

**T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**İMAM HATİP LİSESİ ÖĞRENCİLERİNİN
YÜKSEK DİN ÖĞRETİMİ ALGISI
(İstanbul Örneği)**

Hulusi YİĞİT

2501030524

TEZ DANIŞMANI

Doç. Dr. Ayşe Zişan FURAT

İSTANBUL – 2019

TEZ ONAY SAYFASI



T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ



YÜKSEK LİSANS TEZ ONAYI

ÖĞRENCİNİN;

Adı ve Soyadı : HULUSİ YİĞİT Numarası : 2501030524
Anabilim Dalı /
Anasanat Dalı / Programı : FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ Danışmanı : DOÇ. DR. AYŞE ZİŞAN FURAT
Tez Savunma Tarihi : 06.01.2020 Saati : 11:00
Tez Başlığı : "İMAM HATİP LİSESİ ÖĞRENCİLERİNİN YÜKSEK DİN ÖĞRETİMİ ALGISI (İSTANBUL ÖRNEĞİ)"

TEZ SAVUNMA SINAVI, İÜ Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin 36. Maddesi uyarınca yapılmış, sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin **KABULÜNE** OYBİRLİĞİ / **GYÇOKLUĞUYLA** karar verilmiştir.

JÜRİ ÜYESİ	İMZA	KANAATİ (KABUL / RED / DÜZELTME)
1- PROF. DR. HAMİT ER		KABUL
2- PROF. DR. NURULLAH ALTAŞ		KABUL
3- DOÇ. DR. AYŞE ZİŞAN FURAT		KABUL

YEDEK JÜRİ ÜYESİ	İMZA	KANAATİ (KABUL / RED / DÜZELTME)
1- DOÇ. DR. ÜMİT HOROZCU		
2- DR. ÖĞR. ÜYESİ EMİNE KESKİNER		

ÖZ

İMAM HATİP LİSESİ ÖĞRENCİLERİNİN YÜKSEK DİN ÖĞRETİMİ ALGISI (İstanbul Örneği)

HULUSİ YİĞİT

İmam Hatip Liselerinin (İHL) ve yüksek din öğretimi kurumu olarak ilahiyat fakültelerinin tarihsel süreci, eğitim politikalarının bu kurumlara yansımaları ve kurumların amaç ve fonksiyonlarına yönelik tartışmalar üzerinden kurgulanan teorik temel üzerine, İHL öğrencilerinin ilahiyat fakülteleri hakkındaki görüşleri, kanaatleri ve algıları bu çalışmanın temel amacıdır. İHL öğrencilerinin üniversite yönelimleri içerisinde ilahiyat fakültesinin yeri, bu fakültelerin yetiştirdiği insan kaynağına yönelik düşünceleri, ilahiyat-toplum ilişkisi bağlamında fakültelerin nasıl algılandığı bu çalışmanın ana eksenini oluşturmaktadır. Tarama yöntemiyle gerçekleştirilen bu çalışma kapsamında İHL öğrencilerine uygulanan anket yoluyla öğrencilerin yüksek din öğretimi hakkındaki algıları değerlendirilmektedir. Bu çalışma üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde İmam Hatip Liseleri ve ilahiyat fakültelerinin tarihsel süreç içerisinde amaç ve fonksiyonları, ikinci bölümde araştırmanın metodolojisi, üçüncü bölümde de bulgular ve yorumlar ele alınmıştır.

Anahtar Kelimeler: İmam Hatip Liseleri, Yüksek Din Öğretimi, İlahiyat Fakültesi, Yüksek Din Öğretimi Algısı, İHL Öğrencilerinin Üniversite Yönelimleri.

ABSTRACT

PERCEPTION OF HIGHER RELIGIOUS EDUCATION OF IMAM HATIP HIGH SCHOOLS STUDENTS (The Case of Istanbul)

HULUSİ YİĞİT

The main purpose of this thesis is to evaluate the views, opinions, and perceptions of Imam Hatip High Schools (IHHS) students on the theology faculties. This evaluation will rest on the theoretical basis that built on the discussions related to IHHS schools and theology faculties' historical background, reflections of educational policies on these institutions, and their aims and functions. So, the main axes around which the study revolves are; the place of the faculty of theology within the IHHS students' university preferences, students' thoughts on the human resources raised by these faculties, and how these faculties are perceived in the context of theology-society relationship. The screening method based on a questionnaire has been applied to evaluate IHHS Students' perceptions about higher religious education. This thesis consists of three chapters. The first chapter covers the aims and functions of IHHS and theology faculties throughout the years, the second chapter deals with the methodology of the study, and in the third chapter, the findings and interpretations are discussed.

Key Words: Imam Hatip High School, Theology Faculty, Higher Religious Education, Perception of Higher Religious Education, IHHS students' University Preferences.

ÖNSÖZ

Türkiye'nin modernleşme serüveni konuşulmak istediğinde, din-bilim, din-laiklik tartışmaları yapıldığında, Türkiye'de toplumun sosyal, siyasal ve ideolojik katmanları üzerine yorumlar yapıldığında ve elbette eğitim meseleleri değerlendirildiğinde İmam Hatip Okulları/Liseleri üzerinden mutlaka bir bahis açılmaktadır. 1924'ten (Tevhid-i Tedrisat Kanunu) bugüne kadar İmam Hatip Liseleri olumlu veya olumsuz, taraflı veya tarafsız değerlendirmelerin muhatabı olmuş bu durum okullar hakkında objektif ve rasyonel çalışmaların ortaya çıkmasını zorlaştırmıştır. Buna rağmen özellikle din eğitimi literatüründe İmam Hatip Liselerini tarihsel, kurumsal, müfredat yapısı, ders içerikleri, öğrenci ve mezunlarının yeterlikleri, istihdam, toplumsal algı, kimlik, sivil toplum, öğretim yöntemleri, öğretmen yetiştirme ve yeterlikleri gibi birçok boyutta ele alan önemli bilimsel çalışmalar yer almaktadır.

İmam Hatip Lisesi (İHL) Öğrencilerinin Yüksek Din Öğretimi Algısı başlıklı bu çalışmada bu okullarda okuyan öğrencilerin yüksek din öğretimi başka bir ifadeyle ilahiyat fakülteleri hakkındaki görüşleri, bu fakültelerde okuma düşünceleri, diğer yükseköğretim programlarına yönelimleri, meslek dersleri öğretmenlerine ilişkin kanaatleri hakkında anket yoluyla veriler toplanmış ve ortaya çıkan bulgular değişkenlerle ilişkisi bakımından incelenmiştir. İlahiyat fakültelerindeki öğrenci kaynağının önemli bir kısmını İHL öğrencilerinin oluşturuyor olmasından hareketle henüz ortaöğretim çağındaki bu öğrencilerin ilahiyat fakülteleri hakkındaki düşüncelerinin tespiti hem fakülteler için hem de bu okullar için pratik sonuçlar ortaya koyacaktır. Bu veriler İHL'lere bakan boyutuyla; bu okulların öğretim programları, yükseköğretim rehberliği, öğretmenlere yönelik eğitim programları, bu okulların amaç ve fonksiyonları üzerine yapılacak değerlendirmelere ışık tutacaktır. İlahiyat fakülteleri açısından da ortaya çıkan sonuçlar fakültelerin öğrenci kaynağını yakından tanımasına ve öğrenci beklentilerinin karşılanmasına yönelik atılacak adımlar için somut veriler sağlayacaktır.

İmam Hatip Liselerinin yükseköğretime geçişi konusunda iki ana görüş vardır. Birinci görüşe göre "bu okullar mesleki eğitim veren bir kurumdur ve dolayısıyla

mezunlarının bu eğitimin devamı niteliğinde ilahiyat fakültelerinde okuması gerekir” tezi öne sürülmekte ve eğitim politikalarının buna göre tanzim edilmesini istenmektedirler. İkinci görüşe göre “bu okullar hem mesleğe hem yükseköğretimin tüm programlarına öğrenci yetiştirebilen ortaöğretim sistemi içerisinde bir okul türüdür.” Buna göre İHL mezunları herhangi bir engellemeye maruz kalmadan istediği yükseköğretim programını tercih edebilmelidir, bu yasal bir haktır. Bu konunun asıl muhatabı olan İHL öğrencilerinin yükseköğretim programları hakkındaki düşüncelerinin ortaya konulması bu konuların veriye dayalı ve gerçekçi bir zeminde konuşulmasına imkan tanıyacaktır.

Yüksek Lisans eğitimine uzun yıllar önce başlayıp çeşitli nedenlerle tez çalışmasını tamamlayamayan bir öğrencinin danışmanlığını kabul eden; tezi bitirme konusunda teşvik eden; çalışmanın her safhasında fikir, görüş ve geri bildirimleriyle çalışmaya ışık tutan danışman hocam Doç. Dr. Ayşe Zişan Furat’a saygı ve şükranlarımı sunuyorum. Benzer şekilde bu çalışmanın tamamlanması için gayretlendiren, mesaisini ayıran, fikrini ve desteğini veren Prof. Dr. Nurullah Altaş, Prof. Dr. Recep Kaymakcan, Prof. Dr. Kemal Ataman, Doç. Dr. İbrahim Aşlamacı, Doç. Dr. Hasan Meydan, Doç. Dr. Mahmut Zengin, Dr. Öğr. Üyesi Z. Şeyma Altın hocalarıma teşekkürlerimi arz ediyorum. Tabi ki bu çalışmayı tamamlayabilmem için manevi desteğiyle her daim yanımda olan eşim Ayşe Yiğit’e teşekkürü bir borç biliyorum.

Hulusi Yiğit
Üsküdar, 2019.

İÇİNDEKİLER

ÖZ	iii
ABSTRACT	iv
ÖNSÖZ	v
TABLolar LİSTESİ	xi
KISALTMALAR LİSTESİ	xvi
GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM

İMAM HATİP LİSELERİ VE İLAHİYAT FAKÜLTELERİ

A. ORTAÖĞRETİM KURUMU OLARAK İMAM HATİP LİSELERİ	6
1. Tarihsel Süreçte İmam Hatip Okulları	6
2. İmam Hatip Okullarının Amaç ve Fonksiyonları	15
3. İmam Hatip Lisesi Mezunlarının Yükseköğretime Geçişleri	18
4. İmam Hatip Lisesi Mezunlarının Üniversiteye Yerleşme Durumu	21
B. YÜKSEK DİN ÖĞRETİMİ KURUMU OLARAK İLAHİYAT FAKÜLTELERİ	29
1. İlahiyat Fakültelerinin Tarihsel Süreci	30
2. İlahiyat Fakültelerinin Amaç ve Fonksiyonları	37
3. İlahiyat Fakültelerindeki Eğitimin Kapsamı	40

İKİNCİ BÖLÜM

METODOLOJİ

A. ARAŞTIRMANIN MODELİ	44
B. EVREN VE ÖRNEKLEM	44
C. HİPOTEZLER	45
D. ARAŞTIRMANIN VARSAYIMLARI	45
E. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI	46
F. VERİ TOPLAMA ARACI	46
G. VERİ TOPLAMA VE ANALİZ SÜRECİ	46

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

A. ARAŞTIRMAYA İLİŞKİN DEMOGRAFİK BULGULAR	48
B. ÜNİVERSİTE YÖNELİMİNE İLİŞKİN BULGULAR	53
1. Üniversitede Okuma İsteği	54
2. Üniversite Sınavına Hazırlık Yapılması Düşünülen Alan	55
3. Üniversitede Okumak İsteddiği Bölümler	56
4. İlahiyat Fakültesinde Okuma İsteği	57
C. ÜNİVERSİTE GİRİŞ SİSTEMİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLER	58
1. İHL Mezunlarına İlahiyat Tercihlerinde Ek Puan Verilmesi	60
2. Meslek Lisesi Mezunlarına Kendi Alanlarını Tercihlerinde Ek Puan Verilmesi	61
3. İHL Mezunlarının Üniversitelerin Tüm Bölümlerini Tercih Edebilme Durumları	63
4. İHL Dışındaki Diğer Lise Mezunlarının İlahiyat Fakültelerini Tercih Edebilme Durumları	65
5. İlahiyat Fakültesinde Öğrenim Görmek İçin Üniversite Giriş Sınavlarında Meslek Derslerinden Soru Sorulması	66
6. İmam Hatip Liselerinin İlahiyat Fakültelerine Öğrenci Hazırlayan Kurum Olmaları	66
D. İHL ÖĞRENCİLERİNİN İLAHİYAT FAKÜLTESİ ALGISI	67
1. İHL Öğrencilerinin İlahiyat Fakültelerinin Amaç ve Fonksiyonlarına İlişkin Algılarına Ait Bulgular	67
a. “İlahiyat Fakültelerinde Âlim Yetiştir” Maddesinin Değişkenler Açısından Analizi	69
b. “İlahiyat Fakültelerinde Bilim Adamı Yetiştir” Maddesinin Değişkenler Açısından Analizi	70
c. “İlahiyat Fakülteleri Din Görevlisi Yetiştiren Kurumlardır” Maddesinin Değişkenler Açısından Analizi	70
d. “İlahiyat Fakülteleri Öğretmen Yetiştiren Kurumlardır” Maddesinin Değişkenler Açısından Analizi	72

e. “İlahiyat Fakülteleri Dindar Bireyler Yetiştirir” Maddesinin Değişkenler Açısından Analizi	73
2. İHL Öğrencilerinin İlahiyat Eğitiminin Kapsamına İlişkin Algılarına Ait Bulgular	75
a. “İlahiyat Fakültelerinin İsimleri İslami İlimler Fakülteleri Olarak Değiştirilmelidir” Maddesinin Değişkenler Açısından Analizi	77
b. “İlahiyat Fakülteleri Yurtdışındaki Müslümanlara Din Görevlisi Yetiştirmelidir” Maddesinin Değişkenler Açısından Analizi	78
c. “İlahiyat Fakültelerinde Sadece İslami İlimler Okutulmalıdır” Maddesinin Değişkenler Açısından Analizi	78
d. “İlahiyat Fakültelerinde Diğer Dinler Öğretilmelidir” Maddesinin Değişkenler Açısından Analizi	79
e. “İlahiyat Fakültelerinde Batı Dillerinde Öğretim Yapılmalıdır” Maddesinin Değişkenler Açısından Analizi	82
f. “İlahiyat Fakültelerinde Öğretim Dili Arapça Olmalıdır” Maddesinin Değişkenler Açısından Analizi	83
3. İHL Öğrencilerinin İlahiyat-Toplum İlişkisine Yönelik Algılarına Ait Bulgular	84
a. “Toplum, İlahiyat Fakültelerine Dini Konularda Güvenmektedir” Maddesinin Değişkenler Açısından Analizi	87
b. “İlahiyat Fakülteleri Toplumun Dini İhtiyaçlarını Karşılamaktadır” Maddesinin Değişkenler Açısından Analizi	88
c. “Toplum, İlahiyat Fakültelerinde Üretilen Dini Bilgiyi Dikkate almaktadır” Maddesinin Değişkenler Açısından Analizi	89
d. “İlahiyat Fakültelerinin Topluma Sunduğu Din Anlayışı Aynıdır” Maddesinin Değişkenler Açısından Analizi	90
e. “İlahiyat Fakülteleri Toplumun İhtiyaç Duyduğu Dini Bilgileri Üretir” Maddesinin Değişkenler Açısından Analizi	91
4. İHL Öğrencilerinin İlahiyat Fakültesi Mezunlarına Yönelik Algılarına Ait Bulgular	93
a. “İlahiyat Fakülteleri Mezunlarını Prestijli Bir Meslek Sahibi Yapar” Maddesinin Değişkenler Açısından Analizi	96

b. “İlahiyat Fakültesi Mezunları Toplumda Saygı Görür” Maddesinin Değişkenler Açısından Analizi	97
c. “İlahiyat Fakültesi Mezunları Dini Konularda Radikaldir” Maddesinin Değişkenler Açısından Analizi	100
d. “İlahiyat Fakültesi Mezunları Modern Yaşama Ayak Uydurur” Maddesinin Değişkenler Açısından Analizi	101
e. “İlahiyat Fakültesi Mezunlarını Çığa Uygun Olarak Yetiştirir” Maddesinin Değişkenler Açısından Analizi	101
E. İHL ÖĞRENCİLERİNİN MESLEK DERSİ ÖĞRETMENLERİNE İLİŞKİN ALGILARINA AİT BULGULAR	103
1. “Meslek Dersleri Öğretmenlerimiz Söz ve Davranışlarıyla Bize Örnektir” Maddesinin Değişkenler Açısından Analizi	108
2. “Meslek Dersleri Öğretmenlerimizle Daha Rahat İletişim Kurabiliyorum” Maddesinin Değişkenler Açısından Analizi	110
3. “Meslek Dersleri Öğretmenlerimizin Dini Bilgileri Yeterlidir” Maddesinin Değişkenler Açısından Analizi	111
4. “Meslek Dersleri Öğretmenlerimizin Öğretmenlik Becerileri Yeterlidir” Maddesinin Değişkenler Açısından Analizi	114
5. “Meslek Dersleri Öğretmenlerimizin Genel Kültür Bilgileri Yeterlidir” Maddesinin Değişkenler Açısından Analizi	117
6. “Meslek Dersleri Öğretmenlerimizin Meslek Derslerini Sevmemdeki Etkisi Büyüktür” Maddesinin Değişkenler Açısından Analizi	118
SONUÇ	120
KAYNAKÇA	126
EKLER	132

TABLolar LİSTESİ

Tablo-1: Medresetül-Eimme-ve'l Hutebâ'nın Ders Programı	8
Tablo-2: Yıllara Göre İmam Hatip Mektep Sayıları	9
Tablo-3: 1990-2011 Yılları Arası Dönemlere Göre İHL Mezunlarının Yükseköğretim Kurumlarına Yerleşme Oranları	22
Tablo-4: 2001-2019 Yılları Arası İHL Öğrencilerinin Yükseköğretim Program Türlerine Göre Yerleşme Sayıları ve Oranları	26
Tablo-5: 2016-2019 Yılları Arasında İHL Mezunlarının Yükseköğretim Kurumlarına Yerleşme Sayıları ve Oranları	28
Tablo-6: Örneklemin İlçelere Göre Dağılımı	48
Tablo-7: Örneklemin Cinsiyete Göre Dağılımı	49
Tablo-8: Örneklemin Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı	49
Tablo-9: Ortaöğretime Geçişte Mezun Olduğu Ortaokul Türüne Göre Dağılımı	49
Tablo-10: Örneklemin Not Ortalamasına Göre Dağılımı	50
Tablo-11: Örneklemin Aile Gelir Durumlarına Göre Dağılımı	51
Tablo-12: Örneklemin Anne-Baba Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı	51
Tablo-13: Örneklemin İHL Tercihini Etkileyen Sebeplere Göre Dağılımı	52
Tablo-14: İHL Dışında Din Eğitimi Alma Durumuna Göre Dağılımı	53
Tablo-15: Örneklemin İHL Dışında Din Eğitimi Aldığı Yerler	53
Tablo-16: Örneklemin Üniversite Okuma İsteği	54
Tablo-17: Örneklemin Üniversite Sınavına Hazırlanacağı Alan	55
Tablo-18: Üniversitede Okumak İstedikleri Bölümlere Göre Dağılımı	56
Tablo-19: Örneklemin İlahiyat Fakültesinde Okuma İsteğine Göre Dağılımı	57
Tablo-20: Üniversite Giriş Sistemine İlişkin Görüşler	59
Tablo-21: İHL Mezunlarına İlahiyat Tercihlerinde Ek Puan Verilmeli mi? Maddesinin Not Ortalaması Değişkenine Göre Analizi	60
Tablo-22: İHL Mezunlarına İlahiyat Tercihlerinde Ek Puan Verilmeli mi? Maddesinin İlahiyat Fakültesinde Okuma Düşüncesine Göre Analizi	61
Tablo-23: Meslek Lisesi Mezunlarına Kendi Alanlarını Tercihlerinde Ek Puan Verilmeli mi? Maddesinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Analizi	62

Tablo-24: Meslek Lisesi Mezunlarına Kendi Alanlarını Tercihlerinde Ek Puan Verilmeli mi? Maddesinin Not Ortalaması Değişkenine Göre Analizi	62
Tablo-25: İHL Mezunlarının Üniversitelerin Tüm Bölümlerini Tercih Edebilmeli mi? Maddesinin Cinsiyete Göre Analizi	63
Tablo-26: İlahiyat Fakültesinde Okuma Düşüncesi Maddesinin Cinsiyete Göre Analizi	64
Tablo-27: İHL Mezunlarının Üniversitelerin Tüm Bölümlerini Tercih Edebilmeli mi? Maddesinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Analizi	64
Tablo-28: İHL Mezunlarının Üniversitelerin Tüm Bölümlerini Tercih Edebilmeli mi? Maddesinin Not Ortalaması Değişkenine Göre Analizi	65
Tablo-29: Ortalama Puan Düzeyleri	67
Tablo-30: İlahiyat Fakültesinin Amaç ve Fonksiyonlarına İlişkin Algılar	68
Tablo-31: İlahiyat Fakültelerinde Âlim Yetişir Maddesinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Analizi	69
Tablo-32: İlahiyat Fakülteleri Din Görevlisi Yetiştiren Kurumlardır Maddesinin Cinsiyete Göre Analizi	70
Tablo-33: İlahiyat Fakülteleri Din Görevlisi Yetiştiren Kurumlardır Maddesinin Sınıf Düzeyine Göre Analizi	71
Tablo-34: İlahiyat Fakülteleri Öğretmen Yetiştiren Kurumlardır Maddesinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Analizi	72
Tablo-35: İlahiyat Fakülteleri Dindar Bireyler Yetiştirir Maddesinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Analizi	73
Tablo-36: İlahiyat Fakülteleri Dindar Bireyler Yetiştirir Maddesinin İlahiyat Fakültesinde Okuma Düşüncesine Göre Analizi	74
Tablo-37: İlahiyat Eğitiminin Kapsamına İlişkin Algılar	75
Tablo-38: İlahiyat Fakültelerinin İsimleri İslami İlimler Fakülteleri Olarak Değiştirilmelidir Maddesinin Cinsiyete Göre Analizi	77
Tablo-39: İlahiyat Fakültelerinde Sadece İslami İlimler Okutulmalıdır Maddesinin Cinsiyet Değişkenine Göre Analizi	78
Tablo-40: İlahiyat Fakültelerinde Sadece İslami İlimler Okutulmalıdır Maddesinin Not Durumu Değişkenine Göre Analizi	79

Tablo-41: İlahiyat Fakültelerinde Diğer Dinler de Öğretilmelidir Maddesinin Cinsiyet Değişkenine Göre Analizi	80
Tablo-42: İlahiyat Fakültelerinde Diğer Dinler de Öğretilmelidir Maddesinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Analizi	80
Tablo-43: İlahiyat Fakültelerinde Diğer Dinler de Öğretilmelidir Maddesinin Not Durumu Değişkenine Göre Analizi	81
Tablo-44: İlahiyat Fakültelerinde İngilizce, Almanca Gibi Batı Dillerinde de Öğretim Yapılmalıdır Maddesinin Cinsiyet Değişkenine Göre Analizi	82
Tablo-45: İlahiyat Fakültelerinde İngilizce, Almanca Gibi Batı Dillerinde de Öğretim Yapılmalıdır Maddesinin İlahiyat Fakültesinde Okuma Düşüncesi Değişkenine Göre Analizi	83
Tablo-46: İlahiyat Fakültelerinde Öğretim Dili Arapça Olmalıdır Maddesinin Cinsiyete Göre Analizi	84
Tablo-47: İlahiyat Toplum İlişkinde Yönelik Algılar	85
Tablo-48: Toplum, İlahiyat Fakültelerine Dini Konularda Güvenmektedir Maddesinin İlahiyat Fakültesinde Okuma Düşüncesine Göre Analizi	87
Tablo-49: İlahiyat Fakülteleri Toplumun Dini İhtiyaçlarını Karşılıyor Maddesinin Cinsiyete Göre Analizi	88
Tablo-50: İlahiyat Fakülteleri Toplumun Dini İhtiyaçlarını Karşılıyor Maddesinin İlahiyat Fakültesinde Okuma Düşüncesine Göre Analizi	89
Tablo-51: Toplum, İlahiyat Fakültelerine Üretilen Dini Bilgiyi Dikkate Almaktadır Maddesinin İlahiyat Fakültesinde Okuma Düşüncesine Göre Analizi	90
Tablo-52: İlahiyat Fakültelerinin Toplumda Sunduğu Din Anlayışı Aynıdır Maddesinin İlahiyat Fakültesinde Okuma Düşüncesine Göre Analizi	91
Tablo-53: İlahiyat Fakülteleri Toplumun İhtiyaç Duyduğu Dini Bilgileri Üretir Maddesinin Sınıf Düzeyine Göre Analizi	92
Tablo-54: İlahiyat Fakülteleri Toplumun İhtiyaç Duyduğu Dini Bilgileri Üretir Maddesinin İlahiyat Fakültesinde Okuma Düşüncesine Göre Analizi	92
Tablo-55: İlahiyat Fakültesi Mezunlarına Yönelik Algılar	94
Tablo-56: İlahiyat Fakülteleri Mezunlarını Prestijli Bir Meslek Sahibi Yapar Maddesinin İlahiyat Fakültesinde Okuma Düşüncesine Göre Analizi	96

Tablo-57: İlahiyat Fakülteleri Mezunları Toplumda Saygı Görür Maddesinin Cinsiyet Değişkenine Göre Analizi	97
Tablo-58: İlahiyat Fakülteleri Mezunları Toplumda Saygı Görür Maddesinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Analizi	98
Tablo-59: İlahiyat Fakülteleri Mezunları Toplumda Saygı Görür Maddesinin İlahiyat Fakültesinde Okuma Düşüncesine Göre Analizi	99
Tablo-60: İlahiyat Fakülteleri Mezunları Dini Konularda Radikaldir Maddesinin Cinsiyete Göre Analizi	100
Tablo-61: İlahiyat Fakülteleri Mezunlarını Çağa Uygun Olarak Yetiştirir Maddesinin İlahiyat Fakültesinde Okuma Düşüncesine Göre Analizi	102
Tablo-62: Meslek Dersi Öğretmenlerine İlişkin Algılar	104
Tablo-63: Meslek Dersleri Öğretmenlerimiz Söz ve Davranışlarıyla Bize Örnektir Maddesinin Not Ortalamasına Göre Analizi	108
Tablo-64: Meslek Dersleri Öğretmenlerimiz Söz ve Davranışlarıyla Bize Örnektir Maddesinin İlahiyat Fakültesi Düşüncesine Göre Analizi	109
Tablo-65: Meslek Dersleri Öğretmenlerimizle Daha Rahat İletişim Kurabiliyorum Maddesinin İlahiyat Fakültesinde Okuma Düşüncesi Değişkenine Göre Analizi	110
Tablo-66: Meslek Dersleri Öğretmenlerimizin Dini Bilgileri Yeterlidir Maddesinin Cinsiyet Değişkenine Göre Analizi	111
Tablo-67: Meslek Dersleri Öğretmenlerimizin Dini Bilgileri Yeterlidir Maddesinin Not Ortalaması Değişkenine Göre Analizi	112
Tablo-68: Meslek Dersleri Öğretmenlerimizin Dini Bilgileri Yeterlidir Maddesinin İlahiyat Fakültesinde Okuma Düşüncesine Göre Analizi	113
Tablo-69: Meslek Dersleri Öğretmenlerimizin Öğretmenlik Becerileri Yeterlidir Maddesinin Sınıf Düzeyine Göre Analizi	114
Tablo-70: Meslek Dersleri Öğretmenlerimizin Öğretmenlik Becerileri Yeterlidir Maddesinin Not Ortalamasına Göre Analizi	115
Tablo-71: Meslek Dersleri Öğretmenlerimizin Öğretmenlik Becerileri Yeterlidir Maddesinin İlahiyat Fakültesinde Okuma Düşüncesine Göre Analizi	116
Tablo-72: Meslek Dersleri Öğretmenlerimizin Genel Kültür Bilgileri Yeterlidir Maddesinin Not Ortalaması Değişkenine Göre Analizi	117

Tablo-73: Meslek Dersleri Öğretmenlerimizin Meslek Derslerini Sevmemdeki Etkisi
Büyüktür Maddesinin İlahiyat Fakültesinde Okuma Düşüncesi Değişkenine Göre
Analizi 119



KISALTMALAR LİSTESİ

AIHL	: Anadolu İmam Hatip Lisesi
AK Parti	: Adalet ve Kalkınma Partisi
A.g.e.	: Adı Geçen Eser
A.g.m.	: Adı Geçen Makale
Bkz.	: Bakınız
CHP	: Cumhuriyet Halk Partisi
Çev	: Çeviren
DEM	: Değerler Eğitimi Merkezi
Der	: Derleyen
DKAB	: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
DÖGM	: Din Öğretimi Genel Müdürlüğü
Ed	: Editör
Haz	: Hazırlayan
İHL	: İmam Hatip Lisesi
İLİTAM	: İlahiyat Lisans Tamamlama Programı
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
ÖSYM	: Ölçme Seçme ve Yerleştirme Merkezi
ÖSYS	: Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı
SETA	: Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları
TDV	: Türkiye Diyanet Vakfı
TÜSİAD	: Türkiye Sanayici ve İş Adamları Derneği
UAIHL	: Uluslararası Anadolu İmam Hatip Lisesi
YGS	: Yüksek Öğretime Giriş Sınavı
YÖK	: Yüksek Öğretim Kurulu

GİRİŞ

Cumhuriyet döneminde eğitim sistemi içerisinde yer alan başlıca kurumlardan birisi olan İmam Hatip Okulları, her ne kadar din görevlisi yetiştirme amacıyla kurulmuş olsa da aynı zamanda Cumhuriyetin dindar vatandaşlarına genel eğitimin yanında dini eğitimleri de almalarını sağlamak için takdim ettiği özgün bir modeldir. Bu kurumlar kuruluşlarından bugüne kadar ortaya çıkış şekli, yapısı, müfredatı, öğrenci ve mezunlarıyla Türkiye'nin gündeminde sürekli tartışılan bir meseledir. Cumhuriyetin din politikasının, din anlayışının ve din eğitimi yaklaşımının bir sonucu olarak ortaya çıkan bu mesele aslında Osmanlı modernleşme süreciyle başlayan ve Cumhuriyetle birlikte ete kemiğe bürünen “Batılılaşma” tartışmalarının bir parçasıdır. Cumhuriyet dönemiyle birlikte siyasal, sosyal ve eğitim alanında yaşanan Batı tipi modernleşme uygulamaları ister istemez yeni ulus devletin din-devlet, din-toplum, din-birey ilişkilerinin yeniden tanımlanmasına yol açmış bu durum toplum içerisinde farklı taraflar oluşturmuş ve ideolojik saflar ortaya çıkmıştır. Modernleşmeyle birlikte ulus kimliği üzerinden yeni vatandaşlık inşasının en önemli aracı eğitimidir.¹ Her devlet eğitimle örtülü veya açık bir şekilde tanımlanan ideal vatandaş yetiştirme gayesi taşır. Cumhuriyetin ulus kimlik inşası için eğitim üzerinden gerçekleştirdiği reformların içerisinde din eğitimi meselesi önemli bir yer tutmaktadır. Cumhuriyet değerleri üzerinden aydın din adamı yetiştirmek ve eğitimin kontrolünü devlet erkinde tutmak amacıyla modern devlet anlayışı kapsamında İmam Hatip Okullarına ve yüksek din öğretimine yer açılmıştır.²

İmam Hatip Okulları kurulduğu günden günümüze kadar iki farklı kesim için iç içe farklı katmanları olan temel bir tartışma konusu olmuştur. Dindar kesim, bu okulları din eğitimiyle genel eğitimi birleştiren ve halkın din eğitimi talebini karşılayan

¹ Mehmet Güngör, “Ulus-Devlet Yurttaşlığından Küresel Yurttaşlığa Türkiye’de Yurttaşlık Olgusu”, **İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Doktora Tezi)**, Malatya, 2008, s. 124.

² Bahattin Akşit-Mustafa Kemal Coşkun, “Türkiye’nin Modernleşmesi Bağlamında İmam Hatip Okulları”, **Modern Türkiye’de Siyasi Düşünce: İslamcılık**, Ed., Yasin Aktay, İstanbul, İletişim Yayınları, 2004, s. 401-402.

bir okul olarak görmektedir.³ Ancak aynı dindar kesim içerisinde devlet eliyle dine müdahale etmenin bir aracı olarak da değerlendirilenler vardır. Laik kesimde ise bu okullar toplumda dinin daha fazla yer edinmesine yol açarak rejim için bir tehdit oluşturma potansiyeli taşıdığına yönelik görüşler vardır. Aynı kesimin başka katmanlarında dinin rasyonelleştirilmesini ve devlet denetiminde olmasını sağlayan kurumlar olarak da değerlendirilebilmektedir.⁴ Toplumun farklı kesimlerinin bu okullara, birbirine zıt kaygı ya da beklentilerle yaklaşım onlara birbirinden farklı anlamlar yükledikleri görülmektedir.

İmam Hatip Okulları üzerinden ortaya çıkan tüm tartışmalar aslında bir eğitim meselesinden ötesinde Cumhuriyet dönemi siyasi düşünce tarihi özeti halini almıştır. Bilim insanları için önemli bir birikim ve araştırma alanı olan bu okulları ideolojik ve siyasi tartışmalardan uzak rasyonel bir zeminde pedagojik olarak ele alan, inceleyen ve eğitim modelini ortaya koyan çalışmalar normalleşmeye ve objektif değerlendirmelere daha çok katkı sağlamaktadır.

İmam Hatip Lisesi (İHL) öğrencilerinin mezuniyet sonrası yükseköğretime geçişi ve hangi programları tercih ettiği konusu bu okullara ilişkin yürütülen tartışmaların önemli başlıklarından birisini teşkil etmektedir. Cumhuriyet tarihi boyunca bu okulların üniversite yerleştirme sistemindeki durumları zengin bir tecrübe sunmakta, ayrıca bu konudaki ideolojik mücadelenin önemli bir boyutunu oluşturmaktadır. 1924 ve 1951 yılında açılan ilk biçimleriyle bu okullar, ortaokul hüviyetinde kurulmuş 1955 yılında meslek lisesi hüviyeti verilmekle birlikte genel lise statüsünde olmadıkları için öğrencilerine üniversiteye yerleşme imkânını doğrudan sunamamıştır. 1959'dan itibaren mezunlar sadece Yüksek İslam Enstitülerinde okuma fırsatı yakalamış ya da lise fark derslerini vererek üniversiteye yerleşme imkânı kazanmıştır. Bu okulların 1973 yılında Milli Eğitim Temel Kanunuyla lise statüsü kazandıktan sonra mezunlar başka herhangi bir lise diplomasına ihtiyaç duymaksızın

³ İbrahim Aşlamacı, **Pakistan Medreselerine Bir Model Olarak İmam Hatip Okulları**, İstanbul, DEM Yayınları, 2014, s. 181-182.

⁴ Bkz., Akşit-Coşkun, "Türkiye'nin Modernleşmesi Bağlamında İmam Hatip Okulları", s. 395-401.

üniversitelerin sosyal bölümlerine gidebilmiştir. Ayrıca 1983 yılındaki düzenleme ile de alan sınırlaması olmaksızın tüm bölümlere yerleşme imkânı kazanmışlardır.

İmam Hatip Liselerini meslek lisesi olarak kabul edenler bu okul mezunlarının yüksek öğretimde ancak “yüksek din öğretimi kurumlarını” yani ilahiyat fakültelerini tercih etmeleri gerektiğini iddia etmektedirler.⁵ Bu okulları hem mesleki eğitim veren hem de diğer lise türlerinde olduğu gibi yükseköğretime hazırlayan okullar olduğunu kabul edenlere göre İHL mezunları istedikleri yükseköğretim programlarını tercih edebileceğini ve bunun yasal bir hak olduğunu savunmaktadır.⁶ İkinci görüşü savunanlara göre bu yasal hak Milli Eğitim Temel Kanunu’nun 32. maddesinde İHL’lerin “...hem mesleğe hem mesleğe hem yüksek öğrenime hazırlayıcı programlar uygulayan öğretim kurumlarıdır”⁷ tanımlamasıyla verilmiştir. 1973 yılından günümüze kadar özellikle 1990’lı yıllar içerisinde İHL mezunlarının üniversitede yerleştikleri bölümler özellikle sıklıkla tartışma konusu yapılmıştır.⁸

İmam-Hatip Liselerinin sadece din görevlisi yetiştirmek için kurulmuş meslek liseleri olduğunu düşünenler için, bu okulların öğrenci sayıları ve mezunlarının ilahiyat fakültesi dışındaki tercihleri, çoğu zaman kuşkuyla karşılanmıştır. Bu konuda ilk ciddi tepki, 1990 yılında yayınladığı eğitim raporuyla TÜSİAD tarafından gösterilmiştir.⁹ Bu raporda, son 20 yılda İHL okul ve öğrenci sayılarındaki artışa dikkat çekilmiş, ayrıca 1988 yılı üniversiteye giriş tercihleri ve yerleştirme sonuçlarından hareketle, İHL mezunlarının hukuk ve kamu yönetimi gibi bölümlere yöneldiklerinin altı çizilmiştir. Bu verilerden hareketle bu okullardaki niceliksel ve niteliksel değişime dikkat çekilerek kuruluşlarındaki amaçlarından farklı olarak bu okulların genel eğitim sistemine dönüştürüldüğü ve bunun ikinci bir genel eğitim kanalının oluşmasına yol açtığı ifade edilmiştir. Bunu önlemek için bu okulların kuruluş amaçlarına uygun

⁵ Zekai Baloğlu, **Türkiye’de Eğitim Sorunlar ve Değişime Yapısal Çözüm Önerileri**, İstanbul, TÜSİAD Yayınları 1990, s. 132-133.

⁶ Süleyman Hayri Bolay vd., **Türk Eğitim Sistemi Alternatif Bir Perspektif**, Ankara, Diyanet Vakfı Yayınları, 1996, s. 157.

⁷ 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, (Çevrimiçi)

<http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>, Erişim Tarihi: 12/10/2018.

⁸ Mustafa Öcal, **100. Yılında İmam Hatip Liseleri (1913-2013)**, İstanbul, Ensar Neşriyat, 2013, s. 268-269.

⁹ Zekai Baloğlu, **Türkiye’de Eğitim Sorunlar ve Değişime Yapısal Çözüm Önerileri**, İstanbul, TÜSİAD Yayınları 1990.

olarak temel eğitime dayalı ve ayrı meslek okulları olarak düzenlenmesi ve öğrenci sayısının istihdam kapasitesine göre sınırlandırılması önerilmiştir.¹⁰ Bu rapordaki öneriler 28 Şubat sürecinde alınan kararlarla benzeşmektedir. Bu anlamda Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) 30 Temmuz 1998 tarihli toplantısında, İHL mezunlarıyla birlikte diğer meslek lisesi mezunlarına da üniversiteye yerleşmelerinde farklı katsayı uygulanması yönünde karar almıştır.¹¹ İlk kez 1999 yılı üniversite seçme sınavında uygulanan bu karar sonucunda İHL'lerin kendi alanları (İlahiyat Fakültesi) dışındaki farklı fakülte ve bölümlere geçişlerinde yaklaşık 30 puanlık negatif bir fark çıkartılmıştır. Uygulama ile bu okul mezunlarının farklı fakülte ve bölümlere girişleri neredeyse imkânsız hale getirilmiştir. Bu uygulamaya üniversite giriş ve yerleştirme sistemine ilişkin 2012 yılında yapılan yasal bir düzenlemeyle tam olarak son verilebilmiştir.¹² Mevcut durumda İHL mezunları diğer tüm lise mezunları gibi herhangi bir kısıtlamaya tabi tutulmaksızın giriş sınavlarında aldıkları puan ve tüm liseler için eşit katsayılı ortaöğretim başarı ortalamaları üzerinden üniversitelerin tüm bölümlerine yerleşebilmektedir.

İHL öğrencilerinin yüksek din öğretimine ve diğer yükseköğretim programlarına yönelik eğilimlerini tespit etmek, öğrencilerin görüşlerini, beklentileri ve ilgilerini ortaya koyarak öğrenci profilini tanımak ve değişkenler sonucunda ortaya çıkan farklılaşmayı tespit etmek bu çalışmanın temel amacıdır. Bu çalışmayla İHL öğrencilerinin yüksek din öğretimini nasıl algıladıkları ve öğrencilerin yükseköğretim yönelimlerine ilişkin yürütülen tartışmalara bilimsel veri sağlanmış olacaktır. Ortaya çıkan verilerin İHL müfredatlarına, mesleki rehberlik faaliyetlerine ışık tutması ayrıca hedeflenmektedir.

Bu çalışmanın temel problemi siyasi, ideolojik yargılardan ve toplumsal beklentilerden uzak bir şekilde “İHL öğrencileri hangi bölümlerde okumak istiyor ve ilahiyat fakültelerini nasıl algıyor” sorularına cevap aramaktır. Araştırma

¹⁰ Zekai Baloğlu, **Türkiye’de Eğitim Sorunlar ve Değişime Yapısal Çözüm Önerileri**, s. 131-137.

¹¹ Mustafa Öcal, **Osmanlı’dan Günümüze Türkiye’de Din Eğitimi**, İstanbul, Düşünce Kitabevi Yay., 2011, s. 330.

¹² 6287 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu İle Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun, (Çevrimiçi) <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/04/20120411-8.htm>, Erişim Tarihi: 20/11/2018.

kapsamındaki İHL öğrencilerinin ilahiyat fakültesinde okuma eğilimiyle ilahiyat fakültelerine yerleşen İHL mezunu öğrenci sayıları arasındaki tutarlılık, öğrencilerin üniversite giriş sistemine ilişkin görüşleri, ilahiyat fakültelerini amaç ve fonksiyonları açısından nasıl algıladıkları, ilahiyat fakülteleri hakkındaki toplumsal algılar, ilahiyat mezunlarına ve bir ilahiyat mezunu olarak meslek dersi öğretmenlerine yönelik kanaatleri bu çalışmanın alt problemleri olarak ele alınmaktadır.



BİRİNCİ BÖLÜM

İMAM HATİP LİSELERİ VE İLAHİYAT FAKÜLTELERİ

A. ORTAÖĞRETİM KURUMU OLARAK İMAM HATİP LİSELERİ

1. Tarihsel Süreçte İmam Hatip Okulları

Türk eğitim tarihinin en köklü kurumlarından birisi İmam Hatip Okullarıdır. Türk eğitim sisteminin temelini oluşturan 1924 tarihli Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun *"Maarif Vekaleti yüksek diniyat mütehasısları yetiştirilmek üzere Darülfünunda bir İlahiyat Fakültesi tesis ve imamet ve hitabet gibi hidematı diniyenin ifası vazifesiyle mükellef memurların yetişmesi için de ayrı mektepler küşat edecektir."*¹³ dördüncü maddesiyle imamet ve hitabet hizmetleri için okulların kurulacağı bildirilmiştir. İmam Hatip Okullarının "imam ve hatip" ifadesiyle kuruluşu Tevhid-i Tedrisat Kanunu'na dayanmaktadır. Ancak bu okul modelinin fikri temelleri Cumhuriyet öncesi dönemde atılmış hatta pratiğe de yansımıştır. Osmanlı son döneminden itibaren başlayan modernleşme sürecinde "geleneksel" ve "modern" kavramları üzerinden yapılagelen sorgulamalar dini ilimlerle birlikte beşeri ilimlere aynı okul müfredatında yer verme çabasına dönüşmüştür. Bu çabanın bir okul fikrine dönüşerek ilk defa somutlaşması ise özellikle medreselerdeki eğitimi yetersiz bulan ve çocuklarını yabancı ve gayrimüslimlerin açtıkları okullara göndermek istemeyen Türk müteşebbislerin 1880'lerden itibaren açtıkları özel mektepler oluşturmuştur.¹⁴ Bu mekteplerin müfredatında modern ve İslami ilimler birleştirilmiş ve bu müfredat, II. Meşrutiyet döneminde reforme edilmiş medrese müfredatına büyük ölçüde örnek teşkil etmiştir.¹⁵

Osmanlı'nın son döneminde Batı karşısında siyasi, ekonomik ve toplumsal gerilemenin temel nedeni eğitim alanında çağın gereklerine göre reformların eksik kalması üzerinden değerlendirilmektedir. Bu amaçla eğitim alanında çeşitli reform girişimleri arasında fen ve beşeri ilimlerle dini ilimlerin bir eğitim kurumu çatısı

¹³ Tevhidi Tedrisat Kanunu, 4. Madde (Çevrimiçi), <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.3.430.pdf>, Erişim Tarihi: 15/10/2018.

¹⁴ Aşlamacı, **Pakistan Medreselerine Bir Model Olarak İmam Hatip Okulları**, s. 155.

¹⁵ Aşlamacı, **a.g.e.**, s. 155.

altında telif edilme çabası yer almıştır. II. Meşrutiyet'ten sonra 1910'da Medaris-i İlmiye Nizamnamesi yayınlanmış ve medreselerin müfredatına dini ilimlerin yanı sıra fen ve matematik ilimlerine yer verilmiştir.¹⁶ Bu süreçte medrese reformuna ilişkin en kapsamlı uygulama 1914 yılında Darü'l-hilafeti'l-âliyye Medreseleri adıyla İstanbul'daki medreselerde ortaya konulmuştur. Medrese binalarının fiziki koşulları düzenlendiği gibi, 12 yıllık eğitim kademelendirilerek her kademe için ayrı müfredatlar hazırlanmıştır.¹⁷ Darü'l-hilafeti'l-âliyye Medreseleri'nin müfredat yapısı, dörder yıllık kademelendirilmesi ve benimsediği eğitim anlayışı dönemin ihtiyaç ve koşulları dikkate alınarak eğitim alanında ulaşılmak istenen hedefleri gerçekleştirme çabası olarak görülebilir. Bu reform girişimiyle medreselerin mekteplere benzetilmeye çalışıldığı¹⁸ dolayısıyla Cumhuriyetin ilk yıllarında açılan İmam ve Hatip Mektepleri için model ve referans olduğu da değerlendirilmektedir.¹⁹

İmam Hatip Okullarının II. Meşrutiyet döneminde 1913 yılında imam, hatip ve müezzin yetiştirmek amacıyla "Medresetül-Eimme-ve'l Hutebâ" adıyla açılan kurumların devamı olduğu görüşü de ortaya konulmaktadır.²⁰ Orta mektep seviyesindeki bu kurum "İmam ve Hatipler" ve "Müezzin" olmak üzere iki kısımdan oluşturulmuştur. Bu kurumun müfredatlarında okutulan dersler aşağıdaki tabloda yer almaktadır:²¹

¹⁶ Hasan Yıldız, "Dârü'l Hilâfeti'l-Aliyye Medresesinde Eğitim Öğretim", **İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Doktora Tezi)**, İstanbul, 2017, s. 38.

¹⁷ Mübahat S. Kütükoğlu, "Dârü'l-Hilâfeti'l-Aliyye Medresesi", **TDV İslam Ansiklopedisi**, <https://islamansiklopedisi.org.tr/darul-hilafetil-aliyye-medresesi> (12.01.2019).

¹⁸ Hamit Er, **Medreseden Mektebe Geçiş Sürecinde Darülhilafe Medreseleri**, İstanbul, Rağbet Yayınları, 2003, s. 40.

¹⁹ Osman Ergin, **Türk Maarif Tarihi**, C. 1-2., İstanbul, Eser Matbaası, 1977, s. 127. Ayrıca bkz.: Zeki Salih Zengin, **II. Meşrutiyette Medreseler ve Din Eğitimi**, Ankara, Akçağ Yayınları, 2002, s. 94-.

²⁰ Mustafa Öcal, "Dünden Bugüne İmam Hatip Liseleri (1913-2013)" **100. Yılında İmam Hatip Liseleri Sempozyumu**, İstanbul, DEM Yayınları, 2013, s. 66-67.

²¹ Öcal, **100. Yılında İmam Hatip Liseleri (1913-2013)**, s. 11.

Tablo-1: Medresetül-Eimme-ve'l Hutebâ'nın Ders Programı

İmamlar ve Hatipler Kısmı (Eimme ve Hutebâ)	Ezan ve İlâhi Kısmı (Müezzinlik)
Kur'an-ı Kerim Nazariyatı	Kur'an-ı Kerim Nazariyatı
Kur'an-ı Kerim Tatbikatı	Kur'an-ı Kerim Tatbikatı
Malumat-ı Kânûniye	Ezan ve İlâhi Nazariyatı
İlm-i Kelam	Ezan ve İlâhi Tatbikatı
Ahkâm-ı Nikâh ve Talâk	Ahkâm-ı İbadet
Hitâbet-i Arabiye Nazariyatı	
Hitâbet-i Arabiye Tatbikatı	
Türkçe Hitâbet	
Ahkâm-ı İbadet	

Tablodaki derslerden bu kurumların müfredatında beşeri ve fenni ilimlerin yer almadığı anlaşılmaktadır. Dini derslerden ibaret bir müfredat yapısının hakim olduğu bu kurumun Cumhuriyet döneminde açılan İmam Hatip Mekteplerinden farklı bir muhtevaya sahiptir. Ancak İmam Hatip Mektepleriyle güçlü bir isim benzerliğinin olduğu da yadsınamaz bir gerçektir.

Cumhuriyetin ilanından sonra kabul edilen Tevhid-i Tedrisat Kanunuyla ülkedeki farklı kurum ve makamlara bağlı tüm eğitim kurumları tek çatı altında toplanmış ve bütçeleriyle birlikte Maarif Vekaleti'ne aktarılmıştır.²² Ayrıca kanunun dördüncü maddesiyle dini hizmetlerin ifâsı için İmam Hatip Mekteplerinin kurulması karara bağlanmıştır. Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nda açıkça geçmese de Maarif Vekaleti'nin genelgesiyle medreseler kapatılmıştır.²³ Darü'l-hilafeti'l-âliyye Medreselerinin İptida-i dâhil ve hariç kısımları İmam Hatip Mekteplerine dönüştürülmüş bu kısımlarda okuyan öğrenciler İmam Hatip Mekteplerine aktarılmıştır. Bu medreselerin müderrisleri İmam Hatip Mekteplerinde din dersi hocası olarak görevlendirilmiş ve böylece tüm kurumlar Maarif Vekaletine bağlanmıştır. 29 merkezde yer alan Darü'l-hilafeti'l-âliyye Medreseleri kapatılmayıp bir nevi dönüştürülerek İmam Hatip Mekteplerinin ilk kurumları olmuştur.²⁴

Tevhid-i Tedrisat Kanunu'ndan sonra 29 Temmuz 1924 yılında Orta Tedrisat Müdür-i Umumiliği tarafından yayınlanan "İmam ve Hatip Mektepleri Talimatnamesi"

²² Halis Ayhan, **Türkiye'de Din Eğitimi**, İstanbul, Dem Yayınları, 2014, s. 48.

²³ Ayhan, **a.g.e.**, s. 49.

²⁴ Mustafa Öcal, "Künye Defterleri'ne Göre İstanbul İmam ve Hatip Mektebi (1924-1930)", Belge 1, **Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, 2008 C. 17, S. 2, s. 180.

yönetmeliğinde 1924-1925 öğretim yılından itibaren 4 yıllık okul olarak planlanan İmam ve Hatip Mekteplerine beş yıllık ilkokul mezunu olup, 12 ile 15 yaş arasındaki yalnızca erkek öğrencilerin sınavsız girebilecekleri belirtilmiştir.²⁵

Tablo-2: Yıllara Göre İmam Hatip Mektep Sayıları

Yıllar	Sayı
1923-1924	29
1924-1925	26
1925-1926	20
1926-1927	2

Dinçer'in aktardığına göre yukarıdaki tabloda 1923-1924 yıllarında 29 okul olarak açılan ilk İmam Hatip Mektepleri 1927 yılının sonunda İstanbul ve Kütahya'daki mektepler dışında diğerleri kapanmış ve sayısı 2'ye düşmüştür.²⁶ Son iki mektep de 1929-1930 öğretim yılından itibaren öğrenci almamış ve 1932 yılında son mezunlarını verdiğinde kapanmıştır.²⁷ Bu okulların kapanmasında dönemin resmi makamları okullara öğrenci ilgisinin olmadığını gerekçe olarak açıklamışlardır.²⁸ Ancak bu okulların kapanmasının veya öğrencilerin ilgi göstermemesinin sebepleri konusunda farklı değerlendirmeler de mevcuttur. İmam Hatip Mekteplerinin sadece ortaokul düzeyinde açılarak lise düzeyinde okulların açılmamasından dolayı mezunlarına yüksek tahsil imkânının sağlanmaması, mezunlarına istikbal ve istihdam vaad edilmemesi, tasarruf tedbirleri adı altında bu okullara ödenek verilmemesi ve din görevliliğinin memuriyet kapsamından çıkarılması gibi nedenler halkın bu okullara karşı güvensizliğine neden olmuş ve öğrenci ilgisini engellemiştir.²⁹ 1924 yılında Tevhidi Tedrisat Kanunu ile din görevlisi yetiştirmek amacıyla açılan İmam ve Hatip Mektepleri 1930 yılına gelindiğinde son iki okul da resmi olarak kapatılarak (İstanbul ve Kütahya) ortaöğretim düzeyinde din görevlisi yetiştiren bir okul kalmamıştır.³⁰

²⁵ Ergin, **a.g.e.**, C.5 s. 2124-2125.

²⁶ Nahit Dinçer, **İmam-Hatip Okulları Meselesi: 1913'ten Günümüze**, İstanbul, Şule Neşriyat, 1998, s. 57.

²⁷ Dinçer, **a.g.e.**, s. 57.

²⁸ Ayhan, **Türkiye'de Din Eğitimi**, s. 55.

²⁹ Ahmet Ünsür, **Kuruluşundan Günümüze İmam-Hatip Liseleri**, İstanbul, Ensar Neşriyat, 2005, s. 142. Bkz.: Mustafa Öcal, "İmam ve Hatip Mektepleri, Mezunlarından Bazıları ile Yapılan Mülâkatlar ve Şehâdetname Örnekleri", **Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, C.12, S.2, s. 69-70.

³⁰ Öcal, **a.g.m.**, s. 77.

İkinci Dünya Savaşı sonrasında ortaya çıkan konjonktür ve çok partili hayata geçilmesi, tek parti iktidarı olan Cumhuriyet Halk Partisi'ni (CHP) din politikaları ve laiklik uygulamalarını revize etmeye mecbur bırakmıştır. Bu bağlamda din eğitimi konusu 1947 yılındaki VII. CHP Kurultayı'nda ayrıntılı biçimde ele alınmıştır. Kurultayda toplumdaki gelen talepler de göz önüne alınarak din eğitimi alanında çalışma yapılması için bir komisyon kurulması kararlaştırılmıştır.³¹ Komisyon raporunda, din hizmetlerini ifa edecek elemanlara duyulan ihtiyaçtan bahsederek, hükümete yüksek din bilgini yetiştirmek üzere bir İslam İlahiyat Fakültesinin kurulması, imam ve hatip yetiştirecek okulların açılması ve ilkokullara din derslerinin konulması gibi kararlar tavsiye edilmiştir.³² Önerilen kararlar hükümet tarafından tekrar değerlendirilerek İmam Hatip Okulu açılması önerisinde yapılan değişiklikle 20 Mayıs 1948 tarihinde imam ve hatip yetiştirmek üzere bir okulun değil, onun yerine 10 aylık İmam-Hatip Kurslarının açılmasına karar vermiştir.³³ Böylece ilki 15 Ocak 1949 tarihinde Ankara'da olmak üzere, daha sonra da toplam 10 farklı ilde 10 aylık İmam-Hatip Kursları açılmıştır. Bakanlığa bağlı olarak açılan bu kurslara ortaokul mezunu ve askerliğini yapmış kişiler alınmıştır. Bu kurslarda 1949 yılı sonuna kadar toplam 50 kadar mezun verilebilmiştir.³⁴

İmam Hatip kursları eğitim içeriğinin yetersizliklerinden dolayı toplumun din hizmetleri ihtiyacını karşılama konusuna eksik kalmıştır. Bunun üzerine 1950 yılında iktidara gelen Demokrat Parti döneminde bu kurslara son verilerek İmam Hatip Okullarının tekrar açılması için adım atılmıştır. Dönemin Milli Eğitim Bakanı Tevfik İleri (d: 1911-ö: 1961) İmam Hatip Okullarının açılmasını zaruri gördüklerini millete hitap edecek olgun ve kültürlü imam ve hatiplerin yetişmesini arzuladıklarını belirtmiştir.³⁵ Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Müdürler Komisyonu tarafından yapılan çalışmalar neticesinde 13 Ekim 1951 tarih ve 601 sayılı kararı ile Diyanet İşleri Başkanlığının ihtiyacı olan din hizmetlilerini yetiştirmek üzere Tevhid-i Tedrisat Kanununun 4. maddesine dayanılarak ilkokula dayalı dört yıllık İmam Hatip

³¹ Ünsür, **Kuruluşundan Günümüze İmam-Hatip Liseleri**, s. 148.

³² Ünsür, **a.g.e.**, s. 149.

³³ Dinçer, **İmam-Hatip Okulları Meselesi: 1913'ten Günümüze.**, s. 80-81.

³⁴ Hicret K. Toprak, "Zoraki Meşruiyet: Erken Dönem Cumhuriyet Koşullarında İmam Hatip Okullarına Yer Açmak" **100. Yılında İmam Hatip Liseleri Sempozyumu**, DEM Yayınları, İstanbul, 2013, s. 787.

³⁵ Öcal, **100. Yılında İmam Hatip Liseleri (1913-2013)**, s. 108.

Ortaokulu açılmıştır. Ortaokul kısmının ilk mezununu verdiği 1955 yılında üç yıllık lise kısmı da açılmış ve böylece toplam yedi yıllık (4+3) İmam-Hatip Okulları kurulmuştur.³⁶ İlk olarak Adana, Ankara, Isparta, İstanbul, Kayseri, Konya ve Kahramanmaraş illerinde toplam 7 okul açılmıştır.³⁷

Bu okulların öğretim programlarında dini/mesleki derslerle birlikte fen ve sosyal alanlarına ait kültür derslerine yer verilmiştir. Programlar ortalama %40'ı meslek dersi %60'ı kültür ve fen dersleri olarak tasarlanmış ve 1951-1971 döneminde yaklaşık 20 yıl boyunca uygulanmıştır.³⁸ Orta kısmında Kur'an-ı Kerim, Arapça, Akaid, Din Dersi, Siyer ve İslam Ahlakı, Tefsir ve Usûlü, Hadis ve Usûlü, Fıkıh ve Usûlü, Kelâm, Türk-İslam Sanatları Tarihi, Türkçe Hitabet gibi dersler dört yıllık program içerisinde farklı saat ağırlıklarında okutulmuştur. Yine orta kısmında; Türkçe, Yazı, Psikoloji ve Din Psikolojisi, Tarih, Coğrafya, Yurt Bilgisi, Kanun Bilgisi, Matematik, Fizik, Kimya, Tabiat Bilgisi, Sağlık Bilgisi, Yabancı Dil, Beden Eğitimi, Resim, Müzik gibi dersler farklı sınıf düzeylerinde yer almıştır. Dört yıllık orta kısım programında haftalık ders saatleri üzerinden %42,75'i meslek dersleri, %56,25'de kültür dersleri şeklinde ders dağılımı söz konusudur.³⁹ Lise kısmı programında ise meslek dersleri %42, kültür dersleri %58 oranında dağılımla haftalık ders çizelgelerinde yer almıştır.⁴⁰

1951-1952 öğretim yılında 7 okul olarak açılan İmam Hatip Okulları halkın ilgisinden dolayı 1960 yılına kadar 19 okula⁴¹, 1970 yılına kadar da 72 okula ulaşmıştır.⁴² Okulların sayısal olarak artışı toplumun bir kesimi tarafından eleştiri konusu edilmiştir.⁴³ Özellikle Tevhid-i Tedrisat Kanunu'na yapılan atıflarla öğretimin birliğinden ödün verildiği, bu okulların ikili bir eğitim sistemine yol açtığı yönünde değerlendirmeler bugün bile söz konusu edilmektedir. Ayrıca din eğitimi ve

³⁶ Öcal, **a.g.e.**, s. 110

³⁷ Dinçer, **a.g.e.**, s. 97;

³⁸ Mustafa Öcal, "Cumhuriyet Döneminde Türkiye'de Din Eğitimi Öğretimi", **Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, C. 7, S. 7, s. 246. Ayrıca bkz.: Öcal, **100. Yılında İmam Hatip Liseleri (1913-2013)**, s. 115-117.

³⁹ Öcal, **100. Yılında İmam Hatip Liseleri (1913-2013)**, s. 115-116.

⁴⁰ Öcal, **a.g.e.**, s. 118.

⁴¹ Öcal, **a.g.e.**, s. 131.

⁴² Öcal, **a.g.e.**, s. 139.

⁴³ Öcal, **a.g.e.**, s. 131.

öğretiminin laik devlet anlayışında yer alamayacağını savunan çevreler, meslek dersleri arasında yer alan fıkıh gibi derslerin şeriat kurallarını öğretim konusu ettiği, bu okullarda okuyan öğrencilere şeriat kurallarına göre bir devlet anlayışının öğretildiği bunun ise laik devlet anlayışına aykırı olduğu iddiaları üzerinden bu okullar her dönemde eleştirilere ve dışlamalara maruz kalmıştır.⁴⁴

12 Mart 1971 tarihinde askeri muhtıra sonrasında ise kurulan ara hükümet döneminde 4 Ağustos 1971 tarihinde MEB Talim ve Terbiye Kurulu'nca alınan kararla, İmam Hatip Okullarının dört yıllık birinci devresi yani orta kısmı kapatılmıştır. Ayrıca 22 Mayıs 1972 tarihinde yayınlanan İmam Hatip Okulu İdare Yönetmeliğinde de bu okulların öğrenci kabul şartlarına erkek olma şartı eklenerek bu okullara kız öğrencilerin kayıt yaptırılmaları engellenmiştir.⁴⁵

İmam Hatip Okullarına ilişkin en önemli gelişmelerden birisi 14.06.1973 tarihli Resmî Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe giren 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile sağlanmıştır. Söz konusu kanun ile bu okullar İmam Hatip Liselerine dönüştürülmüştür.

Kanunun 32. maddesinde bu kurumlar *“İmam-Hatip Liseleri, imamlık, hatiplik ve Kur'an kursu öğreticiliği gibi dini hizmetlerin yerine getirilmesi ile görevli elemanları yetiştirmek üzere, Milli Eğitim Bakanlığınca açılan ortaöğretim sistemi içinde, hem mesleğe hem yükseköğrenime hazırlayıcı programlar uygulayan öğretim kurumlarıdır”*⁴⁶ şeklinde tanımlanmıştır.

Talim ve Terbiye Kurulu'nun 26 Ağustos 1974 tarihli ve 394 sayılı kararıyla İmam Hatip Liselerinin orta kısımlarına seçmeli dersler yerine Kur'an'ı Kerim, Arapça ve Din derslerinin eklenmesi kararlaştırılmıştır. Böylece kısmi de olsa İHL'lerin orta kısımlarının açılması sağlanmıştır.⁴⁷

⁴⁴ Ayhan, **Türkiye'de Din Eğitimi**, s. 182; Öcal, **a.g.e.**, s. 135-136

⁴⁵ Ayhan, **a.g.e.**, s. 192

⁴⁶ 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, (Çevrimiçi)

<http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>, Erişim Tarihi: 12/10/2018.

⁴⁷ İbrahim Aşlamacı, **Paydaşlarına Göre İmam-Hatip Ortaokullarında Din Eğitimi**, İstanbul, DEM Yayınları, 2017, s. 57.

Bu okulların liselere dönüştürülmesi, orta kısımlarının yeniden açılması, 1976 yılında Danıştay'ın kız öğrencilerin de bu okullara kayıt yaptırabileceği yönünde karar vermesi gibi yaşanan olumlu gelişmeler 1970'li yıllarda da bu okulların sayılarında hızlı bir artışa yol açmış ve okul sayısı 1980 yılına kadar 374'e ulaşmıştır.⁴⁸ Buna karşılık 12 Eylül 1980 askeri ihtilal sonrasında oluşan askeri yönetim İmam Hatip Lisesi sayısına sınır koymuştur. Mevcut 374 okulun 41'nin henüz ortaokul düzeyinde öğrencisi olduğu için bu okullar normal ortaokula dönüştürülmüş ve İmam Hatip Lisesi sayısı 333 olarak sınırlandırılmıştır.⁴⁹ Bu dönemde mevcut okulların pek çoğunda şubeler açmak suretiyle bu okulların yaygınlaştırılmasına çalışılmıştır. 1990'lı yıllarda ise şube olarak açılan İHL'lerin müstakil okul olarak açılmalarıyla birlikte 1997 yılına kadar okulların sayıları yeniden artmış ve okul sayısı 604'e yükselmiştir.⁵⁰

1997 yılına kadar okul ve öğrenci sayısı bakımından önemli bir artış gösteren İHL'ler 1997 yılında yeni bir kırılım döneminiyle karşı karşıya kalmıştır. Türkiye'de 28 Şubat süreci olarak adlandırılan bu dönemde 16 Ağustos 1997 tarihinde ilköğretim ve eğitim kanununda yapılan değişiklikle ilkokul ve ortaokullar ilköğretim okulu adıyla birleştirilerek 8 yıllık kesintisiz zorunlu eğitim kabul edilmiştir.⁵¹ Bu düzenlemeyle İHL'lerle birlikte tüm ortaokul kısmı olan liselerin orta kısımları kapatılmıştır. Bu süreçte yine Yüksek Öğretim Kurulu'nun (YÖK) 30 Temmuz 1998 tarihinde üniversiteye giriş sistemine yönelik aldığı "katsayı kararı"yla İHL mezunlarının üniversitelerde ilahiyat fakültelerinin dışında başka bir bölüme girmeleri neredeyse imkânsız hale getirilmiştir. İHL'lerin orta kısımlarının kapanması ve üniversiteye girişte sınırlamalar getirilmesi bu okulların öğrenci sayılarının düşmesinde etkili olmuştur.⁵²

⁴⁸ Ayhan, **Türkiye'de Din Eğitimi**, s. 304.

⁴⁹ Öcal, **100. Yılında İmam Hatip Liseleri**, s. 195.

⁵⁰ Mustafa Öcal, **Osmanlı'dan Günümüze Türkiye'de Din Eğitimi**, İstanbul, Düşünce Kitabevi Yay., 2011, s. 275-276

⁵¹ İlköğretim ve Eğitim Kanunu, Milli Eğitim Temel Kanunu, Çıraklık ve Meslek Eğitimi Kanunu, Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat Ve Görevleri Hakkında Kanun, (Çevrimiçi) <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.4306.pdf>, Erişim Tarihi: 11/10/2019.

⁵² Öcal, **100. Yılında İmam Hatip Liseleri**, s. 295; Ayrıca bkz.: **Yükseköğretime Giriş Sınavı Geçmiş Yıllarla Karşılaştırma ve Değerlendirme**, Ankara, Yükseköğretim Kurulu Yayınları, 1999, s. 8.

3 Kasım 2002 tarihinde seçimleriyle iktidara gelen Adalet ve Kalkınma Partisi (AK Parti) ile birlikte İHL'ler yeniden canlanmaya başlamıştır. AK Parti'nin başta lideri Recep Tayyip Erdoğan olmak üzere pek çok üyesinin bu okul mezunu olması, İHL camiasında yaşanan olumsuzlukların giderileceğine yönelik bir beklenti oluşturmuştur. Ak Parti iktidarıyla birlikte 2003 yılından itibaren İHL'lerdeki öğrenci sayısında nizami bir artış söz konusudur. Okul sayısı 2010 yılına kadar çok fazla değişmese de öğrenci sayısı 2003-2012 yılları arasında yaklaşık üç kat artmıştır.⁵³

AK Parti hükümeti İHL'leri de yakından ilgilendiren Türk eğitim sistemindeki önemli değişiklikleri 2012 yılında gerçekleştirmiştir. 30 Mart 2012 tarihinde kabul edilen kanunla⁵⁴ 8 yıllık kesintisiz zorunlu eğitim yerine, 12 yıllık zorunlu kademeli eğitim getirilerek 12 yıllık süre üç kademeye ayrılmıştır. Birinci kademe 4 yıl süreli ilkokul, ikinci kademe 4 yıl süreli ortaokul ve üçüncü kademe 4 yıl süreli lise olarak düzenlenmiştir. Bu çerçevede 1997 yılında kesintisiz 8 yıllık zorunlu eğitim uygulamasıyla kapatılan İHL'lerin orta kısımları yeniden açılmıştır. Ayrıca üniversiteye giriş ve yerleştirme işlemleri yeniden düzenlenmiş, İHL mezunlarının üniversitelerin tüm bölümlerine herhangi bir engel olmaksızın girmelerine imkân tanınmıştır. Yine yakın dönemde 2004 yılında Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ile Türkiye Diyanet Vakfı arasında imzalanan protokolle başta Türk Cumhuriyetleri ve Müslüman ülkelerden gelen ortaöğretim çağındaki öğrencilerin İmam Hatip okulu tecrübesine dahil edilmesi amacıyla "Uluslararası Anadolu İmam Hatip Lisesi" modeli geliştirilmiştir. Bu amaçla 2006 yılından itibaren açılan Uluslararası Anadolu İmam Hatip Liseleri bugün Türkiye'nin farklı şehirlerinde 13 kurum olarak eğitimlerine devam etmektedir.⁵⁵

2012 sonrasında bu okullara ilişkin yaşanan söz konusu olumlu gelişmeler sonrasında okul ve öğrenci sayıları artmıştır. Bu artışlar 1997-2012 dönemindeki orta kısımların olmadığı ve katsayı uygulamasından dolayı yükseköğretime kısıtlı imkân

⁵³ Aşlamacı, **Paydaşlarına Göre İmam-Hatip Ortaokullarında Din Eğitimi.**, s. 145.

⁵⁴ 6287 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun, (Çevrimiçi) <https://www.tbmm.gov.tr/kanunlar/k6287.html>, Erişim Tarihi: 10/03/2019.

⁵⁵ **Din Öğretimi Genel Müdürlüğü Uluslararası İmam Hatip Liseleri**, (Çevrimiçi), https://dogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_02/25190445_UAIHL_Tanitim.pdf, Erişim Tarihi: 12/03/2019.

verildiği dönemdeki öğrenci kaybının telafisi olarak da değerlendirilebilir. MEB 2017-2018 eğitim-öğretim yılı istatistiklerine⁵⁶ göre Türkiye’de ortaokul kademesindeki toplam 18.745 resmi ve özel ortaokul vardır. Bu okulların içerisinde 2859’u müstakil, 427’si İHL bünyesinde olmak üzere 3286 İmam Hatip Ortaokulu yer almaktadır. Tüm ortaokullar içerisinde İmam Hatip Ortaokulları %17,5 oranına sahiptir. Yine Türkiye’deki toplam ortaokul öğrenci sayısı 5.590.134 olup bu öğrencilerin 723.108’i İmam Hatip Ortaokulunda okumaktadır. Oransal olarak %12,9’a tekabül etmektedir.

Aynı istatistiklere⁵⁷ göre resmi ve özel ortaöğretim kurumlarının (lise) sayısı 11.783 olup bu okullarda 5.689.427 öğrenci öğrenim görmektedir. Bu toplam içerisinde İHL sayısı 1605’tir. İHL’lerde okuyan öğrenci sayısı 627.503’tür. Ortaöğretim kurumları içerisinde İHL oranı %13,6, lise öğrencileri içerisinde İHL’de okuyan öğrencilerin oranı ise %11 seviyesindedir.

2. İmam Hatip Okullarının Amaç ve Fonksiyonları

Bir kurumun kuruluş yasası, kurum hakkında oluşturulan mevzuatlar o kurumun ne amaçla kurulduğu ve kurumla hangi işlevlerin gerçekleştirileceği konusunda temel metinlerdir. İmam Hatip Liseleri için düzenlenen yasal mevzuatlarda ve müfredatlarda bu okulların amaç ve fonksiyonlarını içeren ifadeler yer almaktadır. Bu çerçevede bakılması gereken ilk ve en önemli yasal düzenleme 1924 yılında çıkarılan, halen yürürlükte olan ve 1982 Anayasasının 174. Maddesi ile güvence altına alınan Tevhid-i Tedrisat Kanunu’dur. Söz konusu kanunun 4. maddesinde, İmam Hatip okullarının yerine getirmesi için kuruluş amacı, din hizmetlerini yürütecek din görevlileri yetiştirmek olarak belirtilmiştir. 1924-1932 dönemindeki kısa süreli İmam Hatip Okulu tecrübesi bir kenarda tutulduğunda özellikle 1951 yılından sonra yeniden açılan İmam Hatip Okulları din hizmetleri alanında önemli bir boşluğu doldurmuştur. Yine 1965 yılında çıkarılan Diyanet İşleri Başkanlığı teşkilat yasası⁵⁸ ile birlikte, Başkanlık bünyesindeki imam-hatip, müezzin, Kur’an Kursu öğreticisi gibi alanlar

⁵⁶ Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2017-2018, Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı Yayını, Ankara, 2018, s. 71.

⁵⁷ Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2017-2018, s. 128.

⁵⁸ Diyanet İşleri Başkanlığı Kuruluş ve Görevleri Hakkında Kanun, Kabul Tarihi: 22/06/1965, (Çevrimiçi) <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.633.pdf>, Erişim Tarihi: 15/10/2019.

için bu okul mezunu olma şartının getirilmesi, din görevlisi yetiştirme görevinin ortaöğretim düzeyinde bu kurumlarca yerine getirildiğini açıkça göstermiştir. Halen Diyanet İşleri Başkanlığı'nın personel alımlarında İHL mezunlarına önemli oranda kontenjan ayrılmaktadır. Aşlamacı'nın yaptığı araştırmada Diyanet İşleri Başkanlığı'nın 2016 yılında sözleşmeli imam-hatip kadrosu için tahsis ettiği 5550 kişilik kontenjanın 3345'i yani %60,8'i İmam Hatip mezunu ve hafızlara verildiği görülmektedir.⁵⁹ Bu sayılar İHL mezunlarının Diyanet'in insan kaynağını oluşturmaya devam ettiğini göstermektedir.

İHL'lerin kuruluş amacı olan din görevlisi yetiştirme işlevi, özellikle 1960'lı yıllardan itibaren bu okullara çocuklarını gönderen toplum kesiminin talep ve beklentileriyle anlam genişlemesine uğramıştır. Bu süreçte bu okulların din görevlisi yetiştirme işlevi giderek geri planda kalmış ve bu okullar daha çok dinini bilen, yaşayan ve aynı zamanda bu okullardan sonra üniversitelerin farklı alanlarında okumak isteyen insanların yetiştiği bir kuruma dönüşmüştür.⁶⁰ Nitekim Milli Eğitim Temel Kanununun 32. maddesiyle İmam Hatip Liselerine hem mesleki bir eğitim kurumu hem de yükseköğretime öğrenci yetiştiren genel lise statüsü verilmiştir.⁶¹ İHL'lerin sayısının ve kontenjanlarının mesleki ihtiyaçlardan ziyade toplumsal taleplere göre belirlenmesinin temelinde bu okulların hem din derslerini hem de genel lise derslerini ihtiva etmesi yer almaktadır.⁶²

Milli Eğitim Temel Kanununda yer alan bu amaç ve fonksiyon genişlemesi 1978 yılında çıkarılan İmam Hatip Liseleri Müfredat Programına aşağıdaki ifadelerle yansımıştır:

“Laik öğretim sistemimiz içinde Milli Eğitim Bakanlığının hizmetleri arasında hem mesleğe hem de yükseköğretime hazırlayıcı programlar uygulayan öğretim kurumları olarak açılmış bulunan İmam-Hatip Liselerinin amaçları; İmam-hatiplik ve

⁵⁹ İbrahim Aşlamacı, “İHL Öğrencilerinin Meslek Dersleri ve Meslek Dersi Öğretmenlerine Yönelik Tutum Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” **Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi**, C.17, S.1, s. 200-201.

⁶⁰ Aşlamacı, **Paydaşlarına Göre İmam-Hatip Ortaokullarında Din Eğitimi**, s. 175.

⁶¹ Bolay vd., **Türk Eğitim Sistemi Alternatif Bir Perspektif**, s. 157.

⁶² Bolay vd., **a.g.e.**, s. 160.

Kuran kursu öğreticiliği gibi dini hizmetleri yapmak üzere en az lise seviyesinde genel ve mesleki öğrenim görmüş din görevlileri yetiştirmek”⁶³

Yabancı dil ağırlıklı eğitim veren Anadolu Lisesi okul türlerinin İHL’ler için uygulamaya konulduğu 1985 yılında ilk Anadolu İmam Hatip Lisesi açılmıştır.⁶⁴ Bu okullar Almanya’daki Türk işçilerin çocuklarının yabancı dil ağırlıklı bir din eğitimi olarak Almanya’daki din görevlisi ihtiyacını karşılamak amacıyla kurulmuştur. Yabancı dil hazırlık sınıfı olan ve öğrencilerini başarı sınavıyla alan Anadolu İmam Hatip Liseleri süreç içerisinde üniversiteye girişte de başarılar göstermiş ilk kuruluş amacından ziyade başarılı öğrencilerin tercih ettiği okullar olmuştur.⁶⁵ Anadolu İHL okul türüyle birlikte bu okulların yükseköğretime öğrenci hazırlama amacı ön plana çıkmıştır.

İHL’lerin amaçları konusunda farklı dönemlerde çıkarılan yönetmeliklerde anlam genişlemesini pekiştiren ifadeler yer almıştır. Örneğin 2009 yılında çıkarılan İmam Hatip Liseleri Yönetmeliğinde⁶⁶ *“ilgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak üzere hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak”* amaçlar arasında zikredilmiştir. Milli Eğitim Temel Kanunundaki ifadeler 2009 yönetmeliğinde *“ilgi, istek, yetenek ve başarılarına göre hem mesleğe hem de yükseköğretim programlarına hazırlanmalarını sağlamak”* ifadesiyle yer bulmuştur.

2017-2018 eğitim-öğretim yılında Din Öğretimi Genel Müdürlüğü’nün yayınladığı Anadolu İmam Hatip Liseleri ve İmam Hatip Ortaokulları tanıtım kataloğunda Anadolu İmam Hatip Liselerinin amaçları kapsamında *“Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre akademik, meslekî, sosyal ve kültürel gelişimlerine çok yönlü katkıda bulunmak amacıyla yerel, ulusal ve uluslararası düzeyde bilimsel, meslekî,*

⁶³ **İmam Hatip Liseleri Müfredat Programı**, Ankara, Milli Eğitim Basımevi, 1978, s. 11-12.

⁶⁴ Ayhan, **Türkiye’de Din Eğitimi**, s. 370.

⁶⁵ Öcal, **100. Yılında İmam Hatip Liseleri (1913-2013)**, s. 215.

⁶⁶ “İmam-Hatip Liseleri Yönetmeliği”, **Resmi Gazete (31/07/2009)**, S: 27305, (Çevrimiçi) <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2009/07/20090731-2.htm>, Erişim Tarihi: 10/03/2019.

kültürel, sanatsal ve sportif alanlarda yer almalarını sağlamak” ifadesine yer verilerek bu okullara farklı boyutlarda işlevler tanımlanmıştır.⁶⁷

Netice olarak İmam Hatip Liseleri, günümüzde din görevlisi yetiştirme amacını muhafaza etmekle beraber hayata ve çeşitli mesleklere hazırlama yönüyle diğer okul türleri arasında bir okul işlevi görmektedir. Sadece bu amaçları gerçekleştirmek için örgün eğitim sistemi içerisinde din eğitimi dersleri yer almaktadır.

3. İmam Hatip Lisesi Mezunlarının Yükseköğretime Geçişleri

İHL mezunlarının üniversiteye giriş durumları ve yönelimleri, İmam Hatip Mekteplerinden sonra özellikle tekrar açıldıkları 1951 yılından sonraki süreçlerinde toplumun farklı kesimleri tarafından bu okullara ilişkin yürütülen tartışmalarda en önemli başlıklardan birisini oluşturmuştur. 1951 yılında açılan İmam Hatip Okulları genel lise statüsünde kabul edilmediği için mezunları o dönemde yüksek din öğretiminin tek kurumu olan Ankara İlahiyat Fakültesi’ne girememiştir.⁶⁸ Bu durum mezunlarının önünde diyanet görevlisi olma dışında bir seçeneğin kalmaması anlamına gelmektedir. Bu yüzden öğrenciler ilahiyatta veya yüksekokulda okuyabilmek için Milli Eğitim Bakanlığı’na taleplerde bulunmuşlardır.⁶⁹ Bu talepler sonucunda İmam Hatip Okulu mezunlarına yüksek din öğrenimi imkânı sağlamak ve ilk ve ortaöğretime konulan din dersleri ile birlikte, İmam Hatip Okulları için meslek dersi öğretmeni yetiştirmek üzere, MEB Müdürler Komisyonu’nun 17.11.1959 gün ve 575 sayılı kararı ile Bakanlığa bağlı 4 yıl süreli yüksekokul statüsünde, Yüksek İslam Enstitüleri açılmıştır.⁷⁰ Yine bu süreçte 7 Nisan 1969’da çıkarılan bir yönetmelikle İmam Hatip Okulu mezunlarına altı dersten fark imtihanına girerek lise diploması alma hakkı da tanınmıştır.⁷¹ Böylece İmam Hatip mezunları genel lise diploması alarak

⁶⁷ Din Öğretimi Genel Müdürlüğü Anadolu İmam Hatip Liseleri ve İmam Hatip Ortaokulları, (Çevrimiçi) <http://dogm.meb.gov.tr/pdf/ImamHatipTanitimKitapcigi.pdf>, s. 7-11. Erişim Tarihi: 15/11/2018.

⁶⁸ Ayhan, **Türkiye’de Din Eğitimi**, s. 229.

⁶⁹ Hayrettin Karaman, **Bir varmış, Bir Yokmuş: Hayatım ve Hatıralar**, İstanbul, İz Yayınları, 2009, C. 1, s. 230.

⁷⁰ Ayhan, **a.g.e.**, 1999: 224-225).

⁷¹ Şükrü Özüdoğru, **Kuruluşundan Bugüne Türkiye’de İmam-Hatip Liseleri ve Konya İmam-Hatip Lisesi: 50. Yıl (1951-2001)**, Konya, Altınarı Ofset, 2003, s. 42.

Yüksek İslam Enstitüleri dışındaki yükseköğretim kurumlarına başvuru hakkı kazanmıştır.

Milli Eğitim Temel Kanunu ile İmam Hatip Okulları lise statüsü kazanmış ve böylece bu okul mezunları başka herhangi bir lise diplomasına ihtiyaç duymaksızın üniversitelerin sosyal bölümlerine gidebilme imkânı elde etmiştir.⁷² Ayrıca askeri ihtilal sonrasında 1983 yılında yine aynı kanunun 31. maddesinde yer alan “yetiştirildikleri yönde” ibaresi çıkartılarak bütün mesleki ve teknik lise mezunları ile birlikte İHL mezunları da üniversitelerin tüm fakülte ve bölümlerine yerleşme imkânı kazanmıştır.⁷³

İmam Hatip Liselerinin lise statüsü kazanmasından sonra okul ve öğrenci sayılarının artması, üniversiteye yerleştirme durumuna da yansımış ve bu okul mezunları 80’ler ve 90’larda üniversitelerin siyasal bilimler, hukuk, kamu yönetimi, öğretmenlik gibi kendi alanları dışındaki farklı alanlarına yönelmeye başlamışlardır.⁷⁴ Ancak bu durum İHL okul ve öğrenci sayısının ihtiyaçtan fazla olduğu üzerinden yürütülen tartışmalara yeni bir tartışma eklemiştir. İHL mezunları neden ilahiyat fakültesi dışındaki okulları tercih ediyor, bu okulların amacı din görevlisi ve ilahiyatçı yetiştirmek değil mi vb., sorular etrafında bu okulun ve mezunlarının örtük bir amacının olduğu ve laik devlet sistemi ortadan kaldırmayı hedefledikleri ithamları yapılagelmiştir.⁷⁵ İmam Hatip Liselerinin sadece din görevlisi yetiştirmek için kurulmuş meslek liseleri olduğunu düşünenler için, bu okulların öğrenci sayıları ve mezunlarının ilahiyat fakültesi dışındaki tercihleri, söz konusu ithamlardan dolayı çoğu zaman kuşkuyla karşılanmıştır. Bu konuda ilk ciddi tepki, 1990 yılında yayınladığı eğitim raporuyla TÜSİAD tarafından gösterilmiştir. Zekai Baloğlu tarafından hazırlanan bu raporda,⁷⁶ son 20 yılda İHL okul ve öğrenci sayılarındaki artışa dikkat çekilmiş, ayrıca 1988 yılı üniversiteye giriş tercihleri ve yerleştirme

⁷² Öcal, “Dünden Bugüne İmam Hatip Liseleri (1913-2013)” **100. Yılında İmam Hatip Liseleri Sempozyumu**, s. 85.

⁷³ Aşlamacı, **Paydaşlarına Göre İmam-Hatip Ortaokullarında Din Eğitimi**, s. 127.

⁷⁴ Ruşen Çakır-İrfan Bozan, **İmam-Hatip Liseleri: Efsaneler Gerçekler**, İstanbul, Tesev Yayınları, 2004, s. 22-24.

⁷⁵ Akşit-Coşkun, “Türkiye’nin Modernleşmesi Bağlamında İmam Hatip Okulları”, s. 395.

⁷⁶ Zekai Baloğlu, **Türkiye’de Eğitim Sorunlar ve Değişime Yapısal Çözüm Önerileri**, İstanbul, TÜSİAD Yayınları 1990.

sonuçlarından hareketle, bu okul mezunlarının hukuk ve kamu yönetimi gibi bölümlere yönelindiklerinin altı çizilmiştir.⁷⁷ Bu verilerden hareketle bu okullardaki niteliksel dönüşüme dikkat çekilerek kuruluşlarındaki amaçlarından farklı olarak bu okulların genel eğitim sistemine dönüştürüldüğü ve bunun ikinci bir genel eğitim kanalının oluşmasına yol açtığı ifade edilmiştir. Bunu önlemek için bu okulların kuruluş amaçlarına uygun olarak temel eğitime dayalı ve ayrı meslek okulları olarak düzenlenmesi ve öğrenci sayısının istihdam kapasitesine göre sınırlandırılması önerilmiştir.⁷⁸ Bu raporu önemli kılan hususların başında rapordaki önerilerin 28 Şubat sürecinde alınan kararlarla örtüşmesidir.

28 Şubat sürecinde YÖK 30 Temmuz 1998 tarihli toplantısında, İHL mezunlarıyla birlikte diğer meslek lisesi mezunlarına da üniversiteye yerleşmelerinde farklı katsayı uygulanması yönünde karar almıştır.⁷⁹ İlk kez 1999 yılı üniversite seçme sınavında uygulanan bu karar sonucunda İHL'lerin kendi alanları diğer bir ifadeyle ilahiyat fakülteleri dışındaki farklı fakülte ve bölümleri tercih etmeleri halinde muadil puana sahip lise öğrencisinin ortaöğretim başarı puanı 0,5 katsayısı ile çarpılırken İHL ve diğer meslek lisesi mezunlarının puanları 0,2 katsayısıyla çarpılmıştır. Katsayı uygulaması neticesinde örneğin üniversite giriş sınavından aynı puanı almış ve aynı ortaöğretim başarı puanına sahip İHL mezunu ve lise mezunu iki aday arasında yaklaşık 30 puanlık bir fark oluşturulmuştur. 2003 yılından itibaren katsayı oranlarında değişikliğe giden YÖK, 0,8 ve 0,3 katsayı uygulamasını getirmiş ve alan dışı yükseköğrenim tercihlerindeki makas daha da açılmıştır.⁸⁰ Dolayısıyla İHL mezunlarının farklı fakülte ve bölümlere girişleri neredeyse imkânsız hale getirilmiştir. Ayrıca ikinci öğretimleri kapatılan ilahiyat fakültelerine yeterince kontenjan açılmamış, bu fakültelerin toplam kontenjanları 1000-2000 seviyelerinde tutularak on binlerce İHL mezunlarına üniversite kapıları büyük ölçüde kapatılmıştır.⁸¹

⁷⁷ Baloğlu, **a.g.e.**, s. 133.

⁷⁸ Baloğlu, **a.g.e.**, s. 175.

⁷⁹ Öcal, **100. Yılında İmam Hatip Liseleri (1913-2013)**, s. 295.

⁸⁰ Bekir Gür-Zafer Çelik, **YÖK'ün 30 Yılı Raporu**, Ankara, SETA Yayınları, 2011, s. 24.

⁸¹ Öcal, **Osmanlı'dan Günümüze Türkiye'de Din Eğitimi**, s. 330; Çakır vd., **a.g.e.**, s. 87.

2002 yılından itibaren iktidarda olan Adalet ve Kalkınma Partisi (Ak Parti) döneminde İHL'lerle ilgili önemli düzenlemeler gerçekleştirilmiştir. İHL'ler için katsayı sınırlamasının ve orta kısımlarının kapalı olduğu bir dönemde iktidara gelen Ak Parti ilk iktidar yıllarında başta katsayı olmak üzere bu okulların önündeki engelleri kaldırmak için çeşitli girişimlerde bulunmuştur. Ancak Ak Parti'nin 2002-2007 ve 2007-2011'deki ilk iki hükümet dönemlerindeki girişimleri Cumhurbaşkanlığı ve yüksek yargı tarafından engellenmiştir.⁸² Bu konudaki nihai çözüm Ak Parti'nin üçüncü hükümet döneminin başında gerçekleştirdiği 4+4+4 kademeli eğitim değişikliği olarak bilinen yasal düzenlemeyle sağlanabilmiştir. 30 Mart 2012 yılında TBMM'de kabul edilen 6287 sayılı "İlköğretim ve Eğitim Kanunu İle Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun" ile hem ortaokul düzeyinde İmam Hatip Ortaokullarının yeniden açılması hem de yükseköğretime girişte farklı katsayı uygulamalarına son verilmesi sağlanmıştır.⁸³

Netice olarak mevcut durumunda İmam Hatip Lisesi öğrencileri diğer tüm lise mezunu öğrenciler gibi yerleşmek için gerekli puanı aldıkları takdirde üniversitelerin tüm bölümlerine herhangi bir katsayı sınırlandırması olmaksızın girebilme imkânına sahip olmuşlardır.

4. İmam Hatip Lisesi Mezunlarının Üniversiteye Yerleşme Durumu

Özellikle lise statüsü kazandıkları 1973 yılından sonra İmam Hatip Lisesi mezunları üniversiteye yerleşme oranlarında daha görünür olmaya başlamıştır. İHL mezunları 1980'ler ve 1990'larda üniversitelerin siyasal bilimler, hukuk, kamu yönetimi, öğretmenlik vb. ilahiyat dışındaki alanları da tercih etmişlerdir.⁸⁴ Ayrıca 1990'lı yıllardan itibaren yaygınlaşan ve merkezi sınavla öğrenci alan Anadolu İmam Hatip Liselerinden mezun olan öğrenciler yükseköğretime giriş sınavlarında bazı başarılar elde etmiştir. Örneğin bu okullardan Kartal Anadolu İmam hatip Lisesi 1994 yılındaki üniversiteye giriş sınavında fen puan dalında Türkiye birincisi çıkarmış,

⁸² Abdullah Çavuşoğlu, **Yükseköğretime Geçişte Katsayı Uygulaması**, Ankara, SETA Yayınları, 2011, s. 3

⁸³ İbrahim Aşlamacı, "Din Eğitimi Politika ve Uygulamalarında Ak Parti'nin 15 Yılı", **Kuruluşundan Bugüne Ak Parti Toplum**, İstanbul, SETA Yayınları, 2 bsk., 2018, s. 191.

⁸⁴ Baloğlu, a.g.e., s. 137.

sonraki yıllarda da dereceler yaparak başarısının tesadüf olmadığını kanıtlamıştır.⁸⁵ Bu başarılar aynı zamanda İHL'ye yönelimi olumlu yönde etkilemiş öğrenci sayılarının artmasını sağlamıştır. Bu okul mezunlarının farklı dönemlerdeki üniversiteye yerleşme istatistikleri MEB verilerinden⁸⁶ derlenerek aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo-3: 1990-2011 Yılları Arası Dönemlere Göre İHL Mezunlarının Yükseköğretim Kurumlarına Yerleşme Oranları

Fakülte ve Yüksekokullar	1990-1998 Dönemi (%)	1999-2008 Dönemi (%)	2009-2011 Dönemi (%)
Açıköğretim Fakültesi	35,44	70,20	47,25
Diş Hekimliği Fakültesi	0,05	0,00	0,00
Eğitim Fakültesi	7,25	2,25	5,70
Eczacılık Fakültesi	0,24	0,00	0,00
Fen Edebiyat Fakültesi	10,35	1,45	2,40
Hukuk Fakültesi	3,84	0,15	0,05
İktisadi İdari Bilimler Fakültesi	13,03	0,85	0,65
İlahiyat Fakültesi	7,69	8,20	23,10
İletişim Fakültesi	0,21	0,40	0,25
Meslek Yüksekokulları (Ön lisans)	10,30	14,75	8,15
Mühendislik-Mimarlık Fakültesi	4,52	0,50	0,35
Tıp Fakültesi	1,42	0,00	0,00
Veteriner Fakültesi	0,16	0,00	0,00
Ziraat Fakültesi	0,38	0,15	0,00
Diğer	5,07	1,10	11,75

1990-1998 yılları arası İHL'lerden mezun olup yükseköğretim kurumlarına yerleşen öğrencilerin %35,4'ü açıköğretim fakültesine, %10,3'ü meslek yüksekokullarına yerleşmiştir. En fazla yerleşilen dört yıllık örgün fakülteler sıralamasında %13 oranla iktisadi idari bilimler fakültesi birinci, %10,3 ile fen edebiyat fakültesi ikinci, yaklaşık %7,7 ile ilahiyat fakülteleri üçüncü, %7,2 ile eğitim fakülteleri ise dördüncü sırada yer almıştır. Bu sıralamada da görüldüğü gibi İHL

⁸⁵ Öcal, a.g.e., s. 281-282.

⁸⁶ İlköğretimden Ortaöğretime Ortaöğretimden Yükseköğretime Geçiş Analizi, Ankara, MEB Gazi Mesleki Eğitim Merkezi Matbaası, 2012, s. 46-51.

mezunlarının kendi alanlarını oluşturan ilahiyat fakülteleri dört yıllık örgün fakülteler sıralamasında üçüncü sırada yer alabilmiştir. 1990-1998 dönemi verilerinden hareketle İHL öğrencilerinin geniş bir yelpazede tercih yaptığı ve yüksek başarı sıralamasından öğrenci alan tıp, mühendislik ve hukuk gibi fakültele öğrencilerin yerleşebildikleri gözlenmektedir. Ayrıca söz konusu dönemde üniversiteye yerleşen İHL öğrencilerinin %85,5’ni erkek öğrenciler, %14,5’ni kız öğrenciler oluşturmaktadır.⁸⁷

Katsayı kararının belirgin bir şekilde uygulandığı 1999-2008 yılları arasında İHL’lerden mezun olup yükseköğretim kurumlarına giren öğrencilerin %70,2’si açıköğretim fakültesine, %14,5’i meslek yüksekokullarına yerleşmiştir. Öğrencilerin en fazla yerleşebildiği dört yıllık örgün yükseköğretim kurumu ise %8,2 oranla ilahiyat fakülteleri olmuştur. Bu dönemde uygulanan katsayı nedeniyle diğer dört yıllık örgün fakültele yerleşmeleri yok denecek kadar az olmuştur. Örneğin öğrencilerin ancak %2,2’si eğitim fakültesine, %1,4’ü fen edebiyat fakültelerine girebilmiştir. Bir önceki dönemde tıp fakültesine %1,4 oranında öğrenci girebilmiş olsa da bu dönemde hiçbir öğrenci tıp fakültesine girememiştir. Benzer şekilde bir önceki dönemde %4,5 oranında öğrenci mühendislik-mimarlık bölümlerine girerken bu dönemde %0,5 oranında yok denecek kadar az öğrenci bu bölümlere yerleşebilmiştir. 1999-2008 döneminde İHL mezunu olup yükseköğretime geçiş yapan öğrencilerin %57’si erkek, %43’ü de kız öğrencilerden oluşmaktadır.⁸⁸

2009-2011 dönemindeki İHL öğrencilerinin üniversitelere yerleştikleri programlara göre en çok yerleşilen programlar bir önceki dönemde olduğu gibi açıköğretim programları (%47,2) olmuştur. Açıköğretim programlarını %23,1 oran ile ilahiyat fakültelerine yerleşme izlemektedir. İlahiyat fakülteleri aynı zamanda örgün lisans programları içerisinde en yüksek orana sahiptir. İlahiyat fakültelerini %8,1 oranla meslek yüksek okulları, %5,7 ile eğitim fakülteleri %2,4 oranla da fen edebiyat fakülteleri izlemektedir. Ayrıca bu dönemde “diğer” olarak belirtilen %11,7’lik bir kısım da vardır. Diğer seçeneğinde hangi bölüm veya programların yer aldığı

⁸⁷ İlköğretimden Ortaöğretime Ortaöğretimden Yükseköğretime Geçiş Analizi., s. 46-49.

⁸⁸ A.g.e., , s. 47-50.

konusunda bilgi olmamakla birlikte ÖSYM kılavuzunda yer alan yurtdışı üniversitelerinin olabileceği tahmin edilmektedir.

2009-2011 dönemi YÖK'ün katsayı farkını kaldırmaya çalıştığı dönemdir. 2009 yılında YÖK, üniversiteye girişte tüm lise türleri için eşit katsayı (0,15) kararı almış ancak Danıştay tarafından bu karar iptal edilmiştir. Danıştay'ın iptali üzerine YÖK, alan içi tercihte 0,15 alan dışı tercihte 0,13 katsayı kararı almış ancak bu uygulama da Danıştay'dan dönmüştür. Son olarak 2010 yılında YÖK, alan içi 0,15, alan dışı 0,12 kararını almış⁸⁹ ve 2012 yılındaki eğitim kanunu değişikliğiyle katsayının eşitlendiği döneme kadar bu katsayılar uygulanmıştır.

Katsayı uygulamasının olduğu 1999-2008 dönemiyle 2009-2011 dönemi kıyaslandığında; İHL ve AİHL öğrencilerinin 2009-2011 döneminde farklı örgün lisans programlarına yerleşebildikleri görülmektedir. Bu durum katsayı makasının daraltılmasının etkisidir. Örneğin, 1999-2008 döneminde %2,2 oranında İHL öğrencisi eğitim fakültesine yerleşebilirken 2009-2011 döneminde bu oran %5,7'ye yaklaşık iki katına çıkmıştır. Benzer şekilde fen-edebiyat fakültesine yerleşebilen öğrencilerin oranı %1,4'ten %2,4'e yükselmiştir.

Her iki dönem için (1999-2008 ile 2009-2011) ilahiyat fakültesine yerleşebilme oranlarında yaklaşık üç kata yakın (%8,2'den %23,1'e) yükselmenin olmasının temel sebebi ilahiyat fakültelerinin sayısının ve yerleştirme kontenjanlarının bir önceki döneme göre artırılmış olmasıdır. Katsayı uygulamasının ilk uygulandığı 1999 yılında İHL mezunlarının ortaöğretim başarı puanları kesintiye uğramadan tercih edebileceği ilahiyat ve din kültürü ve ahlak bilgisi bölümlerinin toplam kontenjanı 1968 iken, 2009 yılında 6790 kontenjana çıkmış yani yaklaşık 3,5 kat artırılmıştır.⁹⁰

Katsayı uygulamasının olmadığı 1990-1998 döneminde açıköğretim ve meslek yüksek okullarına yerleşen İHL öğrencilerinin oranı %45,7 iken 1999-2008 döneminde bu oran %84,9'a yükselmiştir. 2009-2011 döneminde katsayıda İHL ve

⁸⁹ Gür - Çelik, **YÖK'ün 30 Yılı Raporu**, s. 32.

⁹⁰ Bkz.: 1999 Yılı ÖSYS Kılavuzu s. 36-60., ve 2009 Yılı ÖSYS Kılavuzu s. 63-121., (Çevrimiçi) <https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/arsiv/>, Erişim Tarihi: 10/02/2019.

meslek lisesi öğrencileri lehine iyileştirme yapılırken söz konusu programlara yerleşme oranı %55,4'e gerilemiştir. Başka bir ifadeyle katsayı uygulamasının olmadığı 1990-1998 yılları arasında örgün lisans programlarındaki İHL öğrencilerinin oranı %54,2 seviyesindedir. 1999-2008 döneminde bu oran %15'lere gerilemiş, 2009-2011 döneminde %44,6'ya yükselmiştir.

30.03.2012 tarihinde kabul edilen "İlköğretim ve Eğitim Kanunu İle Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun"un⁹¹ 14. maddesinde yükseköğretime giriş ve yerleştirmede fırsat eşitliğini düzenlemek amacıyla ortaöğretim başarı puanının lise türlerine göre farklı katsayılar belirlenmesi uygulamasına son verilmiştir. Bu bağlamda İHL öğrencileri için 1999-2011 yılına kadar devam eden katsayı uygulaması tamamen kaldırılarak bu öğrencilerin ilahiyat dışında farklı bölümleri tercih etmeleri halinde ortaöğretim başarı puanlarında kesinti yapılması ortadan kaldırılmıştır.

İHL öğrencilerinin üniversite yerleştirme istatistiklerinin önceki dönemlerle mukayese edilmesi önemlidir. 2001 ve sonrası İHL öğrencilerinin yükseköğretim program türlerine göre yerleştirme istatistikleri Tablo-4'te verilmiştir.⁹² 1999, 2000 yıllarına ait okul türüne göre programlara yerleşme verilerini ÖSYM paylaşmamıştır. Ayrıca 2003 ve 2005 yılları için ÖSYM tarafından paylaşılan verilerde yükseköğretim program türlerine göre dağılımlara yer verilmediğinden Tablo-4'te bu yıllara ilişkin veriler yer almamaktadır.

⁹¹ 6287 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun, (Çevrimiçi) <https://www.tbmm.gov.tr/kanunlar/k6287.html>, Erişim Tarihi: 10/03/2019.

⁹² Bkz.: 2001-2018 Dönemi ÖSYS Yerleştirme Sonuçlarına İlişkin Sayısal Veriler, (Çevrimiçi), <https://www.osym.gov.tr/TR,15287/2018.html>, (Erişim Tarihi: 20.02.2019)

Tablo-4: 2001-2019 Yılları Arası İHL Öğrencilerinin Yükseköğretim Program Türlerine Göre Yerleşme Sayıları ve Oranları

YILLAR	Başvuran İHL Öğrenci Sayısı	Lisans Yerleşen	Lisans Oran (%)	Ön lisans Yerleşen	Ön lisans Oran (%)	Açıköğretim Yerleşen	Açıköğretim Oran (%)	Toplam Yerleşen	Yerleşen Oran (%)
2001	85.653	4.078	4,8	12.202	14,2	14.725	17,2	31.005	36,2
2003	53.497	-	-	-	-	-	-	-	-
2004	71.689	2.057	2,9	3.573	5,0	20.318	28,3	25.948	36,2
2005	42.465	-	-	-	-	-	-	-	-
2006	42.995	1.496	3,5	1.898	4,4	15.259	35,5	18.653	43,4
2007	30.710	1.516	4,9	1.700	5,5	24.777	80,7	27.993	91,2
2008	59.481	3.668	6,2	3.064	5,2	24.929	41,9	31.661	53,2
2009	56.788	7.095	12,5	2.105	3,7	24.408	43,0	33.608	59,2
2010	68.064	10.813	15,9	4.066	6,0	20.595	30,3	35.474	52,1
2011	88.569	11.788	13,3	3.970	4,5	14.932	16,9	30.690	34,7
2012	96.145	11.581	12,0	5.397	5,6	27.284	28,4	44.262	46,0
2013	116.306	16.882	14,5	6.035	5,2	31.730	27,3	54.647	47,0
2014	127.852	21.138	16,5	10.135	7,9	32.637	25,5	63.910	50,0
2015	149.727	25.511	17,0	14.429	9,6	29.527	19,7	69.467	46,4
2016	199.058	32.288	16,2	23.155	11,6	21.528	10,8	76.971	38,7
2017	222.925	40.344	18,1	26.698	12,0	22.682	10,2	89.724	40,2
2018	234.657	37.087	15,8	30.495	13,0	21.453	9,1	89.035	37,9
2019	243.380	36.256	14,8	30.821	12,6	20.573	8,4	87.650	36,0

Tablo-4'deki verilere örgün lisans programlarına yerleşebilme açısından bakıldığında katsayı uygulamasındaki makasın en geniş olduğu ve ilahiyat fakültesi kontenjanlarının en az olduğu 2001-2008 yıllarında en düşük oranlarda yerleşme gerçekleşmiştir. 2008 yılında ilahiyat ve din kültürü ve ahlak bilgisi bölümlerinin kontenjanı 3369 iken 2009 yılında bu kontenjan yaklaşık iki kat artarak 6790'a çıkmıştır. Katsayı uygulamasının kaldırıldığı 2012 yılından itibaren İHL öğrencilerinin örgün lisans ve ön lisans programlarına yerleşebilme oranları artış eğilimindedir.

Tablo-4'e göre örgün lisans programlarına en yüksek yerleşme oranı %18,1 ile 2017 yılına aittir. 2001 yılında ön lisans yerleşme oranının %14,2 ile en yüksek oranda

olması üniversite sınavında yüksek puan alan İHL öğrencilerinin ilahiyat dışındaki bölümlerde okumak için ön lisans programlarını tercih ettiği tahmin edilmektedir. 2018 yılında son beş yılın en düşük lisans yerleşme oranının (%15,8) ortaya çıkmasında yeni bir sınav sisteminin uygulanması söz konusu olabilir. İHL öğrencilerinin yükseköğretim programlarına program türüne bakılmaksızın yıllara göre yerleşme oranlarındaki istikrarsız dağılımı açıköğretim programlarını tercih edip etmemeleriyle alakalı görülmektedir. Açıköğretim programlarını daha yoğun tercih ettikleri yıllarda yükseköğretime toplam yerleşme oranları da artış göstermiştir.

1990-2011 döneminde İHL öğrencilerinin yerleştikleri bölümleri içeren Tablo-3'deki veriler bölümlerin çeşitliliği konusunda fikir vermektedir. Katsayı uygulamasının kalktığı yıl itibariyle İHL'ye başlayan öğrenciler 2016 yılında İHL'den mezun olarak üniversite sınavına girdiler. Dolayısıyla 2016 ve sonraki yıllarda İHL öğrencilerinin yerleştikleri bölümlere bakılarak katsayı öncesi dönemle ne kadar örtüştüğü veya katsayının uygulandığı dönemle ne kadar ayrıştığı konusunda veri elde edilebilir. ÖSYM veya Milli Eğitim Bakanlığının kamuoyu ile paylaştığı yükseköğrenime yerleşme verilerinde lise türüne göre öğrencilerin hangi bölümlere yerleştiğine dair bilgi yer almamaktadır.⁹³ Aşağıdaki tablo YÖK-Atlas modülündeki veriler incelenerek oluşturulmuştur.⁹⁴ Ayrıca ÖSYM'nin lise türlerine göre lisans, önlisans ve açıköğretim programları olarak genel olarak paylaştığı istatistiklerinde yer alan yerleşen öğrenci sayısı ile YÖK-Atlas modülündeki program türlerine İHL mezunu yerleşme sayıları toplamda birbiriyle örtüşmemektedir. Bunun sebebinin ek yerleştirme sonuçlarının dahil edilip edilmemesi olduğu tahmin edilmektedir. Dönemlere göre karşılaştırma yapabilmek için YÖK-Atlas modülünden elde edilen

⁹³ Resmi yollarla yapılan veri taleplerine ilgili kurumlar ya cevap vermemekte ya da istenilen verilerden ziyade kamuoyuna açık olarak paylaşılan veriler gönderilmektedir. Bu yüzden Yükseköğretim Kurulu'nun (YÖK) resmi internet sayfasında yer alan "YÖK Atlas" modülünde 2015 yılından itibaren yükseköğretim programlarına yerleşen öğrencilerle ilgili detaylı bilgiler yer almaktadır. Teknik açıdan yükseköğretim programlarına ve üniversitelere göre sorgulamaların yapılabildiği ancak lise türüne göre ayrı bir sorgulama yapılamamaktadır. Bu modüldeki veriler üniversite ve program türleri üzerinden tek tek incelenerek lise türüne göre yerleştirme istatistikleri çıkarılmıştır.

⁹⁴ **Yükseköğretim ön lisans ve lisans atlası**, (Çevrimiçi), <https://yokatlas.yok.gov.tr/> (Erişim Tarihi: 08.11.2019)

verilerin program türlerini barındırmasından dolayı Tablo-5'teki veriler bu modüldeki verilerden oluşturulmuştur.

Tablo-5: 2016-2019 Yılları Arasında İHL Mezunlarının Yükseköğretim Kurumlarına Yerleşme Sayıları ve Oranları

Yıllar	2016		2017		2018		2019	
	Yerleşen Öğrenci Sayısı	Yerleşen Oran (%)	Yerleşen Öğrenci Sayısı	Yerleşen Oran (%)	Yerleşen Öğrenci Sayısı	Yerleşen Oran (%)	Yerleşen Öğrenci Sayısı	Yerleşen Oran (%)
Fakülte Yüksekokullar								
Açıköğretim Fakültesi	23.401	30,4	22.175	27,40	20.772	24,03	19.845	22,82
Dış Hekimliği Fakültesi	21	0,03	42	0,05	70	0,08	75	0,09
Eğitim Fakültesi	2.208	2,87	3.287	4,06	3.436	3,98	3.100	3,56
Eczacılık Fakültesi	21	0,03	49	0,06	74	0,09	74	0,09
Fen Edebiyat Fakültesi	8.600	11,17	9.680	11,96	8.725	10,09	8.699	10,00
Hukuk Fakültesi	279	0,36	402	0,50	505	0,58	513	0,59
İktisadi İdari Bilimler Fakültesi	9.737	12,65	6.499	8,03	5.842	6,76	6.367	7,32
İlahiyat ve İslami İlimler Fakültesi	10.792	14,02	11.159	13,79	11.366	13,15	10.919	12,55
İletişim Fakültesi	2.953	3,84	1.662	2,05	1.553	1,80	1.784	2,05
Meslek Yüksekokulları (Ön lisans)	16.332	21,22	22.262	27,51	29.469	34,09	30.730	35,33
Mühendislik-Mimarlık Fakültesi	1.433	1,86	1.851	2,29	2.319	2,68	2.239	2,57
Sağlık Bilimleri	977	1,27	1.417	1,75	1.758	2,03	1.985	2,28
Tıp Fakültesi	59	0,08	73	0,09	128	0,15	174	0,20
Veteriner Fakültesi	24	0,03	41	0,05	44	0,05	52	0,06
Ziraat Fakültesi	59	0,08	266	0,33	266	0,31	265	0,30
Diğer	75	0,1	57	0,07	108	0,12	160	0,18
TOPLAM	76.971	100	80.922	100	86.435	100	86.981	100

Tablo-5'e göre 2016-2019 yılları arasında yılında İHL öğrencileri çoğunlukla açıköğretim ve önlisans programlarına yerleşmiştir. 2016 yılında program türüne göre en yüksek yerleşme programları açıköğretim iken takip eden yıllarda açıköğretim yerleşme oranı düşmekte önlisans programlarına yerleşme oranı yükselmektedir. 2019 yılına gelindiğinde İHL öğrencileri %35,3 oranıyla daha çok önlisans programlarına yerleşmiştir. Açıköğretim ve önlisans programlarını ilahiyat fakültesi örgün lisans programları takip etmektedir. 2016 yılında yerleşme oranı olarak %14 ile üçüncü sırada yer alan ilahiyat fakülteleri 2017,2018 ve 2019 yıllarında oransal olarak küçük bir düşüş olsa da üçüncü sıradaki yerini korumuştur. Dördüncü sırada 2016 yılında %12,6 oranıyla iktisadi idari bilimler fakültesi bölümlerine yerleşme gerçekleşmiş ancak 2017 yılından itibaren dördüncü sırayı fen-edebiyat fakülteleri almıştır. Katsayı uygulamasının kaldırılmasının sonuçları bu tabloda görünmektedir. Tablo-3'teki

1999-2011 dönemleri ile bu tablo karşılaştırıldığında İHL öğrencilerinin yükseköğretim kurumlarına yerleşmede program çeşitliliği artmış ayrıca yüksek başarı sıralamasıyla öğrenci alan tıp, mühendislik ve hukuk gibi fakültelere yerleşme gerçekleştiği gibi 2016 yılından itibaren oransal bir artış söz konusu olmuştur. Tablo-3'teki 1990-1998 dönemi ile Tablo-5'teki yıllar yükseköğretime geçiş sistemi açısından benzer dönemlerdir. 1990-1998 dönemiyle 2016-2019 dönemi arasındaki veriler karşılaştırıldığında yerleşilen program çeşitliliği açısından benzerliğin olduğu sonucu çıkmaktadır. Bölümlere göre yerleşme oranlarında ise bazı değişimler söz konusudur. 1990-1998 döneminde tıp fakültesinde yerleşenlerin oranı %1,4'ten 2016'da %0,08'e, mühendislik fakültesinin oranı %4,5'den %1,8'ye, hukuk fakültesinin oranı ise %3,8'den %0,3'e düştüğü görülmektedir. Yine 1990-1998 dönemi ile 2016 yılı karşılaştırıldığında ön lisans programlarına (%10,3'ten %21,2'ye), ilahiyat fakültesine (%7,7'den %14'e) ve iletişim fakültesine (%0,2'den %3,8'e) yerleşmenin arttığı gözlenmiştir. Ayrıca açıköğretim programlarına yerleşmede her iki dönem esas alındığında 2016 yılından itibaren düşüşün olduğu yani örgün ön lisans ve lisans programlarına yönelimin arttığı söylenebilir.

Bu bölümde paylaşılan verilerden hareketle İHL öğrencilerinin yükseköğretime geçişlerinde katsayı uygulaması gibi herhangi bir kısıtlamanın olmadığı dönemlerde hem yerleşme oranları hem de yükseköğretim program çeşitliliği açısından arttığı söylenebilir. İlahiyat fakültelerine yerleşmede artış veya azalışta fakülte kontenjanlarının etkili olduğu görülmektedir. Ayrıca açıköğretim programlarının daha çok tercih edildiği dönemlerde yükseköğretime yerleştirme oranları da yüksek çıkmaktadır. Dolayısıyla ilahiyat kontenjanlarının ve açıköğretime tercih etmenin İHL öğrencilerinin üniversiteye yerleşme oranlarına önemli bir etkisi vardır.

B. YÜKSEK DİN ÖĞRETİMİ KURUMU OLARAK İLAHİYAT FAKÜLTELERİ

Yüksek din öğretimi kurumları olarak ilahiyat fakültelerinin amaç ve fonksiyonları ile İHL'lerin amaç ve fonksiyonları arasında hem tarihsel hem de işlevsel ortak yönler vardır. İlahiyat fakültelerinin özellikle din hizmetleri için insan

kaynağı yetiştirme işlevi İHL'ler için de geçerlidir. Ayrıca İHL mezunlarının yüksek öğretime geçişlerinin ele alındığı her vasatta yüksek din öğretimi kurumu olarak ilahiyat fakülteleri de konunun önemli bir boyutunu oluşturmaktadır. Yüksek din öğretiminin tarihsel sürecinin, geçirdiği değişim ve dönüşümlerin, amaç ve fonksiyonlarının ele alındığı bu bölümle eğitim sistemi içerisinde İmam Hatip Liselerinin yerinin daha doğru anlaşılması amaçlanmaktadır.

1. İlahiyat Fakültelerinin Tarihsel Süreci

Modern üniversite sistemi içerisindeki yüksek din öğretimi konusunda Türkiye, Osmanlı son döneminden itibaren önemli bir tecrübeye sahiptir. Tanzimat devrinden itibaren başlayan eğitim alanındaki reformlar ve Batılı tarzda üniversite açma arayışları 19. yüzyılın son çeyreğinde hız kazanmıştır. Bu arayışlar doğrultusunda 1845 yılında Darülfünun adıyla bir üniversitenin kurulması kararlaştırılmış, ancak bu kurum ilk olarak 1865 yılında açılabilmiştir. Darülfünun, ortaöğretim mezunu öğrenci yetersizliği ve maddi yetersizlikler gibi değişik nedenlerden dolayı 3 kez açılıp kapanma serüveni yaşamıştır.⁹⁵ II. Abdülhamit döneminde 1 Eylül 1900 tarihinde dördüncü kez Darülfünun-ı Şahane adıyla yeniden açılan üniversitede Fünun-u Tabiiyye, Ulum-u Hukukiye, Fünun-u Hikemiyye ve Edebiye, Fünun-u Riyaziye ve İlahiyat şubelerine/fakültelerine yer verilmiştir.⁹⁶ Böylece Osmanlı devletinde medrese sisteminden farklı olarak batılı tarzda üniversite yapısı içerisinde ilk kez günümüzdeki ilahiyat fakültelerinin kökeni sayılabilecek bir yüksek din öğretimi kurumuna yer verilmiştir.

Darülfünun içerisinde önce şube olarak eğitim hayatına başlayan Ulum-ı Aliye-i Diniye şubesi daha sonra Ulum-ı Şeriye şubesi ve İlahiyat Fakültesi isimleri ile anılmıştır. Söz konusu bu şube aynı yıl içerisinde 30 kişilik kontenjan ve dört yıl devam eden eğitim süresi ile faaliyete geçmiştir. 1900-1915 yılları arasında hizmet veren ilahiyat şubesi, medreselerin ıslahına ilişkin Şeyhulislam Hayri Efendi'nin

⁹⁵ Ayşe Zişan Furat, "Darülfünundaki Yüksek Din Eğitiminin Klasik Dönem Osmanlı Eğitim Anlayışı Açısından Değerlendirilmesi", *Dârülfünûn İlahiyat Sempozyumu 18-19 Kasım 2009 Tebliğleri*, 2010, s. 135.

⁹⁶ Furat, *a.g.m.*, s. 135.

gayretleriyle 1914 yılında hazırlanan Islah-ı Medaris Nizamnamesi ile kapatılarak, öğrencileri bu nizamname ile oluşturulan Darü'l-hilafeti'l-âliyye Medreselerinin Âli kısmına nakledilmişlerdir.⁹⁷

Türkiye’de yüksek din öğretiminin tekrar üniversite bünyesi içerisinde yer alması Cumhuriyet döneminin başında eğitim alanında yapılan düzenlemelerden Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile gerçekleştirilmiştir. Bu kanunun dördüncü maddesinde “Maarif Vekaleti yüksek diniyat mütehasısları yetiştirmek üzere Darülfünunda bir İlahiyat Fakültesi tesis (...) ve küşad edecektir.” hükmüne yer verilerek, Darülfunun içerisinde İlahiyat Fakültesinin yeniden açılması kararlaştırılmıştır.⁹⁸ Aynı maddede imamet ve hitabet hizmetleri için İmam Hatiplerin kurulması da karara bağlanmıştır. Kanun, yüksek din uzmanı yetiştirme rolünü İlahiyat fakültesine, din hizmetlerinin ifası rolünü de İmam Hatip Okullarına yüklemekte her iki kurum için ayrı tanımlamalar yapmaktadır.

21 Nisan 1924 tarihinde yürürlüğe giren İstanbul Darülfunun Talimatnamesinin birinci maddesinde İlahiyat Fakültesine üniversite bünyesindeki beşinci fakülte olarak yer verilmiştir.⁹⁹ Fakültede okutulacak dersler olarak tefsir, hadis, fıkıh tarihi, içtimaiyat, ahlâk, İslâm dini tarihi, Arap edebiyatı, din felsefesi, kelâm tarihi, tasavvuf tarihi, felsefe tarihi, İslâm bedîiyâtı, hâlihazırda İslâm mezhepleri, akvâm-ı İslâmiyye etnografyası, Türk târîh-i dînîsi, târîh-i edyân tespit edilmiştir. Öğretim süresi 3 yıl olarak belirlenen fakültenin açılışı 7 Mayıs 1924 tarihinde gerçekleşmiştir.¹⁰⁰

İstanbul Darülfünunu 1933 yılında gerçekleştirilen üniversite reformu ile kapatılarak yerine İstanbul Üniversitesi kurulmuştur. Bu süreçte ilk ve ortaöğretim kurumlarından din derslerinin kaldırılması, Diyanet İşleri teşkilâtına kadro

⁹⁷ Zeki Salih Zengin, **Medreseden Darülfünuna Türkiye’de Yüksek Din Eğitimi**, Adana, Karahan Kitbevi, 2009, s. 80; Arıca bkz., Hüseyin Atay, **Osmanlılarda Yüksek Din Eğitimi Medrese Programları-İcazetnâmeler, Islahat Hareketleri**, İstanbul, Dergah Yayınları, 1983, s. 260-270.

⁹⁸ Tevhid-i Tedrisat Kanunu, 4. Madde, (Çevrimiçi), <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.3.43.0.pdf>, Erişim Tarihi: 15/10/2018.

⁹⁹ Zengin, **Medreseden Darülfünuna Türkiye’de Yüksek Din Eğitimi**, s. 95.

¹⁰⁰ Mustafa Selçuk “Darülfunun İlahiyat Fakültesi Meclis Zabıtları”, **Dârülfünûn İlahiyat Sempozyumu 18-19 Kasım 2009 Tebliğleri**, 2010, s. 207-214

ayrılmaması yani mezunlarının istihdam edilememesi gibi sebeplerle İlahiyat Fakültesi kapatılmış, onun yerine Edebiyat Fakültesi içinde öğrencisi olmayan ve sadece araştırmaya yönelik bir İslam Tetkikleri Enstitüsü açılmıştır.¹⁰¹ Böylece bu fakültenin 1933 yılında kapatılmasından 1949 yılına kadar üniversite bünyesinde ilahiyat fakültesine yer verilmemiştir.

1948 yılında CHP meclis grubunda din eğitimi ihtiyacının karşılanmasına yönelik kurulan komisyonun teklifleri arasında İlahiyat fakültesinin yeniden açılmasını da yer almıştır. 14 Ocak 1948’de Van Milletvekili İbrahim Arvas ve arkadaşları tarafından Türk-İslâm İlâhiyat Fakültesi açılması, 2 Şubat 1948’de ise Fatih Gökmen ve arkadaşları tarafından İslam İlâhiyat Fakültesinin açılması yönünde meclise kanun teklifleri sunulmuştur.¹⁰² İslam İlahiyat Fakültesi ismi, dönemin Diyanet İşleri Başkanı Ahmed Hamdi Akseki’den de destek bulmuştur. Tartışmalarda açılacak fakültenin ismi kadar Ankara’da mı yoksa İstanbul’da mı kurulması gerektiği de öne çıkmıştır. İslâm İlâhiyat Fakültesi adıyla açılması beklenirken, hükümetten gelen tasarıda fakültenin Ankara Üniversitesi’ne bağlı olarak “İlahiyat Fakültesi” adıyla açılması yer almış ve mecliste 4 Haziran 1949 tarihinde tasarı bu şekilde kabul edilmiştir.¹⁰³

1950 yılında iktidara gelen Demokrat Parti döneminde İmam Hatip Okullarının yeniden açılması, ilkokul ve ortaokul programlarına seçmeli din derslerinin eklenmesi gibi gelişmeler daha fazla din dersi ve İmam Hatip meslek dersi öğretmeni ihtiyacına neden olmuştur. Hem bu ihtiyacın karşılanması hem de İmam Hatip Okulu mezunlarına yüksek din öğretimi imkânı sağlanabilmesi için Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı 4 yıl süreli yüksek okul statüsünde “Yüksek İslam Enstitüleri” açılmıştır. İlki 1959 yılında İstanbul’da açılan bu enstitüler sırasıyla Konya (1962), Kayseri (1965), İzmir (1966), Erzurum (1969), Bursa (1975), Samsun (1976) ve Yozgat’ta (1980) açılmıştır.¹⁰⁴ Bu enstitüler Milli Eğitim Bakanlığı’na öğretmen yetiştirmekle birlikte

¹⁰¹ Ayhan, **Türkiye’de Din Eğitimi**, s. 67.

¹⁰² Ayhan, **Türkiye’de Din Eğitimi**, s. 217.

¹⁰³ Ayhan, **a.g.e.**, s. 218-219.

¹⁰⁴ Nevzat Yaşar Aşıkoğlu, “Yüksek Öğretimde Din Eğitimi ve Öğretimi”, Ed., Recai Doğan- Remziye Ege, **Din Eğitimi El Kitabı**, Ankara, Grafiker Yayınları, 2013, s. 264.

aynı zamanda Diyanet teşkilatına da din görevlisi yetiştirmişlerdir. Ayrıca Ankara Üniversitesi İlahiyat fakültesinden sonra yüksek din öğretimine ilişkin ikinci fakülte, Erzurum’da 1971 yılında Atatürk Üniversitesi’ne bağlı olarak açılan İslami İlimler Fakültesi olmuştur. 5 yıllık öğretim süresi olan bu fakülteyi Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi’nden ayıran en önemli özelliği İmam Hatip mezunlarının başvurabilmesiydi.¹⁰⁵

1980 ihtilali sonrasında yapılan düzenlemeler Türkiye’de yüksek din öğretimine ilişkin önemli yapısal değişimleri içermektedir. Bu dönemde 6 Kasım 1982 tarihinde çıkarılan 2547 sayılı Yüksek Öğretim Kurumu Kanunu’nun geçici 28. maddesi gereğince, 1959 yılından itibaren Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olarak çeşitli illerde açılan Yüksek İslâm Enstitüleri ilahiyat fakültelerine dönüştürülerek buldukları illerdeki üniversitelere bağlanmıştır. Böylece Ankara, Erzurum, İstanbul, Konya, Kayseri, İzmir, Bursa ve Samsun’da olmak üzere İlahiyat fakültelerin sayısı sekize yükseltilmiştir. Bundan sonra İlahiyat Fakülteleri bir yılı hazırlık olmak üzere 5 yıllık müşterek bir programla öğretim yapmaya başlamıştır.¹⁰⁶ Yüksek İslam Enstitülerinin üniversite bünyesinde ilahiyat fakültelerine dönüştürülmeleriyle birlikte yüksek din öğretimi alanı daha akademik bir yapıya kavuşma fırsatı yakalamıştır.

1982 yılında sekiz üniversitede oluşturulan İlahiyat Fakültelerine, 1997 yılına kadar 15 yeni fakülte daha eklenerek bu fakültelerin sayıları 23’e çıkarılmıştır. Ayrıca YÖK’ün 29.12.1988 tarihli toplantısında aldığı kararla, 1989 yılından itibaren İstanbul, Bursa, Trabzon, İzmir, Van ve Erzincan’da, din görevlilerinin öğrenim düzeylerini yükseltmek amacıyla iki yıl süreli İlahiyat Meslek Yüksek Okulları açılmıştır.¹⁰⁷

1994-1998 yılları arasında Yükseköğretim Kurulu (YÖK) ve Dünya Bankası’nın işbirliği ile yürütülen “Milli Eğitimi Geliştirme Projesi” kapsamında Türkiye’de ilk ve ortaöğretime öğretmen yetiştiren programların akademik

¹⁰⁵ Muhammet Şevki Aydın, **Cumhuriyet Döneminde Din Eğitimi Öğretmeni Yetiştirme ve İstihdamı**, 3. bs., İstanbul, DEM Yayınları, 2016, s. 169.

¹⁰⁶ Ayhan, **Türkiye’de Din Eğitimi**, s. 433.

¹⁰⁷ Aşıkoglu, “Yüksek Öğretimde Din Eğitimi ve Öğretimi”, s. 236.

yapılanması ve öğretim programları yeniden düzenlenmiştir.¹⁰⁸ Bu kapsamda din öğretimi alanına öğretmen yetiştirme yeniden ele alınmış ve YÖK İlahiyat Fakültelerinin programlarını yeniden yapılandırmıştır.¹⁰⁹ Yeni düzenlemeyle bu fakültelerde tek programlı öğretim yapısı terk edilerek, 1998-99 öğretim yılından itibaren İlahiyat Lisans Programı ve İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) Öğretmenliği Programı olmak üzere iki farklı program uygulanmaya başlanmıştır. Bu programlardan İlahiyat Lisans Programı bütün İlahiyat Fakültelerinde bulunmasına rağmen İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Programı ise bünyesinde güçlü eğitim fakülteleri bulunan Ankara, Çukurova, Dicle, Dokuz Eylül, Erciyes, İstanbul, Marmara, On dokuz Mayıs, Selçuk ve Uludağ Üniversitelerine bağlı İlahiyat Fakültelerinde açılmıştır.¹¹⁰ Bu uygulamayla ilk defa ilköğretim kademesi için DKAB dersi öğretmeni yetiştirmek üzere ayrı bir program oluşturulmuş ve bu fakültelerde branşlaşma ve ihtisaslaşmaya yönelik önemli bir adım atılmıştır. Buna karşılık bu bölümlerin programlarının alan bilgisi açısından yetersiz kalması önemli bir eksiklik oluşturmuş ve bu durum, bu bölüm ve mezunlarıyla ilgili sonraki dönemlerde yürütülen tartışmaların en önemli gerekçesini oluşturmuştur.

28 Şubat sürecinde, Türkiye’de yüksek din öğretimi alanında menfi kararlara imza atılmıştır. 1989 yılında açılan ve beş İlahiyat Fakültesi bünyesinde eğitime devam eden İlahiyat Meslek Yüksekokullarına 1998 yılında Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi’nde açılan İlahiyat ön lisans programı gerekçe gösterilerek öğrenci alınmamaya başlanmıştır.¹¹¹ Yine 1998-1999 öğretim yılından itibaren İlahiyat fakültelerinin ikinci öğretim programlarına öğrenci alımı durdurulmuş ve bu fakültele ayrılan öğrenci kontenjanları yıldan yıla azaltılmıştır. 1996 yılında 23 ilahiyat fakültesinin birinci ve ikinci öğretim programlarına toplam 2927 kontenjan ayrılırken, bu sayı 2004 yılında DKAB öğretmenliği bölümü kontenjanları da dahil, toplam 972’e kadar düşürülmüştür.¹¹² Ayrıca ortaöğretim DKAB dersi ve İHL meslek dersi öğretmeni yetiştirmek için sadece Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

¹⁰⁸ Bkz.: **Fakülte-Okul İşbirliği**, YÖK Yayınları, Ankara, 1998,

¹⁰⁹ Yüksek Öğretim Kurulu’nun 11.07.1997 tarih 97.23.1660 sayılı kararı

¹¹⁰ Aydın, **Cumhuriyet Döneminde Din Eğitimi Öğretmeni Yetiştirme ve İstihdamı**, s. 249.

¹¹¹ Aşıkoğlu, “Yüksek Öğretimde Din Eğitimi ve Öğretimi”, s. 236.

¹¹² Mehmet Bahçekapılı, **Türkiye’de Din Eğitiminin Dönüşümü (1997-2012)**, İstanbul, İlke Yayınları, 2012, s. 148-165.

bünyesinde açılan üç yarıyıllık tezsiz yüksek lisans programları için de bu alanda duyulan öğretmen ihtiyacına rağmen oldukça sınırlı sayıda kontenjan verilmiştir. Yine 2006 yılında ilahiyat fakültelerinde yer alan İlköğretim DKAB Öğretmenliği bölümleri başındaki ilköğretim ibaresi kaldırılarak “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi” bölümleri olarak eğitim fakültelerine aktarılmıştır. Temel gerekçe olarak, “öğretmenliğin bir meslek, bu mesleğin kazandırıldığı okulun da, öğretmen yetiştiren kurumlar olan ‘eğitim fakülteleri’ olduğu, genel eğitimde yer alan 29 öğretmenlik dalının 28’inin eğitim fakültelerinde yer alırken bunlardan sadece birinin, ilahiyat fakültelerinde yer almasının uygun olmayacağı, dolayısıyla böyle bir yapılanmaya Öğretim Birliği Yasası çerçevesinde sosyal bilim olarak din kültürü öğretmeni yetiştirmenin bir elden ve bir bütünlük içinde ele alınması amacıyla gidildiği” ifade edilmiştir.¹¹³ Ancak bu bölümler 6 Mayıs 2012 tarihli YÖK kararı ile eğitim fakültelerinden alınıp tekrar ilahiyat fakültelerine bağlanmıştır. 2014-2015 eğitim öğretim yılından itibaren ise ilahiyat fakülteleri bünyesindeki bu bölümlere öğrenci alımı durdurulmuştur.

Türkiye’de 28 Şubat sürecinde yüksek din öğretimine ilişkin yaşanan sıkıntılar ve sınırlandırmalar YÖK’te Aralık 2007’deki yönetim değişikliğine kadar devam etmiştir. Bu tarihten itibaren ilahiyat fakültelerinde ciddi bir niceliksel artış yaşanmış, fakülte sayıları ve öğrenci kontenjanları katlanarak artmıştır. Bu süreçte bu fakültelerin ikinci öğretim programlarına öğrenci alımına yeniden başlanmış ve birkaç yıl içerisinde hemen her ile en az bir ilahiyat fakültesi açılmıştır. Ayrıca ortaöğretim DKAB ve İHL meslek dersleri öğretmeni yetiştirmek amacıyla daha önce sadece Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü bünyesinde sınırlı kontenjanla açılan pedagojik formasyon için tezsiz yüksek lisans programı uygulanmasına 2011 yılında son verilmiştir. Bunun yerine eğitim fakülteleri bünyesinde öğretmenlik sertifika programlarının açılmasıyla sınırlı ve tek merkezli pedagojik formasyon uygulaması genişletilerek ilahiyat mezunları için önemli bir sorun ortadan kaldırılmıştır. Bu konudaki son gelişme olarak YÖK, 07.06.2017 tarihli toplantısında almış olduğu yeni bir kararla İlahiyat/İslami İlimler/İslam ve Din Bilimleri fakültelerinin lisans

¹¹³ **Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007)**, Ankara, Yükseköğretim Kurulu Yayını, 2007-5, s. 66-67.

programlarına 25 kredilik pedagojik formasyon derslerinin eklenmesine karar vererek bu fakültelerin kuruluşlarından beri üstlendikleri ve 1989 yılında çıkarılan 3580 sayılı kanunla tescillenen öğretmen yetiştirme fonksiyonları yeniden iade etmiştir.¹¹⁴

Türkiye’de yüksek din öğretimi alanında görülen diğer önemli bir gelişme, açıköğretim ön lisans programı mezunlarına yönelik uzaktan eğitim yoluyla lisans tamamlama programlarının (İLİTAM) açılmasıdır. İlk olarak 2005-2006 öğretim yılında Ankara Üniversitesi Uzaktan Eğitim Merkezi ve İlahiyat Fakültesi işbirliğiyle açıköğretim ilahiyat ön lisans mezunlarının lisans eğitimlerini uzaktan eğitim yoluyla tamamlamaları amacıyla açılmıştır.¹¹⁵ Daha sonra bu programı takiben 2009-2010 öğretim yılında Sakarya, 2010-2011 öğretim yılında Atatürk, İstanbul ve İnönü, 2011-2012 öğretim yılında da Cumhuriyet, Dicle, Dokuz Eylül, Fırat ve Ondokuz Mayıs Üniversiteleri İlahiyat Fakülteleri bünyesinde İLİTAM programları açıldı.¹¹⁶ 2018 yılı itibariyle Bayburt¹¹⁷, Amasya¹¹⁸ ve Kocaeli¹¹⁹ İlahiyat Fakülteleri bünyesinde de açılan İLİTAM programlarının sayısı 13’e ulaşmıştır. Özellikle örgün eğitimde okuma fırsatı bulamayan Diyanet personeline öğrenim düzeylerini yükseltme amacıyla açılan bu programlardan mezun olanlara öğretmenlik gibi örgün ilahiyat mezunlarıyla eşdeğer istihdamın sağlanması, bu programların hedeflerinin gerçekleşme düzeyi ve verimlilikleri, ilgili paydaşlarca yoğun bir şekilde tartışılmaya devam etmektedir.¹²⁰

2010 sonrası süreçte yüksek din öğretimine ilişkin yaşanan diğer gelişmelerden birisi Cumhuriyet tarihinde ilk kez devlet üniversiteleri dışında vakıf üniversiteleri bünyesinde ilahiyat fakültesi ya da İslami ilimler fakültesi adıyla yüksek din öğretimi

¹¹⁴ Yükseköğretim Kurulu 23.06.2017 tarihli ve 75850160-104.01.07.01-43446 sayılı yazısı

¹¹⁵ Nurullah Altaş, “İLİTAM Programının Geleceği”, **Bugünün İlahiyatı Nasıl Olmalıdır? -Sorunlar ve Çözümleri Tartışmalı İlmî İhtisas Toplantısı**, Ed., Süleyman Akyürek, İstanbul, Ensar Neşriyat, 2015, s. 398.

¹¹⁶ Altaş, “İLİTAM Programının Geleceği”, s. 398.

¹¹⁷ Bkz., (Çevrimiçi),

<https://www.bayburt.edu.tr/uploads/global/2b74826f30865c35002f0441871ccd67.pdf>, Erişim Tarihi: 11/03/2019.

¹¹⁸ Bkz., (Çevrimiçi) <https://ilahiyat.amasya.edu.tr/ogrenci-isleri/lisans-programlari-ve-ders-icerikleri/ilitam>, Erişim Tarihi: 11/03/2019.

¹¹⁹ Bkz., (Çevrimiçi)

<https://kocaeli.diyaret.gov.tr/sayfalar/contentdetail.aspx?MenuCategory=Kurumsal&contentid=605>
Erişim Tarihi: 11/03/2019.

¹²⁰ Aydın, **Cumhuriyet Döneminde Din Eğitimi Öğretmeni Yetiştirme ve İstihdamı**, s. 385.

kurumlarının açılmasıdır. 2011-2012 öğretim yılı için öğrenci almak üzere ÖSYM kılavuzunda yer alan bu fakültelerle beraber ilahiyatların sayısı 70'i geçmiştir.¹²¹ Bu süreçte tekrar hazırlık sınıfı uygulamasına dönülmüş programlarda kısmen değişiklikler yapılarak Temel İslam Bilimleri derslerinin kredileri artırılmış bazı din bilimleri ile ilgili derslerin kredileri düşürülmüştür.¹²² İlerleyen yıllar içinde, yüksek din öğretimi kurumu olarak İslami İlimler Fakültesi dışında farklı isme sahip üç fakülte daha açılmıştır: İlahiyat Bilimleri Fakültesi,¹²³ Dini İlimler Fakültesi ve Uluslararası İslam ve Din Bilimleri Fakültesi.¹²⁴

Türkiye’de son 10 yılda yüksek din öğretimi alanındaki niceliksel büyümeyle birlikte 2018 yılı itibariyle ilahiyat fakültesi adıyla 60, İslami ilimler fakültesi adıyla 32, dini ilimler fakültesi adıyla 1, İslam ve din bilimleri fakültesi adıyla da 1 olmak üzere toplam 94 üniversitede yüksek din öğretimi kurumuna ulaşılmıştır. Bu fakültelerde 2018 yılı itibariyle 90.130 öğrenci örgün lisans eğitimine devam etmektedir. Örgün ilahiyat lisans programlarında kayıtlı öğrencilerin yaklaşık %42’si erkek, %58’i de kızdır.¹²⁵

2. İlahiyat Fakültelerinin Amaç ve Fonksiyonları

Türkiye’de İlahiyat fakültelerinin muhtevası, amaç ve fonksiyonlarının neler olması gerektiği sıklıkla tartışılmaktadır. Tevhid-i Tedrisat Kanunu’nun dördüncü maddesi gereği Darulfunün’a bağlı olarak açılan ilahiyat fakültesinin söz konusu kanunda belirtilen amacı, “yüksek diniyyat mütehasısları yetiştirmek”tir. O dönemde ilahiyat fakültesinin amacı olarak yüksek din uzmanları yetiştirme fonksiyonunun ön plana çıktığı yine bu fakültede ders okutan İsmail Hakkı Baltacıoğlu’nun 1932 yılında kaleme aldığı “İlahiyat Fakültesi Ne Demektir?” adlı yazısından da anlaşılmaktadır.

¹²¹ Bkz.: **2011 ÖSYS Tercih Kılavuzu**, Tablo-4, (Çevrimiçi)

<https://www.osym.gov.tr/Eklenti/257,2011tablo4-2172011pdf.pdf?0>, Erişim Tarihi: 15/03/2019.

¹²² Aşıkoğlu, “Yüksek Öğretimde Din Eğitimi ve Öğretimi”, s.221-223.

¹²³ Mardin Artuklu Üniversitesi, "İlahiyat Bilimleri Fakültesi" ismiyle Bakanlar Kurulu’nun 04.04.2011 tarih ve 2011/1595 sayılı kararı ile kurulmuştur. Daha sonra Bakanlar Kurulu’nun 14.03.2016 tarih ve 2016/8700 sayılı Kararnamesi ile Fakülte’nin adı “İslami İlimler Fakültesi” olarak değiştirilmiştir. <http://www.artuklu.edu.tr/islami-ilimler-fakultesi/hakkimizda>.

¹²⁴ Adnan Demircan, **Türkiye’nin İlahiyat Sorunu**, İstanbul, Beyan Yayınları, 2015, s. 66.

¹²⁵ **Yükseköğretim lisans atlası 2018 yılı verileri**, (Çevrimiçi), <https://yokatlas.yok.gov.tr/> (Erişim Tarihi: 12.01.2019)

Nitekim Baltacıoğlu söz konusu yazısında üniversite içerisinde yer alacak ilahiyatın bir meslek mektebi değil, din alimleri ve din mütefekkirleri yetiştirecek olan bir ilim müessesesi olması gerektiğini söylemektedir.¹²⁶

1949’da Ankara Üniversitesine bağlı olarak açılan İlahiyat Fakültesi’nin amacı ise açılmasına ilişkin kanun tasarısında, “*Din meselelerinin sağlam ve ilmi esaslara göre incelenmesini mümkün kılmak, mesleki bilgisi kuvvetli ve düşüncesinde ihatalı din adamlarının yetişebilmesi için lüzumlu şartları sağlamak maksadıyla memleketimizde de garptaki örneklerine benzer bir İlahiyat Fakültesi kurulması ...*”¹²⁷ şeklinde belirtilmiştir. Bu kanun tasarısından açılacak ilahiyat fakültesinin, dini meselelerin incelenmesi ve araştırılması ile birlikte din adamı yetiştirme amacının olduğu anlamı çıkmaktadır. Böylelikle ilk ilahiyat fakültesine eğitim-araştırma ve mesleğe insan kaynağı yetiştirme gibi bir anlam yüklendiği söylenebilir.

İlahiyat fakültelerinin amaç ve fonksiyonlarının ne olduğu meselesi 1982 yılındaki İslam enstitülerinin ilahiyat fakültelerine dönüşüm süreci sonrasında daha çok tartişılır hale gelmiştir. Nitekim bu tarihe kadar var olan yüksek din öğretimi kurumlarından Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi daha çok din bilimsel ve teolojik araştırmalar yapan; Yüksek İslam Enstitüleri İmam Hatip Liselerine meslek dersleri öğretmenleri yetiştiren ve Erzurum İslami İlimler Fakültesi ise daha çok İslam-bilimsel araştırmalar yapan bir misyonu olduğundan söz edilebilir.¹²⁸ 1982’de bu kurumların tamamı ilahiyat fakültesine dönüştürölüp bu fonksiyonlar ilahiyat fakültelerinin bünyesinde toplanınca bu kurumların amaçlarında genişleme söz konusu olmuştur. Söz konusu bu anlam genişliği içerisinde bugün de ilahiyatın fonksiyonu olan; din görevlisi, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ve İHL meslek derslerine öğretmen ve ilahiyat alanına akademisyen yetiştirme ve bilgi üretme gibi roller yer almaktadır.¹²⁹

¹²⁶ Cemal Tosun-Recai Doğan, “İlahiyat Fakültelerinin Yeniden Yapılanması Üzerine”, **Türkiye’de Yüksek Din Eğitimi Sorunları, Yeniden Yapılanması ve Geleceği Sempozyumu Bildiriler-Müzakereler**, Isparta, S.D.Ü., İlahiyat Fakültesi Yayınları 2004, s. 489.

¹²⁷ Ayhan, **Türkiye’de Din Eğitimi**, s. 506.

¹²⁸ Cemal Tosun-Recai Doğan, **a.g.e.**, s. 490.

¹²⁹ **XII. Milli Eğitim Şurası Raporu** Öğretmen Yetiştirme ile İlgili 14 nolu Karar, (Çevrimiçi) https://ttkb.meb.gov.tr/meb_ıys_dosyalar/2017_09/29165252_12_sura.pdf, Erişim Tarihi: 15/11/2018.

İlahiyat fakültelerinin amaçlarına bu fakültelerin yapısının iki programlı hale getirildiği 1997 düzenlemesi sonrasında hazırlanan programda da değinilmiştir. 1997 yılında YÖK'ün öğretmen yetiştiren kurumlarını yeniden yapılandırma çalışmaları, öğretmen yetiştiren bir kurum olarak¹³⁰ ilahiyat fakültesine de uzanmış ve 1998-1999 öğretim yılından itibaren bünyesinde eğitim fakülteleri bulunan üniversitelerdeki İlahiyat fakülteleri “*İlahiyat Lisans Programı*” ve “*İlköğretim Din Kültürü Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Programı*” olmak üzere iki bölüme ayrılmıştır.¹³¹ “İlahiyat Fakülteleri Lisans Programlarının Geliştirilmesine ve Uygulamasına Yön Veren Temel İlkeler”¹³² başlığının altında programın amaçlarından bahsedilmiştir. Buna göre İlahiyat Lisans Programı; “*Kur'an'ı referans alan, kültürel mirası değerlendirebilen, yaşanan hayatı yorumlayabilen ve problemlere çözüm üretebilen ilahiyatçılar yetiştirme hedefine yönelik olarak hazırlanmıştır.*”¹³³ Bu amaçlarla derslerin içerikleri sosyo-ekonomik ve kültürel şartları içine alacak şekilde yapılandırılarak ilahiyat eğitiminin işlevsel hale getirilmeye çalışıldığı anlaşılmaktadır. Nitekim ilahiyat lisans programıyla bu süreçte “*kültürel mirası değerlendirebilen, hayatı yorumlayıp, problemlere cevap verebilen ve olgulara Kur 'an referanslı bakabilen; genel bir tarih ve kültür bilincine dayalı olarak, ilahiyat alanında temel bilgi, zihniyet ve yaklaşıma sahip; hayat boyu öğrenme alışkanlığı sergileyebilen*”¹³⁴ insan kaynağının yetiştirilmesi hedeflenmiştir.

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda yer bulan yükseköğretimin genel amaçları üzerinden yüksek din öğretiminin amaç ve fonksiyonlarını belirlemek de mümkündür. İlgili kanununda yükseköğretimin amaçları arasında; toplumun çeşitli kademelerindeki insan kaynağını yetiştirmek, bilimsel öğretim yapmak, bilimsel bilgi

¹³⁰1989 yılında İlahiyat Fakülteleri resmen “öğretmen ve eğitim uzmanı yetiştiren yükseköğretim kurumları” olarak kabul edilmiştir. (Çevrimiçi), <http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/20215.pdf>, Erişim Tarihi, 15/11/2018.

¹³¹ Aşıkoğlu, “Yüksek Öğretimde Din Eğitimi ve Öğretimi”, s. 221; Ayrıca bkz.: Yüksek Öğretim Kurulu'nun 11.07.1997 tarih 97.23.1660 sayılı kararı

¹³² **İlahiyat Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme ve Lisans Programları**, Ankara, Yükseköğretim Kurulu Yayınları, 1998, s. 43.

¹³³ Muhammet Şevki Aydın, “İlahiyat Lisans Programı'nın Amaç Sorunu”, **Türkiye'de Yüksek Din Eğitiminin Sorunları, Yeniden Yapılanması ve Geleceği Sempozyumu (Isparta, 16-17 Ekim 2003)-Bildiriler-Müzakereler**, Isparta, 2004, s. 21.

¹³⁴ M. Sait Yazıcıoğlu, “Cumhuriyetin 75. Yılında Din Öğretiminde Yeni Hedefler”, **Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, 1999, C.2, Özel Sayı: 2, s. 2.

üretmek, ülkenin kalkınması ve bilimin ilerlemesi için araştırma ve inceleme yapmak, bilimsel yayın yapmak ve toplumun seviyesini yükseltici yaygın eğitim yapmak¹³⁵ gibi ifadeler yer almaktadır. Yüksek din öğretiminin amaçlarının din hizmetleri ve öğretmenlik gibi alanlarda ihtiyaç duyulan insan kaynağını yetiştirme ve bu insan kaynağının vasıfları üzerine kurgulandığı görülmektedir. Yükseköğretim sisteminin bir parçası olarak ilahiyat fakültesinin de toplumun ve ülkenin kalkınmasına destek olmak fonksiyonuna sahip olduğu söylenebilir. İlahiyat fakültesi bu fonksiyonu dini alanda bilimsel bilgi üretimi ve bu bilginin gerek örgün gerekse yaygın eğitim yoluyla yaygınlaştırılması suretiyle yerine getirmektedir.

Yüksek din eğitimi kurumlarının amacı atfedilen niteliklere haiz insan kaynağını yetiştirmektedir. Günümüz istihdam alanları bakımından ilahiyat fakültelerinde yetişen insan kaynağı farklı mesleki yeterlikler gerektiren alanlarda çalışmaktadır. MEB bünyesinde; İHL meslek dersleri öğretmenliği, din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenliği ve seçmeli din eğitimi (Temel Dini Bilgiler, Hz. Peygamberin Hayatı, Kur'an-ı Kerim) dersleri öğretmenliği görevleriyle; Diyanet İşleri Başkanlığı çatısı altında imam-hatiplik, vaizlik, müftülük, din hizmetleri uzmanlığı, Kur'an kursu öğreticiliği, manevi destek uzmanlığı gibi birbirinden farklı görevler ilahiyat mezunları için söz konusudur. Bu farklı görev alanları için ayrı programlarla insan kaynağı yetiştirmek gerekirken genel amaçlarla tasarlanmış tek ilahiyat lisans programıyla birçok alanda insan kaynağı yetiştirilmeye çalışılmaktadır. Bu durum ilahiyat mezunlarının istihdam edildiği mesleğin gerektirdiği nitelikler bakımından eksik kalmasına yol açabilmektedir.¹³⁶

3. İlahiyat Fakültelerindeki Eğitimin Kapsamı

İlahiyat fakültelerine ilişkin yürütülen çalışmalarda ön plan çıkan hususlardan birisi de bu kurumların programları ve kapsamına ilişkindir. Bu tartışma özellikle bu fakültelerin isimlerinin ne olması gerektiğine ilişkin gerek 1949'da gerekse de 2013

¹³⁵ 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, (Çevrimiçi)

<http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>, Erişim Tarihi: 12/10/2018.

¹³⁶ Asım Yapıcı, "İlahiyat Eğitimi ve Medeniyet İnşası", **Bugünün İlahiyatı Nasıl Olmalıdır? - Sorunlar ve Çözümleri Tartışmalı İlmî İhtisas Toplantısı**, s. 275. Ayrıca bkz.: Muhammet Şevki Aydın, **Cumhuriyet Döneminde Din Eğitimi Öğretmeni Yetiştirme ve İstihdamı**, s. 384-385.

yılında yürütülen tartışmalarda kendisini göstermiştir. Öncelikle ilahiyat (teoloji), “bir düşünce alanıdır ve Tanrı’nın ya da onunla ilişkili evrenin dinsel açıklamasını, akıl merkezli kalarak gerçekleştiren entelektüel bir etkinlik”¹³⁷ şeklinde tanımlanmaktadır. Buna karşılık söz konusu entelektüel etkinliğin toplumun ihtiyaç duyduğu dini bilgi üretimi, din hizmetleri ve din eğitimi ihtiyaçlarının karşılanmasında gerekli olan insan kaynağını yetiştirmeye ne düzeyde karşılık geldiği açık değildir. Bu kurumların sadece İslam dinini inceleyen ve onun eğitimcisini yetiştiren kurumlar mı olduğu yoksa daha universal bir anlam mı taşıdığı yeterince anlaşılmamıştır. Bundan dolayıdır ki bu fakültelere ilişkin hem ilahiyat akademisyenlerinin kendi içerisinde hem devlet kurumlarının (ör: Diyanet, YÖK, MEB) hem de sivil toplumun farklı mülahazaları ve algılamaları olmuş ve sürekli tartışılan kronik bir konu haline gelmiştir. Diğer bir ifadeyle ilahiyatlar alim mi yetiştirir yoksa din uzmanları mı? sorusu kendi içinde konuyu kısır bir tartışmaya sürüklemekte bilimsel ve toplumsal ihtiyaçlar açısından meselenin değerlendirilmesini zorlaştırmaktadır.

İlahiyat fakültelerinin akademik yapılanmasında bölüm ve anabilim dalları geçmiş süreçten gelen birikimle 1991-1992 öğretim yılında aşağıdaki şekli almış ve günümüzde de ana çerçeve olarak bu yapısını korumuştur.¹³⁸

- Temel İslâm Bilimleri Bölümü: Tefsir, Hadis, İslâm Hukuku, Kelâm, İslâm Mezhepleri Tarihi, Tasavvuf, Arap Dili ve Belagatı...
- Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü: Felsefe Tarihi, İslâm Felsefesi, Din Felsefesi, Mantık, Dinler Tarihi, Din Sosyolojisi, Din Psikolojisi ve Din Eğitimi...
- İslâm Tarihi ve Sanatları Bölümü: İslâm Tarihi, Türk İslâm Sanatları Tarihi, Türk İslâm Edebiyatı ve Türk Din Mûsikisi...

2012 yılından itibaren kurulmaya başlanan İlahiyat fakülteleri ve İslami ilimler fakültelerinin akademik yapılanmasında ise bazı değişikliklere gidilmiştir. Bu yeni fakültelerde özellikle Felsefe ve Din Bilimleri Bölümlerinin altında yer alan anabilim

¹³⁷ Necdet Subaşı “İlahiyat” Nedir?”, **Tezkire**, 2003, sayı: 31-32, s. 65-74

¹³⁸ Aydın, **Cumhuriyet Döneminde Din Eğitimi Öğretmeni Yetiştirme ve İstihdamı**, s. 201-203.

dallarının bilim dalı seviyesine düşürülerek Din Bilimleri ve İslam Felsefesi adı altında iki anabilim dalı şeklinde yapılandırılmıştır.¹³⁹ Bu süreçte kurulan Balıkesir Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Kocaeli Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi vb. fakültelerde bu yapılanma uygulanmıştır.

İlahiyat fakültelerinin akademik yapılanması, öğretim programları üzerinde en önemli belirleyici faktör olarak dikkati çekmektedir. Yirmi yıldan fazla bir süredir ilahiyat fakültelerinin istihdam alanı odaklı program düzenlemesine geçmesi yönünde tartışmalar yürütülse de bu alanda kalıcı bir adım atılamamış ve programlar hazırlanırken anabilim dallarına uygun ders yüklemesi yapılmaya devam etmiştir. Bu açıdan ilahiyat fakültesi İHL'nin program yapısı ile oldukça benzerdir. İHL'de dini ilimlere genel bir giriş yapan öğrenci ilahiyatta aynı dersleri daha derinlemesine görme fırsatı bulmaktadır. İHL'de uzun yıllar Arapça ve Kur'an gören öğrenci ilahiyatta hazırlık okumasına karşın her yıl bu dersleri ve tefsir, hadis, fıkıh gibi ilimleri almaya devam etmektedir. Ancak sunulan müfredatın kapsamının ilahiyat fakültesi mezunlarının istihdamındaki genişliğe ve ilahiyata yüklenen yaşanan hayatı yorumlayıp problemlerine çözüm üretebilme fonksiyonuna ne kadar uygun olduğu tartışmaya açıktır.

Mesleki din eğitimi, din hizmetlerinde ve din eğitimi ve öğretimi hizmetlerinde görev alacak elemanları yetiştirmek üzere yapılan eğitimidir. Yani dini bilgilerin meslek bilgisi olarak okutulmasıdır.¹⁴⁰ Amaç ve müfredatları göz önüne alındığında Türkiye'de mesleki din eğitimi ortaöğretim düzeyinde İHL'lerde, yükseköğretim düzeyinde ise ilahiyat fakültelerinde yürütülmektedir. Nitekim İHL'lerin öğretim programlarında yaklaşık olarak %40 oranında yer alan meslek dersleri ve mesleki uygulamalarla, bu okul öğrencilerine ileride üstlenecekleri din hizmetleri alanındaki görevlerine ortaöğretim düzeyinde mesleki yeterlik kazandırılmaya çalışılmaktadır. İHL mezunları diğer fakültelere yerleşeler de gerek müfredatlarının gerekse de istihdam alanlarının örtüşmesi nedeniyle ilahiyata yerleşen öğrencilerin çoğunluğunu

¹³⁹ Aşıkoğlu, "Yüksek Öğretimde Din Eğitimi ve Öğretimi", s.221-223.

¹⁴⁰ Suat Cebeci, **Din Eğitimi Bilimi ve Türkiye'de Din Eğitimi**, Ankara, Akçağ Yay., 2014, s. 168.

İHL mezunları oluşturmaktadır. İlahiyat fakültelerinin öğrenci kaynağını öncelikli olarak anlaşılabilir şekilde müfredatının örtüştüğü İmam Hatip liseleri oluşturmaktadır.

2016 yılında ilahiyat fakültesine yerleşen öğrencilerin %65,8'i; 2017 yılında da %59,7'si İHL mezunudur.¹⁴¹ İlahiyat fakültesi öğrencilerinin yaklaşık üçte ikisinin İHL'den mezun olan öğrencilerden oluştuğu dikkate alındığında ilahiyat programının mevcut birikim üzerine kattıkları incelenmeye değerdir. İlahiyat fakülteleri mevcut program yapıları ile İHL'den gelen öğrencileri yeni bilgi ve becerilerle tanıştırma ve donatmak için gerekli akademik yapılanmaya, araştırma, öğretim becerileri ve program yapısına sahip midir? İHL öğrencilerinin fakültelerin bu yönlerine ilişkin algıları onların bu fakülteleri tercih etmelerini etkileyen faktörler arasında yer almaktadır. Üniversite tercihinin meslek seçimine ilişkin önemli bir aşama olduğu düşünüldüğünde ilahiyatın mesleki avantaj, beceri ve statü yönünden İHL öğrencisine yapacağı katkının nasıl algılandığı önemli bir konu haline gelmektedir. Bu nedenle diğer lise türlerine göre daha fazla oranda insan kaynağını oluşturdukları için ilahiyat fakültelerine ilişkin İHL öğrencilerinin tasavvurları önem taşımaktadır.

¹⁴¹ Yükseköğretim lisans atlası 2016 ve 2017 yılı verileri, (Çevrimiçi), <https://yokatlas.yok.gov.tr>, Erişim Tarihi: 12.01.2019.

İKİNCİ BÖLÜM

METODOLOJİ

A. ARAŞTIRMANIN MODELİ

İstanbul ölçeğinde farklı ilçelerde yer alan İmam Hatip Lisesi öğrencilerine uygulanan anket kapsamında öğrencilerin cevapları doğrultusunda betimsel tarama modeli tercih edilmiştir.

B. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evreni, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında İstanbul'daki İmam Hatip Liselerinin 9.10.11. ve 12. sınıflarında öğrenim gören öğrencilerdir. 2012 yılında yükseköğretime girişte lise türlerine göre farklı katsayı uygulaması kaldırılmış ve tüm lise türlerinden mezunlar için eşit katsayı uygulamasına geçilmiştir. 2012 yılında eşit katsayı uygulamasını bilerek İHL'ye başlayan öğrenciler 2016 yılında mezun olmuşlardır. Dolayısıyla 2016 yılından itibaren eşit katsayı uygulamasının sonuçlarını ve İHL öğrencilerinin tercih yönelimlerini incelemek yeni sistemin çıktılarını görmek açısından önemlidir. İstanbul Anadolu Yakasından üç, Avrupa Yakasından dört ilçe olmak üzere toplam yedi ilçede (Kadıköy, Ümraniye, Sancaktepe, Fatih, Bakırköy, Gaziosmanpaşa, Güngören) yer alan yedi okulda anket uygulaması yapılmıştır. Amaçlı örneklem referans alınarak örneklem belirlenmiştir. Amaçlı örneklem belirli, sınırlayıcı ve ulaşılması güç özelliklere sahip birey ve gruplar üzerinde yapılan bir örneklemedir.¹⁴² İHL öğrencilerinin yüksek din öğretimi algısını ele alan araştırmada üniversite sınavlarına en yakın ve sınav gündemi olan son sınıf öğrencilerinin araştırma kapsamında olması öncelikli bir durum olarak belirlenmiştir. Dolayısıyla uygulama yapılacak okullar belirlenirken tüm sınıf düzeylerinde ve özellikle 12. sınıf öğrencisi olan, geçmiş yıllarda mezun verip üniversiteye öğrenci gönderen, İstanbul evrenini nüfus özelliklerini ve sosyo-ekonomik çeşitliliğini yansıtan, öğretmen ve yönetici kadrosu yerleşik okullar tercih edilmiştir. Ayrıca İHL'lerin okul tipi olarak

¹⁴² Adnan Erkuş, **Bilimsel Araştırma Sarmalı**, Ankara, Seçkin Yayınevi, 2005, s. 83.

kız-erkek olarak ayrışık türlerinin olmasından dolayı kız-erkek okulları seçilirken İstanbul'daki İHL öğrencilerinin cinsiyet dağılımı verileri dikkate alınmıştır. Ancak kız İHL'lerde yapılan uygulamada anket formlarını boş bırakma fazlaca gerçekleştiğinden erkek- kız öğrenci dengesi değişmiştir. Anket 368 erkek, 295 kız öğrenci olmak üzere toplam 663 öğrenciye uygulanmıştır. 2016-2017 yılı itibariyle örgün eğitimde İstanbul ölçeğinde 180 İmam Hatip Lisesi bulunmakta, bu okullarda 41.202 erkek, 56.735 kız öğrenci olmak üzere 97.937 öğrenci öğrenim görmektedir.¹⁴³

C. HİPOTEZLER

İHL öğrencilerinin yüksek din öğretimi kurumu olarak ilahiyat fakültelerini tercih etme eğiliminde olabileceği hipotezine dayanmaktadır. Buradan hareketle aşağıdaki hipotezlerin araştırma sonuçlarına göre doğrulanması beklenmektedir.

1. İHL öğrencilerinin yükseköğretim tercihlerinde ilahiyat fakültelerini tercih etme eğilimi yüksektir.
2. İHL öğrencileri ilahiyat fakültelerini öğretmen ve din görevlisi yetiştiren kurumlar olarak görmekte ve fakülteleri bu yönleriyle algılamaktadır.
3. İHL öğrencileri ilahiyat mezunlarına toplum tarafından saygı gösterildiğini düşünmektedir.
4. İHL öğrencileri ilahiyat fakültelerinin toplum tarafından güvenilen kurumlar olduğunu düşünmektedir.

D. ARAŞTIRMANIN VARSAYIMLARI

Veri toplama aracındaki soruların araştırma kapsamındaki İHL öğrencileri tarafından doğru bir şekilde anlaşılıp cevaplandırıldığı varsayılmaktadır. Ayrıca veri toplama aracının araştırmanın amaçlarına yönelik verileri toplamak için yeterli olduğu

¹⁴³ MEB 2016-2017 Örgün Eğitim İstatistikleri, s. 208.

düşünülmektedir. Dolayısıyla toplanan veriler sonucunda ortaya çıkan bulgular araştırmanın problemini açıklayabildiği varsayılmaktadır.

E. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Araştırma İstanbul evrenini temsil özelliğine sahip İstanbul'un 7 ilçesindeki İHL öğrencilerinden 2017 yılı bahar döneminde ölçme aracıyla elde edilen bulgularla sınırlıdır. Veriler öğrencilerin konuya ilişkin şahsi görüşlerini yansıtmaktadır. Bu nedenden ötürü yapılan değerlendirmede verilerin öğrencilerin zihnindeki ideal durumu yansıtmaya riski bulunduğu göz önünde tutulmuştur.

F. VERİ TOPLAMA ARACI

Araştırmada bilgi toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Amaca yönelik anket hazırlanmadan önce özellikle İHL paydaşlarına ilişkin yapılan ampirik çalışmalar ve konu ile ilgili eğitim bilimleri alanında daha önce hazırlanmış veri toplama araçları incelenmiştir. Ankette sosyo-demografik sorularla birlikte öğrencilerin İHL tercih nedenlerine, üniversite yönelimlerine, okul başarı ortalamalarına, üniversite sınav alanlarına, sınava hazırlık yöntemlerine, meslek dersi öğretmenlerine yönelik düşüncelerine ve yüksek din öğretimi kurumu olarak ilahiyat fakülteleri hakkındaki fikirlerine ilişkin soru ve maddelere yer verilmiştir.

G. VERİ TOPLAMA VE ANALİZ SÜRECİ

Araştırma verileri, 2016–2017 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde Nisan ayında toplanmıştır. İstanbul kapsamlı olarak planlanan araştırmanın uygulama izni 13/04/2017 tarihinde Milli Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü'nden alınmıştır. İzin belgesi çalışmanın ekler bölümünde yer almaktadır. Daha sonra örneklem olarak belirlenen okulların müdürlükleri ile iletişim kurularak araştırma hakkında bilgi verilmiş ve kendilerinden okulda uygulama yapmak üzere uygun tarihler alınmıştır. Anket formları bizzat okullara gidilerek öğrencilere ders saatleri içerisinde uygulanmıştır. Anket uygulama öncesinde öğrencilere araştırma hakkında gerekli açıklamalar yapılmış, bilgilerin bilimsel amaçla kullanılacağı, toplu olarak

değerlendirileceği ve bu nedenle isim, okul adı ve numara yazmamaları gerektiği ifade edilmiştir.

Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesi SPSS 21.0 paket programında gerçekleştirilmiştir. Frekans ve yüzdeler hesaplanmıştır. Öğrencilerin üniversitede okumak istedikleri bölüm, meslek dersi öğretmenlerine yönelik düşünceleri ve ilahiyat fakülteleri hakkındaki algıları ile cinsiyet, sınıf düzeyi, not ortalaması, ilahiyat fakültesinde okuma isteği gibi değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı Ki-Kare bağımsızlık testi ile çözümlenmiştir. Anlamlı ilişki olan maddeler ilgili tablolarda gösterilmiştir. Değişkenler arasında anlamlı ilişki olmayan analizlerin verilerine ilişkin tablolara yer verilmemiştir. Anlamlılık düzeyi 0,05 olarak alınmıştır.

Araştırmanın ana problemini oluşturan İHL öğrencilerinin ilahiyat algısı kapsamında veri toplama aracında soru setine yer verilmiştir. Bu sorular ilahiyat fakültesinin amaç ve fonksiyonları, ilahiyat eğitiminin kapsamı, ilahiyat-toplum ilişkisi, ilahiyat mezunlarına yönelik algılar ve İHL meslek dersleri öğretmenlerine ilişkin görüşler başlıkları altında temalar üzerinden kategorize edilmiştir. Bu başlıklar kapsamında yer alan her bir maddenin ortalama puanları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Beşli derecelendirme üzerinden her bir madde için öğrencilerin görüşleri alınmış öğrencilerin katılım düzeyi en düşük 1 puan en yüksek 5 puan olarak gerçekleştirilmiştir. Ortalama puan aralıkları; 1,00-1,80 arası çok düşük, 1,81-2,60 arası düşük, 2,61-3,40 arası orta, 3,41-4,20 arası yüksek, 4,21-5,00 arası çok yüksek düzey olarak tanımlanmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde örneklemin demografik özellikleri, üniversiteye yönelimi, üniversite sınav sistemine ilişkin görüşleri, ilahiyat fakültesi algıları ve meslek dersleri öğretmenlerine yönelik düşünceleri; frekans, değişkenlere ilişkin çapraz tablolar ve ortalama puanlar üzerinden analizler yer almaktadır. Ortaya çıkan bulgular araştırmanın alt problemleri ve konuya ilişkin farklı araştırmalarla değerlendirilerek yorumlanmıştır.

A. ARAŞTIRMA ÖRNEKLEMİNE İLİŞKİN DEMOGRAFİK BULGULAR

Bu bölümde araştırmaya katılan İHL öğrencilerinin demografik özelliklerine ilişkin bulgular yer almaktadır. Bulgular sayı ve yüzde tablolarıyla verilerek her tablonun altında açıklama ve değerlendirme yapılmıştır.

Tablo-6: Örneklemin İlçelere Göre Dağılımı

İlçeler	Anket Sayısı	Yüzde (%)
Kadıköy	112	16,8
Bakırköy	102	15,4
Sancaktepe	100	15,1
Gaziosmanpaşa	100	15,1
Ümraniye	100	15,1
Güngören	70	10,6
Fatih	79	11,9
Toplam	663	100,0

Örneklem 2016-2017 eğitim-öğretim yılında İstanbul'da öğrenimlerine devam eden İmam Hatip Lisesi öğrencilerinden oluşmaktadır. Tablo-6'da yer alan ilçelerdeki İmam Hatip Liselerinde 9-10-11 ve 12. sınıflarda okuyan öğrencilerden veri toplanmıştır. Tablo-6'da yer verilen ilçelerin belirlenmesinde ilçenin nüfus yoğunluğu, İstanbul'un Anadolu ve Avrupa yakası eşdeğer oranda dağılımın sağlanması ve uygulama yapılan okullarda tüm sınıf düzeylerinde öğrencilerin bulunması vb. hususlar dikkate alınmıştır.

Tablo-7: Örneklemin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	Sayı	Yüzde (%)
Erkek	368	55,5
Kız	295	44,5
Toplam	663	100

Tablo-7'ye göre araştırmaya katılan İHL öğrencilerinin %55,5'si erkek, %44,5'i kız öğrencilerden oluşmaktadır. 2016-2017 öğretim yılına ilişkin Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) istatistiklerine göre Açık İHL programı hariç, örgün İmam Hatip Liselerinde öğrenim gören toplam 517,081 öğrencinin 239,155'i (%46,25) erkek, 277,926'sı (%53,75) kızdır.¹⁴⁴ Örneklemin cinsiyet dağılımı evrendeki dağılım esas alınarak belirlenmekle beraber anketi kız öğrenciler daha çok cevapsız bıraktığı için araştırmaya katılan kız öğrencilerin oranı evrendeki kız öğrenci oranına göre düşük çıkmıştır.

Tablo-8: Örneklemin Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı

Sınıflar	Sayı	Yüzde (%)
9. Sınıf	122	18,4
10. Sınıf	140	21,1
11. Sınıf	187	28,2
12. Sınıf	214	32,3
Toplam	663	100

Araştırma tüm sınıf düzeylerindeki öğrencilere uygulanmıştır. Bu kapsamda Tablo-8'de de belirtildiği üzere araştırmaya katılan öğrencilerin %18,4'ü 9. sınıf, %21,1'i 10. sınıf, %28,2'si 11. sınıf ve %32,3'ü ise 12. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır.

Tablo-9: Örneklemin Ortaöğretime Geçişte Mezun Olduğu Ortaokul Türüne Göre Dağılımı

Ortaokul Türü	Sayı	Yüzde (%)
İlköğretim	260	39,2
Genel Ortaokul	319	48,1
İmam Hatip Ortaokulu	84	12,7
Toplam	663	100

¹⁴⁴ Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim (1. Dönem) 2016-2017, Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı Yayını, Ankara, 2017, s. 48.

Araştırma kapsamında öğrencilerin bir önceki öğrenim düzeyini hangi tür ortaokulda tamamladığı sorusu da yöneltilmiştir. 30.03.2012 tarih ve 6287 sayılı kanun ile 2012-2013 eğitim-öğretim yılından itibaren 12 yıllık zorunlu eğitim kademelendirilerek dörder yıllık olmak üzere ilköğretim, ortaokul ve lise düzeyleri belirlenmiş ayrıca ortaokul düzeyine İmam Hatip Ortaokulu türü eklenmiştir.¹⁴⁵ Dolayısıyla anketi uyguladığımız öğrencilerin mezun olduğu ortaokul türleri söz konusu değişiklik ile ilköğretim ile bütünleşik ilköğretim, ortaokul ve imam hatip ortaokulu şeklinde çeşitlenmiştir. Anketin uygulandığı 2016-2017 eğitim-öğretim yılında sadece 9. sınıf öğrencileri bu üç çeşit ortaokul türlerinden mezun olmuş, diğer sınıflardaki öğrenciler ilköğretim kurumlarından mezun olarak ortaöğretime devam etmişlerdir. Tablo-9'a göre öğrencilerin %39,2'si ilköğretim, %48,1'i genel ortaokul ve 12,7'si imam hatip ortaokulundan mezun olmuştur. Ancak öğrencilerin verdikleri cevaplardan ortaokul türleri arasında ayırım yapamadıkları da analizlerde görülmüştür. Örneğin 9. sınıf öğrencilerinden ilköğretim cevabı alındığı gibi, 10-11-12 sınıf öğrencilerinden de imam hatip ortaokulu veya genel ortaokul cevapları alınmıştır. Bu oransal dağılımlar ortaokul türü açısından örnekleme tam olarak yansıtmamaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin 100'lük not sistemine göre başarı ortalamaları, MEB not aralıklarına göre beşli düzey esas alınarak sorulmuş ve öğrencilerin kendi cevapları alınmıştır.

Tablo-10: Örneklemin Not Ortalamasına Göre Dağılımı

Not Aralığı	Sayı	Yüzde (%)
0-44	3	0,5
45-54	33	5
55-69	177	26,8
70-84	260	39,3
85-100	188	28,4
Toplam	661	100

Tablo-10'a göre 0-44 not aralığında ankete katılan öğrencilerin %0,5'i 0-44 not aralığında, %5'i 45-54 not aralığında, %26,8'i 55-69 not aralığında, %39,3'ü 70-84 not aralığında, ve %28,4'ü de 85-100 not aralığında yer almaktadır. Öğrencilerin

¹⁴⁵ 6287 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun, (Çevrimiçi) <https://www.tbmm.gov.tr/kanunlar/k6287.html>, Erişim Tarihi: 10/03/2019.

yaklaşık üçte ikisi 70-84 ve 85-100 not aralığındadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğunun okul notları açısından başarılı olduğu görülmektedir. Okul başarısı yüksek olan öğrencilerin üniversitede okumayı daha çok düşünebilecekleri olasıdır.

Tablo-11: Örneklemin Aile Gelir Durumlarına Göre Dağılımı

Düzeyle	Sayı	Yüzde (%)
Çok iyi	16	2,4
İyi	270	41,1
Orta	343	52,2
Düşük	21	3,2
Çok Düşük	7	1,1
Toplam	657	100

Araştırmada öğrencilerin aile gelir düzeyini nasıl tanımladıkları sorulmuştur. Buna göre öğrencilerin yarısı (%52,2) aile gelirlerini orta gelir düzeyi olarak nitelemişlerdir. Öğrencilerin %2,4'ü aile gelirlerini “çok iyi”, %41,1'i “iyi” %3,2'si “düşük”, ve %1,1'i “çok düşük” olarak algıladığını belirtmiştir. Tabloya göre öğrenciler çok yüksek bir oranda (%93,2) aile gelir durumlarını orta ve iyi kategorisinde tanımlamışlardır.

Tablo-12: Örneklemin Anne-Baba Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı

Eğitim Düzeyleri	Anne Eğitim Durumu		Baba Eğitim Durumu	
	Sayı	Yüzde (%)	Sayı	Yüzde (%)
Okuryazar değil	38	5,8	6	0,9
Sadece okuryazar	25	3,8	11	1,7
İlkokul mezunu	280	42,5	199	30,4
Ortaokul mezunu	136	20,6	132	20,2
Lise mezunu	117	17,8	159	24,3
Ön lisans/Yüksekokul mezunu	15	2,3	19	2,9
Üniversite mezunu	44	6,7	103	15,7
Y.Lisans/Doktora mezunu	4	0,6	25	3,8
Toplam	659	100,0	654	100,0

Tablo-12’de araştırmaya katılan öğrencilerin anne-babalarının eğitim durumlarına dair bulgulara yer verilmiştir. Buna göre öğrencilerin %5,8’nin annesi okur-yazar değildir. Annesi sadece okuryazar olan öğrencilerin oranı %3,8, ilkokul mezunu olan %42,5, ortaokul mezunu olan %20,6, lise mezunu olan %17,8 ön lisans mezunu olan %2,3, üniversite mezunu olan %6,7, lisansüstü mezunu olan ise %0,6’dır.

Bu verilere göre öğrencilerin büyük bir bölümünün annesi (%73,1) ilkokul ve ortaokul mezunudur.

Öğrencilerin babalarının eğitim durumuna bakıldığında, öğrencilerin %0,9'unun babası okur-yazar değildir. Babası sadece okuryazar olanların oranı %1,7, ilkokul mezunu olanların oranı %30,4; ortaokul mezunu olanların oranı %20,2, lise mezunu olanların oranı %24,3, ön lisans mezunu olanların oranı %2,9; üniversite mezunu olanların oranı %15,7, ve lisansüstü mezunu olanların oranı ise %3,8'dir. Bu tabloya göre İHL öğrencilerinin babalarının eğitim mezuniyet düzeylerinin annelere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo-13: Örneklemin İHL Tercihini Etkileyen Sebeplere Göre Dağılımı

Etkileyen Sebepler	Sayı	Yüzde (%)
Kendi İsteği	274	43,6
Kendisi Dışındaki Etkiler	354	56,4
Toplam	628	100,0

Öğrencilere İHL'de okuma yönündeki tercihinde en çok kim ve hangi faktörlerin etkili olduğu sorulmuş ve Tablo-13'deki cevaplara yer verilmiştir. Seçenekler arasında kendi isteği, aile isteği, öğretmen tavsiyesi, akraba tavsiyesi, çevre teşviki, sınav sisteminin etkisi, puanının bu okula yetmesi, okulun eve yakınlığı ve diğer olmak üzere dokuz çeşit etki nedeni sıralanmıştır. Öğrencilerin İHL tercihinine etki eden sebeplerin çeşitliliği veri analiz aşamasında "kendi isteği" ve "kendisi dışındaki etkiler" şeklinde ikili bir sınıflandırmaya indirilmiş ve analizler de bu şekilde yapılmıştır. Ayrıca diğer seçeneğini işaretleyerek cevabını açık uçlu olarak yazan 23 öğrencinin yazdıkları incelenmiştir. 23 öğrenciden 2'si kendi isteği ile, 5'i ailesinin isteğiyle, 3'ü çevresinin isteğiyle, 8'i sınav sistemi ve puanının bu okula denk düşmesi sebebiyle, 2'si hafızlık yapmak istediğiyle, 1'i öğretmenin yönlendirmesiyle, 1'i başörtülü okuyabileceği bir ortam olması sebebiyle, 1 öğrenci de önceki okulunun kötü olmasından dolayı nakille bu okula geldiği cevabını vermiştir. Bu açık uçlu cevaplar da ikili tasniflendirme kapsamına alınmıştır. Buna göre araştırmaya katılan öğrencilerden bu okulları kendi isteği ile tercih edenlerin oranı %43,6, kendi isteği dışındaki sebeplerden dolayı bu okulu tercih eden öğrencilerin oranı ise %56,4'tür. Kendi isteği dışında İHL'yi tercih ettiğini belirten öğrencilerin yaklaşık %60'ı ailesi

tarafından yönlendirilmiştir. Bu verilere göre öğrencilerin kendi isteği veya kendi isteği dışındaki etkiler açısından yarı yarıya yakın bir dağılım gösterdiği söylenebilir.

Tablo-14: Örneklemin İHL Dışında Din Eğitimi Alma Durumuna Göre Dağılımı

Din Eğitimi Alma Durumu	Sayı	Yüzde (%)
Evet	606	91,4
Hayır	57	8,6
Toplam	663	100,0

Öğrencilerin İHL dışında Kur'an kursu, vakıf, dernek gibi sivil yapılar veya aile içerisinde din eğitimi alıp almadığına yönelik sorulan bu soruya öğrencilerin çok büyük bir kısmı (%91,4) İHL dışında din eğitimi aldığını ifade etmiştir. %8,6 oranındaki öğrenci ise din eğitimini sadece İmam Hatip Lisesinden aldığını belirtmiştir.

Tablo-15: Örneklemin İHL Dışında Din Eğitimi Aldığı Yerler

Din Eğitimi Alınan Yerler	Sayı	Yüzde (%)
Aile	126	20,2
Cami/Kur'an Kursu	438	70,3
Sivil Kuruluşlar	59	9,5
Toplam	623	100,0

Okul dışında din eğitimi aldığını ifade eden öğrencilerin bu eğitimi nereden aldığına yönelik sorulan bu soruda; aile, Kur'an kursu, cami, dernek, vakıf gibi sivil kuruluşlar ve diğer olmak üzere seçenekler sunulmuştur. Verilerin kodlanması aşamasında cami ve Kur'an kursu seçeneği birleştirilmiştir. Ayrıca diğer seçeneğindeki ifadeler incelenmiş vakıf ve dernek ismi yazıldığı anlaşıldığından bu veriler de ilgili seçenekle kodlanmıştır. Dolayısıyla öğrencilerin %70,3'ü cami ve Kur'an kurslarından, %20,2'si aileden, %9,5'i de sivil kuruluşlardan din eğitimi aldığı sonucu ortaya çıkmıştır.

B. ÜNİVERSİTE YÖNELİMİNE İLİŞKİN BULGULAR

İHL mezunlarının üniversite yönelimleri, bu okullara ilişkin yürütülen tartışmaların ve bu okullarla ilgili tarihi süreç içerisinde yapılan tasarrufların en önemli başlıklarından birisini oluşturmaktadır. Araştırmada öğrencilere öncelikle üniversitede

okumak isteyip istemedikleri, üniversite sınavlarına hangi alandan hazırlanacakları, sınava nasıl hazırlanacakları ve kendilerine veri aracında yer alan bölümlerden hangisinde okumak istedikleri sorulmuştur. Öğrencilerin üniversitede hangi bölümlerde okumak istedikleri üzerinden tercih eğilimleri ve ilahiyat fakültesinde okuma isteği üzerinden de ilahiyat algısını anlamak amaçlanmıştır.

1. Üniversitede Okuma İsteği

Tablo-16: Örneklemin Üniversite Okuma İsteği

Üniversitede Okumayı Düşünüyor musunuz?	Sayı	Yüzde (%)
Evet	624	94,1
Hayır	12	1,8
Kararsızım	27	4,1
Toplam	624	100,0

Tablo-16'ya göre öğrencilerin tamamına yakını (%94,1) üniversitede okumak istediğini belirtmiştir. Üniversite okumak istemediğini belirten öğrencilerin oranı %1,8, henüz karar veremediğini belirten öğrencilerin oranı ise %4,1'dir.

MEB'in 2016-2017 yılı örgün eğitim istatistiklerine göre 2016 yılı ÖSYS okul türü ve öğrenim durumuna göre başvuran ve yükseköğretim programlarına yerleşen aday sayılarına bakıldığında İHL mezunu olarak sınava başvuran 174.791 öğrencinin %17,9'u lisans programlarına, %12,9'u ön lisans programlarına ve %8,4'ü açıköğretim programlarına yerleştiği, %60,7'si ise herhangi bir programa yerleşemediğini görülmektedir.¹⁴⁶ 2017 yılı ÖSYS yerleştirme sonuçlarına göre sınava başvuran 199.382 İHL mezunu öğrencinin %19,7'sinin lisans programlarına, %13,01'nin ön lisans programlarına, %7,9'nun açıköğretim programlarına yerleşmiştir.¹⁴⁷ Buna göre bir yıl içerisinde İHL mezunu öğrencilerin lisans programlarına yerleşme oranında %2'lik bir artış olduğunu, ön lisans ve açıköğretim programlarındaki oranın hemen hemen aynı kaldığı söylenebilir. Araştırma kapsamındaki İHL öğrencilerinin %94,1'inin üniversitede okumayı istemesine rağmen

¹⁴⁶ Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim (1. Dönem) 2016-2017, s. 16.

¹⁴⁷ Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2017-2018, Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı Yayını, Ankara, 2017, s. 22.

söz konusu yıllarda öğrencilerin yaklaşık %40'nın üniversiteye yerleşebilmesi arasında ciddi bir fark vardır. Üniversitede okuma istemek bir temenni iken sınavı kazanıp üniversiteye yerleşmek bir sonuçtur.

2. Üniversite Sınavına Hazırlık Yapılması Düşünülen Alan

Tablo-17: Örneklemin Üniversite Sınavına Hazırlanacağı Alan

Üniversitede Okumayı İstiyorsanız Hangi Alandan Hazırlanmayı Düşünüyorsunuz?	Sayı	Yüzde (%)
Sözel	88	13,8
Eşit Ağırlık	225	35,3
Sayısal	277	43,5
Yabancı Dil	25	3,9
Sadece YGS	22	3,5
Toplam	637	100,0

Örneklemin üniversite sınavına hangi alandan (puan türü) hazırlık yapacağına ilişkin verdiği cevaplar incelendiğinde (Tablo-17); öğrenciler büyük bir oranda (%78,8) sayısal ve eşit ağırlık puan türünden hazırlık yapmayı düşündüğünü belirtmişlerdir. Bu veriye göre araştırmaya katılan İHL öğrencilerinin daha çok sayısal ve eşit ağırlık alanlarından üniversite sınavlarına hazırlanacaklarını belirtmesi bu okulların sözel ağırlıklı okullar olarak algılanması ve sözel puanı üzerinden tercih edilen bölümlere yerleştirilme oranlarının yüksek olması ile ters orantılı bir durum olduğu görülmektedir. Sözel puan türünden hazırlanacağını belirten öğrencilerin oranı %13,8, yabancı dil puan türünden %3,9, sadece YGS (Yüksek Öğretime Giriş Sınavı) yoluyla hazırlanacağını belirten öğrencilerin oranı ise %3,5'tir. Araştırmanın uygulandığı 2017 yılında ilahiyat fakülteleri YGS üzerinden öğrenci almaktadır. Bu tabloya göre ilahiyat fakültesinde okumayı düşünen öğrencilerin YGS seçeneğini tercih etmesi beklenirken YGS'ye yönelik bu kadar düşük bir oranın çıkması, öğrencilerin bu soruya puan türü ile bölüm arasındaki ilişkiyi düşünerek cevap vermedikleri şeklinde açıklanabilir.

3. Üniversitede Okumak İstedığı Bölümler

Tablo-18: Örneklemin Üniversitede Okumak İstedikleri Bölümlere Göre Dağılımı

Üniversitede En Çok Okumayı İstedığınız Bölüm	Sayı	Yüzde (%)
Eğitim	54	8,5
Fen-Edebiyat	43	6,7
Güzel Sanatlar	7	1,1
Hukuk İİBF Siyasal	72	11,3
İlahiyat	66	10,3
İletişim Radyo TV	11	1,7
Mühendislik Mimarlık	126	19,7
Polis YO. ve Askeri Okullar	65	10,2
Spor Bilimleri	18	2,8
Tıp Eczacılık	117	18,3
Kararsızım	57	8,9
Diğer	2	0,3
Toplam	638	100,0

Tablo-18’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan İHL öğrencilerinin üniversitede en fazla okumak istedikleri alanın %19,7 oranla mühendislik-mimarlık bölümleri olduğu anlaşılmaktadır. Bu bölümleri %18,3 ile tıp, eczacılık gibi sağlık bilimleri alanları, %11,3 ile hukuk, siyasal ve idari bilimler alanı, %10,3 ile ilahiyat, %10,2 ile polis yüksek okulu ve askeri okullar, %8,2 ile öğretmenlik bölümleri yani eğitim fakültesi şeklinde sıralandığını görmekteyiz. Öğrencilerin %8,9’u kararsız olduğunu belirtmiş, %6,7’si fen-edebiyat fakültesinde okumak istediğini işaretlemiştir. Oran olarak diğer bölümlere göre oldukça düşük bir oranda da olsa spor bilimlerinde (%2,8), iletişim fakültesinde (%1,7) ve güzel sanatlar fakültesinde (%1,1) okumak isteyen öğrenciler de vardır. “Diğer” seçeneğinde henüz karar vermedim ve bilmiyorum şeklinde cevaplar alınmıştır.

Öğrencilerin üniversitede okumak istedikleri bölüm sorulduğu bu soruya verilen cevapların başka araştırma bulguları ile karşılaştırılmasında yarar vardır. Örneğin Aşlamacı’nın 2016 yılında Türkiye örnekleminde yaptığı “Öğrenci ve Öğretmenlerine Göre İHL Araştırması”nda bu soruya verilen cevaplarda farklılaşmanın olduğu görülmektedir. Söz konusu araştırmaya göre, İHL öğrencilerinin en çok okumak istedikleri bölümün %23,4 oranla ilahiyat alanı olduğunu, bu alanı sırasıyla %15,7 ile sağlık bilimleri (tıp, eczacılık), %13 ile eğitim

ve öğretmenlik, %11,3 ile hukuk ve idari bilimler, %10,8 ile mühendislik alanlarının izlemektedir.¹⁴⁸ İki araştırma arasında bu farklılığın ortaya çıkmasının nedenleri arasında evren ve örneklem yapısı, ilahiyat mezunlarının iş bulma imkanları, ilahiyat dışı alanlara öğrencilerin yönlendirilmesine yönelik çalışmalar olabileceği gibi varsayımlarda bulunulabilir.

2016 yılı ÖSYS yerleştirme sonuçları çerçevesinde İHL mezunu olup lisans, ön lisans ve açıköğretim programlarına yerleşen 76.971 öğrenci vardır. Bu öğrencilerin 10.792'si örgün ilahiyat lisans programlarına yerleşmiştir. Yani 2016 yılında yükseköğretime yerleşen İHL mezunlarının %14'ü ilahiyat fakültelerindedir.¹⁴⁹ Tablo-18'deki soruya göre öğrencilerin ilahiyatı isteme oranıyla araştırmadan önceki yıl (2016) ilahiyata yerleşme oranı birbirine yakın olmakla beraber %4'lük bir fark vardır. Bu farkın nedeninin araştırmanın örneklem yapısından kaynaklı olması muhtemeldir.

4. İlahiyat Fakültesinde Okuma İsteği

Tablo-19: İlahiyat Fakültesinde Okuma İsteğine Göre Dağılımı

İlahiyat Fakültesinde Okumayı Düşünüyor musunuz?	Sayı	Yüzde (%)
Evet	127	19,5
Hayır	524	80,5
Toplam	624	100,0

Araştırmaya katılan öğrencilere müstakil bir soru olarak ilahiyat fakültesinde okumak isteyip istemedikleri sorusu da yöneltilmiştir. Buna göre öğrencilerin %19,5'i ilahiyat fakültesinde okumayı düşündüğünü veya düşünebileceğini, %80,5'i ise ilahiyatta okumayı düşünmediğini ifade etmiştir (Tablo-19).

Araştırma kapsamında ilahiyat fakültesinde okumayı neden düşündüklerini veya düşünmediklerini açık uçlu olarak ifade edebilecekleri bir soru da sorulmuştur. İlahiyatta okumayı düşündüğünü belirten öğrenciler; "ilgi alanıma uyduğu için", hem

¹⁴⁸ İbrahim Aşlamacı, **Öğrenci ve Öğretmenlerine Göre İmam Hatip Liseleri Profiller, Algılar, Memnuniyet, Aidiyet**, Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, İstanbul, 2017, s. 32.

¹⁴⁹ **Yükseköğretim ön lisans ve lisans atlası**, (Çevrimiçi), <https://yokatlas.yok.gov.tr/> Erişim Tarihi: 23/03/2017-12/01/2019.

dünyama hem de ahiretime katkısı olacağı için”, “imam hatip okuduğum için” “din hakkında toplumdaki yanlışları düzeltmek için” “meslek dersi öğretmenimi seviyorum ben de ilahiyat okumalıyım”, “dindar olduğum için” “imam veya öğretmen olmak istediğim için”, “gelecek nesillere dini en doğru şekilde anlatmak istediğim için”, “kamu personeli olma imkânı yüksek olduğu için” gibi açıklamalar yapmışlardır. İlahiyat okumayı düşünmeyen öğrenciler ise; “hayalindeki meslek olmadığı için”, “ilgi ve yeteneklerim uymadığı için”, “Arapça zor geldiği için”, “sayısalcı olduğu için”, “imam hatip eğitimini yeterli bulup fazlasına gerek duymadığı için”, “ilahiyat eğitiminin kafa karıştırıcı olması”, “ilahiyatın din anlayışının bozuk olması”, “ezberinin kötü olduğundan dolayı” gibi sebepler ortaya koymuşlardır.

Tablo-18 ile Tablo-19’da ilahiyat okumayı isteyen öğrenciler arasında yaklaşık iki kata yakın bir farkın çıkması üzerinde durmak gerekir. Öğrenciler çeşitli bölümler arasında tercih yaptığında daha çok hayalleri ve idealleri üzerinden tercihte bulunmaktadır. Müstakil bir soru olarak ilahiyatta okuma düşüncesi sorulduğunda ise öğrencilerin daha gerçekçi davrandıkları düşünülmektedir.

C. ÜNİVERSİTE GİRİŞ SİSTEMİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLER

Araştırma kapsamında öğrencilerin üniversite giriş sistemini İHL ve ilahiyat fakültesi bağlamında nasıl gördükleri ve değerlendirdikleri bu değerlendirmelerin ilahiyat fakültesine yönelik algılarını nasıl etkilediğini anlamak için altı soru sorulmuştur. Bu veriler yoluyla öğrencilerin imam hatip lisesini yüksek din öğretimine yani ilahiyat fakültelerine hazırlayan bir okul olarak görüp görmedikleri değerlendirilmiştir.

Tablo-20: Üniversite Giriş Sistemine İlişkin Görüşler

	Evet %	Hayır %	Fikrim yok %
1- Sizce İHL mezunlarına İlahiyat fakültelerini tercih ettikleri takdirde ek puan verilmeli midir?	64,4	26,7	8,9
2- Sizce diğer meslek lisesi mezunlarına kendi alanlarındaki bölümleri tercih ettikleri takdirde ek puan verilmeli midir?	57,2	31,1	11,8
3- Sizce İHL mezunları üniversitelerin tüm bölümlerini tercih edebilmeli midir?	93,2	2,9	3,9
4- Sizce İHL dışındaki diğer lise mezunları İlahiyat fakültelerini tercih edebilmeli midir?	86,4	7,8	5,7
5- İlahiyat fakültelerinde öğrenim görmek için üniversite giriş sınavlarında meslek derslerinden de soru sorulmalı mıdır?	49,2	34,4	16,4
6- İmam Hatip Liseleri, öğrencilerini sadece İlahiyat fakültelerine hazırlayan kurumlar mıdır?	8,7	85,2	6,0

Tablo-20'ye göre araştırmaya katılan İHL öğrencilerinin %64,4'ü ilahiyat tercihi yapılması halinde sınav sisteminde ek puanın olması gerektiğini düşünmektedir. %26,7'si ek puana gerek olmadığını %8,9'u da bu konuda fikri olmadığını belirtmiştir. Benzer şekilde araştırmaya katılan İHL öğrencilerinin %57,2'si meslek lisesi öğrencileri için de kendi mesleki alanlarıyla ilgili yükseköğretim tercihinde bulduklarında ek puan verilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu durum öğrencilerin ek puan konusunda hem İHL mezunlarının ilahiyat tercihinde hem de meslek lisesi mezunlarının kendi alanlarını tercihlerinde tutarlı olduklarını göstermektedir. Aynı zamanda öğrencilerin çoğunluğun ek puan verilmesini istemesi, İHL eğitimini ilahiyata hazırlayıcı ve hatta mesleki yönü olan bir okul olarak gördükleri sonucuna varılabilir.

Tablo-20'de 3. soruda öğrenciler, çok yüksek bir oranda (%93,2) İHL mezunlarının üniversite tercihinde herhangi bir kısıtlamaya gidilmeksizin tüm bölümleri tercih edebilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu sonuç 1999-2011 yılları arasında üniversiteye yerleştirme puanı hesaplamasında uygulanan katsayı sistemine İHL öğrencilerinin karşı çıktığı anlamı taşımaktadır. 4. soruda ise İHL dışındaki liselerden mezun olan öğrencilerin ilahiyat fakültesini tercih edebilmelerini araştırmaya katılan öğrenciler %86,4 gibi yüksek bir oranda olumlu olarak

değerlendirmişlerdir. Öğrenciler üniversite sisteminde mezun olunan lise türüne göre öğrenci tercihini zorlayıcı, kısıtlayıcı bir uygulamanın olmamasını istemektedir.

5.soruda ilahiyat öğrenimi görmek için üniversite sınavlarında meslek derslerinden soru sorulması konusunda öğrencilerin %49,2'si olumlu, %34,4'u olumsuz, %16,4'u konuya dair fikri olmadığını belirtmiştir. 6. soru aynı zamanda 3. sorunun sağlama sorusu niteliğindedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin %85,2'si İHL'yi sadece ilahiyata hazırlayan okullar olarak görmemektedir. Bu sonuç imam hatip lisesinin yükseköğretimin tüm bölümlerine öğrenci hazırladığı ve öğrenciler açısından salt meslek lisesi olarak görülmediğini göstermektedir.

1. İHL Mezunlarına İlahiyat Tercihlerinde Ek Puan Verilmesi

İHL mezunlarının ilahiyat tercihinde ek puan verilmesi konusu çeşitli değişkenler açısından değerlendirmeye alınmıştır. Cinsiyet, sınıf düzeyi, not ortalaması, ilahiyat fakültesinde okuma düşüncesi gibi değişkenler üzerinden anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmıştır. Cinsiyet ($p=0,137$) ve sınıf düzeyi ($p=0,540$) değişkenine göre farklılaşma ortaya çıkmamıştır. Öğrencilerin not durumu ve ilahiyat fakültesinde okuma düşüncesinde istatistiki açıdan anlamlı bir fark görülmektedir.

Tablo-21: İHL Mezunlarına İlahiyat Tercihlerinde Ek Puan Verilmeli mi? Maddesinin Not Ortalaması Değişkenine Göre Analizi

		Evet	Hayır	Fikrim yok	Toplam
Not Ortalaması	0-44	0	1	2	3
		%0	%33,3	%66,7	100
	45-54	26	5	2	33
		%78,8	%15,2	%6,1	100
	55-69	124	36	17	177
		%70,1	%20,3	%9,6	100
	70-84	171	73	16	260
		%65,8	%28,1	%6,2	100
	85-100	104	62	22	188
		%55,3	%33,0	%11,7	100

Pearson Chi-Square= value: 29,144^a; df: 8; p: 0,000

Tablo-21'de not ortalaması yüksek olan öğrenciler ilahiyat tercihinde ek puan verilmesini not ortalaması düşük olan öğrencilere göre daha az istemektedirler. Başka bir ifade ile not ortalaması düşük olan öğrenciler ek puan verilmesini daha çok

desteklemektedirler. Bu durumdan not ortalaması yüksek olan öğrencilerin sınav puan sisteminin daha eşit koşullarda düzenlenmesini istediği sonucu çıkarılabilir.

Tablo-22: İHL Mezunlarına İlahiyat Tercihlerinde Ek Puan Verilmeli mi? Maddesinin İlahiyat Fakültesinde Okuma Düşüncesine Göre Analizi

		Evet	Hayır	Fikrim yok	Toplam
İlahiyat Fakültesinde Okuma Düşüncesi	Evet	99	23	5	127
		%78,0	%18,1	%3,9	100
	Hayır	322	151	51	524
		%61,5	%28,8	%9,7	100
Pearson Chi-Square= value: 12,681 ^a ; df: 2; p: 0,002					

Tablo-22'ye göre ilahiyat fakültesinde okumayı düşünen öğrenciler %78'lik bir oranla ilahiyat fakültesine girişte ek puan verilmesini dile getirmişlerdir. İlahiyat okumayı düşünmeyen öğrencilerde bu oran %61,5'e düşmekte dolayısıyla ilahiyatta okumayı düşünen öğrenciler düşünmeyen öğrencilere göre ek puan verilmesini daha çok talep etmektedirler. Bu durum ilahiyat isteyen öğrencilerin bu isteklerinin gerçekleşmesi için sistemsal bir kolaylık talebi içerisinde olduğunu göstermektedir. İlahiyat okumayı isteyip istememelerine bakılmaksızın öğrencilerin çoğunluğunun İHL'leri ilahiyat fakültelerine öğrenci hazırlayan mesleki okullar olarak görme eğiliminde oldukları sonucu çıkmaktadır. Ancak öğrenciler bu durumu mesleki okul statüsünden bağımsız olarak sadece sınav sisteminin kendi lehlerine bir avantaj sağlaması yönüyle de değerlendirmiş olabilir.

2. Meslek Lisesi Mezunlarına Kendi Alanlarını Tercihlerinde Ek Puan Verilmesi

Meslek lisesi mezunlarına kendi bölümlerini tercih etmeleri halinde ek puan verilmesine ilişkin maddede, cinsiyet ($p=0,053$) ve ilahiyatta okuma düşüncesi ($p=0,616$) değişkenleri açısından farklılaşma tespit edilememiştir. Sınıf düzeyi ($p=0,015$) ve not ortalaması ($p=0,002$) değişkenlerinde farklılaşma görülmektedir.

Tablo-23: Meslek Lisesi Mezunlarına Kendi Alanlarını Tercihlerinde Ek Puan Verilmeli mi? Maddesinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Analizi

		Evet	Hayır	Fikrim yok	Toplam
Sınıf Düzeyi	9. Sınıf	54	46	22	122
		%44,3	%37,7	%18,0	100
	10. Sınıf	74	49	17	140
		%52,9	%35,0	%12,1	100
	11. Sınıf	119	49	19	187
		%63,6	%26,2	%10,2	100
	12. Sınıf	132	62	20	214
		%61,7	%29,0	%9,3	100
Pearson Chi-Square= value: 15,859 ^a ; df: 4; p: 0,015					

Sınıf düzeyi değişkenine göre meslek lisesi mezunlarına kendi alanlarını tercih etmeleri halinde ek puan verilmesini 11. sınıf öğrencileri %63,6 oranıyla diğer sınıflardaki öğrencilere göre daha yüksek düzeyde desteklemektedir. 12. sınıf öğrencilerinin destekleme oranı %61,7'dir. Söz konusu ifadeyi 10. sınıf öğrencileri %52,9, 9. sınıf öğrencileri de %44,3 oranında desteklemişlerdir. Buna göre üst sınıflardaki öğrenciler meslek lisesi mezunlarının kendi alanlarında bir bölüm tercih etmeleri halinde ek puan verilmesini daha yüksek oranda desteklemektedirler.

Tablo-24: Meslek Lisesi Mezunlarına Kendi Alanlarını Tercihlerinde Ek Puan Verilmeli mi? Maddesinin Not Ortalaması Değişkenine Göre Analizi

		Evet	Hayır	Fikrim yok	Toplam
Not Ortalaması	0-44	0	1	2	3
		%0,0	%33,3	%66,7	100
	45-54	19	13	1	33
		%57,6	%39,4	%3,0	100
	55-69	114	39	24	177
		%64,4	%22,0	%13,6	100
	70-84	151	80	29	260
		%58,1	%30,8	%11,2	100
	85-100	93	73	22	188
		%49,5	%38,8	%11,7	100
Pearson Chi-Square= value: 24,712 ^a ; df: 8; p: 0,002					

Öğrencilerin not durumlarına göre meslek lisesi mezunlarına ek puan verilmesi arasında anlamlı bir ilişki söz konusudur. Not durumu yüksek olan öğrenciler ek puan verilmesine daha çok karşı çıkmaktadır. 55-69 not aralığındaki öğrenciler ise diğer tüm not aralığındaki öğrencilere göre ek puan verilmesini daha çok desteklemektedirler.

Bu durum üniversite sınavında ortaöğretim başarı puanından umduğu puanı alamayacağını düşünen öğrencilerin ek puan yoluyla desteklenmeyi daha çok önemseydiği şeklinde açıklanabilir. 0-44 aralığında 3 öğrenci, 45-54 aralığında 33 öğrenci bu soruya cevap vermiştir. Söz konusu bu not aralıkları için değişkenlere göre bir açıklama yapmak pek mümkün olmamaktadır.

3. İHL Mezunlarının Üniversitelerin Tüm Bölümlerini Tercih Edebilme Durumları

İHL mezunlarının üniversite sınavında herhangi bir katsayı sınırlandırmasına sokulmaksızın üniversitelerin tüm bölümlerini tercih edebilme imkanına ilişkin araştırmaya katılan öğrenciler %93,2'lik gibi yüksek bir oranda olumlu olarak değerlendirmişlerdi (Bkz. Tablo-20). Bu maddenin cinsiyet ($p=0,003$), sınıf düzeyi ($p=0,009$), not durumu ($p=0,042$) değişkenleri açısından anlamlı bir fark vardır. İlahiyat fakültesinde okuma düşüncesi ($p=0,471$) gibi değişkeni açısından anlamlı bir farklılaşma tespit edilmemiştir.

Tablo-25: İHL Mezunlarının Üniversitelerin Tüm Bölümlerini Tercih Edebilmeli mi? Maddesinin Cinsiyete Göre Analizi

		Evet	Hayır	Fikrim yok	Toplam
Cinsiyet	Erkek	332	15	21	368
		%90,2	%4,1	%5,7	100
	Kız	286	4	5	295
		%96,9	%1,4	%1,7	100
Pearson Chi-Square= value: 11,743 ^a ; df: 2; p: 0,003					

Tablo-25'te kız öğrenciler erkek öğrencilere göre üniversitelerin tüm bölümlerini İHL mezunlarının tercih edebilmesini daha fazla istemektedirler. Erkek öğrenciler kız öğrencilere göre bu maddede daha çok kararsız kalmışlardır. Başka bir ifadeyle kız öğrenciler üniversite sınavında sistem odaklı tercih sınırlandırılmasına erkek öğrencilere göre daha çok karşı çıkmaktadırlar. Cinsiyete göre farklılaşmayı anlamak için ilahiyat fakültesinde okuma düşüncesinin cinsiyete göre analizine de bakmak gerekir.

Tablo-26: İlahiyat Fakültesinde Okuma Düşüncesi Maddesinin Cinsiyete Göre Analizi

		Evet	Hayır	Toplam
Cinsiyet	Erkek	81	275	356
		%22,8	%77,2	100
	Kız	46	249	295
		%15,6	%84,4	100

Pearson Chi-Square= value: 5,266^a; df: 1; p: 0,022

Tablo-26’da ilahiyat fakültesinde okuma düşüncesinin cinsiyete göre analizi yer almaktadır. Tablodan anlaşılacağı üzere ilahiyat fakültesinde okuma isteğiyle cinsiyet arasında (p=0,022) anlamlı bir farklılaşma vardır. Erkek öğrenciler kız öğrencilere göre ilahiyat fakültesinde okumayı daha çok istemektedir. Aksi bir ifadeyle kız öğrenciler ilahiyat okumayı erkeklere göre daha yüksek oranda istememektedir. Bu verilerle Tablo-25’teki veriler birlikte değerlendirildiğinde; kız öğrencilerin üniversite sınavında tüm bölümleri tercih edebilme konusuna daha yüksek oranda destek vermesi ilahiyatı erkeklere göre daha az istemelerinden kaynaklı olabilir. Ayrıca 2018 yılı verilerine göre ilahiyat fakültelerinde okuyan öğrencilerin %58’i kız, %42’si de erkek öğrencilerden oluşmaktadır.¹⁵⁰ Kız öğrencilerin ilahiyatı daha az istemeleriyle fakültelerdeki kız öğrenci oranı birbiriyle örtüşmemektedir. Bu durum kız öğrencilerin ilahiyata yerleşme başarısı açısından erkeklere göre daha başarılı olduğu yönünde yorumlanabilir. Ayrıca ilahiyat okuyan kız öğrencilerin ilahiyatı isteyerek tercih edip etmediği, ilahiyat tercihlerinden önce başka bölümlere tercihlerinde yer verip vermediği gibi veriler ışığında farklı yorumlar yapılabilir.

Tablo-27: İHL Mezunlarının Üniversitelerin Tüm Bölümlerini Tercih Edebilmeli mi? Maddesinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Analizi

		Evet	Hayır	Fikrim yok	Toplam
Sınıf Düzeyi	9. Sınıf	106	9	7	122
		%86,9	%7,4	%5,7	100
	10. Sınıf	130	2	8	140
		%92,9	%1,4	%5,7	100
	11. Sınıf	177	6	4	187
		%94,7	%3,2	%2,1	100
	12. Sınıf	205	2	7	214
		%95,8	%0,9	%3,3	100

Pearson Chi-Square= value: 17,175^a; df: 6; p: 0,009

¹⁵⁰ Yükseköğretim lisans atlası 2018 yılı verileri, (Çevrimiçi), <https://yokatlas.yok.gov.tr/> (Erişim Tarihi: 12.01.2019)

Tablo-27’de sınıf düzeyine göre üniversitelerin tüm bölümlerini tercih edebilme imkanı arasında anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin sınıf düzeyleri yükseldikçe tüm bölümleri tercih edebilme isteği de artmaktadır. Üst sınıflardaki öğrencilerin üniversite sınavı gündemi vardır. Bölüm tercihlerinde herhangi bir kısıtlamayla karşılaşmak istememeleri alt sınıflardaki öğrencilere göre daha yüksek olmaktadır. Nitekim üniversite sınavına en yakın grup olan 12. sınıf öğrencileri, tüm bölümleri tercih edebilmeye %95,8 oranla en yüksek düzeyde katılım göstermiştir. Son sınıf öğrencileri sınav sisteminin tüm bölümleri tercih edebilmeye imkan tanınmasını daha güçlü bir şekilde desteklemektedir.

Tablo-28: İHL Mezunlarının Üniversitelerin Tüm Bölümlerini Tercih Edebilmeli mi? Maddesinin Not Ortalaması Değişkenine Göre Analizi

		Evet	Hayır	Fikrim yok	Toplam
Not Ortalaması	0-44	2	0	1	3
		%66,7	0,0	%33,3	100
	45-54	28	2	3	33
		%84,8	%6,1	%9,1	100
	55-69	161	5	11	177
		%91,0	%2,8	%6,2	100
	70-84	246	8	6	260
		%94,6	%3,1	%2,3	100
	85-100	179	4	5	188
		%95,2	%2,1	%2,7	100
Pearson Chi-Square= value: 16,050 ^a ; df: 8; p: 0,042					

Tablo-28’e göre öğrencilerin not durumları yükseldikçe üniversitelerin tüm bölümlerini tercih edebilme yönündeki olumlu görüşleri de artmaktadır. En yüksek not aralığındaki öğrenciler farklı bölümleri tercih edebilmeyi diğerlerine göre daha yüksek bir oranda (%95,2) istemektedir. Bu tabloyla öğrencilerin başarı durumu yükseldikçe tercihlerini kısıtlayıcı bir uygulamaya daha çok itiraz edebilecekleri sonucuna varılabilir.

4. İHL Dışındaki Diğer Lise Mezunlarının İlahiyat Fakültelerini Tercih Edebilme Durumları

İHL dışındaki diğer lise mezunlarının ilahiyat fakültelerini tercih edebilmesini örneklem grubundaki öğrenciler %86,4 yüksek bir oranla olumlu değerlendirmişlerdir.

Değişkenler açısından bu madde incelendiğinde cinsiyet (p=0,107), sınıf düzeyi (p=0,672), not ortalaması (p=0,121) ve ilahiyat fakültesinde okuma düşüncesi (p=0,717) gibi değişkenlerde anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır.

5. İlahiyat Fakültesinde Öğrenim Görmek İçin Üniversite Giriş Sınavlarında Meslek Derslerinden Soru Sorulması

Üniversite giriş sınavlarında öğrencilerin lise öğrenimlerinde aldıkları tüm derslerden soru sorulmamaktadır. Ortak alan dersleri, genel kültür ve yetenek dersleri kapsamında sorularla sınavlar yürütülmektedir.¹⁵¹ İHL'lerin müfredatında ve haftalık ders çizelgelerinde ortak alan dersleri, genel kültür ve yetenek derslerinin yanı sıra diğer liselerden farklı olarak meslek dersleri de yer almaktadır.¹⁵² Bu dersler dört yıllık İHL eğitiminde haftalık ders saatinin en az %25'ni oluşturmaktadır. İHL öğrencilerinin dört yıllık eğitim süreçlerinde meslek derslerinden sorumlu olmaları, üniversite giriş sınavlarının kapsamına yönelik bir talebe dönüşüyor mu varsayımından hareketle Tablo-20'de bu maddeye yer verilmiştir. Öğrenciler bu konuda %49,2 düzeyinde bir oranla ilahiyat okumak isteyenlere üniversite sınavlarında meslek derslerinden soru sorulmasını desteklemişlerdir. Bu maddenin çeşitli değişkenler açısından ilişkilerine bakıldığında; cinsiyet (p=0,866), sınıf düzeyi (p=0,122), not ortalaması (p=0,057) ve ilahiyat fakültesinde okuma düşüncesinde (p=0,477) anlamlı bir fark ortaya çıkmamaktadır.

6. İmam Hatip Liselerinin İlahiyat Fakültelerine Öğrenci Hazırlayan Kurum Olmaları

İmam Hatip Liselerinin amacı yüksek din öğretimine insan kaynağı yetiştirmek midir, yüksek din öğretimi sadece İHL mezunlarına mı münhasır kılınmalıdır, İHL'ler bir meslek lisesi mi yoksa programlarında din eğitimi derslerinin bulunduğu liseler mi gibi sorular Cumhuriyet dönemi eğitim ve din eğitimi politikalarının kadim

¹⁵¹ Bkz.: 2017 Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sistemi Kılavuzu, s. 40-41. (Çevrimiçi), https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2017/OSYS/LYS/KILAVUZ_18042017.pdf, Erişim Tarihi: 06/03/2019.

¹⁵² Anadolu İmam Hatip Lisesi Haftalık Ders Çizelgesi (Çevrimiçi), https://dogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_04/10184800_01123902_20180014_02_AYHL_Haftalik_Ders_Cizelgesi_2018-2019.pdf, Erişim Tarihi: 06/03/2019.

meselesidir. Bu sorulara konunun öznesi olan öğrencilerin verdiği cevapların ve İHL'leri algılama biçimlerinin bilinmesi önemlidir. Araştırmaya katılan öğrenciler %85,2'lik yüksek bir oranda (Tablo-20) İHL'yi sadece ilahiyata hazırlayan bir kurum olarak görmemektedir. Dolayısıyla öğrencilere göre İHL'ler, ilahiyat fakültesini de kuşatacak şekilde üniversitelerin tüm bölümlerine öğrenci yetiştirebilen okullardır. Bu konuda öğrenciler okullarını bir fakülteye öğrenci yetiştiren kurumlar olarak sınırlamamaktadır. Bu maddenin değişkenler açısından ilişkisine bakıldığında; cinsiyet ($p=0,088$), sınıf düzeyi ($p=0,907$), not ortalaması ($p=0,069$) ve ilahiyat fakültesinde okuma düşüncesi ($p=0,056$) değişkenleri açısından anlamlı bir farklılaşma tespit edilememiştir.

D. İHL ÖĞRENCİLERİNİN İLAHİYAT FAKÜLTESİ ALGISI

Araştırmanın ana problemini oluşturan bu başlıkta İHL öğrencilerinin ilahiyat fakültesine yönelik düşünceleri ve bu kurumları algılama biçimlerini anlamak amacıyla soru seti hazırlanmıştır. Bu maddeler aşağıdaki başlıklarda da görüleceği gibi temalar üzerinden kategorize edilmiş ve her bir maddenin ortalama puanları çıkarılmıştır. Beşli derecelendirme üzerinden her bir madde için öğrencilerin görüşleri alınmış olup öğrencilerin katılım düzeyi en düşük 1 puan en yüksek 5 puan olarak gerçekleşmiştir. Ortalama puanların düzeyleri Tablo-29'da yer aldığı şekilde tanımlanmıştır.

Tablo-29: Ortalama Puan Düzeyleri

Ortalama Puan Aralığı	Düzye
1,00-1,80	Çok düşük
1,81-2,60	Düşük
2,61-3,40	Orta
3,41-4,20	Yüksek
4,21-5,00	Çok yüksek

1. İHL Öğrencilerinin İlahiyat Fakültelerinin Amaç ve Fonksiyonlarına İlişkin Algılarına Ait Bulgular

İHL öğrencilerinin ilahiyat fakültelerinin amaç ve fonksiyonlarını nasıl algıladığını anlamak için veri toplama aracında ilahiyat fakültelerinin din görevlisi, öğretmen, âlim, bilim adamı ve dindar birey yetiştirmesi gibi ifadeleri içeren yargılara yer verilmiş öğrencilerin bu yargılara katılım düzeyleri tespit edilmiştir.

Tablo-30: İlahiyat Fakültesinin Amaç ve Fonksiyonlarına İlişkin Algılar

	Ortalama	Standart sapma	Düzyey
İlahiyat fakültelerinde âlim yetişir.	2,84	1,275	Orta
İlahiyat fakültelerinde bilim adamı yetişir.	2,76	1,235	Orta
İlahiyat fakülteleri din görevlisi yetiştiren kurumlardır.	3,81	1,070	Yüksek
İlahiyat fakülteleri öğretmen yetiştiren kurumlardır.	3,75	1,039	Yüksek
İlahiyat fakülteleri dindar bireyler yetiştirir.	3,59	1,093	Yüksek

Tablo-30'a göre araştırmaya katılan öğrenciler ilahiyat fakültelerinin din görevlisi, öğretmen ve dindar birey yetiştirdiği yargısına yüksek düzeyde katılım göstermişlerdir. Öğrenciler ilahiyat fakültesini “din görevlisi yetiştiren kurum” olarak algılama yargısına 3,81 ortalama puan ile diğer yargılara göre daha fazla katılmışlardır. İlahiyat fakültelerinin din görevlisi yetiştirme fonksiyonuna çoğunlukla ve tamamen katılan öğrencilerin oranı %72,8'dir. Din görevlisi yetiştirme fonksiyonuna hiç ve çoğunlukla katılmayan öğrencilerin oranı da %11,8 seviyesindedir.

İlahiyat fakültelerini “öğretmen yetiştirme fonksiyonu” üzerinden değerlendiren öğrencilerin bu maddeye verdikleri cevapların ortalama puanı 3,75 olup çoğunlukla ve tamamen katılıyorum diyen öğrenciler %68,5 orana sahiptir.

İlahiyatın amacının “dindar birey yetiştirmek” üzerinden tanımlayan öğrencilerin ortalama puanları 3,59; bu tanımlamaya çoğunlukla ve tamamen katılan öğrencilerin oranı ise %61,1 düzeyindedir.

Tablo-30'a göre ilahiyat fakültelerini “bilim adamı yetiştiren kurum” olarak görme algısı 2,76 ortalama puan ile diğer yargılara göre en düşük ortalamaya sahiptir. Bu yargıya öğrenciler %27,1 oranında katıldığını, %39,1 oranında da katılmadıklarını belirtmişlerdir.

İlahiyat fakültelerinin âlim yetiştirdiği yargısına ilişkin öğrencilerin verdikleri cevapların ortalaması 2,84 düzeyindedir. “İlahiyat fakültesi âlim yetiştirir” cümlesine çoğunlukla ve tamamen katılan öğrencilerin oranı %31,6, hiç ve çoğunlukla katılmayan öğrencilerin oranı da %38,5'tir. Öğrencilerin bu cevapları verirken bilim adamı ve âlim arasındaki gelenek-modern anlamında kadim bir kavramsal tartışmadan bağımsız bir şekilde düşündükleri varsayılabilir. Öğrenciler ilahiyat fakültesini amaç

ve fonksiyonlarına âlim profilini yerleştiremediği gibi, bilim adamı algısını da yerleştirememektedir.

Öğrenciler Tablo-30'daki sonuçlara göre ilahiyat fakültelerinin amaç ve fonksiyonlarına daha çok mesleki açıdan bir anlam yüklemektedirler. Din görevliliği ve öğretmenlik mesleğine hazırlığın ve bu mesleklere insan kaynağı yetiştirme işinin ilahiyatın fonksiyonu olduğu düşüncesi ön plana çıkmaktadır. Ayrıca ilahiyat fakültesinin amaçlarına dindar insan yetiştirmek gibi bir misyon yükledikleri sonucu da ortaya çıkmaktadır. Diğer yüksek öğretim programları gibi merkezi sınav ve ortak testler yoluyla öğrenci alan ilahiyat fakültelerine dindar yetiştirme misyonunun yüklenmesinde bu kurumlara toplum tarafından biçilen rolün ve ilahiyattaki eğitim-öğretim içeriğinin etkisi olduğu düşünülmektedir.

a. “İlahiyat Fakültelerinde Âlim Yetişir” Maddesinin Değişkenler Açısından Analizi

“İlahiyat fakültesinde âlim yetişir” maddesi ile cinsiyet ($p=0,396$), not durumu ($p=0,541$) ve ilahiyat fakültesinde okuma düşüncesi ($p=0,470$) değişkenleri arasında anlamlı bir fark saptanamamıştır. Sınıf düzeyi değişkeni açısından aşağıdaki tabloda da görüleceği gibi anlamlı bir farklılaşma vardır.

Tablo-31: İlahiyat Fakültelerinde Âlim Yetişir Maddesinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Analizi

		Hiç Katılmıyorum	Çoğunlukla Katılmıyorum	Kararsızım	Çoğunlukla Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	Toplam
Sınıf Düzeyi	9. Sınıf	21	19	41	22	19	122
		%17,2	%15,6	%33,6	%18,0	%15,6	100
	10. Sınıf	23	18	46	25	28	140
		%16,4	%12,9	%32,9	%17,9	%20,0	100
	11. Sınıf	39	40	53	45	10	187
		%20,9	%21,4	%28,3	%24,1	%5,3	100
	12. Sınıf	51	43	58	44	18	214
		%23,8	%20,1	%27,1	%20,6	%8,4	100
Pearson Chi-Square= value: 29,558 ^a ; df: 12; p: 0,003							

Tablo-31'e göre “ilahiyat fakültesinde âlim yetişir” maddesinin sınıf düzeyleri açısından anlamlı bir farklılaşma vardır. 10. sınıf öğrencilerinin bu maddeye olumlu

katılım (çoğunlukla ve tamamen katılanlar) oranı %37,9 ile diğer sınıflardakilere göre daha yüksektir. Söz konusu maddeye 10. sınıf öğrencilerinden sonra 9. sınıf öğrencileri %33,6 ile katılmışlardır. 9. ve 10. sınıf öğrencilerinde bu maddeye katılanların oranı katılmayanların oranından yüksektir. 11 ve 12. sınıf öğrencileri ise 9. ve 10. sınıf öğrencilerinin aksine katılmayanların oranı (%43,9; %42,3) daha yüksektir. İlahiyat fakültelerini âlim yetiştiren kurum olarak görme konusunda üst sınıflardaki öğrenciler daha olumsuz bir eğilimdedir.

b. “İlahiyat Fakültelerinde Bilim Adamı Yetiştir” Maddesinin Değişkenler Açısından Analizi

“İlahiyat fakültelerinde bilim adamı yetiştir” maddesinin cinsiyet, sınıf düzeyi, not ortalaması ve ilahiyat fakültesinde okuma düşüncesi gibi değişkenler açısından anlamlı bir farklılaşma tespit edilememiştir.

c. “İlahiyat Fakülteleri Din Görevlisi Yetiştiren Kurumlardır” Maddesinin Değişkenler Açısından Analizi

“İlahiyat fakülteleri din görevlisi yetiştiren kurumlardır” maddesinin cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından farklılaştığı görülmüştür. Not ortalaması ($p=0,198$) ve ilahiyat fakültesinde okuma düşüncesi ($p=0,350$) değişkenleri açısından ise bir fark tespit edilememiştir.

Tablo-32: İlahiyat Fakülteleri Din Görevlisi Yetiştiren Kurumlardır Maddesinin Cinsiyete Göre Analizi

		Hiç Katılmıyorum	Çoğunlukla Katılmıyorum	Kararsızım	Çoğunlukla Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	Toplam
Cinsiyet	Erkek	20	19	62	153	114	368
		%5,4	%5,2	%16,8	%41,6	%31,0	100
	Kız	17	23	41	151	63	295
		%5,8	%7,8	%13,9	%51,2	%21,4	100
Pearson Chi-Square= value: 11,718 ^a ; df: 4; p: 0,020							

Tablo-32’de araştırmaya katılan öğrencilerin “ilahiyat fakülteleri din görevlisi yetiştiren kurumlardır” yargısına cinsiyet değişkeni bakımından katılma veya

katılmama oranları yer almaktadır. Erkek ve kız öğrenciler ilahiyat fakültelerinin din görevlisi yetiştirme fonksiyonuna eşit oranda (%72,6) çoğunlukla ve tamamen katılma eğilimi göstermişlerdir. Söz konusu maddeye katılmama oranları erkekler öğrencilerde %10,6, kız öğrencilerde %13,6'dır. Cinsiyete göre farklılaşma “çoğunlukla katılmama” ve “kararsız kalma” yönündedir. Çoğunlukla katılmamayı kız öğrenciler (%7,8) erkek öğrencilere (%5,2) göre daha fazla tercih etmişlerdir. Bu maddede erkek öğrenciler (%16,8), kız öğrencilere (%13,9) göre daha fazla kararsız olduklarını belirtmişlerdir.

Tablo-33: İlahiyat Fakülteleri Din Görevlisi Yetiştiren Kurumlardır Maddesinin Sınıf Düzeyine Göre Analizi

		Hiç Katılmıyorum	Çoğunlukla Katılmıyorum	Kararsızım	Çoğunlukla Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	Toplam
Sınıf Düzeyi	9. Sınıf	10	9	27	46	30	122
		% 8,2	% 7,4	% 22,1	% 37,7	% 24,6	100
	10. Sınıf	2	10	21	61	46	140
		% 1,4	% 7,1	% 15	% 43,6	% 32,9	100
	11. Sınıf	9	13	19	94	52	187
		% 4,8	% 7	% 10,2	% 50,3	% 27,8	100
	12. Sınıf	16	10	36	103	49	214
		% 7,5	% 4,7	% 16,8	% 48,1	% 22,9	100
Pearson Chi-Square= value: 22,343 ^a ; df: 12; p: 0,034							

“İlahiyat fakülteleri din görevlisi yetiştiren kurumlardır” yargısı sınıf düzeyi değişkeni açısından değerlendirildiğinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. 9. sınıf öğrencileri diğer tüm sınıf öğrencilerine göre ilahiyatların din görevlisi yetiştirme fonksiyonuna daha az bir oranda (%62,3) olumlu katılmışlardır. Başka bir ifadeyle 9. sınıf öğrencilerinin bu ifadeyi olumsuz değerlendirme oranı diğer sınıflardaki öğrencilere oranla (%15,6) daha yüksektir. Aynı zamanda 9. sınıf düzeyinde kararsızlık oranı %22,1 ile diğer sınıflara göre en yüksek oranı oluşturmuştur. 9. sınıf öğrencilerinin ilahiyatın din görevlisi yetiştirme konusunda düşüncelerinin diğer sınıf öğrencilere nispeten daha olumsuz ve kararsız olması, henüz lise eğitimine yeni başlamış olmalarına ve ilahiyat fakülteleri hakkında kanaatlerinin olgunlaşmamasına bağlanabilir. İlahiyatın din görevlisi yetiştiren kurum olarak en güçlü şekilde algılayan (%78,1) 11. sınıf öğrencileridir. Bu öğrencileri %76,5 oranıyla 10. sınıf öğrencileri

izlemektedir. 12. sınıf öğrencilerinin aynı maddeye katılım oranı (%71) ilginç bir şekilde 10. ve 11. sınıf öğrencilerine göre daha düşük, katılmama ve kararsızlık (%12,2; %16,8) oranları daha yüksek çıkmıştır. Bu sonuçlara göre İHL öğreniminde ara sınıflarda olan öğrencilerin ilk ve son sınıfta olan öğrencilere göre ilahiyatı din görevlisi yetiştiren kurum olarak algılamaları daha güçlü olduğu söylenebilir.

d. “İlahiyat Fakülteleri Öğretmen Yetiştiren Kurumlardır” Maddesinin Değişkenler Açısından Analizi

“İlahiyat fakülteleri öğretmen yetiştiren kurumlardır” maddesinin değişkenler açısından analizinde; sadece sınıf düzeyinde anlamlı bir fark görülmüş, cinsiyet ($p=0,256$), not ortalaması ($p=0,129$), ilahiyat fakültesinde okuma düşüncesi ($p=0,225$) gibi değişkenlerde anlamlı bir fark saptanamamıştır.

Tablo-34: İlahiyat Fakülteleri Öğretmen Yetiştiren Kurumlardır Maddesinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Analizi

		Hiç Katılmıyorum	Çoğunlukla Katılmıyorum	Kararsızım	Çoğunlukla Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	Toplam	
Sınıf Düzeyi	9. Sınıf	5	15	33	46	23	122	
		%4,1	%12,3	%27,0	%37,7	%18,9	100	
	10. Sınıf	6	13	30	45	46	140	
		%4,3	%9,3	%21,4	%32,1	%32,9	100	
	11. Sınıf	8	13	29	94	43	187	
		%4,3	%7,0	%15,5	%50,3	%23,0	100	
	12. Sınıf	9	14	34	112	45	214	
		%4,2	%6,5	%15,9	%52,3	%21,0	100	
	Pearson Chi-Square= value: 27,801 ^a ; df: 12; p: 0,006							

Tablo-34'e göre ilahiyat fakültelerini öğretmen yetiştiren kurum olarak görme algısı üst sınıflardaki öğrencilerde daha yüksek çıkmaktadır. 11. ve 12. sınıf öğrencileri ilahiyat fakültelerini diğer sınıf düzeylerine göre daha yüksek oranda (%73,3) öğretmen yetiştiren kurum olarak görmektedir. İlahiyatları öğretmen yetiştiren kurum olarak görme oranının en düşük olduğu grup %56,6'lık oranla 9. sınıf öğrencileridir. 10. sınıf öğrencilerinin aynı algıya yönelik olumlu katılım oranı ise %65 seviyesindedir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin sınıf düzeyleri yükseldikçe ilahiyat

fakültesini öğretmen yetiştiren kurum olarak görme eğilimlerinin yükseldiği söylenebilir. Sonuçların bu yönde olması üst sınıflardaki öğrencilerin üniversite ve bölümler hakkında daha fazla bilgiye sahip oldukları düşünülebilir. Ayrıca üst sınıflardaki öğrenciler alt sınıftaki öğrencilere göre daha fazla meslek dersi görmüştür. Bu dersleri okutan öğretmenlerin ilahiyat mezunu olmalarından dolayı ilahiyatı öğretmen yetiştiren kurum olarak görmeye daha fazla eğilim gösterdikleri varsayılabılır.

e. “İlahiyat Fakülteleri Dindar Bireyler Yetiştirir” Maddesinin Değişkenler Açısından Analizi

“İlahiyat fakülteleri dindar bireyler yetiştirir” maddesinde cinsiyet ($p=0,960$) ve not ortalaması ($p=0,156$) değişkenleri açısından anlamlı bir farklılaşma görülmemektedir. Sınıf düzeyi ve ilahiyat fakültesinde okuma düşüncesi değişkenlerine göre anlamlı bir fark vardır.

Tablo-35: İlahiyat Fakülteleri Dindar Bireyler Yetiştirir Maddesinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Analizi

		Hiç Katılmıyorum	Çoğunlukla Katılmıyorum	Kararsızım	Çoğunlukla Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	Toplam
Sınıf Düzeyi	9. Sınıf	8	14	20	53	27	122
		%6,6	%11,5	%16,4	%43,4	%22,1	100
	10. Sınıf	3	13	26	60	38	140
		%2,1	%9,3	%18,6	%42,9	%27,1	100
	11. Sınıf	10	17	43	76	41	187
		%5,3	%9,1	%23	%40,6	%21,9	100
	12. Sınıf	18	20	68	79	29	214
		%8,4	%9,3	%31,8	%36,9	%13,6	100
Pearson Chi-Square= value: 26,182 ^a ; df: 12; p: 0,010							

“İlahiyat fakülteleri dindar bireyler yetiştirir” maddesinin sınıf düzeyindeki farklılaşmalarına Tablo-35’ten bakıldığında; %70 oranıyla 10. sınıf öğrencileri bu maddeye en yüksek oranda olumlu katılım (çoğunlukla ve tamamen) göstermişlerdir. Bunu %65,5 oranıyla 9. sınıf öğrencileri izlemektedir. 11. sınıf öğrencileri %62,5 oranıyla ilahiyatları dindar bireyler yetiştiren kurum olarak görürken 12. Sınıf

öğrenciler %50,5 ile diğer sınıf düzeylerine göre en düşük oranda bu görüşü desteklemektedir. Söz konusu maddeye 9. sınıf öğrencileri %18,1 ile diğer sınıflara göre en yüksek oranda katılmadıklarını belirtmişlerdir. Katılmama oranları açısından 9. sınıf öğrencilerini sırasıyla 12. sınıf öğrencileri (%17,7), 11. sınıf öğrencileri (%14,4) ve 10. Sınıf öğrencileri (%11,4) izlemektedir. Kararsızlık en fazla %31,8 ile en fazla 12. sınıf öğrencilerinde çıkarken, bunu %23 ile 11. sınıf, %18,6 ile 10. sınıf, %16,4 ile 9. sınıf öğrencileri takip etmektedir. 12. sınıf öğrencilerinin bu maddeye katılım oranının diğer sınıf düzeyindeki öğrencilere göre daha düşük ve kararsızlıkta en yüksek oranda çıkması bu öğrencilerin ilahiyat fakültelerine daha çok mesleki bir anlam yükledikleri dindarlık misyonu konusunda kanaatlerinin güçlü olmadığı şeklinde değerlendirilebilir. Bu sonuçlara göre aynı değerlendirme 11. sınıf öğrencileri için de mümkündür.

Tablo-36: İlahiyat Fakülteleri Dindar Bireyler Yetiştirir Maddesinin İlahiyat Fakültesinde Okuma Düşüncesine Göre Analizi

		Hiç Katılmıyorum	Çoğunlukla Katılmıyorum	Kararsızım	Çoğunlukla Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	Toplam
İlahiyat Fakültesinde Okuma Düşüncesi	Evet	3 %2,4	5 %3,9	27 %21,3	56 %44,1	36 %28,3	127 100
	Hayır	35 %6,7	57 %10,9	126 %24	210 %40,1	96 %18,3	524 100
Pearson Chi-Square= value: 14,244 ^a ; df: 4; p: 0,007							

“İlahiyat fakülteleri dindar bireyler yetiştirir” maddesinin ilahiyat okumayı düşünen öğrenciler ile düşünmeyen öğrenciler arasında farklılaştığı görülmektedir. Tablo-36’ya göre ilahiyat fakültesinde okumayı düşünen öğrenciler %72,4 gibi bir oranla düşünmeyen öğrencilere (%58,4) göre daha yüksek düzeyde ilahiyatı dindarlıkla ilişkili görmektedir. Benzer şekilde ilahiyat okumayı düşünmeyen öğrenciler, düşünen öğrencilere göre daha yüksek oranda dindar yetiştirme önermesine katılmamaktadır. Bu verilerden hareketle ilahiyat fakültesinde okumayı düşündüğünü belirten öğrencilerin ilahiyat fakültelerini dindarlığa katkı yapan ve yükselten bir kurum olarak algıladığı söylenebilir. Öğrencilerin ilahiyat fakültesini tercih etme

motivasyonları arasında bu kurumları dindar yetiştiren kurum olarak algılamalarının etkisi olduğu da muhtemeldir.

2. İHL Öğrencilerinin İlahiyat Eğitiminin Kapsamına İlişkin Algılarına Ait Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilere ilahiyat eğitiminin kapsamı, içeriği ve hedeflerine yönelik kendilerine sunulan yargılara ne düzeyde katıldıkları sorulmuş ve katılım düzeyleri üzerinden analizler yapılmıştır. İlahiyat fakültelerinde sadece İslami ilimlere yönelik derslerin olması, diğer dinlerle ilgili içeriklerin yer alması, fakültelerde İngilizce ve Almanca gibi batı dillerinin öğretilmesi veya eğitim dilinin Arapça olması ve fakültelerin yurtdışında çalışacak din görevlisi yetiştirme misyonunun bulunması gibi maddeler ilahiyat eğitiminin kapsamı bağlamında değerlendirilmiştir.

Tablo-37: İlahiyat Eğitiminin Kapsamına İlişkin Algılar

	Ortalama	Standart sapma	Düzye
İlahiyat fakültelerinin isimleri İslami ilimler fakülteleri olarak değiştirilmelidir.	3,25	1,212	Orta
İlahiyat fakülteleri yurt dışındaki Müslümanlara da din görevlisi yetiştirmelidir	4,08	1,051	Yüksek
İlahiyat fakültelerinde sadece İslami ilimler okutulmalıdır.	2,49	1,345	Düşük
İlahiyat fakültelerinde diğer dinler de öğretilmelidir.	3,49	1,352	Yüksek
İlahiyat fakültelerinde İngilizce, Almanca gibi batı dillerinde de öğretim yapılmalıdır.	3,48	1,372	Yüksek
İlahiyat fakültelerinde öğretim dili Arapça olmalıdır.	3,18	1,350	Orta

Tablo-37’de araştırmaya katılan öğrencilerin ilahiyat eğitiminin kapsamına yönelik 6 maddeye ilişkin ortalama katılım puanları yer almaktadır. Öğrenciler 4,08 ortalama puanı ve %76,3 katılma oranı ile ilahiyat fakültelerinin yurtdışında yaşayan Müslümanlar için din görevlisi yetiştirmesi gerektiği fikrini yüksek düzeyde desteklemişlerdir. Bu maddenin en yüksek ortalama puana sahip olması dikkate değerdir. İHL öğrencileri ilahiyata sadece yerel değil küresel bir rol ve misyon yüklemektedirler. İHL öğrencilerinin bu maddeye ilişkin algılarının yüksek olmasında okul kültürü ve İHL’lere yüklenen misyon ile ilişkisi olduğu düşünülebilir.

İlahiyat fakültelerinin eğitiminde “diğer dinlerin öğretimi”ne yer verilmesi hususunu öğrenciler 3,49 ortalama puan ve %55,9 katılma oranı ile yüksek düzeyde desteklemişlerdir. İHL öğrencilerinin ilahiyat eğitimini sadece İslam dini öğretimi ile sınırlı görmeyip diğer dinlerin de öğretimini destekliyor olması ilahiyatlara daha geniş bir eğitim içeriği açısından baktıkları anlamı taşımaktadır. Benzer şekilde “ilahiyat fakültelerinde İngilizce ve Almanca gibi dillerin öğretilmesi” konusunda öğrenciler 3,48 ortalama puanla yüksek düzeyde katılım göstermişlerdir. Diğer dinlerin ve yabancı dil öğretiminin ilahiyat eğitiminin kapsamında yer almasının öğrenciler tarafından desteklenmesi ilahiyata evrensel bir anlam yüklemesi olduğu değerlendirilebilir.

“İlahiyat fakültelerinde sadece İslami ilimler okutulmalıdır” yargısının ilahiyat eğitiminin kapsamı konusunda 2,49 ile en düşük ortalama puanla sonuçlanması aynı bağlamda ele alınabilir. Araştırmaya katılan öğrenciler ilahiyatı sadece İslami ilimlerin okutulduğu yerler olarak görmemekte, bu kurumların İslam dışındaki dinlerin öğretimi, yabancı dil öğretimi ve yurtdışına insan kaynağı oluşturma gibi misyonlarının olması gerektiğini düşünmektedir.

“İlahiyat fakültelerinin isimlerinin İslami ilimler olarak değiştirilmesi” hususunda öğrencilerin net bir kanaatinin olmadığı söylenebilir. Bu maddeye ilişkin ortalama puan 3,25 düzeyinde iken kararsız olan öğrencilerin oranı %41,8 seviyesindedir.

“İlahiyat fakültelerinde öğretim dilinin Arapça olması” konusunda öğrencilerin katılım ortalaması 3,18, olumlu katılım oranı ise toplamda %42 seviyesindedir. Katılmayan öğrencilerin oranı %29,1 iken kararsız öğrenciler %29 oranındadır. Öğrencilerin ilahiyatlarda Arapça'nın öğretim dili olması hususunda orta düzeyde katılımı ve kararsızlığın diğer maddelere göre nispeten yüksek olması İHL eğitiminde gördükleri Arapça dersine yönelik ilgilerinin ve performanslarının etkisi olabilir. Fakülte eğitiminde bir dilin öğretim dili olması ile fakültede bir dilin öğretilmesi birbirinden farklıdır. Bu bağlamda öğrencilerin İngilizce ve Almanca gibi dillerin ilahiyat eğitimi kapsamında öğretilmesine ilişkin verileriyle ilahiyat eğitiminin Arapça olmasına dair verilerinin karşılaştırılması doğru olmayacaktır.

İlahiyat eğitiminin kapsamı çerçevesinde ele alınan bu altı maddeden öğrencilerin ilahiyat fakültelerinin eğitim içeriğinin evrensel geçerliliği olan, farklı yabancı dillerin öğretimini içine alan, farklı dinleri ve kültürleri tanımayı öne çıkaran bir yaklaşımda oldukları söylenebilir.

a. “İlahiyat Fakültelerinin İsimleri İslami İlimler Fakülteleri Olarak Değiştirilmelidir” Maddesinin Değişkenler Açısından Analizi

“İlahiyat fakültelerinin isimleri İslami ilimler fakülteleri olarak değiştirilmelidir” maddesi cinsiyet değişkeniyle incelendiğinde anlamlı bir fark ortaya çıkmaktadır. Sınıf düzeyi ($p=0,357$), not ortalaması ($p=0,444$) ve ilahiyat fakültesinde okuma düşüncesi ($p=0,464$) gibi değişkenlerde bir fark ortaya çıkmamaktadır.

Tablo-38: İlahiyat Fakültelerinin İsimleri İslami İlimler Fakülteleri Olarak Değiştirilmelidir Maddesinin Cinsiyete Göre Analizi

		Hiç Katılmıyorum	Çoğunlukla Katılmıyorum	Kararsızım	Çoğunlukla Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	Toplam
Cinsiyet	Erkek	44	33	133	61	97	368
		% 12,0	% 9,0	% 36,1	% 16,6	% 26,4	100
	Kız	31	31	144	51	38	295
		% 10,5	% 10,5	% 48,8	% 17,3	% 12,9	100
Pearson Chi-Square= value: 21,656 ^a ; df: 4; p: 0,000							

Tablo-38’de cinsiyet değişkeni açısından ilahiyat fakültelerinin isimlerinin İslami ilimler fakültesi olarak değiştirilmesine ilişkin öğrencilerin katılım oranları yer almaktadır. Erkek öğrenciler %43 oranında çoğunlukla ve tamamen katıldıklarını belirtirken kız öğrenciler %30,2 oranında katılmışlardır. Dolayısıyla bu yargıyı kız öğrenciler erkeklere göre daha az düzeyde desteklemişlerdir. Zaten kız öğrencilerin bu yargıya ilişkin kararsızlıkları %48,8 ile erkeklerden daha yüksek seviyededir. Hiç ve tamamen katılmama oranları ise hem erkek hem de kız öğrenciler için %21’dir. Bu sonuçlara göre kız öğrenciler erkek öğrencilere göre ilahiyatların isminin İslami ilimler olarak değiştirilmesine daha az destek vermektedir. Kız öğrencilerin katılma oranının düşük ve kararsızlıklarının fazla olması gündemlerinde böyle bir konunun da olmadığı şeklinde açıklanabilir.

b. “İlahiyat Fakülteleri Yurtdışındaki Müslümanlara Din Görevlisi Yetiştirmelidir” Maddesinin Değişkenler Açısından Analizi

“İlahiyat fakülteleri yurt dışındaki Müslümanlara da din görevlisi yetiştirmelidir” maddesinin cinsiyet ($p=0,303$), sınıf düzeyi ($p=0,052$), not ortalaması ($p=0,228$) ve ilahiyat fakültesinde okuma düşüncesi ($p=0,061$) gibi değişkenler açısından anlamlı bir farklılaşması tespit edilememiştir.

c. “İlahiyat Fakültelerinde Sadece İslami İlimler Okutulmalıdır” Maddesinin Değişkenler Açısından Analizi

“İlahiyat fakültelerinde sadece İslami ilimler okutulmalıdır” maddesinin cinsiyet ve not durumu değişkenlerine göre anlamlı bir fark olduğu gözlenmektedir. Sınıf düzeyi ($p=0,339$) ve ilahiyat fakültesinde okuma düşüncesi ($p=0,062$) değişkenlerinde anlamlı bir fark ortaya çıkmamaktadır.

Tablo-39: İlahiyat Fakültelerinde Sadece İslami İlimler Okutulmalıdır Maddesinin Cinsiyet Değişkenine Göre Analizi

		Hiç Katılmıyorum	Çoğunlukla Katılmıyorum	Kararsızım	Çoğunlukla Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	Toplam
Cinsiyet	Erkek	105	60	89	54	60	368
		%28,5	%16,3	%24,2	%14,7	%16,3	100
	Kız	106	81	67	26	15	295
		%35,9	%27,5	%22,7	%8,8	%5,1	100
Pearson Chi-Square= value: 35,427 ^a ; df: 4; p: 0,000							

Tablo-39’a göre ilahiyat fakültesinde sadece İslami ilimlerin okutulmasına erkek öğrenciler %31’lik toplam katılımı destek verirken, kız öğrenciler %13,9’luk bir oranla bu duruma katıldıklarını belirtmişlerdir. Erkek öğrencilerin bu maddeye katılmama oranı %44,8, kız öğrencilerin katılmama oranı %63,4 seviyesindedir. Bu veriler kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre ilahiyatta sadece İslami ilimler okutulmasına daha çok karşı çıktığını göstermektedir. Kız öğrencilerin erkeklere göre ilahiyat eğitiminin kapsamının farklı ders türlerine açık olmasına daha yatkın oldukları ve ders çeşitliliğini erkek öğrencilere göre daha çok istedikleri sonucuna varılabilir.

Tablo-40: İlahiyat Fakültelerinde Sadece İslami İlimler Okutulmalıdır Maddesinin Not Durumu Değişkenine Göre Analizi

		Hiç Katılmıyorum	Çoğunlukla Katılmıyorum	Kararsızım	Çoğunlukla Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	Toplam	
Not Ortalaması	0-44	0	2	1	0	0	3	
		%0,0	%66,7	%33,3	%0,0	%0,0	100	
	45-54	4	8	7	7	7	33	
		%12,1	%24,2	%21,2	%21,2	%21,2	100	
	55-69	39	39	52	20	27	177	
		%22,0	%22,0	%29,4	%11,3	%15,3	100	
	70-84	91	49	64	28	28	260	
		%35,0	%18,8	%24,6	%10,8	%10,8	100	
	85-100	76	43	32	25	12	188	
		%40,4	%22,9	%17,0	%13,3	%6,4	100	
	Pearson Chi-Square= value: 38,975 ^a ; df: 16; p: 0,001							

Tablo-40'a göre not durumu değişkeni açısından ilahiyat fakültesinde sadece İslami ilimlerin okutulması maddesine olumlu katılanların oranı not ortalaması yüksek olan öğrencilerde daha düşük çıkmaktadır. Aynı maddeye katılmayanların oranı ise not ortalaması düşük öğrencilerde daha yüksek çıkmaktadır. 0-44 not aralığında 3 öğrenci olduğu için bu not aralığındaki veriler üzerinden bir değerlendirme yapılmamıştır. 45-54 not aralığındaki öğrencilerin olumlu katılım oranı %42,4; 55-69 not aralığındakilerin olumlu katılım oranı %26,6; 70-84 not aralığındakilerin toplam katılım oranı %21,6; 85-100 not aralığındakilerin olumlu katılım oranı %19,7 seviyesindedir. Benzer şekilde toplam katılmama oranlarına bakıldığında; 45-54 not aralığında %36,3, 55-69 not aralığında %44, 70-84 not aralığında %53,8, 85-100 not aralığında ise %63,3'tür. Bu verilerden hareketle araştırmaya katılan öğrencilerin not durumlarına göre başarısı arttıkça ilahiyat fakültelerinde sadece İslami ilimlerin okutulması düşüncesine destekleri azalmaktadır.

d. "İlahiyat Fakültelerinde Diğer Dinler Öğretilmelidir" Maddesinin Değişkenler Açısından Analizi

"İlahiyat fakültelerinde diğer dinler de öğretilmelidir" maddesinin değişkenlere göre durumuna bakıldığında cinsiyet, sınıf düzeyi ve not ortalaması

değişkenleri açısından farklılaşma görülmekte ilahiyat fakültesinde okuma düşüncesinde (p=0,576) anlamlı bir fark çıkmamaktadır.

Tablo-41: İlahiyat Fakültelerinde Diğer Dinler de Öğretilmelidir Maddesinin Cinsiyet Değişkenine Göre Analizi

		Hiç Katılmıyorum	Çoğunlukla Katılmıyorum	Kararsızım	Çoğunlukla Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	Toplam
Cinsiyet	Erkek	63	42	88	88	87	368
		%17,1	%11,4	%23,9	%23,9	%23,6	100
	Kız	26	17	56	86	110	295
		%8,8	%5,8	%19	%29,2	%37,3	100
Pearson Chi-Square= value: 28,098 ^a ; df: 4; p: 0,000							

Tablo-41’de cinsiyet değişkeni açısından diğer dinlerin öğretimine kız öğrenciler (%66,5) erkek öğrencilere (%47,5) göre daha fazla olumlu katılım göstermişlerdir. Olumsuz katılım yönünden ise kız öğrenciler (%14,6) erkek öğrencilere (%28,5) göre daha az bir oranda olumsuz kanaat belirtmişlerdir. İlahiyat fakültelerinin ders kapsamaları içerisinde diğer dinlerin öğretiminin yer almasına kız öğrencilerin daha çok destek veriyor olmasından kız öğrencilerin ilahiyatları çok kültürlü bir kapsamda görme eğiliminde oldukları sonucu çıkarılabilir.

Tablo-42: İlahiyat Fakültelerinde Diğer Dinler de Öğretilmelidir Maddesinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Analizi

		Hiç Katılmıyorum	Çoğunlukla Katılmıyorum	Kararsızım	Çoğunlukla Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	Toplam
Sınıf Düzeyi	9. Sınıf	22	16	22	31	31	122
		%18,0	%13,1	%18	%25,4	%25,4	100
	10. Sınıf	11	16	45	33	35	140
		%7,9	%11,4	%32,1	%23,6	%25,0	100
	11. Sınıf	36	9	42	46	54	187
		%19,3	%4,8	%22,5	%24,6	%28,9	100
	12. Sınıf	20	18	35	64	77	214
		%9,3	%8,4	%16,4	%29,9	%36	100
Pearson Chi-Square= value: 36,583 ^a ; df: 12; p: 0,000							

Sınıf düzeyi değişkeni (Tablo-42) açısından diğer dinlerin öğretimine dair maddede yine anlamlı bir farklılaşma vardır. Bu maddeye 9. sınıf öğrencilerinin

olumlu katılım oranı %50,8, olumsuz katılım oranı ise %31,1 düzeyindedir. 10. sınıf öğrencilerinden bu maddeyi olumlu değerlendirenler %48,6, olumsuz değerlendirenler %19,3 oranındadır. 11. sınıf öğrencilerinin olumlu katılımları %53,5 iken olumsuz katılımları %24,1 düzeyindedir. 12. sınıf öğrencilerinde ise en yüksek olumlu katılım oranına (%65,9) ulaşılmış ve en düşük olumsuz katılım (%17,7) oranı görülmüştür. Son sınıf öğrencilerinin diğer dinlerin öğretimine diğer sınıflardaki öğrencilere göre güçlü bir şekilde destek vermesi kendi öğretim programlarında yer alan dinler tarihi dersiyile ilişkili olabilir. İHL meslek dersleri içerisinde yer alan dinler tarihi 12. sınıflarda okutulan bir derstir. Bu dersi alan 12. sınıf öğrencileri ders içeriği hakkında bilgi sahibi olmalarından dolayı bu dersin öğretimi için ilahiyat fakültesinde böyle bir içeriğin olmasını gerektiği fikrine sahip olabilirler.

Tablo-43: İlahiyat Fakültelerinde Diğer Dinler de Öğretilmelidir Maddesinin Not Durumu Değişkenine Göre Analizi

		Hiç Katılmıyorum	Çoğunlukla Katılmıyorum	Kararsızım	Çoğunlukla Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	Toplam	
Not Durumu	0-44	0	0	2	1	0	3	
		%0,0	%0,0	%66,7	%33,3	%0,0	100	
	45-54	8	7	6	7	5	33	
		%24,2	%21,2	%18,2	%21,2	%15,2	100	
	55-69	32	13	55	34	43	177	
		%18,1	%7,3	%31,1	%19,2	%24,3	100	
	70-84	32	28	42	82	76	260	
		%12,3	10,8	16,2	%31,5	%29,2	100	
	85-100	16	11	39	52	72	188	
		%8,5	%5,9	%20,7	%26,6	%38,3	100	
	Pearson Chi-Square= value: 49,195 ^a ; df: 16; p: 0,000							

İlahiyat fakültelerinde diğer dinlerin öğretimine yer verilmesine ilişkin maddeye not durumu (Tablo-43) değişkeniyle birlikte bakıldığında doğru orantılı bir ilişki tespit edilmiştir. Öğrencilerin not ortalamaları yükseldikçe bu konuya dair katılım oranları da yükselmektedir. 0-44 not aralığındaki öğrenciler sayısal büyüklükleri açısından yine dışarıda bırakılabilir. 44-54 not aralığındaki öğrencilerin söz konusu maddeye olumlu katılım oranı %36,4, olumsuz katılım oranı %45,4'tür. 55-69 not aralığındaki öğrencilerin olumlu katılımı %43,5, olumsuz katılımı %25,4 oranındadır. 70-84 not aralığındaki öğrencilerin olumlu katılım oranı %60,7, olumsuz

katılım oranı ise %23,1'dir. 85-100 not aralığındaki öğrenciler tüm diğer not aralığındaki öğrencilere göre en yüksek oranda (%64,9) olumlu katılım, en düşük oranda da olumsuz katılım (%14,4) göstermişlerdir. Not durumu yüksek öğrenciler ilahiyat fakültelerinin kapsamı içerisinde diğer dinlerin öğretiminin yer almasını daha çok desteklemektedir. Buradan hareketle not ortalaması yüksek olan öğrencilerde ilahiyat fakültesini çok kültürlü bir anlayışla algılama eğilimleri de yüksek çıkmaktadır.

e. “İlahiyat Fakültelerinde Batı Dillerinde Öğretim Yapılmalıdır” Maddesinin Değişkenler Açısından Analizi

“İlahiyat fakültelerinde İngilizce, Almanca gibi batı dillerinde de öğretim yapılmalıdır” maddesinin değişkenler yönüyle analizi yapıldığında cinsiyet ve ilahiyat fakültesinde okuma düşüncesi açısından farklılaşma görülmektedir. Sınıf düzeyi ($p=0,346$) ve not durumu ($p=0,064$) değişkenlerine göre farklılaşma tespit edilememiştir.

Tablo-44: İlahiyat Fakültelerinde İngilizce, Almanca Gibi Batı Dillerinde de Öğretim Yapılmalıdır Maddesinin Cinsiyet Değişkenine Göre Analizi

		Hiç Katılmıyorum	Çoğunlukla Katılmıyorum	Kararsızım	Çoğunlukla Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	Toplam
Cinsiyet	Erkek	66	36	80	87	99	368
		%17,9	%9,8	%21,7	%23,6	%26,9	100
	Kız	27	26	59	82	101	295
		%9,2	%8,8	%20	%27,8	%34,2	100
Pearson Chi-Square= value: 13,433 ^a ; df: 4; p: 0,009							

Tablo-44'te araştırmaya katılan öğrencilerin ilahiyat fakültelerinde İngilizce ve Almanca gibi batı dillerinde öğretim yapılmasına ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre analizleri yer almaktadır. Cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farkın gözlemlendiği söz konusu maddede; kız öğrenciler (%62) erkek öğrencilere (%50,5) göre daha yüksek oranda olumlu katılım göstererek ilahiyat fakültelerinde farklı yabancı dillerin öğretimini erkek öğrencilere göre daha destekleyici bir konumdadır. İngilizce ve Almanca gibi yabancı dillerin ilahiyat eğitimi kapsamında

yer almasına erkek öğrenciler (%27,7) kız öğrencilere (%18) göre daha olumsuz yaklaşmaktadır. Cinsiyete göre bu farklılaşmanın sebebinde kız öğrencilerin ilahiyat fakültelerini sadece dini ilimlerin tahsil edildiği bir kurum olarak görmekten ziyade çeşitlilik, çok kültürlülük ve evrensellik üzerinden bir anlam yükledikleri değerlendirilmesi yapılabilir.

Tablo-45: İlahiyat Fakültelerinde İngilizce, Almanca Gibi Batı Dillerinde de Öğretim Yapılmalıdır Maddesinin İlahiyat Fakültesinde Okuma Düşüncesi Değişkenine Göre Analizi

		Hiç Katılmıyorum	Çoğunlukla Katılmıyorum	Kararsızım	Çoğunlukla Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	Toplam
İlahiyat Fakültesinde Okuma Düşüncesi	Evet	29	9	33	28	28	127
		%22,8	%7,1	%26,0	%22,0	%22,0	100
	Hayır	61	52	103	139	169	524
		%11,6	%9,9	%19,7	%26,5	%32,3	100
Pearson Chi-Square= value: 16,419 ^a ; df: 4; p: 0,003							

Tablo-45'teki ilahiyat fakültesinde okuma düşüncesi değişkenine ilişkin veriler, ilahiyat fakültesinde okumayı düşünmeyen öğrencilerin (%58,8) ilahiyatta söz konusu yabancı dillerde öğretim yapılması fikrini daha destekleyici olduğu görünmektedir. İlahiyat okumayı düşünen öğrencilerde bu oran %44'e düşmektedir. Bu maddeye ilahiyatta okumayı düşünen öğrenciler %29,9 oranıyla düşünmeyen öğrencilere göre (%21,5) daha olumsuz yaklaşmışlardır. Bu sonuçlar ilahiyatta okumayı düşünen öğrencilerin ilahiyat algısıyla okumayı düşünmeyen öğrencilerin ilahiyat algısında farklılığın olduğunu tespit etmektedir. İlahiyatı düşünen öğrenciler yabancı dil derslerinin ilahiyat eğitimini zorlaştırabileceği endişesiyle bu konuya değerlendirmiş olmaları muhtemeldir. Yarın ilahiyatı kazandıklarında bu durumla karşılaşmayı istemiyor olabilirler.

f. “İlahiyat Fakültelerinde Öğretim Dili Arapça Olmalıdır” Maddesinin Değişkenler Açısından Analizi

“İlahiyat fakültelerinde öğretim dili Arapça olmalıdır” maddesi değişkenler açısından değerlendirildiğinde sadece cinsiyet değişkeni için anlamlı bir farklılaşma

mevcuttur. Sınıf düzeyi, (p=0,421) not durumu (p=0,108) ve ilahiyat fakültesinde okuma düşüncesi (p=0,100) değişkenlerinde anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır.

Tablo-46: İlahiyat Fakültelerinde Öğretim Dili Arapça Olmalıdır Maddesinin Cinsiyete Göre Analizi

		Hiç Katılmıyorum	Çoğunlukla Katılmıyorum	Kararsızım	Çoğunlukla Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	Toplam
Cinsiyet	Erkek	72	45	99	64	88	368
		% 19,6	% 12,2	% 26,9	% 17,4	% 23,9	100
	Kız	36	40	93	69	57	295
		% 12,2	% 13,6	% 31,5	% 23,4	% 19,9	100
Pearson Chi-Square= value: 11,398 ^a ; df: 4; p: 0,022							

Tablo-46'ya göre ilahiyat fakültelerinde öğretim dili Arapça olmalıdır ifadesine erkek (%41,3) ve kız öğrencilerin (%43,3) olumlu katılım oranları birbirine yakındır. Olumsuz katılım oranları ise erkek öğrencilerde %31,8, kız öğrencilerde %25,8 düzeyindedir. Olumlu ve olumsuz katılım oranları üzerinden kız öğrenciler bu maddeyi erkek öğrencilere göre daha çok desteklediği sonucuna varılabilir. Ayrıca kız öğrencilerin kararsızlıkları da erkek öğrencilere göre daha yüksektir. Bu verilerle Tablo-44'deki veriler birlikte değerlendirildiğinde kız öğrencilerin ilahiyat fakültesinin kapsamında yabancı dil eğitiminin olmasına erkek öğrencilere nazaran daha çok yöneldikleri sonucu çıkmaktadır.

3. İHL Öğrencilerinin İlahiyat-Toplum İlişkisine Yönelik Algılarına Ait Bulgular

Araştırma kapsamında İHL öğrencilerine ilahiyat fakültelerinin toplumsal rolü ve toplum tarafından nasıl algılandığına yönelik ifadeler hazırlanmış bu ifadelere öğrencilerin ne düzeyde katılıp-katılmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Aslında öğrencilerin ilahiyata dair kendi düşünce ve algılarının toplumsal boyutu ele alınmıştır.

Bir kuruma yönelik toplumsal algının hangi boyutlarda olduğunun tespiti hem kurum hem de bu kurumların muhatabı olan insanlar açısından önemlidir. Birçok kurum ürettikleri hizmet veya ürünlerinin toplumsal imajı, bilinirliği ve güven

düzeşini bağımsız araştırmalar yoluyla tespit etmeye çalışmakta ve ortaya çıkan sonuçları bir ev ödevi olarak görmektedir. Bu gibi araştırmalardan çıkan sonuçlar kurumların güçlü ve zayıf yönlerini ortaya çıkarır. İlahiyat fakültelerinin toplumsal algısı hakkında hem İHL öğrencileri gibi birincil paydaşlardan hem de daha geniş bir toplumsal yelpazeden görüşler alınması önem arz etmektedir. Bu çerçevede araştırmaya katılan İHL öğrencilerine Tablo-45'te yer alan maddeler sunulmuş ve öğrencilerin bu maddelere verdikleri cevaplardan ortalama puanlar çıkarılmıştır.

Tablo-47: İlahiyat Toplum İlişkisine Yönelik Algılar

	Ortalama	Standart sapma	Düzeş
Toplum, ilahiyat fakültelerine dini konularda güvenmektedir.	3,48	1,108	Yüksek
İlahiyat fakülteleri toplumun dini ihtiyaçlarını karşılamaktadır.	3,26	1,138	Orta
Toplum, ilahiyat fakültelerinde üretilen dini bilgiyi dikkate almaktadır.	3,43	1,109	Yüksek
İlahiyat fakültelerinin topluma sunduğu din anlayışı aynıdır.	3,06	1,033	Orta
İlahiyat fakülteleri toplumun ihtiyaç duyduğu dini bilgileri üretir.	3,33	1,187	Orta

Tablo-47'de “toplum, ilahiyat fakültelerine dini konularda güvenmektedir” maddesi 3,48 ortalama ile en yüksek puana sahiptir. Bu maddeye öğrenciler %55,4 oranında olumlu yönde katılım gösterirken %18,9 oranında olumsuz katılım göstermişlerdir. Bu madde için kararsız olduğunu belirten öğrencilerin oranı %25,8'dir. İHL öğrencileri ilahiyat fakültelerinin hedef kitesidir. Araştırmaya katılan öğrencilerin %55,4'ünün ilahiyat fakültelerine dini konularda güvenmesi aslında bu fakülteler için başarılı bir sonuç değildir. Bu oranın çok daha yükseklerde çıkması beklenirdi. İHL öğrencilerinde böyle bir algının olmasında toplum ve medya önünde yapılan din tartışmaları, İHL meslek dersi öğretmenlerine yönelik tutum ve algılar ve öğrencilerin ilahiyat fakülteleri hakkında derinlikli bilgi sahibi olmaması gibi birçok sebep sayılabilir.

“İlahiyat fakülteleri toplumun dini ihtiyaçlarını karşılamaktadır” ifadesine öğrencilerin katılımlarına yönelik ortalama puanı 3,26'dır. Bu ifadeye çoğunlukla ve tamamen katılan öğrencilerin oranı %46,7, çoğunlukla ve hiç katılmayan öğrencilerin

oranı %24,7 düzeyindedir. Kararsızların oranı da %28,5'tir. Her ne kadar bu maddeye olumlu katılan öğrencilerin oranı olumsuzlara göre fazla olsa da bu verilerden ilahiyatların toplumun dini ihtiyaçlarını karşılama konusunda öğrencilerin kararsız kaldığı sonucu çıkarılabilir.

“Toplum, ilahiyat fakültelerinde üretilen dini bilgiyi dikkate almaktadır” ifadesine öğrencilerin verdiği cevapların ortalama puanı 3,43 düzeyindedir. Söz konusu maddeye olumlu katılan öğrencilerin toplam oranı %53,4, olumsuz katılanların toplam oranı %17,4 düzeyindedir. Kararsız olduğunu belirten öğrenciler %29,3 oranındadır. İlahiyatların toplumun dini ihtiyaçlarını karşılama rolüyle bu kurumlarda üretilen dini bilginin toplum tarafından dikkate alınması arasında yetki-sorumluluk gibi bir ilişki vardır. Bir önceki madde ile bu maddenin sonuçlarına birlikte bakıldığında öğrenciler dini bilgi üretme konusunda ilahiyat fakültelerini yetkili görmekle beraber toplumun dini ihtiyaçları karşılama sorumluluğunda da bazı eksiklikler gördüğü sonucu çıkarılabilir.

“İlahiyat fakültelerinin topluma sunduğu din anlayışı ayındır” yargısına yönelik araştırmaya katılan öğrencilerin verdikleri cevapların ortalaması 3,06 puanla orta düzeydedir. Bu yargıya olumlu katılan öğrencilerin toplam oranı %29,1, olumsuz katılan öğrencilerin toplam oranı %22,2'dir. Bu yargı konusunda kararsızlığını belirten öğrenciler %48,7'lik bir oranla ilahiyat-toplum ilişkisi maddeleri içerisinde en yüksek kararsızlık oranına ulaşmıştır. Öğrencilerin bu maddede daha çok kararsızlık eğiliminde olmasının nedeni ilahiyatın ve toplumun din anlayışı konusunda bilgi ve kanaat sahibi olmamalarıyla açıklanabilir. Ayrıca bu konuda yorum yapmaktan kaçınmış olabilecekleri de muhtemeldir.

“İlahiyat fakülteleri toplumun ihtiyaç duyduğu dini bilgileri üretir” ifadesinde öğrencilerin ortalama puanı 3,33'tür. Bu ifadeye olumlu katılan öğrencilerin toplam oranı %50,8, olumsuz katılanların toplam oranı %22,2 seviyesindedir. Öğrencilerin %27'si bu madde için kararsız olduğunu ifade etmiştir. Bu madde ile “ilahiyat fakülteleri toplumun dini ihtiyaçlarını karşılamaktadır” ve “toplum, ilahiyat fakültelerinde üretilen dini bilgiyi dikkate almaktadır” maddeleri arasında güçlü bir yakınlık ince bir nüans vardır. Öğrencilerin bu üç ifadeye verdikleri cevapların

ortalama puanlarının birbirine yakın çıkması öğrencilerin cevaplarında tutarlı olduğunu göstermekle birlikte nüansı ayırt edemediklerini de düşündürmektedir. Çünkü her üç maddede kararsızlık oranı neredeyse birbirine eşit çıkmıştır.

a. “Toplum, İlahiyat Fakültelerine Dini Konularda Güvenmektedir” Maddesinin Değişkenler Açısından Analizi

“Toplum, ilahiyat fakültelerine dini konularda güvenmektedir” maddesi çeşitli değişkenler açısından değerlendirildiğinde; cinsiyet ($p=0,133$), sınıf düzeyi ($p=0,085$), not ortalaması ($p=0,117$) gibi değişkenlerde anlamlı bir fark saptanamamıştır. Sadece ilahiyat fakültesinde okuma düşüncesi değişkeni açısından anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır.

Tablo-48: Toplum, İlahiyat Fakültelerine Dini Konularda Güvenmektedir Maddesinin İlahiyat Fakültesinde Okuma Düşüncesine Göre Analizi

		Hiç Katılmıyorum	Çoğunlukla Katılmıyorum	Kararsızım	Çoğunlukla Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	Toplam
İlahiyat Fakültesinde Okuma Düşüncesi	Evet	2 % 1,6	11 % 8,7	30 % 23,6	50 % 39,4	34 % 26,8	127 100
	Hayır	34 % 6,7	75 % 14,3	136 % 26	193 % 36,8	85 % 16,2	524 100
Pearson Chi-Square= value: 13,777 ^a ; df: 4; p: 0,008							

Tablo-48’de “toplum ilahiyat fakültelerine dini konularda güvenmektedir” maddesinin ilahiyat fakültesinde okuma düşüncesi değişkeniyle karşılaştırması yer almaktadır. Buna göre ilahiyat fakültesinde okumayı düşünen öğrencilerin söz konusu maddeye olumlu katılım oranı %66,2, ilahiyatta okumayı düşünmeyen öğrencilerin olumlu katılım oranı ise %53’tür. İlahiyat okumayı düşünen öğrencilerin bu maddeye olumsuz katılım oranı %10,3 iken ilahiyat düşünmeyen öğrencilerin oranı %21’dir. Bu oranlardan anlaşılacağı üzere ilahiyatta okumayı düşünen öğrenciler düşünmeyen öğrencilere göre toplumun ilahiyat fakültelerine dini konularda daha çok güvendiğini ifade etmektedir. İlahiyat fakültesinde okumayı düşünen öğrencilerin ilahiyata dair toplumsal güven algısının yüksek çıkması beklenen bir durumdur. Ortaya çıkan veriler de bunu doğrulamaktadır.

b. “İlahiyat Fakülteleri Toplumun Dini İhtiyaçlarını Karşulamaktadır” Maddesinin Değişkenler Açısından Analizi

“İlahiyat fakülteleri toplumun dini ihtiyaçlarını karşılamaktadır” maddesinde; sınıf düzeyi ($p=0,059$) ve not ortalaması ($p=0,112$) değişkenlerine göre anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Cinsiyet ($p=0,013$) ve ilahiyat fakültesinde okuma düşüncesi ($p=0,000$) değişkeninde anlamlı bir fark tespit edilmiştir.

Tablo-49: İlahiyat Fakülteleri Toplumun Dini İhtiyaçlarını Karşulamaktadır Maddesinin Cinsiyete Göre Analizi

		Hiç Katılmıyorum	Çoğunlukla Katılmıyorum	Kararsızım	Çoğunlukla Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	Toplam
Cinsiyet	Erkek	32	59	99	116	62	368
		%8,7	%16,0	%26,9	%31,5	%16,8	100
	Kız	26	47	90	109	23	295
		%8,8	%15,9	%30,5	%36,9	%7,8	100
Pearson Chi-Square= value: 12,635 ^a ; df: 4; p: 0,013							

Tablo-49’a göre araştırmaya katılan erkek öğrenciler (%48,3) kız öğrencilere göre (%44,7) nispeten daha yüksek bir oranda ilahiyat fakültelerinin toplumun dini ihtiyaçlarını karşıladığını düşünmektedir. Bu maddeye erkek öğrencilerle kız öğrencilerin olumsuz katılım oranı (%24,7) birbirine eşittir. Kız öğrencilerin kararsızlık oranı %30,5 iken erkek öğrencilerde kararsızlık %26,9’a düşmektedir. Cinsiyete değişkeninden hareketle erkek öğrenciler kız öğrencilere göre ilahiyat fakültelerinin toplumun dini ihtiyaçlarını karşılama misyonuna daha olumlu yaklaştığı kız öğrenciler de aynı konuda erkek öğrencilere göre daha fazla kararsızlık gösterdiği söylenebilir. Cinsiyete göre farklılaşmanın olduğu görülse de oranların birbirine çok yakın olmasından dolayı bariz bir ayrışmanın olmadığını da ifade etmek gerekir.

Tablo-50: İlahiyat Fakülteleri Toplumun Dini İhtiyaçlarını Karşılamaktadır Maddesinin İlahiyat Fakültesinde Okuma Düşüncesine Göre Analizi

		Hiç Katılmıyorum	Çoğunlukla Katılmıyorum	Kararsızım	Çoğunlukla Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	Toplam
İlahiyat Fakültesinde Okuma Düşüncesi	Evet	6 %4,7	16 %12,6	24 %18,9	54 %42,5	27 %21,3	127 100
	Hayır	50 %9,5	89 %17,0	160 %30,5	169 %32,3	56 %10,7	524 100
Pearson Chi-Square= value: 20,984 ^a ; df: 4; p: 0,000							

İlahiyat fakültesinde okuma düşüncesi değişkeni açısından Tablo-50'ye bakıldığında ilahiyat fakültesinde okumayı düşünen öğrencilerin (%63,8) düşünmeyen öğrencilere (%43) göre daha yüksek bir oranla bu fakülteleri toplumun dini ihtiyaçlarını karşıladığı düşüncesine yatkın olduğu ortaya çıkmaktadır. İlahiyat fakültelerinin toplumun dini ihtiyacını karşılayamadığı kanaati ilahiyat okumayı düşünmeyen öğrencilerde %26,5 iken ilahiyat okumayı düşünen öğrencilerde %17,3'e düşmektedir. İlahiyat okumayı düşünmeyen öğrencilerin %30,5'i kararsız iken ilahiyat okumayı düşünen öğrencilerde kararsızlık oranı %18,9'dur. Bu sonuçlara göre ilahiyat fakültesinde okuma istediği ve düşüncesi olan öğrenciler doğal olarak bu fakülteleri toplumun dini ihtiyaçlarını karşılayan kurumlar olarak görmektedir. İlahiyat okumayı düşünmeyen öğrenciler bu maddeye ilişkin daha olumsuz ve kararsız bir algı içerisindedir. Söz konusu bu algılaşma nedeniyle bu öğrenciler ilahiyat okumayı istemiyor olabilirler.

c. “Toplum, İlahiyat Fakültelerinde Üretilen Dini Bilgiyi Dikkate Almaktadır” Maddesinin Değişkenler Açısından Analizi

“Toplum, ilahiyat fakültelerinde üretilen dini bilgiyi dikkate almaktadır” maddesinin cinsiyet (p=0,598), sınıf düzeyi (p=0,414) ve not ortalaması (p=0,127) değişkenlerine göre bir farklılaşma görülmemektedir. Sadece ilahiyat fakültesinde okuma düşüncesi değişkeni açısından (p=0,004) farklılaşma tespit edilmiştir.

Tablo-51: Toplum, İlahiyat Fakültelerine Üretilen Dini Bilgiyi Dikkate Almaktadır Maddesinin İlahiyat Fakültesinde Okuma Düşüncesine Göre Analizi

		Hiç Katılmıyorum	Çoğunlukla Katılmıyorum	Kararsızım	Çoğunlukla Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	Toplam
İlahiyat Fakültesinde Okuma Düşüncesi	Evet	6 %4,7	7 %5,5	30 %23,6	53 %41,7	31 %24,4	127 100
	Hayır	46 %8,8	55 %10,5	160 %30,5	194 %37,0	69 %13,2	524 100
Pearson Chi-Square= value: 15,451 ^a ; df: 4; p: 0,004							

Tablo-51'e göre ilahiyat fakültesinde okumayı düşünen öğrencilerin (%66,1) okumayı düşünmeyen öğrencilere (%50,2) göre ilahiyat fakültelerinde üretilen dini bilginin toplum tarafından daha çok dikkate alındığı kanaatindedir. İlahiyatlarda üretilen dini bilginin toplum tarafından dikkate alınmadığı kanaati ise ilahiyatta okumayı düşünen öğrencilerde daha düşük çıkarken (%10,2), ilahiyatta okumayı düşünmeyen öğrencilerde daha yüksek (%19,3) çıkmaktadır. Bu maddede kararsızlık ilahiyat fakültesinde okumayı düşünmeyen öğrencilerde daha yüksek %30,5, okumayı düşünen öğrencilerde nispeten daha düşük %23,6 çıkmaktadır. Bu sonuçlardan hareketle ilahiyat okumayı düşünen öğrencilerin üçte ikisi ilahiyat fakültelerinde üretilen bilginin toplum tarafından dikkate alındığı kanaatini taşımaktadır.

d. “İlahiyat Fakültelerinin Topluma Sunduğu Din Anlayışı Aynıdır” Maddesinin Değişkenler Açısından Analizi

“İlahiyat fakültelerinin topluma sunduğu din anlayışı aynıdır” ifadesi değişkenler açısından değerlendirildiğinde sadece ilahiyat fakültesinde okuma düşüncesi değişkenine göre (p=0,015) farklılaşma söz konusudur. Cinsiyet (p=0,081), sınıf düzeyi (p=0,316) ve not ortalaması (p=0,070) değişkenlerinde farklılaşma tespit edilememiştir.

Tablo-52: İlahiyat Fakültelerinin Topluma Sunduğu Din Anlayışı Aynıdır Maddesinin İlahiyat Fakültesinde Okuma Düşüncesine Göre Analizi

		Hiç Katılmıyorum	Çoğunlukla Katılmıyorum	Kararsızım	Çoğunlukla Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	Toplam
İlahiyat Fakültesinde Okuma Düşüncesi	Evet	6 %3,9	7 13,5	30 %46,5	53 %21,3	31 %15,0	127 100
	Hayır	46 %10,9	55 %12,4	160 %49,0	194 %20,4	69 %7,3	524 100
Pearson Chi-Square= value: 12,363 ^a ; df: 4; p: 0,015							

Tablo-52’de ilahiyat fakültesinde okumayı düşünen ve düşünmeyen öğrencilerin “ilahiyat fakültelerinin topluma sunduğu din anlayışı aynıdır” ifadesine katılım oranları yer almaktadır. İlahiyat okumayı düşünen öğrencilerin söz konusu maddeye olumlu katılım oranları %36,3 iken ilahiyat düşünmeyen öğrencilerde bu oran %27,7’ye düşmektedir. Bu maddeye katılmama oranları ilahiyat okumayı düşünen öğrencilerde %17,4, ilahiyat düşünmeyen öğrencilerde ise %23,3 düzeyindedir. Kararsızlık oranlarında bir birbirine yakın (%46,5-%49) sonuçlar görülmektedir. İlahiyat okumayı düşünen ve düşünmeyen öğrencilerin yarıya yakınının bu maddede kararsız olduklarını ifade etmesi ve ilahiyatı düşünen öğrencilerde bile bu maddeye katılım oranının diğer maddelere göre daha düşük çıkması üzerinde durmak gerekir. Bu verilerden araştırmaya katılan öğrencilerin bu maddede kastedilen ifadeyi anlamamış olmaları ve ilahiyat fakültelerinin din anlayışı hakkında bilgi sahibi olmadıkları tahmin edilmektedir. Dolayısıyla ilahiyat çevrelerinde yaygın olarak konuşulan bazı meselelerin İHL öğrencilerinin gündemlerinde olmayabileceği ihtimalini her zaman bir kenarda tutmak gerekir.

e. “İlahiyat Fakülteleri Toplumun İhtiyaç Duyduğu Dini Bilgileri Üretir” Maddesinin Değişkenler Açısından Analizi

“İlahiyat fakülteleri toplumun ihtiyaç duyduğu dini bilgileri üretir” maddesinin değişkenler açısından analizinde; cinsiyet (p=0,336) ve not ortalaması (p=0,486) değişkenleri açısından bir farklılaşma görülmektedir. Sınıf düzeyi (p=0,026) ve ilahiyat fakültesinde okuma düşüncesi (p=0,003) değişkenlerinde farklılaşmanın olduğu tespit edilmiştir.

Tablo-53: İlahiyat Fakülteleri Toplumun İhtiyaç Duyduğu Dini Bilgileri Üretir Maddesinin Sınıf Düzeyine Göre Analizi

		Hiç Katılmıyorum	Çoğunlukla Katılmıyorum	Kararsızım	Çoğunlukla Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	Toplam
Sınıf Düzeyi	9. Sınıf	10	11	32	40	29	122
		%8,2	%9,0	%26,2	%32,8	%23,8	100
	10. Sınıf	11	15	33	50	31	140
		%7,9	%10,7	%23,6	%35,7	%22,1	100
	11. Sınıf	20	19	54	71	23	187
		%10,7	%10,2	%28,9	%38,0	%12,3	100
	12. Sınıf	30	31	60	72	21	214
		%14,0	%14,5	%28,0	%33,6	%9,8	100
Pearson Chi-Square= value: 23,269 ^a ; df: 12; p: 0,026							

Tablo-53'e göre araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf düzeyi yükseldikçe ilahiyat fakültelerinin toplumun ihtiyaç duyduğu dini bilgiyi üretme fonksiyonuna katılım oranı düşmektedir. Bu maddeye olumlu olarak en yüksek katılım 10. sınıf öğrencileri (%57,8), olumsuz olarak en yüksek katılım ise 12. sınıf öğrencilerinde (%28,5) görülmektedir. İlahiyat fakültelerinin toplumun ihtiyaç duyduğu dini bilgileri ürettiğini diğer sınıflara göre daha yüksek oranda düşünen 9 ve 10. sınıf öğrencilerinin bu kanaatlerinde; meslek dersleri ve öğretmenleriyle olumlu bir ilişki kurmuş olmaları söz konusu olabilir. Bu madde hakkında kararsızlık oranları birbirine yakın olmakla birlikte en yüksek oranda kararsızlar %28,9 ile 11. sınıflarda en düşük oranda kararsızlar da %23,6 ile 10. sınıflarda çıkmıştır.

Tablo-54: İlahiyat Fakülteleri Toplumun İhtiyaç Duyduğu Dini Bilgileri Üretir Maddesinin İlahiyat Fakültesinde Okuma Düşüncesine Göre Analizi

		Hiç Katılmıyorum	Çoğunlukla Katılmıyorum	Kararsızım	Çoğunlukla Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	Toplam
İlahiyat Fakültesinde Okuma Düşüncesi	Evet	6	9	28	56	28	127
		%4,7	%7,1	%22,0	%44,1	%22,0	100
	Hayır	63	66	145	175	75	524
		%12,0	%12,6	%27,7	%33,4	%14,3	100
Pearson Chi-Square= value: 16,209 ^a ; df: 4; p: 0,003							

İlahiyat fakültesinde okumayı düşünen öğrenciler düşünmeyen öğrencilere göre daha yüksek bir oranda bu fakülteleri toplumun ihtiyaç duyduğu dini bilgileri üreten kurumlar olarak görmektedir. Tablo-54'teki verilere göre ilahiyat fakültesinde okumayı düşünen öğrencilerin %66,1'i bu kanaate katılırken, ilahiyat düşünmeyen öğrencilerde bu oran %47,7'ye düşmektedir. Aksi yönden söz konusu ifadeye katılmama oranlarında da benzer bir durum söz konusudur. İlahiyatta okumayı düşünen öğrencilerin %11,8'i bu maddeye katılmadıklarını ifade ederken, ilahiyat okumayı düşünmeyen öğrencilerde bu oran %24,6'ya yükselmektedir. İlahiyat fakültelerinin toplumun ihtiyaç duyduğu dini bilgileri üretmesi konusunda ilahiyat okumayı düşünen öğrencilerin %22'si, okumayı düşünmeyen öğrencilerin de %27,7'si kararsız olduklarını belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre ilahiyat okumak isteyen öğrencilerin üçte ikisi ilahiyat fakültelerini toplumsal ihtiyaçlara göre dini bilgi üreten kurumlar olarak görmeye daha yatkın oldukları söylenebilir. Hatta ilahiyat fakültelerinde okumayı istemelerinde bu kurumlara bu şekilde rol yüklemelerinin etkisi olduğu söylenebilir.

4. İHL Öğrencilerinin İlahiyat Fakültesi Mezunlarına Yönelik Algularına Ait Bulgular

Bir kurumda yetişen insan kaynağının düşünce yapısını ve toplumsal meselelere bakış açısını anlamaya çalışmak hem o kurumun kültürü hakkında yorum yapabilmek hem de kuruma yönelik toplumsal beklentileri açıklayabilmek için gereklidir. Eğitim kurumlarının amaçları, fonksiyonları ve öğrencilerinde kazandırmaya çalıştığı beceriler kurumun başarısını ve performansını ölçmek için veri oluşturduğu gibi kurumun mesleki ve toplumsal beklentileri karşılayabilme düzeyi hakkında da fikir verir. Kurumların yetiştirdiği insan kaynağının toplum tarafından nasıl algılandığına yönelik araştırmalar kurumların amaç ve hedefleri hakkında sağlama yapmaya imkân sunar.

İlahiyat fakültelerinin yetiştirdiği insan kaynağının dini düşünce yapısı ve toplumsal itibarının bilinmesi kurum-toplum ilişkisi hakkında fikir verir. Ayrıca hedef kitle aday öğrencilerin ilahiyat fakültesini tercih etme veya etmeme sebepleri hakkında bilgi sunar. Araştırma kapsamında İHL öğrencilerine ilahiyat mezunlarına ilişkin

başka bir ifadeyle ilahiyat fakültesinin yetiştirdiği insan kaynağı hakkındaki düşünceleri beş farklı soru üzerinden alınmıştır.

Tablo-55: İlahiyat Fakültesi Mezunlarına Yönelik Algılar

	Ortalama	Standart sapma	Düzyey
İlahiyat fakülteleri mezunlarını prestijli meslek sahibi bir yapar.	3,24	1,100	Orta
İlahiyat fakültesi mezunları toplumda saygı görür.	3,63	1,136	Yüksek
İlahiyat fakültesi mezunları dini konularda radikaldir.	3,15	1,044	Orta
İlahiyat fakültesi mezunları modern yaşama ayak uydurur.	3,38	1,114	Orta
İlahiyat fakülteleri mezunlarını çağa uygun olarak yetiştirir.	3,39	1,103	Orta

Tablo-55'te araştırmaya katılan öğrencilerin ilahiyat fakültesi mezunlarına ilişkin düşüncelerinin ortalama puanları yer almaktadır. "İlahiyat mezunlarının toplumda saygı" gördüklerine ilişkin ifadeye 3,63 ortalama puanla yüksek düzeyde katılım söz konusudur. Aynı maddeye öğrenciler %61,4 oranında (tamamen ve çoğunlukla katılanlar) katıldıklarını ifade etmişlerdir. Ancak ilahiyat fakültelerinin mezunlarını prestijli meslek sahibi yaptığı yönündeki ifadeye katılım; 3,24 ortalama puan ve %39,9 katılım oranıyla orta düzeyde kalmıştır. Bu iki maddeye birbirine yakın düzeyde bir katılımın olması beklenmiştir. Çünkü mesleki saygı ile prestijli bir meslek sahibi olmak arasında bir güçlü bir ilişki vardır. Keza mesleki prestij, kişi tarafından mesleklere atfedilen değer ve saygı olarak tanımlanmaktadır.¹⁵³ Dolayısıyla bu iki ifade arasında ortaya çıkan ortalama puan farkına ilişkin "İlahiyat fakülteleri mezunlarını prestijli meslek sahibi bir yapar" ifadesinde mesleğin kendisinden ortaya çıkan bir prestijden ziyade fakültenin prestijli meslek sahibi yapması gibi vurgunun olması araştırmaya katılan öğrencilerin cevaplarındaki ayrışmanın sebebi olabilir. Zaten "İlahiyat fakülteleri mezunlarını prestijli meslek sahibi bir yapar" ifadesine öğrencilerin %38,8'i kararsız olduklarını belirtmişlerdir. "İlahiyat fakültesi mezunları

¹⁵³ Yener Özen-Fikret Gülaçtı, "Genel Lise ve İmam Hatip Lisesi Son Sınıf Öğrencilerinin Meslekleri Prestij Yönünden Algılamaları ve Algılamalarını Etkileyen Bazı Faktörler", **Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi**, C. 8, S. 2, s. 55.

toplumda saygı görür” ifadesindeki kararsızlık ise %23,1 oranındadır. Araştırmaya katılan öğrenciler ilahiyat fakültesinin mezunlarını prestijli meslek sahibi yapma konusunda kararsızlık yaşarken mezunların toplumda saygı görmesi konusunda daha kararlı bir tavır sergilemişlerdir. Ayrıca ilahiyat fakültesinde okumayı düşünenlerin %19,5 düşünmeyenlerin de %80,5 (Bkz. Tablo-19) oranında bir dağılımın olduğu bu araştırmada ilahiyat fakültesi mezunları toplumda saygı görür maddesine %61,4 ve prestijli bir meslek maddesine %39,9 oranlarında katılımın olması manidar bir durumdur. Araştırmaya katılan İHL öğrencileri bir yandan ilahiyat mezunu olmayı saygın bir durum olarak tanımlarken diğer yandan aynı öğrenciler ilahiyatta okumayı istememektedir. Bu durum öğrencilerin ilahiyat fakültesine olumlu bir anlam yüklediklerini ancak üniversite tercihleri konusunda farklı eğilim ve isteklerinin olduğunu göstermektedir.

“İlahiyat fakültesi mezunları dini konularda radikaldir” maddesine öğrencilerin olumlu katılım oranı %32,9; katılmama oranı %19,3; kararsızlık oranı ise %47,8’dir. Tablo-55’te yer alan maddeler içerisinde en düşük ortalama puan 3,15 ile bu maddeye aittir. Bu maddede kararsızlık oranının yüksek çıkmasında araştırmaya katılan öğrencilerin ilahiyat fakültesi mezunlarının dini düşünce yapıları hakkında bilgi sahibi olmadıkları dolayısıyla bu konuda fikir beyan etmekten kaçındıkları söylenebilir.

“İlahiyat fakültesi mezunları modern yaşama ayak uydurur” ifadesine öğrenciler 3,38 ortalama puan ile orta düzeyde katılım göstermişlerdir. Öğrencilerin %48,3’ü bu ifadeye katıldıklarını, %19,2’si bu ifadeye katılmadıklarını, %32,6’sı da bu konuda kararsız olduklarını belirtmişlerdir. Anlam itibarıyla bu ifadeye yakın olan “İlahiyat fakülteleri mezunlarını çağa uygun olarak yetiştir” maddesinin ortalaması 3,39 puanla orta düzeyde çıkması bu anlam yakınlığını teyit etmektedir. İlahiyat öğrencilerinin çağa uygun olarak yetiştikleri ifadesine öğrencilerin %48,8’i katılırken, %17,9’u da katılmamaktadır. Öğrencilerin %33,2’si bu konuda kararsız olduklarını belirtmiştir. Her iki ifadenin ortalama puanı ve katılım oranlarının neredeyse birbirine eşit olarak çıkmasında “modern yaşam” ve “çağa uygun” ifadelerine öğrencilerin eş anlam yüklemelerinin etkili olduğu düşünülmektedir. Zaten “modern” kelimesi sözlük

anlamı itibariyle çağa uygun anlamı taşımaktadır.¹⁵⁴ Bu durum araştırmaya katılan öğrencilerin cevaplarının tutarlılığını da göstermektedir.

a. “İlahiyat Fakülteleri Mezunlarını Prestijli Bir Meslek Sahibi Yapar” Maddesinin Değişkenler Açısından Analizi

“İlahiyat fakülteleri mezunlarını prestijli bir meslek sahibi yapar” maddesi çeşitli değişkenler açısından değerlendirildiğinde; cinsiyet ($p=0,054$), sınıf düzeyi ($p=0,212$) ve not ortalaması ($p=0,573$) gibi değişkenler açısından bir fark tespit edilmemiştir. Sadece ilahiyat fakültesinde okuma düşüncesi değişkeni açısından ($p=0,001$) anlamlı bir fark söz konusudur.

Tablo-56: İlahiyat Fakülteleri Mezunlarını Prestijli Bir Meslek Sahibi Yapar Maddesinin İlahiyat Fakültesinde Okuma Düşüncesine Göre Analizi

		Hiç Katılmıyorum	Çoğunlukla Katılmıyorum	Kararsızım	Çoğunlukla Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	Toplam
İlahiyat Fakültesinde Okuma Düşüncesi	Evet	7 %5,5	8 %6,3	43 %33,9	42 %33,1	27 %21,3	127 100
	Hayır	46 %8,8	79 %15,1	209 %39,9	130 %24,8	60 %11,5	524 100
Pearson Chi-Square= value: 18,193 ^a ; df: 4; p: 0,001							

Tablo-56’ya göre ilahiyat fakültesinde okumayı düşünen öğrencilerin yarısından fazlası (%54,4) ilahiyat fakültelerinin mezunlarını prestijli meslek sahibi yaptığını düşünmekte, %11,8’i ise bu fikre katılmadığını belirtmektedir. İlahiyat fakültesinde okumayı düşünmeyen öğrencilerin %36,3’ü bu ifadeye katıldığını, %23,9’u da katılmadığını söylemiştir. İlahiyat okumayı düşünmeyen öğrencilerin kararsızlık oranı %39,9 iken okumayı düşünen öğrencilerde bu oran %33,9’a düşmektedir. Bu sonuçlara göre ilahiyat okumayı düşünen öğrenciler için ilahiyat mezunlarının prestijli bir meslek sahibi oldukları fikrine katılmaları beklenen bir durumdur. Hatta bu öğrencilerin ilahiyatı düşünme nedenlerinde mesleğin prestijli olması fikri etki etmiş olabilir. İlahiyatı düşünmeyen öğrenciler için de benzer durum

¹⁵⁴ Şükrü Haluk Akalın vd., “Modern”, **Türkçe Sözlük**, Türk Dil Kurumu Yayınları, 11. bs., Ankara, 2011, s. 2541.

söz konusu olabilir. Mezunların prestijli meslek sahibi olmadıklarını düşünmelerinden dolayı ilahiyat tercihi yapmaktan kaçınmış olabilirler. Her iki düşünceye sahip öğrencilerin üçte birinden fazlasının bu konuda kararsız olduklarını belirtmiş olmaları ilahiyat fakültesinin mezun yapısı hakkında bilgi sahibi olmadıkları yönünde değerlendirilebilir. Bu durum İHL öğrencilerine yönelik ilahiyat fakülteleri özelinde mesleki rehberlik çalışmaları yapılmasının bir ihtiyaç olduğuna işaret etmektedir.

b. “İlahiyat Fakültesi Mezunları Toplumda Saygı Görür” Maddesinin Değişkenler Açısından Analizi

“İlahiyat fakültesi mezunları toplumda saygı görür” ifadesi not ortalaması ($p=0,098$) değişkeniyle değerlendirildiğinde farklılaşma görülmemektedir. Aynı ifade cinsiyet ($p=0,008$), sınıf düzeyi ($p=0,014$) ve ilahiyat fakültesinde okuma düşüncesi ($p=0,000$) değişkenleri açısından bakıldığında farklılaşma tespit edilmektedir.

Tablo-57: İlahiyat Fakülteleri Mezunları Toplumda Saygı Görür Maddesinin Cinsiyet Değişkenine Göre Analizi

		Hiç Katılmıyorum	Çoğunlukla Katılmıyorum	Kararsızım	Çoğunlukla Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	Toplam
Cinsiyet	Erkek	28	30	68	140	102	368
		%7,6	%8,2	%18,5	%38,0	%27,7	100
	Kız	15	30	85	105	60	295
		%5,1	%10,2	%28,8	%35,6	%20,3	100
Pearson Chi-Square= value: 13,868 ^a ; df: 4; p: 0,008							

Tablo-57’ye göre ilahiyat mezunlarının toplumda saygı görmesine ilişkin erkek öğrenciler %65,7 oranında olumlu katılım gösterirken kız öğrencilerde bu oran %55,9 düzeyindedir. Aynı maddeye erkek ve kız öğrenciler (%15,8 - %15,3) hemen hemen eşit düzeyde olumsuz olarak katılım göstermişlerdir. Kız öğrenciler %28,8 oranıyla erkek öğrencilere göre (%18,5) daha kararsız olduklarını belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan erkek öğrencilerin ilahiyat mezunlarının toplumsal saygı yönüne kız öğrencilere göre daha güçlü bir şekilde katılım göstermelerinde erkeklerin ilahiyat okuma konusunda kızlara göre daha istekli olmalarıyla açıklanabilir.

Araştırmaya katılan erkek öğrencilerin ilahiyat okuma isteği %22,8, kız öğrencilerin isteği ise %15,6 oranındadır (Bkz. Tablo-26). Erkek öğrenciler kız öğrencilere göre ilahiyat fakültesinde okumayı daha çok istemektedir. Buradan hareketle ilahiyat mezunlarının toplumsal saygınlığı konusuna erkek öğrencilerin daha yüksek oranda katıldığı düşünülebilir.

Tablo-58: İlahiyat Fakülteleri Mezunları Toplumda Saygı Görür Maddesinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Analizi

		Hiç Katılmıyorum	Çoğunlukla Katılmıyorum	Kararsızım	Çoğunlukla Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	Toplam
Sınıf Düzeyi	9. Sınıf	7	17	22	44	32	122
		%5,7	%13,9	%18,0	%36,1	%26,2	100
	10. Sınıf	4	14	30	45	47	140
		%2,9	%10,0	%21,4	%32,1	%33,6	100
	11. Sınıf	13	14	39	80	41	187
		%7,0	%7,5	%20,9	%42,8	%21,9	100
	12. Sınıf	19	15	62	76	42	214
		%8,9	%7,0	%29,0	%35,5	%19,6	100
Pearson Chi-Square= value: 25,069 ^a ; df: 12; p: 0,014							

Sınıf düzeyi değişkeni açısından ilahiyat mezunlarının toplumda saygı görür ifadesine 9. sınıf öğrencileri %62,3, 10. sınıf öğrencileri %65,7, 11. sınıf öğrencileri %64,7 ve 12. sınıf öğrencileri %55,1 oranında toplam katılım göstermişlerdir. Bu ifadeye katılmama oranları ise; 9. sınıf öğrencileri %19,6, 10. sınıf öğrencileri %12,9, 11. sınıf öğrencileri %14,5, 12. sınıf öğrencileri %15,9 düzeyindedir. Söz konusu ifade için kararsızlık 9. sınıf öğrencilerinde %18, 10. sınıf öğrencilerinde %21,4, 11. sınıf öğrencilerinde %20,9, 12. sınıf öğrencilerinde %29 oranındadır. Bu oranlardan hareketle ilahiyat mezunlarına toplumun saygı gösterdiği düşüncesine en çok 10. sınıf öğrencileri olumlu katılım göstermiş bunu sırasıyla 11. sınıf ve 9. sınıf öğrencileri takip etmiştir. Sınıf düzeyleri açısından bu ifadeye en düşük olumlu katılım 12. sınıf öğrencilerinde ortaya çıkmıştır. Bu ifadeye olumsuz katılımı en çok 9. sınıf öğrencileri göstermiş bunu sırasıyla 12. sınıf, 11. sınıf ve 10. sınıf öğrencileri takip etmiştir. Kararsızlık ilginç bir şekilde 12. sınıf öğrencilerinde en yüksek, 9. sınıf öğrencilerinde en düşük oranlarda ortaya çıkmıştır. Üniversiteye hazırlık aşamasında olan 12. Sınıf öğrencilerinin fakülte/bölüm tercihlerini diğer sınıflardaki öğrencilere göre daha çok

netleştirmiş olması beklenir. Dolayısıyla ilahiyat fakültesini tercih etmede 12. sınıf öğrencilerinin diğer sınıflardaki öğrencilere göre daha isteksiz olduğu varsayılabilir. Araştırma soruları bağlamında sınıf düzeylerine göre ilahiyat fakültesinde okuma düşüncesi maddesine bakıldığında 12. sınıf öğrencilerinin %17,8'i, 11. sınıf öğrencilerinin %19,5'i, 10. sınıf öğrencilerinin %19,6'sı ve 9. sınıf öğrencilerinin %22,5'i ilahiyat fakültesinde okumayı düşündüklerini belirtmişlerdir. Bu oranlara göre 12. sınıf öğrencilerinin ilahiyat okuma düşüncesi diğer sınıflara göre en düşük seviyede olmasıyla ilahiyat mezunlarının toplumsal saygınlığı maddesinde de en düşük skorun çıkması arasında bir tutarlılık vardır. Ancak 9. sınıf öğrencileri ilahiyat fakültesinde okumayı en çok isteyen grupken ilahiyat mezunlarının toplumsal saygınlığı ifadesine en çok olumsuz katılım göstermeleri, ayrıca %62,3 oranıyla diğer sınıflara göre ancak üçüncü sırada olumlu katılım göstermeleri tutarlı değildir.

Tablo-59: İlahiyat Fakülteleri Mezunları Toplumda Saygı Görür Maddesinin İlahiyat Fakültesinde Okuma Düşüncesine Göre Analizi

		Hiç Katılmıyorum	Çoğunlukla Katılmıyorum	Kararsızım	Çoğunlukla Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	Toplam
İlahiyat Fakültesinde Okuma Düşüncesi	Evet	4 %3,1	9 %7,1	12 %9,4	55 %43,3	47 %37,0	127 100
	Hayır	39 %7,4	51 %9,7	137 %26,1	186 %35,5	111 %21,2	524 100
Pearson Chi-Square= value: 28,312 ^a ; df: 4; p: 0,000							

Tablo-59'dan ilahiyat fakültesinde okumayı düşünen öğrencilerin ilahiyat mezunlarının toplum tarafından saygı görmesine ilişkin cevaplarına bakıldığında; ilahiyat okumayı düşünen öğrenciler tahmin edileceği gibi %80,3 gibi yüksek bir oranla ilahiyat mezunları toplum tarafından saygı görür demişlerdir. İlahiyat okumayı düşünen öğrencilerin %10,2'si bu ifadeye katılmadığını, %9,4'u de bu konuda kararsız olduklarını belirtmişlerdir. İlahiyat okumayı düşünmeyen öğrenciler ilahiyat mezunlarının toplumsal saygınlığına %56,7 düzeyinde olumlu katılım gösterirken %17,1 oranında olumsuz katılım göstermişlerdir. Bu grupta kararsızlık %26,1 düzeyindedir. Bu veriler ışığında ilahiyat okumayı düşünen öğrencilerin bu tercihlerini belirlemede ilahiyat mezunlarının toplum tarafından saygı görmesi fikrinin etkili

olduğu söylenebilir. İlahiyat okumayı istemeyen öğrencilerin yarıdan fazlasının ilahiyat-toplumsal saygı ilişkisini desteklemesine rağmen ilahiyatı istememeleri düşündürücüdür. Bu öğrencilerin fakülte/bölüm tercihlerinde başka faktör ve motivasyonların etkisi olduğu varsayılabilir. Aynı şekilde ilahiyat okumayı düşünmeyen öğrencilerin dörtte birinin ilahiyat-toplumsal saygı ilişkisinde kararsız kalmaları bu konuda fikirlerinin olmadığına veya tercihleri konusunda çeşitli kararsızlıklar yaşadıklarına yorumlanabilir.

c. “İlahiyat Fakültesi Mezunları Dini Konularda Radikaldir” Maddesinin Değişkenler Açısından Analizi

“İlahiyat fakültesi mezunları dini konularda radikaldir” ifadesi sınıf düzeyi ($p=0,191$), not ortalaması ($p=0,327$) ve ilahiyatta okuma düşüncesi ($p=0,221$) değişkenleri açısından bir farklılık oluşturmamaktadır. Sadece cinsiyet değişkenine ($p=0,006$) göre farklılaşma söz konusudur.

Tablo-60: İlahiyat Fakülteleri Mezunları Dini Konularda Radikaldir Maddesinin Cinsiyete Göre Analizi

		Hiç Katılmıyorum	Çoğunlukla Katılmıyorum	Kararsızım	Çoğunlukla Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	Toplam
Cinsiyet	Erkek	31	44	156	97	40	368
		%8,4	%12,0	%42,4	%26,4	%10,9	100
	Kız	27	26	161	48	33	295
		%9,2	%8,8	%54,6	%16,3	%11,2	100
Pearson Chi-Square= value: 14,349 ^a ; df: 4; p: 0,006							

Tablo-60’a göre erkek öğrenciler %37,3 oranıyla kız öğrencilere (%27,5) göre ilahiyat mezunlarını daha radikal bulmaktadır. İlginç bir şekilde yine erkek öğrenciler %20,4 oranıyla ilahiyat mezunlarını radikal görmezken kız öğrencilerde bu oran %18 olarak ortaya çıkmıştır. Başka bir ifadeyle erkek öğrencilerin ilahiyat mezunlarını radikal olarak görme ve görmeme skorları kız öğrencilerden daha yüksek oranda gerçekleşmiştir. Bu durum kız öğrencilerin bu konuda fikir beyan etmemeyi erkek öğrencilere göre daha çok tercih ettiğini göstermektedir. Nitekim bu ifade için kararsızlık oranı kız öğrencilerde %54,6 iken erkek öğrenciler bu oran %42,4’e

düşmektedir. Hem erkek hem kız öğrencilerde bu ifadeye yönelik kararsızlığın yüksek çıkmasında araştırmaya katılan öğrencilerin ilahiyat mezunları hakkındaki bilgilerinin sınırlı olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte “radikal” kavramının farklı anlamlara açık ve öğrenciler için müphem kalmış olması da muhtemeldir. Radikal kelimesi sözlükte kökten, kesin ve kat’i gibi anlamlara gelmektedir.¹⁵⁵ Kelimenin günlük kullanımında olumsuz bir sıfat olarak katı ve keskin fikirli olmak gibi anlamlar yüklenirken olumlu olarak da geçmişine ve geleneğine bağlılık anlamı da yüklenmektedir. Öğrencilerin bu kelimeye yükledikleri anlamın cevaplarını etkilediği düşünülmektedir.

d. “İlahiyat Fakültesi Mezunları Modern Yaşama Ayak Uydurur” Maddesinin Değişkenler Açısından Analizi

“İlahiyat fakültesi mezunları modern yaşama ayak uydurur” maddesi cinsiyet, sınıf düzeyi, not ortalaması ve ilahiyatta okuma düşüncesi gibi değişkenler açısından değerlendirilmiştir. Cinsiyet ($p=0,121$), sınıf düzeyi ($p=0,054$), not ortalaması ($p=0,138$) ve ilahiyatta okuma düşüncesi ($p=0,174$) değişkenlerine göre bir farklılaşma tespit edilememiştir.

e. “İlahiyat Fakültesi Mezunlarını Çağa Uygun Olarak Yetiştirir” Maddesinin Değişkenler Açısından Analizi

“İlahiyat fakültesi mezunlarını çağa uygun olarak yetiştirir” maddesinin cinsiyet ($p=0,310$), sınıf düzeyi ($p=0,194$) ve not ortalaması ($p=0,567$) gibi değişkenler açısından farklılaşma görülmemektedir. Ancak aynı maddenin ilahiyatta okuma düşüncesi değişkenine göre ($p=0,005$) anlamlı bir fark söz konusudur.

¹⁵⁵ D. Mehmet Doğan, “Radikal”, **Büyük Türkçe Sözlük**, İz Yayınları, 11. bs., İstanbul, 1996, s. 918.

Tablo-61: İlahiyat Fakülteleri Mezunlarını Çağa Uygun Olarak Yetiştirir Maddesinin İlahiyat Fakültesinde Okuma Düşüncesine Göre Analizi

		Hiç Katılmıyorum	Çoğunlukla Katılmıyorum	Kararsızım	Çoğunlukla Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	Toplam
İlahiyat Fakültesinde Okuma Düşüncesi	Evet	6	7	33	54	27	127
		%4,7	%5,5	%26,0	%42,5	%21,3	100
	Hayır	42	62	182	163	75	524
		%8,0	%11,8	%34,7	%31,1	%14,3	100
Pearson Chi-Square= value: 14,866 ^a ; df: 4; p: 0,005							

Tablo-61'e göre ilahiyat fakültesi mezunlarını çağa uygun olarak yetiştirir ifadesine ilahiyat fakültesinde okumayı düşünen öğrencilerin %63,8'i olumlu, %10,2'si olumsuz olarak değerlendirmiştir. İlahiyat okumayı düşünmeyen öğrencilerin %45,4'ü olumlu, %19,8'i de bu ifadeye olumsuz olarak yaklaşmışlardır. Bu ifadeye yönelik kararsızlık ilahiyat okumayı düşünen öğrencilerde %26,0; ilahiyat okumayı düşünmeyen öğrencilerde %34,7 düzeyindedir. Bu verilerden hareketle ilahiyat okumayı düşünen öğrencilerin yaklaşık üçte ikisi ilahiyat fakültelerinin mezunlarını çağa uygun olarak yetiştirdiğini ifade etmektedir. İlahiyat okumayı düşünen öğrencilerin tercihlerinde fakültelerin bu rolünün etkisinin olduğu düşünülebilir. Ancak ilahiyat okumayı düşünmediğini belirten öğrencilerin yaklaşık yarısının bu fakülteleri çağa uygun insan kaynağı yetiştirme rolü olduğuna işaret edip de ilahiyat istememeleri anlamlıdır. Bu durum öğrencilerin fakülte/bölüm veya meslek tercihlerinde farklı sebeplerin olabileceğine işaret etmektedir. İstihdam oranları, mesleğin toplumsal prestiji ve saygınlığı, aile ve çevre etkisi, mesleğin maddi kazancı, mesleğin popülaritesi, kişinin yeterlikleri ve becerisi gibi birçok etkenin üniversite adaylarının fakülte/bölüm tercihlerine etki ettiği bilinmektedir.¹⁵⁶

¹⁵⁶ Tutku Tuncalı Yaman-Özgür Çakır, "Üniversite Tercihlerini Etkileyen Faktörlerin Seçime Dayalı Konjoint Analizi İle Belirlenmesi", **Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Uygulamalı Bilimler Dergisi**, C. 1, S.1, s. 72.; Ayrıca bkz.: (Çevrimiçi) Öğrencilerin Meslek Seçimlerini Etkileyen Faktörler Araştırması, s. 30, <http://ebs.org.tr/ebs/arastirma/ebsam18mesleksecimi.pdf>, Erişim Tarihi: 20/03/2019

E. İHL ÖĞRENCİLERİNİN MESLEK DERSİ ÖĞRETMENLERİNE İLİŞKİN ALGILARINA AİT BULGULAR

Öğrencilerin öğretmenlerini nasıl algıladıklarına yönelik tespitler öğrenci-öğretmen ilişkilerini açıklamaya ve eğitim-öğretim süreçlerinde hedeflenen başarının yönüne ilişkin bilgiler sağlar. Öte yandan öğretmen davranışlarının niteliği, öğretmenin derse yönelik kişisel tutumları, derse bağlılığı gibi değişkenler öğrencinin derse ilgisini ve başarısını etkilemektedir. İşini iyi yapan ve mesleğine bağlı bir öğretmen öğrencileri tarafından olumlu yönde model alınmaktadır.¹⁵⁷ Bu durum öğretmen davranışlarının eğitimin başarısına ve öğrencilerin ders ve öğretmenlik mesleği hakkında olumlu algı geliştirmelerine yardımcı olmaktadır.

Öğretmenlerin öğrencileriyle olan iletişimleri salt bilgi aktarımından öte değerler üzerinden karşılıklı bağ kurulmasını sağlayan ve duyuşsal alanı besleyen bir inşa sürecidir. Böylesi bir iletişim eğitim sürecini daha başarılı kılar ve öğrencilerin öğrenme yaşantılarını destekler.¹⁵⁸ Öte yandan öğrencilerin öğretmenleriyle kurdukları sağlıklı ve sağlam bir iletişimin öğretmen, ders ve dersin ilişkili olduğu disiplinlere yönelik öğrenci algısını olumlu yönde etkileyeceği düşünülebilir.

İHL öğrencilerinin meslek dersi ve öğretmen algısının olumlu olmasının ders başarısına etkisinin olabileceği gibi bu derslerin ileri uzmanlık eğitiminin verildiği ilahiyat fakültesine yönelik de bir yönelimin olabileceği varsayılmıştır. Bu düşünceden hareketle araştırma kapsamında öğrencilerin meslek dersleri ve öğretmenleri hakkındaki kanaatleri alınmıştır. Tablo-62’de yer alan ifadeler üzerinden öğrencilerin kanaatleri alınarak çeşitli değişkenlere, özellikle de ilahiyat fakültesinde okuma düşüncesine göre farklılaşmalara bakılmıştır.

¹⁵⁷ Mehmet Üstüner, “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması” **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi**, S., 45, s. 110.

¹⁵⁸ Thomas Gordon, **Etkili Öğretmenlik Eğitimi**, Çev., Sermin Karakale, İstanbul, Profil Kitap, 2010, s. 63.

Tablo-62: Meslek Dersi Öğretmenlerine İlişkin Algılar

	Ortalama	Standart sapma	Düzey
Meslek dersleri öğretmenlerimiz söz ve davranışlarıyla bize örnektir.	3,77	1,128	Yüksek
Meslek dersleri öğretmenlerimizle daha rahat iletişim kurabiliyorum.	3,48	1,164	Yüksek
Meslek dersleri öğretmenlerimizin dini bilgileri yeterlidir.	3,70	1,145	Yüksek
Meslek dersleri öğretmenlerimizin öğretmenlik becerileri yeterlidir.	3,59	1,888	Yüksek
Meslek dersleri öğretmenlerimizin genel kültür bilgileri yeterlidir.	3,66	1,940	Yüksek
Meslek dersleri öğretmenlerimizin meslek derslerini sevmemdeki etkisi büyüktür.	3,17	1,388	Orta

Tablo-62’de araştırmaya katılan öğrencilerin meslek dersi öğretmenlerine ilişkin algılarına ilişkin ifadelere katılımlarının ortalama puanları ve standart sapmaları yer almaktadır. “Meslek dersleri öğretmenlerimiz söz ve davranışlarıyla bizlere örnektir” ifadesinin ortalama puanı 3,77 ile yüksek düzeydedir. Bu ifadeye öğrencilerin olumlu katılım oranı (çoğunlukla ve tamamen katılanlar) %69,9, olumsuz katılım oranı (hiç ve çoğunlukla katılmayanlar) %14 seviyesindedir. Bu ifade için kararsız olduğunu belirtenler %16,1 oranındadır. Bu oranlardan öğrencilerin büyük bir bölümü meslek dersi öğretmenlerinin söz ve davranışlarıyla örnek olduğunu onayladığı anlaşılmaktadır. Dolayısıyla öğrenciler meslek dersi öğretmenlerini rol model olarak gördüklerini ve onların davranışlarını kendi düşünce ve davranışlarına transfer ettiklerini söylemektedir. Meslek dersi öğretmenini yetiştiren kurumun ilahiyat fakülteleri olduğu hesaba katıldığında öğretmenlerin tutum ve davranışlarının ilahiyat yönelimine veya ilahiyat fakülteleri hakkında algı gelişimine olumlu/olumsuz etkisinin olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca söz konusu ifade “durum” olarak anlaşılabilir gibi “değer” olarak da anlaşılabilir. Öğrenciler bu ifadeye cevap verirken meslek dersi öğretmenlerinin örnek olması gerektiğini belirtmiş de olabilirler veya öğretmenlerinin örnek olduğunu ifade etmiş de olabilirler. Örneğin öğrencilerin %14’nün bu ifadeye katılmamasının altında meslek dersi öğretmenleriyle olumsuz yaşantılarının etkisinin olması daha muhtemel iken, olumlu katılım %69,9 oranı içerisinde hem öğretmenleriyle yaşanan olumlu yaşantıların hem de öğretmenlerinin örnek olması gerektiğini belirtme durumu söz konusu olabilir. %16,1’ oranındaki kararsızlık da bu şekilde değerlendirilebilir.

“Meslek dersleri öğretmenlerimizle daha rahat iletişim kurabiliyorum” ifadesine öğrencilerin verdiği cevapların ortalama puanı 3,48 ile yüksek düzeydedir. Öğrencilerin bu ifadeye olumlu katılım oranı %55,3, olumsuz katılım oranı %18,4’tür. Bu ifadeye öğrencilerin yaklaşık dörtte biri (%26,2) kararsız kaldıklarını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğrencilerin yarıdan biraz fazlasının meslek dersi öğretmenleriyle rahat iletişim kurduklarını belirtmesi üzerinde durulması gereken bir sonuçtur. Çünkü ifadenin mahiyetinden ve anlamından dolayı olumsuz katılma oranıyla kararsızlık oranının birlikte değerlendirilmesi önemlidir. Dolayısıyla %55,3 oranında olumlu katılım varken geri kalan öğrencilerin ifadeye olumlu katılmaması öğrencilerle meslek dersi öğretmenleri arasında iletişim problemlerinin olduğu veya öğrencilerin öğretmenleriyle iletişimlerinde bazı tereddütler yaşadıkları şeklinde açıklanabilir. Bu durumun öğrencilerin derse yönelik olumlu tutum geliştirmelerine, öğrenme süreçlerine ve öğrencinin okul aidiyetine yönelik olumsuz etkisinin olabileceği göz ardı edilmemelidir. Aynı zamanda öğrencilerin yüksek din öğretimi algısına da tesir etmesi muhtemeldir.

“Meslek dersleri öğretmenlerimizin dini bilgileri yeterlidir” ifadesine verilen cevapların ortalama puanı 3,70 ile yüksek düzeydedir. Öğrencilerin bu ifadeye olumlu katılımı %64,4, olumsuz katılımı %15,4 ve kararsızlık oranları %20,2 olarak ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin üçte ikisi meslek dersi öğretmenlerini dini bilgiler yönüyle yeterli görmektedir. İHL öğrencilerinin çoğunluğu öğretmenlik mesleğinin genel yeterliklerinin bir bileşeni olan alan bilgisi¹⁵⁹ yeterliğini sağladığını düşünmektedir. Öte yandan meslek dersleri öğretmenlerinin dini bilgilerini yeterli görmeyen ve bu konuda tereddüt yaşayan öğrencilerin oranı da azımsanmayacak düzeydedir. Öğrencilerin öğretmenlerini uzmanlık alanı olan bir konuda yetersiz görmeleri öğrenme sürecini, öğretmen-öğrenci iletişimini, derse yönelik ilgiyi sekteye uğratabileceği düşünülmektedir.

“Meslek dersleri öğretmenlerimizin öğretmenlik becerileri yeterlidir” maddesi bağlamında öğrencilerin verdiği cevapların ortalama puanı 3,59 yüksek düzeydedir.

¹⁵⁹ **Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri**, MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, Ankara, 2017, s. 8.

Bu maddeye öğrencilerin olumlu katılım oranı %57,5, olumsuz katılım oranı %16,6 ve kararsızlık oranı %25,9 olarak ortaya çıkmıştır. Araştırmaya katılan İHL öğrencilerinin yarıdan fazlası meslek dersleri öğretmenlerinin öğretmenlik becerilerini yeterli görmektedir. Öğretmenlerini mesleki beceri bakımından yeterli gören öğrencilerin öğretmenleriyle ve derse yönelik olumlu bir bağ kurduğu tahmin edilebilir. Bu öğrencilerin ilahiyat algısının da olumlu olabileceği beklenen bir durumdur. Ancak bu konuda öğrencilerin dörtte birinin kararsız olması ve %16,6'sının da olumsuz katılım göstermesi odaklanılması gereken bir husustur. Çünkü öğrencilerin öğretmenlerini mesleki anlamda yetersiz gördüğü bir eğitim sürecinin hem öğrenci hem ders hem de öğretmen başarısı ortaya çıkarabilmesi mümkün değildir. Ayrıca bu maddenin standart sapmasının diğer maddelere göre oldukça yüksek çıkması (1,888), öğrencilerin bu maddeye ilişkin cevaplarının heterojen bir dağılım gösterdiğine işaret etmektedir. Nitekim çoğunlukla katılmak ve kararsız kalmak arasında cevapların yoğunlaştığı görülmektedir.

“Meslek dersleri öğretmenlerimizin genel kültür bilgileri yeterlidir” maddesi için İHL öğrencilerinin ortalama puanı 3,66 ile yüksek düzeydedir. Bu maddeye öğrencilerin olumlu katılım oranı %58,3, olumsuz katılım oranı %13,8, kararsızlık oranı da %27,9'dur. Öğrencilerin çoğunluğunun meslek dersi öğretmenlerini genel kültür bilgisi açısından yeterli görmesi önemli olmakla birlikte bu konuda kararsız kalan ve olumsuz değerlendiren öğrencilerin %40 seviyesini aşmış olması üzerinde durulması gereken bir sonuçtur. Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 43. maddesinde öğretmenlik bir uzmanlık mesleği olarak tanımlanırken mesleğe genel kültür, özel alan ve pedagojik formasyon bilgi ve becerileriyle hazırlık yapılacağı belirtilir.¹⁶⁰ Genel kültür becerisi öğretmenlik mesleğinin önemli bir unsurudur. Öğretmenin alan bilgisi yanında genel kültür becerisini de mesleğine yansıtması beklenen bir durumdur. Araştırma bağlamında İHL öğrencilerinin meslek dersleri öğretmenleri hakkında genel kültür becerisi yönüyle tereddüt içerisinde olmasının nedenleri konusunda farklı çalışmalar yapılması elzemdir. Öğretmenlerini bu sonuçlar çerçevesinde değerlendiren öğrencilerin öğretmenlerini model almaları, onlarla bağ kurmaları ve dolaylı olarak

¹⁶⁰ 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, (Çevrimiçi)
<http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>, Erişim Tarihi: 12/10/2018.

öğretmenlerini yetiştiren fakültede eğitim görmeye yönelmeleri güç olacaktır. Bu maddeye ilişkin standart sapmanın 1,940 gibi yüksek bir değerde çıkması önceki maddede olduğu gibi öğrencilerin cevaplarının heterojen bir dağılım gösterdiğine işaret eder. Öğrencilerin çoğunlukla katılmak ve kararsız kalmak tercihini yoğun olarak gösterdiği görülmektedir.

“Meslek dersleri öğretmenlerimizin meslek derslerini sevmemdeki etkisi büyüktür” maddesine öğrenciler 3,17 ortalama puan ile orta düzeyde katılım göstermişlerdir. Tablo-62’deki diğer maddeler arasında en düşük ortalama puan bu maddede gerçekleşmiştir. Öğrencilerin bu maddeye olumlu katılım oranı (tamamen ve çoğunlukla katılanlar) %46,9, olumsuz katılım oranı (hiç ve çoğunlukla katılmayanlar) %30,8 ve kararsızlık oranı %22,3 olarak ortaya çıkmıştır. Yüzdeler oranlardan da anlaşılacağı gibi diğer maddelerin iki katı civarında olumsuz katılım oranı söz konusudur. Meslek derslerini sevmeyi öğretmenle ilişkilendiren bu ifadeye öğrencilerin bu yönde cevaplarının olması düşündürücüdür. Meslek dersi öğretmenlerine dair bazı pürüzlerinin olduğu diğer maddelerde anlaşılırken bu maddede daha net bir durum ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin yarıdan fazlası (olumsuz ve kararsız olanlar) meslek derslerine yönelik ilgi ve sevgi duymakta zorlanmakta bu durumu da öğretmenleriyle ilişkilendirerek açıklamaktadır. İHL’leri diğer okul türlerinden ayıran en temel fark içeriğinde meslek dersleri olmasıdır. İHL öğrencilerinin meslek derslerine ve bu dersin öğretmenlerine yönelik olumsuz bir yaklaşım içerisinde olması okulun amaç ve fonksiyonlarını gerçekleştirmede birtakım zaafın olduğuna işaret eder. İHL öğrencilerinin bu tutumu okula uyum, aidiyet ve akademik başarı konusunda bazı eksikliklerin ortaya çıkmasına neden olabilir. Tablo-19’daki araştırmaya katılan öğrencilerin ilahiyat okuma istediğine ilişkin verilere tekrar bakıldığında; öğrencilerin sadece %19,5’nin ilahiyat okumayı istemesi, %80,5’nin işe ilahiyat okumayı istememesinin nedenleri arasında meslek dersi ve öğretmeniyle kurduğu ilişki sayılabilir. Dolayısıyla öğrencilerin yüksek din öğretimi algısına güçlü bir etkisinin olabileceği varsayılan bu maddeye ve diğer maddelere ilişkin verilerin değişkenler özellikle de ilahiyat okuma isteği değişkeni açısından analiz edilmesi önemlidir.

1. “Meslek Dersleri Öğretmenlerimiz Söz ve Davranışlarıyla Bize Örnektir” Maddesinin Değişkenler Açısından Analizi

“Meslek dersleri öğretmenlerimiz söz ve davranışlarıyla bize örnektir” maddesinin değişkenler açısından analizlerine bakıldığında; cinsiyet ($p=0,814$) ve öğrencinin okuduğu sınıf ($p=0,206$) değişkenine göre farklılaşma görülememektedir. Not ortalaması ($p=0,000$) ve ilahiyat fakültesinde okuma düşüncesi ($p=0,000$) değişkenleri açısından farklılaşma tespit edilmiştir.

Tablo-63: Meslek Dersleri Öğretmenlerimiz Söz ve Davranışlarıyla Bize Örnektir Maddesinin Not Ortalamasına Göre Analizi

		Hiç Katılmıyorum	Çoğunlukla Katılmıyorum	Kararsızım	Çoğunlukla Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	Toplam
Not Ortalaması	0-44	0	0	0	1	2	3
		%0,0	%0,0	%0,0	%33,3	%66,7	100
	45-54	7	4	11	7	4	33
		%21,2	%12,1	%33,3	%21,2	%12,1	100
	55-69	13	16	33	79	36	177
		%7,3	%9,0	%18,6	%44,6	%20,3	100
	70-84	18	18	45	94	85	260
		%6,9	%6,9	%17,3	%36,2	%32,7	100
	85-100	5	12	18	98	55	188
		%2,7	%6,4	%9,6	%52,1	%29,3	100
Pearson Chi-Square= value: 51,200 ² ; df: 16; p: 0,000							

Tablo-63'te meslek dersleri öğretmenlerinin örnekliliği maddesinin not ortalaması değişkenine göre değerleri yer almaktadır. Not ortalaması 0-44 aralığındaki öğrencilerden bu maddeye cevap verenlerin sayısı 3 olduğu için değerlendirme yapmak mümkün değildir. 45-54 not aralığındaki öğrencilerin olumlu katılım oranı (çoğunlukla ve tamamen katılanlar) %33,3, olumsuz katılım oranı (hiç ve çoğunlukla katılmayanlar) %33,3 ve kararsızlık oranı %33,3 olarak gerçekleşmiştir. Bu not aralığındaki öğrencilerin sayısının da 33 gibi düşük bir sayıda olmasından dolayı bu verilerden hareketle bir değerlendirme yapmak zordur. 55-69 not aralığındaki öğrencilerin ilgili maddeye olumlu katılımı %64,9, olumsuz katılımı %16,3 ve kararsızlık %18,6 oranlarında gerçekleşmiştir. 70-84 not aralığındaki öğrencilerden meslek dersleri öğretmenin örnekliliğine katılanlar %68,9, örnek olduğuna

katılmayanlar %13,8, kararsız kalanlar %17,3 oranlarında tespit edilmiştir. 85-100 not aralığında ise söz konusu maddeye olumlu katılanlar %81,4, olumsuz katılanlar %9,1 ve kararsız olanlar %9,6 oranlarındadır. Bu verilere göre araştırmaya katılan öğrencilerden not ortalaması yüksek öğrencilerin meslek dersleri öğretmenlerini söz ve davranışlarıyla örnek olarak görmeye daha yüksek oranda katıldığı söylenebilir. Diğer taraftan not ortalaması yüksek olan öğrencilerin meslek dersleri öğretmenleri örnek olarak görmeme eğilimleri daha düşük oranlarda gerçekleşmektedir. Benzer şekilde not ortalaması yüksek öğrenciler bu ifadeye yönelik daha kararlı eğilim göstermekte kararsızlık oranı bu grup öğrencilerde düşmektedir.

Tablo-64: Meslek Dersleri Öğretmenlerimiz Söz ve Davranışlarıyla Bize Örnektir Maddesinin İlahiyat Fakültesi Düşüncesine Göre Analizi

		Hiç Katılmıyorum	Çoğunlukla Katılmıyorum	Kararsızım	Çoğunlukla Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	Toplam
İlahiyat Fakültesinde Okuma Düşüncesi	Evet	7 %5,5	3 2,4	10 %7,9	56 %44,1	51 %40,2	127 100
	Hayır	34 %6,5	44 8,4	94 %17,9	223 %42,6	129 %24,6	524 100
Pearson Chi-Square= value: 20,777 ² ; df: 4; p: 0,000							

Meslek dersi öğretmenlerinin söz ve davranışlarıyla öğrencilere örnekliği maddesinin Tablo-64'teki verilere göre ilahiyat fakültesinde okuma düşüncesi değişkenine göre farklılaştığı görülmektedir. İlahiyat fakültesinde okumayı düşünen öğrenciler meslek dersi öğretmenlerinin örnek olduklarını daha yüksek oranda benimsemektedir. Bu grup öğrencilerin %84,3'ü öğretmenlerinin örnek olduğuna katılmakta %7,9'u ise örnek olmadığını düşünmektedir. Bu grup öğrencilerde kararsızlık %7,9 oranındadır. İlahiyat fakültesinde okumayı düşünmeyen öğrenciler öğretmenlerinin örnekliğine %67,2 oranında katılırken %14,9 oranında katılmamaktadır. %17,9 oranındaki öğrenci de kararsız olduğunu belirtmektedir. Bu veriler ışığında ilahiyat okumayı düşünen öğrenciler düşünmeyen öğrencilere göre meslek dersleri öğretmenlerinin söz ve davranışlarıyla örnek olduklarını daha yüksek oranda desteklemektedir. İlahiyat okumayı düşünen öğrencilerin bu tercihlerinde

meslek dersi öğretmenlerinin tutum ve davranışlarının etkisinin olduğu olası bir durumdur.

2. “Meslek Dersleri Öğretmenlerimizle Daha Rahat İletişim Kurabiliyorum” Maddesinin Değişkenler Açısından Analizi

Araştırmaya katılan öğrencilerin meslek dersleri öğretmenleriyle rahat iletişim kurabilme maddesine verdikleri cevaplar cinsiyet ($p=0,115$), sınıf düzeyi ($p=0,738$) ve not ortalaması ($p=0,103$) değişkenleri açısından değerlendirildiğinde bir farklılaşmanın olmadığı görülmektedir. Ancak ilahiyat fakültesinde okuma düşüncesi değişkeni ($p=0,000$) açısından farklılaşma söz konusudur.

Tablo-65: Meslek Dersleri Öğretmenlerimizle Daha Rahat İletişim Kurabiliyorum Maddesinin İlahiyat Fakültesinde Okuma Düşüncesi Değişkenine Göre Analizi

		Hiç Katılmıyorum	Çoğunlukla Katılmıyorum	Kararsızım	Çoğunlukla Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	Toplam
İlahiyat Fakültesinde Okuma Düşüncesi	Evet	7 %5,5	6 %4,7	18 %14,2	60 %47,2	36 %28,3	127 100
	Hayır	48 %9,2	59 %11,3	153 %29,2	173 %33,0	91 %17,4	524 100
Pearson Chi-Square= value: 26,869 ² ; df: 4; p: 0,000							

Tablo-65’te araştırmaya katılan öğrencilerin meslek dersleri öğretmenleriyle iletişim kurabilme maddesinin ilahiyat fakültesinde okuma düşüncesi değişkenine göre oranları yer almaktadır. Buna göre ilahiyat fakültesinde okumayı düşünen öğrencilerin %75,5’i meslek dersi öğretmenleriyle iletişim kurabilme ifadesine olumlu olarak katılırken %10,2’si olumsuz olarak katılmış, %14,2’si de kararsız olduğunu belirtmiştir. İlahiyat fakültesinde okumayı düşünmeyen öğrencilerin %50,4’ü ilgili maddeye olumlu, %20,5’i olumsuz katılım göstermiş %29,2’si de kararsız olduğunu ifade etmiştir. Dolayısıyla ilahiyat fakültesinde okumayı düşünen öğrenciler düşünmeyen öğrencilere göre meslek dersi öğretmenleriyle rahat iletişim kurabildiklerini daha yüksek oranda ifade etmektedir. Aksi durumda da ilahiyat okumayı istemeyen öğrencilerin meslek dersleri öğretmenleriyle rahat iletişim kurma

konusunda ilahiyat okumayı düşünen öğrencilere göre daha tereddütlü olduğu, bu grup öğrencilerin sadece yarısının iletişim kurabildiği göze çarpmaktadır. Bu oranlardan hareketle meslek dersi öğretmenleriyle olumlu iletişimleri olan öğrencilerin ilahiyat fakültesinde okuma isteğine olumlu yansıdığı varsayılabilir. Meslek dersleri öğretmenleriyle rahat iletişim kurabilen öğrencilerin ilahiyat algısının olumlu olabileceği olası bir durum olarak dikkat çekmektedir.

3. “Meslek Dersleri Öğretmenlerimizin Dini Bilgileri Yeterlidir” Maddesinin Değişkenler Açısından Analizi

“Meslek dersleri öğretmenlerimizin dini bilgileri yeterlidir” maddesinin değişkenler açısından durumuna bakıldığında; cinsiyet ($p=0,001$), not ortalaması ($p=0,006$) ve ilahiyat fakültesinde okuma düşüncesi ($p=0,015$) değişkenleriyle farklılaşma söz konusudur. Sınıf düzeyi ($p=0,129$) değişkeni açısından bir farklılaşma çıkmamıştır.

Tablo-66: Meslek Dersleri Öğretmenlerimizin Dini Bilgileri Yeterlidir Maddesinin Cinsiyet Değişkenine Göre Analizi

		Hiç Katılmıyorum	Çoğunlukla Katılmıyorum	Kararsızım	Çoğunlukla Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	Toplam
Cinsiyet	Erkek	27 %7,3	32 %8,7	58 %15,8	131 %35,6	120 %32,6	368
	Kız	14 %4,7	29 %9,8	76 %25,8	115 %39,0	61 %20,7	295
Pearson Chi-Square= value: 19,155 ² ; df: 4; p: 0,001							

Tablo-66’ya göre meslek dersi öğretmenlerinin dini bilgileri yeterlidir ifadesine erkek öğrenciler %68,2 ile olumlu (çoğunlukla ve tamamen katılanlar) %16 ile olumsuz (hiç ve çoğunlukla katılmayanlar) katılım oranına sahiptir. Kararsızlık erkek öğrencilerde %15,8 oranındadır. Kız öğrencilerin aynı maddeye olumlu katılımı %59,7, olumsuz katılımı %14,5 oranındadır. Kararsızlık kız öğrencilerde %25,8 oranında gerçekleşmiştir. Erkek öğrenciler kız öğrencilere göre meslek dersi öğretmenlerinin dini bilgilerini daha yeterli görmektedir. Kız öğrenciler bu konuda erkek öğrencilere göre daha kararsızdır. Meslek dersi öğretmenlerini dini bilgileri

açısından yetersiz görme oranı erkek ve kız öğrencilerde birbirine yakın olsa da erkek öğrenciler bir miktar daha yetersiz olduklarını düşünmektedir.

Tablo-67: Meslek Dersleri Öğretmenlerimizin Dini Bilgileri Yeterlidir Maddesinin Not Ortalaması Değişkenine Göre Analizi

		Hiç Katılmıyorum	Çoğunlukla Katılmıyorum	Kararsızım	Çoğunlukla Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	Toplam
Not Ortalaması	0-44	1	0	0	1	1	3
		%33,3	%0,0	%0,0	%33,3	%33,3	100
	45-54	5	8	6	9	5	33
		%15,2	%24,2	%18,2	%27,3	%15,2	100
	55-69	11	17	47	62	40	177
		%6,2	%9,6	%26,6	%35,0	%22,6	100
	70-84	17	22	51	91	79	260
		%6,5	%8,5	%19,6	%35,0	%30,4	100
	85-100	7	14	29	83	55	188
		%3,7	%7,4	%15,4	%44,1	%29,3	
Pearson Chi-Square= value: 33,6302; df: 16; p: 0,006							

Not ortalaması değişkeni açısından 0-44 not ortalamasına sahip olan öğrencilerin %33,3'ü meslek dersleri öğretmenlerini dini bilgileri açısından yetersiz, %66,6'sı da yeterli görmektedir. Ancak bu not aralığındaki öğrencilerden sadece 3 öğrenci bu soruya cevap verdiği için bu oranlar üzerine değerlendirme yapmak mümkün değildir. 45-54 not aralığındaki öğrencilerin meslek dersi öğretmenlerini dini bilgileri açısından yeterli görme oranı %42,5, yetersiz görme oranı %39,4, kararsızlık oranı %18,2 seviyesindedir. Bu not aralığındaki öğrencilerden bu maddeye cevap verenlerin sayısı 33'tür. Cevapların dağılımı da göz önünde bulundurulduğunda bu oranlara ilişkin değerlendirme yapmak zor olacaktır. 55-69 not aralığındaki öğrencilerin %57,6'sı meslek dersi öğretmenlerini dini bilgileri açısından yeterli bulurken, %15,8'si yetersiz bulmaktadır. Kararsız öğrencilerin oranı %26,6 düzeyindedir. 70-84 not aralığındaki öğrenciler meslek dersleri öğretmenlerinin dini bilgilerinin yeterliği konusunda %65,4 oranında olumlu kanaate sahiptir. %15 oranında öğrenci öğretmenlerini yetersiz bulmakta, %19,6 oranındaki öğrenci de bu konuda kararsız kalmaktadır. 85-100 not aralığındaki öğrencilerin %73,4'ü meslek dersleri öğretmenlerini dini bilgiler yönüyle yeterli, %11,1'i de yetersiz görmektedir.

Aynı grup öğrencilerin %15,4'ü ilgili maddede kararsız olduklarını belirtmişlerdir. Not ortalaması değişkenine göre not ortalaması yüksek olan öğrenciler meslek dersi öğretmenlerini dini bilgiler konusunda daha yeterli görme eğilimindedir. Not ortalaması düşük olan öğrenciler bu durumu öğretmenlerinin yetersizliğiyle açıklamaya daha yatkın görünmektedir.

Tablo-68: Meslek Dersleri Öğretmenlerimizin Dini Bilgileri Yeterlidir Maddesinin İlahiyat Fakültesinde Okuma Düşüncesine Göre Analizi

		Hiç Katılmıyorum	Çoğunlukla Katılmıyorum	Kararsızım	Çoğunlukla Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	Toplam
İlahiyat Fakültesinde Okuma Düşüncesi	Evet	5 %3,9	4 %3,1	26 %20,5	46 %36,2	46 %36,2	127 100
	Hayır	36 %6,9	54 %10,3	105 %20,0	199 %38,0	130 %24,8	524 100
Pearson Chi-Square= value: 12,289 ² ; df: 4; p: 0,015							

İlahiyat fakültesinde okuma düşüncesi değişkeni açısından Tablo-68 okunduğunda; ilahiyat okumayı düşünen öğrencilerin %72,4'ü ve ilahiyat okumayı düşünmeyen öğrencilerin %62,8'i meslek dersleri öğretmenlerini dini bilgileri yönüyle yeterli görmektedir. İlahiyat okumayı düşünen öğrencilerin %7'si, düşünmeyen öğrencilerin %17,2'si dini bilgiler konusunda meslek dersi öğretmenlerini yetersiz bulmaktadır. Bu maddeye yönelik kararsızlık oranı ilahiyat okumayı düşünen öğrencilerde %20,5 ve ilahiyat düşünmeyen öğrencilerde %20 düzeyindedir. Bu oranlara göre ilahiyat fakültesinde okumayı düşünen öğrenciler düşünmeyen öğrencilere göre meslek dersleri öğretmenlerini dini bilgileri konusunda daha yeterli görmektedir. Öte yandan ilgili konuda öğretmenlerini yetersiz görme oranı ilahiyat okumayı düşünmeyen öğrencilerde daha yüksek çıkmaktadır. Bu sonuçlardan hareketle ilahiyat okuma düşüncesinin meslek dersleri öğretmenine bakışa veya meslek dersi öğretmenine yönelik algının ilahiyat okuma isteğine etkisinin olduğu söylenebilir.

“Meslek dersleri öğretmenlerimizin öğretmenlik becerileri yeterlidir” maddesinde cinsiyet (p=0,456) değişkeni açısından bir farklılaşma görülmemektedir.

Sınıf düzeyi ($p=0,015$), not ortalaması ($p=0,005$) ve ilahiyat fakültesinde okuma düşüncesi ($p=0,005$) değişkenleri açısından farklılaşma söz konusudur.

4. “Meslek Dersleri Öğretmenlerimizin Öğretmenlik Becerileri Yeterlidir” Maddesinin Değişkenler Açısından Analizi

Tablo-69: Meslek Dersleri Öğretmenlerimizin Öğretmenlik Becerileri Yeterlidir Maddesinin Sınıf Düzeyine Göre Analizi

		Hiç Katılmıyorum	Çoğunlukla Katılmıyorum	Kararsızım	Çoğunlukla Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	Toplam
Sınıf Düzeyi	9. Sınıf	8	11	32	41	30	122
		%6,6	%9,0	%26,2	%33,6	%24,6	100
	10. Sınıf	7	16	31	49	37	140
		%5,0	%11,4	%22,1	%35,0	%26,4	100
	11. Sınıf	12	19	37	87	32	187
		%6,4	%10,2	%19,8	%46,5	%17,1	100
	12. Sınıf	15	22	72	78	27	214
		%7,0	%10,3	%33,6	%36,4	%12,6	100
Pearson Chi-Square= value: 24,920; df: 12; p: 0,015							

Sınıf düzeyine göre meslek dersi öğretmenlerinin öğretmenlik becerilerinin yeterliği maddesine bakıldığında; 9. sınıf öğrencilerinden bu maddeye çoğunlukla ve tamamen katılanların oranı %58,2, çoğunlukla ve hiç katılmayanların oranı %15,6, kararsız kalanların oranı %26,2'dir. 10. sınıf öğrencilerinin bu maddeye olumlu katılım oranı %61,4, olumsuz katılım oranı %16,4 ve kararsızlık oranı %22,1 düzeyindedir. 11. sınıf öğrencilerinin olumlu katılımı %63,6, olumsuz katılımı %16,6 oranlarındadır. 11. sınıf öğrencilerinden kararsızların oranı %19,8'dir. 12. sınıf öğrencilerinin olumlu katılımı %49, olumsuz katılımı %17,3 oranlarında gerçekleşmiş olup bu sınıftaki öğrencilerin %33,6'sı kararsız olduğunu belirtmişlerdir. Tabloya göre sırasıyla 11. ve 10. sınıf öğrencileri meslek dersleri öğretmenlerini diğer sınıflardaki öğrencilere göre öğretmenlik becerileri açısından daha yeterli görmektedir. Bu madde hakkında olumlu katılımın en az, olumsuz katılımın ve kararsızlığın en çok olduğu grup 12. sınıf öğrencileridir. İHL son sınıf öğrencilerinin diğer sınıflardaki öğrencilere göre öğretmenlerini mesleki yeterlikleri konusunda daha eksik görmeleri dikkat çekicidir. 12. sınıf öğrencilerinin üniversiteye hazırlık sürecinde ve okul yaşantısı

itibariyle diğer sınıflardaki öğrencilerden daha deneyimli olmaları nedeniyle meslek dersi öğretmenleri hakkındaki kanaatlerinin diğer sınıflardaki öğrencilere göre neden ayrıştığı sorusu daha değerli hale gelmektedir. Bu konuda net değerlendirmeler yapabilmek için daha farklı araştırmalar yapılmasına ihtiyaç vardır. Ancak meslek derslerinin üniversite sınavı kapsamında olmaması ve 12. sınıf öğrencilerinin de üniversite hazırlık sürecinde meslek derslerini bir angarya olarak görebilme ihtimali üzerinden çeşitli tahminler yapılabilir. 9. sınıf öğrencilerinin de 12. sınıf öğrencilerinin oranlarına yakın bir şekilde meslek dersi öğretmenlerinin öğretmenlik becerileri konusunda tereddütlerinin olduğu görülmektedir. 9. sınıf öğrencileri Kur'an-ı Kerim, Temel Dini Bilgiler ve Arapça gibi meslek dersleriyle lise hayatına yeni başlamış öğrencilerdir. Bu derslere henüz alışmamış olmaları ve zorlanmaları muhtemeldir. Bu dersleri okutan meslek dersi öğretmenleri de 9. sınıf öğrencilerinin derslere alışma sürecini doğru yapılandıramamış olması gibi nedenler öğrencilerin öğretmenlerini bu şekilde değerlendirmelerine etki etmiş olabilir.

Tablo-70: Meslek Dersleri Öğretmenlerimizin Öğretmenlik Becerileri Yeterlidir Maddesinin Not Ortalamasına Göre Analizi

		Hiç Katılmıyorum	Çoğunlukla Katılmıyorum	Kararsızım	Çoğunlukla Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	Toplam	
Not Ortalaması	0-44	0	0	1	0	2	3	
		%0,0	%0,0	%33,6	%0,0	%66,6	100	
	45-54	4	6	9	13	1	33	
		%12,1	%18,2	%27,3	%39,4	%3,0	100	
	55-69	16	17	53	65	26	177	
		%9,0	%9,6	%29,9	%36,7	%14,7	100	
	70-84	15	36	62	92	55	260	
		%5,8	%13,8	%23,8	%35,4	%21,2	100	
	85-100	7	9	46	84	42	188	
		%6,4	%10,3	%25,9	%38,4	%19,1	100	
	Pearson Chi-Square= value: 34,294 ² ; df: 16; p: 0,005							

Tablo-70'e göre not ortalaması değişkeni açısından 0-44 not aralığındaki öğrencilerin %66,6'sı meslek dersi öğretmenlerinin öğretmenlik becerilerini yeterli görürken, %33,3'ü bu konuda kararsız olduğunu belirtmiştir. Ancak 0-44 not aralığından sadece 3 öğrencinin bu maddeye ilişkin kanaatlerini belirtmiş olması bu

oranlar üzerinden değerlendirme yapmayı imkansız kılmaktır. 45-54 not aralığındaki öğrencilerin %49'u öğretmenlik becerisi açısından yeterli görünürken %17,3'ü yetersiz görmüş, %33,3'ü de bu konuda kararsız kalmıştır. Bu maddeye ilişkin 44-54 not aralığındaki 33 öğrenci cevaplama yapmıştır. Cevapların dağılımından dolayı her bir seçeneğe düşen öğrenci sayısının az olması nedeniyle söz konusu oranlar hakkında değerlendirme yapmak zordur. 55-69 not aralığındaki öğrencilerin %51,4'ü öğretmenlik becerileri açısından meslek dersi öğretmenlerini yeterli bulurken %18,6'sı yetersiz görmüşlerdir. Bu not aralığında kararsız olduğunu belirten öğrenciler %29,9 oranındadır. 70-84 not aralığındaki öğrencilerin %56,6'sı ilgili maddeye olumlu katılım, %19,6'sı olumsuz katılım göstermiştir. Kararsızlık oranı bu not aralığında %23,8'dir. 85-100 arasında not ortalaması olan öğrencilerin meslek dersleri öğretmenlerini öğretmenlik becerisi açısından yeterli görme oranı %57,5, yetersiz görme oranı %16,7, kararsızlık oranı %25,9'dur. Bu veriler genel olarak not ortalaması yüksek olan öğrencilerin meslek dersleri öğretmenlerini öğretmenlik becerileri açısından daha yeterli görme eğiliminde olduğunu göstermektedir. Bununla beraber yeterli görme veya görmemeye dair oranların tüm aralığındaki öğrencilerde birbirine yakın olduğu da gözden kaçırılmamalıdır. Ayrıca öğrencilerin öğretmenlerinin mesleki becerileri hakkında tereddütlerinin olduğu ve bu tereddütlerin yüksek not ortalamasına sahip öğrencilerde de var olduğunu belirtmek gerekir. Öğrenciler arasında öğretmenlerinin mesleki becerileri hakkında birtakım memnuniyetsizliklerin olduğu söylenebilir.

Tablo-71: Meslek Dersleri Öğretmenlerimizin Öğretmenlik Becerileri Yeterlidir Maddesinin İlahiyat Okuma Düşüncesine Göre Analizi

		Hiç Katılmıyorum	Çoğunlukla Katılmıyorum	Kararsızım	Çoğunlukla Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	Toplam
İlahiyat Fakültesinde Okuma Düşüncesi	Evet	4 %3,1	11 %8,7	21 %16,5	56 %44,1	35 %27,6	127 100
	Hayır	36 %6,9	55 %10,5	146 %27,9	199 %38,0	88 %16,8	524 100
Pearson Chi-Square= value: 15,002 ² ; df: 4; p: 0,005							

Tablo-71'e göre ilahiyat fakültesinde okumayı düşünen öğrenciler %71,7 oranıyla meslek dersi öğretmenlerinin öğretmenlik becerilerini yeterli görmektedir. Bu oran ilahiyat düşünmeyen öğrencilerde %54,8'e düşmektedir. İlahiyat okumayı düşünen öğrencilerin %11,8'i, düşünmeyen öğrencilerin %17,4'ü öğretmenlik becerileri konusunda meslek dersleri öğretmenlerini yetersiz görmektedir. Kararsızlık oranları da ilahiyat düşünen öğrencilerde %16,5, düşünmeyen öğrencilerde %27,9 düzeyinde çıkmaktadır. İlahiyat okumayı düşünen öğrenciler düşünmeyen öğrencilere göre meslek dersleri öğretmenlerini öğretmenlik becerileri hakkında daha yeterli görmekte bu konuda daha kararlı bir kanaat göstermektedir. İlahiyatı tercih etme eğilimi aynı zamanda meslek dersi öğretmenleri hakkında olumlu kanaati de beraberinde getirdiği söylenebilir. Ancak bu verilerden hareketle öğrencilerin meslek dersi öğretmenleri hakkındaki olumlu kanaatleri nedeniyle ilahiyata yönelmek istediği yönünde bir değerlendirme yapmak güçtür. Sadece iki durumun birbirine etkisinin olabileceği söylenebilir.

5. “Meslek Dersleri Öğretmenlerimizin Genel Kültür Bilgileri Yeterlidir” Maddesinin Değişkenler Açısından Analizi

“Meslek dersleri öğretmenlerimizin genel kültür bilgileri yeterlidir” maddesinin cinsiyet ($p=0,073$), sınıf düzeyi ($p=0,344$) ve ilahiyat fakültesinde okuma düşüncesi ($p=0,057$) değişkenleri açısından farklılaşma görülmemektedir. Not ortalaması ($p=0,002$) değişkeni açısından farklılaşma vardır.

Tablo-72 Meslek Dersleri Öğretmenlerimizin Genel Kültür Bilgileri Yeterlidir Maddesinin Not Ortalaması Değişkenine Göre Analizi

		Hiç Katılmıyorum	Çoğunlukla Katılmıyorum	Kararsızım	Çoğunlukla Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	Toplam
Not Ortalaması	0-44	1	0	0	1	1	3
		%33,3	%0,0	%0,0	%33,3	%33,3	100
	45-54	2	6	14	6	5	33
		%6,1	%18,2	%42,4	%18,2	%15,2	100
	55-69	13	16	65	50	33	177
		%7,3	%9,0	%36,7	%28,2	%18,6	100
	70-84	15	18	69	97	61	260
		%5,8	%6,9	%26,5	%37,3	%23,5	100
	85-100	7	14	37	88	42	188
		%3,7	%7,4	%19,7	%46,8	%22,3	100
Pearson Chi-Square= value: 37,968 ² ; df: 16; p: 0,002							

Tablo-72’de not ortalaması değişkenine göre meslek dersi öğretmenlerinin genel kültür bilgilerinin yeterliği maddesinin oranları yer almaktadır. 0-44 not aralığındaki öğrencilerin sayısının 3 olmasından dolayı katılım ifadelerine dağılım oranları hakkında bir yorum yapılamamaktadır. 45-54 not aralığındaki öğrencilerden bu maddeye cevap verenlerin sayısının da 33 olması göz önünde tutarak öğretmenlerini genel kültür bilgisi açısından yeterli görenlerin oranı %33,4, yeterli görmeyenlerin oranı %24,3, kararsızların oranı %42,4 seviyesindedir. 55-69 not aralığındaki öğrencilerin %46,’i meslek dersi öğretmenlerini genel kültür bilgileri açısından yeterli görmekte, %16,3’ü de yetersiz görmektedir. Bu not aralığındaki kararsız öğrencilerin oranı %36,7’dir. 70-84 not aralığındaki öğrencilerin %60,8’i öğretmenlerini genel kültür bilgisi açısından yeterli, %12,7’si yetersiz olduğunu %26,5’inde kararsız kaldığı görülmektedir. 85-100 not aralığındaki öğrencilerin %69,1’i öğretmenlerini genel kültür açısından yeterli bulmaktadır. Aynı grup öğrencilerin %11,1’i yetersiz görmekte %19,7’si de kararsız kalmaktadır. Not ortalaması yüksek olan öğrenciler meslek dersleri öğretmenlerini genel kültür bilgileri yönüyle daha yeterli görme eğilimindedir. Benzer şekilde not ortalaması yüksek olan öğrenciler bu maddeye verdikleri cevaplarda daha kararlı bir kanaat göstermişlerdir. Öğrencilerin not ortalamaları düştükçe öğretmenlerinin genel kültür yeterliği konusunda kararsızlıkları artmaktadır.

6. “Meslek Dersleri Öğretmenlerimizin Meslek Derslerini Sevmemdeki Etkisi Büyüktür” Maddesinin Değişkenler Açısından Analizi

“Meslek dersleri öğretmenlerimizin meslek derslerini sevmemdeki etkisi büyüktür” ifadesinin değişkenler açısından analizine bakıldığında; cinsiyet ($p=0,496$), sınıf düzeyi ($p=0,124$) ve not ortalaması ($p=0,151$) değişkenlerinde farklılaşma çıkmamaktadır. İlahiyat fakültesinde okuma düşüncesi ($p=0,002$) değişkeninde anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

Tablo-73: Meslek Dersleri Öğretmenlerimizin Meslek Derslerini Sevmemdeki Etkisi Büyüktür Maddesinin İlahiyat Fakültesinde Okuma Düşüncesi Değişkenine Göre Analizi

		Hiç Katılmıyorum	Çoğunlukla Katılmıyorum	Kararsızım	Çoğunlukla Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	Toplam
İlahiyat Fakültesinde Okuma Düşüncesi	Evet	21 %5,5	7 %4,7	24 %14,2	35 %47,2	40 %28,3	127 100
	Hayır	103 %9,2	72 %11,3	119 %29,2	138 %33,0	92 %17,4	524 100
Pearson Chi-Square= value: 16,756 ² ; df: 4; p: 0,002							

Tablo-73'e göre ilahiyat fakültesinde okumayı düşünen öğrencilerin %75,5'i, ilahiyat düşünmeyen öğrencilerin de %50,4'ü meslek derslerini sevmeye öğretmen etkisinin olduğunu belirtmiştir. Meslek derslerini sevmeye öğretmenin etkisinin olmadığını (hiç katılmayanlar) veya çok az olduğunu (çoğunlukla katılmayanlar) ilahiyat fakültesinde okumayı düşünen öğrencilerde belirtenlerin oranı %10,2, ilahiyat okumayı düşünmeyen öğrencilerde oranı %20,5 düzeyindedir. Bu ifadeye yönelik kararsızlık ilahiyat düşünen öğrencilerde %14,2, ilahiyat düşünmeyen öğrencilerde %29,2 oranındadır. Bu veriler ışığında ilahiyat fakültesinde okumayı düşünen öğrenciler düşünmeyen öğrencilere göre meslek derslerini sevmelerinde öğretmenlerinin olumlu etkisinin olduğunu daha yüksek oranda belirtmektedir. İlahiyat okumayı düşünen öğrenciler düşünmeyen öğrencilere göre bu ifadeye yönelik daha kararlı bir eğilim göstermişlerdir. Meslek dersi öğretmeniyle kurulan bağın derse yönelik olumlu ilgi göstermeyi etkilediği söylenebilir. Ayrıca ilahiyat okumayı düşünen öğrencilerin bu tercihlerinde meslek derslerini ve öğretmenlerini sevmelerinin rolünün olabileceği tahmin edilebilir.

SONUÇ

İmam Hatip Liseleri kurulduğu günden bugüne Türk eğitim sistemi içerisinde örgün din eğitimi veren kurumlardır. Cumhuriyet dönemiyle birlikte din hizmetlerini ifa edecek kadroların yetiştirilmesi amacıyla kurulan bu okullar devletin ve hükümetlerin din ve eğitim politikalarıyla şekillenmiştir. Buna ilave olarak toplumsal değişim ve beklentilerle bu okulların amaçlarında genişlemeler olmuş 1973 tarihli Milli Eğitim Temel Kanunu'yla hem mesleğe hem de yüksek öğretime öğrenci hazırlayan kurumlara dönüşmüştür. Bugün bu okullar üniversite giriş sistemi açısından diğer okul türleriyle eşit koşullara sahiptir. İHL öğrencilerinin üniversite-bölüm tercihlerinin, üniversite giriş sınavına ilişkin görüşlerinin ve ilahiyat fakültesi algılarının nicel veriler ışığında ele alındığı bu çalışmanın sonuçları Milli Eğitim Temel Kanunu'nda tanımlandığı şekliyle bu kurumları hem mesleğe hem de yükseköğretime hazırlayan bir lise türü olduğunu teyit etmektedir.

Öğrencilerin üniversitede okumak istedikleri bölümler; eğitim fakültesinden mühendislik fakültesine, tıp ve sağlık bilimlerinden iktisadi idari bilimlere, ilahiyattan fen-edebiyat fakültelerine geniş bir yelpazede çeşitlilik göstermektedir. Zaten öğrencilerin %93,2'si İHL mezunlarının üniversitelerin tüm bölümlerini tercih edebilmelerini istemektedir. Bu yüksek oran, bölüm tercihindeki çeşitlenmeyi desteklemektedir. Hatta İHL eğitiminin yüksek din öğretimine hazırlayıcı özelliğinden uzak bir şekilde öğrencilerin sadece beşte biri ilahiyatta okumayı düşünebileceğini belirtmiştir. Bu sonucu doğrulayan sorulardan olan "İmam Hatip Liseleri, öğrencilerini sadece İlahiyat fakültelerine hazırlayan kurumlar mıdır?" sorusuna öğrencilerin %85,2'si olumsuz cevap vermiştir. Benzer şekilde diğer lise türlerinden mezun olanların ilahiyat fakültesini tercih edebilmelerine öğrencilerin %86,4'ü olumlu cevap vermiştir. İHL öğrencileri kendileri için ilahiyat dışındaki farklı bölümleri tercih etmeyi istediği ölçüde diğer lise türlerinden mezun olanların da ilahiyat tercihinde bulunabileceğini ifade etmektedir. Öğrencilere göre ilahiyat fakülteleri sadece İHL mezunlarına münhasır kurumlar değildir, tüm lise mezunlarının tercih edebileceği yükseköğretim kurumudur.

İHL öğrencilerinin üniversitede okumak istedikleri bölümler konusunda akla ilk gelen düşünce ilahiyat fakültesinde okuma isteğinin yüksek olabileceği varsayımdır. İlahiyat fakültesinde okuyan öğrencilerin çoğunluğunun İHL mezunu olması, İHL öğretim programları içerisinde ilahiyat eğitime giriş mahiyetinde derslerin bulunması, İHL'leri ilahiyat fakültesine öğrenci yetiştiren meslek lisesi olarak görme eğilimi ve meslek dersleri öğretmenlerinin ilahiyat mezunu olması gibi etkenler böyle bir varsayıma neden olmaktadır. Ancak geçmiş yıllardan itibaren İHL mezunlarının yükseköğretim programlarına yerleşme verilerine bakıldığında bu varsayımın tersi sonuç çıkmaktadır. Bu araştırma sonuçlarıyla yıllara göre yerleştirme verileri birbirine yakın çıkmıştır. Örneğin üniversiteye yerleşen İHL mezunlarının 1990-1998 döneminde %7,6'sı, 1999-2008 döneminde %8,2'si, 2009-2011 döneminde %23,1'i ve 2016 yılı itibariyle öğrencilerin %14'ü ilahiyata yerleşmiştir. Bu oranların yerleştirme oranı olduğu yani ilahiyat isteyip de puanı yetmediğinden yerleşmeyen İHL mezunlarının olabileceği göz ardı edilmemelidir. Araştırmada bölüm tercihleri arasında ilahiyat isteyen öğrencilerin yaklaşık %10,2'sinin; ilahiyat okuma isteğinin bağımsız soru olarak sorulması halinde öğrencilerin %19,5'nin ilahiyat okumayı düşünmesi realitedeki ilahiyata yerleşme oranlarıyla örtüşmektedir. Ayrıca erkek öğrencilerin %22,8'i, kız öğrencilerin %15,6'sı ilahiyatta okumayı istemektedir. 2018 yılı itibariyle örgün ilahiyat lisans programlarında okuyan öğrencilerin %42'sinin erkek, %58'nin de kız olduğu göz önüne alındığında realitedeki durumla ilahiyat okuma isteği örtüşmemektedir. İHL okuyan erkek öğrenciler ilahiyatta okumayı kız öğrencilere göre daha çok istemesine rağmen ilahiyata yerleşme oranında kız öğrenciler daha öndedir. Bu durum ilahiyata yerleşme başarısının kız öğrencilerde daha yüksek olduğunu göstermekle beraber kız öğrencilerin ilahiyatı istemeyerek tercih etme ihtimaline de işaret etmektedir. İlahiyat fakülteleri için başka bir gösterge de ilahiyatlarda okuyan öğrencilerin üçte ikisini İHL mezunları oluşturmaktadır. Bu orandan hareketle İHL öğrencilerinin ilahiyat eğitimi ve istihdam imkânları konusunda rehberliğe, ilahiyat-İHL iş birliğine ve özellikle başarılı öğrencilerin ilahiyat eğitimi alması için teşviklere ihtiyaç vardır.

İHL öğrencilerinin ilahiyat fakültelerini nasıl algıladıkları konusu; fakültelerin amaç ve fonksiyonları, fakültelerdeki eğitimin kapsamı, din-toplum ilişkisi

bağlamında fakülteler hakkındaki görüşleri, ilahiyat mezunlarını ve bir ilahiyat mezunu olarak meslek dersleri öğretmenlerini nasıl gördükleri gibi başlıklar üzerinden değerlendirilmiştir.

İlahiyat fakültelerinin amaç ve fonksiyonları kapsamında değerlendirilen öğretmen, din görevlisi, dindar birey, bilim adamı, âlim yetiştirme gibi ifadelerde en yüksek ortalama puanlar din görevlisi ve öğretmen yetiştirme konusunda ortaya çıkmıştır. İlahiyatların din görevlisi yetiştirme özelliğine %72,8, öğretmen yetiştirme özelliğine %68,5, dindar birey yetiştirme özelliğine %61,1, âlim yetiştirme özelliğine %31,6, bilim adamı yetiştirme özelliğine %27,1 oranlarında olumlu katılım ortaya çıkmıştır. Bu verilerden din görevlisi ve öğretmenlik mesleğine hazırlığın ve bu mesleklere insan kaynağı yetiştirme işinin ilahiyatın fonksiyonu olduğu düşüncesi ön plana çıkmaktadır. Öğrencilerin ilahiyat fakültelerine yükledikleri bu mesleki roller ilahiyatların amaç ve fonksiyonlarıyla örtüşmektedir. Din görevliliğinin ve öğretmenliğin öğrenciler açısından daha görünür mesleklerden olması ilahiyatların bu yönüyle daha güçlü algılanmasının sebepleri arasında sayılabilir. Öğrencilerin üçte ikisi ilahiyatları dindar birey yetiştirme fonksiyonuyla tanımlamaktadır. İHL öğrencilerinin ilahiyat fakültelerine dindar insan yetiştirme misyonu yüklediği söylenebilir. Merkezi sınavla ve birçok fakülte bölüm için aynı testler yoluyla öğrenci alan ilahiyat fakültelerine dindar yetiştirme misyonun yüklenmesinde bu kurumlara toplum tarafından biçilen rolün ve ilahiyat programlarındaki içeriğinin etkisi olduğu düşünülmektedir. İlahiyatların bilgi üretme ve üretilen bilginin toplumsal karşılığı olarak nitelendirilebilecek bilim adamı ve âlim yetiştirme rollerine öğrenciler daha çok kararsızlık yönünde cevap vermiştir. Bu rollere olumsuz katılım oranı olumlu katılım oranından da yüksek çıkmıştır. Yükseköğretimin temel amaçları olan bilgi üretimi, eğitim-öğretim ve mesleğe hazırlama fonksiyonu açısından bu sonuçlara bakıldığında; İHL öğrencileri ilahiyat fakültelerini din görevliliği ve öğretmenlik gibi mesleklere hazırlayan kurumlar olarak algılamakta, bilim adamı ve âlim yetiştirme özelliğine güçlü bir atıf yapmamaktadır.

İlahiyat eğitiminin kapsamı bağlamındaki sorulara öğrencilerin verdiği cevaplardan ilahiyat fakültelerinin yurtdışında yaşayan Müslümanlar için din görevlisi

yetiştirmesi gerektiği fikrine %76,3 oranıyla olumlu katılım gerçekleşmiştir. Bu sonuç öğrencilerin ilahiyata sadece yerel değil küresel misyon yüklediği anlamına gelmektedir. Araştırmaya katılan öğrenciler ilahiyatı sadece İslami ilimlerin okutulduğu yerler olarak görmemekte bu kurumların İslam dışındaki dinlerin ğretimi (%55,9), yabancı dil ğretimi ve yurtdışına insan kaynağı oluşturma gibi misyonlarının olması gerektiğini dşunmektedir. İlahiyat eğitiminin kapsamıyla ilgili maddelerde kız öğrenciler erkek öğrencilere göre ilahiyat eğitimini daha geniş perspektifte değerlendirmişlerdir. Öyle ki ilahiyat fakültelerinin yurtdışındaki Müslümanlara din görevlisi yetiştirmesine, fakültelerde diğer dinlerin öğretiminin olmasına ve Arapça dışındaki diğer yabancı dillerin öğretilmesine kız öğrenciler daha çok katılım göstermişlerdir. Buradan hareketle kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre ilahiyat eğitiminin kapsamını daha geniş görme eğiliminde olduğunu, daha çoğulcu bir ilahiyat eğitimi tasavvur ettiği söylenebilir. İlahiyat akademisyenlerinden bazılarının ve bazı toplumsal kesimlerin zaman zaman gündeme getirdiği ilahiyat fakültelerinin isimlerinin İslami ilimler olması konusunda öğrenciler kararsız bir eğilim göstermişlerdir. “İlahiyat mı” “İslami ilimler mi” tartışmasının öğrencilerin gündeminde pek yer tutmadığı ve bu konuda fikirlerinin olmadığı düşünülmektedir.

İHL ğrencilerinin %55,4’ ilahiyat fakültelerini toplum tarafından güvenilen bir kurum olarak görmektedir. İlahiyatlara güven konusunda kararsız öğrencilerin ve güvenmediğini belirten öğrencilerin olduğu dikkate değer bir husustur. İHL ğrencilerinin yarıdan biraz fazlasının ilahiyat fakültelerine güveniyor olmasının sebeplerine ilişkin farklı araştırmalara ihtiyaç vardır. Ancak kamusal alanda yapılan din tartışmalarının ve İHL meslek dersi öğretmenlerine ilişkin geliştirilen tutumların güven oranına etki etmesi muhtemeldir. İlahiyat fakültelerinde üretilen bilginin toplum tarafından dikkate alındığını düşünen öğrencilerin oranı %53,4 düzeyindedir. Ayrıca ilahiyat fakültelerinin toplumun ihtiyaç duyduğu bilgileri üretme konusunda öğrencilerin %50,8’i olumlu değerlendirmişlerdir. İlahiyat fakültelerinin bilgi üretme fonksiyonuyla üretilen bilginin toplumsal karşılığı hakkında öğrencilerin tereddütlerinin olduğu açıktır. İlahiyat fakültelerinin potansiyel hedef kitlesi olan bu öğrencilerin bu konudaki değerlendirmeleri önemlidir. Güven, toplum tarafından dikkate alınma ve toplumun ihtiyaç duyduğu bilgileri üretme gibi maddelerdeki

oranların birbirine yakın çıkması öğrencilerin bu konuda tutarlı cevaplar verdiğine de işaret etmektedir. Dolayısıyla bu konulardaki ilahiyat algısının öğrencilerin ilahiyat yönelimine etkisi olabileceği olasıdır. İlahiyat fakültelerinin toplumsal sorumlulukları yönüyle öncelikle İHL öğrencileri nazarında olumlu algısının yükseltilmesine ihtiyaç vardır. İlahiyat fakültelerine güven konusunda özellikle son yıllarda ortaya çıkan bu kurumları tahkir ve tezyif edici söylemlerin İHL öğrencileri arasında da kafa karışıklığına neden olduğu tahmin edilmektedir. Olumlu algıyı yükseltmek için ilahiyat fakülteleri hakkındaki olumsuz söylemlere karşı İHL-ilahiyat iş birliğinin güçlendirilmesi gayesiyle özgün çalışmalara ihtiyaç vardır.

İHL öğrencileri %61,4 oranında ilahiyat mezunlarının toplumda saygı gördüğünü ifade etmişlerdir. Aynı öğrenciler ilahiyat fakültelerini mezunlarını prestijli bir meslek sahibi olduğuna yaklaşık %40 oranında katılmaktadır. Prestij ve saygınlık konusunda bu oranlar varken aynı araştırmada öğrencilerin sadece %19,5'nin ilahiyatta okumayı düşünmeleri manidardır. Araştırmaya katılan öğrencilerin üçte ikisi bir yandan ilahiyat mezunu olmayı saygın bir durum olarak tanımlarken diğer yandan ilahiyatta okumayı istememektedir. Bu durum öğrencilerin ilahiyat fakültesine olumlu bir anlam yüklediklerini ancak üniversite tercihleri konusunda farklı eğilim ve isteklerinin olduğunu göstermektedir.

İHL öğrencilerinin üçte ikisi meslek dersleri öğretmenlerini alan bilgisi yönüyle yeterli olduğunu düşünmektedir. Meslek dersi öğretmenini yetiştiren ilahiyat fakülteleri için bu oran değerlidir. Ancak araştırmaya katılan öğrencilerin üçte birinin alan bilgisi açısından meslek dersi öğretmenlerine yönelik tereddüt göstermesi azımsanmayacak bir orandır. Öğretmenin kendi uzmanlık alanı konusunda böyle düşünen öğrencilerin olduğu bir okul ortamında öğrenme süreci, öğretmen-öğrenci iletişimi ve derse yönelik ilgi olumsuz etkilenir. Bu yönüyle ilahiyat fakültelerinin payına alan bilgisi öğretimi ve MEB'in payına hizmet içi eğitim gibi sorumluluklar düşmektedir. Meslek dersi öğretmenleriyle ilgili çarpıcı konulardan biri de “meslek dersi öğretmenlerimizin meslek derslerini sevmemdeki etkisi büyüktür” maddesinin meslek dersleri öğretmen algısıyla ilgili maddelere göre en düşük ortalama puana sahip olmasıdır. Öğrencilerin %46,9'u bu maddeye olumlu, %30,8'i olumsuz cevap vermiş,

%22,3'üde kararsız olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin meslek derslerine yönelik sevgi ve ilgilerini öğretmenleriyle ilişkilendirerek açıklama konusunda tereddüt gösterdiği ortaya çıkmaktadır. Bir derse yönelik ilginin gelişmesinde öğretmen davranışları önemli bir yer tutar. Dersi sevdirmeye konusunda öğretmenin öğrencileri kurduğu iletişim, kullandığı yöntem ve teknikler ve derse yönelik merak uyandırma öğretmen rolleri arasındadır. Bu oranlar meslek dersi öğretmenlerinin bu rolleri konusunda eksikliklerinin olduğuna işaret etmektedir. Öğrenciler meslek dersi öğretmeniyle kurdukları bağı derse olan ilgisine yansıtabilmektedir. İlahiyat okumayı düşünmeyen öğrencilerde bu olumsuz değerlendirmeler daha yüksek çıkmaktadır. Dolayısıyla meslek dersi öğretmenleriyle kurulan olumlu iletişimin öğrencilerin ilahiyatta okuma düşüncesine olumlu yansıdığı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- 1924: **Tevhidi Tedrisat Kanunu, 4. Madde** (Çevrimiçi), <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.3.430.pdf>, 15/10/2018.
- 1972: “İmam Hatip Okulu İdare Yönetmeliği” **MEB Tebliğler Dergisi**, C. XXXV, S. 1699, 1972, s.175.
- 1973: **1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu**, 1973, (Çevrimiçi) [www.mevzuat.gov.tr /MevzuatMetin/1.5.1739.pdf](http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf), 12/10/2018.
- 1978: **İmam Hatip Liseleri Müfredat Programı**, Ankara, Milli Eğitim Basımevi, 1978.
- 1988: **XII. Milli Eğitim Şurası Raporu**, (Çevrimiçi) https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165252_12_sura.pdf, 15/11/2018.
- 1998: **İlahiyat Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme ve Lisans Programları**, Ankara, Yükseköğretim Kurulu Yayınları, 1998.
- 1998: **Fakülte-Okul İşbirliği**, Yükseköğretim Kurulu Yayınları, Ankara, 1998.
- 1999: **Yükseköğretime Giriş Sınavı Geçmiş Yıllarla Karşılaştırma ve Değerlendirme**, Yükseköğretim Kurulu Yayınları, Ankara, 1999.
- 1999: **1999 Yılı ÖSYS Kılavuzu**, (Çevrimiçi) <https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/arsiv/10/02/2019>.
- 2007: **Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007)**, Ankara, Yükseköğretim Kurulu Yayını, 2007.
- 2009: **2009 Yılı ÖSYS Kılavuzu**, (Çevrimiçi) <https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/arsiv/10/02/2019>.
- 2009: “İmam-Hatip Liseleri Yönetmeliği”, **31.07.2009 tarihli ve 27305 sayılı Resmi Gazete**, (Çevrimiçi) <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2009/07/20090731-2.htm> 12.01.2019.

- 2011: **Öğrencilerin Meslek Seçimlerini Etkileyen Faktörler Araştırması**, (Çevrimiçi)
<http://ebs.org.tr/ebs/arastirma/ebsam18mesleksecimi.pdf>, 20/03/2019.
- 2011: **2011 ÖSYS Tercih Kılavuzu**, Tablo-4, (Çevrimiçi)
<https://www.osym.gov.tr/Eklenti/257,2011tablo4-2172011pdf.pdf?0>, Erişim Tarihi: 15/03/2019.
- 2012: **İlköğretimden Ortaöğretime Ortaöğretimden Yükseköğretime Geçiş Analizi**, Ankara, MEB Gazi Mesleki Eğitim Merkezi Matbaası, 2012.
- 2017: **Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2016-2017**, Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı Yayını, Ankara, 2017.
- 2017: **Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim (1. Dönem) 2016-2017**, Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı Yayını, Ankara, 2017.
- 2017: **Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri**, MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, Ankara, 2017.
- 2018: **Yükseköğretim lisans atlası 2018 yılı verileri**, (Çevrimiçi), <https://yokatlas.yok.gov.tr/> 12.01.2019.
- 2018: **Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2017-2018**, Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı Yayını, Ankara, 2018.
- 2019: **Din Öğretimi Genel Müdürlüğü Uluslararası İmam Hatip Liseleri**, (Çevrimiçi), https://dogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_02/25190445_UAIHL_Tanitim.pdf, 12/03/2019.
- Akalın, Şükrü H., vd: **Türkçe Sözlük**, Ankara, Türk Dil Kurumu Yayınları, 11. bs., 2011.
- Akşit, Bahattin, Coşkun, Mustafa Kemal: “Türkiye’nin Modernleşmesi Bağlamında İmam Hatip Okulları”, **Modern Türkiye’de Siyasi Düşünce: İslamcılık**, Ed., Yasin Aktay, İstanbul, İletişim Yayınları, 2004.
- Altaş, Nurullah: “İLİTAM Programının Geleceği”, **Bugünün İlahiyatı Nasıl Olmalıdır? -Sorunlar ve Çözümleri Tartışmalı İlmî İhtisas Toplantısı**, Ed., Süleyman Akyürek, İstanbul, Ensar Neşriyat, 2015.

- Aşıkoğlu, Nevzat, Y.: “Yüksek Öğretimde Din Eğitimi ve Öğretimi”, Ed., Recai Doğan-Remziye Ege, **Din Eğitimi El Kitabı**, Ankara, Grafiker Yayınları, 2013.
- Aşlamacı, İbrahim: **Pakistan Medreselerine Bir Model Olarak İmam Hatip Okulları**, İstanbul, DEM Yayınları, 2014.
- Aşlamacı, İbrahim: **Paydaşlarına Göre İmam-Hatip Ortaokullarında Din Eğitimi**, İstanbul, DEM Yayınları, 2017.
- Aşlamacı, İbrahim: “İHL Öğrencilerinin Meslek Dersleri ve Meslek Dersi Öğretmenlerine Yönelik Tutum Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” **Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi**, C.XVII, S.1, 2017, s. 197-232.
- Aşlamacı, İbrahim: “Din Eğitimi Politika ve Uygulamalarında Ak Parti’nin 15 Yılı”, **Kuruluşundan Bugüne Ak Parti Toplum**, İstanbul, Seta Kitapları, 2018.
- Aşlamacı, İbrahim: **Öğrenci ve Öğretmenlerine Göre İmam Hatip Liseleri Profiller, Algılar, Memnuniyet, Aidiyet**, DEM Yayınları, İstanbul, 2017.
- Atay, Hüseyin: **Osmanlılarda Yüksek Din Eğitimi Medrese Programları-İcazetnâmeler, Islahat Hareketleri**, İstanbul, Dergah Yayınları, 1983.
- Aydın, Muhammet, Ş.: **Cumhuriyet Döneminde Din Eğitimi Öğretmeni Yetiştirme ve İstihdamı**, 3. bs., İstanbul, DEM Yayınları, 2016.
- Aydın, Muhammet, Ş.: “İlâhiyat Lisans Programı’nın Amaç Sorunu”, **Türkiye’de Yüksek Din Eğitiminin Sorunları, Yeniden Yapılanması ve Geleceği Sempozyumu (Isparta, 16-17 Ekim 2003)-Bildiriler-Müzakereler**, Isparta, 2004.
- Ayhan, Halis: **Türkiye’de Din Eğitimi**, İstanbul, Dem Yayınları, 2014.
- Bahçekapılı, Mehmet: **Türkiye’de Din Eğitiminin Dönüşümü (1997-2012)**, İstanbul, İlke Yayınları, 2012.
- Baloğlu, Zekai: **Türkiye’de Eğitim**, Ankara, TÜSİAD Yayınları, 1990.
- Bolay, Süleyman Hayri, vd: **Türk Eğitim Sistemi Alternatif Bir Perspektif**, Ankara, Diyanet Vakfı Yayınları, 1996.

- Cebeci, Suat: **Din Eğitimi Bilimi ve Türkiye’de Din Eğitimi**, Ankara, Akçağ Yayınları, 2014.
- Çakır, Ruşen,
Bozan, İrfan: **İmam-Hatip İiseleri: Efsaneler Gerçekler**, İstanbul, Tesev Yayınları, 2004.
- Çavuşoğlu, Abdullah: **Yükseköğretime Geçişte Katsayı Uygulaması**, Ankara, SETA Yayınları, 2011.
- Demircan, Adnan: **Türkiye’nin İlahiyat Sorunu**, İstanbul, Beyan Yayınları, 2015.
- Dinçer, Nahit: **İmam-Hatip Okulları Meselesi: 1913’ten Günümüze**, İstanbul, Şule Neşriyat, 1998.
- Doğan, D. Mehmet: **Büyük Türkçe Sözlük**, İstanbul, İz Yayınları, 11. Bs., 1996.
- Er, Hamit: **Medreseden Mektebe Geçiş Sürecinde Darülahife Medreseleri**, İstanbul, Rağbet Yayınları, 2003.
- Ergin, Osman: **Türk Maarif Tarihi**, C. 1-2., İstanbul, Eser Matbaası, 1977.
- Erkuş, Adnan: **Bilimsel Araştırma Sarmalı**, Ankara, Seçkin Yayınevi, 2005.
- Furat, Ayşe, Z.: “Darülfünundaki Yüksek Din Eğitiminin Klasik Dönem Osmanlı Eğitim Anlayışı Açısından Değerlendirilmesi”, **Dârülfünûn İlahiyat Sempozyumu 18-19 Kasım 2009 Tebliğleri**, 2010.
- Gordon, Thomas: **Etkili Öğretmenlik Eğitimi**, Çev., Sermin Karakale, İstanbul, Profil Kitap, 2010.
- Güngör, Mehmet: “Ulus-Devlet Yurttaşlığından Küresel Yurttaşlığa Türkiye’de Yurttaşlık Olgusu”, **İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Doktora Tezi)**, Malatya, 2008.
- Gür, Bekir,
Çelik, Zafer: **YÖK’ün 30 Yılı Raporu**, Ankara, SETA Yayınları, 2011.
- Karaman, Hayrettin: **Bir varmış, Bir Yokmuş: Hayatım ve Hatıralar**, İstanbul, İz Yayıncılık, 2009.

- Kütükoğlu, Mübahat S.: “Dârü’l-Hilâfeti’l-Aliyye Medresesi”, **TDV İslam Ansiklopedisi**, (Çevrimiçi) <https://islamansiklopedisi.org.tr/darul-hilafetil-aliyye-medresesi> 12.01.2019.
- Öcal, Mustafa: “Cumhuriyet Döneminde Türkiye’de Din Eğitimi Öğretimi”, **Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, C. VII, 1998, s. 241-268.
- Öcal, Mustafa: “Dünden Bugüne İmam Hatip Liseleri (1913-2013)” **100. Yılında İmam Hatip Liseleri Sempozyumu**, İstanbul, DEM Yayınları, 2013.
- Öcal, Mustafa: **Dünden Bugüne İmam Hatip Liseleri (1913-2013)**, İstanbul, Ensar Neşriyat, 2013.
- Öcal, Mustafa: “İmam ve Hatip Mektepleri, Mezunlarından Bazıları ile Yapılan Mülâkatlar ve Şehâdetname Örnekleri”, **Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, C.XII, 2003, s. 51-101.
- Öcal, Mustafa: **İmam-Hatip Liseleri ve İlköğretim Okulları**, İstanbul, Ensar Neşriyat, 1994.
- Öcal, Mustafa: “Künye Defterleri’ne Göre İstanbul İmam ve Hatip Mektebi (1924-1930)”, **Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, Belge1, C.XVII, 2008, s. 175-232.
- Öcal, Mustafa: **Osmanlı’dan Günümüze Türkiye’de Din Eğitimi**, İstanbul, Düşünce Kitabevi Yayınları, 2011.
- Özüdoğru, Şükrü: **Kuruluşundan Bugüne Türkiye’de İmam-Hatip Liseleri ve Konya İmam-Hatip Lisesi: 50. Yıl (1951-2001)**, Konya, Altınarı Ofset, 2003.
- Parmaksızoğlu, İsmet: **Türkiye’de Din Eğitimi**, Ankara, MEB Basımevi, 1966.
- Selçuk, Mustafa: “Darülfünun İlahiyat Fakültesi Meclis Zabıtları”, **Dârülfünûn İlahiyat Sempozyumu 18-19 Kasım 2009 Tebliğleri**, 2010.
- Subaşı, Necdet: “İlahiyat” Nedir?”, **Tezkire: Düşünce, Siyaset, Sosyal Bilim**, 2003, sayı: 31-32, s. 65-74.
- Toprak, Hicret, K.: “Zoraki Meşruiyet: Erken Dönem Cumhuriyet Koşullarında İmam Hatip Okullarına Yer Açmak” **100. Yılında İmam Hatip Liseleri Sempozyumu**, DEM Yayınları, İstanbul, 2013.

- Tosun, Cemal,
Doğan, Recai: “İlahiyat Fakültelerinin Yeniden Yapılanması zerine”, **Türkiye’de Yüksek Din Eğitimi Sorunları, Yeniden Yapılanması ve Geleceği Sempozyumu Bildiriler- Müzakereler**, Isparta, S.D.., İlahiyat Fakültesi Yayınları, 2004.
- stner, Mehmet: “ğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum leğinin Geçerlik ve Güvenirlik alışması” **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi**, S. 45, s. 109-127, 2016.
- nsr, Ahmet: **Kuruluşundan Günümüze İmam-Hatip Liseleri**, İstanbul, Ensar Neşriyat, 2005.
- Yaman, Tutku Tuncalı,
akır, zgr: “niversite Tercihlerini Etkileyen Faktörlerin Seçime Dayalı Konjoint Analizi İle Belirlenmesi”, **Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Uygulamalı Bilimler Dergisi**, C. 1, S.1, 2017, s. 65-84.
- Yapıcı, Asım: “İlahiyat Eğitimi ve Medeniyet İnşası”, **Bugünün İlahiyatı Nasıl Olmalıdır? -Sorunlar ve zmleri Tartışmalı İlm İhtisas Toplantısı**, Ed., Süleyman Akyürek, İstanbul, Ensar Neşriyat, 2015.
- Yazıcıoğlu, M., Sait: “Cumhuriyetin 75. Yılında Din ğretiminde Yeni Hedefler”, **Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, 1999, C.2, zel Sayı: 2, s. 1-8.
- Yener, zen,
Gülaçtı, Fikret: “Genel Lise ve İmam Hatip Lisesi Son Sınıf ğrencilerinin Meslekleri Prestij Yönünden Algılamaları ve Algılamalarını Etkileyen Bazı Faktörler”, **Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi**, C. 8, S. 2, 2006, s. 49-68.
- Yıldız, Hasan: “Dru’l Hilâfeti’l-Aliyye Medresesinde Eğitim ğretim”, **İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Doktora Tezi)**, İstanbul, 2017.
- Zengin, Zeki S.: **II. Meşrutiyette Medreseler ve Din Eğitimi**, Ankara, Akçağ Yayınları, 2002.
- Zengin, Zeki S.: **Medreseden Darülfünuna Türkiye’de Yüksek Din ğretimi**, Adana, Karahan Kitabevi, 2009.

EKLER

EK-1: Veri Toplama Aracı

ANKET

İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin Yüksek Din Öğretimi Algısı

Değerli Öğrenciler,

İlahiyat Fakülteleri ülkemizde yükseköğretim düzeyinde din öğretimi sunan kurumlardır. İlahiyat fakültelerinde Tefsir, Hadis, Fıkıh, Kur'an-ı Kerim gibi Temel İslami İlimler; Din Sosyolojisi, Din Eğitimi, Din Psikolojisi gibi Felsefe ve Din Bilimleri ile İslam Tarihi ve Sanatları alanlarında dersler yer almaktadır. Bu fakülte mezunları Milli Eğitim Bakanlığı ve Diyanet İşleri Başkanlığı bünyesinde çeşitli görevlerde çalışabilmektedir.

Bu araştırma sizlerin İlahiyat fakülteleri hakkındaki düşüncelerinizi öğrenmeyi hedeflemektedir. Anketteki soruları dikkatlice okuyup, size uygun düşen seçenekleri, kendi düşüncelerinizi yansıtacak biçimde X işareti ile belirtiniz. Lütfen her soruyu cevaplandırınız. Boş soru bırakmamaya özen gösteriniz. Vereceğiniz bilgiler hiçbir kişiye bildirilmeyecek, sadece bilimsel amaçla kullanılacaktır. Bu sebeple isminizi ve numaranızı yazmanıza gerek yoktur.

Anketi doldurarak sağlamış olduğunuz katkılardan dolayı teşekkür ederim.

Hulusi YİĞİT

İ.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Lisansüstü Öğrencisi

1- Cinsiyetiniz Erkek Kız

2- Sınıfınız 9. Sınıf 10. Sınıf 11. Sınıf 12. Sınıf

3- Mezun olduğunuz ortaokul türü

İlköğretim Okulu Genel Ortaokul İmam Hatip Ortaokulu

4- Geçen yıla ait not ortalamanızı aşağıda verilen not aralıklarına uygun bir şekilde işaretleyiniz.

0-44 45-54 55-69 70-84 85-100

5- Ailenizin gelir durumunu nasıl değerlendiriyorsunuz?

Çok iyi İyi Orta Düşük Çok Düşük

6- Anne ve Babanızın Eğitim Durumunu aşağıdaki tablodan işaretleyiniz.

	Okuryazar değil	Sadece Okur-yazar	İlkokul mezunu	Ortaokul mezunu	Lise mezunu	Önlisans / Yüksekokul mezunu	Üniversite mezunu	Y.Lisans/ Doktora mezunu
Anne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Baba	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7- Anne ve babanızın mesleğini (işini) bildiğiniz adıyla yazınız.

Annenizin Mesleği:

Babanızın Mesleği:

8- İmam-Hatip Lisesini tercihinizde aşağıdakilerden hangisi en fazla etkili oldu? (Lütfen tek seçenek işaretleyiniz.)

- Kendi isteğim
 Ailemin isteği
 Öğretmenlerimin tavsiyesi
 Akraba tavsiyesi
 Çevremdeki insanların teşvik etmesi
 Ortaokuldan sonra sistemin doğrudan bu okula yönlendirmesi
 Puanımın bu okula yetmesi
 Okulun evimize yakın olması
 Diğer (lütfen açıkça yazınız).....

9- Okul dışında din eğitimi aldınız mı? Evet Hayır

10- Okul dışında din eğitimi aldıysanız nereden aldınız? (Birden fazla işaretleyebilirsiniz.)

- Aile
 Kur'an Kursu
 Cami
 Dernek, vakıf gibi sivil toplum kuruluşları
 Diğer (lütfen açıkça yazınız).....

11- Üniversitede okumayı düşünüyor musunuz?

- Evet Hayır Kararsızım

12- Eğer üniversitede okumak istiyorsanız sınava hangi alandan hazırlanacaksınız?

- Sözel (TS)
 Eşit-Ağırlık (TM)
 Sayısal (MF)
 Yabancı Dil
 Sadece YGS için hazırlık yapıyorum

13- Üniversiteye hazırlanırken hangi yöntemle hazırlık yaptığınızı veya yapacağınızı işaretleyiniz. (Tek seçenek işaretleyiniz.)

- Özel ders alacağım.
 Okuldaki kurslara katılacağım.
 Mezun olduktan sonra ücretli kurslara gideceğim.
 Herhangi bir destek almaksızın kendim çalışacağım.
 Diğer (lütfen açıkça yazınız).....

17- Üniversitede okumayı en çok istediğiniz bölümü işaretleyiniz. (Tek seçenek işaretleyiniz)

- Eğitim, Öğretmenlik
 Fen-Edebiyat
 Güzel Sanatlar
 Hukuk, İktisadi İdari Bilimler, Siyasal Bilimler
 İlahiyat
 İletişim, Radyo-Televizyon
 Mühendislik, Mimarlık
 Polislik, Askeri Okullar
 Spor Bilimleri
 Tıp, Eczacılık, Diş, Sağlık Alanları
 Kararsızım
 Diğer (lütfen açıkça yazınız).....

18- Üniversitede İlahiyat fakültesinde okumayı düşünüyor musunuz?

<input type="checkbox"/> Evet Çünkü (lütfen açıkça yazınız)	<input type="checkbox"/> Hayır Çünkü (lütfen açıkça yazınız)
---	--

19- Aşağıdaki sorulara cevabınızı lütfen aynı satır üzerinde ilgili olduğunu düşündüğünüz tercihi işaretleyerek veriniz.	Evet	Hayır	Fikrim yok
1- Sizce İHL mezunlarına İlahiyat fakültelerini tercih ettikleri takdirde ek puan verilmeli midir?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2- Sizce diğer meslek lisesi mezunlarına kendi alanlarındaki bölümleri tercih ettikleri takdirde ek puan verilmeli midir?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3- Sizce İHL mezunları üniversitelerin tüm bölümlerini tercih edebilmeli midir?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4- Sizce İHL dışındaki diğer lise mezunları İlahiyat fakültelerini tercih edebilmeli midir?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5- İlahiyat fakültelerinde öğrenim görmek için üniversite giriş sınavlarında meslek derslerinden de soru sorulmalı mıdır?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6- İmam Hatip Liseleri, öğrencilerini sadece İlahiyat fakültelerine hazırlayan kurumlar mıdır?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

20- Meslek Dersleri (Kur'an-ı Kerim, Tefsir, Fıkıh, Kelam, Hadis vb.) öğretmenlerinizle ilgili olarak aşağıdaki ifadelere ne kadar katıldığınızı lütfen işaretleyiniz.	Hiç katılmıyorum	Çoğunlukla katılmıyorum	Kararsızım	Çoğunlukla katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Meslek dersleri öğretmenlerimiz söz ve davranışlarıyla bize örnektir.					
2. Meslek dersleri öğretmenlerimizle daha rahat iletişim kurabiliyorum.					
3. Meslek dersleri öğretmenlerimize güvenirim.					
4. Meslek dersleri öğretmenlerimizin dini bilgileri yeterlidir.					
5. Meslek dersleri öğretmenlerimiz ders anlatırken bizim görüşlerimizi alır.					
6. Meslek dersleri öğretmenlerimizin öğretmenlik becerileri yeterlidir.					
7. Meslek dersleri öğretmenlerimizin genel kültür bilgileri yeterlidir.					
8. Meslek dersleri öğretmenlerimizle birbirimizi yeterince <u>anlayamıyoruz</u> .					
9. Meslek dersleri öğretmenlerimizin meslek derslerini sevmemdeki etkisi büyüktür.					
10. Meslek dersleri öğretmenlerim kişiliği derse olan ilgimi belirlemede önemli değildir.					

21- İlahiyat fakültelerine ilişkin aşağıda yer alan ifadelere katılım durumunuzla ilgili aynı satırdaki size uygun olan seçeneği işaretleyiniz.	Hiç katılmıyorum	Çoğunlukla katılmıyorum	Kararsızım	Çoğunlukla katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1. İlahiyat fakültelerini dindar öğrenciler tercih etmelidir.					
2. İlahiyat fakültelerinde sunulan din eğitimi yeterlidir.					
3. İlahiyat fakültesinde öğrenim görmek benim için onur verici olur.					
4. Ülke genelinde daha çok İlahiyat fakültesi açılmalıdır.					
5. İlahiyat fakülteleri kendilerini çağın koşullarına göre <u>yenileyememektedir.</u>					
6. İlahiyat fakültelerinin isimleri İslami ilimler fakülteleri olarak değiştirilmelidir.					
7. Toplum, İlahiyat fakültelerine dini konularda güvenmektedir.					
8. İlahiyat fakülteleri toplumun dini ihtiyaçlarını karşılamaktadır.					
9. Toplum, İlahiyat fakültelerinde üretilen dini bilgiyi dikkate almaktadır.					
10. İlahiyat fakültelerini n toplumsa sunduğu din anlayışı ayındır.					
11. İlahiyat fakülteleri toplumun ihtiyaç duyduğu dini bilgileri üretir.					
12. İlahiyat fakültelerinde âlim yetişir.					
13. İlahiyat fakültelerinde bilim adamı yetişir.					
14. İlahiyat fakülteleri din görevlisi yetiştiren kurumlardır.					
15. İlahiyat fakülteleri öğretmen yetiştiren kurumlardır.					
16. İlahiyat fakülteleri dindar bireyler yetiştirir.					
17. İlahiyat fakülteleri yurt dışındaki Müslümanlara da din görevlisi yetiştirmelidir.					
18. İlahiyat fakülteleri diğer İslam ülkelerine modeldir.					
19. İlahiyat fakültelerinde sadece İslami ilimler okutulmalıdır.					
20. İlahiyat fakültelerinde eleştirel düşünmeye izin verilir.					
21. İlahiyat fakültelerinde diğer dinler de öğretilmelidir.					
22. İlahiyat fakültelerinde öğretim dili Arapça olmalıdır.					
23. İlahiyat fakültelerinde İngilizce, Almanca gibi batı dillerinde de öğretim yapılmalıdır.					
24. İlahiyat fakülteleri mezunlarını prestijli bir meslek sahibi yapar.					
25. İlahiyat fakültesi mezunları dini konularda radikaldir.					
26. Din görevlilerinin tamamı İlahiyat fakültesi mezunu olmalıdır.					
27. İlahiyat fakülteleri mezunlarını çağa uygun olarak yetiştirir.					
28. İlahiyat fakültesi mezunları modern yaşama ayak uydurur.					
29. İlahiyat fakülteleri ezberci bir eğitim anlayışına sahiptir.					
30. İlahiyat fakültesi mezunları toplumda saygı görür.					
31. İlahiyat fakültelerinde karma eğitim olmalıdır.					

EK-2: Anket Uygulama İzin Dilekçesi

13/04/2017

**MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI
DİN ÖĞRETİMİ GENEL MÜDÜRLÜĞÜ
İZLEME VE DEĞERLENDİRME DAİRE BAŞKANLIĞI'NA**

İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Ana Bilim Dalı'nda lisansüstü eğitimim devam etmektedir. Tez konusu "İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin Yüksek Din Öğretimi Algısı" başlığında olup, bu konuda İmam Hatip Liselerinde okuyan öğrenciler üzerinden bir anket çalışması yapılması planlanmaktadır.

Ekte takdirlerinize sunulan anketin İmam Hatip Liselerinde uygulanması hususunda izninizi talep eder, gereğini bilgilerinize saygılarımla arz ederim.


Hulusi Yiğit

EKLER:

1. Tez Öneri Belgesi (1 sayfa)
2. İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin Yüksek Din Öğretimi Algısı Anket Formu (4 sayfa)

Adres: Valide-i Atik Mh. Miroğlu Sk. No:109/3
Üsküdar-İstanbul
Tel: 0533 461 61 96
E-posta: hulusiyigit@gmail.com
TC Kimlik: 39317068502
Öğrenci No: 2501030524

EK-3: Anket Uygulama Onayı



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Din Öğretimi Genel Müdürlüğü

Sayı : 98029973-605.01-E.5117225
Konu : Araştırma uygulama izni

13.04.2017

Sayın Hulusi YİĞİT

İlgi: (a) 13/04/2017 tarihli dilekçeniz.
(b) Milli Eğitim Bakanlığının 07/03/2012 tarihli ve B.08.8.YET.0020.00.0/361 sayılı genelgesi.
(c) 13.04.2017 tarihli ve 5111859 sayılı Makam Olur yazısı.

İlgi (a) dilekçe ile "Geleceğin İnşasında İmam Hatip Okulları Sempozyumu"nda "İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin Yüksek Din Algısı Öğretimi" başlıklı bildiri sunmak üzere; Anadolu imam hatip lisesi öğrencilerine yapılacak alan araştırması kapsamında ek-1'de yer alan veri toplama aracının İstanbul ili Anadolu imam hatip lisesi öğrencilerine uygulanmasına yönelik izin talebiniz Genel Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Denetimi il, ilçe milli eğitim müdürlükleri ve okul/kurum idaresinde olmak üzere, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına dayalı, bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen ve uygulama sırasında da imzalı, mühürlü veri toplama aracının İstanbul ilinde Anadolu imam hatip lisesi öğrencilerine ilgi (b) genelge doğrultusunda uygulanması hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Yusuf AKBAŞ
Bakan a.
Daire Başkanı

Ek
Veri toplama aracı (5 sayfa)

Adres:MEB Beşevler Kampüsü F Blok/ANKARA
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Zeynep OLGUN
Tel: 0312 413 35 53

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 5706-0eb6-31cd-bf9b-1fd2 kodu ile teyit edilebilir.