişi sosyal davranışlarında bir tutarlılığa sahip olmak için inandığı değerlere dayanmak, onları yakından tanımak zorundadır.²⁵ Diğer taraftan eğitimin ferdi, toplumsal ve evrensel boyutları açısından din konusuna bakıldığında, onun her üç boyutta da bulunduğu ve en önde gelen görünüşlerden olduğu dikkat çekmektedir. Yeni yetişen nesillerin belli bir topluluğun ve insanlığın üyesi yapılması faaliyetinde din eğitimi bir gereklilik olarak karşımıza çıkmakta, birlikte yaşamak ve karşılıklı ilişkilerde bulunmak zorunda olan insanların davranışlarının temelinde yatan inanışları öğrenmelerine ihtiyaç bulunmaktadır.²⁶ Ayrıca insanın kendi varlığı, nereden gelip nereye gittiği vb. sorulara cevap bulunmasına yardımcı olmalarının yanı sıra, belirli bir mesleğin elemanlarının yetiştirildiği okullarda görev yapıyor olmaları da göz önüne alındığında DKAB ve İHL MD öğretmenlerinin görev ve sorumlulukları daha da artmaktadır. DKAB ve İHL MD öğretmenleri bir yandan Millî eğitimin genel amaçlarına, diğer yandan da kendi derslerinin özel amaçlarına uygun davranışları öğrencilerine kazandırmak; dinin doğru biçimde öğrenilmesini sağlamakla birlikte dine ve ahlâka ait değerlerin içselleşmesine yardımcı olmak durumundadır. Bunu yaparken o, daima öğrencileri ve toplum tarafından izlendiğinin, davranışlarının başkaları tarafından model olarak alındığının, yahut dinin kabul veya reddinin kolaylaşmasına etkisi olduğunun bilincinde olmak zorundadır. Dinin her şeyden önce kalb eğitimi olduğunu, onun beden hareketleri ve sözlerden ibaret olmadığını ve dinî uygulamalara ait kuralların öğretilmesi ve ezberletilmesinin çocuğa dinî ruh ve hürmet aşlamaya yetmeyeceğini²⁷ bilerek davranmak; kendi hayatında söz ve davranış uyumunu

²⁴ Orhan Türkdoğan, „Millî Eğitim Sisteminde Kimlik Arayışı“, *Türkiye I. Eğitim Felsefesi Kongresi* (5-8 Ekim 1994), Yüzüncü Yıl Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları, s. 132.

²⁵ S. H. Bolay, „Yetiştirilecek Nesillere Kazandırılması Gerken değerler“, *Din Öğretimi Dergisi*, Sayı 21, Ankara 1989, s. 19.

²⁶ Beyza Bilgin, „Eğitimin Temellerinden Biri Olarak Din Eğitimi“, *İzmir I. Eğitim Kongresi Bildirileri* (25-27 Kasım 1991), DEÜ Buca Eğitim Fakültesi Yayınları, İzmir 1993, s. 151-152.

²⁷ N. Topçu, age, s. 128-129.

gerçekleştirmeye çalıştığı gibi, bunu öğrencilerinde de görmek yolunda gayret sarfetmek ve bunu başarmak durumundadır.

Bütün bu ve benzer sebeplerden dolayı DKAB ve İHL MD öğretmenlerinin kendilerinden beklenen görev ve sorumlulukları yerine getirebilmeleri için hizmet öncesinde ve hizmet esnasında iyi yetiştirilmiş olmaları büyük önem arz etmektedir. Bu nedenle İlahiyat Fakültelerinde fert ve toplum yapısının tanınması, insan davranışlarının istenilen yönde değiştirilmesi gibi konuların öne çıkması, öğrencilerin tefsir, hadis, fıkıh, kelâm, fıkıh, kelâm gibi alanlarla ilgili dersleri insan davranışlarıyla ilgili bilim dalları ışığında anlayıp öğrenmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır.²⁸ Ayrıca sosyal bir olgu ve ihtiyaç olan dinin eğitim ve öğretiminin verimli olabilmesi, beklenen amaçları gerçekleştirebilmesi için, eğitim kurumlarındaki ahlâkî, kültürel, ekonomik ve meslekî fonksiyonların uzlaştırılmasına, eğitim sistemi içerisinde olması gereken yere oturtularak etki ve itibarının yükseltilmesine ihtiyaç vardır.²⁹ Belki de bu konuda söylenebilecek olan son söz, Kaya'nın öğretmenin niteliği ve eğitimin topluma katkısı ile ilgili olan şu sözleridir: „Ulusal ideallerin yayılması, sosyal, ekonomik ve siyasal yaşantımızın gelişmesi; doğrudan doğruya kitlelerin davranışlarını değiştirmekle görevli olan öğretmenlerin zekâ ve yeteneklerine bağlı bulunmaktadır. Öğretmenler, önemli bir insan sermayesi stokunu temsil ederler ve onların eğitim sürecine katkıları kalkınma yönünden en önemli etkidir. Öğretmenlerin sayı ve niteliğine bağlı olarak eğitimin topluma katkısı da yeterli ya da yetersiz olur.“³⁰

B. DİN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİMİ ALANINA ÖĞRETMEN YETİŞTİRMENİN TARİHİ SÜRECİ

I. Osmanlı Dönemi

1. Medreselerde Genel Durum

İslâm dünyasında eğitim medrese düzeni kurulmadan önce kütüphaneler, saraylar, kitapçı dükkanları, bilginlerin evleri, edebi salonlar ve camilerde yapılmaktaydı. Fakat

²⁸ S. Parlador, *Amaçlar ve Muhteva Bakımından Yüksek Din Öğretimine Bakış*, s. 7.

²⁹ Yakup Çiçek, „İlahiyat Fakültelerinde Öğretim ve Metodu“, *Yüksek Öğretimde Din Bilimleri Öğretimi Sempozyumu*, (21-23 Ekim 1987), Samsun 1988, s. 107.

³⁰ Y. K. Kaya, *age*, s. 184.

şartların değişmesi, ilim dallarının çeşitlenmesi ve buna benzer bazı sebepler ilmin daha iyi öğretilbileceği bir yer ihtiyacını gündeme getirmiş; ayrıca ilimlere rağbeti sağlamak gibi düşünceler de buna katılınca eğitim ve öğretimin cami dışında daha özel bir yerde yapılması fikri ivme kazanmış, neticede medreseler vücuda getirilmiştir. Sünnî inancı korumak ve yaymak, halkın sapık inanç ve düşüncelerden etkilenmesini önlemek de medreselerin kurulması fikrinde önemli etken olmuştur. Daha önce başka örnekleri olmasına rağmen uzun ömürlü olması ve bir takım kanun ve düzenlemelere bağlı olarak faaliyet sürdürmesi gibi sebeplerle Nizamiye Medreseleri ilk medreseler olarak kabul edilmişler ve onaltıncı yüz yıla kadar yüksek standartları nedeniyle dünyanın her yerinden öğrenci çekebilmişlerdir.³¹ Akademik bir kurum olmakla birlikte öğretmen yetiştiren bir meslek okulu da kabul edilebilecek olan medreselerin ders programında Arapça diğer dersler için daima bir ön şart olma niteliğini korumuş, tefsir, hadis gibi Kur'an-ı ve Hz. Peygamber'in sözlerini nakleden, açıklayan dersler ile genel esaslardan günlük olaylarla ilgili hüküm çıkarma usullerini ve çıkarılmış bir takım esasları, bilgileri içeren fıkıh usulü ve fıkıh gibi dersler her dönemde medresede var olmuştur. Ayrıca öğretmen-öğrenci ilişkilerini düzenleyen, eğitim ve öğretimde metod konusuyla ilgili olabileceğini söylemenin mümkün olduğu bazı kurallar da ortaya konulmuş olmasına rağmen, bunlar üzerinde, yani bilgilerin nasıl iletilbileceği konusu üzerinde maalesef gereği gibi durulmamış, psikoloji ve eğitim esaslarını da içeren aklî ilimlerle birlikte felsefe çoğu kez program dışı kalmıştır.³² Aslında medreselerin proramında yer alan dersler XII. yüzyıldan sonra avrupa'da gelişen üniversitelerin programında da (Trivium) denilen gramer, mantık ve belagat ile (quadrivium) denilen aritmetik, geometri, müzik ve astronomi dalları altında yer alıyordu.³³ Ortaçağ hristiyan dünyasındaki üniversitelerde de ilâhiyat, hukuk ve tıp ilimlerinin yanında ilk sırayı alan ve kendisine hürmet edilen bir bilim olarak kabul ediliyordu. Buna karşılık felsefe -bizde

³¹ Ahmet Çelebi, *İslâm'da Eğitim-Öğretim Tarihi*, (Terc. Ali Yardım), Damla Yayınevi, İstanbul, 1976, s. 31, 111-112, 366-367; Ziya Kazıcı, *Ana Hatlarıyla İslâm Eğitim Tarihi*, MÜ İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, İstanbul, 1995, s. 13, 43.

³² S. Parlador, *Öğretmenliğin Dünü-Bugünü*, s. 123; Ayrıca çeşitli dönemlerde medreselerde okutulan dersler için bkz.; Cevat İzgi, *Osmanlı Medreselerinde İlim*, (Riyazi İlimler) c. I, İz Yayıncılık, İstanbul, 1997, s. 69-110; Z. Kazıcı, *age*, s. 52; O. Nuri Ergin, *Türkiye Maarif Tarihi*, c. 1-2, Eser Matbaası, İstanbul, 1977, s. 99-100; İ. Hakkı Uzunçarşılı, *Osmanlı Devletinin İlmiye Teşkilatı*, TTK Yayınları, Üçüncü Baskı, Ankara, 1988, s. 19-40; Selahattin Parlador, *İslâm'da Örgün Din Eğitimi*, DEÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İzmir, 1984, s. 171-176.

³³ Franz-Heinrich Beyer, *Theologische Studium und Gemeinde (Zum Praxisbezug der theologischen Ausbildung im Kontext der DDR)*, Verlag Vanden Hoeck und Ruprecht, Göttingen, 1994, s. 38.

XVI. yüz yıldan sonra olduğu gibi- „bayağı, adi“ sayılan bilimler arasında zikrediliyor, sadece ilâhiyatın „hizmetçisi“ olarak vazife görüyordu; bu yüzden felsefe üzerinde tartışılan bir disiplin idi.³⁴ Fakat medrese ile avrupa üniversiteleri arasındaki en önemli farklılık olarak aklî ve felsefî ilimlerin ilâhiyatı desteklemek amacıyla da olsa medrese eğitiminde yer almamış olması belirtilmektedir.³⁵ Akli ve felsefî ilimlerin şer'i ilimlerle iyice karışmış olduğunu, bu nedenle o ilimlerden bilgisi olmayanların bu ilimlere de tam vakıf olamayacaklarını belirterek konunun önemine dikkat çeken Katip Çelebi, araştırma ehli olan Gazzali, Razi, Kadı Beydavi gibi alimlerin ve talebelerinin tahkik ve tetkik makamına ulaştıklarını ve sadece bir ilimle yetinmediklerini, fakat nice boş kafalı kimselerin İslâm'ın ilk döneminde bir maslahat için konulan yasağa dair rivayetleri görüp katı bir taş gib saf bir taklitçilik hali içinde donup kaldıklarını, meselenin aslını düşünüp taşınmadan aklî ilimleri red ve inkâr ettiklerini „felsefe ilimleri“ diyerek onları kötöleme illetine mübtela olarak yeri göğü bilmez (ve yek diğerinden ayırt edemez) bir cahil iken alim geçindiklerini, „Yer ve göklerin melekutuna bakmadılar mı? (Araf,185)“ tehdidi kulaklarına girmeyip, yeryüzü ve gökyüzüne bakmayı sığır gibi bir gözle bakmak sandıklarını belirtmektedir.³⁶ Yine onun bildirdiğine göre Osmanlı devletinin başlangıcından Kanuni dönemine kadar bir alimin şerefi aklî ve naklî ilimlerdeki bilgisiyle ölçülmektedir. Fatih'in yeniden düzenlediği medrese proramına koydurduğu felsefe ile ilgili dersler Kanuni'den sonra gelen alimlerce „felsefiyattır“ denilerek kaldırılmış, bunun neticesinde de akıl da nakil de ortada kalmamıştır.³⁷ O'nun konu ile ilgili ifadelerinden de anlaşılacağı gibi, sadece hafızaya yüklenmek doğru değildir. Felsefî bilgiler ise, düşünceyi geliştiren, üretici yapan bilgilerdir, aklın çalıştırılmaması sonucunda da nakil ile ilgili bilgilerin yorumlanamaması, bunlardan yeni bilgiler çıkararak problemlere hal çaresi bulmak mümkün olmamıştır. Batıdaki gelişmelere paralel olarak Fatih'in başlattığı hamlenin devam ettirilememesi nedeniyle medrese diğer alanlarda olduğu gibi, genel eğitim ve meslekî formasyonla ilgili bilgiler

³⁴ Walter Früst, „Einblick in die Situation von Kirche und Universität in der Modernen Gesellschaft“, *Katholische Theologie heute (Eine Einführung in das Studium)*, (Hg. Josef Wohlmuth), Echter Verlag, Würzburg, 1990, s. 29-30; A. Kolping, age, s. 65.

³⁵ İlhami Tekeli-Selim İlkin, *Osmanlı İmparatorluğunda Eğitim ve Bilgi Üretim Sisteminin Oluşumu ve Dönüşümü*, TTK Yayınları, Ankara, 1993, s. 16.

³⁶ Katip Çelebi, *Mizanü'l-Hak fi ihtiyari'l-Ehak (İslâm'da Tenkid ve Tartışma Usulü)*, Sadeleştirenler: Süleyman Uludağ-Mustafa Kara), Marifet Yayınları, İstanbul, 1990, s. 40-42.

³⁷ K. Çelebi, age, s. 141.

alanında da gelişme sağlayamayarak bir anlamda dünyadan kopuk bir hayat yaşama yolunu tercih etti. Bu da onun sonunu hazırlayan en büyük amil oldu.³⁸

Fatih, medrese programına felsefe dersleri koymakla birlikte, öğretmen yetiştirme programlarını alanın özelliklerini dikkate alarak düzenlemesi bakımından da adı ilk anılan şahıstır. Muallim Cevdet'in naklettiğine göre o, ilkokul öğretmeni olacakların Adab-ı Mubahese ve Usul-i Tedris (Tartışma Kuralları ve Öğretim Yöntemi) isimli bir dersi okumalarını sağlamıştır. Fakat bu program daha sonra devam ettirilememiş, bundan sonra medreselerde biraz okumuş ya da kendi kendine biraz okuma yazma öğrenmiş kişiler ilkokullara öğretmen olmuşlardır.³⁹

Osmanlı dönemi medreselerinde belirli bir tahsilden sonra icazet, mülazemet ve beratla medreselerde ders veren kimselere müderris denilmekteydi. Osmanlı medrese teşkilatında „Hariç“ ve „Dahil“ derslerini gören öğrenci „Sahn“ veya „Süleymaniye“den mezun olduktan sonra Tetimme (Hariç-Dahil) medreselerinde müderris olabilirdi. Aslında mezun olanların kadılık ve askerlik mesleklerini de seçme imkânı olabiliyordu. Öğretim sınıfında görev yapmak isteyenler müracaat ederek isimlerini Ruznamçe-i Divan-ı Humayun'a kaydettirir, ileride açılacak yirmi akçeli bir medreseye tayin olmak için sıra beklerdi. Mülâzım denilen bu adaylar bazen açılan ehliyet ve müsabaka sınavını da kazandıktan sonra „Rüüs beratı“ denilen belgeye sahip olur ve tayinleri yapılırdı. Bundan sonra da sıra ile bir üst dereceli medreseye nakledilmek suretiyle terfi ettirilirdi.⁴⁰ Fatih'in ilk zamanlarda tayin işini bizzat kendisinin yürüttüğü, öğretim ve yetenek konusuna verdiği önem nedeniyle bir deftere öğrencilerin sicilini işleyerek herhangi bir göreve tayin gerektiğinde bu bilgilerden istifade ettiği belirtilmektedir.⁴¹ Ayrıca medreselerde öğretmen olmak isteyenlerin daha diploma almadan aşağı sınıf talebelerine ve arkadaşlarına ders vermek, dersi tekrar ederek onlar tarafından anlaşılmasını sağlamak faaliyetini öğretmenlik uygulamasına bir örnek olarak göstermek mümkündür.⁴²

³⁸ S. Parlador, *Öğretmenliğin Dünü-Bugünü*, s. 123.

³⁹ Y. Akyüz, *Türk Eğitim Tarihi*, s. 98; Muallim Cevdet, *Mektep ve Medrese*, (Hazırlayan: Erdoğan Erüz), Çınar Yayınları, İstanbul, 1978, s. 68-69.

⁴⁰ İ. H. Uzunçarşılı, *age*, s. 45.

⁴¹ S. Parlador, *İslâm'da Örgün Din Eğitimi*, s. 105.

⁴² Muallim Cevdet, *age*, s. 70.

Medrese ile ilgili olarak zikredilen bazı olumsuzlukların yanında, öğrencilerin istedikleri, kabiliyetli oldukları alanlara ait dersleri seçebilme imkânına sahip olmaları, bu tür derslere düzenli devam edemeyecek olanlar için herkese açık umumi ders imkânlarının bulunması, derslerin tertibinde takip edilen sıra, öğrencilerine belli bir sanat veya mesleği öğrenme imkânı tanıyarak kendine yeter hale gelmesini sağlaması, bunu da takip edilen programla mümkün kılması, öğretimi en zaruri konulara hasretmesiyle talebeye çalışmak için bol vakit sağlamış olması gibi hususlarda pedagojik usule uygun örnekler gösterdiğinin; ayrıca medreselerin olgunluk devresinde İslâmî ilimler kadar, diğer ilimlere de hizmet vermiş olduğunun unutulmaması gerekir.⁴³

2. Medreselerin Islah Edilmesi Girişimleri

Osmanlı Devleti'nin idarî, malî, askerî teşkilatında XVI. yüzyılın ikinc yarısından sonra görülen bozulmalar zaman zaman çıkarılan fermanlarla düzeltilmeye çalışılmış aynı şekilde bozulmakta olduğu hissedilen ilmiye teşkilatı (medreseler-kadılık) da ıslah edilmek istenmiş, 1577, 1579, 1548, 1609 da yayınlanan fermanlar iltimas ve himaye yüzünden uygulanamamış, I. Mahmud zamanında 1750'de yayınlanan fermanla iş daha sıkı tutulmuştur. Konuyla ilgili olarak III. Selim'in de bir ferman yayınladığı bilinmektedir.⁴⁴

Medreselerin iyileştirilebilmelerini sağlamak amacıyla konuyla ilgilenen Z.Gökalp, Eşrefefendizade Şevketi, Ömer Fevzi gibi bir çok kişi kendi tesbitlerine göre medrese düzeninde bozulduğunu gördüğü ve eksikliği hissedilen hususlarda bazı önerilerde bulunmuşlardır. Bu öneriler daha çok medreselerin hangi seviyede bir eğitim kurumu olacağı, kuruluş sistemi, kayıt ve kabul şartları, program, metod, kitap, sınav sistemi, mezuniyet sonrası istihdam ve haklar, öğrenci, müderris gibi noktalarda yoğunlaşmaktaydı.⁴⁵ Medreseler her ne kadar öğretmen yetiştiren bir kurum olarak çalışmışsa da bu öneriler arasında özellikle öğretmenlik konusunun düzeltilmesi ile ilgili önerilere rastlamak pek mümkün değildir.

⁴³ Muallim Cevdet, *age*, s. 30-40.

⁴⁴ İ. H. Uzunçarşılı, *age*, s. 241-260.

⁴⁵ Mustafa Ergün, „İkinci Meşrutiyet Döneminde Medreselerin Durumu ve Islah Çalışmaları“, *AÜ Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, c. XXX, sayı 1-2, Yıl 1979-1982'den Ayrı Basım, AÜ Basımevi, Ankara, 1982, s. 61-73; C. İzgi, *age*, s. 110-116; İsmet Parmaksızoğlu, *Türkiye'de Din Eğitimi*, MEB Yayınları, Ankara, 1966, s. 18.

Bundan sonraki satırlarda, girilen bazı ıslah teşebbüslerinde konumuzla ilgili bakımından daha çok medrese programları üzerinde durularak bu konuda yapılan düzenlemelerin nasıl bir gelişme gösterdiği tesbit edilmeye çalışılacaktır. Gerek bu yapılırken ve gerekse Cumhuriyet dönemi yüksek din öğretimi kurumlarının programları değerlendirilirken öğretmen yetiştiren bir kurum programında bulunması gereken alan, genel kültür ve öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin dağılımlarının nasıl oluştuğuna dikkat edilmekle birlikte, alan bilgisi derslerinin de kendi içerisinde temel İslâmî ilimler, İslâm tarihi ve sanatları ile diğer din bilimleri şeklinde nasıl oranlara ayrıldığı üzerinde durulacaktır.

Hatırlatılması gereken bir husus; burada alan bilgisi derslerinin sadece temel İslâmî ilimler alanındaki derslerden ibaret kabul edilmemiş olduğudur. Bu ilimleri konu edinen derslerle birlikte bu derslerin anlaşılmasında, yorumlanmasında ve günümüze ışık tutar hale gelmesinde yardımcı olan diğer din bilimleri ile ilgili dersler ve İslâm tarihi ve sanatları alanındaki dersler de alan bilgisi dersleri olarak kabul edilmiştir. İslâm felsefesi ve İslâm ahlâkı dersleri temel İslâmî ilimler alanına, din felsefesi de diğer din bilimleri

alanına dahil edilmiştir. Aslında alan bilgisi derslerine dahil edilen pedagoji, din psikolojisi, din sosyolojisi ve din eğitimi dersleri, 1972 yılına kadar programlarda başka öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin bulunmaması nedeniyle, bu tarihe kadar yapılan değerlendirmelerde bu derslerin meslek bilgisi dersleri olarak da kabul edilebileceğine dikkat çekilerek oranları ayrıca verilmiştir.

Derslerin nasıl gruplandırıldığı konusunda açıklanması gereken bir diğer husus ise felsefe tarihi, sistematik felsefe, mantık ile ilgili derslerle birlikte tüm yüksek öğretim kurumlarındaki ortak zorunlu dersler ve yabancı dil derslerinin genel kültür dersleri olarak kabul edilmiş olduğudur.

a) 1867 Yılındaki Islahat Girişimi

Medrese dışındaki okulların sayılarının çoğaldığı, belli bir düzene oturtulma teşebbüslerinde bulunulduğu ve Daru'l-fünun'un açılma girişimlerinin olduğu bir sırada 1867 yılında 15 kişiden oluşan bir heyetin medreseler ve özellikle orada okutulan dersler ile okutma usulleri konusunun ıslahı hakkında görüşüp sonucu bir rapor halinde hükümete sunduğunu görüyoruz. Bu rapora göre 13 sene olarak kabul edilen öğrenim esna-

sında sabahları Arap dili ve grameri, Mantık ve Şerh-i Akaid, Kadımir, Cedel adındaki daha çok kelâm kitapları olan bu eserlerden dersler görülecek, ikindiden sonra ise fıkıh ve edebiyatla ilgili oldukları kabul edilen kitaplar okunacaktı. Bu raporun ilginç tarafı tefsir, hadis ve fıkıh ile ilgili önemli eserlerin, riyaî ilimlere ve hitabete ait eserlerin tatil günlerinde adeta seçmeli ders şeklinde okutulmasının istenmesidir. Buna göre medrese öğrenimi sadece Arapça'nın öğrenilmesine hasrediliyor gibi görülmektedir. Fakat öğretmen yetiştirme açısından kayda değer bir husus, Zernuci'nin „Talim'ul Müteallim“ isimli metodla ilgili konuların yer aldığı eserinin tatil günleri ikindiden sonra uygulanacak olan programda okutulmasının istenmiş olmasıdır.⁴⁶ Bunun dışında raporda yer alan tekliflerin din öğretimi alanına öğretmen yetiştirme açısından pek etkili olmayacağı söylenebilir.

b) Darülfünunun Kurulması

Bu arada aynı tarihlerde (1869) Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'nin 79. Maddesine göre İstanbul'da açılan darülfünundan da bahsetmek yerinde olacaktır. Eğitimin bir devlet işi olarak ele alındığı ve yeni bir eğitim sisteminin kurulmak istendiği bu nizamnamede ülkenin öğretmen ihtiyacının gözönüne alınarak uygun bir öğretmen yetiştirme sistemi kurulmaya çalışılırken din eğitimi ve öğretimi alanına öğretmen yetiştirme, daha doğrusu din öğretimi konusunun dikkate alınmadığı göze çarpmaktadır. Bu nizamnamenin ilgili maddesi gereğince hikmet ve edebiyat, hukuk ve tabii ve riyaî ilimler olmak üzere üç şubeden oluşan darülfünunun hikmet ve edebiyat şubesinde kelâm ile ilgili bazı derslerle yetiniliyordu.

Fakat daha sonra din ilimlerinin modern türk üniversitesi içinde modern ilim zihniyetiyle okutulmasının eksikliği hissedilmiş olacak ki, mederselerin gerekli gelişimi gösterememesi gibi sebepler ve devletin de okullarında dini öğretecek öğretmenlere ihtiyaç duyması 1900 yılında darülfünunda Ulum-ı Diniye şubesinin açılması sonucunu doğurmuştur. tefsir, hadis, fıkıh, hadis usulü, fıkıh usulü, kelâm ilmi ve İslâm tarihi derslerinin yer aldığı programın⁴⁷ en önemli özelliğinin Arapça ve eğitimle ilgili bir dersi ihtiva etmiyor olmasıdır.

⁴⁶ C. İzgi, *age*, s. 112; O. N. Ergin, *age*, s. 106-107.

⁴⁷ Hüseyin Atay, *Osmanlılarda Yüksek Din Eğitimi (Medrese Programları-İcazetnameler-İslahat Hareketleri)*, Dergah Yayınları, Birinci Baskı, İstanbul, 1983, s. 205-209.

c) Medaris-i İlmiye Nizamnamesi

26 Şubat 1910 yılında yayınlanan Medaris-i İlmiye Nizamnamesi'ne göre 12 yıl sürecek olan medrese öğreniminde yenilik olarak Türkçe dersi ile birlikte İslâm tarihi ve müsbet bilimlere ait dersler de yer almaktadır. Yine bu nizamnameye göre öğretmen (Müderris) olabilmek için Arapça, tabiat bilgisi ve matematik, mantık, münazara sanatı, kelâm, fıkıh usulü, fıkıh, tefsir, hadis, hadis usulü, İslâm tarihi ve Osmanlı tarihi derslerinden öğretmenliğe ehliyet sınavında başarılı olmak gerekiyordu. Bu nizamnamede dikkat çeken bir diğer husus da vaizlik ve müftülük için yapılan ehliyet sınavlarında ayrı usullerin takip edilmesi idi. İstanbul'un büyük camilerinde Cuma vaizliği için verilmesi gereken sınavda yukarıda belirtilen derslerden seçilen biri ile birlikte bir ayetin Beydavi tefsirine dayanarak tefsiri, müftülük sınavında ise Molla Hüsrev'in Dürer'inden veya Merğınani'nin Hidaye'sinden bir bölüm, bir fıkıh kitabının bir yeri üzerinde gramer ve söz dizimi, mantık münazara sanatı, kelam, fıkıh, fetva örnekleri, miras hukuku, hüküm düzenlenmesi, usul bilgisi, hesap gibi konular yer alıyordu. Bu nizamnameye uygun olarak hazırlanan programda talim'ul-müteallim isimli metod kitabının da yer aldığını görmekteyiz.⁴⁸ Dikkat edilecek olursa öğretmenlik, vaizlik ve müftülük için yapılacak yeterlik imtihanlarında adayların görev yapacakları alan gözönünde bulundurularak öğretmenler için daha genel bilgiler istenmekte; vaizler ve müftüler için ise konular daha özel alanlara kaydırılmaktadır. Bu özellikleri itibarıyla oldukça modern bir yaklaşımla hazırlanmış bir program olduğunu söyleyebiliriz.

Hazırlanan bu programın yeterli olmadığı düşünülmüş olacak ki, konu ile ilgili bazı teklifler yapılmaya devam edilmiştir. Özellikle medrese öğrencilerinin medrese düzeni, program, müfredat ve hocalar ile ilgili şikayetleri dikkate değer görülmektedir. Talebelerden H. Osman Niyazi'ye göre komisyon üyeleri kendi takdir etmek istedikleri kitapları okutmak ve öğretmenlikleri aralarında paylaşmak istemekte; bazı öğretmenler uzmanı olmadıkları alanlarda öğretmenlik yapmaları nedeniyle okuttukları kitabın ibare tashihleri ile vakit geçirmektedir.⁴⁹ Talebelerden Akşehirli Haşim, Arapça öğretimi ile ilgili olarak

⁴⁸ İ. Parmaksıkzoğlu, *age*, s. 19; H. Atay, *age*, s. 231-237; Gotthard Jäschke, *Yeni Türkiye'de İslâmlık*, (çev. Hayrullah Örs), Bilgi Yayınları, Birinci Baskı, Ankara, 1972, s. 70 vd.; O. N. Ergin, *age*, s. 122-124.

⁴⁹ H. Atay, *age*, s. 220.

kaide öğreniminin ve Arapça'ya vakıf olmanın eldeki kitaplarla mümkün olamayacağını, ihtiyacı gidermeye yetmeyeceğini belirtirken, fakülte (Sahn) ikinci sınıf öğrencisi Muhammed Tevfik de Beyrut'taki kolejlerde iki yılda mükemmel bir şekilde öğrenilen Arapça'nın on iki senelik uzun bir süre içerisinde niçin öğrenilemediğini sormaktadır. Süleymaniye Medresesi ihtisas talebesi Cevad Bey ile Sahn talebesi A. Şükrü son yapılan yeniliklerle de Arapça'nın iyi öğretilmediğini, ortaokul kısmının sadece bu işe ayrılması, lise kısmında da bunun öğrenilmesini destekleyen derslerin konulmasını teklif etmektedirler. Talebeler diğer derslerle ilgili olarak da şikayetlerde bulunmaktadırlar. Bunlar arasında kaid ve kelam kitaplarının kendi zamanlarında mevcut olan maddecilik ve tabiatçılığa karşı tertip edilmeyip yüzlerce yıl önce var olan mezheplere karşı düzenlenmiş oldukları ile ilgili şikayetler, fıkıh ve hadis derslerinde günün ihtiyaçlarına uygun olan konuların seçilerek okutulması ve gereksiz, eskimiş konuların terkedilmelerinin gerektiği ile ilgili önerileri ve nihayet insanların çalışmalarının, iyiliklerin, milletin ilerlemesinin sebep ve gereklerini gösterip öğretecek bir tarzda yazılmamış olan, daha çok zahitlerin hayatlarının övüldüğü, bir çok uydurma hadis ve rivayatlarla dolu olduğu bildirilen hadis kitaplarıyla ilgili şikayetleri zikredebiliriz.⁵⁰

d) Şevketi'nin Önerisi

Medaris'i İlmiye Nizamnamesi'nin yayınlanmasından bir yıl kadar sonra hem medrese hem de mektep öğrenimi görmüş olan İstanbul Beyazıd müderrisi Muhammed Şevketi'nin bir eğitimci olarak medrese sistemini yeniden düzenlemeye giriştiğini görüyoruz. Daha sonra yayınlanacak olan İslah-ı Medaris Nizamnamesi'nde etkileri görülecek olan bu sisteme göre dersler sınıflara, sınıflar yıllara ayrılmıştır. Orta ve yüksek olmak üzere iki kısmı bulunan medresenin yüksek kısmı dört şubeye ayrılmakta ve her şubede de ayrı kısımlar bulunmaktadır. Buna göre:

1. Ulum-ı Şer'iyye Şubesi

a. Tefsir Kısmı (tefsir , kıraat ilmi, nasih ve mensuh, esbab-ı nüzul, tabakat-ı müfessirin)

b. Hadis Kısmı (hadis, hadis usulü, esbab-ı vürud, nakd-ı rical-i ehadis, mevzuat, tabakat-ı mahaddisin)

⁵⁰ H. Atay, *age*, s. 220-222, 296-302.

c. Kelâm Kısmı (kelâm, din felsefesi, dinler tarihi, (milal ve nihâl))

d. İslâm Ahlâkı Kısmı (ahlâk, tabakat-ı sufiyye)

2. Fıkıh Şubesi

a. Fıkıh Kısmı (fıkıh ve feraiz, fıkıh usulü, ilm'ul-hıfâf ve'l-cedel, tabakat-ı fukahâ, sükk u şer'iyye)

b. Hukuk Kısmı

3. Hikmet Şubesi

a. Felsefe kısmı

b. Riyaziyat

c. Tabiiyyat ve Coğrafya

d. Tarih ve Siyer Kısmı

4. Lisan Şubesi

a. Arapça Kısmı

b. Türkçe Kısmı

c. Farsça ve Diğer Önemli Diller⁵¹

Bu program daha çok bir üniversitenin fakülte ve bölümlerini andırmaktadır. Şubelerin bölümlere ayrılarak derslerin ona göre dağıtılmış olması önemli bir gelişme olarak nitelendirilebilir. Fakat öğretmen yetiştirme açısından yaklaşıldığında herhangi bir yenilikten söz etmek mümkün görünmemektedir.

e) 1912 Yılı Darülfünunu

Emrullah Efendi'nin ikinci maarif nazırlığı esnasında 1912 yılında din ilimleri ile ilgili şubenin programının daha da geliştirilmiş bir şekilde darülfünun şubeleri arasında yer aldığını görüyoruz. Böylece daha üstün seviyede ve modern zihniyete uygun din adamı ve öğretmen yetiştirilebileceğine inanılan programda genel kültür derslerinin oldukça az yer aldığı, bunun daha çok alan dersleri ağırlıklı olduğu söylenebilir. Ulum-ı Şer'iyye adındaki bu şubenin dersleri ve saatleri aşağıdaki gibidir.⁵²

⁵¹ H. Atay, *age*, s. 237-241.

⁵² H. Atay, *age*, s. 252-255; O. N. Ergin, *age*, s. 125; H. Ziya Ülken, „İlâhiyat Fakültesinin Geçirdiği Safhalar“, *AÜ İlâhiyat Fakültesi Albümü (1949-1960)*, Ankara, 1961, s. 3.

Dersler	Aylık Ders Sayısı
Tefsir	8
Hadis	8
İlm-i Ahlâk ve Tasavvuf	6
Fıkıh Usulü	8
Fıkıh	8
İlm-i Kelâm	8
Siyer	2
İslâm Tarihi ve Dinler Tarihi	6
İlm-i Hilaf	4
Edebiyat-ı Arabiyye	6
Hikmet-i Teşri	2
Fıkıh Tarihi	2
Kelâm İlmi Tarihi	2
Arap (İslâm Felsefesi)	2
Felsefe ve Felsefe Tarihi	6
(Psikoloji, Mantık ve Ahlâk, İlk Felsefe, Felsefe Tarihi)	
Toplam	78

Bu dersler şu şekilde takımlara ayrılmaktadır:⁵³

1. Tefsir-Hadis Takımı
2. Kelâm Takımı
3. Felsefe Takımı
4. Fıkıh Takımı
4. Şer'i Ahlâk ve Siyer Takımı

Gruplara ayrılmış haliyle programa bakıldığında en büyük eksikliğinin psikoloji dersi hariç tutulacak olursa meslekî formasyon kazandıracak derslerin yer almamış olmasıdır. Kültür dersleri olarak nitelendirilebilecek olan felsefe grubu dersleri yaklaşık olarak 1/10, tefsir ve hadis grubu 2/10, fıkıh grubu 3/10, şer'i ahlâk ve siyer grubu ile kelâm grubunu oluşturan dersler 3/10, Arap edebiyatı da 1/10 oranında yer almaktadır. Buna göre Arapça ve felsefe grubu dışında kalan alan bilgisi dersler yaklaşık 8/10 oranı ile programın ağırlığını oluşturmaktadır. Öğrenci yaklaşık haftada 20 saat ders görecektir.

Medrese programlarına göre oldukça ileri seviyede olduğu söylenebilecek bu programa göre sınavlar lisans ve doktora kısmında olmak üzere ikiye ayrılıyor ve belli ders gruplarında yapıyordu.⁵⁴

İleride üzerinde durulacak olan medresede gerçekleştirilen yeni düzenlemeler sonrasında bu şube artık Daru'l-fünun Ulum-ı Şer'iyye şubesine ihtiyaç kalmadığı gerekçeyle, fakat H. Z. Ülken'e göre dine karşı bir zihniyetin varlığı nedeniyle 1919'da kapatıl-

⁵³ H. Ziya Ülken, *agm*, s. 3.

⁵⁴ H. Ziya Ülken, *agm*, s. 4-5; H. Atay, *age*, s. 254.

mıştır. Halbuki böyle bir fakültenin varlığı için bir çok sebep vardı ve hazırlıkları uzun zamandır yapılmaktaydı. Bu davranışla 1924 yılında kurulacak olan İlähiyat Fakültesi'nin daha güçlü olmasının ve daha faydalı işler yapmasının adeta önüne geçilmiş oluyordu.⁵⁵

f) Medresetü'l- Mütéhassisîn'in Kurulması

Darü'l-fünun'da yeni bir program uygulanmaya başlanmış olması ve Emrullah Efendinin „Tuba Ağacı Nazariyesi“nden etkilenecek, bir anlamda medreseyi ıslah etmek amacıyla düzenlenecek olan programları uygulayacak medrese hocalarını yetiştirmek gerekliliğinden hareketle medresenin üst seviyesinde uzman yetiştirmek düşüncesiyle 1913-1914 öğretim yılında kurulan Medresetü'l- Mütéhassisîn'in bölümleri şu şekilde oluşturulmuştu:

1. Sarf ve Nahiv
2. Mantık ve Meani
3. Fıkıh ve Fıkıh Usulü
4. Kelâm ve Hikmet
5. Tefsir ve Hadis

Mezunlarının yapılacak olan sınav neticesinde kendi alanlarındaki medresede görev alacakları bildirilen bu medrese de uzun ömürlü olmamış, yeni ve köklü bir ıslahat çalışmasına başlanmıştır.⁵⁶

g) Islah-ı Medaris Nizamnamesi (1914)

Darülfünunda din ilimleri ile ilgili bir şube açılarak programının geliştirilmesiyle, hukuk alanı gibi din öğretimi ve öğretmenliği mesleğinin de elinden alınmakta olduğunu farkeden medrese kendi alanında rasyonel bazı tedbirlerin alınması ihtiyacını hissetti. 1914 yılında gerçekleştirilen düzenleme ile İstanbul'daki medreselerin çoğu Şeyhülislam Hayri Efendi zamanında Darü'l- Hılafeti'l- Aliye Medresesi adı altında birleştirilerek

⁵⁵ H. Ziya Ülken, *agm*, s. 5; H. Atay, *age*, s. 254; O. N. Ergin, *age*, s. 129.

⁵⁶ H. Atay, *age*, s. 257-260; O. N. Ergin, *age*, s. 125-127.

merkezi bir „Teoloji Okulu“ haline getiriliyordu. Orta, lise, yüksek ve ihtisas kısımlarından oluşan medresenin yüksek kısmındaki dersler ve yıllara göre dağılımı şu şekilde idi:⁵⁷

DERSLER	Sınıflara Göre Haftalık Ders Saati					
	I	II	III	IV	Toplam	%
Tefirir	3	3	3	3	12	81.25
Hadis	3	3	3	3	12	
Hadis Usulü	2	—	—	—	2	
Fıkf	4	4	4	4	16	
Feraiz	—	2	—	—	2	
Fıkf Usulü	4	4	4	4	16	
İlm-i Kelâm	2	2	2	2	8	
Hikmet-i Teşri	—	—	2	2	4	
Hukuk ve Kavanin	2	2	2	2	6	
Felsefe (Mantık, Nefs, Ahlâk, Felsefe-i Ula)	2	2	2	2	8	8.33
Terbiye İlmî	2	—	—	—	2	2.08
Edebiyat-ı Arabiyye	2	2	2	2	8	8.33
Toplam	24	24	24	24	96	100.0

Medresenin yüksek kısımlarından birine geçilirken önceki sınıfların her biri için terfi imtihanlarının yer aldığı bu program bir sene uygulandıktan sonra nizamnamenin yedinci maddesine dayanılarak bir heyetçe değiştirilmiş, „Terbiye İlmî“ dersi programdan çıkarılmış, felsefe konuları arasına psikoloji alınmıştır. Hilâfiyat dersinin de eklendiği programda haftalık ders saati 24 olarak kalmış, fakat derslerin saatlerinde küçük bazı değişikliklere gidilmiştir.⁵⁸

Eğitim Bilimi dersinin lise ve yüksek kısmın programından çıkarılmış olmasını bir eksiklik olarak görebiliriz, fakat lise ve ihtisas sınıflarında bunun yerine „İlm-i İctima ve Terbiye“ adıyla yeni bir dersin konulmuş olması bir gelişme olarak kaydedilebilir.

İslâm tarihi ile ilgili derslerin yer almadığı görülen bu programdaki dersler, 1912'deki Daru'l-fünun'un din ilimleriyle ilgili bölümünün dersleri ile karşılaştırıldığında bunların tamamen temel İslâmî ilimler ağırlıklı olduğu söylenebilir. Genel kültür dersleri olan felsefe dersleri %8.33, meslek bilgisi dersi denilebilecek terbiye ilmi ise %2.08 oranındadır. Burada dikkati çeken bir başka husus da Arapça derslerinin programdaki ağırlığının gittikçe azalmış olmasıdır. Orta ve lise kısmında bile yok denecek kadar az olan

⁵⁷ H. Atay, *age*, s. 264; O. N. Ergin, *age*, s. 126-127; G. Jäschke, *age*, s. 27; C. İzgi, *age*, s. 115-116, 178-183; İ. H. Uzunçarşılı, *age*, s. 267-268; İ. Parmaksızoğlu, *age*, s. 19-20.

⁵⁸ H. Atay, *age*, s. 265-267; O. N. Ergin, *age*, s. 128-129.

Arapça'nın öğretiminden medrese sanki vazgeçmiş gibidir.

h) Şeyhülislam Musa Kazım'ın 1916 ve 1917 Yıllarındaki Düzenlemeleri

Musa Kazım 1916 yılında Şeyhülislamlığa geldikten sonra medreselerin ıslahı ile ilgili olarak yeni bir düzenlemeye girişmiş, daha çok lafız ve adlarla ilgili yenilikler getirmiştir. Medresenin kısımlarının isimleri değiştirilerek Fatih dönemindeki (Hariç-Dahil-Sahn) isimler tercih edilmiş, yıllarda küçük değişikliklere gidilerek ihtisas sınıfı üç yıla çıkarılmıştır. Bu düzenleme ile ayrıca İstanbul'daki tüm medreseler aynı isim altında toplanmış, Anadolu'dakiler de Şeyhülislamlığa bağlanmıştır.

Yine Musa Kazım tarafından 1917 yılında gerçekleştirilen düzenleme ile ihtisas medresesi olan Süleymaniye, tefsir ve hadis, fıkıh, kelam ve hikmet ve edebiyat olmak üzere dört şubeden oluşmakta, Sahn (İlâhiyat) sınıfında ise şu dersler yer almaktaydı:

1. Terbiye-i bedeniyye
2. Y. Dil (Almanca, İngilizce, Fransızca, Rusça)
3. Tefsir
4. Hadis
5. Fıkıh
6. Fıkıh Usulü
7. Kelâm
8. Belagat ve Edebiyat-ı Arabiyye
9. Edebiyyat-ı Türkiyye
10. Mantık
11. İnşa ve Edebiyat-ı Türkiyye
12. Felsefe
13. İlm-i İctima

Dört basamaktan oluşan bu yeni sisteme göre öğrenciler yatılı kalacak, ihtiyaçları Evkaf ve Maliye Bakanlığınca karşılanacaktır. Süleymaniye diplomasını alanlar, „Padişah'ın İstanbul Bilginleri“ rütbesi ile müderris ünvanı veriliyor, tayin oluncaya kadar Der-siamlık tarafından maaş bağlanıyordu.

Sahn mezunları ise „Padişah'ın Taşra Bilginlerinden“ ünvanını kazanıyordu. Süleymaniye mezunları müderris, İstanbul veya taşradaki bir medreseye müdür, müdür muavini, müftü, okullarda Arapça ve din dersleri (ulum-ı diniyye) öğretmenliği, vaizlik vs. görevler alabiliyorlardı. Sahn mezunları da Şeyhülislamlık ve vakıflarla ilgili memurluklara, müftü müsevvitliklerine, İbtida, Hariç ve Dahil teşkilatı yapılan taşra medreseleri müdürlük ve muavinliklerine, tabur imamlıklarına atanabiliyorlardı.

Buna göre mekteplerdeki din dersleri ile ilgili öğretmenlikler ancak Süleymaniye (ihtisas sınıfı) mezunlarına veriliyordu. Yapılan bu son ıslahat ile öğretmen yetiştirmeye yönelik program yönünden çok iyi olmasa da, sınıf düzeninin gelmiş olması, medrese öğretiminde birliğin sağlanmasına çalışılması gibi yenilikler sistemin iyileşme yönünde çok mesafe aldığını göstermekte, zamanın mektep sisteminden olumlu yönde etkilendiğine işaret etmektedir.⁵⁹

Kurtuluş Savaşı yıllarında medresenin orta ve lise kısımlarıyla ilgili olduğunu söyleyebileceğimiz ve TBMM tarafından yayınlanan Medaris-i İlmiye Nizamnamesi ve onunla birlikte yayınlanan Darü'l-Hılafeti'l-Aliye Medreseleri talimatnamesi ile Heyet-i İlmiye'nin vardığı sonuçlar ışığında Şer'iyye ve Evkaf Vekaleti kendi büyesinde kurduğu ikinci bir komisyonla meslekî din eğitimi yeniden düzenleyen 1923 yılındaki teşebbüslerin çok önemli değişiklikler getirdiği söylenemez. Hem bu yeni düzenlemeler 1924'de yayınlanan Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile yürürlükten kalktıkları için ömürleri daha kısa olmuştur.

1067 yılındaki resmi açılışından 1924 yılında yayınlanan Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile kapanmasına kadarki 857 yıllık süre içerisinde medreseler kendi tarihi bünyesinden değil, daha çok modern eğitimden gelen telkinlerle yaptığı ıslahatlarla kendini yeni şartlara uydurmaya çalışmıştır. Bu da bir yazarın ifadesiyle kendi sonunu hazırlayan başlıca amil olmuştur.⁶⁰ Atılan olumlu adımlara rağmen, çok sık karar değiştirilerek yapılan bu teşebbüsler, sistemdeki aksaklığın asıl sebeplerine inmeden daha çok şekle yönelik ve yüzeysel düzenlemelerden ibaret kalmıştır. Diğer taraftan siyasî, sosyolojik vs. sebeplerle

⁵⁹ H. Atay, *age*, s. 285-292; O. N. Ergin, *age*, s. 129-131; G. Jäschke, *age*, s. 73.

⁶⁰ İ. Parmaksızoğlu, *age*, s. 22.

devlet, Eğitim Bakanlığı vasıtasıyla yeni okullar kurmuş, buralarda zamanın gereklerine uygun eğitim ve öğretim yapmak gayreti içerisinde olurken din eğitimi ve öğretimi alanına ve dolayısıyla da bu alana öğretmen yetiştirme konusuna gereken ilgiyi göstermemiş, bir ara Darü'l-fünun'da din ilimleri ile ilgili bir şube açıp programını oldukça amaca hizmet eder hale getirmişken 1919 yılında bu kuruma muhtariyet tanınırken bu şube lağvedilmiş, bu alandaki eğitim ve öğretim faaliyetleri tamamen hep kötülenip durulan medreselilerin eline bırakılmıştır. Bu öğretmenler zamanın ihtiyaçlarına, dinî sorulara cevap verecek müsbet ilimlerle, modern metodlarla techizatlanmadıklarından öğrenci karşısında aciz kalmışlar, acınacak hallere düşmüşler; bu eksikliklerini örtmek için de çıkar yol olarak bazıları öğrenciyi dinî tehditlerle susturma yoluna başvurduklarından yeni yetişen nesillerin daha çok dinden soğumalarına sebep olmuşlardır.⁶¹

II. Cumhuriyet Dönemi

1. Tevhid-i Tedrisat Kanunu ve İlähiyat Fakültesinin Açılışı

Cumhuriyet döneminde de öğretmen yetiştirme konusunda önemli atılımlar yapıldığını, nicelik konusunda ilerlemeler sağlandığını, fakat kalite açısından istenilen seviyeye ulaşamamakla birlikte geçmişe kıyasla çok olumlu gelişmeler sağlandığını söylemek mümkündür. Son yıllarda öğretmenlik mesleğinin toplumdaki itibarını yükseltmek amacıyla yapılan çalışmalar MEB'nin nitelik problemini çözücü somut adımları olarak görülebilir.

Genel olarak öğretmen yetiştirme konusunda bu iyileştirici çalışmalar yapılırken din eğitimi alanına öğretmen yetiştirme konusunun uzunca bir dönem pek dikkate alınmadığını söylemek mümkündür. Bu yüzden o dönemde genel öğretim kurumlarındaki din dersleri ile İHL meslek dersleri öğretmeni ihtiyacını karşılamak için medrese mezunlarına müracaat edilmiş, yine 1951 yılından itibaren açılmaya başlanmış olan İHL meslek dersleri öğretmenliklerine çoğu ilkokul mezunu olan cami görevlileri ve vaizler tayin edilmek zorunda kalınmış,⁶² bu nedenle de bu okullarda beklenen amaçlar bir türlü gerçekleştiri

⁶¹ M. Şevki Aydın, „II. Meşrutiyet Dönemi Din Eğitiminin Genel Manzarası“, *Erciyes Ü. İlähiyat Faültesi Dergisi*, sayı 6, Kayseri 1989, s. 298-300.

⁶² Ö. Okutan, *agt*, s.77.

lememiş, öğrencilerde istenilen seviyede davranış değişiklikleri oluşturulamamıştır. Hatta bu okullar bazı çevrelerce medrese zihniyetinin devamı olmakla itham edilmiş, fakat problemin asıl nereden kaynaklandığı, bu alandaki öğretmenlerin de modern anlamda yetiştirilmesi gerektiği konusuna istenilen seviyede önem verilmemiştir.

3 Mart 1924 yılında yürürlüğe giren Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile medreselerin yüksek kısımları İstanbul'da darülfünun İlahiyat Fakültesine, orta kısımları ise İmam-Hatip Okullarına dönüştürüldü ve tüm okullar MEB'na bağlandı. Böylece devlet din eğitimi işini de üstleniyor, din ile ilgili personele daha fazla eğitim sağlamak için çaba gösteriyordu.⁶³ Dini öğretecek kimseleri üniversite bünyesinde modern usullerle yetiştirmeyi amaçlayan bu kanun aynı zamanda eğitim alanında yıllardır süren ikiliği ortadan kaldırması açısından çok önemli bir adımdır. Cumhuriyet döneminde açılan bu ilk İlahiyat Fakültesinin programı şu derslerden oluşmaktaydı:⁶⁴

İslâm dini tarihi ve metafizik, İslâm mezhepleri tarihi, dinler tarihi, din psikolojisi, din sosyolojisi, İslâm felsefesi tarihi, tasavvuf tarihi, Türk din tarihi, Arapça, ahlâk, felsefe tarihi, tefsir ve tefsir tarihi, hadis ve hadis tarihi.

Daha sonra İ. H. Baltacıoğlu'nun „bir nevi sosyoloji fakültesi yaptık“⁶⁵ diyerek bir anlamda özeleştiriye bulunduğu bu fakülte programı yeni bir çok dersi içermekle birlikte, mezunlarının sonradan öğretmen olacakları da düşünülürse en büyük eksikliğinin pedagojik formasyon derslerine yer vermemiş olması gösterilebilir. Fakat konu ile ilgili olarak bu fakültenin mezunlarından İbrahim Elmalı'nın ruhiyat, pedagoji ve içtimaiyat gibi dersleri Edebiyat Fakültesinin felsefe şubesinde müstereken okumuş olduklarını bildirmesi⁶⁶, bu eksikliğin böylece giderilmiş olabileceğini göstermektedir. Bu durumda Cumhuriyet döneminin bu ilk İlahiyat Fakültesi daha çok genel kültür ağırlıklı bir programa yer vermesine rağmen din öğretimi alanına öğretmen yetiştiren bir kurum olarak önemli bir adım olmuştur. Fakat bu fakülte mezunlarının orta öğretimde istihdam edilmediğini, zamanla

⁶³ İ. Parmaksızoğlu, *age*, s. 24-25; Bernard Lewis, *Modern Türkiye'nin Doğuşu*, (İngilizce'den çev. Metin Kırıatlı), TTK Yayınları, İkinci Baskı, Ankara, 1984, s. 409; G. Jäschke, *age*, s. 74-75.

⁶⁴ H. Ziya Ülken, *agm*, s. 7.

⁶⁵ H. Ziya Ülken, *agm*, s. 12.

⁶⁶ Ö. Okutan, *agt*, s. 58.

din derslerinin okullardan kaldırılması ve İmam-Hatip Okullarının da kapanması nedeniyle ancak 1933 yılına kadar eğitim ve öğretime devam edebildiğini belirtmek gerekir.

1924 yılında Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile açılan darülfünun İlahiyat Fakültesi 1933 yılında yapılan üniversite reformu sırasında kapatılmıştır. Bu dönemde ayrıca aynı kanunla açılmış olan İHO kapanmış, genel eğitimden de din dersleri kaldırılmış idi. Böylece bilimsel usullerle İslâmî konuları araştırarak bir kurum kalmadığı gibi, yüksek öğrenim görmüş din öğreticisi, din görevlisi yetiştirme imkânı da yok oluyordu. 1949 yılına kadar devam etmiş olan bu boşluk, daha sonra tekrar açılacak olan genel öğretim okullarındaki dindersleri ve 1951'den itibaren açılan İHO'daki meslek derslerinin çoğu ehliyet-siz ve iyi yetişmemiş kişilerce okutulması sonucunu doğurmuştur. Ayrıca bir süre eski medrese mezunlarınca yürütülen müftülük, vaizlik ve imamlik gibi görevler de zamanla hiç eğitim görmemiş kimselerin eline geçmiş, böylece halk dinî konularda hiçbir örgün eğitimden geçmemiş olan din adamlarının rehberliğine terkedilmiştir. Toplum üzerinde önemli etkileri olan din adamlarının ve dini öğretme durumunda olan kimselerin eğitimden yoksun bırakılmaları sosyal ve ekonomik kalkınma yönünden hatalı bir davranış olmuştur.⁶⁷ Böyle bir sonuç da ülkemizin kalkınma hamlesinde din eğitimi ve öğretiminden yeterince faydalanılmadığını ve dinin bu konuda ne kadar önemli bir rol oynayabileceğinin anlaşılamadığını göstermektedir. Diğer bir deyişle İlahiyat Fakültesi kendisine bu konuda da fırsat verilmeden kapanmış oluyordu.

2. Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nin Açılması (1949)

Din eğitimi ve öğretimi açısından boşluk dönemi olarak nitelendirebileceğimiz yıllarda oluşan başboşluğa paralel olarak ortaya çıkan bazı olumsuzluklar ve zararlı sonuçlar çeşitli vesilelerle dile getirilerek din eğitimi ve öğretimi yapan orta ve yüksek öğretim kurumlarına olan ihtiyaç üzerinde duruluyordu. Nihayet zamanın hükümetini oluşturan partinin milletvekillerinin verdiği kanun teklifi ile TBMM'de Ankara'da bir İlahiyat Fakültesinin açılmasına karar verildi.⁶⁸ Meclise sunulan kanunun gerekçesinde „Din meselelerinin sağlam ve ilmî esaslara göre incelenmesini mümkün kılmak, meslekî bilgisi

⁶⁷ Y. K. Kaya, *age*, s. 212.

⁶⁸ Konu ile ilgili olarak dile getirilen görüşler hakkında bkz., G. Jäschke, *age*, s. 77-78; N. Dinçer, *age*, s. 44-48; H. Z. Ülken, *agm*, s. 11-14; İ. Parmaksızoğlu, *age*, s. 27-29.

kuvvetli ve düşüncesinde ihatalı din adamlarının yetişebilmesi için lüzumlu şartları sağlamak maksadıyla memleketimizde de garptaki örneklerine benzer bir İlâhiyat Fakültesinin kurulması...⁶⁹ denilerek bu kurumun kısaca amaçları ve zihniyetinin ne olacağı ifade edilmeye çalışılıyordu. Parmaksızoğlu'nun da belirttiği gibi, Fakültenin açılışı din eğitimi probleminin halledilmesini sağlayan bir hadise olmaktan ziyade, konunun önemini şiddetle ortaya koyan bir hadise olmuştur.⁷⁰ Çünkü bunun arkasından tekrar okullarda din derslerinin okutulmaya, İmam-Hatip Okullarının açılmaya başlandığını ve bu gelişmelerin sonunda yeni yüksek din öğretimi kurumlarının da açılmalarının gündeme geldiğini görüyoruz.

1949 yılında kurulmuş olan AÜ İlâhiyat Fakültesi 1971 -1972 öğretim yılına kadar İmam-Hatip Okulu mezunlarını öğrenci olarak kabul etmiyordu. Din dersi ve İHL MD öğretmeni ve din hizmetleri alanına eleman yetiştirmek üzere kurulmuş olan bu fakültenin ilk yıllarda uygulanan programındaki dersler aşağıdaki gibidir:⁷¹

DERSLER	SINIFLAR	
	I. Yıl	II. Yıl
Arapça	6	6
Farsça	2	—
Yabancı Dil	4	6
Sosyoloji	2	—
Mantık ve İlimler Felsefesi	4	2
İslâm Dini ve Mezhepler Tarihi	4	3
İslâm Sanatı Tarihi	2	2
Hadise Giriş	2	1
Psikoloji ve Din Felsefesi	—	2
İslâm İlimleri Tarihi	—	1
Toplam	26	23

Yapılan değişiklikler sonucu 1953-1954 öğretim yılından itibaren şu program uygulanmaya başlanmıştır:⁷²

⁶⁹ H. Z. Ülken, *agm*, s. 8-10; İ. Parmaksızoğlu, *age*, s. 27-29; Fikri Yavuz, *Din Eğitimi ve Toplumumuz*, Sevinç Matbaası, Ankara, 1969, s. 59.

⁷⁰ İ. Parmaksızoğlu, *age*, s. 29.

⁷¹ H. Z. Ülken, *agm*, s. 14; G. Jäschke, *age*, s. 79.

⁷² H. Z. Ülken, *agm*, s. 15.

DERSLER	SINIFLAR					
	I	II	III	IV	Toplam	%
Arapça	8	6	4	6	24	22.02
İslâm Tarihi	2	2	2	2	8	12.85
İslâm Sanatları Tarihi	—	—	2	2	4	
Tezyini Sanatlar ve Paleografi	—	—	1	—	1	
Türk-İslâm Tezyini Sanatlar	—	—	—	1	1	
Kur'an ve İslâm Dini Esasları	2	2	—	—	4	33.02
Tasavvuf Tarihi	—	—	—	2	2	
Tefsir	—	—	2	4	6	
Hadis	—	—	2	4	6	
İslâm Mezhepleri Tarihi	—	—	2	4	6	
Kelâm	—	—	2	—	2	
İslâm Hukuku	—	—	2	—	2	
Klasik Dini Türkçe Metinler	3	2	—	—	5	
İslâm Felsefesi	—	—	2	2	4	
Dinler Tarihi	—	—	2	2	4	11.01
Din Psikolojisi	—	1	2	—	3	
Din Sosyolojisi	—	3	—	—	3	
Pedagoji	—	—	—	2	2	
Felsefe ve Mantık	—	1	3	—	4	3.67
Farsça	4	2	—	—	6	16.51
Yabancı Dil	3	3	2	2	10	
İnkılâp Tarihi	—	—	—	2	2	
Toplam	22	22	30	35	109	

Düzenlediğimiz tabloda da görüldüğü üzere programın yaklaşık %22.02'lik kısmını Arapça, %12.84'ünü İslâm tarihi ve sanatlarıyla ilgili dersler, %33.02'ini temel İslâmî ilimler ile ilgili dersler, %3.67'ini felsefe grubu dersleri, %11.01'ini de diğer din bilimleri ile ilgili dersler oluşturmaktadır. Ayrıca %16.51'lik bir oranda da inkılap tarihi, yabancı dil ve Farsça dersleri yer almaktadır. Bu oranlara göre alan bilgisi derslerinin %56.88, genel kültür derslerinin %20.18 şeklinde dağıldığını söyleyebiliriz. Programda %7.33'lük bir oranda yer alan din psikolojisi, din sosyolojisi ve pedagoji derslerini öğretmenlik formasyonu veren dersler olarak kabul etmek mümkündür, çünkü haftada iki saatlik pedagoji dersi uzun yıllar genel pedagoji ve eğitim felsefesi olarak okutulmuş, fakat programda öğretmenlik uygulaması yer almamıştır.⁷³

Ankara İlahiyat Fakültesi programındaki gelişmeleri izleyebilmek açısından 31.7.1968 tarihinde yürürlüğe giren AÜ İlahiyat Fakültesi Öğretim ve Sınav Yönetmeliğine göre uygulamaya konulan programı da gözden geçirmek de fayda bulunmaktadır. Öğretimin dersler, seminer çalışmaları ve tatbikatlar biçiminde yürütüleceği belirtilen yönetmeliğe göre öğrenciler üçüncü ve dördüncü sınıfta seçimlik iki ders grubundan birer

⁷³ Beyza Bilgin-Mualla Selçuk, *Din Öğretimi Özel Öğretim Yöntemleri*, Akid Yayıncılık, Ankara, 1991, s. 21.

tane ders seçmek zorundadır. Programda yer alan dersler ve seçimlik dersler aşağıda gösterilmiştir.⁷⁴

DERSLER	SINIFLAR				Toplam	%
	I	II	III	IV		
Arapça	8	8	6	2	24	25.26
Kur'an-ı Kerim	2	1	—	—	3	38.94
İslâm Dini Esasları	2	1	—	—	3	
Tefsir	—	—	4	4	8	
Hadis	—	—	4	4	8	
İslâm Hukuku	—	—	3	4	7	
Kelâm	—	—	2	2	4	
İslâm Dini ve Mezhepler Tarihi	—	2	—	—	2	
İslâm Felsefesi ve Tasvvuf Tarihi	—	2	—	—	2	
İslâm Tarihi	2	2	—	—	4	10.52
Türk ve İslâm Sanatları Tarihi	1	2	—	—	3	
Türk- İslâm Edebiyatı	—	3	—	—	3	
Dinler Tarihi	1	1	—	—	2	5.26
Din Sosyolojisi	1	1	—	—	2	
Pedagoji	—	—	—	1	1	
Felsefe Tarihi	1	1	—	—	2	5.26
Mantık	1	—	—	—	1	
Sistematik Felsefe	—	—	2	—	2	
Yabancı Dil	5	3	—	—	8	10.52
İnkılâp Tarihi	—	—	—	2	2	4.21
Seçmeli Ders (I)	—	—	1	1	2	
Seçmeli Ders(II)	—	—	1	1	2	
Toplam	24	27	23	21	95	

Birinci Grup Seçmeli Dersler

1. İslâm Tarihi
2. İslâm Dini ve Mezhepler Tarihi
3. Türk-İsl. Ed.
4. Farsça
5. Hat

İkinci Grup Seçmeli Dersler

1. İslâm Felsefesi ve Tasavvuf
2. Mukayeseli Dinler Tarihi
3. Felsefe Tarihi
4. Din Sosyolojisi
5. Din Psikolojisi
6. Dinî Türk Musikisi

Programda yaklaşık olarak Arapça %25.26, temel İslâmî ilimler ile ilgili dersler %38.94, İslâm tarihi ve sanatları ile ilgili dersler %10.52, felsefe grubu dersleri %5.26, din bilimleri ile ilgili dersler %5.26, seçmeli dersler %4.21 ve yabancı dil, inkılâp tarihi de

⁷⁴ AÜ İlâhiyat Fakültesi 1949-1969 Mezunlar Albümü, s. 39-40.

%10.52 oranında yer almıştır. Buna göre alan bilgisi derslerinin %54.72, genel kültür derslerinin %15.78, meslek bilgisi (din sosyolojisi ve pedagoji) derslerinin de %3.15 oranında olduğu görülmektedir.

Dikkat edilecek olursa bir önceki programa göre Arapça, temel İslâm ilimleri ve felsefe grubu ile ilgili derslerin oranları yükselirken, İslâm tarihi ve sanatları alanındaki derslerle birlikte diğer din bilimleri alanındaki derslerin oranı düşmüştür. Alan derslerinin bir grubunun oranının artırılması bir gelişme olarak kabul edilebilir, fakat bunun pedagoji, din psikolojisi ve din sosyolojisi gibi derslerin saatlerinden eksiltiyle yapılmış olması bir olumsuzluk olarak değerlendirilebilir.

Her iki programda dikkati çeken bir diğer önemli husus da bugün üniversitelerimizde ortak zorunlu ders olarak okutulan bazı derslerin oranının oldukça yüksek olmasıdır. Felsefe grubunun dışında kalan genel kültür derslerinin oranı 1953-1954 programında %16.51, 1968'de %10.52'dir. Bu derslerden sadece yabancı dil (batı dili) öğretimi 1953-1954 öğretim yılındaki programda yaklaşık %9.17, 1968 programında ise %8.42 oranında yer almaktadır.

Temel İslâm ilimleri alanındaki derslerin oranlarının yükseltilmesinin yanı sıra yeni programın olumlu sayılabilecek bir tarafı, oranı düşük de olsa seçmeli dersler sisteminin uygulanmaya başlanmış olmasıdır.

1972-1973 yılından itibaren uygulanmaya başlanan program ve dersler aşağıdaki gibidir.⁷⁵

⁷⁵ Ö. Okutan, *agt*, s. 85.

DERSLER	TEFSİR ve HADİS BÖLÜMÜ (Temel İslâm İlmleri Bölümü)							KELAM ve İSL. FELSEFESİ BÖLÜMÜ						
	I	II	III	IV	V	Topl.	%	I	II	III	IV	V	Topl.	%
Arapça	16	6	4	4	4	34	28.57	16	6	4	4	4	34	28.57
İslâm Tarihi	-	2	2	-	-	4		-	2	2	-	-	4	
Türk-İsl. Ed.	-	2	2	-	-	4		-	2	2	-	-	4	
Türk ve İ. S. T.	-	-	-	1	2	3	11.76	-	-	-	1	2	3	11.76
İsl. Kuruml. T.	-	-	-	2	-	2		-	-	-	2	-	2	
Epigrafi	-	-	-	-	1	1		-	-	-	-	1	1	
K. Kerim	2	1	-	-	-	3		2	1	-	-	-	3	
İsl. Dini Esasl.	2	-	-	-	-	2		2	-	-	-	-	2	
Tefsir	-	-	3	4	4	11		-	-	3	2	2	7	
Hadis	-	-	2	4	4	10		-	-	2	3	-	5	
İslâm Hukuku	-	-	2	2	3	7	36.13	-	-	2	-	2	4	32.77
İ. Mez. Tarihi	-	-	2	2	-	4		-	-	2	3	-	5	
Tasavvuf T.	-	-	-	1	-	1		-	-	-	-	3	3	
Kelâm	-	-	-	2	2	4		-	-	-	3	4	7	
İ. F. ve Filoz.	-	-	-	1	-	1		-	-	-	3	-	3	
Din Felsefesi	-	-	-	-	-	-		-	-	-	-	2	2	
Dinler Tarihi	-	-	2	2	-	4		-	-	2	2	-	4	
Pedagoji	-	-	-	-	2	2	8.40	-	-	-	-	2	2	10.08
Din Sosyol.	-	2	-	-	-	2		-	2	-	-	-	2	
Din Psikol.	-	1	1	-	-	2		-	1	1	-	-	2	
Felsefe Tarihi	-	-	2	-	-	2		-	-	2	2	-	4	
Sist. Felsefe	-	-	2	-	-	2	6.72	-	-	2	-	-	2	8.40
Felsefeye Giriş	-	2	-	-	-	2		-	2	-	-	-	2	
Mantık	-	2	-	-	-	2		-	2	-	-	-	2	
Türk D. Mus.	-	2	-	-	-	2		-	2	-	-	-	2	
Türkçe-Komp.	2	-	-	-	-	2	8.40	2	-	-	-	-	2	
Türk Devr. T.	2	-	-	-	-	2		2	-	-	-	-	2	8.40
Farsça	-	4	-	-	-	4		-	4	-	-	-	4	
Toplam	24	24	24	25	22	119		24	24	24	25	22	119	

AÜ İlahiyat Fakültesinde 1972 yılına kadar küçük çaplı program değişiklikleri ile öğretime devam edilmiş, 1972 yılında köklü bir değişikliğe gidilmiştir. Bu yeni uygulama ile öğrenim süresi beş yıla çıkarılmış, dördüncü sınıftan itibaren iki bölüm oluşturulmuş, program dışı olarak sadece öğretmen olmak isteyenlere „Öğretmenlik Formasyon Dersleri“ verilmeye başlanmış ve öğretmenlik uygulaması çalışmaları yapılmış, yabancı dil dersleri de program dışı olarak verilmiştir.⁷⁶

Uzun yıllar, Cumhuriyet döneminde, muhtemelen sadece „Talimu’l Mûteallim“ okumuş medrese mezunları ve bir saatlik pedagoji okumuş yeni İlahiyat Fakültesi mezunları ile yürütülmeye çalışılan genel öğretim kurumlarındaki din dersi ve İHO’daki meslek dersleri öğretmenliği bu yeni uygulamayla öğretmenlik formasyonu kazanma bakımından, günün ihtiyaçlarına cevap verecek hale getirilmeye çalışılmıştır. Bu durum din eğitimi ve öğretimi alanına öğretmen yetiştirme açısından önemli bir gelişmedir. Sadece öğretmen olmak isteyenlerin aldığı meslekî formasyon dersleri eğitime giriş, Türk eğitim tarihi, Türk millî eğitim teşkilatı, mukayeseli eğitim, eğitim psikolojisi, eğitim sosyolojisi, genel öğretim bilgisi ve uygulama çalışmalarından oluşmaktadır.

⁷⁶ Ö. Okutan, *agt*, s. 85-86.

Yukarıdaki tabloda da görüldüğü gibi bölümlere göre derslerin dağılımında temel İslâmî ilimler ve felsefe alanındaki derslerde farklılık görülmektedir. Temel İslâmî ilimler ile ilgili dersler Tefsir ve Hadis Bölümünde yaklaşık %36.13, Kelâm ve İslâm Felsefesi Bölümünde %32.77 oranında bulunurken, felsefe grubundaki dersler ilk bölümde %6.72, diğer bölümde ise %8.40 oranında yer almaktadır. Arapça her iki bölümde de %28.57, İslâm tarihi ve sanatları alanındaki dersler %11.76, din bilimleri alanındaki dersler %8.40 ve %10.08 diğer dersler de her iki bölümde %8.40 oranındadır. Bir başka açıdan bakılacak olursa Tefsir ve Hadis Bölümünde alan bilgisi %56.29, genel kültür %15.12 seçimsel öğretmenlik bilgisi derslerinin dışında %5.04 oranında pedagoji, din sosyolojisi ve din psikolojisi dersleri bulunurken; bu oranlar Kelâm ve İslâm Felsefesi bölümünde sırasıyla %54.61, %16.80 ve %5.04 olmuştur.

Programda dikkati çeken ve olumlu olarak nitelendirebileceğimiz bir husus derslerin kredi toplamının oldukça az olmasıdır. Bu durum öğrencilere serbest çalışma, derse hazırlanma ve araştırma için vakit kazandırması nedeniyle önemli bir husustur.

Daha önceki programlarda olduğu gibi Arapça'nın oranını yüksekliği, hatta onlara göre biraz daha artmış olması dikkati çeken bir başka husustur. Genel lise mezunlarını öğrenci olarak kabul eden bu fakültede Arapça derslerinin yoğun olması bir yere kadar normal kabul edilebilir, fakat bu derslerin yaklaşık olarak 1/3'e yakın bir yekûn tutmasının diğer derslerin oranlarını olumsuz yönde etkileyeceğini belirtmeliyiz.

3. Yüksek İslâm Enstitüleri

Daha önce belirtildiği gibi 1949 yılından itibaren din eğitimi ve öğretimiminin örgün eğitim kurumlarında tekrar yer almaya başlaması ve İHL'nin açılması ve sayılarının hızla artmasıyla birlikte bu alanda öğretmen sıkıntısı da kendini göstermiştir. AÜ İlahiyat Fakültesinin tek başına bu ihtiyacı karşılamaya gücünün yetmemiş olması nedeniyle bu alanın öğretmen ihtiyacı, bir çoğu meslekten olmayan ve üniversite mezunu olmayan kimselerle giderilmeye çalışılmıştı. Ayrıca İmam-Hatip Okulu mezunlarının gidebileceği bir yüksek öğretim kurumu bulunmaması nedeniyle bu okul mezunlarına da yüksek öğrenim imkânı sağlamak gerekiyordu. 1961 yılında kabul edilen ilk yönetmeliğinde de belirtildiği gibi 1959 yılında 7344 sayılı kanunla açılan YİE, İslâm dininin esaslarına sadık kalarak

müsbet ilimin ışığında İslâmî ilimleri ve bunlara yardımcı bilgileri öğreterek İmam-Hatip Okulları ile İlköğretmen Okullarına ve diğer orta öğretim kurumlarına öğretmen yetiştirmek ve aynı okullardaki din dersi öğretmenlerinin gelişmelerine yardım etmek amacıyla MEB’ce bir yüksek okul olarak kurulmuştur. Ayrıca DİB’nin ihtiyaç duyduğu elemanları yetiştirmek ve İslâmî ilimler alanında araştırmalarda bulunarak bunların sonuçlarını yurt ve ilim dünyasına sunmakla da görevli olan bu kurumun öğretmen, din hizmetleri elemanı yetiştirme ve İslâmî konularda araştırmalar yapma şeklinde belirtilen amaçları daha sonraki yönetmeliklerde de esas itibariyle korunmuştur.⁷⁷

İlki İstanbul’da açılan ve bunu daha sonraki yıllarda diğerlerinin izlediği bu yüksek din öğretimi kurumu sadece İHL mezunlarını öğrenci olarak kabul ediyordu. YİE’nin 1959 yılındaki programında yer alan derslerin çeşit olarak çokluğu ve bir kısmının konularının birbirine girmiş olması nedeniyle öğrenciyi araştırma ve incelemeye yönlendirmekten ziyade ezberciliğe ve sadece verilen dersleri öğrenme yoluna ittiği; aslında alan itibariyle birbirine çok yakın olan din adamlığı ve öğretmenliğinin fiiliyatta birbirinden ayrı formasyonu gerektirdiği, bu nedenle mevcut durumun bu ikili formasyonu kazandırmasının şüpheli olduğu bunun modern ilim zihniyetini hiçe saymak anlamını taşıdığı gibi eleştiriler yöneltilmiştir.⁷⁸ Bu ilk programda Arapça %17.75, temel İslâmî ilimler %35.51, İslâm tarihi ve sanatları %14.95, felsefe grubu dersleri %1.86, din bilimleri ile ilgili dersler %7.47, zorunlu ders sayılabilecek dinî musiki ve inkılâp tarihi %1.86 oranında yer almakta, bu dersler yabancı dil ve Farsça ile birlikte %22.42’ye çıkmaktadır. Programdaki derslerin oranlarına öğretmen yetiştiren bir kurum olarak açılmış olması nedeniyle bir de bu açıdan bakılacak olursa alan bilgisi derslerinin %57.93, genel kültür derslerinin %24.28, öğretmenlik meslek bilgisi verebileceği düşünülen dinî psikoloji, dinî pedagoji ve hitabet derslerinin de %4.67 oranında olduğu görülecektir.

Programda dil öğretiminin ağırlıklı bir biçimde yer almasına karşılık alan bilgisi derslerinin ve bilhassa yardımcı dersler olarak düşünülen felsefe ve din bilimleri ile ilgili derslerin oranı düşük olduğu göze çarpmaktadır. 4 saat olarak yer alan dinî pedagoji ve

⁷⁷ *İslâmî İlimler Akademileri*, Türkiye İslâm Enstitüleri Talebe Federasyonu Yayınları, İstanbul, 1968, s. 18; Veli Ertan-Hasan Küçük, *Cumhuriyet Devrinde Din Eğitimi-Din Müesseseleri ve Din Alimleri*, Türedav Basım-Yayın Ltd. Şti. İstanbul, 1976, s. 62-64.

⁷⁸ *İslâmî İlimler Akademileri*, s.19.

dinî psikoloji derslerinin 1 saatlik hitabet ve irşat dersleri ile birlikte oranı %4.67'dir, fakat buna karşılık dil öğretimi programda %38.31 oranında yer almıştır.

Okulun açılış amacında öğretmen yetiştirme özellikle belirtilmiş olmasına rağmen meslekî formasyon dersleri yer almadığı, fakat din hizmetleri elemanı yetiştirme amacına uygun olarak hitabet ve irşat dersinin bulunduğu görülmektedir.

YİE'nin 1959 yılında deneme mahiyetinde kabul edilerek 13 yıl süreyle pek geliştirilemeden uygulanan bu ilk programı aşağıdadır:⁷⁹

DERSLER	SINIFLAR					
	I	II	III	IV	Toplam	%
Arap Dili ve Edebiyatı	6	5	4	4	19	17.75
K.Kerim	5	4	1	1	11	35.51
Vücut İlimi	—	—	—	1	1	
Belagat-İ Kur'aniyye	—	—	—	1	1	
Tefsir	—	1	2	2	5	
Hadis	—	1	2	2	5	
Tevhid İlimi	1	1	—	—	2	
Kelâm	1	—	—	—	1	
İslâm Hukuku	—	—	1	1	2	
Fıkıh Ve Fıkıh Usulü	—	—	—	1	1	
İslâm Dini Ve Mezhepler Tarihi	—	1	1	—	2	
Tasavvuf Tarihi	—	2	1	1	4	14.95
Ahlâk	—	—	1	1	2	
İslâm Felsefesi	—	—	1	—	1	
Muasır İslâm Ülk. Tarih ve Coğrafyası	2	2	1	—	5	
İslâm Sanatları Tarihi	—	—	1	1	2	7.47
Siyer	1	1	—	—	2	
İslâm Türk Edebiyatı Tarihi	3	2	1	1	7	
Mukayeseli Dinler Tarihi	1	1	1	—	3	
Dinî Psikolojisi	—	—	1	1	2	1.86
Dinî Pedagoji	—	—	1	1	2	
Hitabet ve Irşat	—	—	—	1	1	
Mantık	—	—	1	1	2	
Dinî Musiki	—	—	—	1	1	22.42
İnkılâp Tarihi	—	—	—	1	1	
Yabancı Dil	4	4	4	4	16	
Fars Dili ve Edebiyatı	2	2	1	1	6	
Toplam	26	27	26	28	107	

Bu program AÜ İlâhiyat Fakültesi'nin 1953-1954 öğretim yılında uygulamaya konulan programı ile karşılaştırıldığında, Arapça dersleri YİE'de daha az olmakla birlikte, dil öğretiminin iki okulda da yaklaşık aynı oranda yer aldığı görülür. Buna karşılık YİE programında alan dersleri biraz fazla, felsefe ve diğer din bilimleri ile ilgili dersler ise daha az oranda yer almaktadır. Genel olarak iki program arasında çok fazla farklılığın olmadığı söylenebilir. AÜ İlâhiyat Fakültesi'nin 1968 programındaki alan bilgisi ve genel kültür YİE'nin 1959 programındakinden azdır. Buna karşılık felsefe dersleri biraz fazla yer almıştır. İmam-Hatip Okulu mezunlarını kabul etmesi nedeniyle YİE programında Arap-

⁷⁹ Ö. Okutan, *agt*, s. 96.

ça'nın daha az (%17.75) oranda yer aldığı söylenebilir. Bu ders AÜ İlâhiyat Fakültesi'nin 1953-1954 programında %22.01, 1968'de ise %25.26 oranındadır.

19 ocak 1972'de Resmi Gazetede yayınlanıp yürürlüğe giren yönetmeliğe göre uygulanacak olan programda yer alan dersler ve saatleri şu şekildedir:⁸⁰

DERSLER	SINIFLAR					
	I	II	III	IV	Toplam	%
Arapça	5	5	4	5	19	17.10
K.Kerim	4	4	—	—	8	31.25
Tefsir	—	—	3	4	7	
Hadis	—	—	2	3	5	
Fıkıh	—	—	3	2	5	
Kelâm ve İslâm Düşüncesi	—	2	2	2	6	
İslâm Mez. Tarihi	—	—	3	—	3	
Tasavvuf Tarihi	2	2	—	—	4	
İslâm Ahlakı	2	—	—	—	2	
Siyer ve İsl. Tarihi	3	2	—	—	5	11.71
İsl. Türk Edebiyatı	3	2	2	—	7	
İsl. Türk ed. Tarihi	3	—	—	—	3	
Dinler Tarihi	—	—	2	—	2	4.68
Din Sosyolojisi	—	—	—	2	2	
Din Psikolojisi	—	—	2	—	2	
Sistematiik Felsefe ve Mantık	2	2	—	—	4	3.25
Mesleki Türk Musikisi	2	1	—	—	3	17.96
Türk İnkılap Tarihi	—	—	—	2	2	
Farsça	3	3	—	—	6	
Yabancı Dil	3	3	3	3	12	
Seminer	—	2	2	—	4	3.25
Halk Eğitimi ve Toplum Kalkınması	—	—	—	3	3	13.28
Teşkilat ve İdare	—	—	—	2	2	
Hitabet	—	—	—	2	2	
Eğitim Psikolojisi	—	2	—	—	2	
Ruh Sağlığı ve Rehb.	—	2	—	—	2	
Ölçme ve Değerl.	—	—	2	—	2	
Eğitim sos.	—	—	2	—	2	
Eğitim Bilgisi	—	—	—	2	2	
Toplam	32	32	32	32	128	

YİE'de 1972-1973 öğretim yılından itibaren öğretmen yetiştiren bir kurumun amacına uygun olarak öğretmenlik meslek dersleri ile birlikte din hizmetleri alanına yönelik olan bazı yeni derslerin programa alındığı görülmektedir.

Arapçaya programda yaklaşık %17.10, temel İslâm bilimleri, İslâm tarihi ve sanatları ile diğer din bilimleri alanındaki (alan bilgisi) derslere %46.85, felsefe (%3.25) ve genel kültür ile ilgili diğer derslere %21.21, öğretmenlik meslek derslerine de %13.28 oranında yer verilmiştir. Bir önceki programa göre alan bilgisi ve Arapça dışındaki dil öğretimine ait derslerin oranının düştüğü görülmektedir. Öğretmen olmak isteyenlerin alacakları öğretmenlik bilgisi dersleri ile birlikte yeni bazı derslerin getirilmiş olması ve

⁸⁰ Veli Ertan-Hasan Küçük, *age*, s. 64-67; *MEB Tebliğler Dergisi*, 13 Aralık 1971, c. 34, sayı, 1682, s. 255.

öğretmenlik uygulamasını içermesi bu okulların yönetmeliklerde belirlenen amaçlara doğru yöneldiğini göstermektedir.

Daha önce üzerinde durulduğu gibi aynı yıldan itibaren AÜ İlahiyat Fakültesinde de köklü bir program değişikliğine gidilmiş, öğretmen olacaklar için program dışı olarak öğretmenlik meslek dersleri verilmeye ve öğretmenlik uygulamasına başlanmıştır. O programın bir diğer göze çarpan yeniliği ise öğrencilerin dördüncü sınıftan itibaren iki bölüme ayrılmaları idi. Her iki okul da aynı amaçlarla kurulmasına ve aynı yıl yeniden program düzenlenmesine gidilmesine rağmen birinde bölüm uygulamasına gidilirken, diğerinde bu uygulama daha sonraya bırakılmıştır.

Daha sonra 20 mayıs 1978 tarihinde Resmi Gazetede yayınlanıp yürürlüğe giren yönetmeliğine göre YİE'nin de üçüncü sınıftan itibaren bölümlere ayrılmış bir sistemi denediğini görüyoruz. 1980 yılında yapılan değişiklikler sonucu düzenlenmiş yönetmeliğe göre bölümlerdeki derslerin dağılımı aşağıdadır.⁸¹

DERSLER	TEFSİR-HADİS BÖLÜMÜ						FİKİH-KELAM BÖLÜMÜ				İSL. DİNİ ESASL. BÖLÜMÜ			
	I	II	III	IV	Topl.	%	III	IV	Topl.	%	III	IV	Topl.	%
Ar. Di. ve Ed.	8	7	4	4	23	20.53	4	4	23	20.53	—	—	15	13.39
K.Kerim	3	3	2	2			2	2			—	—		
Tefsir	—	—	5	6			2	—			2	2		
Hadis	—	—	6	5			—	2			2	2		
Fıkıh	—	—	—	2	40	35.71	5	5	38	33.92	—	—	34	30.35
Kelâm	—	—	2	—			4	4			—	—		
İsl. D. ve Es.	—	—	—	—			—	—			5	6		
İslâm Ahlâkı	—	2	—	—			—	—			3	2		
İsl. Mezh. T.	—	—	—	—			2	—			—	—		
Tas. ve İrşad	—	—	2	—			2	—			2	—		
Siyer ve İ. T.	2	2	—	—			—	—			3	—		
Edebiyat	—	2	2	—	11	9.82	2	—	11	9.82	2	2	16	14.28
İ. Türk M. T.	3	—	—	—			—	—			—	—		
Dinler Tarihi	—	—	—	—	—		—	—	—		—	3		
Din Psik.	—	—	—	—	—	0	—	—	—	0	2	—	7	6.25
Din Sosy.	—	—	—	—	—		—	—	—		—	2		
Mantık-Fel.	1	2	—	—	3	2.67	—	2	5	4.46	2	—	5	4.46
Türkçe-Kom.	2	—	—	—			—	—			—	—		
Osmanlıca	2	2	—	—	20	17.85	—	—	20	17.85	—	—	20	17.85
Türk Devr. T.	—	—	—	2			—	2			—	2		
Yabancı Dil	3	3	3	3			3	3			3	3		
Seçmeli Ders	2	2	—	—	4	3.57	—	—	4	3.57	—	—	4	3.57
Eğitime Giriş	2	—	—	—			—	—			—	—		
Eğ. Psik.	—	2	—	—			—	—			—	—		
Gen. Öğr.M.	—	—	3	—			—	3			—	3		
Ölç. ve Değ.	—	—	1	—	11	9.82	1	—	11	9.82	1	—	11	9.82
Eğ. İdareciliği	—	—	—	1			—	1			—	1		
Eğ. Sosy.	—	1	—	—			—	—			—	—		
Araşt. Tekn.	—	—	1	—			1	—			1	—		
Toplam	28	28	31	25	112		28	26	112		28	28	112	

⁸¹ *İstanbul Yüksek İslâm Enstitüsü*, İstanbul Yüksek İslâm Enstitüsü Vakfı Yayınları, İstanbul, 1982, s. 34-35.

Öğretmenlik bilgisi dersleri üç bölümde de yaklaşık %10 civarında yer alırken, alan bilgisi dersleri bölümlere göre %43.77 ile %50.88 arasında bulunmaktadır. Bu derslerden temel İslâmî ilimler ile ilgili olanlar İslâm Dini Esasları Bölümünde diğerlerine göre daha az, İslâm tarihi ve sanatları alanındaki dersler ise bu bölümde diğerlerine göre daha yüksek oranda yer almıştır. Diğer din bilimleri alanındaki derslerin çok düşük oranlarda ve sadece İslâm Dini Esasları Bölümünde yer almış olduğu görülmektedir. Felsefe grubu dersleri de bölümlere göre farklı bir biçimde ve az denilebilecek oranlardadır. Öğretmen yetiştirme açısından buna yönelik derslerin programa alınması ile bir gelişme kaydedilirken, temel İslâmî ilimlerle ilgili derslerin dışında kalan din bilimleri alanındaki derslerin oranı düşürülmüş, felsefe derslerine de az yer vermeye devam edilmiştir. Öğretmenlik bilgisi derslerine programda yer açmak amacıyla başvurulduğunu düşündüğümüz bu yol ilgililerin konuya yaklaşım göstermesi açısından ilginç bir örnek olarak gösterilebilir.

1972 yılından itibaren uygulanmak üzere yüksek din öğretimi kurumlarının programlarında köklü değişiklikler yapılırken, aynı tarihlerde bu kurumlara benzer amaçlarla kurulan bir yenisinin eklendiği görülmektedir. O yıllarda sadece yüksek öğretim kurumu olarak YİE'ye girebilen İmam-Hatip Okulu mezunlarına üniversite kapılarının açılmasını sağlayan ve Erzurum'da kurulmuş olan İslâmî İlimler Fakültesi'nin de programı üzerinde durmak konumuz açısından yararlı olacaktır.

4. İslâmî İlimler Fakültesi

12 Mart 1971 tarihinde beş yıllık bir okul olarak kurulmuş ve 1971-1972 öğretim yılında öğretime başlamış olan İslâmî İlimler Fakültesi üçüncü sınıftan itibaren dört bölüme ayrılmakta; mezunları da İlâhiyat Fakültesi ve YİE mezunları gibi din dersi ve İHL MD öğretmeni olabilmekte veya din hizmetleri alanında çalışmak üzere DİB büyesinde görev alabilmekteydi. Bu fakültenin açıldığı yıldan itibaren uygulamaya konulan ilk programındaki dersler bölümlere göre aşağıdaki gibi dağılmıştır:⁸²

⁸² Atatürk Üniversitesi İslâmî İlimler Fakültesi Öğretim ve İmtihan Yönetmeliği, Atatürk Ü. Basımevi, Erzurum, 1971, s. 4-6.

DERSLER	Tefsir-Hadis Bölümü						Kelâm ve İsl.Fels. Bölümü				Fıkıh ve İsl. Huk. Bölümü				İsl. Dil ve Edebiy. Bölümü			
	I	II	III	IV	V	T.	III	IV	V	T.	III	IV	V	T.	III	IV	V	T.
Arapça	2	2	3	3	3	13	2	2	2	10	3	3	3	13	4	4	4	16
K.Kerim	3	3	2	2	2		2	-	-		2	2	2		2	2	2	
Retorik (Belagat)	3	-	-	-	-		-	-	-		-	-	-		-	-	-	
İslâm Dini Esasları	3	2	-	-	-		-	-	-		-	-	-		-	-	-	
Tefsir ve Usulü	-	-	5	5	6		2	-	-		3	-	-		2	-	-	
Hadis ve Usulü	-	-	5	5	5	55	-	-	2	43	-	2	-	53	-	2	-	26
İslâm Hukuku	-	-	-	2	-		-	2	-		-	-	-		-	-	-	
Tevhid ve Kelâm	-	-	-	-	-		5	5	5		-	-	-		-	-	-	
Tasavvuf ve Tarihi	-	-	-	-	-		2	2	2		-	-	-		-	-	-	
Fıkıh	-	-	-	-	-		-	-	-		6	6	6		-	-	-	
Fıkıh Usulü	-	-	-	-	-		-	-	-		2	2	-		-	-	-	
Mukayeseli İslâm Hukuku	-	-	-	-	-		-	-	-		-	2	2		-	-	-	
İslâm Felsefesi ve Kelâm	-	-	2	-	-		-	-	-		-	-	2		-	-	-	
İslâm Fels. ve Tasavvuf	-	-	-	-	-		-	-	-		-	-	-		-	-	2	
İslâm Türk Edebiyatı	-	-	-	-	-		-	-	-		-	-	-		5	5	5	
İsl. Med. ve Müessesel. T.	-	-	-	-	-		-	-	-		3	2	2		3	-	-	
Paleografi	1	1	1	1	1	10	1	1	1	10	1	1	1	17	1	1	1	31
İslâm Sanatları Tarihi	-	3	-	-	-		-	-	-		-	-	-		-	2	1	
İslâm Tarihi ve Siyer	-	2	-	-	-		-	-	-		-	-	-		-	-	-	
Dinler Tarihi	-	2	-	-	-	4	-	-	-	3	-	-	-	4	-	-	-	2
Pedagoji	-	-	-	-	2		-	-	1		-	1	1		-	-	-	
Mantık ve Cedel	-	-	-	-	-		3	2	-		-	-	-		-	-	-	
Sistematiik Felsefe	-	-	-	-	-		2	2	-		-	-	-		-	-	-	
Felsefe Tarihi	-	-	-	-	-	0	2	2	2	20	-	-	-	0	-	-	-	6
Mantık	-	-	-	-	-		-	-	-		-	-	-		-	2	2	
Ökkült Bilgileri	-	-	-	-	-		-	2	3		-	-	-		2	-	-	
Türkçe- Kompozisyon	1	1	1	1	1		1	1	1		1	1	1		1	1	1	
Türkçe Dil Bilgisi	3	2	-	-	-		-	-	-		-	-	-		-	-	-	
Osmanlıca	3	2	2	2	2	40	2	2	2	42	2	2	2	40	2	2	2	43
Devrim Tarihi	-	-	-	-	1		3	3	3		-	-	1		-	-	1	
Yabancı Dil	2	2	3	3	3		-	-	3		3	3	3		-	-	-	
Farsça	2	3	-	-	-		-	-	-		-	-	-		4	4	4	
Toplam	23	25	24	24	26		27	26	27		26	27	26		26	25	25	

Alan bilgisi dersleri Tefsir-Hadis Bölümünde %56.54, Kelâm ve İslâm Felsefesi Bölümünde %43.74, Fıkıh ve İslâm Hukuku Bölümünde %56.67, İslâm Dil ve Edebiyatı Bölümünde %62.08 oranındadır. Alan bilgisi derslerinin kendi içindeki dağılımlarına bakılacak olursa temel İslâm ilimleri ve İslâm tarihi ve sanatları dışında kalan din bilimleri derslerinin (sadece dinler tarihi) oldukça düşük olduğu görülecektir.

Genel kültür derslerinin dağılımının ise bölümlere göre %25.79 ile %44.52 oranları arasında olduğu ve bunların da daha çok felsefe grubu dışında kalan derslerden oluştuğu anlaşılmaktadır.

Öğretmenlik bilgisi dersleri AÜ İlâhiyat Fakültesinde 1972 yılında başlatılan uygulamaya benzer bir şekilde program dışı olarak verilmiştir.

Derslerin bölümlere göre farklı oranlarda yer aldığı ve genel kültür ağırlıklı olduğu söylenebilecek olan bu program, ders çeşidinin fazlalığına rağmen bölümlere yer vermiş olması nedeniyle cesaretli bir adım olarak nitelendirilebilir. Ne varki pratikte, öğrenci mezun olduktan sonra bu bölümlerin işlerliğinin bulunmaması belli bir süre sonra bölüm-

leşmenin gereksiz olduğu fikrini doğurmuş olacak ki, 1975-1976 öğretim yılında değişikliğe gidilerek bölümlerin sayısı önce ikiye indirilmiş 1977-1978 öğretim yılından itibaren de bölümler tamamen kaldırılmıştır. Halbuki diğer derslerin öğretmenleri ayrı fakülte ve bölümlerde yetiştirilmeye devam edilmekte, bu durum din eğitimi ve öğretimi alanı için dikkate alınmamaktadır.

Programda Arapça dersi saatinin oldukça düşük tutulduğu, din bilimleri alanındaki derslerin ise hiç yer almadığı dikkati çekmektedir. Bu programa göre öğrencilerin mezun olmaları beklenmeden 1975-1976 öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlayan yeni sistem üçüncü sınıftan sonra bölümleşmeye imkân tanıyordu. Öğretmen olmak isteyenler daha önceki uygulamada olduğu gibi Edebiyat Fakültesi'nde ilgili dersleri alıp öğretmenlik uygulamalarını da yaptıktan sonra bir sertifikaya sahip oluyorlardı.

1975-1976'da uygulanmaya başlanan ve altı çeşit seçmeli kültür dersinin de yer aldığı programa göre dağılım şu şekilde oluşuyordu.⁸³

DERSLER	TEFSİR-HADİS BÖLÜMÜ							KELAM ve İSL. FELS. BÖL.			
	I	II	III	IV	V	Topl.	%	IV	V	Topl.	%
Arapça	18	7	4	4	5	38	32.75	4	5	38	32.75
K. Kerim	4	2	—	—	—	—	—	—	—	—	—
İslâm Dini Esasları	—	2	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Tefsir	—	—	2	4	4	45	38.79	2	2	43	37.06
Hadis	—	—	2	4	4	—	—	2	—	—	—
İslâm Mezhepleri Tarihi	—	—	2	—	—	—	—	—	—	—	—
İslâm Hukuku	—	—	—	4	4	—	—	2	2	—	—
Tasavvuf Tarihi	—	—	—	2	—	—	—	—	3	—	—
Kelâm	—	—	—	2	2	—	—	4	4	—	—
İslâm Felsefesi	—	—	—	1	—	—	—	5	3	—	—
Çağdaş İslâm Devletleri	—	—	—	2	—	—	—	2	—	—	—
Paleografi-Epigrafi	—	—	2	—	—	—	—	—	—	—	—
İslâm Tarihi	—	2	3	—	—	15	12.93	—	—	15	12.93
Türk İslâm Edebiyatı	—	3	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Türk İslâm Sanatları Tarihi	—	3	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Din Sosyolojisi	—	—	—	—	—	—	—	2	—	—	—
Din Psikolojisi	—	—	2	2	—	6	5.17	—	—	6	5.17
Dinler Tarihi	—	—	2	—	—	—	—	—	—	—	—
Felsefe Tarihi	—	3	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Felsefe	—	—	2	—	—	7	6.34	2	—	9	7.75
Mantık	—	—	2	—	—	—	—	—	—	—	—
Türkçe-Kompozisyon	2	—	—	—	—	5	4.31	—	—	5	4.31
Osmanlı Lehçesi	—	3	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Toplam	24	25	23	25	19	116		25	19	116	

Dikkat edilecek olursa ağırlığı tekrar artırılmış olan Arapça dersi programın yaklaşık 1/3'ünü oluşturmaktadır. Tefsir-Hadis Bölümünde alan bilgisi dersleri %56.89, ge-

⁸³ Ö. Okutan, *agt*, s. 103-105.

nel kültür dersleri %10.65; Kelâm ve İslâm Felsefesi Bölümünde alan bilgisi dersleri %37.06, genel kültür dersleri ise %12.06 oranındadır.

Hem bu okulun bir önceki porgramına hem de AÜ İlâhiyat Fakültesi ve YİE programlarına göre genel kültür derslerinin oranlarının oldukça düşürülmüş; ayrıca ders çeşidi de oldukça azaltılmıştır. Fakat daha önce de belirtildiği gibi iki sene sonra uygulamada işlerliği olmayan bölümler kaldırılmış, diğer din öğretimi veren yüksek öğretim kurumları gibi öğrencilerin görev yapacakları alanın dikkate alınmadığı bir program izlenmeye başlanmıştır. Bu fakültenin 1977-1978'den itibaren uygulanmaya başlayan programındaki dersler ise sınıflara göre şu şekilde dağılmaktadır:⁸⁴

DERSLER	SINIFLAR						
	I	II	III	IV	V	Toplam	%
Arapça	18	6	3	3	4	34	27.41
İslâm Dini Esasları	2	—	—	—	—	50	40.32
K. Kerim	4	2	1	—	—		
Tefsir	—	2	3	3	3		
Hadis	—	2	3	3	3		
İslâm Hukuku	—	2	3	3	1		
Mukayeseli Medeni Hukuk	—	—	—	—	2		
Kelâm	—	—	2	2	2		
Tasavvuf Tarihi	—	—	—	2	—	18	14.51
İslâm Tarihi	—	2	2	2	—		
Türk İslâm Edebiyatı	—	—	2	2	—		
Türk- İslâm San. Tarihi	—	—	2	—	—		
Paleografi-Epigrafi	—	—	2	—	—		
Çağ.İs.Ü. İkt.ve Si. Dok. T.	—	—	—	2	—		
İslâm Kur. umları Tarihi	—	—	—	—	2		
Dinler Tarihi	—	—	2	—	—	6	4.83
Din Psikolojisi	—	2	—	—	—		
Din Sosyolojisi	—	2	—	—	—		
Sistematik Fels. ve Mantık	—	2	—	—	—	7	5.64
Fels. Tarihi ve İslâm Fels.	—	—	1	2	—		
İlimler Tarihi	—	—	—	2	—		
Osmanlıca	2	2	—	—	—	5	8.06
Çevre Sağlığı	—	—	—	—	1	1	
Farsça	—	2	—	—	—	2	
Batı Dili Meslekî Metinler	—	—	—	—	2	2	
Toplam	26	26	26	26	20	124	

Derslerin dağılımından da anlaşılacağı üzere felsefe grubu ve din bilimleri alanındaki derslerin oranı bir önceki programa göre düşük olmuştur. Bu durum bu okulun programının YİE programına benzemeye başladığının bir belirtisi olarak düşünülebilir. Tabloda da görüldüğü gibi alan bilgisi dersleri %59.66, genel kültür dersleri %11.28, Arapça dersleri de %29.02 oranında yer almıştır. Alan derslerinin %40.32'sini temel İslâmî ilimler, %14.51'i İslâm tarihi ve sanatları, %4.83'ünü de diğer din bilimleri ile ilgili dersler oluşturmaktadır.

⁸⁴ Ö. Okutan, *agt*, s. 105.

Bu üç yüksek din öğretimi kurumunun programları uzun yıllar farklı çatılar altında geliştirilmeye çalışılmış, belki de pratikteki uygulama zorluğu nedeniyle bir türlü bölümleşmeye yahut branşlaşmaya gidilememiştir. Nihayet bu üç kurum, öğretmen yetiştiren diğer yüksek öğretim kurumları gibi, 2547 sayılı kanun gereğince 1982 yılında İlahiyat Fakültesi adı altında bulundukları şehirlerdeki üniversitelerin çatısı altına girdikten sonra yıllardır sürmekte olan program farklılığı ortadan kaldırılmış; fakat konu ile ilgili olarak bazı mevzuat değişikliklerine ihtiyaç duyulması nedeniyle bölümleşme konusu uzunca bir dönem unutulmuş gibidir. 1998-1999 öğretim yılından itibaren ise daha sonra da üzerinde durulacağı gibi, somut bazı gelişmelerin olduğu görülmektedir.

1982 yılına gelinene kadar üç yüksek din öğretimi kurumunun geçirdiği safhaları ve programları konusundaki gelişmeleri öğretmen yetiştiren bir kurum programında bulunması gereken derslerin ağırlıkları açısından özetleyecek olursak; felsefe grubu dersleri çok az olmakla birlikte genel kültür dersleri oldukça yüksek oranlarda yer almıştır. Felsefe derslerinin azlığı özellikle YİE ve İslâmî İlimler Fakültesi programlarında dikkati çekmektedir. Genel kültür derslerinin oranları ancak İslâmî İlimler Fakültesinin son iki programında diğerlerine göre düşük olmuştur. Din bilimleri alanındaki derslerin oranları da buna benzerken İslâm tarihi ve sanatları alanındaki derslerin genel olarak belli bir oranı koruduğu ve %10'un üzerinde programlarda yer aldığı görülmektedir. Ayrıca olarak Arapça dersine de programlarda yüksek oranlarda yer verilmek zorunda kalınması sonucu programdaki derslerin muhteva kategorilerinde alan bilgisi aleyhine, özellikle de bunların içerisinde din bilimleri aleyhine bir durumun ortaya çıktığı söylenebilir. Öğretmenlik bilgisi dersleri de ancak 1972'den sonra programda yer almaya başlamış ve oranları düşük olmuştur.

5. 1982-1983 Öğretim Yılından İtibaren Uygulamaya Konulan Sistem

2547 Sayılı Yüksek Öğretim Kanununun geçici 28. maddesi gereğince 1982 yılında kurulmuş olan İlahiyat Fakülteleri daha önceki yüksek din öğretimi kurumlarıyla benzer amaçlara sahiptir. Öğrencilerini DKAB ve İHL MD öğretmenliğinin yanı sıra din hizmetleri alanındaki görevler için yetiştirmesi beklenen fakültenin bu amaçları yazılı bir şekilde yönetmeliklerinde yer almamış, çerçeve yönetmeliğine uygun şekilde eğitim ve öğretim faaliyetleri sürdürülmüştür. Bu yönetmelikte ise daha çok akademik çalışmalarla

ilgili amaçlar yer almaktadır. Buna göre bu fakültelerin genel ilâhiyat tahsili yapılan kurumlar olarak düşünüldüğü, hizmet alanları ile ilgili amaçlara değinilmediği anlaşılmaktadır. Bununla birlikte fakülteler ülkemizde öğretmen yetiştirme sisteminin gereklerine uygun bir şekilde din öğretimi alanına öğretmen yetiştirmeye devam etmiş, öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin yanı sıra mezunlarının orta öğretim kurumlarında öğretmenlik uygulaması yapmasını sağlamıştır.

Bir yıllık hazırlık sınıfı ile buna dayalı dört yıllık (sekiz yarıylı) lisans eğitimi veren bir yüksek öğretim kurumu olan ilk İlâhiyat Fakültelerinde akademik amaçlarla teşkil edilmiş olan Tefsir-Hadis, Kelâm-İslâm Felsefesi, İslâm Medeniyeti ve Sosyal Bilimler olmak üzere üç bölüm bulunmaktaydı. Öğrenciler bu bölümlere ait ortak otuzdokuz çeşit dersle birlikte bir seçmeli dersi alıyorlardı. Bu kırk çeşit dersten dördü tüm yüksek öğretim kurumlarında okutulan zorunlu derslerdir. Dokuz çeşit öğretmenlik bilgisi derslerinin dışındakiler alan ve genel kültür dersleridir. Üç hafta süreli öğretmenlik uygulamasının yanı sıra öğrenciler yazılı bir diploma çalışması yapmak zorundadır.

İlâhiyat Fakültelerine üniversite giriş sınavı sonuçlarına göre genel ve meslek lisesi mezunları „merkezi yerleştirme“ sistemiyle alınmakta, isteyen öğrenciler Arapça ve K. Kerim öğretiminin ağırlıklı olduğu „Hazırlık Sınıfı“ndan muaf olabilmek için öğretim yılı başındaki muafiyet sınavına girebilmekte, başarılı olanlar birinci sınıftan öğrenimlerine başlayabilmektedirler.

Bu kurumun aşağıda verilen ilk programına hazırlık sınıfı değerlendirme dışı tutularak bakıldığında sekiz yarıyılta öğrencilerin 241 kredi/saatlik kırk çeşit dersi almak zorunda oldukları görülür. Hazırlık sınıfı uygulaması ile Arapça'nın program içindeki oranının oldukça düşürüldüğü (%7.46) görülmektedir. Bu derslerin oranı hazırlık sınıfı ile birlikte %20'ye yaklaşmaktadır. Bütün yüksek öğretim kurumlarında okutulan ortak zorunlu derslerin oranının yaklaşık %23.23 (yabancı dil öğretimi ağırlıklı) ile programa bir yük getirdiğini söylemek mümkündür.

Arapça'nın dışında, temel İslâmî ilimlere ait dersler %35.26, İslâm tarihi ve sanatları alanındaki dersler %8.29, din bilimleri ile ilgili dersler %9.70, felsefe grubu %3.72, öğretmenlik bilgisi dersleri %12.03, seçmeli dersler de %0.82 oranında yer almıştır. Bu-

na göre alan bilgisi %53.25, genel kültür %26.95, meslek bilgisi derslerinin de %12.03 oranında olduğu görülmektedir.

Bu arada programda yer alan derslerin kredileri ve çeşitleri bakımından fakülteler arasında küçük bazı farklılıkların bulunduğu görülmektedir. Mesela aynı yıllarda DEÜ İlâhiyat Fakültesinde toplam 235 kredi/saatlik derslerin içinde, 19 kredilik öğretmenlik bilgisi dersleri %8.08 oranında yer almaktadır.⁸⁵

1983-1984 öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanan bu ders programı aşağıdaki gibidir.⁸⁶

DERSLER	Hazırl		YARIYILLAR										Topl.	%
	I	II	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII				
Arapça	20	20	6	4	4	4	—	—	—	—	18	7.46		
Yabancı Dil			6	6	4	4	4	4	2	2	56	23.23		
Türk Dili			1	1	1	1	1	1	1	1				
Atatürk İlke ve İnkılapları			1	1	1	1	1	1	1	1				
Beden Eğt. ve Güzel San.			1	1	1	1	1	1	1	1				
K. Kerim	5	5	4	4	—	—	—	—	—	—	85	35.26		
İsl. Dini Esasları			4	—	—	—	—	—	—	—				
Tefsir Usulü			—	3	—	—	—	—	—	—				
Hadis Usulü			—	3	—	—	—	—	—	—				
Tefsir			—	—	5	4	4	—	—	—				
Hadis			—	—	5	4	4	—	—	—				
İslâm Hukuku Usulü			—	—	—	—	2	—	—	—				
İslâm Hukuku			—	—	—	—	5	6	—	—				
İslâm Mezhepleri Tarihi			—	—	—	—	—	—	6	—				
Kelâm			—	—	—	—	—	—	7	5				
Tasavvuf			—	—	—	—	—	—	—	5				
İslâm Felsefesi Tarihi			—	—	—	—	—	—	—	5				
İslâm Tarihi			4	4	3	—	—	—	—	—	20	8.29		
İslâm Kurumları Tarihi			—	—	—	3	—	—	—	—				
Türk İslâm Edebiyatı			—	—	—	3	—	—	—	—				
Türk- İslâm San. Tarihi			—	—	—	—	3	—	—	—				
Dinler Tarihi			—	—	—	—	—	4	—	—	22	9.70		
Din Sosyolojisi			—	—	—	—	—	4	—	—				
Din Psikolojisi			—	—	—	—	—	4	—	—				
Din Eğitimi			—	—	—	—	—	—	6	—				
Din Felsefesi			—	—	—	—	—	—	—	4				
Mantık			—	—	3	—	—	—	—	—	9	3.72		
İlkçağ Fels. Tarihi			—	—	—	—	—	—	3	—				
Yeniçağ Fels. Tarihi			—	—	—	—	—	—	—	3				
Seçmeli Ders (Musiki-Paleogr.-Farsça)			—	—	—	2	—	—	—	—	2	0.82		
Araştırma Teknikleri			—	—	—	—	2	—	—	—	29	12.03		
Eğitime Giriş			3	—	—	—	—	—	—	—				
Eğitim Sosyolojisi			—	3	—	—	—	—	—	—				
Eğitim Psikolojisi			—	—	3	—	—	—	—	—				
Eğt. Prog. ve Öğrt. Yönt.			—	—	—	3	—	—	—	—				
Eğt. Ölçme Değ.			—	—	—	—	3	—	—	—				
Eğt. Teknolojisi			—	—	—	—	—	3	—	—				
Rehberlik			—	—	—	—	—	3	—	—				
DKAB Özel Öğrt. Yönt.			—	—	—	—	—	—	3	—				
Eğitim Yönetimi			—	—	—	—	—	—	—	3				
Uygulama			—	—	—	—	—	—	—	üç haft				
Toplam	25	25	30	30	30	30	30	31	30	30			241	

⁸⁵ DEÜ İlâhiyat Fakültesi (1966-1986), DEÜ İlâhiyat Fakültesi Yayınları, İzmir, 1986, s. 22-24.

⁸⁶ Mustafa Öcal, „İlâhiyat Fakültesi'nin Tarihçesi“, UÜ İlâhiyat Fakültesi Dergisi, Sayı 1, c.1, Bursa, 1986, s. 122'den yararlanılarak hazırlanmıştır.

Programda DKAB derslerine yönelik olarak „Özel Öğretim Yöntemleri“ dersinin yer alması bu dersin öğretmenlerinin yetiştirilmesi açısından önemli bir gelişmedir. Fakat bu dersin İHL MD öğretmenlerinin okutacağı her bir ders ve din hizmetleri alanındaki görevler için hazırlayıcı bir ders olarak kullanıldığı şüphelidir. Aslında bu çok sayıdaki istihdam alanı için bir tek programla istenilen nitelikleri taşıyan görevlileri yetiştirmek mümkün değildir. Böyle bir metod bilgisinden yoksun olan kimselerin de görevlerinde istenilen seviyede verim gösteremeyecekleri, kendilerince bazı usuller geliştirmeye gayret edecekleri, bunu yaparken de eksikliklerini başka şekillerde örtmeye çalışacakları meydandadır.

İlâhiyat Fakültelerinde 1991-1992 öğretim yılından itibaren akademik bölümleşmede değişiklikler yapılmış; Temel İslâm Bilimleri, Felsefe ve Din Bilimleri, İslâm Tarihi ve Sanatları şeklinde üç bölüm oluşturulmuş, öğrenciler bu bölümlere ait dersleri ortak olarak okumaya devam etmişlerdir.

Bölümlerde yapılan bu değişikliklerden sonra yeni bir ders programının da uygulanmaya başlandığını görüyoruz. Öğrencinin ilgi duyduğu alanlarda kendisini geliştirmesine imkân verecek 36 kredi/saat tutarındaki seçmeli derslerin yanı sıra, daha sonra MEB'nin tüm öğretmen yetiştiren kurumlardan 21 kredi/saatlik öğretmenlik meslek derslerini zorunlu olarak istemesi ile bu dersler de programa eklenmiş, öğretmenlik uygulamalarının süresi üç haftadan bir yarı yıla çıkarılmıştır. Öğrenciler III. yarıyıldan itibaren seçmeli derslerden 6 kredi/saat almak zorundadırlar. Buna göre 24 kredi/saat Arapça, 5 kredi/saat K.Kerim ve 2 kredi/saatlik İslâm dini ve esasları derslerinin okutulduğu bir yıl süreli hazırlık sınıfından sonra 36 kredi/saatlik seçmeli derslerle birlikte 124 kredi saat tutarındaki 20 çeşit zorunlu ders, 21 kredi/saatlik öğretmenlik meslek bilgisi dersleri, 14 kredi/saatlik ortak zorunlu dersler, 2 kredi/saatlik bir yarıyıl süren öğretmenlik uygulaması ve 4 kredi/saat olarak kabul edilen ve bir konuda bilimsel yöntem ve tekniklere göre bir diploma çalışmasının yer aldığı program toplam 201 kredi/saatlik ders ihtiva etmektedir. Bu yeni programda yer alan derslerin dağılımı aşağıdaki gibidir.⁸⁷

⁸⁷ DEÜ İlâhiyat Fakültesi (1966-1995), İlâhiyat Fakültesi Yayınları, İzmir, 1986, s. 15-16.

DERSLER	Haz.		YARIYILLAR								Topl.	%
	I	II	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII		
Arapça	24	24	4	4	2	2	--	--	--	--	12	5.97
K. Kerim	5	5	2	2	2	2	--	--	--	--	8	33.83
İslâm Dini Esasları	2	2	--	--	--	--	--	--	--	--	--	
Tefsir Usulü ve Tarihi	--	--	3	--	--	--	--	--	--	--	3	
Hadis Usulü ve Tarihi	--	--	3	--	--	--	--	--	--	--	3	
Tefsir	--	--	--	4	4	2	--	--	--	--	10	
Hadis	--	--	--	4	4	2	--	--	--	--	10	
Kelâm	--	--	--	--	--	4	4	2	--	--	10	
İslâm Hukuku Usulü	--	--	--	--	--	--	4	--	--	--	4	
İslâm Hukuku	--	--	--	--	--	--	4	4	--	--	8	
İslâm Mezhepleri Tarihi	--	--	--	--	--	--	--	4	--	--	4	
Tasavvuf Tarihi	--	--	--	--	--	--	--	--	4	--	4	
İslâm Felsefesi Tarihi	--	--	--	--	--	--	--	4	--	--	4	
İslâm Tarihi	--	--	4	4	2	--	--	--	--	--	10	7.96
Türk İslâm Edebiyatı	--	--	--	2	--	--	--	--	--	--	2	
Türk- İslâm San. Tarihi	--	--	--	--	--	--	2	--	--	--	2	
İslâm Kurumları Tarihi	--	--	--	--	--	--	--	--	--	2	2	
Din Felsefesi	--	--	--	--	--	--	--	--	--	4	4	9.95
Dinler Tarihi	--	--	--	--	--	--	--	--	4	--	4	
Din Eğitimi	--	--	--	--	--	--	--	--	4	--	4	
Din Psikolojisi	--	--	--	--	--	--	--	--	--	4	4	
Din Sosyolojisi	--	--	--	--	--	--	--	--	--	4	4	
İslâm Ahlakı	--	--	2	--	--	--	--	--	--	--	2	3.98
Mantık	--	--	2	--	--	--	--	--	--	--	2	
İlkçağ Felsefesi Tarihi	--	--	--	--	--	2	--	--	--	--	2	
Yeniçağ Felsefesi Tarihi	--	--	--	--	--	--	--	--	2	--	2	
Atatürk İlke ve İnkılapları	--	--	2	2	--	--	--	--	--	--	4	6.96
Türk Dili	--	--	2	2	--	--	--	--	--	--	4	
Yabancı Dil	--	--	2	2	--	--	--	--	--	--	4	
Beden Eğt. / Güzel San.	--	--	1	1	--	--	--	--	--	--	2	
Eğitime Giriş	--	--	--	--	3	--	--	--	--	--	3	10.44
Eğitim Sosyolojisi	--	--	--	--	--	2	--	--	--	--	2	
Araştırma Teknikl.	--	--	--	--	--	2	--	--	--	--	2	
Eğitim Psikolojisi	--	--	--	--	--	--	3	--	--	--	3	
Genel Öğrt. Met.	--	--	--	--	--	--	--	3	--	--	3	
Ölçme ve Değ.	--	--	--	--	--	--	--	--	3	--	3	
Özel Öğrt. Yönt.	--	--	--	--	--	--	--	--	3	--	3	
Rehberlik	--	--	--	--	--	--	--	--	--	2	2	
Diploma Çalışm.	--	--	--	--	--	--	--	--	2	2	4	1.99
Öğretmenlik Uyg.	--	--	--	--	--	--	--	--	--	2	2	0.99
Seçimlik Dersler	--	--	--	--	6	6	6	6	6	6	36	17.91
Toplam			27	27	23	24	23	26	25	26	201	

Bir öncekine göre ders yükünün hafifletildiği bu programda alan bilgisi dersleri %51.74, genel kültür (felsefe grubu ve zorunlu dersler) %10.14, öğretmenlik bilgisi dersleri %10.44, Arapça %5.97 (hazırlıkla birlikte %23.39), seçmeli dersler %17.91 oranında yer almaktadır. Dikkat edilecek olursa bu program da da öğretmenlik bilgisi alınmadaki derslerin millî eğitim şûralarında tavsiye edilen %25'lik seviyenin çok altındadır.

Bu programın öğretmen yetiştirmeye yönelik en olumlu tarafı, Millî Eğitim Bakanlığı'nın istekleri doğrultusunda, daha önce üç hafta olan öğretmenlik uygulamalarının süresinin bir yarıyla çıkarılmasıdır. Bu süre yeterli olmasa da görev almadan önce öğrencilerin okul ortamını, dersleri, öğrencileri, öğretim etkinliklerini, tanınmasını ve bunlara

sınırlı da olsa katılmasını sağlaması açısından oldukça önemlidir. Ayrıca programa alınan seçmeli dersleri öğrencilerin ilgi duydukları alanlara yönelmesini ve bunlarda derinleşmesine yardımcı olması açısından önemli bir gelişme olarak görmek gerekir. Alan bilgisi ile ilgili eksikliklerin giderilebilmesi için de önemli bir imkân sayılabilecek bu ders grubundan azamî derecede istifade edilebilmesi için öğrencilerin yönlendirmeye ve yardıma ihtiyacı olduğu açıktır. Eğer bu yapılmayacak olursa ilgi duyulandan ziyade kolay gelen, kolay notlar alınabilecek dersler seçilecek, beklenen fayda temin edilemeyecektir.

1998-1999 öğretim yılına kadar yukarıda anlatılan safhalardan geçerek gelen İlahiyat Fakültesinin programlarında görülen önemli bir diğer eksiklik de din hizmetleri alanına eleman yetiştirme konusunun öğretmen yetiştirme konusuna göre daha az, hatta hiç dikkate alınmamış olmasıdır. 1982 yılından sonra daha önce YİE programlarında görülen din hizmetleri alanı ile ilgili uygulama çalışmaları terkedilmiş, hatta İHL programında dinî hitabet ile ilgili bir ders bulunmasına rağmen İlahiyat Fakültesinde bu ders program dışı bırakılmış, son uygulama ile ancak seçimlik ders olarak okutulma yoluna gidilmiş; ancak 1998'den itibaren zorunlu dersler arasına alınmıştır. Bu durumda İlahiyat Fakültesi programının gerçek hayattan kopuk olarak geliştirilmeye çalışıldığını iddia etmek pek yanlış olmayacaktır.

6. 1998-1999 Öğretim Yılından İtibaren Uygulanmaya Başlanan Sistem

1998-1999 öğretim yılından itibaren İlahiyat Fakülteleri „İlköğretim DKAB Öğretmenliği Programı“ ve „İlahiyat Lisans Programı“ olmak üzere iki bölüm halinde teşekkül etmekte, öğrenciler girecekleri bölüme üniversite seçme sınavı sonunda tercih ve puanlarına göre yerleştirilmekte, hazırlık sınıfı kaldırılarak öğrenim süresi dört yıla indirilmektedir. Öğrencilere İlköğretim DKAB Öğretmenliği programında sosyal bilgiler veya Türkçe yan alan derslerini alma zorunluluğu getirilerek „Yan Alan“ uygulamasına geçilmekte, ayrıca öğretmenlik bilgisi derslerinin yanı sıra „Okul Deneyimi I ve II“ adı altında haftada bir saat seminer ve dört saat okuldaki çalışmalardan oluşan iki dönem süreli, öğretmenlik uygulamalarından önce öğrencilerin okul ortamını tanımaları ve bu ortama alışmalarını sağlamaya yönelik bir dersle birlikte bir dönem sürecektir olan öğretmenlik uygulamaları yer almaktadır. Beşinci yarıyıldan itibaren programda yer almaya başlayan

toplam 14 kredi/saatlik seçmeli dersler önceki programdaki gibi burada da bulunmaktadır. Bu program aşağıda görülmektedir.

DERSLER	YARIYILLAR								Toplam	%
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII		
Arapça	6	6	6	6	-	-	-	-	24	13.48
İslâm Dini Esasları	2	2	-	-	-	-	-	-	4	16.85
Kur'an'ın Ana Konuları	2	-	-	-	-	-	-	-	2	
Kur'an Okuma	-	5	5	-	-	-	-	-	10	
Hadis	-	-	2	-	-	-	-	-	2	
Tefsir	-	-	-	2	-	-	-	-	2	
Tasavvuf	-	-	-	2	-	-	-	-	2	
Kelâm	-	-	-	-	2	-	-	-	2	
İslâm Hukuku	-	-	-	-	2	-	-	-	2	
Mezhepler Tarihi	-	-	-	-	-	2	-	-	2	
İslâm Felsefesi	-	-	-	-	2	-	-	-	2	
Hiz. Muhammed'in Hayatı	2	-	-	-	-	-	-	-	2	3.37
İslâm Tarihi	-	2	-	-	-	-	-	-	2	
İslâm Sanatları ve Estetiği	-	-	-	-	-	-	2	-	2	
Din Felsefesi	-	-	-	-	-	-	2	-	2	5.61
Dinler Tarihi	-	-	-	-	-	-	-	2	2	
Din Eğitimi	-	-	-	-	-	-	2	-	2	
Din Sosyolojisi	-	-	-	2	-	-	-	-	2	
Din Psikolojisi	-	-	2	-	-	-	-	-	2	
Sosy. Bil. Metodol. (SBYA)	-	2	-	-	-	-	-	-	2	5.61
Türk Dili (TYA)	2	2	-	-	-	-	-	-	4	
Türk Tar. ve Kült. (SBYA)	-	-	-	2	-	-	-	-	2	
Osm. Türkçesi (TYA)	-	-	-	-	2	-	-	-	2	
Türkiye Türkç. (TYA)	-	-	2	-	-	-	-	-	2	6.73
Sosyal Bil. Gir. (SBYA)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Yazılı ve Sözlü Anl. (TYA)	-	-	-	2	-	-	-	-	2	
Vatandaşlık Bil. (SBYA)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Türk Ed. (TYA)	-	-	-	-	2	-	-	-	2	
Uygurlık Tarihi (SBYA)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Çocuk ED: (TYA)	-	-	-	-	-	2	-	-	2	
Osm. Tarihi (SBYA)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Türkçe Öğretimi (TYA)	-	-	-	-	-	-	2	-	2	
Sos. B. AL. Ve Ört. (SBYA)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Dil ve Kültür (TYA)	-	-	-	-	-	-	-	2	2	2.24
Siyasi Coğr. (SBYA)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Felsefe Tarihi (SBYA)	-	-	-	2	-	-	-	-	2	7.86
Ahlâk Felsefesi	-	-	-	-	-	-	-	2	2	
Yabancı Dil	2	2	-	-	-	-	-	-	4	7.86
Türk Din Musikisi	-	-	-	-	-	3	-	-	3	
Güzel Konuşma	-	-	-	-	-	3	-	-	3	
Atatürk İlke ve İnk.	-	-	-	-	2	2	-	-	4	
Seçimlik Dersler	-	-	-	-	4	4	4	2	14	7.86
Öğretmenlik Mesl. Giriş	3	-	-	-	-	-	-	-	3	29.77
Temel Bilg. Tekn. Giriş	4	-	-	-	-	-	-	-	4	
Gelişme ve Öğrenme	-	3	-	-	-	-	-	-	3	
Öğretimde Planlama ve Değ.	-	-	-	5	-	-	-	-	5	
Öğr. Tekn. ve Materyal Gel.	-	-	-	-	4	-	-	-	4	
Sınıf Yönetimi	-	-	-	-	-	4	-	-	4	
Özel Öğretim Yönt.	-	-	-	-	-	4	4	-	8	
Çocuk ve Ergen Psikolojisi	-	-	-	-	-	-	-	2	2	
Rehberlik	-	-	-	-	-	-	-	3	3	
Okul Deneyimi	-	-	5	-	-	-	5	-	10	
Öğretmenlik Uyg.	-	-	-	-	-	-	-	8	8	
Toplam	23	24	22	23	20	24	21	21	178	

Tabloda yer alan derslerden de anlaşılacağı üzere yukarıdaki programın uzun yıllar sonra ve sadece ilköğretime yönelik de olsa öğretmen yetiştirme amacına hizmet edebileceği ve bu kademedeki öğretmenlerin eskiye göre öğretmenlik davranışları yönünden olduğu gibi, aynı zamanda doğrudan bu okul müfredatına uygun programların takip edilmesinin mümkün olmasıyla alan bilgisi yönünden de daha nitelikli olarak göreve başlamalarına yardımcı olacağı söylenebilir. Böyle bir program aynı zamanda bu okula kayıt yaptırırken mezun olduktan sonra hangi alana yöneleceğini bilen öğrencinin psikolojik olarak da bu mesleği benimsemesine, öğretmenlik davranışlarını daha kolay kazanmasına ve geliştirmesine yardımcı olabilir. Ayrıca dersler, öğretim elemanları ve okulun genel havası ile bunun hissettirilmesi de bu davranışların kazanılması ve geliştirilmesi konusunda katkı sağlayacaktır.

Programda yer alan dersler gruplandırılacak olursa alan bilgisi derslerinin %25.83, genel kültür derslerinin %10.10, öğretmenlik bilgisi derslerinin de %29.77 şeklinde dağıldığı görülecektir. Ayrıca %12.37 oranında yan alan dersleri, %7.86 oranında seçimlik dersler ve %13.48 oranında Arapça dersleri bulunmaktadır.

Genel ilâhiyat bilgilerinin yer aldığı ve 30 kredi/saatlik seçimlik derslerle öğrencilere ilgi duydukları alanlara yönelme imkânı da sağlayan İlâhiyat Lisans programı ise öğrencilere sadece ilâhiyat eğitimi vermektedir. Bu programı bitirenlerden lise DKAB ve İHL MD öğretmenliği isteyenlerin formasyon dersleri alacakları üç yarı yıl süreli tezsiz „Yüksek Lisans“ programını tamamlamaları gerekmektedir.

Aşağıda görüldüğü gibi programda öğretmenlik formasyonu kazandıran derslere yer verilmemiştir. Uygulamaya konulan yeni programda hazırlık sınıfı olmadığı için Arapça dersleri yıllara dağıtılmış, buna bağlı olarak da temel İslâmî ilimler alanındaki derslerin oranları düşmüştür. Bir önceki programa göre ortak zorunlu derslerin ve din bilimleri ile ilgili derslerin oranları biraz yükseltmiş, diğer derslerin oranları ise yaklaşık olarak korunmuştur. Bu programda öğrencilere çalışma, araştırma ve serbest zaman sağlaması açısından toplam kredinin oldukça düşürülmüş olması; ayrıca öğrencilere kendilerini yetiştirme imkânı verecek olan %16.57'lik bir oranda seçimlik derslerin bulundurulmaya devam edilmesi olumlu olarak nitelendirilebilir. Fakat her ne kadar seçimlik dersler böyle bir imkânı sağlamaya yönelik olsa da mezun olduktan sonra öğrencilerin görev alacakları

alanlar düşünüldüğünde bunun yeterli olmayacağı açıktır. 1998-1999 öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanan İlahiyat Fakültesi Lisans programında yer alan dersler aşağıdaki şekildedir:

DERSLER	YARIYILLAR								Toplam	%
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII		
Arapça	12	12	6	6	2	2	—	—	42	23.20
Kur'an'ın Ana Konuları	2	—	—	—	—	—	—	—	2	27.62
Kur'an Okuma Ve Tecvid	—	3	3	2	—	—	—	—	8	
Hadis Tarihi	—	2	—	—	—	—	—	—	2	
Hadis Usulü	—	—	2	—	—	—	—	—	2	
Hadis	—	—	—	2	—	—	—	—	2	
Tefsir Tarihi	—	—	2	—	—	—	—	—	2	
Tefsir Usulü	—	—	—	2	—	—	—	—	2	
Tefsir	—	—	—	—	2	—	—	—	2	
Kelâmtarihi	—	—	—	2	—	—	—	—	2	
Kur'an Terc. Teknikleri	—	—	—	—	2	—	—	—	2	
Kelâm Okulları	—	—	—	—	2	—	—	—	2	
İslâm Hukuku Usulü	—	—	—	—	2	2	—	—	4	
Sistematik Kelâm	—	—	—	—	—	2	2	—	4	
İslâm Mezhepleri Tarihi	—	—	—	—	—	2	2	—	4	
Tasavvuf Tarihi Ve Fels.	—	—	—	—	—	2	—	—	2	
İslâm Hukuku	—	—	—	—	—	—	2	2	4	
İslâm Felsefesi Tarihi	—	—	—	2	—	—	—	—	2	
İslâm Ahlâk Felsefesi	—	—	—	—	—	—	—	2	2	
İslâm Tarihi	2	2	2	—	—	—	—	—	6	
Türk- İslâm Edebiyatı	—	—	2	—	—	—	—	—	2	
İslâm Medeniyeti Tarihi	—	—	—	2	—	—	—	—	2	
Türk-İslâm Sanatları Tarihi	—	—	—	2	—	—	—	—	2	
Din Felsefesi	—	—	—	—	—	—	2	2	4	13.25
Psikolojiye Giriş	2	—	—	—	—	—	—	—	2	
Sosyolojiye Giriş	—	2	—	—	—	—	—	—	2	
Din Sosyolojisi	—	—	2	—	—	—	—	—	2	
Din Psikolojisi	—	—	—	2	—	—	—	—	2	
Din Eğitimi	—	—	—	—	—	—	2	—	2	
Dinler Tarihi	—	—	—	—	2	2	—	—	4	
Temel Bilgi Tekn.	4	—	—	—	—	—	—	—	4	
Dini Hitabet	—	—	—	—	—	—	—	2	2	
Mantık	—	—	2	—	—	—	—	—	2	3.31
İlkçağ Fels. Tarihi	—	—	2	—	—	—	—	—	2	
Yeniçağ Fels. Tarihi	—	—	—	—	2	—	—	—	2	
Beden Eğt./Güzel San.	1	—	—	—	—	—	—	—	1	
Atatürk İlke ve İnk.	2	2	—	—	—	—	—	—	4	
Türk Dili	2	2	—	—	—	—	—	—	4	
Y. Dil	—	—	—	—	2	2	2	2	8	
Seçimlik Dersler	—	—	—	—	6	6	8	10	30	
Toplam	27	25	25	22	22	20	20	20	181	

Öğretmenlik bilgisi derslerinin bulunmadığı bu programda alan bilgisi dersleri %47.49, genel kültür (felsefe grubu dersleri %3.31) dersleri %12.70, Arapça %23.20, seçimlik dersler %16.57 oranındadır.

Son olarak, bulgular ve yorum bölümüne geçmeden önce aynı zamanda öğretmen de yetiştiren yüksek din öğretimi kurumlarının programlarında yer alan derslerin ağırlıklı olarak aşağıdaki gibi bir tabloda göstermek mümkündür:

Yüksek Öğretimi Kuramları	Din	Arapça %	Alan bilgisi %				Genel Kültür %			Öğretmenlik bilgisi ⁵	Seçimlik Dersl.	Yan Alan
			Temel İslâmî İlimler ¹	Din Biliml. ²	İslâm Tar. ve Sanatı.	Toplam	Felsefe Grubu Dersl. ³	Ortak Zorunlu Dersl. ⁴	Toplam			
AÜ İlahiyat F. 1953-1954		22.01	33.02	11.00	12.85	56.84	3.67	16.51	20.18	7.33	—	—
AÜ İlahiyat F. 1968		25.26	38.84	5.26	10.52	54.72	5.26	10.52	15.78	3.15	4.21	—
AÜ İlahiyat F. 1972 ⁶		28.57	36.13 32.77	8.40 10.08	11.76	56.29 54.61	6.72 8.40	8.40	15.12 16.80	Seçmeli (5.04)	—	—
YİE 1959		17.75	35.51	7.47	14.95	57.93	1.86	22.42	24.28	4.67	—	—
YİE 1972		17.10	31.25	4.68	11.71	46.85	3.25	17.96	21.21	13.28	Seminer (3.25)	—
YİE 1980 ⁷		20.53 20.53 13.39	35.71 33.92 30.35	— — 6.25	9.82 9.82 14.28	45.33 43.74 50.88	2.67 2.67 4.46	17.85	20.52 22.31 22.31	9.82	3.57	—
İslâmî İlimler F. 1971 ⁸		14.75 11.71 14.17 26.61	45.08 33.59 40.15 20.96	3.27 2.34 3.14 16.12	8.19 7.81 13.38 25.00	56.54 43.74 56.67 62.08	— 15.62 1.57 4.83	28.68 28.90 27.55 20.96	28.68 44.52 29.12 25.79	Prog-ram Dışı	—	—
İslâmî İlimler F. 1975-1976 ⁹		32.75	38.79 38.06	5.17	12.93	56.89 55.16	6.34 7.75	4.31	10.65 12.06	Prog-ram Dışı	—	—
İslâmî İlimler F. 1977-1978		29.02	40.32	4.83	14.51	59.66	5.64	5.64	11.28	Prog-ram Dışı	—	—
İlahiyat Fakültesi 1983-1984		Hazırlık + 7.46	35.26	9.70	8.29	53.25	3.72	23.23	26.95	12.03	0.82	—
İlahiyat Fakültesi 1991-1992		Hazırlık + 5.97	33.83	9.95	7.96	51.74	3.98	6.96	10.14	10.44	17.91	—
İlahiyat Fakültesi 1998-1999 İlköğr. DKAB Öğretm.		13.48	16.85	5.61	3.37	25.83	2.24	7.86	10.10	29.77	7.86	12.34
İlahiyat Fakültesi 1998-1999 Lisans		23.20	27.62	13.25	6.62	47.49	3.31	9.39	12.70	—	16.57	—

1 Temel İslâmî ilimlerle birlikte İslâm felsefesi, İslâm ahlâkı dersleri

2 Din eğitimi, din psikolojisi, din sosyolojisi, dinler tarihi, din felsefesi dersleri

3 Mantık, sistematik felsefe ve felsefe tarihi ile ilgili dersler

4 Türk dili, inkılap tarihi, yabancı dil, Farsça dersleri

5 Öğretmenlik bilgisi derslerinin oranları verilirken, 1972 yılına kadar bu alanla ilgili dersler bulunmadığı için aslında alan bilgisi dersleri içerisinde de oranları verilmiş olan pedagoji, din sosyolojisi, din psikolojisi gibi dersler burada da zikredilmiştir.

6 Derslerin oranları verilirken bu okulun iki bölümü de göz önüne alınmıştır.

7 Derslerin oranları verilirken bu okulun üç bölümü de göz önüne alınmıştır.

8 Derslerin oranları verilirken bu okulun dört bölümü de göz önüne alınmıştır.

9 Derslerin oranları verilirken bu okulun iki bölümü de göz önüne alınmıştır.

İKİNCİ BÖLÜM

BULGULAR ve YORUM

A. ARAŞTIRMAYA KATILAN DENEKLERE AİT BİLGİLER

I. Öğretim Elemanları Hakkındaki Bilgiler

Öğretim elemanlarının statüleri, cinsiyetleri, görevli oldukları İlâhiyat Fakülteleri, bölümleri, kıdemleri ve daha önce öğretmen olarak çalışma durumları ile ilgili bilgiler tablo 1 ve 2’de yer almaktadır.

TABLO 1: Öğretim Elemanlarının Statü, Cinsiyet, Görev Yaptıkları İlâhiyat Fakültesi ve Bölümlere Göre Dağılımı

Statü		Cinsiyet		Görevli Olduğu İlahiyat Fakültesi						Bölüm			
		K	E	DEÜ	MÜ	Ata- türk Ü	AÜ	SDÜ	Har- ran Ü	Temel İsl. B	Felse.ve Din B.	İsl.T. ve Sa.	Topl.
Prof.	Gf	—	18	6	2	6	—	3	1	11	2	5	18
	Sa%	—	100.0	33.3	11.1	33.3	—	16.7	5.6	6.1	11.1	27.8	100.0
	Sü%	—	14.5	18.2	11.8	25.0	—	9.7	6.7	13.9	7.1	25.0	—
	T.%	—	14.2	4.7	1.6	4.7	—	2.4	.8	8.7	1.6	3.9	14.2
Doç.	Gf	—	20	7	4	4	3	1	1	12	6	2	20
	Sa%	—	100.0	35.0	20.0	20.0	15.0	5.0	5.0	60.0	30.0	10.0	100.0
	Sü%	—	16.1	21.2	23.5	16.7	42.9	3.2	6.7	15.2	4.4	10.0	—
	T.%	—	15.7	5.5	3.1	3.1	2.4	.8	.8	9.4	4.7	1.6	15.7
Yard. Doç.	Gf	1	35	7	4	8	—	12	5	17	13	16	36
	Sa%	2.8	97.2	19.4	11.1	22.2	—	33.3	13.9	42.2	36.1	16.7	100.0
	Sü%	33.3	28.2	21.2	23.5	33.3	—	38.7	33.3	21.5	46.4	30.0	—
	T.%	.8	27.6	5.5	3.1	6.3	—	9.4	3.9	13.4	10.2	4.7	28.3
Öğr. Gör.	Gf	1	22	7	6	3	3	—	4	16	4	3	23
	Sa%	4.3	95.7	30.4	26.1	13.0	13.0	—	17.4	69.6	17.4	13.0	100.0
	Sü%	33.3	17.7	21.2	35.3	12.5	42.9	—	26.7	20.3	14.3	15.0	—
	T.%	.8	17.3	5.5	4.7	2.4	2.4	—	3.1	12.6	3.1	2.4	18.1
Okut- man	Gf	1	19	6	1	3	—	7	3	18	—	2	20
	Sa%	5.0	95.0	30.0	5.0	15.0	—	35.0	15.0	90.0	—	10.0	100.0
	Sü%	33.3	15.3	18.2	5.9	12.5	—	22.6	20.0	22.8	—	10.0	—
	T.%	.8	15.0	4.7	.8	2.4	—	5.5	2.4	14.2	—	1.6	15.7
Ar. Gör.	Gf	—	10	—	—	—	1	8	1	5	3	2	10
	Sa%	—	100.0	—	—	—	10.0	80.0	10.0	50.0	30.0	20.0	100.0
	Sü%	—	8.1	—	—	—	14.3	25.8	6.7	6.3	10.7	10.0	—
	T.%	—	7.9	—	—	—	.8	6.3	.8	3.9	2.4	1.6	7.9
Topl.	F	3	124	33	17	24	7	31	15	79	28	20	127
	T.%	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
	S.%	2.4	97.6	26.0	13.4	18.9	5.5	24.4	11.8	62.2	22.0	15.8	100.0

TABLO 2: Öğretim Elemanlarının Daha Önce Öğretmen Olarak Çalışma ve Kıdem Durumlarına Göre Dağılımı

Statü		Daha Önce Öğretmen Olarak Çalıştı mı?						Kıdem (Yıl)					
		Hayır	1 Y. danAz	1-3	4-6	7-10	11 ve Sonra.	1-5	6-10	11-15	16-20	21 ve Sonras	Top.
Prof.	Gf	6	1	5	3	3	—	1	—	—	2	15	18
	Sa%	33.3	5.6	27.8	16.7	16.7	—	5.6	—	—	11.1	83.3	100.0
	Sü%	14.0	14.3	17.9	15.8	16.7	—	2.3	—	—	11.8	60.0	—
	T.%	4.7	.8	3.9	2.4	2.4	—	.8	—	—	1.6	11.8	14.2
Doç.	Gf	10	—	8	1	1	—	—	2	5	7	6	20
	Sa%	50.0	—	40.0	5.0	5.0	—	—	10.0	25.0	35.0	30.0	100.0
	Sü%	23.3	—	28.6	5.3	5.6	—	—	12.5	19.2	41.2	24.0	—
	T.%	7.9	—	6.3	.8	.8	—	—	1.6	3.9	5.5	4.7	15.7
Yard. Doç.	Gf	13	5	6	7	4	1	10	10	11	5	—	36
	Sa%	36.1	13.9	16.7	19.4	11.1	2.8	27.8	27.8	30.6	13.9	—	100.0
	Sü%	30.2	71.4	21.4	36.8	22.2	8.3	23.3	62.5	42.3	29.4	—	—
	T.%	10.2	3.9	4.7	5.5	3.1	.8	7.9	7.9	8.7	3.9	—	28.3
Öğr. Gör.	Gf	6	1	5	4	5	2	11	2	4	2	4	23
	Sa%	26.1	4.3	21.7	17.4	21.7	8.7	47.8	8.7	17.4	8.7	17.4	100.0
	Sü%	14.0	14.3	17.9	21.1	27.8	16.7	25.6	12.5	15.4	11.8	16.0	—
	T.%	4.7	.8	3.9	3.1	3.9	1.6	8.7	1.6	3.1	1.6	3.1	18.1
Okutman	Gf	5	—	—	3	4	8	12	1	6	1	—	20
	Sa%	25.0	—	—	15.0	20.0	40.0	60.0	5.0	30.0	5.0	—	100.0
	Sü%	11.6	—	—	15.8	22.2	66.7	27.9	6.3	23.1	5.9	—	—
	T.%	3.9	—	—	2.4	3.1	6.3	9.4	.8	4.7	.8	—	15.7
Ar. Gör.	Gf	3	—	4	1	1	1	9	1	—	—	—	10
	Sa%	30.0	—	40.0	10.0	10.0	10.0	90.0	10.0	—	—	—	100.0
	Sü%	7.0	—	14.3	5.3	5.6	8.3	20.9	6.3	—	—	—	—
	T.%	2.4	—	3.1	.8	.8	.8	7.1	.8	—	—	—	7.9
Topl.	F	43	7	28	19	18	12	43	16	26	17	25	127
	T.%	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
	S.%	33.9	5.5	22.0	15.0	14.2	9.4	33.9	12.6	20.5	13.4	19.7	100.0

Tablolardan da anlaşılabileceği gibi, %14.2'si profesör, %15.7.2si doçent, %28.3'ü yardımcı doçent, %18.1'i öğretim görevlisi, %15.7'si okutman, %7.9'u araştırma görevlisi olarak görev yapmakta olan öğretim elemanlarının cinsiyete göre %2.4'ü kadın, %97.6'sı erkek; görev yapılan fakülteye göre %26.'sı DEÜ, %13.4'ü MÜ, %18.9'u Atatürk Ü., %5.5'i AÜ , %24.4'ü SDÜ ve %11.8'i de Harran Ü. İlahiyat Fakültesindendir. Bölümlere göre dağılıma dikkat edildiğinde %62.2'si temel İslâmî ilimler, %22.0'ı Felsefe ve Din Bilimleri, %15.8'i de İslâm Tarihi ve Sanatları Bölümündendir.

Araştırmamıza katılan öğretim elemanlarının yaklaşık %33.9'u daha önce ilk ve orta öğretim kurumlarında öğretmen olarak çalışmadığını belirtirken %5.5'i bir yıldan az, %22'si 1-3 yıl, %15'i 4-6 yıl, %14.2'si 7-10 yıl, %9.4'ü de daha önce onbir yıldan fazla öğretmen olarak çalışmıştır. Buna göre üniversitedeki statü yükseldikçe daha önce öğretmen olarak çalışanların sayısı azalmaktadır. Daha önce öğretmen olarak çalışmamış olma durumu doçent olarak görev yapanlarda en yüksek seviyededir (%50). Onbir yıldan fazla öğretmenlik yapmış olma oranı ise okutmanlarda en yüksek seviyededir (%40.0).

Kıdem durumları dikkate alındığında öğretim elemanlarının yaklaşık %33.9'u 1-5, %12.6'sı 6-10, %20.5'i 11-15, %13.4'ü 16-20 yıllık, %19.7'si de 21 yıldan fazla bir kıdeme sahiptir.

II. Öğretmenler Hakkındaki Bilgiler

Araştırmaya katılan öğretmenler kıdem durumları, cinsiyetleri, çalıştıkları orta öğretim kurumları, mezun oldukları yüksek öğretim kurumları ve hizmet içi eğitim kurslarına katılma durumları ile ilgili tablo 3'de bilgi verilmektedir.

TABLO 3: Öğretmenlerin Kıdem, Cinsiyet, Çalıştıkları Kurum, Mezun Oldukları Yüksek Öğretim Kurumu ve Hizmet İçi Eğitim Kurslarına Katılma Durumuna Göre Dağılımı

Kıdem		Cinsiyet		Çalışmakta Olduğu Kurum			Mezun Olduğu Yüksek Öğretim Kurumu				Hizmet İçi Eğitim Kurslarına Katılma Durumu		
		K	E	İlköğr. Okulu	Lise / Meslek Lisesi	İHL	YİE	İlh. Fak.	İsl. İliml. Fak.	Başka	Katılmadı	Katıldı	Topl.
1-5 Yıl	Gf	4	17	3	5	13	1	20	—	—	13	8	21
	Sat%	19.0	81.0	14.3	23.8	61.9	4.8	95.2	—	—	61.9	38.1	100.0
	Süt%	21.1	10.4	13.0	15.6	10.2	1.6	18.2	—	—	14.1	8.9	—
	T. %	2.2	9.3	1.6	2.7	7.1	.5	11.0	—	—	7.1	4.4	11.5
6-10 Yıl	Gf	9	34	5	11	27	—	43	—	—	26	17	43
	Sat%	20.9	29.1	11.6	25.6	62.8	—	100.0	—	—	60.5	39.5	100.0
	Süt%	47.4	20.9	21.7	34.4	21.3	—	39.1	—	—	28.3	18.9	—
	T. %	4.9	18.7	2.7	6.0	14.8	—	23.6	—	—	14.3	9.3	23.6
11-15 Yıl	Gf	4	49	8	9	36	12	37	3	1	27	26	53
	Sat%	7.5	92.5	15.1	17.0	67.9	22.6	69.8	5.7	1.9	50.9	49.1	100.0
	Süt%	21.1	30.1	34.8	28.1	28.3	18.8	33.6	42.9	100.0	29.3	28.9	—
	T. %	2.2	26.9	4.4	4.9	19.8	6.6	20.3	1.6	.5	14.8	14.3	29.1
16-20 Yıl	Gf	2	41	4	5	34	32	8	3	—	19	24	43
	Sat%	4.7	95.3	9.3	11.6	79.1	74.4	18.6	7.0	—	44.2	55.8	100.0
	Süt%	10.5	25.2	17.4	15.6	26.8	50.0	7.3	42.9	—	20.7	26.7	—
	T. %	1.1	22.5	2.2	2.7	18.7	17.6	4.4	1.6	—	10.4	13.2	23.6
21 Yıl ve Sonrası	Gf	—	22	3	2	17	19	2	1	—	7	15	22
	Sat%	—	100.0	13.6	9.1	77.3	86.4	9.1	4.5	—	31.8	68.2	100.0
	Süt%	—	13.5	13.0	6.3	13.4	29.7	1.8	14.3	—	7.6	16.7	—
	T. %	—	12.1	1.6	1.1	9.3	10.4	1.1	.5	—	3.8	8.2	12.1
Topl.	Gf	19	163	23	32	127	64	110	7	1	92	90	182
	T. %	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
	S.T%	10.4	89.6	12.6	17.6	69.8	35.2	60.4	3.8	.5	50.5	49.5	100.0

Örnekleme oluşturan öğretmenlerin %10.4'ü kadın, %89.6'sı erkek, %12.62'si ilköğretim okullarında, %17.6'sı lise veya meslek liselerinde, %69.8'i de İHL'sinde çalışmaktadır. Öğretmenlerin %35.2'si YİE, %60.4'ü İlahiyat Fakültesi, %3.8'i İslâmî İlimler Fakültesi, %0.5'i de (bir denek) yüksek lisans mezunu olduğunu belirtmiştir.

Ayrıca %50.5'inin hizmet içi eğitim kurslarına katılmadığı görülen öğretmenlerin, 1-5 yıl kıdemi olanları %11.5, 6-10 yıl kıdemi olanları %23.6, 11-15 yıl kıdemi olanları %29.1, 16-20 yıl kıdemi olanları %23.6, 21 yıldan fazla kıdemi olanları ise %12.1 oranında yer almıştır.

Kıdeme göre mezun olunan yüksek öğretim kurumu dikkate alındığında 16 yıl ve daha fazla kıdemi olanların daha çok YİE, daha az kıdemi olanların ise İlahiyat Fakültesi mezunu olduğu söylenebilir.

Ayrıca kadınların tamamına yakını İlahiyat Fakültesi (%94.7), bir tanesi (%5.3) de İslâmî İlimler Fakültesi mezunudur. Kadınlarda YİE mezunu bulunmazken, bu okul mezunu olanların oranı erkeklerde %39.3'tür (Tablo4).

TABLO 4: Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Mezun Oldukları Yüksek Öğretim Kurumu

Cinsiyet		Mezun Olduğu Yüksek Öğretim Kurumu				
		YİE	İlahiyat Fakültesi	İslâmî İlimler Fak.	Başka	Toplam
K	Gf	—	18	1	—	19
	Bf	6.7	11.5	.7	.1	—
	Sa%	—	94.7	5.3	—	100.0
	Sñ%	—	16.4	14.3	—	—
	T. %	—	9.9	.5	—	10.4
E	Gf	64	92	6	1	163
	Bf	57.3	98.5	6.3	.9	—
	Sa%	39.3	56.4	3.7	.6	100.0
	Sñ%	100.0	83.6	85.7	100.0	—
	T. %	35.2	50.5	3.3	.5	89.6
Toplam	F	64	110	7	1	182
	T. %	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
	S. %	35.2	60.4	3.8	.5	100.0
x ² : 11.81		sd:3	p< 0.01	Anlamlı		

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre mezun oldukları yüksek öğretim kurumlarına bakıldığında; kadın deneklerin biri hariç tamamının İlahiyat Fakültesi mezunu olduğu görülecektir (%94.7). Erkek öğretmenlerin ise %56.4'ü İlahiyat Fakültesi, %39.3'ü YİE ve %3.7'si İslâmî İlimler Fakültesi mezunudur.

III. Öğrenciler Hakkındaki Bilgiler

Öğrencilerin öğrenim görmekte oldukları İlahiyat Fakültesi, cinsiyeti, mezun oldukları orta öğretim kurumu, öğretmenlik uygulaması yaptıkları okul türü ve İlahiyat Fakültesin üniversite sınavlarında kaçınıcı sırada tercih ettikleri konusundaki bilgiler tablo 5'te yer almaktadır.

Öğrencilerin %23.8'i ni kız, %76.2'sini erkekler, %15.3'ünü lise, %78.8'ini İHL ve %5.9'unu da diğer meslek lisesi mezunları oluşturmuş, %34.3'ü lise ve meslek liselerinde, %44.2'si İHL'nde, %21.5'i de ilköğretim okullarında öğretmenlik uygulamasına katılmışlardır. Araştırmaya katılan öğrencilerin %35.1 DEÜ, %23.2'si MÜ, %7.4'ü Atatürk Ü., 18.4'ü AÜ, %11'i SDÜ ve %4.8'i Harran Üniversitesi İlahiyat

Fakültesi'nde öğrenim görürken; %38'i birinci sırada, %26.9'u 2-5 arası, %23.8'i 6-10 arası, %11.3'ü de 11. ve daha sonraki sıralarda İlahiyat Fakültesini tercih etmişlerdir.

TABLO 5: Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okul, Cinsiyet, Mezun Oldukları Orta Öğretim Kurumu, Öğretmenlik Uygulaması Yaptıkları Okul Türü ve İlahiyat Fakültesini ÖSYS' de Tercih Etme Sırasına Göre Dağılımı

İlh.F.		Cinsiyet		Mezun Olduğu Orta Öğretim Kurumu			Öğretmenlik Uygulaması Yaptığı Okul			ÖSYS'nde İlahiyat Fakültesini Tercih Etme Sırası				
		K	E	Lise	İHL	Diğer Mes. Lisel.	Lise/ Meslek Lisesi	İHL	İlköğrt. Okulu	1.	2-5	6-10	11 ve Sonrası	Toplam
DEÜ İlh. Fak.	Gf	27	9	21	96	7	38	55	31	37	35	33	19	124
	Sat%	21.8	78.2	16.9	77.4	5.6	30.6	44.4	25.0	29.8	28.2	26.6	15.3	100.
	Süt%	32.1	36.1	38.9	34.5	33.3	31.4	35.3	40.8	27.6	36.8	39.3	47.5	—
	T. %	7.6	27.5	5.9	27.2	2.0	10.8	15.6	8.8	10.5	9.9	9.3	5.4	35.1
MÜ İlh. Fak.	Gf	21	61	8	72	2	17	56	9	52	20	8	2	82
	Sat%	25.6	74.4	9.8	87.8	2.4	20.7	68.3	11.0	63.4	24.4	9.8	2.4	100.
	Süt%	25.0	22.7	14.8	25.9	9.5	14.0	35.9	11.8	38.8	21.1	9.5	5.0	—
	T. %	5.9	17.3	2.3	20.4	.6	4.8	15.9	2.5	14.7	5.7	2.3	.6	23.2
Atatürk Ü. İlh.F.	Gf	4	22	8	12	6	15	10	1	8	4	9	5	26
	Sat%	15.4	84.6	30.8	46.2	23.1	57.7	38.5	3.8	30.8	15.4	34.6	19.2	100.
	Süt%	4.8	8.2	14.8	4.3	28.6	12.4	6.4	1.3	6.0	4.2	10.7	12.5	—
	T. %	1.1	6.2	2.3	3.4	1.7	4.2	2.8	.3	2.3	1.1	2.5	1.4	7.4
AÜ İlh. Fak.	Gf	18	47	9	52	4	40	18	7	17	27	17	4	65
	Sat%	27.7	72.3	13.8	80.0	6.2	61.5	27.7	10.8	26.2	41.5	26.2	6.2	100.
	Süt%	21.4	17.5	16.7	18.7	19.0	33.1	11.5	9.2	12.7	28.4	20.2	10.0	—
	T. %	5.1	13.3	2.5	14.7	1.1	11.3	5.1	2.0	4.8	7.6	4.8	1.1	18.4
SDÜ İlh. Fak.	Gf	13	26	4	35	—	1	14	24	16	6	11	6	39
	Sat%	33.3	66.7	10.3	89.7	—	2.6	35.9	61.5	41.0	15.4	28.2	15.4	100.
	Süt%	15.5	9.7	7.4	12.6	—	.8	9.0	31.6	11.9	6.3	13.1	15.0	—
	T. %	3.7	7.4	1.1	9.9	—	.3	4.0	6.8	4.5	1.7	3.1	1.7	11.0
Harran Ü. İlh.F.	Gf	1	6	4	11	2	10	3	4	4	3	6	4	17
	Sat%	5.9	94.1	23.5	64.7	11.8	58.8	17.6	23.5	23.5	17.6	35.3	23.5	100
	Süt%	1.2	5.9	7.4	4.0	9.5	8.3	1.9	5.3	3.0	3.2	7.1	10.0	—
	T. %	.3	4.5	1.1	3.1	.6	2.8	.8	1.1	1.1	.8	1.7	1.1	4.8
Topl.	Gf	84	269	54	278	21	121	156	76	134	95	84	40	353
	T. %	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.
	S. %	23.8	76.2	15.3	78.8	5.9	34.3	44.2	21.5	38.0	26.9	23.8	11.3	100.
		χ^2 : 6.95 sd: 5 p> 0.05 Anlamlı değil		χ^2 : 30.67 sd:10 p< 0.001 Anlamlı			χ^2 : 97.07 sd: 10 P< 0.001 Anlamlı			χ^2 : 52.24 sd: 15 p< 0.001 Anlamlı				

SDÜ ve MÜ İlahiyat Fakültelerinde İHL mezunlarının, Atatürk Ü.'de ise lise ve diğer meslek lisesi mezunlarının oranının diğer fakültelere göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Öğretmenlik uygulaması yapılan okul türü açısından ise MÜ İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin diğer fakültelere göre daha çok İHL'nde, AÜ, Harran Ü. ve Atatürk Ü. İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin lise veya meslek liselerinde, SDÜ İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin de ilköğretim okulunda uygulama yapmayı tercih ettikleri söylenebilir. Böyle bir dağılımın öğrencilerin tercihlerinden kaynaklanabileceği gibi, İlahiyat Fakültelerinin bulunduğu şehirlerdeki okulların sayısı, çeşidi ve öğretmenlik uygulamalarının organizasyonundan da kaynaklanabileceği unutulmamalıdır.

TABLO 6: Cinsiyete Göre Öğrencilerin Uygulama Yaptıkları Okul Türü

Cinsiyet		Öğretmenlik Uygulaması Yapılan Okul Türü Okul			
		Lise/Meslek Lisesi	İHL	İlköğretim Okulu	Toplam
K	Gf	9	75	—	84
	Bf	28.8	37.1	18.1	—
	Sa%	10.7	89.3	—	100.0
	Sü%	7.4	48.1	—	—
	T. %	2.5	21.2	—	23.8
E	Gf	112	81	76	269
	Bf	92.2	118.9	57.9	—
	Sa%	41.6	30.1	28.3	100.0
	Sü%	92.6	51.9	100.0	—
	T. %	31.7	22.9	21.5	76.2
Toplam	F	121	156	76	353
	T. %	100.0	100.0	100.0	100.0
	S. %	34.3	44.2	21.5	100.0
$\chi^2: 92.30$ sd: 2 p< 0.001		Anlamlı			

Tablo 6’da da görüldüğü gibi kız öğrencilerin büyük çoğunluğu (%89.3) İHL’de uygulama yapmış, erkek öğrencilerin de %41.6’sı lise ve meslek liselerinde, %30.1’i İHL’de, %28.3’ü de ilköğretim okullarında öğretmenlik uygulamasına katılmıştır.

TABLO 7: Cinsiyete Göre Öğrencilerin İlahiyat Fakültesini Tercih Sırası

Cinsiyet		ÖSYS’de İlahiyat Fakültesini Tercih Etme Sırası				
		1.	2-5	6-10	11 ve Sonr.	
K	Gf	49	20	12	3	84
	Bf	31.9	22.6	20.0	9.5	—
	Sa%	58.3	23.8	14.3	3.6	100.0
	Sü%	36.6	21.1	14.3	7.5	—
	T. %	13.9	5.7	3.4	.8	23.8
E	Gf	85	75	72	37	269
	Bf	102.1	72.4	64.0	30.5	—
	Sa%	31.6	27.9	26.8	13.8	100.0
	Sü%	63.4	78.9	85.7	92.5	—
	T. %	24.1	21.2	20.4	10.5	76.2
Topl.	F	134	95	84	40	353
	T. %	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
	S. %	38.0	26.9	23.8	11.3	100.0
χ²: 22.49		sd: 3	p< 0.001			
		Anlamlı				

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre İlahiyat Fakültesini tercih etme sıralarının fark olduğu görülmektedir. Buna göre kız öğrenciler bu okulları genellikle ilk sıralarda tercih etme eğiliminde oldukları söylenebilir. İlahiyat Fakültesini ilk sırada tercih edenlerin oranı kız öğrencilerde %58.3, erkeklerde %31.6 olmuştur. Bir başka şekilde ifade edilecek olursa kız öğrencilerinin ilk beş sırada tercih edenlerinin oranı %82.1 iken, bu oran erkeklerde %59.5’tir.

IV. Deneklerin Cinsiyeti Hakkında Bilgi

Deneklerin cinsiyeti hakkında tablo 8’de bilgi verilmektedir.

TABLO 8: Deneklerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Denekler		Cinsiyet		Toplam
		K	E	
Öğrenci	Gf	84	269	353
	Sat%	23.8	76.2	100.0
	Süt%	79.2	48.4	—
	T. %	12.7	40.6	53.3
Öğretmen	Gf	19	163	182
	Sat%	10.4	89.6	100.0
	Süt%	17.9	29.3	—
	T. %	2.9	24.6	27.5
Öğretim Elemanı	Gf	3	124	127
	Sat%	2.4	97.6	100.0
	Süt%	2.8	22.3	—
	T. %	.5	18.7	19.2
Toplam	Gf	106	556	662
	T. %	100.0	100.0	100.0
	S.%	16.0	84.0	100.0

Tabloda da görüldüğü gibi deneklerin %53.3’ünü öğrenciler, %27.5’ini öğretmenler, %19.2’sini de öğretim elemanları; cinsiyete göre ise %84’ünü erkekler, %16’sını kadınlar oluşturmuştur.

B. ÖĞRENCİ ve ÖĞRETMENLERİN DİNÎ YÜKSEK ÖĞRENİM GÖRDÜKLERİ KURUMA GİRMEDEN ÖNCEKİ İDEALLERİ ve ÖĞRENCİLERİN BU OKULLARI TERCİHLERİ

Üniversiteye adım atmak üzere olan birinin yapmış olduğu tercihler ve bu tercihlerdeki öncelik sırası bize, onun meslek seçimi yahut idealindeki meslek ile ilgili olarak bazı ipuçları verebilir. Yapılan tercihleri toplumun değerli gördüğü hususların gençlerdeki yansımaları şeklinde anlamak mümkündür. Çünkü tercihlerin daha çok devlet ve toplum tarafından öncelik verilen, daha çok ekonomik imkân ve saygınlık kazandıracağı düşünülen alanlarda yoğunlaşmakta, bu durumda da öğretmenlik mesleği sosyal statü yönünden bir çok mesleğin gerisinde kalmaktadır.¹ Ayrıca dinin ve din ile ilgili olan kişilerin günümüz toplumunda insanlar arasındaki yeri, taşıdığı anlam ve onlara verilen değer de genel

¹ Erdoğan Fırat, „Türkiye’de Din Alanındaki Bazı Problemler“, *DEÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Sayı VI, İzmir, 1989, s. 10; Kudret Öztaş-Naci Ekem, „Üniversitelerimizin Fizik ve Fizik Öğretmenliği Programlarına Yerleştirilen Öğrencilerin Bu Programları Tercih Etme Durumları“, *HÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı IX, Ankara, 1993, s. 131.

likle ilâhiyat eğitimini düşünenler için bir dezavantaj oluşturabilmekte, böyle bir niyetin açıklanıp gerçekleştirilebilmesi için diğer alanlara göre bazen daha fazla bir çaba gerekebilmektedir. İlâhiyat eğitimini düşünenler adeta azınlık durumuna düşerek bu yönelişlerinin sonucuna tek başına katlanmak durumunda kalmaktadırlar.² Toplumun beklentileri ve ilâhiyat alanına vermiş olduğu değer karşısında gençlerin din eğitimi ve öğretimi ile ilgili öğretmenliklere daha az istekle yönelmiş olabilecekleri düşünülebilir. Bununla birlikte, daha sonra üzerinde durulacağı gibi, Türkiye’de din dersi öğretmenliğini tercih oranı durumu diğer öğretmenliklere göre nisbeten yüksektir.

Araştırmamıza katılan öğrenci ve öğretmenlerin dinî yüksek öğrenim gördükleri okula girmeden önceki ideallerinin ne olduğu ve öğrencilerin İlâhiyat Fakültelerini kaçınıcı sırada tercih ettiklerini öğrenmek amacıyla sorulan soruya verilen cevaplar din eğitimi ve öğretimi alanında hizmet vermeyi amaçlayan kişilerin bu alana ne kadar istekli bir şekilde yöneldiklerini gösteren önemli ipuçları sunmaktadır.

I. Öğrenci ve Öğretmenlerin Dinî Yüksek Öğrenim Gördükleri Kuruma Girmeden Önceki İdealleri

TABLO 9: Öğretmen ve Öğrencilerin Dinî Yüksek Öğrenim Gördükleri Kuruma Girmeden Önceki İdealleri

		Dinî Yüksek Öğrenim Gördülen Kuruma Girmeden Önceki İdealler				
		Öğretmenlik	Din Hizmetleri	Akad. Çalışma	Başka	Toplam
Öğrenci	Gf	147	28	81	97	353
	Bf	172.9	27.1	73.2	79.8	—
	Sa%	41.6	7.9	22.9	27.5	100.0
	Sü%	56.1	68.3	73.0	80.2	—
	T. %	27.5	5.2	15.1	18.1	66.0
Öğretmen	Gf	115	13	30	24	182
	Bf	89.1	13.9	37.8	41.2	—
	Sa%	63.2	7.1	16.5	13.2	100.0
	Sü%	43.9	31.7	27.0	19.8	—
	T. %	21.5	2.4	5.6	4.5	34.0
Toplam	F	262	41	111	121	535
	T. %	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
	S. %	49.0	7.7	20.7	22.6	100.0
$\chi^2: 24.74$		SD: 3	p< 0.001	Anlamlı		

Tablo 9’da da görüldüğü gibi deneklerin %49’u dinî yüksek öğrenim gördükleri kuruma girmeden önce öğretmen olmayı düşündüklerini, %7.7’si din hizmetleri alanında çalışmayı, %20.7’si ilâhiyat sahasında akademik çalışma yapmayı düşündüklerini belirtir-

² Gottfried Bitter, „Mögliche Motivationen für das Theologie-Studieren heute“, *Katholische Theologie heute (Eine Einführung in das Studium)*, (Hg. Josef Wohlmuth), Echter Verlag, Würzburg, 1990, s. 15.

ken; büyük çoğunluğunu öğrencilerin oluşturduğu %22.6'sı da daha önce başka bir alanla ilgili bir ideale sahip olduklarını belirtmişlerdir. „Başka“ seçeneğini işaretleyip hiçbir şey yazmayarak boş bırakan bazı deneklerin (45 kişi) dışında kalanlar ideallerini en çok yazılardan itibaren hukuk (30 kişi), kamu yönetimi (11 kişi), psikolog (4 kişi), subay (2 kişi), edebiyatçı (4 kişi), işletme ve ticaretle uğraşma (5 kişi), tıp (2 kişi), veterinerlik, tarih, kimya, mühendislik (biri kişi) şeklinde belirtirken 12 kişi de din konusunda bilgilenmek arzusunda olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlik mesleğinin problemleri ile ilgili olarak yapılan bir araştırmada bir seçimin varlığı söz konusu olduğunda gerçekten öğretmenlik mesleğini seçecek olanların oranı %25.1 çıkmış, hukuk mesleğini seçecek olanlar ikinci, tıp alanının seçecek olanlar da üçüncü sırada yer almıştır.³ Dikkat edilecek olursa hukuk alanı bizim araştırmamızda da öğrencilerin idealleri arasında önemli bir yer tutmaktadır. Bu veriler de meslek seçiminde itibar ve ekonomik imkânlarla kavuşmanın önemli bir etken olduğu konusundaki tahminleri doğrulamaktadır.

Yapılan ki-kare testinin sonuçlarına göre öğrenci ve öğretmenlerin dinî yüksek öğrenim gördükleri kuruma girmeden önceki idealleri arasında $p < 0.001$ düzeyinde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Buna göre öğrencilerden öğretmenliğe bir ideal olarak yönelenlerin oranının daha düşük, ilâhiyat alanında akademik çalışma yapma yahut diğer alanlarla ilgili idealleri olanların oranlarının daha yüksek olduğunu söylemek mümkündür. Her ne kadar öğretmenlerin kıdemleri ile ilgili olarak anlamlı bir ilişki bulunamamışsa da bu durumu halen öğretmenlik yapmakta olanların orta öğretime devam ettikleri yıllarda öğretmenliğin statüsünün diğer meslekler arasında yüksek olabileceği ihtimali ile açıklayabiliriz. Ayrıca daha önceki yıllarda dinî öğretim yapılan orta öğretim kurumlarından mezun olan öğrencilerin YİE ve İlâhiyat Fakültesi dışındaki okullara gidebilme ve ilâhiyat alanında akademik çalışma yapma şansının son yıllara göre daha az oluşu da, öğretmenlerin öğretmenliği daha fazla tercih etmelerinde rol oynamış olabilir.

Deneklerin idealleri hakkında dikkati çeken bir diğer husus din hizmetleri ile ilgili alanlarda görev yapma idealinin oldukça düşük olduğudur (yaklaşık %7.7). Daha önce de belirtildiği gibi, gerek toplumun dine ve din adamına verdiği değer ve buna bağlı olarak oluşmuş olan din adamı imajından kaçınma ve toplumun beklentilerine uygun davranma

³ M. Yılman, *age*, s. 147-150.

isteği, gerekse din alanındaki bazı görevlerin ekonomik imkânlar ve saygınlık açısından öğretmenlikten de çok gerilerde kaldığının düşünülmüş olması bu alana olan rağbeti azaltıyor olabilir. Bununla birlikte bu alanla ilgili görevlerin daha özel kabiliyet ve yetneklere sahip olmayı gerektiriyor olması, İlahiyat Fakültesi programlarının kendilerini böyle bir göreve hazırlamaya yeterli olmadığını düşünüyor olmalarının da bu ilgisizlikte etkisi olabilir.

Özellikle öğrencilerin öğretmenlikten sonra ideal olarak daha çok benimsedikleri anlaşılan akademik çalışma yapmak arzusunun saygınlık ve ekonomik açıdan sağlayacağı avantajlardan kaynaklanabileceğini söyleyebiliriz. Fakat bunun din alanında karşılaştığı problemleri fakültede çözebileceğini uman öğrencilerin çözülen bazı problemlerine yenilerinin de eklenmiş olması nedeniyle sahip oldukları yahut fakültede kazandıkları araştırma merak ve arzusuyla da ilgili olabileceği, hatta günümüzde artık lisans öğreniminin bir mesleğe ait davranışları kazanma ve yerine getirme konusunda yeterli olmadığı şeklindeki bir düşüncenin öğrenciler tarafından kabul görmüş olabileceği ile de açıklanması mümkündür.

TABLO 10: Öğrencilerin ÖSYS’de İlahiyat Fakültelerini Tercih Sıralarına Göre İlahiyat Fakültesine Girmeden Önceki İdealleri

Tercih Sırası		Öğrencilerin İlahiyat Fakültesine Girmeden Önceld İdealleri				
		Öğretmenlik	Din Hizmetleri	Akademik Çal.	Başka	Toplam
1.	Gf	56	17	47	14	134
	Bf	55.8	10.6	30.7	36.8	—
	Sa%	41.8	12.7	35.1	10.4	100.0
	Sü%	38.1	60.7	58.0	14.4	—
	T. %		4.8	13.3	4.0	38.0
2-5	Gf	50	7	16	22	95
	Bf	39.6	7.5	21.6	26.11	—
	Sa%	52.6	7.4	16.8	23.2	100.0
	Sü%	34.0	25.0	19.8	22.7	—
	T. %	14.2	2.0	4.5	6.2	26.9
6-10	Gf	29	3	14	38	84
	Bf	35.0	6.7	19.3	23.1	—
	Sa%	34.5	3.6	16.7	45.2	100.0
	Sü%	19.7	10.7	17.3	39.2	—
	T. %	8.2	.8	4.0	10.8	23.8
11 ve Sonrası	Gf	12	1	4	23	40
	Bf	16.7	3.2	9.2	11.0	—
	Sa%	30.0	2.5	10.0	57.5	100.0
	Sü%	8.2	3.6	4.9	23.7	—
	T. %	3.4	.3	1.1	6.5	11.3
Toplam	F	147	28	81	97	353
	T. %	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
	S. %	41.6	7.9	22.9	27.5	100.0
χ^2 : 64.48		sd: 9	p< 0.001			
		Anlamlı				

Öğrencilerin İlahiyat Fakültesini üniversite sınavlarındaki tercihlerine göre bu okullara gelmeden önceki idealleri arasında ($p < 0.001$ düzeyinde) anlamlı bir ilişki görülmüştür. Tablo 10’daki bulgulara göre bu okulları ilk sıralarda tercih edenlerin çoğunun

öğretmenlik idealinin bulunduğu, yahut akademik çalışma yapmak arzusunda oldukları anlaşılmaktadır. Tercihler aşağılara indikçe ilâhiyatın dışındaki alanların öne çıktığı görülmektedir.

1. Mezun Olduktan Sonra Öğrencilerin Görev Almak İstedikleri Alan

TABLO 11: Cinsiyetlerine Göre Öğrencilerin Görev Almak İstedikleri Alan

Cinsiyet		Görev Almak İstedikleri Alan				
		DKAB Öğretm.	İHLMD Öğretm.	Din Hizmetl.	Akadem-Çalışma	Toplam
K	Gf	12	36	3	33	84
	Bf	24.5	18.3	6.4	34.7	—
	Sa%	14.3	42.9	3.6	39.3	100.0
	Sü%	11.7	46.8	11.1	22.6	—
	T. %	3.4	10.2	.8	9.3	23.8
E	Gf	91	41	24	113	269
	Bf	78.5	58.7	20.6	111.3	—
	Sa%	33.8	15.2	8.9	42.0	100.0
	Sü%	88.3	53.2	88.9	77.4	—
	T. %	25.8	11.6	6.8	32.0	76.2
Toplam	F	103	77	27	146	353
	T. %	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
	S. %	29.2	21.8	7.6	41.4	100.0
$\chi^2:33.26$		sd: 3	P<0.001	Anlamlı		

Tablodaki bulgulara göre (Tablo 11) mezun olduktan sonra öğrencilerin %29.2'sinin DKAB öğretmenliği, %21.8'inin İHL MD öğretmenliği, %41.4'ü akademik çalışma, çok az bir kısmı da (%7.6) din hizmetleri alanındaki bir görevi yapmak istemektedir. Cinsiyete göre öğrencilerin mezun olduktan sonra görev almak istedikleri alan arasında $p < 0.001$ düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Kız öğrencilerin daha çok İHL MD öğretmenliğini (%42.9), erkek öğrencilerin ise kızlara göre DKAB öğretmenliğini (%33.8) daha çok tercih ettikleri görülmektedir. Akademik alanda çalışma yapma arzusu ise her iki grupta da yaklaşık aynı orandadır.

Kız öğrencilerin İHL MD öğretmeni olarak çalışmak istemeleri onların bu konuda kendilerini daha yeterli olarak görmelerinden kaynaklanmış olabileceği gibi, bundan daha da önemlisi bu okullardaki çalışma şartlarının özellikle başörtüsü problemi ile ilgisi bakımından daha kolay olabileceğinin düşünülmüş olması, ayrıca kendisi gibi olanlarla birlikte çalışarak azınlıkta olma duygusundan kurtulma şansının bulunması gibi etkenlerin bu konuda daha önemli bir rol oynadığı söylenebilir.

Cinsiyetle ilgili olarak dikkati çeken bir diğer husus kız öğrencilerde genel olarak öğretmenliğe yönelme oranlarının erkeklere göre daha yüksek olmasına karşılık din hizmetleri ve akademik çalışma yapmaya yönelmenin daha düşük oranda olmasıdır. Bu du-

rumun öğretmenliğin kadınlar için daha uygun bir meslek olduğu şeklindeki kanaati doğruladığı söylenebilir.

2. Öğrenci ve Öğretmenlerin Daha Önceki İdealleri İle Görev Almak İstedikleri/Çalışmakta Oldukları Alan Arasındaki İlişki

a) Öğrencilerin Daha Önceki İdealleri İle Görev Almak İstedikleri Alan Arasındaki İlişki

TABLO 12: Öğrencilerin Dinî Yüksek Öğrenim Gördükleri Kuruma Girmeden Önceki İdealleri İle Görev Almak İstedikleri Alan Arasındaki İlişki

İdeal		Öğrencilerin Görev Almak İstedikleri Alan				
		DKAB Öğretm.	İHLMD Öğretm.	Din Hizmetleri	Akademik Çalışma	Toplam
Öğretmenlik	Gf	60	50	6	31	147
	Bf	42.9	32.1	11.2	60.8	—
	Sa%	40.8	34.0	4.1	21.1	100.0
	Sü%	58.3	64.9	22.2	21.2	—
	T. %	17.0	14.2	1.7	8.8	41.6
Din Hizmetleri	Gf	5	8	8	7	28
	Bf	8.2	6.1	2.1	11.6	—
	Sa%	17.9	28.6	28.6	25.0	100.0
	Sü%	4.9	10.4	29.6	4.8	—
	T. %	1.4	2.3	2.3	2.0	7.9
Akademik Çalışma	Gf	7	4	9	61	81
	Bf	23.6	17.7	6.2	33.5	—
	Sa%	8.6	4.9	11.1	75.3	100.0
	Sü%	6.8	5.2	33.3	41.8	—
	T. %	2.0	1.1	2.5	17.3	22.9
Başka	Gf	31	15	4	47	97
	Bf	28.3	21.2	7.4	40.1	—
	Sa%	32.0	15.5	4.1	48.5	100.0
	Sü%	30.1	19.5	14.8	32.2	—
	T. %	8.8	4.2	1.1	13.3	27.5
Toplam	F	103	77	27	146	353
	T. %	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
	S. %	29.2	21.8	7.6	41.4	100.0
$\chi^2: 104.48$		sd: 9	p< 0.001	Anlamlı		

Öğrencilerin akademik çalışma yapmayı tercih etmeleri konusundaki eğilimleri onların çalışmak istedikleri alanla ilgili sorumuza vermiş oldukları cevaplarda daha belirgin olarak görülmektedir. Tablo 12’de öğrenci idealleri ve görev almak istedikleri alan arasındaki ilişkiye bakılmış, ideal ile son durum arasındaki uygunluk tesbit edilmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin yaklaşık %29.’u DKAB öğretmenliğini, %21.8’i İHL MD öğretmenliğini, %7.6’sı din hizmetlerini ve %41.4’ü de ilâhiyat sahasında akademik çalışma yapmayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Yapılan ki-kare testi sonunda $p < 0.001$ düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna göre öğrencilerin mezun olmak üzere oldukları fakültenin kendilerine kazandırdıkları doğrultusunda ilâhiyat sahasının dışındaki alanlardan vazgeçmiş göründüklerini söyleyebiliriz. İdeal olarak daha önce ilâhiyatın dışındaki alanları belirtmiş olanların yaklaşık %47.5’i artık öğretmenliği tercih etmekte, %48.5’i de akade-

mik çalışma yapmayı, çok az bir kısmı da (%4.1) din hizmetleri alanında çalışmayı istemektedir.

Dikkat edilecek olursa öğrencilerden daha önce öğretmen olmayı düşünenlerden yaklaşık %74.8'inin hala öğretmen olmayı, %4.1'inin din hizmetleri alanında çalışmayı, %21.1'inin de akademik çalışma yapmayı düşündüğü görülmektedir. Daha önce akademik çalışma yapmak arzusunda olanların yaklaşık %13.5'i öğretmenliği, %11.1'i din hizmetleri alanında görev almayı, % 75.3'ü de hala akademik çalışma yapmayı istemektedir. Daha önce din hizmetleri alanında çalışmayı düşünenlerin ise ancak %28.6'sının hala bu alanda çalışmak arzusunda oldukları görülmektedir. Gerek bu alanla ilgili olarak iş bulma imkânının daha az olması ve gerekse öğrencilerin bu konuda iyi yetişmemiş oldukları düşüncesinden ve nihayet yukarıda da ifade edilmeye çalışılan sebeplerden kaynaklandığını sandığımız şartlar yüzünden öğretmenliğe ve akademik çalışma yapmaya doğru bir yönelmenin söz konusu olduğu söylenebilir.

b) Öğretmenlerin Daha Önceki İdealleri İle Çalıştıkları Alan Arasındaki İlişki

TABLO 13: Öğretmenlerin Dinî Yüksek Öğrenim Gördükleri Kuruma Girmeden Önceki İdealleri İle Görev Almak İstedikleri Alan Arasındaki İlişki

İdeal		Öğretmenlerin Çalışmakta Olduğu Kurum			
		İlköğretim Okulu	Lise / Mes.LL-	İHL	Toplam
Öğretmen	Gf	11	20	84	115
	Bf	14.5	20.2	80.2	—
	Sa%	9.6	17.4	73.0	100.0
	Sü%	47.8	62.5	66.1	—
	T. %	6.0	11.0	46.2	63.2
Din Hizmetleri	Gf	3	—	10	13
	Bf	1.6	2.3	9.1	—
	Sa%	23.1	—	76.9	100.0
	Sü%	13.0	—	7.9	—
	T. %	1.6	—	5.5	7.1
Akademik Çalışma	Gf	4	8	18	30
	Bf	3.8	5.3	20.9	—
	Sa%	13.3	26.7	60.0	100.0
	Sü%	17.4	25.0	14.2	—
	T. %	2.2	4.4	9.9	16.5
Başka	Gf	5	4	15	24
	Bf	3.0	4.2	16.7	—
	Sa%	20.8	16.7	62.5	100.0
	Sü%	21.7	12.5	11.8	—
	T. %	2.7	2.2	8.2	13.2
Toplam	F	23	32	127	182
	T. %	100.0	100.0	100.0	100.0
	S. %	12.6	17.6	69.8	100.0
$\chi^2: 7.83$		sd: 6	p> 0.05	Anlamlı değil	

Öğretmenlerin idealleri ile çalışmakta oldukları alan karşılaştırılmış, yapılan ki-kare testi sonucunda anlamlı bir ilişki bulunamamıştır (Tablo 13). Buna göre öğretmenlerin daha önceki idealleri ile çalıştıkları alan arasında fark olmadığı, ideallerine uygun

meslekte faaliyet göstermekte oldukları söylenebilir. Fakat bununla birlikte daha önce din hizmetleri alanında çalışmak, akademik çalışma yapmak gibi yahut da bunların dışında başka idealleri bulunan yaklaşık %36.8'lik oranda bir öğretmen grubunun idealleri olmadığı halde bu mesleği yapmak durumunda oldukları da görülmektedir. Bu durum öğretmenlik mesleği açısından istenmeyen bir durum olarak nitelendirilebilir.

II. Öğrencilerin İlahiyat Fakültesini Tercihleri

1. Öğrenim Göremekte Oldukları Fakülteye Göre Öğrencilerin İlahiyat Fakültelerini Tercihleri

İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin bu okula gelmeden önceki idealleri ile ilgili olan soruya verdikleri cevaplardan (Tablo 9) yaklaşık %72.5'inin öğretmen olmak, din hizmetleri alanında görev yapmak yahut bu sahada akademik çalışma yapmak gibi niyetlerinin bulunduğu ve bunu gerçekleştirmek düşüncesiyle bu okulları tercih ettikleri anlaşılmaktadır. Bunların arasında öğretmenlik ideali bulunanların oranı ise %41.6'dır. Burada karşımıza çıkan soru öğrencilerin ilâhiyat ile ilgili bu ideallerinin üniversite seçme sınavı öncesi yapılan tercihlere ne derecede yansımış olduğunun tesbit edilmesidir.

Öğrencilerin İlahiyat Fakültesini kaçınıcı sırada tercih ettiklerini tesbit etmek amacıyla elde edilen verilerden öğrenim görülen fakülteye göre yapılan ki-kare testi sonucunda $p < 0.001$ düzeyinde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Öğrencilerin beyanları sonucu oluşturulan Tablo 5'te yer alan bilgilere göre İlahiyat Fakültesini öğrencilerin %38'i birinci sırada, %26.9'u 2-5 arası, %23.8'i 6-10 arası, %11.3'ü de 11 ve daha sonraki sıralarda tercih etmişlerdir. Buna göre ilk beş sırada tercih edenlerin oranı %65'e yaklaşmakta, onbirinci sıradan sonra tercih edenlerin oranı oldukça düşük kalmaktadır.

Bu bilgiler ışığında öğrencilerin İlahiyat Fakültelerini diğer öğretmen yetiştiren fakültelere göre daha üst sıralarda tercih ettiklerini söyleyebiliriz. Çünkü daha önce konu ile ilgili olarak yapılmış olan araştırmalardan birinde öğrencilerin fizik ve fizik öğretmenliği programlarını tercihlerinin diğerleri arasında son sıralarda (15-18) yer almakta olduğu ve öğrencilerin gerçekten bu programları içtenlik ve hevesle istemedikleri belirtilerek daha çok „hiç yoktan iyidir“ gibi düşüncelerle tercih etmiş olduklarına dikkat çekilmekte-

dir.⁴ Bir başka araştırmaya göre ise öğrenciler öğretmen yetiştiren kurumları 4-8. sıralarda tercih etmekte; ilk tercihi olarak seçenler %12.1, ilkbeş sırada tercih edenler %43.3, 5-10 arası tercih edenler 35.9, 11 ve daha yukarı sıralarda tercih edenler ise %20.6 civarında yer almaktadır.⁵ Yapılan bir başka araştırmada da İlahiyat Fakültelerinin öğretmen yetiştiren diğer okullara göre daha üst sıralarda (birinci ve ilk beş) tercih edildikleri ifade edilmiştir.⁶ Öğrencilerin İlahiyat fakültelerini üst sıralarda tercih etmiş olmalarını bu okulların İHL gibi bir öğrenci kaynağına sahip olmaları ve zamanla öğretmenlik mesleğine ilginin artmış olabileceği şeklinde açıklamak mümkün olabilir.

Aynı tablodan öğrencilerin öğrenim gördükleri fakültelere göre tercihlerine bakıldığında MÜ İlahiyat Fakültesinin diğer fakültelere göre daha üst sıralarda tercih ettiklerini söylemek mümkündür. Bu Fakülteyi öğrencilerinin %63.4'ü birinci sırada tercih etmiş, ilk beş sırada tercih edenlerin oranı da %87.8 olmuştur. İlk beş sırada tercih edilmiş olma bakımından AÜ İlahiyat Fakültesi ikinci (% 67.7), DEÜ İlahiyat Fakültesi üçüncü (%58) sırada yer almıştır. Altı ve daha yukarı tecihlere göre Harran Ü. İlahiyat Fakültesi birinci (58.8), Atatürk Ü. İlahiyat Fakültesi İkinci (%53.8) sırada yer almaktadır. Öğrencilerin onbir ve daha sonraki tercilerine göre Harran Ü. İlahiyat Fakültesi birinci sırada yer alırken (%23.5), MÜ İlahiyat Fakültesi son sırada yer almaktadır (%2.4).

Bu bilgilere dayanarak öğrencilerin İlahiyat Fakültelerini tercihlerinin imkânları daha geniş olma ihtimali bulunan büyük şehirlerdeki fakültelere yöneldiğini, bunun tarih boyu bilim ve kültür merkezi olmuş İstanbul'a yönelmede daha da belirgin hale geldiğini söylemek mümkündür. Konu ile ilgili olarak yapılmış olan bir başka araştırmada da benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür. Bu araştırmada MÜ İlahiyat Fakültesine yönelme oranının öğretmen yetiştiren diğer okullar arasında da birinci sırada yer aldığı ve kendi

⁴ K. Öztaş-N. Ekem, *age*, s. 133-143.

⁵ M. Yılman, *age*, s. 147-150.

⁶ Mustafa Öcal, „Öğrencilerin Tercihleri Bakımından; Öğretmen Yetiştiren Yüksek Öğretim Kurumları Arasında İlahiyat Fakültelerinin Yeri“, *UÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Sayı 2, c. 2, Bursa, 1987, s. 175-178.

aralarındaki tercih sıralamasında İlâhiyat Fakültelerinin yukarıdaki tesbitlere benzer şekilde sıralandıkları ifade edilmiştir.⁷

2. Cinsiyetlerine Göre Öğrencilerin İlâhiyat Fakültelerini Tercihleri

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre İlâhiyat Fakültesini tercihlerinde bir farklılaşma olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare testi sonucunda $p < 0.001$ düzeyinde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Kız öğrencilerin erkeklere göre bu okullara yönelmede daha istekli olduklarını, bunu da ilk sıralardaki tercihleriyle gösterdiklerini söyleyebiliriz (Tablo 7). Kız öğrencilerden birinci tercih olarak seçenlerin oranı %58.3 iken, bu oran erkeklerde %31.6'ya düşmektedir. Erkeklerin iki ve daha yukarı tercihlerde, özellikle de altı ve daha yukarı tercihlerde kızlardan daha fazla oranlarda yer aldıkları, buna göre de öncelikle başka alanlarla ilgili okullara girme arzusunun onlarda daha ağır bastığı ifade edilebilir.

Kız öğrencilerin daha üst sıralarda tercihlerde bulunmuş olmaları, onların bu konuda erkeklere göre daha kararlı olabilecekleri ihtimali ile açıklanabilir. Ayrıca onların üniversite sınavlarında ne yapabilecekleri konusunda daha bilinçli oldukları ve kendi bilgi kapasitelerini daha iyi tanımaları nedeniyle daha gerçekçi tahminlerde bulunarak tercih yapmış olabilecekleri de mümkündür. Bunlarla birlikte genellikle daha muafazakar ve dindar ailelerin özellikle kız çocuklarını okutmak için ideal bir kurum olarak gördükleri İlâhiyat Fakültelerinin kendi inançları bakımından güven ortamına sahip olduğunu kabul etmiş olmaları da bu tercihlerde önemli bir etken sayılabilir. Son olarak diğer fakülte ve yüksekokullarda yaşanan „başörtüsü“ ile ilgili problemlerle bu okullarda karşılaşma ihtimalinin de oldukça düşük olacağı düşüncesi de tercihlere etki eden unsurlara ilâve edilebilir.

Daha önce öğrencilerin idealleri ve mezun olduktan sonra çalışmak istedikleri alan konusundaki bulgular değerlendirilirken kız öğrencilerin erkeklere göre daha çok İHL MD öğretmeni olma eğiliminde oldukları belirtilmişti (Tablo 11). Bu konu İlâhiyat Fa-

⁷ M. Öcal, *agm*, s. 175.

k ltesi ile ilgili tercihlerle birlikte ele alındığında, genellikle İHL mezunu olan kız öğrencilerin bu okulun devamı bir okulda yüksek öğrenime devam ettikleri, yine genellikle İHL’de öğretmenlik uygulaması yaptıkları (yaklaşık %89.3. bkz. Tablo 6) ve  ğretmen olarak bu okulları tercih ettikleri şeklinde bir sonuçla karşı karşıya olduğumuz görülecektir. Dinî yüksek öğrenim gören kız öğrencilerin daha dar bir alan içinde kaldıkları ve diğ r görev alanlarına gitme cesareti gösteremedikleri söylenebilir.

C. İLÂHİYAT FAKÜLTESİNİN ÖĞRENCİ KAYNAĞI ve FAKÜLTEYE ÖĞRENCİ SEÇİMİ

I. İlâhiyat Fakültesinin  ğrenci Kaynağı

Bilindiğı gibi İlâhiyat fakültelerine  niversite sınavı sonuçlarına göre tüm lise ve dengi okullardan  ğrenci alınmakta bu konuda herhangi bir okula sınırlama getirilmediğı gibi, bir öncelik de tanınmamaktadır. Bunun sonucunda bu okulları tercih eden ve yeterli puanı tutturan herkes kayıt yaptırabilmektedir.

TABLO 14: İlâhiyat Fakültesinin  ğrenci Kaynağı

Denekler		�ğrenci Kaynağı			
		Sadece İHL	�ncelikte İHL	Tüm L.ve Den. O.	Toplam
Öğrenci	Gf	25	117	211	353
	Bf	28.3	128.0	196.8	—
	Sat%	7.1	33.1	59.8	100.0
	S�t%	47.2	48.8	57.2	—
	T. %	3.8	17.7	31.9	53.3
Öğretmen	Gf	22	87	73	182
	Bf	14.6	66.0	101.4	—
	Sat%	12.1	47.8	40.1	100.0
	S�t%	41.5	36.3	19.8	—
	T. %	3.3	13.1	11.0	27.5
Öğretim Elemanı	Gf	6	36	85	127
	Bf	10.2	46.0	70.8	—
	Sat%	4.7	28.3	66.9	100.0
	S�t%	11.3	15.0	23.0	—
	T. %	.9	5.4	12.8	19.2
Toplam	F	53	240	369	662
	T. %	100.0	100.0	100.0	100.0
	S.%	8.0	36.3	55.7	100.0
$\chi^2:27.55$		sd:4	p<0.001	Anlamlı	

Araştırmamıza katılan deneklerin bu konu ile ilgili görüşleri tablo 14’de yer almıştır. Tablodan da görülebileceğı gibi, deneklerin %8’i İlâhiyat Fakültelerinin kaynağını sadece İHL, %36.3’  öncelikle İHL, %55.7’si de tüm lise ve dengi okullar olarak belirtmişlerdir. Yapılan ki-kare testi sonunda  ğrenci,  ğretmen ve  ğretim elemanlarının İlâhiyat Fakültesinin  ğrenci kaynağı konusundaki görüşlerinde $p < 0.001$ düzeyinde anlamlı farklılıklar olduğu anlaşılmıştır. Buna göre öğrenciler (%59.8) ve  ğretim elemanları

(%66.9) nın daha çok tüm lise ve dengi okullardan öğrenci alınması, öğretmenlerin ise (%47.8) öncelikle İHL'nden öğrenci alınması eğiliminde oldukları söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin de öğretim elemanlarına göre daha fazla İHL' ye öncelik verilmesi görüşüne sahip oldukları anlaşılmaktadır.

İlahiyat Fakültesinin öğrenci kaynağı konusunda deneklerin cinsiyetlerine göre herhangi bir anlamlı ilişki bulunamadığı gibi, öğretim elemanlarının görüşlerinde de bu konuda anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

1. Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Öğretmenlerin daha çok İHL'ni kaynak olarak tercih etmeleri görevleri esnasında karşılaşmış oldukları problemlerle ilgili yetersizliklerin İHL mezunu olmamaya bağlamalarından ve İHL mezunu olmamayı da özellikle İHL MD öğretmenliği için bir avantaj olarak görmelerinden kaynaklanıyor olabilir. Öğretmenlerin bu tercihlerinin nereden kaynaklanmış olabileceği konusunda bazı ipuçları bulabilmek amacıyla yapılan ki-kare testleri sonucunda kıdemlerine göre $p < 0.05$ düzeyinde (Tablo 15), mezun oldukları yüksek öğretim kurumuna göre (Tablo 16) ve dinî yüksek öğrenim gördükleri kuruma girmeden önceki ideallerine göre (Tablo 17) $p < 0.01$ düzeyinde anlamlı ilişki olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin kıdemi yükseldikçe sadece İHL'yi ve öncelikle İHL'yi kaynak olarak tercih edenlerin oranının yükseldiğini söylemek mümkündür (Tablo 15). Tüm lise ve dengi okulları kaynak olarak görenlerin oranı kıdemi beş yıla kadar olanlarda %61.9, 6-10 arası kıdemi olanlarda %58.1, 11-15 yıl arası olanlarda %34, 16-20 yıl arası olanlarda %23.3, 21 yıl ve sonrası kıdeme sahip olanlarda ise %31.8 olmuştur.

Buna göre kıdemi yüksek olan öğretmenlerin genellikle YİE ve İslâmî İlimler Fakültesi mezunu olabilecekleri gözönüne alınacak olursa mezun olunan yüksek öğretim kurumunun da bu tercihte rol oynamış olması mümkündür. Nitekim bununla ilgili de anlamlı bir ilişkinin olduğu anlaşılmıştır. Tablo 16'dan da görülebileceği gibi, YİE mezunu olan öğretmenlerin İlahiyat Fakültesi ve İslâmî İlimler Fakültesi mezunu öğretmenlere oranla daha fazla İHL'nin öğrenci kaynağı olarak kullanılması taraftarı oldukları söylene-

bilir. Burada dikkati çeken bir diğer husus ise İslâmî İlimle Fakültesi mezunu öğretmenlerin İlahiyat Fakültesi mezunu öğretmenlerden de daha yüksek bir oranla tüm lise ve dengi okul mezunlarının İlahiyat Fakültelerinin kaynaklık etmesine taraftar olmuş görünmeleridir. Bu okul mezunu öğretmenlerin böyle bir eğilimlerinin olduğu şeklinde bir karara varmış olmak araştırmaya katılan bu okul mezunlarının sayılarının az olması nedeniyle yanıltıcı olabilir.

TABLO15: Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre İlahiyat Fakültesinin Öğrenci Kaynağı **TABLO 16: Öğretmenlerin Mezun Oldukları Yüksek Öğretim Kurumuna Göre Öğrenci Kaynağı** **TABLO 17: Öğretmenlerin Daha Önceki İdeallerine Göre İlahiyat Fakültesinin Öğrenci Kaynağı**

Kıdem		Öğrenci Kaynağı				Mezuniyet		Öğrenci Kaynağı				Önceki İdeali		Öğrenci Kaynağı			
		Sadece İHL	Önce İHL	Tüm L. ve Den Okul	Top			Sadece İHL	Önce İHL	Tüm L. ve Den Okul	Top			Sadece İHL	Önce İHL	Tüm L. ve Den Okul	Top
1-5 yıl	Gf Bf Sa% Sü% T.%	1 2.5 4.8 5.5 .5	7 10.0 33.3 8.0 3.8	13 8.4 61.9 17.8 7.1	21 — 100. — 11.5	YİE	Gf Bf Sa% Sü% T.%	11 7.7 17.2 50.0 6.0	37 30.6 57.8 42.5 20.3	16 25.7 25.0 21.9 8.8	64 — 100. — 35.2	Öğretmenler	Gf Bf Sa% Sü% T.%	16 13.9 13.9 72.7 8.8	63 55.0 54.8 72.4 34.6	36 46.1 31.3 49.3 19.8	115 — 100. — 63.2
6-10 yıl	Gf Bf Sa% Sü% T.%	3 5.2 7.0 13.6 1.6	15 20.6 34.9 17.2 8.2	25 17.2 58.1 34.2 13.7	43 — 100. — 23.6	İİH. Fak.	Gf Bf Sa% Sü% T.%	9 13.8 8.2 40.9 4.9	48 52.6 43.6 55.2 26.9	53 44.1 48.2 72.6 29.1	110 — 100. — 60.4	Din Hizmetleri	Gf Bf Sa% Sü% T.%	4 1.6 30.8 18.2 2.2	5 6.2 38.5 5.7 2.7	4 5.2 30.8 5.5 2.2	13 — 100. — 7.1
11-15 yıl	Gf Bf Sa% Sü% T.%	7 6.4 13.2 31.8 3.8	28 25.3 52.8 32.2 15.4	18 21.3 34.0 24.7 9.9	53 — 100. — 29.1	İsl. İlim. Fak.	Gf Bf Sa% Sü% T.%	1 .8 14.3 4.5 .5	2 3.3 28.6 2.3 1.1	4 2.8 57.1 5.5 2.2	7 — 100. — 3.8	Akademik Çalış.	Gf Bf Sa% Sü% T.%	— 3.6 — 12.6 —	11 14.3 36.7 12.6 6.0	19 12.0 63.3 26.0 10.4	30 — 100. — 16.5
16-20 yıl	Gf Bf Sa% Sü% T.%	7 5.2 16.3 31.8 3.8	26 20.6 60.5 29.9 14.3	10 17.2 23.3 13.7 5.5	43 — 100. — 23.6	Başka	Gf Bf Sa% Sü% T.%	1 .1 100. 4.5 .5	— .5 — — —	— .4 — — —	1 — 100. — .5	Başka	Gf Bf Sa% Sü% T.%	2 2.9 8.3 9.1 1.1	8 11.5 33.3 9.2 4.4	14 9.6 58.3 19.2 7.7	24 — 100. — 13.2
21 yıl ve sonrası	Gf Bf Sa% Sü% T.%	4 2.7 18.2 18.2 2.2	11 10.5 50.5 12.6 6.0	7 8.8 31.8 9.6 3.8	22 — 100. — 12.1	Top.	F T.% S.%	22 100. 12.1	87 100. 47.8	73 100. 40.1	182 100. 100.	Top.	F T.% S.%	22 100. 12.1	87 100. 47.8	73 100. 40.1	182 100. 100.
Top.	F T.% S.%	22 100. 12.1	87 100. 47.8	73 100. 40.1	182 100. 100.												
$\chi^2:17.27$ sd:8 p<0.05 Anlamlı						$\chi^2:18.28$ sd:6 p<0.01 Anlamlı						$\chi^2:19.74$ sd:6 p<0.01 Anlamlı					

YİE mezunu öğretmenlerin eğilimlerinin ise kendilerinin de İHL mezunu olmaları ile ilişkisi olabilir. Çünkü bilindiği gibi bu okullara DKAB ve İHL MD öğretmenliği ve din hizmetleri alanında görev yapacak elemanları yetiştirmek üzere sadece İHL mezunları alınıyordu. Böyle bir karar da, belki yukarıda da üzerinde durulduğu gibi, bu okulun mezunlarınca olumlu bulunmakta, bunun da öğrencilerin daha iyi yetiştirilmeleri açısından yararlı olabileceği düşünülmektedir. Buna bağlı olarak öğretmenlerin kıdemlerine ve me-

zun oldukları yüksek öğretim kurumuna göre kendilerini yeterli hissetmeleri konusunda da farklılıklar olabileceği düşünülmüş, fakat yapılan ki-kare testi sonucunda anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür.

Öğretmenlerin dinî yüksek öğrenim gördükleri kuruma girmeden önceki ideallerine göre de bazı anlamlı ilişkiler bulunduğu yukarıda belirtilmişti. Tablo 17’de yer alan verilere göre daha önce öğretmenlik ve din hizmetleri alanıyla ilgili ideali bulunanların ilâhiyat alanında akademik çalışma yapmak yahut başka alanlarla ilgili ideali bulunanlara göre İlâhiyat Fakültesinin öğrenci kaynağı konusunda daha çok İHL’ne öncelik verilmesi taraftarı oldukları anlaşılmaktadır. Özellikle din hizmetleri alanıyla ilgili ideale sahip olan öğretmenlerin sadece İHL’ni kaynak olarak tercih etme konusunda daha belirgin bir çoğunluğa sahip oldukları görülmektedir (%30.8).

2. Öğrencilerin Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Araştırmamıza katılan öğrencilerin öğrenim görmekte oldukları fakülteye ve mezun olduktan sonra çalışmayı düşündükleri alana göre de İlâhiyat Fakültesinin öğrenci kaynağı konusunda ki-kare testi sonucu $p < 0.01$ düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Tablo 18’de yer alan verilere göre AÜ ve DEÜ İlâhiyat Fakültesi öğrencilerinin tüm lise ve dengi okulları diğer fakültelere göre daha yüksek bir oranla tercih ettikleri anlaşılmaktadır. AÜ İlâhiyat Fakültesi öğrencilerinin %72.3’ü, DEÜ İlâhiyat Fakültesi öğrencilerinin de %66.9’u tüm lise ve dengi okullardan öğrenci alınması taraftarı görünürlerken, bu oranlar Atatürk Ü. İlâhiyat Fakültesi öğrencilerinde %57.7, Harran Ü. İlâhiyat Fakültesi öğrencilerinde %52.9, SDÜ İlâhiyat Fakültesi öğrencilerinde %51.3, MÜ İlâhiyat Fakültesi öğrencilerinde de %45.1 olarak gerçekleşmiştir. Elde edilen bulgulara göre MÜ İlâhiyat Fakültesi öğrencilerinin daha çok sadece ve öncelikle İHL’den öğrenci alınmasını arzuladıkları anlaşılmaktadır.

İlâhiyat Fakültesinin öğrenci kaynağı konusunda öğrencilerin öğrenim gördükleri fakülteye göre bazı farklılıkların bulunması ilk anda bu fakültelerdeki öğrencilerin mezun oldukları orta öğretim kurumu ile ilgisinin olabileceğini akla getirmektedir. Çünkü İHL mezunlarının en çok bulunduğu MÜ İlâhiyat Fakültesi öğrencilerinin daha çok İHL’ne öncelik verilmesi gerektiği görüşünde olduğu görülmektedir. Fakat yapılan ki-kare testi

sonucunda böyle bir ilişkinin olmadığı anlaşılmıştır. Hem eğer böyle bir ilişki olmuş olsaydı lise ve İHL dışındaki diğer meslek lisesi mezunlarının toplam olarak diğer fakültelerden daha fazla olduğu Atatürk Ü. İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin tüm lise ve dengi okulları kaynak olarak görme konusunda birinci sırada yer alması beklenirdi. Halbuki bu okul bu konuda ancak üçüncü sırada yer almıştır. Bu durumu bu okulun İHL'nin dışındaki okullardan gelen öğrencilerinin bu okullarda geçen dört hatta beş yılın sonunda İlahiyat Fakültelerinin daha çok İHL mezunlarına uygun bir okul oldukları sonucuna varmış olabilecekleri şeklinde de düşünmek mümkündür. Bunun aksi bir durumun da AÜ İlahiyat Fakültesinde söz konusu olduğunu söyleyebiliriz. Bu okulda da İHL mezunlarının oranı oldukça yüksek olmasına rağmen öğrencilerin daha çok tüm lise ve dengi okul mezunlarının alınması taraftarı oldukları görülmektedir.

TABLO 18: Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okula Göre İlahiyat Fakültesinin Öğrenci Kaynağı

İlahiyat Fakült.		Öğrenci Kaynağı				Görev		Öğrenci Kaynağı			
		Sadece İHL	Öncel. İHL	Tüm L. ve Dengi Okull.	Topl.			Sadece İHL	Öncel. İHL	Tüm L. ve Dengi Okull.	Toplam
DEÜ İh. Fak.	Gf	5	36	83	124	DKAB Öğretm.	Gf	8	19	76	103
	Bf	8.8	41.1	74.1	—		Bf	7.3	34.1	61.6	—
	Sat%	4.0	29.0	66.9	100.0		Sat%	7.8	18.4	73.8	100.0
	Süt%	20.0	30.8	39.3	—		Süt%	32.0	16.2	36.0	—
	T. %	1.4	10.2	23.5	35.1		T. %	2.3	5.4	21.5	29.2
MÜ İh. Fak.	Gf	7	38	37	82	İHL MD Öğretm.	Gf	8	33	36	77
	Bf	5.8	27.2	49.0	—		Bf	5.5	25.5	46.0	—
	Sat%	8.5	46.3	45.1	100.0		Sat%	10.4	42.9	46.8	100.0
	Süt%	28.0	32.5	17.5	—		Süt%	32.0	28.2	17.1	—
	T. %	2.0	10.8	10.5	23.2		T. %	2.3	9.3	10.2	21.8
Atatürk Ü. İh.F.	Gf	3	8	15	26	Din Hizmetl.	Gf	2	12	13	27
	Bf	1.8	8.6	15.5	—		Bf	1.9	8.9	16.1	—
	Sat%	11.5	30.8	57.7	100.0		Sat%	7.4	44.4	48.1	100.0
	Süt%	12.0	6.8	7.1	—		Süt%	8.0	10.3	6.2	—
	T. %	.8	2.3	4.2	7.4		T. %	.6	3.4	3.7	7.6
AÜ İh. Fak.	Gf	3	15	47	65	Akademik Çalışma	Gf	7	53	86	146
	Bf	4.6	21.5	38.9	—		Bf	10.3	48.4	87.3	—
	Sat%	4.6	23.1	72.3	100.0		Sat%	4.8	36.3	58.9	100.0
	Süt%	12.0	12.8	22.3	—		Süt%	28.0	45.3	40.8	—
	T. %	.8	4.2	13.3	18.4		T. %	2.0	15.0	24.4	41.4
SDÜ İh. Fak.	Gf	7	12	20	39	Toplam	F	25	117	211	353
	Bf	2.8	12.9	23.3	—		T. %	100.0	100.0	100.0	100.0
	Sat%	17.9	30.8	51.3	100.0		S. %	7.1	33.1	59.8	100.0
	Süt%	28.0	10.3	9.5	—						
	T. %	2.0	3.4	5.7	11.0						
Harran Ü İh.F.	Gf	—	8	9	17						
	Bf	1.2	5.6	10.2	—						
	Sat%	—	47.1	52.9	100.0						
	Süt%	—	6.8	4.3	—						
	T. %	—	2.3	2.5	4.8						
Toplam	F	25	117	211	353						
	T. %	100.0	100.0	100.0	100.0						
	S. %	7.1	33.1	59.8	100.0						
$\chi^2:25.23$ sd:10 p<0.01 Anlamh						$\chi^2:18.92$ sd:6 p<0.01 Anlamh					

TABLO 20: Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Fakülteye Göre Çalışmayı Düşündükleri Alan

TABLO 21: Öğrencilerin Mezun Oldukları Orta Öğretim Kurumuna Göre Çalışmayı Düşündükleri Alan

Fak.		Görev Almak İstedikleri Alan					Okul		Görev Almak İstedikleri Alan				
		DKAB Öğret	İHL MD Öğret	Din Hizmet	Akad Çalışm	Topl.			DKAB Öğret	İHL MD Öğret	Din Hizmet	Akad Çalışm	Topl.
DEÜ İlh. Fak.	Gf	39	26	9	50	124	Lise	Gf	17	6	3	28	54
	Bf	36.2	27.0	9.5	51.3	—		Bf	15.8	11.8	4.1	22.3	—
	Sat%	31.5	21.0	7.3	40.3	100.0		Sat%	31.5	11.1	5.6	51.9	100.0
	Süt%	37.9	33.8	33.3	34.2	—		Süt%	16.5	7.8	11.1	19.2	—
	T. %	11.0	7.4	2.5	14.2	35.1		T. %	4.8	1.7	.8	7.9	15.4
MÜ İlh. Fak.	Gf	16	22	12	32	82	İHL	Gf	80	69	24	105	278
	Bf	23.9	17.9	6.3	33.9	—		Bf	81.1	60.6	21.3	115.0	—
	Sat%	19.5	26.8	14.6	39.0	100.0		Sat%	28.8	24.8	8.6	37.8	100.0
	Süt%	15.5	28.6	44.4	21.9	—		Süt%	77.7	89.6	88.9	71.9	—
	T. %	4.5	6.2	3.4	9.1	23.2		T. %	22.7	19.5	6.8	29.7	78.8
Atatürk Ü. İlh.F.	Gf	9	5	—	12	26	Diğer Mes.L	Gf	6	2	—	13	21
	Bf	7.6	5.7	2.0	10.8	—		Bf	6.1	4.6	1.6	8.7	—
	Sat%	34.6	19.2	—	46.2	100.0		Sat%	28.6	9.5	—	61.9	100.0
	Süt%	8.7	6.5	—	8.2	—		Süt%	5.8	2.6	—	8.9	—
	T. %	2.5	1.4	—	3.4	7.4		T. %	1.7	.6	—	3.7	5.9
AÜ İlh. Fak.	Gf	18	13	5	29.26	65	Topl.	F	103	77	27	146	353
	Bf	19.0	14.2	5.0	9	—		T. %	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
	Sat%	27.7	20.0	7.7	44.6	100.0		S. %	29.2	21.8	7.6	41.4	100.0
	Süt%	17.5	16.9	18.5	19.9	—							
	T. %	5.1	3.7	1.4	8.2	18.4							
SDÜ İlh. Fak.	Gf	15	10	1	13	39							
	Bf	11.4	8.5	3.0	16.1	—							
	Sat%	38.5	25.6	2.6	33.3	100.0							
	Süt%	14.6	13.0	3.7	8.9	—							
	T. %	4.2	2.8	.3	3.7	11.0							
Harran Ü İlh.F.	Gf	6	1	—	10	17							
	Bf	5.0	3.7	1.3	7.0	—							
	Sat%	35.3	5.9	—	58.8	100.0							
	Süt%	5.8	1.3	—	6.8	—							
	T. %	1.7	.3	—	2.8	4.8							
Topl.	F	103	77	27	146	353							
	T. %	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0							
	S. %	29.2	21.8	7.6	41.4	100.0							
χ^2 : 20.10		sd: 15	p> 0.05	Anlamlı değil			χ^2 : 12.27		sd: 6	p> 0.05	Anlamlı değil		

Öğrencilerin mezun oldukları orta öğretim kurumuna göre bir farklılığın bulunmamış olması öğrenim görülen fakülteye göre ortaya çıkan bu farklılığın daha başka sebeplerden kaynaklandığına işaret etmektedir. Tablo 20’de yer alan verilere göre, her ne kadar yapılan tetkikler sonucunda anlamlı bir ilişki olmadığı anlaşılmışsa da, öğrencilerin öğrenim gördükleri fakültelere göre çalışmayı düşündükleri alan konusunda bazı farklılıkların olabileceği görülmektedir. Dikkat edilecek olursa MÜ İlahiyat Fakültesi öğrencileri diğerlerine göre daha fazla oranda İHL MD öğretmenliği ve din hizmetleri alanında çalışmayı arzulamakta iken (%26.8 ve %14.6), bu oran diğer fakültelerde daha düşük olmuştur. DKAB öğretmenliğini SDÜ İlahiyat Fakültesi öğrencileri %38.5, Harran Ü. İlahiyat Fakültesi öğrencileri %35.3, Atatürk Ü. İlahiyat Fakültesi öğrencileri %34.6, DEÜ İlahiyat Fakültesi öğrencileri %31.5, AÜ İlahiyat Fakültesi öğrencileri de %27.7 oranında istemişlerdir. Harran Ü. İlahiyat Fakültesi öğrencilerinden hiçbirisi din hizmetleri alanında görev almayı düşünmezken, ilâhiyat sahasında akademik çalışma yapmak arzusu

bu fakülte öğrencilerinde en yüksek seviyede çıkmıştır. Ayrıca tablo 84’de yer alan bilgilere göre de MÜ İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin İHL MD öğretmenliği konusunda kendilerini daha yeterli gördüklerinin tesbit edilmiş olması da bizi fakültelere göre İlahiyat Fakültesinin öğrenci kaynağı konusunda öğrencilerin görüşlerinde ortaya çıkan farklılığın daha çok görev almak istenilen alan ve bu görev konusunda öğrencilerin kendilerini yeterli hissetmeleri ile ilgili olabileceği sonucuna götürmektedir.

Yapılan ki-kare testi sonucunda İlahiyat Fakültesinin öğrenci kaynağı konusunda öğrencilerin mezun olduktan sonra görev almayı düşündükleri alana göre de $p < 0.01$ düzeyinde anlamlı bir ilişki olduğu tesbit edilmiştir (Tablo 19). DKAB öğretmeni olarak çalışmayı düşünenler ile ilâhiyat sahasında akademik çalışma yapmak arzusunda olanların daha çok tüm lise ve dengi okullardan öğrenci alınması görüşünü, İHL MD öğretmenliği ve din hizmetleri alanında çalışmayı düşünenlerin ise daha çok İHL’den öğrenci alınması görüşünü benimsediklerini söyleyebiliriz. Öğrencilerin kendilerini daha çok yeterli ve kabiliyetli gördükleri alanda çalışma arzularına paralel olarak bu görevlerin yerine getirilebilmesi için gerekli olan formasyonun kazanılmasında İlahiyat Fakültelerine alınacak öğrencilerin mezun oldukları orta öğretim kurumunun bunu daha da kolaylaştırabileceğini düşündükleri anlaşılmaktadır. Buna göre diğer okullara göre Arapça, dinî bilgiler ve bir takım dinî pratikler konusunda belli bir alt yapısı olan İHL mezunlarının İHL MD öğretmenliği ve din hizmetleri ile ilgili görevler için uygun olduğu, diğer okulların şartlarını tanıyan, fakat İHL mezunlarına göre dinî konularda daha az bir bilgi ile bu okullara gelen öğrencilerin de İHL’de yer alan meslek derslerindeki bilgilere ve Arapça bilgisine pek fazla ihtiyaç duyulmayan DKAB öğretmenliği konusunda daha başarılı olabileceğinin düşünüldüğü anlaşılmaktadır.

Her ne kadar yapılan ki-kare testi sonucunda 0.05 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunamamış olsa da, tablo 21’de de görüldüğü gibi, bu konuda yine de bazı farklılıklardan ve eğilimlerden sözedilebilir. DKAB öğretmenliğini lise mezunlarının %31.5’i, İHL mezunlarının %28.8’i, diğer meslek lisesi mezunlarının %28.6’sı tercih etmekte; İHL MD öğretmenliğini lise mezunlarının %11.1’i, İHL mezunlarının %24.8’i isterken, diğer meslek lisesi mezunlarının hiçbirisi istememekte; ilâhiyat sahasında akademik çalışma yapmayı

da lise mezunlarının %51.9'u, İHL mezunlarının %37.8'i, diğer meslek lisesi mezunlarının %61.9'u düşünmektedir.

II. İlâhiyat Fakültesine Öğrenci Seçimi

İlâhiyat Fakültelerine öğrenci alımı daha önce de belirtildiği gibi diğer öğretmen yetiştiren kurumlardakine benzer şekilde, resim, müzik, beden eğitimi gibi alanlar hariç, ÖSYM'nin yaptığı üniversiteye giriş sınavları sonuçlarına göre olmakta, belli bir puanı tutturan herkes bu okullara kayıt yaptırabilmekte, mezun olduktan sonraki görev alanlarına yönelik yetenekler gözönüne alınmamakta, adaylarda öğretmenlik kabiliyetinin bulunup bulunmadığına dikkat edilmediği gibi yapılan sınavda da bunu ölçmeye yönelik sorulara yer verilmemekte, daha çok genel bilgi ve zihinsel yetenekler ölçülmeye çalışılmaktadır. Halbuki öğretmen yetiştirmenin birinci basamağını öğretmen olacak adayların seçiminin oluşturduğu bilinmelidir. Eğer amaç nitelikli öğretmen yetiştirmek ise bu iş için en uygun yetenek ve kapasiteye sahip bireylerin seçilmesine çalışmak için gayret sarfetmek gerekmektedir. Ülkemizde öğrencilerimizin meslekî yatkınlıkları ile ilgili olarak kendi kişisel özelliklerini bilemedikleri gibi, öğretmenlik mesleğinin özelliklerini de tam olarak tanıyamadan bu mesleğe yöneldiklerini, dolayısıyla bunun da öğretmenlik mesleğinin ve eğitimin kalitesinin düşmesine sebep olduğunu söyleyebiliriz. Böylece mesleğe tesadüfen giren öğrencilerin ayrıca öğretmenlik özelliklerini tam olarak kazandıran programlarla karşılaşmadığı da buna ilâve edilecek olursa, böyle bir durumda eğitimin kalitesinin artmasını beklemek umutsuz bir bekleyiş olsa gerektir. Bu konuda öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarını, ilgilerini, kişilik özelliklerini ölçecek ölçüm araçlarının geliştirilmesinin yanı sıra, öğretmen yetiştirecek kurumlara öğrenci alımı konusunda bazı kriterlerin geliştirilip uygulamaya konulmasının yararlı olacağı açıktır.⁸ Ayrıca öğretmen adaylarının yetiştirilmesi esnasında da buna uygun programlar hazırlanarak öğrencilerin zihinsel özellikleri ile birlikte duygusal ve psikomotor özelliklerinin de dikkate alınmaya çalışılmasına, bunların da geliştirilmesine ihtiyaç bulunmaktadır.

Ülkemizde öğretmenlik mesleğine ilgi duyan, zeki ve yetenekli gençlerin daha

⁸ H. H. Dilaver, *age*, s. 62-64.

fazla yönelmesini sağlamak amacıyla 1989-1990 yılından itibaren 3580 sayılı Parasız Yatılılık ve Bursluluk Kanunu çıkarılmış, bu kanun gereğince bu öğretim yılından itibaren üniversite giriş sınavında öğretmen yetiştiren programlara ilk on tercihi arasında yer vererek kazananlara burs ve yatılılık imkânı tanınmıştır. Alınan bu tedbirin mesleğe yönelme konusunda önemli bir etkisinin olduğu zamanla görülmüştür. Yaptığımız araştırma sonucunda elde ettiğimiz veriler de, daha önce üzerinde durulduğu gibi, bunu doğrulamaktadır. Fakat sadece bu tedbirin kaliteyi artırma konusunda tek başına yeterli olması mümkün değildir. Bu nedenle tüm öğretmen yetiştiren kurumlar gibi İlahiyat Fakültelerine öğrenci alımı konusunda da bazı ölçekler ve kriterlerin geliştirilmesi, adayların fakültenin amaçlarına uygun olup olmadığına dikkat edilmesi gerekmektedir.

Araştırmaya katılan deneklerin bu konudaki görüşlerin öğrenmek amacıyla sorulan sorudan elde edilen verilere göre oluşturulan tablo 22’de öğrenci, öğretmen ve öğretim elemanlarının görüşleri yer almaktadır. Deneklerin yaklaşık %49.4’ü mevcut sistemin devam etmesi, %43.4’ü ÖSS ile birlikte özel yetenek sınavı, %7.3’ü de bunların dışında bir yol ile öğrenci alınması görüşündedir. Buna göre deneklerin yarıdan fazlasının mevcut sistemin dışında bir yol bulunması görüşünde oldukları söylenebilir. Öğrenci, öğretmen ve öğretim elemanlarının görüşleri arasında ki-kare testi sonucu $p < 0.001$ düzeyinde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür.

TABLO 22: İlahiyat Fakültesinin Öğrenci Kaynağı ve Fakülteye Öğrenci Seçimi

Denekler		Öğrenci Seçimi			
		Mevcut Sistem	ÖSS ve Özel Yetenek Sınavı	Başka	Toplam
Öğrenci	Gf	200	118	35	353
	Bf	174.4	153.0	25.6	---
	Sat%	56.7	33.4	9.9	100.0
	Süt%	61.2	41.1	72.9	---
	T. %	30.2	17.8	5.3	53.3
Öğretmen	Gf	65	111	6	182
	Bf	89.9	78.9	13.2	---
	Sat%	35.7	61.0	3.3	100.0
	Süt%	19.9	38.7	12.5	---
	T. %	9.8	16.8	.9	27.5
Öğretim Elemanı	Gf	62	58	7	127
	Bf	62.7	55.1	9.2	---
	Sat%	48.8	45.7	5.5	100.0
	Süt%	19.0	20.2	14.6	---
	T. %	9.4	8.8	1.1	19.2
Toplam	F	327	287	48	662
	T. %	100.0	100.0	100.0	100.0
	S. %	49.4	43.4	7.3	100.0
$\chi^2:39.81$		sd:4	$p<0.001$	Anlamlı	

Tablodaki bilgilere göre öğrencilerin daha çok mevcut sistemin devamından yana oldukları, öğretmenlerin mevcut sistemden başka yollar denenmesi görüşünü benimse-

dikleri anlaşılmaktadır. Öğretim elemanları ise her iki yolu da kabul eder görünmektedirler. Bu tür bir farklılığın bulunmasına rağmen öğrencilerin %43.3'ünün de ÖSS'ndan başka özel yetenek sınavından yana olduklarını yahut bunların dışında bazı yollar uygulanması görüşünde olduklarını söylemek mümkündür (Tablo 22).

Öğretmen adaylarının İlahiyat Fakültesine öğrenci seçme yöntemi olarak düşünülen öğretmenlik mesleğine yönelik özel yetenek testlerinin objektif olarak geliştirilmelerinin zorluğu bir yana bırakılacak olursa, öğrencilerin öğrencilik psikolojisinden kaynaklanan bir takım sebeplerle ikinci bir sınava karşı çıkmalarını anlamak mümkündür. Çünkü yapılan sınavlardan sonra yüzbinlerce öğrencinin herhangi bir programa yerleştirilemediği bir ortamda buna ilâve olarak ikinci bir elemeye taraftar olmak oldukça zor olsa gerektir. Fakat yine de öğretmenlik mesleğinin kalitesi açısından yarıya yakın öğrencinin başka yollar denenmesini istemektedir. „Başka“ seçeneğini işaretleyen öğrenciler ise ÖSYS'dan sonra özel yetenek sınavı, öğrencilerin orta öğretim başarılarının dikkate alınması ve buna benzer bazı tekliflerde bulunmuşlardır.

Okullarımızda görev yapmakta olan öğretmenlerimizin %35.7'si mevcut sistemin devam etmesini isterken, %61.0'ı ÖSS ile özel yetenek sınavını, %3.3'ü de başka yollar bulunmasını isteyerek mevcut sistemden ziyade ÖSS ile birlikte özel yetenek sınavını benimsemelerini mesleğe yatkın olmanın okullarımızda öğretmenlik davranışları göstermede ne kadar önemli olduğunu bizzat bu sıkıntıyı yaşıyor ve problemleri görüyor olmaları ile açıklayabiliriz.

Öğretim elemanlarının ise %48.8'i mevcut sistemin devamını isterken, diğerleri de bunun dışında usuller bulunması gerektiği kanaatindedir. Ayrıca öğretim elemanlarının görevli oldukları bölümlere göre de $p < 0.001$ düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (Tablo 24). Temel İslâm Bilimleri Bölümünde görevli olan öğretim elemanları daha çok ÖSS ile birlikte özel yetenek sınavına taraftar olma eğilimindedir. Bu bölümde görevli olanların sadece %34.2'si mevcut sistemin devam etmesini istemektedir. Diğer bölümlerde görevli olanların ise mevcut sistemin uygulanmaya devam edilmesi gerektiğinden yana oldukları görülmektedirler. Bunların oranı Felsefe ve Din Bilimleri Bölümünde %67.9, İslâm Tarihi ve Sanatları Bölümünde ise %80 olmuştur. Bölümlere göre ortaya çıkan bu farklılığın öğretim elemanlarının daha önce öğretmen olarak çalışıp çalışmama durumları

ile ilgili olabileceği düşünülerek bu durumun bölümlere göre farklılık gösterip göstermediğine bakılmış, fakat yapılan ki-kare testi sonucunda 0.05 düzeyinde anlamlı bir ilişki olmadığı anlaşılmıştır. Bu durumda İlahiyat Fakültelerine öğrenci alınırken uygulanacak seçme sistemi konusunda bölümlere göre ortaya çıkan farklılığın daha çok ideal olan ile uygulanması daha kolay olan arasındaki tercihlerden kaynaklanmış olabileceğini söyleyebiliriz. Buna göre Temel İslâm Bilimleri Bölümü'nde görevli olanların daha ideal olanı tercih ederken Felsefe ve Din Bilimleri ile İslâm Tarihi ve Sanatları Bölümlerinde görevli olan öğretim elemanlarının uygulamadaki kolaylığı açısından mevcut sistemin devamını istedikleri anlaşılmaktadır.

TABLO 23: Cinsiyete Göre İlahiyat Fakültesine Öğrenci Seçimi

Cinsiyet		Öğrenci Seçimi			
		Mevcut Sistem	ÖSS ve Özel Yetenek Sınavı	Başka	Toplam
K	Gf	63	33	10	106
	Bf	52.4	46.0	7.7	---
	Sat%	59.4	31.1	9.4	100.0
	Süt%	19.3	11.5	20.8	---
	T. %	9.5	5.0	1.5	16.0
E	Gf	264	254	38	556
	Bf	274.6	241.0	40.3	---
	Sat%	47.5	45.7	6.8	100.0
	Süt%	80.7	88.5	79.2	---
	T. %	39.9	38.4	5.7	84.0
Toplam	F	327	287	48	662
	T. %	100.0	100.0	100.0	100.0
	S.%	49.4	43.4	7.3	100.0
$\chi^2:7.75$		sd:2	p<0.05	Anlamlı	

Son olarak İlahiyat Fakültesine öğrenci seçiminde uygulanacak yol konusunda cinsiyete göre de yapılan ki-kare testi sonucunda $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı bir ilişkinin olduğu tesbit edilmiştir. Erkeklerin bu konuda daha çok ÖSS ile birlikte özel yetenek sınavı ve başka usullerin kullanılmasına eğilimli olduklarını (yaklaşık %52.5), kadın deneklerin ise uygulamadaki kolaylığını düşünerek mevcut sistemin uygulanmasını tercih ettiklerini (yaklaşık %59.4) söyleyebiliriz (Tablo 23).

TABLO 24: Öğretim Elemanlarının Görevli Oldukları Bölüme Göre İlâhiyat Fakültesine Öğrenci Seçimi

Bölüm		Öğrenci Seçimi			
		Mevcut Sistem	ÖSS ve Özel Yetenek Sınavı	Başka	Toplam
Temel İslâm Bilimleri	Gf	27	46	6	79
	Bf	38.6	36.1	4.4	—
	Sat%	34.2	58.2	7.6	100.0
	Süt%	43.5	79.3	85.7	—
	T. %	21.3	36.2	4.7	62.2
Felsefe ve Din Bilimleri	Gf	19	9	—	28
	Bf	13.7	12.8	1.5	—
	Sat%	67.9	32.1	—	100.0
	Süt%	30.6	15.5	—	—
	T. %	15.0	7.1	—	22.0
İslâm Tarihi ve Sanatları	Gf	16	3	1	20
	Bf	9.8	9.1	1.1	—
	Sat%	80.0	15.0	5.0	100.0
	Süt%	25.8	5.2	14.3	—
	T. %	12.6	2.4	.8	15.7
Toplam	F	62	58	7	127
	T. %	100.0	100.0	100.0	100.0
	S. %	48.8	45.7	5.5	100.0
$\chi^2:19.67$		sd:4	p<0.001	Anlamlı	

D. İLÂHİYAT FAKÜLTESİNİN AMAÇLARI

Daha önce de belirtildiği gibi, yüksek din eğitimi ve öğretimi kurumlarının üniversite çatısı altında İlâhiyat Fakültesi adıyla birleştirilmeleri ile birlikte bu kurumların hepsi 2547 sayılı Yükseköğretim Kanununa tabi kılınmıştı. İlgili kanun ise, bu kanun kapsamına giren tüm yüksek öğretim kurumlarının amaçlarını ayrı ayrı değil, ortak amaçlar olarak belirlemiştir. Bu nedenle İlâhiyat Fakültelerinin ayrı bir yönetmeliği bulunmamakta, bu kanunda yer alan amaçlar onlar için de geçerli olmaktadır. Halbuki öğretmen eğitiminin genel amaçlarının tartışıldığı 8 Haziran 1982 yılında gerçekleştirilen XI. Millî Eğitim Şûrasında öğretmen yetiştiren kurumların amaçlarının belirlenmesi esnasında bir yandan toplumun öğretmenlerden ne beklediği, diğer taraftan da eğitimi sistemimizdeki gelişmelerin gözönüne alınması gerektiği belirtilirken programların gerçekçi, geçerli ve uygulanabilir olmalarının buna bağlı olduğuna dikkat çekilmiştir. Şura'da ayrıca öğretmen yetiştirmenin genel amaçları da belirlenerek bunların çeşitli okul kademesi ve tipi için hazırlanacak olan öğretmen yetiştirme programlarına göre ayrıntılı amaçlara dönüştürülmesinin gerekliliği vurgulanmıştır.⁹ Ayrıca XII. Millî Eğitim Şûrasında da din eğitimi veren orta dereceli okullar ile genel ve meslekî okullara DKAB

⁹ „XI. ME Şurasının İncelemesine Sunulan Temel Döküman: ME Hizmetinde Öğretmen ve Eğitim Uzmanları (Durum ve Sorunlar)“, *XI. Millî Eğitim Şurası* (8-11 Haziran 1982), Tıpkı Basım, MEB Yayınları, İstanbul, 1991, s. 30-31.

dersleri öğretmeni yetiştirme işinin de branşlaşma ve ihtisaslaşmayı esas alacak şekilde yeniden ele alınması gerektiği istenirken İlahiyat Fakültelerinin amaçlarının bunları gerçekleştirecek şekilde düzenlenmesinin önemine işaret edilmiştir.¹⁰

İlahiyat Fakültelerinin XII. Millî Eğitim Şûrasında hatırlatılan ilgili alanlara öğretmen yetiştirme fonksiyonunun yanı sıra, mezunlarının istihdam edildiği din hizmetleri alanına da eleman yetiştirme gibi bunlardan farklı ve önemli bir görevi de yerine getirmek durumunda oldukları dikkate alınacak olursa bu okulların amaçlarının yazılı bir şekilde tesbit edilip bu amaçların öğrenci davranışlarına dönüştürülmesini sağlayacak programlara olan ihtiyaç açıkça ortaya çıkmaktadır.

Eğitim etkinliklerinde öğretmen unsurunun önemi konusunun işlendiği kısımda belirtildiği gibi, amaçlar eğitim ve öğretim faaliyetlerinde kılavuz vazifesi görürler ve yaptığımız etkinliklerin sebeplerini açıklarlar. Buna göre hangi okul basamağında ve çeşidinde olursa olsun amaçların önceden tesbitine ve bunlara ulaştıracak programların hazırlanmasına ihtiyaç vardır. Bu yapılmadığı takdirde ise yetişen nesillerin tesadüflere bırakılması, öğretmenlik gibi toplumun kalkınması, aydınlanması ve ilerlemesinde önemli bir etkinliği olması gereken öğretmenlerimizden gereği gibi yararlanılamaması söz konusu olacaktır. Bunun din eğitimi ve öğretimi alanında da aynı sonuçları doğuracağı meydandadır. Bu durumda İlahiyat Fakültelerinin amaçlarının Türk millî eğitim sisteminin temel ilkelerine ve amaçlarına uygun bir şekilde ilk ve orta öğretim kurumlarının din eğitimi ve öğretimi alanında ihtiyaç duyduğu öğretmeni ve din hizmetleri alanında görev alacak elemanları yetiştirmeye imkân verecek biçimde düzenlenmiş olması ihtiyacı ve her iki mesleğin özelliklerini kapsayacak bir biçimde yazılarak ilgili mesleklerin değişen şartlarına uyabilecek esneklikte hazırlanmış olması ihtiyacı kendini hissettirmektedir.

I. İlahiyat Fakültesinin Kesin Olarak Belirlenmiş Amaçları Var mıdır?

Araştırmamıza katılan deneklere İlahiyat Fakültelerinin amaçlarının bulunup bulunmadığı, amaçlarının ne olması gerektiği ve bunların gerçekleşme durumları ile ilgili sorular sorularak bu konudaki görüşler tesbit edilmeye çalışılmıştır. Tablo 25’de bu konu

¹⁰ C. Binbaşoğlu, *age*, s. 517-526.

ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

Tabloda da görüldüğü gibi (Tablo 25) deneklerin çoğunluğu (yaklaşık %76) İlahiyat Fakültesinin kesin olarak belirlenmiş bir amacının olmadığı görüşündedir. Yapılan ki-kare testi sonucunda $p < 0.01$ düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna göre İlahiyat Fakültesinin kesin olarak belirlenmiş amaçlarının bulunmadığı konusuna öğrencilerin öğretmenlere ve özellikle öğretim elemanlarına göre daha eğilimli oldukları söylenebilir. Gerçekten yazılı olarak belirlenmiş amaçlarının bulunmamış olması nedeniyle mezun olduktan sonra herhangi bir işe girebilmek gibi düşüncelerle eğitim gördükleri ilâhiyat sahasının farklı alanlarında çalışmak durumunda kalacak olan öğrencilerin belli bir mesleğin özelliklerini kazandıracak bir programa göre eğitim ve öğretim faaliyetlerinin yürütülmediğini diğer deneklere göre daha fazla hissetmeleri ve bunu cevaplarına aksettirmiş olmaları mümkündür.

Buna benzer sebeplerle birlikte öğretmenlerin ilâhiyat eğitiminden sonra genellikle ilâhiyatla ilgili hangi sahada iş bulmuşsa oraya yönelmiş olması, fakat formasyonunu tam olarak kazanamadığı bu alanlarda çalışırken de karşılaştıkları sıkıntılar, istemediği, tam olarak yetişmediği halde mesleği ile ilgili de olsa girmek zorunda olduğu dersler vs. problemler nedeniyle belli bir alana yönelik olarak yetiştirilmemiş olmalarını İlahiyat Fakültesinin amaçlarıyla ilişkilendirmiş oldukları anlaşılmaktadır.

TABLO 25: İlahiyat Fakültesinin Kesin Olarak Belirlenmiş Amaçları Var mıdır?

Denek		İlahiyat Fakültesinin Kesin Amaçları Var mıdır?		
		Evet	Hayır	Toplam
Öğrenci	Gf	68	285	353
	Bf	84.8	268.2	—
	Sa%	19.3	80.7	100.0
	Sü%	42.8	56.7	—
	T.%	10.3	43.1	53.3
Öğretmen	Gf	48	134	182
	Bf	43.7	138.3	—
	Sa%	26.4	73.6	100.0
	Sü%	30.2	26.6	—
	T.%	7.3	20.2	27.5
Öğretim Elemanı	Gf	43	84	127
	Bf	30.5	96.5	—
	Sa%	33.9	66.1	100.0
	Sü%	27.0	16.7	—
	T.%	6.5	12.7	19.2
Toplam	F	159	503	662
	T.%	100.0	100.0	100.0
	S.%	24.0	76.0	100.0
$\chi^2: 11.66$ sd: 2 p<0.01		Anlamlı		

Tablo 26: Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okula Göre İlahiyat Fakültesinin Kesin Amaçları Var mı?

İlahiyat Fakültesi		İlahiyat Fakültesinin Kesin Amaçları Var mı?		
		Evet	Hayır	Toplam
DEÜ İlahiyat Fakültesi	Gf	22	102	124
	Bf	23.9	100.1	—
	Sat%	17.7	82.3	100.0
	Süt%	32.4	35.8	—
	T. %	6.2	28.9	35.1
MÜ İlahiyat Fakültesi	Gf	21	61	82
	Bf	15.8	66.2	—
	Sat%	25.6	74.4	100.0
	Süt%	30.9	21.4	—
	T. %	5.9	17.3	23.2
Atatürk Ü. İlahiyat Fakültesi	Gf	5	21	26
	Bf	5.0	21.0	—
	Sat%	19.2	80.8	100.0
	Süt%	7.4	7.4	—
	T. %	1.4	5.9	7.4
AÜ İlahiyat Fakültesi	Gf	18	47	65
	Bf	12.5	52.5	—
	Sat%	27.7	72.3	100.0
	Süt%	26.5	16.5	—
	T. %	5.1	13.3	18.4
SDÜ İlahiyat Fakültesi	Gf	2	37	39
	Bf	7.5	31.5	—
	Sat%	5.1	94.9	100.0
	Süt%	2.9	13.0	—
	T. %	.6	10.5	11.0
Harran Ü. İlahiyat Fakültesi	Gf	—	17	17
	Bf	3.3	13.7	—
	Sat%	—	100.0	100.0
	Süt%	—	6.0	—
	T. %	—	4.8	4.8
Toplam	F	68	285	353
	T. %	100.0	100.0	100.0
	S. %	19.3	80.7	100.0
$\chi^2:14.34$		sd:5	p< 0.05	Anlamlı

Öğretim elemanları öğretmen ve öğrencilere göre bu konuda daha iyimser görünmektedir. Bu iyimserliği, öğretim elemanlarının görev yaptıkları okulun amaçlarının kesin olarak belirlenmemiş olabileceğine ihtimal vermemeleri ile açıklamak mümkündür. Ayrıca öğretim elemanları, her ne kadar amaçlar belirlenmemiş olsa da, öğrencilerinin mezun olduktan sonra çalıştıkları alanları bilmeleri nedeniyle buna yönelik çalışıyor, derslerinde bu alanların farklı yanlarını dikkate alıyor olabilirler. Fakat bununla beraber öğretim elemanlarının %66.1'nin de bu konuda olumsuz görüşe sahip oldukları unutulmamalıdır. Bu hususta söylenebilecek olan bir ihtimal de bu araştırmanın yapıldığı ve anketin uygulanma safhasının gerçekleştirildiği 1997-1998 öğretim yılının sonlarına doğru İlahiyat Fakülteleri ile ilgili olarak 1998-1999 öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanacak olan sistemin ne olduğu tam olarak bilinmese de öğretim elemanlarınca en azından yeni bir düzenlenmenin yapılacağına bilinmiş olması, onların bu konudaki görüşlerine etki etmiş olabileceğidir. Bu konu ile ilgili olarak yapılan ki-kare testi sonucunda öğrencilerin öğrenim gördükleri fakülteye göre $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı bir ilişki oldu-

ğu görülmüştür (Tablo 26). Elde edilen verilere göre öğrencilerin %80.7'si İlahiyat Fakültelerinin kesin olarak belirlenmiş amaçlarının olmadığı kanaatindedir. Öğrenim gördükleri fakülteler dikkate alındığında Harran Ü. (%100) ve SDÜ (%94.9) İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin diğerlerine göre çok daha fazla bu görüşe yatkın oldukları anlaşılmaktadır. Bu farklılık fakültelerin yeni diğerlerine göre yeni kurulmuş olmaları nedeniyle eğitim ve öğretim yönünden içinde bulunabilecekleri bazı sıkıntılarla ilgili olabileceği gibi, daha köklü diyebileceğimiz önceden kurulmuş olan fakültelerde yazılı olmasa da mezun olduktan sonraki görev alanları nisbeten dikkate alınıyor ve bu amaçlardan biri veya birkaçı öne çıkartılabiliyor olabilir. Nitekim AÜ (%27.7) ile MÜ (%25.6) İlahiyat Fakültesi öğrencileri ise diğerlerine oranla amaçlar konusunda daha olumlu düşünmektedirler.

II. İlahiyat Fakültesinin En Başta Gelen Amacı Ne Olmalıdır?

TABLO 27: İlahiyat Fakültesinin En Başta Gelen Amacı Ne Olmalıdır?

Denekler		İlahiyat Fakültesinin En Başta Gelen Amacı Ne Olmalıdır?						
		Tek Amacı Öğretmen Yetiştirmek Olmalı	Tek Amacı Din Hizmetlerine Eleman Yetiştirmek Olmalı	Temel Amacı Öğret + Din Hiz. Eleman 1 Yet. Olmalı	Temel Amacı Din Hiz. Elemanı + Öğretmen	Öğretmen ve Din Hiz. Eleman Yetiştirme Birlikte	Başka	Toplam
Öğrenci	Gf	6	6	68	59	156	58	353
	Bf	3.7	6.9	69.3	53.3	176.5	43.2	—
	Sa%	1.7	1.7	19.3	16.7	44.2	16.4	100.0
	Sü%	85.7	46.2	52.3	59.0	47.1	71.6	—
	T.%	.9	.9	10.3	8.9	23.6	8.8	53.3
Öğretmen	Gf	1	6	32	27	107	9	182
	Bf	1.9	3.6	35.7	27.5	91.0	22.3	—
	Sa%	.5	3.3	17.6	14.8	58.8	4.9	100.0
	Sü%	14.3	46.2	24.6	27.0	32.3	11.1	—
	T.%	.2	.9	4.8	4.1	16.2	1.4	27.5
Öğretim Elemanı	Gf	—	1	30	14	68	14	127
	Bf	1.3	2.5	24.9	19.2	63.5	15.5	—
	Sa%	—	.8	23.6	11.0	53.5	11.0	100.0
	Sü%	—	7.7	23.1	14.0	20.5	17.3	—
	T.%	—	.2	4.5	2.1	10.3	2.1	19.2
Toplam	F	7	13	130	100	331	81	662
	T.%	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
	S.%	1.1	2.0	19.6	15.1	50.0	12.2	100.0
χ^2 : 27.93		sd: 10	p<0.01	Anlamlı				

İlahiyat Fakültesinin en başta gelen amacının ne olması gerektiği ile ilgili sorumza deneklerin %1.1'i tek amacı öğretmen yetiştirmek olmalı, %2'si tek amacı din hizmetlerine eleman yetiştirmek olmalı, %15.6'sı temel amacı din hizmetleri elemanı yetiştirmek olmakla beraber öğretmen de yetiştirmeli, %19.6'sı temel amacı öğretmen yetiştirmek olmakla beraber din hizmetleri elemanı da yetiştirmeli derken, %50'si öğretmen ve din hizmetleri elemanını birlikte yetiştirmeli fikrini benimsemiş, %12.2'si de bunların dışında başka önerilerde bulunmuşlardır (Tablo 27). Öğretmenler de daha az olmakla

birlikte, „Başka“ seçeneğini işaretleyenler, ilâhiyat sahasında akademisyen yetiştirmek (23 kişi); öğretmen, din hizmetleri ve akademisyen yetiştirmek (11 kişi); öğretmen ve akademisyen yetiştirmek (13 kişi); din alanında araştırmalar yaparak bunların sonuçlarını öğretime yansıtarak toplumda yayılmasını temin etmek (15 kişi); belli bölümlere ayrılarak bu bölümlerin amaçlarını gerçekleştirmek (4 kişi); özü sözü bir samimi müslümanlar yetiştirmek (12 kişi); toplumun bütün elemanlarına genel ilâhiyat tahsili sağlamak (3 kişi) gibi önerilerde bulunmuşlardır. Dikkat edilecek olursa bu öneriler daha çok ilâhiyat sahasında akademik çalışma amacına yönelik bulunmaktadır. Akademik çalışma yapmayı, yahut dinî konularda toplumu aydınlatacak araştırmalarda bulunmayı zaten üniversite sisteminin tabii bir sonucu olarak görmek gerekir. Yoksa bunun ayrı bir amaç olarak algılanması, toplumdaki görevler için eleman yetiştirme işini ayrı bir amaç olarak düşünmek pek doğru olmayabilir. Bütün bu bilgilerden sonra deneklerin genelde İlâhiyat Fakültesinin tek amacının bulunmasından ziyade öğretmen, din hizmetleri elemanı yetiştirme ve ilâhiyat sahasında araştırmalar yapma ile ilgili amaçlarının en başta bulunmasını istediklerini söyleyebiliriz.

İlâhiyat Fakültesinin en başta gelen amacının ne olması gerektiği ile ilgili görüşlerde farklılık olup olmadığı konusunda yapılan ki-kare testi sonucunda $p < 0.01$ düzeyinde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Öğrencilerin %44.2'si öğretmen ve din hizmetleri alanına birlikte eleman yetiştirmeyi amaç olarak benimserken, bu oran öğretim elemanlarında %53.5, öğretmenlerde ise %58.8 olmuştur. Elde edilen verilerden hareketle öğrencilerin öğretmen ve din hizmetleri alanına eleman yetiştirmeyi amaç olarak diğerlerine göre daha az benimsedikleri; onların yaptıkları tekliflerden de yola çıkarak akademik çalışma yapmayı da dikkate almak gerektiği görüşünde oldukları söylenebilir. Öğrencilerin ilâhiyat sahasında akademik çalışmayı bu kadar öne çıkarmış olmalarını, daha önce onların idealleri ile ilgili tablolar yorumlanırken de belirtildiği gibi, din ile ilgili problemlerinin lisans döneminde tam olarak çözümlenememiş olduğu duygusuna sahip olmaları; aynı zamanda toplumun din ile ilgili ihtiyaçlarına ve günümüzün şartlarına din kaynaklı çözümler üretilmediği şeklindeki bir duyguya sahip olma ihtimali ile ilişkilendirerek açıklamak mümkündür.

TABLO 28: Öğretmenlerin Mezun Oldukları Yüksek Öğretim Kurumuna Göre İlahiyat Fakültesinin En Başta Gelen Amacı

Mezuniyet		İlahiyat Fakültesinin En Başta Gelen Amacı Ne Olmalıdır?						Toplam
		Tek Amacı Öğretmen Yetiştirmek Olmalı	Tek Amacı Din Hizmetlerinde Eleman Yetiştirmek Olmalı	Temel Amacı Öğret + Din Hiz. Eleman Yetiştirmek Olmalı	Temel Amacı Din Hiz. Elemanı + Öğretmen	Öğretmen ve Din Hiz. Eleman Yetiştirme Birlikte	Başka	
YİE	Gf	—	2	17	13	31	1	64
	Bf	.4	2.1	11.3	9.5	37.6	3.2	—
	Sa%	—	3.1	26.6	20.3	48.4	1.6	100.0
	Sü%	—	33.3	53.1	48.1	29.0	11.1	—
	T.%	—	1.1	9.3	7.1	17.0	.5	35.2
İlahiyat Fakültesi	Gf	—	4	14	14	71	7	110
	Bf	.6	3.6	19.3	16.3	64.7	5.4	—
	Sa%	—	3.6	12.7	12.7	64.5	6.4	100.0
	Sü%	—	66.7	43.8	51.9	66.4	77.8	—
	T.%	—	2.2	7.7	7.7	39.0	3.8	60.4
İslâmî İlimler Fakültesi	Gf	1	—	1	—	4	1	7
	Bf	—	.2	1.2	1.0	4.1	.3	—
	Sa%	14.3	—	14.3	—	57.1	14.3	100.0
	Sü%	100.0	—	3.1	—	3.7	11.1	—
	T.%	.5	—	.5	—	2.2	.5	3.8
Başka	Gf	—	—	—	—	1	—	1
	Bf	—	—	.2	.1	.6	—	—
	Sa%	—	—	—	—	100.0	—	100.0
	Sü%	—	—	—	—	.9	—	—
	T.%	—	—	—	—	.5	—	.5
Toplam	F	1	6	32	27	107	9	182
	T.%	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
	S.%	.5	3.3	17.6	14.8	58.8	4.9	100.0
x ² :38.03		sd: 15		p< 0.001		Anlamlı		

Öğretmenlerin mezun oldukları yüksek öğretim kurumuna göre de İlahiyat Fakültesinin en başta gelen amacının ne olması gerektiği konusunda bazı farklılıklar olabileceği düşünülmüş ve $p < 0.001$ düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Tablo 28). İlgili tabloda da görülebileceği gibi, öğretmenlerin yarıdan fazlası (%58.8) öğretmen ve din hizmetleri alanına birlikte eleman yetiştirmeyi amaç olarak benimsemektedir. Fakat bu oran YİE mezunu öğretmenlerde düşmektedir (%48.4). YİE mezunu öğretmenlerin temel amacın öğretmen yetiştirmekle birlikte din hizmetleri alanına da eleman yetiştirmek olması (%26.6) ve temel amacın din hizmetleri alanına eleman yetiştirmek olmakla birlikte öğretmen de yetiştirmesi gerektiği (%20.3) şeklindeki görüşleri diğer okul mezunu öğretmenlere göre daha çok benimsedikleri söylenebilir. Dikkati çeken bir diğer husus ise İslâmî İlimler Fakültesi mezunlarının tek amacın yahut temel amacın din hizmetleri alanına eleman yetiştirmek olmalı fikrine hiç katılmamış olmalarıdır. Onların görüşlerine göre İlahiyat Fakültelerinin başta gelen amacının öğretmen yetiştirmekle birlikte din hizmetleri alanına da eleman yetiştirmek olduğunu söyleyebiliriz.

Öğretmenlerin görüşlerinde mezun oldukları yüksek öğretim kurumuna göre ortaya çıkan bu farklılığın mezun olunan kurumların varlıklarını sürdürdükleri yıllarda öğ-

rencileri ve toplum tarafından amaçlarının algılanış şekilleri ve gerçekten de bu kurumların o yıllarda yerine getirmiş oldukları işlevlerle ilgisi bulunabilir. Faaliyette olduğu yıllarda bir YİE mezunu belki ülkemizin şartlarının bir sonucu olarak çok daha kolay din hizmetleri alanında görev alabilmekteydi. Fakat YİE'nin İlâhiyat Fakültelerine dönüştürülmesi ile birlikte zamanla bu alanda da görev alabilmek için bazı sınavların ve kısıtlamaların getirilmesi sonucu İlâhiyat Fakültesi mezunlarının daha çok öğretmenlik alanına yönelmiş olmaları ve bu okulları daha çok öğretmen yetiştiren bir kurum olarak görmeleri mümkündür. Yine aynı şekilde İslâmî İlimler Fakültesi mezunlarının da okullarını daha çok öğretmen yetiştiren bir kurum olarak algılamış olabileceklerini söyleyebiliriz.

TABLO 29: Öğretim Elemanlarının Görevli Oldukları Bölüme Göre İlâhiyat Fakültesinin En Başta Gelen Amacı

Bölüm		İlâhiyat Fakültesinin En Başta Gelen Amacı Ne Olmalıdır?					
		Tek Amacı Din Hizmetlerine Elem. Yetiş. Olmalı	Temel Amacı Öğret + Din Hiz. Eleman Yet. Olmalı	Temel Amacı Din Hiz. Elemanı + Öğretmen	Öğretmen ve Din Hiz. Eleman Yetiştirme Birlikte	Başka	Toplam
Temel İslâm Bilimleri	Gf	—	17	14	39	9	79
	Bf	.6	18.7	8.7	42.3	8.7	—
	Sa%	—	21.5	17.7	49.4	11.4	100.0
	Sü%	—	56.7	100.0	57.4	64.3	—
	T.%	—	13.4	11.0	30.7	7.1	62.2
Felsefe ve Din Bilimleri	Gf	1	9	—	14	4	28
	Bf	.2	6.6	3.1	15.0	3.1	—
	Sa%	3.6	32.1	—	50.0	14.3	100.0
	Sü%	100.0	30.0	—	20.6	28.6	—
	T.%	.8	7.1	—	11.0	3.1	22.0
İsl. Tarihi ve Sanatları	Gf	—	4	—	15	1	20
	Bf	.2	4.7	2.2	10.7	2.2	—
	Sa%	—	20.0	—	75.0	5.0	100.0
	Sü%	—	13.3	—	22.1	7.1	—
	T.%	—	3.1	—	11.8	.8	15.7
Toplam	F	1	30	14	68	14	127
	T.%	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
	S.%	.8	23.6	11.0	53.5	11.0	100.0
$\chi^2: 16.14$		sd: 8	$p < 0.05$		Anlamlı		

Yine yapılan ki-kare testi sonucunda öğretim elemanlarının görevli oldukları bölümlere göre İlâhiyat Fakültesinin en başta gelen amacı konusunda $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı bir ilişkinin olduğu anlaşılmıştır (Tablo 29). Öğretmen yetiştirmeyi tek amaç olarak benisemedikleri anlaşılan öğretim elemanlarının sadece %0.8'i tek amacın din hizmetleri elemanı yetiştirmek olması gerektiğini, %11'i önceliğin din hizmetleri alanına verilmesi gerektiğini belirtirlerken, diğerleri önceliğin öğretmen yetiştirmeye verilmesini yahut ikisinin birlikte gerçekleştirilmesi gerektiği görüşünü benimsemişlerdir. Bölümlere göre görüşler dikkate alındığında İslâm Tarihi ve Sanatları Bölümü öğretim elemanları diğerlerine göre öğretmen yetiştirmenin ilk amaç olarak belirlenmesinden yana oldukları söylenebilir. Çünkü verilere göre bu bölüm elemanlarından hiçbirisinin tek amaç veya

temel amaç olarak din hizmetleri alanına eleman yetiştirmeyi görmediklerini belirtebiliriz. Aynı şekilde Felsefe ve Din Bilimi Bölümünün elmanlarının da, biri hariç, bu görüşe katıldıklarını söylemek mümkündür. Temel İslâm Bilimleri Bölümünde görevli olanların ise din hizmetleri alanına eleman yetiştirmeyi tek amaç olarak görmemekle birlikte temel amaç olarak görülebileceği fikrine diğerlerine göre daha eğilimli görülmektedirler. Farklı bölümlerdeki öğretim elemanlarının okutmakta oldukları dersler nedeniyle bu konuda farklı görüşlere sahip oldukları, derslerini bu alanlarda ihtiyaç olarak duyulup duyulmayışlarına göre ilgili alanlara öncelik tanıdıkları düşünülebilir.

III. Belirlenen Amaca İlâhiyat Fakültesinde Ne Derecede Ulaşılabilmektedir?

TABLO 30: İlâhiyat Fakültesinde Belirlenen Amaca Ne Derecede Ulaşılabilmektedir?

Denekler		Belirlenen Amaca İlâhiyat Fakültesinde Ne Derecede Ulaşılabilmektedir?				
		Hiç	Biraz	Oldukça	Tamamen	Toplam
Öğrenci	Gf	25	210	104	14	353
	Bf	17.6	197.8	122.6	14.9	—
	Sa%	7.1	59.5	29.5	4.0	100.0
	Sü%	75.8	56.6	45.2	50.0	—
	T.%	3.8	31.7	15.7	2.1	53.3
Öğretmen	Gf	5	96	72	9	182
	Bf	9.1	102.0	63.2	7.7	—
	Sa%	2.7	52.7	39.6	4.9	100.0
	Sü%	15.2	25.9	31.3	32.1	—
	T.%	.8	14.5	10.9	1.4	27.5
Öğretim Elemanı	Gf	3	65	54	5	127
	Bf	6.3	71.2	44.1	5.4	—
	Sa%	2.4	51.2	42.5	3.9	100.0
	Sü%	9.1	17.5	23.5	17.9	—
	T.%	.5	9.8	8.2	.8	19.2
Toplam	F	33	371	230	28	662
	T.%	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
	S.%	5.0	56.0	34.7	4.2	100.0
$\chi^2: 14.89$		sd: 6	p<0.05	Anlamlı		

İlâhiyat Fakültesi için belirlemiş oldukları amaca bu okullarda ne derecede ulaşılabildiği ile ilgili sorumuza verilen cevaplardan araştırmaya katılan deneklerin %5'i bunun hiç gerçekleşmediği, %56'sının biraz, %34.7'sinin oldukça, %4.2'sinin de tamamen gerçekleştiği kanaatini taşıdıkları anlaşılmaktadır (Tablo 30). Buna göre deneklerin yarıdan fazlasının bu konuda olumsuz düşündüklerini söyleyebiliriz. Öğrencilerin öğretmen ve öğretim elemanlarına göre daha da olumsuz görüşe sahip olma eğiliminde oldukları anlaşılmaktadır. Yapılan ki-kare testi de bunu doğrular nitelikte bir sonuç vermiş, $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Mezun olmanın eşiğinde olan öğrencilerin 4-5 yıl süren uzunca bir ilâhiyat tahsilinden sonra daha henüz mezun olduktan sonra hangi alanda görev alacağı net olarak belli olmamışsa, belki de iyi yetişemediklerini düşündük-

leri alanlarda da çalışmak durumunda kalabilecekleri bir ihtimalle karşı karşıya bulunmaları nedeniyle amaçların istenilen seviyede gerçekleşmediği şeklinde bir eğilimlerinin bulunmasını tabii bir sonuç olarak kabul etmek gerekir.

TABLO 31: İlâhiyat Fakültesinin En Başta Gelen Amacının Ne Olması Gerektiği İle Bu Amaca Ne Derecede Ulaşılabildiği Arasındaki İlişki

En Başta Gelen Amaç		İlâhiyat Fakültesinin En Başta Gelen Amacının Ne Olması Gerektiği İle Bu Amaca Ne Derecede Ulaşılabildiği Arasındaki İlişki				
		Hiç	Biraz	Oldukça	Tamamen	Toplam
Tek Amacı Öğretmen Yetiştirme Olmalı.	Gf	2	2	3	—	7
	Bf	.3	3.9	2.4	.3	—
	Sa%	28.6	28.6	42.9	—	100.0
	Sü%	6.1	.5	1.3	—	—
	T.%	.3	.3	.5	—	1.1
Tek Amacı Din Hiz. Elemanı Yetiştirme Olmalı.	Gf	2	7	4	—	13
	Bf	.6	7.3	4.5	.5	—
	Sa%	15.4	53.8	30.8	—	100.0
	Sü%	6.1	1.9	1.7	—	—
	T.%	.3	1.1	.6	—	2.0
Temel Amacı Öğrt + Din Hiz. E. Yetiştirme	Gf	3	68	53	6	130
	Bf	6.5	72.9	45.2	5.5	—
	Sa%	2.3	52.3	40.8	4.6	100.0
	Sü%	9.1	18.3	23.0	21.4	—
	T.%	.5	10.3	8.0	.9	19.6
Tem. Amacı Din H. E. L. + Öğrt. Yet.	Gf	4	59	31	6	100
	Bf	5.0	56.0	34.7	4.2	—
	Sa%	4.0	59.0	31.0	6.0	100.0
	Sü%	12.1	15.9	13.5	21.4	—
	T.%	.6	8.9	4.7	.9	15.1
Öğretmenlik ve Din Hizmetleri Birlikte	Gf	12	180	125	14	331
	Bf	16.5	185.5	115.0	14.0	—
	Sa%	3.6	54.4	37.8	4.2	100.0
	Sü%	36.4	48.5	54.3	50.0	—
	T.%	1.8	27.2	18.9	2.1	50.0
Başka	Gf	10	55	14	2	81
	Bf	4.0	45.4	28.1	3.4	—
	Sa%	12.3	67.9	17.3	2.5	100.0
	Sü%	30.0	14.8	6.1	7.1	—
	T.%	1.5	8.3	2.1	.3	12.2
Toplam	F	33	371	230	28	662
	T.%	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
	S.%	5.0	56.0	34.7	4.2	100.0
$\chi^2: 38.51$		sd: 15	p< 0.001	Anlamlı		

Tablo 31’de de deneklerin belirlemiş oldukları amaç ile bunun gerçekleşme derecesi arasında bir ilişki olup olmadığına bakılmış ve ki-kare testi sonucu $p < 0.001$ düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Tabloda da yer aldığı gibi, İlâhiyat Fakültesinin tek amacı yahut temel amacı olarak din hizmetleri alanına eleman yetiştirme eğiliminde olanların bu amacın gerçekleşmesi konusunda daha olumsuz düşündükleri; ayrıca yukarıda belirtilen başka amaçları önerenlerin de bunların istenilen seviyede gerçekleşmediği görüşünü paylaştıkları söylenebilir. Tek amacı yahut temel amacı öğretmen yetiştirmek olarak belirtenlerin ise bu amacın gerçekleşmesi konusunda daha olumlu düşündükleri anlaşılmaktadır. Buna göre İlâhiyat Fakültelerinde öğretmen yetiştirme amacının diğerlerine

göre daha iyi gerçekleştiğini, bir başka deyişle bu okulların daha çok öğretmen yetiştirmeye ağırlık veriyor görüldüğünü söylemek yerinde olacaktır.

E. İLÂHİYAT FAKÜLTESİNİN PROGRAMI

Bilindiği gibi öğretim programı belli bir amaçla okula alınan, bir başka deyişle kendilerinde bazı davranış değişiklikleri oluşturulmak, yeni davranışlar kazandırılarak belirli bir mesleğin elemanı olmak üzere, öğrencilerin istenilen bu özellikleri kazanmaları ve istenilen öğrenmenin gerçekleşmesi için yapılan faaliyet ve planlamaların tümü olarak değerlendirilmektedir. Programın öğrencilerin niçin ve nasıl yetiştirilecekleri gibi sorulara tatminkâr cevaplar bulabilmesi, hedef davranışları en iyi şekilde kazandırabilecek bir hale getirilmiş olması, sonuçta elde edilecek olan eğitim ve öğretimin ürünleri açısından oldukça önemlidir. Zamanla değişen şartlara göre yenilenme, değişme gibi esnek bir yapıya sahip olması gereken program öğrencinin okula ayak bastığı andan itibaren karşılaşılabileceği tüm eğitim ve öğretim faaliyetlerini kapsamak, kısacası öğrencilerde belirlenen amaçlar doğrultusunda davranış değişiklikleri oluşturmak zorundadır.

Kısaca ifade etmek gerekirse, İlâhiyat Fakültesi programından, öğrencilerine DKAB ve İHL MD öğretmenliği ile din hizmetleri alanlarında gerekli olan bilgi diyebileceğimiz bilişsel davranışlarla birlikte duygusal ve psikomotor davranışları kazandırmasının beklendiğini söyleyebiliriz.

Araştırmaya katılan deneklerin de bu belirlenen hedefler konusunda yaklaşık olarak hemfikir oldukları daha önce ifade edilmişti. Bundan sonraki satırlarda yukarıda çerçevesini çizdiğimiz bu amaçlara ulaşma konusunda nasıl bir program uygulanması gerektiği ve programda yer alan derslerin ağırlıkları konusu üzerinde durulacak; konu ile ilgili görüşler tesbit edilmeye çalışılacaktır.

I. İlâhiyat Fakültesinde Kalitenin Artması İçin Gerekli Olan Sistem

İlâhiyat Fakültelerinden beklenen amaçların daha iyi gerçekleşebilmesi için hangi sistemin uygulanması gerektiği şeklindeki sorumuza verilen cevaplardan elde edilen verilere göre oluşturulan tabloda (Tablo 32) deneklerin en çok İlâhiyat Fakültelerini öğretmen

ve din hizmetleri elemanı yetiştirecek şekilde iki ana bölüme ayıran ve öğrencilerin de bu bölümlere üçüncü sınıftan itibaren gitmeye başlamasına imkân tanıyan düzenlemeyi (ikinci seçenek, %24.2), daha sonra buna benzer bir uygulama olan ve üçüncü sınıftan itibaren „DKAB Dersi Öğretmenliği“, „İHL MD Dersi Öğretmenliği“ ve „Din Hizmetleri“ şeklinde bir bölümleşmeye imkân veren düzenlemeyi (beşinci seçenek, %20.1) tercih ettikleri görülmektedir. Dikkat edilecek olursa tercih edilen uygulamalar, görev alanlarına yönelik yetişme imkânı sunması umulanlar olmuştur. Deneklerin İlâhiyat Fakültelerinin bir kısmının öğretmen bir kısmının da din hizmetlerine eleman yetiştirecek şekilde düzenlenmesi (birinci seçenek) ve bölümlerin üniversite sınavından önce tercih edilerek sınavda alınan puanlara göre öğrencilerin bu bölümlere yerleştirilmelerine imkân tanıyan düzenlemelere pek sıcak bakmadıkları anlaşılmaktadır. Buna göre okula bir süre devam edildikten sonra okulu, dersleri, görev yapılacak alan vs. tanındıktan sonra meslek konusundaki kararın biraz daha geciktirilmesine, böylece daha da isabetli kararlar verilmesine fırsat veren düzenlemelerin tercih edildiğini söyleyebiliriz. Böyle olumlu bir yönü bulunmakla birlikte, meslek konusunda verilecek kararın geciktirilmiş olmasının ilgili meslekî davranışları kazanmakta da gecikmelere sebep olması mümkündür. Bir başka husus ise deneklerin tercih ettikleri düzenlemelerin, uygulamada işlerlik kazanmamış olsa da, daha önceki yüksek din eğitimi veren kurumlarda denenmiş olması nedeniyle bilinen bir yol olmasıdır.

Kendilerine verilmiş olan seçeneklerin dışında deneklerden bazıları (%8.2) bölümleşmenin son yılda olması; dört yıllık sadece alan bilimlerinin öğretildiği lisans döneminden sonra çalışılacak alana göre ilâve bilgilerin alındığı yüksek lisans eğitimi; akademisyen, öğretmen ve din hizmetleri şeklinde bölümler olması; Tefsir, Hadis, Felsefe vs. şeklinde bölümler olması; bölümleşme olmadan ihtiyaca göre eleman yetiştirilmeye imkân sağlanması; mevcut sistemin devamı ve nihayet tamamen bilim adamı yetiştirmeye yönelik bir program uygulanması gibi tekliflerde bulunmuşlardır.

TABLO 32: İlahiyat Fakültesinde Kalitenin Artmasına En Çok Hangisi Yardımcı Olabilir?

Denekler		İlahiyat Fakültesinde Kalitenin Artmasına En Çok Hangisi Yardımcı Olabilir?							
		1*	2*	3*	4*	5*	6*	Başka	Toplam
Öğrenci	Gf	38	82	21	55	65	61	31	353
	Bf	29.9	85.3	22.4	61.3	70.9	54.4	28.8	—
	Sa%	10.8	23.2	5.9	15.6	18.4	17.3	8.8	100.0
	Sü%	67.9	51.3	50.0	47.8	48.9	59.8	57.4	—
	T.%	5.7	12.5	3.2	8.3	9.8	9.2	4.7	53.3
Öğremen	Gf	9	53	15	36	39	21	9	182
	Bf	15.4	44.0	11.5	31.6	36.6	28.0	14.8	—
	Sa%	4.9	29.1	8.2	19.8	21.4	11.5	4.9	100.0
	Sü%	16.1	33.1	35.7	31.3	29.3	20.6	16.7	—
	T.%	1.4	8.0	2.3	5.4	5.9	3.2	1.4	27.5
Öğretim Elemanı	Gf	9	25	6	24	29	20	14	127
	Bf	10.7	30.7	8.1	22.1	25.5	19.6	10.4	—
	Sa%	7.1	19.7	4.7	18.9	22.8	15.7	11.0	100.0
	Sü%	16.1	15.6	14.3	20.9	21.8	19.6	25.9	—
	T.%	1.4	3.8	.9	3.6	4.4	3.0	2.1	19.2
Toplam	F	56	160	42	115	133	102	54	662
	T.%	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
	S.%	8.5	24.2	6.3	17.4	20.1	15.4	8.2	100.0
$\chi^2:18.72$		sd:12		p>0.05		Anlamli değil			

1*. İlahiyat Fakültelerinin bazıları sadece „DKAB Dersi Öğretmenliği“, „İHL MD Öğretmenliği“ şeklinde ve bölümlere ayrılarak düzenlenmeli; bazıları da sadece din hizmetlerine eleman yetiştirecek şekilde düzenlenmelidir.

2*. Tüm İlahiyat Fakülteleri, öğretmen ve din hizmetleri elemanı yetiştirecek şekilde iki ana bölüm halinde düzenlenmeli, öğrenciler üçüncü sınıftan itibaren bu bölümlere ayrılmalıdır.

3*. Tüm İlahiyat Fakülteleri, öğretmen ve din hizmetleri elemanı yetiştirecek şekilde bölümlere ayrılmalı ve öğrenciler gidecekleri bölüme ÖSYS ile gelmelidir.

4*. Tüm İlahiyat Fakülteleri; „DKAB Dersi Öğretmenliği“, „İHL MD Öğretmenliği“ ve „Din Hizmetleri“ şeklinde üç ana bölüme ayrılmalı ve öğrenciler gidecekleri bölüme ÖSYS ile gelmelidir.

5*. „DKAB Dersi Öğretmenliği“, „İHL MD Öğretmenliği“ ve „Din Hizmetleri“ şeklindeki bir bölümlenmeye ancak üçüncü sınıftan itibaren gidilmelidir.

6*. İlahiyat Fakülteleri sadece öğretmen yetiştirecek şekilde bölümlere ayrılmalı ve öğrenciler bu bölümlere ÖSYS ile gelmeli; İlahiyat Meslek Yüksek Okulları da din hizmetlerine eleman yetiştirecek şekilde düzenlenerek dört yıla çıkarılmalı ya da İlahiyat Fakültesinin ilgili bölümü haline getirilmelidir.

Konu ile ilgili olarak yapılan ki-kare testi sonucunda cinsiyete göre İlahiyat Fakültesinde uygulanması istenilen sistem konusunda bazı farklılıkların olduğu görülmüş ve $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur (Tablo 33). Buna göre erkeklerin daha çok İlahiyat Fakültelerini öğretmen ve din hizmetleri elemanı yetiştirecek şekilde iki ana bölüme ayıran ve öğrencilerin de bu bölümlere üçüncü sınıftan itibaren gitmeye başlamasına imkân tanıyan ikinci seçenekteki düzenlemeyi (ikinci seçenek,%25.2), kadın deneklerin ise İlahiyat Fakültelerini sadece öğretmen yetiştirecek şekilde bölümlere ayrılarak öğrencilerin bu bölümlere üniversite sınavı ile gelmesini mümkün kılan ve İMYO'nun da sadece din hizmetlerine eleman yetiştirecek şekilde düzenlenerek dört yıla çıkarılmasına yahut İlahiyat Fakültesinin ilgili bölümü haline gelmesine imkân tanıyan düzenlemeyi tercih ettiklerini söyleyebiliriz (altıncı seçenek, %22.6).

TABLO 33: Cinsiyete Göre İlahiyat Fakültesinde Kalitenin Artmasına En Çok Hangisi Yardımcı Olabilir?

Cinsiyet		Kalitenin Artmasına Hangisi En Fazla Yardımcı Olabilir?							
		1*	2*	3*	4*	5*	6*	Başka	Toplam
K	Gf	15	20	2	16	18	24	11	106
	Bf	9.0	25.6	6.7	18.4	21.3	16.3	8.6	---
	Sa%	14.2	18.9	1.9	15.1	17.0	22.6	10.4	100.0
	Sü%	26.8	12.5	4.8	13.9	13.5	23.5	20.4	---
	T.%	2.3	3.0	.3	2.4	2.7	3.6	1.7	16.0
E	Gf	41	140	40	99	115	78	43	556
	Bf	47.0	134.4	35.3	96.6	111.7	85.7	45.4	---
	Sa%	7.4	25.2	7.2	17.8	20.7	14.0	7.7	100.0
	Sü%	73.2	87.5	95.2	36.1	86.5	76.5	79.6	---
	T.%	6.2	21.1	6.0	15.0	17.4	11.8	6.5	84.0
Toplam	F	56	160	42	115	133	102	54	662
	T.%	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
	S.%	8.5	24.2	6.3	17.4	20.1	15.4	8.2	100.0

 $\chi^2: 16.28$

sd: 6

p<0.05

Anlamlı

1*. İlahiyat Fakültelerinin bazıları sadece „DKAB Dersi Öğretmenliği“, „İHL MD Öğretmenliği“ şeklinde ve bölümlere ayrılarak düzenlenmeli; bazıları da sadece din hizmetlerine eleman yetiştirecek şekilde düzenlenmelidir.

2*. Tüm İlahiyat Fakülteleri, öğretmen ve din hizmetleri elemanı yetiştirecek şekilde iki ana bölüm halinde düzenlenmeli, öğrenciler üçüncü sınıftan itibaren bu bölümlere ayrılmalıdır.

3*. Tüm İlahiyat Fakülteleri, öğretmen ve din hizmetleri elemanı yetiştirecek şekilde bölümlere ayrılmalı ve öğrenciler gidecekleri bölüme ÖSYS ile gelmelidir.

4*. Tüm İlahiyat Fakülteleri, „DKAB Dersi Öğretmenliği“, „İHL MD Öğretmenliği“ ve „Din Hizmetleri“ şeklinde üç ana bölüme ayrılmalı ve öğrenciler gidecekleri bölüme ÖSYS ile gelmelidir.

5*. „DKAB Dersi Öğretmenliği“, „İHL MD Öğretmenliği“ ve „Din Hizmetleri“ şeklindeki bir bölümleşmeye ancak üçüncü sınıftan itibaren gidilmelidir.

6*. İlahiyat Fakülteleri sadece öğretmen yetiştirecek şekilde bölümlere ayrılmalı ve öğrenciler bu bölümlere ÖSYS ile gelmeli; İlahiyat Meslek Yüksek Okulları da din hizmetlerine eleman yetiştirecek şekilde düzenlenerek dört yıla çıkarılmalı ya da İlahiyat Fakültesinin ilgili bölümü haline getirilmelidir.

II. Hazırlık Sınıfı İle İlgili Görüşler

1998-1999 öğretim yılından önceki uygulamada yer alan hazırlık sınıfında İlahiyat Fakültesine kayıt hakkı elde eden bir öğrenciye, eğer yapılan yeterlilik sınavında başarılı olamamışsa bir yıl süreyle, daha sonra başlayabileceği ilâhiyat eğitimini başarıyla sürdürebilmesini sağlayabilmek amacıyla Arapça, Kur'an-ı Kerim öğretimi ve daha çok İHL dışından gelen öğrencilerin bir bakıma ilâhiyat alanına oryantasyonunu sağlamak düşüncesiyle İslâm dini esasları adı altında bir ders veriliyordu. Fakat 1982 yılından itibaren uygulanmaya başlayan bu sistemin zamanla yetersizliği gündeme gelmiş, özellikle öğrencilerin Arapçayı öğrenemedikleri şeklinde bazı şikayetler söz konusu olmuş ve bunun muhtemel sebepleri dile getirilmiştir.¹¹ Ayrı öğrencilerin genelde daha sonraki yıllarda seçmeli

¹¹ Cemal Muhtar, „İslâmî Araştırmalara Etkisi Açısından Arapça Öğretiminde Görülen Aksaklıkları“, *Günümüz Din Bilimleri Araştırmaları ve Problemleri Sempozyumu* (27-30 Haziran 1989), Onduz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Samsun, 1989, s. 361; İbrahim Sarmış, „İslâmî Araştırmalarda Arapça Faktörü, Arap Dil ve Edebiyatı Araştırmaları“, *Günümüz Din Bilimleri Araştırmaları ve Problemleri Sempozyumu* (27-30 Haziran 1989), , Onduz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Samsun, 1989, s. 291-292; Amal Ali Al-Makhzoumi, „DEÜ İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Arap Diline Karşı Tutum ve Davranışları“, *DEÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Sayı V, İzmir, 1989, s. 349-368.

ders şeklinde okutulmaya devam edilen bu dersi seçme konusunda pek istekli olmadıkları gözlenmiştir.¹²

TABLO 34: Hazırlık Sınıfı Hakkında Hangisi Daha Yararlı Olabilir?

Denekler		Hazırlık Sınıfı Hakkında Hangisi Yararlı Olabilir?				
		1*	2*	3*	Başka	Toplam
Öğrenci	Gf	114	142	62	35	353
	Bf	118.4	146.1	57.1	31.5	---
	Sa%	32.3	40.2	17.6	9.9	100.0
	Sü%	51.4	51.8	57.9	59.3	---
	T.%	17.2	21.5	9.4	5.3	53.3
Öğretmen	Gf	58	92	22	10	182
	Bf	61.0	75.3	29.4	16.2	---
	Sa%	31.9	50.5	12.1	5.5	100.0
	Sü%	26.1	33.6	20.6	16.9	---
	T.%	8.8	13.9	3.3	1.5	27.5
Öğretim Elemanları	Gf	50	40	23	14	127
	Bf	42.6	52.6	20.5	11.3	---
	Sa%	39.4	31.5	18.1	11.0	100.0
	Sü%	22.5	14.6	21.5	23.7	---
	T.%	7.6	6.0	3.5	2.1	19.2
Toplam	F	222	274	107	59	662
	T.%	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
	S.%	33.5	41.4	16.2	8.9	100.0
$\chi^2:14.42$		sd: 6	p< 0.05 Anlamlı			

1*. Hazırlık sınıfı kaldırılarak İlahiyat Fakülteleri bölümlere ayrılmış beş yıllık fakülteler haline getirilmeli ve hazırlık sınıfında okutulan dersler beş içerisinde dağıtılmalı,

2*. Hazırlık sınıftan sonra da öğrenciler bu dersleri bölümlere göre belirli ağırlıklarda zorunlu olarak almaya devam etmeli,

3*. Şimdiye kadar uygulanan sistem devam ettirilmeli.

Araştırmamıza katılan deneklerin hazırlık sınıfı ile ilgili olarak daha yararlı uygulamanın hangisi olabileceği şeklindeki sorumuza verdikleri cevaplardan (Tablo 34) %41.4'ünün hazırlık sınıfından sonra da öğrencilerin bu sınıftaki dersleri bölümlere göre belli ağırlıklarda zorunlu olarak almaya devam etmesi (ikinci seçenek), %33.5'inin hazırlık sınıfının kaldırılarak bölümlere ayrılmış beş yıllık ilâhiyat eğitiminde hazırlık sınıfında okutulan derslerin yıllara dağıtılması (birinci seçenek), %16.2'sinin mevcut sistemin devam etmesi fikrini (üçüncü seçenek) benimsedikleri anlaşılmaktadır (Tablo 34). Başka önerilerde bulunanlar (%8.9) ise genelde yeni bir teklif getirmemekle birlikte hazırlık sınıfı olsa da olmasa da öğrenciye Arapçanın mutlaka öğretilmesini sağlayacak bir yol bulunmasını ve öğrencinin Arapça öğrenmeye motive edilmesini istemiş, bir kaç denek de hazırlık sınıfı olmadan İlahiyat Fakültelerinin dört yıla indirilmesini ve bu süre içerisinde Arapçanın öğretilmesini istemişlerdir.

Deneklerin tercihlerine dikkat edilecek olursa hazırlık sınıfından sonra uygulanacak bölümlü sisteme daha çok öncelik tanımışlar, bölüm uygulaması olsa da hazırlık sınıfının olmadığı bir uygulamayı ikinci planda bırakmışlardır. Buna göre deneklerin hazırlık

¹² S. Parladır, *Öğrencilere Göre İlahiyat Fakültesi Eğitiminin Başarı Durumu*, s. 13.

sınıfının devamından yana oldukları, fakat bir takım yeni düzenlemeler ile bunun daha yararlı olacağı kanaati taşıdıklarını söyleyebiliriz. 1998-99 öğretim yılından önceki sistemin devamından yana olanlar oldukça az olduğuna göre bu konuda bir takım değişikliklere ihtiyaç duyulduğu meydandadır. Fakat bu ihtiyacın 1998-1999 öğretim yılından itibaren başlatılan, hazırlık sınıfının tamamen kaldırılarak fakültelerin dört yıla indirildiği, Arapça ders saatlerinin azaltıldığı ve ilköğretim DKAB öğretmenliği ve ilâhiyat lisans eğitimi şeklinde bir bölümleşmeye imkân veren ve öğrencilerin üniversite sınavı ile bu bölümlere alındığı yeni bir uygulama ile giderilmeye çalışıldığı anlaşılmaktadır.

Araştırmamıza katılan deneklerin görüşlerinde yapılan ki-kare testi sonucunda farklılıklar bulunduğu, bunun $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür. Eldeki verilere göre öğretim elemanlarının daha çok hazırlık sınıfının kaldırılarak bölümlere ayrılmış beş yıllık ilâhiyat eğitiminde hazırlık sınıfında okutulan derslerin yıllara ağırlıklı olarak dağıtılması fikrini (birinci seçenek), öğrencilerin ve özellikle öğretmenlerin daha yüksek bir oranda hazırlık sınıfından sonra da öğrencilerin bu sınıftaki dersleri bölümlere göre belli ağırlıklarda zorunlu olarak almaya devam etmesi fikrini benimsediklerini söyleyebiliriz (ikinci seçenek). Öğretmenlerin daha yüksek bir oranda bu görüşü benimsemelerinde daha önce uygulanmış olan bölüm sistemine benziyor olmasının da etkisinin olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin diğerlerine göre o yıl devam etmekte olan hazırlık sınıfı uygulamasına daha az taraftar oldukları söylenebilir. Onların bu eğilimde oluşlarını görevleri esnasında karşılaştıkları dil ile ilgili problemlerin çözülmesine böyle bir uygulamanın yeterli olmadığını görmüş olmaları ile açıklamak mümkündür. Bunun aksi bir durum orta öğretimin şartlarını tam olarak bilmeyen öğrenci ve öğretim elemanlarının görüşlerinin izahında sözkonusu olabilir. Onlar öğretmenlere göre daha yüksek oranlarda ya uygulanmakta olan sistemin devamını ya da hazırlık sınıfının kaldırılarak bölümlere ayrılmış beş yıllık ilâhiyat eğitiminde hazırlık sınıfında okutulan derslerin yıllara dağıtılması fikrini benimsemiştir. Bir başka deyişle onlar Arapçanın öğrenilmesinin hazırlık sınıfı olmadan da mümkün olabileceğini düşünmüşlerdir.

TABLO 35: Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okula Göre Hazırlık Sınıfı Hakkında Hangisi Daha Yararlı Olabilir?

İlahiyat Fakültesi		Hazırlık Sınıfı Hakkında Hangisi Yararlı Olabilir?				
		1*	2*	3*	Başka	Toplam
DEÜ İlahiyat Fakültesi	Gf	44	49	24	7	124
	Bf	40.0	49.9	21.8	12.3	—
	Sat%	35.5	39.5	19.4	5.6	100.0
	Süt%	38.6	34.5	38.7	20.0	—
	T. %	12.5	13.9	6.8	2.0	35.1
MÜ İlahiyat Fakültesi	Gf	12	37	22	11	82
	Bf	26.5	33.0	14.4	8.1	—
	Sat%	14.6	45.1	26.8	13.4	100.0
	Süt%	10.5	26.1	35.5	31.4	—
	T. %	3.4	10.5	6.2	3.1	23.2
Atatürk Ü. İlahiyat Fakültesi	Gf	7	11	3	5	26
	Bf	8.4	10.5	4.6	2.6	—
	Sat%	26.9	42.3	11.5	19.2	100.0
	Süt%	6.1	7.7	4.8	14.3	—
	T. %	2.0	3.1	.8	1.4	7.4
AÜ İlahiyat Fakültesi	Gf	29	29	4	3	65
	Bf	21.0	26.1	11.4	6.4	—
	Sat%	44.6	44.6	6.2	4.6	100.0
	Süt%	25.4	20.4	6.5	8.6	—
	T. %	8.2	8.2	1.1	.8	18.4
SDÜ İlahiyat Fakültesi	Gf	17	12	8	2	39
	Bf	12.6	15.7	6.8	3.9	—
	Sat%	43.6	30.8	20.5	5.1	100.0
	Süt%	14.9	8.5	12.9	5.7	—
	T. %	4.8	3.4	2.3	.6	11.0
Harran Ü. İlahiyat Fakültesi	Gf	5	4	1	7	17
	Bf	5.5	6.8	3.0	1.7	—
	Sat%	29.4	23.5	5.9	41.2	100.0
	Süt%	4.4	2.8	1.6	20.0	—
	T. %	1.4	1.1	.3	2.0	4.8
Toplam	F	114	142	62	35	353
	T. %	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
	S.%	32.3	40.2	17.6	9.9	100.0
$\chi^2: 52.24$		sd: 15	$p < 0.05$ Anlamlı			

1*. Hazırlık sınıfı kaldırılarak İlahiyat Fakülteleri bölümlere ayrılmış beş yıllık fakülteler haline getirilmeli ve hazırlık sınıfında okutulan dersler beş içerisinde ağırlıklı olarak dağıtılmalı,

2*. Hazırlık sınıfından sonra da öğrenciler bu dersleri bölümlere göre belirli ağırlıklarda zorunlu olarak almaya devam etmeli,

3*. Şimdiye kadar uygulanan sistem devam ettirilmeli.

Öğrencilerin öğrenim görmekte oldukları fakülteye göre de hazırlık sınıfı ile ilgili görüşlerde $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı bir ilişki olduğu anlaşılmıştır (Tablo 35). Bu sonuçlara göre DEÜ, MÜ ve Atatürk Ü. İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin daha çok hazırlık sınıfından sonra da öğrencilerin bu sınıftaki dersleri bölümlere göre belli ağırlıklarda zorunlu olarak almaya devam etmesi fikrini (ikinci seçenek) benimsedikleri, SDÜ İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin hazırlık sınıfının kaldırılarak bölümlere ayrılmış beş yıllık ilâhiyat eğitiminde hazırlık sınıfında okutulan derslerin beş yıl içerisinde ağırlıklı olarak dağıtılması fikrine (birinci seçenek) daha çok eğilimli oldukları, Harran Ü. İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin ise daha başka uygulamalara taraftar oldukları, AÜ İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin de mevcut sistemin dışındaki diğer iki uygulamayı eşit oranda hazırlık sınıfı için daha yararlı gördükleri söylenebilir. MÜ İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin diğerlerine göre daha

yüksek bir oranda mevcut sistemin devamından yana görünüyormaları (%26.8), aynı şekilde bu okul öğrencilerinin diğerlerine göre hazırlık sınıfının kaldırılarak bölümlere ayrılmış beş yıllık ilâhiyat eğitiminde hazırlık sınıfında okutulan derslerin beş yıl içerisinde ağırlıklı olarak dağıtılması fikrine daha çok eğilimli oldukları (%14.6) dikkati çeken hususlar olarak belirtilebilir. Bu sonuçlara göre bu okul öğrencilerinin okullarında uygulanmakta olan hazırlık sınıfı sisteminden memnun olduklarını söylemek mümkündür.

III. İlâhiyat Fakültesi Programında Yer Alan Derslerin Ağırlıkları

Zaman zaman İlâhiyat Fakültesi programında yer alan derslerin oranları ile ilgili olarak, özellikle öğrencilerin felsefe alanındaki derslerin oranlarının yüksekliği nedeniyle temel İslâmî ilimler alanında yeterince bilgilenmenin mümkün olmadığı şeklinde bir takım şikayetlerde bulunduğu ifade edilmektedir.¹³ Araştırmamızın giriş bölümünde medrese programları ve Cumhuriyet döneminde din eğitimi ve öğretimi alanına öğretmen yetiştirme konusu işlenirken üzerinde durulduğu gibi, zaman zaman programda yer alan derslerin oranları üzerinde çok büyük değişikliklere gidildiği görülmüş, bazen Arapça dersinin oranı düşürülürken bir başka programda yükseltme yoluna gidilmiş, bazen temel İslâm bilimleri ile ilgili derslerin oranları yükseltirken felsefe ve din bilimleri alanındaki derslerin oranları yahut öğretmenlik bilgisi derslerinin oranları azaltılmış, bazen de aksine durumlar söz konusu olabilmektedir.

İlâhiyat Fakültesi programında yer alan dersler bilindiği gibi, temel İslâmî ilimler ve bu derslerin daha iyi anlaşılıp yorumlanmasına, öğrenciye objektif ve geniş bir bakış açısı kazandırmaya yönelik, bir anlamda yardımcı bilimler olarak da nitelendirilebilecek olan din bilimleri, İslâm tarihi ve sanatları ve felsefe alanındaki dersler ile öğretmenlik formasyonu kazandırmaya yönelik olan öğretmenlik meslek bilgisi dersleri; bunların dışında, tüm yüksek öğretim kurumlarında zorunlu olarak okutulan ortak derslerdir. Bu derslerin dinî naslara dayalı olan temel İslâmî ilimler (tefsir, hadis, fıkıh, kelâm, İslâm

felsefesi, vs.) ve dinî naslara dayalı olmayan diğer din bilimleri (din eğitimi, din psikolojisi, din sosyolojisi, dinler tarihi, din felsefesi, İslâm tarihi ve sanatları vs.) ile ilgili olanlarını

¹³ S. Parladır, *Öğrencilere Göre İlâhiyat Fakültesi Eğitiminin Başarı Durumu*, s. 13

alan bilgisi dersleri; öğretmenlik bilgisi derslerini *meslek bilgisi dersleri*; felsefe grubu ve tüm yüksek öğretim kurumlarındaki ortak zorunlu dersleri de *genel kültür dersleri* şeklinde millî eğitim şuralarında yapıldığı gibi üç ana grupta sınıflandırmak mümkündür. Bilindiği gibi, XI. Millî Eğitim Şûrasında alan bilgisi derslerinin oranları ilköğretim ikinci kademe için %62.5, orta öğretim için ise %64.6 olarak, genel kültür dersleri ilköğretim ikinci kademe için %12.5, orta öğretim için %10.4 olarak, öğretmenlik bilgisi dersleri her iki okul kademesi için de %25 olarak belirlenmişti.¹⁴

Biz burada İlâhiyat Fakültesi programında derslerin almaları gereken ağırlıkları tesbit etmeye çalışırken dersleri, yukarıdaki sınıflaya uygun bir şekilde, temel İslâmî ilimler, felsefe, din ile ilgili diğer bilimler ve öğretmenlik bilgisi dersleri adları altında gruplandırdık. Felsefe ile din bilimleri alanındaki derslerin ayrı gruplar altında ele alınması, İslâm tarihi ve sanatları ile ilgili derslerin de ayrı bir grup olarak değil, temel İslâmî ilimlerin dışında kalan diğer din bilimleri ile ilgili dersler grubuna dahil edilmesi uygun görülmüştür. Böylece alan bilgisi derslerinin kendi aralarındaki dağılımın nasıl olması gerektiği konusunda daha ayrıntılı bilgiler elde edilmeye çalışılmıştır.

1. Temel İslâmî İlimler Alanındaki Derslerin Ağırlıkları

Temel İslâmî ilimler alanında yer alan derslerin oranlarının ne kadar olması gerektiği şeklindeki sorumuza verilen cevaplar tablo 36'da yer almaktadır. Denekler bu alandaki derslerin oranlarının daha çok %40 (%25.2) ile %50 (%23.7) oranlarında olmasını tercih eder görünmektedirler. Bununla birlikte %10 oranında olmasını isteyenler bulunduğu gibi (%0.6), %80 oranında yer almasını isteyenler de (%1.2) bulunmaktadır. Bu verilere göre deneklerin genel olarak alan derslerinin önemli bir kısmını oluşturan temel İslâmî ilimlerle ilgili derslerin en az %40 oranında olmasını istediklerini söylemek mümkündür. Halbuki bu derslerin oranları şu an uygulanmakta olan her iki program da da oldukça aşağılardadır. Daha önceki programlardaki oranlar ile karşılaştırılacak olursa bu derslerin oranlarının, İslâmî İlimler Fakültesi hariç, hiç bir zaman %40 oranına ulaşmadığı görülecektir. Anketin uygulandığı 1997-1998 öğretim yılı programında bu derslerin oranı

¹⁴ „XI. ME Şûrasının İncelemesine Sunulan Temel Döküman: ME Hizmetinde Öğretmen ve Eğitim Uzmanları (Durum ve Sorunlar)“, s. 98, 321.

%33.83'tür.

TABLO 36: Temel İslâmî İlimlerle İlgili Derslerin Ağırlıkları Nasıl Olmalıdır?

Den.		Temel İslâmî İlimlerle İlgili Derslerin Ağırlıkları Nasıl Olmalıdır?																
		%10	%15	%20	%25	%30	%35	%40	%45	%50	%55	%60	%65	%70	%75	%80	Top.	
Öğ- ren- ci	Gf	1	1	8	18	78	8	101	4	84	5	25	7	9	—	4	353	
	Bf	2.1	1.1	9.1	17.1	68.3	9.1	89.0	4.8	83.7	7.5	33.1	7.5	16.0	.5	4.3	—	
	S%	.3	.3	2.3	5.1	22.1	2.3	28.6	1.1	23.8	1.4	7.1	2.0	2.5	—	1.1	100.	
	S%	25.0	50.0	47.1	56.3	60.9	47.1	60.5	44.4	53.5	35.7	40.3	50.0	30.0	—	50.0	—	
	T%	.2	.2	1.2	2.7	11.8	1.2	15.3	.6	12.7	.8	3.8	1.1	1.4	—	.6	53.3	
Öğ- ret- men	Gf	1	1	4	4	25	4	40	2	51	4	22	4	16	1	3	182	
	Bf	1.1	.5	4.7	8.8	35.2	4.7	45.9	2.5	43.2	3.8	17.0	3.8	8.2	.3	2.2	—	
	S%	.5	.5	2.2	2.2	13.7	2.2	22.0	1.1	28.0	2.2	12.1	2.2	8.8	.5	1.6	100.	
	S%	25.0	50.0	23.5	12.5	19.5	23.5	24.0	22.2	32.5	28.6	35.5	28.6	53.3	100.	37.5	—	
	T%	.2	.2	.6	.6	3.8	.6	6.0	.3	7.7	.6	3.3	.6	2.4	.2	.5	27.5	
Öğr. Ele- manı	Gf	2	—	5	10	25	5	26	3	22	5	15	3	5	—	1	127	
	Bf	.8	.4	3.3	6.1	24.6	3.3	32.0	1.7	30.1	2.7	11.9	2.7	5.8	.2	1.5	—	
	S%	1.6	—	3.9	7.9	19.7	3.9	20.5	2.4	17.3	3.9	11.8	2.4	3.9	—	.8	100.	
	S%	50.0	—	29.4	31.3	19.5	29.4	15.6	33.3	14.0	35.7	24.2	21.4	16.7	—	12.5	—	
	T%	.3	—	.8	1.5	3.8	.8	3.9	.5	3.3	.8	2.3	.5	.8	—	.2	19.2	
Topl	F	4	2	17	32	128	17	167	9	157	14	62	14	30	1	8	662	
	T%	100.	100.	100.	100.	100.	100.	100.	100.	100.	100.	100.	100.	100.	100.	100.	100.	
	S.%	.6	.3	2.6	4.8	19.3	2.6	25.2	1.4	23.7	2.1	9.4	2.1	4.5	.2	1.2	100.	
Y ² : 44.05		sd: 28			p< 0.05			Anlamlı										

Yapılan ki-kare testine göre deneklerin görüşlerinde $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin, öğrenci ve öğretim elemanlarına göre bu derslerin oranlarının daha yüksek olmasına taraftar oldukları söylenebilir. Çünkü onlar okullardaki eğitim ve öğretim faaliyetlerini sürdüren kimseler olarak bu alandaki eksiklikleri diğerlerine göre daha çok hissediyor olabilirler.

TABLO 37: Öğrencilerin Öğretmenlik Uygulaması Yaptıkları Okul Türüne Göre Temel İslâmî İlimlerle İlgili Derslerin Ağırlıkları

Ok.		Temel İslâmî İlimlerle İlgili Derslerin Ağırlıkları Nasıl Olmalıdır?														
		%10	%15	%20	%25	%30	%35	%40	%45	%50	%55	%60	%65	%70	%80	Top.
Lise veya Mes. Lis.	Gf	1	—	4	14	29	—	28	1	25	4	9	3	1	2	121
	Bf	.3	.3	2.7	6.2	26.7	2.7	34.6	1.4	28.8	1.7	8.6	2.4	3.1	1.4	—
	Sa%	.8	—	3.3	11.6	24.0	—	23.1	.8	20.7	3.3	7.4	2.5	.8	1.7	100.
	Sñ%	100.	—	50.0	77.8	37.2	—	27.7	25.0	29.8	80.0	36.0	42.9	11.1	50.0	—
	T.%	.3	—	1.1	4.0	8.2	—	7.9	.3	7.1	1.1	2.5	.8	.3	.6	34.3
İHL	Gf	—	1	—	2	27	6	50	3	43	—	13	3	7	1	156
	Bf	.4	.4	3.5	8.0	34.5	3.5	44.6	1.8	37.1	2.2	11.0	3.1	4.0	1.8	—
	Sa%	—	.6	—	1.3	17.3	3.8	32.1	1.9	27.6	—	8.3	1.9	4.5	.6	100.
	Sñ%	—	100.	—	11.1	34.6	75.0	49.5	75.0	51.2	—	52.0	42.9	77.8	25.0	—
	T.%	—	.3	—	.6	7.6	1.7	14.2	.8	12.2	—	3.7	.8	2.0	.3	44.2
İlk-öğrt. Ok.	Gf	—	—	4	2	22	2	23	—	16	1	3	1	1	1	76
	Bf	.2	.2	1.7	3.9	16.8	1.7	21.7	.9	18.1	1.1	5.4	1.5	1.9	.9	—
	Sa%	—	—	5.3	2.6	28.9	2.6	30.3	—	21.1	1.3	3.9	1.3	1.3	1.3	100.
	Sñ%	—	—	50.0	11.1	28.2	25.0	22.8	—	19.0	20.0	12.0	14.3	11.1	25.0	—
	T.%	—	—	1.1	.6	6.2	.6	6.5	—	4.5	.3	.8	.3	.3	.3	21.5
Top.	F	1	1	8	18	78	8	101	4	84	5	25	7	9	4	353
	T.%	100.	100.	100.	100.	100.	100.	100.	100.	100.	100.	100.	100.	100.	100.	100.
	S.%	.3	.3	2.3	5.1	22.1	2.3	28.6	1.1	23.8	1.4	7.1	2.0	2.5	1.1	100.
χ ² : 50.82		sd: 26		p< 0.01		Anlamlı										

Öğrencilerin öğretmenlik uygulaması yaptıkları okul türüne göre de görüşlerinde bazı farklılıklarının olabileceği düşünülmüş ve $p < 0.01$ düzeyinde anlamlı bir ilişki bulun-

muştur. Tablo 37’de yer alan verilere dikkat edilecek olursa öğrencilerin öğretmenlik uygulaması yaptıkları okullarda işlemiş oldukları dersler ve konuların çeşit ve seviye yönünden farklılığı bu alandaki derslere olan ihtiyacın oranlarına etki etmiş görülmektedir. Buna göre İHL’de uygulama yapmış olanların yaklaşık %77’si bu derslerin oranlarının en az % 40 ve daha yukarı olmasını isterken, ilköğretim okulu yahut lise veya meslek liselelerinde uygulamaya katılmış olanların ise yaklaşık % 60’ının bu görüşte olduğu söylenebilir.

TABLO 38: Öğretim Elemanlarının Görevli Oldukları Bölüme Göre Temel İslâm Bilimlerinde Derslerin Ağırlıkları

Böl.		Temel İslâmî İlimler Alanındaki Derslerin Ağırlıkları Nasıl Olmalıdır?															
		%10	%15	%20	%25	%30	%35	%40	%45	%50	%55	%60	%65	%70	%80	Top.	
Tem İsl. BİL.	Gf	—	—	—	6	10	2	17	3	16	4	12	3	5	1	79	
	Bf	1.2	—	3.1	6.8	16.2	2.5	16.8	1.9	13.1	3.1	8.7	1.9	3.1	.6	—	
	S%	—	—	—	7.6	12.7	2.5	21.5	3.8	20.3	5.1	15.2	3.8	6.3	1.3	100.	
	S%	—	—	—	54.5	38.5	50.0	63.0	100.	76.2	80.0	85.7	100.	100.	100.	—	
	T.%	—	—	—	4.7	7.9	1.6	13.4	2.4	12.6	3.1	9.4	2.4	3.9	.8	62.2	
Fels. ve Din BİL.	Gf	2	—	5	3	10	1	5	—	2	—	—	—	—	—	28	
	Bf	.4	—	1.1	2.4	5.7	.9	6.0	.7	4.6	1.1	3.1	.7	1.1	.2	—	
	S%	7.1	—	17.9	10.7	35.7	3.6	17.9	—	7.1	—	—	—	—	—	100.	
	S%	100.	—	100.	27.3	38.5	25.0	18.5	—	9.5	—	—	—	—	—	—	
	T.%	1.6	—	3.9	2.4	7.9	.8	3.9	—	1.6	—	—	—	—	—	22.0	
İsl.T. ve San.	Gf	—	—	—	2	6	1	5	—	3	1	2	—	—	—	20	
	Bf	.3	—	.8	1.7	4.1	.6	4.3	.5	3.3	.8	2.2	.5	.8	.2	—	
	S%	—	—	—	10.0	30.0	5.0	25.0	—	15.0	5.0	10.0	—	—	—	100.	
	S%	—	—	—	18.2	23.1	25.0	18.5	—	14.3	20.0	14.3	—	—	—	—	
	T.%	—	—	—	1.6	4.7	.8	3.9	—	2.4	.8	1.6	—	—	—	15.7	
Top.	F	2	—	5	11	26	4	27	3	21	5	14	3	5	1	127	
	T.%	100.	—	100.	100.	100.	100.	100.	100.	100.	100.	100.	100.	100.	100.	100.	
	S.%	1.6	—	3.9	8.7	20.5	3.1	21.3	2.4	16.5	3.9	11.0	2.4	3.9	.8	100.	
x ² : 47.30		sd: 24		p< 0.01		Anlamlı											

Temel İslâm bilimleri alanındaki derslerin oranları ile ilgili olarak bir başka anlamlı ilişki de $p < 0.01$ düzeyinde öğretim elemanlarının görevli oldukları bölümle bağlantılı olarak bulunmuştur (Tablo 38). Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü’nde görevli olan öğretim elemanlarının çoğunluğunun (yaklaşık %71) bu derslerin oranlarının %30 veya daha az olmasını, İslâm Tarihi ve Sanatları ile Temel İslâm Bilimleri Bölümü’nde görevli olanların büyük bir çoğunluğunun ise (% 90 ve %92.4) bunun aksine olarak %30 ile %40 oranlarında olmasını istediği söylenebilir.

2. Felsefe Grubu Derslerinin Ağırlıkları

Mantık, bilgi teorisi, metafizik, ahlâk gibi felsefe ile ilgili alanlar ilâhiyat eğitiminde öğrencilerin başarılı olabilmeleri, bu alanla ilgili bir takım zorlukları aşabilmeleri açısından önemlidir. Çünkü gerçek zorluklar bu derslerin başarılıp başarılama konusunda değil, gerekli felsefi hazırlığı olmadan ilâhiyat alanına güvensizlik hissiyle adım atmış olan genç öğrencinin karşılaştığı karışık problemlere açık ve anlaşılır çözümler bulamadığında

ortaya çıkar. Bu zorluklar onsuz üniversite öğreniminin başarmayacağı entelektüel yeteneğin eksikliğinden de kaynaklanıyor olabilir. Sırf bu yüzden bile ilâhiyat öğrencileri için bu alanın vazgeçilmez problemlerinde bir görüş sahibi olan felsefenin öğretiminin amaçlanması gerekir.¹⁵

Felsefe öğretiminin ilâhiyat sahasında öğrencilere kazandıracakı değişik bakış açıları din alanında karşılaşılabilecek olan meselelerin çözümüne ışık tutma ihtimalinin büyüklüğüne rağmen bu grupta yer alan derslere karşı öğrencinin genellikle soğuk baktığı, medresenin çöküş dönemlerindeki kadar olmasa da öğrenilmesine pek gerek görülmeyen bir alan olarak düşündüğü şeklinde yaygın bir kanaatin varlığından sözedilebilir. Acaba durum gerçekten öyle midir? İlâhiyat Fakültelerinde felsefe grubu derslerinin olması istenmemekte midir? Karşılaştırma imkânı vermesi bakımından bu derslerinin oranlarının 1982'den sonraki programda %3.72, anketin uygulandığı 1997-1998 öğretim yılında uygulanmakta olan programda ise %3.98 oranında yer aldığını hatırlatmakta fayda bulunmaktadır.

TABLO 39: Felsefe Grubu Derslerinin Ağırlıkları Nasıl Olmalıdır?

Denekl.		Felsefe Grubu Derslerinin Ağırlıkları Nasıl Olmalıdır?									Toplam
		%5	%10	%15	%20	%25	%30	%35	%40	%50	
Öğrenci	Gf	21	83	25	118	36	57	5	6	2	353
	Bf	22.4	94.9	32.0	112.	35.7	46.9	3.2	4.3	1.6	—
	S%	5.9	23.5	7.1	33.4	10.2	16.1	1.4	1.7	.6	1000.
	S%	50.0	46.6	41.7	56.2	53.7	64.8	83.3	75.0	66..7	—
	T%	3.2	12.5	3.8	17.8	5.4	8.6	.8	.9	.3	53.3
Öğretmen	Gf	20	69	21	54	8	9	—	1	—	182
	Bf	11.5	48.9	16.5	57.7	18.4	24.2	1.6	2.2	.8	—
	S%	11.0	37.9	11.5	29.7	4.4	4.9	—	.6	—	100.0
	S%	47.5	38.8	35.0	25.7	11.9	10.2	—	12.5	—	—
	T%	3.0	10.4	3.2	8.2	1.2	1.4	—	.2	—	27.5
Öğretim Elemanı	Gf	1	26	14	38	23	22	1	1	1	127
	Bf	8.1	34.1	11.5	40.3	12.9	16.9	1.2	1.5	.6	—
	S%	.8	20.5	11.0	29.9	18.1	17.3	.8	.8	.8	100.0
	S%	2.4	14.6	23.3	18.1	34.3	25.0	16.7	12.5	33.3	—
	T%	.2	3.9	2.1	5.7	3.5	3.3	.2	.2	.2	19.2
Toplam	F	42	178	60	210	67	88	6	8	3	662
	T%	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
	S.%	6.3	26.9	9.1	31.7	10.1	13.3	.9	1.2	.5	100.0
x ² : 60.74		sd: 16		p< 0.001		Anlamlı					

Tablo 39'daki verilere göre deneklerin bu derslerin oranlarını daha çok %20 (yaklaşık %31.7) ve %10 (yaklaşık %26.9) civarında düşündükleri anlaşılmaktadır. %20'nin üzerinde olmasını isteyen deneklerin oranı %26'dır. Tercih edilen oranlar konusunda $p < 0.001$ düzeyinde anlamlı farklılıkların bulunduğu bu konuda öğretmen olarak görev yapmakta olan deneklerin öğrenci ve öğretim elemanlarına göre felsefe grubu

¹⁵ A. Kolping, *age*, s. 163.

derslerin ağırlıklarının programda daha az oranda yer almasını istediklerini söyleyebiliriz. Bu grupta yer alan derslerin %10 ve daha yüksek oranlarda yer almasını isteyenlerin oranları öğretmenlerde % 51.1 iken, öğrencilerde %70'in üzerinde, öğretim elemanlarında ise %78'in üzerindedir. Bu durumda felsefe ile ilgili olarak varolduğu söylenen olumsuz düşüncelerin kaybolmaya başladığını, öğrencilerin ve öğretim elemanlarının öğretmenlere göre bu derslere daha olumlu yaklaştıklarını söylemek mümkündür. Öyle anlaşıyor ki, felsefe dersleri ile ilgili var olduğu söylenen kanaatler ya bu derslerin çeşitlerinin fazlalığı nedeniyle öğrencilerde program içerisinde çok yer kapladığı şeklinde bir düşüncenin oluşmasından kaynaklanmakta ya da tamamen felsefeye karşı oluş ile ilgisi bulunmaktadır. Çünkü yukarıda da işaret edildiği gibi, bu dersler programda, alan bilgisi dersleri içindeki felsefe ile ilgili tüm derslerle birlikte bile çoğu zaman %10 oranının altında kalmıştır. Sonuç olarak deneklerin felsefe alanındaki derslerin programda %10-20 civarında yer alması fikrini benimsedikleri söylenebilir.

TABLO 40: Öğrencilerin ÖSYS'de İlahiyat Fakültesini Tercihlerine Göre Felsefe Grubu Derslerinin Ağırlıkları

Tercih		Felsefe Grubu Derslerinin Ağırlıkları Nasıl Olmalıdır?									
		%5	%10	%15	%20	%25	%30	%35	%40	%50	Toplam
1.	Gf	9	45	9	47	4	16	2	1	1	134
	Bf	8.0	31.9	9.5	44.4	13.7	21.6	1.9	2.3	.8	—
	Sa%	6.7	33.6	6.7	35.1	3.0	11.9	1.5	.7	.7	100.0
	Sü%	42.9	53.6	36.0	40.2	11.1	28.1	4.0	16.7	50.0	—
	T.%	2.5	12.7	2.5	13.3	1.1	4.5	.6	.3	.3	38.0
2-5	Gf	6	21	8	26	15	15	2	2	—	95
	Bf	5.7	22.6	6.7	31.5	9.7	15.3	1.3	1.6	.5	—
	Sa%	6.3	22.1	8.4	27.4	15.8	15.8	2.1	2.1	—	100.0
	Sü%	28.6	25.0	32.0	22.2	41.7	26.8	40.0	33.3	—	—
	T.%	1.7	5.9	2.3	7.4	4.2	4.2	.6	.6	—	26.9
6-10	Gf	5	11	3	29	10	21	1	3	1	84
	Bf	5.0	20.0	5.9	27.8	8.6	13.6	1.2	1.4	.5	—
	Sa%	6.0	13.1	3.6	34.5	11.9	25.0	1.2	3.6	1.2	100.0
	Sü%	23.8	13.1	12.0	24.8	27.8	36.8	20.0	50.0	50.0	—
	T.%	1.4	3.1	.8	8.2	2.8	5.9	.3	.8	.3	23.8
11 ve son-rası	Gf	1	7	5	15	7	5	—	—	—	40
	Bf	2.4	9.5	2.8	13.3	4.1	6.5	.6	.7	.2	—
	Sa%	2.5	17.5	12.5	37.5	17.5	12.5	—	—	—	100.0
	Sü%	4.8	8.3	20.0	12.8	19.4	8.8	—	—	—	—
	T.%	.3	2.0	1.4	4.2	2.0	1.4	—	—	—	11.3
Toplam	F	21	84	25	117	36	57	5	6	2	353
	T.%	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
	S.%	5.9	23.8	7.1	33.1	10.2	16.1	1.4	1.7	.6	100.0
χ^2 : 39.45		sd: 24		p< 0.05		Anlamlı					

Tablo 40'da öğrencilerin İlahiyat Fakültesini tercihlerine göre felsefe grubu derslerinin oranları konusundaki görüşleri yer almakta ve tercihlere göre $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. İlahiyat Fakültesini 6-10 arası sırada tercih edenlerin diğerlerine göre felsefe grubu derslerinin programda daha fazla oranda yer alması eğilimin-

de olduklarını İlahiyat Fakültesini birinci sırada tercih edenlerin ise diğerlerine göre ise daha az oranda yer almasını istediklerini söyleyebiliriz.

Öğretmenlerin dinî yüksek öğrenim gördükleri kuruma girmeden önceki ideallerine göre bu konuda bazı farklılıkların bulunduğu $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı ilişki olduğu anlaşılmıştır (Tablo 41). Buna göre öğretmenlik ve akademik çalışma yapmak ideali bulunanların bu derslere bu alanlarda daha fazla ihtiyaç duyulabileceği düşüncesiyle felsefe grubu derslerinin daha fazla oranda yer almasını istemiş olabilecekleri söylenebilir. Din hizmetleri alanı ile ilgili ideali bulunanların ise felsefe grubu derslerinin oranlarını daha az oranda isteme eğiliminde oldukları görülmektedir.

TABLO 41: Öğretmenlerin Dinî Yüksek Öğrenim Gördükleri Kuruma Girmeden Önceki İdeallerine Göre Felsefe Grubu Derslerinin Ağırlıkları

İdeal		Felsefe Grubu Derslerinin Ağırlıkları Nasıl Olmalıdır?							
		%5	%10	%15	%20	%25	%30	%40	Toplam
Öğretmenlik	Gf	15	38	16	39	3	3	1	115
	Bf	12.6	43.6	13.3	34.1	5.1	5.7	.6	—
	Sa%	13.0	33.0	13.9	33.9	2.6	2.6	.9	100.0
	Sü%	75.0	55.1	76.2	72.2	37.5	33.3	100.0	—
	T.%	8.2	20.9	8.8	21.4	1.6	1.6	.5	63.2
Din Hizmetleri	Gf	2	8	1	2	—	—	—	13
	Bf	1.4	4.9	1.5	3.9	.6	.6	.1	—
	Sa%	15.4	61.5	7.7	15.4	—	—	—	100.0
	Sü%	10.0	11.6	4.8	3.7	—	—	—	—
	T.%	1.1	4.4	.5	1.1	—	—	—	7.1
Akademik Çalışma	Gf	2	9	2	8	5	4	—	30
	Bf	3.3	11.4	3.5	8.9	1.3	1.5	.2	—
	Sa%	6.7	30.0	6.7	26.7	16.7	13.3	—	100.0
	Sü%	10.0	13.9	9.5	14.8	62.5	44.4	—	—
	T.%	1.1	4.9	1.1	4.4	2.7	2.2	—	16.5
Başka	Gf	1	14	2	5	—	2	—	24
	Bf	2.6	9.1	2.8	7.1	1.1	1.2	.1	—
	Sa%	4.2	58.3	8.3	20.8	—	8.3	—	100.0
	Sü%	5.0	20.3	9.5	9.3	—	22.2	—	—
	T.%	.5	7.7	1.1	2.7	—	1.1	—	13.2
Toplam	F	20	69	21	54	8	9	1	182
	T.%	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
	S.%	11.0	37.9	11.5	29.7	4.4	4.9	.5	100.0

χ^2 : 31.89

sd: 18

$p < 0.05$

Anlamlı

Aynı şekilde öğretim elemanlarının çalışmakta oldukları İlahiyat Fakültesine ve üniversitelerdeki statülerine göre de felsefe grubu derslerinin programdaki ağırlıkları konusunda farklılıklar bulunduğu ve yapılan ki-kare testi sonucunda $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmüştür. Tablo 42’de yer alan verilere göre MÜ İlahiyat Fakültesinde çalışan öğretim elemanlarının diğer İlahiyat Fakültelerinde çalışanlara göre felsefe grubu derslerine programda daha az yer verilmesine taraftar oldukları anlaşılmaktadır. Bu fakültede çalışanların yaklaşık %52.9’u bu derslerin oranının %15 ve altında olmasını isterken bu oran diğer fakültelerde çok daha düşük olmuştur.

TABLO 42: Öğretim Elemanlarının Görev Yaptıkları Fakülteye Göre Felsefe Grubu Derslerinin Ağırlıkları

İlh.Fak.		Felsefe Grubu Derslerinin Ağırlıkları Nasıl Olmalıdır?									
		%5	%10	%15	%20	%25	%30	%35	%40	%50	Toplam
DEÜ İlahiyat Fak.	Gf	1	5	2	9	8	7	—	1	—	33
	Bf	.3	6.8	3.4	10.1	5.7	6.0	.3	.3	.3	—
	Sa%	3.0	15.2	6.1	27.3	24.2	21.2	—	3.0	—	100.0
	Sü%	100.0	19.2	15.4	23.1	36.4	30.4	—	100.0	—	—
	T.%	.8	3.9	1.6	7.1	6.3	5.5	—	.8	—	26.0
MÜ İlahiyat Fak.	Gf	—	4	5	5	2	—	1	—	—	17
	Bf	.1	3.5	1.7	5.2	2.9	3.1	.1	.1	.1	—
	Sa%	—	23.5	29.4	29.4	11.8	—	5.9	—	—	100.0
	Sü%	—	15.4	38.5	12.8	9.1	—	100.	—	—	—
	T.%	—	3.1	3.9	3.9	1.6	—	.8	—	—	13.4
Atatürk Ü. İlahiyat Fak.	Gf	.2	6	2	9	6	1	—	—	—	24
	Bf	—	4.9	2.5	7.4	4.2	4.3	.2	.2	.2	—
	Sa%	—	25.0	8.3	37.5	25.0	4.2	—	—	—	100.0
	Sü%	—	23.1	15.4	23.1	27.3	4.3	—	—	—	—
	T.%	—	4.7	1.6	7.1	4.7	.8	—	—	—	18.9
AÜ İlahiyat Fak.	Gf	.1	1	1	2	2	—	—	—	1	7
	Bf	—	1.4	.7	2.1	1.2	1.3	.1	.1	.1	—
	Sa%	—	14.3	14.3	28.6	28.6	—	—	—	14.3	100.0
	Sü%	—	3.8	7.7	5.1	9.1	—	—	—	100.	—
	T.%	—	.8	.8	1.6	1.6	—	—	—	.8	5.5
SDÜ İlahiyat Fak.	Gf	.2	5	2	9	3	12	—	—	—	31
	Bf	—	6.3	3.2	9.5	5.4	5.6	.2	.2	.2	—
	Sa%	—	16.1	6.5	29.0	9.7	38.7	—	—	—	100.0
	Sü%	—	19.2	15.4	23.1	13.6	52.2	—	—	—	—
	T.%	—	3.9	1.6	7.1	2.4	9.4	—	—	—	24.4
Harran Ü İlahiyat Fak.	Gf	.1	5	1	5	1	3	—	—	—	15
	Bf	—	3.1	1.5	4.6	2.6	2.7	.1	.1	.1	—
	Sa%	—	33.3	6.7	33.3	6.7	20.0	—	—	—	100.0
	Sü%	—	19.2	7.7	12.8	4.5	13.0	—	—	—	—
	T.%	—	3.9	.8	3.9	.8	2.4	—	—	—	11.8
Toplam	F	1	26	13	39	22	23	1	1	1	127
	T.%	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
	S.%	.8	20.5	10.2	30.7	17.3	18.1	.8	.8	.8	100.0
χ^2 : 58.73		sd: 40		p< 0.05		Anlamlı					

Araştırmamıza katılan öğretim elemanlarının statülerine göre bu konu ile ilgili olarak verdikleri cevaplardan oluşan tablo 43'e bakıldığında görüşler arasındaki farklılıklar görülebilecektir. Buna göre profesör ve yardımcı doçentlerin diğerlerine göre daha fazla oranda bu derslere %20 civarında yer verilmesi fikrini benimsedikleri (%38.9), öğretim görevlilerinin %15 (%30.4), okutmanların %10 (%45), araştırma görevlilerinin %30 (%50), doçentlerin ise %10 ve %25 (%25) oranlarında yer verilmesi taraftarı oldukları söylenebilir. Dikkat edilecek olursa araştırma görevlileri bu derslerin daha fazla ağırlıklarla programda yer almasını en çok isteyenler, okutmanlar ise daha az ağırlıklarla yer almasını isteyenler grubunu oluşturmaktadır. Öğretim elemanları arasında bu konuda ortaya çıkan farklılığın görevli oldukları bölümle ilgisinin bulunması mümkündür. Çünkü hatırlanacak olursa daha önce yapılan incelemede temel İslâmî ilimler alanındaki derslerin oranları konusunda bölümlere göre farklılıklar ortaya çıkmış, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümünde görevli olanların bu derslerin daha düşük oranlarda olmasını istedikleri anlaşılmıştı. Araştırmamıza katılan okutmanların da çoğunluğunun Temel İslâm Bilimleri

Bölümünün elemanı oldukları gözönüne alınacak olursa bu farklılıkların sebeplerini yorumlamak daha da kolay hale gelecektir.

TABLO 43: Öğretim Elemanlarının Üniversitedeki Statüsüne Felsefe Grubu Derslerinin Ağırlıkları

Statü		Felsefe Grubu Derslerinin Ağırlıkları Nasıl Olmalıdır?									Toplam
		%5	%10	%15	%20	%25	%30	%35	%40	%50	
Prof.	Gf	1.	4	1	7	2	3	—	—	—	18
	Bf	.1	3.7	1.8	5.5	3.1	3.3	.1	.1	.1	—
	Sa%	5.6	22.2	5.6	38.9	11.1	16.7	—	—	—	100.0
	Sü%	100.	15.4	7.7	17.9	9.1	13.0	—	—	—	—
	T.%	.8	3.1	.8	5.5	1.6	2.4	—	—	—	14.2
Doç.	Gf	—	5	2	8	5	—	—	—	—	20
	Bf	.2	4.1	2.0	6.1	3.5	3.6	.2	.2	.2	—
	Sa%	—	25.0	10.0	4.0	25.0	—	—	—	—	100.0
	Sü%	—	19.2	15.4	20.5	22.7	—	—	—	—	—
	T.%	—	3.9	1.6	6.3	3.9	—	—	—	—	15.7
Yard. Doç.	Gf	—	6	1	14	4	10	—	1	—	36
	Bf	.3	7.4	3.7	11.1	6.2	6.5	.3	.3	.3	—
	Sa%	—	16.7	2.8	38.9	11.1	27.8	—	2.8	—	100.0
	Sü%	—	23.1	7.7	35.9	18.2	43.5	—	100.	—	—
	T.%	—	4.7	.8	11.0	3.1	7.9	—	.8	—	28.3
Öğr. Gör.	Gf	—	2	7	6	4	2	1	—	1	23
	Bf	.2	4.7	2.4	7.1	4.0	4.2	.2	.2	.2	—
	Sa%	—	8.7	30.4	26.1	17.4	8.7	4.3	—	4.3	100.0
	Sü%	—	7.7	53.8	15.4	18.2	8.7	100.	—	100.	—
	T.%	—	1.6	5.5	4.7	3.1	1.6	.8	—	.8	18.1
Okutn.	Gf	—	9	1	3	4	3	—	—	—	20
	Bf	.2	4.1	2.0	6.1	3.5	3.6	.2	.2	.2	—
	Sa%	—	45.0	5.0	15.0	20.0	15.0	—	—	—	100.0
	Sü%	—	34.6	7.7	7.7	18.2	13.0	—	—	—	—
	T.%	—	7.1	.8	2.4	3.1	2.4	—	—	—	15.7
Ar. Gör.	Gf	—	—	1	1	3	5	—	—	—	10
	Bf	.1	2.0	1.0	3.1	1.7	1.8	.1	.1	.1	—
	Sa%	—	—	10.0	10.0	30.0	50.0	—	—	—	100.0
	Sü%	—	—	7.7	2.6	13.6	21.7	—	—	—	—
	T.%	—	—	.8	.8	2.4	3.9	—	—	—	7.9
Toplam	F	1	26	13	39	22	23	1	1	1	127
	T.%	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
	S.%	.8	20.5	10.2	30.7	17.3	18.1	.8	.8	.8	100.0
$\chi^2: 59.78$		sd: 40		p< 0.05		Anlamlı					

3. Din İle ilgili Diğer Bilimler Alanındaki Derslerin Ağırlıkları

Bu grupta yer alan dersler 1982 öncesi uygulamalarda felsefe dersleri gibi, bazen okullara göre farklı oranlarda programlarda yer alıyor, bu oranlar zaman zaman değişikliğe uğratılıyordu. Bu tarihten sonraki uygulamalarda ise bu gruptaki belli derslerin programlarda sürekli olarak yer aldığını görmekteyiz. Felsefe derslerine olan itiraz kadar olmasa da öğrencilerde bu derslerin oranlarının yüksek olduğu gibi bir izlenimin oluştuğunu söylemek mümkündür. Bu gruptaki dersler 1982'den sonraki programda %17.99, 1998-99 öğretim yılından önce uygulanmakta olan programda ise %17.91 oranında yer almıştır.

TABLO 44: Din Bilimlerindeki Derslerin Ağırlıkları Nasıl Olmalıdır?

		Din Bilimlerindeki Derslerin Ağırlıkları Nasıl Olmalıdır?									
		%5	%10	%15	%20	%25	%30	%35	%40	%50	Toplam
Öğrenci	Gf	8	46	30	148	52	54	6	8	1	353
	Bf	5.9	51.7	36.3	150.	44.3	53.3	3.7	5.9	1.1	—
	Sa%	2.3	13.0	8.5	41.9	14.7	15.3	1.7	2.3	.3	100.0
	Sü%	72.7	47.4	44.1	52.3	62.7	54.0	85.7	72.7	50.0	—
	T.%	1.2	6.9	4.5	22.4	7.9	8.2	.9	1.2	.2	53.3
Öğretmen	Gf	3	34	22	85	11	22	1	3	1	182
	Bf	3.0	26.7	18.7	77.8	22.8	27.5	1.9	3.0	.5	—
	Sa%	1.6	18.7	12.1	46.7	6.0	12.1	.5	1.6	.5	100.0
	Sü%	27.3	35.1	32.4	30.0	13.3	22.0	14.3	27.3	50.0	—
	T.%	.5	5.1	3.3	12.8	1.7	3.3	.2	.5	.2	27.5
Öğretim Elemanı	Gf	—	17	16	50	20	24	—	—	—	127
	Bf	2.1	18.6	13.0	54.3	15.9	19.2	1.3	2.1	.4	—
	Sa%	—	13.4	12.6	39.4	15.7	18.9	—	—	—	100.0
	Sü%	—	17.5	23.5	17.7	24.1	24.0	—	—	—	—
	T.%	—	2.6	2.4	7.6	3.0	3.6	—	—	—	19.2
Toplam	F	11	97	68	283	83	100	7	11	2	662
	T.%	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
	S.%	1.7	14.7	10.3	42.7	12.5	15.1	1.1	1.7	.3	100.0
$\chi^2: 26.71$		sd: 16		p< 0.05		Anlamlı					

Tablo 44’de de görüldüğü gibi denekler daha çok %10 ile %30 arasında kalan oranları tercih etmişlerdir. Bu oranlardan daha az veya çok olmasını isteyenlerin oranları ise oldukça düşüktür. Din bilimleri alanında yer alan derslere %20 oranında programda yer verilmesini isteyenlerin oranı %42.7 olmuştur. Bir başka açıdan veriler ele alındığında %20’nin üzerinde olmasını isteyenlerin oranının bu oranın altında olmasını isteyenlerden biraz fazla olduğu görülecektir. Deneklerin görüşleri arasında da bazı farklılıklar görülmektedir. Öğretmenlerin diğerlerine göre bu derslerin %20 oranında olması fikrini daha çok benimsedikleri ve bu oranın daha fazla olmasına pek taraftar olmadıkları söylenebilir. Çünkü öğrenci ve öğretim elemanları da %20 oranını daha çok benimsemiş görünmekle birlikte, daha yüksek oranlarda olmasını isteyenler öğretmenlerden çok olmuştur. Bu farklılığın öğretmenlerin bu derslerde öğrendikleri bilgileri çoğu zaman derslerinde doğrudan kullanma durumunun sözkonusu olmayışı ile ilgisi olabilir. Bununla birlikte onların da bu derslerin %20 gibi yüksek bir oranla programda yer almasını istemiş olmaları bu derslere din eğitimi ve öğretimi ile ilgili görevlerde gerçekten ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlara göre deneklerin din bilimleri alanındaki derslerin %20 civarında olmasından yana oldukları söylenebilir. Görüşler arasındaki anlamlılık düzeyi $p < 0.05$ olmuştur.

TABLO 45: Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okula Göre Din Bilimleri Dersleri

Fakülte		Din Bilimlerinde Derslerin Ağırlıkları Nasıl Olmalıdır?									
		%5	%10	%15	%20	%25	%30	%35	%40	%50	Toplam
DEÜ İlahiyat Fak.	Gf	2	21	10	44	20	20	5	2	—	124
	Bf	2.8	16.2	10.5	51.6	18.6	19.0	2.1	2.8	.4	—
	Sa%	1.6	16.9	8.1	35.5	16.1	16.1	4.0	1.6	—	100.0
	Sü%	25.0	45.7	33.3	29.9	37.7	37.0	83.3	25.0	—	—
	T.%	.6	5.9	2.8	12.5	5.7	5.7	1.4	.6	—	35.1
MÜ İlahiyat Fak.	Gf	3	10	7	39	9	13	—	1	—	82
	Bf	1.9	10.7	7.0	34.1	12.3	12.5	1.4	1.9	.2	—
	Sa%	3.7	12.2	8.5	47.6	11.0	15.9	—	1.2	—	100.0
	Sü%	37.5	21.7	23.3	26.5	17.0	24.1	—	12.5	—	—
	T.%	.8	2.8	2.0	11.0	2.5	3.7	—	.3	—	23.2
Ata- türk Ü. İlahiyat Fak.	Gf	—	3	4	10	4	4	—	1	—	26
	Bf	.6	3.4	2.2	10.8	3.9	4.0	.4	.6	.1	—
	Sa%	—	11.5	15.4	38.5	15.4	15.4	—	3.8	—	100.0
	Sü%	—	6.5	13.3	6.8	7.5	7.4	—	12.8	—	—
	T.%	—	.8	1.1	2.8	1.1	1.1	—	.3	—	7.4
AÜ İlahiyat Fak.	Gf	1	9	5	25	13	11	—	1	—	65
	Bf	1.5	8.5	5.5	27.1	9.8	9.9	1.1	1.5	.2	—
	Sa%	1.5	13.8	7.7	38.5	20.0	16.9	—	1.5	—	100.0
	Sü%	12.5	19.6	16.7	17.0	24.5	20.4	—	12.5	—	—
	T.%	.3	2.5	1.4	7.1	3.7	3.1	—	.3	—	18.4
SDÜ İlahiyat Fak.	Gf	2	—	2	24	7	3	—	1	—	39
	Bf	.9	5.1	3.3	16.2	5.9	6.0	.7	.9	.1	—
	Sa%	5.1	—	5.1	61.5	17.9	7.7	—	2.6	—	100.0
	Sü%	25.0	—	6.7	16.3	13.2	5.6	—	12.5	—	—
	T.%	.6	—	.6	6.8	2.0	.8	—	.3	—	11.0
Harran Ü. İlahiyat Fak.	Gf	—	3	2	5	—	3	1	2	1	17
	Bf	.4	2.2	1.4	7.1	2.6	2.6	.3	.4	—	—
	Sa%	—	17.6	11.8	29.4	—	17.6	5.9	11.8	5.9	100.0
	Sü%	—	6.5	6.7	3.4	—	5.6	16.7	25.0	100.0	—
	T.%	—	.8	.6	1.4	—	.8	.3	.6	.3	4.8
Toplam	F	8	46	30	147	53	54	6	8	1	353
	T.%	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
	S.%	2.3	13.0	8.5	41.6	15.0	15.3	1.7	2.3	.3	100.0
χ^2 : 62.53		sd: 40		p< 0.05		Anlamlı					

Din bilimleri derslerinin oranları konusunda fakültelere göre öğrenci ve öğretim elemanlarının görüşleri arasında, ayrıca öğretim elemanlarının görevli oldukları bölümlere göre de $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Öğrencilerde genel olarak bu oranın %20 civarında olması istenmekte, bu oranın tercihi MÜ ve SDÜ İlahiyat Fakültesi öğrencilerinde daha belirginleşmektedir. Diğer fakültelerde %20'nin üzerinde olmasını isteyemler daha fazladır (Tablo 45).

TABLO 46: Öğretim Elemanlarının Görev Yaptığı Fakülteye Göre Din Bilimleri Dersleri

Fakülte		Din Bilimlerinde Derslerin Ağırlıkları Nasıl Olmalıdır?					
		%10	%15	%20	%25	%30	Toplam
DEÜ İlahiyat Fak.	Gf	6	3	11	9	4	33
	Bf	4.4	3.9	12.7	5.2	6.8	—
	Sa%	18.2	9.1	33.3	27.3	12.1	100.0
	Sü%	35.3	20.0	22.4	45.0	15.4	—
	T.%	4.7	2.4	8.7	7.1	3.1	26.0
MÜ İlahiyat Fak.	Gf	—	7	5	1	4	17
	Bf	2.3	2.0	6.6	2.7	3.5	—
	Sa%	—	41.2	29.4	5.9	23.5	100.0
	Sü%	—	46.7	10.2	5.0	15.4	—
	T.%	—	5.5	3.9	.8	3.1	13.4
Ata- türk Ü. İlahiyat Fak.	Gf	2	1	8	5	8	24
	Bf	3.2	2.8	9.3	3.8	4.9	—
	Sa%	8.3	4.2	33.3	20.8	33.3	100.0
	Sü%	11.8	6.7	16.3	25.0	30.8	—
	T.%	1.6	.8	6.3	3.9	6.3	18.9
AÜ İlahiyat Fak.	Gf	—	1	3	1	2	7
	Bf	.9	.8	2.7	1.1	1.4	—
	Sa%	—	14.3	42.9	14.3	28.6	100.0
	Sü%	—	6.7	6.1	5.0	7.7	—
	T.%	—	.8	2.4	.8	1.6	5.5
SDÜ İlahiyat Fak.	Gf	7	2	12	4	6	31
	Bf	4.1	3.7	12.0	4.9	6.3	—
	Sa%	22.6	6.5	38.7	12.9	19.4	100.0
	Sü%	41.2	13.3	24.5	20.0	23.1	—
	T.%	5.5	1.6	9.4	3.1	4.7	24.4
Harran Ü. İlahiyat Fak.	Gf	2	1	10	—	2	15
	Bf	2.0	1.8	5.8	2.4	3.1	—
	Sa%	13.3	6.7	66.7	—	13.3	100.0
	Sü%	11.8	6.7	20.4	—	7.7	—
	T.%	1.6	.8	7.9	—	1.6	11.8
Toplam	F	17	15	49	20	26	127
	T.%	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
	S.%	13.4	11.8	38.6	15.7	20.5	100.0
$\chi^2: 35.52$		sd: 20		p< 0.05		Anlamlı	

Fakültele göre öğretim elemanlarının görüşlerinde tesbit edilen farklılığın da öğrencilerdekine benzediğini söylemek mümkündür. Çünkü eldeki verilere göre MÜ İlahiyat Fakültesi öğretim elemanları daha çok bu oranın %20 ve daha aşağı olmasını (%15) istiyor görünürken diğer okullarda görev yapanların bu derslerin yüksek oranlarda olmasını istedikleri anlaşılmaktadır (Tablo 46). MÜ İlahiyat Fakültesinin öğretim elemanları ve öğrencilerinde görülen bu farklılık okulun sahip olduğu genel havadan ve bunun sonucu fakültede öne çıkarılan ve ağırlık verilen derslerin din bilimleri ve felsefe grubu dersleri yerine, büyük bir ihtimalle daha önce İslâm dünyasında olan esas bilimler ve övülen bilimler yaklaşımına uygun olarak, temel İslâmî ilimlerle ilgili dersler olmasından kaynaklanması söz konusu olabilir.

Öğretim elemanlarının görevli oldukları bölümlere göre bu oranların dağılımının nasıl olduğuna bakıldığında, Felsefe ve Din Bilimleri ile İslâm tarihi ve Sanatları Bölümü öğretim elemanlarının bu derslerin oranlarının %30 olmasını daha çok istedikleri söylenebilir (Tablo 47).

TABLO 47: Öğretim Elemanlarının Görevli Oldukları Bölüme Göre Din Bilimleri Derslerinin Ağırlıkları

Bölüm		Din Bilimleri Derslerinin Ağırlıkları?					
		%10	%15	%20	%25	%30	Toplam
Temel İslâm Bilimleri	Gf	13	12	30	15	9	79
	Bf	10.6	9.3	30.5	12.4	16.2	—
	Sa%	16.5	15.2	38.0	19.0	11.4	100.0
	Sü%	76.5	80.0	61.2	75.0	34.6	—
	T.%	10.2	9.4	23.6	11.8	7.1	62.2
Felsefe ve Din Bilimleri	Gf	—	2	13	3	10	28
	Bf	3.7	3.3	10.8	4.4	5.7	—
	Sa%	—	7.1	46.4	10.7	35.7	100.0
	Sü%	—	13.3	26.5	15.0	38.5	—
	T.%	—	1.6	10.2	2.4	7.9	22.0
İslâm Tarihi ve Sanatları	Gf	4	1	6	2	7	20
	Bf	2.7	2.4	7.7	3.1	4.1	—
	Sa%	20.0	5.0	30.0	10.0	35.0	100.0
	Sü%	23.5	6.7	12.2	10.0	26.9	—
	T.%	3.1	.8	4.7	1.6	5.5	15.7
Toplam	F	17	15	49	20	26	127
	T.%	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
	S.%	13.4	11.8	38.6	15.7	20.5	100.
$\chi^2: 17.67$		sd: 8	$p < 0.05$		Anlamlı		

4. Öğretmenlik Bilgisi Derslerinin Ağırlıkları

Öğretmenlik yapabilmek için sadece öğretilecek alanın veya konunun biliniyor olmasının yeterli olmadığı, bu bilgi ile birlikte bunların nasıl öğretileceği konusunda metod bilgisine de ihtiyaç olduğu meydandadır. Bir bakıma sanat olarak da nitelendirilebilecek olan ve metod bilgisiyle desteklenmiş olan öğretmenlik mesleği ile ilgili davranışlar ise ancak bu alanla ilgili bilgilerin ve formasyonunun kazanılabileceği öğretmenlik bilgisi dersleri sayesinde mümkün olabilir. Genel ilâhiyat tahsili yapmış birini bu alanın öğretmeninden ayıran en önemli farkın, öğretmenin bilgileri öğrencilerine kazandıracak olan yolları da öğrenmiş olması olduğu söylenebilir.

Daha çok öğretmen yetiştiren kurum olarak algılanan ve genellikle de böyle bir fonksiyon icra etmiş olan yüksek din öğretimi kurumları programına öğretmenlik bilgisi alanında yer alan dersler önceleri program dışı olarak girmeye başlamış, 1972 yılından itibaren uygulanmaya başlanan sistemle birlikte programa dahil edilmiş, yıllar içerisinde yaklaşık programın %10'luk bir kısmını oluşturmuş, 1998-99 öğretim yılında başlatılan uygulama ile de ilköğretim DKAB öğretmenliği programında %27'ye yakın bir oranda yer almış İlahiyat Lisans Programında ise mezuniyetten sonraya bırakılarak tamamen kaldırılmıştır.

TABLO 48: Öğretmenlik Bilgisi Derslerinin Ağırlıkları Nasıl Olmalıdır?

Denekl.		Öğretmenlik Bilgisi Derslerinin Ağırlıkları Nasıl Olmalıdır?									
		%5	%10	%15	%20	%25	%30	%35	%40	%50	Toplam
Öğrenci	Gf	14	101	40	128	31	32	2	4	1	353
	Bf	14.9	100	34.7	136	30.4	26.7	2.1	5.9	1.1	—
	Sa%	4.0	28.6	11.3	36.3	8.8	9.1	.6	1.1	.3	100.0
	Sü%	50.0	53.4	61.5	50.0	54.4	64.0	50.0	36.4	50.0	—
	T.%	2.1	15.3	6.0	19.3	4.7	4.8	.3	.6	.2	53.3
Öğretmen	Gf	4	47	15	82	11	16	2	4	1	182
	Bf	7.7	52.0	17.9	70.4	15.7	13.7	1.1	3.0	.5	—
	Sa%	2.2	25.8	8.2	45.1	6.0	8.8	1.1	2.2	.5	100.0
	Sü%	14.3	24.9	23.1	32.0	19.3	32.0	50.0	36.4	50.	—
	T.%	.6	7.1	2.3	12.4	1.7	2.4	.3	.6	.2	27.5
Öğretim Elemanı	Gf	10	41	10	46	15	2	—	3	—	127
	Bf	5.4	36.3	12.5	49.1	10.9	9.6	.8	2.1	.4	—
	Sa%	7.9	32.3	7.9	36.2	11.8	1.6	—	2.4	—	100.0
	Sü%	35.7	21.7	15.4	18.0	26.3	4.0	—	27.3	—	—
	T.%	1.5	6.2	1.5	6.9	2.3	.3	—	.5	—	19.2
Toplam	F	28	189	65	256	57	50	4	11	2	662
	T.%	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
	S.%	4.2	28.5	9.8	38.7	8.6	7.6	.6	1.7	.3	100.0
$\chi^2: 25.25$		sd: 16		p> 0.05		Anlamlı değil					

Tablo 48’de yer alan bilgilere göre deneklerin bu derslerin oranını %20 civarında düşündükleri anlaşılmaktadır. Bu oranın üzerinde olmasını isteyenlerin oranı oldukça düşük olmuş, daha çok %20 ve altındaki oranlar tercih edilmiştir. Bu durumda araştırmaya katılan deneklerin bu derslerin yaklaşık bu oranda yer almasını istedikleri ifade edilebilir.

Yapılan ki-kare testi sonucunda $p > 0.05$ düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Buna göre genel olarak deneklerin görüşlerinde pek farklılık olmadığı söylenebilir. Fakat gruplar arasında bir farklılık bulunmamasına karşılık, ortaya konulan görüşler konusunda grupların kendi içerisinde bazı farklılıklardan sözedilebilir. Mesela tablo 49’da da görüldüğü gibi bu konuda cinsiyete göre $p < 0.05$, öğretmenlerin kıdemlerine (Tablo 50) ve mezun oldukları yüksek öğretim kurumuna (Tablo 51) göre $p < 0.001$ ve nihayet öğretim elemanlarının görevli oldukları bölümlere göre (Tablo 52) $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı bir ilişki olduğu anlaşılmıştır.

TABLO 49: Cinsiyete Göre Öğretmenlik Bilgisi Derslerinin Ağırlıkları

Cinsiyet		Öğretmenlik Bilgisi Derslerinin Ağırlıkları Nasıl Olmalıdır?									
		%5	%10	%15	%20	%25	%30	%35	%40	%50	Toplam
K	Gf	2	21	13	44	11	13	2	—	—	106
	Bf	4.5	30.3	10.4	41.0	9.1	8.0	.6	1.8	.3	—
	Sa%	1.9	19.8	12.3	41.5	10.4	12.3	1.9	—	—	100.0
	Sü%	7.1	11.1	20.0	17.2	19.3	26.0	50.0	—	—	—
	T.%	.3	3.2	2.0	6.6	1.7	2.0	.3	—	—	16.0
E	Gf	26	168	52	212	46	37	2	11	2	556
	Bf	23.5	158	54.6	215	47.9	42.0	3.4	9.2	1.7	—
	Sa%	4.7	30.2	9.4	38.1	8.3	6.7	.4	2.0	.4	100.0
	Sü%	92.9	88.9	80.0	82.8	80.7	74.0	50.0	100.	100.	—
	T.%	3.9	25.4	7.9	32.0	6.9	5.6	.3	1.7	.3	84.0
Toplam	F	28	189	65	256	57	50	4	11	2	662
	T.%	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
	S.%	4.2	28.5	9.8	38.7	8.6	7.6	.6	1.7	.3	100.0
$\chi^2: 16.12$		sd: 8		p< 0.05		Anlamlı					

Tablo 50: Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Öğretmenlik Bilgisi Derslerinin Ağırlıkları

Kıdem		Öğretmenlik Bilgisi Derslerinin Ağırlıkları Nasıl Olmalıdır?									
		%5	%10	%15	%20	%25	%30	%35	%40	%50	Toplam
1-5 Yıl	Gf	2	5	1	7	4	1	—	—	1	21
	Bf	.5	5.4	1.7	9.3	1.3	2.0	.2	.5	.1	—
	Sa%	9.5	23.8	4.8	33.3	19.0	4.8	—	—	4.8	100.0
	Sü%	50.0	10.6	6.7	8.6	36.4	5.9	—	—	100.	—
	T.%	1.1	2.7	.5	3.8	2.2	.5	—	—	.5	11.5
6-10 Yıl	Gf	2	14	3	17	1	6	—	—	—	43
	Bf	.9	11.1	3.5	19.1	2.6	4.0	.5	.9	.2	—
	Sa%	4.7	32.6	7.0	39.5	2.3	14.0	—	—	—	100.0
	Sü%	50.0	29.8	20.0	21.0	9.1	35.3	—	—	—	—
	T.%	1.1	7.7	1.6	9.3	.5	3.3	—	—	—	23.6
11-15 Yıl	Gf	—	13	7	27	1	3	—	2	—	53
	Bf	1.2	13.7	4.4	23.6	3.2	5.0	.6	1.2	.3	—
	Sa%	—	24.5	13.2	50.9	1.9	5.7	—	3.8	—	100.0
	Sü%	—	27.7	46.7	33.3	9.1	17.6	—	50.0	—	—
	T.%	—	7.1	3.8	14.8	.5	1.6	—	1.1	—	29.1
16-20 Yıl	Gf	—	13	4	22	—	3	1	—	—	43
	Bf	.9	11.1	3.5	19.1	2.6	4.0	.5	.9	.2	—
	Sa%	—	30.2	9.3	51.2	—	7.0	2.3	—	—	100.0
	Sü%	—	27.7	26.7	27.2	—	17.6	50.	—	—	—
	T.%	—	7.1	2.2	12.1	—	1.6	.5	—	—	23.6
21 Yıl ve Son.	Gf	—	2	—	8	5	4	1	2	—	22
	Bf	.5	5.7	1.8	9.8	1.3	2.1	.2	.5	.1	—
	Sa%	—	9.1	—	36.4	22.7	18.2	4.5	9.1	—	100.
	Sü%	—	4.3	—	9.9	45.5	23.5	50.0	50.0	—	— 0
	T.%	—	1.1	—	4.4	2.7	2.2	.5	1.1	—	12.1
Toplam	F	4	47	15	81	11	17	2	4	1	182
	T.%	100.0	100.0	100.0	100.0	100.	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
	S.%	2.2	25.8	8.2	44.5	6.0	9.3	1.1	2.2	.5	100.0
χ^2 : 63.40		sd: 32		p< 0.001		Anlamlı					

Öğretmenlerin kıdemlerine göre konu ele alındığında kıdem yükseldikçe öğretmenlik bilgisi derslerinin programlarda %20'nin üzerinde yer almasını isteyenlerin azaldığını, buna göre öğretmenlerin meslekte yıllar ilerledikçe tecrübe kazanarak bir bakıma öğretmenliğin iş başında öğrenildiği görüşüne eğilimli olduklarını söylemek mümkündür. Fakat 21 yıl ve daha fazla kıdemi olan öğretmenlerin yarıdan fazlasının %20 oranının çok daha üzerinde bir oranla bu derslere yer verilmesini istemiş olmaları az önce belirtilen görüşlerin aksine bir durum ortaya çıkarmaktadır. Bu durumun bu öğretmenlerin ilgili dersleri öğrenim gördükleri dönemde herhangi bir sebeple alamamış olabileceklerini akla getirdiği gibi, yıllar sonra kazandıkları tecrübeler onları kendilerinin öğrencilik döneminde almış oldukları bu derslerin aslında pek de yeterli olmadığı sonucuna götürmüş de olabilir (Tablo 50).

TABLO 51: Öğretmenlerin Mezun Oldukları Yüksek Öğretim Kurumuna Göre Öğretmenlik Bilgisi Derslerinin Ağırlıkları

Okul		Öğretmenlik Bilgisi Derslerinin Ağırlıkları Nasıl Olmalıdır?									
		%5	%10	%15	%20	%25	%30	%35	%40	%50	Toplam
YİE	Gf	---	14	3	35	5	4	1	2	---	64
	Bf	1.4	16.5	5.3	28.5	3.9	6.0	.7	1.4	.4	---
	Sa%	---	21.9	4.7	54.7	7.8	6.3	1.6	3.1	---	100.0
	Sü%	---	29.8	20.0	43.2	45.5	23.5	50.0	50.0	---	---
	T.%	---	7.7	1.6	19.2	2.7	2.2	.5	1.1	---	35.2
İlahiyat Fak.	Gf	4	31	11	44	6	12	---	1	1	110
	Bf	2.4	28.4	9.1	49.0	6.6	10.3	1.2	2.4	.6	---
	Sa%	3.6	28.2	10.0	40.0	5.5	10.9	---	.9	.9	100.0
	Sü%	100.	66.0	73.3	54.3	54.5	70.6	---	25.0	100.	---
	T.%	2.2	17.0	6.0	24.2	3.3	6.6	---	.5	.5	60.4
İslâmî İlimler Fak.	Gf	---	2	1	2	---	1	1	---	---	7
	Bf	.2	1.8	.6	3.1	.4	.7	.1	.2	---	---
	Sa%	---	28.6	14.3	28.6	---	14.3	14.3	---	---	100.0
	Sü%	---	4.3	6.7	2.5	---	5.9	50.0	---	---	---
	T.%	---	1.1	.5	1.1	---	.5	.5	---	---	3.8
Başka	Gf	---	---	---	---	---	---	---	1	---	1
	Bf	---	.3	.1	.4	.1	.1	---	---	---	---
	Sa%	---	---	---	---	---	---	---	100.	---	100.0
	Sü%	---	---	---	---	---	---	---	25.0	---	---
	T.%	---	---	---	---	---	---	---	.5	---	.5
Toplam	F	4	47	15	81	11	17	2	4	1	182
	T.%	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
	S.%	2.2	25.8	8.2	44.5	6.0	9.3	1.1	2.2	.5	100.0
χ^2 : 68.07		sd: 24		p< .001		Anlamlı					

Kıdemi en yüksek öğretmenlerin böyle bir eğilimleri olduğu şeklindeki tesbitimizi doğrular nitelikte onların mezun oldukları yüksek öğretim kurumu ile ilişkili olabilecek bazı bulgulara da rastlanmıştır (Tablo 51). Kıdemi en yüksek olan öğretmenlerin %86.4'ünü (Tablo 3) oluşturan YİE mezunu öğretmenlerin diğer okul mezunlarına göre %20 oranını daha fazla benimsedikleri, İslâmî İlimler Fakültesi ve İlahiyat Fakültesi mezunlarının ise %20'nin altında yer alması konusunda birbirlerine yakın görüşlere sahip oldukları ve bunu YİE mezunlarına göre daha fazla istedikleri söylenebilir.

Temel İslâm Bilimleri ile İslâm Tarihi ve Sanatları Bölümünde görevli olan öğretim elemanlarının daha çok %10, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü öğretim elemanlarının ise %20 oranında bu derslerin programda yer alması taraftarı oldukları; yine aynı şekilde bu bölüm elemanlarının daha yüksek oranlarda yer almasına eğilimlerinin bulunduğunu ifade etmek mümkündür (Tablo 52). Bütün bunların sonucunda öğretim elemanlarının bölümlerine göre felsefe grubu derslerinin dışındaki derslerle ilgili olarak görüşlerinde farklılıklar bulunduğu, daha çok kendi bölümleri ile ilgili dersler konusunda daha yüksek oranları benimsedikleri, felsefe dersleri konusunda ise yaklaşık olarak aynı görüşleri paylaştıkları belirtilebilir.

TABLO 52: Öğretim Elemanlarının Görevli Oldukları Bölüme Göre Öğretmenlik Bilgisi Derslerinin Ağırlıkları

Bölüm		Öğretmenlik Bilgisi Derslerinin Ağırlıkları?							
		%5	%10	%15	%20	%25	%30	%40	Toplam
Temel İslâm Bilimleri	Gf	9	28	8	25	8	1	—	79
	Bf	6.2	25.5	5.6	28.0	10.6	1.2	1.9	—
	Sa%	11.4	35.4	10.1	31.6	10.1	1.3	—	100.0
	Sü%	90.0	68.3	88.9	55.6	47.1	50.0	—	—
	T.%	7.1	22.0	6.3	19.7	6.3	.8	—	62.2
Felsefe ve Din Bilimleri	Gf	—	5	1	14	5	—	3	28
	Bf	2.2	9.0	2.0	9.9	3.7	.4	.7	—
	Sa%	—	17.9	3.6	50.0	17.9	—	10.7	100.0
	Sü%	—	12.2	11.1	31.1	29.4	—	100.0	—
	T.%	—	3.9	.8	11.0	3.9	—	2.4	22.0
İslâm Tarihi ve Sanatları	Gf	1	8	—	6	4	1	—	20
	Bf	1.6	6.5	1.4	7.1	2.7	.3	.5	—
	Sa%	5.0	40.0	—	30.0	20.0	5.0	—	100.0
	Sü%	10.0	19.5	—	13.3	23.5	50.0	—	—
	T.%	.8	6.3	—	4.7	3.1	.8	—	15.7
Toplam	F	10	41	9	45	17	2	3	127
	T.%	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
	S.%	7.9	32.3	7.1	35.4	13.4	1.6	2.4	100.
$\chi^2: 25.45$		sd: 12		p< 0.05		Anlamlı			

IV. Seçmeli Derslerin Öğrencilerin İlgi ve İhtiyaçlarına Uygunluğu

İlâhiyat Fakültesi programında zorunlu olarak okutulan derslerin yanı sıra öğrencilerin ilgi duydukları alanlarda daha da derinleşmelerine fırsat veren ve onların motivasyonlarını artırıcı yönleri de bulunan seçmeli dersler de yer almaktadır. Bu dersler 1998-1999 öğretim yılından önceki son programda %17.91, şu anki ilköğretim DKAB programında %7.86, İlâhiyat Lisans programında ise %16.57 oranında yer almaktadır. Bu derslerden hedeflenen faydanın ortaya çıkabilmesi daha çok öğrencilerin bunları ilgi ve ihtiyaçlarına uygun bulması, bu derslere katılmalarının kendilerine bir faydasının olacağına inanmaları ile yakından ilgilidir. Bu gerçekleştirilemediği takdirde ise, bir araştırmada belirtildiği gibi, bunlar bir angarya olarak kabul edilecek ve bunun sonucunda da kolayca geçer notlar alınabilecek olanların seçilmesi yoluna gidilecektir.¹⁶

Konu ile ilgili fikirlerini öğrenmek amacıyla öğrenci ve öğretim elemanlarına bu derslerin öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına ne derecede uygun olduğu sorulmuştur. Elde edilen verilere göre (Tablo 53), hiç uygun olmadığını ve biraz uygun olduğunu düşünenlerin oranı oldukça fazladır (%67.5). Görüşler arasında belirgin bir farklılık olduğu görülmektedir ($p < 0.001$ düzeyinde anlamlı). Öğrenciler bu konuda öğretim elemanlarına göre daha olumsuz düşünmekte, seçmeli derslerin ilgi ve ihtiyaçlarına çok az uygun olduğu kanaatini taşımaktadırlar. Bu farklılığın öğrenci psikolojisinden kaynaklanıyor olması

¹⁶ S. Parlador, *Öğrencilere Göre İlâhiyat Fakültesi Eğitiminin Başarı Durumu*, s. 14

mümkün görünüyorsa da, öğretim elemanlarının yarısından fazlasının öğrenciler gibi düşündükleri gözönüne alınacak olursa gerçekten bu derslerin tesbiti, içerikleri ve kredileri konusunda bir takım eksiklikler bulunabileceğini düşünmemiz gerekmektedir.

TABLO 53: Seçmeli Derslerin Öğrencilerin İlgisi ve İhtiyaçlarına Uygunluğu

Denekler		Seçmeli Dersler İlgisi ve İhtiyaçlarına Ne Derecede Uygundur?				
		Hiç	Biraz	Oldukça	Tamamen	Toplam
Öğrenci	Gf	59	194	85	15	353
	Bf	49.3	189.0	100.8	14.0	—
	Sa%	16.7	55.0	24.1	4.2	100.0
	Sü%	88.1	75.5	62.0	78.9	—
	T.%	12.3	40.4	17.7	3.1	73.5
Öğretim Elemanları	Gf	8	63	52	4	127
	Bf	17.7	68.0	36.2	5.0	—
	Sa%	6.3	49.6	40.9	3.1	100.0
	Sü%	11.9	24.5	38.0	21.1	—
	T.%	1.7	13.1	10.8	.8	26.5
Toplam	F	67	257	137	19	480
	T.%	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
	S.%	14.0	53.5	28.5	4.0	100.0
$\chi^2: 17.35$		sd: 3	$p < 0.001$		Anlamlı	

Bu konuda öğrencilerin mezun oldukları orta öğretim kurumlarına göre görüşlerinde farklılıklar ($p < 0.05$ düzeyinde anlamlı) bulunmaktadır. Tablo 54'deki verilere göre İHL mezunu olan öğrencilerin diğer okul mezunlarına göre daha çok bu derslerin ilgi ve ihtiyaçlarına hiç uygun olmadığına yahut biraz uygun olduğuna inandıklarını (%74.1) söyleyebiliriz. Bu okul mezunlarının din alanında daha fazla bilgi edinme imkânına sahip olunan okullardan gelmiş olmalarının görüşlerini etkilediği, dolayısıyla bu dersleri diğerlerine göre daha yetersiz buldukları anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin görev almak istedikleri alana göre de görüşlerinde farklılıklar olduğu tablo 55'de görülmektedir ($p < 0.01$ düzeyinde anlamlı). Seçmeli derslerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygunluğu konusunda din hizmetleri alanında görev yapmak isteyenlerin daha olumlu düşündükleri söylenebilir. Anketin öğretmenlik uygulamasının gerçekleştirildiği günlerden sonra uygulanmış olması nedeniyle, görev yapmayı düşündüğü okulların şartlarını, buradaki öğrencilerin din konusundaki ilgi ve ihtiyaçları hakkında kısmen de olsa bilgi sahibi olma imkânını elde etmiş olan öğrencilerin bu konudaki olumsuz düşüncelerini cevaplarına daha fazla yansıtma imkânı bulmuş olmaları mümkündür. Bu nedenle DKAB ve İHL MD konularına, bu alandaki problemlere yönelik derslerin ve derslerde bu alanlarla ilgili konuların ağırlıklı olarak yer almasının faydalı olabileceği düşünülebilir.

TABLO 54: Öğrencilerin Mezun Oldukları Orta Öğretim Kurumuna Göre Seçmeli Derslerin İhtiyaca Uygunluğu

Okul		Seçmeli Dersler Öğrencilerin İlgilili ve İhtiyaçlarına Uygun mu?				
		Hiç	Biraz	Oldukça	Tamamen	Toplam
Lise	Gf	11	24	19	—	54
	Bf	9.0	29.7	13.0	2.3	—
	Sa%	20.4	44.4	35.2	—	100.0
	Sü%	18.6	12.4	22.4	—	—
	T.%	3.1	6.8	5.4	—	15.3
İHL	Gf	44	162	57	15	278
	Bf	46.5	152.8	66.9	11.8	—
	Sa%	15.8	58.3	20.5	5.4	100.0
	Sü%	74.6	83.5	67.1	100.0	—
	T.%	12.5	45.9	16.1	4.2	78.8
Diğer Meslek Liseleri	Gf	4	8	9	—	21
	Bf	3.5	11.5	5.1	.9	—
	Sa%	19.0	38.1	42.9	—	100.0
	Sü%	6.8	4.1	10.6	—	—
	T.%	1.1	2.3	2.5	—	5.9
Toplam	F	59	194	85	15	353
	T.%	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
	S.%	16.7	55.0	24.1	4.2	100.0
$\chi^2: 14.72$		sd: 6	p< 0.05	Anlamlı		

TABLO 55: Öğrencilerin görev Almak İstedikleri Alana Göre Seçmeli Derslerin İhtiyaca Uygunluğu

Almak İstedikleri Görev		Seçmeli Dersler Öğrencilerin İlgilili ve İhtiyaçlarına Uygun mu?				
		Hiç	Biraz	Oldukça	Tamamen	Toplam
DKAB Öğretmenliği	Gf	20	65	15	3	103
	Bf	17.2	56.6	24.8	4.4	—
	Sa%	19.4	63.1	14.6	2.9	100.0
	Sü%	33.9	33.5	17.6	20.0	—
	T.%	5.7	18.4	4.2	.8	29.2
İHL MD Öğretmenliği	Gf	21	38	16	2	77
	Bf	12.9	42.3	18.5	3.3	—
	Sa%	27.3	49.4	20.8	2.6	100.0
	Sü%	35.6	19.6	18.8	13.3	—
	T.%	5.9	10.8	4.5	.6	21.8
Din Hizmetleri	Gf	3	12	11	1	27
	Bf	4.5	14.8	6.5	1.1	—
	Sa%	11.1	44.4	40.7	3.7	100.0
	Sü%	5.1	6.2	12.9	6.7	—
	T.%	.8	3.4	3.1	.3	7.6
Akademik Çalışma	Gf	15	79	43	9	146
	Bf	24.4	80.2	35.2	6.2	—
	Sa%	10.3	54.1	29.5	6.2	100.0
	Sü%	25.4	40.7	50.6	60.0	—
	T.%	4.2	22.4	12.2	2.5	41.4
Toplam	F	59	194	85	15	353
	T.%	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
	S.%	16.7	55.0	24.1	4.2	100.0
$\chi^2: 23.25$		sd: 9	p< 0.01	Anlamlı		

Bu konuda son olarak öğrencilerin görüşlerinde öğrenim gördükleri fakülteye göre de farklılıklar bulunduğunu ($p < 0.001$ düzeyinde anlamlı); Harran Ü. ve SDÜ İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin diğerlerine göre daha olumsuz bir görüşe sahip olduklarını söylemek mümkündür (tablo 56). Dikkat edilecek olursa bu iki fakülte kuruluşları bakımından diğerlerine göre daha yeni olan fakültelerdir. Öyle anlaşıyor ki, bu okullardaki çeşitli imkânsızlıklar, öğretim kadrosundaki eleman yetersizliği gibi hususlar seçmeli derslerin en azından öğrencilere göre istenilen özelliklerde olmamasına yol açmıştır.

TABLO 56: Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okula Göre Seçmeli Derslerin İhtiyaca Uygunluğu

Fakülte		Seçmeli Dersler Öğrencilerin İlgili ve İhtiyaçlarına Uygun mu?				
		Hiç	Biraz	Oldukça	Tamamen	Toplam
DEÜ İlahiyat Fakültesi	Gf	16	63	39	6	124
	Bf	20.7	68.1	29.9	5.3	—
	Sa%	12.9	50.8	31.5	4.8	100.0
	Sü%	27.1	32.5	45.9	40.0	—
	T.%	4.5	17.8	11.0	1.7	35.1
MÜ İlahiyat Fakültesi	Gf	15	40	19	8	82
	Bf	13.7	45.1	19.7	3.5	—
	Sa%	18.3	48.8	23.2	9.8	100.0
	Sü%	25.4	20.6	22.4	53.3	—
	T.%	4.2	11.3	5.4	2.3	23.2
Atatürk Ü. İlahiyat Fakültesi	Gf	2	13	11	—	26
	Bf	4.3	14.3	6.3	1.1	—
	Sa%	7.7	50.0	42.3	—	100.0
	Sü%	3.4	6.7	12.9	—	—
	T.%	.6	3.7	3.1	—	7.4
AÜ İlahiyat Fakültesi	Gf	8	43	13	1	65
	Bf	10.9	35.7	15.7	2.8	—
	Sa%	12.3	66.2	20.0	1.5	100.0
	Sü%	13.6	22.2	15.3	6.7	—
	T.%	2.3	12.2	3.7	.3	18.4
SDÜ İlahiyat Fakültesi	Gf	15	21	3	—	39
	Bf	6.5	21.4	9.4	1.7	—
	Sa%	38.5	53.8	7.7	—	100.0
	Sü%	25.4	10.8	3.5	—	—
	T.%	4.2	5.9	.8	—	11.0
Harran Ü. İlahiyat Fakültesi	Gf	3	14	—	—	17
	Bf	28	9.3	4.1	.7	—
	Sa%	17.6	82.4	—	—	100.0
	Sü%	5.1	7.2	—	—	—
	T.%	.8	4.0	—	—	4.8
Toplam	F	59	194	85	15	353
	T.%	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
	S.%	16.7	55.0	24.1	4.2	100.0
χ^2 : 45.02		sd: 15	p< 0.001	Anlamh		

F. İLAHİYAT FAKÜLTESİNİN MÜFREDATI İLE İLGİLİ GÖRÜŞLER ve DEĞERLENDİRİLMESİ

I. Öğrenci ve Öğretmenlerin İlahiyat Fakültesi Programında Yer Alan Dersler Konusundaki Yeterlilikleri

İnsanların yaptıkları işte kendilerin yeterli olarak görmelerinin o işi daha iyi yapmak konusunda onlar için itici bir güç özelliğini taşıdığını söylemek mümkündür. Nitekim daha önce de mesleğinde yeterli olduğuna inanan öğretmenlerin okuldaki zamanlarının daha fazlasını eğitim ve öğretim etkinliklerine, öğrencileriyle ilgilenmeye ayırdığı araştırma sonuçlarına dayanılarak belirtilmişti. DKAB ve İHL MD öğretmenleri ve bu görevlere başlama aşamasına gelmiş olan öğrencilerin İlahiyat Fakültesi programında yer alan dersler ve bu okullarda kazandırılmaya çalışılan öğretmenlik becerisi konusunda kendilerini ne derecede yeterli hisstiklerinin tesbit edilmesi, bu alanda hizmet veren insanların kendilerini ne derecede yeterli bulduklarını onların görüşlerine dayanarak ortaya koymak açısından

önemli olduğu kadar, bu konuda alınacak tedbirlerin belirlenmesinde, eksikliklerin giderilmesinde de o kadar önemlidir.

Bu konuda tek tek derslerle ilgili yeterlilikleri tesbit etmek yerine ders grupları ve öğretmenlik becerileri ile ilgili görüşleri öğrenilmeye çalışılmıştır. Unutulmaması gereken bir husus ise genel olarak bir ders grubu konusunda kendini pek yeterli bulmayan birinin o ders grubu içerisindeki bir veya bir kaç derste kendini oldukça veya tamamen yeterli bulabileceği veya tam tersi durumların da söz konusu olabileceğidir. Konuyla ilgili öğretmenlerin görüşlerini belirlemek amacıyla ankette yer alan soru, özellikle onların din yüksek öğrenim gördükleri kurumdan mezun oldukları sırada bu alanlarla ilgili yeterlilik hissinin ne derecede olduğu şeklinde sorulmuş, geçen sürede düşüncelerinde ne gibi bir değişikliklerin meydana geldiğinin de tesbit edilmesine çalışılmıştır.

1. Temel İslâmî İlimler Alanındaki Derslerde Kendini Yeterli Bulma

Araştırmamıza katılan öğrenci ve öğretmenlerin, görüşleri arasında bulunan farklılıklarla birlikte ($p < 0.001$ düzeyinde anlamlı) kendilerini temel İslâmî ilimler alanındaki derslerde pek yeterli görmeyenler yarıdan fazladır (%56.3). Kendilerini tamamen yeterli görenlerin oranı oldukça düşüktür (%3.9). Tablo 57’de yer alan verilere dikkat edilecek olursa öğrencilerin bu konuda daha az yeterli olduklarını düşündükleri söylenebilir. Bu durum, alacakları görevler konusunda bu alandaki derslerde öğrendiklerinin ne işe yarayacağını tam olarak tahmin edememelerinden kaynaklanabileceği gibi, öğretmenlerin mezun olduktan sonra geçen yıllar nedeniyle okulu bitirdikleri andaki durumlarını tam manasıyla hatırlayamamış olmalarından da kaynaklanıyor olabilir. Fakat yine de her iki grubun da bu konuda pek olumlu düşünmediklerini ifade etmemizde yarar vardır.

TABLO 57: Temel İslâmî İlimler Alanındaki Derslerde Kendini Yeterli Bulma

Denekler		Temel İslâmî İlimler Alanında Kendini Yeterli Bulma				
		HİÇ	Biraz	Oldukça	Tamamen	Toplam
Öğrenci	Gf	15	201	129	8	353
	Bf	11.2	187.4	140.5	13.9	—
	Sa%	4.2	56.9	36.5	2.3	100.0
	Sü%	88.2	70.8	60.6	38.1	—
	T.%	2.8	37.6	24.1	1.5	66.0
Öğretmen	Gf	2	83	84	13	182
	Bf	5.8	96.6	72.5	7.1	—
	Sa%	1.1	45.6	36.2	7.1	100.0
	Sü%	11.8	29.2	39.4	61.9	—
	T.%	.4	15.5	15.7	2.4	34.0
Toplam	F	17	284	213	21	535
	T.%	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
	S.%	3.2	53.1	39.8	3.9	100.0
$\chi^2:16.71$		sd: 3	$p < 0.001$		Anlamlı	

TABLO 58: Öğrencilerin Öğrenim Gördüğü Okula Göre Temel İslâmî İlimler Alanındaki Derslerde Kendini Yeterli Bulma

Fakülte		Temel İslâmî İlimler Alanındaki Derslerde Kendini Yeterli Bulma				
		Hiç	Biraz	Oldukça	Tamamen	Toplam
DEÜ İlahiyat Fakültesi	Gf	2	77	45	—	124
	Bf	5.3	70.6	45.3	2.8	—
	Sa%	1.6	62.1	36.3	—	100.0
	Sñ%	13.3	38.3	34.6	—	—
	T.%	.6	21.8	12.7	—	35.1
MÜ İlahiyat Fakültesi	Gf	2	39	39	2	82
	Bf	3.5	46.7	30.0	1.9	—
	Sa%	2.4	47.6	47.6	2.4	100.0
	Sñ%	13.3	19.4	30.2	25.0	—
	T.%	.6	11.0	11.0	.6	23.2
Atatürk Ü. İlahiyat Fakültesi	Gf	4	16	5	1	26
	Bf	1.1	14.8	9.5	.6	—
	Sa%	15.4	61.5	19.2	3.8	100.0
	Sñ%	26.7	8.0	3.9	12.5	—
	T.%	1.1	4.5	1.4	.3	7.4
AÜ İlahiyat Fakültesi	Gf	4	34	24	3	65
	Bf	2.8	37.0	23.8	1.5	—
	Sa%	6.2	52.3	36.9	4.6	100.0
	Sñ%	26.7	16.9	18.6	37.5	—
	T.%	1.1	9.6	6.8	.8	18.4
SDÜ İlahiyat Fakültesi	Gf	—	24	13	2	39
	Bf	1.7	22.2	14.3	.9	—
	Sa%	—	61.5	33.3	5.1	100.0
	Sñ%	—	11.9	10.1	25.0	—
	T.%	—	6.8	3.7	.6	11.0
Harran Ü. İlahiyat Fakültesi	Gf	3	11	3	—	17
	Bf	.7	9.7	6.2	.4	—
	Sa%	17.6	64.7	17.6	—	100.0
	Sñ%	20.0	5.5	2.3	—	—
	T.%	.8	3.1	.8	—	4.8
Toplam	F	15	201	129	8	353
	T.%	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
	S.%	4.2	56.9	36.5	2.3	100.0
$\chi^2: 32.26$		sd: 15	$p < 0.01$ Anlamlı			

Tablo 58’de öğrencilerin öğrenim görmekte oldukları fakültelere göre de görüşlerinde ($p < 0.01$ düzeyinde anlamlı) bazı farklılıklar olduğu görülmektedir. SDÜ, AÜ ve özellikle MÜ İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin diğer okulların öğrencilerine göre kendilerini bu alanda daha yeterli gördüklerini, söylememiz mümkündür. Harran Ü. ve Atatürk Ü. İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin de bu konuda kendilerini diğerlerine göre belirgin bir şekilde daha az yeterli gördükleri anlaşılmaktadır. MÜ İlahiyat Fakültesinde oldukça ve tamamen yeterli görenlerin oranları %50 iken bu oranlar diğerlerinde çok aşağılara inmektedir. Tablo 61 ve 68’de yer alan bilgilere de dikkat edildiğinde bu okulun öğrencilerinin felsefe ve din ile ilgili diğer derslerde temel İslâmî ilimlerin aksine kendilerini diğerlerine göre daha az yeterli görmekte oldukları görülecektir. Bu tablolardaki veriler ışığında felsefe grubu derslerinde DEÜ İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin, din bilimleri alanındaki derslerde de SDÜ ve AÜ İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin kendilerini diğerlerine göre daha yeterli görme eğiliminde oldukları ifade edilebilir ($p < 0.001$ düzeyinde anlamlı).

Fakülteler arasındaki bu farklılıklar daha önce de üzerinde durulduğu gibi, fakültelerde farklı derslerin önemli kabul edilerek öne çıkarılmasıyla ve öğrencilerin mezun oldukları orta öğretim kurumları ile ilgili olabilir. Nitekim temel İslâmî ilimlerle ilgili derslerde diğerlerine göre kendilerini daha yeterli olarak gördüklerini belirttiğimiz SDÜ, AÜ ve MÜ İlahiyat Fakültesinden anketimizi cevaplandıran öğrencilerin çoğunluğu İHL mezunu olduklarını ifade etmişlerdir. Tablo 59’da yer alan bilgilere dikkat edildiğinde ise öğrencilerin mezun oldukları orta öğretim kurumuna göre temel İslâmî ilimler ve diğer din bilimleri alanındaki derslerde kendilerini ne derecede yeterli hissettikleri konusundaki görüşlerinde belirgin bir farklılığın olduğu görülecektir ($p < 0.001$ düzeyinde anlamlı). Tablodaki verilerden hareketle İHL mezunlarının temel İslâmî ilimler alanındaki derslerde, diğer okul mezunlarına göre kendilerini daha yeterli, din ile ilgili diğer bilimleri alanındaki derslerde ise daha az yeterli gördükleri söylenebilir. Bu bilgiler ışığında, İlahiyat Fakültelerine belli bir alt yapı ile gelen öğrencilerin ilgili fakültelerde bu derslere verilen önem doğrultusunda kendilerini yetiştirme imkanlarının genişlediğini ve buna bağlı olarak sonuçta diğerlerine göre daha fazla yeterlilik hissine sahip olarak okullarından mezun olduklarını söylememiz mümkündür. Üniversite sınavında fakültelerin tercih edilmiş sıralarına dikkat edildiğinde MÜ İlahiyat Fakültesini birinci sırada ve ilk beş sırada tercih edenlerin oranının yüksekliği nedeniyle, başarılı İHL mezunlarının bu okulu tercih etme eğilimlerinin bulunduğu rahatlıkla söylenebilir. Bu durumda fakülteye gelen öğrencilerin buradan mezun olurken temel İslâmî ilimler alanında kendilerini daha yeterli görmelerini anlamak kolaylaşmaktadır. Fakat belirtilen bu olumlu yönlerine rağmen felsefe grubu ile diğer din bilimleri alanında bunun tersi bir durumla karşılaşmış olmak üzerinde düşünülmesi gereken bir husustur. Temel İslâmî ilimlerde öğrencilerin daha iyi yetişmeleri söz konusu olmakla birlikte, bu bilimlerin açıklanması, yorumlanması, günümüz şartlarında daha işe yarar hale getirilmesi konularında yardımcı olabilecek, din ile ilgili alanlarda bize ışık tutabilecek önerileri bulunan felsefe dersleri ve din ile ilgili diğer derslere gereken önemin verilmeyişi, yahut bu alanlarda iyi yetişmemiş olmak, çok önceleri K.Çelebi’nin şikayet ettiği gibi, kuşu tek kanatla uçurmak için zorlamaya benzemektedir ki, bunun da gerçekleşmesinin mümkün olmadığı meydandadır. Aynı şekilde felsefe dersleri ve din bilimleri alanındaki derslere daha fazla önem vererek asıl alan bilgilerini oluşturan temel

İslâmî ilimleri ihmal etmenin de benzer sonuçlar doğuracağı, mezunlarımızı başarısız kılacağı unutulmamalıdır.

TABLO 59: Öğrencilerin Mezun Olduğu Orta Öğretim Kurumuna Göre Temel İslâmî İlimler Alanındaki Derslerde Kendini Yeterli Bulma

Okul		Temel İslâmî İlimler Alanındaki Derslerde Kendini Yeterli Bulma				
		Hiç	Biraz	Oldukça	Tamamen	Toplam
Lise	Gf	2	38	13	1	54
	Bf	2.3	30.7	19.7	1.2	—
	Sa%	3.7	70.4	24.1	1.9	100.0
	Sü%	13.3	18.9	10.1	12.5	—
	T.%	.6	10.8	3.7	.3	15.3
İHL	Gf	8	153	110	7	278
	Bf	11.8	158.3	10.6	6.3	—
	Sa%	2.9	55.0	39.6	2.5	100.0
	Sü%	53.3	76.1	85.3	87.5	—
	T.%	2.3	43.3	31.2	2.0	78.8
Diğer Meslek Liseleri	Gf	5	10	6	—	21
	Bf	.9	12.0	7.7	.5	—
	Sa%	23.8	47.6	28.6	—	100.0
	Sü%	33.3	5.0	4.7	—	—
	T.%	1.4	2.8	1.7	—	5.9
Toplam	F	15	201	129	8	353
	T.%	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
	S.%	4.2	56.9	36.5	2.3	100.0
$\chi^2: 26.33$		sd: 6	$p < 0.001$		Anlamlı	

2. Felsefe Grubu Derslerinde Kendini Yeterli Bulma

Öğrenci ve öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı bu konuda deneklerin genel olarak temel İslâmî ilimler alanındaki duruma benzer şekilde kendilerini yetersiz gördükleri söylenebilir. Temel İslâmî ilimler alanındaki yeterlilik konusunda olumlu düşünenler yaklaşık %43.7 iken, bu oran felsefe grubu derslerinde %42.2 olmuştur (Tablo 60). Yukarıda belirtildiği gibi farklılık istatistik bakımdan anlamlı olmamakla birlikte, öğrencilerin bu konuda da kendilerini temel İslâmî ilimlerle ilgili derslerde olduğu gibi, öğretmenlere göre daha yetersiz buldukları ifade edilebilir.

TABLO 60: Felsefe Grubu Derslerinde Kendini Yeterli Bulma

Denekler		Felsefe Grubu Dersleri Alanında Kendini Yeterli Bulma				
		Hiç	Biraz	Oldukça	Tamamen	Toplam
Öğrenci	Gf	31	185	122	15	353
	Bf	32.3	171.6	130.6	18.5	—
	Sa%	8.8	52.4	34.6	4.2	100.0
	Sü%	63.3	71.2	61.6	53.6	—
	T.%	5.8	34.6	22.8	2.8	66.0
Öğretmen	Gf	18	75	76	13	182
	Bf	16.7	88.4	67.4	9.5	—
	Sa%	9.9	41.2	41.8	7.1	100.0
	Sü%	36.7	28.8	38.4	46.4	—
	T.%	3.4	14.0	14.2	2.4	34.0
Toplam	F	49	260	198	28	535
	T.%	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
	S.%	9.2	48.6	37.0	5.2	100.0
$\chi^2: 6.86$		sd: 3	$p > 0.05$		Anlamlı değil	

Deneklerde genel olarak görülen temel İslâmî ilimler ve felsefe grubu derslerindeki daha az yeterli oldukları hissini, temel İslâmî ilimlerin dili olan Arapça konusundaki yetersizlik ve felsefe derslerinin ilk anda İslam dışı konular şeklinde algılanarak gereksiz olduğu şeklinde bir kanaatin zamanla oluşması sonucu bu derslerdeki konulara karşı meydana gelen kapalılık sonucu öğrenme istek ve motivasyonunu olumsuz bir şekilde etkilemesiyle de ilgili olabilir.

Daha önce üzerinde durulan, öğrencilerin öğrenim gördükleri fakülteye göre (Tablo 61) felsefe derslerindeki yeterlilik konusunda oluşan farklılıkların dışında İlahiyat Fakültelerini tercih sıralarına göre de görüşlerinde ($p < 0.05$ düzeyinde anlamlı) farklılıklar olduğu anlaşılmaktadır (Tablo 62). Buna göre İlahiyat Fakültesini üniversite sınavında tercih sırası aşağılara düştükçe öğrencilerin felsefe grubu derslerinde kendilerini yeterli görme eğilimlerinin yükseldiği söylenebilir. Tabloda da görüldüğü gibi, İlahiyat Fakültesini birinci sırada tercih edenler bu konuda kendilerini en az yeterli görürken, 11 ve sonrası sıralarda tercih etmiş olanlar en çok yeterli görenler olmuştur. Böyle bir farklılığın nereden kaynaklanmış olabileceği konusunda tablo 10'da yer alan bilgiler bize fikir vermektedir. Dikkat edilecek olursa İlahiyat Fakültesini tercih ediş sırasına göre öğrencilerin bu okullara girmeden önceki ideallerinde ($p < 0.001$ düzeyinde anlamlı) farklılıklar bulunduğu görülmektedir. İlahiyat Fakültesini ilk sıralarda tercih edenlerin daha çok öğretmenlik, din hizmetleri ve ilahiyat sahasında akademik çalışma yapmak gibi ideallerinin bulunduğu, tercih ediş sıraları aşağılara düştükçe başka ideallerin ön plana çıktığı görülmektedir. Dolayısıyla bu okulları ilk sıralarda tercih eden ve bu alanla ilgili bir ideale sahip olanların az önce üzerinde durulan sebepler sonucu oluştuğunu sandığımız kapalılık ve motivasyon kaybı nedeniyle bu derslerden yeterince faydalanamamış olduklarını, bunun sonucunda da kendilerini bu konuda daha yetersiz bulduklarını söylemek mümkündür. Başka idealleri bulunduğu için bu okulları daha alt sıralarda tercih eden öğrencilerin ise İlahiyat alanını pek benimseyememiş olmaları nedeniyle dini anlama ve yorumlamanın değişik açılarından yakalama imkanlarının bulunduğu bu alana daha fazla ilgi duymaları söz konusu olabilir.

TABLO 61: Öğrencilerin Öğrenim Gördüğü Okula Göre Felsefe Grubu Derslerinde Kendini Yeterli Bulma

Fakülte		Felsefe Grubu Derslerinde Kendini Yeterli Bulma				
		Hiç	Biraz	Oldukça	Tamamen	Toplam
DEÜ İlahiyat Fakültesi	Gf	7	52	57	8	124
	Bf	10.9	65.0	42.9	5.3	—
	Sa%	5.6	41.9	46.0	6.5	100.0
	Sü%	22.6	28.1	46.7	53.3	—
	T.%	2.0	14.7	16.1	2.3	35.1
MÜ İlahiyat Fakültesi	Gf	10	58	12	2	82
	Bf	7.2	43.0	28.3	3.5	—
	Sa%	12.2	70.7	14.6	2.4	100.0
	Sü%	32.3	31.4	9.8	13.3	—
	T.%	2.8	16.4	3.4	.6	23.2
Atatürk Ü. İlahiyat Fakültesi	Gf	2	13	9	2	26
	Bf	2.3	13.6	9.0	1.1	—
	Sa%	7.7	50.0	34.6	7.7	100.0
	Sü%	6.5	7.0	7.4	13.3	—
	T.%	.6	3.7	2.5	.6	7.4
AÜ İlahiyat Fakültesi	Gf	3	31	28	3	65
	Bf	5.7	34.1	22.5	2.8	—
	Sa%	4.6	47.7	43.1	4.6	100.0
	Sü%	9.7	16.8	23.0	20.0	—
	T.%	.8	8.8	7.9	.8	18.4
SDÜ İlahiyat Fakültesi	Gf	2	26	11	—	39
	Bf	3.4	20.4	13.5	1.7	—
	Sa%	5.1	66.7	28.2	—	100.0
	Sü%	6.5	14.1	9.0	—	—
	T.%	.6	7.4	3.1	—	11.0
Harran Ü. İlahiyat Fakültesi	Gf	7	5	5	—	17
	Bf	1.5	8.9	5.9	.7	—
	Sa%	41.2	29.4	29.4	—	100.0
	Sü%	22.6	2.7	4.1	—	—
	T.%	2.0	1.4	1.4	—	4.8
Toplam	F	31	185	122	15	353
	T.%	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
	S.%	8.8	52.4	34.6	4.2	100.0
$\chi^2: 57.29$		sd: 15	$p < 0.001$		Anlamlı	

TABLO 62: Öğrencilerin İlahiyat Fakültesini Tercihlerine Göre Felsefe Grubu Derslerinde

Tercih		Felsefe Grubu Derslerinde Kendini Yeterli Bulma				
		Hiç	Biraz	Oldukça	Tamamen	Toplam
1.	Gf	16	81	30	7	134
	Bf	11.8	70.2	46.3	5.7	—
	Sa%	11.9	60.4	22.4	5.2	100.
	Sü%	51.6	43.8	24.6	46.7	—
	T.%	4.5	22.9	8.5	2.0	38.0
2-5	Gf	5	46	40	4	95
	Bf	8.3	49.8	32.8	4.0	—
	Sa%	5.3	48.4	42.1	4.2	100.
	Sü%	16.1	24.9	32.8	26.71.1	—
	T.%	1.4	13.0	11.3	—	26.9
6-10	Gf	9	39	34	2	84
	Bf	7.4	44.0	29.0	3.6	—
	Sa%	10.7	46.4	40.5	2.4	100.
	Sü%	29.0	21.1	27.9	13.3	—
	T.%	2.5	11.0	9.6	.6	23.8
11 ve Sonrası	Gf	1	19	18	2	40
	Bf	3.5	21.0	13.8	1.7	—
	Sa%	2.5	47.5	45.0	5.0	100.
	Sü%	3.2	10.3	14.8	13.3	—
	T.%	.3	5.4	5.1	.6	11.3
Toplam	F	31	185	122	15	353
	T.%	100.	100.	100.	100.	100.
	S.%	8.8	52.4	34.6	4.2	100.
$\chi^2: 18.17$		sd: 9	$p < 0.05$		Anlamlı	

TABLO 63: Öğretmenlerin Çalıştığı Orta Öğretim Kurumuna Göre Felsefe Grubu Derslerinde Kendilerini Yeterli Bulmaları

Kurum		Felsefe Grubu Derslerinde Kendini Yeterli Bulma				
		Hiç	Biraz	Oldukça	Tamamen	Toplam
İlköğretim Okulu	Gf	3	6	13	1	23
	Bf	2.3	9.5	9.5	1.8	—
	Sa%	13.0	26.1	56.5	4.3	100.0
	Sü%	16.7	8.0	17.3	7.1	—
	T.%	1.6	3.3	7.1	.5	12.6
Lie/ Meslek Lisesi	Gf	1	7	19	5	32
	Bf	3.2	13.2	13.2	2.5	—
	Sa%	3.1	21.9	59.4	15.6	100.0
	Sü%	5.6	9.3	25.3	35.7	—
	T.%	.5	3.8	10.4	2.7	17.6
İHL	Gf	14	62	43	8	127
	Bf	12.6	52.3	52.3	9.8	—
	Sa%	11.0	48.8	33.9	6.3	100.0
	Sü%	77.8	82.7	57.3	57.1	—
	T.%	7.7	34.1	23.6	4.4	69.8
Toplam	F	18	75	75	14	182
	T.%	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
	S.%	9.9	41.2	41.2	7.7	100.0
$\chi^2:16.64$		sd: 6	p< 0.05	Anlamlı		

Yapılan ki-kare testi sonucunda öğretmenlerin çalıştığı orta öğretim kurumuna ($p < 0.05$ düzeyinde anlamlı) ve mezun oldukları yüksek öğretim kurumuna göre de ($p < 0.001$ düzeyinde anlamlı) felsefe derslerinde kendilerini yeterli görmeleri hususunda farklı görüşlerinin olduğu anlaşılmaktadır (Tablo 63 ve 64). İlköğretim okulu ile liselerde ve İHL dışındaki meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin felsefe grubu derslerinde kendilerini daha yeterli buldukları söylenebilir. Yine tablo 66'da yer alan din bilimleri alanındaki dersler ile ilgili görüşler de buna benzerlik göstermektedir. Ortaya çıkan bu farklılığın öğretmenlerin mezun oldukları yüksek öğretim kurumlarında da benzerlik göstermiş olması (Tablo 64 ve 67) felsefe dersleri ve din bilimleri alanındaki derslerin 1982 öncesi uygulamada YİE ve İslâmî İlimler Fakültesi programlarında yeterince yer almamış olmasıyla ilgisinin bulunabileceğini aklımıza getirmektedir. Ayrıca daha önce uygulanan bölüm sistemine göre ilgili derslerin daha fazla oranlarda yer aldığı bölüm mezunlarının genellikle DKAB dersleri öğretmeni olduğu ve bu bölümleri de bu nedenle seçtiği düşünülecek olursa, konu biraz daha aydınlığa kavuşmaktadır. Çünkü tablodaki verilere göre İlahiyat Fakültesi mezunlarının söz konusu derslerde kendilerini diğer okul mezunu öğretmenlere göre daha yeterli görmekte olduklarını ifade etmek mümkündür.

TABLO 64: Öğretmenlerin Mezun Oldukları Yüksek Öğretim Kurumuna Göre Felsefe Grubu Derslerinde Kendilerini Yeterli Bulmaları

Okul		Felsefe Grubu Derslerinde Kendini Yeterli Bulma				
		Hiç	Biraz	Oldukça	Tamamen	Toplam
YİE	Gf	11	31	20	2	64
	Bf	6.3	26.4	26.4	4.9	—
	Sa%	17.2	48.4	31.3	3.1	100.0
	Sü%	61.1	41.3	26.7	14.3	—
	T.%	6.0	17.0	11.0	1.1	35.2
İlahiyat Fakültesi	Gf	4	42	52	12	110
	Bf	10.9	45.3	45.3	8.5	—
	Sa%	3.6	38.2	47.3	10.9	100.0
	Sü%	22.2	56.0	69.3	85.7	—
	T.%	2.2	23.1	28.6	6.6	60.4
İslâmî İlimler Fakültesi	Gf	2	2	3	—	7
	Bf	.7	2.9	2.9	.5	—
	Sa%	28.6	28.6	42.9	—	100.0
	Sü%	11.1	2.7	4.0	—	—
	T.%	1.1	1.1	1.6	—	3.8
Başka	Gf	1	—	—	—	1
	Bf	.1	.4	.4	.1	—
	Sa%	100.0	—	—	—	100.0
	Sü%	5.6	—	—	—	—
	T.%	.5	—	—	—	.5
Toplam	F	18	75	75	14	182
	T.%	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
	S.%	9.9	41.2	41.2	7.7	100.0
$\chi^2:26.98$		sd: 9	p< 0.01	Anlamlı		

3. Din İle İlgili Diğer Bilimler Alanındaki Derslerde Kendini Yeterli Bulma

Tablo 65'deki verilere göre din ile ilgili diğer derslerde kendini hiç yeterli görmeyenler %3.4, biraz yeterli görenler %43.6, oldukça ve tamamen yeterli görenler ise %53 şeklinde gerçekleşmiştir. Daha önce de ifade edildiği gibi, denekler bu alanda kendilerini temel İslâmî ilimler ve felsefe grubu derslerine göre daha yeterli görmektedir. Temel İslâmî ilimler alanındaki derslerde olduğu gibi öğrencilerin bu alanda yer alan derslerde de kendilerini öğretmenlere göre daha az yeterli gördükleri söylenebilir ($p < 0.01$ düzeyinde anlamlı). Daha önce de ifade edildiği gibi, tablo 66'da yer alan bilgilere göre DKAB öğretmenlerinin ($p < 0.01$ düzeyinde anlamlı), tablo 67'de yer alan bilgilere göre de İlahiyat Fakültesi mezunu öğretmenlerin ($p < 0.001$ düzeyinde anlamlı) bu konuda kendilerini daha yeterli bulduklarını söylememiz mümkün görünmektedir.

TABLO 65: Din Bilimleri Derslerinde Kendini Yeterli Bulma

Denekler		Din Bilimleri Alanındaki Derslerde Kendini Yeterli Bulma				
		Hiç	Biraz	Oldukça	Tamamen	Toplam
Öğrenci	Gf	11	170	157	15	353
	Bf	11.9	153.7	164.3	23.1	---
	Sa%	3.1	48.2	44.5	4.2	100.0
	Sü%	61.1	73.0	63.1	42.9	---
	T.%	2.1	31.8	29.3	2.8	66.0
Öğretmen	Gf	7	63	92	20	182
	Bf	6.1	79.3	84.7	11.9	---
	Sa%	3.8	34.6	50.5	11.0	100.0
	Sü%	38.9	27.0	36.9	57.1	---
	T.%	1.3	11.8	17.2	3.7	34.0
Toplam	F	18	233	249	35	535
	T.%	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
	S.%	3.4	43.6	46.5	6.5	100.0

$\chi^2: 14.53$ sd:3 $p < 0.01$ Anlamlı

TABLO 66: Öğretmenlerin Çalıştığı Orta Öğretim Kurumuna Göre Din Bilimleri Derslerinde Kendilerini Yeterli Bulmaları

Kurum		Din Bilimleri Derslerinde Kendini Yeterli Bulma				
		Hiç	Biraz	Oldukça	Tamamen	Toplam
İlköğretim Okulu	Gf	1	4	15	3	23
	Bf	.9	8.0	11.6	2.5	---
	Sa%	4.3	17.4	65.2	13.0	100.0
	Sü%	14.3	6.3	16.3	15.0	---
	T.%	.5	2.2	8.2	1.6	12.6
Lise/ Meslek Lisesi	Gf	---	4	21	7	32
	Bf	1.2	11.1	16.2	3.5	---
	Sa%	---	12.5	65.6	21.9	100.0
	Sü%	---	6.3	22.8	35.0	---
	T.%	---	2.2	11.5	3.8	17.6
İHL	Gf	6	55	56	10	127
	Bf	4.9	44.0	64.2	14.0	---
	Sa%	4.7	43.3	44.1	7.9	100.0
	Sü%	85.7	87.3	60.9	50.0	---
	T.%	3.3	30.2	30.8	5.5	69.8
Toplam	F	7	63	92	20	182
	T.%	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
	S.%	3.8	34.6	50.5	11.0	100.0

$\chi^2: 18.89$ sd: 6 $p < 0.01$ Anlamlı

TABLO 69: Öğrencilerin Mezun Olduğu Orta Öğretim Kurumuna Göre Din Bilimleri Derslerinde Kendini Yeterli Bulma

Okul		Din Bilimleri Derslerinde Kendini Yeterli Bulma				
		Hiç	Biraz	Oldukça	Tamamen	Toplam
Lise	Gf	1	25	21	7	54
	Bf	1.7	26.0	24.0	2.3	---
	Sa%	1.9	46.3	38.9	13.0	100.0
	Sü%	9.1	14.7	13.4	46.7	---
	T.%	.3	7.1	5.9	2.0	15.3
İHL	Gf	7	139	125	7	278
	Bf	8.7	133.9	123.6	11.8	---
	Sa%	2.5	50.0	45.0	2.5	100.0
	Sü%	63.6	81.8	79.6	46.7	---
	T.%	2.0	39.4	35.4	2.0	78.8
Diğer Meslek Liseleri	Gf	3	6	11	1	21
	Bf	.7	10.1	9.3	.9	---
	Sa%	14.3	28.6	52.4	4.8	100.0
	Sü%	27.3	3.5	7.0	6.7	---
	T.%	.8	1.7	3.1	.3	5.9
Toplam	F	11	170	157	15	353
	T.%	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
	S.%	3.1	48.2	44.5	4.2	100.0

$\chi^2: 23.22$ sd: 6 $p < 0.001$ Anlamlı

Tablo 68'deki bulgulara göre MÜ İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin, tablo 69'daki bulgulara göre de İHL mezunu öğrencilerin bu derslerde kendilerini daha az yeterli gördükleri anlaşılmaktadır.

TABLO 68: Öğrencilerin Öğrenim Gördüğü Okula Göre Din Bilimleri Derslerinde Kendini Yeterli Bulma

Fakülte		Din Bilimleri Derslerinde Kendini Yeterli Bulma				
		Hiç	Biraz	Oldukça	Tamamen	Toplam
DEÜ İlahiyat Fakültesi	Gf	3	59	56	6	124
	Bf	3.9	59.7	55.2	5.3	—
	Sa%	2.4	47.6	45.2	4.8	100.0
	Sü%	27.3	34.7	35.7	40.0	—
	T.%	.8	16.7	15.9	1.7	35.1
MÜ İlahiyat Fakültesi	Gf	2	55	23	2	82
	Bf	2.6	39.5	36.5	3.5	—
	Sa%	2.4	67.1	28.0	2.4	100.0
	Sü%	18.2	32.4	14.6	13.3	—
	T.%	.6	15.6	6.5	.6	23.2
Atatürk Ü. İlahiyat Fakültesi	Gf	2	9	11	4	26
	Bf	.8	12.5	11.6	1.1	—
	Sa%	7.7	34.6	42.3	15.4	100.0
	Sü%	18.2	5.3	7.0	26.7	—
	T.%	.6	2.5	3.1	1.1	7.4
AÜ İlahiyat Fakültesi	Gf	1	24	37	3	65
	Bf	2.0	31.3	28.9	2.8	—
	Sa%	1.5	36.9	56.9	4.6	100.0
	Sü%	9.1	14.1	23.6	20.0	—
	T.%	.3	6.8	10.5	.8	18.4
SDÜ İlahiyat Fakültesi	Gf	—	16	23	—	39
	Bf	1.2	18.8	17.359.0	1.7	—
	Sa%	—	41.0	14.6	—	100.0
	Sü%	—	9.4	6.5	—	—
	T.%	—	4.5	—	—	11.0
Harran Ü. İlahiyat Fakültesi	Gf	3	7	7	—	17
	Bf	.5	8.2	7.6	.7	—
	Sa%	17.6	41.2	41.2	—	100.0
	Sü%	27.3	4.1	4.5	—	—
	T.%	.8	2.0	2.0	—	4.8
Toplam	F	11	170	157	15	353
	T.%	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
	S.%	3.1	48.2	44.5	4.2	100.0
χ^2 : 44.57		sd: 15	p< 0.001	Anlamlı		

TABLO 67: Öğretmenlerin Mezun Oldukları Yüksek Öğretim Kurumuna Göre Din Bilimleri Derslerinde Kendilerini Yeterli Bulmaları

Okul		Din Bilimleri Derslerinde Kendini Yeterli Bulma				
		Hiç	Biraz	Oldukça	Tamamen	Toplam
YİE	Gf	2	30	28	4	64
	Bf	2.5	22.2	32.4	7.0	—
	Sa%	3.1	46.9	43.8	6.3	100.0
	Sİ%	28.6	47.6	30.4	20.0	—
	T.%	1.1	16.5	15.4	2.2	35.2
İlahiyat Fakültesi	Gf	3	30	62	15	110
	Bf	4.2	38.1	55.6	12.1	—
	Sa%	2.7	27.3	56.4	13.6	100.0
	Sİ%	42.9	47.6	67.4	75.0	—
	T.%	1.6	16.5	34.1	8.2	60.4
İslami İlimler Fakültesi	Gf	1	3	2	1	7
	Bf	.3	2.4	3.5	.8	—
	Sa%	14.3	42.9	28.6	14.3	100.0
	Sİ%	14.3	4.8	2.2	5.0	—
	T.%	.5	1.6	1.1	.5	3.8
Başka	Gf	1	—	—	—	1
	Bf	—	.3	.5	.1	—
	Sa%	100.0	—	—	—	100.0
	Sİ%	14.3	—	—	—	—
	T.%	.5	—	—	—	.5
Toplam	F	7	63	92	20	182
	T.%	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
	S.%	3.8	34.6	50.5	11.0	100.0
$\chi^2:36.12$		sd: 9	p< 0.001		Anlamlı	

4. Öğretmenlik Bilgisi Derslerinde ve Öğretmenlik Uygulama Becerisinde Kendini Yeterli Bulma

TABLO 70: Öğretmenlik Bilgisi Derslerinde Kendini Yeterli Bulma

Denekler		Öğretmenlik Bilgisi Derslerinde Kendini Yeterli Bulma				
		Hiç	Biraz	Oldukça	Tamamen	Toplam
Öğrenci	Gf	6	91	220	36	353
	Bf	7.3	85.8	213.8	46.2	—
	Sa%	1.7	25.8	62.3	10.2	100.0
	Sİ%	54.5	70.0	67.9	51.4	—
	T.%	1.1	17.0	41.1	6.7	66.0
Öğretmen	Gf	5	39	104	34	182
	Bf	3.7	44.2	110.2	23.8	—
	Sa%	2.7	21.4	57.1	18.7	100.0
	Sİ%	45.5	30.0	32.1	48.6	—
	T.%	.9	7.3	19.4	6.4	34.0
Toplam	F	11	130	324	70	535
	T.%	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
	S.%	2.1	24.3	60.6	13.1	100.0
$\chi^2:8.71$		sd: 3	p< 0.05		Anlamlı	

İlahiyat Fakültesinin yetiştirdiği geleceğin öğretmenlerinin öğretmenlik bilgisi derslerindeki bilgileri yeterince öğrenmiş, öğretmenlik davranışlarını kazanmış ve bunu başarıyla yürütebilecek hale gelmiş olmaları il ve orta öğretim kurumlarında yürütülen eğitim ve öğretim faaliyetlerinin beklenen seviyeye ulaşabilmesi, hedeflerin gerçekleştirilebilmesi açısından büyük önem arz etmektedir.

Deneklere konu ile ilgili olarak sorduğumuz sorulardan elde edilen verilere göre (Tablo 70 ve 71) çoğunun öğretmenlik bilgisi derslerinde (%73.7) ve öğretmenlik uygulama becerisinde (%68.8) kendisini oldukça ve tamamen yeterli gördüğü söylenebilir.

Öğretmenlerin öğretmenlik bilgisi dersleri konusunda daha olumlu düşündükleri ($p < 0.05$ düzeyinde anlamlı), dini yüksek öğrenim gördükleri kurumdan mezun oldukları sırada kendilerine bu konuda daha çok güvendikleri anlaşılmaktadır.

TABLO 71: Öğretmenlik Uygulama Becerisinde Kendini Yeterli Bulma

Denekler		Öğretmenlik Uygulama Becerisinde Kendini Yeterli Bulma				
		Hiç	Biraz	Oldukça	Tamamen	Toplam
Öğrenci	Gf	9	105	189	50	353
	Bf	10.6	99.6	188.0	54.8	—
	Sa%	2.5	29.7	53.5	14.2	100.0
	Sü%	56.3	69.5	66.3	60.2	—
	T.%	1.7	19.6	35.3	9.3	66.0
Öğretmen	Gf	7	46	96	33	182
	Bf	5.4	51.4	97.0	28.2	—
	Sa%	3.8	25.3	52.7	18.1	100.0
	Sü%	43.8	30.5	33.7	39.8	—
	T.%	1.3	8.6	17.9	6.2	34.0
Toplam	F	16	151	285	83	535
	T.%	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
	S.%	3.0	28.2	53.3	15.5	100.0
$\chi^2: 2.75$		sd: 3	$p > 0.05$		Anlamlı değil	

Öğretmenlerin, mezun oldukları yüksek öğretim kurumuna göre öğretmenlik bilgisi derslerindeki yeterlilikleri ve öğretmenlik becerisindeki yeterlilikleri konusundaki görüşlerinde ($p < 0.01$ düzeyinde anlamlı) bazı farklılıklar bulunmaktadır.

TABLO 72: Öğretmenlerin Mezun Oldukları Yüksek Öğretim Kurumuna Göre Öğretmenlik Bilgisi Derslerinde Kendilerini Yeterli Bulmaları

Okul		Öğretmenlik Bilgisi Derslerinde Kendini Yeterli Bulma				
		Hiç	Biraz	Oldukça	Tamamen	Toplam
YİE	Gf	1	15	36	12	64
	Bf	1.8	13.7	36.6	12.0	—
	Sa%	1.6	23.4	56.3	18.8	100.0
	Sü%	20.0	38.5	34.6	35.3	—
	T.%	.5	8.2	19.8	6.6	35.2
İlahiyat Fakültesi	Gf	2	22	65	21	110
	Bf	3.0	23.6	62.9	20.5	—
	Sa%	1.8	20.0	59.1	19.1	100.0
	Sü%	40.0	56.4	62.5	61.8	—
	T.%	1.1	12.1	35.7	11.5	60.4
İslami İlimler Fakültesi	Gf	2	1	3	1	7
	Bf	.2	1.5	4.0	1.3	—
	Sa%	28.6	14.3	42.9	14.3	100.0
	Sü%	40.0	2.6	2.9	2.9	—
	T.%	1.1	.5	1.6	.5	3.8
Başka	Gf	—	1	—	—	1
	Bf	—	.2	.6	.2	—
	Sa%	—	100.0	—	—	100.0
	Sü%	—	2.6	—	—	—
	T.%	—	.5	—	—	.5
Toplam	F	5	39	104	34	182
	T.%	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
	S.%	2.7	21.4	57.1	18.7	100.0
$\chi^2: 22.13$		sd: 9	$p < 0.01$		Anlamlı	

Tablo 72'deki bilgiler İslami İlimler Fakültesinden mezun olan öğretmenlerin diğerlerine göre öğretmenlik bilgisi derslerinde, Tablo 73'deki verilere göre de öğretmenlik uygulama becerisi konusunda kendilerini okullarından mezun oldukları sırada daha az yeterli bulduklarını söyleyebiliriz. Bu farklılığın okulun faaliyette olduğu yıllarda öğren-

cilerin öğretmenlik bilgisi derslerini Edebiyat Fakültesinde program dışı olarak almış olmaları nedeniyle yeterince verim elde edilememiş olmasıyla ilgisinin olabileceğini akla getirmektedir.

TABLO 73: Öğretmenlerin Mezun Oldukları Yüksek Öğretim Kurumuna Göre Öğretmenlik Uygulama Becerisinde Kendilerini Yeterli Bulmaları

Okul		Öğretmenlik Uygulama Becerisinde Kendini Yeterli Bulma				
		Hiç	Biraz	Oldukça	Tamamen	Toplam
YİE	Gf	2	15	36	11	64
	Bf	2.5	16.5	33.4	11.6	—
	Sa%	3.1	23.4	56.3	17.2	100.0
	Sü%	28.6	31.9	37.9	33.3	—
	T.%	1.1	8.2	19.8	6.0	35.2
İlâhiyat Fakültesi	Gf	2	31	56	21	110
	Bf	4.2	28.4	57.4	19.9	—
	Sa%	1.8	28.2	50.9	19.1	100.0
	Sü%	28.6	66.0	58.9	63.6	—
	T.%	1.1	17.0	30.8	11.5	60.4
İslâmî İlimler Fakültesi	Gf	2	1	3	1	7
	Bf	.3	1.8	3.7	1.3	—
	Sa%	28.6	14.3	42.9	14.3	100.0
	Sü%	28.6	2.1	3.2	3.0	—
	T.%	1.1	.5	1.6	.5	3.8
Başka	Gf	1	—	—	—	1
	Bf	—	.3	.5	.2	—
	Sa%	100.0	—	—	—	100.0
	Sü%	14.3	—	—	—	—
	T.%	.5	—	—	—	.5
Toplam	F	7	47	95	33	182
	T.%	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
	S.%	3.8	25.8	52.2	18.1	100.0
$\chi^2: 38.62$		sd: 9	$p < 0.001$ Anlamlı			

II. Öğrenci ve Öğretmenlerin İlâhiyat Alanıyla İlgili Görevler Konusundaki Yeterlilikleri

Bu başlık altında öğrenci ve öğretmenlerin dinî yüksek öğrenim gördükleri kurdan mezun olduklarında öğretmenlik yapabilme konusunda kendilerini ne derecede yeterli gördükleri ve bu konu ile ilgili varsa görüşlerindeki farklılıklar tesbit edilmeye çalışılmıştır.

1. İlköğretim ve Lise DKAB Öğretmenliğinde Kendini Yeterli Bulma

Tablo 74 ve 75’de yer alan bilgilere göre deneklerin okullarından mezun olduktan sonra ilköğretim (%81.1) ve lise (%83) DKAB öğretmenliği için kendilerini oldukça ve tamamen yeterli bulanların bir hayli fazla olduğu görülmektedir. Bu görevler konusunda öğrenci ve öğretmenlerin görüşlerinde ($p < 0.05$ ve $p < 0.01$ düzeyinde anlamlı) farklılıklar olduğu; öğretmenlerin kendilerini tamamen yeterli görmeye eğilimlerinin bulunduğu görülmektedir.

TABLO 74: İlköğretim DKAB Öğretmenliğinde Kendini Yeterli Bulma

Denekler		İlköğretim DKAB Öğretmenliğinde Kendini Yeterli Bulma				
		Hiç	Biraz	Oldukça	Tamamen	Toplam
Öğrenci	Gf	9	56	188	100	353
	Bf	10.6	56.1	172.9	113.5	—
	Sa%	2.5	15.9	53.3	28.3	100.0
	Sü%	56.3	65.9	71.8	58.1	—
	T.%	1.7	10.5	35.1	18.7	66.0
Öğretmen	Gf	7	29	74	72	182
	Bf	5.4	28.9	89.1	58.5	—
	Sa%	3.8	15.9	40.7	39.6	100.0
	Sü%	43.8	34.1	28.2	41.9	—
	T.%	1.3	5.4	13.8	13.5	34.0
Toplam	F	16	85	262	172	535
	T.%	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
	S.%	3.0	15.9	49.0	32.1	100.0
$\chi^2: 9.27$		sd: 3	$p < 0.05$		Anlamlı	

TABLO 75: Lise DKAB Öğretmenliğinde Kendini Yeterli Bulma

Denekler		Lise DKAB Öğretmenliğinde Kendini Yeterli Bulma				
		Hiç	Biraz	Oldukça	Tamamen	Toplam
Öğrenci	Gf	5	54	199	95	353
	Bf	5.9	54.1	180.8	112.2	—
	Sa%	1.4	15.3	56.4	26.9	100.0
	Sü%	55.6	65.9	72.6	55.9	—
	T.%	.9	10.1	37.2	17.8	66.0
Öğretmen	Gf	4	28	75	75	182
	Bf	3.1	27.9	93.2	57.8	—
	Sa%	2.2	15.4	41.2	41.2	100.0
	Sü%	44.4	34.1	27.4	44.1	—
	T.%	.7	5.2	14.0	14.0	34.0
Toplam	F	9	82	274	170	535
	T.%	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
	S.%	1.7	15.3	51.2	31.8	100.0
$\chi^2: 13.55$		sd: 3	$p < 0.01$		Anlamlı	

TABLO 76: Cinsiyete Göre İlköğretim DKAB Öğretmenliği Görevinde Kendini Yeterli Bulma

Cinsiyet		İlköğretim DKAB Öğretmenliğinde Kendini Yeterli Bulma				
		Hiç	Biraz	Oldukça	Tamamen	Toplam
K	Gf	8	25	43	27	103
	Bf	3.1	16.4	50.4	33.1	—
	Sa%	7.8	24.3	41.7	26.2	100.0
	Sü%	50.0	29.4	16.4	15.7	—
	T.%	1.5	4.7	8.0	5.0	19.3
E	Gf	8	60	219	145	432
	Bf	12.9	68.6	211.6	138.9	—
	Sa%	1.9	13.9	50.7	33.6	100.0
	Sü%	50.0	70.6	83.6	84.3	—
	T.%	1.5	11.2	40.9	27.1	80.7
Toplam	F	16	85	262	172	535
	T.%	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
	S.%	3.0	15.9	49.0	32.1	100.0
$\chi^2: 18.13$		sd: 3	$p < 0.001$		Anlamlı	

Deneklerin cinsiyetlerine göre de görüşlerinde bazı farklılıklar bulunduğu Tablo 76 ve 77’de yer alan bilgilerden çıkarılabilir. Bu verilere göre DKAB öğretmenliği yapabilmek konusunda erkeklerin kendilerini daha yeterli buldukları anlaşılmaktadır ($p < 0.001$ ve $p < 0.01$ düzeyinde anlamlı). Özellikle kız öğrencilerin İHL dışındaki okullarda başörtüsü konusunda çıkabileceğini düşündükleri bazı sıkıntılar nedeniyle kendilerini bu konuda daha yetersiz görme düşüncesine sahip oldukları yine onların bu konuda yapmış oldukları açıklamalardan hareketle söylenebilir. Bu yüzden bu konuda onların kendilerini

daha yetersiz görüyor olmalarını aslında yetersizlik olarak değerlendirmemek daha doğru olacaktır.

TABLO 77: Cinsiyete Göre Lise DKAB Öğretmenliği Görevinde Kendini Yeterli Bulma

Cinsiyet		Lise DKAB Öğretmenliğinde Kendini Yeterli Bulma				
		Hiç	Biraz	Oldukça	Tamamen	Toplam
K	Gf	2	24	58	19	103
	Bf	1.7	15.8	52.8	32.7	—
	Sa%	1.9	23.3	56.3	18.4	100.0
	Sü%	22.2	29.3	21.2	11.2	—
	T.%	.4	4.5	10.8	3.6	19.3
E	Gf	7	58	216	151	432
	Bf	7.3	66.2	221.2	137.3	—
	Sa%	1.6	13.4	50.0	35.0	100.0
	Sü%	77.8	70.7	78.8	88.8	—
	T.%	1.3	10.8	40.4	28.2	80.7
Toplam	F	9	82	274	170	535
	T.%	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
	S.%	1.7	15.3	51.2	31.8	100.0
χ^2 : 13.12		sd: 3	p< 0.01 Anlamlı			

Öğretmenlerin lise DKAB öğretmenliği konusunda mezun oldukları yüksek öğretim kurumuna göre ortaya çıkan farklılıklar ($p < 0.001$ düzeyinde anlamlı) bizi İlahiyat Fakültesi mezunlarının bu görev konusunda kendilerini daha yeterli buldukları sonucuna götürmektedir (Tablo 78). Bu bilgiler tablo 85'deki bulgularla birlikte ele alındığında İlahiyat Fakültesi mezunlarının DKAB öğretmenliğinde, YİE ve İslâmî İlimler Fakültesi mezunlarının da İHL MD öğretmenliği hususunda kendilerini daha yeterli buldukları söylenebilir ($p < 0.001$ düzeyinde anlamlı). Böylece ortaya çıkan farklılıkların öğretmenlerin mezun oldukları okulların programlarının ağırlıklı olarak üzerinde durmuş oldukları konular ve bu okul öğrencilerinin mezun oldukları orta öğretim kurumları ile de ilgisinin olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuçlara göre günümüzde İlahiyat Fakültelerinin DKAB öğretmeni yetiştirmeye diğer alanlara göre daha fazla ağırlık vermekte olmalarının öğrencilerinin bu konuda kendini yeterli görenlerinin oranlarını yükselttiği söylenebilir.

Öğrencilerin de bu konudaki görüşlerinde öğrenim gördükleri fakülteye göre ($p < 0.05$ düzeyinde anlamlı) bazı farklılıklar olduğu görülmüştür (Tablo 79 ve 80). İlköğretim ve lise DKAB öğretmenliğine MÜ İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin diğerlerine göre kendilerini daha az yeterli, SDÜ İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin ise daha fazla yeterli buldukları anlaşılmaktadır. Daha önceki değerlendirmelerimizde bu okulların ikisinin de öğrencilerinin diğerlerine göre daha fazlasını İHL mezunlarının oluşturduğu belirtilmesi nedeniyle bu öğrencilerin farklı görüşlere sahip olmalarının başka sebeplerden kaynaklanmış olması gerekmektedir. Öyle anlaşıyor ki, SDÜ İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin çoğunluğunun ilköğretim okullarında öğretmenlik uygulamalarına katılmış olmaları

(Tablo 5) görüşlerine etki etmiş, bu konuda daha fazla güven duymalarına sebep olmuştur. İlköğretim DKAB öğretmenliği konusunda DEÜ İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin de kendini yeterli bulanlarının oranı oldukça yüksektir (%86.3).

TABLO 78: Öğretmenlerin Mezun Oldukları Yüksek Öğretim Kurumuna Göre Kendilerini Mezun Olduklarında Lise DKAB Öğretmenliği Görevinde Yeterli Bulmaları

Okul		Lise DKAB Öğretmenliği nde Kendini Yeterli Bulma				
		Hİç	Biraz	Oldukça	Tamamen	Toplam
YİE	Gf	4	13	29	22	64
	Bf	1.4	9.8	26.4	26.4	—
	Sa%	—	20.3	45.3	34.4	100.0
	Sü%	—	46.4	38.7	29.3	—
	T.%	—	7.1	15.9	12.1	35.2
İlahiyat Fakültesi	Gf	2	14	43	51	110
	Bf	2.4	16.9	45.3	45.3	—
	Sa%	1.8	12.7	39.1	46.4	100.0
	Sü%	50.0	50.0	57.3	68.0	—
	T.%	1.1	7.7	23.6	28.0	60.4
İslami İlimler Fakültesi	Gf	1	1	3	2	7
	Bf	.2	1.1	2.9	2.9	—
	Sa%	14.3	14.3	42.9	28.6	100.0
	Sü%	25.0	3.6	4.0	2.7	—
	T.%	.5	.5	1.6	1.1	3.8
Başka	Gf	1	—	—	—	1
	Bf	—	.2	.4	.4	—
	Sa%	100.0	—	—	—	100.0
	Sü%	25.0	—	—	—	—
	T.%	.5	—	—	—	.5
Toplam	F	4	28	75	75	182
	T.%	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
	S.%	2.2	15.4	41.2	41.2	100.0
χ^2 : 54.24		sd: 9	p< 0.001	Anlamh		

Lise DKAB öğretmenliği konusunda da benzer tesbitleri tekrar etmemiz yaklaşık olarak mümkündür. Söylenenlere ilâve edilebilecek farklı bir husus ise Harran Ü. İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin de bu konuda kendilerini SDÜ ve DEÜ İlahiyat Fakültesi öğrencileri gibi oldukça yeterli buluyor olmalarıdır (%88.2). Bu okul mezunlarının daha çok lise veya İHL dışındaki meslek liselerinde uygulamaya katılmış olmalarının (Tablo 5) görüşlerine etki ettiği, bu konuda olumlu bir tutum geliştirmelerine yardımcı olduğu söylenebilir.

TABLO 79: Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Fakülteye Göre Kendilerini İlköğretim DKAB Öğretmenliği Görevinde Yeterli Bulmaları

Fakülte		İlköğretim DKAB Öğretmenliğinde Kendini Yeterli Bulma				
		Hiç	Biraz	Oldukça	Tamamen	Toplam
DEÜ İlahiyat Fakültesi	Gf	3	14	74	33	124
	Bf	3.2	19.7	66.4	34.8	—
	Sa%	2.4	11.3	59.7	26.6	100.0
	Sü%	33.3	25.0	39.2	33.3	—
	T.%	.8	4.0	21.0	9.3	35.1
MÜ İlahiyat Fakültesi	Gf	1	20	47	14	82
	Bf	2.1	13.0	43.9	23.0	—
	Sa%	1.2	24.4	57.3	17.1	100.0
	Sü%	11.1	35.7	24.9	14.1	—
	T.%	.3	5.7	13.3	4.0	23.2
Atatürk Ü. İlahiyat Fakültesi	Gf	2	3	9	12	26
	Bf	.7	4.1	13.9	7.3	—
	Sa%	7.7	11.5	34.6	46.2	100.0
	Sü%	22.2	5.4	4.8	12.1	—
	T.%	.6	.8	2.5	3.4	7.4
AÜ İlahiyat Fakültesi	Gf	1	13	32	19	65
	Bf	1.7	10.3	34.8	18.2	—
	Sa%	1.5	20.0	49.2	29.2	100.0
	Sü%	11.1	23.2	16.9	19.2	—
	T.%	.3	3.7	9.1	5.4	18.4
SDÜ İlahiyat Fakültesi	Gf	—	4	19	16	39
	Bf	1.0	6.2	20.9	10.9	—
	Sa%	—	10.3	48.7	41.0	100.0
	Sü%	—	7.1	10.1	16.2	—
	T.%	—	1.1	5.4	4.5	11.0
Harran Ü. İlahiyat Fakültesi	Gf	2	2	8	5	17
	Bf	.4	2.7	9.1	4.8	—
	Sa%	11.8	11.8	47.1	29.4	100.0
	Sü%	22.2	3.6	4.2	5.1	—
	T.%	.6	.6	2.3	1.4	4.8
Toplam	F	9	56	189	99	353
	T.%	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
	S.%	2.5	15.9	53.5	28.0	100.0
χ^2 : 29.94		sd: 15	p< 0.05	Anlamh		

TABLO 80: Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Fakülteye Göre Kendilerini Lise DKAB Öğretmenliği Görevinde Yeterli Bulmaları

Fakülte		Lise DKAB Öğretmenliğinde Kendini Yeterli Bulma				
		Hiç	Biraz	Oldukça	Tamamen	Toplam
DEÜ İlahiyat Fakültesi	Gf	1	17	77	29	124
	Bf	1.8	19.0	70.3	33.0	—
	Sa%	.8	13.4	62.1	23.4	100.0
	Sü%	20.0	31.5	38.5	30.9	—
	T.%	.3	4.8	21.8	8.2	35.1
MÜ İlahiyat Fakültesi	Gf	2	18	48	14	82
	Bf	1.2	12.5	46.5	21.8	—
	Sa%	2.4	22.0	58.5	17.1	100.0
	Sü%	40.0	33.3	24.0	14.9	—
	T.%	.6	5.1	13.6	4.0	23.2
Atatürk Ü. İlahiyat Fakültesi	Gf	2	3	9	12	26
	Bf	.4	4.0	14.7	6.9	—
	Sa%	7.7	11.5	34.6	46.2	100.0
	Sü%	40.0	5.6	4.5	12.8	—
	T.%	.6	.8	2.5	3.4	7.4
AÜ İlahiyat Fakültesi	Gf	—	11	32	22	65
	Bf	.9	9.9	36.8	17.3	—
	Sa%	—	16.9	49.2	33.8	100.0
	Sü%	—	20.4	16.0	23.4	—
	T.%	—	3.1	9.1	6.2	18.4
SDÜ İlahiyat Fakültesi	Gf	—	3	22	14	39
	Bf	.6	6.0	22.1	10.4	—
	Sa%	—	7.7	56.4	35.9	100.0
	Sü%	—	5.6	11.0	14.9	—
	T.%	—	.8	6.2	4.0	11.0
Harran Ü. İlahiyat Fakültesi	Gf	—	2	12	3	17
	Bf	.2	2.6	9.6	4.5	—
	Sa%	—	11.8	70.6	17.6	100.0
	Sü%	—	3.7	6.0	3.2	—
	T.%	—	.6	3.4	.8	4.8
Toplam	F	5	54	200	94	353
	T.%	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
	S.%	1.4	15.3	57.6	26.6	100.0
χ^2 : 28.62		sd: 15	$p < 0.05$		Anlamlı	

2. İHL MD Öğretmenliğinde Kendini Yeterli Bulma

TABLO 81: İHL MD Öğretmenliğinde Kendini Yeterli Bulma

Denekler		İHL MD Öğretmenliğinde Kendini Yeterli Bulma				
		Hiç	Biraz	Oldukça	Tamamen	Toplam
Öğrenci	Gf	9	82	184	78	353
	Bf	8.6	72.6	184.4	87.1	—
	Sa%	2.5	23.2	52.1	22.1	100.0
	Sü%	69.2	74.5	65.7	59.1	—
	T.%	1.7	15.3	34.4	14.6	66.0
Öğretmen	Gf	4	28	96	54	182
	Bf	4.4	37.4	95.3	44.9	—
	Sa%	2.2	15.4	52.7	29.7	100.0
	Sü%	30.8	25.5	34.3	40.9	—
	T.%	.7	5.2	17.9	10.1	34.0
Toplam	F	13	110	280	132	535
	T.%	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
	S.%	2.4	20.6	52.3	24.7	100.0
χ^2 : 6.45		sd: 3	$p > 0.05$		Anlamlı değil	

İlahiyat Fakültesi mezunlarının görev aldığı bir alan olması bakımından İHL MD öğretmenliğinin meslekî din eğitiminin yapıldığı kurumlarda yerine getirilen bir görev olması bakımından farklı bir formasyon gerektirdiğini belirtmeliyiz. Aynı bir alan olması

bakımından bununla ilgili yeterlilik konusundaki görüşler hakkında bilgi sahibi olmak da önem arz etmektedir.

Tablo 81’de yer alan bulgulara göre deneklerin bu konuda kendilerini DKAB öğretmenliğine göre daha az yeterli buldukları söylenebilir. Bu konuda grupların görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamakla birlikte, öğrencilerin görüşlerinde mezun oldukları orta öğretim kurumuna ($p < 0.001$ düzeyinde anlamlı), mezun olduktan sonra görev almak istedikleri alana ($p < 0.001$ düzeyinde anlamlı) ve öğrenim gördükleri fakülteye ($p < 0.01$ düzeyinde anlamlı) göre (Tablo 82, 83 ve 84); öğretmenlerinde mezun oldukları yüksek öğretim kurumuna göre ($p < 0.001$ düzeyinde anlamlı) görüşlerinde bazı farklılıklar olduğu anlaşılmaktadır (Tablo 85).

Tablolarda yer alan bilgilere göre İHL mezunu olan öğrencilerin ve İslâmî İlimler Fakültesi ile YİE mezunu olan öğretmenlerin bu okullarda meslek dersleri öğretmenliği yapabilme konusunda kendilerini daha yeterli gördükleri anlaşılmaktadır. Yine buna benzer bir şekilde İHL MD öğretmenliği ve din hizmetleri alanında görev yapmak isteyen öğrencilerle MÜ İlahiyat Fakültesi öğrencileri İHL MD öğretmenliği konusunda kendilerini daha yeterli görmektedirler. AÜ İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin de bu konuda kendilerini oldukça yeterli gördükleri söylenebilir.

TABLO 82: Öğrencilerin Mezun Oldukları Orta Öğretim Kurumuna Göre İHL MD Öğretmenliği Görevinde Kendilerini Yeterli Bulmaları

Okul		İHL MD Öğretmenliği Görevinde Kendini Yeterli Bulma				
		Hiç	Biraz	Oldukça	Tamamen	Toplam
Lise	Gf	2	19	28	5	54
	Bf	1.4	12.4	28.3	11.9	—
	Sa%	3.7	35.2	51.9	9.3	100.0
	Sİ%	22.2	23.5	15.1	6.4	—
	T.%	.6	5.4	7.9	1.4	15.3
İHL	Gf	4	55	148	71	278
	Bf	7.1	63.8	145.7	61.4	—
	Sa%	1.4	19.8	53.2	25.5	100.0
	Sİ%	44.4	67.9	80.0	91.0	—
	T.%	1.1	15.6	41.9	20.1	78.8
Diğer Meslek Liseleri	Gf	3	7	9	2	21
	Bf	.5	4.8	11.0	4.6	—
	Sa%	14.3	33.3	42.9	9.5	100.0
	Sİ%	33.3	8.6	4.9	2.6	—
	T.%	.8	2.0	2.5	.6	5.9
Toplam	F	9	81	185	78	353
	T.%	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
	S.%	2.5	22.9	52.4	22.1	100.0
χ^2 : 26.12		sd: 6	$p < 0.001$	Anlamlı		

TABLO 83: Öğrencilerin İlahiyat Fakültesini Bitirdikten Sonra Almak İstedikleri Göreve Göre İHL MD Öğretmenliğinde Kendilerini Yeterli Bulmaları

Görev		İHL MD Öğretmenliği Görevinde Kendini Yeterli Bulma				
		Hiç	Biraz	Oldukça	Tamamen	Toplam
Din KAB Öğretmenliği	Gf	7	34	50	12	103
	Bf	2.6	23.6	54.0	22.8	—
	Sa%	6.8	33.0	48.5	11.7	100.0
	Sü%	77.8	42.0	27.0	15.4	—
	T.%	2.0	9.6	14.2	3.4	29.2
İHL MD Öğretmenliği	Gf	1	10	42	24	77
	Bf	2.0	17.7	40.4	17.0	—
	Sa%	1.3	13.0	54.5	31.2	100.0
	Sü%	11.1	12.3	22.7	30.8	—
	T.%	.3	2.8	11.9	6.8	21.8
Din Hizmetleri	Gf	—	3	19	5	27
	Bf	.7	6.2	14.2	6.0	—
	Sa%	—	11.1	70.4	18.5	100.0
	Sü%	—	3.7	10.3	6.4	—
	T.%	—	.8	5.4	1.4	7.6
Akademik Çalışma	Gf	1	34	74	37	146
	Bf	3.7	33.5	76.5	32.3	—
	Sa%	.7	23.3	50.7	25.3	100.0
	Sü%	11.1	42.0	40.0	47.4	—
	T.%	.3	9.6	21.0	10.5	41.4
Toplam	F	9	81	185	78	353
	T.%	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
	S.%	2.5	22.9	52.4	22.1	100.0
χ^2 : 30.87		sd: 9	p< 0.001	Anlamlı		

TABLO 85: Öğretmenlerin Mezun Oldukları Yüksek Öğretim Kurumuna Göre Kendilerini Mezun Olduklarında İHL MD Öğretmenliğinde Kendilerini Yeterli Bulmaları

Okul		İHL MD Öğretmenliğinde Kendini Yeterli Bulma				
		Hiç	Biraz	Oldukça	Tamamen	Toplam
YİE	Gf	—	6	37	21	64
	Bf	1.4	9.8	33.8	19.0	—
	Sa%	—	9.4	57.8	32.8	100.0
	Sü%	—	21.4	38.5	38.9	—
	T.%	—	3.3	20.3	11.5	35.2
İlahiyat Fakültesi	Gf	2	22	57	29	110
	Bf	2.4	16.9	58.0	32.6	—
	Sa%	1.8	20.0	51.8	26.4	100.0
	Sü%	50.0	78.6	59.4	53.7	—
	T.%	1.1	12.1	31.3	15.9	60.4
İslâmî İlimler Fakültesi	Gf	1	—	2	4	7
	Bf	.2	1.1	3.7	2.1	—
	Sa%	14.3	—	28.6	57.1	100.0
	Sü%	25.0	—	2.1	7.4	—
	T.%	.5	—	1.1	2.2	3.8
Başka	Gf	1	—	—	—	1
	Bf	—	.2	.5	.3	—
	Sa%	100.0	—	—	—	100.0
	Sü%	25.0	—	—	—	—
	T.%	.5	—	—	—	.5
Toplam	F	4	28	96	54	182
	T.%	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
	S.%	2.2	15.4	52.7	29.7	100.0
χ^2 : 58.23		sd: 9	p< 0.001	Anlamlı		

TABLO 84: Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Fakülteye Göre Kendilerini İHL MD Öğretmenliği Görevinde Yeterli Bulmaları

Fakülte		İHL MD Öğretmenliğinde Kendini Yeterli Bulma				
		Hiç	Biraz	Oldukça	Tamamen	Toplam
DEÜ İlahiyat Fakültesi	Gf	3	38	61	22	124
	Bf	3.2	28.5	65.0	27.4	—
	Sa%	2.4	30.6	49.2	17.7	100.0
	Sü%	33.3	46.9	33.0	28.2	—
	T.%	.8	10.8	17.3	6.2	35.1
MÜ İlahiyat Fakültesi	Gf	—	9	51	22	82
	Bf	2.1	18.8	43.0	18.1	—
	Sa%	—	11.0	62.2	26.8	100.0
	Sü%	—	11.1	27.6	28.2	—
	T.%	—	2.5	14.4	6.2	23.2
Atatürk Ü. İlahiyat Fakültesi	Gf	3	5	13	5	26
	Bf	.7	6.0	13.6	5.7	—
	Sa%	11.5	19.2	50.0	19.2	100.0
	Sü%	33.3	6.2	7.0	6.4	—
	T.%	.8	1.4	3.7	1.4	7.4
AÜ İlahiyat Fakültesi	Gf	1	12	35	17	65
	Bf	1.7	14.9	34.1	14.4	—
	Sa%	1.5	18.5	53.8	26.2	100.0
	Sü%	11.1	14.8	18.9	21.8	—
	T.%	.3	3.4	9.9	4.8	18.4
SDÜ İlahiyat Fakültesi	Gf	—	10	19	10	39
	Bf	1.0	8.9	20.4	8.6	—
	Sa%	—	25.6	48.7	25.6	100.0
	Sü%	—	12.3	10.3	12.8	—
	T.%	—	2.8	5.4	2.8	11.0
Harran Ü. İlahiyat Fakültesi	Gf	2	7	6	2	17
	Bf	.4	3.9	8.9	3.8	—
	Sa%	11.8	41.2	35.3	11.8	100.0
	Sü%	22.	8.6	3.2	2.6	—
	T.%	.6	2.0	1.7	.6	4.8
Toplam	F	9	81	185	78	353
	T.%	100.0	100.0	52.4	100.0	100.0
	S.%	2.5	22.9	52.4	22.1	100.0
x²: 35.25		sd: 15	p< 0.01			
		Anlamlı				

Sonuç olarak, öğrenci ve öğretmenlerin İlahiyat Fakültesi programında aldıkları derslerdeki yeterlilikleri konusunda daha olumsuz düşüncelerine karşılık, DKAB ve İHL MD öğretmenliği konusunda kendilerini daha yeterli görmelerini, zamanla kendilerini yapacakları görev konusunda geliştirebileceklerine inandıkları ve eksikliklerini tamamlayabileceklerini düşündükleri şeklinde anlamak mümkündür.

3. Öğretmenlerin Görevleri Esnasında Kendilerini Yeterli Bulma Durumları

Şimdiye kadar yapılan değerlendirmelerin öğretmenlerle ilgili kısmında onların yüksek öğretim kurumundan mezun oldukları sırada çalışma ihtimalleri bulundukları öğretmenlik mesleği ile ilgili olarak kendilerini ne derecede yeterli buldukları üzerinde durulmuştu. Öğretmenlerin mezuniyetlerinden sonra görev yaparken branşlarında kendilerinin yeterlilikleri ile ilgili düşüncelerinde değişiklikler olup olmadığını tesbit etmek amacıyla sorulan şu anki yeterlilikleri konusundaki soruya verilen cevaplardan elde edilen

bilgiler Tablo 86’da, okuldan mezun olduklarında konu ile ilgili düşünceleri de Tablo 87-89’da görülmektedir.

TABLO 86: Öğretmenlerin Çalıştıkları Orta Öğretim Kurumuna Göre Kendilerini Görevlerinde Yeterli Hissetmeleri

Okul		Görev Yaptığınız Alanla ilgili Olarak Kendinizi Ne Derecede Yeterli Buluyorsunuz?			
		Biraz	Oldukça	Tamamen	Toplam
İlköğretim Okulu	Gf	4	11	8	23
	Bf	2.4	14.0	6.6	---
	Sat%	17.4	47.8	34.8	100.0
	Süt%	21.1	9.9	15.4	---
	T. %	2.2	6.0	4.4	12.6
Lise/Meslek Lisesi	Gf	---	16	16	32
	Bf	3.3	19.5	9.1	---
	Sat%	---	50.0	50.0	100.0
	Süt%	---	14.4	30.8	---
	T. %	---	8.8	8.8	17.6
İHL	Gf	15	84	28	127
	Bf	13.3	77.5	36.3	---
	Sat%	11.8	66.1	22.0	100.0
	Süt%	78.9	75.7	53.8	---
	T. %	8.2	46.2	15.4	69.8
Toplam	f	19	111	52	182
	T. %	100.0	100.0	100.0	100.0
	S. %	10.4	61.0	28.6	100.0
χ^2 : 13.81		sd: 4	p< 0.01	Anlamlı	

TABLO 87: Öğretmenlerin Çalışmakta Olduğu Orta Öğretim Kurumuna Göre Dinî Yüksek Öğrenim Gördükleri Kurumdan Mezun Olduklarında İlköğretim DKAB Öğretmenliği Görevinde Kendilerini Yeterli Bulma Durumları

Okul		İlköğretim DKAB Öğretmenliğinde Kendini Yeterli Bulma				
		Hiç	Biraz	Oldukça	Tamamen	Toplam
İlköğretim Okulu	Gf	—	5	7	11	23
	Bf	.9	3.7	9.4	9.1	—
	Sa%	—	21.7	30.4	47.8	100.0
	Sñ%	—	17.2	9.5	15.3	—
	T.%	—	2.7	3.8	6.0	12.6
Lise	Gf	—	2	10	20	32
	Bf	1.2	5.1	13.0	12.7	—
	Sa%	—	6.3	31.3	62.5	100.0
	Sñ%	—	6.9	13.5	27.8	—
	T.%	—	1.1	5.5	11.0	17.6
İHL	Gf	7	22	57	41	127
	Bf	4.9	20.2	51.6	50.2	—
	Sa%	5.5	17.3	44.9	32.3	100.0
	Sñ%	100.0	75.9	77.0	56.9	—
	T.%	3.8	12.1	31.3	22.5	69.8
Toplam	F	7	29	74	72	182
	T.%	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
	S.%	3.8	15.9	40.7	39.6	100.0
x ² : 13.75		sd: 6	p< 0.05	Anlamlı		

Tablolarda da görüldüğü gibi, öğretmenler mezun oldukları andaki durumlarına göre şu anda kendilerini görevlerinde daha yeterli bulmaktadırlar. İlköğretim DKAB öğretmeni olarak görev yapmakta olanlardan daha önce kendisini bu görev için biraz yeterli görenlerin oranı %21.7 iken bu oran şu anda %17.4’e düşmüş, fakat daha önce kendisini tamamen yeterli görenler kendisini oldukça yeterli bulanlara göre fazla iken şu anda öğretmenler bu konuda karar değiştirmiş gibi görünmektedirler.

TABLO 88: Öğretmenlerin Çalışmakta Olduğu Orta Öğretim Kurumuna Göre Dinî Yüksek Öğrenim Gördükleri Kurumdan Mezun Olduklarında Lise DKAB Öğretmenliği Görevinde Kendilerini Yeterli Bulma Durumları

Okul		Lise DKAB Öğretmenliğinde Kendini Yeterli Bulma				
		Hiç	Biraz	Oldukça	Tamamen	Toplam
İlköğretim Okulu	Gf	1	3	10	9	23
	Bf	.5	3.5	9.5	9.5	—
	Sa%	4.3	13.0	43.5	39.1	100.0
	Sü%	25.0	10.7	13.3	12.0	—
	T.%	.5	1.6	5.5	4.9	12.6
Lise	Gf	—	—	10	22	32
	Bf	.7	4.9	13.2	13.2	—
	Sa%	—	—	31.3	68.8	100.0
	Sü%	—	—	13.3	29.3	—
	T.%	—	—	5.5	12.1	17.6
İHL	Gf	3	25	55	44	127
	Bf	2.8	19.5	52.3	52.3	—
	Sa%	2.4	19.7	43.3	34.6	100.0
	Sü%	75.0	89.3	73.3	58.7	—
	T.%	1.6	13.7	30.2	24.2	69.8
Toplam	F	4	28	75	75	182
	T.%	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
	S.%	2.2	15.4	41.2	41.2	100.0
χ^2 : 15.91		sd: 6	p< 0.05 Anlamlı			

TABLO 89: Öğretmenlerin Çalışmakta Olduğu Orta Öğretim Kurumuna Göre Dinî Yüksek Öğrenimgördükleri Kurumdan Mezun Olduklarında İHL MD Öğretmenliği Görevinde Kendilerini Yeterli Bulma Durumları

Okul		İHL MD Öğretmenliğinde Kendini Yeterli Bulma				
		Hiç	Biraz	Oldukça	Tamamen	Toplam
İlköğretim Okulu	Gf	1	6	9	7	23
	Bf	.5	3.5	12.1	6.8	—
	Sa%	4.3	26.1	39.1	30.4	100.0
	Sü%	25.0	21.4	9.4	13.0	—
	T.%	.5	3.3	4.9	3.8	12.6
Lise	Gf	—	4	17	11	32
	Bf	.7	4.9	16.9	9.5	—
	Sa%	—	12.5	53.1	34.4	100.0
	Sü%	—	14.3	17.7	20.4	—
	T.%	—	2.2	9.3	6.0	17.6
İHL	Gf	3	18	70	36	127
	Bf	2.8	19.5	67.0	37.7	—
	Sa%	2.4	14.2	55.1	28.3	100.0
	Sü%	75.0	64.3	72.9	66.7	—
	T.%	1.6	9.9	38.5	19.8	69.8
Toplam	F	4	28	96	54	182
	T.%	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
	S.%	2.2	15.4	52.7	29.7	100.0
χ^2 : 4.47		sd: 6	p> 0.05 Anlamlı değil			

Lise DKAB öğretmeni olarak görev yapanların görüşlerinin ise kendini tamamen yeterli hissetmeye doğru bir gelişim gösterdiği yine iki tabloda yer alan bilgilerden anlaşılabilmektedir. Bu gruptaki öğretmenlerimizin kendilerini daha önce de yetersiz yahut daha az yeterli görme eğiliminde olmadıklarını söyleyebiliriz.

Öğretmenlerin görev yıllarında kazandığı tecrübeler, okuduğu kitaplar ve katıldığı hizmet içi eğitim kursları sayesinde kendilerini geliştirmiş olabilecekleri ihtimali İHL MD öğretmenlerinde de varlığını hissettirmektedir. Bu öğretmenlerimizde de kendini yetersiz görenlerin oranı zamanla azalmış görünmektedir. Fakat ilköğretim DKAB öğretmenliğinde olduğu gibi burada da dikkati çeken bir husus daha önce bu görev için kendini tama-

men yeterli görenlerin oranının düşmüş olmasıdır. İlk bakışta olumsuzluk ve çelişki gibi görülen bu durumu zamanla edinilen tecrübeler ve çeşitli yollarla öğrenilen bilgilerin öğretmenlerimize eksikliklerini görmeyi öğrettiği, sonuçta da daha gerçekçi değerlendirmeler yapma imkânı tanıdığı şeklinde yorumlamak da mümkündür.

Sonuç olarak DKAB ve İHL MD öğretmenlerinin kendilerini, yaptıkları görev ve aldıkları ilâhiyat eğitimi açısından gerek göreve başlarken, gerekse görev anında oldukça yeterli görmeye eğilimli olduklarını; bu konuda mezun olma aşamasında öğrencilerimizin de yaklaşık olarak aynı görüşleri paylaştıklarını söyleyebiliriz.

III. Öğrencilerin Öğretmenlik Uygulamaları, Öğretmenlerin de Görevleri Esnasında Eksikliği En Çok Hissettikleri Hususlar

1. Eksikliği En Çok Hissedilen Hususlardan İlki

TABLO 90: Öğrencilerin Öğretmenlik Uygulamaları, Öğretmenlerin de Görevleri Esnasında Eksikliği En Çok Hissettikleri Hususlardan İlki

Cinsiyet		Eksikliği En Çok Hissedilen Hususlardan İlki									Toplam
		Arapça Bilgisinin Zayıflığı	K.K'deki Yetersizlik	İHLMD'deki Yetersizlik	Ünivers. ve Okul Müfr. Uyuşmazlığı	Öğretim Metod / Teknikl. deki Yetersizlik	Teoriyi Uygulamaya Aktarmama	İHL'de Yeterli Olmad. Dersl. Girmesi	Okul ve Çevre İletişimi Sağlayamama	Başka	
Öğrenci	Gf	93	9	12	96	36	48	7	10	42	353
	Bf	92.4	13.9	11.2	99.0	26.4	42.9	9.2	9.9	48.2	—
	Sa%	26.3	2.5	3.4	27.2	10.2	13.6	2.0	2.8	11.9	100.0
	Sü%	66.4	42.9	70.6	64.0	90.0	73.8	50.0	66.7	57.5	—
	T.%	17.4	1.7	2.2	17.9	6.7	9.0	1.3	1.9	7.9	66.0
Öğretm.	Gf	47	12	5	54	4	17	7	5	31	182
	Bf	47.6	7.1	5.8	51.0	13.6	22.1	4.8	5.1	24.8	—
	Sa%	25.8	6.6	2.7	29.7	2.2	9.3	3.8	2.7	17.0	100.0
	Sü%	33.6	57.1	29.4	36.0	10.0	26.2	50.0	33.8	42.5	—
	T.%	8.8	2.2	.9	10.1	.7	3.2	1.3	.9	5.8	34.0
Toplam	F	140	21	17	150	40	65	14	15	73	535
	T.%	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
	S.%	26.2	3.9	3.2	28.0	7.5	12.1	2.6	2.8	13.6	100.0
χ^2 : 21.42		sd: 8	$p < 0.01$		Anlamlı						

Tablo 90'da yer alan bilgilere göre denekler üniversite ile orta öğretim kurumlarının müfredatlarının uyumsuzluğunu (%28) ve Arapça bilgilerinin zayıflığını (%26.2) eksikliği en çok hissedilen konuların başında görmektedirler. Deneklerin gerek DKAB, gerekse İHL MD'de yer alan konuların genelde İlahiyat Fakültesi yahut dinî yüksek öğrenim gördükleri kurumların programında yer alan derslerin müfredatı ile uyuşmadığı konusunda bir kanaate sahip oldukları anlaşılmakta; öğrencilikleri esnasında görev alacakları alandaki derslerde yeterli bilgi sahibi olmadan mezun oldukları şeklinde bir düşüncenin bulunması yahut bunun gerçekten tam manasıyla başırlanmamış olması bu eksikliğin gö-

rev esnasında daha da fazla hissedilmesine sebep olmaktadır. Ortaya çıkan bu durumun yüksek öğrenim esnasında programda yer alan derslerin müfredatının görev alanlarına yönelik olarak geliştirilmemesi, öğretim elemanlarının konuları akademik bir yaklaşımla genel bir şekilde ele alınması, bazen de bunun aksine derslerde daha spesifik konuların ele alınmış olmasıyla bunların orta öğretim müfredatıyla irtibatının kurulamaması gibi sebeplerden kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Halbuki dersler işlenirken orta öğretim müfredatında yer alan konularla ilişkilendirilmesinde, bu alanla ilgili olarak öğrencilerin bilgi sahibi olmalarında karşılaşılabilecek problemleri aşma konusunda çok önemli katkılar sağlayacağı açıktır.

TABLO 91: Öğrencilerin Mezun Oldukları Orta Öğretim Kurumuna Göre Öğretmenlik Uygulama-ları Esnasında Eksikliği En Çok Hissettikleri Hususlardan İlki

Okul		Eksikliği En Çok Hissedilen Hususlardan İlki									
		Arapça Bilgisinin Zayıflığı	K.K'deki Yetersizlik	İHLMD'deki Yetersizlik	Ünivers. ve Okul Müfr. Uyuşmazlığı	Öğretim Metod / Teknikl. daki Yetersiz	Teoriyi Uygulamaya Aktarmama	İHL'de Yeterli Olmad. Dersl. Girmesi	Okul ve Çevre İletişimi Sağlamama	Başka	Toplam
Lise	Gf	18	4	1	14	4	5	—	—	8	54
	Bf	14.2	1.4	1.8	14.7	5.5	7.3	1.1	1.5	6.4	—
	Sa%	33.3	7.4	1.9	25.9	7.4	9.3	—	—	14.8	100.0
	Sñ%	19.4	44.4	8.3	14.6	11.1	10.4	—	—	19.0	—
	T.%	5.1	1.1	.3	4.0	1.1	1.4	—	—	2.3	15.3
İHL	Gf	64	5	9	80	31	40	7	10	32	278
	Bf	73.2	7.1	9.5	75.6	28.4	37.8	5.5	7.9	33.1	—
	Sa%	23.0	1.8	3.2	28.8	11.2	14.4	2.5	3.6	11.5	100.0
	Sñ%	68.8	55.6	75.0	83.3	86.1	83.3	100.0	100.0	76.2	—
	T.%	18.1	1.4	2.5	22.7	8.8	11.3	2.0	2.8	9.1	78.8
Diğer Meslek Liseleri	Gf	11	—	2	2	1	3	—	—	2	21
	Bf	5.5	.5	.7	5.7	2.1	2.9	.4	.6	2.5	—
	Sa%	52.4	—	9.5	9.5	4.8	14.3	—	—	9.5	100.0
	Sñ%	11.8	—	16.7	2.1	2.8	6.3	—	—	4.8	—
	T.%	3.1	—	.6	.6	.3	.8	—	—	.6	5.9
Toplam	F	93	9	12	96	36	48	7	10	42	353
	T.%	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
	S.%	26.3	2.5	3.4	27.2	10.2	13.6	2.0	2.8	11.9	100.0
χ^2 : 26.39		sd: 16		p< 0.05		Anlamlı					

Eksikliği en çok hissedilen konuların ilki olarak belirtilen bir diğer husus da Arapça bilgisindeki yetersizlik olmuştur. Öğrencilerin öğretmenlere göre biraz daha fazla eksiklik hissettikleri bu konuda öğrencilerin mezun oldukları orta öğretim kurumlarının etkisinin bulunduğu anlaşılmaktadır. Tablo 91'de de görüldüğü gibi, mezun olunan orta öğretim kurumuna göre hissedilen eksiklikler ve bunların oranları konusunda farklılıklar bulunmaktadır ($p < 0.05$ düzeyinde anlamlı). Dikkat edilecek olursa lise ve İHL dışındaki meslek liselerinden mezun olanlar kendilerini Arapça konusunda daha zayıf hissetmekte, İHL mezunları da müfredat uyumsuzluğu konusunda daha fazla eksiklik hissettiklerini belirtmektedirler.

TABLO 92: Öğretmenlerin Mezun Oldukları Yüksek Öğretim Kurumuna Göre Görevleri Esnasında Eksikliği En Çok Hissettikleri Hususlardan İlki

Okul		Eksildiği En Çok Hissedilen Hususlardan İlki									
		Arapça Bilgisi- nin Zayıflığı	K.K'de- ki Yeter- sizlik	İHLMD deki Yeter- sizlik	Ünivers. ve Okul Müfr. Uyuş- mazlığı	Öğretim Metod / Teknikl. deki Yetersiz	Teorik Uygula- maya Aktara- mama	İHL'de Yeterli Olmad. Dersl. Girmesi	Okul ve Çevre İletişimi Sağlaya- mama	Başka	Toplam
YİE	Gf	15	2	2	22	1	6	2	1	13	64
	Bf	16.5	4.2	1.8	19.0	1.4	6.0	2.5	1.8	10.9	—
	Sa%	23.4	3.1	3.1	34.4	1.6	9.4	3.1	1.6	20.3	100.0
	Sü%	31.9	16.7	40.0	40.7	25.0	35.3	28.6	20.0	41.9	—
	T.%	8.2	1.1	1.1	12.1	.5	3.3	1.1	.5	7.1	35.2
İlahiyat Fak.	Gf	31	10	3	30	2	10	5	3	16	110
	Bf	28.4	7.3	3.0	32.6	2.4	10.3	4.2	3.0	18.7	—
	Sa%	28.2	9.1	2.7	27.3	1.8	9.1	4.5	2.7	14.5	100.0
	Sü%	66.0	83.3	60.0	55.6	50.0	58.8	71.4	60.0	51.6	—
	T.%	17.0	5.5	1.6	16.5	1.1	5.5	2.7	1.6	8.8	60.4
İslâmî İlimler Fak.	Gf	1	—	—	2	1	1	—	—	2	7
	Bf	1.8	.5	.2	2.1	.2	.7	.3	.2	1.2	—
	Sa%	14.3	—	—	28.6	14.3	14.3	—	—	28.6	100.0
	Sü%	2.1	—	—	3.7	25.0	5.9	—	—	6.5	—
	T.%	.5	—	—	1.1	.5	.5	—	—	1.1	3.8
Başka	Gf	—	—	—	—	—	—	—	1	—	1
	Bf	.3	.1	—	.3	—	.1	—	—	.2	—
	Sa%	—	—	—	—	—	—	—	10.0	—	100.0
	Sü%	—	—	—	—	—	—	—	20.0	—	—
	T.%	—	—	—	—	—	—	—	.5	—	.5
Toplam	F	47	12	5	54	4	17	7	5	31	182
	T.%	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
	S.%	25.8	6.6	2.7	29.7	2.2	9.3	3.8	2.7	17.0	100.0
x ² : 47.12 sd: 24 p< 0.01 Anlamlı											

Öğrencilerin mezun oldukları orta öğretim kurumları ile ilgisinin olabileceğini söylediğimiz bu farklılığa benzer ifadeler öğretmenlerin mezun oldukları yüksek öğretim kurumu konusunda da söylenebilir. Tablo 92’de yer alan bilgilere göre İlahiyat Fakültesi mezunlarının Arapça eksikliğini, müfredat uyumsuzluğu konusunda da buna yakın oranlar- da olmakla birlikte, daha çok hissettiklerini; YİE ve İslâmî İlimler Fakültesi mezunlarının ise müfredat uyumsuzluğu konusunu daha fazla problem olarak gördükleri anlaşılmaktadır ($p < 0.001$ düzeyinde anlamlı).

Buraya kadar ifade edilenlerden hareketle İlahiyat Fakültelerinde Arapça öğretiminin istenilen seviyelerde gerçekleşmemiş olduğunu, bunun da Arapça öğretim metodları ve öğretim elemanları ile ilgisi bulunabileceği gibi, bu okullara gelen öğrencilerin mezun oldukları orta öğretim kurumları ile de ilgisinin bulunma ihtimalinin oldukça yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 90’da yer alan bilgilere dönecek olursak, eksikliği en çok hissedilen ilk hususta öğrenci ve öğretmenlerin görüşleri arasında ($p < 0.01$ düzeyinde anlamlı) bazı farklılıklardan söz edilebilir. Öğretmenler müfredatın uyuşmamasını, öğrencilerde Arapça konusundaki yetersizliklerini ilk eksiklik olarak görme eğilimindedirler. Halen öğretmen-

lik yapan kişilerin edindiği tecrübeler neticesinde müfredatın uyumsuzluğunu ön plana çıkarmış olmaları anlamlıdır. Ayrıca tablodaki bilgiler ışığında öğrencilerin teoriyi pratiğe aktarma, öğretmenlerin de Kur'anıkerim dersi konusunda yetersizlikleri olduğu da belirtilebilir.

Bunların dışında öğrencilerden bazıları, ses tonunun yetersizliğini (1kişi), uygulama yaptıkları okullardaki DKAB öğretmenlerinin sosyalleşememiş olmalarını (1 kişi), derslerini öğrencilerin ciddiye almamasını (2 kişi), öğretmenlik uygulamasının süresinin azlığını (5 kişi), uygulama esnasında yeterince rehberlik edilmemiş olmasını (2 kişi); öğretmenlerden de bazıları, eğitimle ilgili alt yapı eksiklikleri ve ailelerin kültürel eksikliklerinden kayanklandığını belirttiği disiplinsizlikleri (1 kişi), meslek dersleri müfredatının ve ders saatlerinin yetersizliğini (1 kişi) ve hafız olmayışlarını (2 kişi) birinci derecede eksikliği hissedilen hususlar olarak belirtmişlerdir. „Başka“ seçeneğini işaretleyerek bu belirtilenleri ifade edenlerin dışında öğrencilerin 31'i, öğretmenlerin de 27'si birinci derecede eksikliğini hissettikleri bir husus olmadığını belirtmişlerdir.

Öğrenci ve öğretmenlerin çalışmayı düşündükleri / çalıştıkları alanla ilgili olarak sahip olduklarını düşündükleri formasyon ile eksikliği en çok hissedilen ilk konu arasında bir ilişki olup olmadığına bakılmış, sahip olduğu kabul edilen formasyon düşüncesine göre eksikliği en çok hissedilen ilk konunun farklılıklar gösterdiği ($p < 0.01$ düzeyinde anlamlı) görülmüştür (Tablo 93). Buna göre kendilerini biraz yeterli görenler daha çok Arapça bilgisindeki eksikliği, oldukça ve tamamen yeterli görenler de üniversite ile okul müfredatının uyumsuzluğunu ilk problem olarak görme eğilimindedirler. Ayrıca kendini yeterli görme derecesi yükseldikçe „Başka“ seçeneğini işaretleme oranının da yükseldiği görülmektedir ki, yukarı da bu seçeneği işaretlemiş olan deneklerin çoğunluğunun (öğrencilerde %73.8, öğretmenlerde %89) birinci derecede eksiklik olarak belirtebileceği bir problemi olmayanlar olduğu belirtilmişti.

TABLO 93: Çalışmayı Düşündüğü/Çalıştığı Alanla İlgili Kazandığı Formasyon Düşüncesi İle Öğrencilerin Öğretmenlik Uygulamaları, Öğretmenlerin de Görevleri Esnasında Eksikliği En Çok Hissettikleri Hususlardan İlki Arasındaki İlişki

Formasyon		Eksikliği En Çok Hissedilen Hususlardan İlki									
		Arapça Bilgisi-nin Zayıflığı	K.K'deki Yeter-sizlik	İHLMD'deki Yeter-sizlik	Ünivers. ve Okul Müfr. Uyuş-mazlığı	Öğretim Metod / Teknkl. deki Yetersiz	Teoriyl Uygula-maya Aktara-mama	İHL'de Yeterli Olmad. Dersl. Girmesi	Okul ve Çevre İletişimi Sağlaya-mama	Başka	Toplam
Hiç	Gf	—	—	—	1	1	1	1	—	—	4
	Bf	1.0	.2	.1	1.1	.3	.5	.1	.1	.5	—
	Sa%	—	—	—	25.0	25.0	25.0	25.0	—	—	100.0
	Sü%	—	—	—	.7	2.5	1.5	7.1	—	—	—
	T.%	—	—	—	.2	.2	.2	.2	—	—	.7
Biraz	Gf	51	4	8	31	21	19	6	6	16	162
	Bf	42.4	6.4	5.1	45.4	12.1	19.7	4.2	4.5	22.1	—
	Sa%	31.5	2.5	4.9	19.1	13.0	11.2	3.7	3.7	9.9	100.0
	Sü%	36.4	19.0	47.1	20.7	52.5	29.2	42.9	40.0	21.9	—
	T.%	9.5	.7	1.5	5.8	3.9	3.6	1.1	1.1	3.0	30.3
Olduk.	Gf	72	14	8	97	17	39	6	8	42	303
	Bf	79.3	11.9	9.6	85.0	22.7	36.8	7.9	8.5	41.3	—
	Sa%	23.8	4.6	2.6	32.0	5.6	12.9	2.0	2.6	13.9	100.0
	Sü%	51.4	66.7	47.1	64.7	42.5	60.0	42.9	53.3	57.5	—
	T.%	13.5	2.6	1.5	18.1	3.2	7.3	1.1	1.5	7.9	56.6
Tama-men	Gf	17	3	1	21	1	6	1	1	15	66
	Bf	17.3	2.6	2.1	18.5	4.9	8.0	1.7	1.9	9.0	—
	Sa%	25.8	4.5	1.5	31.8	1.5	9.1	1.5	1.5	22.7	100.0
	Sü%	12.1	14.3	5.9	14.0	2.5	9.2	7.1	6.7	20.5	—
	T.%	3.2	.6	.2	3.9	.2	1.1	.2	.2	2.8	12.3
Toplam	F	140	21	17	150	40	65	14	15	73	535
	T.%	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
	S.%	26.2	3.9	3.2	28.0	7.5	12.1	2.6	2.8	13.6	100.0
χ^2 : 44.44		sd: 24		p< 0.01		Anlamlı					

2. Eksikliği En Çok Hissedilen Hususlardan İkincisi

TABLO 94: Öğrencilerin Öğretmenlik Uygulamaları, Öğretmenlerin de Görevleri Esnasında Eksikliği En Çok Hissettikleri Hususlardan İkincisi

Denek		Eksikliği En Çok Hissedilen Hususlardan İkincisi									
		Arapça Bilgisi-nin Zayıflığı	K.K'deki Yeter-sizlik	İHLMD'deki Yeter-sizlik	Ünivers. ve Okul Müfr. Uyuş-mazlığı	Öğretim Metod / Teknkl. deki Yetersiz	Teoriyl Uygula-maya Aktara-mama	İHL'de Yeterli Olmad. Dersl. Girmesi	Okul ve Çevre İletişimi Sağlaya-mama	Başka	Toplam
Öğrenci	Gf	24	27	21	45	44	79	19	18	76	353
	Bf	25.1	25.7	19.8	48.8	38.9	68.0	19.1	18.5	89.1	—
	Sa%	6.8	7.6	5.9	12.7	12.5	22.4	5.4	5.1	21.5	100.0
	Sü%	63.2	69.2	70.0	60.8	74.6	76.7	65.5	64.3	56.3	—
	T.%	4.5	5.0	3.9	8.4	8.2	14.8	3.6	3.4	14.2	66.0
Öğret-men	Gf	14	12	9	29	15	24	10	10	59	182
	Bf	12.9	13.3	10.2	25.2	20.1	35.0	9.9	9.5	45.9	—
	Sa%	7.7	6.6	4.9	15.9	8.2	13.2	5.5	5.5	32.4	100.0
	Sü%	36.8	30.8	30.0	39.2	25.4	23.3	34.5	35.7	43.7	—
	T.%	2.6	2.2	1.7	5.4	2.8	4.5	1.9	1.9	11.0	34.0
Toplam	F	38	39	30	74	59	103	29	29	135	535
	T.%	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
	S.%	7.1	7.3	5.6	13.8	11.0	19.3	5.4	5.4	25.2	100.0
χ^2 : 14.30		sd: 8		p>0.05		Anlamlı değil					

Tablo 94'deki bilgilerden de anlaşılacağı gibi, „Başka „ seçeneğini işaretleyenlerin oranı diğerlerine göre daha fazladır. Bu seçeneği işaretleyen öğrenciler tarafından eksikliği en çok hissedilen ikinci konu olarak DKAB öğretmenlerinin sosyalleşememiş olmaları (1 kişi), ders müfredatlarının günlük hayattan kopuk oluşu (1 kişi), derslerini

öğrencilerin ciddiye almaması (2 kişi), öğretmenlik uygulamasının süresinin azlığı (13 kişi), uygulama esnasında yeterince rehberlik edilmemiş olması (12 kişi); öğretmenlerce de, hafız olmayışları (2 kişi) zikredilmiştir. Öğrencilerin 45'i öğretmenlerin de 57'si bu konuda herhangi bir problem olmadığını ifade etmişlerdir.

Bunların dışında deneklerin ikinci eksiklik olarak gördükleri husus teoriyi uygulamaya tam olarak aktaramayı, yani üniversitede öğrenmiş oldukları bilgilerden günlük hayatta, okullardaki eğitim ve öğretim etkinlikleri esnasında karşılaşılan problemlerin çözümünde nasıl kullanılacağına tam olarak bilinemeyişi şeklinde ifade edilebilir (%19.3). Bu husus, müfredatın uyumsuzluğu konusu değerlendirilirken de ifade edilmeye çalışıldığı gibi, ilâhiyat eğitiminin okullarımızda gerçekleştirilen faaliyetlerden soyutlanarak teorik bir yapıya büründürülmüş olduğunun işaretlerinden biri olarak algılanmalıdır. Temel İslâm bilimleri ile birlikte çağın gerektirdiği ilimlerle de teçhizatlanmış ilâhiyatçılar yetiştirilmeye çalışılırken öğretmen, din adamı vs. yetiştirme işi bir kenara bırakılmakta, gerekli bilgilere sahip olanın onları kullanmasını da nasıl olsa bilebileceği şeklindeki düşünceye yakın bir mantıkla hareket edilerek geleceğin din alanındaki öğreticilerinin kendi kendilerine çözüm üretmeye terkedilmekte olduğu anlaşılmaktadır. Bunun sonucunda da problemleri çözemeyen bazı öğretmenlerin eksikliklerini yok edebilmek yahut fark ettirmemek için normal olmayan yollara başvurusu şeklinde istenmeyen durumlarla karşılaşılması söz konusu olabilmektedir.

Müfredat uyumsuzluğu konusunun ikinci sırada bir problem olarak da görülme devam edildiğini söyleyebiliriz (%13.8). Eksikliği en çok hissedilen hususun hangisi olduğu ile ilgili olarak öğrenci ve öğretmen görüşlerinde pek farklılık bulunmadığı yapılan ki-kare testi sonucu anlaşılmıştır.

Eksikliği en çok hissedilen ilk hususla ilgili olarak yapıldığı gibi öğrenci ve öğretmenlerin kendilerini yeterli hissetme derecesi ile eksikliği hissedilen ikinci konu arasında ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla ki-kare testi yapılmış ve $p < 0.001$ düzeyinde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir (Tablo 95). Buna göre kendini biraz ve oldukça yeterli görenlerin teoriyi uygulamaya tam olarak aktaramamayı, tamamen yeterli görenlerin ise müfredat uyumsuzluğunu eksikliği hissedilen ikinci husus olarak görme eğiliminde oldukları; ayrıca kendini oldukça ve tamamen yeterli görenlerin bu konuda daha çok her-

hangi bir eksikliğin bulunmadığını düşündüklerini söyleyebiliriz. Nitekim „Başka“ seçeneğini işaretleyerek ikinci sırada bir eksiklik olmadığını ifade edenlerin oranı öğrencilerde %59, öğretmenlerde %96.7 olmuştur.

TABLO 95: Çalışmayı Düşündüğü/Çalıştığı Alanla İlgili Kazandığı Formasyon Düşüncesi İle Öğrencilerin Öğretmenlik Uygulamaları, Öğretmenlerin de Görevleri Esnasında Eksikliğini En Çok Hissettikleri Hususlardan İkincisi Arasındaki İlişki

Formasyon		Eksildiği En Çok Hissedilen Hususlardan İkincisi									
		Arapça Bilgisinin Zayıflığı	K.K'deki Yetersizlik	İHLMD'deki Yetersizlik	Ünivers. ve Okul Müfr. Uyumsuzluğu	Öğretim Metod / Teknik. deki Yetersizlik	Teoriyi Uygulamaya Aktarmama	İHL'de Yeterli Olmad. Dersl. Girmesi	Okul ve Çevre İletişimi Sağlayamama	Başka	Toplam
Hiç	Gf	—	1	—	1	—	—	—	2	—	4
	Bf	.3	.3	.2	.6	.4	.8	.2	.2	1.0	—
	Sa%	—	25.0	—	25.6	—	—	—	50.0	—	100.0
	Sü%	—	2.6	—	1.4	—	—	—	7.1	—	—
	T.%	—	.2	—	.2	—	—	—	.4	—	.7
Biraz	Gf	12	17	15	18	22	39	8	6	25	162
	Bf	11.5	11.8	9.1	22.4	17.9	31.2	8.8	8.5	40.9	—
	Sa%	7.4	10.5	9.3	11.1	13.6	24.1	4.9	3.7	15.4	100.0
	Sü%	31.6	43.6	50.0	24.3	37.3	37.9	27.6	21.4	18.5	—
	T.%	2.2	3.2	2.8	3.4	4.1	7.3	1.5	1.1	4.7	30.3
Oldukça	Gf	22	16	15	40	32	56	20	18	84	303
	Bf	21.5	22.1	17.0	41.9	33.4	58.3	16.4	15.9	76.5	—
	Sa%	7.3	5.3	5.0	13.2	10.6	18.5	6.6	5.9	27.7	100.0
	Sü%	57.9	41.0	50.0	54.1	54.2	54.4	69.0	64.3	62.2	—
	T.%	4.1	3.0	2.8	7.5	6.0	10.5	3.7	3.4	15.7	56.6
Tamamen	Gf	4	5	—	15	5	8	1	2	26	66
	Bf	4.7	4.8	3.7	9.1	7.3	12.7	3.6	3.5	16.7	—
	Sa%	6.1	7.6	—	22.7	7.6	12.1	1.5	3.0	39.4	100.0
	Sü%	10.5	12.8	—	20.3	8.5	7.8	3.4	7.1	19.3	—
	T.%	.7	.9	—	2.8	.9	1.5	.2	.4	4.9	12.3
Toplam	F	38	39	30	74	59	103	29	28	135	535
	T.%	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
	S.%	7.1	7.3	5.6	13.8	11.0	19.3	5.4	5.2	25.2	100.0
χ^2 : 58.97		sd: 24		p< 0.001		Anlamlı					

3. Eksikliği En Çok Hissedilen Hususlardan Üçüncüsü

Öğrenci ve öğretmenler üçüncü sırada eksiklik olarak görülen hususlarla ilgili olarak daha çok, başka görüşlerinin bulunduğu anlamına gelen seçeneği işaretlemişlerdir. Tablo 96'da da görüldüğü gibi deneklerin %40.4'ü bu görüştedir. Öğrenciler bu konuda DKAB öğretmenlerinin sosyalleşememiş olmalarını (1 kişi), kalabalık sınıflarda ders anlatmak zorunda kalmış olmayı (4 kişi), ders müfredatlarının günlük hayattan kopuk oluşunu (1 kişi), derslerini öğrencilerin ciddiye almamasını (2 kişi), okulda görev yapan diğer öğretmenleri (1 kişi), öğretmenlik uygulamasının süresinin azlığını (25 kişi), uygulama esnasında yeterince rehberlik edilmemiş olmasını (26 kişi) üçüncü sırada bir problem olarak görürken, 65'i („Başka“ seçeneğini işaretleyenlerin %51.5'i) de herhangi bir eksiklik hissetmediklerini; öğretmenlerin bazıları da, otorite ile çalışmak zorunda oluşunu (1kişi),

hafız olmayışlarını (2 kişi) üçüncü sırada bir problem olarak görürken, 85'i („Başka“ seçeneğini işaretleyenlerin %94.4'ü) de herhangi bir eksikliğin olmadığını belirtmişlerdir.

TABLO 96: Öğrencilerin Öğretmenlik Uygulamaları, Öğretmenlerin de Görevleri Esnasında Eksikliği En Çok Hissettikleri Hususlardan Üçüncüsü

Denek		Eksikliği En Çok Hissedilen Hususlardan Üçüncüsü									Toplam
		Arapça Bilgisi-nin Zayıflığı	K.K'de-ki Yeter-sizlik	İHLMD deki Yeter-sizlik	Ünivers. ve Okul Müfr. Uyuş-mazlığı	Öğretim Metod / Teknkl. deki Yetersiz	Teoriyi Uygula-maya Aktara-mama	İHL'de Yeterli Olmad. Dersl. Girmesi	Okul ve Çevre İletişiml Sağlaya-mama	Başka	
Öğrenci	Gf	15	16	17	40	28	58	21	32	126	353
	Bf	16.5	12.5	18.5	35.0	25.1	52.1	23.1	27.7	142.5	—
	Sa%	4.2	4.5	4.8	11.3	7.9	16.4	5.9	9.1	35.7	100.0
	Sü%	60.0	84.2	60.7	75.5	73.7	73.4	60.0	76.2	58.3	—
	T.%	2.8	3.0	3.2	7.5	5.2	10.8	3.9	6.0	23.6	66.0
Öğret-men	Gf	10	3	11	13	10	21	14	10	90	182
	Bf	8.5	6.5	9.5	18.0	12.9	26.9	11.9	14.3	73.5	—
	Sa%	5.5	1.6	6.0	7.1	5.5	11.5	7.7	5.5	49.5	100.0
	Sü%	40.0	15.8	39.3	24.5	26.3	26.6	40.0	23.8	41.7	—
	T.%	1.9	.6	2.1	2.4	1.9	3.9	2.6	1.9	16.8	34.0
Toplam	F	25	19	28	53	38	79	35	42	216	535
	T.%	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
	S.%	4.7	3.6	5.2	9.9	7.1	14.8	6.5	7.9	40.4	100.0
$\chi^2: 16.77$ b		sd: 8		p< 0.05		Anlamlı					

Dikkat edilecek olursa „Başka“ seçeneğini işaretleyen öğrencilerin üçüncü sırada bir problem olarak öğretmenlik uygulamalarının süresi, zamanı ve uygulamalar esnasındaki rehberlik faaliyetlerindeki eksikliklere dikkat çekmektedir. Belirtilen bu hususlarda ifade edilen eksikliklerin giderilmesi konusunda 1998-1999 öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanan ilköğretim DKAB öğretmenliği programında önemli adımlar atılmış ve önemli gelişmeler sağlanmış olduğu söylenebilir.

Yukarıda belirtilenlerin dışında deneklerin teoriyi uygulamaya tam olarak aktaramayı da önemli bir problem olarak görmeye devam ettikleri söylenebilir. Öğrenci ve öğretmenlerin görüşlerinde farklılıklar bulunduğu ($p < 0.05$ düzeyinde anlamlı) görülmektedir. Öğretmenlerin kendilerini daha yeterli gördüklerini herhangi bir şekilde eksikliği hissedilen bir konu olmadığı şeklindeki ifadelerinden yola çıkarak söyleyebiliriz. Ayrıca teoriyi pratiğe aktarma ve çevre ile iletişim kurma konularında öğrencilerin öğretmenlere göre daha fazla eksikliklerinin bulunduğunu düşündükleri de ifade edilebilir.

Öğrenci ve öğretmenlerin kendileri hakkındaki yeterlilik hissleri ile eksikliği en çok hissedilen üçüncü hususun hangisi olduğu konusunda ($p < 0.001$ düzeyinde anlamlı) farklılıklar olduğu görülmektedir (Tablo 97). Kendini hiç yeterli bulmayanların bu konuda daha çok Arapça bilgilerinin zayıflığını, biraz, oldukça ve tamamen yeterli bulanların teoriyi uygulamaya tam olarak aktaramama konusunu problem olarak görme eğiliminin bu-

lunduğunu söylemek mümkündür. Ayrıca kendini biraz yeterli görenlerin çevre ile iletişim kurma konusunda sıkıntılarının bulunduğu da ifade edilebilir.

TABLO 97: Çalışmayı Düşündüğü/Çalıştığı Alanla İlgili Kazandığı Formasyon Düşüncesi İle Öğrencilerin Öğretmenlik Uygulamaları, Öğretmenlerin de Görevleri Esnasında Eksikliği En Çok Hissettikleri Hususlardan Üçüncüsü Arasındaki İlişki

Formasyon		Eksikliği En Çok Hissedilen Hususlardan Üçüncüsü									
		Arapça Bilgisinin Zayıflığı	K.K'deki Yetersizlik	İHLMD'deki Yetersizlik	Ünivers. ve Okul Müfr. Uyuşmazlığı	Öğretim Metod / Teknik. deki Yetersiz	Teoriyi Uygulamaya Aktarmama	İHL'de Yeterli Olmad. Dersl. Girmesi	Okul ve Çevre İletişimi Sağlamama	Başka	Toplam
Hiç	Gf	2	—	—	—	1	1	—	—	—	4
	Bf	.2	.1	.2	.4	.3	.6	.3	.3	1.6	—
	Sa%	50.0	—	—	—	25.0	25.0	—	—	—	100.0
	Sü%	8.0	—	—	—	2.6	1.3	—	—	—	—
	T.%	.4	—	—	—	.2	.2	—	—	—	.7
Biraz	Gf	10	9	12	19	10	30	10	18	44	162
	Bf	7.6	5.8	8.5	16.0	11.5	23.9	10.6	12.7	65.4	—
	Sa%	6.2	5.6	7.4	11.7	6.2	18.5	6.2	11.1	27.2	100.0
	Sü%	40.0	47.4	42.9	35.8	26.3	38.0	28.6	42.9	20.4	—
	T.%	1.9	1.7	2.2	3.6	1.9	5.6	1.9	3.4	8.2	30.3
Oldukça	Gf	11	10	13	32	25	34	22	23	133	303
	Bf	14.2	10.8	15.9	30.0	21.5	44.7	19.8	23.8	122.3	—
	Sa%	3.6	3.3	4.3	10.6	8.3	11.2	7.3	7.6	43.9	100.0
	Sü%	44.0	52.6	46.4	60.4	65.8	43.0	62.9	54.8	61.6	—
	T.%	2.1	1.9	2.4	6.0	4.7	6.4	4.1	4.3	24.9	56.6
Tamamen	Gf	2	—	3	2	2	14	3	1	39	66
	Bf	3.1	2.3	3.5	6.5	4.7	9.7	4.3	5.2	26.6	—
	Sa%	3.0	—	4.5	3.0	3.0	21.1	4.5	1.5	59.1	100.0
	Sü%	8.0	—	10.7	3.8	5.3	17.7	8.6	2.4	18.1	—
	T.%	.4	—	.6	.4	.4	2.6	.6	.2	7.3	12.3
Toplam	F	25	19	28	53	38	79	35	42	216	535
	T.%	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
	S.%	4.7	3.6	5.2	9.9	7.1	14.8	6.5	7.9	40.4	100.0
$\chi^2: 62.78$		sd: 24		p<0.001		Anlamlı					

Sonuç olarak, öğrenci ve öğretmenler tarafından eksikliği en çok hissedilen hususları sırayla üniversitede takip edilen müfredat ile görev yapılan okullardaki derslerin müfredatının uyumsuzluğu, Arapça bilgisinin yetersizliği ve üniversitede öğrenilen teorik bilgilerden okullarda gerekli şekilde yararlanılamama şeklinde belirtebiliriz.

IV. İHL Dışında Bir Okulda Öğretmenlik Uygulamasına Katılmış Öğrenciler ve İHL Dışındaki Bir Okulda Çalışmakta Olan Öğretmenlere Göre İlahiyat Fakültesi Programında Yer Alan Derslerde İşlenen Konuların DKAB Öğretmenliği İçin Gerekliliği ve Yeterliliği

1. Temel İslâmî İlimlerle İlgili Derslerdeki Konuların Gerekliliği ve Yeterliliği

İlahiyat Fakültelerinden mezun olunduktan sonra alınabilecek görevlerin farklı formasyonu gerektirmesi nedeniyle programda bulunan derslerin gerekli formasyonları

kazandırmak bakımından farklı oranlarda yer almasının daha uygun olacağı düşüncesinden hareketle, daha önce de üzerinde durulduğu gibi, oranları konusunda tartışmalar ve spekülasyonlar bulunduğunu düşündüğümüz derslerde işlenen konuların ilgili görevler için gerekliliği ve yeterliliği hakkında da bazı sorular yöneltildi. Gruplar halinde de olsa derslerin belli görevler için ne kadar gerekli ve yeterli olduğunun bilinmesi bu konudaki düşünceleri öğrenmek bakımından yararlı olacağı gibi, alınabilecek tedbirler için de yol gösterici olması bakımından yararlı olacaktır.

TABLO 98: Temel İslâmî İlimler Alanındaki DKAB Öğretmenliği İçin Derslerin Gerekliliği **TABLO 99: Temel İslâmî İlimler Alanındaki Derslerin DKAB Öğretmenliği İçin Yeterliliği**

Denekler		Temel İslâmî İlimler Alanındaki Derslerin Gerekliliği				Temel İslâmî İlimler Alanındaki Derslerin Yeterliliği					
		Hiç	Biraz	Oldukça	Tama- men	Hiç	Biraz	Oldukça	Tama- men	Toplam	
Öğrenci	Gf	13	63	72	48	10	58	103	25	196	
	Bf	10.2	59.3	81.2	45.3	7.8	55.4	105.4	27.3	—	
	Sa%	6.6	32.1	36.7	24.5	5.1	29.6	52.6	12.8	100.0	
	Sñ%	100.0	82.9	69.2	82.8	100.0	81.7	76.3	71.4	—	
	T.%	5.2	25.1	28.7	19.1	4.0	23.1	41.0	10.0	78.1	
Öğret- men	Gf	—	13	32	10	—	13	32	10	55	
	Bf	2.8	16.7	22.8	12.7	2.2	15.6	29.6	7.7	—	
	Sa%	—	23.6	58.2	18.2	—	23.6	58.2	18.2	100.0	
	Sñ%	—	17.1	30.8	17.2	—	18.3	23.7	28.6	—	
	T.%	—	5.2	12.7	4.0	—	5.2	12.7	4.0	21.9	
Toplam	F	13	76	104	58	10	71	135	35	251	
	T.%	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	
	S.%	5.2	30.3	41.4	23.1	4.0	28.3	53.8	13.9	100.0	
r ² : 10.18		sd: 3	p< 0.05		Anlamlı	r ² : 4.50		sd: 3	p> 0.05		Anlamlı değil

Tablo 98 ve 99’da temel İslâmî ilimler alanındaki derslerin DKAB öğretmenliği için gerekliliği ve yeterliliği konusundaki görüşler yer almaktadır. Tablodaki bilgilere baktığımızda bu konudaki derslerin oldukça ve tamamen gerekli olduğu konusundaki oranların (%64.5), bu derslerde işlenen konuların yeterliliği konusundakilere göre biraz daha düşük olduğu görülmektedir. Bu durumda bu derslerde işlenen konuların DKAB öğretmenin derslerinde karşılaştığı problemleri çözebilmek açısından gerekliliğe göre biraz daha fazla bir oranda yeterli bulunduğu söylenebilir. Deneklerin %67.7’sinin bu konuda olumlu görüş bildirmiş olmasına rağmen 1/3’üne yakınının bu dersleri daha az yeterli gördükleri anlaşılmaktadır. Öğretmenler gerekli buldukları oranda da yeterli bulurlarken öğrenciler biraz daha fazla yeterli bulmuşlardır. Bu derslerin gerekliliği konusunda öğrencilerin farklı düşündükleri ($p < 0.05$ düzeyinde anlamlı), DKAB öğretmenliği yapabilmek için bu alandaki dersleri öğretmenler kadar çok gerekli görmedikleri söylenebilir. Onların bu düşüncelerinin konuyla ilgili pek fazla tecrübelerinin bulunmayışından kaynaklanmış olması mümkündür. Fakat bu derslerin yeterliliği konusunda da öğretmenlere göre pek

olumlu düşünmedikleri anlaşılan öğrenciler öyle anlaşıyor ki, öğretmenlik uygulamaları sonunda bu alanda sınıflarda karşılaştıkları din ile ilgili soruların daha çok diğer alanlardaki derslerde bilgilenmeyi gerektirdiği ve temel İslâmî ilimlerle ilgili derslerdeki müfredatın da bu konulara uygun hale getirilmesinin yararlı olacağı kanaatine ulaşmışlardır.

TABLO 100: Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okula Göre Temel İslâm İlimler Alanındaki Derslerin DKAB Öğretmenliği İçin Yeterliliği

İlahiyat Fakültesi		Temel İslâmî İlimler Alanındaki Derslerin Yeterliliği				
		Hiç	Biraz	Oldukça	Tamamen	Toplam
DEÜ İlahiyat Fakültesi	Gf	4	20	36	9	69
	Bf	3.5	20.4	36.3	8.8	---
	Sa%	5.8	29.0	52.2	13.0	100.0
	Sü%	40.0	34.5	35.0	36.0	---
	T.%	2.0	10.2	18.4	4.6	35.2
MÜ İlahiyat Fakültesi	Gf	1	6	16	2	25
	Bf	1.3	7.4	13.1	3.2	---
	Sa%	4.0	24.0	64.0	8.0	100.0
	Sü%	10.0	10.3	15.5	8.0	---
	T.%	.5	3.1	8.2	1.0	12.8
Atatürk Ü. İlahiyat Fakültesi	Gf	1	4	11	---	16
	Bf	.8	4.7	8.4	.2	---
	Sa%	6.3	25.0	68.8	---	100.0
	Sü%	10.0	6.9	10.7	---	---
	T.%	.5	2.0	5.6	---	8.2
AÜ İlahiyat Fakültesi	Gf	---	11	29	7	47
	Bf	2.4	13.9	24.7	6.0	---
	Sa%	---	23.4	61.7	14.928.0	100.0
	Sü%	---	19.0	28.2	3.6	---
	T.%	---	5.6	14.8	---	24.0
SDÜ İlahiyat Fakültesi	Gf	---	10	9	6	25
	Bf	1.3	7.4	13.1	3.2	---
	Sa%	---	40.0	36.0	24.0	100.0
	Sü%	---	17.2	8.7	24.0	---
	T.%	---	5.1	4.6	3.1	12.8
Harran Ü. İlahiyat Fakültesi	Gf	4	7	2	1	14
	Bf	.7	4.1	7.4	1.8	---
	Sa%	28.6	50.0	14.3	7.1	100.0
	Sü%	40.0	12.1	1.9	4.0	---
	T.%	2.0	3.6	1.0	.5	7.1
Toplam	F	10	58	103	25	196
	T.%	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
	S.%	5.1	29.6	52.6	12.8	100.0
χ^2 : 35.69		sd: 15	p< 0.01	Anlamlı		

Temel İslâmî ilimler alanındaki ders müfredatının yeterliliği konusunda öğrencilerin öğrenim gördükleri fakülteye göre görüşlerinde ($p < 0.01$ düzeyinde anlamlı) farklılıklar bulunmaktadır (Tablo 100). Tabloda yer alan bilgilere göre Harran Ü. ve SDÜ İlahiyat Fakültelerinden İHL dışında öğretmenlik uygulaması yapmış olan öğrencilerin uygulama sırasında edindikleri tecrübeler sonunda bu dersleri daha az yeterli bulma şeklinde bir kanaate sahip oldukları söylenebilir.

2. Felsefe ve Din İle İlgili Diğer Bilimler Alanındaki Derslerde İşlenen Konuların Gerekliliği ve Yeterliliği

TABLO 101: Felsefe ve Din Bilimleri Alanındaki Derslerin DKAB Öğretmenliği İçin Gerekliliği

TABLO 102: Felsefe ve Din Bilimleri Alanındaki Derslerin DKAB Öğretmenliği İçin Yeterliliği

Denekler		Felsefe ve Din Bilimleri Alanındaki Derslerin Gerekliliği				Felsefe ve Bilimleri Alanındaki Derslerin Yeterliliği					
		Hiç	Biraz	Oldukça	Tama- men	Hiç	Biraz	Oldukça	Tama- men	Toplam	
Öğrenci	Gf	6	28	93	69	4	50	109	33	196	
	Bf	4.7	28.9	89.0	73.4	3.9	50.8	105.4	35.9	—	
	Sa%	3.1	14.3	47.4	35.2	2.0	25.5	55.6	16.8	100.0	
	Sü%	100.0	75.7	81.6	73.4	80.0	76.9	80.7	71.7	—	
	T.%	2.4	11.2	37.1	27.5	1.6	19.9	43.4	13.1	78.1	
Öğret- men	Gf	—	9	21	25	1	15	26	13	55	
	Bf	2.4	8.1	25.0	20.6	1.1	14.2	29.6	10.1	—	
	Sa%	—	16.4	38.2	45.5	1.8	27.3	47.3	23.6	100.0	
	Sü%	—	24.3	18.4	26.6	20.0	23.1	19.3	28.3	—	
	T.%	—	3.6	8.4	10.0	.4	6.0	10.4	5.2	21.9	
Toplam	F	6	37	114	94	5	65	135	46	251	
	T.%	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	
	S.%	2.4	17.4	45.4	37.5	2.0	25.9	53.8	18.3	100.0	
χ^2 : 3.82		sd: 3	$p>0.05$		Anlamlı değil		χ^2 : 1.70		sd: 3	$p>0.05$	Anlamlı değil

Tablo 101 ve 102’de yer alan bilgilere bakıldığında felsefe ve din ile ilgili diğer derslerde işlenen konuların çoğunluk tarafından gerekli (%82.9), oranı bu kadar yüksek olmasa da yine çoğuna göre yeterli görüldüğü söylenebilir. Bu konuda öğrenci ve öğretmenlerin yaklaşık aynı görüşü paylaştıkları anlaşılmaktadır. Deneklerin bu dersleri DKAB öğretmenliği için çok gerekli buldukları halde daha az yeterli buluyor olmaları dikkat çekicidir. Deneklerde, orta öğretim kurumlarında DKAB derleri ile yürütülmeye çalışılan din eğitimi ve öğretimi faaliyetleri esnasında öğrencilerde hedeflenen davranış değişikliklerinin oluşturulabilmesi, din konusundaki ihtiyacın giderilebilmesi ve din ile ilgili problemlerin çözülebilmesi için felsefe ve din bilimleri alanındaki derslere temel İslâmî ilimler alanındaki derslerde işlenen konulara göre daha fazla ihtiyaç duyulduğu, fakat bu ihtiyacın İlahiyat Fakültelerinde yeterli derecede karşılanamadığı şeklinde bir düşüncenin olduğu anlaşılmaktadır.

3. Öğretmenlik Bilgisi Derslerindeki Konuların Gerekliliği ve Yeterliliği

Öğretmenlik mesleğinin hedef davranışlarını kazanmayı, metod bilgisine sahip olmayı, eğitim bilimleri alanında görüş sahibi olmayı sağlayan öğretmenlik meslek bilgisi alanındaki, diğer bir deyişle pedagojik formasyon derslerinde işlenen konuların DKAB öğretmenliği yapabilmek açısından büyük oranda gerekli (%81.4), biraz daha düşük bir oranla olsa da genelde yeterli (%74.4) görüldüğü söylenebilir (Tablo 103 ve 104). Bu

konuda öğretmen ve öğrencilerin yaklaşık aynı görüşleri paylaştığını söylemek mümkündür.

TABLO 103: Öğretmenlik Bilgisi Alanındaki Derslerin DKAB Öğretmenliği İçin Gerekliliği **TABLO 104: Öğretmenlik Bilgisi Alanındaki Derslerin DKAB Öğretmenliği İçin Yeterliliği**

Denekler		Öğr.lik Bilg. Alanındaki Derslerin Gerekliliği				Öğretmenlik Bilgisi Alanındaki Derslerin Yeterliliği				
		Hiç	Biraz	Oldukça	Tamam.	Hiç	Biraz	Oldukça	Tamam.	Toplam
Öğrenci	Gf	6	31	94	65	6	43	121	25	195
	Bf	4.7	31.2	93.7	66.4	4.7	45.2	115.4	29.6	—
	Sa%	3.1	15.8	48.0	33.2	3.1	22.1	62.1	12.8	100.0
	Sü%	100.0	77.5	78.3	76.5	100.0	74.1	81.8	65.8	—
	T.%	2.4	12.4	37.5	25.9	2.4	17.2	48.4	10.0	78.0
Öğretmen	Gf	—	9	26	20	—	15	27	13	55
	Bf	1.3	8.8	26.3	18.6	1.3	12.8	32.6	8.4	—
	Sa%	—	16.4	47.3	36.4	—	27.3	49.1	23.6	100.0
	Sü%	—	22.5	21.7	23.5	—	25.9	18.2	34.2	—
	T.%	—	3.6	10.4	8.0	—	6.0	10.8	5.2	22.0
Toplam	F	6	40	120	85	6	58	148	38	250
	T.%	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
	S.%	2.4	15.9	47.5	33.9	2.4	23.2	59.2	15.2	100.0
$\chi^2: 1.82$		sd: 3 $p > 0.05$ Anlamlı değil				$\chi^2: 6.71$		sd: 3 $p > 0.05$ Anlamlı değil		

Fakat elde edilen verilere öğretmenlerin mezun oldukları yüksek öğretim kurumuna göre bakıldığında ($p < 0.05$ düzeyinde anlamlı) İlahiyat Fakültesi mezunu DKAB öğretmenlerinin öğretmenlik bilgisi derslerindeki konuları biraz daha yetersiz buldukları (Tablo 105) söylenebilir.

TABLO 105: Öğretmenlerin Mezun Oldukları Yüksek Öğretim Kurumuna Göre Öğretmenlik Bilgisi Alanındaki Derslerinin DKAB Öğretmenliği İçin Yeterliliği

Okul		Öğretmenlik Bilgisi Alanındaki Derslerin Yeterliliği			
		Biraz	Oldukça	Tamamen	Toplam
YİE	Gf	1	11	1	13
	Bf	3.5	6.4	3.1	—
	Sa%	7.7	84.6	7.7	100.0
	Sü%	6.7	40.7	7.7	—
	T.%	1.8	20.0	1.8	23.6
İlahiyat Fakültesi	Gf	14	15	12	41
	Bf	11.2	20.1	9.7	—
	Sa%	34.1	36.6	29.3	100.0
	Sü%	93.3	55.6	92.3	—
	T.%	25.5	27.3	21.8	74.5
Başka	Gf	—	1	—	1
	Bf	.3	.5	.2	—
	Sa%	—	100.0	—	100.0
	Sü%	—	3.7	—	—
	T.%	—	1.8	—	1.8
Toplam	F	15	27	13	55
	T.%	100.0	100.0	100.0	100.0
	S.%	27.3	49.1	23.6	100.0
$\chi^2: 10.17$		sd: 4 $p < 0.05$ Anlamlı			

4. Öğretim Elemanlarına Göre Derslerinin Gerekliliği ve Bu Derslerin Müfredatının DKAB Öğretmenliği İçin Yeterliliği

Bu konuyla ilgili öğretim elemanlarının da görüşlerine başvurulmuş ve elde edilen bulgular bölümlere göre tasnif edilmiştir (Tablo 106 ve 107). Bölümlere göre öğretim

elemanlarının görüşlerinde pek farklılık olmadığı görülmüş, bu istatistiksel anlamda da doğrulanmıştır.

TABLO 106: Öğretim Elemanlarının Bölümlerine Göre Okuttıkları Derslerin DKAB Öğretmenliği İçin Gerekliliği

Bölüm		Derslerin DKAB Öğretm. İçin Gerekliliği				Derslerin DKAB Öğretm. İçin Yeterliliği							
		Hiç	Biraz	Oldukça	Tamam.	Hiç	Biraz	Oldukça	Tamam.	Toplam			
Temel İslâm Bilimleri	Gf	—	9	36	34	1	22	38	18	79			
	Bf	.6	9.3	35.5	33.6	1.9	21.1	39.8	16.2	—			
	Sa%	—	11.4	45.6	43.0	1.3	27.8	48.1	22.8	100.0			
	Sü%	—	60.0	63.2	63.0	33.3	64.7	59.4	69.2	—			
	T.%	—	7.1	28.3	26.8	.8	17.3	29.9	14.2	62.2			
Felsefe ve Din Bil.	Gf	1	3	12	12	1	6	18	3	28			
	Bf	.2	3.3	12.6	11.9	.7	7.5	14.1	5.7	—			
	Sa%	3.6	10.7	42.9	42.9	3.6	21.4	64.3	10.7	100.0			
	Sü%	100.0	20.0	21.1	22.2	33.3	17.6	28.1	11.5	—			
	T.%	.8	2.4	9.4	9.4	.8	4.7	14.2	2.4	22.0			
İslâm T. ve Sanatı.	Gf	—	3	9	8	1	6	8	5	20			
	Bf	.2	2.4	9.0	8.5	.5	5.4	10.1	4.1	—			
	Sa%	—	15.0	45.0	40.0	5.0	30.0	40.0	25.0	100.0			
	Sü%	—	20.0	15.8	14.8	33.3	17.6	12.5	19.2	—			
	T.%	—	2.4	7.1	6.3	.8	4.7	6.3	3.9	15.7			
Toplam	F	1	15	57	54	3	34	64	26	127			
	T.%	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0			
	S.%	.8	11.8	44.9	42.5	2.4	26.8	50.4	20.5	100.0			
χ ² : 3.81		sd: 6	p> 0.05			Anlamlı değil		χ ² : 4.86		sd: 6	p> 0.05	Anlamlı değil	

Öğretim elemanları genelde derslerini büyük bir çoğunlukla DKAB öğretmenliği yapabilmek açısından gerekli görmekte (%87.4), fakat bu gerekli gördükleri oran kadar yüksek bir şekilde yeterli bulmamaktadırlar. Oldukça ve tamamen yeterli bulanların oranı %70.9 civarında kalmıştır.

V. İHL'nde Öğretmenlik Uygulamasına Katılan Öğrenciler ve Bu Okullarda Çalışan Öğretmenlere Göre İlâhiyat Fakültesi Programında Yer Alan Derslerdeki Konuların İHL MD Öğretmenliği İçin Gerekliliği ve Yeterliliği

1. Temel İslâmî İlimlerle İlgili Derslerdeki Konuların Gerekliliği ve Yeterliliği

İHL MD öğretmenliği yapabilme açısından İlâhiyat Fakültesi programlarında yer alan derslerde işlenen konuların ne derecede gerekli ve yeterli olduğu hakkındaki görüşlerin tesbiti için de bu okullarda öğretmenlik uygulamasına katılan öğrenciler ile bu okullarda çalışan öğretmenlerin ve öğretim elemanlarının görüşlerine başvurulmuştur.

TABLO 108: Temel İslâmî İlimler Alanındaki Derslerin İHL MD Öğretmenliği İçin Gerekliliği

TABLO 109: Temel İslâmî İlimler Alanındaki Derslerin İHL MD Öğretmenliği İçin Yeterliliği

Denekler		Temel İslâmî İlimler Alanındaki Derslerin Gerekliliği				Temel İslâmî İlimler Alanındaki Derslerin Yeterliliği				
		Hiç	Biraz	Oldukça	Tama- men	Hiç	Biraz	Oldukça	Tama- men	Toplam
Öğrenci	Gf	3	25	71	58	4	45	94	14	157
	Bf	1.7	28.2	68.5	58.6	2.2	53.1	90.1	11.6	—
	Sa%	.9	15.9	45.2	36.9	2.5	28.7	59.9	8.9	100.0
	Sü%	100.0	49.0	57.3	54.7	100.0	46.9	57.7	66.7	—
	T.%	1.1	8.8	25.0	20.4	1.4	15.8	33.1	4.9	55.3
Öğret- men	Gf	—	26	53	48	—	51	69	7	127
	Bf	1.3	22.8	55.5	47.4	1.8	42.9	72.9	9.4	—
	Sa%	—	20.5	41.7	37.8	—	40.2	54.3	5.5	100.0
	Sü%	—	51.0	42.7	45.3	—	53.1	42.3	33.3	—
	T.%	—	9.2	18.7	16.9	—	18.0	24.3	2.5	44.7
Toplam	F	3	51	124	106	4	96	163	21	284
	T.%	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
	S.%	1.1	18.0	43.7	37.3	1.4	33.8	57.4	7.4	100.0
χ^2 : 3.44		sd: 3	$p> 0.05$ Anlamlı değil			χ^2 : 7.45		sd:3	$p>0.05$ Anlamlı değil	

Öğrenci ve öğretmenlere göre temel İslâmî ilimlerle ilgili derslerde yer alan konuların İHL MD öğretmenliği için çok gerekli görüldüğü (%81), fakat o kadar yüksek oranda yeterli bulunmadığı (%59.9) görülmektedir (Tablo 108 ve 109). Deneklerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamakta, genel olarak birbirlerine benzeyen görüşlere sahip bulunmaktadır. Dikkat edilecek olursa bu alandaki derslerde işlenen konular bu görev için DKAB öğretmenliği için olandan daha fazla bir oranda gerekli görülmekte, fakat daha az yeterli bulunmaktadır.

2. Felsefe ve Din İle İlgili Diğer Bilimler Alanındaki Derslerde İşlenen Konuların Gerekliliği ve Yeterliliği

Tablo 110 ve 111’de yer alan bilgilerden felsefe ve din ile ilgili diğer derslerde işlenen konuların gereklilik oranının temel İslâmî ilimlerdekine göre biraz düştüğü (%70.7), gerekli olduğu kadar yeterli bulunmadığı anlaşılmaktadır (%59.9). DKAB öğretmenliğindeki oranlarla karşılaştırıldığında bu dersin öğretmenliği için daha gerekli olduğunu ve daha yüksek oranlarda yeterli bulunduğunu söylemek mümkündür.

TABLO 110: Felsefe ve Din Bilimleri Alanındaki Derslerin İHL MD Öğretmenliği İçin Gerekliliği**TABLO 111: Felsefe ve Din Bilimleri Alanındaki Derslerin İHL MD Öğretmenliği İçin Yeterliliği**

Denek.		Felsefe ve Din Bilimleri Alanındaki Derslerin Gerekliliği					Felsefe ve Din Bilimleri Alanındaki Derslerin Yeterliliği				
		Hiç	Biraz	Oldukça	Tama- men	Toplam	Hiç	Biraz	Oldukça	Tama- men	Toplam
Öğrenci	Gf	4	34	72	47	157	5	44	84	25	158
	Bf	6.1	39.8	72.4	38.7	—	7.3	56.0	77.3	17.4	—
	Sa%	2.5	21.7	45.9	29.9	100.0	3.2	27.8	53.2	15.8	100.0
	Sİ%	36.4	47.2	55.0	67.1	—	38.5	44.0	60.9	80.6	—
	T.%	1.4	12.0	25.4	16.5	55.3	1.8	15.6	29.8	8.9	56.0
Öğret- men	Gf	7	38	59	23	127	8	56	54	6	124
	Bf	4.9	32.2	58.6	31.3	—	5.7	44.0	60.7	13.6	—
	Sa%	5.5	29.9	46.5	18.1	100.0	6.5	45.2	43.5	4.8	100.0
	Sİ%	63.6	52.8	45.0	32.9	—	61.5	56.0	39.1	19.4	—
	T.%	2.5	13.4	20.8	8.1	44.7	2.8	19.9	19.1	2.1	44.0
Toplam	F	11	72	131	70	284	13	100	138	31	282
	T.%	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
	S.%	3.9	25.4	46.1	24.6	100.0	4.6	35.5	48.9	11.0	100.0
χ ² : 7.47		sd: 3	p> 0.05	Anlamlı değil		χ ² : 16.43		sd: 3	p< 0.001	Anlamlı	

Bu derslerde işlenen konuların İHL MD öğretmenliği için ne derecede yeterli olduğu konusundaki görüşlerde öğrenci ve öğretmenler arasında farklılıklar bulunduğu söylenebilir ($p < 0.001$ düzeyinde anlamlı). Buna göre öğretmenlerin bu alanla ilgili derslerde işlenen konuları İHL MD öğretmenliği yapabilme konusunda daha yetersiz bulma eğiliminde oldukları görülmektedir. Öğretmenlerden bu dersleri hiç yeterli bulmayanlar ile biraz yeterli bulanların oranı %41.7 iken bu oran öğrencilerde %31 civarında olmuştur.

TABLO 112: Öğretmenlerin Kademelerine Göre Felsefe ve Din Bilimleri Alanındaki Derslerin İHL MD Öğretmenliği İçin Gerekliliği

Kıdem (Yıl)		Felsefe ve Din Bilimleri Alanındaki Derslerin Gerekliliği				
		Hiç	Biraz	Oldukça	Tamamen	Toplam
1-5	Gf	—	3	4	5	12
	Bf	.7	3.6	5.6	2.2	—
	S%	—	25.0	33.3	41.7	100.0
	S%	—	7.9	6.8	21.7	—
	T.%	—	2.4	3.1	3.9	9.4
6-10	Gf	—	5	18	5	28
	Bf	1.5	8.4	13.0	5.1	—
	S%	—	17.9	64.3	17.9	100.0
	S%	—	13.2	30.5	21.7	—
	T.%	—	3.9	14.2	3.9	22.0
11-15	Gf	2	14	18	2	36
	Bf	2.0	10.8	16.7	6.5	—
	S%	5.6	38.9	50.0	5.6	100.0
	S%	28.6	36.8	30.5	8.7	—
	T.%	1.6	11.0	14.2	1.6	28.3
16-20	Gf	4	9	11	10	34
	Bf	1.9	10.2	15.8	6.2	—
	S%	11.8	26.5	32.4	29.4	100.0
	S%	57.1	23.7	18.6	43.5	—
	T.%	3.1	7.1	8.7	7.9	26.8
21 ve Sonrası	Gf	1	7	8	1	17
	Bf	.9	5.1	7.9	3.1	—
	S%	5.9	41.2	47.1	5.9	100.0
	S%	14.3	18.4	13.6	4.3	—
	T.%	.8	5.5	6.3	.8	13.4
Toplam	F	7	38	59	23	127
	T.%	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
	S.%	5.5	29.9	46.5	18.1	100.0
χ^2 : 22.43		sd: 12	p< 0.05	Anlamlı		

TABLO 113: Öğretmenlerin Mezun Oldukları Yüksek Öğretim Kurumuna Göre Felsefe ve Din Bilimleri Alanındaki Derslerin İHL MD Öğretmenliği İçin Gerekliliği

TABLO 114: Öğretmenlerin Mezun Oldukları Yüksek Öğretim Kurumuna Göre F. ve Din Bil. Alanındaki Derslerin İHL MD Öğretmenliği İçin Yeterliliği

Okul		Felsefe ve Din Bilimleri Alanındaki Derslerin Gerekliliği					Felsefe ve Bilimleri Alanındaki Derslerin Yeterliliği				
		Hiç	Biraz	Olduk- ça	Tama- men	Toplam	Hiç	Biraz	Olduk- ça	Tama- men	Toplam
YİE	Gf	4	19	21	7	51	3	22	23	1	49
	Bf	2.8	15.3	23.7	9.2	—	3.2	21.9	21.5	2.4	—
	S%	7.8	37.3	41.2	13.7	100.0	6.1	44.9	46.9	2.0	100.0
	S%	57.1	50.0	35.6	30.4	—	37.5	40.0	42.6	16.7	—
	T.%	3.1	15.0	16.5	5.5	40.2	2.4	17.9	18.7	.8	39.8
İlahiyat Fak.	Gf	1	18	35	15	69	2	32	29	5	68
	Bf	3.8	20.6	32.1	12.5	—	4.4	30.4	29.9	3.3	—
	S%	1.4	26.1	50.7	21.7	100.0	2.9	47.1	42.6	7.4	100.0
	S%	14.3	47.4	59.3	65.2	—	25.0	58.2	53.7	83.3	—
	T.%	.8	14.2	27.6	11.8	54.3	1.6	26.0	23.6	4.1	55.3
İslâmî İlimler Fak.	Gf	2	1	3	1	7	3	1	2	—	6
	Bf	.4	2.1	3.3	1.3	—	.4	2.7	2.6	.3	—
	S%	28.6	14.3	42.9	14.3	100.0	50.0	16.7	33.3	—	100.0
	S%	28.6	2.6	5.1	4.3	—	37.5	1.8	3.7	—	—
	T.%	1.6	.8	2.4	.8	5.5	2.4	.8	1.6	—	4.9
Toplam	F	7	38	59	23	127	8	55	54	6	123
	T.%	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
	S.%	5.5	29.9	46.5	18.1	100.0	6.5	44.7	43.9	4.9	100.0
$\chi^2: 12.84$		sd: 6	$p < 0.05$		Anlamlı		$\chi^2: 22.16$	sd: 6	$p < 0.01$		Anlamlı

Felsefe dersleri ve din ile ilgili diğer derslerin müfredatının İHL MD öğretmenliği için gerekli olup olmadığı ile ilgili görüşlerde öğretmenlerin kıdemlerine göre ($p < 0.05$ düzeyinde anlamlı) bazı farklılıklar bulunduğunu tablo 112'deki konu ile bilgilerden hareketle söylemek mümkündür. Tabloda da görülebileceği gibi öğretmenlerin kıdemi yükseldikçe bu derslerde işlenen konuları İHL MD öğretmenliği için gerekli bulanların oranı düşmekte, bu da özellikle 11 yıldan fazla kıdemi olan öğretmenlerde daha belirgin bir şekilde gözlenebilmektedir. Daha önce de belirtildiği gibi öğretmenlerin kıdemi yükseldikçe İlahiyat Fakültesi mezunu olma oranları düşmektedir. Kıdemi daha yüksek olan YİE ve İslâmî İlimler Fakültesi mezunlarının okullarında öğrenim gördükleri yıllarda bu derslerin oranlarının programlarda İlahiyat Fakültelerine göre daha az olması nedeniyle gereği gibi faydalanamamış olmalarına ve bu konuda daha olumsuz bir tutum geliştirmelerine sebep olduğu anlaşılmaktadır. Bu konuda geliştirilen tutumun öğretmenlerin mezun oldukları yüksek öğretim kurumundan kaynaklanmış olabileceği ihtimalini yükselten bilgiler tablo 113 ve 114'de görülmektedir. Bu tablolardaki bilgilere dikkat edilecek olursa öğretmenlerin görüşlerinin bu derslerde işlenen konuların İHL MD öğretmenliği yapabilmek için ne derecede gerekli olduğu ($p < 0.05$ düzeyinde anlamlı) ve ne derecede yeterli olduğu konusunda ($p < 0.01$ düzeyinde anlamlı) mezun oldukları yüksek öğretim kurumuna göre farklılaşmakta olduğu; İlahiyat Fakültesi mezunlarında gerekli görme ve yeterli bulma oranlarının özellikle İslâmî İlimler Fakültesi mezunlarına göre yüksek bu-

lunduğu görülecektir. Fakat burada dikkati çeken bir husus İslâmî İlimler Fakültesi ve YİE mezunlarının bu dersleri pek fazla gerekli bulmadıkları halde yetersiz de bulmalarıdır. Anlaşılan bu okul mezunları İHL MD öğretmenliği için çok gerekli bulmadıkları bu derslerdeki konuları işlendikleri şekliyle de yeterli bulmamışlar, daha çok bu alanın dışında olduğunu düşünmüşlerdir. Onların böyle bir yargıya ulaşmış olmaları öğrenci oldukları dönemde bu derslerin müfredatlarının İHL MD müfredatı ile pek ilgisinin kurulamamış olabileceği ihtimalini akla getirmektedir.

3. Öğretmenlik Bilgisi Derslerindeki Konuların Gerekliliği ve Yeterliliği

Tablo 115 ve 116'daki bilgilere göre öğretmenlik bilgisi alanında yer alan derslerde işlenen konuların DKAB öğretmenliği için olduğu gibi gerekli görüldüğü (%79), fakat DKAB öğretmenliği için olduğundan daha az yeterli bulunduğu anlaşılmaktadır (%63.7). Derslerde işlenen konuların yeterlilik derecesi hakkında farklı düşündükleri ($p < 0.01$ düzeyinde anlamlı); öğretmenlerin bu dersleri daha az, öğrencilerin ise daha fazla yeterli buldukları söylenebilir. Öğretmenlerin oldukça ve tamamen yeterli bulanlarının oranı %54 iken bu oran öğrencilerde %71.3 olmuştur.

TABLO 115: Öğretmenlik Bilgisi Alanındaki Derslerin İHL MD Öğretmenliği İçin Gerekliliği

TABLO 116: Öğretmenlik Bilgisi Alanındaki Derslerin İHL MD Öğretmenliği İçin Yeterliliği

Denek.		Öğretmenlik Bilgisi Alanındaki Derslerin Gerekliliği					Öğretmenlik Bilgisi Alanındaki Derslerin Yeterliliği				
		Hiç	Biraz	Oldukça	Tamamen	Toplam	Hiç	Biraz	Oldukça	Tamamen	Toplam
Öğrenci	Gf	3	24	74	56	157	3	42	89	23	157
	Bf	4.4	27.1	76.8	48.6	—	3.9	53.1	83.8	16.2	—
	Sa%	1.9	15.3	47.1	35.7	100.0	1.9	26.8	56.7	14.6	100.0
	Sü%	37.5	49.0	53.2	63.6	—	42.9	44.2	59.3	79.3	—
	T.%	1.1	8.5	26.1	19.7	55.3	1.1	14.9	31.7	8.2	55.9
Öğretmen	Gf	5	25	65	32	127	4	53	61	6	124
	Bf	3.6	21.9	62.2	39.4	—	3.1	41.9	66.2	12.8	—
	Sa%	3.9	19.7	51.2	25.2	100.0	3.2	42.7	49.2	4.8	100.0
	Sü%	62.5	51.0	46.8	36.4	—	57.1	55.8	40.7	20.7	—
	T.%	1.8	8.8	22.9	11.3	44.7	1.4	18.9	21.7	2.1	44.1
Toplam	F	8	49	139	88	284	7	95	150	29	281
	T.%	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
	S.%	2.8	17.3	48.9	31.0	100.0	2.5	33.8	53.4	10.3	100.0
$\chi^2: 4.53$ sd: 3 $p > 0.05$ Anlamlı değil							$\chi^2: 12.91$ sd:3 $p < 0.01$ Anlamlı				

TABLO 117: Öğretmenlerin Mezun Oldukları Yüksek Öğretim Kurumuna Göre Öğretmenlik Bilgisi Alanındaki Derslerin İHL MD Öğretmenliği İçin Gerekliliği

Okul		Öğretmenlik Bilgisi Alanındaki Derslerin Gerekliliği					Öğretmenlik Bilgisi Alanındaki Derslerin Yeterliliği						
		Hiç	Biraz	Oldukça	Tama- men	Toplam	Hiç	Biraz	Oldukça	Tama- men	Toplam		
YİE	Gf	1	11	28	11	51	2	28	18	3	51		
	Bf	2.0	10.0	26.1	12.9	—	1.6	21.8	25.5	2.1	—		
	S%	2.0	21.6	54.9	21.6	100.0	3.9	54.9	35.3	5.9	100.0		
	S%	20.0	44.0	43.1	34.4	—	50.0	52.8	29.0	60.0	—		
	T.%	.8	8.7	22.0	8.7	40.2	1.6	22.6	14.5	2.4	41.1		
İlahiyat Fak.	Gf	2	13	34	20	69	1	22	42	2	67		
	Bf	2.7	13.6	35.3	17.4	—	2.2	28.6	33.5	2.7	—		
	S%	2.9	18.8	49.3	29.0	100.0	1.5	32.8	62.7	3.0	100.0		
	S%	40.0	52.0	52.3	62.5	—	25.0	41.5	67.7	40.0	—		
	T.%	1.6	10.2	26.8	15.7	54.3	.8	17.7	33.9	1.6	54.0		
İslâmî İlimler Fak.	Gf	2	1	3	1	7	1	3	2	—	6		
	Bf	.3	1.4	3.6	1.8	—	.2	2.6	3.0	.2	—		
	S%	28.6	14.3	42.9	14.3	100.0	16.7	50.0	33.3	—	100.0		
	S%	40.0	4.0	4.6	3.1	—	25.0	5.7	3.2	—	—		
	T.%	1.6	.8	2.4	.8	5.5	.8	2.4	1.6	—	4.8		
Toplam	F	5	25	65	32	127	4	53	62	5	124		
	T.%	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0		
	S.%	3.9	19.7	51.2	25.2	100.0	3.2	42.7	50.0	4.0	100.0		
χ^2 : 12.97		sd: 6	p< 0.05				Anlamlı	χ^2 : 12.99		sd: 6	p< 0.05		Anlamlı

TABLO 118: Öğretmenlerin Mezun Oldukları Yüksek Öğretim Kurumuna Göre Öğretmenlik Bilgisi Derslerinin İHL Öğretmenliği İçin Yeterliliği

Öğretmenlerin bu derslerin müfredatını daha az yeterli bulmalarının mezun oldukları yüksek öğretim kurumu ile ilgisinin olabileceği düşünülmüş ve yapılan ki-kare testi sonucunda bu konuda $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür (Tablo 118). Tablodaki verilere dikkat edilecek olursa İlahiyat Fakültesi mezunu olan İHL MD öğretmenlerinin diğer okul mezunlarına göre bu dersleri daha yeterli bulma eğiliminde oldukları söylenebilir. Buna göre İlahiyat Fakültesi mezunu olan öğretmenlerin ve bu okullardan mezun olma aşamasına gelmiş öğrencilerin benzer görüşlere sahip oldukları ortaya çıkmaktadır. Bu durumda YİE ve İslâmî İlimler Fakültesi mezunlarının öğrenim gördükleri yıllarda bu derslerden istenilen şekilde yararlanamamış olduklarını, bunun da bu derslerin belki de o dönemde oranlarının düşüklüğü ile ve yeterince önem verilmemiş olması ile ilgisinin olabileceğini belirtebiliriz.

Tablo 117'deki bilgilere göre bu derslerin gerekliği konusundaki görüşlere dikkat edildiğinde İslâmî İlimler Fakültesi mezunlarının bu derslerde işlenen konuları İHL MD öğretmenliği için daha az gerekli gördükleri söylenebilir ($p < 0.05$ düzeyinde anlamlı). Öğretmenlik bilgisi derslerini dışarıdan, yani Edebiyat Fakültesi'nde program dışı olarak almış olmaları nedeniyle bu okul mezunlarının daha olumsuz bir tutum geliştirdiklerini ifade etmek mümkündür.

TABLO 119: Öğrencilerin Mezun Olduğu Orta Öğretim Kurumuna Göre Öğretmenlik Bilgisi Alanındaki Derslerin İHL MD Öğretmenliği İçin Yeterliliği

Okul		Öğretmenlik Bilgisi Alanındaki Derslerin Yeterliliği				
		Hiç	Biraz	Oldukça	Tamamen	Toplam
Lise	Gf	---	4	13	3	20
	Bf	.4	5.4	11.3	2.9	---
	S%	---	20.0	65.0	15.0	100.0
	S%	---	9.5	14.6	13.0	---
	T.%	---	2.5	8.3	1.9	12.7
İHL	Gf	1	36	69	20	126
	Bf	2.4	33.7	71.4	18.5	---
	S%	.8	28.6	54.8	15.9	100.0
	S%	33.3	85.7	77.5	87.0	---
	T.%	.6	22.9	43.9	12.7	80.3
Diğer Meslek Liseleri	Gf	2	2	7	---	11
	Bf	.2	2.9	6.2	1.6	---
	S%	18.2	18.2	63.6	---	100.0
	S%	66.7	4.8	7.9	---	---
	T.%	1.3	1.3	4.5	---	7.0
Toplam	F	3	42	89	23	157
	T.%	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
	S.%	1.9	26.8	56.7	14.6	100.0
χ^2 : 19.40		sd: 6	p< 0.01	Anlamlı		

Öğretmenlik bilgisi müfredatının İHL MD öğretmenliği için yeterli olup olmadığı konusunda öğrencilerin mezun oldukları orta öğretim kurumuna göre de bazı farklılıklar olduğu ($p < 0.01$ düzeyinde anlamlı) tablo 119’da yer alan bilgilerden anlaşılmaktadır. Buna göre lise mezunlarının bu derslerin müfredatının yeterliliği konusunda daha olumlu düşündükleri söylenebilir. Çünkü eldeki verilere göre yeterli bulanların oranı lise mezunlarında %80, İHL mezunlarında %70.7, diğer meslek lisesi mezunlarında %63.6 olmuştur.

4. Öğretim Elemanlarına Göre Derslerinin Gerekliliği ve Bu Derslerin Müfredatının İHL MD Öğretmenliği İçin Yeterliliği

Öğretim elemanlarının görüşlerine göre okuttukları derslerde işledikleri konuların İHL MD öğretmenliği için çok gerekli olduğu görülmektedir. Fakat onlar derslerinin çok gerekli olduğunu belirtmekle birlikte bu konuda derslerini pek yeterli görmeyenlerin %26 civarında gerçekleşmiş olması DKAB öğretmenliği konusunda olduğu gibi bir takım düzenlemelere ihtiyaç olduğuna işaret etmektedir. Dikkati çeken bir husus İHL MD öğretmenliği konusunda derslerinin müfredatını DKAB dersleri öğretmenliğine göre daha yeterli buluyor olmalarıdır (Tablo 120 ve 121).

TABLO120: Öğretim Elemanlarının Bölümlerine Göre Okuttukları Derslerin İHL MD Öğretmenliği İçin Gerekliliği

Bölüm		Derslerin İHL MD Öğretmenliği İçin Gerekliliği				Derslerin İHL MD Öğretmenliği İçin Yeterliliği				
		Hiç	Biraz	Oldukça	Tamamen	Hiç	Biraz	Oldukça	Tamamen	Toplam
Temel İslâm Bilimleri	Gf	1	9	21	48	1	21	36	21	79
	Bf	.6	8.7	29.2	40.0	.6	19.9	41.1	17.4	—
	Sa%	1.3	11.4	26.6	60.8	1.3	26.6	45.6	26.6	100.0
	Sü%	100.0	64.3	44.7	73.8	100.0	65.6	54.5	75.0	—
	T.%	.8	7.1	16.5	37.8	.8	16.5	28.3	16.5	62.2
Felsefe ve Din Bilimleri	Gf	—	3	17	8	—	7	19	2	28
	Bf	.2	3.1	10.4	14.3	.2	7.1	14.6	6.2	—
	Sa%	—	10.7	60.7	28.6	—	25.0	67.9	7.1	100.0
	Sü%	—	21.4	36.2	12.3	—	21.9	28.8	7.1	—
	T.%	—	2.4	13.4	6.3	—	5.5	15.0	1.6	22.0
İslâm T. ve Sanatları	Gf	—	2	9	9	—	4	11	5	20
	Bf	.2	2.2	7.4	10.2	.2	5.0	10.4	4.4	—
	Sa%	—	10.0	45.0	45.0	—	20.0	55.0	25.0	100.0
	Sü%	—	14.3	19.1	13.8	—	12.5	16.7	17.9	—
	T.%	—	1.6	7.1	7.1	—	3.1	8.7	3.9	15.7
Toplam	F	1	14	47	65	1	32	66	28	127
	T.%	100.0	100.0	100.0	100.0	100.	100.0	100.0	100.0	100.0
	S.%	.8	11.0	37.0	51.2	.8	25.2	52.0	22.0	100.
$\chi^2: 11.91$		sd: 6	$p > 0.05$ Anlamlı değil			$\chi^2: 6.53$	sd: 6	$p > 0.05$ Anlamlı değil		

VI. İlâhiyat Fakültesi Programında Yer Alan Derslerin Müfredatı İle

DKAB ve İHL MD Müfredatlarının Birbirine Uygunluğu

Araştırmamıza katılan deneklerin bölümler halinde derslerin müfredatının DKAB ve İHL MD öğretmenliği için gerekli ve yeterli olup olmadığı ile ilgili görüşlerin değerlendirilmesinden sonra bu konudaki düşüncelere biraz daha açıklık kazandırabilmek için İlâhiyat Fakültesi programındaki derslerin müfredatı ile DKAB ve İHL MD müfredatının birbirine ne derecede uyduğu konusunda sorulan soruya verilen cevaplardan elde edilen bilgilerin yer aldığı tabloların değerlendirilmesine geçebiliriz.

Konu ile ilgili üç grubun görüşlerinin yer aldığı Tablo 122'deki bilgilere göre deneklerin çoğunluğunun bu konuda olumsuz görüş bildirdiklerini söylemek mümkündür. Müfredatın hiç uygun olmadığını ve biraz uygun olduğunu düşünenlerin oranı %67.4 olmuştur. Genelde tüm deneklerin bu eğilimde olduklarını söylemek mümkün görünmektedir. Fakat öğrenci ve öğretmenlerin müfredatın uyumsuzluğu konusunda daha ağırlıklı olarak olumsuz düşünceye sahip oldukları, bunun öğrencilerde daha da belirginleştiğini söylemeliyiz ($p < 0.001$ düzeyinde anlamlı). Öğrencilerin bu konuda daha olumsuz düşüncelerini tecrübesizlikleri nedeniyle uygulama yaptıkları süre içerisinde bu konuda tam sağlıklı bir tutum geliştirememiş olmalarına bağlayabiliriz. Fakat gerek öğretmenlerin, gerekse öğretim elemanlarının da bu konuda olumsuz düşündükleri göz önüne alın-

cak olursa problemin ciddiyeti daha açık bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Buna göre müfredatların uyuşmadığı, İlahiyat Fakültesinde mezunlarının çalışabileceği alanlara yönelik bir program ve müfredat takip edilmediği konusundaki görüşlerin haklılık payının oldukça yüksek olduğunu söylemek pek yanlış değildir.

TABLO 122: İlahiyat Fakültesindeki Derslerin Müfredatı İle DKAB ve İHL MD'nin Müfredatının Uygunluğu

Denekler		İlahiyat Fakültesindeki Derslerin Müfredatı İle DKAB ve İHL MD'nin Müfredatı Birbirine Uygun mudur?				
		Hiç	Biraz	Oldukça	Tamamen	Toplam
Öğrenci	Gf	60	198	79	16	353
	Bf	40.5	197.3	97.0	18.1	—
	Sa%	17.0	56.1	22.4	4.5	100.0
	Sü%	78.9	53.5	43.4	47.1	—
	T.%	9.1	29.9	11.9	2.4	53.3
Öğretmen	Gf	10	113	52	7	182
	Bf	20.9	101.7	50.0	9.3	—
	Sa%	5.5	62.1	28.6	3.8	100.0
	Sü%	13.2	30.5	28.6	20.6	—
	T.%	1.5	17.1	7.9	1.1	27.5
Öğretim Elemanı	Gf	6	59	51	11	127
	Bf	14.6	71.0	34.9	6.5	—
	Sa%	4.7	46.5	40.0	8.7	100.0
	Sü%	7.9	15.9	28.0	32.4	—
	T.%	.9	8.9	7.7	1.7	19.2
Toplam	F	76	370	182	34	662
	T.%	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
	S.%	11.5	55.9	27.5	5.1	100.0
$\chi^2: 38.11$		sd: 6	p<0.001	Anlamlı		

Bu konudaki düşüncelerin daha da belirginleşmesini sağlayabilmek için tablo 123 ve 124'de yer alan bilgilere de bakılmasında fayda bulunmaktadır. Tablolarda görüşlerin öğretmenlerin çalışmakta olduğu kurumlara ve öğrencilerin öğretmenlik uygulaması yaptıkları okul türüne göre tasnif edildiği görülmektedir. Öğretmenlerin çalışmakta olduğu kurumlara göre istatistiksel anlamda görüşlerinde bir farklılık bulunmamakta, oranlar birbirine oldukça yakın görünmektedir. Öğrencilerin görüşlerinde ise uygulama yaptıkları okul türüne göre düşüncelerinde belirgin bir farklılık olduğu anlaşılmaktadır ($p < 0.001$ düzeyinde anlamlı). İlköğretim okulu ve lise veya meslek liselerinde uygulama yapmış olan öğrencilerin bu okulların DKAB dersleri müfredatının İlahiyat Fakültesi programında yer alan derslerin müfredatına uyumu hakkında çok daha olumsuz düşündükleri görülmektedir. İHL MD müfredatı ile İlahiyat Fakültesindeki derslerin müfredatının hiç uyuşmadığı ve biraz uyuştüğünü söyleyenlerin oranı %63.5 iken bu oran ilköğretim DKAB müfredatı için %81.6, lise DKAB dersleri için %80.2 olmuştur. Hatırlanacak olursa müfredatın uyuşmazlığı, daha önce de öğrenci ve öğretmenler tarafından eksikliği en çok hissedilen husus olarak belirtilmişti.

TABLO 123: Öğretmenlerin Çalışmakta Oldukları Okul Türüne Göre İlahiyat Fakültesindeki Derslerin Müfredatı İle DKAB ve İHL MD'nin Müfredatının Uygunluğu

Öğretmenlerin Çalışt. Okul		İlahiyat Fakültesindeki Derslerin Müfredatı İle DKAB ve İHL MD'nin Müfredatı Birbirine Uygun mudur?				
		Hiç	Biraz	Oldukça	Tamamen	Toplam
İlköğretim Okulu	Gf	1	15	6	1	23
	Bf	1.3	14.3	6.6	.9	—
	S%	4.3	65.2	26.1	4.3	100.0
	S%	10.0	13.3	11.5	14.3	—
	T.%	.5	8.2	3.3	.5	12.6
Lise/ Meslek Lisesi	Gf	1	22	6	3	32
	Bf	1.8	19.9	9.1	1.2	—
	S%	3.1	68.8	18.8	9.4	100.0
	S%	10.0	19.5	11.5	42.9	—
	T.%	.5	12.1	3.3	1.6	17.6
İHL	Gf	8	76	40	3	127
	Bf	7.0	78.9	36.3	4.9	—
	S%	6.3	59.8	31.5	2.4	100.0
	S%	80.0	67.3	76.9	42.9	—
	T.%	4.4	41.8	22.0	1.6	69.8
Toplam	F	10	113	52	7	182
	T.%	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
	S.%	5.5	62.1	28.6	3.8	100.0
χ^2 : 5.69		sd: 6	p> 0.05	Anlamli değil		

Tablo 125'deki bilgilere göre ise bu konuda öğretmenlerin kıdemlerine göre görüşlerinde farklılık bulunduğu görülmektedir ($p < 0.01$ düzeyinde anlamlı). Bu verilerden hareketle öğretmenlerin kıdemi yükseldikçe, özellikle 11 yıl kıdemi olan öğretmenlerden itibaren olumsuz düşünenlerin oranları daha da yükselmektedir. Bu konuda en olumlu düşünenler 6-10 yıl kıdemi olanlardır.

TABLO 124: Öğrencilerin Öğretmenlik Uygulaması Yaptıkları Okul Türüne Göre İlahiyat Fakültesindeki Derslerin Müfredatı İle DKAB ve İHL MD'nin Müfredatının Uygunluğu

Uygulama Okulu		İlahiyat Fakültesindeki Derslerin Müfredatı İle DKAB ve İHL MD'nin Müfredatı Birbirine Uygun mudur?				
		Hiç	Biraz	Oldukça	Tamamen	Toplam
Lise/ Mesl. Lisesi	Gf	25	72	21	3	121
	Bf	20.6	67.9	27.1	5.5	—
	S%	20.7	59.5	17.4	2.5	100.0
	S%	41.7	36.4	26.6	18.8	—
	T.%	7.1	20.4	5.9	.8	34.3
İHL	Gf	11	88	46	11	156
	Bf	26.5	87.5	34.9	7.1	—
	S%	7.1	56.4	29.5	7.1	100.0
	S%	18.3	44.4	58.2	68.8	—
	T.%	3.1	24.9	13.0	3.1	44.2
İlköğretim Okulu	Gf	24	38	12	2	76
	Bf	12.9	42.6	17.0	3.4	—
	S%	31.6	50.0	15.8	2.6	100.0
	S%	40.0	19.2	15.2	12.5	—
	T.%	6.8	10.8	3.4	.6	21.5
Toplam	F	60	198	79	16	353
	T.%	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
	S.%	17.0	56.1	22.4	4.5	100.0
χ^2 : 30.57		sd: 6	p< 0.001	Anlamli		

TABLO 125: Öğretmenlerin Kıdemine Göre İlahiyat Fakültesindeki Derslerin Müfredatı İle DKAB ve İHL MD'nin Müfredatının Uygunluğu

Kıdem (yıl)		İlahiyat Fakültesindeki Derslerin Müfredatı İle DKAB ve İHL MD'nin Müfredatı Birbirine Uygun mudur?				
		Hiç	Biraz	Oldukça	Tamamen	Toplam
1-5	Gf	5	9	5	2	21
	Bf	1.2	13.0	6.0	.8	—
	S%	23.8	42.9	23.8	9.5	100.0
	S%	50.0	8.0	9.6	28.6	—
	T.%	2.7	4.9	2.7	1.1	11.5
6-10	Gf	2	20	18	3	43
	Bf	2.4	26.7	12.3	1.7	—
	S%	4.7	46.5	41.9	7.0	100.0
	S%	20.0	17.7	34.6	42.9	—
	T.%	1.1	11.0	9.9	1.6	23.6
11-15	Gf	—	38	14	1	53
	Bf	2.9	32.9	15.1	2.0	—
	S%	—	71.7	26.4	1.9	100.0
	S%	—	33.6	26.9	14.3	—
	T.%	—	20.9	7.7	.5	29.1
16-20	Gf	2	31	9	1	43
	Bf	2.4	26.7	12.3	1.7	—
	S%	4.7	72.1	20.9	2.3	100.0
	S%	20.0	27.4	17.3	14.3	—
	T.%	1.1	17.0	4.9	.5	23.6
21 ve Sonrası	Gf	1	15	6	—	22
	Bf	1.2	13.7	6.3	.8	—
	S%	4.5	68.2	27.3	—	100.0
	S%	10.0	13.3	11.5	—	—
	T.%	.5	8.2	3.3	—	12.1
Toplam	F	10	113	52	7	182
	T.%	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
	S.%	5.5	62.1	28.6	3.8	100.0
$\chi^2: 28.71$		sd: 12	p< 0.01	Anlamlı		

Tablo 126'da da öğretim elemanlarının görev yaptıkları fakülteye göre DKAB ve İHL MD müfredatları ile derslerinin ne kadar uyduğu konusunda farklı görüşler olduğu görülmektedir ($p < 0.01$ düzeyinde anlamlı). Tabloda yer alan bilgiler doğrultusunda MÜ İlahiyat Fakültesi öğretim elemanlarının diğerlerine göre belirgin bir biçimde olumlu görüşte olduğu, müfredatların birbirine uygun olduğu şeklinde bir kanaat taşıdıkları, DEÜ ve AÜ İlahiyat Fakültesi öğretim elemanlarının bu konuda daha olumsuz düşündükleri anlaşılmaktadır. Fakülteler arasında görülen bu farklılığın derslerin işleniş sırasında müfredatın dikkate alınıp alınmadığı konusundaki görüşlerde de bulunup bulunmadığını, diğer bir deyişle uygun olduğunu düşünenler ile düşünmeyenlerin derslerinde nasıl tavır takındıkları yönünde bazı ipuçları bulabilmek amacıyla görüşler başka bir tabloda tasnif edilmiştir (Tablo 127). Buradaki bilgilere göre öğretim elemanlarından DKAB ve İHL MD müfredatını hiç dikkate almayanlar ve biraz dikkate alanlar yarıdan fazladır (%56.7). Bu sonuçlara göre genel olarak öğretim elemanlarının söz konusu müfredatları pek dikkate almadıkları söylenebilir. Müfredatların birbirine uygun olmadığı konusunda da benzer görüşleri olan öğretim elemanlarının uygun olmadığını düşündükleri müfredatlarını bu yönde geliştirmeye pek taraftar olmadıkları yahut buna lüzum görmedikleri anlaşılmakta-

dır. Fakat fakülteler arasında her ne kadar istatistiksel anlamda farklılık olmasa da bazı farklılıklar bulunduğu söylenebilir (Bu farklılık $p < 0.08$ düzeyinde anlamlı). Hatırlanacağı üzere yukarıda MÜ İlahiyat Fakültesi öğretim elemanlarının müfredatların uygunluğu konusunda olumlu, DEÜ ve AÜ İlahiyat Fakültesi öğretim elemanlarının ise daha olumsuz düşündükleri belirtilmişti. İfade edilen bu görüşlere benzer tesbitler müfredatın dikkate alınması konusunda da geçerli olabilir. Buna göre MÜ İlahiyat Fakültesi öğretim elemanlarının aynı zamanda derslerinde DKAB ve İHL MD müfredatlarını diğerlerine göre daha fazla dikkate aldıklarını belirtebiliriz. Diğer iki fakültenin öğretim elemanlarının müfredatların uyuşmadığını düşündükleri, derslerin de de bunları dikkate almama eğilimi gösterdikleri anlaşılmaktadır.

Tablo 126: Öğretim Elemanlarının Görev Yaptıkları Okula Göre Derslerinin Müfredatı İle DKAB ve İHL MD'nin Müfredatının Uygunluğu Hakkındaki Görüşleri

İlahiyat Fakültesi		İlahiyat Fakültesindeki Derslerin Müfredatı İle DKAB ve İHL MD'nin Müfredatı Birbirine Uygun mudur?				
		Hiç	Biraz	Oldukça	Tamamen	Toplam
DEÜ İlahiyat Fakültesi	Gf	4	19	9	1	33
	Bf	2.3	14.8	13.0	2.9	—
	Sa%	12.1	57.6	27.3	3.0	100.0
	Sü%	44.4	33.3	18.0	9.1	—
	T.%	3.1	15.0	7.1	.8	26.0
MÜ İlahiyat Fakültesi	Gf	—	2	14	1	17
	Bf	1.2	7.6	6.7	1.5	—
	Sa%	—	11.8	82.4	5.9	100.0
	Sü%	—	3.5	28.0	9.1	—
	T.%	—	1.6	11.0	.8	13.4
Atatürk Ü. İlahiyat Fakültesi	Gf	—	13	10	1	24
	Bf	1.7	10.8	9.4	2.1	—
	Sa%	—	54.2	41.7	4.2	100.0
	Sü%	—	22.8	20.0	9.1	—
	T.%	—	10.2	7.9	.8	18.9
AÜ İlahiyat Fakültesi	Gf	2	4	1	—	7
	Bf	.5	3.1	2.8	.6	—
	Sa%	28.6	57.1	14.3	—	100.0
	Sü%	22.2	7.0	2.0	—	—
	T.%	1.6	3.1	.8	—	5.5
SDÜ İlahiyat Fakültesi	Gf	2	12	10	7	31
	Bf	2.2	13.9	12.2	2.7	—
	Sa%	6.5	38.7	32.3	22.6	100.0
	Sü%	22.2	21.1	20.0	63.6	—
	T.%	1.6	9.4	7.9	5.5	24.4
Harran Ü. İlahiyat Fakültesi	Gf	1	7	6	1	15
	Bf	1.1	6.7	5.9	1.3	—
	Sa%	6.7	46.7	40.0	6.7	100.0
	Sü%	11.1	12.3	12.0	9.1	—
	T.%	.8	5.5	4.7	.8	11.8
Toplam	F	9	57	50	11	127
	T.%	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
	S.%	7.1	44.9	39.4	8.7	100.0
$\chi^2: 35.25$		sd: 15	$p < 0.01$	Anlamlı		

TABLO 127: Öğretim Elemanlarının Derslerinde DKAB ve İHL MD Müfredatını Ne Derecede Dikkate Aldıkları Hakkındaki Görüşleri

İlahiyat Fakültesi		Derslerinizde DKAB ve İHL MD'nin Müfredatını Ne Derecede Dikkate Alıyorsunuz?				
		Hiç	Biraz	Oldukça	Tamamen	Toplam
DEÜ İlahiyat Fakültesi	Gf	12	13	7	1	33
	Bf	7.5	11.2	10.7	3.6	—
	Sa%	36.4	39.4	21.2	3.0	100.0
	Sü%	41.4	30.2	17.1	7.1	—
	T.%	9.4	10.2	5.5	.8	26.0
MÜ İlahiyat Fakültesi	Gf	1	6	7	3	17
	Bf	3.9	5.8	5.5	1.9	—
	Sa%	5.9	35.3	41.2	17.6	100.0
	Sü%	3.4	14.0	17.1	21.4	—
	T.%	.8	4.7	5.5	2.4	13.4
Atatürk Ü. İlahiyat Fakültesi	Gf	8	6	7	3	24
	Bf	5.5	8.1	7.7	2.6	—
	Sa%	33.3	25.0	29.2	12.5	100.0
	Sü%	27.6	14.0	17.1	21.4	—
	T.%	6.3	4.7	5.5	2.4	18.9
AÜ İlahiyat Fakültesi	Gf	2	4	1	—	7
	Bf	1.6	2.4	2.3	.8	—
	Sa%	28.6	57.1	14.3	—	100.0
	Sü%	6.9	9.3	2.4	—	—
	T.%	1.6	3.1	.8	—	5.5
SDÜ İlahiyat Fakültesi	Gf	3	9	12	7	31
	Bf	7.1	10.5	10.0	3.4	—
	Sa%	9.7	29.0	38.7	22.6	100.0
	Sü%	10.3	20.9	29.3	30.0	—
	T.%	2.4	7.1	9.4	5.5	24.4
Harran Ü. İlahiyat Fakültesi	Gf	3	5	7	—	15
	Bf	3.4	5.1	4.8	1.7	—
	Sa%	20.0	33.3	46.7	—	100.0
	Sü%	10.3	11.6	17.1	—	—
	T.%	2.4	3.9	5.5	—	11.8
Toplam	F	29	43	41	14	127
	T.%	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
	S.%	22.8	33.9	32.3	11.0	100.0
x ² : 23.26		sd: 15	p> 0.05	Anlamlı değil		

G. METOD ve DEĞERLENDİRME

Bir amaca ulaşmak yahut bir problemi çözebilmek için bilinçli olarak seçilen ve kullanılan yol şeklinde ifade edilen metod, eğitim ve öğretim etkinlikleri açısından ele alındığında öğrencilerde istenilen davranışların oluşturulabilmesi için başvurulan usul ve tekniklerin hepsini içine alır. Bu anlamda ders işleme yöntem ve teknikleri ile birlikte sınıf içi etkinliklerin tümü hedef davranışların kazandırılması için başvurulan usuller olması bakımından metod kavramının kapsamı içerisinde ele alınabilir.

İlahiyat Fakültesinde öğretim elemanlarının ders işleme yöntemi kadar derslerinde kullandıkları ders araçlarının, kaynak eserlerin de büyük önemi olduğu açıktır. Bu nedenle gerek bu kaynakların dilinin nasıl olması gerektiği, gerekse ders işleme yöntemi konusundaki görüşlerin de tesbitine ihtiyaç bulunduğu düşüncesiyle deneklere sorular sorulmuş, elde edilen veriler başlıklar halinde tasnif edilerek değerlendirilmeye alınmıştır.

Bu başlık altında ayrıca öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesi konusundaki görüşlere de yer verilmiştir.

I. Derslerin İşlenmesi Esnasında Kullanılan Kaynakların Dili

Konu ile ilgili görüşlerin değerlendirilmesine geçmeden önce bu konunun niçin problem olarak görüldüğünün ve bu konudaki görüşlere niçin ihtiyaç duyulduğunun açıklanması gerekmektedir. Bilindiği gibi İlahiyat Fakültelerinde hazırlık sınıfı uygulamasının olduğu dönemde bu sınıfı geçen öğrencilerin Arapça konusundaki bilgilerinin daha da gelişmesine yardımcı olmak, aynı zamanda temel İslâmî ilimler alanındaki kaynak eserlerin tanınması ve ilgili konuların kaynak kitaplardan takip edilebilmesi gibi çok yönlü faydalar sağlamak düşüncesiyle bu alandaki bazı derslerde arapça kaynak eserler kullanılabiliyordu. Fakat bu uygulamanın hedeflenen faydayı tam olarak sağlayamaması, kaynak eserler arapçasından okunurken asıl metnin içeriğinden uzaklaşarak bir anlamda arapça ibare çözümlemeye yönelinmesi, Arapça derslerinin içeriğini oluşturan hususların istemeden de olsa ön plana çıkması şeklinde bazı olumsuzluklar da söz konusu olabiliyordu. Bir başka deyişle tefsir, hadis, fıkıh gibi temel İslâmî ilimlerle ilgili derslerin hocaları bu ilimler yerine derslerinde Arapça öğretimi ile uğraşmak zorunda kalabiliyor, bu sıkıntının da genelde öğrencinin Arapça konusunda zayıf yetişmesiyle ilgili olduğu düşünülüyordu. Bu yüzden bir bakıma temel İslâmî ilimlerle ilgili dersleri Arapça okumak yerine, bu derslerden örnek parçaları Arapça derslerinde okuyarak bu alandaki derslerde türkçe eserlerin kullanılmasıyla içerikle uğraşmanın daha fazla mümkün olabileceği şeklindeki düşünceden hareketle bu konudaki fikirlerin ne dercede kabul görebileceği test edilmek istenmiştir.

İşte bu gerekçelerden hareketle konu ile ilgili görüşleri tesbit edebilmek gayesiyle deneklere temel İslâmî ilimler alanındaki derslerin dilinin ne olması gerektiği ve bu konuda Arapça derslerinin işleme usulünde yapılabilecek değişikliklerle ilgili sorular sorulmuş ve elde edilen cevaplar tablo 128, 129 ve 130'da tasnif edilmiştir. Tablolarda da görüldüğü gibi temel İslâmî ilimleri ile ilgili derslerin Arapça kaynaklardan işlenmesi gerektiği fikrine deneklerin çoğunluğu oldukça ve tamamen katılmaktadır (%72.5). Deneklerin aynı şekilde Arapça derslerinde temel İslâmî ilimlerin kaynak kitaplarından parçalar okunması gerektiği fikrine de oldukça ve tamamen katıldıkları görülmektedir (%72.4). Bu konulara oldukça olumlu bir biçimde yaklaştıklarını söyleyebileceğimiz denekler temel

İslâmî ilimler alanındaki derslerde Arapça kaynaklar yerine daha çok Türkçe eserler kullanılması fikrine çoğunlukla hiç katılmadıkları ve biraz katıldıkları şeklinde görüş bildirmişlerdir(%80.3).

TABLO 128: Temel İslâmî İlimler Alanındaki Derslerde Daha Çok Arapça Eserler Okunması Konusundaki Görüşler

Denekler		Temel İslâmî İlimler Alanındaki Dersler Arapça Kaynaklardan İşlenmelidir				
		Hiç	Biraz	Oldukça	Tamamen	Toplam
Öğrenci	Gf	28	79	125	121	
	Bf	29.3	67.7	131.7	124.2	
	Sa%	7.9	22.4	35.4	34.3	
	Sü%	50.9	62.2	50.6	51.9	
	T.%	4.2	11.9	18.9	18.3	
Öğretmen	Gf	12	26	74	70	
	Bf	15.1	34.6	67.9	64.1	
	Sa%	6.6	14.3	40.7	38.5	
	Sü%	21.8	20.5	30.0	30.0	
	T.%	1.8	3.9	11.2	10.6	
Öğretim Elemanı	Gf	15	22	48	42	
	Bf	10.6	24.4	47.4	44.7	
	Sa%	11.8	17.3	37.8	33.1	
	Sü%	27.3	17.3	19.4	18.0	
	T.%	2.3	3.3	7.3	6.3	
Toplam	F	55	127	247	233	
	T.%	100.0	100.0	100.0	100.0	
	S.%	8.3	19.2	37.3	35.2	
χ^2 : 8.65		sd: 6	$p > 0.05$		Anlamlı değil	

TABLO 129: Arapça Derslerinde Daha Çok Temel İslâmî İlimler Alanındaki Kaynaklardan Parçalar Okunması Konusundaki Görüşler

Denekler		Arapça Derslerinde Tem. İsl. İlimler Alanındaki Kaynaklardan Parçalar Okunmalıdır				
		Hiç	Biraz	Oldukça	Tamamen	Toplam
Öğrenci	Gf	23	79	134	117	
	Bf	19.7	77.9	135.4	120.0	
	Sa%	6.5	22.4	38.0	33.1	
	Sü%	62.2	54.1	52.8	52.0	
	T.%	3.5	11.9	20.2	17.7	
Öğretmen	Gf	4	39	76	63	
	Bf	10.2	40.1	69.8	61.9	
	Sa%	2.2	21.4	41.8	34.6	
	Sü%	10.8	26.7	29.9	28.0	
	T.%	6	5.9	11.5	9.5	
Öğretim Elemanı	Gf	10	28	44	45	
	Bf	7.1	28.0	48.7	43.2	
	Sa%	7.9	22.0	34.6	35.4	
	Sü%	27.0	19.2	17.3	20.0	
	T.%	1.5	4.2	6.6	6.8	
Toplam	F	37	146	254	225	
	T.%	100.0	100.0	100.0	100.0	
	S.%	5.6	22.1	38.4	34.0	
χ^2 : 6.71		sd: 6	$p > 0.05$		Anlamlı değil	

Elde edilen bu bilgiler yardımıyla deneklerin temel İslâmî ilimleri ile ilgili derslerin Arapça kaynaklardan orjinallerinin okunması konusuna büyük önem verdikleri, aynı zamanda bunun Arapça dersleri ile de desteklenmesi taraftarı olduklarını söylemek mümkündür. Öyle anlaşıyor ki, böylece öğrencilerin daha iyi arapça öğrenmekle birlikte alının kaynak eserlerini daha rahat kullanabilecekleri umulmaktadır. Bu durumda, beklene- nin gerçekleşmesini sağlayacak Arapça öğretimin başarıya ulaştıracak usulleri geliştirmek, öğrencilerin Arapçayı öğrenerek hem bu konuda hem de ilâhiyat alanında daha nitelikli

bir şekilde mezun olmalarını temin etmek gerekmektedir. Bu gerçekleştirilebildiği takdirde de büyük bir ihtimalle temel İslâmî ilimlerle ilgili derslerde daha çok Türkçe eserler okunması fikrini benimseyenlerin oranı daha da aşağılara düşecektir.

TABLO 130: Temel İslâmî İlimler Alanındaki Derslerde Daha Çok Türkçe Eserler Okunması Konusundaki Görüşler

Denekler		Tem. İsl. İliml. Alanındaki Derslerde Arapça Değil Daha Çok Türkçe Eserler Okunmalıdır				
		Hiç	Biraz	Oldukça	Tamamen	Toplam
Öğrenci	Gf	123	152	53	25	353
	Bf	142.4	141.3	44.8	24.5	—
	Sa%	34.8	43.1	15.0	7.1	100.0
	Sü%	46.1	57.4	63.1	54.3	—
	T.%	18.6	23.0	8.0	3.8	53.3
Öğretmen	Gf	83	69	19	11	182
	Bf	73.4	72.9	23.1	12.6	—
	Sa%	45.6	37.9	10.4	6.0	100.0
	Sü%	31.1	26.0	22.6	23.9	—
	T.%	12.5	10.4	2.9	1.7	27.5
Öğretim Elemanı	Gf	61	44	12	10	127
	Bf	51.2	50.8	16.1	8.8	—
	Sa%	48.0	34.6	9.4	7.9	100.0
	Sü%	22.8	16.6	14.3	21.7	—
	T.%	9.2	6.6	1.8	1.5	19.2
Toplam	F	267	265	84	46	662
	T.%	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
	S.%	40.3	40.0	12.7	6.9	100.0
$\chi^2: 11.35$		sd: 6	$p > 0.05$ Anlamlı değil			

TABLO 131: Öğretmenlerin Çalıştığı Orta Öğretim Kurumuna Göre Temel İslâmî İlimlerle İlgili Derslerde Daha Çok Türkçe Eserler Okunması Fikrine Katılma

Okul		Temel İslâmî İlimler Alanındaki Derslerde Arapça Değil Daha Çok Türkçe Eserler Okunmalıdır				
		Hiç	Biraz	Oldukça	Tamamen	Toplam
İlköğretim Okulu	Gf	11	9	3	—	23
	Bf	10.5	8.7	2.4	1.4	—
	Sa%	47.8	39.1	13.0	—	100.0
	Sü%	13.3	13.0	15.8	—	—
	T.%	6.0	4.9	1.6	—	12.6
Lise/Meslek Lisesi	Gf	9	13	9	1	32
	Bf	14.6	12.1	3.3	1.9	—
	Sa%	28.1	40.6	28.1	3.1	100.0
	Sü%	10.8	18.8	47.4	9.1	—
	T.%	4.9	7.1	4.9	.5	17.6
İHL	Gf	63	47	7	10	127
	Bf	57.9	48.1	13.3	7.7	—
	Sa%	49.6	37.0	5.5	7.9	100.0
	Sü%	75.9	68.1	36.8	90.9	—
	T.%	34.6	25.8	3.8	5.5	69.8
Toplam	F	83	69	19	11	182
	T.%	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
	S.%	45.6	37.9	10.4	6.0	100.0
$\chi^2: 17.94$		sd: 6	$p < 0.01$ Anlamlı			

Bu konu ile ilgili olarak araştırmaya katılan grupların görüşlerinde farklılık bulunmamakla birlikte grupların kendi içindeki görüşlerde anlamlı bazı farklılıklara rastlanmıştır. Mesela tablo 131’de yer alan bilgilere göre öğretmenlerin çalıştığı orta öğretim kurumlarına göre temel İslâmî ilimler alanındaki derslerde daha çok Türkçe eserler okunması gerektiği fikrine lise veya meslek liselerinde görev yapan öğretmenler daha fazla katılmaktadır ($p < 0.01$ düzeyinde anlamlı). Bunun tersi bir durum öğretmenlerin çalıştığı

orta öğretim kurumlarına göre temel İslâmî ilimler alanındaki derslerin Arapça kaynaklardan işlenmesi gerektiği hususundaki görüşlerde ortaya çıkmaktadır (Tablo 132). Buna göre lise veya meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin bu görüşe diğerlerine göre daha az katıldıkları söylenebilir ($p < 0.05$ düzeyinde anlamlı). Bu eğilimin normal karşılanması gerekir. Çünkü lise DKAB öğretmenliği için Arapça bilgisinden daha çok bu okullardaki öğrencilerin dinî mahiyetteki sorularının cevaplandırılmasına, din konusundaki problemlerinin çözümlenmesine yardımcı olacak derslere ve türkçe yorumlara ihtiyaç bulunmaktadır. Böyle bir eğilimin bulunmasının bile tek başına İlâhiyat Fakültesi programlarının öğrencilerin görev alanlarına yönelik bir şekilde hazırlanmasının gerekliliğini ortaya koyduğu söylenebilir.

TABLO 132: Öğretmenlerin Çalıştığı Orta Öğretim Kurumuna Göre Temel İslâmî İlimler Alanındaki Derslerin Arapça Kaynaklar Okunarak İşlenmesi Konusunda Görüşler

Okul		Temel İslâmî İlimler Alanındaki Dersler Arapça Kaynaklardan İşlenmelidir				
		Hiç	Biraz	Oldukça	Tamamen	Toplam
İlköğretim Okulu	Gf	—	—	14	9	23
	Bf	1.5	3.3	9.4	8.8	—
	Sa%	—	—	60.9	39.1	100.0
	SB%	—	—	18.9	12.9	—
	T.%	—	—	7.7	4.9	12.6
Lise/ Meslek Lisesi	Gf	3	9	9	11	32
	Bf	2.1	4.6	13.0	12.3	—
	Sa%	9.4	28.1	28.1	34.4	100.0
	SB%	25.0	34.6	12.2	15.7	—
	T.%	1.6	4.9	4.9	6.0	17.6
İHL	Gf	9	17	51	50	127
	Bf	8.4	18.1	51.6	48.8	—
	Sa%	7.1	13.4	40.2	39.4	100.0
	SB%	75.0	65.4	68.9	71.4	—
	T.%	4.9	9.3	28.0	27.5	69.8
Toplam	F	12	26	74	70	182
	T.%	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
	S.%	6.6	14.3	40.7	38.5	100.0
$\chi^2: 13.31$		sd:6	$p < 0.05$		Anlamlı	

Tablo 133 ve 134'deki bulgulara dikkat edilecek olursa temel İslâmî ilimlerle ilgili derslerin Arapça kaynaklardan işlenmesi konusunda öğrencilerin öğrenim gördükleri fakülteye göre ($p < 0.01$ düzeyinde anlamlı) ve öğretim elemanlarının görevli oldukları bölüme ($p < 0.05$ düzeyinde anlamlı) farklılıklar bulunmaktadır. Buna göre MÜ ve SDÜ İlâhiyat Fakültesi öğrencileri ile Temel İslâm Bilimleri Bölümünde görevli olan öğretim elemanlarının bu görüşe daha fazla katıldıkları söylenebilir.

TABLO 133: Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okula Göre Temel İslâmî İlimler Alanındaki Derslerin Arapça Kaynaklar Okunarak İşlenmesi Konusunda Görüşler

İlahiyat Fakültesi		Temel İslâmî İlimler Alanındaki Dersler Arapça Kaynaklardan İşlenmelidir				
		Hiç	Biraz	Oldukça	Tamamen	Toplam
DEÜ İlahiyat Fakültesi	Gf	11	31	49	33	124
	Bf	9.8	27.8	43.9	42.5	—
	Sa%	8.9	25.0	39.5	26.6	100.0
	Sü%	39.3	39.2	39.2	27.3	—
	T.%	3.1	8.8	13.9	9.3	35.1
MÜ İlahiyat Fakültesi	Gf	3	13	32	34	82
	Bf	6.5	18.4	29.0	28.1	—
	Sa%	3.7	15.9	39.0	41.5	100.0
	Sü%	10.7	16.5	25.6	28.1	—
	T.%	.8	3.7	9.1	9.6	23.2
Atatürk Ü. İlahiyat Fakültesi	Gf	1	7	7	11	26
	Bf	2.1	5.8	9.2	8.9	—
	Sa%	3.8	26.9	26.9	42.3	100.0
	Sü%	3.6	8.9	5.6	9.1	—
	T.%	.3	2.0	2.0	3.1	7.4
AÜ İlahiyat Fakültesi	Gf	6	17	19	23	65
	Bf	5.2	14.5	23.0	22.3	—
	Sa%	9.2	26.2	29.2	35.4	100.0
	Sü%	21.4	21.5	15.2	19.0	—
	T.%	1.7	4.8	5.4	6.5	18.4
SDÜ İlahiyat Fakültesi	Gf	2	5	13	19	39
	Bf	3.1	8.7	13.8	13.4	—
	Sa%	5.1	12.8	33.3	48.7	100.0
	Sü%	7.1	6.3	10.4	15.7	—
	T.%	.6	1.4	3.7	5.4	11.0
Harran Ü. İlahiyat Fakültesi	Gf	5	6	5	1	17
	Bf	1.3	3.8	6.0	5.8	—
	Sa%	29.4	35.3	29.4	5.9	100.0
	Sü%	17.9	7.6	4.0	.8	—
	T.%	1.4	1.7	1.4	.3	4.8
Toplam	F	28	79	125	121	353
	T.%	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
	S.%	7.9	22.4	35.4	34.3	100.0
χ^2 : 31.02		sd: 15	$p < 0.01$		Anlamlı	

TABLO 134: Öğretim Elemanlarının Görevli Oldukları Bölüme Göre Temel İslâmî İlimler Alanındaki Derslerin Arapça Kaynaklar Okunarak İşlenmesi Konusunda Görüşler

Bölüm		Temel İslâmî İlimler Alanındaki Dersler Arapça Kaynaklardan İşlenmelidir				
		Hiç	Biraz	Oldukça	Tamamen	Toplam
Temel İslâmî Bilimler	Gf	6	10	32	31	79
	Bf	9.3	13.7	29.9	26.1	—
	Sa%	7.6	12.7	40.5	39.2	100.0
	Sü%	40.	45.5	66.7	73.8	—
	T.%	4.7	7.9	25.2	24.4	62.2
Felsefe ve Dîn Bilimleri	Gf	8	5	10	5	28
	Bf	3.3	4.9	10.6	9.3	—
	Sa%	28.6	17.9	35.7	17.9	100.0
	Sü%	53.3	22.7	20.8	11.9	—
	T.%	6.3	3.9	7.9	3.9	22.0
İslâm Tarihi ve Sanatları	Gf	1	7	6	6	20
	Bf	2.4	3.5	7.6	6.6	—
	Sa%	5.0	35.0	30.0	30.0	100.0
	Sü%	6.7	31.8	12.5	14.3	—
	T.%	.8	5.5	4.7	4.7	15.7
Toplam	F	15	22	48	42	127
	T.%	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
	S.%	11.8	17.3	37.8	33.1	100.0
χ^2 : 16.67		sd: 6	$p < 0.05$		Anlamlı	

TABLO 135: Temel İslâmî İlimler Alanındaki Derslerde Daha Çok Türkçe Eserler Okuma Fikri ile Temel İslâmî İlimler Alanındaki Dersleri Arapça Kaynakları Okuyarak İşlemek Fikri Arasındaki İlişki

Türkçe Eserler Okunmalı		Temel İslâmî İlimler Alanındaki Dersler Arapça Kaynaklardan İşlenmelidir				
		Hiç	Biraz	Oldukça	Tamamen	Toplam
Hiç	Gf	13	26	98	130	267
	Bf	22.2	51.2	99.6	94.0	—
	Sa%	4.9	9.7	36.7	48.7	100.0
	Sü%	23.6	20.5	39.7	55.8	—
	T.%	2.0	3.9	14.8	19.6	40.3
Biraz	Gf	7	52	122	84	265
	Bf	22.0	50.8	98.9	93.3	—
	Sa%	2.6	19.6	46.0	31.7	100.0
	Sü%	12.7	40.9	49.4	36.1	—
	T.%	1.1	7.9	18.4	12.7	40.0
Oldukça	Gf	11	39	22	12	84
	Bf	7.0	16.1	31.3	29.6	—
	Sa%	13.1	46.4	26.2	14.3	100.0
	Sü%	20.0	30.7	8.9	5.2	—
	T.%	1.7	5.9	3.3	1.8	12.7
Tamamen	Gf	24	10	5	7	46
	Bf	3.8	8.8	17.2	16.2	—
	Sa%	52.2	21.7	10.9	15.2	100.0
	Sü%	43.6	7.9	2.0	3.0	—
	T.%	3.6	1.5	.8	1.1	6.9
Toplam	F	55	127	247	233	662
	T.%	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
	S.%	8.3	19.2	37.3	35.2	100.0
χ^2 : 215.22		sd: 9	$p < 0.001$		Anlamlı	

TABLO 136: Temel İslâmî İlimler Alanındaki Derslerde Daha Çok Türkçe Eserler Okuma Fikri ile Arapça Derslerinde Temel İslâmî İlimlere Ait Eserlerden Parçalar Okuma Fikri Arasındaki İlişki

Türkçe Eserler Okunmalı		Arapça Derslerde Temel İslâmî İlimler Alanındaki Kaynaklardan Parçalar Okunmalıdır				
		Hiç	Biraz	Oldukça	Tamamen	Toplam
Hiç	Gf	11	45	95	116	267
	Bf	14.9	58.9	102.4	90.7	—
	Sa%	4.1	16.9	35.6	43.4	100.0
	Sü%	29.7	30.8	37.4	51.6	—
	T.%	1.7	6.8	14.4	17.5	40.3
Biraz	Gf	6	58	115	86	265
	Bf	14.8	58.4	101.7	90.1	—
	Sa%	2.3	21.9	43.4	32.5	100.0
	Sü%	16.2	39.7	45.3	38.2	—
	T.%	.9	8.8	17.4	13.0	40.0
Oldukça	Gf	4	32	36	12	84
	Bf	4.7	18.5	32.2	28.5	—
	Sa%	4.8	38.1	42.9	14.3	100.0
	Sü%	10.8	21.9	14.2	5.3	—
	T.%	.6	4.8	5.4	1.8	12.7
Tamamen	Gf	16	11	8	11	46
	Bf	2.6	10.1	17.6	15.6	—
	Sa%	34.8	23.9	17.4	23.9	100.0
	Sü%	43.2	7.5	3.1	4.9	—
	T.%	2.4	1.7	1.2	1.7	6.9
Toplam	F	37	146	254	225	662
	T.%	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
	S.%	5.6	22.1	38.4	34.0	100.0
χ^2 : 115.85		sd: 9	$p < 0.001$		Anlamlı	

Bu konu ile ilgili son olarak temel İslâmî ilimler alanındaki derslerde Türkçe eserler okunması görüşüne katılma durumu ile bu derslerde Arapça kaynaklar okunması ve Arapça derslerinde de bu kaynaklardan parçalar okunması fikrine katılma derecesi arasındaki ilişkilere bakılmış, $p < 0.001$ düzeyinde anlamlı bir ilişki olduğu tesbit edilmiştir

(Tablo 135 ve 136). Buna göre genelde temel İslâmî ilimler alanında Türkçe eserler okunması fikrine katılma derecesi düştükçe bu derslerde arapça kaynaklar okunması ve Arapça derslerinde bu kaynaklardan parçalar okunması fikrine katılma derecelerinin yükseldiği söylenebilir. Buna göre deneklerin bu derslerde Türkçe ve Arapça eserlerden hangisinin okunması gerektiği konusunda sadece birisini seçme eğiliminde olduğunu, bunun da Arapça olması şeklinde belirginleştiğini söyleyebiliriz.

II. Derslerin İşlenme Yöntemi

Üniversiteler zihinsel, duygusal ve psikomotor hedefleri bulunan ve bunların gerçekleştirilmesiyle mezunlarına bir mesleğin davranışlarını kazandırmanın yanı sıra onlarda kendi başlarına iş yapabilme, araştırma, inceleme gibi önemli alışkanlıkların gelişmesine de yardımcı olması gereken ve bu anlamda bilimsel usullerle çalışan kurumlardır. Öğrencilerin yukarıdaki meziyetleri kazanabilmesi yüksek öğretim kurumlarında uygun ortam ve imkânları bulabilmesi ile yakından ilgilidir. Eğer bu ortam ve imkânlar sağlanamazsa üniversitelerin öğrencilerine araştırma zevk ve heyecanını verememeleri nedeniyle zamanla araştırma kurumu olma özelliklerini yitirmeleri tehlikesiyle karşı karşıya kalmaları kaçınılmazdır. İlâhiyat Fakülteleri de aynı zamanda birer araştırma kurumu, üniversitenin bir parçası olması nedeniyle benzer tehlikelerin onlar için de geçerli olduğu ortadadır.

İlâhiyat Fakültelerinde derslerin işlenişi enasında uygulanan usuller genellikle öğretim elemanlarının konuya bakış açısı, bu konudaki mahareti ve içinde bulunduğu imkânlar ile ilgili olduğu kadar öğrencilerin işledikleri konuyu ihtiyaç olarak görüp görme, yani motivasyon durumlarıyla da yakından ilgilidir. Bir bakıma öğrencide araştırma arzusu oluşturmak, onu bu konuda teşvik etmek, derslerde işlenen konuların ihtiyaç derecesinde önemli olduğunu hissettirmek konusunda öğretim elemanlarına daha fazla iş düşmekte olduğu, eğitim teknolojisi, öğretim yöntem ve teknikleri vs. konularda daha fazla bilgilenmeye ihtiyaç bulunduğu söylenilebilir.

Daha önce de üzerinde durulduğu gibi İlâhiyat Fakültesi programından çok şey bekleniyor olması nedeniyle, beklenenlerin hepsinin başarılmasını sağlamaya yönelik olarak ders çeşidi ve saatlerinin oldukça fazla olduğu yüklü bir program uygulanmış, uygulama ve araştırmanın bir yana bırakılmak zorunda kalındığı, orta öğretim programla-

rıyla da tam manasıyla ilişkilendirilememiş teorik ağırlıklı bir eğitim adeta kaçınılmaz bir uygulama haline gelmiştir. Böyle bir durum da öğrenciye araştırma, dinlenme, eğlenme, derse hazırlanma gibi hususlarda daha az vakit bırakmıştır. Eğitim Fakülteleri ile ilgili olarak da bir araştırmada benzer tesbitler yer almakta programın teorik yapısından şikayet edilmektedir.¹⁷

TABLO 137: Derslerin İşlenme Yöntemi Konusunda Görüşler

Denekler		Derslerde Araştırarak Öğrenmeye Önem Verilmemektedir.		
		Evet	Hayır	Toplam
Öğrenciler	Gf	292	61	353
	Bf	275.8	77.2	—
	Sa%	82.7	17.3	100.0
	Sit%	77.9	58.1	—
	T.%	60.8	12.7	73.5
Öğretim Elemanları	Gf	83	44	127
	Bf	99.2	27.8	—
	Sa%	65.4	34.6	100.0
	Sit%	22.1	41.9	—
	T.%	17.3	9.2	26.5
Toplam	F	375	105	480
	T.%	100.0	100.0	100.0
	S.%	78.1	21.9	100.0
r ² : 16.48		sd: 1	p< 0.001	Anlamlı

Tablo 137’de yer alan bilgilere göre öğrenci ve öğretim elemanları bu konuda aralarında farklılık bulunmasına rağmen ($p < 0.001$ düzeyinde anlamlı), programda yer derslerin araştırarak öğrenmeye imkân tanımadığı görüşünü büyük çoğunlukla benimsemişlerdir (%78.1). Öğrencilerin bu yönde düşünmeye daha eğilimli oldukları söylenebilir. Bu durumun öğrencilik psikolojisinden kaynaklanması mümkünse de öğretim elemanlarının da onların görüşlerine yakın fikir belirtmiş olmaları gerçekten dikkat çekicidir. Kısacası öğrenciler sınavlarda kendilerine verilenleri tekrar etmek gayreti üzerine yoğunlaşmakta, belki de ancak bu kadarına vakit bulabilmekte, derslerde işlenen konuları da en iyi şekilde geri iade edebilen başarılı kabul edilmektedir. Bu durumun öğrencilerin yaratıcılıklarını yok edeceği, orjinal fikirlerin ortaya kolayca çıkmasını engelleyeceği açıktır. Bu nedenle programın yükünün hafifletilmesiyle birlikte öğretim elemanlarının da katkılarıyla öğrenciyi araştırmaya ve öğrenmeye teşvik etmenin yollarını bulmak gerekmektedir.

¹⁷ M. Metin, *agt*, s. 23-24.

TABLO 138: Öğretim Elemanlarının Görevli Oldukları Bölüme Göre Derslerin İşlenme Yöntemi

Bölümler		Derslerde Araştırarak Öğrenmeye Önem Verilmemektedir.		
		Evet	Hayır	Toplam
Temel İslâm Bilimleri	Gf	48	31	79
	Bf	51.6	27.4	—
	Sa%	60.8	39.2	100.0
	SÜ%	57.8	70.5	—
	T.%	37.8	24.4	62.2
Felsefe ve Din Bilimleri	Gf	24	4	28
	Bf	18.3	9.7	—
	Sa%	85.7	14.3	100.0
	SÜ%	28.9	9.1	—
	T.%	18.9	3.1	22.0
İsl. Tarih ve Sanatları	Gf	11	9	20
	Bf	13.1	6.9	—
	Sa%	55.0	45.0	100.0
	SÜ%	13.3	20.5	—
	T.%	8.7	7.1	15.7
Toplam	F	83	44	127
	T.%	100.0	100.0	100.0
	S.%	65.4	34.6	100.

 $\chi^2: 6.80$

sd: 2

p< 0.05

Anlamlı

TABLO 139: Öğretim Elemanlarının Üniversitedeki Statülerine Göre Derslerin İşlenme Yöntemi Konusundaki Görüşler

Statü		Derslerde Araştırarak Öğrenmeye Önem Verilmemektedir.		
		Evet	Hayır	Toplam
Profesör	Gf	6	12	18
	Bf	11.8	6.2	—
	Sa%	33.3	66.7	100.0
	SÜ%	7.2	27.3	—
	T.%	4.7	9.4	14.2
Doçent	Gf	12	8	20
	Bf	1.31	6.9	—
	Sa%	60.0	40.0	100.0
	SÜ%	14.5	18.2	—
	T.%	9.4	6.3	15.7
Yard. Doç.	Gf	28	8	36
	Bf	23.5	12.5	—
	Sa%	77.8	22.2	100.0
	SÜ%	33.7	18.2	—
	T.%	22.0	6.3	28.3
Öğr. Gör.	Gf	16	7	23
	Bf	15.0	8.0	—
	Sa%	69.6	30.4	100.0
	SÜ%	19.3	15.9	—
	T.%	12.6	5.5	18.1
Okutman	Gf	13	7	20
	Bf	13.1	6.9	—
	Sa%	65.0	35.0	100.0
	SÜ%	15.7	15.9	—
	T.%	10.2	5.5	15.7
Araştırma Görevlisi	Gf	8	2	10
	Bf	6.5	3.5	—
	Sa%	80.0	20.0	100.0
	SÜ%	9.6	4.5	—
	T.%	6.3	1.6	7.9
Toplam	F	83	44	127
	T.%	100.0	100.0	100.0
	S.%	65.4	34.6	100.0

 $\chi^2: 11.98$

sd: 5

p< 0.05

Anlamlı

Ayrıca bu konuda tablo 138 ve 139'da yer alan bilgilerden hareketle Felsefe ve Din Bilimleri Bölümündeki öğretim elemanları ile profesörlerin dışında kalan öğretim elemanlarının derslerin ezberleme yöntemiyle işlendiği ve araştırarak öğrenmeye önem

verilmediği fikrini daha çok benimsediklerini ifade etmek mümkündür ($p < 0.05$ düzeyinde anlamlı).

III. Başarının Değerlendirilmesi-Not Verme

Gerçekleştirilen öğretim etkinliklerinin öğrencilerde beklenen davranış değişikliklerini oluşturup oluşturmadığı yahut bunun ne derecede başarılabildiği hususunun belirlenebilmesi için bir takım ölçme sonuçlarına dayanmak ve bu sonuçlardan hareketle hedeflerin gerçekleşme durumları hakkında doğru değerlendirmeler yapmak eğitim ve öğretim faaliyetlerinin başarıya ulaşabilmesi için gerekli, gerekli olduğu kadar da dikkat ve beceri isteyen bir iştir. Bir başka deyişle öğrencinin sınav kağıdına yazdıklarına not vermek onun değerlendirilebilmesi için yeterli olmamakta, bu hususta, yapılan faaliyetlerin değerlendirilebilmesi, eksiklik ve aksaklıkların neler olduğunun belirlenerek giderilebilmesini sağlayabilmek için başka ölçme usullerinin de yardımına ihtiyaç bulunmaktadır. Başarıların değerlendirilmesi için kullanılan ölçme usullerinden yazılı sınavların yanı sıra ödev, seminer, proje çalışmaları, derse devam vs. gibi tekniklerden de yararlanmak daha doğru bir davranıştır.

TABLO 140: Öğrencilerin Başarılarının Değerlendirilmesi

Denekler		„Değerlendirmede Yazılı Sınav Sonuçları ile Birlikte Ödevler, Devam Durumu vs. Gibi Hususlar da Dikkate Alınmalıdır.“ Fikrine Katılma Derecesi				
		Hic	Biraz	Oldukça	Tamamen	Toplam
Öğrenciler	Gf	131	93	78	51	353
	Bf	108.1	94.1	86.8	64.0	---
	Sa%	37.1	26.3	22.1	14.4	100.0
	Sü%	89.1	72.7	66.1	58.6	---
	T.%	27.3	19.4	16.3	10.6	73.5
Öğretim Elemanları	Gf	16	35	40	36	127
	Bf	38.9	33.9	31.2	23.0	---
	Sa%	12.6	27.6	31.5	28.3	100.0
	Sü%	10.9	27.3	33.9	41.4	---
	T.%	3.3	7.3	8.3	7.5	26.5
Toplam	F	147	128	118	87	480
	T.%	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
	S.%	30.6	26.7	24.6	18.1	100.0
χ^2 : 31.68		sd: 3	$p < 0.001$ Anlamlı			

Bu konudaki fikre ne kadar katıldıkları sorusu öğrenci ve öğretim elemanlarına sorulduğunda böyle bir uygulamaya pek taraftar olmadıkları anlaşılmıştır (Tablo 140). Öğrencilerin başarılarının yazılı sınav sonuçları ile birlikte ödevler, devam durumu vs. hususların da dikkate alınarak yapılması yönündeki fikre katılanların oranı ancak %42.7 olmuştur. Tablodaki bilgilere göre öğrencilerin bu fikre pek taraftar olmadıklarını söylemek mümkündür ($p < 0.001$ düzeyinde anlamlı).

Öğrencilerin bir taraftan derslerde araştırarak öğrenmeye imkân verilmediği görüşünü benimserken, diğer taraftan kendilerine bu imkânı sunma ihtimali yüksek olan bu fikri istemiyor olmaları pek anlaşılır gibi görünmemekte, çelişki arzetmektedir. Öyle anlaşıyor ki, öğrenciler programda yer alan derslerin sayısının ve saatlerinin fazlalığı nedeniyle böyle bir uygulamayı kendileri için ayrı bir yük olarak görmüşlerdir. Bu yüzden ders yükü hafifletildiğinde öğrencilere daha fazla zaman kalabileceği için bu konudaki olumsuz tutumun da buna bağlı değişmesi beklenebilir.

H. ÖĞRETMENLİK UYGULAMALARI

Öğretmen yetiştiren diğer kurumlarda olduğu gibi İlahiyat Fakültesindeki öğrencilerin de alan bilgisi, genel kültür ve öğretmenlik bilgisi derslerine ilişkin bilgi ve becerilerini meslek hayatlarını geçirecekleri eğitim ortamları olan sınıflarda etkili ve kendilerinden emin bir biçimde kullanabilme becerisini kazanma hususunda öğretmenlik uygulamalarının önemi inkâr edilemez. Çünkü bir konuyu bilmek öğretmek için yeterli olmamakta, bunun için metod bilgisine ve öğrenilenlerin uygulanmaya aktarılmasına ihtiyaç bulunmaktadır. Nasıl bir avukat adayının stajını bitirmeden, yani mahkeme şartlarını tanımadan avukat olması mümkün olmuyorsa veya bir doktor adayının gerekli stajı yapmadan, hastaneyi tanımadan doktor olması düşünülemezse bir öğretmen adayının da okullarda uygulama yapmadan, konu ile ilgili gerekli tecrübeleri kazanmadan öğretmen olması beklenemez.¹⁸ Öğretmenlik uygulamaları öğretmen adaylarının kendilerini tanımalarını, geliştirmelerini ve öğretmenlik davranışlarını kazanmalarını hedefler ve hazırlık, uygulama ve değerlendirme aşamalarından oluşur.¹⁹

Yapılan çeşitli araştırmalarda öğretmenlik uygulamalarının öğrencilere faydalı olabilmesi konusunda öğretmen yetiştiren kurumun amacına uygun bir okulu kendisine

¹⁸ L. Küçükahmet, *age*, s. 9.

¹⁹ Fatma Hacıoğlu, „Öğretmenlik Uygulamalarında Öğretmen Adaylarının Değerlendirilmesi“, *İzmir I. Eğitim Kongresi Bildirileri* (25-27 Kasım 1991), DEÜ Buca Eğitim Fakültesi Yayınları, İzmir 1993, s. 341-342.

bağlaması yahut kendi bünyesinde bu amaca yönelik biçimde açılacak olan bir „uygulama okulu“ ihtiyacı dile getirilmekte, bu ihtiyaç staj için Tıp Fakültelerinin hastaneye olan ihtiyacına benzetilmektedir.²⁰

Bir araştırmada da öğretmen adaylarının uygulama yapacakları okullara gitmeden önce yapacakları çalışmalar konusunda fakülte elemanlarınca bilgilendirilmesi gerektiği; öğrencilerin öğretmenlik bilgisi derslerinde öğrendikleri bilgileri tam olarak kullanmayı bilmediği, bu nedenle kendilerine uygulamalı bilgiler verilmesi gerektiği, ayrıca öğrencilerin fakültelerdeki eğitim ortamlarından kaynaklanan sınıfların kalabalıklığı nedeniyle öğrenci-öğretmen etkileşiminin azalması gibi sebepler yüzünden uygulama esnasında bilgi transferi konusunda sıkıntılar yaşadıkları belirtilmiştir.²¹

1995 yılında yapılan Öğretmen Yetiştirme Koordinasyon ve İşbirliği Toplantısı'nın 3. Komisyon Raporu'nda ise öğretmenlik uygulamaları ile ilgili olarak özel öğretim yöntemleri ve öğretmenlik uygulamaları alanında yetişmiş öğretim elemanı azlığı ve öğretmenlik uygulamalarının genellikle uzman olmayan kişilerce yürütülmesi, uygulama yapılan okullardaki sınıf ya da branş öğretmenlerinin bu konuda rehberlik yapacak biçimde yetişmiş olmadıkları, okul müdürlerinin bazen ilgisiz tutumları, sürenini azlığı vb. hususlar problem olarak dile getirilmiştir.²² Bu olumsuzluklara benzer hususlar başka araştırmalarda da dile getirilmektedir.²³

1998-1999 öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanan yeni öğretmen yetiştirme sistemi doğrultusunda İlâhiyat Fakültesi bünyesinde oluşturulan ilköğretim DKAB öğretmenliği programında diğer öğretmen yetiştiren kurumlarda olduğu gibi, öğretmenlik uygulamalarında beklenen hedefleri gerçekleştirmeye yönelik olarak öğretmenlik deneyimi I ve II adı altında öncelikle okulu, daha sonra DKAB derslerinin şartlarını, problemlerini tanımaya yönelik gözlem ve seminer çalışmaları biçiminde yürütülmesi planlanan iki

²⁰ L. Küçükahmet, age, s. 9; Hasan Erçelebi-Hüseyin Kıran, „Eğitim Yüksekokulu Sistemi“, *İzmir I. Eğitim Kongresi Bildirileri* (25-27 Kasım 1991), DEÜ Buca Eğitim Fakültesi Yayınları, İzmir 1993, s. 249.

²¹ Semra Ünal, „MÜ Teknik Eğitim Fakültesinin ve Uygulama Okullarının Öğretmenlik Uygulaması Yönünden Değerlendirilmesi“, *İzmir I. Eğitim Kongresi Bildirileri* (25-27 Kasım 1991), DEÜ Buca Eğitim Fakültesi Yayınları, İzmir 1993, s. 651-652.

²² *Öğretmen Yetiştirme-Koordinasyon ve İşbirliği Toplantısı*, (15-17 Haziran 1995), 3. Komisyon Raporu, s. 5-6.

²³ H. H. Dilaver, age, s. 74-75.

dönemlik bir ders ve ayrıca bir dönem sürececek olan öğretmenlik uygulamasının yer aldığı görülmektedir. Okul Deneyimi I dersi tamamlandığında öğretmen adayının okulun örgütsel yapısı, işleyişi; öğretmenliği sistemli bir yaklaşımla tanımış olma; okulun yönetimi ve okuldaki işlerle okuldaki kaynaklar konusunda bilgi sahibi olma; sınıf ortamı ve okuldaki diğer etkinlikleri gözlem yoluyla tanımış olma; Okul Deneyimi II dersinin sonunda ise sınıf içi öğretimde kullanılabilecek kısa süreli etkinlikleri planlayabilme ve uygulayabilme; öğrenme ve gelişim açısından öğrenciler arasındaki farklılıkları tanıyabilme; okulda diğer öğretmenlerle verimli ve uygulamalı bir biçimde çalışabilmek için gerekli becerileri ve özellikleri kazanmış olması beklenmektedir. Öğretmenlik uygulamaları ve seminer çalışmaları sonunda ise öğretmen adaylarının uygulama okulunda değişik sınıflarda öğretmenlik yaparak meslekle ilgili yeteneklerini geliştirebilme, kendi alanını ders programını anlayabilme, ders kitaplarını değerlendirebilme, ölçme ve değerlendirme yapabilme, öğretmenlik uygulamaları sırasında kazandığı tecrübeleri arkadaşları ve uygulama öğretim elemanı ile paylaşarak kendini bu yönde geliştirebilme nitelikleri kazanmış olması beklenmektedir.²⁴

I. Öğretmenlik ve Din Hizmetleri Alanında Görev Alacak Olanların Sadece Kendi Alanları İle İlgili Olarak Uygulama Yapma Fikrine Katılma Konusundaki Görüşler

İlâhiyat Fakültelerinde her ne kadar programlarda farklı bir şekilde yer almasa da iki ayrı alan olması bakımından öncelikle öğretmenlik ve din hizmetleri alanında ayrı ayrı uygulama yapılması, dolayısıyla din hizmetleri alanında da uygulama ihtiyacı olup olmadığı konusundaki görüşlerin de tesbitine çalışılmıştır. Tablo 141’de de görüldüğü gibi öğrencilerin sadece görev almak istedikleri alanlarıyla ilgili uygulama yapmaları gerektiği şeklindeki fikre deneklerden oldukça ve tamamen katılanlar %50.9’dur. Yaklaşık diğer yarısı ise bu fikre hiç katılmadıkların ya da biraz katıldıkların belirtmişlerdir. Aslında böyle bir uygulamanın görev yapılacak alanda daha iyi yetismeyi sağlamak bakımından çoğunluk tarafından benimsenmiş olması beklenirdi. Fakat öyle anlaşıyor ki, ya İlâhiyat

²⁴ *Fakülte-Okul İşbirliği, YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi, Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi, Ankara, 1998, s. 33-37.*

Fakültesinin din hizmetleri alanına eleman yetiştirmediği düşüncesi çok fazla kabul görmüş ya da bu alanla ilgili olarak çoğunluğu İHL mezunu olması nedeniyle uy-

gulama yapılması ihtiyaç olarak görülmemektedir. İki ihtimalden hangisi söz konusu olursa olsun bundan din hizmetlerinin zarar göreceği, bu alanda niteliğin zamanla düşeceği söylenebilir.

TABLO 141: „Öğretmen Olmayı veya Din Hizmetleri Alanında Görev Almayı İsteyenler Sadece Kendi Alanlarıyla İlgili Uygulama Yapmalıdır.“ Fikrine Katılma Derecesi

Denekler		„Öğretmen Olmayı veya Din Hizmetleri Alanında Görev Almayı İsteyenler Sadece Kendi Alanlarıyla İlgili Uygulama Yapmalıdır.“ Fikrine Katılma Derecesi				
		Hiç	Biraz	Oldukça	Tamamen	Toplam
Öğrenciler	Gf	91	88	99	75	353
	Bf	84.8	88.5	104.5	75.2	—
	Sa%	25.8	24.9	28.0	21.2	100.0
	Sü%	37.2	53.0	50.5	53.2	—
	T.%	13.7	13.3	15.0	11.3	53.3
Öğretmenler	Gf	38	40	61	43	182
	Bf	43.7	45.6	53.9	38.8	—
	Sa%	20.9	22.0	33.5	23.6	100.0
	Sü%	23.9	24.1	31.1	30.5	—
	T.%	5.7	6.0	9.2	6.5	27.5
Öğretim Elemanları	Gf	30	38	36	23	127
	Bf	30.5	31.8	37.6	27.0	—
	Sa%	23.6	29.9	28.3	18.1	100.0
	Sü%	18.9	22.9	18.4	16.3	—
	T.%	4.5	5.7	5.4	3.5	19.2
Toplam	F	159	166	196	141	662
	T.%	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
	S.%	24.0	25.1	29.6	21.3	100.0
$\chi^2: 5.46$		sd: 6	$p > 0.05$		Anlamlı değil	

II. „Uygulama Okulu“ Konusundaki Görüşler

Öğretmenlik uygulamaları konusunda üzerinde durulan bir diğer husus bu uygulamaların yapılabilmesi için İlahiyat Fakültesi ile koordineli bir biçimde çalışacak bir uygulama okuluna ne derecede ihtiyaç duyulduğunun belirlenmesi olmuştur. Tablo 142’de yer alan bilgilere göre deneklerin %58.9’u bu fikre oldukça ve tamamen katılmaktadır. Bu fikre öğretim elemanlarının daha az katılma eğilimi gösterdikleri söylenebilir ($p < 0.01$ düzeyinde anlamlı). Onların, İlahiyat Fakültesi bünyesinde böyle bir okulun kurulma zorluğu yahut İlahiyat Fakültelerini öğretmen yetiştiren bir kurum olarak görmemeleri nedeniyle bu fikre daha az katıldıkları düşünülebilir. Fakat 1998-1999 öğretim yılından itibaren başlatılan uygulama öğretmenlik uygulamaları için İlahiyat Fakülteleri ile koordineli biçimde çalışacak olan uygulama okullarını gündeme getirmektedir. Eğer bu koordine gereği gibi sağlanabilirse, öğretmen yetiştirmedeki eksikliklerin giderilebilmesi konusunda en azından ilköğretim basamağı için faydalar sağlayacağı açıktır.

TABLO 142: „Öğretmenlik Uygulamaları İçin „Uygulama Okulu“na İhtiyaç Vardır“ Fikrine Katılma Derecesi

Denekler		„Öğretmenlik Uygulamaları İçin „Uygulama Okulu“na İhtiyaç Vardır“ Fikrine Katılma Derecesi				
		Hiç	Biraz	Oldukça	Tamamen	Toplam
Öğrenciler	Gf	64	74	100	115	353
	Bf	75.7	69.3	102.4	105.6	—
	Sa%	18.1	21.0	28.3	32.6	100.0
	Sü%	45.1	56.9	52.1	58.1	—
	T.%	9.7	11.2	15.1	17.4	53.3
Öğretmenler	Gf	36	29	58	59	182
	Bf	39.0	35.7	52.8	54.4	—
	Sa%	19.8	15.9	31.9	32.4	100.0
	Sü%	25.4	22.3	30.2	29.8	—
	T.%	5.4	4.4	8.8	8.9	27.5
Öğretim Elemanları	Gf	42	27	34	24	127
	Bf	27.2	24.9	36.8	38.0	—
	Sa%	33.1	21.3	26.8	18.9	100.0
	Sü%	29.6	20.8	17.7	12.1	—
	T.%	6.3	4.1	5.1	3.6	19.2
Toplam	F	142	130	192	198	662
	T.%	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
	S.%	21.5	19.6	29.0	29.9	100.0
χ^2 : 18.96		sd: 6	$p < 0.01$		Anlamlı	

TABLO 143: Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre „Uygulama Okulu“ Fikrine Katılma Derecesi

Kıdem (Yıl)		„Öğretmenlik Uygulamaları İçin „Uygulama Okulu“na İhtiyaç Vardır“ Fikrine Katılma Derecesi				
		Hiç	Biraz	Oldukça	Tamamen	Toplam
1-5	Gf	3	4	4	10	21
	Bf	4.2	3.3	6.7	6.8	—
	Sa%	14.3	19.0	19.0	47.6	100.0
	Sü%	8.3	13.8	6.9	16.9	—
	T.%	1.6	2.2	2.2	5.5	11.5
6-10	Gf	7	5	12	19	43
	Bf	8.5	6.9	13.7	13.9	—
	Sa%	16.3	11.6	27.9	44.2	100.0
	Sü%	19.4	17.2	20.7	32.2	—
	T.%	3.8	2.7	6.6	10.4	23.6
11-15	Gf	13	4	24	12	53
	Bf	10.5	8.4	16.9	17.2	—
	Sa%	24.5	7.5	45.3	22.6	100.0
	Sü%	36.1	13.8	41.4	20.3	—
	T.%	7.1	2.2	13.2	6.6	29.1
16-20	Gf	11	13	9	10	43
	Bf	8.5	6.9	13.7	13.9	—
	Sa%	25.6	30.2	20.9	23.3	100.0
	Sü%	30.6	44.8	15.5	16.9	—
	T.%	6.0	7.1	4.9	5.5	23.6
21 ve Sonrası	Gf	2	3	9	8	22
	Bf	4.4	3.5	7.0	7.1	—
	Sa%	9.1	13.6	40.9	36.4	100.0
	Sü%	5.6	10.3	15.5	13.6	—
	T.%	1.1	1.6	4.9	4.4	12.1
Toplam	F	36	29	58	59	182
	T.%	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
	S.%	19.8	15.9	31.9	32.4	100.0
χ^2 : 24.33		sd: 12	$p < 0.05$		Anlamlı	

Tablo 144: Öğretim Elemanlarının Üniversitedeki Statülerine Göre „Uygulama Okulu“ Fikrine Katılma Derecesi

Statü		„Öğretmenlik Uygulamaları İçin „Uygulama Okulu“na İhtiyaç Vardır“ Fikrine Katılma Derecesi				
		Hiç	Biraz	Oldukça	Tamamen	Toplam
Prof.	Gf	7	—	8	3	18
	Bf	6.1	3.7	4.8	3.4	—
	Sa%	38.9	—	44.4	16.7	100.0
	Sü%	16.3	—	23.5	12.5	—
	T.%	5.5	—	6.3	2.4	14.2
Doç.	Gf	10	3	6	1	20
	Bf	6.8	4.1	5.4	3.8	—
	Sa%	50.0	15.0	30.0	5.0	100.0
	Sü%	23.3	11.5	17.6	4.2	—
	T.%	7.9	2.4	4.7	.8	15.7
Yard. Doç.	Gf	12	9	6	9	36
	Bf	12.2	7.4	9.6	6.8	—
	Sa%	33.3	25.0	16.7	25.0	100.0
	Sü%	27.9	34.6	17.6	37.5	—
	T.%	9.4	7.1	4.7	7.1	28.3
Öğr. Gör.	Gf	4	5	9	5	23
	Bf	7.8	4.7	6.2	4.3	—
	Sa%	17.4	21.7	39.1	21.7	100.0
	Sü%	9.3	19.2	26.5	20.8	—
	T.%	3.1	3.9	7.1	3.9	18.1
Okutman	Gf	10	4	4	2	20
	Bf	6.8	4.1	5.4	3.8	—
	Sa%	50.0	20.0	20.0	10.0	100.0
	Sü%	23.3	15.4	11.8	8.3	—
	T.%	7.9	3.1	3.1	1.6	15.7
Araştırma Görevlisi	Gf	—	5	1	4	10
	Bf	3.4	2.0	2.7	1.9	—
	Sa%	—	50.0	10.0	40.0	100.0
	Sü%	—	19.2	2.9	16.7	—
	T.%	—	3.9	.8	3.1	7.9
Toplam	F	43	26	34	24	127
	T.%	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
	S.%	33.9	20.5	26.8	18.9	100.0
r ² : 29.41		sd: 15	p< 0.05			
		Anlamlı				

Öğretmenlerin kıdemlerine göre uygulama okulu fikrine katılma derecelerinde ($p < 0.05$ düzeyinde anlamlı) farklılıklar bulunmaktadır. Buna göre kıdemi 16-20 yıl arası olan öğretmenlerin bu görüşü diğerlerine göre daha az benimsedikleri söylenebilir (Tablo 143). Konuyla ilgili olarak öğretim elemanlarının statülerine ve bölümlerine göre de farklılıklar ($p < 0.05$ düzeyinde anlamlı) olduğu görülmüştür (Tablo 144 ve 145). İlgili tablolarda yer alan bilgilere göre profesör ve öğretim görevlilerinin bu görüşe daha fazla katılma eğiliminde olduklarını, İslâm Tarihi ve Sanatları Bölümü'nde görevli öğretim elemanlarının bu fikri daha az benimsediklerini söylemek mümkündür.

TABLO 145: Öğretim Elemanlarının Görevli Oldukları Bölüme Göre „Uygulama Okulu“ Fikrine Katılma Derecesi

Bölüm		„Öğretmenlik Uygulamaları İçin „Uygulama Okulu“na İhtiyaç Vardır“ Fikrine Katılma Derecesi				
		Hiç	Biraz	Oldukça	Tamamen	Toplam
Temel İslâm Bilimleri	Gf	22	15	28	14	79
	Bf	26.7	16.2	21.1	14.9	—
	Sa%	27.8	19.0	35.4	17.7	100.0
	Sü%	51.2	57.7	82.4	58.3	—
	T.%	17.3	11.8	22.0	11.0	62.2
Felsefe ve Din Bilimleri	Gf	9	6	5	8	28
	Bf	9.5	5.7	7.5	5.3	—
	Sa%	32.1	21.4	17.9	28.6	100.0
	Sü%	20.9	23.1	14.7	33.3	—
	T.%	7.1	4.7	3.9	6.3	22.0
İsl. Tarihi ve Sanatları	Gf	12	5	1	2	20
	Bf	6.8	4.1	5.4	3.8	—
	Sa%	60.0	25.0	5.0	10.0	100.0
	Sü%	27.9	19.2	2.9	8.3	—
	T.%	9.4	3.9	.8	1.6	15.7
Toplam	F	43	26	34	24	127
	T.%	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
	S.%	33.9	20.5	26.8	18.9	100.0
χ^2 : 14.07	sd: 6	p< 0.05				
Anlamlı						

III. İHL’de Uygulama Yapma Konusundaki Görüşler

TABLO 146: İlâhiyat Fakültesi Öğrencilerinin İHL’de Öğretmenlik Uygulaması Yapmak İstemedikleri Konusundaki Görüşler

Denekler		Öğrenciler İHL’nde Uygulama Yapmak İstiyor mu?		
		Evet	Hayır	Toplam
Öğrenciler	Gf	81	272	353
	Bf	78.9	274.1	—
	Sa%	22.9	77.1	100.0
	Sü%	54.7	52.9	—
	T.%	12.2	41.1	53.3
Öğretmen	Gf	37	145	182
	Bf	40.7	141.3	—
	Sa%	20.3	79.7	100.0
	Sü%	25.0	28.2	—
	T.%	5.6	21.9	27.5
Öğretim Elemanları	Gf	30	97	127
	Bf	28.4	98.6	—
	Sa%	23.6	76.4	100.0
	Sü%	20.0	18.9	—
	T.%	4.5	14.7	19.2
Toplam	F	148	514	662
	T.%	100.0	100.0	100.0
	S.%	22.4	77.6	100.0
x²: .61		sd: 2	p> 0.05	
Anlamlı değil				

Öğretmenlik uygulamaları konusuyla bağlantılı olarak üzerinde durulan bir diğer husus, İlâhiyat Fakültesi öğrencilerinin genelde Arapça bilgisindeki eksikliklerden kaynaklanan sebepler yüzünden öğrenci karşısında zor durumlara düşmek gibi kaygıların oluşması sonucu İHL’de uygulama yapmak istemedikleri şeklindeki bir kanaatin ne derecede doğru olduğunun tesbit edilmesine çalışılması olmuştur. Bu konuda elde edilen bilgilere göre deneklerin çoğunluğu (%77.6) bunun doğru olmadığı şeklinde fikir belirtmişlerdir (Tablo 146). Genelde gruplar arasında pek fazla görüş ayrılığının

bulunmamasına rağmen tablo 147’de yer alan bilgilere cinsiyete göre bakıldığında erkeklerin bu görüşe daha fazla katıldıkları ve bu kanaate katılmaya daha eğilimli oldukları söylenebilir ($p < 0.001$ düzeyinde anlamlı). Bazı kız öğrencilerin bu okulları başörtüsü konusundaki sıkıntılar nedeniyle tercih ettikleri bu soruya verdikleri cevapların kenarlarına yazdıklarından anlaşılmaktadır. Bu durumda kız öğrencilerin bir kısmının aslında istemeden de olsa bu okulları uygulama için seçmek durumunda kaldıkları anlaşılmaktadır. Diğer taraftan kız öğrencilerin çoğunluğunun İHL mezunu olması ve erkeklere göre daha üst sıralarda (birinci sırada tercih kızlarda %58.3, erkeklerde %31.6) İlahiyat Fakültelerini tercih etmelerine bakılacak olursa Arapça ve meslek dersleri konusunda kendilerine daha fazla güvenmeleri nedeniyle böyle bir fikri doğru bulmadıklarını söylememiz mümkündür. Nitekim tablo 148’de yer alan bilgiler bu fikri destekler mahiyettedir. Çünkü İlahiyat Fakültesini ilk tercihi olarak seçen öğrencilerde bu fikre katılmama oranı çok daha yüksek görünmektedir ($p < 0.01$ düzeyinde anlamlı). Tablo 149, 150 ve 151’deki bulgular bu farklılığın nereden kaynaklanabileceği konusunda bazı ipuçları vermektedir. Buna göre DKAB öğretmeni olmak isteyenler ($p < 0.001$ düzeyinde anlamlı), ilköğretim okulu, lise ve meslek liselerinde öğretmenlik uygulamasına katılanlar ($p < 0.05$ düzeyinde anlamlı) ile İHL mezunlarının dışındakiler ($p < 0.001$ düzeyinde anlamlı) İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin İHL’de uygulama yapmak istemedikleri düşüncesine daha fazla katılmaktadırlar. Bu bilgilere göre İHL dışındaki bir okuldan İlahiyat Fakültesine gelenlerin veya aslında buralarda okumak istemedikleri halde alt sıralarda da olsa İlahiyat Fakültelerini tercih etmiş ve buralarda okumakta olanların büyük bir ihtimalle kendilerini Arapça konusunda yetersiz görmeleri nedeniyle daha çok DKAB öğretmenliğine yöneldikleri ve bu yüzden İHL dışında bir okulda uygulama yapmayı tercih ettikleri ifade edilebilir.

TABLO 147: İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin İHL'nde Öğretmenlik Uygulaması Yapmak İstemedikleri Konusundaki Görüşlerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet		Öğrenciler İHL'nde Uygulama Yapmak İstiyor mu?		
		Evet	Hayır	Toplam
K	Gf	13	93	106
	Bf	23.7	82.3	—
	Sa%	12.3	87.7	100.0
	Sü%	8.8	18.1	—
	T.%	2.0	14.0	16.0
E	Gf	135	421	556
	Bf	124.3	431.7	—
	Sa%	24.3	75.7	100.0
	Sü%	91.2	81.9	—
	T.%	20.4	63.6	84.0
Toplam	F	148	514	662
	T.%	100.0	100.0	100.0
	S.%	22.4	77.6	100.0
$\chi^2: 7.40$		sd: 1	p< 0.01	Anlamlı

TABLO 148: Öğrencilerin ÖSYS'de İlahiyat Fakültesini Tercihlerine Göre İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin İHL'de Öğretmenlik Uygulaması Yapmak İstemedikleri Konusundaki Görüşler

Tercih		Öğrenciler İHL'nde Uygulama Yapmak İstiyor mu?		
		Evet	Hayır	Toplam
1.	Gf	23	111	134
	Bf	30.7	103.3	—
	Sa%	17.2	82.8	100.0
	Sü%	28.4	40.8	—
	T.%	6.5	31.4	38.0
2-5	Gf	16	79	95
	Bf	21.8	73.2	—
	Sa%	16.8	83.2	100.0
	Sü%	19.8	29.0	—
	T.%	4.5	22.4	26.9
6-10	Gf	29	55	84
	Bf	19.3	64.7	—
	Sa%	34.5	65.5	100.0
	Sü%	35.8	20.2	—
	T.%	8.2	15.6	23.8
11 ve Sonrası	Gf	13	27	40
	Bf	9.2	30.8	—
	Sa%	32.5	67.5	100.0
	Sü%	16.0	9.9	—
	T.%	3.7	7.6	11.3
Toplam	F	81	272	353
	T.%	100.0	100.0	100.0
	S.%	22.9	77.1	100.0
$\chi^2: 12.96$		sd: 3	p< 0.01	Anlamlı

TABLO 149: Öğrencilerin Mezun Olduktan Sonra Çalışmayı Düşündükleri Alan Göre İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin İHL’de Öğretmenlik Uygulaması Yapmak İstemedikleri Konusundaki Görüşler

Görev		Öğrenciler İHL’nde Uygulama Yapmak İstiyor mu?		
		Evet	Hayır	Toplam
DKAB Öğretmenliği	Gf	37	66	103
	Bf	23.6	79.4	—
	Sa%	35.9	64.1	100.0
	Sü%	45.7	24.3	—
	T.%	10.5	18.7	29.2
İHL MD Öğretmenliği	Gf	6	71	77
	Bf	17.7	59.3	—
	Sa%	7.8	92.2	100.0
	Sü%	7.4	26.1	—
	T.%	1.7	20.1	21.8
Din Hizmetleri	Gf	4	23	27
	Bf	6.2	20.8	—
	Sa%	14.8	85.2	100.0
	Sü%	4.9	8.5	—
	T.%	1.1	6.5	7.6
Akademik Çalışma	Gf	34	112	146
	Bf	33.5	112.5	—
	Sa%	23.3	76.7	100.0
	Sü%	42.0	41.2	—
	T.%	9.6	31.7	41.4
Toplam	F	81	272	353
	T.%	100.0	100.0	100.0
	S.%	22.9	77.1	100.0
χ^2 : 20.82		sd: 3	p< 0.001	Anlamlı

TABLO 150: Öğrencilerin Öğretmenlik Uygulaması Yapılan Okul Türüne Göre İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin İHL’de Öğretmenlik Uygulaması Yapmak İstemedikleri Konusundaki Görüşler

Uygulama Okulu		Öğrenciler İHL’nde Uygulama Yapmak İstiyor mu?		
		Evet	Hayır	Toplam
Lise/Meslek Lisesi	Gf	34	87	121
	Bf	27.8	93.2	—
	Sa%	28.1	71.9	100.0
	Sü%	42.0	32.0	—
	T.%	9.6	24.6	34.3
İHL	Gf	24	132	156
	Bf	35.8	120.2	—
	Sa%	15.4	84.6	100.0
	Sü%	29.6	48.5	—
	T.%	6.8	37.4	44.2
İlköğretim Okulu	Gf	23	53	76
	Bf	17.4	58.6	—
	Sa%	30.3	69.7	100.0
	Sü%	28.4	19.5	—
	T.%	6.5	15.0	21.5
Toplam	F	81	272	353
	T.%	100.0	100.0	100.0
	S.%	22.9	77.1	100.0
χ^2 : 9.16		sd: 2	p< 0.05	Anlamlı

Bu konuyla ilgili olarak görüşlerde öğrencilerin öğrenim gördükleri fakülteye göre de farklılıklar ($p < 0.001$ düzeyinde anlamlı) bulunduğunu söylemeliyiz (Tablo 152). Tablodaki bilgilere göre MÜ ve SDÜ İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin İHL’de uygulama yapmak istemedikleri şeklindeki fikre katılmama görüşünü daha fazla benimsedikleri söylenebilir. Böyle bir farklılığın da bu iki fakülte öğrencilerinin diğerlerine göre daha fazlasının İHL mezunu ve bu iki fakülteyi birinci sırada tercih etme oranlarının diğerlerine göre daha fazla olması ile ilgisi olabileceğini belirtebiliriz (Bu konuda tablo 5’e bakılabilir.).

TABLO 151: Öğrencilerin Mezun Oldıkları Orta Öğretim Kurumuna Göre İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin İHL’de Öğretmenlik Uygulaması Yapmak İstemedikleri Konusundaki Görüşler

Okul		Öğrenciler İHL’nde Uygulama Yapmak İstiyor mu?		
		Evet	Hayır	Toplam
Lise	Gf	22	32	54
	Bf	12.4	41.6	—
	Sa%	40.7	59.3	100.0
	Sü%	27.2	11.8	—
	T.%	6.2	9.1	15.3
İHL	Gf	51	227	278
	Bf	63.8	214.2	—
	Sa%	18.3	81.7	100.0
	Sü%	63.0	83.5	—
	T.%	14.4	64.3	78.8
Diğer Meslek Lisesi	Gf	8	13	21
	Bf	4.8	16.2	—
	Sa%	38.1	61.9	100.0
	Sü%	9.9	4.8	—
	T.%	2.3	3.7	5.9
Toplam	F	81	272	353
	T.%	100.0	100.0	100.0
	S.%	22.9	77.1	100.0
χ^2 : 15.72		sd: 2	p< 0.001	Anlamlı

TABLO 152: Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okula İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin İHL’de Öğretmenlik Uygulaması Yapmak İstemedikleri Konusundaki Görüşler

İlahiyat Fak.		Öğrenciler İHL’nde Uygulama Yapmak İstiyor mu?		
		Evet	Hayır	Toplam
DEÜ İlahiyat Fakültesi	Gf	38	86	124
	Bf	28.5	95.5	—
	Sa%	30.6	69.4	100.0
	Sü%	46.9	31.6	—
	T.%	10.8	24.4	35.1
MÜ İlahiyat Fakültesi	Gf	9	73	82
	Bf	18.8	63.2	—
	Sa%	11.0	89.0	100.0
	Sü%	11.1	26.8	—
	T.%	2.5	20.7	23.2
Atatürk Ü. İlahiyat Fakültesi	Gf	8	18	26
	Bf	6.0	20.0	—
	Sa%	30.8	69.2	100.0
	Sü%	9.9	6.6	—
	T.%	2.3	5.1	7.6
AÜ İlahiyat Fakültesi	Gf	13	52	65
	Bf	14.9	50.1	—
	Sa%	20.0	80.0	100.0
	Sü%	16.0	19.1	—
	T.%	3.7	14.7	18.4
SDÜ İlahiyat Fakültesi	Gf	4	35	39
	Bf	8.9	30.1	—
	Sa%	10.3	89.7	100.0
	Sü%	4.9	12.9	—
	T.%	1.1	9.9	11.0
Harran Ü. İlahiyat Fakültesi	Gf	9	8	17
	Bf	3.9	13.1	—
	Sa%	52.9	47.1	100.0
	Sü%	11.1	2.9	—
	T.%	2.5	2.3	4.8
Toplam	F	81	272	353
	T.%	100.0	100.0	100.0
	S.%	22.9	77.1	100.0
χ^2 : 24.22		sd: 5	p< 0.001	Anlamlı

Deneklerin çoğuna göre İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin İHL’de öğretmenlik uygulaması yapmak istemedikleri şeklinde bir kanaatin olmadığını belirtilmesine rağmen deneklerin yaklaşık ¼’ünün böyle bir isteksizliğin varlığını kabul etmesi bunun

sebeplerinin neler olabileceği konusuna eğilmeyi gerektirmektedir. Bunun belirlenebilmesi amacıyla açık uçlu olarak böyle bir isteksizliğin olduğu görüşünde olanların verdikleri cevaplara göre bu isteksizlik sebepleri genelde meslek derslerinde ve temel İslâmî ilimlerle ilgili derslerde az yetişmiş olduklarını düşünmeleri ve buna bağlı olarak ortaya çıkan güvensizlik hissi (105 kişi), İHL'den farklı çevreleri tanıma arzusu (35 kişi), diğer okullardaki hizmetlere katkıda bulunma arzusu (2 kişi), İHL'de yaşanmış olan kötü tecrübeler ve İHL MD öğretmenlerinin anlayışsızlığı ve kalıplaşmış düşünceleri (6 kişi) şeklinde belirtilmiştir. Dikkat edilecek olursa en yaygın sebep olarak yetersizlik gösterilmektedir.

IV. Öğretmenlik Uygulamalarının Süresi ve Zamanı

Öğretmenlik uygulamaları ile ilgili son olarak bu uygulamaların süresi ve zamanı konusundaki görüşler tesbit edilmeye çalışılmıştır. Tablo 153'de yer alan bilgilere göre denekler anketin uygulandığı tarihlerde son sınıfta ikinci dönemde yürütülen bu uygulamaların süresinin artırılması taraftarı olarak görülmektedir. Gruplar arasındaki görüşlerde farklılıkların bulunmaktadır ($p < 0.01$ düzeyinde anlamlı). Buna göre süre ve zaman konusunda öğrencilerin üçüncü sınıftan itibaren haftada bir gün uygulama yapılması fikrini; öğretim elemanlarının son sınıfta ikinci dönem haftada bir gün yapılmakta olan mevcut uygulamayı; öğretmenlerin de son sınıfta birinci ve ikinci dönem haftada bir gün yapılması şeklindeki uygulamayı tercih etme eğiliminde oldukları söylenebilir. Bu verilerden hareketle öğretim elemanlarının öğrenci ve öğretmenlerin ihtiyaç olarak gördüğü sürenin uzatılması fikrine pek sıcak bakmadıkları anlaşılmaktadır.

TABLO 153: Öğretmenlik Uygulamasının Süresi ve Zamanı

Denekler		Öğretmenlik Uygulamasının Süresi ve Zamanı				
		1*	2*	3*	Başka	Toplam
Öğrenciler	Gf	81	111	123	38	353
	Bf	94.9	111.4	108.2	38.4	—
	Sa%	22.9	31.4	34.8	10.8	100.0
	Sü%	45.5	53.1	60.6	52.8	—
	T.%	12.2	16.8	18.6	5.7	53.3
Öğretmenler	Gf	47	61	56	18	182
	Bf	48.9	57.5	55.8	19.8	—
	Sa%	25.8	33.5	30.8	9.9	100.0
	Sü%	26.4	29.2	27.6	25.0	—
	T.%	7.1	9.2	8.5	2.7	27.5
Öğretim Elemanları	Gf	50	37	24	16	127
	Bf	34.1	40.1	38.9	13.8	—
	Sa%	39.4	29.1	18.9	12.6	100.0
	Sü%	28.1	17.7	11.8	22.2	—
	T.%	7.6	5.6	3.6	2.4	19.2
Toplam	F	178	209	203	72	662
	T.%	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
	S.%	26.9	31.6	30.7	10.9	100.0
$\chi^2: 18.19$		sd: 6	$p < 0.01$		Anlamlı	

1*. Son sınıfta ikinci dönem (Haftada bir gün)

2*. Son sınıfta birinc ve ikinci dönem (Haftada bir gün)

3*. Üçüncü sınıftan itibaren (Haftada bir gün)

Tablo 154 ve 155’de yer alan bilgiler öğrencilerin öğrenim gördükleri fakülteye göre ($p < 0.01$ düzeyinde anlamlı) ve öğretim elemanlarının statülerine göre ($p < 0.05$ düzeyinde anlamlı) öğretmenlik uygulamalarının süresi ve zamanı konusunda farklı görüşlerin bulunduğunu göstermektedir. Bu bilgilerden hareketle MÜ İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin son sınıfta ikinci dönem haftada bir gün şeklindeki mevcut uygulamayı, Harran ve Atatürk Ü, İlahiyat Fakültesi öğrencileri son sınıfta birinci ve ikinci dönemde haftada bir gün şeklindeki uygulamayı, DEÜ ve SDÜ İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin üçüncü sınıftan itibaren haftada bir gün şeklindeki uygulamayı benimseme eğiliminde olduklarını söyleyebiliriz. Öğretim elemanlarının statülerine göre ise profesör ve doçentlerin daha çok mevcut uygulamayı, yardımcı doçentlerin son sınıfta birinci ve ikinci dönem haftada bir gün şeklindeki uygulamayı, öğretim görevlilerinin üçüncü sınıftan itibaren başlayan uygulamayı benimsediklerini söyleyebiliriz. „Başka „ seçeneğini işaretleyen öğretmen ve öğrenciler son sınıfta iki gün yahut bir ay kesintisiz sürecek bir uygulamayı önerirken öğretim elemanları da son sınıfta daha kısa süren bir öğretmenlik uygulamasını önermişlerdir.

TABLO 154: Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okula Göre Öğretmenlik Uygulamasının Süresi ve Zamanı

İlahiyat Fakültesi		Öğretmenlik Uygulamasının Süresi ve Zamanı				
		1*	2*	3*	Başka	Toplam
DEÜ İlahiyat Fakültesi	Gf	23	37	54	10	124
	Bf	28.5	39.0	43.2	13.3	—
	Sa%	18.5	29.8	43.5	8.1	100.0
	Sü%	28.4	33.3	43.9	26.3	—
	T.%	6.5	10.5	15.3	2.8	35.1
MÜ İlahiyat Fakültesi	Gf	30	25	23	4	82
	Bf	18.8	25.8	28.6	8.8	—
	Sa%	36.6	30.5	28.0	4.9	100.0
	Sü%	37.0	22.5	18.7	10.5	—
	T.%	8.5	7.1	6.5	1.1	23.2
Atatürk Ü. İlahiyat Fakültesi	Gf	4	12	5	5	26
	Bf	5.0	8.2	9.1	2.8	—
	Sa%	15.4	46.2	19.2	19.2	100.0
	Sü%	4.9	10.8	4.1	13.2	—
	T.%	1.1	3.4	1.4	1.4	7.6
AÜ İlahiyat Fakültesi	Gf	14	18	20	13	65
	Bf	14.9	20.4	22.6	7.0	—
	Sa%	21.5	27.7	30.8	20.0	100.0
	Sü%	17.3	16.2	16.3	34.2	—
	T.%	4.0	5.1	5.7	3.7	18.4
SDÜ İlahiyat Fakültesi	Gf	6	11	16	6	39
	Bf	8.9	12.3	13.6	4.2	—
	Sa%	15.4	28.2	41.0	15.4	100.0
	Sü%	7.4	9.9	13.0	15.8	—
	T.%	1.7	3.1	4.5	1.7	11.0
Harran Ü. İlahiyat Fakültesi	Gf	4	8	5	—	17
	Bf	3.9	5.3	5.9	1.8	—
	Sa%	23.5	47.1	29.4	—	100.0
	Sü%	4.9	7.2	4.1	—	—
	T.%	1.1	2.3	1.4	—	4.8
Toplam	F	81	111	123	38	353
	T.%	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
	S.%	22.9	31.4	34.8	10.8	100.0

$\chi^2: 32.47$

sd: 15

$p < 0.01$

Anlamlı

1*. Son sınıfta ikinci dönem (Haftada bir gün)

2*. Son sınıfta birinc ve ikinci dönem (Haftada bir gün)

3*. Üçüncü sınıftan itibaren (Haftada bir gün)

TABLO 155: Öğretim Elemanlarının Üniversitedeki Statülerine Göre Öğretmenlik Uygulamasının Süresi ve Zamanı

Statü		Öğretmenlik Uygulamasının Süresi ve Zamanı				
		1*	2*	3*	Başka	Toplam
Prof.	Gf	10	4	—	4	18
	Bf	7.1	5.2	3.4	2.3	—
	Sa%	55.6	22.2	—	22.2	100.0
	Sü%	20.0	10.8	—	25.0	—
	T.%	7.9	3.1	—	3.1	14.2
Doç.	Gf	13	4	1	2	20
	Bf	7.9	5.8	3.8	2.5	—
	Sa%	65.0	20.0	5.0	10.0	100.0
	Sü%	26.0	10.8	4.2	12.5	—
	T.%	10.2	3.1	.8	1.6	15.7
Yard. Doç.	Gf	9	17	6	4	36
	Bf	14.2	10.5	6.8	4.5	—
	Sa%	25.0	47.2	16.7	11.1	100.0
	Sü%	18.0	45.9	25.0	25.0	—
	T.%	7.1	13.4	4.7	3.1	28.3
Öğr. Gör.	Gf	5	6	9	3	23
	Bf	9.1	6.7	4.3	2.9	—
	Sa%	21.7	26.1	39.1	13.0	100.0
	Sü%	10.0	16.2	37.5	18.8	—
	T.%	3.9	4.7	7.1	2.4	18.1
Okutman	Gf	9	4	6	1	20
	Bf	7.9	5.8	3.8	2.5	—
	Sa%	45.0	20.0	30.0	5.0	100.0
	Sü%	18.0	10.8	25.0	6.3	—
	T.%	7.1	3.1	4.7	.8	15.7
Araşt. Gör.	Gf	4	2	2	2	10
	Bf	3.9	2.9	1.9	1.3	—
	Sa%	40.0	20.0	20.0	20.0	100.0
	Sü%	8.0	5.4	8.3	12.5	—
	T.%	3.1	1.6	1.6	1.6	7.9
Toplam	F	50	37	24	16	127
	T.%	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
	S.%	39.4	29.1	18.9	12.6	100.0
χ^2 : 28.92		sd: 15	$p < 0.05$		Anlamlı	

1*. Son sınıfta ikinci dönem (Haftada bir gün)

2*. Son sınıfta birinc ve ikinci dönem (Haftada bir gün)

3*. Üçüncü sınıftan itibaren (Haftada bir gün)

I. GÖREVE BAŞLAMA ve STAJYERLİK

I. İlahiyat Fakültesi Mezunları İçin Göreve Başlama Konusunda Uygulanması Tavsiye Edilen Yol

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda öğretmenlik mesleği için gerekli olan özel şartların, bir başka deyişle bu mesleğe hazırlığın, öğretmenliğin özel bir ihtisas mesleği olduğu kabul edilerek, özel alan eğitimi, genel kültür ve pedagojik formasyon eğitimi ile sağlanacağı hükme bağlanmış; öğretmenlerin öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarından mezun olanlar arasından bakanlıkça seçileceği belirtilmiştir.

1985 yılında öğretmen atamalarında esas alınmak üzere yapılmaya başlanan merkezi sınav sistemi uygulaması 1992 yılına kadar devam etmiştir. Arzın talebi aşması nedeniyle uygulanan bu yöntemin kaliteyi ölçmekten çok pratik bir çözüm olarak yararlı

olabilecek seçme yahut eleme sistemi şeklinde iş gördüğü söylenebilir. 1992 yılından itibaren de ihtiyaca göre hangi branşlarda öğretmen alınacağı ilan edilmekte, öğretmen adaylarının herhangi bir sınava tabi tutulmadan bilgisayar kurası ile atamaları yapılmaktadır.

TABLO 156: Yeni Göreve Başlayacak İlahiyat Fakültesi Mezunları İçin Uygulanacak Yol Konusundaki Görüşler

Denekler		Yeni Göreve Başlayacak İlahiyat Fakültesi Mezunları İçin Uygulanacak Yol					
		1*	2*	3*	4*	Başka	Toplam
Öğrenciler	Gf	177	65	12	95	4	353
	Bf	152.5	67.2	14.9	109.3	9.1	—
	Sa%	50.1	18.4	3.4	26.9	1.1	100.0
	Sü%	61.9	51.6	42.9	46.3	23.5	—
	T.%	26.7	9.8	1.8	14.4	.6	53.3
Öğretmenler	Gf	79	23	12	65	3	182
	Bf	78.6	34.6	7.7	56.4	4.7	—
	Sa%	43.4	12.6	6.6	35.7	1.6	100.0
	Sü%	27.6	18.3	42.9	31.7	17.6	—
	T.%	11.9	3.5	1.8	9.8	.5	27.5
Öğretim Elemanları	Gf	30	38	4	45	10	127
	Bf	54.9	24.2	5.4	39.3	3.3	—
	Sa%	23.6	29.9	3.1	35.4	7.9	100.0
	Sü%	10.5	30.2	14.3	22.0	58.8	—
	T.%	4.5	5.7	.6	6.8	1.5	19.2
Toplam	F	286	126	28	205	17	662
	T.%	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
	S.%	43.2	19.0	4.2	31.0	2.6	100.0
$\chi^2: 51.79$		sd: 8	$p < 0.001$				
		Anlamh					

1*. İlahiyat Fakültesini bitiren herkes bir imtihana tabi tutulmadan öğretmenlik veya din hizmetlerinde göreve başlayabilmelidir.

2*. Mezun olanlar okuldaki başarısına bakılmaksızın yapılacak bir yeterlilik sınavını başardıktan sonra göreve başlayabilmelidir.

3*. Fakülte'deki başarısı iyi veya üzerinde olanlar göreve başlayabilmelidir.

4*. Fakülte'deki başarısı iyi veya üzerinde olanlara istedikleri yer veya okullarda görev almaları konusunda öncelik tanınmalı, diğerleri de bir sınavdan sonra derecelerine göre görev alabilmelidir.

Buna göre öğretmen adayları okullardaki başarı durumları, bu mesleğe yatkinlıkları vs. dikkate alınmadan göreve atanmakta, bir anlamda çalışan ile çalışmayan aynı kefeye konulmaktadır. Yeni göreve başlayacak İlahiyat Fakültesi mezunlarının göreve başlayabilmeleri için izlenecek usul konusunda deneklerin görüşlerine başvurulduğunda (Tablo 98), onların %43.2'sinin İlahiyat Fakültesini bitiren herkesin herhangi bir sınava tabi tutulmadan öğretmenlik veya din hizmetleri alanında görev alabilmelerini istemekte; %31'inin ise fakülte'deki başarısı iyi veya üzerinde olanlara atanma yeri ve okul konusunda bir öncelik tanınmasını, diğerlerinin de sınav sonucu atamaların yapılmasını istemekte; %19'u öğrencilerin okul başarıları dikkate alınmaksızın yapılacak bir yeterlilik sınavını benimsemekte oldukları görülmüştür. Sadece fakülte'deki başarısı iyi veya üzerinde olanlara görev alma imkânı tanıyan öneriyi ancak %4.2'si kabul etmektedir. Anketin uygulandığı yıl DKAB ve İHL MD öğretmeni atamalarının yapılmayacağı şeklinde bir kanaatin bulunması ve bu yönde alınan bazı duyurular özellikle öğrencilerin herhangi bir şarta bağlı olmaksızın göreve başlama imkânı veren seçeneği

işaretlemiş olmaları sonucunu doğurmuşa benziyor. Ayrıca üniversiteyi bitirmiş birinin hayata atılmak üzere olduğu bir anda öğrenim gördüğü alanla ilgili iş bulamama nedeniyle açıkta kalmak gibi bir korkuya kapılmasından doğan psikolojik sıkıntılar da bu tercihlerde rol oynamış olabilir. Tablodaki verilere dikkat edilecek olursa öğrenciler böyle bir eğilim gösterirken ($p < 0.001$ düzeyinde anlamlı), öğretim elemanları ve öğretmenlerin bir takım seçme kriterleri getiren yöntemlerin uygulanmasına eğilimlerinin bulunduğu söylenebilir.

TABLO 157: Öğrencilerin Mezun Olduktan Sonra Çalışmayı Düşündükleri Alana Göre Yeni Göreve Başlayacak İlahiyat Fakültesi Mezunları İçin Uygulanacak Yol

Görev		Yeni Göreve Başlayacak İlahiyat Fakültesi Mezunları İçin Uygulanacak					
		1*	2*	3*	4*	Başka	
DKAB Öğretmenliği	Gf	69	12	2	17	3	103
	Bf	51.6	19.0	3.5	27.7	1.2	—
	Sa%	67.8	11.7	1.9	16.5	2.9	100.0
	SÜ%	39.0	18.5	16.7	17.9	75.0	—
	T.%	19.5	3.4	.6	4.8	.8	29.2
İHL MD Öğretmenliği	Gf	39	11	4	22	1	77
	Bf	38.6	14.2	2.6	20.7	.9	—
	Sa%	50.6	14.3	5.2	28.6	1.3	100.0
	SÜ%	22.0	16.9	33.3	23.2	25.0	—
	T.%	11.0	3.1	1.1	6.2	.3	21.8
Din Hizmetleri	Gf	13	8	1	5	—	27
	Bf	13.5	5.0	.9	7.3	.3	—
	Sa%	48.1	29.6	3.7	18.5	—	100.0
	SÜ%	7.3	12.3	8.3	5.3	—	—
	T.%	3.7	2.3	.3	1.4	—	7.6
Akademik Çalışma	Gf	56	34	5	51	—	146
	Bf	73.2	26.9	5.0	39.3	1.7	—
	Sa%	38.4	23.3	3.4	34.9	—	100.0
	SÜ%	31.6	52.3	41.7	53.7	—	—
	T.%	15.9	9.6	1.4	14.4	—	41.4
Toplam	F	177	65	12	95	4	353
	T.%	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
	S.%	50.1	18.4	3.4	26.9	1.1	100.0
$\chi^2: 31.55$		sd: 12	$p < 0.01$		Anlamlı		

1*. İlahiyat Fakültesini bitiren herkes bir imtihana tabi tutulmadan öğretmenlik veya din hizmetlerinde göreve başlayabilmelidir.

2*. Mezun olanlar okuldaki başarısına bakılmaksızın yapılacak bir yeterlilik sınavını başarıldıktan sonra göreve başlayabilmelidir.

3*. Fakülte'deki başarısı iyi veya üzerinde olanlar göreve başlayabilmelidir.

4*. Fakülte'deki başarısı iyi veya üzerinde olanlara istedikleri yer veya okullarda görev almaları konusunda önvelik tanınmalı, diğerleri de bir sınavdan sonra derecelerine göre görev alabilmelidir.

Bu konu ile ilgili olan Tablo 157'deki bilgilere bakıldığında öğrencilerin çalışmayı düşündükleri alan konusundaki tercihlerine göre göreve başlama hususunda farklı düşüncelerinin olduğu görülmektedir ($p < 0.01$ düzeyinde anlamlı). Buna göre DKAB öğretmeni olarak görev yapmayı düşünenlerin bu konuda herhangi bir sınav olmaması ve şart koşulmaması fikrini, akademik çalışma yapmayı düşünenlerin ise bazı kriterlerin getirilmesine imkân tanıyan seçme usullerini daha fazla benimseme eğiliminde oldukları anlaşılmaktadır.

Tablo 156'ya tekrar dönecek olursak, tabloda sunulan seçenekler konusundaki yaklaşımlarına bakılacak olursa aslında bütün öğretmen yetiştiren kurum mezunları için

de uygulanması yararlı olabilecek olan seçme usul ve kriterleri konusuna deneklerin sıcak baktıklarını söylemek mümkündür (%56.8). Bu konu ile ilgili olarak verilen seçeneklerin dışında görüş bildirmiş olanların da bu eğilimde oldukları önerilerinden anlaşılmaktadır. Fakat bazı deneklerin böyle bir uygulamanın sadece İlahiyat Fakültesi mezunları için geçerli olmasının yanlış olacağını belirtmiş olmaları, bu konuda bazı endişelerinin bulunması nedeniyle bu soruya cevap vermekte sıkıntıya düştüklerini akla getirmektedir.

II. Stajyer Öğretmen Olarak İlk Atanma Yeri Konusundaki Görüşler

TABLO 158: Stajyer Öğretmen Olarak İlk Atanma Yeri Konusundaki Görüşler

Denekler		Stajyer Öğretmen Olarak İlk Atanma Yeri Konusundaki Görüşler					
		1*	2*	3*	4*	Başka	Toplam
Öğrenciler	Gf	45	161	110	35	2	353
	Bf	38.4	185.6	96.5	30.9	1.6	—
	Sa%	12.7	45.6	31.2	9.9	.6	100.0
	Sü%	62.5	46.3	60.8	60.3	66.7	—
	T.%	6.8	24.3	16.6	5.3	.3	53.3
Öğretmenler	Gf	16	115	36	15	—	182
	Bf	19.8	95.7	49.8	15.9	.8	—
	Sa%	8.8	63.2	19.8	8.2	—	100.0
	Sü%	22.2	33.0	19.9	25.9	—	—
	T.%	2.4	17.4	5.4	2.3	—	27.5
Öğretim Elemanları	Gf	11	72	35	8	1	127
	Bf	13.8	66.8	34.7	11.1	.6	—
	Sa%	8.7	56.7	27.6	6.3	.8	100.0
	Sü%	15.3	20.7	19.3	13.8	33.3	—
	T.%	1.7	10.9	5.3	1.2	.2	19.2
Toplam	F	72	348	181	58	3	662
	T.%	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
	S.%	10.9	52.6	27.3	8.8	.5	100.0
$\chi^2: 18.40$		sd: 8	$p < 0.001$		Anlamlı		

1*. Büyük şehirlerdeki merkezi ve gelişmiş okullar,

2*. Branşında birlikte çalışabileceği rehber öğretmenin bulunduğu tüm yer ve okullar,

3*. Stajyer öğretmenleri yetiştirmek üzere hazırlanan pilot okullar,

4*. Hiçbir özellik aramadan öğretmen ihtiyacı bulunan herhangi bir okul.

Öğretmenlerin göreve başlama biçimi ile bağlantılı olarak, göreve alındıktan sonra atanacakları yer ve kurumların stajyer öğretmenlerin yetiştirilmesi açısından bazı özelliklerinin bulunmasının uygun olup olmayacağı konusundaki görüşler de Tablo 98'de yer almıştır. Tabloda da görüldüğü gibi denekler daha çok, branşlarında birlikte çalışabileceği rehber öğretmenlerin bulunduğu tüm yer ve okulların atanma yeri olabileceğini belirtmişlerdir (%52.6). Daha sonra stajyer öğretmenlerin yetiştirilmesi amacıyla kurulmuş olan pilot okullar tercih edilmektedir. Araştırmaya katılan grupların bu konudaki görüşlerinde ($p < 0.001$ düzeyinde anlamlı) farklılıklar bulunmakta olduğu görülmektedir. Öğretmen ve öğretim elemanlarının branşında birlikte çalışabileceği tüm yer ve okulları, öğrencilerin ise daha çok diğer seçeneklerde yer alan yer ve kurumları ilk atanma yeri olarak benimsemekte olduğunu ifade edebiliriz. Bu konuda cinsiyete göre de bazı farklılıklar bulunmakta ($p < 0.05$ düzeyinde anlamlı); erkekler branşında birlikte çalışabileceği tüm yer

ve okulları tercih ederken kadın deneklerin stajyer öğretmen yetiştirmek üzere hazırlanan pilot okulları ilk atanma yeri olarak tercih ettikleri söylenebilir (Tablo 159).

TABLO 159: Cinsiyete Göre Stajyer Öğretmen Olarak İlk Atanma Yeri Konusundaki Görüşler

Cinsiyet		Stajyer Öğretmen Olarak İlk Atanma Yeri Konusundaki Görüşler					
		1*	2*	3*	4*	Başka	Toplam
K	Gf	10	48	41	6	1	106
	Bf	11.5	55.7	29.0	9.3	.5	---
	Sa%	9.4	45.3	38.7	5.7	.9	100.0
	Sü%	13.9	13.8	22.7	10.3	33.3	---
	T.%	1.5	7.3	6.2	.9	.2	16.0
E	Gf	62	300	140	52	2	556
	Bf	60.5	292.3	152.0	48.7	2.5	---
	Sa%	11.2	54.0	25.2	9.4	.4	100.0
	Sü%	86.1	86.2	77.3	89.7	66.7	---
	T.%	9.4	43.3	21.1	7.9	.3	84.0
Toplam	F	72	348	181	58	3	662
	T.%	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
	S.%	10.9	52.6	27.3	8.8	.5	100.0

χ^2 : 9.50 sd: 4 p< 0.05 Anlamlı

1*. Büyük şehirlerdeki merkezi ve gelişmiş okullar,

2*.Branşında birlikte çalışabileceği rehber öğretmenin bulunduğu tüm yer ve okullar,

3*. Stajyer öğretmenleri yetiştirmek üzere hazırlanan pilot okullar,

4*. Hiçbir özellik aranmadan öğretmen ihtiyacı bulunan herhangi bir okul.

Dikkat edilecek olursa denekler bu konuda yeni sayılabilecek uygulamalara pek fazla taraftar görünmemektedirler. Bu sonuçlara göre içinde bulunulan ülke şartlarının ister istemez nitelik konusunun ikinci plana itilmesine sebep olduğunu, bu tür yeni uygulamaların adeta Türkiye için çok lüks olarak görüldüğünü söyleyebiliriz.

III. Stajyerlik Uygulamaları

Bir süre 1981 yılında çıkartılan yönetmeliğe göre yürütülen stajyerlik, 1995 yılında 2436 sayılı Tebliğler Dergisinde yayınlanan yeni yönetmeliğe göre farklı bir yapıya büründürülerek yürütülmeye çalışılmaktadır. Her iki yönetmeliğin benzer ve farklı yönleri bulunmakla birlikte uygulamada birbirlerine daha fazla benzediklerini söyleyebiliriz.

Yönetmelik gereği okul müdürü ile rehber öğretmenin nezaretinde bir yetiştirme programı yürütülmektedir. Bu program şu anki yönetmeliğe göre iki ayrı aşamadan oluşmaktadır. Görev yapılan okulun bulunduğu bölgedeki şartların uygunluğuna göre yaklaşık üç ay süren birinci aşama Temel Eğitim ve Hazırlayıcı Eğitim şeklinde iki bölüme ayrılmakta, belirtilen süre içinde hafta içi veya hafta sonları düzenlenen kurslar ve seminerler biçiminde bu faaliyetler yürütülmekte; temel eğitim süresince Millî eğitim ile ilgili mevzuat, pedagojik formasyon vs. konularında, hazırlayıcı eğitimle de pedagojik formasyon ile birlikte Türkçenin kullanımı, Atatürk ilke ve inkılâpları, insan hakları vs. konularda stajyer öğretmenlerin bilgilendirilmesine çalışılmaktadır. Yönetmeliğe göre bu süre içerisinde stajyer öğretmenin derslere girmemesi gerekmektedir. Fakat „zorunlu

haller“ uygulamasına dayanılarak derslere girmeleri bir tarafa, stajyer öğretmenlerin kendi branşlarında rehber öğretmenin bulunmadığı okullara bile atanmaları söz konusu olabilmektedir.

Birinci aşama esnasında gözlemci olarak derslere katılması istenen stajyer öğretmen bu aşamanın tamamlanması ile okul müdürü ve rehber öğretmenle birlikte yürütülen önceki yönetmelikteki uygulamaya benzeyen Uygulamalı Eğitim aşaması başlamaktadır. Bir dönem süren bu aşamada aday öğretmenden bazı örnek dersler anlatması istenir ve yapılan faaliyetlerle ilgili ara ve son raporlar düzenlenir. Bir yıl süren stajyerlik dönemi boyunca adaydan ayrıca temel ve hazırlık eğitimi aşamasında katılmış olduğu kurs ve seminerlerin özetini ve mevzuatla ilgili bir takım yönetmelik ve kanunlar hakkında bilgileri içeren bir stajyerlik dosyasını hazırlaması istenir ve stajyerliği kaldırılan aday öğretmenliğe yine bu okulda devam eder.

Hizmet öncesi dönemde öğretmenlik meslek davranışlarını tam olarak kazanamadığı gibi, bir takım eksikliklerle donatımsız olarak okullara gönderilen öğretmen adaylarının mesleklerine daha bilinçli, çevresindekilere saygı ve sevgi duyarak başlayabilmesi için uyum dönemi olarak adlandırılabilir olan stajyer öğretmenlik süreci²⁵ teorik olarak, süre ve stajyerliği kalkan öğretmenin durumu ile ilgili bazı eksiklikler bir yana bırakılacak olursa, gayet güzel görünmektedir. Fakat uygulamada ne yazık ki, stajyerliğin ruhuna uygun hareket edilmemekte, bu dönem boyunca bağımsız olarak ders anlatmaması, öğrencilere not vermemesi gereken aday öğretmenler bazen branşlarında herhangi bir öğretmenin bulunmadığı okullara atanabilmekte, branş öğretmenin bulunduğu okullarda bile kendilerine diğer öğretmenler gibi ders verilmektedir. Bu da onların yetiştirilmeleri açısından pek yararlı olmamaktadır.

²⁵ İ. Hakkı Üte, „Öğretmen Yetiştirmede Önemli Bir Dönem: Stajyer Öğretmen Eğitimi“, *İzmir I. Eğitim Kongresi Bildirileri* (25-27 Kasım 1991) DEÜ Buca Eğitim Fakültesi Yayınları, İzmir 1993, s. 656.

TABLO 160: Öğretmenlerin Çalıştığı Orta Öğretim Kurumuna Göre Okullardaki Stajyerlik Uygulamalarına İlişkin Görüşler

Okul		Yeteri Kadar Önem Verilmektedir				
		Hİç	Biraz	Oldukça	Tamamen	Toplam
İlköğretim Okulu	Gf	5	12	3	3	23
	Bf	5.6	12.8	3.7	1.0	—
	S%	21.7	52.2	13.0	13.0	100.
	S%	11.4	11.9	10.3	37.5	—
	T.%	2.7	6.6	1.6	1.6	12.6
Lise/Meslek Lisesi	Gf	7	17	6	2	32
	Bf	7.7	17.8	5.1	1.4	—
	S%	21.9	53.1	18.8	6.3	100.
	S%	15.9	16.8	20.7	25.0	—
	T.%	3.8	9.3	3.3	1.1	17.6
İHL	Gf	32	72	20	3	127
	Bf	30.7	70.5	20.2	5.6	—
	S%	25.2	56.7	15.7	2.4	100.
	S%	72.7	71.3	69.0	37.5	—
	T.%	17.6	39.6	11.0	1.6	69.8
Toplam	F	44	101	29	8	182
	T.%	100.24.2	100.	100.	100.	100.
	S.%		55.5	15.9	4.4	100.
$\chi^2: 5.93$		sd: 6	$p > 0.05$ Anlamlı değil			

TABLO 161: Öğretmenlerin Çalıştığı Orta Öğretim Kurumuna Göre Okullardaki Stajyerlik Uygulamalarına İlişkin Görüşler

Okul		Bir Rehber Öğretmen Nezaretinde Yürütülmeye Devam Edilmelidir				
		Hİç	Biraz	Oldukça	Tamamen	Toplam
İlköğretim Okulu	Gf	—	2	10	11	23
	Bf	1.3	4.3	8.7	8.7	—
	S%	—	8.7	43.5	47.8	100.
	S%	—	5.9	14.5	15.9	—
	T.%	—	1.1	5.5	6.0	12.6
Lise/Meslek Lisesi	Gf	5	10	8	9	32
	Bf	1.8	6.0	12.1	12.1	—
	S%	15.6	31.3	25.0	28.1	100.
	S%	50.0	29.4	11.6	13.0	—
	T.%	2.7	5.5	4.4	4.9	17.6
İHL	Gf	5	22	51	49	127
	Bf	7.0	23.7	48.1	48.1	—
	S%	3.9	17.3	40.2	38.6	100.
	S%	50.0	64.7	73.9	71.0	—
	T.%	2.7	12.1	28.0	26.9	69.8
Toplam	F	10	34	69	69	182
	T.%	100.	100.18.7	100.	100.37.9	100.
	S.%	5.5		37.9		100.
$\chi^2: 15.04$		sd: 6	$p < 0.05$ Anlamlı			

TABLO 162: Öğretmenlerin Çalıştığı Orta Öğretim Kurumuna Göre Okullardaki Stajyerlik Uygulamalarına İlişkin Görüşler

Okul		Stajyer Öğretmene Mümkün Olduğu Kadar Az Ders Verilmelidir				
		Hiç	Biraz	Oldukça	Tamamen	Toplam
İlköğretim Okulu	Gf	1	5	7	10	23
	Bf	2.7	5.6	7.0	7.8	—
	S%	4.3	21.7	30.4	43.5	100.
	S%	4.8	11.4	12.7	16.1	—
	T.%	.5	2.7	3.8	5.5	12.6
Lise/Meslek Lisesi	Gf	8	4	12	8	32
	Bf	3.7	7.7	9.7	10.9	—
	S%	25.0	12.5	37.5	25.0	100.
	S%	38.1	9.1	21.8	12.9	—
	T.%	4.4	2.2	6.6	4.4	17.6
İHL	Gf	12	35	36	44	127
	Bf	14.7	30.7	38.4	43.3	—
	S%	9.4	27.6	28.3	34.6	100.
	S%	57.1	79.5	65.5	71.0	—
	T.%	6.6	19.2	19.8	24.2	69.8
Toplam	F	21	44	55	62	182
	T.%	100.	100.	100.	100.	100.
	S.%	11.5	24.2	30.2	34.1	100.
χ^2 : 11.09		sd: 6	P> 0.05	Anlamlı değil		

TABLO 163: Öğretmenlerin Çalıştığı Orta Öğretim Kurumuna Göre Okullardaki Stajyerlik Uygulamalarına İlişkin Görüşler

Okul		Stajyerliği Kalkan Öğretmenlerin Görev Yerleri Değiştirilmelidir				
		Hiç	Biraz	Oldukça	Tamamen	Toplam
İlköğretim Okulu	Gf	8	6	3	6	23
	Bf	11.2	4.4	2.4	4.9	—
	S%	34.8	26.1	13.0	26.1	100.
	S%	9.0	17.1	15.8	15.4	—
	T.%	4.4	3.3	1.6	3.3	12.6
Lise/Meslek Lisesi	Gf	15	6	2	9	32
	Bf	15.6	6.2	3.3	6.9	—
	S%	46.9	18.8	6.3	28.1	100.
	S%	16.9	17.1	10.5	23.1	—
	T.%	8.2	3.3	1.1	4.9	17.6
İHL	Gf	66	23	14	24	127
	Bf	62.1	24.4	13.3	27.2	—
	S%	52.0	18.1	11.0	18.9	100.
	S%	74.2	65.7	73.7	61.5	—
	T.%	36.3	12.6	7.7	13.2	69.8
Toplam	F	89	35	19	39	182
	T.%	100.	100.	100.	100.21.4	100.
	S.%	48.9	19.2	10.4	—	100.
χ^2 : 3.86		sd: 6	p> 0.05	Anlamlı değil		

Özellikle DKAB ve İHL MD öğretmenliği açısından okullarımızdaki stajyerlik uygulamalarının durumu ve nasıl olmasının daha yararlı olabileceği konusundaki görüşler Tablo 160-163'de yer almaktadır. Buna göre öğretmenler genel olarak okullarımızdaki stajyerlik uygulamalarına yeteri kadar önem verilmediğini düşünmekte (%79.7) (Tablo 160) ve bir rehber öğretmen nezaretinde yürütülmeye devam edilmesini istemektedirler (%75.8) (Tablo 161). Aslında bu çelişkili bir durum olarak görülebilir. Çünkü mevcut haliyle stajyerlik uygulamaları zaten bir rehber öğretmen nezaretinde yürütülmektedir. Fakat öğretmenlerin bu düşüncesini çelişkili görmek yerine, daha çok hangi usul olursa olsun rehber öğretmen olmadan bu uygulamaların beklenen faydayı sağlayamayacağı şeklinde anlamak daha doğru görünmektedir.

Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinde farklılıklar bulunmaktadır ($p < 0.05$ düzeyinde anlamlı). Buna göre bu uygulamanın rehber öğretmen nezaretinde yürütülmeye devam edilmesini daha çok ilköğretim okullarında çalışan DKAB öğretmenlerinin istediği söylenebilir.

Stajyer öğretmene mümkün olduğu kadar az ders verilmesi gerektiği konusundaki görüşe öğretmenlerin yine çoğunluğu katılmakta (%64.3) (Tablo 162), fakat stajyerliği kalkan öğretmenin görev yerinin değiştirilmesi fikrine katılmamaktadır (Tablo 163).

TABLO 164: Öğretmenlerin Kıdemine Göre Okullarda Stajyerlik Uygulamalarına Verilen Önem Konusundaki Görüşler

Kıdem		Yeteri Kadar Önem Verilmektedir				
		Hiç	Biraz	Oldukça	Tamamen	Toplam
1-5	Gf	8	13	—	—	21
	Bf	5.1	11.7	3.3	.9	—
	Sa%	38.1	61.9	—	—	100.0
	Sİ%	18.2	12.9	—	—	—
	T.%	4.4	7.1	—	—	11.5
6-10	Gf	13	24	5	1	43
	Bf	10.4	23.9	6.9	1.9	—
	Sa%	30.2	55.8	11.6	2.3	100.0
	Sİ%	29.5	23.8	17.2	12.5	—
	T.%	7.1	13.2	2.7	.5	23.6
11-15	Gf	13	22	12	6	53
	Bf	12.8	29.4	8.4	2.3	—
	Sa%	24.5	41.5	22.6	11.3	100.0
	Sİ%	29.5	21.8	41.4	75.0	—
	T.%	7.1	12.1	6.6	3.3	29.1
16-20	Gf	6	28	8	1	43
	Bf	10.4	23.9	6.9	1.9	—
	Sa%	14.0	65.1	18.6	2.3	100.0
	Sİ%	13.6	27.7	27.6	12.5	—
	T.%	3.3	15.4	4.4	.5	23.6
21 ve Sonrası	Gf	4	14	4	—	22
	Bf	5.3	12.2	3.5	1.0	—
	Sa%	18.2	63.6	18.2	—	100.0
	Sİ%	9.1	13.9	13.8	—	—
	T.%	2.2	7.7	2.2	—	12.1
Toplam	F	44	101	29	8	182
	T.%	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
	S.%	24.2	55.5	15.9	4.4	100.0
$\chi^2: 21.64$		sd: 12	$p < 0.05$ Anlamlı			

Tablo 164’de yer alan bilgiler öğretmenlerin kıdemlerine bağlı olarak da stajyerlik uygulamalarına okullarda ne derecede önem verildiği konusundaki görüşlerinde farklılıklar ($p < 0.05$ düzeyinde anlamlı) olduğunu göstermektedir. Bu konuda 1-5 yıl arası kıdeme sahip ve meslekte yeni olan öğretmenlerimizin oldukça olumsuz bir görüşe sahip oldukları söylenebilir. Bu öğretmenlerimizin tamamı bu konuya hiç önem verilmediği yahut biraz önem verildiği görüşünü paylaşmaktadır.

Bu verilere göre tekrar edilecek olursa öğretmenler stajyerlik uygulamalarına okullarda gereği kadar önem verilmediğine inanmakta, stajyer öğretmene mümkün olduğu kadar az

ders verilmesini ve bu çalışmaların bir rehber öğretmen nezaretinde yürütülmeye devam edilmesini istemekte, fakat stajyerliği kalkan öğretmenlerin görev yerlerinin değiştirilmesi fikrine sıcak bakmamaktadırlar.

IV. Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerine Katılma

Durumları

Tablo 3'deki bilgilere göre araştırmamıza katılan DKAB ve İHL MD öğretmenlerinin yaklaşık yarısının herhangi bir hizmet içi eğitim kursuna katılmış oldukları görülmektedir. Her ne kadar katılma oranları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmasa da kıdem yükseldikçe bu faaliyetlere katılma durumlarının yükseldiği anlaşılmaktadır. Bu belirtiyeye göre DKAB ve İHL MD öğretmenlerinin hizmet içi faaliyetlere karşı olumlu bir tutum geliştirdiği, değişme ve gelişmelere ayak uydurma konusunda bu çalışmaların yararına inandıkları söylenebilir.

Öğretmenlerden elde edilen bilgilere göre onlar farklı süreleri olan, bazıları birden fazla, çok çeşitli hizmet içi etkinliğe katılmışlardır. Araştırmamıza katılan öğretmenlerimizin katılmış oldukları bu etkinlikleri şu şekilde sıralamak mümkündür:

Arapça Öğretim Teknikleri	(25 kişi)
DKAB Dersi ve Müfredatı	(23 kişi)
Kur'an-ı Kerim	(25 kişi)
Dinî Musiki	(16 kişi)
Hüsn-ü Hat	(12 kişi)
Hitabet	(11 kişi)
Rehberlik	(10 kişi)
Yöneticilik Semineri	(7 kişi)
Arapça Dil Kursu (9 ay)	(5 kişi)
DKAB Öğretim Metodları	(5 kişi)
Akaid-Fıkıh	(4 kişi)
Bilgisayar Kursu	(4 kişi)
Pansiyon Yöneticiliği	(4 kişi)
İngilizce Dil Kursu (7 ay)	(2 kişi)

Dinler Tarihi	(2 kişi)
Tefsir-Hadis Öğretim Metodl. (2 kişi)	
Stajyerlik Kursu	(1 kişi)

İ. ARAŞTIRMA GÖREVLİLERİNİN GÖREVE ATANMASI

Öğretmen yetiştiren kurumlarda görev yapan öğretim elemanlarının seçimi, öğretmenlik davranışları bakımından diğer kurumlara göre çok daha fazla önem taşımaktadır. Çünkü bu öğretim elemanlarının geleceğin öğretmenlerini yetiştiriyor olmaları nedeniyle bu konuda öğrencilerine olumlu örnekler sunmaları ve onların doğru olan davranışları öğrenmeleri hususunda daha fazla çaba sarfetmeleri, öğrencileriyle iyi ilişkiler kurarak samimi ortamlar oluşturma gayreti içerisinde olmaları büyük önem arz etmektedir.

Öğretim elemanlarının olumlu davranışları gösterebilmesi onların bu konuda bilgilenmiş olmalarıyla ilgili olduğu kadar, tecrübe kazanmış olmaları, yani bildiklerini uygulamaya aktarabilecekleri okul ortamı tecrübesine sahip olmalarıyla da ilgilidir. Ayrıca okul ortamının tanınmış olmasının öğretim elemanına kazandıracağı başka tecrübeler de olacaktır. İlahiyat Fakültesi mezunu birisi için DKAB veya İHL meslek dersleri müfredatını tanıyarak bu alanla ilgili problemler hakkında bilgi sahibi olmasını sağlama gibi avantajlarının bulunduğu söylenbilir.

Bu açıdan öğretmen yetiştiren bir kurum olma işlevine de sahip İlahiyat Fakültesi-ne ileride öğretim elemanı olmak için yetiştirilmek üzere alınan araştırma görevlilerinin seçiminde kullanılmak üzere onların daha önce öğrenen olarak çalışmış olma şartının istenmesi fikrine ne dercede katılabilecekleri sorulmuştur. Bu konuda öğretim elemanlarının vermiş oldukları cevaplar kendilerinin daha önce öğretmen olarak çalışma durumlarına göre tasnif edilmiştir (Tablo 103). Tabloda da görüldüğü gibi bu fikre öğretim elemanlarının yarısından fazlası hiç katılmamakta yahut biraz katılmaktadır (%59.8). Cevaplara öğretim elemanlarının daha önce öğretmenlik yapma durumları dikkate alınarak bakıldığında; daha önce öğretmen olarak çalışmamış olanların bu fikre katılmama eğiliminde oldukları belirgin bir şekilde görülmektedir ($p < 0.001$ düzeyinde anlamlı). Öyle anlaşıyor ki, daha önce öğretmen olarak çalışmamış olan, bu konuda tecrübesi olmayan öğretim elemanları İlahiyat Fakültelerini öğretmen yetiştiren bir kurum olarak görmeme eğilimleri

ile de ilgili olabileceğini söyleyebileceğimiz sebepler yüzünden bu konuya sıcak bakmamaktadırlar.

TABLO 165: Öğretim Elemanlarının İlk veya Orta Öğretim Kurumunda Daha Önce Öğretmen Olarak Çalışmalarına Göre Araştırma Görevlilerinin Göreve Atanmasına İlişkin Görüşleri

Öğretmen Olarak Çalıştın mı?		Göreve Alınacak Araştırma Görevlilerinde Daha Önce Öğretmen Olarak Çalışmış Olma Şartı Aranmalıdır				
		Hiç	Biraz	Oldukça	Tamamen	Toplam
Evet	Gf	18	20	14	32	84
	Bf	27.1	23.1	11.9	21.8	—
	Sa%	21.4	23.8	16.7	38.1	100.0
	Sü%	43.9	57.1	77.8	97.0	—
	T.%	14.2	15.7	11.0	25.2	66.1
Hayır	Gf	23	15	4	1	43
	Bf	13.9	11.9	6.1	11.2	—
	Sa%	53.5	34.9	9.3	2.3	100.0
	Sü%	56.1	42.9	22.2	3.0	—
	T.%	18.1	11.8	3.1	.8	33.9
Toplam	F	41	35	18	33	127
	T.%	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
	S.%	32.3	27.6	14.2	26.0	100.0
$\chi^2: 25.41$		sd: 3	p< 0.001	Anlamlı		

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ÖZET, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde, çalışmanın kısa bir özeti, araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak varılan sonuçlar ve bu sonuçlardan oluşturulan öneriler verilmiş, ayrıca DKAB ve İHL MD öğretmenlerinin yetiştirilmeleri konusunda bir model sunulmaya çalışılmıştır.

A. ÖZET

Öğretmenlerin iyi yetiştirilmiş olmaları hizmet öncesi ve hizmet esnasındaki eğitimleriyle yakından ilgilidir. Bir bakıma toplumun ruh mimarları olan dini öğretme durumundaki kimselerin, özellikle ilk ve orta öğretim kurumlarında görev yapan DKAB ve İHL MD öğretmenlerinin de iyi yetiştirilmiş olmaları, görevlerinde kendilerinden beklenen verimin elde edilebilmesi açısından ayrı bir önem taşımaktadır.

DKAB ve İHL MD öğretmenlerinin yetiştirildiği yüksek din öğretimi kurumları programlarının öğretmen yetiştirme açısından ele alınıp değerlendirilmesi, öğrencilerine görev alanlarıyla ilgili olarak bilişsel, duygusal ve psikomotor hedefleri ne ölçüde kazandırdığının, bir başka deyişle meslek genel kültür ve alan bilgilerini ne derecede kazandırarak davranış değişiklikleri oluşturabildiğinin bilinmesi ve bu konuda çözüm önerilerinin getirilmesi gerekmektedir.

İşte, gerek 1982 yılından önceki yüksek din öğretimi kurumlarının, gerekse bu tarihten sonra günümüzün tek yüksek din öğretimi kurumu ve bu alana öğretmen yetiştiren tek kurum olan İlâhiyat Fakültesinin programının öğretmen yetiştirme bakımından değerlendirilmesi ve nasıl olması gerektiğinin belirlenmeye çalışılması bu araştırmanın temel amacını oluşturmuştur.

Uygulamalı bir araştırma olan bu çalışmada literatür taraması ile birlikte betimleme (survey) yöntemi kullanılmış, mevcut durum ve problemlerle ilgili görüş ve önerilerin tesbiti için anket kullanılmıştır.

Altı İlâhiyat Fakültesinin öğretim elemanları (127 kişi) ve son sınıf öğrencileri (353 kişi) ile birlikte çeşitli il ve ilçelerde görev yapan DKAB (55kişi) ve İHL MD öğretmenine (127 kişi) anket uygulanmış, böylece 662 kişi araştırmanın örneklemine oluşturmuştur. Anket formları bilgisayar ortamında değerlendirmeye alınmış, soruların frekans ve yüzdeleri hesaplanmış, gerekli olanlarına ki-kare testi uygulandıktan sonra bulgular tablolar haline getirilmiş ve yorumlanmıştır.

Araştırmanın asıl kaynağını oluşturan öğretim elemanları, öğrenciler ve öğretmenlerden elde edilen bulgulara geçmeden önce günümüze kadar din eğitimi ve öğretimi alanına öğretmen yetiştirme açısından, bu yönde çalışmış olan yüksek din öğretimi kurumlarının programları üzerinde durulmasında fayda bulunmaktadır.

I. Osmanlı Dönemi Yüksek Din Öğretimi Kurumları (Medrese) Programları

Medrese programlarında diğer dersler için bir ön şart olma niteliğini korumuş olan Arapçanın yanı sıra temel İslâmî ilimler alanındaki dersler her zaman var olmuştur. Metot konusuyla ilgili olabilecek bazı kurallar da ortaya konulmuş olmasına rağmen, bunlar üzerinde gereği gibi durulmamış, özellikle XVI. yüzyıldan sonra psikoloji ve eğitim esaslarını da içeren akli ilimlerle birlikte felsefe çoğu kez program dışı bırakılmıştır.

Medrese programına felsefe dersleri koymakla birlikte, öğretmen yetiştirme programlarını alanının özelliklerini dikkate alarak düzenlediği, ilkökul öğretmenleri için yöntemle ilgili bir dersi okumalarını sağladığı belirtilen Fatih'in bu uygulaması daha sonra devam ettirilememiştir.

Medresede ortaya çıkan bozulmaların düzeltilebilmesi için bazı ıslahat çalışmaları yapılmış, ancak program, metot, kitap, sınav sistemi, istihdam vb. alanlarda yapılan bazı düzenlemeler medresenin çağa ayak uydurmasını sağlamaya yetmemiştir.

Öğretmen yetiştirme açısından kayda değer bir husus olarak, darülfünun kurulma teşebbüslerinin olduğu sıralarda, 1867 yılında medreselilerden oluşan 15 kişilik bir heyetin teklif ettiği programda Zernuci'nin metotla ilgili eserinin seçmeli ders biçiminde de olsa okutulmasının istenmiş olmasıdır.

1910 tarihli Medaris-i İlmiye Nizamnamesinde vaizlik, müftülük ve öğretmenlik ile ilgili sınavların ayrı derslerden yapılacağı belirtilmiş ve öğretmenlikler için daha genel bilgiler istenilmiştir.

Medresenin dışında 1900 yılında kurulan darülfünunun Ulum-ı Diniyye şubesinde okutulan derslerin arasında Arapçanın yer almadığı ve İslâmî ilimler ağırlıklı olduğu görülmektedir. 1912 yılındaki programda ise bu şubenin programına içinde psikoloji dersinin de bulunduğu felsefe grubu dersleri ilâve edilmiş ve bu dersler programın yaklaşık 1/10'unu oluşturmuştur. Programda Arapça dersinin oranı da yaklaşık bu kadardır.

Medrese programlarında 1914 yılında yapılan düzenlemeye göre %2.08'lik terbiye ilmi, %8.33'lük felsefe grubu, %8.33'lük Arapça dersleri bulunmakta, diğer dersler temel İslâmî ilimler alanındakilerden oluşmaktadır.

1916 ve 1917 yıllarında yapılan girişimlerde medreseye sınıf düzeni getirilmiş, istihdam ile ilgili bazı düzenlemeler yapılmıştır. Fakat çok sık karar değiştirilerek sistemdeki asıl aksaklığın sebeplerine inilemeden yapılan bu çalışmalar, medreselerin kendi tarihî bünyesinden değil, daha çok modern eğitimden gelen telkinlerle gerçekleştirildiği için, şekle yönelik ve yüzeysel düzenlemelerden ibaret kalmıştır.

1919 yılında Daru'l-fünunun din ilimleriyle ilgili şubesinin de bu kuruma muhtariyet tanınırken ortadan kaldırılmış olması din dersi öğretmeni yetiştirme açısından olumsuz bir karar olmuştur.

II. Cumhuriyet Dönemi Yüksek Din Öğretimi Kurumları Programları

1. İstanbul Darülfünun İlahiyat Fakültesi Programı

1924 tarihli Tevhid-i Tedrisat Kanunuyla medreseler kapatılmış, yüksek din eğitimi kurumu olarak İstanbul'da darülfünun İlahiyat Fakültesi kurulmuştur. Cumhuriyet döneminin bu ilk İlahiyat Fakültesi daha çok genel kültür ağırlıklı bir programa yer vermesine rağmen, öğrencilerinin psikoloji, pedagoji ve sosyoloji gibi dersleri Edebiyat

Fakültesinde almış olmaları din öğretimi alanına öğretmen yetiştiren bir kurum olarak önemli bir adım sayılabilir. Fakat bu fakülte mezunlarının orta öğretimde istihdam edilmediğini, zamanla din derslerinin okullardan kaldırılması ve İmam-Hatip Okullarının da kapanması nedeniyle ancak 1933 yılına kadar eğitim ve öğretime devam edebildiğini belirtmek gerekir.

1924 yılında Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile açılan Daru'l-fünun İlahiyat Fakültesi 1933 yılında yapılan üniversite reformu sırasında kapatılmıştır. Bu dönemde ayrıca aynı kanunla açılmış olan İHO kapanmış, genel eğitimden de din dersleri kaldırılmıştır. Böylece bilimsel usullerle İslâmî konuları araştırarak bir kurum kalmadığı gibi, yüksek öğrenim görmüş din öğreticisi, din görevlisi yetiştirme imkânı da yok oluyordu. 1949 yılına kadar devam etmiş olan bu boşluk, daha sonra tekrar açılacak olan genel öğretim okullarındaki din dersleri ve 1951'den itibaren açılan İHO'daki meslek derslerinin çoğu ehliyetsiz ve iyi yetişmemiş kişilerce okutulması sonucunu doğurmuştur.

2. Ankara İlahiyat Fakültesi, YİE ve İslâmî İlimler Fakültesi Programları

Din eğitimi ve öğretimi açısından uzun yıllar süren boşluk döneminden sonra görülen ihtiyaç sonucu 1949 yılında Ankara'da din dersi ve İHL MD öğretmeni yetiştirmek üzere bir İlahiyat Fakültesi açılmış, bu kurumu daha sonra aynı amaçlarla açılan 1959'daki YİE ve 1971'deki İslâmî İlimler Fakültesi izlemiştir.

1982 yılına gelinceye kadar üç yüksek din öğretimi kurumunun programları konusundaki gelişmeleri öğretmen yetiştiren bir kurum programında bulunması gereken derslerin ağırlıkları açısından özetleyecek olursak: İçindeki felsefe grubu derslerinin oranları çok az olmakla birlikte genel kültür derslerinin oranları oldukça yüksek olmuş, bunu da özellikle Arapçanın dışındaki dillerin öğretimi yükseltmiştir. Felsefe derslerinin azlığı özellikle YİE ve İslâmî İlimler Fakültesi programlarında dikkati çekmektedir. Genel kültür derslerinin oranları ancak İslâmî İlimler Fakültesinin son iki programında diğerlerine göre düşük olmuştur. Din bilimleri alanındaki diğer derslerin oranları da buna benzerken, İslâm tarihi ve sanatları alanındaki derslerin genel olarak belli bir oranı koruduğu ve %10'un üzerinde programlarda yer aldığı görülmektedir. Ayrıca Arapça dersine de programlarda yüksek oranlarda yer verilmek zorunda kalınması sonucu programdaki derslerin muhteva

kategorilerinde alan bilgisi aleyhine, özellikle de bunların içerisinde din bilimleri aleyhine bir durumun ortaya çıktığı söylenebilir. Öğretmenlik bilgisi dersleri de ancak 1972'den sonra programda yer almaya başlamış ve oranları düşük olmuştur.

3. 1982'de Kurulan İlâhiyat Fakültesinin Programları

Programları uzun yıllar farklı çatılar altında geliştirilmeye çalışılan bu üç kurum, öğretmen yetiştiren diğer yüksek öğretim kurumları gibi, 2547 sayılı kanun gereğince 1982 yılında İlâhiyat Fakültesi adı altında bulundukları şehirlerdeki üniversitelerin çatısı altına girdikten sonra, yıllardır sürmekte olan program farklılığı ortadan kaldırılmış; fakat konu ile ilgili olarak bazı mevzuat değişikliklerine ihtiyaç duyulması nedeniyle bölümleşme konusu uzunca bir dönem unutulmuş, çok sayıda istihdam alanı için bir tek programla istenilen niteliklere sahip görevliler yetiştirilmeye çalışılmıştır.

Bu tarihe kadar program içerisinde önemli bir yer tutan Arapça öğretimi hazırlık sınıfında gerçekleştirilmeye başlanmış, böylece Arapça ilâhiyat tahsiline başlayabilmek için bir ön şart olarak kabul edilmiştir.

İlâhiyat Fakültesinin 1983-1984 yılındaki programına göre sekiz yarıyılta öğren-ciler 241 kredi/saatlik kırk çeşit dersi almak zorundadırlar. Hazırlık sınıfı uygulaması ile Arapça'nın program içindeki oranının oldukça düşürüldüğü (%7.46) görülmektedir. Bütün yüksek öğretim kurumlarında okutulan yabancı dil derslerinin ağırlıklı olduğu ortak zorunlu derslerin oranının yaklaşık %23.23 ile programa bir yük getirdiğini söylemek mümkündür.

Temel İslâmî ilimlere ait dersler %35.26, İslâm tarihi ve sanatları alanındaki dersler %8.29, din bilimleri ile ilgili dersler %9.70, felsefe grubu %3.72, öğretmenlik bilgisi dersleri %12.03, seçmeli dersler de %0.82 oranında yer almıştır. Buna göre alan bilgisi %53.25, genel kültür %26.95, meslek bilgisi derslerinin de %12.03 oranındadır.

Programda yer alan derslerin kredileri ve çeşitleri bakımından fakülteler arasında bazı farklılıklar da bulunmaktadır.

Programa özel öğretim yöntemleri dersinin ilâve edilmesi edilmesi, özellikle DKAB öğretmenlerinin yetiştirilmesi açısından önemli bir gelişme olmakla birlikte, bu dersin İHL MD öğretmenliği ve din hizmetleri alanındaki görevlere hazırlayıcı bir ders olarak kullanıldığı şüphelidir.

1991-1992 öğretim yılından itibaren akademik bölümleşmede yapılan değişiklikten sonra uygulanmaya başlanan programın en önemli yenilikleri; %17.91 oranında yer tutacak olan seçmeli ders sisteminin getirilmesi, üç hafta olan öğretmenlik uygulamalarının süresinin bir yarıyla çıkarılması ve MEB’ce öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin 21 kredi/saatten az olamayacağı şartının getirilmesi ile bunların programa eklenmesi olmuştur.

Bir önceki programa göre ders yükünün hafifletildiği bu programda alan bilgisi dersleri %51.74, genel kültür (felsefe grubu ve zorunlu dersler) %10.14, öğretmenlik bilgisi dersleri %10.44, Arapça %5.97, seçmeli dersler %17.91 oranında yer almaktadır. Bu programda da öğretmenlik bilgisi alanındaki dersler millî eğitim şûralarında tavsiye edilen %25’lik seviyenin çok altındadır..

1998-1999 öğretim yılına kadar yukarıda anlatılan safhalardan geçerek gelen İlâhiyat Fakültesinin programlarında görülen önemli bir diğer eksiklik de din hizmetleri alanına eleman yetiştirme konusunun öğretmen yetiştirme konusuna göre daha az, hatta hiç dikkate alınmamış olmasıdır. 1982 yılından sonra daha önce YİE programlarında görülen din hizmetleri alanı ile ilgili uygulama çalışmaları terkedilmiştir.

1998-1999 öğretim yılından itibaren getirilen sisteme göre, hazırlık sınıfı kaldırılıp okulun süresi dört yıla indirilmekte, İlâhiyat Fakültesi programı, „İlköğretim DKAB Öğretmenliği“ ve İlâhiyat Lisans Programı“ olmak üzere iki bölüme ayrılmakta ve öğrenciler bölümlerine üniversite sınavı sonuçlarına göre gelebilmektedir. İlköğretim DKAB Öğretmenliği programında „Yan Alan“ uygulamasına geçilmekte, öğretmenlik uygulamalarının süresi „Okul Deneyimi I ve II“ dersleri ile birlikte üç yarıyla çıkmaktadır. Programda ayrıca %7.86 oranında seçimlik dersler bulunmaktadır. Bu uygulamayla ilköğretim DKAB öğretmenin yetiştirilmesi konusunda yeni bir dönem başlamaktadır.

Programda yer alan dersler gruplandırılacak olursa alan bilgisi derslerinin %25.83, genel kültür derslerinin %10.10, öğretmenlik bilgisi derslerinin de %29.77 şeklinde dağıldığı görülecektir. Ayrıca %12.37 oranında yan alan dersleri, %7.86 oranında seçimlik dersler ve %13.48 oranında Arapça dersleri bulunmaktadır.

30 kredi/saatlik seçimlik derslerle öğrencilere ilgi duydukları alanlara yönelme imkânı da sağlayan İlahiyat Lisans programı ise öğrencilere sadece ilâhiyat eğitimi vermektedir. Bu programı bitirenlerden lise DKAB ve İHL MD öğretmenliği isteyenlerin formasyon dersleri alacakları üç yarı yıl süreli tezsiz „Yüksek Lisans“ programını tamamlamaları gerekmektedir.

Bu programda öğretmenlik formasyonu kazandıran derslere yer verilmemiştir. Uygulamaya konulan yeni programda hazırlık sınıfı olmadığı için Arapça derslerinin yıllara dağıtılmasıyla temel İslâmî ilimler alanındaki derslerin oranları düşmüştür. 1991-1992'deki programa göre ortak zorunlu derslerin ve din bilimleri ile ilgili derslerin oranları biraz yükseltmiş, diğer derslerin oranları ise yaklaşık olarak korunmuştur. Bu programda öğrencilere çalışma, araştırma ve serbest zaman sağlaması açısından toplam kredinin oldukça düşürülmüş olması; ayrıca öğrencilere istediklerinde kendilerini temel İslâmî ilimlerde yahut diğer ilgi duydukları derslerde yetiştirme imkânı verecek olan %16.07'lik bir oranda seçimlik dersler bulundurulmaya devam edilmiştir.

Öğretmenlik bilgisi derslerinin bulunmadığı bu programda alan bilgisi dersleri %47.49, genel kültür (felsefe grubu dersleri %3.31) dersleri %12.70, Arapça %23.20, seçimlik dersler %16.57 oranındadır.

Yüksek din öğretimi kurumları programlarının DKAB ve İHL MD öğretmeni yetiştirme açısından nasıl bir seyir takip ettiği ve kaydedilen gelişmelerle ilgili bu özet bilgilerden sonra bu konuda araştırmamızın asıl kaynağı olan öğrenci, öğretmen ve öğretim elemanlarından elde edilen bulgular da aşağıda özetlenmiştir.

III. Araştırma İle ilgili Bulgular

1. Öğrenci ve Öğretmenlerin Dinî Yüksek Öğrenim Gördükleri Kuruma Girmeden Önceki İdealleri

Öğrenci ve öğretmenlerin %49'u dinî yüksek öğrenim gördükleri kuruma girmeden önce öğretmen olmayı düşündüklerini, %7.7'si din hizmetleri alanında çalışmayı, %20.7'si ilâhiyat sahasında akademik çalışma yapmayı düşündüklerini belirtirken; büyük çoğunluğunu öğrencilerin oluşturduğu %22.6'sı da daha önce başka bir alanla ilgili bir ideale sahip olduklarını belirtmişlerdir.

Öğrencilerden öğretmenliğe bir ideal olarak yönelenlerin oranının daha düşük, ilâhiyat alanında akademik çalışma yapma yahut diğer alanlarla ilgili idealleri olanların oranlarının daha yüksek olduğunu söylemek mümkündür.

Öğrencilerin İlâhiyat Fakültesini üniversite sınavlarındaki tercihlerine göre bu okullara gelmeden önceki idealleri arasında anlamlı bir ilişki görülmüştür. Bu okulları ilk sıralarda tercih edenlerin çoğunun öğretmenlik idealinin bulunduğu, yahut akademik çalışma yapmak arzusunda oldukları anlaşılmaktadır. Tercihler aşağılara indikçe ilâhiyatın dışındaki alanlar öne çıkmaktadır.

2. Öğrencilerin Görev Almak İstedikleri Alan

Mezun olduktan sonra öğrencilerin %29.2'si DKAB öğretmenliği, %21.8'i İHL MD öğretmenliği, %41.4'ü akademik çalışma, çok az bir kısmı da (%7.6) din hizmetleri alanındaki bir görevi yapmak istemektedir. Bir başka deyişle mezun olduktan sonra öğrencilerin %51'i öğretmenlik yapmak istemektedir. Kız öğrencilerin daha çok İHL MD öğretmenliğini (%42.9), erkek öğrencilerin ise kızlara göre DKAB öğretmenliğini (%33.8) daha çok tercih ettikleri görülmektedir. Akademik alanda çalışma yapma arzusu ise her iki grupta da yaklaşık aynı orandadır.

Kız öğrencilerde genel olarak öğretmenliğe yönelme oranları erkeklere göre daha yüksek, buna karşılık din hizmetleri ve akademik çalışma yapmaya yönelme oranları daha düşüktür.

3. Öğrencilerin İlahiyat Fakültesini Tercihleri

İlahiyat Fakültesini öğrencilerin %38'i birinci sırada, %26.9'u 2-5 arası, %23.8'i 6-10 arası, %11.3'ü de 11 ve daha sonraki sıralarda tercih etmişlerdir. Buna göre ilk beş sırada tercih edenlerin oranı %65'e yaklaşmakta, onbirinci sıradan sonra tercih edenlerin oranı oldukça düşük kalmaktadır.

Bu bilgiler ışığında öğrencilerin İlahiyat Fakültelerini diğer öğretmen yetiştiren fakültelere göre daha üst sıralarda tercih ettiklerini söyleyebiliriz.

Öğrencilerin öğrenim gördükleri fakültelere göre tercihlerine bakıldığında MÜ İlahiyat Fakültesinin diğer fakültelere göre daha üst sıralarda tercih edildiğini söylemek mümkündür. Bu fakülteyi öğrencilerinin %63.4'ü birinci sırada tercih etmiş, ilk beş sırada tercih edenlerin oranı da %87.8 olmuştur. İlk beş sırada tercih edilmiş olma bakımından AÜ İlahiyat Fakültesi ikinci (% 67.7), DEÜ İlahiyat Fakültesi üçüncü (%58) sırada yer almıştır.

Kız öğrencilerin erkeklere göre bu okullara yönelmede daha istekli olduklarını, bunu da ilk sıralardaki tercihleriyle gösterdiklerini söyleyebiliriz. Kız öğrencilerden birinci tercih olarak seçenlerin oranı %58.3 iken, bu oran erkeklerde %31.6'ya düşmektedir.

4. İlahiyat Fakültesinin Öğrenci Kaynağı ve Fakülteye Öğrenci Seçimi

a) İlahiyat Fakültesinin Öğrenci Kaynağı

Deneklerin %8'i İlahiyat Fakültelerinin öğrenci kaynağını sadece İHL, %36.3'ü öncelikle İHL, %55.7'si de tüm lise ve dengi okullar olarak belirtmişlerdir. Öğrenciler (%59.8) ve öğretim elemanları (%66.9) nın daha çok tüm lise ve dengi okullardan öğrenci alınması, öğretmenlerin ise (%47.8) öncelikle İHL'nden öğrenci alınması eğiliminde oldukları söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin de öğretim elemanlarına göre daha fazla İHL'ye öncelik verilmesi görüşüne sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin kıdemi yükseldikçe sadece İHL'yi ve öncelikle İHL'yi kaynak olarak tercih edenlerin oranının yükseldiğini söylemek mümkündür. Tüm lise ve dengi okulları kaynak olarak görenlerin oranı kıdemi beş yıla kadar olanlarda %61.9, 6-10 yıl arası

kıdemi olanlarda %58.1, 11-15 yıl arası olanlarda %34, 16-20 yıl arası olanlarda %23.3, 21 yıl ve sonrası kıdeme sahip olanlarda ise %31.8 olmuştur.

YİE mezunu olan öğretmenlerin İlahiyat Fakültesi ve İslâmî İlimler Fakültesi mezunu öğretmenlere oranla daha fazla İHL'nin öğrenci kaynağı olarak kullanılması taraftarı oldukları söylenebilir.

Öğretmenlerden daha önce öğretmenlik ve din hizmetleri alanıyla ilgili ideali bulunanların, ilâhiyat alanında akademik çalışma yapmak yahut başka alanlarla ilgili ideali bulunanlara göre İlahiyat Fakültesinin öğrenci kaynağı konusunda daha çok İHL'ne öncelik verilmesi taraftarı oldukları anlaşılmaktadır. Özellikle din hizmetleri alanıyla ilgili ideale sahip olan öğretmenler sadece İHL'ni kaynak olarak tercih etme konusunda daha belirgin bir çoğunluğa sahiptir (%30.8).

AÜ ve DEÜ İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin tüm lise ve dengi okulları diğer fakültelere göre daha yüksek bir oranla tercih ettikleri anlaşılmaktadır. AÜ İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin %72.3'ü, DEÜ İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin de %66.9'u tüm lise ve dengi okullardan öğrenci alınması taraftarı görünürlerken, bu oranlar Atatürk Ü. İlahiyat Fakültesi öğrencilerinde %57.7, Harran Ü. İlahiyat Fakültesi öğrencilerinde %52.9, SDÜ İlahiyat Fakültesi öğrencilerinde %51.3, MÜ İlahiyat Fakültesi öğrencilerinde de %45.1 olarak gerçekleşmiştir. Elde edilen bulgulara göre MÜ İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin daha çok sadece ve öncelikle İHL'den öğrenci alınmasını arzuladıkları söylenebilir.

İlahiyat Fakültesinin öğrenci kaynağı konusunda öğrencilerin mezun olduktan sonra görev almayı düşündükleri alana göre de anlamlı bir ilişki olduğu tesbit edilmiştir. DKAB öğretmeni olarak çalışmayı düşünenler ile ilâhiyat sahasında akademik çalışma yapmak arzusunda olanların daha çok tüm lise ve dengi okullardan öğrenci alınması görüşünü, İHL MD öğretmenliği ve din hizmetleri alanında çalışmayı düşünenlerin ise daha çok İHL'den öğrenci alınması görüşünü benimsediklerini söyleyebiliriz..

b) İlahiyat Fakültesine Öğrenci Seçimi

Deneklerin yaklaşık %49.4'ü mevcut sistemin devam etmesi, %43.4'ü ÖSS ile birlikte özel yetenek sınavı, %7.3'ü de bunların dışında bir yol ile öğrenci alınması görü-

şündedir. Buna göre deneklerin yarından fazlasının mevcut sistemin dışında bir yol bulunması görüşünde oldukları söylenebilir.

Öğrencilerin daha çok mevcut sistemin devamından yana oldukları, öğretmenlerin mevcut sistemden başka yollar denenmesi görüşünü benimsedikleri anlaşılmaktadır. Öğretim elemanları ise her iki yolu da kabul eder görünmektedirler.

Öğretmenlerin %35.7'si mevcut sistemin devam etmesini isterken, %61.0'ı ÖSS ile özel yetenek sınavını, %3.3'ü de başka yollar bulunmasını isteyerek mevcut sistemden ziyade ÖSS ile birlikte özel yetenek sınavını benimsemektedirler.

Öğretim elemanlarının %48.8'i mevcut sistemin devamını isterken, diğerleri bunun dışında usuller bulunması gerektiği kanaatindedir. Temel İslâm Bilimleri Bölümünde görevli olan öğretim elemanları daha çok ÖSS ile birlikte özel yetenek sınavına taraftar olma eğilimindedir. Bu bölümde görevli olanların sadece %34.2'si mevcut sistemin devam etmesini istemektedir. Diğer bölümlerde görevli olanların ise mevcut sistemin uygulanmaya devam edilmesi gerektiğinden yana oldukları görülmektedir. Bunların oranı Felsefe ve Din Bilimleri Bölümünde %67.9, İslâm Tarihi ve Sanatları Bölümünde ise %80 olmuştur.

İlâhiyat Fakültesine öğrenci seçiminde uygulanacak yol konusunda erkeklerin daha çok ÖSS ile birlikte özel yetenek sınavı ve başka usullerin kullanılmasına eğilimli olduklarını (%52.5), kadın deneklerin ise mevcut sistemin uygulanmasını tercih ettiklerini (%59.4) söyleyebiliriz .

5. İlâhiyat Fakültesinin Amaçları

a) İlâhiyat Fakültesinin Kesin Olarak Belirlenmiş Amaçları Var mıdır?

Deneklerin çoğunluğu (%76) İlâhiyat Fakültesinin kesin olarak belirlenmiş bir amacının olmadığı görüşündedir. Öğretim elemanları öğretmen ve öğrencilere göre bu konuda daha iyimser görünmektedir. Fakat bununla beraber onların %66.1' de bu konuda olumsuz görüşe sahiptir.

Harran Ü. (%100) ve SDÜ (%94.9) İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin diğerlerine göre çok daha yüksek oranlarda İlahiyat fakültesinin kesin olarak belirlenmiş amaçlarının bulunmadığı fikrini benimsedikleri anlaşılmaktadır.

b) İlahiyat Fakültesinin En Başta Gelen Amacı Ne Olmalıdır?

Bu konuda deneklerin %1.1'i tek amacı öğretmen yetiştirmek olmalı, %2'si tek amacı din hizmetlerine eleman yetiştirmek olmalı, %15.6'sı temel amacı din hizmetleri elemanı yetiştirmek olmakla beraber öğretmen de yetiştirmeli, %19.6'sı temel amacı öğretmen yetiştirmek olmakla beraber din hizmetleri elemanı da yetiştirmeli derken, %50'si öğretmen ve din hizmetleri elemanını birlikte yetiştirmeli fikrini benimsemiş, %12.2'si de bunların dışında başka önerilerde bulunmuşlardır. Bu öneriler daha çok ilâhiyat sahasında akademik çalışma amacına yönelik bulunmaktadır.

Öğrencilerin %44.2'si öğretmen ve din hizmetleri alanına birlikte eleman yetiştirmeyi amaç olarak benimserken, bu oran öğretim elemanlarında %53.5, öğretmenlerde ise %58.8 olmuştur.

Öğretmenlerin yarısından fazlası (%58.8) öğretmen ve din hizmetleri alanına birlikte eleman yetiştirmeyi amaç olarak benimsemektedir. Fakat bu oran YİE mezunu öğretmenlerde düşmektedir (%48.4). YİE mezunu öğretmenlerin temel amacın öğretmen yetiştirmekle birlikte din hizmetleri alanına da eleman yetiştirmek olması (%26.6) ve temel amacın din hizmetleri alanına eleman yetiştirmek olmakla birlikte öğretmen de yetiştirmesi gerektiği (%20.3) şeklindeki görüşleri diğer okul mezunu öğretmenlere göre daha çok benimsedikleri söylenebilir.

İslâm Tarihi ve Sanatları Bölümü öğretim elemanları diğerlerine göre öğretmen yetiştirmenin ilk amaç olarak belirlenmesinden yana oldukları söylenebilir. Aynı şekilde Felsefe ve Din Bilimi Bölümünün elmanlarının da, biri hariç, bu görüşe katıldıklarını söylemek mümkündür. Temel İslâm Bilimleri Bölümünde görevli olanların ise din hizmetleri alanına eleman yetiştirmeyi tek amaç olarak görmemekle birlikte temel amaç olarak görülebileceği fikrine diğerlerine göre daha eğilimli görülmektedirler.

c) Belirlenen Amaca İlâhiyat Fakültesinde Ne Derecede Ulaşılabilmektedir?

Belirlemiş oldukları amaca İlâhiyat fakültesinde ne dercede ulaşılabilirdi konusunda deneklerin %5'i bunun hiç gerçekleşmediği, %56'sının biraz, %34.7'sinin oldukça, %4.2'sinin de tamamen gerçekleştiği şeklinde kanaat belirtmişlerdir. Buna göre deneklerin yarıdan fazlasının bu konuda olumsuz düşündüklerini söyleyebiliriz. Öğrencilerin öğretmen ve öğretim elemanlarına göre daha da olumsuz görüşe sahip olma eğiliminde oldukları anlaşılmaktadır.

Elde edilen bulgulara göre İlâhiyat Fakültesinin tek amacı yahut temel amacı olarak din hizmetleri alanına eleman yetiştirme olması şeklinde bir eğilime sahip olanların bu amacın gerçekleşmesi konusunda daha olumsuz düşündükleri söylenebilir. Tek amacı yahut temel amacı öğretmen yetiştirmek olarak belirtenlerin ise bu amacın gerçekleşmesi konusunda daha olumlu düşündükleri anlaşılmaktadır.

6. İlâhiyat Fakültesinin Programı

a) İlâhiyat Fakültesinde Kalitenin Artması İçin Gerekli Olan Sistem

İlâhiyat Fakültelerinden beklenen amaçların daha iyi gerçekleşebilmesi için hangi sistemin uygulanması gerektiği şeklindeki sorumuza verilen cevaplardan elde edilen bulgulara göre en çok, İlâhiyat Fakültelerini öğretmen ve din hizmetleri elemanı yetiştirecek şekilde iki ana bölüme ayıran ve öğrencilerin de bu bölümlere üçüncü sınıftan itibaren gitmeye başlamasına imkân tanıyan düzenleme (%24.2), daha sonra buna benzer bir uygulama olan ve üçüncü sınıftan itibaren „DKAB Dersi Öğretmenliği“, „İHL MD Öğretmenliği“ ve „Din Hizmetleri“ şeklinde bir bölümleşmeye imkân veren düzenleme (%20.1) tercih edilmiştir. Tercih edilen uygulamalar, görev alanlarına yönelik yetiştirme imkânı sunması umulanlar olmuştur. Deneklerin İlâhiyat Fakültelerinin bir kısmının öğretmen bir kısmının da din hizmetlerine eleman yetiştirecek şekilde düzenlenmesi ve bölümlerin üniversite sınavından önce tercih edilerek sınavda alınan puanlara göre öğrencilerin bu bölümlere yerleştirilmelerine imkân tanıyan düzenlemelere pek sıcak bakmadıkları anlaşılmaktadır.

Cinsiyete göre bulgular ele alındığında, erkeklerin daha çok İlâhiyat Fakültelerini öğretmen ve din hizmetleri elemanı yetiştirecek şekilde iki ana bölüme ayıran ve öğrencilerin de bu bölümlere üçüncü sınıftan itibaren gitmeye başlamasına imkân tanıyan düzenlemeyi (%25.2), kadın deneklerin ise İlâhiyat Fakültelerini sadece öğretmen yetiştirecek şekilde bölümlere ayırarak öğrencilerin bu bölümlere üniversite sınavı ile gelmesini mümkün kılan ve İMYO'nun da sadece din hizmetlerine eleman yetiştirecek şekilde düzenlenerek dört yıla çıkarılmasına yahut İlâhiyat Fakültesinin ilgili bölümü haline gelmesine imkân tanıyan düzenlemeyi tercih etdiklerini söyleyebiliriz (%22.6).

b) Hazırlık Sınıfı İle İlgili Görüşler

Hazırlık sınıfı hakkında hangi uygulamanın daha yararlı olabileceği konusunda araştırmamıza katılan deneklerin %41.4'ü hazırlık sınıfından sonra da öğrencilerin bu sınıftaki dersleri bölümlere göre belli ağırlıklarda zorunlu olarak almaya devam etmesi, %33.5'i hazırlık sınıfının kaldırılarak bölümlere ayrılmış beş yıllık ilâhiyat eğitiminde hazırlık sınıfında okutulan derslerin yıllara dağıtılması, %16.2'si mevcut sistemin devam etmesi fikrini benimsemiştir. Başka önerilerde bulunanlar (%8.9) ise genelde yeni bir tek-lif getirmemekle birlikte hazırlık sınıfı olsa da olmasa da öğrenciye Arapçanın mutlaka öğretilmesini sağlayacak bir yol bulunmasını ve öğrencinin Arapça öğrenmeye motive edilmesini istemiştir.

Denekler hazırlık sınıfından sonra uygulanacak bölümlü sisteme daha çok öncelik tanımışlar, bölüm uygulaması olsa da hazırlık sınıfının olmadığı bir uygulamayı ikinci planda bırakmışlardır.

Bulgulara göre öğretim elemanlarının daha çok hazırlık sınıfının kaldırılarak bölümlere ayrılmış beş yıllık ilâhiyat eğitiminde hazırlık sınıfında okutulan derslerin yıllara dağıtılması fikrini (%39.4), öğrencilerin (%40.2) ve özellikle öğretmenlerin daha yüksek bir oranda (%50.5) hazırlık sınıfından sonra da öğrencilerin bu sınıftaki dersleri bölümlere göre belli ağırlıklarda zorunlu olarak almaya devam etmesi fikrini benimsediklerini söyleyebiliriz.

DEÜ (%39.5), MÜ (%45.1) ve Atatürk Ü. İlahiyat Fakültesi (%44.6) öğrencilerinin daha çok hazırlık sınıfından sonra da öğrencilerin bu sınıftaki dersleri bölümlere göre belli ağırlıklarda zorunlu olarak almaya devam etmesi fikrini benimsedikleri, SDÜ İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin hazırlık sınıfının kaldırılarak bölümlere ayrılmış beş yıllık ilâhiyat eğitiminde hazırlık sınıfında okutulan derslerin beş yıl içerisinde ağırlıklı olarak dağıtılması fikrine daha çok eğilimli oldukları (%43.6) söylenebilir.

c) İlahiyat Fakültesi Programında Yer Alan Derslerin Ağırlıkları

ca. Temel İslâmî İlimler Alanındaki Derslerin Ağırlıkları

Denekler bu alandaki derslerin oranlarının daha çok %40 (%25.2) ile %50 (%23.7) olmasını tercih etmişlerdir. Bununla birlikte %10 oranında olmasını isteyenler bulunduğu gibi (%0.6), %80 oranında yer almasını isteyenler de (%1.2) bulunmaktadır. Bu bulgulara göre deneklerin genel olarak alan derslerinin önemli bir kısmını oluşturan temel İslâmî ilimlerle ilgili derslerin en az %40 oranında olmasını istediklerini söylemek mümkündür. Halbuki bu derslerin oranları şu an uygulanmakta olan her iki program da da oldukça aşağılardadır. Anketin uygulandığı 1997-1998 öğretim yılı programında bu derslerin oranı, Arapça hariç %33.83'tür. Öğretmenler, öğrenci ve öğretim elemanlarına göre bu derslerin oranlarının daha yüksek olmasından yanadırlar.

Öğrencilerden İHL'de uygulama yapmış olanların %77'si bu derslerin oranlarının en az % 40 ve daha yukarı olmasını isterken, ilköğretim okulu yahut lise veya meslek liselerinde uygulamaya katılmış olanların % 60'ı bu görüştedir.

Felsefe ve Din Bilimleri Bölümünde görevli olan öğretim elemanlarının çoğunluğunun (yaklaşık %71) bu derslerin oranlarının %30 veya daha az olmasını, İslâm Tarihi ve Sanatları ile Temel İslâm Bilimleri Bölümünde görevli olanların büyük bir çoğunluğunun ise (% 90 ve %92.4) bunun aksine olarak %30 ile %40 oranlarında olmasını istediği görülmektedir.

cb. Felsefe Grubu Derslerinin Ağırlıkları

Deneklerin bu derslerin oranlarını daha çok %20 (%31.7) ve %10 (%26.9) civarında düşündükleri anlaşılmaktadır. %20'nin üzerinde olmasını isteyen deneklerin oranı %26'dır. Öğretmenlerin öğrenci ve öğretim elemanlarına göre felsefe grubu derslerin ağırlıklarının programda daha az oranda yer almasını istediklerini söyleyebiliriz. Bu gruptaki derslerin %10 ve daha yüksek oranlarda yer almasını isteyenlerin oranları öğretmenlerde % 51.1 iken, öğrencilerde %70'in üzerinde, öğretim elemanlarında ise %78'in üzerindedir. Bu durumda felsefe ile ilgili olarak var olduğu söylenilen olumsuz düşüncelerin kaybolmaya başladığı anlaşılmaktadır. Sonuç olarak deneklerin felsefe alanındaki derslerin programda %10-20 oranında yer alması fikrini benimsedikleri söylenebilir.

Karşılaştırma imkânı vermesi bakımından bu derslerin oranlarının 1982'den sonraki ilk programda %3.72, anketin uygulandığı 1997-1998 öğretim yılında uygulanmakta olan programda ise %3.98 oranında yer aldığını hatırlatmakta fayda bulunmaktadır. Bu derslerin oranları, İslâm felsefesi, İslâm ahlâkı ve din felsefesi gibi derslerin de bu gruba dahil edilmesi halinde bile hemen hemen yüksek din öğretimi kurumları programlarının hiçbirinde %10 oranını pek fazla aşmamıştır.

Öğrencilerden İlâhiyat Fakültesini 6. Sıradan sonra tercih edenler diğerlerine göre felsefe grubu derslerinin programda daha fazla, birinci sırada tercih edenlerin ise daha az oranda yer almasını istemektedirler.

Öğretmenlerden dinî yüksek öğrenim gördükleri kuruma girmeden önce öğretmenlik ve akademik çalışma yapmak ideali bulunanlar felsefe grubu derslerinin daha fazla, din hizmetleri alanı ile ilgili ideali bulunanlar ise daha az oranda yer almasını istemiştir.

MÜ İlâhiyat Fakültesinde çalışan öğretim elemanlarının felsefe grubu derslerine programda daha çok %15 ve altında yer verilmesine taraftar oldukları anlaşılmaktadır.

cc. Din İle ilgili Diğer Bilimler Alanındaki Derslerin Ağırlıkları

Denekler bu dersler için daha çok %10 ile %30 arasında kalan oranları tercih etmişlerdir. Bu oranlardan daha az veya çok olmasını isteyenlerin oranları ise oldukça dü-

şüktür. Din bilimleri alanında yer alan derslere %20 oranında programda yer verilmesini isteyenlerin oranı %42.7 olmuştur.

Öğretmenlerin diğerlerine göre bu derslerin %20 oranında olması fikrini daha çok benimsedikleri ve bu oranın daha fazla olmasına pek taraftar olmadıkları söylenebilir. Öğrenciler de genel olarak bu bu derslerin oranının %20 civarında olması istemekte, bu durum SDÜ ve MÜ İlahiyat Fakültesi öğrencilerinde daha belirginleşmektedir. Diğer fakültelerde %20'nin üzerinde olmasını isteyenler daha fazladır.

Fakültelere göre öğretim elemanlarının görüşlerinde tesbit edilen farklılığın da öğrencilerdekine benzediğini söylemek mümkündür. Eldeki bulgulara göre MÜ İlahiyat Fakültesi öğretim elemanları daha çok bu oranın %15-20 olmasını, diğer okullarda görev yapanların ise bu derslerin daha yüksek oranlarda olmasını istedikleri anlaşılmaktadır.

Felsefe ve Din Bilimleri (%37.7) ile İslâm Tarihi ve Sanatları (%35) Bölümleri öğretim elemanlarından bu derslerin oranlarının %30 olmasını benimseyenlerin oranları daha yüksektir. Bu sonuçlara göre deneklerin din bilimleri alanındaki derslerin en az %20 civarında olmasından yana oldukları söylenebilir.

cd. Öğretmenlik Bilgisi Derslerinin Ağırlıkları

Deneklerin bu derslerin oranını %20 civarında düşündükleri anlaşılmaktadır. Bunun üzerinde olmasını isteyenlerin oranı oldukça düşük olmuş, daha çok %20 ve altındaki oranlar tercih edilmiştir. Bu durumda araştırmaya katılan deneklerin bu derslerin yaklaşık bu oranda yer almasını istedikleri ifade edilebilir.

Deneklerin cinsiyetleri dikkate alındığında kadınların bu derslerin oranının %20 ve daha yukarısı olmasına erkeklere göre daha eğilimli oldukları söylenebilir. Bununla birlikte yine kadınlardan %40 ve 50 oranını hiç tercih edenin olmadığı da belirtilmelidir.

Öğretmenlerin kıdemlerine göre konu ele alındığında kıdem yükseldikçe öğretmenlik bilgisi derslerinin programlarda %20'nin üzerinde yer almasını isteyenlerin azaldığını söylemek mümkündür. Abcak 21 yıl ve daha fazla kıdemi olan öğretmenlerin yarısından

fazlasının %20 oranının çok daha üzerinde bir oranla bu derslere yer verilmesini istemiş olmaları az önce belirtilen görüşlerin aksine bir durum ortaya çıkarmaktadır.

Kıdemi en yüksek olan öğretmenlerin %86.4'ünü oluşturan YİE mezunu öğretmenler diğer okul mezunlarına göre %20 oranını daha fazla benimsemekte, bunun altındaki oranları İslâmî İlimler Fakültesi ve İlâhiyat Fakültesi mezunlarına göre daha az tercih etmektedir.

Temel İslâm Bilimleri ile İslâm Tarihi ve Sanatları Bölümünde görevli olan öğretim elemanlarının daha çok %10, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü öğretim elemanlarının ise %20 oranında bu derslerin programda yer alması taraftarı oldukları; yine aynı şekilde bu bölüm elemanlarının daha yüksek oranlarda yer almasına eğilimlerinin bulunduğunu ifade etmek mümkündür.

d) Seçmeli Derslerin Öğrencilerin İlgi ve İhtiyaçlarına Uygunluğu

Elde edilen verilere göre seçmeli derslerin öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygunluğu konusunda, hiç uygun olmadığını ve biraz uygun olduğunu düşünenlerin oranı oldukça fazladır (%67.5). Öğrenciler bu konuda öğretim elemanlarına göre daha olumsuz düşünmekte, seçmeli derslerin ilgi ve ihtiyaçlarına çok az uygun olduğu kanaatini taşımaktadırlar (%71.7).

İHL mezunu olan öğrencilerin diğer okul mezunlarına göre daha çok bu derslerin ilgi ve ihtiyaçlarına hiç uygun olmadığına yahut biraz uygun olduğuna inandıklarını (%74.1) söyleyebiliriz. Seçmeli derslerin ilgi ve ihtiyaçlara uygunluğu konusunda öğrencilerden din hizmetleri alanında görev yapmak isteyenlerin daha olumlu düşünmektedir (%44.4). Öğrencilerin öğrenim gördükleri fakülteye göre görüşlerine bakıldığında, Haran Ü. ve SDÜ İlâhiyat Fakültesi öğrencilerinin diğerlerine göre daha olumsuz bir görüşe sahip olduklarını söylemek mümkündür.

7. İlahiyat Fakültesinin Müfredatı İle İlgili Görüşler ve Değerlendirilmesi

a) Öğrenci ve Öğretmenlerin İlahiyat Fakültesi Programında Yer Alan Dersler Konusundaki Yeterlilikleri

aa. Temel İslâmî İlimler Alanındaki Derslerde Kendini Yeterli Bulma

Araştırmamıza katılan öğrenci ve öğretmenlerin kendilerini temel İslâmî ilimler alanındaki derslerde pek yeterli görmeyenleri yarıdan fazladır (%56.3). Kendilerini tamamen yeterli görenlerin oranı oldukça düşüktür (%3.9). Öğrenciler bu konuda daha az yeterli olduklarını düşündükleri söylenebilir.

AÜ (%41.5) ve özellikle MÜ İlahiyat Fakültesi (%50) öğrencilerinin diğer okulların öğrencilerine göre kendilerini bu alanda daha yeterli gördüklerini söylememiz mümkündür.

Bulgulardan hareketle İHL mezunlarının temel İslâmî ilimler alanındaki derslerde (%42.1) diğer okul mezunlarına göre kendilerini daha yeterli, din ile ilgili diğer bilimleri alanındaki derslerde ise daha az yeterli görmekte oldukları söylenebilir.

ab. Felsefe Grubu Derslerinde Kendini Yeterli Bulma

Öğrenci ve öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı bu konuda deneklerin genel olarak temel İslâmî ilimler alanındaki duruma benzer şekilde kendilerini yetersiz gördükleri söylenebilir. Temel İslâmî ilimler alanındaki yeterlilik konusunda olumlu düşünenler yaklaşık %43.7 iken, bu oran felsefe grubu derslerinde %42.2 olmuştur.

İlahiyat Fakültesini üniversite sınavında tercih sırası aşağılara düştükçe öğrencilerin felsefe grubu derslerinde kendilerini yeterli görme eğilimleri yükselmektedir. DEÜ (%52.5) ve AÜ İlahiyat Fakültesi (%47.7) öğrencileri kendilerini daha yeterli görürken, bu derslerde kendini yeterli görme oranı MÜ İlahiyat fakültesi öğrencilerinde oldukça düşük olmuştur (%17).

İlköğretim okulu (%60.8) ile liselerde ve İHL dışındaki meslek liselerinde (%75) görev yapan öğretmenler felsefe grubu derslerinde kendilerini daha yeterli bulmaktadır. Din bilimleri alanındaki dersler ile ilgili görüşler de buna benzerlik göstermektedir. Ayrıca İlahiyat Fakültesi mezunu öğretmenlerin (%58.2) söz konusu derslerde kendilerini YİE (%34.4) ve İslâmî İlimler Fakültesi (%42.9) mezunu öğretmenlere göre daha yeterli görmekte olduklarını ifade etmek mümkün görünmektedir.

ac. Din İle İlgili Diğer Bilimler Alanındaki Derslerde Kendini Yeterli Bulma

Din ile ilgili diğer derslerde kendini hiç yeterli görmeyenler %3.4, biraz yeterli görenler %43.6, oldukça ve tamamen yeterli görenler ise %53 şeklinde gerçekleşmiştir. Denekler bu alanda kendilerini temel İslâmî ilimler ve felsefe grubu derslerine göre daha yeterli görmektedir. DKAB öğretmenleri (%78.2 ve %87.5) ve İlâhiyat Fakültesi mezunu öğretmenler (%70) bu konuda kendilerini daha yeterli bulmaktadır.

MÜ İlâhiyat Fakültesi öğrencilerinin (%69.5) ve İHL mezunu öğrencilerin (%52.5) bu derslerde kendilerini daha az yeterli gördükleri anlaşılmaktadır.

ad. Öğretmenlik Bilgisi Derslerinde ve Öğretmenlik Uygulama Becerisinde Kendini Yeterli Bulma

Deneklerin çoğunun öğretmenlik bilgisi derslerinde (%73.7) ve öğretmenlik uygulama becerisinde (%68.8) kendisini oldukça ve tamamen yeterli gördüğü söylenebilir. Öğretmenler bu konuda daha olumlu düşünmektedir. Bununla birlikte İslami İlimler Fakültesinden mezun olan öğretmenlerin diğerlerine göre öğretmenlik bilgisi derslerinde ve öğretmenlik uygulama becerisi konusunda kendilerini okullarından mezun oldukları sıradan daha az yeterli buldukları anlaşılmaktadır (%57.2).

b) Öğrenci ve Öğretmenlerin İlâhiyat Alanıyla İlgili Görevler Konusundaki Yeterlilikleri

ba. İlköğretim ve Lise DKAB Öğretmenliğinde Kendini Yeterli Bulma

Kendilerini ilköğretim (%81.1) ve lise (%83) DKAB öğretmenliği için kendilerini oldukça ve tamamen yeterli bulanlar bir hayli fazla olduğu görülmektedir. Bu görevler

konusunda öğrenci ve öğretmenlerin görüşlerinde farklılıklar bulunmakta; öğretmenlerin kendilerini tamamen yeterli görmeye eğilimli oldukları anlaşılmaktadır.

İlâhiyat Fakültesi mezunlarının DKAB öğretmenliğinde (%85.5), YİE (%90.6) ve İslâmî İlimler Fakültesi (%85.7) mezunlarının da İHL MD öğretmenliği hususunda kendilerini daha yeterli buldukları söylenebilir.

İlköğretim ve lise DKAB öğretmenliğine MÜ İlâhiyat Fakültesi öğrencilerinin diğerlerine göre kendilerini daha az yeterli (%74.4), SDÜ İlâhiyat Fakültesi öğrencilerinin ise daha fazla yeterli bulmaktadırlar (%89.7). Lise DKAB öğretmenliği konusunda Harran Ü. İlâhiyat Fakültesi öğrencilerinin de kendilerini SDÜ İlâhiyat Fakültesi öğrencileri gibi oldukça yeterli bulmaktadırlar (%88.2).

bb. İHL MD Öğretmenliğinde Kendini Yeterli Bulma

Bulgulara göre deneklerden bu konuda kendilerini yeterli bulanların oranı %77'dir. Öğrenci ve öğretmenler arasında fark bulunmamakla birlikte, İHL mezunu olan öğrencilerin (%78.7) ve İslâmî İlimler Fakültesi (%85.7) ile YİE (%90.6) mezunu olan öğretmenlerin İHL MD öğretmenliği yapabilme konusunda kendilerini daha yeterli gördükleri anlaşılmaktadır. Yine buna benzer bir şekilde İHL MD öğretmenliği (%85.7) ve din hizmetleri alanında (%98.9) görev yapmak isteyen öğrencilerle, MÜ İlâhiyat Fakültesi öğrencileri (%89) İHL MD öğretmenliği konusunda kendilerini daha yeterli görmektedirler. AÜ İlâhiyat Fakültesi öğrencilerinin de bu konuda kendilerini oldukça yeterli gördükleri söylenebilir (%80).

c) Öğretmenlerin Görevleri Esnasında Kendilerini Yeterli Bulma Durumları

Öğretmenlerin mezun oldukları andaki durumlarına göre şu anda kendilerini görevlerinde daha yeterli buldukları anlaşılmaktadır. İlköğretim DKAB öğretmeni olarak görev yapmakta olanlardan daha önce kendisini bu görev için biraz yeterli görenlerin oranı %21.7 iken bu oran şu anda %17.4'e düşmüş, ancak daha önce kendisini tamamen yeterli görenler kendisini oldukça yeterli bulanlara göre fazla iken, şu anda öğretmenler bu konuda karar değiştirmiş gibi görünmektedirler. Lise DKAB öğretmeni olarak görev yapanların görüşleri ise kendini tamamen yeterli hissetmeye doğru bir gelişim göstermiş-

tir. İHL MD öğretmenlerinde de kendini yetersiz görenlerin oranı zamanla azalmış görünmektedir.

d) Öğrencilerin Öğretmenlik Uygulamaları, Öğretmenlerin de Görevleri Esnasında Eksikliğini En Çok Hissettikleri Hususlar

da. Birinci Sırada Eksikliği Hissedilen Hususlar

Öğrenci ve öğretmenler üniversite ile orta öğretim kurumlarının müfredatlarının uyumsuzluğunu (%28) ve Arapça bilgilerinin zayıflığını (%26.2) eksikliği en çok hissedilen konuların başında görmektedirler. Öğrencilerin öğretmenlere göre biraz daha fazla eksiklik hissettikleri Arapça konusunda, lise (%33.3) ve İHL dışındaki meslek liselerinden (%52.4) mezun olanlar kendilerini daha zayıf hissetmekte, İHL mezunları da müfredat uyumsuzluğu konusunda daha fazla eksiklik hissettiklerini belirtmektedirler (%28.8).

İlâhiyat Fakültesi mezunu öğretmenler Arapça eksikliğini (%28.2), müfredat uyumsuzluğu konusunda da buna yakın oranlarda olmakla birlikte, daha çok hissetmekte; YİE (%34.4) ve İslâmî İlimler Fakültesi (%28.6) mezunları ise müfredat uyumsuzluğu konusunu daha fazla problem olarak görmektedirler.

db. İkinci Sırada Eksikliği Hissedilen Hususlar

„Başka“ seçeneğini işaretleyenlerden (%25.2) öğretmenlik uygulamasının süresinin azlığı, uygulama esnasında yeterince rehberlik edilmemiş olması gibi hususları belirtenlerin dışında kalanlar bu konuda herhangi bir problem olmadığını ifade etmişlerdir. „Başka“ seçeneğini işaretleyerek ikinci sırada bir eksiklik olmadığını ifade edenlerin oranı öğrencilerde %59, öğretmenlerde %96.7 olmuştur. Bunun dışında deneklerin ikinci eksiklik olarak gördükleri hususun teoriyi uygulamaya tam olarak aktaramayışları (%19.3) ve müfredat uyumsuzluğu (%13.8) olduğu anlaşılmaktadır.

dc. Üçüncü Sırada Eksikliği Hissedilen Hususlar

Deneklerin %40.4'ü „Başka“ seçeneğini işaretlemiş ve daha çok öğretmenlik uygulamasının süresinin azlığı ve uygulama esnasında yeterince rehberlik edilmemesini ü-

çüncü sırada bir problem olarak belirtmişlerdir. Başka“ seçeneğini işaretleyen öğrencilerin %51.5'i öğretmenlerin de %94.4'ü de herhangi bir eksikliğin olmadığını ifade etmişlerdir.

Bunların dışında deneklerin teoriyi uygulamaya tam olarak aktaramamayı da önemli bir problem olarak görmeye devam ettikleri söylenebilir (%19.3).

Sonuç olarak, öğrenci ve öğretmenler tarafından eksikliği en çok hissedilen hususlar sırayla, üniversitede takip edilen müfredat ile görev yapılan okullardaki derslerin müfredatının uyumsuzluğu, Arapça bilgisinin yetersizliği ve üniversitede öğrenilen teorik bilgilerden okullarda gerekli şekilde yararlanılamama şeklinde belirtilebilir.

e İlahiyat Fakültesi Programında Yer Alan Derslerde İşlenen Konuların DKAB Öğretmenliği İçin Gerekliliği ve Yeterliliği

ea. Temel İslâmî İlimlerle İlgili Derslerdeki Konuların Gerekliliği ve Yeterliliği

Bu alandaki derslerde işlenen konuların oldukça ve tamamen gerekli olduğu konusundaki oranların (%64.5), bu derslerde işlenen konuların yeterliliği konusundakilere göre biraz daha düşük olduğu görülmektedir (%67.7). Bu durumda bu derslerde işlenen konuların DKAB öğretmenin derslerinde karşılaştığı problemleri çözebilmek açısından gerekliğe göre biraz daha fazla bir oranda yeterli bulunduğu söylenebilir. Öğretmenler gerekli buldukları oranda da yeterli bulurken, öğrenciler biraz daha az gerekli, fakat daha fazla yeterli bulmuşlardır.

Harran Ü. (%78.6) ve SDÜ İlahiyat Fakülteleri (%40) öğrencilerinin bu dersleri daha az yeterli bulma şeklinde bir kanaate sahip oldukları anlaşılmaktadır.

eb. Felsefe ve Din İle İlgili Diğer Bilimler Alanındaki Derslerde İşlenen Konuların Gerekliliği ve Yeterliliği

Felsefe ve din ile ilgili diğer derslerde işlenen konuların çoğunluk tarafından gerekli (%82.9), oranı bu kadar yüksek olmasa da yine çoğuna göre yeterli görüldüğü söy-

lenebilir (%72.1). Bu konuda öğrenci ve öğretmenlerin yaklaşık aynı görüşü paylaştıkları anlaşılmaktadır.

ec. Öğretmenlik Bilgisi Derslerindeki Konuların Gerekliliği ve Yeterliliği

Pedagojik formasyon derslerinde işlenen konular DKAB öğretmenliği yapabilmek açısından büyük oranda gerekli (%81.4), biraz daha düşük bir oranla olsa da genelde yeterli (%74.4) görülmektedir. Bu konuda öğretmen ve öğrenciler yaklaşık aynı görüşleri paylaşmaktadır, bununla birlikte İlahiyat Fakültesi mezunu DKAB öğretmenlerinin (%34.1) kendilerini diğerlerine göre biraz daha yetersiz bulduğu görülmektedir.

ed. Öğretim Elemanlarına Göre Derslerinin Gerekliliği ve Bu Derslerin Müfredatının DKAB Öğretmenliği İçin Yeterliliği

Öğretim elemanları genelde derslerini büyük bir çoğunlukla DKAB öğretmenliği yapabilmek açısından gerekli görmekte (%87.4), fakat bu gerekli gördükleri oran kadar yüksek bir şekilde yeterli bulmamaktadırlar. Oldukça ve tamamen yeterli bulanların oranı %70.9 civarında kalmıştır.

f) İlahiyat Fakültesi Programında Yer Alan Derslerdeki Konuların İHL MD Öğretmenliği İçin Gerekliliği ve Yeterliliği

fa. Temel İslâmî İlimlerle İlgili Derslerdeki Konuların Gerekliliği ve Yeterliliği

Öğrenci ve öğretmenlere göre temel İslâmî ilimlerle ilgili derslerde yer alan konular İHL MD öğretmenliği için çok gerekli görülmekte (%81), fakat o kadar yüksek oranda yeterli bulunmamaktadır (%59.9). Deneklerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamakta, genel olarak birbirlerine benzeyen görüşlere sahip bulunmaktadırlar. Bu dersler DKAB öğretmenliği için olandan daha fazla gerekli görülmekte, fakat daha az yeterli bulunmaktadır.

fb. Felsefe ve Din İle İlgili Diğer Bilimler Alanındaki Derslerde İşlenen Konuların Gerekliliği ve Yeterliliği

Felsefe ve din ile ilgili diğer derslerde işlenen konuların gereklilik oranının temel İslâmî ilimlerdeki göre biraz düştüğü (%70.7), gerekli olduğu kadar yeterli bulunmadığı anlaşılmaktadır (%59.9). DKAB öğretmenliğindeki oranlarla karşılaştırıldığında bu dersin öğretmenliği için daha gerekli olduğunu ve daha yüksek oranlarda yeterli bulunduğunu söylemek mümkündür.

Öğretmenlerden bu dersleri hiç yeterli bulmayanlar ile biraz yeterli bulanların oranı %41.7 iken, bu oran öğrencilerde %31 civarında olmuştur.

Öğretmenlerin kıdemi yükseldikçe bu derslerde işlenen konuları İHL MD öğretmenliği için gerekli bulanların oranı düşmekte, bu da özellikle 11 yıldan fazla kıdemi olan öğretmenlerde daha belirgin bir şekilde gözlenebilmektedir. İlâhiyat Fakültesi mezunu öğretmenlerde gerekli görme (%72.4) ve yeterli bulma (%50) oranları özellikle İslâmî İlimler Fakültesi (%57.2 ve %33.3) mezunlarına göre yüksek bulunmaktadır.

fc. Öğretmenlik Bilgisi Derslerindeki Konuların Gerekliliği ve Yeterliliği

Öğretmenlik bilgisi alanında yer alan derslerde işlenen konuların DKAB öğretmenliği için olduğu gibi gerekli görüldüğü (%79), fakat DKAB öğretmenliği için olduğundan daha az yeterli bulunduğu anlaşılmaktadır (%63.7). Öğretmenlerin bu dersleri daha az, öğrencilerin ise daha fazla yeterli buldukları söylenebilir. Öğretmenlerin oldukça ve tamamen yeterli bulanlarının oranı %54 iken bu oran öğrencilerde %71.3 olmuştur.

İlâhiyat Fakültesi mezunu olan İHL MD öğretmenlerinin (%65.7) diğer okul mezunlarına göre bu dersleri daha yeterli bulma eğiliminde oldukları söylenebilir. Buna göre İlâhiyat Fakültesi mezunu olan öğretmenlerin ve bu okullardan mezun olma aşamasına gelmiş öğrencilerin benzer görüşlere sahip oldukları ortaya çıkmaktadır. İslâmî İlimler Fakültesi mezunları bu derslerde işlenen konuları İHL MD öğretmenliği için daha az gerekli görmektedirler (%57.2).

Öğrencilerden bu dersleri yeterli bulanların oranı lise mezunlarında %80, İHL mezunlarında %70.7, diğer meslek lisesi mezunlarında %63.6 olmuştur.

fd. Öğretim Elemanlarına Göre Derslerinin Gerekliliği ve Bu Derslerin Müfredatının İHL MD Öğretmenliği İçin Yeterliliği

Öğretim elemanlarının görüşlerine göre okuttukları derslerde işledikleri konuların İHL MD öğretmenliği için çok gerekli olduğu görülmektedir (%88.2). Fakat onlar derslerinde işledikleri konuların çok gerekli olduğunu belirtmekle birlikte bu konuda bunları pek yeterli görmeyenlerin %26 civarında gerçekleşmiş olması DKAB öğretmenliği konusunda olduğu gibi, bir takım düzenlemelere ihtiyaç olduğuna işaret etmektedir. Dikkati çeken bir husus İHL MD öğretmenliği konusunda derslerinin müfredatını DKAB dersleri öğretmenliğine göre daha yeterli buluyor olmalarıdır (%74).

g) İlâhiyat Fakültesi Programında Yer Alan Derslerin Müfredatı İle DKAB ve İHL MD Müfredatlarının Birbirine Uygunluğu

Deneklerin çoğunluğunun bu konuda olumsuz görüş bildirdiklerini söylemek mümkündür. Müfredatın hiç uygun olmadığını ve biraz uygun olduğunu düşünenlerin oranı %67.4 olmuştur. Genelde tüm deneklerin bu eğilimde olduklarını söylemek mümkün görünmektedir. Fakat öğrenci (%73.1) ve öğretmenler (%67.6) müfredatın uyumsuzluğu konusunda daha ağırlıklı olarak olumsuz düşünceye sahiptir ve bu durum öğrencilerde daha da belirginleşmektedir.

İlköğretim okulu ve lise veya meslek liselerinde uygulama yapmış olan öğrencilerin bu okulların DKAB dersleri müfredatının İlâhiyat Fakültesi programında yer alan derslerin müfredatına uyumu hakkında çok daha olumsuz düşündükleri görülmektedir. İHL MD müfredatı ile İlâhiyat Fakültesindeki derslerin müfredatının hiç uyuşmadığı ve biraz uyuştuğunu söyleyenlerin oranı %63.5 iken bu oran ilköğretim DKAB müfredatı için %81.6, lise DKAB dersleri için %80.2 olmuştur.

Bu konuda öğretmenlerin kıdemi yükseldikçe, özellikle 11 yıl kıdemi olan öğretmenlerden itibaren olumsuz düşünenlerin oranları daha da yükselmektedir.

MÜ İlahiyat Fakültesi öğretim elemanlarının diğerlerine göre belirgin bir biçimde müfredatların birbirine uygun olduğu şeklinde bir kanaat taşıdıkları anlaşılmaktadır (%88.3).

Öğretim elemanlarından DKAB ve İHL MD müfredatını hiç dikkate almayanlar ve biraz dikkate alanlar yarıdan fazladır (%56.7). Bu sonuçlara göre genel olarak öğretim elemanlarının söz konusu müfredatları pek dikkate almadıkları söylenebilir.

8. Metod ve Değerlendirme

a) Derslerin İşlenmesi Esnasında Kullanılan Kaynakların Dili

Denekler temel İslâmî ilimleri ile ilgili derslerin Arapça kaynaklardan işlenmesi gerektiği fikrine (%72.5) ve Arapça derslerinde temel İslâmî ilimlerin kaynak kitaplarından parçalar okunması gerektiği fikrine oldukça ve tamamen katılmaktadır (%72.4). Bu konulara oldukça olumlu bir biçimde yaklaştıklarını söyleyebileceğimiz denekler temel İslâmî ilimler alanındaki derslerde Arapça kaynaklar yerine daha çok Türkçe eserler kullanılması fikrine çoğunlukla hiç katılmadıkları ve biraz katıldıkları şeklinde görüş bildirmişlerdir(%80.3).

Temel İslâmî ilimler alanındaki derslerde daha çok Türkçe eserler okunması gerektiği fikrine lise veya meslek liselerinde görev yapan öğretmenler daha fazla katılmaktadır (%31.2).

Temel İslâmî ilimlerle ilgili derslerin Arapça kaynaklardan işlenmesi konusundaki fikre MÜ (%80.5) ve SDÜ İlahiyat Fakültesi (%82) öğrencileri ile Temel İslâm Bilimleri Bölümünde görevli olan öğretim elemanları (%79.7) daha fazla katılmaktadır.

b) Derslerin İşlenme Yöntemi

Öğrenci ve öğretim elemanlarının, bu konuda aralarında farklılık bulunmasına rağmen, programda yer alan derslerin araştırarak öğrenmeye imkân tanımadığı görüşünü büyük çoğunlukla benimsedikleri (%78.1) ve öğrencilerin bu yönde düşünmeye daha eğilimli oldukları söylenebilir (%82.7). Ayrıca Felsefe ve Din Bilimleri Bölümündeki öğretim elemanları derslerde araştırarak öğrenmeye imkân verilmediği fikrine daha fazla

katılmakta (%85.7), profesörlerin dışında kalan öğretim elemanları da bu fikri daha çok paylaşmaktadır. Profesörlerin %66.7'si derslerde araştırarak öğrenmeye imkân verilmediği fikrine katılmamaktadır.

c) Başarının Değerlendirilmesi-Not Verme

Öğrencilerin başarılarının yazılı sınav sonuçları ile birlikte ödevler, devam durumu vs. hususların da dikkate alınarak yapılması yönündeki fikre katılanların oranı %42.7 olmuş, öğrencilerden bu fikre oldukça ve tamamen katılanların oranı (%36.5) , öğretim elemanlarında %59.8 olmuştur.

9. Öğretmenlik Uygulamaları

a) Öğretmenlik ve Din Hizmetleri Alanında Görev Alacak Olanların Sadece Kendi Alanları İle İlgili Olarak Uygulama Yapma Fikrine Katılma Konusundaki Görüşler

Öğrencilerin sadece görev almak istedikleri alanlarıyla ilgili uygulama yapmaları gerektiği şeklindeki fikre deneklerden oldukça ve tamamen katılanlar %50.9'dur. Yaklaşık diğer yarısı ise bu fikre hiç katılmadıklarını ya da biraz katıldıklarını belirtmişlerdir.

b) „Uygulama Okulu“ Konusundaki Görüşler

Deneklerin %58.9'u bu fikre oldukça ve tamamen katılırken öğretim elemanları daha az katılmaktadır (%45.7). Kıdemi 16-20 yıl arası olan öğretmenler bu görüşü diğerlerine göre daha az benimsemektedirler (%55.8). Profesör (%61.1) ve öğretim görevlilerinin (%60.8) bu görüşe daha fazla katılma eğiliminde olduklarını, İslâm Tarihi ve Sanatları Bölümü'nde görevli öğretim elemanlarının bu fikri daha az benimsediklerini (%15) söylemek mümkündür.

c) İHL'de Uygulama Yapma Konusundaki Görüşler

Deneklerin çoğunluğu (%77.6) İlâhiyat Fakültesi öğrencilerinin İHL'de uygulama yapmak istemedikleri şeklindeki bir kanaatin doğru olmadığı yönünde fikir belirtmişlerdir. Erkeklerin bu görüşe daha fazla katıldıkları anlaşılmaktadır (%24.3).

MÜ ve SDÜ İlahiyat Fakültesi öğrencileri İHL’de uygulama yapmak istemedikleri şeklindeki fikre katılmama görüşünü benimsemektedirler (%89 ve %89.7).

İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin İHL’de öğretmenlik uygulaması yapmak istemedikleri şeklinde bir isteksizliğin olduğu görüşünde olanların verdikleri cevaplara göre bu isteksizlik sebepleri; genelde meslek derslerinde ve temel İslâmî ilimlerle ilgili derslerde az yetişmiş olduklarını düşünmeleri ve buna bağlı olarak ortaya çıkan güvensizlik, İHL’den farklı çevreleri tanıma arzusu, diğer okullardaki hizmetlere katkıda bulunma arzusu, İHL’de yaşanmış olan kötü tecrübeler ve İHL MD öğretmenlerinin anlayışsızlığı ve kalıplaşmış düşünceleri şeklinde belirtilmiştir.

d) Öğretmenlik Uygulamalarının Süresi ve Zamanı

Denekler, anketin uygulandığı tarihlerde son sınıfta ikinci dönemde yürütülen bu uygulamaların süresinin artırılması taraftarı olarak görülmektedir. Süre ve zaman konusunda öğrenciler üçüncü sınıftan itibaren haftada bir gün uygulama yapılması fikrini (%34.8); öğretim elemanları son sınıfta ikinci dönem haftada bir gün şeklinde yapılmakta olan mevcut uygulamayı (%39.4); öğretmenler de son sınıfta birinci ve ikinci dönem haftada bir gün yapılması şeklindeki uygulamayı daha çok tercih etme eğilimindedir (%33.5).

Eldeki bulgulardan hareketle MÜ İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin son sınıfta ikinci dönem haftada bir gün şeklindeki mevcut uygulamayı (%36.6), Harran (%47.1) ve Atatürk Ü. İlahiyat Fakültesi (%46.2) öğrencileri son sınıfta birinci ve ikinci dönemde haftada bir gün şeklindeki uygulamayı, DEÜ (%43.5) ve SDÜ İlahiyat Fakültesi (%41) öğrencilerinin üçüncü sınıftan itibaren haftada bir gün şeklindeki uygulamayı benimseme eğiliminde olduklarını söylenebilir. Öğretim elemanlarının statülerine göre ise profesör (55.6) ve doçentler (%65) daha çok mevcut uygulamayı, yardımcı doçentler son sınıfta birinci ve ikinci dönem haftada bir gün şeklindeki uygulamayı (%47.2), öğretim görevlileri üçüncü sınıftan itibaren başlayan uygulamayı daha çok benimsemektedirler (%39.1).

10. Göreve Başlama ve Stajyerlik

a) İlâhiyat Fakültesi Mezunları İçin Göreve Başlama Konusunda Uygulanması Tavsiye Edilen Yol

Yeni göreve başlayacak İlâhiyat Fakültesi mezunlarının göreve başlayabilmeleri için izlenecek usul konusunda deneklerden %43.2'sinin İlâhiyat Fakültesini bitiren herkesin herhangi bir sınava tabi tutulmadan öğretmenlik veya din hizmetleri alanında görev alabilmeleri yönünde görüş bildirdikleri; %31'inin ise fakülte'deki başarısı iyi veya üzerinde olanlara atanma yeri ve okul konusunda bir öncelik tanınmasını, %19'unun da öğrencilerin okul başarıları dikkate alınmaksızın yapılacak bir yeterlilik sınavını benimsedikleri anlaşılmaktadır. Sadece fakülte'deki başarısı iyi veya üzerinde olanlara görev alma imkânı tanıyan öneriyi %4.2'si kabul etmektedir. Buna göre, bazı kriterlerin getirilmesi, yahut bir sınavın uygulanması görüşüne sahip olanlar %56.8 oranındadır. Öğretim elemanları ve öğretmenlerin bir takım seçme kriterleri getiren yöntemlerin uygulanması, öğrencilerin ise herhangi bir sınava tabi tutulmadan göreve başlayabilme şeklinde bir eğilimlerinin bulunduğu söylenebilir.

DKAB öğretmenleri olarak görev yapmayı düşünen öğrenciler bu konuda herhangi bir sınav olmaması ve şart koşulmaması fikrini (%67.8), akademik çalışma yapmayı düşünenlerin ise bazı kriterlerin getirilmesine imkân tanıyan seçme usullerini daha fazla benimseme eğiliminde oldukları anlaşılmaktadır (%61.6).

b) Stajyer Öğretmen Olarak İlk Atanma Yeri Konusundaki Görüşler

Denekler daha çok, branşlarında birlikte çalışabileceği rehber öğretmenlerin bulunduğu tüm yer ve okulların atanma yeri olabileceğini belirtmişlerdir (%52.6). Daha sonra stajyer öğretmenlerin yetiştirilmesi amacıyla kurulmuş olan pilot okullar tercih edilmektedir (%27.3). Öğretmen ve öğretim elemanlarının branşında birlikte çalışabileceği tüm yer ve okulları, öğrencilerin ise daha çok diğer seçeneklerde yer alan yer ve kurumları ilk atanma yeri olarak benimsemekte olduğunu ifade edebiliriz. Bu konuda cinsiyete göre de bazı farklılıklar bulunmaktadır. Erkekler kadınlara göre branşında birlikte çalışabileceği tüm yer ve okulları (%54), kadın denekler ise erkeklere göre stajyer öğretmen

yetiştirmek üzere hazırlanan pilot okulları ilk atanma yeri olarak daha fazla tercih etmektedir (%38.7).

c) Stajyerlik Uygulamaları

Öğretmenler genel olarak okullarımızdaki stajyerlik uygulamalarına yeteri kadar önem verilmediğini düşünmekte (%79.7) ve bir rehber öğretmen nezaretinde yürütölmeye devam edilmesini istemektedirler (%75.8). Stajyerlik uygulamalarının rehber öğretmen nezaretinde yürütölmeye devam edilmesini daha çok ilköğretim okullarında çalışan DKAB öğretmenlerinin istediğı söylenebilir (%91.3).

Stajyer öğretmene mümkün olduğı kadar az ders verilmesi gerektiğı konusundaki görüşe öğretmenlerin yine çoğunluğu katılmakta (%64.3), fakat stajyerliğı kalkan öğretmenin görev yerinin değıştirilmesi fikrine katılmamaktadır (%68.1).

Stajyerlik uygulamalarına okullarda ne derecede önem verildiğı konusunda 1-5 yıl arası kıdemi olan ve meslekte yeni olan öğretmenler oldukça olumsuz bir görüşe sahip bulunmaktadır. Bu öğretmenlerimizin tamamı bu konuya hiç önem verilmediğı yahut biraz önem verildiğı görüşünü paylaşmaktadır.

d) Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerine Katılma Durumları

Araştırmamıza katılan DKAB ve İHL MD öğretmenlerinin yaklaşık yarısının herhangi bir hizmet içi eğitim kursuna katılmış oldukları görölmektedir (%49.5).

11. Araştırma Görevlilerinin Göreve Atanması

Öğretmen yetiştiren bir kurum olma işlevine de sahip İlâhiyat Faköltesine ileride öğretim elemanı olmak için yetiştirilmek üzere alınan araştırma görevlilerinin seçiminde kullanılmak üzere, onların daha önce öğretmen olarak çalışmış olma şartının istenmesi fikrine öğretim elemanlarının yarıdan fazlası hiç katılmamakta yahut biraz katılmaktadır (%59.8). Cevaplara öğretim elemanlarının daha önce öğretmenlik yapma durumları dikkate alınarak bakıldığında; daha önce öğretmen olarak çalışmamış olanların bu fikre katılmama eğiliminde oldukları belirgin bir şekilde görölmektedir (%78.4).

B. SONUÇ

Yüksek din öğretimi kurumları programlarının değerlendirilmesi ile ilgili olan bu araştırmada ilk bölümdeki yüksek din öğretimi kurumlarının tarihî gelişimi ile ilgili literatürden alınan bulgulardan aşağıdaki sonuçlar çıkarılmıştır:

1. Öğretmen yetiştiren bir meslek okulu olarak da kabul edilebilecek olan medrese programlarında metot ile ilgili olabilecek bazı kurallar da ortaya konulmuş olmasına rağmen, bunlar üzerinde gereği gibi durulmamış, özellikle XVI. yüzyıldan sonra psikoloji ve eğitim esaslarını da içeren aklî ilimlerle birlikte felsefe çoğu kez program dışı bırakılmıştır. Medresenin ıslahı amacıyla girilen teşebbüsler de çoğu zaman neticesiz kalmış, öğretmen yetiştirme konusunda çok faydalı çalışmalar yapılamamıştır.

2. Medreselerde olduğu gibi, Cumhuriyet döneminde kurulan yüksek din öğretimi kurumlarında da Arapça öğretimi ilâhiyat eğitimi için taşıdığı önem nedeniyle daima programlarda yüklü bir şekilde yer almış, bu da alan bilgisi derslerinden özellikle temel İslâmî ilimler dışında kalan diğer din bilimleri aleyhine bir durum oluşturmuş, bu derslerin programda daha az ağırlıklarda bulunması sonucunu doğurmuştur. Bu ders, hazırlık sınıfı uygulaması olduğu yıllarda ise program içerisinde düşük oranlarda yer almıştır.

3. Cumhuriyet dönemi yüksek din öğretimi kurumlarında uzunca bir dönem öğretmenlik formasyonu kazandıracak dersler bulunmamış, ancak 1971 yılında İslâmî İlimler Fakültesi, 1972 yılından itibaren de İlâhiyat Fakültesi ve YİE programlarında öğretmen olmak isteyenlere yönelik olarak verilmeye başlanmıştır. Daha sonra mecburi dersler arasına alınan bu dersler programda yaklaşık olarak %10 civarında bir orana sahip olabilmektedir.

4. Yüksek din öğretimi kurumlarının programlarında Arapçanın dışında, programda yer aldığı yıllarda Farsça ve bununla birlikte batı dillerinden birinin öğretimi yüksek oranlarda yer almış, bu haliyle de program için ayrı bir yük oluşturmuştur.

5. Zaman zaman çokluğu konusunda şikayetlerde bulunulan felsefe grubu dersleri iddia edilen aksine çok az oranlarda yer almış, İslâm felsefesi, din felsefesi, İslâm ahlâkı gibi derslerle birlikte çok kere %10 oranının altında kalmıştır.

6. Genel olarak bu kurumların programlarındaki derslerin muhteva kategorilerinde alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin aleyhine bir dağılım söz konusu olmuş ve XI. Millî Eğitim Şûrasının bu konudaki tavsiye kararlarına uyulmamıştır.

Bunların dışında araştırmamızın asıl kaynağını oluşturan deneklerden elde edilen bulgulardan hareketle şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. DKAB ve İHL MD öğretmenlerinin ve İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin çoğu dinî yüksek öğrenim gördükleri kurumlara girmeden önce öğretmen olmayı düşünmemiştir.

2. İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin çoğu mezun olduktan sonra öğretmenlik yapmayı düşünmektedir.

3. İlahiyat Fakültesi, öğrencilerinin üniversite sınavlarında üst sıralarda tercih ettikleri bir okuldur.

4. İlahiyat Fakültesinin öğrenci kaynağı olarak tüm lise ve dengi okullar olması istenmektedir.

5. İlahiyat Fakültesine öğrenci seçimi konusunda üniversite sınavı yeterli görülmemekte, bununla birlikte özel yetenek sınavı gibi ilâve kriterlerin getirilmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.

6. İlahiyat Fakültesinin kesin olarak belirlenmiş özel amaçlarının bulunmadığı kabul edilmektedir.

7. Öğretmen ve din hizmetleri alanına eleman yetiştirmek, İlahiyat Fakültesinin en başta gelen amacı olarak benimsenmektedir.

8. İlahiyat Fakültesinde öğretmen yetiştirmenin din hizmetlerine eleman yetiştirmeye göre daha iyi başarıldığına inanılmaktadır.

9. İlahiyat eğitimine başlamadan önce ağırlıklı olarak Arapça öğretiminin gerçekleştirildiği hazırlık sınıfının bu amaçla devam ettirilmesinden yana görüş bildirilmiş, Arapça derslerini öğrencilerin bu sınıftan sonra da bölümlere göre ağırlıklı olarak almalarının yararlı olacağı görüşü daha çok benimsenmiştir.

10. İlahiyat Fakültesinde bölümleşmeye imkân veren bir programın uygulanması gerektiği konusunda birleşilmiş; daha çok öğretmenlik ve din hizmetleri alanına eleman yetiştirmeye yönelik ve üçüncü sınıftan itibaren başlayan bir bölümleşme şekli benimsenmiştir.

11. Temel İslâmî ilimler alanındaki derslerin %40-50, felsefe grubu derslerinin %10-20, diğer din bilimleri ile ilgili derslerin %20-30, öğretmenlik bilgisi derslerinin de %20 oranında porgramda yer alması istenmiştir.

12. Öğrenci ve öğretmenler temel İslâmî ilimler ve felsefe alanındaki dersler konusunda kendilerini daha az yeterli, fakat diğer din bilimleri ile ilgili dersler konusunda daha yeterli bulduklarını belirtmişlerdir.

13. Öğrenci ve öğretmenler DKAB ve İHL MD öğretmenliği yapabilmek konusunda kendilerini oldukça yeterli bulmaktadırlar.

14. Öğrenciler uygulama esnasında, öğretmenler de görevleri esnasında eksikliği en çok hissedilen konuları, dinî yüksek öğrenim gördükleri kurumların programlarıyla ilk ve orta öğretim kurumları müfredatlarının uyumsuzluğu, Arapça bilgilerinin zayıflığı ve üniversitede öğrendiklerini uygulamaya aktaramama şeklinde belirtmişlerdir.

15. Felsefe ve din bilimleri ile ilgili derslerde işlenen konular DKAB dersleri öğretmenliği yapabilmek için daha çok gerekli görülmektedir.

16. Temel İslâmî ilimler alanındaki derslerde işlenen konuların İHL MD öğretmenliği yapabilmek için daha çok gerekli olduğu düşünülmektedir.

17. İlâhiyat Fakültesi programındaki derslerin müfredatı ile ilk ve orta öğretim kurumlarındaki DKAB ve İHL MD müfredatının birbirine uygun konuları ihtiva etmediği konusunda birleşmiştir.

18. Öğretim elemanları derslerini işlerken DKAB ve İHL MD müfredatını pek dikkate almadıklarını belirtmişlerdir.

19. Öğrenci ve öğretim elemanları derslerin araştırarak öğrenmeye imkân verecek şekilde işlenmediği konusunda birleşmişlerdir.

20. Başarının ölçülebilmesi için sınav uygulamasının yanı sıra ödev, devam durumu vb. hususların da dikkate alınması fikri benimsenmemiş, fakat öğretim elemanları bu fikre daha çok katıldıklarını ifade etmişlerdir.

21. İlk ve orta öğretim kurumlarındaki öğretmenlik uygulamalarının daha verimli hale getirilebilmesi için İlâhiyat Fakültesi ile koordineli bir biçimde çalışacak bir uygulama okuluna ihtiyaç bulunduğu düşünülmektedir.

22. Anketin uygulandığı sırada, ilk ve orta öğretim kurumlarında, bir dönem ve haftada bir gün şeklinde gerçekleştirilmekte olan öğretmenlik uygulamalarının süresi öğretmen ve öğrenciler tarafından yeterli bulunmamıştır.

23. Öğretmenler, okullarda göreve atandıktan sonra gerçekleştirilen stajyerlik uygulamalarına yeterince önem verilmediğini belirtmişlerdir.

24. Öğretim elemanları İlâhiyat Fakültesine araştırma görevlisi olarak alınacak şahıslarda, daha önce öğretmenlik yapmış olmaları şartının aranmaması gerektiğini belirtmişlerdir.

Netice olarak denilebilir ki, araştırmanın yapıldığı tarihe kadarki süre içerisinde, aslında aynı zamanda öğretmen yetiştiren bir kurum olan ve mezunları daha çok öğretmenliği tercih eden yüksek din eğitimi kurumlarının programları bu amacı tam anlamıyla gerçekleştirecek şekilde düzenlenmemiş, alan bilgisi, genel kültür ve öğretmenlik bilgisi derslerinin oranları şûralarda belirlenen oranlara uygunluk arz etmemiştir. Bu kurumların programlarında şûralarda belirlenenin aksine genel kültür dersleri yüksek oranlarda, alan bilgisi ve öğretmenlik bilgisi dersleri düşük oranlarda yer almıştır. Özellikle öğretmenlik formasyonu kazandıracak derslere ancak 1972 yıllarından itibaren çok düşük oranlarda yer vermeye başlanmıştır.

1998-1999 öğretim yılından itibaren uygulamaya konulan sistem öğretmen yetiştirme bakımından olumlu bazı yenilikler içermekle birlikte, lise DKAB öğretmenliği, İHL MD öğretmenliği ve din hizmetleri elemanı yetiştirme konusunda eksiklikleri bulunmaktadır.

C. ÖNERİLER

Araştırmanın bulgularına dayalı olarak bazı öneriler aşağıda sunulmuştur:

1. İlâhiyat Fakültesinin öğrenci kaynağı şu anda olduğu gibi tüm lise ve dengi okullar olmaya devam etmelidir, fakat bu okullara öğrenci alımında üniversite sınavına ilâve olarak başka kriterler getirilmeli, özel yetenek sınavı vb. usuller kullanılmalıdır.

2. İlâhiyat Fakültesinin amaçları öğrencilerin görev alanlarına yönelik olarak belirlenmeli ve bu amaçları gerçekleştirecek programlar takip edilmelidir.

3. Arapçanın öğrenilmesi ilâhiyat eğitime başlamak için ön şart olarak kabul edilmeli ve Arapça öğretimi hazırlık sınıfında gerçekleştirilmelidir. Hazırlık sınıfında Arapça öğretiminin istenilen seviyeye ulaşabilmesi için öncelikle bu dilin öğrencilere niçin öğretilmesi gerektiğine doğru biçimde karar verilerek bu yönde eğitim ve öğretim gerçek- leştirilmelidir. Arapça dersinin bir araç olduğu kabul edilerek, bu sınıftaki Arapça dersleri için hedef öncelikle öğrencinin bu dildeki temel kaynakları okuyup anlamasını ve onlar üzerinde çalışabilmesi olmalı, bunu sağlayacak yöntemler geliştirilmelidir.

4. Diğer taraftan İlâhiyat Fakültesi mezunlarının İHL'de Arapça öğretmenliği yapacağı da göz önüne alınmalıdır; çünkü hedefi farklı olan hazırlık sınıfındaki Arapça derslerinde edinilen bilgiler, bu dili bir başkasına öğretmek için yeterli olmamaktadır. Bu nedenle lisans döneminde Arapça dersleri öğretmenliği için ayrı bir bölüm oluşturulmalı ve bu dersler daha çok bu yönde verilerek istekli öğrencilerin Arapça öğretmenliği formasyonu kazanması temin edilmelidir.

5. Öğrencilerin görev alanlarına yönelik olarak 1998-1999 öğretim yılında uygulamaya konulan ilköğretim DKAB öğretmenliği programına benzer şekilde bölümler oluşturulmalı ve öğrencilerin bu bölümlere üçüncü sınıftan itibaren gitmesi sağlanmalı ve göreve atanırken bu bölümler dikkate alınmalıdır. Oluşturulacak bölümlerde DKAB dersleri öğretmenliği için felsefe ve diğer din bilimleri alanındaki derslere, İHL MD öğretmenliği için de temel İslâmî ilimler alanındaki derslere daha fazla yer verilmelidir. Din hizmetleri ve yaygın din eğitimi alanında görev alacak olanlar da göz önünde bulundurulmalıdır.

6. İlâhiyat Fakültesi programında yer alan derslerin muhteva kategorilerine göre dağılımında şûra kararlarına uygun davranılmalıdır.

7. Bölüm uygulaması geçilinceye kadar dersler zorunlu, zorunlu seçmeli ve seçmeli olmak üzere üç gruba ayrılmalı, zorunlu ve seçmeli derslerin oranları biraz düşük tutulmalı, görev alanlarına yönelik olarak oluşturulan ve oranları daha fazla olan zorunlu seçmeli dersler kanalıyla öğrencilerin ilgi duydukları alanlarda yetişmesine imkân tanınmalıdır. Böylece öğrencilerin bu okulu bitirdikten sonra katılacakları tezsiz yüksek lisans programının hedefine ulaşması daha kolaylaşacak, öğrencilerin daha nitelikli öğretmen adayları olarak göreve başlamalarına katkıda bulunulmuş olacaktır.

8. İlâhiyat Fakültesi programındaki derslerin DKAB ve İHL MD müfredatlarına uygun hale getirilebilmesi için çalışmalar yapılmalı, öğretim elemanlarının bu derslerin müfredatından haberdar olması sağlanarak derslerinde işledikleri konuların daha fonksiyonel hale getirilmesi temin edilmelidir. Gerek müfredatlardaki değişikliklerin takip edilebilmesi, gerekse ilk ve orta öğretim kurumlarındaki öğrencilerin din konusundaki ilgi ve ihtiyaçlarının tesbit edilerek buna göre İlâhiyat Fakültesindeki derslerin müfredatlarının geliştirilebilmesi amacıyla belli aralıklarla buna yönelik araştırmalar yapılmalı, böylece İlâhiyat Fakültesi programının ve derslerin müfredatının hayattan kopuk olması önlenmelidir.

9. Derslerin işlenmesi esnasında öğrencilerin daha aktif hale gelmesini sağlayacak usuller geliştirilmeli, bunun için başarının notla değerlendirilmesi esnasında ek kriterler de getirilerek öğrenci araştırmaya sevk edilmeli ve öğrencilerin bu çalışmalarını notla değerlendirilmesini sağlayacak ölçme ve değerlendirme usulleri geliştirilmelidir.

10. Programda yer alan yabancı dil dersleri seçmeli ders olarak okutulmalıdır.

11. Hazırlık sınıfı ile birlikte beş yıl süren ilâhiyat eğitiminden sonra uygulanacak olan ve formasyon derslerinin alındığı tezsiz yüksek lisans uygulamasının süresi bir yıla indirilerek bu programa katılanlar aday öğretmen kabul edilmeli ve süre stajyer öğretmenliğin ilk yılı sayılmalı ve adaylar öğretmenlik maaşı alabilmelidir. Bu programı başarı ile tamamlayanların okullara atamaları yapılmalı ve stajyerliğin ikinci yılında da adaylar stajyerlik eğitiminden geçirilmelidir.

Bu anlatılanları iki ayrı model olarak şemalarla şu şekilde göstermek mümkündür:

MODEL I**Öğrenci Alımı**

Üniversite Sınavı + Özel Yetenek Sınavı

HAZIRLIK SINIFI

İki Yarı Yıl

LİSANS DÖNEMİ

Sekiz Yarı Yıl

a. Giriş Eğitimi

(Dört Yarı Yıl)

Genel Kültür ve Alan Giriş
Dersleri

- a. Zorunlu Dersler (40 Kredi/Saat)
- b. Zorunlu Seçmeli Dersler (30 K/S)
- c. Seçmeli Dersler (10 Kredi/Saat)

b. Asıl Eğitim

(Dört Yarı Yıl)

Asıl Dersler

- a. Zorunlu Dersler (30 K/S)
- b. Zorunlu Seç. Der. (40 K/S)
- c. Seçmeli Dersler (10 K/S)

+

SINAV**ADAY ÖĞRETMENLİK**

İki Yıl

a. Tezsiz Yüksek Lisans

Bir Yıl

(Okul-Üniversite Birlikte)
Formasyon Dersleri

+

b. Stajyer Öğretmenlik

Bir Yıl

(Okulda)

MODEL II**Öğrenci Alımı**

Üniversite Sınavı + Özel Yetenek Sınavı

HAZIRLIK SINIFI

İki Yarı Yıl

LİSANS DÖNEMİ

Sekiz Yarı Yıl

a. Giriş Eğitimi

Dört Yarı Yıl

(Bütün Bölümler İçin Ortak)

Genel Kültür ve Alan Giriş

Dersleri

- a. Zorunlu Dersler (40 Kredi/Saat)
- b. Zorunlu Seçmeli Dersler (30 K/S)
- c. Seçmeli Dersler (10 Kredi/Saat)

b. Asıl Eğitim

Dört Yarı Yıl

(Bölümlere Göre)

- a. Zorunlu Dersler (40 Kredi/Saat)
- b. Zorunlu Seçmeli Dersler (30 K/S)
- c. Seçmeli Dersler (10 Kredi/Saat)

a) DKAB	b) İHL MD	c) Arapça	d) Din Hizmetleri ve
Öğretmenliği	Öğretmenliği	Öğretmenliği	Yaygın Din Eğitimi
Bölümü	Bölümü	Bölümü	Bölümü

+

SINAV**ADAY ÖĞRETMENLİK**

İki Yıl

a. Tezsiz Yüksek Lisans

Bir Yıl

(Okul-Üniversite Birlikte)

Formasyon Dersleri

+

b. Stajyer Öğretmenlik

Bir Yıl

(Okulda)

KAYNAKLAR

AKAR, İlhan, „Türk Eğitim Sisteminde Siyasi ve Sosyal Değişim Aracı Olarak Öğretmen“, *Türkiye I. Eğitim Felsefesi Kongresi* (5-8 ekim 1994), Yüzüncü Yıl Ü. Eğitim Fakültesi, Van, 1995

AKYÜZ, Yahya, *Türkiye’de Öğretmenlerin Toplumsal Değişmedeki Etkileri (1848-1940)*, Doğan Basımevi, Ankara 1978

-----Türk Eğitim Tarihi (Başlangıçtan 1988’e), AÜ Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Genişletilmiş Üçüncü Baskı, Ankara, 1989

AL-MAKHZOUNİ, Amal Ali, „DEÜ İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Arap Diline Karşı Tutum ve Davranışları“, *DEÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Sayı V, İzmir, 1989

ASLANTÜRK, Zeki, *Sosyal Bilimler İçin Araştırma Metod ve Teknikleri*, MÜ İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, Üçüncü Baskı, İstanbul, 1997

ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ İSLÂMÎ İLİMLER FAKÜLTESİ ÖĞRETİM VE İMTİHAN YÖNETMELİĞİ, Atatürk Ü. Basımevi, Erzurum, 1971

ATAY, Hüseyin, *Osmanlılarda Yüksek Din Eğitimi (Medrese Programları-İcazetnameler-İslahat Hareketleri)*, Dergah Yayınları, Birinci Baskı, İstanbul, 1983

AÜ İLÂHİYAT FAKÜLTESİ 1949-1969 MEZUNLAR ALBÜMÜ, Ankara, 1969

AYDIN, M. Şevki, *Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Öğretmenlerinin Pedagogik Formasyon Yeterlilikleri*, Erciyes Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Kayseri, 1992.

----- „II. Meşrutiyet Dönemi Din Eğitiminin Genel Manzarası“, *Erciyes Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, sayı 6, Kayseri 1989

AYTUNA, H. A., *Orta Dereceli Okullarda Öğretmenlik ve Problemleri*, MEB Yayınları, Üçüncü Baskı, İstanbul, 1974

BALCI, Ali, „Okulun Geliştirilmesinde Öğretmenin Rolü“, *Eğitimde Nitelik Geliştirme-Eğitimde Arayışlar 1. Sempozyumu*, (Yayına Hazırlayan: İlhami Fındıkçı), Kültür Koleji Yayınları, İstanbul, 1991

BAŞARAN, İbrahim Ethem, *Eğitime Giriş*, Üçüncü Baskı, Bimaş Matbaacılık, Ankara, 1978

BAYRAKTAR, M. Faruk, *İslâm Eğitiminde Öğretmen-Öğrenci Münasebetleri*, MÜ İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, Üçüncü Baskı, İstanbul, 1989

BEYER, Franz-Heinrich, *Theologische Studium und Gemeinde (Zum Praxisbezug der theologischen Ausbildung im Kontext der DDR)*, Verlag Vanden Hoeck und Ruprecht, Göttingen, 1994

BİLGİN, Beyza, *Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi*, AÜ İlâhiyat Fakültesi Yayınları, Ankara, 1988

-----*Türkiye’de Din Eğitimi ve Liselerde Din Dersleri*, Emel Matbaacılık, Ankara, 1980.

----- „Öğretmenlik Mesleği“, *Din Öğretimi Dergisi*, Sayı 21, Ankara, 1989

----- „Eğitimin Temellerinden Biri Olarak Din Eğitimi“, *İzmir I. Eğitim Kongresi Bildirileri* (25-27 Kasım 1991), DEÜ Buca Eğitim Fakültesi Yayınları, İzmir 1993

BİLGİN, Beyza-SELÇUK, Mualla, *Din Öğretimi Özel Öğretim Yöntemleri*, Akid Yayıncılık, Ankara, 1991

BİNBAŞIOĞLU, Cavit, *Türkiye’de Eğitim Bilimleri Tarihi*, MEB Yayınları, İstanbul, 1995

BİTTER, Gottfried, „Mögliche Motivationen für das Theologie-Studieren heute“, *Katholische Theologie heute (Eine Einführung in das Studium)*, (Hg. Josef Wohlmuth), Echter Verlag, Würzburg, 1990

BLOOM, Benjamin S., *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme*, (çev. Durmuş Ali Özçelik), MEB Yayınları, İstanbul, 1995

BOLAY, S. Hayri, „Yetiştirilecek Nesillere Kazandırılması Gerken değerler“, *Din Öğretimi Dergisi*, sayı 21, Ankara 1989

BOSSING, N. L., *Orta Dereceli Okullarda Öğretim*, c. I-II (çev. Necmi Sarı) MEB Yayınları, İstanbul, 1953, 1955

CEBECİ, Suat, *İmam-Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretmenlerinin Yeterlilikleri*, AÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara, 1994

CEVDET Muallim, *Mektep ve Medrese*, (Hazırlayan: Erdoğan Erüz), Çınar Yayınları, İstanbul, 1978

ÇELEBİ, Ahmet, *İslâm’da Eğitim-Öğretim Tarihi*, (Terc. Ali Yardım), Damla Yayınevi, İstanbul, 1976

ÇELEBİ, Kâtip, *Mizanü’l-Hak fî ihtiyari’l-Ehak (İslâm’da Tenkid ve Tartışma Usulü)*, Sadeleştirenler: Süleyman Uludağ-Mustafa Kara), Marifet Yayınları, İstanbul, 1990

ÇİÇEK, Yakup, „İlâhiyat Fakültelerinde Öğretim ve Metodu“, *Yüksek Öğretimde Din Bilimleri Öğretimi Sempozyumu*, (21-23 Ekim 1987), Samsun 1988

DEMİREL, Özcan , „Eğitimde Nitelik Geliştirmede İşbirliğine Dayalı Öğrenme İle Tam Öğrenmenin Yeri ve Önemi“, *Eğitimde Nitelik Geliştirme-Eğitimde Arayışlar 1. Sempozyumu* (Yayına Hazırlayan: İlhami Fındıkçı,), Kültür Koleji Yayınları, İstanbul, 1991

DEÜ İLÂHİYAT FAKÜLTESİ (1966-1986), İzmir
DEÜ İLÂHİYAT FAKÜLTESİ (1966-1995), İzmir

DİLAVER, Hasan Hüseyin, *Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme ve İstihdam Şartları*, MEB Yayınları, İstanbul, 1994

DUMAN, Tayyib, *Türkiye’de Orta Öğretime Öğretmen Yetiştirme*, MEB Yayınları, İstanbul, 1991.

ERÇELEBİ, Hasan - KIRAN Hüseyin, „Eğitim Yüksekokulu Sistemi“, *İzmir 1. Eğitim Kongresi Bildirileri* (25-27 Kasım 1991), DEÜ Buca Eğitim Fakültesi Yayınları, İzmir 1993

ERGİN, O. Nuri, *Türkiye Maarif Tarihi*, c.1-5, Eser Matbaası, İstanbul, 1977

ERGÜN, Mustafa, „İkinci Meşrutiyet Döneminde Medreselerin Durumu ve Islah Çalışmaları“, *AÜ Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, c. XXX, sayı 1-2, Yıl 1979-1982’den Ayrı Basım, AÜ Basımevi, Ankara, 1982

ERTAN, Veli-KÜÇÜK, Hasan, *Cumhuriyet Devrinde Din Eğitimi-Din Müesseseleri ve Din Alimleri*, Türdav Basım-Yayım Ltd. Şti. İstanbul, 1976

ERTÜRK, Selahattin, *Eğitimde Program Geliştirme*, Yelkentepe Yayınları, Ankara, 1979

FAKÜLTE-OKUL İŞBİRLİĞİ, YÖK/Dünya Bankası Millî Eğitimi Geliştirme Projesi, Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi, Ankara, 1998

FIRAT, Erdoğan, „İlâhiyat Fakültesi Öğrencilerinin Problem Olarak Değerlendirdikleri Eğitimleriyle İlgili Konular“, *DEÜ İlâhiyat Fakültesi Dergisi*, Sayı VI, İzmir, 1989.

----- „Türkiye’de Din Alanındaki Bazı Problemler“, *DEÜ İlâhiyat Fakültesi Dergisi*, sayı VI, İzmir, 1989

FRÜST, Walter, „Einblick in die Stuation von Kirche und Universität in der Modernen Gesellschaft“, *Katholische Theologie heute (Eine Einführung in das Studium)*, (Hg. Josef Wohlmuth), Echter Verlag, Würzburg, 1990

GÜRKAN, Tanju, „Öğretmen Eğitiminde Micro-Teaching (Mikro Öğretim) Yöntemi“, *Eğitimde Nitelik Geliştirme-Eğitimde Arayışlar 1. Sempozyumu*, (Yayına Hazırlayan: İlhami Fındıkçı,), Kültür Koleji Yayınları, İstanbul, 1991

HACIOĞLU, Fatma, „Öğretmenlik Uygulamalarında Öğretmen Adaylarının Değerlendirilmesi“, *İzmir I. Eğitim Kongresi Bildirileri* (25-27 Kasım 1991), DEÜ Buca Eğitim Fakültesi Yayınları, İzmir, 1993

HOVARDAOĞLU, Selim, *Davranış Bilimleri İçin İstatistik*, Hatiboğlu Yayınları, Ankara, 1994

İSLÂMÎ İLİMLER AKADEMİLERİ, Türkiye İslâm Enstitüleri Talebe Federasyonu Yayınları, İstanbul, 1968

İSTANBUL YÜKSEK İSLÂM ENSTİTÜSÜ, İstanbul Yüksek İslâm Enstitüsü Vakfı Yayınları, İstanbul, 1982

İZGİ, Cevat, *Osmanlı Medreselerinde İlim*, (Riyazi İlimler) c. I, İz Yayıncılık, İstanbul, 1997

İZMİR I. EĞİTİM KONGRESİ BİLDİRİLERİ (25-27 Kasım 1991), DEÜ Buca Eğitim Fakültesi Yayınları, İzmir, 1993;

JÄSCHKE, Gotthard, *Yeni Türkiye'de İslâmlık*, (çev. Hayrullah Örs), Bilgi Yayınları, Birinci Baskı, Ankara, 1972

KAPTAN, Saim, *Bilimsel Araştırma Teknikleri ve İstatistik Yöntemleri*, Tekışık Matbaası, Ankara, 1983

----- „Kalkınmada Eğitimin Yeri“, *Eğitim Bilimleri Sempozyumu* (5-6 Nisan 1984), AÜ Eğitim Fakültesi Yayınları, Ankara, 1984

KARATAŞ, Birgül, *Araştırma Teknikleri*, Çağlayan Basımevi, İstanbul, 1984

KAYA, Yahya Kemal, *İnsan Yetiştirme Düzenimiz (Politika-Eğitim-Kalkınma)*, Üçüncü Baskı, Erk Basımevi, Ankara, 1981

KAZICI, Ziya, *Ana Hatlarıyla İslâm Eğitim Tarihi*, MÜ İlâhiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, İstanbul, 1995

KOÇER, Hasan Ali, *Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Problemi (1948-1967)*, Yargıçoğlu Matbaası, Ankara, 1967.

KOLPING, Adolf, *Einführung In Die Katholische Theologie*, Verlag Regensburg, Zweite vermehrte Auflage, Münster, 1963

KUZGUN, Yıldız, „Öğrencilerin Öğretmenlerden Bekledikleri ve Gözledikleri Davranışlar“, *Eğitimde Nitelik Geliştirme-Eğitimde Arayışlar I. Sempozyumu*, (Yayına Hazırlayan: İlhami Fındıkçı), Kültür Koleji Yayınları, İstanbul, 1991

KÜÇÜKAHMET, Leyla, *Öğretmen Yetiştiren Kurum Öğretmenlerinin Tutumları (Program Geliştirme Açısından Bir Yorum)* AÜ Eğitim Fakültesi Yayınları, Ankara 1976

LEWIS, Bernard, *Modern Türkiye'nin Doğuşu*, (İngilizce'den çev. Metin Kıratlı), TTK Yayınları, İkinci Baskı, Ankara, 1984

MEB TEBLİĞLER DERGİSİ, 13 Aralık 1971, c. 34, Sayı, 1682

METİN, Mustafa, *Eğitim Fakültelerinde Öğretmen Yetiştirmeye Yönelik Yeni Bir Model Denemesi*, DEÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İzmir, 1993

MİLLÎ EĞİTİM TEMEL KANUNU, Kanun No: 1739.

MUHTAR, Cemal, „İslâmî Araştırmalara Etkisi Açısından Arapça Öğretiminde Görülen Aksaklıkları“, *Günümüz Din Bilimleri Araştırmaları ve Problemleri Sempozyumu* (27-30 Haziran 1989), Ondokuz Mayıs Ü. İlahiyat Fakültesi Yayınları, Samsun, 1989

OĞUZKAN, Ferhan, *Öğretmenliğin Üç Yönü*, Genişletilmiş İkinci Baskı, MEB yayınları, Ankara, 1971

OKUTAN, Ömer, *Cumhuriyet Döneminde Din Eğitimi ve Öğretimi Öğretmeni Yetiştirme Sorunu*, AÜ Eğitim Fakültesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 1980

ÖCAL, Mustafa, „Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Öğretmenleri“, *Din Öğretimi Dergisi*, Sayı 21, Ankara, 1989

----- „İlahiyat Fakültesi'nin Tarihçesi“, *UÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi*, sayı 1, c. 1, Bursa, 1986

----- „Öğrencilerin Tercihleri Bakımından; Öğretmen Yetiştiren Yüksek Öğretim Kurumları Arasında İlahiyat Fakültelerinin Yeri“, *UÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Sayı 2, c. 2, Bursa, 1987

ÖĞRETMEN YETİŞTİRME-KOORDİNASYON VE İŞBİRLİĞİ TOPLANTISI, (15-17 Haziran 1995), 3. Komisyon Raporu

ÖZER, Ahmet, „Eğitim Sistemindeki Temel Sorunlar ve İnsan Yetiştirme İlkeleri“, *Türkiye I. Eğitim Felsefesi Kongresi* (5-8 Ekim 1994) , Yüzüncü Yıl Ü. Eğitim Fakültesi, Van, 1995

ÖZTAŞ, Kudret-EKEM, Naci, „Üniversitelerimizin Fizik ve Fizik Öğretmenliği Programlarına Yerleştirilen Öğrencilerin Bu Programları Tercih Etme Durumları“, *HÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı IX, Ankara, 1993

PARLADIR, Selahattin, „Amaçlar ve Muhteva Bakımından Yüksek Din Öğretimine Bakış“, *Yüksek Öğretimde Din Bilimleri Öğretimi Sempozyumu*, (21-23 Ekim 1987), Samsun, 1988

----- „Öğrencilere Göre İlahiyat Fakültesi Eğitiminin Başarı Durumu“, *DEÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Sayı XI, İzmir, 1998

----- „Öğretmenliğin Dünü-Bugünü“, DEÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi, Sayı III, İzmir, 1986

----- İslâm'da Örgün Din Eğitimi, DEÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İzmir, 1984

PARMAKSIZOĞLU, İsmet, *Türkiye'de Din Eğitimi*, MEB Yayınları, Ankara, 1966

SARACALOĞLU, A. Seda, *Türk ve Japon Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin Karşılaştırılması*, EÜ Edebiyat Fakültesi Yayınları, İzmir, 1992

----- „Bir Öğretmen Yetiştirme Model Önerisi“, *Eğitimde Nitelik Geliştirme-Eğitimde Arayışlar 1. Sempozyumu*, (Yayına Hazırlayan: İlhami Fındıkçı), Kültür Koleji Yayınları, İstanbul, 1991

SARMIŞ, İbrahim, „İslâmî Araştırmalarda Arapça Faktörü, Arap Dil ve Edebiyatı Araştırmaları“, *Günümüz Din Bilimleri Araştırmaları ve Problemleri Sempozyumu* (27-30 Haziran 1989), Ondokuz Mayıs Ü. İlahiyat Fakültesi Yayınları, Samsun, 1989

TATLIDİL, Ercan, *Toplum-Eğitim ve Öğretmen (Öğretmen Adayları Üzerine Yapılan Bir Araştırma)*, EÜ Edebiyat Fakültesi Yayınları, İzmir, 1993

TEKELİ, İlhami -İLKİN, Selim, *Osmanlı İmparatorluğunda Eğitim ve Bilgi Üretim Sisteminin Oluşumu ve Dönüşümü*, TTK Yayınları, Ankara, 1993

TEKİN, Halil, *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, Yargı Yayınları, Yedinci Baskı, Ankara, 1993

TOPÇU, Nurettin, *Türkiye'nin Maarif Davası*, Hareket Yayınları, İkinci Baskı, 1970

TOPSEVER, Yurdal, *Psikoloji'de Araştırma, Deney ve Analiz*, EÜ Edebiyat Fakültesi Yayınları, İzmir, 1991

TÜRKDOĞAN, Orhan, „Millî Eğitim Sisteminde Kimlik Arayışı“, *Türkiye I. Eğitim Felsefesi Kongresi* (5-8 Ekim 1994), Yüzüncü Yıl Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları, Van, 1995

UZUNÇARŞILI, İ. Hakkı, *Osmanlı Devletinin İlmiye Teşkilatı*, TTK Yayınları, Üçüncü Baskı, Ankara, 1988

ÜLKEN, H. Ziya, „İlahiyat Fakültesinin Geçirdiği Safhalar“, *AÜ İlahiyat Fakültesi Albümü (1949-1960)*, Ankara, 1961

ÜNAL, Semra, „MÜ Teknik Eğitim Fakültesinin ve Uygulama Okullarının Öğretmenlik Uygulaması Yönünden Değerlendirilmesi“, *İzmir I. Eğitim Kongresi Bildirileri* (25-27 Kasım 1991), DEÜ Buca Eğitim Fakültesi Yayınları, İzmir 1993

ÜTE, İ. Hakkı, „Öğretmen Yetiştirmede Önemli Bir Dönem: Stajyer Öğretmen Eğitimi“, *İzmir I. Eğitim Kongresi Bildirileri* (25-27 Kasım 1991) DEÜ Buca Eğitim Fakültesi Yayınları, İzmir 1993

VARİŞ, Fatma (Editör), *Eğitim Bilimine Giriş*, AÜ Basımevi, Ankara, 1991
-----*Eğitimde Program Geliştirme „Teori ve Teknikler“*, AÜ Eğitim Fakültesi Yayınları, Üçüncü Baskı, Ankara, 1978

VELİCANGİL, Sıtkı, *Biyoloji-Tıp ve Eczacılık Bilimlerinde İstatistik Metodları*, Sermet Matbaası, İstanbul, 1975

„XI. ME ŞÛRASININ İNCELEMESİNE SUNULAN TEMEL DÖKÜMAN: ME Hizmetinde Öğretmen ve Eğitim Uzmanları (Durum ve Sorunlar)“, *XI. Millî Eğitim Şurası* (8-11 Haziran 1982), Tıpkı Basım, MEB Yayınları, İstanbul, 1991

YAVUZ, Fikri, *Din Eğitimi ve Toplumumuz*, Sevinç Matbaası, Ankara, 1969

YILMAN, Mustafa, *Öğretmenlik Mesleğinin Meseleleri*, Türkiye Millî Kültür Vakfı Yayınları, İstanbul, 1992



EKLER



EK 1

**T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ**

Sayı :8.30.2.DEÜ0.E1.00/500-2373**İzmir 4.6.1998**

İLGİLİ MAKAMA

Enstitümüz Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim dalı doktora öğrencilerimizden Halit EV, Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi ve İHL Meslek Dersleri öğretmeninin yetiştirilmesi konulu tez hazırlamaktadır.

Adı geçen öğrenci tez konusu ile ilgili olarak ekte sunulan anket çalışmasını kurumunuzda uygulamak istemektedir.

Halit EV'e çalışmasında gerekli iznin verilmesi hususunda gereğini rica ederim.

İmza

Prof. Dr. Ali Nazım SÖZER

Müdür

EK:

3 takım anket formu

EK 2**ÖĞRETMENLER İÇİN KULLANILAN ANKET FORMU**

Değerli Meslektaşım,

Bu araştırma, “Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi ve İHL Meslek Dersleri Öğretmeni Yetiştirme Problemi” ni incelemek, mevcut durum ve uygulamaları tesbit etmek, karşılaşılan problemleri belirleyerek çözüme yardımcı olmak ve bu alandaki çalışmalara katkıda bulunmak amacı ile hazırlanmıştır.

Vereceğiniz cevaplar bilimsel amaçlar dışında kullanılmayacağından ankette kimliğin belirlenmesine gerek görülmemiştir.

Araştırmanın geçerli ve güvenilir sonuçlara ulaşabilmesi sizlerin çekinmeden, samimi olarak vereceğiniz cevaplara bağlı bulunmaktadır. Bu nedenle bütün soruları boş bırakmadan cevaplandırınız.

Sizce doğru olan cevabı kutucuk (□) içinde belirtiniz. Cevaplarınız için gerektiğinde kağıdın arkasını kullanabilirsiniz.

İlgi ve yardımlarınız için teşekkür ederim.

Halit EV
Doktora Öğrencisi

1. Cinsiyetiniz

- ☐ Kadın ☐ Erkek

2. Çalıştığınız Orta Öğretim Kurumu

- ☐ İlköğretim Okulu
☐ Lise veya Meslek Lisesi
☐ İmam-Hatip Lisesi

3. Eğer İHL’de görev yapıyorsanız hangi dersleri okuttuğunuzu lütfen yazınız.

4. Kaç yıllık öğretmensiniz? Lütfen yazınız.

5. Mezun olduğunuz yüksek öğretim kurumu

- ☐ YİE ☐ İlahiyat Fakültesi ☐ İslâmî İlimler Fakültesi
☐ Başka.....

6. Şimdiye kadar katılmış olduğunuz “Hizmet içi Eğitim” kurslarının adlarını ve sürelerini yazınız. (Hiç katılmadıysanız bu soruyu boş bırakınız)

7. Dinî yüksek öğrenim gördüğünüz kuruma girmeden önce aşağıdakilerden en çok hangisini istiyordunuz? (Lütfen yalnız bir tanesini işaretleyiniz.)

- ☐ Öğretmen olmayı istiyordum.
☐ Din hizmetlerinde görev yapmayı istiyordum.
☐ İlahiyat sahasında akademik çalışma yapmayı istiyordum.
☐ Başka....

8. Dinî yüksek öğrenim gördüğünüz kurumu bitirdiğinizde kendinizi aşağıdaki alanlarda ne derecede yeterli buluyordunuz? (Lütfen derecelendirmelerin altına bütün alanlar için işaret koyunuz.)

	<u>Hiç</u>	<u>Biraz</u>	<u>Oldukça</u>	<u>Tamamen</u>
Temel İslâmî İlimler (tefsir, hadis...)	☐	☐	☐	☐
Felsefe grubu dersleri	☐	☐	☐	☐
Din Bilimleri (din sos., din psk. vs..)	☐	☐	☐	☐
Öğretmenlik Bilgisi ☐	☐	☐	☐	☐
Öğretmenlik uygulama becerisi	☐	☐	☐	☐
Din hizmetleri uygulama becerisi	☐	☐	☐	☐

9. Dinî yüksek öğrenim gördüğünüz kurumu bitirdiğinizde göreve başlamadan önce

aşağıda belirtilen alanlarda ne derecede başarılı olabileceğinizi düşünüyordunuz? (Lütfen derecelendirmelerin altına bütün alanlar için işaret koyunuz.)

	<u>Hiç</u>	<u>Biraz</u>	<u>Oldukça</u>	<u>Tamamen</u>
İlköğretim okulları Din K. Ahl. B. Öğret.	☐	☐	☐	☐
Lise ve dengi okullar Din K. Ahl. B. Öğret.	☐	☐	☐	☐
İHL meslek dersleri öğretmenliği	☐	☐	☐	☐
Din hizmetleri (müftü, vaiz, imam-hatip vs.)	☐	☐	☐	☐
İlâhiyat sahasında akademik çalışma yapmak.	☐	☐	☐	☐

10. Şu anda görev yaptığınız alanla ilgili olarak kendinizi ne derecede yeterli buluyorsunuz?

☐ Hiç ☐ Biraz ☐ Oldukça ☐ Tamamen

11. Öğretmenliğiniz esnasında eksikliğini en çok hissettiğiniz hususlardan üçünü (1,2,3 şeklinde) önem sırasına göre numaralayınız.

- ☐ Arapça bilgimin zayıflığı,
- ☐ Kur'anıkerim dersinde yeterli bilgi ve becerimin olmayışı,
- ☐ İHL meslek derslerinde yeterli bilgimin olmayışı,
- ☐ Üniversitede öğrendiklerimle görev yaptığım okul müfredatının bazı bakımlardan uyumsuzluğu,
- ☐ Öğretim metod ve teknikleri konusundaki yetersizliğim,
- ☐ Teorik olarak öğrendiklerimi uygulamaya tam aktaramayıp,
- ☐ İHL 'nde yeterli olmadığımı düşündüğüm halde bazı derslere girmek zorunda kalmışım,
- ☐ Okul ve çevre ile iletişim kurmakta güçlük çekiyor oluşum,
- ☐ Başka ...

12. Size göre İlâhiyat Fakültelerinin öğrenci kaynağı aşağıdakilerden hangisi olmalıdır?

- ☐ Sadece İmam-Hatip Liseleri
- ☐ Öncelikle İHL, ihtiyaç halinde diğer Liseler
- ☐ Tüm lise ve dengi okullar

13. İlâhiyat Fakültesine öğrenci seçiminde sizce hangi yol daha uygundur?

- ☐ Halen uygulanmakta olan merkezi sınav sistemi (ÖSYS)
- ☐ ÖSS'den sonra özel yetenek sınavı
- ☐ Başka...

14. İlâhiyat Fakültelerinin kesin olarak belirlenmiş amaçlara sahip olduğunu düşünüyor musunuz?

- ☐ Evet ☐ Hayır

15- Sizce İlâhiyat Fakültesinin en başta gelen amacı ne olmalıdır?

- ☐ Tek amacı öğretmen yetiştirmek olmalıdır.
☐ Tek amacı din hizmetlerine eleman yetiştirmek olmalıdır.
☐ Temel amacı öğretmen yetiştirmek olmakla birlikte, din hizmetleri alanına da eleman yetiştirmelidir.
☐ Temel amacı din hizmetlerine eleman yetiştirmek olmakla birlikte, öğretmen de yetiştirmelidir.
☐ Öğretmen ve din hizmetlerine eleman yetiştirmeyi birlikte sağlamalıdır.
☐ Başka...

16. Size göre bir önceki soruda belirlemiş olduğunuz amaca İlâhiyat Fakültesinde ne derecede ulaşılabilir mi?

- ☐ Hiç ☐ Biraz ☐ Oldukça ☐ Tamamen

LÜTFEN DİKKAT: 17-22 arasındaki sorular sadece Din K. Ahl. B. Dersi öğretmenleri tarafından cevaplandırılacaktır.

17. İlâhiyat Fakültelerinde temel İslâmî ilimler (tefsir, hadis, fıkıh, kelâm vs.) alanındaki derslerde işlenen konuları Din K. Ahl. B. Dersi öğretmenliği yapabilmek için ne derecede gerekli buluyorsunuz?

- ☐ Hiç ☐ Biraz ☐ Oldukça ☐ Tamamen

18. Eğer temel İslâmî ilimler alanındaki bu dersleri gerekli buluyorsanız size göre bu derslerde işlenen konular öğretmenliğiniz esnasındaki ihtiyaçlarınıza cevap vermekte ne derecede yeterli olmaktadır?

- ☐ Hiç ☐ Biraz ☐ Oldukça ☐ Tamamen

19. İlâhiyat Fakültelerinde felsefe ve diğer din bilimleri (din eğt., din psk., din sosy., dinler tarihi, İslâm tarihi ve sanatları vs.) alanındaki derslerde işlenen konuları Din K. Ahl. B. Dersi öğretmenliği yapabilmek için ne derecede gerekli buluyor sunuz?

- ☐ Hiç ☐ Biraz ☐ Oldukça ☐ Tamamen

20. Eğer felsefe ve diğer din bilimleri alanındaki bu dersleri gerekli buluyorsanız, size göre bu derslerde işlenen konular öğretmenliğiniz esnasındaki cevap vermekte ne derecede yeterli olmaktadır?

- ☐ Hiç ☐ Biraz ☐ Oldukça ☐ Tamamen

21. İlâhiyat Fakültelerinde öğretmenlik bilgisi alanındaki derslerde işlenen konuları Din K. Ahl. B. Dersi öğretmenliği yapabilmek için ne derecede gerekli buluyorsunuz?

- ☐ Hiç ☐ Biraz ☐ Oldukça ☐ Tamamen

22. Eğer öğretmenlik bilgisi alanındaki bu dersleri gerekli buluyorsanız, size göre bu derslerde işlenen konular öğretmenliğiniz esnasındaki ihtiyaçlarınıza cevap vermekte ne derecede yeterli olmaktadır?

- ☐ Hiç ☐ Biraz ☐ Oldukça ☐ Tamamen

LÜTFEN DİKKAT: 23-28 arasındaki sorular sadece İHL Meslek Dersleri öğretmenleri tarafından cevaplandırılacaktır.

21. İlahiyat Fakültelerinde temel İslâmî ilimler (tefsir, hadis, fıkıh, kelâm vs.) alanındaki derslerde işlenen konuları İHL Meslek Dersleri öğretmenliği yapabilmek için ne derecede gerekli buluyorsunuz?

☐ Hiç ☐ Biraz ☐ Oldukça ☐ Tamamen

22. Eğer temel İslâmî ilimler alanındaki bu dersleri gerekli buluyorsanız, size göre bu derslerde işlenen konular öğretmenliğiniz esnasındaki ihtiyaçlarınıza cevap vermekte ne derecede yeterli olmaktadır?

☐ Hiç ☐ Biraz ☐ Oldukça ☐ Tamamen

25. İlahiyat Fakültelerinde felsefe ve diğer din bilimleri (din eğt., din psk., din sosy., dinler tarihi, İslâm tarihi ve sanatları vs.) alanındaki derslerde işlenen konuları İHL Meslek dersleri öğretmenliği yapabilmek için ne derecede gerekli buluyorsunuz?

☐ Hiç ☐ Biraz ☐ Oldukça ☐ Tamamen

26. Eğer felsefe ve diğer din bilimleri alanındaki bu dersleri gerekli buluyorsanız, size göre bu derslerde işlenen konular öğretmenliğiniz esnasındaki ihtiyaçlarınıza cevap vermekte ne derecede yeterli olmaktadır?

☐ Hiç ☐ Biraz ☐ Oldukça ☐ Tamamen

27. İlahiyat Fakültelerinde öğretmenlik bilgisi alanındaki derslerde işlenen konuları İHL Meslek Dersleri öğretmenliği yapabilmek için ne derecede gerekli buluyorsunuz?

☐ Hiç ☐ Biraz ☐ Oldukça ☐ Tamamen

28. Eğer öğretmenlik bilgisi alanındaki bu dersleri gerekli buluyorsanız, size göre bu derslerde işlenen konular öğretmenliğiniz esnasındaki ihtiyaçlarınıza cevap vermekte ne derecede yeterli olmaktadır?

☐ Hiç ☐ Biraz ☐ Oldukça ☐ Tamamen

27. İlahiyat Fakültesindeki derslerin müfredatı ile görev yaptığınız okullardaki derslerin müfredatının birbirine ne derecede uygun olduğunu düşünüyorsunuz?

☐ Hiç ☐ Biraz ☐ Oldukça ☐ Tamamen

30. İlahiyat Fakültesinde yer alan derslerin ağırlıkları size göre nasıl olmalıdır?

(Toplam %100 olacak şekilde yazınız.)

Temel İslâmî ilimler (tefsir, hadis vs.).....%

Felsefe Grubu Dersleri.....%

Din Bilimleri (din eğt., din sos., din psk., İsl. tar. vs.).....%

Öğretmenlik Bilgisi Dersleri.....% + _____

100

31. Size göre İlahiyat Fakültesindeki eğitim ve öğretimin kalitesinin artmasına aşağıdaki bölümleşme şekillerinden hangisi en fazla yardımcı olabilir?

- ☐ İlahiyat Fakültelerinin bazıları sadece “Din K. Ahl. B. Dersi Öğretmenliği” “İHL Meslek Dersler Öğretmenliği” şeklinde ve bölümlere ayrılarak düzenlenmeli; bazıları da sadece din hizmetlerine eleman yetiştirecek şekilde düzenlenmelidir.
- ☐ Tüm İlahiyat Fakülteleri, öğretmen ve din hizmetleri elemanı yetiştirecek şekilde iki ana bölüm halinde düzenlenmeli, öğrenciler 3. sınıftan itibaren bu bölümlere ayrılmalıdır.
- ☐ Tüm İlahiyat Fakülteleri, öğretmen ve din hizmetlerine eleman yetiştirecek şekilde bölümlere ayrılmalı ve öğrenciler gidecekleri bölüme ÖSYS ile gelmelidir.
- ☐ Tüm İlahiyat Fakülteleri; “Din K. Ahl. B. Dersi Öğretmenliği”, “İHL Meslek Dersleri Öğretmenliği” ve “Din Hizmetleri” şeklinde üç ana bölüme ayrılmalı ve öğrenciler gidecekleri bölüme ÖSYS ile gelmelidir.
- ☐ “Din K. Ahl. B. Dersi Öğretmenliği”, “İHL Meslek Dersleri Öğretmenliği” ve “Din Hizmetleri” şeklindeki bir bölümleşmeye ancak üçüncü sınıftan itibaren gidilmelidir.
- ☐ İlahiyat Fakülteleri sadece öğretmen yetiştirecek şekilde bölümlere ayrılmalı ve öğrenciler bu bölümlere ÖSYS ile gelmeli; İlahiyat Meslek Yüksek Okulları da din hizmetlerine eleman yetiştirecek şekilde düzenlenerek dört yıla çıkarılmalı ya da İlahiyat Fakültesinin ilgili bölümü haline getirilmelidir.
- ☐ Başka...

32. Temel olarak Arapça ve Kur'anıkerim öğretiminin ağırlıklı olduğu „İlahiyat Fakültesi Hazırlık Sınıfı“ ile ilgili olarak sizce aşağıdaki yollardan hangisini uygulamak daha yararlı olabilir?

- ☐ Hazırlık Sınıfı kaldırılarak İlahiyat Fakülteleri bölümlere ayrılmalı beş yıllık fakülteler haline getirilmeli ve hazırlık sınıfında okutulan dersler beş yıl içerisinde ağırlıklı olarak dağıtılmalı,
- ☐ Hazırlık sınıfından sonra da öğrenciler bu dersleri bölümlere göre belirli ağırlıklarda zorunlu olarak almaya devam etmeli,
- ☐ Şimdiye kadar uygulanan sistem devam ettirilmeli,
- ☐ Başka...

LÜTFEN DİKKAT: 33-35 arasındaki soruları görev yaptığınız alanı (Din K. Ahl. B. öğretmenliği ve İHL Meslek dersleri öğretmenliği) göz önünde bulundurarak cevaplandırınız.

33. “İlahiyat Fakültesinde öğrencilerin Arapçayı daha iyi öğrenmelerine yardımcı olmak, bu derslerle ilgili kaynakları böylece daha iyi tanımak vb. amaçlarla temel İslâmî ilimler (tefsir, hadis, fıkıh vs) ile ilgili dersleri, bu derslere ait Arapça kaynakları okuyarak işlemek gerekmektedir.” fikrine ne derecede katılıyorsunuz?

- ☐ Hiç ☐ Biraz ☐ Oldukça ☐ Tamamen

34. “İlâhiyat Fakültesindeki Arapça derslerinde temel İslâmî ilimlere ait kaynaklardan parçalar okuyarak bu alandaki eserlerin tanınması sağlanmalıdır.” fikrine ne derecede katılıyorsunuz?

☐ Hiç ☐ Biraz ☐ Oldukça ☐ Tamamen

35. “İlâhiyat Fakültesinde temel İslâmî ilimler ile ilgili derslerde Arapça değil, daha çok Türkçe eserler kullanılmalıdır.” fikrine ne derecede katılıyorsunuz?

☐ Hiç ☐ Biraz ☐ Oldukça ☐ Tamamen

36. “Öğretmen olmayı veya din hizmetleri alanında çalışmayı isteyenler İlâhiyat Fakültesinde sadece kendi alanlarıyla ilgili uygulama yapmalıdır.” fikrine ne derecede katılıyorsunuz?

☐ Hiç ☐ Biraz ☐ Oldukça ☐ Tamamen

37. “İlâhiyat Fakülteleri ile koordineli olarak çalışacak ve öğrencilerin öğretmenliğe hazırlanmasında, öğretmenlik uygulamalarına katılmalarında yardımcı olacak bir “Uygulama Okulu” na ihtiyaç vardır.” fikrine ne derecede katılıyorsunuz?

☐ Hiç ☐ Biraz ☐ Oldukça ☐ Tamamen

38. İlâhiyat Fakültesi öğrencilerinin, genellikle İmam Hatip Liselerinde öğretmenlik uygulaması yapmak istemedikleri şeklindeki düşünceye katılıyor musunuz?

☐ Evet ☐ Hayır

39. Bir önceki soruda yer alan düşünceye katılıyorsanız, size göre bu isteksizliğin sebepleri ne olabilir? Yazınız.

40. İlâhiyat Fakültesi öğrencilerinin ilk ve orta öğretim kurumlarında yaptıkları “Öğretmenlik Uygulamaları”nın süresi ve zamanı nasıl olmalıdır?

- ☐ Son sınıfta 2.nci dönem (Haftada bir gün)
☐ Son sınıfta 1.nci ve 2.nci dönem (Haftada bir gün)
☐ Üçüncü sınıftan itibaren (Haftada bir gün)
☐ Başka.....

41. İlk defa göreve başlayacak aday öğretmenlerin “Stajyer” olarak ilk atanma yerinin aşağıdakilerden hangisi olması sizce daha uygundur?

- ☐ Büyük şehirlerdeki merkezi ve gelişmiş okullar
☐ Branşında birlikte çalışabileceği rehber öğretmenin bulunduğu tüm yer ve okullar
☐ Stajyer öğretmenleri yetiştirmek üzere hazırlanan pilot okullar
☐ Hiçbir özellik aranmadan öğretmen ihtiyacı bulunan herhangi bir okul
☐ Başka...

42. Okullardaki „Stajyerlik uygulamalarına” ilişkin aşağıdaki görüşlere ne derecede katılıyorsunuz? (Lütfen derecelendirmelerin altındaki bütün görüşler için işaret koyunuz.)

	<u>Hiç</u>	<u>Biraz</u>	<u>Oldukça</u>	<u>Tamamen</u>
Stajyerlik uygulamalarına yeteri kadar önem verilmektedir	☐	☐	☐	☐
Bir rehber öğretmen nezaretinde yürütülmeye devam edilmelidir	☐	☐	☐	☐
Stajyer öğretmene mümkün olduğu kadar az ders verilmelidir	☐	☐	☐	☐
Stajyerliği kalkan öğretmenlerin görev yerleri değiştirilmelidir	☐	☐	☐	☐

43. Yeni göreve başlayacak bir İlahiyat Fakültesi mezunu için aşağıdaki yollardanhangisi uygulanmalıdır?

- ☐ İlahiyat Fakültesini bitiren herkes herhangi bir imtihana tabi tutulmadan öğretmenlik veya din hizmetlerinde göreve başlayabilmelidir.
- ☐ Mezun olanlar okuldaki başarısına bakılmaksızın yapılacak bir yeterlilik sınavını başardıktan sonra göreve başlayabilmelidir.
- ☐ Fakülte'deki başarısı iyi veya üzerinde olanlar göreve başlayabilmelidir.
- ☐ Fakülte'deki başarısı iyi veya üzerinde olanlara istedikleri yer veya okullarda görev almaları konusunda öncelik tanınmalı, diğerleri de bir sınavdan sonra derecelerine göre görev alabilmelidir.
- ☐ Başka...

44. İHL Meslek Dersleri öğretmeni veya Din K. Ahl. B. Dersi öğretmeni olarak girdiğiniz derslerin müfredatı ile İlahiyat Fakültesinde gördüğünüz derslerin müfredatı arasındaki farklılıkları belirtir misiniz?

45- Anket hakkındaki görüşlerinizi ve ekleyeceğiniz diğer hususları lütfen belirtiniz.

EK 3**ÖĞRENCİLER İÇİN KULLANILAN ANKET FORMU**

Değerli Öğrenci Arkadaşım,

Bu araştırma, “Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi ve İHL Meslek Dersleri Öğretmeni Yetiştirme Problemi” ni incelemek, mevcut durum ve uygulamaları tesbit etmek, karşılaşılan problemleri belirleyerek çözüme yardımcı olmak ve bu alandaki çalışmalara katkıda bulunmak amacı ile hazırlanmıştır.

Vereceğiniz cevaplar bilimsel amaçlar dışında kullanılmayacağından ankette kimliğin belirlenmesine gerek görülmemiştir.

Araştırmanın geçerli ve güvenilir sonuçlara ulaşabilmesi sizlerin çekinmeden, samimi olarak vereceğiniz cevaplara bağlı bulunmaktadır. Bu nedenle bütün soruları boş bırakmadan cevaplandırınız.

Sizce doğru olan cevabı kutucuk (□) içinde belirtiniz. Cevaplarınız için gerektiğinde kağıdın arkasını kullanabilirsiniz.

İlgi ve yardımlarınız için teşekkür ederim.

Halit EV
Doktora Öğrencisi

1. Cinsiyetiniz

- ☐ Kız ☐ Erkek

2. Mezun Olduğunuz Orta Öğretim Kurumu

- ☐ Lise
☐ İmam-Hatip Lisesi
☐ Diğer Meslek Liseleri

3. Öğretmenlik uygulamasını hangi tür okulda yaptınız?

- ☐ Lise veya Meslek Lisesi
☐ İmam-Hatip Lisesi
☐ İlköğretim okulu

4. ÖSYS’de İlahiyat Fakültesi kaçınıcı tercihiniz idi? Lütfen yazınız

5. İlahiyat Fakültesine girmeden önce aşağıdakilerden en çok hangisini istiyordunuz? (Lütfen yalnız bir tanesini işaretleyiniz.)

- ☐ Öğretmen olmayı istiyordum.
☐ Diğ. hizmetlerinde görev yapmayı istiyordum.
☐ İlahiyat sahasında akademik çalışma yapmayı istiyordum.
☐ Başka....

6. İlahiyat Fakültesini bitirdikten sonra hangi alanda çalışmayı düşünüyorsunuz?

- ☐ Din dersi öğretmenliği
☐ İHL meslek dersleri öğretmenliği
☐ Din hizmetleri (müftü, vaiz, imam-hatip vs.)
☐ İlahiyat sahasında akademik çalışma yapmak.

7. Çalışmayı düşündüğünüz alanla ilgili yeterli formasyonu ne derecede kazandığınızı düşünüyorsunuz?

- ☐ Hiç ☐ Biraz ☐ Oldukça ☐ Tamamen

8. Kendinizi aşağıdaki alanlarda ne derecede yeterli buluyorsunuz? (Lütfen derecelendirmelerin altına bütün alanlar için işaret koyunuz.)

	<u>Hiç</u>	<u>Biraz</u>	<u>Oldukça</u>	<u>4-Tamamen</u>
Temel İslâmî İlimler (tefsir, hadis..)	☐	☐	☐	☐
Felsefe grubu dersleri	☐	☐	☐	☐
Din Bilimleri (din sos., din psk. vs..)	☐	☐	☐	☐
Öğretmenlik Bilgisi	☐	☐	☐	☐
Öğretmenlik uygulama becerisi	☐	☐	☐	☐
Din hizmetleri uygulama becerisi	☐	☐	☐	☐

9. İlâhiyat Fakültesinden mezun olduktan sonra aşağıdaki görevlerde ne derecede başarılı olabileceği düşünüyorsunuz? (Lütfen derecelendirmelerin altına bütün alanlar için işaret koyunuz.)

	<u>Hiç</u>	<u>Biraz</u>	<u>Oldukça</u>	<u>Tamamen</u>
İlköğretim okulları Din K. Ahl. B. Öğretm.	☐	☐	☐	☐
Lise ve dengi okullar Din K. Ahl. B. Öğretm.	☐	☐	☐	☐
İHL meslek dersleri öğretmenliği	☐	☐	☐	☐
Din hizmetleri (müftü, vaiz, imam-hatip vs.)	☐	☐	☐	☐
İlâhiyat sahasında akademik çalışma yapmak	☐	☐	☐	☐

10. Öğretmenlik uygulaması esnasında eksikliğini en çok hissettiğiniz hususlardan üçünü (1,2,3 şeklinde) önem sırasına göre numaralayınız.

- ☐ Arapça bilgimin zayıflığı,
☐ Kur 'an-ı Kerim dersinde yeterli bilgi ve becerimin olmayışı,
☐ İHL meslek derslerinde yeterli bilgimin olmayışı,
☐ Üniversitede öğrendiklerimle uygulama yaptığım okul müfredatının bazı bakımlardan uyuşmaz oluşu,
☐ Öğretim metod ve teknikleri konusundaki yetersizliğim,
☐ Teorik olarak öğrendiklerimi uygulamaya tam aktaramayıp,
☐ İHL 'nde yeterli olmadığımı düşündüğüm halde bazı derslere girmek zorunda kalışım,
☐ Okul ve çevre ile iletişim kurmakta güçlük çekiyor oluşum,
☐ Başka ...

11. Size göre İlâhiyat Fakültelerinin öğrenci kaynağı aşağıdakilerden hangisi olmalıdır?

- ☐ Sadece İmam-Hatip Liseleri
☐ Öncelikle İHL, ihtiyaç halinde diğer liseler
☐ Tüm lise ve dengi okullar

12. İlâhiyat Fakültesine öğrenci seçiminde sizce hangi yol daha uygundur?

- ☐ Halen uygulanmakta olan merkezi sınav sistemi (ÖSYS)
☐ ÖSS 'dan sonra özel yetenek sınavı
☐ Başka...

13. İlahiyat Fakültelerinin kesin olarak belirlenmiş amaçlara sahip olduğunu düşünüyor musunuz?

- ☐ Evet ☐ Hayır

14- Sizce İlahiyat Fakültesinin en başta gelen amacı ne olmalıdır?

- ☐ Tek amacı öğretmen yetiştirmek olmalıdır.
☐ Tek amacı din hizmetlerine eleman yetiştirmek olmalıdır.
☐ Temel amacı öğretmen yetiştirmek olmakla birlikte, din hizmetleri alanına da eleman yetiştirmelidir.
☐ Temel amacı din hizmetlerine eleman yetiştirmek olmakla birlikte, öğretmen de yetiştirmelidir.
☐ Öğretmen ve din hizmetlerine eleman yetiştirmeyi birlikte sağlamalıdır.
☐ Başka...

15. Size göre bir önceki soruda belirlemiş olduğunuz amaca İlahiyat Fakültesinde ne derecede ulaşabilmektedir?

- ☐ Hiç ☐ Biraz ☐ Oldukça ☐ Tamamen

LÜTFEN DİKKAT: 16-21 arasındaki sorular sadece İHL dışında bir okulda öğretmenlik uygulamasına katılanlar tarafından cevaplandırılacaktır.

16-İlahiyat Fakültelerinde temel İslâmî ilimler (tefsir, hadis, fıkıh, kelâm vs.) alanındaki derslerde işlenen konuları Din K. Ahl. B. Dersi öğretmenliği yapabilmek için ne derece gerekli buluyorsunuz?

- ☐ Hiç ☐ Biraz ☐ Oldukça ☐ Tamamen

17. Eğer temel İslâmî ilimler alanındaki bu dersleri gerekli buluyorsanız, size göre derslerde işlenen konuların öğretmenliğiniz esnasındaki ihtiyaçlarınıza cevap vermeye ne derecede yeterli olacağını düşünüyorsunuz?

- ☐ Hiç ☐ Biraz ☐ Oldukça ☐ Tamamen

18. İlahiyat Fakültelerinde felsefe ve diğer din bilimleri (din eğt., din psk., din sosy., dinler tarihi, İslâm tarihi ve sanatları vs.) alanındaki derslerde işlenen konuları Din K. Ahl. B. Dersi öğretmenliği yapabilmek için ne derecede gerekli buluyorsunuz?

- ☐ Hiç ☐ Biraz ☐ Oldukça ☐ Tamamen

19. Eğer felsefe ve diğer din bilimleri alanındaki bu dersleri gerekli buluyorsanız, size göre bu derslerde işlenen konuların öğretmenliğiniz esnasındaki ihtiyaçlarınıza cevap vermeye ne derecede yeterli olacağını düşünüyorsunuz?

- ☐ Hiç ☐ Biraz ☐ Oldukça ☐ Tamamen

20. İlahiyat Fakültelerinde öğretmenlik bilgisi alanındaki derslerde işlenen konuları Din K. Ahl. B. Dersi öğretmenliği yapabilmek için ne derecede gerekli buluyorsunuz?

- ☐ Hiç ☐ Biraz ☐ Oldukça ☐ Tamamen

21. Eğer öğretmenlik bilgisi alanındaki bu dersleri gerekli buluyorsanız, size göre bu derslerde işlenen konuların öğretmenliğiniz esnasındaki ihtiyaçlarınıza cevap vermeye ne derecede yeterli olacağını düşünüyorsunuz?

- ☐ Hiç ☐ Biraz ☐ Oldukça ☐ Tamamen

LÜTFEN DİKKAT: 22-27 arasındaki sorular sadece İHL’de öğretmenlik uygulamasına katılanlar tarafından cevaplandırılacaktır.

22. İlahiyat Fakültelerinde temel İslâmî ilimler (tefsir, hadis, fıkıh, kelâm vs.) alanındaki derslerde işlenen konuları İHL Meslek Dersleri öğretmeniği yapabilmek için ne derecede gerekli buluyorsunuz?

☐ Hiç ☐ Biraz ☐ Oldukça ☐ Tamamen

23. Eğer temel İslâmî ilimler alanındaki bu dersleri gerekli buluyorsanız, size göre bu derslerde işlenen konuların öğretmeniği esnasındaki ihtiyaçlarınıza cevap vermeye ne derecede yeterli olacağını düşünüyorsunuz?

☐ Hiç ☐ Biraz ☐ Oldukça ☐ Tamamen

24. İlahiyat Fakültelerinde felsefe ve diğer din bilimleri (din eğt., din psk., din sosy., dinler tarihi, İslâm tarihi ve sanatları vs.) alanındaki derslerde işlenen konuları İHL Meslek dersleri öğretmeniği yapabilmek için ne derecede gerekli buluyorsunuz?

☐ Hiç ☐ Biraz ☐ Oldukça ☐ Tamamen

25. Eğer felsefe ve diğer din bilimleri alanındaki bu dersleri gerekli buluyorsanız, size göre bu derslerde işlenen konuların öğretmeniği esnasındaki ihtiyaçlarınıza cevap vermeye ne derecede yeterli olacağını düşünüyorsunuz?

☐ Hiç ☐ Biraz ☐ Oldukça ☐ Tamamen

26. İlahiyat Fakültelerinde öğretmenlik bilgisi alanındaki derslerde işlenen konuları İHL Meslek Dersleri öğretmeniği yapabilmek için ne derecede gerekli buluyorsunuz?

☐ Hiç ☐ Biraz ☐ Oldukça ☐ Tamamen

27. Eğer öğretmenlik bilgisi alanındaki bu dersleri gerekli buluyorsanız, size göre bu derslerde işlenen konuların öğretmeniği esnasındaki ihtiyaçlarınıza cevap vermeye ne derecede yeterli olacağını düşünüyorsunuz?

☐ Hiç ☐ Biraz ☐ Oldukça ☐ Tamamen

28. İlahiyat Fakültesindeki derslerin müfredatı ile uygulama yaptığınız okullardaki derslerin müfredatının birbirine ne derecede uygun olduğunu düşünüyorsunuz?

☐ Hiç ☐ Biraz ☐ Oldukça ☐ Tamamen

29. İlahiyat Fakültesinde yer alan derslerin ağırlıkları size göre nasıl olmalıdır? (Toplam %100 olacak şekilde yazınız.)

Temel İslâmî ilimler (tefsir, hadis vs.).....%

Felsefe Grubu Dersleri.....%

Din Bilimleri (din eğt., din sos., din psk., İsl. tar. vs.).....%

Öğretmenlik Bilgisi Dersleri.....% + _____

100

30. İlahiyat Fakültesindeki seçmeli derslerin ilgi ve ihtiyaçlarınıza ne derecede uygun olduğunu düşünüyorsunuz?

☐ Hiç ☐ Biraz ☐ Oldukça ☐ Tamamen

31. Size göre İlahiyat Fakültesindeki eğitim ve öğretimin kalitesinin artmasına aşağıdaki bölümleşme şekillerinden hangisi en fazla yardımcı olabilir?

☐ İlahiyat Fakültelerinin bazıları sadece “Din K. Ahl. B. Dersi Öğretmeniği”, “İHL Meslek Dersler Öğretmeniği” şeklinde ve bölümlere ayrılarak düzenlenmeli; bazıları da sadece din hizmetlerine eleman yetiştirecek şekilde düzenlenmelidir.

☐ Tüm İlahiyat Fakülteleri, öğretmen ve din hizmetleri elemanı yetiştirecek şekilde iki ana bölüm halinde düzenlenmeli, öğrenciler 3. sınıftan itibaren bu bölümlere

ayrılmalıdır.

- ☐ Tüm İlahiyat Fakülteleri, öğretmen ve din hizmetlerine eleman yetiştirecek şekilde bölümlere ayrılmalı ve öğrenciler gidecekleri bölüme ÖSYS ile gelmelidir.
- ☐ Tüm İlahiyat Fakülteleri; “Din K. Ahl. B. Dersi Öğretmenliği”, “İHL Meslek Dersleri Öğretmenliği” ve “Din Hizmetleri” şeklinde üç ana bölüme ayrılmalı ve öğrenciler gidecekleri bölüme ÖSYS ile gelmelidir.
- ☐ “Din K. Ahl. B. Dersi Öğretmenliği”, “İHL Meslek Dersleri Öğretmenliği” ve “Din Hizmetleri” şeklindeki bir bölümleşmeye ancak üçüncü sınıftan itibaren gidilmeli.
- ☐ İlahiyat Fakülteleri sadece öğretmen yetiştirecek şekilde bölümlere ayrılmalı ve öğrenciler bu bölümlere ÖSYS ile gelmeli; İlahiyat Meslek Yüksek Okulları da din hizmetlerine eleman yetiştirecek şekilde düzenlenerek dört yıla çıkarılmalı ya da İlahiyat Fakültesinin ilgili bölümü haline getirilmelidir.
- ☐ Başka...

32. Temel olarak Arapça ve Kur ‘an-ı Kerim öğretiminin ağırlıklı olduğu “İlahiyat Fakültesi Hazırlık Sınıfı” ile ilgili olarak sizce aşağıdaki yollardan hangisini uygulamak daha yararlı olabilir?

- ☐ Hazırlık Sınıfı kaldırılarak İlahiyat Fakülteleri bölümlere ayrılmış beş yıllık fakülteler haline getirilmeli ve hazırlık sınıfında okutulan dersler beş yıl içerisinde ağırlıklı olarak dağıtılmalı,
- ☐ Hazırlık sınıfından sonra da öğrenciler bu dersleri bölümlere göre belirli ağırlıklarda zorunlu olarak almaya devam etmeli,
- ☐ Şimdiye kadar uygulanan sistem devam ettirilmeli,
- ☐ Başka...

33. “İlahiyat Fakültesinde öğrencilerin Arapçayı daha iyi öğrenmelerine yardımcı olmak, bu derslerle ilgili kaynakları böylece daha iyi tanımak vb. amaçlarla temel İslâmî ilimler (tefsir, hadis, fıkıh vs) ile ilgili dersleri, bu derslere ait Arapça kaynakları okuyarak işlemek gerekmektedir.” fikrine ne derecede katılıyorsunuz?

- ☐ Hiç ☐ Biraz ☐ Oldukça ☐ Tamamen

34. “İlahiyat Fakültesindeki Arapça derslerinde temel İslâmî ilimlere ait kaynaklardan parçalar okuyarak bu alandaki eserlerin tanınması sağlanmalıdır.” fikrine ne derecede katılıyorsunuz?

- ☐ Hiç ☐ Biraz ☐ Oldukça ☐ Tamamen

35. “İlahiyat Fakültesinde temel İslâmî ilimler ile ilgili derslerde Arapça değil, daha çok Türkçe eserler kullanılmalıdır.” fikrine ne derecede katılıyorsunuz?

- ☐ Hiç ☐ Biraz ☐ Oldukça ☐ Tamamen

36. “İlahiyat Fakültelerinde dersler daha çok öğrencilerin ezberleyerek öğrenmelerine yönelik olarak işlenmekte, öğrencilerin araştırarak öğrenmelerine hizmet etmemektedir.” fikrine katılıyor musunuz?

- ☐ Evet ☐ Hayır

37. “İlahiyat Fakültelerinde öğrencilerin başarıları yazılı sınav sonuçları ile birlikte, ödevler, devam durumu gibi hususlar da dikkate alınarak değerlendirilmelidir.” fikrine ne derecede katılıyorsunuz?

- ☐ Hiç ☐ Biraz ☐ Oldukça ☐ Tamamen

38. “Öğretmen olmayı veya din hizmetleri alanında çalışmayı isteyenler İlahiyat Fakültesinde sadece kendi alanlarıyla ilgili uygulama yapmalıdır.” fikrine ne derecede katılıyorsunuz?

- ☐ Hiç ☐ Biraz ☐ Oldukça ☐ Tamamen

39. “İlahiyat Fakülteleri ile koordineli olarak çalışacak ve öğrencilerin öğretmenliğe hazırlanmasında, öğretmenlik uygulamalarına katılmalarında yardımcı olacak bir “Uygulama Okulu” na ihtiyaç vardır.” fikrine ne derecede katılıyorsunuz?

- ☐ Hiç ☐ Biraz ☐ Oldukça ☐ Tamamen

40. İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin, genellikle İmam Hatip Liselerinde öğretmenlik uygulaması yapmak istemedikleri şeklindeki düşünceye katılıyor musunuz?

- ☐ Evet ☐ Hayır

41. Bir önceki soruda yer alan düşünceye katılıyorsanız, size göre bu isteksizliğin sebepleri ne olabilir? Yazınız.

42. İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin ilk ve orta öğretim kurumlarında yaptıkları “Öğretmenlik Uygulamaları” nın süresi ve zamanı nasıl olmalıdır?

- ☐ Son sınıfta 2.nci dönem (Haftada bir gün)
☐ Son sınıfta 1.nci ve 2.nci dönem (Haftada bir gün)
☐ Üçüncü sınıftan itibaren (Haftada bir gün)
☐ Başka.....

43. İlk defa göreve başlayacak aday öğretmenlerin “Stajyer” olarak ilk atanma yerinin aşağıdakilerden hangisi olması sizce daha uygundur?

- ☐ Büyük şehirlerdeki merkezi ve gelişmiş okullar
☐ Branşında birlikte çalışabileceği rehber öğretmenin bulunduğu tüm yer ve okullar
☐ Stajyer öğretmenleri yetiştirmek üzere hazırlanan pilot okullar
☐ Hiçbir özellik aranmadan öğretmen ihtiyacı bulunan herhangi bir okul
☐ Başka...

44. Yeni göreve başlayacak bir İlahiyat Fakültesi mezunu için sizce aşağıdaki yollardan hangisi uygulanmalıdır?

- ☐ İlahiyat Fakültesini bitiren herkes herhangi bir imtihana tabi tutulmadan öğretmenlik veya din hizmetlerinde göreve başlayabilmelidir.
☐ Mezun olanlar okuldaki başarısına bakılmaksızın yapılacak bir yeterlilik sınavını başardıktan sonra göreve başlayabilmelidir.
☐ Fakülteadaki başarısı iyi veya üzerinde olanlar göreve başlayabilmelidir.
☐ Fakülteadaki başarısı iyi veya üzerinde olanlara istedikleri yer veya okullarda görev almaları konusunda öncelik tanınmalı, diğerleri de bir sınavdan sonra derecelerine göre görev alabilmelidir.
☐ Başka...

45- Anket hakkındaki görüşlerinizi ve ekleyeceğiniz diğer hususları lütfen belirtiniz.

EK 4**ÖĞRETİM ELEMANLARI İÇİN KULLANILAN ANKET FORMU**

Değerli Hocam,

Bu araştırma, “Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi ve İHL Meslek Dersleri Öğretmeni Yetiştirme Problemi” ni incelemek, mevcut durum ve uygulamaları tesbit etmek, karşılaşılan problemleri belirleyerek çözüme yardımcı olmak ve bu alandaki çalışmalara katkıda bulunmak amacı ile hazırlanmıştır.

Vereceğiniz cevaplar bilimsel amaçlar dışında kullanılmayacağından ankette kimliğin belirlenmesine gerek görülmemiştir.

Araştırmanın geçerli ve güvenilir sonuçlara ulaşabilmesi sizlerin çekinmeden, samimi olarak vereceğiniz cevaplara bağlı bulunmaktadır. Bu nedenle bütün soruları boş bırakmadan cevaplandırınız.

Sizce doğru olan cevabı kutucuk (□) içinde belirtiniz. Cevaplarınız için gerektiğinde kağıdın arkasını kullanabilirsiniz.

İlgi ve yardımlarınız için teşekkür ederim.

Halit EV
Doktora Öğrencisi

1. Cinsiyetiniz

☐ Kadın ☐ Erkek

2. Görevli Olduğunuz

Bölüm :

AnaBilim/Sanat Dalı :

3. Üniversitedeki Statünüz:

- ☐ Profesör
☐ Doçent
☐ Yard. Doç.
☐ Öğretim Görevlisi
☐ Okutman

4. Kaç yıldır İlahiyat Fakültesinde çalışmakta olduğunuzu lütfen yazınız.

5. İlk veya orta öğretim kurumlarında öğretmen olarak çalıştınız mı?

☐ Evet ☐ Hayır

6. Eğer daha önce öğretmen olarak çalıştıysanız ne kadar çalıştığınızı lütfen yazınız.

7. Size göre İlahiyat Fakültelerinin öğrenci kaynağı aşağıdakilerden hangisi olmalıdır?

- ☐ Sadece İmam-Hatip Liseleri
- ☐ Öncelikle İHL, ihtiyaç halinde diğer Liseler
- ☐ Tüm lise ve dengi okullar

8. İlahiyat Fakültesine öğrenci seçiminde sizce hangi yol daha uygundur?

- ☐ Halen uygulanmakta olan merkezi sınav sistemi (ÖSYS)
- ☐ ÖSS 'dan sonra özel yetenek sınavı
- ☐ Başka...

9. İlahiyat Fakültelerinin kesin olarak belirlenmiş amaçlara sahip olduğunuda düşünüyor musunuz?

- ☐ Evet ☐ Hayır

10. Sizce İlahiyat Fakültesinin en başta gelen amacı ne olmalıdır?

- ☐ Tek amacı öğretmen yetiştirmek olmalıdır.
- ☐ Tek amacı din hizmetlerine eleman yetiştirmek olmalıdır.
- ☐ Temel amacı öğretmen yetiştirmek olmakla birlikte, din hizmetleri alanına da eleman yetiştirmelidir.
- ☐ Temel amacı din hizmetlerine eleman yetiştirmek olmakla birlikte, öğretmen de yetiştirmelidir.
- ☐ Öğretmen ve din hizmetlerine eleman yetiştirmeyi birlikte sağlamalıdır.
- ☐ Başka...

11. Size göre bir önceki soruda belirlemiş olduğunuz amaca İlahiyat Fakültesinde ne derecede ulaşabilmektedir?

- ☐ Hiç ☐ Biraz ☐ Oldukça ☐ Tamamen

12. Din K. Ahl. B. Dersi öğretmenliği için İlahiyat Fakültesinde okuttuğunuz ders/derslerinizi ne derecede gerekli buluyorsunuz?

- ☐ Hiç ☐ Biraz ☐ Oldukça ☐ Tamamen

13. Size göre derslerinizde işlediğiniz konular Din K. Ahl. B. Dersi öğretmenliği yapabilmek için ne derecede yeterli olabilir?

- ☐ Hiç ☐ Biraz ☐ Oldukça ☐ Tamamen

14. İHL Meslek dersleri öğretmenliği için İlahiyat Fakültesinde okuttuğunuz ders/derslerinizi ne derecede gerekli buluyorsunuz?

- ☐ Hiç ☐ Biraz ☐ Oldukça ☐ Tamamen

15. Size göre derslerinizde işlediğiniz konular İHL Meslek dersleri öğretmenliği yapabilmek için ne derecede yeterli olabilir?

- ☐ Hiç ☐ Biraz ☐ Oldukça ☐ Tamamen

16. Din hizmetleri alanında görev yapabilmek için İlahiyat Fakültesinde okuttuğunuz ders/derslerinizi ne derecede gerekli buluyorsunuz?

- ☐ Hiç ☐ Biraz ☐ Oldukça ☐ Tamamen

17. Size göre derslerinizde işlediğiniz konular Din hizmetleri alanında görev yapabilmek için ne derecede yeterli olabilir?

- ☐ Hiç ☐ Biraz ☐ Oldukça ☐ Tamamen

18. Derslerinizin müfredatı ile okullardaki Din K. Ahl. B. Dersi ve İHL Meslek dersleri müfredatının birbirine ne derecede uygun olduğunu düşünüyorsunuz?

- ☐ Hiç ☐ Biraz ☐ Oldukça ☐ Tamamen

19. Derslerinizi işlerken, Din K. Ahl. B. Dersi ve İHL Meslek Dersleri müfdatını ne derecede dikkate alıyorsunuz?

- ☐ Hiç ☐ Biraz ☐ Oldukça ☐ Tamamen

20. İlahiyat Fakültesinde yer alan derslerin ağırlıkları size göre nasıl olmalıdır?

(Toplam %100 olacak şekilde yazınız.)

Temel İslâmî İlimler (tefsir, hadis vs.).....%...
 Felsefe Grubu Dersleri.....%...
 Din Bilimleri (din eğt., din sos., din psk., İsl. tar. vs.).....%..
 Öğretmenlik Bilgisi Dersleri.....%.. + _____

100

21. İlahiyat Fakültesindeki seçmeli derslerin öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına ne derecede uygun olduğunu düşünüyorsunuz?

- ☐ Hiç ☐ Biraz ☐ Oldukça ☐ Tamamen

22. Size göre İlahiyat Fakültesindeki eğitim ve öğretimin kalitesinin artmasına aşağıdaki bölümleşme şekillerinden hangisi en fazla yardımcı olabilir?

- ☐ İlahiyat Fakültelerinin bazıları sadece “Din K. Ahl. B. Dersi Öğretmenliği”, “İHL Meslek Dersleri Öğretmenliği” şeklinde ve bölümlere ayrılarak düzenlenmeli; bazıları da sadece din hizmetlerine eleman yetiştirecek şekilde düzenlenmelidir.
☐ Tüm İlahiyat Fakülteleri, öğretmen ve din hizmetleri elemanı yetiştirecek şekilde ki ana bölüm halinde düzenlenmeli, öğrenciler 3. sınıftan itibaren bu bölümlere ayrılmalıdır.
☐ Tüm İlahiyat Fakülteleri, öğretmen ve din hizmetlerine eleman yetiştirecek şekilde bölümlere ayrılmalı ve öğrenciler gidecekleri bölüme ÖSYS ile gelmelidir.
☐ Tüm İlahiyat Fakülteleri; “Din K. Ahl. B. Dersi Öğretmenliği”, “İHL Meslek Dersleri Öğretmenliği” ve “Din Hizmetleri” şeklinde üç ana bölüme ayrılmalı ve öğrenciler gidecekleri bölüme ÖSYS ile gelmelidir.
☐ “Din K. Ahl. B. Dersi Öğretmenliği”, “İHL Meslek Dersleri Öğretmenliği” ve “Din Hizmetleri” şeklindeki bir bölümleşmeye ancak üçüncü sınıftan itibaren gidilmelidir.
☐ İlahiyat Fakülteleri sadece öğretmen yetiştirecek şekilde bölümlere ayrılmalı ve öğrenciler bu bölümlere ÖSYS ile gelmeli; İlahiyat Meslek Yüksek Okulları da din hizmetlerine eleman yetiştirecek şekilde düzenlenerek dört yıla çıkarılmalı ya da İlahiyat Fakültesinin ilgili bölümü haline getirilmelidir.
☐ Başka...

23. Temel olarak Arapça ve Kur ‘an-ı Kerim öğretiminin ağırlıklı olduğu “İlahiyat Fakültesi Hazırlık Sınıfı” ile ilgili olarak sizce aşağıdaki yollardan hangisini uygulamak daha yararlı olabilir?

- ☐ Hazırlık Sınıfı kaldırılarak İlahiyat Fakülteleri bölümlere ayrılmış beş yıllık fakülte ler haline getirilmeli ve hazırlık sınıfında okutulan dersler beş yıl içerisinde ağırlıklı olarak dağıtılmalı,
☐ Hazırlık sınıfından sonra da öğrenciler bu dersleri bölümlere göre belirli ağırlıklarda zorunlu olarak almaya devam etmeli,
☐ Şimdiye kadar uygulanan sistem devam ettirilmeli,
☐ Başka...

26. “İlâhiyat Fakültesinde öğrencilerin Arapçayı daha iyi öğrenmelerine yardımcı olmak, bu derslerle ilgili kaynakları böylece daha iyi tanımak vb. amaçlarla temel İslâmî ilimler (tefsir, hadis, fıkıh vs) ile ilgili dersleri, bu derslere ait Arapça kaynakları okuyarak işlemek gerekmektedir.” fikrine ne derecede katılıyorsunuz?

☐ Hiç ☐ Biraz ☐ Oldukça ☐ Tamamen

25. “İlâhiyat Fakültesindeki Arapça derslerinde temel İslâmî ilimlere ait kaynaklardan parçalar okuyarak bu alandaki eserlerin tanınması sağlanmalıdır.” fikrine ne derecede katılıyorsunuz?

☐ Hiç ☐ Biraz ☐ Oldukça ☐ Tamamen

26. “İlâhiyat Fakültesinde temel İslâmî ilimler ile ilgili derslerde Arapça değil, daha çok Türkçe eserler kullanılmalıdır.” fikrine ne derecede katılıyorsunuz?

☐ Hiç ☐ Biraz ☐ Oldukça ☐ Tamamen

27. „İlâhiyat Fakültelerinde dersler daha çok öğrencilerin ezberleyerek öğrenmelerine yönelik olarak işlenmekte, öğrencilerin araştırarak öğrenmelerine hizmet etmemektedir.” fikrine katılıyor musunuz?

☐ Evet ☐ Hayır

28. “İlâhiyat Fakültelerinde öğrencilerin başarıları yazılı sınav sonuçları ile birlikte, ödevler, devam durumu gibi hususlar da dikkate alınarak değerlendirilmelidir.” fikrine ne derece de katılıyorsunuz?

☐ Hiç ☐ Biraz ☐ Oldukça ☐ Tamamen

29. “Öğretmen olmayı veya din hizmetleri alanında çalışmayı isteyenler İlâhiyat Fakültesinde sadece kendi alanlarıyla ilgili uygulama yapmalıdır.” fikrine ne derecede katılıyorsunuz?

☐ Hiç ☐ Biraz ☐ Oldukça ☐ Tamamen

30. “İlâhiyat Fakülteleri ile koordineli olarak çalışacak ve öğrencilerin öğretmenliğe hazırlanmasında, öğretmenlik uygulamalarına katılmalarında yardımcı olacak bir “Uygulama Okulu” na ihtiyaç vardır.” fikrine ne derecede katılıyorsunuz?

☐ Hiç ☐ Biraz ☐ Oldukça ☐ Tamamen

31. İlâhiyat Fakültesi öğrencilerinin, genellikle İmam Hatip Liselerinde öğretmenlik uygulaması yapmak istemedikleri şeklindeki düşünceye katılıyor musunuz?

☐ Evet ☐ Hayır

32. Bir önceki soruda yer alan düşünceye katılıyorsanız, size göre bu isteksizliğin sebepleri ne olabilir? Yazınız.

33. İlâhiyat Fakültesi öğrencilerinin ilk ve orta öğretim kurumlarında yaptıkları “Öğretmenlik Uygulamaları”nın süresi ve zamanı nasıl olmalıdır?

- ☐ 1- Son sınıfta 2.nci dönem (Haftada bir gün)
- ☐ 2- Son sınıfta 1.nci ve 2.nci dönem (Haftada bir gün)
- ☐ 3- Üçüncü sınıftan itibaren (Haftada bir gün)
- ☐ 4- Başka.....

34. İlk defa göreve başlayacak aday öğretmenlerin ``Stajyer`` olarak ilk atanma yerinin aşağıdakilerden hangisi olması sizce daha uygundur?

- ☐ Büyük şehirlerdeki merkezi ve gelişmiş okullar
- ☐ Branşında birlikte çalışabileceği rehber öğretmenin bulunduğu tüm yer ve okullar
- ☐ Stajyer öğretmenleri yetiştirmek üzere hazırlanan pilot okullar
- ☐ Hiçbir özellik aranmadan öğretmen ihtiyacı bulunan herhangi bir okul
- ☐ Başka...

35. Yeni göreve başlayacak bir İlâhiyat Fakültesi mezunu için sizce aşağıdaki yollardan hangisi uygulanmalıdır?

- ☐ İlâhiyat Fakültesini bitiren herkes herhangi bir imtihana tabi tutulmadan öğretmenlik veya din hizmetlerinde göreve başlayabilmelidir.
- ☐ Mezun olanlar okuldaki başarısına bakılmaksızın yapılacak bir yeterlilik sınavını başardıktan sonra göreve başlayabilmelidir.
- ☐ Fakülteadaki başarısı iyi veya üzerinde olanlar göreve başlayabilmelidir.
- ☐ Fakülteadaki başarısı iyi veya üzerinde olanlara istedikleri yer veya okullarda görev almaları konusunda öncelik tanınmalı, diğerleri de bir sınavdan sonra derecelerine göre görev alabilmelidir.
- ☐ 5- Başka...

36. “İlâhiyat Fakültelerinde görev alacak olan “Araştırma Görevlileri” nde daha önce öğretmen olarak çalışmış olmak şartı aranmalıdır.” fikrine ne derecede katılıyorsunuz?

- ☐ Hiç
- ☐ Biraz
- ☐ Oldukça
- ☐ Tamamen

37- Anket hakkındaki görüşlerinizi ve ekleyeceğiniz diğer hususları lütfen belirtiniz.

T.C. YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
DOKÜMANTASYON MERKEZİ