

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

İLKÖĞRETİM DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ ÖĞRETMENLİĞİ
ANABİLİM DALI

İLKÖĞRETİM DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM
DALI

**İMAM HATİP ORTAOKULU MESLEK DERSLERİ
ÖĞRETİM PROGRAMLARININ ÖĞRETMEN
GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Mevlüt KESMAN

İstanbul, 2018

TEZ ONAY BELGESİ



T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

TEZ ONAY BELGESİ

İLKÖĞRETİM DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ ÖĞRETMENLİĞİ Anabilim Dalı İLKÖĞRETİM DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ ÖĞRETMENLİĞİ Bilim Dalı TEZLİ YÜKSEK LİSANS öğrencisi MEVLÜT KESMAN'ın İMAM HATİP ORTAOKULU MESLEK DERSLERİ ÖĞRETİM PROGRAMLARININ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ adlı tez çalışması, Enstitümüz Yönetim Kurulunun 24.05.2018 tarih ve 2018-15/26 sayılı kararıyla oluşturulan jüri tarafından oy birliği / ~~oy çokluğu~~ ile Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Savunma Tarihi 20 / 06 / 2018

Öğretim Üyesi Adı Soyadı

İmzası

Öğretim Üyesi Adı Soyadı	İmzası
1. Tez Danışmanı Prof. Dr. MEHMET ZEKİ AYDIN	
2. Jüri Üyesi Prof. Dr. AHMET KOÇ	
3. Jüri Üyesi Prof. Dr. HAMİT ER	

ÖNSÖZ

İmam hatip ortaokulu meslek dersleri öğretim programlarını betimsel tarama yöntemi kullanarak öğretmenlerin bakış açısıyla değerlendirdiğimiz bu çalışmanın 2012 yılında yeniden açılmasıyla büyük bir öğrenci kitlesine eğitim öğretim yuvası olan imam hatip ortaokullarının bütün paydaşlarına objektif bir katkı sağlayacağı, bilimsel yönden keşfedilmemiş birçok noktayı bünyesinde barındıran bu alana dikkat çekeceği düşünülmektedir.

İmam hatip ortaokullarını normal ortaokullardan en önemli ayırdedici özelliği, öğrencilerin dinî ve ahlâki gelişimini hedefleyen dinî ve ahlâki içerikli derslerdir. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Temel Dinî Bilgiler, Hz. Muhammed'in Hayatı ve Kur'an-ı Kerim'den oluşan bu derslerin öğretim programları hedefler, içerik, öğrenme öğretme durumları ve ölçme-değerlendirme gibi temel boyutları yönüyle hazırlanan 42 maddelik bir ölçek ile Türkiye genelinden 766 katılımcı öğretmenin görüşlerine göre değerlendirilmiştir.

Her bir ölçek maddesi frekans dağılı ve aritmetik ortalaması hesaplanarak, elde edilen sonuçlar doğrultusunda yorumlanmıştır. Ayrıca öğretmenleri kişisel ve mesleki özelliklere göre guruplanmış olup, öğretim programlarına ilişkin görüşlerin öğretmenlerin mesleki veya kişisel farklılıklarına göre değişiklik gösterip göstermediği çeşitli istatistiksel testlerle karşılaştırılıp yorumlanmıştır. Sonuçlar ve öneriler bölümünde araştırma sonucunda elde edilen bulgular anlaşılır şekilde özetlenmiş olup, öğretmenlerin bakış açısıyla tespit edilen problemlere yönelik çeşitli çözüm önerilerinde bulunulmuştur.

Öncelikle böyle bir konu seçmeme vesile olan, çalışmanın başından sonuna kadar bütün aşamalarında desteğini esirgemeyen, her fırsatta gelişimime katkı sağlayan kıymetli hocam Prof. Dr. Mehmet Zeki Aydın'a, minnettarlığımı belirtmek isterim. Araştırma kapsamında hazırladığımız anket formunun daha geniş kitlelere ulaşmasına katkı sağlayan Teknoloji Tasarım Öğretmeni Hakan Kıratlı, Dkab öğretmenleri; İzzet Eker, Yaşar Çıraklı, Nurullah Bora, İshak Aşar ve Faruk Tekeli beyefendilere; özellikle Türkiye

geneli imam hatip ortaokulları ile ilgili araştırmada ihtiyaç duyduğum sayısal bilgiler konusunda destek veren değerli büyüklerim Dr. Ahmet İşleyen ve Zeki Tuman hocalarıma, çalışmamın son okumasını yaparak gerekli düzeltmeleri yapmama katkı sağlayan Mustafa Sarı'ya, araştırmaya gönüllü olarak katılarak düşünceleriyle katkı sağlayan katılımcı Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni meslektaşlarıma, çalışmamı özveriyle inceleyerek, daha nitelikli hale gelmesi için değerli fikirleriyle katkıda bulunan kıymetli hocalarım Prof. Dr. Ahmet Koç ve Prof. Dr. Hamit Er'e teşekkür ediyorum.

Son olarak bu yorucu çalışma sürecinde sürekli desteğini gördüğüm değerli meslektaşım İsmail Yurt'a, daha iyi şartlarda çalışmamı yürütebilmem için görev yaptığım okulda gerekli kolaylık ve anlayışı sağlayan kıymetli okul müdürüm Mehmet Tayyip Aydın'a, çalışmam esnasında büyük bir fedakârlık örneği gösterip, beni her daim motive ederek, çocuklarıma yokluğumu hissettirmeyen kıymetli eşim Medine Kesman'a şükranlarımı sunuyorum.

Mevlüt KESMAN

ÖZET

İMAM HATİP ORTAOKULU MESLEK DERSLERİ ÖĞRETİM PROGRAMLARININ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

Kesman, Mevlüt

Yüksek Lisans, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,
İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Anabilim Dalı, İlköğretim Din Kültürü ve Ah-
lak Bilgisi Öğretmenliği Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Mehmet Zeki AYDIN

Mart – 2018, XVI+163 Sayfa

15 yıllık bir aradan sonra öğrencilere kapılarını tekrar açan imam hatip ortaokul-
ları, bilimsel yönden araştırılması gereken birçok alanı bünyesinde barındırmaktadır. Eği-
tim sisteminin önemli bileşenlerinden biri olan öğretim programları günümüz eğitim an-
layışında temel tartışma konularından birini teşkil etmektedir. Bu çalışmada İmam Hatip
Ortaokullarında okutulmakta olan meslek dersleri öğretim programlarının, bu program-
ların uygulayıcısı olan öğretmenlere göre değerlendirilmesi konu edilmiştir.

Betimsel tarama yönteminin tercih edildiği araştırmada, öğretmenlerin bakış açı-
sıyla öğretim programlarının mevcut durumunun değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Belir-
lenen problem ve alt problemlerin araştırılarak, öne sürülen denencelerin geçerliliğinin
sınanmasına imkân sağlayacak 42 ölçek maddesi ile araştırmanın verileri toplanmıştır.
Bir öğretim programının temel boyutlarını oluşturan; hedefler, içerik, öğrenme öğretme
ve ölçme ve değerlendirme alanlarını değerlendirebileceği düşünülen 42 maddelik öl-
çekle öğretmenlerin imam hatip ortaokullarında okutulmakta olan meslek dersleri öğre-
tim programlarına ilişkin görüşleri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Elde edilen verilerin
analizinde öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesinde frekans dağılımı, aritmetik orta-
lama ve standart sapma kullanılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin sahip olduğu çeşitli değiş-

kenlere göre programlara ilişkin algılarının değişiklik gösterip, göstermediği de çoklu guruplarda tek yönlü varyans analizi (Anova), ikili guruplarda ise T-Testi ile analiz edilerek, betimlenmiştir.

Araştırmanın sonucunda elde edilen sonuçlar şunlardır:

İmam hatip ortaokulu meslek dersleri öğretim programlarının; hedefler ve ölçme-değerlendirme boyutlarına göre içerik ve öğrenme öğretim boyutlarına ilişkin daha olumsuz bir algıya sahip oldukları söylenebilir.

Madde bazında yapılan analizlerde öğretmenlerin, maddelerin birçoğuna ilişkin orta düzeyde bir algıya sahip olduğu; ancak öğrenciler için belirlenen hedeflerin ulaşılabilirliği, meslek derslerinin birbiri ile içerik bakımından uyumu, içerikte yer verilen ünite ve konuların birbirini tekrar eder nitelikte olması, programların etkili olarak uygulanabilmesi için gereken ideal ders süresi, içeriğin öğrenciye aktarılabilmesi için gereken mesleki yeterlik, uygulama sürecinde öğretmenlere ihtiyaç duyulan rehberliğin yapılma durumu, okulların fiziki özellikleri, programlar kapsamında sunulan ders kitapları, ünite sonlarında verilen değerlendirme etkinlikleri ve ölçme değerlendirme için öngörülen gerekli süre konularında olumsuz bir algıya sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretim programlarının; öğrencileri imam hatip liselerine hazırlayıcı niteliği, İslam'ın insan hayatındaki yeri ve önemini kavratma, bilgisayar destekli eğitim araç ve gereçlerini kullanmaya elverişli içeriğe sahip oluşu, öğrenci merkezli eğitim anlayışına uygunluğu, işlenen konuya uygun materyal kullanımı ve öğrencilerin öğrenme sürecine aktif olarak katılımına imkân verme gibi kriterler yönüyle öğretmenlerce başarılı bulunduğu anlaşılmıştır.

Guruplar arasında yapılan karşılaştırmalarda mesleki kıdem, mezun olunan lisans programı, ortalama sınıf mevcutları, cinsiyet, görev yapılan okulun öğretim şekli değişkenlerinin farklı düzeylerde de olsa öğretmen görüşleri üzerinde belirleyici bir etkisinin olduğu, eğitim düzeyi değişkeninin ise öğretmen görüşleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı ortaya çıkmıştır. Araştırmanın son kısmında ortaya çıkan sonuçlar doğrultusunda genel bir değerlendirme yapılarak, çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: İmam Hatip Ortaokulu, Öğretim Programı, Program Değerlendirme

ABSTRACT

EVALUATION OF IMAM HATIP MIDDLE SCHOOL VOCATIONAL COURSE LABORATORY PROGRAMS BY TEACHER'S OPINION

M A, Marmara University Institute of Social Sciences,

Kesman, Mevlüt

Thesis Advisor: Professor Mehmet Zeki AYDIN

March – 2018, XVI+163 Pages

The Imam Hatip Middle Schools which have opened their doors to the students again after 15 years, have many areas that need to be investigated scientifically. Teaching programs, one of the important components of the education system, constitute one of the main topics of discussion in today's educational understanding. The subject of this study is to evaluate the vocational course teaching programs taught at Imam Hatip Secondary Schools according to the teachers who are practicing these programs.

In the study where the descriptive scanning method is preferred, it is aimed to evaluate the current situation of teaching programs from the point of view of the teachers. By examining the identified problems and sub-problems, the data of the research with 42 scale items that allow the validation of the hypotheses put forward are collected. The basic dimensions of a teaching program are; it was tried to put forward the opinions of the teachers about the vocational course teaching programs being taught in The Imam Hatip Secondary Schools by the 42-item scale which is thought to be able to evaluate the targets, content, teaching-learning and measurement evaluation fields. In the analysis of obtained data, frequency distribution, arithmetic mean and standard deviation were used in the evaluation of teachers' opinions. In addition, according to various variables that teachers have, the perceptions of programs may or may not be represented by multiple groups' one way analysis of variance (ANOVA) and in binary groups by T-Test.

The results of the research are:

The vocational courses of Imam hatip secondary school; they have a lower positive perception of content of teaching and learning dimensions, according to their goals and measurement-evaluation dimensions. In substance-based analyzes, teachers have a moderate perception of the material; however, it is necessary to ensure that the goals set for the students are attainable, that the vocational courses comply with each other in terms of content, the units and topics involved in the content are repetitive, the ideal course duration for effective implementation of the programs, the physical characteristics of the schools, the textbooks presented within the programs, the evaluation activities given at the end of the unit, and the time required for the assessment and evaluation. In addition teaching programs; to make students understand the place and importance of Islam in human life, to have content suitable for use of computer aided instructional materials, to adapt student-centered education understanding, to use materials that are appropriate to the subject matter and to enable students to participate actively in the learning process, were found at a high level of positive perception

It was found that there was no significant effect of the education level variables on the teachers' opinions on the vocational seniority, the graduate degree program, the average classroom availability, gender, the variables of the education style of the school on the basis of different levels. In the last part of the research, a general evaluation was made in the direction of the results and various suggestions were made.

Keywords: Imam Hatip Middle School, Curriculum, Program Evaluation

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAY BELGESİ	II
ÖNSÖZ	III
ÖZET	V
ABSTRACT	VII
İÇİNDEKİLER	IX
TABLO VE ŞEMALAR LİSTESİ.....	XIII
KISALTMALAR.....	XVI

BÖLÜM - I GİRİŞ

1. ARAŞTIRMA HAKKINDA.....	2
1.1. Problem	2
1.2. Denenceler	5
1.3. Araştırmanın Amacı	5
1.4. Araştırmanın Önemi.....	6
1.5. Konuyla İlgili Yapılan Önceki Çalışmalar.....	8
1.6. Tanımlar	11
2. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ.....	12
2.1. Araştırmanın Modeli	12
2.2. Araştırmanın Sınırlılıkları	12
2.3. Araştırmanın Sayıltıları.....	12
2.4. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi	13
2.5. Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması.....	14
2.6. Verilerin Analizi	16
2.7. Araştırmanın Güvenilirliği ve Geçerliliği	17

BÖLÜM - II KURAMSAL ÇERÇEVE

1. TEMEL KAVRAMLAR.....	21
1.1. Eğitim.....	21
1.2. Öğretim	22
1.3. Din Eğitimi ve Öğretimi.....	23

1.4. Eğitim Programı	24
1.5. Ders Programı	25
2. ÖĞRETİM PROGRAMLARI	25
2.1. Program Geliştirmenin Temelleri	27
2.2. Program Geliştirme Modelleri	27
2.3. Öğretim Programının Öğeleri	28
2.3.1 Hedefler.....	29
2.3.2. İçerik	31
2.3.3. Öğrenme Öğretme Durumları.....	32
2.3.4. Ölçme ve Değerlendirme.....	33
2.4. Öğretim Programı Tasarımı	33
2.5. Öğretim Programının Temel Özellikleri	34
2.6. Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi	35
2.7. Türkiye’de Öğretim Programlarının Tarihi Gelişimi	36

BÖLÜM - III

İMAM HATİP OKULLARININ TARİHİ GEÇMİŞİ

1. İMAM HATİP OKULLARININ TARİHİ GEÇMİŞİ	39
1.1. İmam Hatip Okullarının Tarihi Temelleri (1913-1923).....	39
1.2. Cumhuriyet Döneminde İmam Hatip Okulları (1923-1951).....	40
1.3. İmam Hatip Okulları Dönemi (1951-1997)	43
1.4. Kesintisiz Eğitim Yasası ve İmam Hatip Ortaokulları (1997 – 2012)	46
2. TÜRKİYE’NİN YENİ İMAM HATİP ORTAOKULLARI	47
2.1. İmam Hatip Ortaokullarının Yeniden Açılışı.....	48
2.2. Hukuki Statü	49
2.3. İmam Hatip Ortaokullarının Temel Amaçları.....	50
2.4. Milli Eğitim Sistemi İçerisindeki Yeri ve Önemi	51
2.5. Halkın Bakış Açısı	52
2.6. Kayıt ve Öğrenci Alımı.....	56
2.7. Ders Programları	56
2.8. Öğrenci, Öğretmen ve Derslik Durumları.....	58
2.9. Ortaöğretime Geçiş Durumları.....	61
2.10. İmam Hatip Ortaokullarının Güncel Sorunları.....	61
2.10.1. Fiziki İmkanların Yetersizliği.....	62
2.10.2. Meslek Dersleri Öğretmen Yetersizliği	62

2.10.3. Öğretmen Nitelikleri.....	63
2.10.4. Öğrenci Sorunları	63
2.10.5. Siyasi ve İdeolojik Tartışmalar	64

BÖLÜM - IV

İMAM HATİP ORTAOKULU MESLEK DERSLERİ

ÖĞRETİM PROGRAMLARI

1. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	66
2. Temel Dinî Bilgiler	68
3. Hz. Muhammed'in Hayatı.....	70
4. Kur'an-ı Kerim.....	73

BÖLÜM - V

BULGU VE YORUMLAR

1. Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler	76
2. Öğretim Programlarının Geneline İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	83
3. Öğretim Programlarının Hedef Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	84
4. Öğretim Programlarının İçerik Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri	89
5. Öğretim Programlarının Öğrenme Öğretme Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	100
6. Öğretim Programlarının Ölçme ve Değerlendirme Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	113
7. Öğretmen Görüşlerine İlişkin Anova Analizleri	118
7.1. Programların Hedef Boyutu	119
7.1.1. Mezun Olunan Lisans Programına Göre	119
7.1.2. Mesleki Kıdeme Göre	119
7.1.3. Ortalama Sınıf Mevcutlarına Göre	120
7.2. İçerik Boyutu.....	121
7.2.1. Mezun Olunan Lisans Programına Göre	121
7.2.2. Mesleki Kıdeme Göre	123
7.2.3. Ortalama Sınıf Mevcutlarına Göre	124
7.3. Öğretme - Öğrenme Boyutu.....	125
7.3.1. Mezun Olunan Lisans Programına Göre	125
7.3.2. Mesleki Kıdeme Göre	126
7.3.3. Ortalama Sınıf Mevcutlarına Göre	127
7.4. Ölçme ve Değerlendirme	128
7.4.1. Mezun Olunan Lisans Programına Göre	128

7.4.2. Mesleki Kıdeme Göre	129
7.4.3. Ortalama Sınıf Mevcutlarına Göre	130
8. Öğretmen Görüşlerine İlişkin T Testi Analizleri	130
8.1. Hedef Boyutu	130
8.1.1. Cinsiyet Durumuna Göre	130
8.1.2. Eğitim Düzeyine Göre	131
8.1.3. Görev Yapılan Okulun Öğretim Şekline Göre.....	132
8.2. İçerik Boyutu.....	132
8.2.1. Cinsiyet Durumuna Göre	132
8.2.2. Eğitim Düzeyine Göre	133
8.2.3. Görev Yapılan Okulun Öğretim Şekline Göre.....	134
8.3. Öğrenme Öğretim Boyutu	134
8.3.1. Cinsiyet Durumuna Göre	134
8.3.2. Eğitim Düzeyine Göre	135
8.3.3. Görev Yapılan Okulun Öğretim Şekline Göre.....	136
8.4. Ölçme ve Değerlendirme	136
8.4.1. Cinsiyete Göre.....	136
8.4.2. Eğitim Düzeyine Göre	137
8.4.3. Görev Yapılan Okulun Eğitim Şekline Göre	138

BÖLÜM - VI

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

1. SONUÇLAR	140
2. ÖNERİLER	147
EK-1	152
KAYNAKÇA	156

TABLO VE ŞEMALAR LİSTESİ

Tablo-1: 5'li Derecelendirme Ölçeği ve Puan Sınırları.....	16
Tablo-2: Araştırma Ölçeğinin Bölüm Bazında Çarpıklık ve Basıklık Değerleri.....	19
Şema-I: MEB Program Geliştirme Modeli.....	28
Şema-II: Öğretim Programının Yapısı.....	29
Tablo-4: İmam Hatip Ortaokulu Haftalık Ders Çizelgesi.....	57
Tablo-5: 2012 - 2017 Arası İmam Hatip Ortaokulları Öğrenci Sayıları ve Yıllara Göre Artış Oranı.....	59
Tablo-6: İl Bazında İmam Hatip Ortaokullarındaki Öğrenci, Öğretmen Okul ve Derslik Sayıları.....	60
Tablo-7: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programının Sınıflara Göre Ünite ve Konu Dağılımları.....	68
Tablo-8: İmam Hatip Ortaokulu Temel Dinî Bilgiler Dersi (İslam; 5, 6,7 ve 8.Sınıflar) Öğretim Programının Üniteleri, Kazanım Sayıları ve Süreleri.....	70
Tablo-9: Ortaokul - İmam Hatip Ortaokulu Hz. Muhammed'in Hayatı Dersi (5-8. Sınıflar) Öğretim Programının Üniteleri, Kazanım Sayıları ve Süreleri.....	72
Tablo-10: Kur'an-ı Kerim Dersi Öğretim Programının Üniteleri, Kazanım Sayıları ve Süreleri.....	74
Tablo-11: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyet Durumlarına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	76
Tablo-12: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Eğitim Düzeylerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı..	76
Tablo-13: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mezun Olduğu Lisans Programlarına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	77
Tablo-15: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulun Öğretim Şekline İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	77
Tablo-14: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mesleki Tecrübe Durumlarına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	78
Tablo-16: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Görev Yaptığı Okulların Ortalama Sınıf Mevcutlarına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	78
Tablo-17: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öğretim Programlarını İnceleme Düzeylerine İlişkin Frekans ve Yüzdelik Dağılımı.....	79
Tablo-18: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Programlara Yönelik Hizmet İçi Eğitim Durumlarına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	80
Tablo-19: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Programlara Yönelik Hizmet İçi Eğitim İhtiyacına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	80
Tablo-20: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin İllere Göre Dağılımına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	81
Tablo-21: Öğretim Programlarının Geneline İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	83
Tablo-22: Programların Hedef Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Frekans, Yüzde ve Aritmetik Ortalama Tablosu.....	85
Tablo-23: Programların İçerik Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Frekans, Yüzde ve Aritmetik Ortalama Tablosu.....	90

Tablo-24: <i>Programların Öğrenme Öğretme Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Frekans, Yüzde ve Aritmetik Ortalama Tablosu.....</i>	101
Tablo-25: <i>Programların Ölçme ve Değerlendirme Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Frekans, Yüzde ve Aritmetik Ortalama Tablosu</i>	113
Tablo-26: <i>Öğretmenlerin Mezun Olduğu Lisans Programına Göre Programların Hedef Boyutuna İlişkin Görüşleri Arasında Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova).....</i>	119
Tablo-27: <i>Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Programların Hedef Boyutuna İlişkin Görüşleri Arasında Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova).....</i>	119
Tablo-28: <i>Ortalama Sınıf Mevcutlarına Göre Programların Hedef Boyutuna İlişkin Görüşler Arasında Anlamlı Bir Farkın Olup Olmadığını Belirlemek İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova)</i>	120
Tablo- 29: <i>Öğretmenlerin Mezun Olduğu Lisans Programına Göre Programların İçerik Boyutuna İlişkin Görüşleri Arasında Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova).....</i>	121
Tablo-30: <i>Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Programların İçerik Boyutuna İlişkin Görüşleri Arasında Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova).....</i>	123
Tablo-31: <i>Ortalama Sınıf Mevcutlarına Göre Programların İçerik Boyutuna İlişkin Görüşler Arasında Anlamlı Bir Farkın Olup Olmadığını Belirlemek İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova)</i>	124
Tablo-32: <i>Öğretmenlerin Mezun Olduğu Lisans Programına Göre Programların Öğrenme Öğretme Boyutuna İlişkin Görüşleri Arasında Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova).....</i>	125
Tablo-33: <i>Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Programların Öğrenme Öğretme Boyutuna İlişkin Görüşleri Arasında Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova).....</i>	126
Tablo-34: <i>Ortalama Sınıf Mevcutlarına Göre Programların Öğrenme Öğretme Boyutuna İlişkin Görüşleri Arasında Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova).....</i>	127
Tablo-35: <i>Öğretmenlerin Mezun Olduğu Lisans Programına Göre Programların Ölçme ve Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşleri Arasında Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova).....</i>	128
Tablo-36: <i>Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Programların Ölçme ve Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşleri Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova).....</i>	129
Tablo-37: <i>Ortalama Sınıf Mevcutlarına Göre Programların Ölçme ve Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşleri Arasında Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova).....</i>	130
Tablo-38: <i>Programların Hedef Boyutuna İlişkin Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Görüşlerin Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin T-Testi Sonuçları</i>	130
Tablo-39: <i>Programların Hedef Boyutuna İlişkin Öğretmenlerin Eğitim Düzeyine Göre Görüşlerin Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin T-Testi Sonuçları</i>	131
Tablo-40: <i>Programların Hedef Boyutuna İlişkin Öğretmenlerin Görev Yapılan Okulun Öğretim Şekline Göre Görüşlerin Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin T-Testi Sonuçları</i>	132
Tablo-41: <i>Programların İçerik Boyutuna İlişkin Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Görüşlerin Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin T-Testi Sonuçları</i>	132
Tablo-42: <i>Programların İçerik Boyutuna İlişkin Öğretmenlerin Eğitim Düzeyine Göre Görüşlerin Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin T-Testi Sonuçları</i>	133
Tablo-43: <i>Programların İçerik Boyutuna İlişkin Öğretmenlerin Görev Yapılan Okulun Öğretim Şekline Göre Görüşlerin Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin T-Testi Sonuçları</i>	134

Tablo-44: <i>Programların Öğrenme Öğretme Boyutuna İlişkin Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Görüşlerin Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin T-Testi Sonuçları</i>	134
Tablo-45: <i>Programların Öğrenme Öğretme Boyutuna İlişkin Öğretmenlerin Eğitim Düzeyine Göre Görüşlerin Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin T-Testi Sonuçları</i>	135
Tablo-46: <i>Programların Öğretme Öğrenme Boyutuna İlişkin Öğretmenlerin Görev Yapılan Okulun Öğretim Şekline Göre Görüşlerin Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin T-Testi Sonuçları</i>	136
Tablo-47: <i>Programların Ölçme ve Değerlendirme Boyutuna İlişkin Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Görüşlerin Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin T-Testi Sonuçları</i>	136
Tablo-48: <i>Programların Ölçme ve Değerlendirme Boyutuna İlişkin Öğretmenlerin Eğitim Düzeyine Göre Görüşlerin Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin T-Testi Sonuçları</i>	137
Tablo-49: <i>Programların Ölçme ve Değerlendirme Boyutuna İlişkin Öğretmenlerin Görev Yaptığı Okulun Öğretim Şekline İlişkin T-Testi Sonuçları</i>	138



KISALTMALAR

AİHL: Anadolu İmam Hatip Lisesi

Akt: Aktaran

Bknz: Bakınız

Çev: Çeviren

DKAB: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi

DÖGM: Din Öğretimi Genel Müdürlüğü

EARGED: Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi

EBA: Eğitim Bilişim Ağı

Ed: Editör

İHL: İmam Hatip Lisesi

İHO: İmam Hatip Ortaokulu

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

N: Frekans

ÖSYM: Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi

S.D: Serbestlik Derecesi

SPSS: Statistical Package for Social Sciences

SS : Standart Sapma

s. Sayfa

TBMM: Türkiye Büyük Millet Meclisi

TEOG: Temel Eğitimden Orta Öğretime Geçiş

TTK: Talim ve Terbiye Kurulu

t.y: Tarih yok

\bar{X} : Aritmetik Ortalama

YÖK: Yüksek Öğretim Kurumu



BÖLÜM: I
GİRİŞ

1. ARAŞTIRMA HAKKINDA

Bu bölümde, araştırmanın problemi, ana probleme bağlı olarak alt problemleri, önemi, denenceleri, sayıltıları, temel kavramları ve konuyla ilgili yapılan önceki çalışmalar ele alınarak açıklanmıştır.

1.1. Problem

Türkiye Cumhuriyeti eğitim sisteminin önemli kilometre taşlarından biri de 18.08.1997 tarihli kanundur. Bu tarihte meclisten geçen “*İlköğretim ve Eğitim Kanunu*” ile eğitim sisteminin en alt basamağını oluşturan ilkokul ve ortaokullar ilköğretim adı altında birleştirilerek, zorunlu ve kesintisiz 8 yıllık eğitime geçilmiştir. Çıkarılan bu yasayla birlikte imam hatip ortaokullarının kapıları ilkokul 5. sınıfı bitiren öğrencilere hukuken kapanmıştır. Aradan geçen süreçte ilköğretim düzeyinde anayasal zorunluluk doğrultusunda programlarda yer verilen Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri dışında din eğitimi ihtiyacını karşılayacak öğretimsel bir alan kalmamıştır.

30.03.2012 tarihinde “*Milli Eğitim Temel Kanunu*”nda yapılan değişiklikle birlikte zorunlu eğitim 12 yıla çıkarılmış ve yeni eğitim sistemi 4 yıl ilkokul, 4 yıl ortaokul ve 4 yıl da lise olmak üzere 4+4+4 şeklinde formüle edilmiştir. Yapılan yasal değişiklikle imam hatip ortaokulları 15 yıllık bir aradan sonra 2012-2013 eğitim öğretim yılından itibaren tekrar eğitime başlamıştır.

Açıldığı 2012-2013 yılında, imam hatip ortaokullarına 4. sınıfı bitiren 94.467 öğrenci kaydolmuştur.¹ 2013 - 2014 eğitim öğretim yılında imam hatip ortaokullarına olan talep daha da artmıştır. 28 Mart 2014 tarihi itibari ile Milli Eğitim Bakanlığı'nın resmî verilerine göre imam hatip ortaokullarına öğrenim gören öğrenci sayısı 240.015 düzeyine ulaşmıştır.² 10 Nisan 2015 tarihli Milli Eğitim Bakanlığı verilerine göre ise imam hatip ortaokullarında eğitim gören öğrenci sayısı 385.830'a ulaşmıştır.³ 2015-2016 eğitim öğretim yılı itibariyle 5.sınıftan 8. Sınıfa kadar bütün sınıf düzeylerinde diğer ortaokullar gibi öğrencisi bulunan imam hatip ortaokulları, ilk mezunlarını verirken toplam öğrenci

¹ Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. (2013). *Milli Eğitim İstatistikleri (Örgün Eğitim 2012 - 2013)*. s.67. https://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_organ_egitim_2012_2013.pdf (20 Kasım 2016).

² Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. (2014). *Milli Eğitim İstatistikleri (Örgün Eğitim 2013 - 2014)*. s.67. https://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_organ_egitim_2013_2014.pdf (20 Kasım 2016).

³ Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. (2015). *Milli Eğitim İstatistikleri (Örgün Eğitim 2014 - 2015)*. s.91. https://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_organ_egitim_2014_2015.pdf (20 Kasım 2016).

sayısı da 524.295'e ulaşmıştır.⁴ 2016-2017 eğitim öğretim dönemine gelindiğinde ise Milli Eğitim Bakanlığı'nın resmi resmi verilerine göre imam hatip ortaokullarının güncel öğrenci sayısı 651.954'e ulaştığı görülmektedir.⁵ Aynı dönemde Türkiye geneli toplam ortaokul düzeyindeki öğrenci sayısının 5.554.415 olduğu dikkate alındığında imam hatip ortaokullarında eğitim gören öğrenciler, bu büyük kitlenin yaklaşık % 12'lik önemli bir kısmını oluşturmaktadır.⁶ Bu yönüyle eğitim sistemi içerisinde niceliksel olarak oldukça önemli bir paya sahip olan imam hatip ortaokulları, araştırmaya değer birçok alana sahip olduğu açıktır. Araştırılması gereken en önemli alanlarından biri de bu okulları, normal ortaokullardan ayırdedici özelliği olarak kabul gören meslek dersleridir.

Bu okulların yeniden açılışına imkân sağlayan yasal düzenlemenin yürürlüğe girmesinden sonra oldukça kısa bir sürede hazırlanarak uygulamaya konulan meslek derslerine ilişkin öğretim programlarının, ihtiyaçları karşılayacak derecede yetkin ve işlevsel olmadığı düşünülmektedir.⁷ Okutulan bu derslerin öğretim programlarının öğrenci düzeyine hangi oranda uygun olduğu, derslerin içeriğinde bulunan konuların dinî ve ahlaki niteliği, haftalık ders saati, öğretim yöntem ve tekniklerinin içeriğine uygunluğu vb. hususların araştırılarak, programların uygulayıcısı olan öğretmenlerin gözünden genel çerçevede bir ayna tutmak gerekmektedir.

Program geliştirmenin dinamik bir süreç olduğu ve değerlendirme olgusunun öğretim programları için göz ardı edilemeyecek bir gerçek olduğu düşünüldüğünde söz konusu derslerin öğretim programlarının hedefler, içerik, öğrenme öğretme durumları ve ölçme-değerlendirme gibi temel boyutlarının belirli ölçütlere göre ele alınması, programların başarısına ve ilerleyen süreçlerde daha işlevsel olmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

⁴ Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. (2016). *Milli Eğitim İstatistikleri (Örgün Eğitim 2015 - 2016)*. s.86. https://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_organ_egitim_2016_2017.pdf (12 Eylül 2017).

⁵ Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. (2017). *Milli Eğitim İstatistikleri (Örgün Eğitim 2016 - 2017)*. s.65. https://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_organ_egitim_2016_2017.pdf (12 Eylül 2017).

⁶ *Milli Eğitim İstatistikleri (Örgün Eğitim 2016 - 2017)*. s.65.

⁷ İmam hatip ortaokullarının açılışına imkân sağlayan yasal düzenleme 11 Nisan 2012 tarihinde Resmi Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe girmesinin ardından, okulların eğitim-öğretime başladığı aynı yılın eylül ayına kadar öğretim programları hazırlanmış ve bu öğretim programlarını öğrencilere aktaracak ders kitapları yazılarak, kullanıma hazır hale getirilmiştir. Program geliştirme ilkeleri açısından bakıldığında yetkin ve işlevsel bir öğretim programı için yaklaşık 4,5 aylık bu süre oldukça kısadır.

Problem Cümlesi: İmam hatip ortaokullarında uygulanan meslek dersleri programlarına ilişkin, bu dersi okutan öğretmenlerin görüşleri nelerdir?

Problem cümlesine bağlı olarak araştırmanın alt problemleri de aşağıdaki şekilde belirlenmiştir:

1. Öğretmenlerin imam hatip ortaokullarında okutulan meslek dersleri programlarının kazanım (hedef) boyutuna ilişkin görüşleri nelerdir? Öğretmenlerin görüşleri arasında; **(a)** mezun olunan lisans bölümü, **(b)** mesleki kıdem, **(c)** ortalama sınıf mevcutları, **(d)** cinsiyet, **(e)** eğitim düzeyi ve **(f)** görev yapılan okulun öğretim şekline göre anlamlı farklılıklar var mıdır?
2. Öğretmenlerin imam hatip ortaokullarında okutulan meslek dersleri programlarının içerik boyutuna ilişkin görüşleri nelerdir? Öğretmenlerin görüşleri arasında **(a)** mezun olunan lisans bölümü, **(b)** mesleki kıdem, **(c)** ortalama sınıf mevcutları, **(d)** cinsiyet, **(e)** eğitim düzeyi ve **(f)** görev yapılan okulun öğretim şekline göre anlamlı farklılıklar var mıdır?
3. Öğretmenlerin imam hatip ortaokullarında okutulan meslek dersleri programlarının öğrenme öğretme boyutuna ilişkin tutumları nelerdir? Öğretmenlerin görüşleri arasında **(a)** mezun olunan lisans bölümü, **(b)** mesleki kıdem, **(c)** ortalama sınıf mevcutları, **(d)** cinsiyet, **(e)** eğitim düzeyi ve **(f)** görev yapılan okulun öğretim şekline göre anlamlı farklılıklar var mıdır?
4. Öğretmenlerin imam hatip ortaokullarında okutulan meslek dersleri programlarının ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin görüşleri nelerdir? Öğretmenlerin görüşleri arasında **(a)** mezun olunan lisans bölümü, **(b)** mesleki kıdem, **(c)** ortalama sınıf mevcutları, **(d)** cinsiyet, **(e)** eğitim düzeyi ve **(f)** görev yapılan okulun öğretim şekline göre anlamlı farklılıklar var mıdır?

1.2. Denenceler

1. Öğretmenlerin imam hatip ortaokullarında okutulan meslek dersleri programlarının hedef boyutuna ilişkin görüşleri arasında **(a)** mezun olunan lisans bölümü, **(b)** mesleki kıdem, **(c)** ortalama sınıf mevcutları, **(d)** cinsiyet, **(e)** eğitim düzeyi ve **(f)** görev yapılan okulun öğretim şekline göre anlamlı farklılıklar vardır.
2. Öğretmenlerin imam hatip ortaokullarında okutulan meslek dersleri programlarının içerik boyutuna ilişkin görüşleri arasında **(a)** mezun olunan lisans bölümü, **(b)** mesleki kıdem, **(c)** ortalama sınıf mevcutları, **(d)** cinsiyet, **(e)** eğitim düzeyi ve **(f)** görev yapılan okulun öğretim şekline göre anlamlı farklılıklar vardır.
3. Öğretmenlerin imam hatip ortaokullarında okutulan meslek dersleri programlarının öğrenme öğretme boyutuna ilişkin görüşleri **(a)** mezun olunan lisans bölümü, **(b)** mesleki kıdem, **(c)** ortalama sınıf mevcutları, **(d)** cinsiyet, **(e)** eğitim düzeyi ve **(f)** görev yapılan okulun öğretim şekline göre anlamlı farklılıklar vardır.
4. Öğretmenlerin imam hatip ortaokullarında okutulan meslek dersleri programlarının ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin görüşleri arasında **(a)** mezun olunan lisans bölümü, **(b)** mesleki kıdem, **(c)** ortalama sınıf mevcutları, **(d)** cinsiyet, **(e)** eğitim düzeyi ve **(f)** görev yapılan okulun öğretim şekline göre anlamlı farklılıklar vardır.

1.3. Araştırmanın Amacı

İmam hatip ortaokullarında okutulan meslek dersleri (Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Temel Dinî Bilgiler, Hz. Muhammed'in Hayatı ve Kur'an-ı Kerim) öğretim programlarının hedefler, içerik, öğrenme öğretme ve ölçme-değerlendirme gibi temel boyutlarının, bu dersleri okutan öğretmenlerin görüşlerine göre değerlendirilerek, araştırma sonunda ulaşılabacak bulgular doğrultusunda başta programın tasarımcı, uygulayıcı ve izleyicileri olmak üzere diğer bütün paydaşlarına önerilerde bulunmak bu araştırmanın temel amacını oluşturmaktadır. Bu amaç doğrultusunda öğretmenlerin sahip olduğu bir takım değişkenlere göre (mezun olunan lisans bölümü, mesleki kıdem, ortalama sınıf mevcutları, cinsiyet, eğitim düzeyi vb.) programlara ilişkin algılarının farklılaşıp farklılaşmadığı,

farklılaşmış ise bu farklılıkların hangi guruplar arasında olduğunu belirlemektir. Aynı zamanda programların uygulama sürecine yansıyan başlıca problemlerin, öğretmenlerin gözüyle tespitini sağlayarak, çözümünün ilk basamağını oluşturmak, daha sonra bu alanda yapılacak program geliştirme ve güncelleme çalışmalarına nitelikli veri sağlamak amaçlanmıştır.

Konuyla ilgili alan literatürü titizlikle taranmış, doğrudan imam hatip ortaokulları üzerine yapılan bilimsel çalışmaların oldukça sınırlı olduğu tespit edilmiştir. İmam hatip ortaokullarının; başta meslek dersleri öğretim programları olmak üzere araştırmaya değer ve henüz keşfedilmemiş birçok alanın olduğundan, bu çalışma temelde öğretim programlarını ele alsa da sonraki süreçte imam hatip ortaokulları üzerine araştırma yapacak araştırmacılara ilham vermek ve akademik camianın dikkatini bu bâkir alana çekmek araştırmanın diğer amacını oluşturmaktadır.

1.4 Araştırmanın Önemi

İnsan, sahip olduğu kabiliyetler bakımından diğer varlıklardan ayrılmaktadır. İnsanı değerli kılan en önemli noktalardan biri ise kuşkusuz sahip olduğu potansiyelin geliştirilebilir özelliğe sahip olmasıdır. Bu nedendir ki, tarih boyunca insanoğlunun fiziksel, zihinsel, kültürel vb. bütün alanlarda kendini geliştirebilmesi için imkân sağlama bütün toplumların en öncelikli görevlerinden biri olmuştur. 19.yüzyıldan itibaren bilim ve teknolojinin olağanüstü gelişimi; kültürlerarası etkileşimi artırdığı gibi toplumsal rekabeti de farklı bir boyuta taşımıştır. Bu doğrultuda her toplum; kendisine özgü kültürel ve ahlaki değerlerle donatılmış, çağın standartlarına uygun, bunlarla birlikte kendi toplumunu diğerlerine göre bir adım öne taşıyacak bireyler yetiştirmeye yönelmiştir. Bu durum eğitim ve öğretime büyük önem vermeyi zorunlu kılmıştır. Çünkü bir toplumu geleceğe emin adımlarla taşıyabilecek insan tipini maddi ve manevi kaynakları israf etmeden yetiştirmek, iyi kurgulanmış ve bütün boyutlarıyla gerekli süzgeçlerden geçirilmiş, gerektiğinde hatalarını telafi edebilen bir eğitim sistemi ile mümkündür. Kültürler arası etkileşimin yoğun olduğu günümüz dünyasında insanın öz değerlerini koruyarak, bu değerleri gelecek kuşaklara aktarabilmesindeki en önemli araçlardan biri de eğitimidir. Eğitimi nitelikli

kılan etkenlerin başında da planlı, programlı ve belirli bir sistem içerisinde yapıyor olması gelmektedir. Bu imkânı planlayıcı ve uygulayıcılara sağlayacak yegâne unsur ise öğretim programlarıdır.

Öğretim programları, formal eğitimde en fazla önem atfedilen temel bileşenlerden biri olarak görülmektedir. Zira sistemin hedefler, içerik, öğrenme öğretme durumları ve değerlendirme gibi temel boyutlarının baştan sona yazılı hâle getirildiği ve alanın paydaşları tarafından anlaşılır bir kılavuza dönüştürüldüğü bir talimatname olarak görülmektedir. Öğretim programı, dinamik ve sürekli pozitif yönde gelişmesi beklenen bir sürecin nesnesidir. Bu nesnenin kalitesi aynı zamanda yapılan eğitimin kalitesi ile de doğrudan ilgilidir.

İmam hatip ortaokullarında okuyan toplam öğrenci mevcudu göz önüne alındığında ülke geleceği için öğretim programlarına hayati bir misyon yüklendiği söylenebilir. Bu bakış açısı ile mevcut imam hatip ortaokulu meslek dersleri öğretim programlarının yeterliğinin ortaya konulması ve elde edilen bulgular doğrultusunda daha sonra yapılacak program düzenlemeleri için öneriler sunulması açısından önem arz etmektedir. Araştırma kapsamında elde edilen bulguların ve bu bulgulara dayalı olarak ortaya konulacak önerilerin mevcut programların daha elverişli bir hâle gelmesine katkı sağlayacağı, yapılacak olan güncellemelere önemli ölçüde iyi bir rehber olacağı düşünülmektedir.

İmam hatip ortaokullarındaki meslek dersleri kapsamında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (1 saat), Hz. Muhammed'in Hayatı (2 saat), Temel Dinî Bilgiler (1 saat) ve Kur'an-ı Kerim (2 saat) zorunlu ders olarak yer almaktadır. Bu derslerin büyük çoğunluğu Milli Eğitim Bakanlığı'nca Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi branşında atanan öğretmenler tarafından okutulmaktadır. Bazı okullarda ise Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin yetersiz kaldığı durumlarda imam hatip lisesi meslek dersi öğretmenleri bu dersleri okutmaktadır. Bu araştırmanın ilgili programların uygulanmasında en kritik görevi üstlenen Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenleri üzerinde yapılması; öğretim programlarının yeterliğini, olumlu ve olumsuz yönlerini, uygulanmasındaki sorunlarını, eksikliklerini ve tutarsızlıklarını objektif bir şekilde ortaya koyacağını düşünülmektedir.

Ayrıca imam hatip ortaokulları üzerine yapılan bilimsel araştırmaların yok denecek kadar az olması bu araştırmayı önemli kılan bir diğer önemli etkidir.⁸ Seçilen problem geniş bir çerçevede tutularak, araştırmacıların dikkatini bu alana çekmek hedeflenmiştir. Bu sayede alanda var olan sorunları araştırmacıların keşfetmesi sağlanabilir, yapılacak muhtemel çalışmalara ön bilgi teşkil edebilir ve araştırma sonunda ortaya çıkacak veriler sayesinde yeni araştırmalara etkili bir rehberlik yapabilir.

1.5. Konuyla İlgili Yapılan Önceki Çalışmalar

İmam hatip okullarının farklı boyutları üzerine, (tarihî gelişim, eğitim öğretim durumu, öğrenci ve mezunları üzerine sosyolojik analiz vb.) yüzlerce akademik çalışma yapılmıştır. Kaymakcan ve Aşlamacı'nın 2011 yılında yaptığı "*İmam-Hatip Liseleri Literatürü Üzerine Bibliyografik Bir İnceleme*" başlıklı çalışma, akademik alanda imam hatip okullarını konu edinen çalışmaları bir araya getirmiştir. İmam hatipler üzerine 1951-2011 yılları arasında 27 kitap ve rapor, 32 makale, 43 bildiri, 4 kitap bölümü, 49 tez çalışması olmak üzere toplam 155 çalışma yapıldığı görülmektedir.⁹ Konu ile ilgili yapılan çalışmalarda imam hatip okullarının Osmanlı döneminden itibaren kökenleri, açılıp kapatılmaları, bu okullara yönelik olumlu olumsuz yaklaşımlar ve bu okulların yaşadığı kurumsal tecrübeler ortaya konulmaya çalışılmıştır.¹⁰ 2011 yılından sonra bu listeye ilave olarak 4'ü doktora, 33'ü yüksek lisans olmak üzere 38 yeni akademik çalışma ilave olmuştur.

Özel olarak imam hatip ortaokullarını konu olarak yapılan çalışma yok denecek kadar azdır. Cumhuriyet döneminden yakın geçmişe kadar; imam hatip okullarının, lise ve ortaokul bölümleri bütün bir eğitim kurumu olarak düşünülmüş, bununla birlikte ortaokul kısmı neredeyse her dönemde, lise kısmının gölgesinde kalmıştır. Genellikle imam hatiplerin tarihî sürecini ele alan kimi çalışmalarda imam hatip ortaokulları hakkında; tarihî seyri ve eğitim öğretim durumu gibi temel konularda bilgiler verildiği görülmektedir.

⁸ Tarihsel süreçte imam hatip ortaokulları, araştırmaya değer bir alan olmasına karşın, neredeyse her dönemde imam hatip liselerinin gölgesinde kalmıştır. Bu okullar üzerine akademik alanda yapılan çalışmalar incelendiğinde doğrudan imam hatip ortaokulunu odağı alan çalışma sayısı oldukça sınırlıdır. Bu konuda 2012 yılında imam hatip ortaokullarının yeniden açılmasından sonra yapılmış birkaç lisansüstü çalışma göze çarpmaktadır.

⁹ Recep Kaymakcan ve İbrahim Aşlamacı. "İmam-Hatip Liseleri Literatürü Üzerine Bibliyografik Bir İnceleme", **Değerler Eğitimi Dergisi**. Cilt.9, Sayı.22, Aralık 2011, ss.71-101.

¹⁰ Kaymakcan ve Aşlamacı, s.80.

Bu yönüyle imam hatip ortaokulları hakkında geniş bilgiler veren belli başlı çalışmalar şunlardır:

- Dinçer tarafından 1974 yılında yapılan “1913’ten Günümüzde İmam Hatip Okulları Meselesi” başlıklı kitap, imam hatip ortaokullarının tarihî seyrini konu edinen ilk çalışmalardan biridir. Dinçer, bu çalışmasında milli eğitim sistemi içerisinde önemli gördüğü bu okulların başta, kuruluşundan itibaren geçirdiği safhaları olmak üzere diğer önemli boyutlarını ele almaktadır.¹¹
- Ayhan tarafından yapılan “Türkiye’de Din Eğitimi” başlıklı çalışmada, cumhuriyet döneminden itibaren din eğitiminin 2000’li yıllara kadar geçirdiği süreç ele alınmıştır. Din eğitimi bağlamında çalışmanın genelinde imam hatip ortaokullarına da yer veren Ayhan, bu okulların tarihî sürecine resmi belgelerle ışık tutan bir çalışma ortaya koymuştur.¹²
- Ülkemizde imam hatipler üzerine en kapsamlı çalışmaları yapan, günümüzde de yapmaya devam eden Öcal, “Osmanlı’dan Günümüze Türkiye’de Din Eğitimi”¹³ ve “100. Yılında İmam Hatip Liseleri”¹⁴ başlıklı çalışmalarında imam hatip ortaokullarının başlangıçtan günümüze kadar olan tarihî seyrini resmî belgeler ışığında ele almıştır. Öcal ayrıca, konu ile alakalı, farklı akademik yayınlara birçok makale ve bildiri hazırlamış, imam hatipler üzerine lisansüstü tez çalışmaları yaptırmıştır.
- Ünsür, “Bir Mesleki Eğitim Kurumu Olarak İmam Hatip Liseleri” başlıklı doktora tezinde imam hatip ortaokullarının kuruluşundan 2000’li yıllara kadar geçirdiği tarihî süreci; imam hatip liseleri ile birlikte bütün boyutları ile ele almıştır.¹⁵
- Aşlamacı, “Pakistan Medreselerine Model Olarak İmam Hatip Liseleri” başlıklı doktora tezi olarak hazırladığı çalışmasının ilk bölümünde imam hatip okullarının tarihini kapsamlı olarak ele almıştır. Söz konusu çalışmanın ilgili bölümünde imam hatip ortaokullarının tarihî süreçte geçirdiği aşamalara da genişçe yer verilmiştir.¹⁶

¹¹ Nahit Dinçer, *1913’ten Günümüze İmam Hatip Okulları Meselesi*, İstanbul: Yağmur Yayınevi, 1974.

¹² Halis Ayhan, *Türkiye’de Din Eğitimi*, 2.Baskı, İstanbul: DEM Yayınları, 2004.

¹³ Mustafa Öcal, *Osmanlı’dan Günümüze Türkiye’de Din Eğitimi*, 1.Basım, İstanbul: Düşünce Kitabevi, 2011.

¹⁴ Mustafa Öcal, *100. Yılında İmam Hatip Liseleri*, İstanbul: Ensar Neşriyat, 2013.

¹⁵ Ahmet Ünsür, *Kuruluşundan Günümüze İmam Hatip Liseleri*, 2.Baskı, İstanbul: Ensar Neşriyat, 2005.

¹⁶ İbrahim Aşlamacı, *Pakistan Medreselerine Model Olarak İmam Hatip Okulları*, İstanbul: DEM Yayınları, 2014.

2012 yılında imam hatip ortaokullarının tekrar açılmasıyla birlikte bu okullara yönelik yapılan ilk müstakil çalışmalar kendini göstermeye başlasa da doğrudan bu okullarda okutulan meslek dersleri öğretim programlarını konu edinen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak bu okullarla birlikte bütün ortaokullarda ortak program olarak uygulanan, 2010 yılında yayımlanmış Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin öğretim programını çeşitli yönlerden ele alan birçok çalışma yapılmıştır. Araştırma konumuz ile doğrudan ilgili herhangi bir çalışmaya rastlanmazken, 2017 yılında Aşlamacı tarafından imam hatip ortaokulları üzerinde yapılan “*Paydaşlarına Göre İmam-Hatip Ortaokullarında Din Eğitimi*” başlıklı çalışma 2012 yılı itibariyle yeniden açılan bu okullardaki eğitimi ciddi biçimde ele alan ilk çalışmalardan biri olarak göze çarpmaktadır. Aşlamacı bu çalışmasında imam hatip ortaokullarının başta eğitim öğretim niteliği olmak üzere tarihî seyrini, güncel durumunu, okula yönelik öğrenci ve öğretmen algısı gibi birçok farklı yönü; öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin bakış açısıyla ile aktarmaktadır.¹⁷ Bunun dışında tespit edebildiğimiz kadarı ile imam hatip ortaokulları üzerine yüksek lisans tezi türünde 5 çalışma yapılmıştır. Bunlardan iki tanesi Arapça dersine yönelik, üçü de bu okulların sosyolojik yönünü inceleyen çalışmalardan oluşmaktadır. Bu çalışmalar şunlardır:

- Seval Gültekin, *İmam Hatip Ortaokulları 5. Sınıflarda Arapça Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi EBE, 2013.
- Ahmet Çağlayan, *İmam Hatip Ortaokullarında Görevli Öğretmenlerin İşe Yabancılaşmasına İlişkin Algıları (Diyarbakır İli Örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Zirve Üniversitesi SBE, 2015.
- Şakir Demirbaş, *Türkiye’de İmam - Hatip Ortaokullarında Okutulmakta Olan Arapça Ders Kitabı Serisi ile İlgili Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi EBE, 2016.
- Fikriye Rana Kaya, *İmam Hatip Ortaokulu Öğrenci Velilerinin Beklentileri*, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi SBE, 2016.
- Ahmet Yaşar, *İmam Hatip Ortaokulu Öğrencilerinin Beden Eğitimi ve Spor Dersine Katılımına Yönelik Ana Baba Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi EBE, 2017.

¹⁷ İbrahim Aşlamacı, *Paydaşlarına Göre İmam-Hatip Okullarında Din Eğitimi*, Ankara: DEM Yayınları, 2017.

1.6. Tanımlar

- **İmam Hatip Ortaokulu:** İmam hatip ortaokulu Türk milli eğitim sistemi içerisinde yer alan, ilkokulu bitiren öğrencilerin kendi istekleri ve velisinin onayı ile gidebileceği ilköğretim ikinci kademe düzeyinde bir okul türü olup; tarihi, Cumhuriyet Dönemi öncesine kadar giden köklü bir geçmişe sahip, ortaöğretim düzeyine öğrenci yetiştiren bir eğitim kurumudur. Milli eğitim sisteminin ortaokul düzeyine öngördüğü temel derslere ilave olarak; imam hatip ortaokulu öğrencileri birtakım mesleki dersleri de almaktadırlar.
- **İmam Hatip Ortaokulu Meslek Dersleri:** İmam hatip ortaokulları ders programında yer alan, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 1 saat, Temel Dinî Bilgiler 1 saat, Hz. Muhammed'in Hayatı 2 saat ve Kur'an-ı Kerim 2 saatten oluşan dinî ağırlıklı derslerdir.
- **Program:** Eğitim literatüründe amaç ve kapsamına göre eğitim programı, ders programı, öğretim programı vb. farklı program türleri vardır. Bu çalışmanın genelinde kullanılan program tanımlaması ile kastedilen, öğretim programıdır. Öğretim programı, bir ders veya disiplinin planlama, uygulama ve değerlendirme gibi bütün süreçlerini şekillendiren, yönlendiren ve uygulayıcılara klavuzluk eden genel bir talimatnamedir.
- **Program Değerlendirme:** Öğretim programlarının etkinliği hakkında yargıda bulunmak ve programdaki aksaklıkların, programın hangi öge ya da öğelerinden kaynaklandığını belirleyerek, gerekli düzeltmelerin yapılabilmesine imkân sağlamayı içeren çeşitli faaliyetlerdir.
- **İmam Hatip Ortaokulu Meslek Dersleri Öğretmeni:** İmam hatip ortaokullarında görev yapan ve meslek dersleri olarak tanımlanan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Temel Dinî Bilgiler, Hz. Muhammed'in Hayatı ve Kur'an-ı Kerim derslerinden oluşan ders gurubunu okutan öğretmendir.

2. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu bölümde, yapılan araştırmanın modeli, metodolojisi, veri toplama süreci ve verilerin analizi konusunda izlenen yol hakkında açıklamalar yer almaktadır.

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada fazla sayıda bireyden oluşan örneklemin evrenin tamamını temsil kabiliyetine sahip olacağı, belirlenen problem konusunda objektif ve nitelikli veri sağlayacağı ve denenceleri tutarlı bir şekilde test edeceği düşüncesi ile tarama modeli tercih edilmiştir. Tarama modeli, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu, var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi şartları içinde ve var olduğu gibi tanımlamaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez.¹⁸

2.2. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Bu araştırma, 2016 – 2017 eğitim öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı müstakil İmama Hatip Ortaokulları ile Anadolu İmam Hatip Lisesi bünyesinde yer alan imam hatip ortaokullarında görev yapan ve araştırmaya katılan 766 öğretmen ile sınırlıdır.
2. Bu araştırma, katılımcılar üzerinde yapılan ankette yer alan sorular ve ankete cevap veren öğretmenlerin görüşleri ile sınırlıdır.

2.3. Araştırmanın Sayıltıları

1. Bu araştırmada, araştırmaya katılan öğretmenlerin kendi beyanları çerçevesinde belirttikleri akademik alanlardan mezun oldukları, mesleki niteliklerini belirlemek maksadıyla sorulan sorulara doğru cevaplar verdikleri ve araştırmaya konu olan dersleri okuttukları, bu yüzden araştırmaya veri sağlamaya elverişli oldukları varsayılmıştır.

¹⁸ Niyazi Karasar, *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, 21. Baskı, Ankara: Nobel Yayınları, 2010, s.79.

2. Bu araştırmada, araştırmaya katılan öğretmenlerin ankette kendilerine y6neltilen b6t6n sorulara herhangi bir baskı altında kalmaksızın, samimiyetle ve d6ř6ncelelerini objektif bir şekilde betimleyen cevap verdikleri varsayılmıştır.
3. Araştırma i6in belirlenen 6rneklem, bilimsel standartlara uygun olup evreni temsil kabiliyetine sahiptir.

2.4. Araştırmanın Evreni ve 6rneklemi

Araştırmanın evrenini, T6rkiye genelindeki m6stakil İmam Hatip Ortaokulları ve Anadolu İmam Hatip Lisesi b6nyesindeki imam hatip ortaokullarda 2016-2017 eğitim 6đretim yılında kadrolu olarak g6rev yapmakta olan ve Din K6lt6r6 ve Ahlak Bilgisi, Temel Din6 Bilgiler, Kur'an-ı Kerim ve Hz. Muhammed'in Hayatı derslerini okutan 6đretmenler oluşturmaktadır. Bu dersleri okutan 6đretmenler mezun oldukları akademik b6l6mler farklı olsa da¹⁹ Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Din K6lt6r6 ve Ahlak Bilgisi 6đretmeni olarak atanmaktadır. Araştırmanın yapıldığı 2016-2017 eğitim 6đretim yılında T6rkiye genelindeki imam hatip ortaokullarında g6rev yapan 7.286 Din K6lt6r6 ve Ahlak Bilgisi 6đretmeni araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Araştırmanın evrenini oluşturan 7.286 6đretmenin % 44,7'lik orana sahip 3.260'ı bayan, % 55,3'l6k orana sahip 4.026'sı ise erkektir. Evreni oluşturan 7286 sayıdaki din k6lt6r6 ve ahlak bilgisi 6đretmeninin, 1368'i anadolu imam hatip liseleri b6nyesinde yer alan orta kısımlarda g6rev yapmakta olup, bu 6đretmenlerin cinsiyet dağılımı, 1.018'i erkek, 350'si ise bayarlardan oluşmaktadır. Evreni oluşturan 6đretmenlerin 5.918'i ise m6stakil imam hatip ortaokullarında g6rev yapmakta olup, bu 6đretmenlerin cinsiyet dağılımı ise 3.008'i erkek, 2.910'u ise bayandır.²⁰

Araştırma i6in belirlenen 6rnekleme; branşı, s6z konusu dersleri okutmaya m6sait olmasına karşın, fiili olarak derslere girmeyen okul idarecileri ile Milli Eğitim Bakanlığı kadrosunda ge6ici zamanlı istihdam edilen 6cretli 6đretmenler dâhil edilmemiştir. Araştırmanın 6rneklemine T6rkiye'nin 81 ilinden araştırma i6in belirlenen 6n şartları taşıyan

¹⁹ Milli Eğitim Bakanlığı tarafından İmam Hatip Ortaokullarına Din K6lt6r6 ve Ahlak Bilgisi 6đretmeni branşında atanan 6đretmenler, İlahiyat Fak6ltesi, Din K6lt6r6 ve Ahlak Bilgisi 6đretmenliđi, İlk6đretim Din K6lt6r6 ve Ahlak Bilgisi 6đretmenliđi vb. gibi lisans programlarını tamamlamaktadır.

²⁰ Evrenin tespitine ilişkin sayısal veriler, Milli Eğitim Bakanlığı Din 6đretimi Genel M6d6rl6đ6 ile yapılan e-mail yazışmaları ile edilmiştir.

ve gönüllü olarak araştırmaya katılan 766 öğretmen oluşturmaktadır. Günümüz şartlarındaki teknolojik imkânların örnekleme ulaşmada kolaylık sağlayacağı ve örneklemin evreni temsil kabiliyetini daha güçlü kılacağı düşüncesi ile örnekleme seçiminde coğrafi bölge sınırlandırmasına gidilmemiştir. Evreni oluşturan 81 ilden araştırmanın gerektirdiği niteliklere uygun ve istekli olan katılımcılar araştırmaya dâhil edilmiştir. Ayrıca il nüfusları ve okul yoğunluğu temel alınarak örneklemin coğrafi olarak dağılımında bu oranın yakalanmasına azami derecede hassasiyet gösterilmiş, nüfus ve okul yoğunluğuna göre katılımcı sayısı çok düşük kalan illerde görev yapan öğretmenlere araştırmaya katılım çağrısında bulunulmuştur. Milli Eğitim Bakanlığı verilerine göre araştırmanın yapıldığı tarihlerde araştırma için öngörülen şartları taşıyan öğretmen sayısı diğer bir ifade ile evrenin niceliksel büyüklüğü 7.286 olduğu görölmektedir.

Araştırma kapsamında yapılan katılım çağrısına 785 öğretmen olumlu cevap vererek araştırma için geliştirilen anket formunu doldurmuştur. Yapılan kontrollerde 19 adet anket formunun; eksik veya hatalı doldurulduğu tespit edilerek, değerlendirmeye dâhil edilmemiştir. Araştırmanın örneklemini oluşturan 766 öğretmenin, bilimsel standartlara göre, 0,05 anlamlılık düzeyinde minimum örnekleme sayısının üzerinde olduğu, bu nedenle güçlü bir biçimde evreni temsiliyet kabiliyetine sahip olduğu söylenebilir.²¹

2.5. Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırmanın problemi, alt problemleri ve modeli belirlendikten sonra veri toplama aracı geliştirmek için kapsamlı bir ön çalışma yapılmıştır. Araştırmanın amacına hizmet edecek nitelikte 5 bölümden oluşan bir anket formu araştırmacı tarafında geliştirilmiştir. Bu doğrultuda, öncelikle alanda görev yapan ve aktif olarak araştırmaya konu olan dersleri okutan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinden 6 kişilik bir gurup belirlenerek, bu guruba yapılmak istenen araştırma hakkında bilgi verilmiş ve ölçek geliştirmek için ayrıntılı bir mülakat yapılmıştır. Aynı zamanda akademik alanda önceden yapılmış benzer nitelikte araştırmalar incelenmiştir.

Elde edilen bilgiler doğrultusunda öğretmenlerin programlar hakkındaki görüşlerini tespit edeceği düşünölen ifadelerden oluşan 56 maddelik bir havuz oluşturulmuştur.

²¹ Şener Büyüköztürk, *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Şener Büyüköztürk (Ed.) 6. Baskı, Ankara: Pegem Yayınları, 2010, s.98.

Havuzdaki maddeler danışman kontrolünde gözden geçirilerek, sayı 42'ye düşürülmüştür. Elde kalan maddelerden katılımcıların programlara yönelik görüşlerini belirlemek amacı ile “Kesinlikle Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum” ve “Hiç Katılmıyorum” seçeneklerinden oluşan 5 bölümlü likert tipi bir ölçek oluşturulmuştur. Oluşturulan ölçekte, öğretim programlarının hedef boyutuna ilişkin görüşleri belirlemek maksadıyla 7 soru, içerik boyutuna ilişkin görüşleri belirlemek maksadıyla 12 soru, öğrenme öğretme durumlarına ilişkin görüşleri belirlemek maksadıyla 16 soru, ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin görüşleri belirlemek maksadıyla 7 soru olmak üzere toplam 42 soru sorulmuştur. Geliştirilen anket formunun (EK-1) ilk bölümünde ise belirtilen görüşleri araştırmanın amacına uygun şekilde sınıflandırması düşünülen, öğretmenlerin kişisel ve mesleki özelliklerini belirlemeye yönelik 8 soruya yer verilmiştir.

Hazırlanan anket taslağının araştırmanın amaca hizmet edebilme yeterliğinin belirlenmesi için uzman görüşlerine başvurulmuş, taslağa yönelik öneri ve eleştiriler dikkate alınarak danışman gözetiminde gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Son aşamada ise anket formu ölçme ve değerlendirme yeterliği, teknik yapı ve dil açısından ilgili paydaşların görüşlerine göre yapılandırılarak son şekli verilmiştir. Evren içerisinden seçilen 38 kişilik bir örneklem gurubu üzerinde hazırlanan veri toplama aracının kullanılabilirlik ve geçerlilik durumunun tespiti için ön uygulama yapılmıştır. Elde edilen veriler dikkatli bir şekilde analiz edilerek veri toplama aracı gözlenen hata ve tutarsızlıklardan arındırılarak uygulamaya hazır hâle getirilmiştir. Birlikte çalışılan 38 kişilik bu grup daha sonra yapılacak araştırmanın örnekleme dâhil edilmemiştir. Evren içerisinden daha geniş kitleye kolay ulaşabilmek için verilerin toplanmasında Google Forms²² kullanılmıştır. Anket formunun içeriği orijinalliği bozulmadan Google forms üzerine aktarılarak interaktif hâle getirilmiştir. Gerekli kontroller ve fonksiyon testlerine tabi tutularak, sorunsuz ve sağlıklı veri topladığı gözlemlendikten sonra, anketin bağlantısı anlaşılır ve sade bir açıklama metni ile mail guruplarında, sosyal medyada araştırmaya uygun katılımcıların bulunabileceği bütün interaktif platformlarda paylaşılarak araştırmaya katılım talebinde bulunulmuştur.

²² Google Forms, Google tarafından sunulan ve farklı soru türlerinin kullanılabilmesi için interaktif bir bilgi toplama aracıdır. Araştırmacılar tarafından farklı amaçlarla oluşturulan anket formlarının katılımcılar tarafından online olarak doldurulabilmesi, araştırma tamamlandığında ise elde edilen verilerin dijital tablolar halinde analize hazır hale getirilebildiği bir internet platformudur. Ay- rıntılı bilgi için Bknz: <https://www.google.com/intl/tr/forms/about/> (19 Mart 2016).

Araştırmaya katılan öğretmenlerce doldurulan anket formları dikkatlice gözden geçirilmiş, bilimsel araştırma standartlarına uygun olmayanlar ayrılmış, araştırma için gerekli niteliklere sahip anket formlar bilgisayar ortamında bir araya getirilerek, veri toplama etabı tamamlanmıştır. Toplanan veriler; Statistical Package for Social Sciences (SPSS-20) paket programına aktarılarak analiz edilmiştir.

2.6. Verilerin Analizi

Araştırmaya katılan öğretmenlerin programlara ilişkin görüşlerinin belirlenmesinde, ölçek bölümlerinin hem madde bazında hem de bölüm bazında puan ortalamaları ve standart sapma değerleri alınarak tablolaştırılmıştır. Anket formunda yer alan maddeler 5'li likert tipi ölçek şeklinde hazırlandığından seçenekler; “Hiç Katılmıyorum” (1) “Katılmıyorum” (2) “Kararsızım” (3) “Katılıyorum” (4) “Kesinlikle Katılıyorum” (5) şeklinde puanlanmış, aralık sayısının seçenek sayısına bölümü ile ($4/5=0,80$) veri analizinde kullanılan yorum aralıkları belirlenmiştir. Ölçekte yer alan maddelerin puanlanmasında ve istatistiksel betimlemelerde kullanılan aritmetik ortalamalar ve yorumlarda Tablo-1’deki değerler esas alınmıştır.

Tablo-1: 5’li Derecelendirme Ölçeği ve Puan Sınırları

<i>Verilen Cevap</i>	<i>Ölçek Puanı</i>	<i>Değerlendirme Puan Aralığı</i>	<i>Yorum</i>
<i>Hiç Katılmıyorum</i>	1	1,00 – 1,79	Çok Düşük
<i>Katılmıyorum</i>	2	1,80 – 2,59	Düşük
<i>Kararsızım</i>	3	2,60 – 3,39	Orta
<i>Katılıyorum</i>	4	3,40 – 4,19	Yüksek
<i>Kesinlikle Katılıyorum</i>	5	4,20 – 5,00	Çok Yüksek

Araştırma doğrultusunda elde edilen verilerin yorumlanmasında aritmetik ortalamanın tek başına güvenilir bir merkezî eğilim ölçüsü olarak kabul görmediğinden; bulguların güven düzeyini artıracak, tablolar üzerinden daha doğru ve objektif yorum çıkarmaya katkı sağlayacağı için madde bazında katılımcıların görüşlerini içeren frekans ve

yüzdelerle dağılımları da tablolaştırılarak sunulmuştur.²³ Anket formunda yer alan “Eğitim düzeyiniz?” başlıklı soruya sadece 3 katılımcı doktora seçeneğini işaretlemiştir. Benzer şekilde mezun olduğunuz lisans bölümü başlıklı soruya ise sadece 7 katılımcı Yüksek İslam Enstitüsü cevabını vermiştir. Ortaya çıkan bu durum üzerine gruplar arasında yapılacak karşılaştırma analizlerinde bu seçeneklerin oluşturacağı grupların sayı azlığı sebebi ile güvenilir karşılaştırma sonucu veremeyeceği düşünülerek, eğitim düzeyiniz sorusunun yüksek lisans ve doktora seçenekleri analiz esnasında birleştirilerek lisansüstü adıyla tek grup olarak ele alınmıştır. Benzer şekilde mezun olunan lisans bölümü başlıklı sorunun da aralarındaki yakın benzerlik sebebi ile İlahiyat Fakültesi ve Yüksek İslam Enstitüsü seçenekleri birleştirilerek, analizlerde İlahiyat fakültesi adı altında tek grup olarak ele alınmıştır.

Öğretmen görüşlerinin anket formunda belirtilen mesleki özelliklerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla cinsiyet programlara yönelik hizmet içi eğitim alıp-almama ve görev yapılan okulun öğretim şekli gibi iki gruplu değişkenlerin karşılaştırılmasında ilişkisiz örneklem (T-Testi), kullanılmıştır. Mezun olunan akademik bölüm, mesleki kıdem, ortalama sınıf mevcutları gibi ikiden fazla gruplu değişkenlerinin karşılaştırılmasında tek yönlü varyans analizinden (F Testi) yararlanılmıştır. Grupların karşılaştırılmasında en düşük anlamlılık düzeyi için $p < 0,05$ esas alınmıştır. Anova (F Testi) sonucunda gruplar arasındaki farklılığın anlamlı çıkması halinde hangi gruplar arasında anlamlı farklılığın olduğunu belirlemek için “Tukey” testi uygulanmıştır. Yapılan karşılaştırma analizlerinde Tukey testinin ön şartı olan gruplar arası varyansın sağlanmadığı durumlarda, farklılığın kaynağını belirlemek için Tukey testine alternatif olarak “Tamhane’s T2” testi tercih edilmiştir.

2.7 Araştırmanın Güvenilirliği ve Geçerliliği

Güvenilirlik, ölçme sonuçlarının tesadüfi hatalardan arınlık derecesini ifade etmektedir.²⁴ Güvenilirlik yapılan her ölçüm için gereklidir, çünkü güvenilirlik bir test ya da ankette yer alan soruların birbiri ile olan tutarlılığını ve kullanılan ölçeğin ilgilenilen sorunu ne derece yansıttığını ifade eder. Güvenilirlik, elde edilen ölçümler üzerindeki

²³ Abdullah Can, *SPSS İle Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*, 5. Baskı, Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 2017, s.101.

²⁴ M. Fuad Turgut, *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metodları*, 9.Baskı, Ankara: Saydam Matbaacılık, 1993, s.31.

yorumlar ve daha sonra ortaya çıkabilecek analizler için bir temel teşkil eder.²⁵ Veri toplama aracında kullanılan tutum ölçeğinin güvenilirliğini tespit etmek amacıyla Cronbach Alpha testi kullanılarak ölçeğin güvenilirliği tespit edilmeye çalışılmıştır. Alfa (α) katsayısına bağlı olarak ölçeğin güvenilirliği şu şekilde yorumlanmaktadır: $0.000 \leq \alpha < 0.40$ ölçek güvenilir değildir, $0.40 \leq \alpha < 0.60$ ise ölçeğin güvenilirliği düşüktür, $0,60 \leq \alpha < 0.80$ ise ölçek oldukça güvenilir ve $0.80 \leq \alpha < 1.00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir.²⁶

38 kişilik örneklem gurubundan elde edilen veriler üzerinde yapılan analizde ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı (0,767) olarak hesaplanmıştır. 766 kişilik örneklem gurubu üzerinden elde edilen veriler üzerinde yapılan testte ise araştırmada kullanılan ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı (0,718) olarak hesaplanmıştır. Araştırmada kullanılan ölçekle toplanan veriler üzerinde yapılan güvenilirlik ölçümlerinde, elde edilen güvenilirlik katsayılarının kabul edilebilir standartlara uygun çıktığından araştırmada kullanılan ölçeğin güvenilir olduğu, duyarlı ve tutarlı ölçüm yapabildiği söylenebilir.

Araştırmalarda yapılan istatistiksel testlerin, koşullar elverdiğince öncelikle parametrik test olması, araştırma sonuçlarının güvenilirliği ve genellenebilirliği açısından istenen bir durumdur.²⁷ Parametrik testler; belirli bir hipotetik evren dağılımına ve bu dağılımı belirleyen ortalama, standart sapma gibi parametrelere dayalı algoritmalar içeren esnek olmayan yöntem ve tekniklerin ortak adıdır.²⁸ Parametrik testlerin istatistiksel gücü ve etki büyüklüğü, parametrik olmayan testlere göre daha yüksektir. Birinci ve ikinci tip hatalara karşı daha dirençlidir.²⁹

Araştırma kapsamında elde edilen veriler üzerinde parametrik testlerin yapılabilmesinin ön koşulu da verilerin normal dağılım gösteriyor olmasıdır. Bu araştırmada elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediği, ölçekte yer alan maddelerin

²⁵ Aliye Kayış, "Güvenilirlik Analizi (Reliability Analysis)", Şeref Kalaycı (Ed.), **SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri**, içinde (401-419), 6. Baskı, Ankara: Asil Yayın Dağıtım, 2014, s.403.

²⁶ Kayış, s.405.

²⁷ Can, s.81.

²⁸ Ergül, Demir, Özkan Saatçioğlu ve Fatih İmrol, "Uluslararası Dergilerde Yayımlanan Eğitim Araştırmalarının Normallik Varsayımları Açısından İncelenmesi". **Current Research in Education**, Cilt.2, Sayı.3, Kasım, 2016, s.131.

²⁹ Demir, Saatçioğlu ve İmrol, s.131.

Skewness (çarpıklık) ve Kurtosis (basıklık) değerleri hesaplanarak Tablo-2’te görüleceği üzere tablolaştırılmıştır.

Tablo-2: Araştırma Ölçeğinin Bölüm Bazında Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

<i>Değer Türü</i>	<i>Hedef</i>	<i>İçerik</i>	<i>Öğrenme Öğ-</i> <i>retme</i>	<i>Ölçme ve De-</i> <i>ğerlendirme</i>
<i>Frekans</i>	766	766	766	766
<i>Ortalama</i>	3,1304	2,9588	3,0458	2,9398
<i>Standart Sapma</i>	,45303	,31397	,31616	,54775
<i>Çarpıklık</i>	-,324	-,145	-,071	,094
<i>Çarpıklığın Standart Hatası</i>	,176	,176	,176	,176
<i>Basıklık</i>	-,116	-,156	-,113	,126
<i>Basıklığın Standart Hatası</i>	,01637	,01134	,01142	,01979

Tablo-2 incelendiğinde ölçekte yer alan maddelerin Skewness (çarpıklık) ve Kurtosis (basıklık) değerlerinin, kendi standart hatalarına oranları ± 2 aralığında olduğu görülmektedir. Skewness (çarpıklık) ve Kurtosis (basıklık) değerlerinin, standart hatalarına oranlarının ± 2 aralığında olan verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmektedir.³⁰ Tablo-2’de verilen araştırmanın veri setine ait değerlerin bu aralığa göre normal dağılım gösterdiği, araştırma bulgularının yorumlanmasında kullanılan parametrik testlerin yapılmasına elverişli bir veri yapısına sahip olduğu, veriler üzerinde yapılacak parametrik testlerin geçerli ve güvenilir sonuçlar vereceği söylenebilir.

³⁰ Can, s.85.



BÖLÜM: II
KURAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın odağını oluşturan “öğretim programı” ögesini temel noktalarıyla ele alarak; anlaşılır bir sadelikle betimlemek, araştırma sonuçlarını bilimsel zemine oturtmak adına yerinde bir yaklaşım olacaktır. Eğitim; insan hayatında meydana getirdiği değişim yönüyle hayati önemi herkesin üzerinde ittifak ettiği bir gerçek olup; sosyal, kültürel, bilimsel, teolojik vb. hangi açıdan bakılırsa bakılsın ortaya çıkarması beklenen etki yönünden kendisine herkesçe büyük bir değer atfedilmektedir. Eğitim biliminin perspektifinden mesele ele alındığında, bu olgunun temel öğelerinden birinin öğretim programı olduğu söylenebilir. Çünkü öğretim programı; sürecin girdi ve çıktı noktaları arasındaki mesafenin uzunluğu ne olursa olsun; bütün yapının şekillenmesine, işleyişine, işlevselliğine ve kalitesine doğrudan etki eden bir faktördür. Bu bölümde “öğretim programı” olgusunu temel boyutlarıyla ele alınacaktır.

1. TEMEL KAVRAMLAR

Herhangi bir bilgi alanının daha kolay tanıtılmasına yarayacak yöntemlerden biri de o alanla ilgili öncü nitelikli bazı temel kavramları başlangıçta özet olarak da olsa açıklamaktır.³¹ Bu bölümde kuramsal çerçevenin belli başlı temel kavramları açıklanacaktır.

1.1. Eğitim

Eğitim; tanımlayan her insanın felsefi ve ideolojik bakış açısına, uğraş alanına veya sosyolojik mensubiyetine göre farklılaşan subjektif bir anlama sahiptir. Bu yüzden eğitim kavramının tanımına dair, temel noktalarında genel bir uzlaşma görülse de üzerinde ittifak edilen tek bir tanımının olmadığı görülmektedir. Hesapçıoğlu; *Her husustan önce, insanoğlunun bugünkü ve yarınki yaşamına bir müdahaledir.*³² şeklinde açıklarken, Tosun ise amaç, süreç ve sonuç gibi bütün boyutları kapsayacağını öne sürerek; *“Bireyin davranışlarında, kendi yaşantıları yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme denemeleri süreci”*³³ şeklinde tanımlamaktadır. Türkiye’deki eğitim bilimleri çalışmalarının ilk öncülerinden Ertürk ise şu tanımlı vermektedir: *“Bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir.”*³⁴

³¹ Namık Kemal Önder, *Öğretimde Program, İlke ve Yöntemler*, Konya: Arı Basımevi, 1986, s.19.

³² Muhsin Hesapçıoğlu, *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, 4.Baskı, İstanbul: Beta Basım, 1994, s.29.

³³ Cemal Tosun, *Din Eğitimi Bilimine Giriş*, 3.Baskı, Ankara: Pegem Yayıncılık, 2003, s.19.

³⁴ Selahattin Ertürk, *Eğitimde Program Geliştirme*, 7.Baskı, Ankara: Meteksan Yayınları, 1993, s.12.

Yapılan tanımlamalar bütüncül bir bakışla yorumlandığında araştırmacılar arasında, birkaç noktada genel bir uzlaşımın göze çarptığını söylenebilir. Bunlardan birincisi önceki duruma göre ortaya çıkan veya çıkması beklenen pozitif anlamda bir gelişim, ikincisi ise bu olgunun merkezine akıllı bir varlık olan insanı oturtan bir anlayıştır. Diğer bir nokta da betimlenen sürecin tesadüfi olmayıp, bilinçli, istendik ve belirli bir amaca yönelik olduğudur. Sonuç olarak eğitim, öğrenen ile öğretenin bilinçli, istekli ve sonuç gözeterek girdikleri etkileşim olarak da formüle edilebilir.

1.2. Öğretim

Anlam yakınlığından ötürü kimi zaman eğitim ile karıştırılan, kimi zaman da eğitimin yerine kullanılagelen bir kavramdır. Öğretimin tanımı yapılırken, eğitim kavramında karşılaşılan görüş ayrılıkları karşımıza çıktığından belirli, sınırları çizilmiş ve değişmez bir tanım yapmak güçtür.³⁵ Birey için öngörülen ve önceden planlanan eğitim sürecinin yöntem boyutunu oluşturan öğretimi; Alıcıgüzel, “*Bilenin bilmeyene bilgi, beceri alışkanlık ve değerler kazanmasına veya bunları geliştirmesine yardım etmek.*”³⁶ şeklinde tanımlarken, Özçelik de “*Bireyin belli davranış değişiklikleriyle sonuçlanacak yaşantılar geçirmesini sağlama eylemi*”³⁷ olduğunu dile getirmektedir. İnsan eğitiminin planlı ve programlı olarak okul ortamında yürütülen kısmını öğretim olarak nitelendiren Varış; öğretimi, eğitim kavramının alt bölümlerinden biri olarak görürken,³⁸ Ertürk ise öğretim için en geniş anlamıyla “*öngörülen öğrenmeyi kılavuzlama ve sağlama faaliyeti*” olduğunu ifade etmektedir.³⁹ Her iki araştırmacı da öğretimi tanımlarken aynı zamanda eğitimle farkını da ortaya koymaktadır. Ayhan ise eğitim ve öğretimin farkını; “*Eğitim daha genel bir mana ifade ederek, insandaki bütün kabiliyetlerin, -duygu, zekâ, irade, vicdan ve beden gibi- geliştirilmesi için yapılan çalışmanın adı olurken, öğretim ise daha özel bir mana ifade ederek, yalnız zihni kabiliyetlerin geliştirilmesi için yapılan çalışmalar*”⁴⁰ şeklinde ifade ederek, eğitimin insanın geliştirilebilir bütün özelliklerini biçimlendirici bir etkinlik olarak görürken, öğretimi ise insan zihninin geliştirilmesine yönelik çaba olarak değerlendirmektedir.

³⁵ Önder, s.26.

³⁶ İzzettin Alıcıgüzel, **İlk ve Orta Dereceli Okullarda Öğretim**, 4. Baskı, İstanbul: İnkılap ve Aka Kitabevi, 1979, s.13.

³⁷ Durmuş Ali Özçelik, **Eğitim Programları ve Öğretim**, 2.Baskı, Ankara: ÖSYM Eğitim Yayınları, 1989, s.1.

³⁸ Fatma Varış, **Eğitime Giriş**, 2. Baskı, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, 1981 s.20.

³⁹ Ertürk, s.83.

⁴⁰ Halis Ayhan, **Din Eğitimi ve Öğretimi**, 3.Basım, İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, 1997, s.56.

1.3. Din Eğitimi ve Öğretimi

Eğitime yüklenen temel misyonlardan biri kuşaklar arası kültür ve toplumsal değer aktarımıdır. Bu aktarımın mükemmeliyet derecesi de eğitimin niteliği hakkında gerçekçi bir fikir vermektedir. Din, bu noktada insan hayatındaki birçok kültürel değerlerin temel kaynağı olarak dile getirilmektedir.⁴¹ Dinin bir başka özelliği de diğer kültürel unsurlar üzerinde belirleyici bir etkiye sahip oluşudur.⁴² Akıl sahibi insanları kendi istek ve arzularıyla doğru ve güzel işlere yönlendiren, insanın dünya ve ahiret mutluluğunu gaye edinen, Allah tarafından vahiy yoluyla ve peygamberler vasıtası ile gönderilmiş ilahi kanunlar bütünü⁴³ olarak tanımlanan din olgusu bütün toplumlarda üstün saygı gören önemli bir değer kabul edilmektedir. Din başta ahlakî kurallar olmak üzere bir toplumu neredeyse bütün yönleriyle şekillendiren ve ona yön veren temel kaynaklardan birini teşkil etmektedir. Atfedilen bu önem; dini, hem eğitimin konusu hem de eğitimin hedefleri başta olmak üzere yöntemi ve içeriğinin temel belirleyicilerinden biri hâline getirmektedir.

Din eğitimi, toplumsal değerleri benimsetmede ve bir toplumun arzuladığı ideal insan tipini yetiştirmede oldukça önemli görülen beşeri faaliyet alanlarından biridir. İnsan fitratında bulunan Allah tasavvuru, planlı bir şekilde eğitilmezse yanlış fikirlerin ortaya çıkması kaçınılmazdır. İnsanda bulunan inanma, tapınma, kutsala yönelme, kendini ona nispet etme gibi karmaşık duygular ancak eğitim yolu ile yönlendirilebilir.⁴⁴ Sadece din eğitiminin gerektiği gibi verildiği toplumlarda model insan tipini ortaya çıkarmak mümkün olur.⁴⁵ Eğitimsel bir etkinlik olarak bakıldığında din eğitimi; toplumda var olan dinî değerlerin yetişkin nesiller kanalıyla yetişmekte olan nesillere kazandırılarak onlarda davranış değişikliği meydana getirme süreci⁴⁶ olarak tanımlanmaktadır. İslam dini doğuşundan itibaren özünde eğitim faaliyetlerini barındırmaktadır. İslamiyet'in insanlara aktarıcısı olarak görülen Hz. Peygamber kendi ifadesiyle aynı zamanda bu dinin ilk öğretmenidir.⁴⁷ Ancak buna rağmen, İslamiyet'in doğuşundan itibaren günümüze kadar geçen

⁴¹ Abdurrahman Dodurgalı, *Eğitim Sosyolojisi*, 2.Baskı, İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, 2000, s.59.

⁴² Dodurgalı, *Eğitim Sosyolojisi*, s.60.

⁴³ Ahmet Hamdi Akseki, *İslam Dini*, 20.Baskı, Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 1967, s.7.

⁴⁴ Fahri Kayadibi, *Din Eğitimi Dersleri*, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınları, 2006, s.6.

⁴⁵ Abdurrahman Dodurgalı, *Din Eğitimi ve Öğretiminde İlke ve Yöntemler*, İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, 1999, s.29.

⁴⁶ Abbas Çelik, *Din Eğitimi*, İstanbul: Arı Sanat Yayınları, 2013, s.46.

⁴⁷ İbn Mâce, *Mukaddime* 17.

zamana bakıldığında öğretim kurumlarında metotsal anlamda din eğitimi veya din öğretimi diye ayrı bir disiplinin yer almadığı görülmektedir.⁴⁸ Ülkemizde din öğretiminin kendine özgü yöntemleri olan bir disiplin haline gelmesi henüz yeni sayılabilecek bir durumdur. Din öğretimi; dinin itikad, ibadet, muamelât ve ahlak konularının neler olduğunu bilmek, yeri geldiğinde hatırlayarak söylemek, helal, haram, farz, vacip ve sünnet hakkında dinin hangi kuralları koyduğunu öğretmek şeklinde açıklanmaktadır.⁴⁹ Ancak burada kastedilen öğretim işi gelişi güzel ya da tesadüflere bağlı olmayıp, sistematik, çağın şartlarını dikkate alan ve bilimsel temeller üzerinde yükselen bir faaliyet sürecidir. Diğer bir görüşe göre ise din eğitiminin örgün eğitimde gerçekleşen boyutu, din öğretimi olarak kabul görmekte olup; bu bakış açısıyla din öğretimi, amaçlı, planlı, programlı, dizgeli bir şekilde bireylerin din ile ilgili kalıcı izli davranış geliştirmelerini kılavuzlama sürecidir.⁵⁰

1.4. Eğitim Programı

Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze kadar geçen eğitim tarihimiz incelendiğinde “eğitim programı” “eğitim müfredatı” “müfredat” “müfredat programı” “öğretim programı” gibi terimsel ifadeler birbirlerinin yerine kullanılmıştır. Terim anlamıyla “izlenen yol” şeklinde ifade edilen eğitim programını kimi eğitimciler “izlençe” kavramı ile dile getirmişlerdir.⁵¹ Kimi eğitimciler ise “*yetişek*” sözcüğü ile ifade etmiştir.⁵² Varış ise “*Bir eğitim kurumunun, çocukların, gençler ve yetişkinler için sağladığı, milli eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm faaliyetleri kapsar.*”⁵³ şeklinde tanımlarken, başta öğretim olmak üzere; kutlamalar, geziler, rehberlik hizmetleri ve eğitsel kol faaliyetleri gibi fonksiyonları da bu çerçevede değerlendirmektedir. Tanımların ortak yönü incelendiğinde, bu kavramın okulda veya okul dışında gerçekleştirilmesi beklenen eğitime dönük bütün faaliyetleri kapsadığı anlaşılmaktadır. Bütüncül bir bakış açısıyla ele alındığında eğitim programının sınırları oldukça geniş bir çerçeve olarak kabul edildiği anlaşılmaktadır. Bu yönüyle eğitim programının öğretim programlarını da kapsadığı söylenebilir.

⁴⁸ Beyza Bilgin, *Eğitim Bilmi ve Din Eğitimi*, Ankara: Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları, 1988, s.4.

⁴⁹ Ayhan, *Din Eğitimi ve Öğretimi*, s.56.

⁵⁰ Tosun, s.27.

⁵¹ Özcan Demirel, *Eğitimde Program Geliştirme*, 20. Baskı, Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 2013, s.1.

⁵² Ertürk, s.14.

⁵³ Fatma Varış, *Eğitimde Program Geliştirme*, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, Ankara, 1978, 3.Baskı, s.17.

1.5. Ders Programı

Variş, ders programı için; “*öğretim programlarındaki esasları öğrenci davranışına dönüştüren program*”⁵⁴ şeklinde bir tanım yapmaktadır. Benzer şekilde Hesapçıoğlu da; bir eğitim kurumunda belirli bir ders için önceden belirlenmiş amaçları gerçekleştirmek için yapılan eğitsel etkinliklerin tümü olarak tanımlamaktadır.⁵⁵ Tanımlardan da anlaşılacağı üzere ders programı, öğretim programını uygulamaya geçirme sürecinin planlanması olarak görülmektedir. Bu tanımlamaları biraz daha sınırlandıran Demirel ise “*Bir ders süresi içerisinde planlanan hedeflerin bireye nasıl kazandırılacağını gösteren tüm etkinliklerin yer aldığı plan*”⁵⁶ yorumuyla bir ders saatinin istenilen verimlilikte doldurulması için önceden yapılan mikro planlama olduğunu ifade etmektedir.

Ders programı, öğretim programlarının uygulamaya dönük planlanması olarak kabul gördüğü anlaşılmaktadır. Bu noktadan hareketle ders programı; eğitim programı içerisinde; öğretim programlarının öngördüğü, ders ve konuların okul ortamında belirli bir sistematik plan dâhilinde öğretilmesinin planlanması olarak tanımlanabilir. Genelden özele doğru hiyerarşik olarak sıralandığında program türlerinin uygulama boyutunda, hedef ve içerik yönüyle birbiri ile ilişkili olup, birbirinin kapsamına giren iç içe bir görünüm gösterdiği söylenebilir.⁵⁷

2. ÖĞRETİM PROGRAMLARI

Toplumlar idealize ettikleri eğitim amaçlarına ulaşabilmek için, bu alandaki çalışmalarını belli bir plan ve program çerçevesinde sürdürmek zorundadırlar.⁵⁸ Bir ülkenin eğitim programını oluşturan, farklı disiplinlere ait kendi içinde özgün özel hedefleri ve bu hedeflere yönelik içerik desenine sahip kılavuzlar öğretim programı olarak anılmaktadır. Eğitim programı ve öğretim programı kavramları; ifade ettikleri muhteva yönünden farklı şeyler olmasına karşın birbirinin yerine kullanılmaktadır. Bu karışıklığın temel ne-

⁵⁴ Variş, *Eğitimde Program Geliştirme*, s.18.

⁵⁵ Hesapçıoğlu, s.75.

⁵⁶ Demirel, s.6.

⁵⁷ Variş, *Eğitimde Program Geliştirme*, s.18.

⁵⁸ Önder, s.53.

deni; batı dillerinden plan ve program kelimelerinin tam karşılığının dilimize henüz kazandırılmamış olmasıdır.⁵⁹ Ertürk, belirli öğrencileri belirli bir zaman süresi içinde yetiştirmeye yönelik düzenli eğitim durumlarının tümü olarak gördüğü öğretim programını; özgün bakış açısıyla Türkçeleştirerek, “*yetişek*” sözcüğü ile ifade etmiştir.⁶⁰ Bu konuda en net ayrımı yapan araştırmacılardan Demirel; öğrenmeyi kılavuzlama anlamına gelen öğretimde daha çok “*nasil*” sorusuna cevap aranabileceği görüşünden hareketle; eğitim programının, belirtilen hedefler doğrultusunda planlanan bütün eğitim etkinliklerini kapsadığını, öğretim programının ise sadece bir eğitim basamağında çeşitli sınıf ve derslerde ele alınacak konularla ilgili tüm öğretim etkinliklerini kapsadığını savunmaktadır.⁶¹ Ülkemizde bu alanda ilk eser veren araştırmacılardan Kocaçınar, öğretim faaliyetlerinin düzenlenmesi, yürütülmesi ve değerlendirilmesiyle ilgili evrelerin ve lüzumlu hususların önceden tasarlanması ve tespit edilmesidir.⁶² şeklinde tanımlamaktadır. Aydın ise, “*yapılması gereken bir işin bölümlerini, her bölümün yapılış sırasını, zamanını gösteren tasarısı, diğer bir ifadeyle belli bir çalışmanın amacını, bölümlerini, yöntemini ve süresini gösteren plandır.*”⁶³ şeklinde bir tanımlama yapmaktadır.

Verilen tanımlardan da anlaşılacağı üzere öğretim programı, eğitimin daha çok uygulamaya geçirilme sürecine dönük alt boyutunu ifade ettiği görülmektedir. “Eğitim programı” ile kastedilen; bir ülkenin genel eğitim sisteminin izleyeceği seyri ortaya koyan, ülkenin felsefi, politik ve kültürel temelli, bütün eğitim düzeylerini ve türlerini kapsayan genel bir program anlaşılmaktadır. “Öğretim programı” ifadesi ile kastedilen şey ise eğitim sistemini oluşturan yapısı ve genel özellikleri ile eğitim programına bağlı; ancak kendi içinde farklı özel amaçları ve içeriği olan daha özel, hitap ettiği belirli bir eğitim düzeyi olan bir program anlaşılmaktadır.

⁵⁹ Önder, s.53.

⁶⁰ Ertürk, s.14.

⁶¹ Demirel, s.6.

⁶² Muhip Kocaçınar, **Genel Öğretim Metodu**, 3.Baskı, İstanbul: Arkın Kitabevi, 1966, s.95.

⁶³ Mehmet Zeki Aydın, “Program Geliştirme Açısından Lise Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Programı”, **Orta Dereceli Okullarda Yürütülen Din Eğitim- Öğretiminin Problemleri Sempozyumu** içinde (189-204), Ankara: TDV Yayın Matbaacılık, 1998, s.189.

2.1. Program Geliştirme Temelleri

Öğretim programları “ne?”, “niçin?”, “ne zaman?”, “nasıl?” ve “ne ile?” sorularının meydana getirdiği temeller üzerine oturur.⁶⁴ Eğitimin üzerine inşa edildiği ancak eğitim öğretim etkinliklerinde çok fazla dikkat çekmeyen bazı olgular vardır. Bu olgular bir öğretim programının temellerini oluşturur. Toplumun kültürel değerleri, ahlaki tutumlar, ülkenin genel amaçları, bu temellerin sınırlarını ve niteliğini belirlemektedir. Öngörülen, eğitim vasıtasıyla inşa edilmek istenen toplum yapısının hangi kaynaklardan besleneceğini, hangi özelliklere sahip olacağını ve geleceğinin nasıl şekilleneceğini bu temeller tayin etmektedir. İyi bir program üzerine inşa edildiği temelleri içselleştirebilmelidir. Değerleri, tutumları, amaçları ve yaklaşımları içselleştirememişse, ezbere dayalı kuru bilgi yığınlarından oluşan bir eğitim-öğretim faaliyeti olarak kalır.⁶⁵ Program geliştirme literatüründe felsefi, psikolojik ve toplumsal olmak üzere üç farklı temel vardır.⁶⁶

2.2. Program Geliştirme Modelleri

Eğitim, bütün boyutlarıyla ele alındığında karmaşık yapıya sahip bir süreçtir. Program geliştirme modellerinin amacı bu karmaşık sürece, anlaşılabilir ve uygulanabilir bir yönerge çizmektir. Program geliştirme modeli, eğitime ilham veren felsefi, psikolojik ve toplumsal temelleri, hedefleri ve sahip olunan imkânları göz önünde bulundurarak ve bilimsel yaklaşımları da gözetererek özgün bir sistem ortaya koymaktadır. Program geliştirmenin planlanması ve yürütülmesinde, günümüze kadar ABD ve Avrupa merkezli çeşitli modeller geliştirilmiştir.⁶⁷ Ortaya koyan araştırmacının ismiyle anılan başlıca program geliştirme modelleri; Tyler, Taba, Saylor ve Alexander, Goodland, Hunkins, Miller ve Seller, Olivia, Davis, Wulf ve Schave, Popham-Schrag ve Blochus, Kerr, Butler, Tanner ve Tanner modelleridir.⁶⁸ Ülkemizde uygulanan programlarının geliştirilmesinde ilham alınan modeller genellikle Taba, Tyler ve Taba-Tyler modelleri olmuştur. Son yıllarda ülkemiz eğitim sistemi için MEB tarafından özgün program geliştirme çalışmalarına ağırlık verilmiş, bu konuda çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Yapılan çalışmalar, son hali

⁶⁴ Savaş Büyükkaragöz, Cuma Çivi, **Genel Öğretim Metodları**, 10.Baskı, İstanbul: Beta Basım, 1999, s.194.

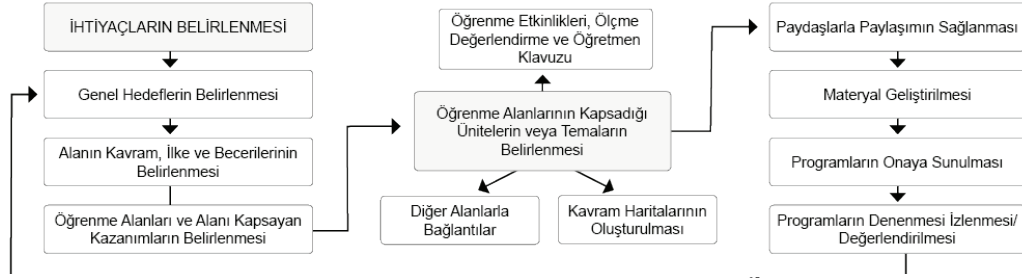
⁶⁵ **Tebliğler Dergisi**, Cilt.67, Sayı.2563, Ağustos 2004, s.60.

⁶⁶ Savaş Büyükkaragöz, **Program Geliştirmede Kaynak Metinler**, 2.Baskı, Konya: Kuzucular Ofset, 1997, s.7.

⁶⁷ Yavuz Erişen, “Program Geliştirme Modelleri Üzerine Bir İnceleme”, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, Cilt. 4, Sayı.1, 1998, s.80.

⁶⁸ Büyükkaragöz, s.207.

2004 yılında yayımlanan MEB Program Geliştirme Modelini ortaya çıkarmıştır. 2004 yılından itibaren değişen ve güncellenen bütün öğretim programları geliştirilen bu modele göre tasarlanmıştır.



Şema-I: MEB Program Geliştirme Modeli⁶⁹

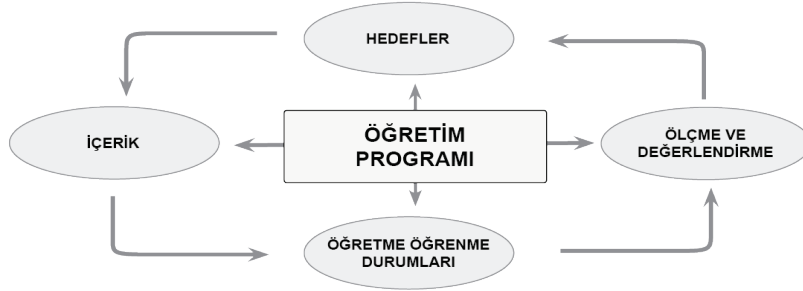
Şema-I incelendiğinde hedeflerden becerilere, becerilerden kazanımlara doğru genelden özele bir dizilim göze çarpmaktadır. Programlarda içeriği aktarırken aynı düzeyde okutulan diğer öğretim programlarının içeriği ile bağ kurmayı öngören disiplinler arası bir yaklaşımın önemsendiği görülmektedir. Gelişen teknolojik imkânları ve ortaya çıkan yöntem çeşitliliğini anlamlı kılarak, içeriği etkili bir aktarıcı olarak düşünebileceğimiz materyal unsuruna da büyük önem verildiği anlaşılmaktadır. Bu modele göre hazırlanan öğretim programlarının öğretmeni aktarıcı olarak gören geleneksel anlayışın aksine; öğretime rehberlik eden bir noktaya konumlandığı, öğrenciyi merkeze alan yapılandırıcı eğitim yaklaşımlarını esas aldığı görülmektedir.

2.3. Öğretim Programının Öğeleri

Öğretim programı, hedeflenen eğitimin genel çerçevesini belirleyen ve uygulama sürecini bütün yönleriyle şekillendiren, bununla birlikte gerçekleştirilen eğitimin çıktılarını değerlendirmeyi de içeren sistemsal bir bütündür. Bu yönüyle öğretim programları; hedefler, içerik, öğrenme öğretme durumları ve ölçme-değerlendirme gibi birbirini ile yakından ilişkili birden fazla temel öğeyi organize bir şekilde bünyesinde toplayan teorik bir planlamadır. Programın amaç (hedefler) ögesi “Niçin öğretmeliyiz?” sorusuna, içerik

⁶⁹ MEB, *Tebliğler Dergisi*, Ağustos 2004, Sayı: 2563, s.736.

ögesi “*Neyi öğretmeliyiz?*” sorusuna, öğrenme öğretme süreci “*Nasıl öğretmeliyiz?*” sorusuna ve ölçme ve değerlendirme ögesi de “*Ne kadar öğrettik?*” sorusuna cevap vermektedir.



Şema-II: Öğretim Programının Yapısı

2.3.1 Hedefler

Eğitim özelinde düşünüldüğünde kişide gözlenmesi kararlaştırılan istenilen özellikler hedef olarak tanımlanmaktadır.⁷⁰ İhtiyaç dâhilinde bir öğretim programı planlanacak ve sürekli geliştirilmek için çaba sarf edilecekse ilk iş olarak ulaşılmak istenen amaçları belirlenmelidir.⁷¹ Öğretim programında istenilen sonucun alınması hedeflerin iyi belirlenmesine bağlıdır. Hedeflerin programın birinci basamağını teşkil ettiği gerçeğinden hareketle; isabetli belirlenen hedefler programın başarısına doğrudan olumlu katkı yapacağı söylenebilir. Planlı eğitim etkinlikleri için ayrılan zamanın sınırlı olması nedeniyle eğitimle kazandırılması mümkün olan özellikler arasından önemli sayılanlar belirlenerek uygun önemlerle öğrenciye kazandırılmaya çalışılmalıdır.⁷² Programın ilk basamağını oluşturan hedeflerin kaynaklarda genelden özele doğru hiyerarşik bir sıralama doğrultusunda başlıca üç grupta toplandığı görülmektedir.

- **Uzak Hedefler:** En genel düzeyde eğitim sisteminin yetiştirmeyi amaçladığı ve ortaya çıkarmayı tasarladığı ideal insan tipini belirler.⁷³ Politik felsefeyi yansıtır, eğitim hizmetlerinin ne yönde işe koşulacağını ortaya koyar ve kısaca ifade edilir.

⁷⁰ Veysel Sönmez, *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*, 9.Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık, 2001, s.21.

⁷¹ Ralph W. Tyler, *Eğitim Programlarının ve Öğretimin Temel İlkeleri*, M. Emin Rüzgâr ve Berna Aslan (Çev.). Ankara: Pegem Akademi Yayınları, s.4.

⁷² Demirel, s.95.

⁷³ Hasan Yılmaz ve Ali Murat Sünbül, *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*, Konya: Çizgi Kitabevi, 2003, s.73.

Böylece ortaya konacak uzak hedef, eğitimin genel hedeflerini belirlerken yön tayin etmeye yarar.⁷⁴

- **Genel Hedefler:** Genel hedefler bir toplumun kendine özgü milli eğitim amaçlarını ortaya koyan yönerge'dir. Genel hedefler eğitim süreci sonunda yetişmesi istenen ideal insanın sahip olması beklenen niteliklerinden oluşur, ancak uzak hedeflere kıyasla bu hedef türünde bu özellikler daha ayrıntılı ve tek tek sayılmıştır.⁷⁵
- **Özel Hedefler:** Bir disiplin, ders ya da çalışma alanında öğrenciyi kazandırılması uygun bulunan bilgi, beceri, yetenek, ilgi, tutum ve alışkanlıklar gibi özelliklerdir.⁷⁶ Ya da diğer bir ifadeyle herhangi bir dersin eğitsel açıdan ulaşmak istediği hedeflerdir.⁷⁷ Güncel olarak ifade etmek gerekirse, herhangi bir dersi öğretim programında yer alan ve kazanım veya beceri olarak isimlendirilen, kategorik olarak sınıflandırılan küçük hedefler, bir anlamda o dersin özel hedeflerini ifade etmektedir. Bir disiplin, ders ya da çalışma alanına özgü olarak belirlenen özel hedefler; belirli bir öğrencinin yetiştirilmesi için gerekli eğitim durumlarının karşılaştırılmasında ve değerlendirilmesinde yakından işe koşulması beklenir.⁷⁸ Özel hedefler diğer hedeflere göre daha belirgin, daha sınırlandırılmış ve daha anlaşılır bir özelliğe sahiptir. Aynı zamanda ilgili dersin öğretim programlarında tematik olarak sınıflandırılırlar. Özel hedefler doğrudan öğrenciyi merkeze alan bir anlayışa sahiptir. Açık ve anlaşılır bir biçimde ifade edilmeli, bununla birlikte mutlaka bir içerikle bağlantılı olmalıdır.⁷⁹

Öğretim programının hedefleri belirlenirken, eğitimciler ve program tasarımcıları eğitim alanlarını dikkate almak durumundadırlar. Bu alanlar; bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarıdır.⁸⁰ Hedeflerin birtakım niteliklere sahip olması; sürecin sağlıklı olarak işlemesi ve eğitimin istenilen standartlara ulaşması için önem arz etmektedir. Hedeflerin nitelikleri arasında; öğrenci davranışına dönüklük, genellik ve sınırlılık, açık seçiklik ve bir de muhteva ile kenetlilik gibi ölçütler sayılmaktadır.⁸¹

⁷⁴ Ertürk, s.14.

⁷⁵ Yılmaz ve Sünbül, s.73.

⁷⁶ Mürüvvet Bilin, **Plandan Uygulamaya Öğretim**, 5.Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık, 1999, s.6.

⁷⁷ İşman ve ESKİCUMALI, s.21.

⁷⁸ Ertürk, s.15.

⁷⁹ Bilin, s.6.

⁸⁰ Büyükkaragöz ve Çivi, s.202.

⁸¹ Ertürk, s.53.

2.3.2. İçerik

Öğrenme öğretme sürecinde programın uygulayıcıları, yani öğretmenler tarafından aktarılması öngörülen, öğrenciler tarafından da içselleştirilmesi beklenen bilgiler, ilkelere, kurallar ve davranışların tümü içerik olarak adlandırılmaktadır. İçerik, eğitime tabi tutulan bireyleri önceden belirlenen hedeflere götürmesi beklenen bir araç olarak görülür. Hazırlanan bir programın ilk basamağında hedef davranışlar (kazanımlar) belirlenir; sonra bu hedef ve davranışların kazandırılmasına yardımcı olacak biçimde içerik boyutu belirlenerek, düzenlenir.⁸² Belirlenen içerik hedeflere, davranışlara, öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun; öğrencinin yaşantılarına uygulanabilir, sosyal ve kültürel gerçeklerle tutarlı, kapsamlı ve sınırlı, geçerli, önemli ve öğretiler olabilir olmalıdır.⁸³ Geleneksel eğitim anlayışında içeriğin öğrenciye aktarılması bir amaç olarak görülürken, günümüzdeki yeni eğitim yaklaşımlarında içerik amaç değil bireyin istenilen nitelikleri kazandırmada bir araç olarak görülmektedir.

Geliştirme sürecinde öğretim programının içeriği; başta araştırma bulguları, uzman görüşleri, ihtiyaç analizi olmak üzere çeşitli yöntemler kullanılarak belirlenmektedir. İçerik yollarla belirlendikten sonra sıra bu içeriği oluşturan konu ya da bilgilerin niteliği ile derslerin özelliğine göre düzenlenmesine gelir.⁸⁴ İçerik tasarımı olarak adlandırılan bu adım; bir anlamda temaların, ünite ve konuların eğitimin amacına ve bilimsel standartlara uygun olarak sıralanmasıdır. Tasarlanan bir öğretim programından maksimum düzeyde verim alınabilmesi için bilimsel bir düzende sunulması şarttır. Bu nedenle içerik düzenleme aşamasında, programın özünde bulunan hedefler; programın hitap ettiği öğrenci kitlesinin olgunluk düzeyi, zaman ve maddi manevi imkânlar vb. birtakım parametreler dikkate alınır. Öğrenci üzerindeki etkisi yüksek bir programın içeriği; hedef davranışlarla tutarlı, çağdaş, bilimsel, sanatsal ve felsefi bilgiyle donanık, öğrencinin hazırbulunuşluluk düzeyine uygun, somuttan soyuta, basitten karmaşığa, kolaydan zora ve birbirinin önkoşulu, bilinenden bilinmeyene, kendi içinde mantıklı bir tutarlılığı olacak şekilde düzenlenmelidir.⁸⁵

⁸² Sönmez, s.108.

⁸³ Nevin Saylan, **Eğitimde Program Tasarısı Temeller Prensipler Kriterler**, Balıkesir: İnci Ofset, 1995. s.53.

⁸⁴ Burhan Akpınar, **Eğitimde Program Geliştirme**, Data Yayınları, Ankara, 2003, s.154.

⁸⁵ Sönmez, s.108.

2.3.3. Öğrenme Öğretme Durumları

Öğrenme öğretme durumu, belirlenmiş bir zaman diliminde bireyi etkileme gücünde olan dış koşullardır.⁸⁶ Burada kastedilen dış koşullar; içeriğin öğrenciye aktarımı esnasında kullanılacak her türlü yöntem, teknik, strateji, fiziki imkân başta olmak üzere bilgi aktarımını kolaylaştıracak ve kalıcılığını sağlayacak her türlü aracı ifade etmektedir. Programın bu ögesi “*Programın içeriğini nasıl öğretilim?*” sorusuna cevap verir.

Eğitimin davranış değiştirme süreci olarak tanımlanması, programının dinamik yaşantılar bütünü olarak görülmesine ve program geliştirme çalışmalarında ağırlığın, öğrenme öğretme süreçleri üzerinde yoğunlaşmasına yol açmıştır.⁸⁷ Bu yüzden toplumsal beklentilere göre hazırlanan ve hedeflere hizmet edecek şekilde tasarlanan içerik, öğrenciye en uygun şartlarda aktarılmalıdır. Bu yönüyle öğrenme öğretme durumları öğretim programının sunuş biçiminin nasıl olması gerektiği konusundaki yönetsel stratejileri içerir. Öğrenme öğretme sürecinin öğrenciye göre olması ve birçok hedefe birden hizmet etmesi beklenir. Ayrıca öğrenme öğretme durumlarının düzenlenmesi yaşantılarda sürekliliğin ve yaşantılar arasında hem dikey hem de yatay ilişkilerin sağlanması gerektirir.⁸⁸

Öğrenme öğretme sürecinde en önemli rol, programın uygulayıcısı olan öğretmene düşmektedir; zira bir öğretim programının etkinlik düzeyi öğretmenin mesleki yeteneği ile doğru orantılıdır. Etkili bir içerik aktarımı için öğretmenin mesleki profesyonelliğe sahip olması gerekir. Mesleki profesyonellik ise konuya hâkimiyet, eğitsel ve teknolojik araçları iyi kullanabilme, etkili sınıf yönetimi, iletişim becerisi, öğrenciyi psikolojik ve sosyal yönden doğru analiz etme gibi konularda donanımlı olmayı gerektirmektedir. Öğrencileri öğrenme öğretme sürecinde aktif kılacak, ilginç ve etkili yaşantılar için iki temel noktaya dikkat etmek gerekli görülmektedir. Bunlardan birincisi öğrencilerin hazırbulunuşluluk düzeyleri dikkate alınarak; ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerine uygun etkinliklerin tercih edilmesidir. Diğeri ise; öğrencinin biyolojik olgunluğuna, fiziksel ve ekonomik imkânlarına göre, öğrenciyi etkileme gücünde olan değişkenlerinin bilinmesi ve etkili şekilde kullanılmasıdır. Bu değişkenler ipucu, dönüt, düzeltme ve öğrenci katılımıdır.⁸⁹

⁸⁶ Bilen, s.11.

⁸⁷ Nurettin Fidan, **Okulda Öğrenme ve Öğretme**, İstanbul: Alkım Yayınevi, 1996. s.2.

⁸⁸ Fidan, s.22.

⁸⁹ Akpınar, s.159.

2.3.4. Ölçme ve Değerlendirme

Uygulamaya konulan öğretim programında, öğretimin öğrenci üzerindeki etkisine ilişkin, “*Ne kadar?*” veya “*Hangi düzeyde?*” sorularına cevap arayan ögesi ölçme ve değerlendirme olarak adlandırılmaktadır. Programın hareket noktasına anlam kazandıran, yapılan öğretim sonrasında programın amaç ve kazanımlarına ne oranda ulaşıldığını belirlemeye doğal olarak ihtiyaç duyulur. Bu yönüyle değerlendirme, eğitim işinin sonunda öğrencilere kazandırılmak istenilen davranış değişikliklerinin ne dereceye kadar gerçekleşip, gerçekleşmediğini anlamaya yönelik bir süreçtir.⁹⁰ Ölçme ve değerlendirme, çağdaş ve eğitsel nitelikli bir öğretim programının içeriğinde yer alan ders, ünite ve konuların işlenip uygulanması sırasında; dersin, okulun ve milli eğitimin amaçlarına ulaşıp ulaşılmadığını anlama imkânı veren boyutudur.⁹¹ Değerlendirme aynı zamanda öğretim programına kendini onarma imkânı veren ögesidir.⁹² Uygulanan programlar hem uygulama sürecinde belirli aralıklarla, hem de eğitim sonunda değerlendirilerek; programın yeterliği, niteliği ve öğrencileri amaçlara ulaştırma düzeyi belirlenir. Bu durum aynı zamanda programın ne oranda amaca hizmet ettiğini anlamak için bir fırsattır. Ölçme ve değerlendirme sonunda elde edilen veriler sayesinde programın mevcut şartlar altındaki başarısı hakkında yargıda bulunulur.

2.4. Öğretim Programı Tasarımı

Program tasarımı; kaynaklar, düzenleme ilkeleri ve uygulama için gerekli yönetsel şartlara bağlı olarak, program elemanlarının belirlenmesi, seçilmesi, sıralanması ve düzenlenmesini gösteren bir plandır.⁹³ Program tasarımı, bir programı oluşturan hedef, içerik, öğrenme öğretme durumu ve değerlendirme başta olmak üzere diğer bütün öğelerin önceden belirlenen ihtiyaçlar bağlamında beklentileri karşılayacak şekilde bir araya getirmektir. Program tasarımıdaki gaye, öngörülen eğitimin istenen etkiyi ortaya çıkarması için programı oluşturan elemanları amaca hizmet edecek şekilde ve birbirini destekleyici bir yapıda bir araya getirerek sistemsal bir bütün oluşturmaktır. Tasarım çalışmasıyla büyük oranda bir programın ana çerçevesi ortaya konulmaya çalışılmakta ve “*Ne yapılmalıdır?*”, “*Konu alanı neleri içermelidir?*”, “*Hangi öğrenme stratejileri, kaynak*

⁹⁰ AYTEKİN İŞMAN VE AHMET ESKİCUMALI, *Eğitimde Planlama ve Değerlendirme*, 4.Baskı, İstanbul: Değişim Yayınları, 2003, s.31.

⁹¹ Önder, s.69.

⁹² Ertürk, s109.

⁹³ Saylan, s.23.

ve etkinlikleri kullanılmalıdır?”, “Sonuçları değerlendirmek için hangi ölçme teknikleri ve araçlar kullanılmalıdır?”⁹⁴ sorularına cevap aramaktadır.

Program geliştirme konusundaki önemli noktalardan biri de program geliştirilirken benimsenecek program tasarımına ilişkin yaklaşımdır. Yaklaşım, muhtelif kaynaklarda “desen”, “tasarım” vb. aynı anlamı karşılayan çeşitli tanımlar da getirilmiştir. Demirel’in bu hususta diğer araştırmacılara göre daha sistematik üç temel yaklaşımdan söz ettiği görülmektedir. Bu yaklaşımlar; Konu merkezli yaklaşım, öğrenen (öğrenci) merkezli yaklaşım ve sorun merkezli yaklaşımdır.⁹⁵

2.5. Öğretim Programının Temel Özellikleri

Ortaya konulan öğretim programının birtakım standartlara sahip olması beklenir. Bu standartlar, programın istenilen nitelikte uygulanabilmesi, öngörülen hedeflerin gerçekleştirilebilmesi, sarf edilen kaynakların optimum düzeyde verimli kullanılabilmesi ve yapılan öğretimin öğrenen için cazip kılınarak kalıcı hale getirilmesi adına büyük önem taşır. Bu gerekçe doğrultusunda bir programın sahip olması gereken temel özellikler şu şekilde sıralanabilir:

- **Amaçlara Uygunluk:** Öğretim programının varlığına temel olan şey, toplumun eğitim felsefesi ve eğitim amaçlarıdır. Bu bakımdan, program kapsamında bulunan dersler, derslerde yer alan ünite ve konular toplumun idealize ettiği milli eğitim amaçlarına uygun olmalıdır.⁹⁶
- **İşlevsellik:** Uygulanan öğrenci kitlesi üzerinde hedeflenen davranış değişikliğini meydana getirebilecek bir etkiye sahip olmalıdır. İşlevsel program, öğretim konusu olarak saptanan maddeleri, yaşamda geçerli olan konuları içeren programdır.⁹⁷ Programda dikkatin toplandığı odak noktası bilgi yığınlarından ibaret ders konularının seçilmesi değil çocukların bilfiil yaşadıkları tecrübe faaliyetlerinden oluşan dinamik bir programdır.⁹⁸

⁹⁴ Demirel, s.44.

⁹⁵ Demirel, s.43.

⁹⁶ Önder, s.63.

⁹⁷ Hesapçıoğlu, s.77.

⁹⁸ İşman ve Eskicumalı, s.38.

- **Esneklik:** Çevre özelliklerini ve bireysel farklılıkları dikkate almalı, hızla ilerleyen bilim ve tekniği ayak uydurabilmelidir. Öngörülen sürede konular işlenip bitirilebilmeli, okulların amaçlarını azami derecede gerçekleştirmeye hizmet edebilmelidir.⁹⁹
- **Toplumsal Değerlere Dayalı Olma:** Bir program yetiştireceği insanların içinde doğup büyüdüğü toplumun sahip olduğu değerler üzerine temellenmelidir. Eğiteceği bireylerin içinde yaşadığı toplumun sahip olduğu milli ve manevi değerlerden beslenme, toplumca benimsenmiş olan milli eğitim felsefesi ile uygunluk içinde olmalıdır.¹⁰⁰ Toplumsal kaynaklardan uzak veya çelişki içeren bir program beklentilerin uzağında insan modeli yetişmesine zemin hazırlar.
- **Bilimsellik:** Öğretim programı hitap ettiği yaş gurubuna uygun bilgilerle donatılmış ve anlamlı bir içerik yapısına sahip olmalıdır. İçerik ve etkinlikler birbiri ile tutarlı doğrulardan oluşmalı ve güncel bilgileri içermelidir.¹⁰¹ Ayrıca içeriğin öğrencinin yaş gurubu özelliğine uygun yöntem ve teknik kullanımına imkân verme de bilimselliğin göstergesi olarak kabul edilebilir.
- **Uygulayanlara Yardımcı Olma:** Program, onu uygulayacak olan öğretmene başarıyla uygulayabilmesine imkân sağlayacak rehberliği yapmalı yol göstermelidir.¹⁰² Yöntem ve uygulamanın diğer esasları konusunda öğretmene süreçte kılavuzluk edebilmelidir.
- **Ekonomik Olma:** Bir öğretim programı içinde yer alan her bir faaliyet kategorisinin gerçekleşmesi belli maliyetlere bağlıdır. Öğretmen istihdamı, araç gereç temini, ölçme ve değerlendirme vb. ihtiyaçların teminin belirli bir mali karşılığı vardır. Bir programın başarısı, onun öngördüğü etkinliklerin yapılabilmesi için gerekli olan mali kaynaklarla sınırlıdır.¹⁰³

2.6. Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi

Uygulamalı bir bilim alanı olan eğitimde istenilen sonuca ulaşmanın en etkili yollarından birisi, bilim ve teknolojiye meydana gelen değişme ve gelişmelere paralel olarak

⁹⁹ Kocaçınar, s.46.

¹⁰⁰ Hesapçıoğlu, s.78.

¹⁰¹ Akpınar, s.14.

¹⁰² Büyükkaragöz ve Çivi, s.193.

¹⁰³ Büyükkaragöz, s.13.

eğitim programlarının da sürekli olarak geliştirilmesini sağlamaktır.¹⁰⁴ Bu geliştirme zincirinin en önemli halkalarından biri de kuşkusuz değerlendirme olgusudur. Değerlendirme; program geliştirme sürecindeki son evre olup uygulanan öğretim programının belirli standartlara uyup uymadığını kontrol ederek, geçerliliği hakkında yargıda bulunmayı içermektedir. Bu evrede programların aksaklık ve eksikliklerinin belirlenip, değişme ve gelişmelere göre yeniden düzenlendikçe, eğitimin niteliğinin de artması beklenir.¹⁰⁵

Program değerlendirme, programın uygulanmasıyla öğrenci davranışlarında hedefler doğrultusunda oluşturulan değerimleri yansıtan ölçümleri, hedeflerde kapsanan ölçütlerle karşılaştırılarak, programın sağlamlığı ve etkinliği hakkında yargıya varma evresidir.¹⁰⁶ Programının yenileşmesini, geliştirilmesi veya yürütülmesini desteklemek için gerçekleştirilir ve programın sürekliliği sağlanmaya çalışılır.¹⁰⁷ Çok yönlü bir yaklaşımla yapılacak değerlendirmenin yardım ve yol göstericiliğiyle programın dayandığı varsayımların sağlamlığı, hedef davranışların yerindeliliği, öğretim durumlarının etkililiği, ölçme durumlarının geçerlilik, güvenilirlik ve kullanışlılığı gözden geçirilir. Değerlendirme sayesinde bir bütün olarak programın sağlamlık, işe yararlık ve yeterlilik dereceleri hakkında isabetli kararlara varılabilir.¹⁰⁸

2.7. Türkiye’de Öğretim Programlarının Tarihî Gelişimi

Ülkemizde cumhuriyet döneminden sonra MEB tarafından eğitim öğretim programlarına ilişkin dikkate değer değerimleri ve ıslah çalışmaları yapılırsa da 1960’lı yıllara kadar bilimsel standartlara uygun teorik ve uygulamalı program geliştirme çalışmalarına rastlanmamaktadır. 1961 yılında kabul edilen 222 sayılı İlköğretim Kanunu’nun hükümleri doğrultusunda program geliştirme zorunlu hâle getirilmiştir.

12.05.1992 tarihli Resmi Gazetede yayımlanarak yürürlüğe giren 3797 sayılı MEB Teşkilat ve Görevleri Hakkındaki Kanun’da bir takım değeriklikler yapılarak Eğitim Araştırmaları ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, (EARGED) kurulmuştur. Oluşturulan bu

¹⁰⁴ Erişen, s.1.

¹⁰⁵ Erişen, s.2.

¹⁰⁶ Büyükkaragöz, s.64.

¹⁰⁷ Salih Uşun, **Eğitimde Program Değerlendirme**, 2. Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık, 2006, s.13.

¹⁰⁸ Büyükkaragöz, s.65.

birimin temel amaçlarından biri de eğitim ve öğretim programlarını araştırmak, incelemek, geliştirmek ve TTK'ya sunmak şeklinde belirlenmiştir.¹⁰⁹ Yapılan alt yapı çalışmaları sonunda “MEB Program Geliştirme Modeli” ortaya çıkmıştır. 2000’li yıllara gelindiğinde son yıllarda ortaya çıkan teknolojik gelişmeler, toplumsal ihtiyaçların yeniden gözden geçirilmesini zorunlu hâle getirmiştir. Millileştirme düşüncesinden hareketle 2004 yılında köklü ve sistematik bir program değişikliğine gidilerek bütün programlar bu yeni modele göre hazırlanmıştır. Hazırlanan yeni programlarda yapılandırmacı yaklaşım anlayışının ön planda olduğu görülmektedir. Yine disiplinler arası bağlantılara ve öğrencilerin bireysel becerilerini geliştireceği düşüncesiyle materyal geliştirmeye ayrı bir önem atfedilmiştir.¹¹⁰

Dünya üzerinde değişen şartlara uygun bir eğitim standardı oluşturmak amacıyla 2017 yılında 2004’te olduğu gibi ilk ve ortaöğretim düzeyindeki bütün programların kapsamlı şekilde güncellemesi için MEB tarafından yeni bir süreç başlatılmıştır. İçerik boyutunun seçimine ve şekillenmesine özel bir önem verilen çalışmalarda, öğrenciyi merkeze alan bir anlayışla hareket edilmiştir. Her dersin alan uzmanları tarafından kolektif bir çalışma ile hazırlanan taslak programlar, başta öğretmenler olmak üzere öğrencilerin, velilerin ve sivil toplum kuruluşlarının değerlendirip ve katkı yapması için kamuoyunun incelemesine sunulmuştur. İsteyen herkesin katkı sunabileceği bir web platformu üzerinden kamuoyuna sunulan öğretim programlarının bir anlamda geliştirilme sürecine başta öğrenciler, öğretmenler, veliler ve üniversiteler olmak üzere birçok paydaş dâhil edilmiştir.¹¹¹ Milli Eğitim Bakanı İsmet Yılmaz; eğitimde yapılan köklü değişikliklerden en önemlisinin eğitim sisteminin temel kılavuzu olan müfredat yenileme çalışması olduğunu ifade ederek, yapılan kapsamlı güncelleştirmeyi de cumhuriyetin kuruluşundan günümüze kadar en demokratik katılımı hazırlanan program çalışması olarak nitelemiştir.¹¹²

¹⁰⁹ “Milli Eğitimi Geliştirme Projesi”, http://www.meb.gov.tr/earged/earged/Milli_Egitimi_Gelistirme.pdf, (03 Nisan 2017).

¹¹⁰ **Tebliğler Dergisi**, Ağustos 2004, Sayı: 2563, s.736.

¹¹¹ 13.01.2017 tarihinde Millî Eğitim Bakanı İsmet Yılmaz; Bakan Yardımcısı Orhan Erdem, Müsteşar Yusuf Tekin ve Talim ve Terbiye Kurulu Başkanı Alpaslan Durmuş ile birlikte kamuoyuna konu ile ilgili açıklamalarda bulundu. Güncellenen öğretim programlarının taslak metinlerini bir aylık askı süresi boyunca kamuoyunun ve eğitim paydaşlarının görüş ve önerilerine açık olacak şekilde “mufredat.meb.gov.tr” web sitesi üzerinde yayımladı. <http://www.meb.gov.tr/bakan-yilmaz-guncellenen-ogretim-programlari-taslagini-tanitti/haber/12728/tr> (19 Şubat 2017).

¹¹² Bknz. Konu hakkında Milli Eğitim Bakanı İsmet Yılmaz’ın basın açıklaması, <http://www.meb.gov.tr/bakan-yilmaz-mufredat-en-demokratik-katilimla-hazirlandi/haber/14289/tr> (15 Ağustos 2017).



BÖLÜM: III
İMAM HATİP ORTAOKULLARI

1. İMAM HATİP OKULLARININ TARİHİ GEÇMİŞİ

1.1. İmam Hatip Okullarının Tarihi Temelleri (1913-1923)

1913 yılında medreselerin ıslahı üzerine “Tevcih-i Cihat Nizamnameleri” ile yapılan düzenleme günümüzdeki imam hatiplerin ilk örnekleri olarak kabul edilen eğitim kurumlarını ortaya çıkarmıştır. Her ne kadar imam hatipler üzerinde araştırma yapan araştırmacıların büyük çoğunluğunun başlangıç noktası olarak burayı alsada imam hatiplerin ilk ortaya çıkışını medreselerin ilk açılış tarihi olduğunu savunanlar da vardır.¹¹³ Tevcih-i Cihat Nizamnameleri ile muhtelif dinî görevleri ifa edecek elemanların tanımı ve tasnifi yapılmış ve yetiştirilmeleri birtakım esaslara bağlanmıştır.¹¹⁴ Yürürlüğe giren bu nizamname “*Medresetü'l Vâizin*” ve “*Medresetü'l Eimme ve'l Huteba*” ya yasal dayanak teşkil etmiştir. İlk medresetü'l vâizin 28 Aralık 1912’de İstanbul Soğukçeşme’de Vanî Efendi Medresesi binasında öğretime açılmıştır.¹¹⁵ Yeni açılan bu eğitim kurumunun temel amaçları “*Kur’an-ı Kerim ve sünnet çerçevesinde İslam’ın medeniyet kurup geliştiren bir din olduğunu, onun faziletlerini, bütün insanlara anlatabilecek kâmil insanlar yetiştirmek*”¹¹⁶ olarak belirtilmiştir. Aynı yasal dayanak çerçevesinde imam ve hatipler yetiştirmek maksadıyla 1913 yılında İstanbul’da bir “*Medresetü'l Eimme ve'l Huteba*” açılmıştır.¹¹⁷ İmam hatiplerin tarihî süreci ile ilgili en kapsamlı çalışmayı yapan araştırmacılarından Öcal, Osmanlı Devleti’nin son döneminde açılan bu eğitim kurumunu günümüzdeki imam hatip ortaokullarının tarihteki ilk denemesi olarak kabul etmektedir.¹¹⁸ 1919 yılında bu iki okul, ilgi görmediği gerekçesi ile birleştirilerek “*Medreset’ül İrşâd*” adı altında yeni bir eğitim kurumu hâline dönüştürülmüştür. Bu medresede vaizler bölümünün öğretim süresi 3 yıl, hatipler ve imamlar bölümünün öğretim süresi ise iki yıl olarak belirlenmiştir.¹¹⁹ İmam hatiplerin ilk örnekleri olarak nitelendirilebilecek bu okulların öğretim programlarının tamamı meslek derslerinden meydana geliyordu.¹²⁰ Bu medreseden me-

¹¹³ Recep Kaymakcan, “Türkiye’nin Din Eğitimi Deneyimleri”, **100. Yılında İmam Hatip Liseleri Sempozyumu**, Dem Yayınları, İstanbul, 2015, s.143.

¹¹⁴ Öcal, **Osmanlı’dan Günümüze Türkiye’de Din Eğitimi**, s.121.

¹¹⁵ Öcal, **Osmanlı’dan Günümüze Türkiye’de Din Eğitimi**, s.121.

¹¹⁶ Osman Ergin, **Türk Maarif Tarihi**, İstanbul: Eser Matbaası, 1977, Cilt.1, s.160.

¹¹⁷ Osman Ergin, **Türk Maarif Tarihi**, Cilt. 1-2, s.163.

¹¹⁸ Öcal, **Osmanlı’dan Günümüze Türkiye’de Din Eğitimi**, s.126.

¹¹⁹ Osman Ergin, **Türk Maarif Tarihi**, C, 1-2, s.164.

¹²⁰ Veli Ertan, Hasan Küçük, **Cumhuriyet Devrinde Din Eğitimi Din Müesseleri ve Din Alimleri**, Türdav Basım Yayın, İstanbul: 1976, s.16.

zun olanlar askeri birliklerde imam, vilayet ve kazalarda ise vaiz olarak istihdam ediliyordu.¹²¹ Milli Eğitim Bakanı Vasıf Çınar'ın 11 Mart 1924 tarihinde yayımladığı bir genelge¹²² ile imam hatiplerin ilk örneklerinin de içinde bulunduğu Türk eğitim tarihinin en uzun soluklu eğitim öğretim kurumları olan medreseler tamamen kapatılmıştır.

1.2. Cumhuriyet Döneminde İmam Hatip Okulları (1923-1951)

1923 yılında cumhuriyetin ilan edilmesi ile birlikte eğitim sistemi üzerinde yıllardır süregelen tartışmalar, o dönemin eğitim sistemini yeniden yapılandıracak bir boyuta ulaşmıştır. Eğitimin milli mi yoksa dinî mi olması gerektiği odağında yoğunlaşan tartışmalarla birlikte sonraki yıllarda eğitim sisteminde yapılacak radikal değişikliklerin bir anlamda alt yapısı hazırlanmıştır. Bu tartışmaların gölgesinde 3 Mart 1924 yılında çıkarılan “*Tevhid-i Tedrisat Kanunu*” Türk milli eğitim sisteminin önemli kilometre taşlarından biri olmuştur. Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile yeni Türkiye Cumhuriyeti’nde faaliyet gösteren bütün eğitim öğretim kurumları MEB çatısı altında toplanarak, ülke genelindeki eğitim kurumlarının yönetimi ve denetiminde birlik sağlanmıştır. Tevhid-i Tedrisat, aynı zamanda cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren din eğitim ve öğretimine ilişkin devlet eliyle yapılan bütün düzenlemelerin en temel hukuki dayanağı olmuştur.

Kanunun 4. maddesinde “*imamet ve hitabet gibi hidemat-ı dînîyenin ifasıyla mükellef memurların yetişmesi için de ayrı mektepler kuşad edilecektir.*” denilmiştir. Bu doğrultuda ortaöğretim düzeyinde imamlık ve hatiplik gibi dinî hizmetleri yerine getirmekle görevli memurların yetişmesi için ülkenin muhtelif yerlerinde 29 tane imam hatip mektebi açılmıştır. Belirtilen amaç doğrultusunda açılan imam hatip mektepleri; yapı ve amaçsal yönden özgün okuldan ziyade, 1913 yılından 1924 yılına kadar varlığını sürdüren, mesleki din eğitimi gayesi ile açılmış kurumlar arasından durumu uygun olanların devletin arzusuna uygun olacak şekilde hukuki formatı ve eğitim programları değiştirilmiş halidir. Bir anlamda medreselerin bir kısmı yeni kurulan devletin başında bulunan kadroların düşünce ve anlayışları ile çelişmeyecek tarzda ıslah edilmiştir. Açılan imam hatip mekteplerine yenileri eklense de 1928 yılına gelindiğinde bu okulların; biri İstanbul, diğeri Kütahya olmak üzere sadece iki tanesi ayakta kalırken diğerleri öğrenci yetersizliği

¹²¹ Dinçer, s.19.

¹²² Yahya Akyüz, **Türk Eğitim Tarihi**, 13.Baskı, Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 2008, s.330.

yüzünden kapanmıştır. Eylül 1930’da hayatta kalan son iki imam hatip mektebi de MEB kararı ile kapatılmıştır.¹²³ Ancak kapatma kararı öncesinde bu okullara kaydolmuş öğrencilere dokunulmadığından, bu öğrencilerin mezun olduğu 1932 yılına kadar okulların fiili varlığı devam etmiştir.

İmam hatip mekteplerinin kapatılmasını devlet öğrenci yetersizliği veya halkın okullara gereken ilgiyi göstermemesi olarak gerekçelendirmiştir.¹²⁴ Bu dönemde Türkiye’nin eğitimden tarıma, sağlığa ve teknik alanlara doğru büyük bir kalkınmaya girişmesi, bu bağlamda yeni nesillere daha geniş imkânların sağlanması, dinî hizmetlere olan geleneksel yönelişi büyük ölçüde baltalamıştır.¹²⁵ Devletin teknik ve genel öğretim kurumlarını ülke genelinde yaygınlaştırmak amacıyla gösterdiği gayret ve bu okulları tercih eden öğrencilere sağladığı kolaylıkların¹²⁶ imam hatip mektepleri için sağlanmamış olması da imam hatip mekteplerinin kapanmasında göz ardı edilemeyecek bir etkidir. İmam hatip mekteplerinin ortaokul düzeyinde tutularak, lise kısımlarının açılmaması öğrencilerinin ilahiyat fakültesi de dâhil yükseköğretime geçiş imkânından mahrum bırakılması, kapatılmasına gerekçe olarak görülen öğrenci ilgisizliğine sebep olarak görülebilir.

Yeni Türkiye Cumhuriyeti’nde din, Osmanlı Devleti’nin son dönemlerinde görülen gerilemenin önemli sebeplerinden biri olarak değerlendirilerek, siyasi iradenin devlet yönetiminde olmazsa olmaz derecesinde benimsediği laiklik karşısında adeta bir virüs gibi görülmüştür. Devletin çağdaşlık adı altında halkın önüne koyup uymak zorunda bıraktığı bütün devrimler, toplumun başta inanç olmak üzere, yaşam biçimi ve kültürel değerler ile çelişmesine rağmen laiklik temeline oturtulmuştur. Laikliği koruma amacıyla sergilenen bu tutumdan en fazla zarar gören alanlardan biri de kuşkusuz örgün ve yaygın eğitim içerisindeki din eğitimi olmuştur. Dinî içerikli yayınların, hatta diğer ders kitaplarındaki İslam’ı çağırıştırarak kavramların bile yasaklandığı bu dönemde bütün kesimlerin rahatsızlık duyacağı manevi bir boşluk ortaya çıkmıştır. Bu boşluğun ortaya çıkardığı ağır tahribatı ve bu tahribatın onarımına yönelik çözüm yollarını Ahmet Hamdi Akseki, çarpıcı bir biçimde aktarmaktadır.¹²⁷ Akseki, cumhuriyet sonrası din eğitimi ve dinî müesseseler

¹²³ Hasan Âli Yücel, *Türkiye’de Ortaöğretim*, 1.Baskı, Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı Milli Kütüphane Basımevi, 1994, s.53.

¹²⁴ Ziya Karamuk, *Cumhuriyet’in 50. Yılında Milli Eğitimimiz*, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1973. s.153.

¹²⁵ İsmet Parmaksızoğlu, *Türkiye’de Din Eğitimi*, Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 1966, s.25.

¹²⁶ Parmaksızoğlu, s.25.

¹²⁷ Eski Diyanet İşleri Başkanlarından Merhum Ahmet Hamdi Akseki’nin 18 Aralık 1950 tarihinde kaleme aldığı *“Din Tedrisatı ve Dinî Müesseseler”* başlıklı raporu dönemin imam hatip okulları ve din eğitimi durumu ile ilgili önemli tespitler içermektedir. Bu

hususunda devlet tarafından atılan adımların ortaya çıkardığı durum ile ilgili şu tespitlerini dile getirmektedir: “*Aradan uzun zaman geçmiş olmasına rağmen Milli Eğitim Bakanlığı Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile taahhüt eylediği vazifeyi yapmamış, yapamamıştır. Diyanet İşleri Başkanlığı’nı yakinen ilgilendiren dîni vazifelerde istihdam edilecek hiçbir eleman verememiş olması ve başkanlığın da bu güne kadar din adamları yetiştirecek mesleki müesseseye sahip bulunmaması yüzünden bugün memleketin birçok yerinde hakiki ve münevver bir din adamı bulmak şöyle dursun, camilerde mihraba geçerek halka namaz kıldırarak, minbere çıkıp hutbe okuyacak bir imam ve hatip bile bulunmamaktadır. Hatta bazı köylerimizde, ölenlerin teçhiz ve tekfini ile ebedi istirahatgâhına tevdi gibi en basit dîni bir vazifeyi ifa edecek kimseler dahi bulunmamakta ve cenazelerin kaldırılmadan günlerce ortada kalmakta olduğu senelerden beri işitilmekte ve görülmektedir.*”¹²⁸

1943 yılında yapılan II. Milli Eğitim Şurası’nda ahlak eğitiminin gerekliliği üzerinde ciddi anlamda durularak, okullarda dinden soyutlanmış formatta bir ahlak eğitiminin geliştirilmesinin gündeme alınması¹²⁹ din eğitimindeki radikal dönüşümün sosyal hayatta ortaya çıkardığı tahribatın büyüklüğünün laiklik söylemi çerçevesinde din ve dîni hayat konusunda halka rağmen devrim yapanları bile rahatsız ettiği anlaşılmaktadır. Ancak alınan kararın pratiğe geçirilmesi için sonraki süreçte herhangi bir adım atılmamıştır. 10 Şubat 1948 tarihinde toplanan CHP Meclis grubu, başbakan Hasan Hüsnü Saka’nın teklifiyle “*İlkokullara din dersleri konulması ve imam ve hatip yetiştirmek maksadıyla meslek okulu açılabilmesi*” konularını inceleyip, prensip kararına bağlaması için 17 kişilik bir komisyon görevlendirmiştir.¹³⁰ Bu komisyonun hazırlamış olduğu raporda ihtiyaca cevap verecek oluşumun imam hatip okulu olarak planlanmasına rağmen, bu alandaki boşluk, “İmam-Hatip Kursları” adında okula göre daha sığ ve basit düzeyde bir faaliyetle doldurulma yoluna gidilmiştir. Bu kursların eğitim öğretim süresi on ay olarak belirlen-

rapor Akseki’nin vefatından sonra Sebilürreşad Mecmuası Nisan 1951 tarihinde 100. sayısından itibaren 105. sayısına kadar bölümler halinde yayınlamıştır. Ayrıntılı bilgi için Bknz: *Sebilürreşad, Siyasi, Dini, İlmî, Edebi, Ahlâki Mecmua*, Cilt.4, Sayı, 100, s.387-388, Cilt.5, Sayı, 101, s.4-6, Sayı.102, s.19-20, Sayı, 103, s.36-38, Sayı, 104, s.52-52, Sayı, 105, s.67-68.

¹²⁸ Ahmet Hamdi Akseki, “*Din Tedrisatı ve Dini Müesseseler*” Sebilürreşad, C.5, Sayı: 102, s.19.

¹²⁹ II. Maarif Şurası, *Çalışma Programı, Raporlar Konuşmalar*, Tıpkı Basım, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1991, s.101-136.

¹³⁰ Öcal, *Osmanlı’dan Günümüze Türkiye’de Din Eğitimi*, s.173.

miştir. 15 Ocak 1949 tarihinde önce İstanbul ve Ankara’da hemen sonrada Afyonkarahisar, İzmir, Isparta, Kayseri, Kastamonu, Adana; Trabzon ve Urfa’dan ibaret sekiz şehirde imam hatip kursları açılmıştır.¹³¹

Toplumun lüzumlu bir ihtiyacını karşılamaktan çok, siyasi kaygılarla durumu ge­ç­iştirmek ve siyasi iktidarın halk nazırındaki olumsuz imajını düzeltmek adına zoraki açılan imam hatip kursları hakkındaki düşüncelerini Ahmet Hamdi Akseki şu şekilde dile getirmiştir. “şimdiki hâliyle İmam ve Hatip kursları sahte bir teselliden başka bir şey değildir. Türk efkâr-ı umumiyesini bu sahte teselli ile uyuşturmamak hem hükümetin kârına, hem de ciddiyetine asla uygun değildir. Onun için hükümetin bu işi yeniden tetkik etmesini halkın ihtiyacını göz önünde tutarak bu mes’eleyi layıkıyla halletmesi gerektiğini zaruri görürüz. Hükümet bu işi yapmak istemiyorsa bunu doğrudan doğruya halka bırakmalıdır.”¹³² Birçok eksiği ile aynı dönemdeki muadillerine göre standart bir eğitim kurumu olmanın epeyce uzağında kalan imam hatip kurslarının varlığı 1951 yılına kadar devam etmiştir. Siyasi yatırım gayesi ile açılan imam hatip yetiştirme kurslarından ciddi bir fayda temin edilememiş ve tamamı birkaç yıl içerisinde tarihe maal olmuştur.¹³³

1.3. İmam Hatip Okulları Dönemi (1951-1997)

1950’li yılların başı Türkiye demokrasisinde ikinci kez çok partili hayata ge­ç­işin denenmekte olduğu bir zamana denk gelmektedir. Yaklaşan genel seçimler öncesinde Demokrat Parti iktidar partisi karşısında; ezanın aslına çevrilmesi, din eğitim ve öğre­timi yapacak okulların açılması gibi halk nazarında ciddi karşılığı olan söylemlerle seçime girmiş ve iktidara gelmiştir. Seçim sonrasında Milli Eğitim Bakanı Tefik İleri’nin 3.01.1951 tarihli Cumhuriyet Gazetesi’nde yer alan “İmam Hatip Okullarının açılması zaruretine kaniiz. Çünkü Türk Milletine hitap edecek olgun, kültürlü hatip ve imamlar yetişmesini arzu ediyoruz.”¹³⁴ beyanatı yeni dönemde imam hatip okullarının açılacağı­nın ilk ipuçlarını vermiştir. Halkın yıllardır özlemle beklediği bu haklın talebi yerine getirilmesi için görevlendirilen müdürler komisyonunun, 13 Ekim 1951 tarih ve 601 sayılı kararıyla, ilkokula dayalı; birinci devresi dört, ikinci devresi üç yıllık olan toplamda yedi

¹³¹ Howard A. Reed, “Turkey’s New İmam-Hatip Schools”; *Siyaset ve Kültür Tarihi Açısından Osmanlı Devleti ve İslamiyet içinde* (168-193), Çev. Hulusi Yavuz, İstanbul: İz Yayıncılık, 1991, s.174.

¹³² Dinçer, s.64.

¹³³ Öcal, *Osmanlı’dan Günümüze Türkiye’de Din Eğitimi*, s.184.

¹³⁴ 3 Ocak 1951 tarihli Cumhuriyet Gazetesi, Akt. Halis Ayhan, *Türkiye’de Din Eğitimi*, s.192.

yıl eğitim süreli imam hatip okulların açılmasına hukuki olarak imkân sağlanmıştır.¹³⁵ İlk etapta Adana, Ankara, Isparta, İstanbul, Kayseri, Konya ve Maraş olmak üzere yedi farklı ilde imam hatip okulu açılmıştır. Bu okulların açıldığı dönemde faaliyette olan aynı düzeydeki ortaokullarda okutulmakta olan programların üzerine mesleki derslerin eklenmesiyle imam hatip okullarının programı oluşturulmuştur.¹³⁶ Bu durum aynı düzeyde eğitim yapan okullara göre imam hatip ortaokullarının daha ağır bir öğretim programına sahip olduğunu gösteriyor. Bu dönemdeki imam hatiplerin orta kısmında toplam 38-39 ayrı dersten oluşan bir program uygulanmış olup, programın teşekkülü yaklaşık olarak % 60'ı kültür dersleri % 40'ı ise mesleki derslerden oluşacak şekilde düzenlenmiştir.¹³⁷ 1969 yılında imam hatip okulları üzerinde araştırma yapan yabancı bir araştırmacı bu konudaki gerçeği “*Bunlar (imam hatip okulu öğrencileri) oldukça zor bir programı samimiyetle üstlenmişlerdir.*” ifadeleriyle dile getirmektedir.¹³⁸ Haliyle bu dönemde imam hatip okullarını tercih eden öğrencilerin yaşlarına göre daha külfetli bir eğitim programına göre eğitim almaya talip oldukları anlaşılıyor.

Orta kısımlarının kapatıldığı 1971 yılına kadar geçen sürede siyasi gelişmelere paralel olarak birçok defa imam hatip okullarının istikbâlini olumsuz etkileyecek tavsiye kararları alınmış, komisyon görüşmeleri ve diğer yasal düzenlemelerin yapılmaya çalışılmıştır. Bu yönde atılmak istenen adımların birçoğu karar verici otoritelerin ortaya koyduğu irade sayesinde sonuçsuz kalmıştır.¹³⁹ Netice itibari ile 1951 yılında örgün eğitim sistemi içerisindeki yerini alan imam hatip okullarının sayısı ve öğrenci mevcudu yıllara göre önemli oranda artış göstermiştir. 1932 yılından itibaren 1950 yılına kadar din eğitiminin örgün eğitimde kesintiye uğramasının doğal bir sonucu olarak, ilk açıldığı dönemde öğrencilere mesleki dersleri okutabilecek yetkin öğretmenin olmayışı bu okulların en temel sorununu teşkil etmiştir. Yüksek İslam Enstitülerinin açılışıyla bu sorunun ortadan kalkarken, 1960'lı yılların sonuna doğru imam hatip okulları kendi öğretmenlerini yetiştirecek kadar tarihi derinliğe ulaşmıştır.

¹³⁵ Dinçer, s.97. Ayhan, *Türkiye’de Din Eğitimi*, s.192.

¹³⁶ Öcal, *Osmanlı’dan Günümüze Türkiye’de Din Eğitimi*, s.193.

¹³⁷ Ayhan, *Türkiye’de Din Eğitimi*, 195. Dinçer, s.100,

¹³⁸ Annemarie Schimmel, “İslam in Turkey”, Hulusi Yavuz, (Çev.) *Siyaset ve Kültür Tarihi Açısından Osmanlı Devleti ve İslam içinde* (193-198), s.197.

¹³⁹ **Din İle İlgili Eğitim Öğretim Komitesi Raporu**, Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 1961, s.21. veya; VIII. Milli Eğitim Şurası’nda alınan Genel Kurul Kararlarının ortaokul ile ilgili bölümünde “tek tip ortaokul” vurgusu ile imam hatip ortaokullarının kapatılabileceği imâ edilmiştir. Bknz: **VIII. Milli Eğitim Şurası**, Tıpkı Basım, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1991, s.131.

12 Mart 1971 sonrasında kurulan hükümetin programında yer verilen “*İmam hatip okulları ortaöğretim sistemine uyacak biçimde ıslah olunacaktır.*”¹⁴⁰ ifadesi doğrultusunda MEB bünyesinde reform çalışmaları başlamıştır. TTK’nın 4 Ağustos 1971 gün 225 sayılı kararıyla imam hatip okulları, ortaokul üzerine bir mesleki eğitim kurumu hâline getirilmiştir.¹⁴¹ Bu kararla imam hatip okulları ilkokul mezunu öğrencilere kapatılarak; ortaokul mezunlarının gidebileceği, öğrenim süresi 4 yıl olan bir liseye dönüştürülmüştür. 1972-1973 yılından itibaren bu okullara normal ortaokul mezunları da alınmaya başlamıştır.¹⁴²

Nicelik olarak açıldığı günden itibaren çoğalan ve kısa sürede ülke geneline yayılışında göz ardı edilmemesi gereken bir husus da halkın gözünde oldukça değerli bir konuma sahip oluşudur. Zira farklı vilayetlerde birçok okulun açılışına halk sivil toplum olarak örgütlenerek, maddi manevi destek sağlayarak öncülük etmiştir. Kurulan derneklerle okulun ve öğrencilerinin daha iyi şartlarda eğitim alması için gayret göstermiştir. Bakanlık onayıyla kapatılan imam hatip ortaokulları yaklaşık üç yıllarlık bir aranın ardından 2 Şubat 1974 tarihinde tekrar açılmıştır. İmam hatip ortaokullarının programlarına Kur’an-ı Kerim, Arapça ve Din Dersi alınarak, önceki dönemlerde olduğu gibi 3+4 yıllık eğitim bütünlüğü tekrar sağlanmıştır.¹⁴³

Nitelik ve nicelik bakımından imam hatip okullarında görülen yükseliş, 90’lı yıllara gelindiğinde çoğu zaman ideolojik bakış açısıyla yorumlanarak, siyasal bir eleştiri malzemesi hâline getirilmiştir. Özellikle bazı sosyolojik grupların, artan okul ve öğrenci sayısı karşısında dile getirdiği laiklik odaklı endişe basın tarafından sürekli olarak gündemde tutulmaya çalışılmıştır. Bu konuda TÜSİAD tarafından hazırlanan Türkiye’nin eğitim sistemini kapsamlı olarak ele alan bir rapor; imam hatip okullarına karşı olan kesime gerekçe olmuş, raporda dile getirilen birçok argüman bu karşıtlığı desteklemek amacıyla uzunca bir süre kullanılmıştır. Raporda özgür düşünceye ve laik eğitime tamamen kapalı olarak betimlenen imam hatiplerin, mesleki bir eğitim kurumu dışına çıkarak, genel eğitim kurumu hâline geldiği endişesi dile getirilmiştir. Raporda imam hatipler;

¹⁴⁰ Resmi Gazete, 8 Nisan 1971, Sayı.13803. s.15.

¹⁴¹ Ayhan, *Türkiye’de Din Eğitimi*, s.218, Karamuk, s.154.

¹⁴² Suat Cebeci, *Din Eğitimi Bilmi ve Türkiye’de Din Eğitimi*, 2.Baskı, Ankara: Akçağ Yayınları, 2005, s.180.

¹⁴³ Öcal, *Kuruluşunun 100. Yılında İmam Hatip Liseleri*, s.178.

“Hızla artan öğrenci sayısıyla, genel eğitim kurumuna dönüşen ve ilköğretim çağı içinde Türk gençliğine ayrı eğitim veren kurumlar” olarak tanımlanmış, “sekiz yıllık temel eğitim çağı içinde başlayarak gün geçtikçe büyümekte ve hızla gelişmektedir.” ifadeleri ile kamuoyuna toplumsal bir tehlike gibi sunulmuştur.¹⁴⁴

1.4. Kesintisiz Eğitim Yasası ve İmam Hatip Ortaokulları (1997 – 2012)

1996 yılında toplanan XV. Milli Eğitim Şurası'nın “İlköğretim ve Yönlendirme” başlığında gündeme gelerek tartışılan sekiz yıllık zorunlu eğitim konusu, şûra sonunda “ilköğretim kesintisiz 8 yıllık zorunlu eğitim olarak uygulanmalı”¹⁴⁵ şeklinde bir tavsiye kararına dönüşmüştür. Zorunlu eğitim süresinin ne kadar olması gerektiği konusunun yoğun olarak tartışıldığı bir dönemde ülkenin eğitim sistemine doğrudan veya dolaylı olarak paydaş olan sosyal gurupların ağırlık olarak benimsediği görüş 8 yıl olması yönündeydi. Ancak meselenin uzlaşılamayan temel nokta bu eğitim süresinin nasıl şekillenmesi gerektiği olmuştur. Birçok Avrupa ülkesinin mevcut eğitim sistemi atılması düşünülen bu önemli adıma referans gösterilerek, meseleyle ilgili 5+3 gibi kesintili bir eğitim formülü öngörülürken, şuradan 8 yılı kapsayan zorunlu eğitim süresinin kesintisiz olması yönünde bir karar çıkmıştır. MEB'e tavsiye niteliğinde olan bu kararın yasalaşması demek hukuken imam hatip ortaokullarının ve orta kısmı bulunan diğer mesleki okulların kapanması anlamı taşıyordu. Sürecin canlı tanıklarından Öcal, bu konudaki kanaatini şöyle dile getirmektedir: “8 yıllık kesintisiz zorunlu eğitim kararının geçirilmesi için bakanlıkça ne lazımsa yapılmış ve bunda başarılı olunmuştur.”¹⁴⁶ Bu kararla o dönemde ortaokul bölümü olan kız meslek lisesi gibi okullarla birlikte imam hatip liselerinin orta kısımlarının kapatılması yönünde birinci merhale aşılmıştır.¹⁴⁷ Sürecin sonraki aşamasında 16 Ağustos 1997 tarihinde yasa TBMM'den geçmiş, 18 Ağustos pazartesi günü de Resmi Gazetede yayımlanarak yürürlüğe girmiştir.¹⁴⁸

Kesintisiz eğitim yasası ile doğrudan din eğitimi ve imam hatip ortaokulları hedef alınmamış gibi görünse de yasanın ortaya çıkardığı tabloda en büyük darbeyi bu okullar

¹⁴⁴ Zekai Baloğlu, *Türkiye’de Eğitim*, İstanbul: Türk Sanayicileri ve İş Adamları Derneği, s.8, 133 ve 175.

¹⁴⁵ XV. Milli Eğitim Şurası (Raporlar, Görüşmeler Kararlar), Tıpkı Basım, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1996, s.197.

¹⁴⁶ Öcal, *Osmanlı’dan Günümüze Türkiye’de Din Eğitimi*, s.323.

¹⁴⁷ Öcal, *Osmanlı’dan Günümüze Türkiye’de Din Eğitimi*, s.325.

¹⁴⁸ Resmi Gazete, 18 Ağustos 1997, Sayı.23084, s.2.

yemiştir. Türkiye'nin farklı bölgelerinde geniş halk kitleleri tarafından imam hatip ortaokulları aleyhine gelişen yasal süreç protesto edilse de gösterilen demokratik tepkilerin, sonucu değiştirmeye etkisi olmamıştır. Kesintisiz eğitim yarasından sonra görülen gelişmelere bakıldığında söz konusu yasanın nihai bir hedef olmayıp, imam hatipleri adeta kısıka alan sürecin başlangıç aşaması olduğu söylenebilir.

Temel eğitim, zorunlu ve kesintisiz olarak 8 yıla çıkarıldığından ilkokul ve ortaokul düzeyindeki okullar tek çatı altında birleştirilerek ilköğretim adını almıştır. Bu yeni uygulamanın doğal sonucu olarak imam hatip ortaokulları hukuken kapanmıştır. İmam hatip ortaokulları, yasa yürürlüğe girdikten sonra bu okullarda eğitim gören öğrencilerin tamamının mezun olduğu 2000 yılına kadar fiili olarak varlığını sürdürmüştür. Osmanlı Devleti'nin son döneminden günümüze kadar uzanan tarihî süreçte geçirdiği merhaleler kronolojik çerçeveye bağlı kalınarak, ana hatlarıyla aktarılmaya çalışılan günümüz eğitim sisteminde ilköğretimin ikinci basamağına karşılık gelen imam hatip ortaokullarının, bu kronolojik tabloda belli zamanlarda göze çarpsa da görünürlüğü imam hatip liseleri kadar keskin olmamıştır. 1951 yılından itibaren imam hatip ortaokulları, imam hatip liseleri perspektifinde yapılan siyasal ve eğitimsel tartışmaların, hukuki ve siyasi gelişmelerin odak noktası olmamıştır. Ancak bununla birlikte imam hatip liseleri ile ilgili olumlu veya olumsuz, atılan bütün hukuksal adımlardan kimi zaman doğrudan kimi zamanda dolaylı olarak etkilenmiştir.

Tarihî süreçte kimi zaman imam hatip okulları, kimi zaman imam hatip mektepleri, son dönemlerde ise imam hatip ortaokulları adıyla anılan bu okulların varlığı 2000 yılına kadar devam etmiştir. Bu tarihten itibaren de Türkiye Cumhuriyeti'nin örgün eğitim sisteminde köklü bir geçmişi olan imam hatip ortaokullarının milli eğitim sistemi içerisindeki varlığı 2012 yılına kadar ortadan kalkmıştır.

2. TÜRKİYE'NİN YENİ İMAM HATİP ORTAOKULLARI

2012 yılından itibaren örgün eğitim sistemi içerisinde tekrar güçlü bir biçimde yerini alan imam hatip ortaokullarının bu tarih itibariyle güncel durumu hakkındaki genel bilgilere değinmek araştırmanın daha aydınlatıcı olmasına katkı sağlayacaktır. 4+4+4 ya-

sası ile birlikte milli eğitim sistemine tekrar dönen imam hatip ortaokullarında 2012 sonrasında yaşanan gelişmeler, okulların güncel durumları, temel amaçları, mevcut sorunları vb. detayları bu bölümde ele alınmıştır.

2.1. İmam Hatip Ortaokullarının Yeniden Açılışı

Toplumsal tabanın, 2002 yılında tek başına iktidara gelen siyasi iradeden en büyük beklentisinden biri de imam hatipler konusunda, pozitif yönde atılması muhtemel adımlar olmuştur. Siyasi irade, bu konudaki toplumsal beklentileri göz ardı etmemiştir. Bu alanda yeni okulların açılması, katsayı adaletsizliğinin giderilmesi, öğrenci ve öğretmenlerin başörtüsü meselesi, okullara yönelik maddi ve manevi destek bu beklentilere örnek gösterilebilir. Türkiye’de 2000’li yılların başından itibaren Avrupa Birliği ile uyum önemli bir devlet politikası haline gelirken, bu uyum noktasında hukuki reformlar büyük bir ivme kazanmıştır. Bu gelişme ekseninde zorunlu eğitim süresinin 8 yıldan 12 yıla çıkarılması fikri gündeme gelerek tartışılmaya başlanmıştır.

Yaşanan süreçte bu konu en ciddi biçimde 2010 yılında toplanan XVIII. Milli Eğitim Şurası’nda ele alınmış olup, zorunlu eğitimin, öğrencilerin yaş gurupları ve bireysel farkları göz önünde bulundurularak; 1 yıl okul öncesi eğitim, 4 yıl temel eğitim, 4 yıl yönlendirme ve ortaöğretime hazırlık eğitimi ve 4 yılı ortaöğretim olacak şekilde düzenlemesi yönünde tavsiye kararı alınmıştır.¹⁴⁹ Bu konudaki ilk resmi adım ise 20 Şubat 2012 tarihinde atılmıştır. Bir gurup milletvekili tarafından “İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun Teklifi” Türkiye’deki örgün eğitimi düzenleyen Milli Eğitim Temel Kanunu’nda gerekli yasal düzenlemelerin yapılması amacıyla TBMM Milli Eğitim, Kültür, Gençlik ve Spor Komisyonu’na sunulmuştur. Kanun teklifinde, eğitim sistemlerinin kaliteli, toplumun yapısı ve ihtiyaçlarına uygun ve çağın gerektirdiği niteliklerle uyumlu olması gerektiği vurgulanmıştır. Düzenlemenin gerekçesi “1997’den bu yana kesintisiz eğitim uygulaması nedeniyle yaşadığı sorunlar, gerekse gelişmiş ülkelerin örnek uygulamaları birlikte değerlendirildiğinde, zorunlu eğitim sürecinin öğrencilerin yaş gurupları, fiziksel ve ruhsal gelişim özellikleri, ilgi, istidat ve becerileri temel alınarak ‘kademelendirilmiş’ ve çeşitli meslek dallarına yönelik eğitimi de

¹⁴⁹ 18. Milli Eğitim Şurası Kararları, 2010, <https://tkb.meb.gov.tr/www/milli-egitim-suralari/dosya/12>, (14 Aralık 2016).

içercek biçimde 'çeşitlendirilmiş' bir nitelik kazanması"¹⁵⁰ olarak dile getirilmiştir. Yapılan yasal düzenleme ile zorunlu eğitim 8 yıldan 12 yıla çıkarılırken, yeni sistem 4 yıl ilkokul, 4 yıl ortaokul ve 4 yıl lise olmak üzere 4+4+4 şeklinde formüle edilmiştir. Kamuoyunda 4+4+4 eğitim yasası olarak bilinen 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun bazı maddelerinde yapılan değişikliklerle 15 yıl aradan sonra imam hatip ortaokullarının yeniden açılışına yasal olarak imkân sağlanmıştır. Bu gelişme doğrultusunda imam hatip ortaokulları da 2011 - 2012 eğitim öğretim yılında 4. sınıfı bitiren öğrencilere kapılarını açmıştır.

2.2. Hukuki Statü

İmam hatip ortaokullarının aynı eğitim düzeyindeki normal okullardan temel farkı kültür derslerinin yanında öğrencilerin dinî ve ahlâki gelişimlerini destekleyecek derslere de belli oranda yer verilmiş olmasıdır. Bu yönüyle imam hatip ortaokullarına anayasanın 24 ve 42. maddeleri yasal dayanak teşkil etmektedir. Anayasanın 24. maddesinde "*Din ve ahlak eğitim ve öğretimi devletin gözetim ve denetimi altında yapılır. Din kültürü ve ahlak öğretimi ilk ve ortaöğretim kurumlarında okutulan zorunlu dersler arasında yer alır. Bunun dışındaki din eğitim ve öğretimi ancak, kişilerin kendi isteğine, küçüklerin de kanuni temsilcisinin talebine bağlıdır.*" denilerek, din ve ahlak öğretimin devletin gözetimi ve denetimi altında yapılabileceği vurgulanmıştır. 24. maddeyi destekleyici nitelikte olan anayasanın 42. maddesiyle de devletin gözetimi ve denetimi altında yapılan din ve ahlak eğitiminin nasıl yapılacağına ilişkin yöntem ve sınırlamalar tayin edilmektedir. "*Öğrenim hakkının kapsamı kanunla tespit edilir ve düzenlenir. Eğitim ve öğretim, Atatürk ilkeleri ve inkılapları doğrultusunda, çağdaş bilim ve eğitim esaslarına göre, devletin gözetim ve denetimi altında yapılır. Bu esaslara aykırı eğitim ve öğretim yerleri açılmaz. Eğitim ve öğretim hürriyeti, anayasaya sadakat borcunu ortadan kaldırmaz. İlköğretim kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve devlet okullarında parasızdır. Özel ilk ve orta dereceli okulların bağlı olduğu esaslar, devlet okulları ile erişilmek istenen seviyeye uygun olarak, kanunla düzenlenir.*" denilerek, anayasal olarak belirtilen bu hakkın,

¹⁵⁰ *İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun Teklifi*, 2012, <http://www.tbmm.gov.tr/d24/2/2-0358.pdf> (17 Eylül 2016).

yasalarla belirli prensiplere bağlanabileceği, vatandaşların bu konudaki beklentilerini karşılayacak şekilde devlet eliyle imkân sağlanıp düzenlenebileceği vurgulanmaktadır.¹⁵¹

2.3. İmam Hatip Ortaokullarının Temel Amaçları

Türk milli eğitim sisteminin temel düzenleyicisi olan 1739 sayılı kanunun 32. maddesinde imam hatiplerin amacı “*İmam hatip liseleri, imamlık, hatiplik ve Kur'an kursu öğreticiliği gibi dinî hizmetlerin yerine getirilmesi ile görevli elemanları yetiştirmek üzere, Milli Eğitim Bakanlığınca açılan ortaöğretim sistemi içinde, hem mesleğe hem yükseköğrenime hazırlayıcı programlar uygulayan öğretim kurumlarıdır.*”¹⁵² şeklinde belirlenmiştir. Ancak imam hatip ortaokulları için hukuki zeminde özel olarak belirlenmiş bir amaç bulunmamaktadır. Milli Eğitim Temel Kanununun 2. maddesinde Türk Milli Eğitiminin genel amacı şu şekilde belirlenmiştir:

Türk Milletinin bütün fertlerini;

1. Atatürk inkılap ve ilkelerine ve anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek,
2. Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek;
3. İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak;

¹⁵¹ Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, (t.y.) <https://www.tbmm.gov.tr/anayasa/anayasa82.htm> (27 Ekim 2017).

¹⁵² 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, (t.y.) <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf> (27 Ekim 2017).

4. Böylece bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan milli birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk Milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır.¹⁵³

Kapsayıcı bu genel amaçlar doğrultusunda ilköğretimin amaç ve görevleri; milli eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak, ortaokul ve imam hatip ortaokullarının temel amaçları ise şu şekilde belirlenmiştir;

1. Her Türk çocuğuna iyi bir vatandaş olmak için gerekli temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıkları kazandırmak; onu milli ahlak anlayışına uygun olarak yetiştirmek ve her Türk çocuğunu ilgi, istidat ve kabiliyetleri yönünden yetiştirerek hayata ve üst öğrenime hazırlamak.¹⁵⁴

Hukuki çerçeve analiz edildiğinde imam hatip ortaokullarının genel amaçlarının öğrencileri toplumsal ahlak anlayışı doğrultusunda ilgi, istidat ve kabiliyetler yönünden en donanımlı şekilde yetiştirerek, bir üst öğretim basamağına hazırlamak olduğu şeklinde yorumlanabilir.

2.4. Milli Eğitim Sistemi İçerisindeki Yeri ve Önemi

Ülkemiz örgün eğitim sistemi içerisinde verilen din eğitimi cumhuriyetin ilanından günümüze kadar geçen dönemde daima ideolojik tartışmaların merkezinde kalmış bir olgudur. Günümüzde de bu tartışmalar aynı ekseninde devam etmektedir. 1930'lu yıllarda devletin bütünlüğü ve ilerlemesi önünde engel olarak görülerek örgün eğitim sisteminden tamamen çıkarılan din eğitimi 1950'li yıllarda tekrar devlet eliyle verilmeye başlanmıştır. Aradan geçen sürede din eğitimi eksikliğinin toplumsal tabanda meydana getirdiği olumsuzluklar, din eğitimini ülkenin yükselişine engel görüp kaldıran iradeyi tekrar sistem içerisine dâhil etmeye zorlamıştır. Zira sosyo-kültürel değerleri asırlardır İslami ölçülere göre şekillenmiş bir toplumun, değerlerini şekillendiren bu faktörden soyutlanması düşünülemez. Hangi gerekçe ile olursa olsun bu durum geçmişte olduğu gibi günümüzde de geçerlidir. Nüfusunun büyük çoğunluğu Müslüman olan ülkemizin birlik, bütünlük ve geçmişinden devraldığı kültürel mirasının muhafaza edilerek, gelecek nesillere aktarıl-

¹⁵³ 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, Madde: 2.

¹⁵⁴ 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, Madde: 23.

ması medeniyetimizin devamı açısından oldukça önemli bir sorumluluktur. Bu doğrultuda yetişmekte olan yeni nesillerinin dinî bilincinin ve din anlayışının şekillenmesinde, kapsayıcı ve güvenilir dinî bilgiler içeren ve pedagojik süzgeçlerden geçirilmiş din öğretiminin sağlanmasında imam hatip ortaokullarının önemli ölçüde etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca Milli Eğitim Temel Kanunu'nda "*Her Türk çocuğuna iyi bir vatandaş olmak için gerekli temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıkları kazandırmak; onu milli ahlak anlayışına uygun olarak yetiştirmek*" şeklinde belirtilen genel amacın gerçekleşmesinde de imam hatip ortaokullarının önemli bir misyon üstlendiği savunulabilir. Bu okullarda milli ve dinî bilinçle yetişen öğrencilerin ülkemizin ekonomisinden, sosyal hayatına; eğitiminden kültürüne; diplomasisinden, bürokrasiye gelecekte duyacağı nitelikli beşeri sermayenin yetişmesine doğrudan katkı sağladığı savunulabilir.

2.5. Halkın Bakış Açısı

Tarihsel süreç incelendiğinde imam hatip okullarına yönelik halkın pozitif bir bakış açısına sahip olduğu anlaşılmaktadır. İmam hatip okulları hem okulların açılmasında, hem öğrenci yönlendirmede hem de fiziki ve maddi imkânlarının artırılmasına en fazla gönüllü katkı sağlanan eğitim kurumları olmuştur.¹⁵⁵ Bu durum, toplumun imam hatip okullarını önemsendiğini ve bu okullardan ciddi beklentilerinin olduğunu gösteren önemli bir kanıt olarak görülebilir.

Çocuklarını bu okullara gönderen velilerin en temel beklentilerinin inanmış olduğu dinin gereklerini örgün eğitim sistemi içerisinde doğru şekilde öğrenmesi olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum aynı zamanda bu okulların müfredatı içerisinde yer alan meslek derslerinin toplumsal tabanda ne kadar önemsendiğinin de bir göstergesidir. Şöyle ki, 12 Mart 1971 tarihindeki askeri darbe sonrası kurulan hükümet 1972-1973 eğitim öğretim yılından itibaren imam hatip ortaokullarından meslek derslerini çıkarmıştır. Bu gelişmeyle birlikte imam hatip ortaokullarının müfredat açısından normal ortaokullar ile herhangi bir farkı kalmamıştır. Yürürlüğe giren bu uygulama imam hatip ortaokullarında okuyan öğrenci sayısında büyük bir düşüşe sebep olmuştur. İmam hatip okullarının orta kısmındaki meslek derslerinin program dışında bırakılmasından sonra 1971-1972 eğitim öğretim yılında bu okullara kayıt yaptıran öğrencilerin sayısı bir önceki yıla göre % 41,23

¹⁵⁵ Çakır, Bozan ve Talu, s.17.

azalmıştır. 1972-1973 yılında ise yeni kayıt oranı % 67,57 azalmıştır.¹⁵⁶ Meslek derslerinin programlardan çıkarılmasının sonucunda iki yıl içinde imam hatip ortaokullarındaki öğrenci sayısı toplamda % 80,94 oranında azalmıştır.¹⁵⁷ 1974-1975 eğitim öğretim yılından itibaren meslek derslerinin tekrar konulmasıyla birlikte yeni kayıtlarda yüksek oranda bir artış kaydedilmiştir.¹⁵⁸

İmam hatiplere yönelik toplumsal bakışı ve bu bakışın nedenlerini ortaya koyan onlarca araştırma yapılmıştır. Farklı tarihlerde öğrencilerini imam hatiplere gönderen veliler veya bu okullarda okuyan öğrenciler üzerinde yapılan araştırmalarda çıkan sonuçlar oldukça çarpıcıdır. Hukuki zeminde imam hatiplerin açılış amacının ülkenin ihtiyaç duyduğu aydın din adamı yetiştirmek olarak dile getirilse de¹⁵⁹ Cebeci ve Korkmaz tarafından yapılan araştırmalarda din görevlisi olmak maksadıyla bu okula yönelenlerin veya okullardan bu yönde beklentisi olanların oranı oldukça düşük olduğu görülmektedir. Cebeci tarafından imam hatip lisesi öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmada öğrencilere yöneltilen “*Niçin İmam Hatip Lisesi’ni tercih ettiniz?*” sorusuna % 71’i “*Dinî bilgileri daha iyi öğrenmek için*” cevabını verirken, sadece % 9’luk küçük bir kısmı din görevlisi olmak istediğini belirtmiştir.¹⁶⁰ Benzer şekilde Korkmaz tarafından 2013 yılında imam hatip liselerinde okuyan öğrencilerin bu okulları tercih etmelerindeki nedenleri belirlemek maksadıyla yapılan araştırmada ise öğrencilerin bu okulları tercih etmelerindeki temel sebeplerden birinin % 56’lık bir oranla “*Dinî ilimlerde daha çok bilgi edinme isteği*” olarak belirtilirken, dinî hizmetleri yerine getirme alanında görev almak isteğini belirtenlerin oranı % 16 düzeyinde çıkmıştır.¹⁶¹

İlköğretimde mesleki algı ortaöğretimdeki kadar net ve sınırları belirlenmemiş olduğu varsayımından hareketle, yukarıda, imam hatip liseleri için betimlenen durumun daha fazlası imam hatip ortaokulları için de söylenebilir. İmam hatip ortaokullarından mezun olan öğrenciler için mutlaka imam hatip lisesine devam edecek şeklinde herhangi bir şart olmadığından 8. sınıftan mezun olan öğrenci ortaöğretim düzeyinde elde ettiği

¹⁵⁶ Mustafa Öcal, **İmam Hatip Liseleri ve İlköğretim Okulları**, İstanbul: Ensar Neşriyat, 1994, s.172.

¹⁵⁷ Öcal, **İmam Hatip Liseleri ve İlköğretim Okulları**, s.172.

¹⁵⁸ Öcal, **İmam Hatip Liseleri ve İlköğretim Okulları**, s.173.

¹⁵⁹ *Tevhid-i Tedrisat Kanunu*. (t.y.) <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.3.430.pdf> (27 Kasım 2017).

¹⁶⁰ Suat Cebeci, “İmam Hatip Lisesinden Mezun Olanların Yönelişleri ve Sebepleri”, **Türkiye’de Din Eğitimi ve Öğretimi** içinde (109-115), İstanbul: İslam Medeniyeti Vakfı Yayınları, 1993, s.112.

¹⁶¹ Mehmet Korkmaz, “İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin Bu Okulu Tercih Sebepleri”, **Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, 2013, Sayı.1, ss.7-40, s.37.

akademik başarıya göre dilediği bir lise türünü seçebilmektedir. İmam hatip ortaokullarının yeniden açılışına imkân sağlayan Milli Eğitim Temel Kanunu'nda ise imam hatip ortaokullarına amaçsal yönden özel bir alan belirtilmemiş olup, normal ortaokullar ile aynı amaçlar doğrultusunda eğitim yaptığı görülmektedir. Bu anlamda imam hatip ortaokullarının toplumsal tabandaki algılanma biçimi; öğrencileri bir üst eğitim basamağı olan ortaöğretime hazırlayan, bununla birlikte hayatında ihtiyaç duyacağı dinî bilgileri temel düzeyde öğreten bir örgün eğitim kurumu şeklindedir.

2012 yılında TİMAY tarafından Türkiye genelinde, halkın hem imam hatip ortaokullarına hem de imam hatip ortaokullarının açılışına imkân sağlayan sistem değişikliğine ilişkin algıları belirlemek için geniş katılımlı bir saha araştırma yapmıştır. Araştırmaya göre toplumun önemli bir kesimi imam hatipleri sadece din eğitimi veren kurumlar olarak görmemektedir. Bu kesimin genel beklentisi, din eğitiminin yanında diğer okullarda gösterilen fen ve sosyal bilim derslerinin imam hatiplerde de verilmesi yönündedir.¹⁶² Araştırma bulgularına göre imam hatipler; sadece din eğitimi veren kurumlar olarak algılanmamakta, öğrencilerin pek çok yönden nitelikli bir eğitim almalarını ve hayata hazırlanmalarını sağlayan eğitim kurumları olarak algılanmaktadır. Bu yüzden toplumun geneli bu okullara büyük bir önem atfetmektedir.¹⁶³ Bu araştırmada tespit edildiği üzere, imam hatiplerin toplumun önemli bir kesimi için, milli ve manevi değerleri uhdesinde toplayan, uzlaşmacı ve insana saygıyı önceleyen, çalışma ahlakına sahip, paylaşımcı ve yardımsever bireyler yetişmesinde söz sahibi olan eğitim kurumları olarak önemsenmektedir. Bununla birlikte bir diğer genel algı ise imam hatiplerin güvenilir insanları yetiştiren bir eğitim kurumu olmasıdır.¹⁶⁴ Yapılan yasal değişiklikle imam hatip ortaokullarının yeniden açılışına katılımcıların % 52,2'si olumlu, % 28,5'i de olumsuz görüş bildirmişlerdir. Bu konuda fikir belirtmeyenlerin oranı da % 29,3'dür.¹⁶⁵ Sekiz yıllık zorunlu eğitim tartışmalarında gündemi en çok meşgul eden imam hatip ortaokullarının kapatılması konusunun yeni sistemde çözülmesi toplumun geneli tarafından olumlu bir gelişme olarak karşılandığı anlaşılmaktadır.¹⁶⁶

¹⁶² TİMAY. *Türkiye'de İmam Hatip Lisesi ve İmam Hatipliler Algısı*, Konya, 2012, s.48.

¹⁶³ TİMAY. s.147.

¹⁶⁴ TİMAY. s.147.

¹⁶⁵ TİMAY. s.128.

¹⁶⁶ TİMAY. s.148.

Araştırma sonuçlarına göre, imam hatiplerin halk nazarında sadece bir meslek okulu olmadığı anlaşılmaktadır. İmam hatip ortaokullarına bazı kesimler tarafından ısrarla giydirilmeye çalışılan bu misyon ve algı toplum tarafından paylaşılmamaktadır.¹⁶⁷ Kamuoyunun genel manada bu okullardan beklentisinin dininin gereklerini, milli ve kültürel değerlerini en iyi şekilde öğrenen, nitelikli insanlar yetiştirmesi yönünde olduğu, yukarıda paylaşılan çeşitli araştırma bulguları ışığında rahatlıkla söylenebilir. Bu okullara toplumun bakışını ortaya koyan önemli bir parametre de 2012 yılından itibaren bu okullarda görülen sayısal gelişmelerdir. Öğrenci sayısındaki yıllara göre görülen düzenli artıştan hareketle okullara karşı toplumsal tabanda pozitif bir bakış açısının var olduğu söylenebilir. Kısa bir geçmişe sahip olmasına rağmen ülkenin bütün bölgelerine yayılması, bununla birlikte okul sayısının öğrenci sayısına paralel olarak artması, toplumsal tabanda benimsenip desteklendiği şeklinde yorumlanabilir.

Son olarak, siyasi ve ideolojik gerekçelerle imam hatip ortaokullarını koşulsuz, ağır bir eleştiriye tabi tutan sosyal kesim istisna tutulursa, bu okullara karşı yerel bazda karşıt eleştirilerin de olduğunu ifade etmek gerekir. Ancak bu eleştirilerin okulların eğitimi veya amacından ziyade kuruluş yöntemi ile ilgilidir. MEB'in öngördüğü yöntemlere göre; imam hatip ortaokullarının müstakil olarak kurulması esas olmakla birlikte, mevcut şartlara göre üç farklı biçimde yapıldığı görülmektedir. Birincisi, müstakil imam hatip ortaokulları, ikincisi mevcut durumda ilkokul, ortaokul ve imam hatip ortaokulu bir arada olan ancak ilkokul veya ortaokul öğrencileri mezun olduktan sonra müstakil olarak devam edecek imam hatip ortaokulları, üçüncüsü ise Anadolu imam hatip liseleri bünyesinde bulunan imam hatip ortaokullarıdır.¹⁶⁸ Özellikle aktif olarak eğitim öğretime devam eden kimi okul binalarının imam hatip ortaokullarına çevrilmesi bazı bölgelerde karşıt eleştirileri ortaya çıkardığı, kimi zaman bu eleştirilerin güçlü bir şekilde ulusal basında kendine yer bulduğu görülmektedir.¹⁶⁹

¹⁶⁷ Burhan Akpınar, "Eğitimde Madde-Mana Denge Arayışı: İmam-Hatip Okulları", *Eğitime Bakış*, Sayı.35, 2015, s.18.

¹⁶⁸ Ahmet Koç ve Elif Batman, "Yöneticilerine Göre İmam Hatip Ortaokulları", *100. Yılında İmam Hatip Liseleri Sempozyumu* içinde (1003-1024), Recep Kaymakcan vd. (ed.), İstanbul: DEM Yayınları, 2015, s.1004

¹⁶⁹ İmam hatip ortaokullarının açılışından itibaren Türkiye'nin kimi bölgelerinde aşırı öğrenci yoğunluğuna bağlı olarak fiziki mekân sorunları ortaya çıkmıştır. Bu duruma geçici bir çözüm olarak yeni bir okul binası yapılıncaya kadar, var olan herhangi bir ortaokul, lise veya ilkokul binasının imam hatip ortaokulu olarak tahsis edilmiştir. Çocuğunu imam hatip ortaokuluna göndermek istemeyen velilerin, kendilerine gösterilen yeni okulun eve uzak olması veya imam hatip ortaokulu ile normal ortaokulun aynı bina içinde eğitim öğretim yapması vs. gerekçelerle bu yöndeki geçici çözümlere karşı durmaktadırlar. Durum hakkında basına yansıyan örneklerden birkaç tanesi için Bknz: *Çocuğunuz imam hatipli oldu, haberiniz var mı?*, 2013, <http://www.hurriyet.com.tr/cocugunuz-imam-hatipli-oldu-haberiniz-var-mi-24570154> (16 Şubat 2017). *İmam Hatip'e zorunlu kayıt!*, 2014,

2.6. Kayıt ve Öğrenci Alımı

İmam hatip ortaokulu ülkemiz örgün milli eğitim sisteminin ilköğretim olarak tanımlanan düzeyin ikinci kademesinde eğitim yapan, ilkokul dördüncü sınıfı bitiren öğrencilerin kaydolabileceği alternatif bir okul türüdür. İmam hatip ortaokulu zorunlu eğitim sisteminin bir parçası olmasına rağmen, her öğrenci için bir zorunluluk değil, istekli öğrenci için, velisinin onayına bırakılmış bir alternatif olarak değerlendirilmektedir.

Devletin burada üstlendiği temel misyonlardan birisi toplumun bu yönde ortaya çıkan talebine gerekli fiziki şartları sağlayarak karşılık vermek şeklinde olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum “*Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumlar Yönetmeliği*”nin 6. maddesinde; “*İmam-hatip ortaokuluna kayıtlar velinin başvurusu üzerine ilgili okul yönetimince yapılır.*”¹⁷⁰ ilkesi ile net bir biçimde belirtilmiştir. İmam hatip ortaokullarına dördüncü sınıfı bitiren öğrencilerin yanında normal ortaokullarda okuyan ara sınıf öğrencileri de belirli şartları taşıması halinde geçiş yapabileceği kanunda belirtilmiştir.¹⁷¹ Konunun yasal çerçevesi incelendiğinde de ortaokullar ile imam hatip ortaokulları arasında belirli şartlara bağlı olmak kaydıyla ve velinin isteği doğrultusunda oldukça esnek sayılabilecek çift yönlü bir geçişkenliğe imkân sağlandığı anlaşılmaktadır.

2.7. Ders Programları

Çocuklarını imam hatip ortaokullarına gönderen velilerin eğitim adına bu okullardan ağırlıklı beklentileri, genel derslerle birlikte dinî dersleri de okuyarak, içinden yetiştiği topluma farklı mesleklerde katkı sağlayabilecek nitelikte yetişmeleri, bununla birlikte teorik ve pratik dinî bilgileri iyi bir şekilde öğrenerek bu bilgileri içselleştirmiş şekilde okul sürecindeki gelişimlerini tamamlamalarıdır. Okullar için öngörülen ders programının kamuoyunun talepleri ile örtüşen bir tasarıma sahip olduğu söylenebilir.

MEB tarafından belirlenen haftalık ders çizelgesi TTK'nin 07/06/2013 tarihli ve 51 sayılı kararıyla kabul edilen Tablo-4'te verilen çizelgeden oluşmaktadır. İmam hatip

<http://www.sozcu.com.tr/egitim/imam-hatipe-zorunlu-kayit.html> (16 Şubat 2017). *Samsun'da kapatılan okul imam hatipe dönüştürüldü.* 2016, <https://www.evrensel.net/haber/289226/samsunda-kapatilan-okul-imam-hatipe-donusturuldu> (16 Şubat 2017).

¹⁷⁰ *Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumlar Yönetmeliği*, (t.y.) http://mevzuat.meb.gov.tr/html/ilkveokuloncyon_0/ilkveokuloncyon_0.html (13 Ekim 2017).

¹⁷¹ Bu durum Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumlar Yönetmeliği'nin 12. maddesinde “*Ortaokuldan imam-hatip ortaokuluna geçmek isteyen öğrencilerin nakli; imam-hatip ortaokulu müdürlüğüne ortaokulda zorunlu dersler arasında olmayıp imam-hatip ortaokulunda zorunlu okutulan derslerden Eylül ayı içerisinde yapılacak sınavda başarılı olmaları hâlinde yapılır.*” şeklinde belirlenmiştir.

ortaokullarında haftalık zorunlu ders saati 35 olup, ders programının yapısına bakıldığında mesleki derslerin genel tablo içerisinde yaklaşık % 25 oranında bir ağırlığa sahip olduğu görülmektedir. Diğer bir ifade ile imam hatip ortaokullarında okuyan öğrencilerin genel programı % 75 kültür dersleri, % 25 mesleki derslerden meydana gelmektedir. Seçmeli dersler veya sınıf düzeyine göre bu oran % 22 - % 27 arasında değişebilmektedir.

Tablo-4: İmam Hatip Ortaokulu Haftalık Ders Çizelgesi

DERSLER		SINIFLAR					
		5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf		
ZORUNLU DERSLER	Türkçe	6	6	5	5		
	Matematik	5	5	5	5		
	Fen Bilimleri	4	4	4	4		
	Sosyal Bilgiler	3	3	3	-		
	T. C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük				2		
	Yabancı Dil	3	3	4	4		
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	1	1	1	2		
	Görsel Sanatlar	1	1	1	1		
	Müzik	1	1	1	1		
	Beden Eğitimi ve Spor	1	1	1	1		
	Teknoloji ve Tasarım			2	2		
	Bilişim Teknolojileri ve Yazılım	2	2				
	Rehberlik ve Kariyer Planlama				1		
	Kur'an-ı Kerim	2	2	2	2		
	Arapça	2	2	2	2		
	Hz. Muhammed'in Hayatı	2	2	2	2		
	Temel Dini Bilgiler	1	1	1	1		
ZORUNLU DERS SAATİ TOPLAMI		34	34	34	35		
SEÇMELİ DERSLER	Din, Ahlâk ve Değerler	Seçmeli Kur'an-ı Kerim (4)	(2)/(1)	(2)/(1)	(2)/(1)	1	
	Dil ve Anlatım	Okuma Becerileri (1)	(2)/(1)	2/(1)			1
		Yazarlık ve Yazma Becerileri (4)	(2)/(1)	(2)/(1)	(2)/(1)		1
		Yaşayan Diller ve Lehçeler (4)	(2)/(1)	(2)/(1)	(2)/(1)		1
		İletişim ve Sunum Becerileri (1)			(2)(1)		1
	Yabancı Dil	Yabancı Dil (Bakanlar Kurulu Kararı ile Kabul Edilen Diller) (4)	(2)/(1)	(2)/(1)	(2)/(1)		1
	Fen Bilimleri ve Matematik	Bilim Uygulamaları (4)	(2)/(1)	(2)/(1)	(2)/(1)		1
		Matematik Uygulamaları (4)	(2)/(1)	(2)/(1)	(2)/(1)		1
		Çevre ve Bilim (1)			(2)/(1)		1
		Bilişim Teknolojileri ve Yazılım (2)			(2)/(1)		1
	Sanat ve Spor	Görsel sanatlar (Resim, Geleneksel Sanatlar, Plastik Sanatlar vb.) (2)	(2)/(1)	(2)/(1)	(2)/(1)		1
		Müzik (4)	(2)/(1)	(2)/(1)	(2)/(1)		1
		Spor ve Fiziki Etkinlikler (Alanlara Göre Modüller Oluşturulacaktır) (4)	(2)/(1)	(2)/(1)	(2)/(1)		1
		Drama (2)	(2)/(1)	(2)/(1)			
		Zekâ Oyunları (2)	(2)/(1)	(2)/(1)	(2)/(1)		1
	Sosyal Bilimler	Halk Kültürü (1)		(2)/(1)	(2)/(1)		
		Medya Okuryazarlığı (1)			(2)(1)		1
Hukuk ve Adalet (1)			(2)/(1)	(2)/(1)			
Düşünme Eğitimi (2)				(2)/(1)		1	
Seçilebilecek Ders Saati Toplamı		2	2	2	1		
TOPLAM DERS SAATİ		36	36	36	36		

Kaynak: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 07.06.2013

Ders dağıtım çizelgesine göre¹⁷² imam hatip ortaokullarında belirli bir amaca yönelik olmak kaydıyla öğrencilerin bireysel farklılıkları ve ihtiyaçları doğrultusunda; okulun çevre şartları da gözeticilerle haftalık 9 saate kadar özel bir ders seçimi yapılarak amaç yönünden özel sınıflar oluşturulabilmektedir. Bu durumun gerekçesi “nitelikli eğitim” olarak belirtilmiştir.¹⁷³ Kurul kararı ile bu seçim okul idarelerinin insiyatifine bırakılmıştır. Ülkemizin farklı bölgelerindeki imam hatip ortaokulları bünyesinde bu gerekçe doğrultusunda başta Arapça, İngilizce, hafızlık gibi alanlar olmak üzere özel sınıflar açarak eğitim yapan onlarca okul mevcuttur. Haftalık çizelgeye göre, imam hatip ortaokulu ile normal ortaokuldaki farklılaşmanın en belirgin olarak görüldüğü noktanın ders programları olduğunu ifade etmek gerekir. Çizelge incelendiğinde 8.sınıf öğrencilerine 1 saatlik ders, diğer sınıflara ise haftalık iki saatlik bir seçim hakkı tanınmaktadır, oysa normal ortaokulda öğrencilerin kendi tercihleri doğrultusunda seçebilecekleri ders sayısı ve saati daha fazladır.

2.8. Öğrenci, Öğretmen ve Derslik Durumları

İmam hatip ortaokullarına, Türkiye genelinde açıldığı ilk eğitim öğretim yılında (2012 - 2013) 94.467 öğrenci kayıt yaptırmıştır. Sayının düşük kalmasında geçmiş dönemlerde siyasi gelişmelere bağlı olarak bu okulların yaşadığı olumsuz deneyimlerin ve okulların henüz yeni açılmış olmasına bağlı muhtemel aksaklıkların toplumsal tabanda bir kararsızlık yarattığı düşünülmektedir. Yeni açılışına bağlı olarak; fiziki şartların ideal düzeyde olmaması, öğretmen yetersizliği, eğitim niteliği ve öğretim program kaynaklı sorunlar vb. olası sorunlara rağmen, bu sayı toplumsal tabanda imam hatip ortaokullarına duyulan ihtiyacın ciddi bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. 2013-2014 eğitim öğretim yılında ise, öğrenci sayısı bir önceki yıla göre % 154,07 oranında artış gösterdiği anlaşılmaktadır. Bu durum toplumsal tabanda imam hatip ortaokulları ile ilgili kaygıların büyük oranda azaldığının göstergesi olarak da değerlendirilebilir. Açıldığı yıldan itibaren fiziki kapasitenin öğrencilerin ihtiyacına cevap verecek ölçekte artırılması, öğretmen ihtiyacının karşılanması vb. ideal eğitim ortamı için gerekli dış şartların sağlanmasına yönelik atılan adımlar, zamanla öğrenci sayısının da artmasını sağlamıştır. Açılışından gü-

¹⁷² TTKB'nin 86 Sayı ve 04/09/2014 Tarihli Kararı, **Tebliğler Dergisi**, Cilt.77, Sayı: 2684-Ek, Eylül 2014.

¹⁷³ TTKB'nin 86 Sayı ve 04/09/2014 Tarihli Kararı.

nümüze kadar bu okulların öğrenci sayısında yukarı yönlü yüksek oranlı bir artış gözlenmektedir. Öğrenci sayısında görülen kademeli artış 2015-2016 eğitim öğretim yılına kadar devam ederek doğal seviyesine ulaşmıştır.¹⁷⁴

2015-2016 eğitim öğretim yılı sonunda ilk mezunlarını veren imam hatip ortaokulları, milli eğitim sistemi içindeki yerini tam olarak almıştır. İmam hatip ortaokullarının ilk mezunlarının toplam sayısı 524.295¹⁷⁵ olduğu görülmektedir. 2016-2017 eğitim öğretim yılı itibari ile okullardaki öğrenci sayısında görülen artış devam etmektedir. 2015-2016 eğitim öğretim yılında doğal seviyesine ulaşmasına karşın, 2016-2017 yılında öğrenci mevcudunda görülen, % 25,31 orandaki artış, bu okulların eğitim kalitesinin de önemli bir göstergesi olarak kabul edilebilir. MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı tarafından Nisan 2017’de yayımlanan güncel örgün eğitim istatistiklerine göre 2016-2017 itibari ile okullardaki öğrenci sayısı 657.020 olduğu görülmektedir. Açılış tarihinden itibaren Türkiye genelindeki müstakil imam hatip ortaokullarında ve imam hatip lisesi bünyesindeki orta kısım öğrencilerine ilişkin istatistiksel bilgiler Tablo-5’te özetlenmiştir.

Tablo-5: 2012 - 2017 Arası İmam Hatip Ortaokulları Öğrenci Sayıları ve Yıllara Göre Artış Oranı

Eğitim Öğretim Dönemi	AİHL'ler Bünyesindeki İHO Öğrenci Sayıları			Müstakil İHO'lar Bünyesindeki Öğrenci Sayıları			Genel Toplam	Bir Önceki Yıla Göre Artış Oranı
	Kız	Erkek	Toplam	Kız	Erkek	Toplam		
2012-2013	13.637	14.245	27.882	32.482	34.103	66.585	94.467	----
2013-2014	29.827	26.127	55.954	91.057	93.004	184.061	240.015	% 154,07
2014-2015	35.600	29.194	64.794	162.594	158.442	321.036	385.830	% 60,75
2015-2016	36.410	28.888	65.298	237.644	221.353	458.997	524.295	% 35,88
2016-2017	43.169	28.674	71.843	304.445	280.732	585.177	657.020	% 25,31

Kaynak: MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı Örgün Eğitim İstatistikleri: 2012-2013, 2013-2014, 2014-2015, 2015-2016 ve 2016-2017 (I. Dönem)

İmam hatip ortaokullarının il bazındaki istatistikleri ise Tablo-6’da verilmiştir. Tablo incelendiğinde en fazla okul ve öğrenci sayısının bulunduğu il İstanbul olarak görülmektedir. İstanbul’u sırası ile Konya ve Bursa takip etmektedir. Tabloya göre en az öğrenci ve okulun bulunduğu il ise Tunceli’dir.

¹⁷⁴ İmam hatip ortaokulları açılışından itibaren kademeli olarak öğrenci almıştır. 2012-2013 eğitim öğretim yılında sadece 5. sınıf düzeyinde öğrenciler alınmıştır. 2015-2016 eğitim öğretim yılı itibari ile ilk mezunlarını verirken, bütün sınıf düzeylerinde öğrenciye sahiptir.

¹⁷⁵ Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. (2016). *Milli Eğitim İstatistikleri (Örgün Eğitim 2015 - 2016)*. s.86. https://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_organ_egitim_2016_2017.pdf (12 Eylül 2017).

Tablo-6: İl Bazında İmam Hatip Ortaokullarındaki Öğrenci, Öğretmen Okul ve Derslik Sayıları

İl	Okul	Öğrenci	Öğretmen	Derslik	İl	Okul	Öğrenci	Öğretmen	Derslik
Adana	39	12.633	657	489	Karabük	17	1.994	129	99
Adıyaman	23	5.565	398	243	Karaman	11	2.678	148	82
Afyonkarahisar	54	6.471	405	250	Kars	18	1.812	134	132
Ağrı	11	2.153	151	91	Kastamonu	22	2.134	114	102
Aksaray	15	3.777	225	134	Kayseri	61	11.024	560	447
Amasya	12	2.545	181	103	Kırıkkale	9	1.550	78	71
Ankara	93	29.061	1.429	1.024	Kırklareli	7	756	42	42
Antalya	141	13.634	596	567	Kırşehir	16	1.696	112	136
Ardahan	6	605	22	40	Kilis	5	892	27	44
Artvin	9	1.013	34	33	Kocaeli	40	17.531	785	501
Aydın	28	3.836	257	199	Konya	168	52.087	2.881	1.512
Balıkesir	28	6.253	334	283	Kütahya	24	4.445	240	227
Bartın	6	1.682	109	76	Isparta	15	2.162	126	110
Batman	15	5.067	264	150	Malatya	38	6.491	505	369
Bayburt	31	2.548	267	277	Manisa	30	6.562	304	292
Bilecik	10	1.529	81	70	Mardin	98	7.548	414	359
Bingöl	21	2.050	110	72	Mersin	32	8.005	636	412
Bitlis	16	1.127	39	32	Muğla	18	2.052	100	50
Bolu	29	2.136	120	100	Muş	24	6.254	207	195
Burdur	20	1.494	98	56	Neveşehir	17	3.129	210	145
Bursa	124	30.290	752	715	Niğde	16	2.887	161	93
Çanakkale	14	1.995	102	53	Ordu	35	5.562	291	151
Çankırı	14	1.439	67	48	Osmaniye	16	4.746	285	194
Çorum	31	6.025	330	196	Rize	20	4.902	263	211
Denizli	27	6.809	401	312	Sakarya	44	13.197	656	333
Diyarbakır	41	10.919	610	444	Samsun	44	14.431	818	543
Düzce	14	4.347	174	177	Siirt	13	2.098	118	99
Edirne	5	977	61	37	Sinop	10	1.968	124	87
Elazığ	19	3.720	171	100	Sivas	30	5.727	298	174
Erzincan	11	1.703	128	66	Şanlıurfa	148	25.322	1 045	838
Erzurum	41	6.561	373	217	Şırnak	8	884	56	44
Eskişehir	18	3.282	207	161	Tekirdağ	15	6.515	282	113
Gaziantep	43	13.723	743	646	Tokat	18	4.955	322	207
Giresun	33	4.802	252	155	Trabzon	41	8.911	506	288
Gümüşhane	21	1.278	157	63	Tunceli	3	199	8	5
Hakkari	7	1.125	56	29	Uşak	12	2.484	144	116
Hatay	37	9.274	482	365	Van	30	6.194	336	365
Iğdır	20	1.222	54	86	Yalova	8	1.613	108	85
İstanbul	300	157.909	5.053	3.934	Yozgat	69	5.773	655	155
İzmir	53	11.975	701	526	Zonguldak	16	3.143	129	23
K.Maraş	31	10.153	522	462					
Toplam (Türkiye Geneli)									

Kaynak: Meb Örgün Eğitim İstatistikleri ¹⁷⁶

¹⁷⁶ Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. (2017). *Milli Eğitim İstatistikleri (Örgün Eğitim 2016 – 2017 I. Dönem)*. s.65. https://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_organ_egitim_2016_2017.pdf (12 Eylül 2017).

2.9. Ortaöğretime Geçiş Durumları

İmam hatip ortaokulları ilk mezunlarını 2015-2016 eğitim öğretim yılı sonunda vermiştir. Normal ortaokullar ile imam hatip ortaokulları arasında orta öğretim düzeyindeki herhangi bir lise türüne yerleşme açısından bir farklılık söz konusu olmayıp, bu iki okul türünden de mezun olan her öğrenci YEP¹⁷⁷ elverdiği ölçüde istediği ortaöğretim programına yerleşebilmektedir. Eğitim sistemimizde ortaokul düzeyindeki bir okulun eğitimsel kalitesini ortaya koyan en önemli gösterge, öğrencilerin ortaöğretime geçişteki başarısını ölçen Milli Eğitim Bakanlığı'nın 8.sınıf öğrencilerine yönelik yaptığı merkezi sınavlar (TEOG) görülmektedir. Teog bağlamında 2016-2017 eğitim öğretim yılı itibari ile ikinci mezunlarını veren imam hatip ortaokullarının giderek yükselen bir başarı grafiği olduğunu söylemek mümkündür. Bu okullarda okuyan öğrencilerin Türkiye genelinde adından söz ettirecek yüksek başarılar gösterdiği, sınav sonuçlarının açıklandığı dönemlerde basında kendine geniş yer bulmaktadır.¹⁷⁸ İmam hatip ortaokullarının mezun vermesiyle birlikte önceki yıllara göre mesleki dersler açısından hazırbulunuşluk düzeyi yüksek öğrencilerin imam hatip liselerine yönelmesi imam hatip liselerindeki eğitimsel kaliteyi artıracak önemli bir faktör olarak değerlendirilebilir. Zira birkaç yıl öncesine kadar imam hatip liseleri, iyi bir okula yerleşemeyen öğrencilerin alternatif okul olarak tercih ettiği okullar olarak görülmekteydi. İmam hatip ortaokullarından mezun olan ve başarı düzeyi yüksek öğrencilerin akademik ihtiyacını karşılayacak niteliklere sahip fen ve sosyal bilimler, yabancı dil, sanat, spor ve diğer özel alanlarda tematik özellikli eğitim yapan proje imam hatip liselerinin Türkiye genelinde açılıp yaygınlaşması öğrencilerin bu alana yönelmesine doğrudan katkı yaptığı söylenebilir.¹⁷⁹

2.10. İmam Hatip Ortaokullarının Güncel Sorunları

2017 yılı itibariyle yaklaşık 5 yılı geride bırakan imam hatip ortaokulları kuşkusuz ki, eğitim kalitesinin üzerine her geçen gün biraz daha koymaktadır. Yıllar geçtikçe ortaya

¹⁷⁷ Yerleştirmeye Esas Puan: 8.sınıftan mezun olan öğrencilerin akademik başarı ve girdiği merkezi sınavlardaki performansına göre hesaplanan ortaöğretim programlarına yerleşme puanı.

¹⁷⁸ İmam hatip ortaokulları ilk mezunlarını verdiği 2015-2016 eğitim öğretim yılında yapılan TEOG sınavlarında birçok imam hatip ortaokulu öğrencisi ulusal basında gündem olsun başarıya imza atmıştır. Aynı gelenek 2016-2017 eğitim öğretim yılında da devam etmiştir. Konu ile ilgili ulusal basında çıkan haberlerden birkaçı için Bknz. *Teog'a Kurtköy İho Damgası*, <http://www.duyuru-gazetesi.com.tr/teoga-kurtkoy-iho-damgasi-7172h.htm> (26 Ocak 2016), *Teog'a İmam Hatip Damgası*, <http://www.yeniaskit.com.tr/haber/teoga-imam-hatip-damgasi-122736.html>, *Teog Türkiye Birincisi Uşak İmam Hatip Ortaokulu'ndan*, <https://www.haberler.com/teog-turkiye-birincisi-usak-imam-hatip-ortaokulu-8517588-haberi>, *Teog Birincisi İmam Hatip Okullarının Gururu Oldu*, <http://aa.com.tr/tr/yasam/teog-birincisi-imam-hatip-okullarinin-gururu-oldu/587708> (10 Haziran 2016).

¹⁷⁹ Türkiye'deki Proje İmam Hatip Liseleri. 2016. <http://www.onder.org.tr/haber/turkiye-deki-proje-imam-hatip-liseleri.html> (10 Aralık 2016).

çikan niceliksel artış, niteliksel değerlerle desteklenmektedir. Gerek akademik başarı, gerekse öğrencilerin sosyo-kültürel gelişimi her geçen gün daha iyi bir konuma gelmektedir. Başta okul idareleri, öğretmenler ve öğrenciler olmak üzere, okulun doğrudan veya dolaylı paydaşlarının bu denli gayretleri ortada olmasına rağmen ister istemez birtakım sorunlar da kendini göstermektedir. Kamuoyuna yansıyan sorunları birkaç başlık altında toplamak mümkündür.

2.10.1. Fiziki İmkânların Yetersizliği

İmam hatip ortaokullarının açılışından itibaren ülkenin her yerinde olağanüstü bir yöneliş olduğu daha önceden ifade edilmişti. Bu durum birçok bölgede ve özellikle kalabalık nüfusa sahip şehirlerde imam hatip ortaokullarını, mevcut şartlardaki fiziki eğitim kapasitesinin üzerinde öğrenci sayısı ile eğitim yapmaya zorlamaktadır. Diğer bir sorun ise özellikle önceden inşa edilmiş okul binalarında öğrencilerin akademik başarılarını destekleyecek, sosyal ve sportif gelişimlerine katkı sağlayarak farklı yetenek becerilerini geliştirmeye fırsat verecek; konferans salonu, atölye, spor salonu, mescit, laboratuvar, eğitim standartlarına uygun sınıf ve okul dışı alanların yetersiz kalması olarak görülebilir. Bu konuda Bakioğlu yönetiminde yapılan “4+4+4 Yapılanmasına İlişkin Kapsamlı Bir Çalışma” başlıklı araştırmada, fiziki mekan sorunlarına ilişkin okul yöneticileri üzerinde yapılan araştırmada; imam hatip ortaokullarına talebin çok fazla olmasının fiziki mekan yetersizliği ve kalabalık sınıf sorununu ortaya çıkardığı tespit edilmiştir.¹⁸⁰ Okul yöneticileri sözkonusu sorunu çözmek adına okul binalarında bulabildikleri her alanı sınıfa çevirmeye çalıştıklarını, bazıları okul aile birliği odalarını, bazıları laboratuvarları, bazıları kendi odalarını, bazıları da koridorları sınıf haline getirme yoluna gittiklerini ifade etmişlerdir.¹⁸¹

2.10.2. Meslek Dersleri Öğretmen Yetersizliği

Açılışıyla birlikte; meslek derslerini okutacak öğretmen açığının ortaya çıkması, bu okulların eğitim kalitesine doğrudan etki eden bir sorun olarak görülebilir. Söz konusu okullarda her sınıf düzeyinde 2 saat Hz. Muhammed’in Hayatı, 2 saat Kur’an-ı Kerim, 1 saat Temel Dinî Bilgiler, 1 saat Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ve 2 saat Arapça olmak

¹⁸⁰ Mustafa Dervişoğulları ve İsmail Karsantik, “Eğitim Sistemindeki 4+4+4 Yapılandırmasına İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşlerinin İncelenmesi”, 4+4+4 Yapılanmasına İlişkin Kapsamlı Bir Çalışma içinde (39-66), Aysen Bakioğlu (ed.), Ankara: Nobel Akademi Yayınları, 2016, s.38.

¹⁸¹ Dervişoğulları ve Karsantik, s.39.

üzere 8 saat ders yükü ortaya çıkmıştır. Bu tablo okul ve öğrenci sayısının hızlı artışının da etkisiyle oldukça ciddi anlamda bir öğretmen açığı ortaya çıkarmıştır. 2012 yılından sonra bakanlıkça yapılan öğretmen atamalarında diğer branşlara göre daha fazla öğretmenin bu alanda istihdam edilmesine rağmen bu açığın henüz tamamen ortadan kalktığı söylenemez. Nitelikli bir dil eğitimi için, öğrencilerin Arapça dersine girecek öğretmenlerin Arapça öğretmenliği bölümü mezunu olması gerekmektedir. Ancak mevcut istihdamın ihtiyaca cevap verecek sayıda olmaması, okul idarecilerini bu ihtiyacın farklı branşlardan karşılamaya zorlamaktadır. Bu durum ister istemez, okulların eğitim kalitesini negatif yönde etkilemektedir.

2.10.3. Öğretmen Nitelikleri

İmam hatip ortaokullarında görev yapan meslek dersi öğretmenleri genellikle din kültürü ve ahlak bilgisi bölümü mezunu veya ilahiyat fakültesini bitirip, mesleki formasyonunu tamamladıktan sonra öğretmen olarak atanabilecek yeterliğe sahip lisans mezunlarından oluşmaktadır. Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenliği bölümü lisans programı incelendiğinde ana hedefin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersini öğretmeye yönelik olduğu görülmektedir. Bununla birlikte lisans programında özel olarak, Kur'an-ı Kerim ve Hz. Muhammed'in Hayatı gibi alanlara yönelik derslerin bulunmaması görev esnasında sınıf yönetimi, öğretim yöntem ve tekniği ve öğrencileri tanıma vb. hususlarda öğretmeni ciddi anlamda zorlamaktadır. Mesleki tecrübenin eksikliği ister istemez öğretimin kalitesine de etki etmektedir. Var olan sorunların çözümü için bakanlıkça düzenlenen hizmet içi eğitimler bir nebze de olsa sorunun çözümüne yönelik girişim olarak değerlendirilebilir. Ancak bu yöntem büyük kitlelere ulaşamadığından şimdilik sorunun çözümü konusunda yetersiz kalmaktadır.


2.10.4. Öğrenci Sorunları

Önceki bölümlerde aktarıldığı üzere imam hatip ortaokulları ile düz ortaokullar arasında ara sınıflardan esnek bir geçişkenlik söz konusudur. Yani dileyen öğrenci velisinin onayı doğrultusunda dilediği zamanda okuduğu okulu değiştirebilme imkânına sahiptir. Ortaokulu belirli bir düzeye kadar normal ortaokulda okuyan ve eğitim hayatına imam hatip ortaokulunda devam etmek isteyen öğrenciler Arapça ve Kur'an-ı Kerim başta olmak üzere mesleki dersler konusunda bir hayli zorlanmaktadırlar. Benzer şekilde

başta Arapça ve Kur'an-ı Kerim olmak üzere mesleki derslerin ortaöğretime geçişte akademik başarı düzeylerini olumsuz etkileyeceği kaygısı ile ortaokula imam hatipte başlayan ancak 7 ve özellikle 8.sınıfta normal ortaokulu tercih eden öğrenciler olmaktadır. Bu duruma dolaylı yönden de olsa olumsuz öğretmen tutumları, programın uygulanış biçimi ve diğer aksaklıkların sebep olduğu söylenebilir.

2.10.5. Siyasi ve İdeolojik Tartışmalar

İmam hatip ortaokullarının yeniden açıldığı 2012 yılından itibaren kamuoyunda ortaya çıkan tartışmalar kimi zaman doğrudan kimi zaman da dolaylı yollarla bu okulların öğrenci, veli ve eğitim kadrosunu olumsuz etkilemektedir. Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nda imam hatip ortaokullarının ilk açılışına gerekçe teşkil eden “*imamet ve hitabet gibi hizmet-i diniyenin ifasıyla mükellef memurların yetişmesi için de ayrı mektepler kuşad edilecektir.*” maddesi gerekçe yapılmak suretiyle bu okulların sadece ülkenin ihtiyaç duyduğu din hizmetlerini yerine getirecek personelin yetiştirilmesi amacıyla açılması gerektiği, ancak nicelik bakımından ülkenin ihtiyacının çok üzerinde öğrenciye sahip olduğu şeklindeki bakış açısı bu okullara yöneltilen en popüler eleştirilerden biridir. Günümüz Türkiye'sinde iktidarda olan kadrolardan kaynaklı; devlet nazarında özel bir yerinin olduğu, bu yüzden normal ortaokullara göre fiziki imkânlar bakımından pozitif bir ayrımcılığa tutulduğu konusunda ciddi eleştiriler yapıldığı görülmektedir. 4+4+4 sistem değişikliği ekseninde benzer şekilde bu okulların açılışıyla ülke genelinde ilköğretim çağındaki kız öğrencilerin okullaşma oranının düşeceği yönündeki eleştirileri de bir başka boyuttur. Bu ve benzeri tartışmaların bilimsel bir alandan ziyade; çoğunlukla siyasi ve ideolojik zemine çekilerek, bu okulların tartışmalara malzeme yapılmasının öğrenci, personel ve velileri üzerinde olumsuz etkiler meydana getirdiği düşünülmektedir. Her şeyden önce bu temelsiz tartışmaların; başlıca hedefi iyi bir eğitim alarak milletin geleceğine katkı sunmayı ilke edinerek, nitelikli bir birey olmaya aday imam hatip öğrencilerin özgüvenlerine zarar verdiği söylenebilir. Benzer eleştirilerin, bu okulların idari yapısı ve öğretmen kadrosunun eğitim odaklı motivasyonlarını düşürmekte, okullarda hukuki çerçeveye bağlı olarak eğitim yapılmasına karşın; yöneltilen eleştiriler karşısında kendilerini ve kurumlarını savunmak zorunda kalmaktadırlar.



BÖLÜM: IV
İMAM HATİP ORTAOKULU MESLEK DERSLERİ
PROGRAMLARI

Bu bölümde araştırmanın kaynağını teşkil eden imam hatip ortaokulu meslek dersleri (Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Temel Dinî Bilgiler, Hz. Muhammed'in Hayatı ve Kur'an-ı Kerim) öğretim programların genel amaçları ve içerdiği konular özet olarak ele alınmıştır. Bu başlıklarda yer verilen bilgiler, araştırmacının önemli olduğunu düşündüğü bölümlerin kısmen kendi bakış açısı ile özetlemesinden meydana gelmektedir. Daha kapsamlı bilgi için her bir dersin öğretim programının incelenmesinin daha isabetli olacağı düşünülmektedir.¹⁸²

1. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri örgün eğitim sistemi içerisinde 4.sınıftan 12.sınıfa kadar anayasanın 24.maddesi gereğince zorunlu dersler arasında yer almaktadır. Bu dersin programı, Türk toplumunun, azınlıklar hariç bütün kesimlerini ilgilendirdiği için 1982 sonrasında günümüze kadar toplumsal tartışmaların her zaman odağında olmuştur. İçeriği ve anayasal zorunluluğu toplumun kimi sosyal gurupları tarafından eleştirilmiş hatta zaman zaman yargıya taşınmıştır. Bu tartışmalı süreçte din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin programı ortak bir toplumsal mutabakat gayesiyle, kendisine yöneltilen eleştirileri minimize etmek adına birçok kez revizyona tabi tutulmuştur. Bu kapsamda 2001, 2007 ve son olarak da 2010 yılında içerik ve amaçları gözden geçirilerek yeniden düzenlenmiştir.

Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretim programının içeriği normal ortaokullar ile imam hatip ortaokullarında aynı şekilde uygulanmaktadır. İçeriğin okul türüne göre değişiklik göstermemesine karşın uygulama konusunda bir tane farklılık göze çarpmaktadır. Söz konusu ders normal ortaokullarda haftalık ders süresi iki saat olarak belirlenirken, imam hatip ortaokullarında bir saat süre ayrılmıştır. Bu konudaki bir istisnayı belirtmek gerekir. İmam hatip ortaokullarının 5, 6, ve 7.sınıflarında din kültürü dersi bir saat

¹⁸² İmam hatip ortaokulu meslek dersleri öğretim programlarının tam metinleri için Bknz; **İmam Hatip Ortaokulu Temel Dinî Bilgiler Dersi (İslam; 5, 6,7 Ve 8.Sınıflar) Öğretim Programı.** (t.y.) https://dogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_08/17173729_TemelDiniBilgiler_YHO_67ve8.siniflar_2012.pdf (22 Haziran 2017). **Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Hz. Muhammed'in Hayatı Dersi Öğretim Programı.** (t.y.) https://dogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_08/17173729_Hz.Muhammedin_Hayati_67ve8.sYnYflaricin_YHOveORTAOKUL.pdf (22 Haziran 2017). **Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Kur'an-ı Kerim Dersi Öğretim Programı.** (t.y.) https://dogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_08/18110258_Secmeli_KuraniKerim_YHOveORTAOKUL.pdf (22 Haziran 2017). **İlköğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Dersi (4, 5, 6, 7 Ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı Ve Kılavuzu.** (t.y.) https://dogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_08/17174424_DinKulturu_4-8.siniflar_2010.pdf (22 Haziran 2017).

okutulmaktayken, 8.sınıf düzeyinde normal ortaokullarda olduğu gibi iki saat olarak okutulmaktadır.¹⁸³

Diğer meslek derslerine göre daha ayrıntılı olarak hazırlanan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programının içeriği, bütün sınıf düzeylerinde yer alan altı farklı tematik alana göre hazırlanmış olup, tematik bir yapıya sahiptir. Her sınıf düzeyi için bir eğitim öğretim yılında 6 ünite yer almaktadır. Bu altı ünitenin uygulanması için bir eğitim öğretim yılında öngörülen süre toplam 72 ders saati olarak belirlenmiştir.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin içeriğinin belirlenmesinde dinin temel bilgi kaynakları dikkate alınarak İslam'ın kök değerleri çerçevesinde “mezheplerüstü (herhangi bir mezhebi esas almayan, mezhebî tartışmalara girmeyen) ve dinler açılımlı” anlayış olarak ifade edilebilecek bir yaklaşım benimsenmiştir. Program sayesinde öğrencilerin din ve ahlak hakkında sağlıklı bilgi sahibi olmaları, temel becerilerini geliştirmeleri ve böylece Millî Eğitimin genel amaçlarının gerçekleştirilmesine katkıda bulunulması hedeflenmektedir.¹⁸⁴

Geliştirilen programla öncelikle öğrencilerin din ve ahlak hakkında objektif bilgi sahibi olmaları, öğrenme öğretme sürecinde öğretim programı vasıtasıyla kazanmaları hedeflenen bilgi, beceri, tutum, değer, kavram ve öğrenci merkezli yaklaşımlarla bir arada yaşama bilincine ulaşmaları hedeflenmiştir.

Programın genel amaçları, diğer mesleki derslerin programlarına göre daha kapsamlı olarak; bireysel açıdan, toplumsal açıdan, ahlaki açıdan, kültürel açıdan ve evrensel açıdan olmak üzere beş bölüm halinde ayrıntılı olarak açıklanmıştır.¹⁸⁵

¹⁸³ Genel uygulamanın aksine 8.sınıfın istisnai tutulmasının gerekçesi şu durum olabilir. Ortaöğretime yerleştirme işlemi ortaokul öğrencilerinin 5.sınıftan itibaren elde ettikleri yılsonu başarı notlarıyla birlikte; 8.sınıfta I. ve II. Dönemde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından aynı anda bütün Türkiye genelinde yapılan Merkezi Ortak Sınavlarda (TEOG) elde ettikleri başarı puanlarının belirli oranlarının alınarak hesaplanması ile yapılmaktadır. Merkezi ortak sınavlar, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin de aralarında bulunduğu altı temel dersten yapılmaktadır. İmam hatip ortaokullarında okuyan 8.sınıf öğrencilerinin ortaöğretime geçişte herhangi bir mağduriyet yaşamadan eşit şartlarda ortaöğretime yerleşebilmelerini temin etmek maksadıyla böyle bir istisnai durum ortaya çıkmış olabilir.

¹⁸⁴ İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4, 5, 6, 7 Ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu, s.2.

¹⁸⁵ İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4, 5, 6, 7 Ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu, s.12.

Tablo-7: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programının Sınıflara Göre Ünite ve Konu Dağılımları

SINIF DÜZEYİ	ÖĞRENME ALANI	ÜNİTELER	KAZANIM SAYILARI	SÜRE/DERS SAATİ
5.SINIF	İnanç	Allah İnanıcı	7	14
	İbadet	İbadet Konusunda Bilgilenelim	12	16
	Hz. Muhammed	Hz. Muhammed ve Aile Hayatı	5	8
	Kur'an ve Yorumu	Kur'an-ı Kerim'in Temel Eğitici Nitelikleri	6	10
	Ahlak	Sevinç ve Üzüntülerimizi Paylaşalım	9	12
	Din ve Kültür	Vatanımızı ve Milletimizi Seviyoruz	8	12
	Toplam		47	72
6.SINIF	İnanç	Peygamberlere ve İlahî Kitaplara İnanç	10	14
	İbadet	Namaz İbadeti	11	16
	Hz. Muhammed	Son Peygamber Hz. Muhammed	11	14
	Kur'an ve Yorumu	Kur'an-Kerim'in Ana Konuları	5	10
	Ahlak	İslam'ın Sakınılmasını İsteddiği Bazı Davranışlar	6	10
	Din ve Kültür	İslamiyet ve Türkler	4	8
	Toplam		47	72
7.SINIF	İnanç	Melek ve Ahiret İnanıcı	14	16
	İbadet	Oruç İbadeti	10	14
	Hz. Muhammed	Bir İnsan ve Peygamber Olarak Hz. Muhammed	7	12
	Kur'an ve Yorumu	İslam Düşüncesinde Yorumlar	8	10
	Ahlak	Din ve Güzel Ahlak	5	10
	Din ve Kültür	Kültürümüz ve Din	6	10
	Toplam		49	72
8.SINIF	İnanç	Kaza ve Kader	9	14
	İbadet	Zekât, Hac ve Kurban İbadeti	11	14
	Hz. Muhammed	Hz. Muhammed'in Hayatından Örnek Davranışlar	5	8
	Kur'an ve Yorumu	Kur'an'da Akıl ve Bilgi	6	12
	Ahlak	İslam Dinine Göre Kötü Alışkanlıklar	6	10
	Din ve Kültür	Dinler ve Evrensel Öğütleri	7	14
	Toplam		44	72

2. Temel Dinî Bilgiler

Talim ve Terbiye Kurulu'nun 03.09.2012 tarih ve 146 sayılı kararı ile kabul edilen Temel Dinî Bilgiler dersi öğretim programı 5.sınıftan 8.sınıfa kadar, her sınıf düzeyinde beş ünitelik bölümlerden meydana gelmektedir. Programda dersin uygulama süresi için bir eğitim öğretim yılı için ise toplam 72 saat ders öngörülmektedir.

Normal ortaokullarda seçmeli olarak okutulan Temel Dinî Bilgiler dersine haftalık iki saatlik bir süre öngörülürken, imam hatip ortaokullarında bu süre bir saat olarak belirlenmiştir. İçeriği, hedefleri ve hitap ettiği öğrenci kitlesi aynı olmasına rağmen uygulama süresinde ortaya çıkan bu farklılığın temel sebebi kanaatimizce okul türlerine göre öğrencilerin hazırbulunuşluluk veya ön yeterliklerinin birbirinden farklı olmasıdır. Zira imam hatip ortaokullarında okuyan öğrencilerin bu dersin içeriğine hâkimiyetleri, ilgileri ve ön bilgileri normal ortaokul öğrencilerine göre daha üst düzeydedir. Bu sebepten dolayıdır ki, ders için ön görülen haftalık bir saatlik sürenin yeterli olacağı öngörülmüştür. Diğer bir sebep ise Temel Dinî Bilgiler derslerinin içerdiği konuların Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin içeriği ile bazı ünite ve konularda kısmen benzerlik göstermesidir.

Programın genel açıklama bölümünde “*İslam dini, insan hayatına anlam kazandıran, birey ve toplumun mutluluğunu amaç edinen ilahi kurallar bütünüdür.*”¹⁸⁶ ifadesiyle dersin içeriğini temel esaslarıyla oluşturan İslam dininin genel geçer bir tanımına yer verilmektedir. İnsanların hem bu dünyada hem de ahirette mutluluğa ulaşabilmesi adına; İslam inanç ve ibadet esaslarını, bununla birlikte toplumsal hayata tesir eden diğer esasları bir bütün olarak öğrenmek suretiyle, söz konusu sayılan ilkelere uygun bir hayat sürme ile ilişkilendirilmektedir. Öğretim programının genel açıklamasına göre temel kaynaklardan İslamiyet’in esaslarının doğru öğrenilebilmesini gaye edindiği vurgulanmaktadır.

Öğretim programı sayesinde; hitap ettiği öğrenci kitlesinin din hakkında genel bilgiler edinmelerini, dinin uygulama boyutu ile ilgili eksikliklerini tamamlamaları hedeflenmektedir. Programın hitap ettiği öğrencilere öngörülen katkısı; İslam’ın temel kaynağı kabul edilen Kur’an-ı Kerim ve hadislerden ibadet ve iman esasları, genel ahlak kuralları, yaratılış ve bireysel sorumluluklar, hak ve özgürlükler gibi konular hakkında öğrendiği bilgilerle bireylerin kendilerine ve topluma karşı sorumluluklarını yerine getirmelerine yardımcı olacağı şeklinde ifade edilmiştir.¹⁸⁷

Temel Dinî Bilgiler dersi öğretim programının genel amaçları; “Temel özellikleri ile İslam’ın evrene ve hayata bakışı hakkında bilgi sahibi olmaları, İslam’ın temel iman esaslarını kavramaları, İslam’ın temel ibadetleri ve bunların uygulamaları hakkında bilgi

¹⁸⁶ İmam Hatip Ortaokulu Temel Dinî Bilgiler Dersi (İslam; 5, 6,7 ve 8.Sınıflar) Öğretim Programı, s.2.

¹⁸⁷ İmam Hatip Ortaokulu Temel Dinî Bilgiler Dersi (İslam; 5, 6,7 ve 8.Sınıflar) Öğretim Programı, s.2.

sahibi olmaları, temel ahlak konuları ve toplumsal sorumlulukları bilmeleri, toplumu oluşturan ve devamını sağlayan temel ilkeleri öğrenmeleri” şeklinde açıklanmıştır.

Tablo-8: İmam Hatip Ortaokulu Temel Dinî Bilgiler Dersi (İslam; 5, 6,7 ve 8.Sınıflar) Öğretim Programının Üniteleri, Kazanım Sayıları ve Süreleri

Düzyey	ÜNİTELER	Kazanım Sayıları	Ders Saati
5.SINIF	İslam'a Giriş	9	18
	İslam'a Göre Yaratılış	7	14
	İslam'ın Beş Temeli	5	14
	İman'ın Şartları	5	14
	İslam'da Edep Ve Hayâ	6	12
	Toplam	32	72
6.SINIF	İslam'a Göre İyilik	8	14
	İslam'da Temel Haklar	8	12
	Namaz	9	16
	Allah'a Ve Meleklerle İman	11	18
	İslam'a Göre Yaşam Olayları	7	12
	Toplam	43	72
7. SINIF	İslam'a Göre Sorumluluklarımız	7	14
	İslam'ın Temel Kaynakları Ve Bilgi	6	14
	Zekât Ve Oruç	12	16
	Kitaplara Ve Peygamberlere İman	11	16
	İslam'a Göre Toplum Bilinci	4	12
	Toplam	40	72
8. SINIF	Günlük Hayatta İslami Kurallar	4	14
	Toplumun Temeli: Aile	5	12
	Hac, Umre Ve Kurban	10	18
	Ahirete Ve Kadere İman	9	18
	İnsanın Ruhsal Yönü	4	10
	Toplam	32	72

3. Hz. Muhammed'in Hayatı

Talim ve Terbiye Kurulu'nun 27.08.2012 tarih ve 137 sayılı kararıyla kabul edilen Hz. Muhammed'in Hayatı dersi öğretim programı, başta Kur'an-ı Kerim olmak üzere; hadis kaynakları, siyer kaynakları ve tarih kaynakları esas alınarak geliştirilmiştir. Program normal ortaokullarda seçmeli ders olarak uygulanırken, imam hatip ortaokullarında zorunlu olarak okutulmaktadır. Uygulama ve içerik açısından zorunlu ve seçmeli dışında

normal ortaokullar ile imam hatip ortaokulları arasında herhangi bir fark görünmemektedir.

İmam hatip ortaokulunun bütün sınıf kademelerinde haftalık iki saat olarak yer alan Hz. Muhammed'in Hayatı dersi her sınıf düzeyinde 6 ünite olmak üzere toplam 30 üniteden meydana gelmektedir. Her sınıf düzeyindeki 6 ünite için bir eğitim-öğretim yılında öngörülen toplam ders saati 72 olarak belirlenmiştir. Dersin "*Hz. Muhammed'in Hayat Hikâyesini Hatırlayalım*" isimli ünitesi bütün sınıf düzeylerinde yer almakta olup, programın uyarılar bölümünde bu ünitenin öğrencilerin içinde buldukları sınıf düzeyi ve ön yeterliklerine göre ele alınması gerektiği belirtilmiştir. Programın içeriği, yapı yönüyle analiz edildiğinde her sınıf düzeyinin birinci ünitesini teşkil eden "*Hz. Muhammed'in Hayat Hikâyesini Hatırlayalım*" bölümleri hariç tematik bir anlayışla ele alındığı söylenebilir. Programda genel olarak Hz. Muhammed'in evrensel değer olarak nitelendirilen ahlaki özellikleri, insanlara rol model olabilecek uygulama ve tutumları öğrencilerin sınıf düzeylerine göre beş farklı öğrenme alanında ele alınmıştır.

Programın genel açıklamasında peygamberlerin Allah tarafından güzel ahlak ile donatılarak insanlığa gönderildiği, Hz. Âdem ile başlayan peygamberlik sürecinin Hz. Muhammed ile son bulduğu, dolayısıyla Hz. Muhammed'in kıyamete kadar insanlığın kurtuluşu için tek umut olduğuna dikkat çekilmektedir. Hz. Muhammed'in yol göstericiliğinin iyi kavranarak onun doğru şekilde tanınması, insanlara tanıtılması, güzel bir hayat için örnek alınması ile mümkün olacağı ifade edilmiştir. Hz. Muhammed'in; yaşı, cinsiyeti ve sosyal statüsü ne olursa olsun her insanın hayatının tamamını kuşatan ideal örnekliğine vurgu yapılmıştır. Kur'an-ı Kerim'de belirtilen İslam esaslarını bizzat hayatına uygulayarak; insanlığa açıklayıp öğretmesi yönüyle farklı çağ ve coğrafyalardan insanlara anlamlı, anlaşılır, hayatın bütün yönlerini kuşatan ve uygulanabilirliği yüksek bir örnek teşkil etmekte olduğu ifade edilmiştir.

Öğretim programında Hz. Muhammed'in hayatı dersinin genel amaçları öğrencilerin; "*Hz. Muhammed'in hayatını ana temalarıyla tanımaları, İslam dininin doğru anlaşılmasında Hz. Muhammed'e olan ihtiyacı fark etmeleri, Hz. Muhammed'in İslam'ı ya-*

şamada örnek olduğunu kavramaları, Hz. Muhammed'in hayatını bütüncül bir yaklaşımla öğrenmeleri” şeklinde belirlenmiştir.¹⁸⁸ Genel amaçlardan da anlaşılacağı üzere İslam dininin doğru anlaşılması, sosyal hayata ilişkin güzel davranış ve tutumların öğrenicilere Hz. Muhammed üzerinden benimsetilmesinin amaçlandığı söylenebilir.

Tablo-9: Ortaokul - İmam Hatip Ortaokulu Hz. Muhammed'in Hayatı Dersi (5-8. Sınıflar) Öğretim Programının Üniteleri, Kazanım Sayıları ve Süreleri

DÜZEY	ÜNİTELER	KAZANIM SAYISI	DERS SAATİ
5.SINIF	Hz. Muhammed'in Hayat Hikâyesini Hatırlayalım	4	8
	Temizlik	8	12
	Hz. Muhammed'in Ahlakı	5	14
	Hz. Muhammed Ve Çocuk	6	12
	Çocuğun Görevleri	5	12
	Herkesin Dostu Ve Kardeşi Hz. Muhammed	7	14
	TOPLAM	35	72
6.SINIF	Hz. Muhammed'in Hayat Hikâyesini Hatırlayalım	4	8
	Beslenme	9	14
	Hz. Muhammed'in İnancı	5	12
	Hz. Muhammed Ve Çevre	5	12
	Ailede Sevgi Ve Saygı	5	12
	İletişim Dili	5	14
	TOPLAM	33	72
7.SINIF	Hz. Muhammed'in Hayat Hikâyesini Hatırlayalım	4	8
	Giyim Kuşam	6	10
	Hz. Muhammed'in İbadetleri	5	14
	Komşuluk	7	14
	Akrabalarla İletişim	4	12
	Sosyal İletişim	5	14
	TOPLAM	31	72
8.SINIF	Hz. Muhammed'in Hayat Hikâyesini Hatırlayalım	4	8
	Eğlence Ve Spor	6	8
	Hz. Muhammed'in Duaları	4	14
	İnsan Hakları Ve Adalet	5	14
	Anne Babanın Görevleri	4	14
	İnsani İlişkileri Güçlendirme	4	14
	TOPLAM	27	72

¹⁸⁸ Ortaokul - İmam Hatip Ortaokulu Hz. Muhammed'in Hayatı Dersi (5-8. Sınıflar) Öğretim Programı, s.2.

4. Kur'an-ı Kerim

2012 yılında kabul edilen ve 2012-2013 yılından itibaren uygulanmaya başlanan Kur'an-ı Kerim dersi öğretim programı 5.sınıftan 8.sınıfa kadar her sınıf düzeyinde iki ünitelerden oluşan beş bölüme ayrılmıştır. Her sınıf düzeyinin öngörülen içeriği “Kur'an-ı Kerim'i Tanıyalım” ve “Kur'an-ı Kerim'i Güzel Okuma” isimli iki ünite- den meydana gelmektedir. Sınıf düzeyine göre ünite adları aynı olmasına karşın, içerikleri ve konu başlıkları birbirlerinden farklı olduğu göze çarpmaktadır. Öğrencilerin içinde bu- lunduğu biyolojik gelişime göre program kümülatif bir içerik yapısına sahiptir. 5.sınıftan 8.sınıfa doğru kolaydan zora doğru seyreden bir içerik deseni dikkat çekmektedir.

Diğer derslerde olduğu gibi Kur'an-ı Kerim dersi programı da normal ortaokullar ile imam hatip ortaokullarından içerik ve uygulama açısından herhangi bir farklılık gö- rülmemektedir. Tek küçük farklılık, normal ortaokullarda seçmeli dersler arasında yer alırken, imam hatip ortaokullarında zorunlu olarak okutulmaktadır.

Programın genel açıklamalar kısmında Kur'an-ı Kerim'in İslam dininin temel kay- nağı olduğu, insanlığa gönderilişinden itibaren bütün Müslümanların başucu kitabı ol- duğu ifade edilmektedir. Kur'an-ı Kerim'in önemine dikkat çekilerek, farklı dilleri konu- şan insanları birleştiren önemli bir unsur olduğuna dikkat çekilmektedir. Kültürümüzde Kur'an-ı Kerim'e atfedilen özel değer vurgulanmaktadır. Bir Müslümanın inancını tam olarak yaşayabilmesinin Kur'an-ı Kerim'in bildirdiği ibadet, inanç, ahlak ve sosyal hayat ile ilgili diğer normların öğrenilmesine ve insan hayatına uygulanabilmesine vurgu yapılmaktadır. Söz konusu gerekçelerden ötürü Kur'an-ı Kerim'in hem lafız yönüyle hem de anlamının öğrenilmesinin önemine dikkat çekilmektedir. Kur'an-ı Kerim'i en başta doğru şekilde okuyabilmenin, Kur'an-ı Kerim'in dili olan Arap alfabesinin öğrenilmesi ile mümkün olacağına dikkat çekilerek, başta namaz olmak üzere İslam'ın emrettiği diğer ibadetlerin hatasız olarak yerine getirilebilmesinin Kur'an-ı Kerim'in okunuşunun öğre- nilmesi ile mümkün olacağı vurgulanmaktadır.

Ayrıca Kur'an-ı Kerim'in ilk öğretmeni ve ilk muhatabı olan Hz. Muhammed'den günümüze kadar geçen sürede bütün Müslümanlara aslına uygun şekilde harflerin doğru telaffuz biçimlerini kavratma, tecvid kurallarına uygun şekilde öğretme ve okumaya dik- kat etme geleneğinin devam ettirilmesi programın gayeleri arasında göze çarpmaktadır.

İbadetleri İslam'ın öngördüğü biçimde eda edilebilmesi ve dinî temalı etkinliklerin dinin özüne uygun şekilde yerine getirilebilmesi için bazı sure ve ayetlerin tecvid kurallarına uygun olarak ezberlenmesi önemli görülmektedir.

Kur'an-ı Kerim sadece okunması için değil, okunmanın yanında doğru olarak anlaşılmasının ve insan hayatına uygulanmasının insanlığa gönderiliş amaçları arasında olduğu dikkate alındığında anlamının da öğrenilmesi ve muhataplarına yönelik mesajlarının kavranması programda önemli görülen unsurlar arasında sayılabilir.

Kur'an-ı Kerim dersinin programının genel amaçları öğrencilerin; “*Kur'an-ı Kerim'in hayatımızdaki yerini fark etmeleri, Kur'an-ı Kerim'i doğru ve güzel okumaları, bazı sure ve ayetleri kurallarına uygun olarak ezberlemeleri, Kur'an-ı Kerim'in içeriği hakkında bilgi sahibi olmaları, Kur'an-ı Kerim'i severek ve isteyerek okuma, anlama ve ezberlemeleri*” olarak belirlenmiştir.¹⁸⁹ Genel amaçlar incelendiğinde Kur'an-ı Kerim dersinin kısmen teorik bir boyuta sahip olduğu, bununla birlikte uygulamaya yani Kur'an-ı Kerim'i okuma becerisine dönük bir yönünün de bulunduğu söylenebilir.

Tablo-10: Kur'an-ı Kerim Dersi Öğretim Programının Üniteleri, Kazanım Sayıları ve Süreleri

DÜZEY	ÜNİTELER	Kazanım Sayıları	Ders Saati
5.SINIF	Kur'an-ı Kerim'i Tanıyalım	7	30
	Kur'an-ı Kerim'i Okumaya Giriş	12	42
	TOPLAM	19	72
6.SINIF	Kur'an-ı Kerim'i Tanıyalım	7	30
	Kur'an-ı Kerim'i Güzel Okuma	6	42
	TOPLAM	13	72
7.SINIF	Kur'an-ı Kerim'i Tanıyalım	6	30
	Kur'an-ı Kerim'i Güzel Okuma	6	42
	TOPLAM	12	72
8.SINIF	Kur'an-ı Kerim'i Tanıyalım	5	30
	Kur'an-ı Kerim'i Güzel Okuma	8	42
	TOPLAM	13	72

¹⁸⁹ Ortaokul - İmam Hatip Ortaokulu Kur'an-I Kerim Dersi (5-8. Sınıflar) Öğretim Programı, s.2.



BÖLÜM: V
BULGULAR VE YORUMLAR

1. Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler

Bu bölümde araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel ve mesleki özelliklerini içeren bilgilere yer verilmiştir. Araştırma kapsamında anket formunun ilk bölümünde cinsiyet, eğitim durumu, mesleki durum ve görev yeri gibi değişkenleri içeren katılımcıları sınıflayıcı 10 soru yöneltilmiştir. Öğretmenlerin bu sorulara verdiği cevaplar doğrultusunda elde edilen bulgular grup bazında frekans ve yüzdelik dağılım olarak tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo-11: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyet Durumlarına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı

<i>Değişken</i>	<i>Guruplar</i>	<i>F</i>	<i>%</i>
<i>Cinsiyet</i>	<i>Bayan</i>	441	57,6
	<i>Erkek</i>	325	42,4
	<i>Toplam</i>	766	100,0

Tablo-11'e göre araştırmaya katılan 766 öğretmenden % 56,5'inin bayan, % 43,5'inin erkek olduğu görülmektedir. Araştırmanın yapıldığı 2016-2017 eğitim öğretim döneminde imam hatip ortaokullarında görev yapan din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin cinsiyete göre dağılımı % 55,25'i erkek, % 44,75'i ise bayan şeklindedir. Tablo-11 incelendiğinde bu okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin cinsiyet oranının aksine bayan öğretmenlerin araştırmaya katılım oranının erkeklere göre daha fazla olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo-12: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Eğitim Düzeylerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı

<i>Değişken</i>	<i>Guruplar</i>	<i>F</i>	<i>%</i>
<i>Eğitim Düzeyi</i>	<i>Lisans</i>	630	82,2
	<i>Yüksek lisans</i>	131	17,1
	<i>Doktora*</i>	5	0,7
	<i>Toplam</i>	766	100,0

* Doktora düzeyinde araştırmaya katılımın az olması sebebiyle, yapılacak guruplar arası karşılaştırmaların daha sağlıklı ve güvenilir sonuç vermesini sağlamak amacıyla, analizlerde doktora ve yüksek lisans gurupları birleştirilerek lisansüstü olarak değerlendirilmeye alınmıştır.

Tablo-12 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunu oluşturan %82,2'lik oranın eğitim düzeyinin lisans, % 17,1'lik bölümünün ise yüksek lisans olduğu görülmektedir. Bununla birlikte imam hatip ortaokullarında din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni olarak görev yapan, az sayıda (% 0,7) doktora düzeyinde eğitime sahip öğretmenin bulunduğu anlaşılmaktadır.

Tablo-13: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mezun Olduğu Lisans Programlarına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı

<i>Değişken</i>	<i>Guruplar</i>	<i>F</i>	<i>%</i>
<i>Mezun Olunan Lisans Programı</i>	<i>İlahiyat Fakültesi</i>	466	60,8
	<i>İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği</i>	183	23,9
	<i>Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği</i>	110	14,4
	<i>Yüksek İslam Enstitüsü*</i>	7	0,9
	<i>Toplam</i>	766	100,0

* Yüksek İslam Enstitüsü düzeyinde araştırmaya katılım çok az olması sebebiyle, yapılacak guruplar arası karşılaştırmaların daha sağlıklı ve güvenilir sonuç vermesini sağlamak amacıyla, analizlerde Yüksek İslam Enstitüsü ve İlahiyat Fakültesi gurupları birleştirilerek İlahiyat Fakültesi olarak değerlendirilmeye alınmıştır.

Tablo-13'e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunu ilahiyat fakültesi mezun olanlar oluşturmaktadır. Araştırma örneklemini % 60,8'lik oranla ilahiyat Fakültesi mezunlarının çoğunluğu teşkil ettiği, bunun yanında, araştırmanın yapıldığı tarih itibariyle 34 ve üzeri yıllık mesleki deneyime sahip, 1982 yılında ilahiyat fakültesine dönüştürülen Yüksek İslam Enstitüsü¹⁹⁰ mezunu az sayıda öğretmenin bu okullarda görev yapmakta olduğu söylenebilir. İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği mezunları % 23,9'lük oranla ikinci sırada ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği mezunları ise % 14,4'lük oranla üçüncü sırada olduğu görülmektedir.

Tablo-15: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulun Öğretim Şekline İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı

<i>Değişken</i>	<i>Guruplar</i>	<i>F</i>	<i>%</i>
<i>Okulun eğitim şekli</i>	<i>Tam gün eğitim</i>	569	74,3
	<i>İkili Eğitim (Sabahçı Öğleci)</i>	197	25,7
	<i>Toplam</i>	766	100,0

¹⁹⁰ Öcal, Osmanlıdan Günümüze Türkiye'de Din Eğitimi, s.422.

Tablo-15 incelendiğinde görev yapılan okulların % 74,3'lük orana sahip, büyük çoğunluğun tam gün öğretim yaptığı, bununla birlikte nüfus yoğunluğu veya fiziki mekân yetersizliği vb. durumlardan dolayı ikili eğitim yapan okulların bulunduğu da görülmektedir. İkili eğitim ülkemiz eğitim sisteminde ciddi bir deavantaj olarak görülse de imam hatip ortaokullarının sadece % 25'lik bir oranının bu olumsuzluktan etkilenmekte olduğu söylenebilir.

Tablo-14: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mesleki Tecrübe Durumlarına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı

<i>Değişken</i>	<i>Guruplar</i>	<i>F</i>	<i>%</i>
<i>Mesleki Tecrübe</i>	<i>0 - 5 Yıl</i>	313	40,9
	<i>6 - 10 Yıl</i>	202	26,4
	<i>11 - 15 Yıl</i>	124	16,2
	<i>16 - 20 Yıl</i>	69	9,0
	<i>21 ve Üzeri</i>	58	7,6
	<i>Toplam</i>	766	100,0

Katılımcıların mesleki kıdemine ilişkin bulgular Tablo-14'te verilmiştir. Araştırmaya en yüksek katılımı % 40,9 oranla 313 kişiden oluşan 0-5 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenler oluştururken, en az katılımı ise % 7,6'lık oranla 58 kişiden oluşan 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler oluşturmaktadır. Guruplara göre öğretmen sayılarının mesleki kıdem artışına ters orantılı olduğu görülmektedir. Ayrıca imam hatip ortaokullarında görev yapan öğretmenler mesleki kıdem bakımından incelendiğinde imam hatip ortaokullarının Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi branşında genç ve dinamik bir kadroya sahip olduğu söylenebilir.

Tablo-16: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Görev Yaptığı Okulların Ortalama Sınıf Mevcutlarına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı

<i>Değişken</i>	<i>Guruplar</i>	<i>F</i>	<i>%</i>
<i>Ortalama sınıf mevcutları</i>	<i>10 - 20 öğrenci</i>	69	9,0
	<i>21 - 30 öğrenci</i>	455	59,4
	<i>31 - 40 öğrenci</i>	214	27,9
	<i>40 ve üzeri öğrenci</i>	28	3,7
	<i>Toplam</i>	766	100,0

Tablo-16'ya göre katılımcıların çoğunluğunun 21 - 30 arası mevcuda sahip sınıflarda öğretmenlik yaptığı anlaşılmaktadır. Katılımcıların görev yaptığı okullardaki ortalama sınıf mevcutlarının yaklaşık % 68'inin Türkiye ortalamasının altında değerlere sahip olduğu anlaşılmaktadır. Kalan % 32'lik oranın ise ortalama sınıf mevcutlarının araştırmanın yapıldığı 2016-2017 eğitim öğretim dönemindeki ülke geneli ortalama sınıf mevcutlarının üzerinde değerlere sahip olduğu görülmektedir. Genel olarak imam hatip ortaokullarındaki ortalama sınıf mevcutlarının Türkiye şartlarına göre kabul edilebilir düzeylerde olsa da, bölgesel özelliklere göre ideal eğitimin öngördüğü mevcutların üzerine çıkan okulların da olduğu anlaşılmaktadır.¹⁹¹

Tablo-17: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öğretim Programlarını İnceleme Düzeylerine İlişkin Frekans ve Yüzdeler Dağılımı

<i>Değişken</i>	<i>Guruplar</i>	<i>F</i>	<i>%</i>
<i>Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretim programlarını inceleme durumları</i>	<i>Hiç incelemedim.</i>	58	7,6
	<i>Ana hatları ile göz attım.</i>	274	35,8
	<i>Girdiğim derslerde gerekebileceğini düşündüğüm bölümleri inceledim.</i>	311	40,6
	<i>Bütün programları kapsamlı olarak inceledim.</i>	123	16,1
	<i>Toplam</i>	766	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlere yöneltilen “*Öğretim programlarını hangi düzeyde incelediniz?*” sorusuna, katılımcıların % 7,7'lik kısmını oluşturan 59 kişi hiç incelememediğini beyan etmiştir. Katılımcılardan % 92,3'lük geriye kalan ve büyük çoğunluğu oluşturan kısım ise farklı düzeylerde de olsa meslek dersleri öğretim programlarını incelediği görülmektedir. Bu değerlere göre imam hatip ortaokulları öğretim programları ile ilgili yöneltilen sorulara, öğretmenlerin % 90'ından fazlasının bilinçli cevaplar verdiği şeklinde bir yorum yapılabilir. Ancak meseleye ters açıdan bakıldığında öğretim programlarını bütün yönleriyle kapsamlı olarak inceleyen öğretmenlerin oranı % 16 gibi düşük bir oranda kaldığı da göz ardı edilmemesi gereken bir durum olarak değerlendirilebilir.

¹⁹¹ Araştırmanın yapıldığı 2016-2017 Eğitim Öğretim döneminde Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Dairesi Başkanlığı tarafından yayımlanan “*Milli Eğitim İstatistikleri (Örgün Eğitim 2016 - 2017)*” başlıklı raporda ülke geneli örgün eğitim kapsamındaki ortaokul düzeyi toplam öğrenci sayısı; 5.554.415, ortaokul düzeyindeki toplam derslik sayısı ise 177.136 olduğu görülmektedir. Bu değerler doğrultusunda toplam ortaokul öğrenci sayısının derslik sayısına bölünmesiyle elde edilen Türkiye geneli ortalama sınıf mevcudu 31,35 olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo-18: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Programlara Yönelik Hizmet İçi Eğitim Durumlarına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Değişken	Guruplar	F	%
Hizmet içi eğitime katılım durumu	<i>Evet, Katıldım</i>	173	22,6
	<i>Hayır, Katılmadım</i>	593	77,4
	Toplam	766	100,0

Tablo-18’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin % 22,6’lık oranı imam hatip ortaokulu meslek dersleri öğretim programlarına ilişkin hizmet içi eğitim faaliyetlerine katıldığını beyan ederken, büyük çoğunluğu oluşturan % 77,4’lük orana sahip kitlenin ise bu yönde herhangi bir hizmet içi eğitim faaliyetine katılmadığını beyan etmiştir. Tablo-18’de verilen değerler, Tablo-19’da verilen değerlerle birlikte değerlendirildiğinde hizmetiçi eğitim ihtiyacının öğretmenlerce önemli bir eksiklik olarak görüldüğü, bu eksikliğin Milli Eğitim Bakanlığı’ndan kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Hizmetiçi eğitime katılan öğretmenlerin oransal olarak düşük olması, bununla birlikte % 68’lik oranı oluşturan büyük bir kitlenin de bunu ihtiyaç olarak görmesi imam hatip ortaokulu meslek dersleri öğretim programlarına yönelik, ihtiyacı karşılayacak yeterlilikte hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin düzenlenmediği şeklinde anlaşılabilir.

Tablo-19: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Programlara Yönelik Hizmet İçi Eğitim İhtiyacına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Değişken	Guruplar	F	%
Hizmet içi eğitime ihtiyaç duyup duymama durumları	<i>Evet, İhtiyaç duyuyorum</i>	522	68,1
	<i>Farketmez</i>	152	19,8
	<i>Hayır, İhtiyaç duymuyorum</i>	92	12,1
	Toplam	766	100,0

Katılımcıların hizmetiçi eğitim ihtiyacına yönelik soruya % 68,1 gibi büyük bir oranı hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduklarını beyan etmiştir. Tablo-19’da görülen oransal dağılımın ortaya çıkmasında öğretim programlarının içeriğinde uygulama sürecine ilişkin öğretmenlere gerekli yönlendirme ve rehberliği yapacak kapsamlı bilgilerin olmamasının önemli etken olduğu düşünülebilir. Bununla birlikte imam hatip ortaokullarının meslek

dersleri öğretmen kadrosunun büyük çoğunluğunun mesleğinin ilk yıllarında olması ve öğretim programlarını ideal düzeyde uygulayabilecek deneyimi henüz kazanamamış olması; bu bağlamda mevcut eksiklikleri gidermenin etkili bir yolunun hizmetiçi eğitim olarak görülmesinin bu sonuçlar üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Tablo-20: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin İllere Göre Dağılımına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı

<i>İller</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>İller</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>İller</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
<i>Adana</i>	<i>20</i>	<i>2,6</i>	<i>Giresun</i>	<i>3</i>	<i>0,4</i>	<i>Siirt</i>	<i>4</i>	<i>0,5</i>
<i>Adıyaman</i>	<i>10</i>	<i>1,3</i>	<i>Gümüşhane</i>	<i>6</i>	<i>0,8</i>	<i>Sinop</i>	<i>2</i>	<i>0,3</i>
<i>Afyonkarahisar</i>	<i>10</i>	<i>1,3</i>	<i>Hakkari</i>	<i>3</i>	<i>0,4</i>	<i>Sivas</i>	<i>14</i>	<i>1,8</i>
<i>Ağrı</i>	<i>7</i>	<i>0,9</i>	<i>Hatay</i>	<i>5</i>	<i>0,7</i>	<i>Tekirdağ</i>	<i>2</i>	<i>0,3</i>
<i>Amasya</i>	<i>4</i>	<i>0,5</i>	<i>Isparta</i>	<i>4</i>	<i>0,5</i>	<i>Tokat</i>	<i>6</i>	<i>0,8</i>
<i>Ankara</i>	<i>32</i>	<i>4,2</i>	<i>Mersin</i>	<i>10</i>	<i>1,3</i>	<i>Trabzon</i>	<i>15</i>	<i>2,0</i>
<i>Antalya</i>	<i>23</i>	<i>3,0</i>	<i>İstanbul</i>	<i>208</i>	<i>27,2</i>	<i>Şanlıurfa</i>	<i>8</i>	<i>1,0</i>
<i>Artvin</i>	<i>3</i>	<i>0,4</i>	<i>İzmir</i>	<i>14</i>	<i>1,8</i>	<i>Van</i>	<i>8</i>	<i>1,0</i>
<i>Aydın</i>	<i>5</i>	<i>0,7</i>	<i>Kars</i>	<i>3</i>	<i>0,4</i>	<i>Yozgat</i>	<i>3</i>	<i>0,4</i>
<i>Balıkesir</i>	<i>7</i>	<i>0,9</i>	<i>Kastamonu</i>	<i>7</i>	<i>0,9</i>	<i>Zonguldak</i>	<i>2</i>	<i>0,3</i>
<i>Bilecik</i>	<i>5</i>	<i>0,7</i>	<i>Kayseri</i>	<i>13</i>	<i>1,7</i>	<i>Aksaray</i>	<i>4</i>	<i>0,5</i>
<i>Bingöl</i>	<i>6</i>	<i>0,8</i>	<i>Kırşehir</i>	<i>4</i>	<i>0,5</i>	<i>Bayburt</i>	<i>2</i>	<i>0,3</i>
<i>Bitlis</i>	<i>5</i>	<i>0,7</i>	<i>Kocaeli</i>	<i>16</i>	<i>2,1</i>	<i>Karaman</i>	<i>5</i>	<i>0,7</i>
<i>Bolu</i>	<i>4</i>	<i>0,5</i>	<i>Konya</i>	<i>35</i>	<i>4,6</i>	<i>Kırıkkale</i>	<i>2</i>	<i>0,3</i>
<i>Bursa</i>	<i>23</i>	<i>3,0</i>	<i>Kütahya</i>	<i>8</i>	<i>1,0</i>	<i>Batman</i>	<i>3</i>	<i>0,4</i>
<i>Çanakkale</i>	<i>3</i>	<i>0,4</i>	<i>Malatya</i>	<i>12</i>	<i>1,6</i>	<i>Şırnak</i>	<i>4</i>	<i>0,5</i>
<i>Çankırı</i>	<i>3</i>	<i>0,4</i>	<i>Manisa</i>	<i>10</i>	<i>1,3</i>	<i>Bartın</i>	<i>1</i>	<i>0,1</i>
<i>Çorum</i>	<i>9</i>	<i>1,2</i>	<i>Kahramanmaraş</i>	<i>7</i>	<i>0,9</i>	<i>Ardahan</i>	<i>2</i>	<i>0,3</i>
<i>Denizli</i>	<i>11</i>	<i>1,4</i>	<i>Mardin</i>	<i>10</i>	<i>1,3</i>	<i>Iğdır</i>	<i>2</i>	<i>0,3</i>
<i>Diyarbakır</i>	<i>12</i>	<i>1,6</i>	<i>Muğla</i>	<i>3</i>	<i>0,4</i>	<i>Yalova</i>	<i>3</i>	<i>0,4</i>
<i>Edirne</i>	<i>3</i>	<i>0,4</i>	<i>Muş</i>	<i>2</i>	<i>0,3</i>	<i>Karabük</i>	<i>4</i>	<i>0,5</i>
<i>Elazığ</i>	<i>4</i>	<i>0,5</i>	<i>Nevşehir</i>	<i>3</i>	<i>0,4</i>	<i>Kilis</i>	<i>3</i>	<i>0,4</i>
<i>Erzincan</i>	<i>1</i>	<i>0,1</i>	<i>Ordu</i>	<i>4</i>	<i>0,5</i>	<i>Osmaniye</i>	<i>2</i>	<i>0,3</i>
<i>Erzurum</i>	<i>10</i>	<i>1,3</i>	<i>Rize</i>	<i>8</i>	<i>1,0</i>	<i>Düzce</i>	<i>2</i>	<i>0,3</i>
<i>Eskişehir</i>	<i>8</i>	<i>1,0</i>	<i>Sakarya</i>	<i>13</i>	<i>1,7</i>			
<i>Gaziantep</i>	<i>7</i>	<i>0,9</i>	<i>Samsun</i>	<i>17</i>	<i>2,2</i>			
Toplam							766	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptığı yerler il bazında Tablo-20’de verilmiştir. Araştırmaya katılım çağrısına Türkiye’nin bütün coğrafi bölgelerinden, toplamda 76 farklı ilde görev yapan öğretmenler olumlu cevap vermiştir. Bununla birlikte, araştırmanın katılımcıları arasında Burdur, Kırklareli, Niğde, Uşak ve Tunceli illerinde görev yapan herhangi bir öğretmen bulunmamaktadır. Tablo-20’de verilen dağılım incelendiğinde yukarıda sayılan iller haricinde Türkiye genelinde her ilden öğretmenlerin araştırmaya katıldığı görülmektedir. Katılımcıların illere göre dağılımı incelendiğinde, bünyesinde bulunan imam hatip ortaokulu sayısına ve nüfus büyüklüklerine göre oransal olarak uygun bir dağılım göze çarpmaktadır. Araştırmaya katılımın en yüksek düzeyde olan illerin sırasıyla, % 27,2’lik oranla İstanbul’un ilk sırada, % 4,6’lık oranla Konya’nın ikinci sırada ve % 4,2’lik oranla Ankara’nın üçüncü sırada olduğu görülmektedir. En düşük katılımın ise % 0,1’lik oranlarla Erzincan ve Bartın olduğu görülmektedir. Araştırma sonuçlarının güvenilirliği ve genellenebilirliği bakımından katılımcıların illere göre dağılımının Türkiye’nin illere göre nüfus dağılımına büyük oranda paralellik gösterdiği, söylenebilir.

2. Öğretim Programlarının Geneline İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tablo-21: Öğretim Programlarının Geneline İlişkin Öğretmen Görüşleri

Bölüm	N	\bar{X}	S.S	Yorum
Hedef Boyutu	766	3,1304	0,4530	Orta
İçerik Boyutu	766	2,8967	0,3139	Orta
Öğrenme Öğrenme Durumları	766	3,0458	0,3161	Orta
Ölçme ve Değerlendirme	766	2,9388	0,5477	Orta

Anket formunda, programların temel boyutlarına göre gruplandırılan maddelerin bölüm bazında aritmetik ortalamaları alınarak, öğretmenlerin imam hatip ortaokulu meslek dersleri programlarının temel boyutlarına ilişkin algı düzeyi tespit edilmiş ve Tablo-21’de verilmiştir. Programların bütün boyutlarına ilişkin genel algının orta düzeyde olduğu görülmekle birlikte bölümlere ait görüşlerin aritmetik ortalamalarının farklı düzeylere sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo-21 incelendiğinde öğretmen görüşlerine ilişkin ortalamanın en yüksek olduğu bölüm $\bar{X}= 3,1304$ ile programların hedef boyutu olduğu görülmektedir. Öğrenme öğretme boyutuna ilişkin görüşlerin de $\bar{X}= 3,0458$ ortalama ile hedeflere yakın, ancak biraz daha düşük bir düzeyde olduğu görülmektedir. Ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin görüş ortalamasının $\bar{X}= 2,9388$ ile üçüncü sırada yer aldığı görülürken, içerik boyutuna ilişkin görüş ortalamasının ise $\bar{X}= 2,8967$ ile son sırada yer almaktadır.

Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin, hedef ve öğrenme öğretme boyutlarına yönelik daha pozitif bir tutuma sahip olduğu görülürken, içerik ve ölçme-değerlendirme boyutlarına yönelik daha negatif bir tutuma sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Programların hedef boyutunun diğer boyutlarına göre daha soyut olması, bununla birlikte öğrenci üzerindeki etkisinin gözlenmesi uzun yıllara yayılması, okul ortamında olumsuz yönlerinin kolayca fark edilebilecek bir özelliğe sahip olmaması gibi etkenlerden dolayı programların diğer boyutlarına göre öğretmenlerin gözünde daha olumlu bir algıya sahip olduğu savunulabilir.

Programların içerik boyutuna yönelik genel algının olumlu sayılamayacak bir ortalamaya sahip olduğu, bu yönüyle öğretmenlerin algısına göre tatmin edici bir içerik kalitesinden uzak olduğu söylenebilir. Bir öğretim programının içeriği, uygulama sürecinde öğretmenlerin en fazla etkileşimde bulunduğu boyuttur. Bundan dolayıdır ki, imam hatip ortaokulu meslek dersleri öğretim programların içeriğindeki eksiklikler veya olumsuzlukların öğretmenler tarafından daha net bir biçimde hissedildiği anlaşılmaktadır. Bir öğretim programının sahip olduğu içeriğin anlamlılığı, kalitesi, etkinliği ve diğer olumlu veya olumsuz yönleri; ölçme-değerlendirme ve öğretme öğrenme boyutlarına ilişkin algıya da dolaylı olarak etki ettiği savunulabilir. Tablo-21 incelendiğinde programların içeriği konusundaki algının ölçme ve değerlendirme boyutuna yansıdığı, ancak öğrenme öğretme boyutuna dikkate değer bir etkisinin olmadığı anlaşılmaktadır.

Şöyle ki; örnekleme oluşturan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun, öğrenme öğretme sürecinde ihtiyaç duyabilecekleri eğitimi kolaylaştırıcı unsurları etkili olarak kullanabildiği anlaşılmaktadır. Benzer şekilde öğretmenlerin günümüzde, eğitim ve öğretimi kolaylaştırıcı bir işlev gören başta bilgisayarlar olmak üzere diğer eğitim teknolojilerini etkili kullanabilme becerisine sahip olmalarının etkili olduğu düşünülmektedir. Çünkü anket internet ortamında yapılmıştır. İnternet üzerinden ankete katılan öğretmenlerin aynı zamanda derslerde bilgisayar teknolojisini kullandıkları söylenebilir.

Ölçme ve değerlendirme boyutundaki algının düşük olmasındaki temel sebebin ise derslerin haftalık 1 veya 2 saat olmasından dolayı, içeriği yetiştirememeye kaygısından dolayı ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin gerektiği gibi kullanılmadığı, bu yüzden öğretmenlerin bu konuda daha düşük olumlu algıya sahip olduğu söylenebilir.

3. Öğretim Programlarının Hedef Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Bu bölümde öğretmenlerin imam hatip ortaokulu meslek dersleri öğretim programlarının genel ve özel hedeflerinin değerlendirilmesine yönelik yöneltilen sorulara verdikleri cevaplar doğrultusunda elde edilen veriler analiz edilerek tablolaştırılmıştır. Programların hedeflerine yönelik öğretmen görüşlerini ortaya koymak için 7 soruya yer verilmiştir. Tablolarda frekans dağılımı, aritmetik ortalama ve aritmetik ortalamaya ilişkin yorum, madde bazında ele alınarak değerlendirilmiştir.

Tablo-22: Programların Hedef Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Frekans, Yüzde ve Aritmetik Ortalama Tablosu

Madde	Kesinlikle Katılıyorum(5)		Katılıyorum(4)		Kararsızım(3)		Katılmıyorum(2)		Hiç Katılmıyorum(1)		\bar{X}	S.S.	Yorum
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%			
s1	30	3,9	404	52,7	154	20,1	144	18,8	34	4,4	3,3290	,97088	Orta
s2	17	2,2	143	18,7	160	20,9	392	51,2	54	7,0	2,5783	0,94475	Düşük
s3	34	4,4	298	38,9	191	24,9	225	29,4	18	2,3	3,1371	0,96785	Orta
s4	55	7,2	225	29,4	171	22,3	248	32,4	67	8,7	2,9386	1,11912	Orta
s5	46	6,0	407	53,1	149	19,5	137	17,9	27	3,5	3,4021	0,96484	Yüksek
s6	34	4,4	301	39,3	182	23,8	223	29,1	26	3,4	3,1227	0,99177	Orta
s7	78	10,2	350	45,7	165	21,5	150	19,6	23	3,0	3,4047	1,00881	Yüksek

Tablo-22’de görüldüğü üzere s1: “Programlarda yer verilen konu ve üniteler, programın genel amaçları ile tutarlı bir yapıda sunulmuştur.” başlıklı maddeye öğretmenlerin; 404 katılımcıdan oluşan % 52,7’lik kısmı “Katılıyorum”, 154 katılımcıdan oluşan % 20,1’lik kısmı “Kararsızım”, 144 katılımcıdan oluşan % 18,8’lik kısmı “Katılmıyorum”, 34 katılımcıdan oluşan % 4,4’lük kısmı “Hiç Katılmıyorum” ve 30 katılımcıdan oluşan % 3,9’luk kısmı ise “Kesinlikle Katılıyorum” şeklinde cevap vermiştir.

Frekans dağılımı incelendiğinde öğretmenlerin yarısından biraz fazlası programlarda yer alan ünite ve konuların, programların genel amaçlarıyla tutarlı bir yapıda sunulduğuna dair olumlu bir kanaate sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bu gösterge bağlamında öğretmenlere göre öğretim programlarının mevcut içeriğinin, programların hedefleri ile tutarlılık gösterdiği söylenebilir. Maddeye ilişkin öğretmen görüşlerinin ortalaması $\bar{X} = 3,3290$ olduğu görülmektedir. Bu ortalamaya göre program hedeflerinin içeriği ile tutarlılığı konusunda öğretmenlerin “Orta” düzeyde bir algıya sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo-22’de görüldüğü üzere s2: “*Öğrenciler programlarda kendileri için belirlenmiş öğretimsel hedeflere rahatlıkla ulaşabiliyor.*” başlıklı maddeye öğretmenlerin; 392 katılımcıdan oluşan % 51,2’lik kısmı “*Katılmıyorum*”, 160 katılımcıdan oluşan % 20,9’luk kısmı “*Kararsızım*”, 143 katılımcıdan oluşan % 18,7’lik kısmı “*Katılıyorum*”, 54 katılımcıdan oluşan % 7,0’lık kısmı “*Hiç Katılmıyorum*” ve 17 katılımcıdan oluşan % 2,2’lik kısmı ise “*Kesinlikle Katılıyorum*” şeklinde cevap vermiştir.

Maddeye ilişkin frekans dağılımı incelendiğinde öğretmenlerin yarıya yakınının; öğrencilerin, öğretim programlarında kendileri için belirlenmiş öğretimsel hedeflere rahatlıkla ulaşabilme imkânı konusunda olumsuz bir kanaate sahip olduğu görülmektedir. Ortaya çıkan bu sonuca göre meslek dersleri öğretim programlarının hedefleri belirlenirken, öğrencilerin sosyal ve zihinsel gelişimlerinin yeterince dikkate alınmadığı söylenebilir. Mevcut meslek dersleri programlarının, bir öğretim programının temel özellikleri arasında gösterilen “*öğrenciye görelilik*”¹⁹² ilkesini hedef yönüyle tam olarak karşılamadığı anlaşılmaktadır. Maddeye ilişkin öğretmen görüşlerinin ortalaması $\bar{X}=2,5783$ olduğu görülmektedir. Bu ortalamaya göre öğretmenlerin, programların hedeflerinin öğrenci düzeyine uygunluğu konusunda “*düşük*” düzeyde bir algıya sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo-22’de görüldüğü üzere s3: “*Programlarda öğrencilere kazandırılmak istenen kazanımlar sosyal hayatta kullanılabilir özelliklere sahiptir.*” başlıklı maddeye öğretmenlerin; 298 katılımcıdan oluşan % 38,9’luk kısmı “*Katılıyorum*”, 225 katılımcıdan oluşan % 29,4’lük kısmı “*Katılmıyorum*”, 191 katılımcıdan oluşan % 24,9’luk kısmı “*Kararsızım*”, 34 katılımcıdan oluşan % 4,4’lük kısmı “*Kesinlikle Katılıyorum*” ve 18 katılımcıdan oluşan % 2,3’lük kısmı ise “*Hiç Katılmıyorum*” şeklinde cevap vermiştir.

Maddeye ait frekans dağılımı incelendiğinde, programların hedefleri doğrultusunda öğrencilere kazandırılmak istenen kazanımların sosyal hayatta kullanılabilirliğine yönelik algının büyük çoğunluğunun katılıyorum (% 38,9) ve katılmıyorum (% 29,4) şeklinde birbirine zıt iki seçenekte yoğunlaştığı görülse de, olumlu algıya sahip olanların oransal olarak daha büyük bir kitleyi oluşturduğu anlaşılmaktadır. Maddeye ilişkin öğret-

¹⁹² Ertürk, s.88.

men görüşlerinin ortalaması $\bar{X}=3,1371$ olduğu görülmektedir. Bu değerlere göre, programlar kapsamında öğrencilere kazandırılmak istenen kazanımların, sosyal hayatta kullanılabilirliğine yönelik öğretmen algısının “Orta” düzeyde olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo-22’de görüldüğü üzere s4: “*Programlarda öngörülen hedefler öğrencilerin ihtiyaçlarını ve velilerin beklentilerini karşılayacak yeterliğe sahiptir.*” başlıklı maddeye öğretmenlerin; 248 katılımcıdan oluşan % 32,4’lük kısmı “*Katılmıyorum*”, 225 katılımcıdan oluşan % 29,4’lük kısmı “*Katılıyorum*”, 171 katılımcıdan oluşan % 22,3’lük kısmı “*Kararsızım*”, 67 katılımcıdan oluşan % 8,7’lik kısmı “*Hiç Katılmıyorum*” ve 55 katılımcıdan oluşan % 7,2’lik kısmı ise “*Kesinlikle Katılıyorum*” şeklinde cevap vermiştir.

Maddeye ilişkin frekans dağılımı incelendiğinde öğretmenlerin çoğunun, program hedeflerinin öğrencilerin ihtiyaçlarını ve velilerin beklentilerini karşılayabilme yeterliği konusunda olumsuz bir kanaate sahip olduğu söylenebilir. Ancak bu konuda olumsuz kanaat oranına yakın değerlere sahip büyük bir kitlenin de programları öğrencilerin ihtiyaçlarını ve velilerin beklentilerini karşılayacak yeterlikte bulduğu görülmektedir. Öğretmen görüşlerinin birbirine zıt iki kutupta ağırlık kazanmasının başlıca sebeplerinin; görev yapılan okulun bölgesel özellikleri, öğrenci nitelikleri, veli profili, öğrencilerin imam hatip ortaokulu meslek dersleri için sahip olduğu ön yeterlik düzeyi ve öğretmenlerin mezun oldukları lisans bölümü gibi durumlardan kaynaklandığı düşünülmektedir. Genel olarak maddeye verilen cevaplar ele alındığında, program hedeflerinin öğrenci ihtiyaçlarını ve veli beklentilerini karşılama konusunda, öğretmenlerin $\bar{X}=2,9386$ ortalama ile olumsuz sayılabilecek değerlere yakın “Orta” düzeyde bir algıya sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo-22’de görüldüğü üzere s5: “*Programlar ortaokul sonrasında imam hatip lisesine devam edecek öğrencileri mesleki açıdan hazırlayacak niteliktedir.*” başlıklı maddeye öğretmenlerin; 407 katılımcıdan oluşan % 53,1’lik kısmı “*Katılıyorum*”, 149 katılımcıdan oluşan % 19,5’lik kısmı “*Kararsızım*”, 137 katılımcıdan oluşan % 17,9’lük kısmı “*Katılmıyorum*”, 46 katılımcıdan oluşan % 6,0’lık kısmı “*Kesinlikle Katılıyorum*” ve 27 katılımcıdan oluşan % 3,5’lik kısmı ise “*Hiç Katılmıyorum*” şeklinde cevap vermiştir.

Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin; meslek dersleri öğretim programlarını, mezun olduktan sonra imam hatip lisesine devam edecek öğrencileri mesleki açıdan hazırlayabilme yeterliği yönüyle başarılı bulunduğu söylenebilir. Maddeye ilişkin öğretmen görüşlerinin ortalaması $\bar{X}=3,4021$ olduğu görülmektedir. Bu ortalamaya göre, öğretmenlerin gözünde imam hatip ortaokulu meslek dersleri programlarının, öğrencileri imam hatip liselerine hazırlama konusunda “yüksek” düzeyde olumlu bir algıya sahip olduğu anlaşılmaktadır.

İlgili mevzuat incelendiğinde imam hatip ortaokullarının amaçları arasında özel olarak bu okullardan mezun olan öğrencileri imam hatip liselerine hazırlayıcı niteliğe sahip olduğuna dair herhangi bir yasal dayanak yoktur. Ancak bu okullardan mezun olan öğrencilerin çoğunluğunun lise eğitimine imam hatip liselerinde devam etmeleri son derece doğal ve öngörülebilir bir gelişmedir. Maddeye ilişkin bulgular doğrultusunda; imam hatip ortaokulu öğrencilerinin, araştırmaya konu edindiğimiz meslek dersleri ve buna ilaveten Arapça dersini eğitim süresi boyunca okumaları, normal ortaokullardan mezun olup imam hatip liselerini tercih eden öğrencilere göre daha üst düzey bir ön yeterlik avantajı sağladığı savunulabilir.

Tablo-22’de görüldüğü üzere s6: “*Programlar ortaokul sonrasında imam hatip lisesine devam etmeyecek öğrencilerin hayatında olumlu etki bırakabilecek yapıdadır.*” başlıklı maddeye öğretmenlerin, 301 katılımcıdan oluşan % 39,9’luk kısmı “*Katılıyorum*”, 223 katılımcıdan oluşan % 29,1’lik kısmı “*Katılmıyorum*”, 182 katılımcıdan oluşan % 23,8’lik kısmı “*Kararsızım*”, 34 katılımcıdan oluşan % 4,4’lük kısmı “*Kesinlikle Katılıyorum*”, ve 26 katılımcıdan oluşan % 3,4’lük kısmı ise “*Hiç Katılmıyorum*” şeklinde cevap vermiştir.

Öğretmenlerin çoğunluğu, imam hatip ortaokullarında uygulanmakta olan mevcut mesleki derslerin programlarının, ortaokul sonrasında imam hatip lisesine devam etmeyecek öğrenciler üzerinde olumlu etki bırakabileceği noktasında olumlu bir kanaate sahip olduğu anlaşılmaktadır. Maddeye ilişkin öğretmen görüşlerinin ortalaması $\bar{X}=3,1227$ olduğu görülmektedir. Bu ortalamaya göre meslek dersleri programlarının, ortaokul sonrasında imam hatip lisesine devam etmeyecek öğrenciler üzerinde etki bırakabilme bakımından öğretmenlerin orta düzeyde bir algıya sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bu maddeye ilişkin öğretmen algısı bir önceki madde (s5) ile birlikte ele alındığında öğretmenlerin din

öğretimi açısından imam hatip ortaokulları ile imam hatip liselerini birbirini tamamlayıcı ve destekleyici bir bütün olarak gördükleri söylenebilir.

Tablo-22’de görüldüğü üzere; s7: “*Programlar sayesinde öğrenciler İslam’ın insan hayatındaki yeri ve önemini yeterli derecede kavrayabiliyor.*” başlıklı maddeye öğretmenlerin; 350 katılımcıdan oluşan % 45,7’lik kısmı “*Katılıyorum*”, 165 katılımcıdan oluşan % 21,5’lik kısmı “*Kararsızım*”, 150 katılımcıdan oluşan % 19,6’lık kısmı “*Katılmıyorum*” 78 katılımcıdan oluşan % 10,2’lik kısmı “*Kesinlikle Katılıyorum*” ve 23 katılımcıdan oluşan % 3,0’lık kısmı ise “*Hiç Katılmıyorum*” şeklinde cevap vermiştir.

Frekans dağılımı incelendiğinde öğretim programlarının, öğrencilere İslam’ın hayattaki yeri ve önemini yeterince kavratılma hususunda öğretmenlerin çoğunluğunun olumlu bir kanaate sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bu durumun çocuklarını imam hatip ortaokuluna gönderen verilerin, dinî konularda uzmanlaşmaktan veya din ile ilgili mesleki bir tecrübe kazanmaktan ziyade bir Müslüman olarak, inandığı dininin gereklerini bilinçli bir şekilde yerine getirebilecek kadar öğrenmesi yönündeki beklentilerinin¹⁹³ öğretim programları yönünden yeterince karşılanmakta olduğu şeklinde değerlendirilebilir.

Maddeye ilişkin öğretmen görüşlerinin ortalaması $\bar{X}=3,4047$ olduğu görülmektedir. Bu ortalama doğrultusunda maddeye verilen cevaplar bir bütün olarak ele alındığında bu konudaki genel algının “Yüksek” düzeyde olduğu, öğretmenlere göre programların İslam’ın hayattaki yeri ve önemini kavratma noktasında öğrenciler üzerinde pozitif bir etkisinin bulunduğu söylenebilir.

4. Öğretim Programlarının İçerik Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Bu başlıkta öğretmenlerin, imam hatip ortaokulu meslek dersleri öğretim programlarının içerik boyutunun değerlendirilmesine yönelik yöneltilen sorulara verdikleri cevaplar doğrultusunda elde edilen veriler analiz edilerek tablolaştırılmıştır. Programların içerik boyutuna yönelik öğretmen görüşlerini ortaya koymak için 12 soruya yer verilmiştir. Tablolarda frekans dağılımı, aritmetik ortalama ve aritmetik ortalamaya ilişkin yorum, madde bazında ele alınarak değerlendirilmiştir.

¹⁹³ Bknz: Bu konuda araştırmanın III. bölümünde yer alan “**Halkın Bakış Açısı**” başlığı altında velilerin çocuklarını imam hatip ortaokullarına gönderme nedenleri ve bu okullardan beklentileri konularında ayrıntılı bilgiye yer verilmiştir.

Tablo-23: Programların İçerik Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Frekans, Yüzde ve Aritmetik Ortalama Tablosu

Madde	Kesinlikle Katılıyorum(5)		Katılıyorum(4)		Kararsızım(3)		Katılmıyorum(2)		Hiç Katılmıyorum(1)		\bar{X}	S.S.	Yorum
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%			
s8	17	2,2	355	46,3	220	28,7	163	21,3	11	1,4	3,2663	0,8674	Orta
s9	33	4,3	367	47,9	181	23,6	141	18,4	44	5,7	3,2663	0,9978	Orta
s10	29	3,8	368	48,0	138	18,0	206	26,9	25	3,3	3,2219	0,9916	Orta
s11	16	2,1	144	18,8	191	24,9	344	44,9	71	9,3	2,5953	0,9637	Düşük
s12	6	0,8	111	14,5	222	29,0	326	42,6	101	13,2	2,4713	0,9223	Düşük
s13	26	3,4	157	20,5	214	27,9	319	41,6	50	6,5	2,7258	0,9717	Orta
s14	41	5,4	329	43,0	222	29,0	150	19,6	24	3,1	3,2781	0,9426	Orta
s15	48	6,3	396	51,7	185	24,2	116	15,1	21	2,7	3,4360	0,9163	Yüksek
s16	17	2,2	120	15,7	201	26,2	371	48,4	57	7,4	2,5679	0,9174	Düşük
s17	26	3,4	154	20,1	192	25,1	367	48,0	27	3,5	2,5702	0,9437	Düşük
s18	24	3,1	117	15,1	198	25,8	407	53,1	27	3,5	2,5279	0,8837	Düşük
s19	8	1,0	119	15,5	227	29,6	355	46,3	57	7,4	2,5640	0,8769	Düşük

Tablo-23'te görüldüğü üzere s8: "Programların içeriği hedeflere ve kazanımlarına uygun olarak belirlenmiştir." başlıklı maddeye öğretmenlerin; 355 katılımcıdan oluşan % 46,3'lük kısmı "Katılıyorum", 220 katılımcıdan oluşan % 28,7'lik kısmı "Kararsızım", 163 katılımcıdan oluşan % 21,3'lük kısmı "Katılmıyorum" 17 katılımcıdan oluşan % 2,2'lik kısmı "Kesinlikle Katılıyorum" ve 11 katılımcıdan oluşan % 1,4'lük kısmı ise "Hiç Katılmıyorum" şeklinde cevap vermiştir.

Frekans dağılımı incelendiğinde öğretmenlerin çoğunluğunun öğretim programlarında yer verilen içeriğin, programların hedef ve kazanımlarına uygun olarak belirlendiği hususunda olumlu bir kanaate sahip olduğu görülmektedir. Bir öğretim programında yer alan hedeflere öğrencilerin ulaştırılmasında içeriğin niteliği büyük önem taşımaktadır. Öngörülen hedeflere ulaşmada temel ilkelerden biri de içeriğin kazanım ve hedeflerle uyumlu olmasıdır. İmam hatip ortaokulu meslek dersleri programlarının sahip olduğu içeriğin, hedefler ve kazanımlarla uyumluluğu konusundaki öğretmenlerin görüş ortalamasının $\bar{X}=3,2663$ olduğu görülmektedir. Bu ortalamaya göre; içeriğin, hedef ve kazanımlara uygun olarak belirlendiği konusunda öğretmenlerin yükseğe yakın değerlerde ancak “Orta” düzeyde bir algıya sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum öğretmenlerin gözünde programların içerik - kazanım uyumu konusunda yüksek düzeylerde olmasa da önemli oranda yeterliğe sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo-23’te görüldüğü üzere s9: “*Programlarda yer alan konular öğrenme ilkelere (basitten karmaşığa; bilinenden bilinmeyene doğru vb.) uygun olarak sıralanmıştır.*” başlıklı maddeye öğretmenlerin; 367 katılımcıdan oluşan % 47,9’luk kısmı “*Katılıyorum*”, 181 katılımcıdan oluşan % 23,6’lık kısmı “*Kararsızım*”, 141 katılımcıdan oluşan % 18,4’lük kısmı “*Katılmıyorum*”, 44 katılımcıdan oluşan % 5,7’lik kısmı “*Hiç Katılmıyorum*” ve 33 katılımcıdan oluşan % 4,3’lük kısmı ise “*Kesinlikle Katılıyorum*” şeklinde cevap vermiştir.

Frekans dağılımı incelendiğinde öğretmenlerin çoğunluğunun öğretim programlarında yer alan ünite ve konuların, program geliştirme ilkelerine uygun bir formatta dizildiği yönünde olumlu bir kanaate sahip olduğu anlaşılmaktadır. Maddeye ilişkin öğretmen görüşlerinin ortalaması $\bar{X}=3,2663$ olduğu görülmektedir. Bu ortalamaya göre öğretmenlerin, programların içeriğini oluşturan ünite ve konuların diziliminin program geliştirme ilkelerine uygunluğu konusunda yükseğe yakın “Orta” düzeyde bir algıya sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo-23’te görüldüğü üzere s10: “*Programlarda yer alan konuların dağılımı öğrencilerin gelişim düzeylerine ve sınıf seviyesine uygundur.*” başlıklı maddeye öğretmenlerin, 368 katılımcıdan oluşan % 48,0’lık kısmı “*Katılıyorum*”, 206 katılımcıdan oluşan

% 26,9'luk kısmı “*Katılmıyorum*” 138 katılımcıdan oluşan % 18,0'lık kısmı “*Kararsızım*”, 29 katılımcıdan oluşan % 3,8'lik kısmı “*Kesinlikle Katılıyorum*” ve 25 katılımcıdan oluşan % 3,3'lik kısmı ise “*Hiç Katılmıyorum*” şeklinde cevap vermiştir.

Frekans dağılımı incelendiğinde öğretmenlerin çoğunluğunun programlarda yer alan ünite ve konuları sınıf düzeylerine ve öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun bir dağılıma sahip olduğu yönünde olumlu bir kanaate sahip olduğu anlaşılmaktadır. Maddeye ilişkin öğretmen görüşlerinin ortalaması $\bar{X}=3,2219$ olduğu görülmektedir. Bu ortalama göre, öğretim programlarında yer alan ünite ve konuların öğrencilerin gelişim özelliklerine göre dağılımı konusunda öğretmenlerin yükseğe yakın ancak “Orta” düzeyde bir algıya sahip oldukları görülmektedir. Bu sonuç bağlamında meslek dersleri programlarının içerik boyutunda yer alan ünite ve konuların 5.sınıftan 8.sınıfa kadar sınıf düzeylerine uygun bir şekilde dağıtıldığı, ünite ve konuların dağılımında öğrencilerin gelişim özelliklerinin dikkate alındığı söylenebilir.

Tablo-23'te görüldüğü üzere sl1: “*Ünite ve konuları, programlarda öngörülen zaman içinde işleyip tamamlayabiliyorum.*” başlıklı maddeye öğretmenlerin; 344 katılımcıdan oluşan % 44,9'luk kısmı “*Katılmıyorum*”, 191 katılımcıdan oluşan % 24,9'luk kısmı “*Kararsızım*” 144 katılımcıdan oluşan % 18,8'lik kısmı “*Katılıyorum*”, 71 katılımcıdan oluşan % 9,3'lük kısmı “*Hiç Katılmıyorum*” ve 16 katılımcıdan oluşan % 2,1'lik kısmı ise, “*Kesinlikle Katılıyorum*” şeklinde cevap vermiştir.

Frekans dağılımı incelendiğinde öğretmenlerin çoğunluğunun programlarda yer alan ünite ve konuları öngörülen zaman dilimleri içerisinde işleyip tamamlayamadıkları söylenebilir. Maddeye ilişkin öğretmen görüşlerinin ortalaması $\bar{X}=2,5953$ olduğu görülmektedir. Bu ortalama doğrultusunda öğretim programlarında yer alan içeriklerin öngörülen zaman dilimi içerisinde işleyebilme noktasında öğretmenlerin düşük düzeyde bir algıya sahip oldukları anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin bu maddeye ilişkin algılarının düşük çıkmasında başlıca iki faktörün etkili olduğu düşünülmektedir. Bunlardan birincisi dersler için haftalık olarak öngörülen ders saatlerinin programların içeriklerini öğrencilere ideal düzeyde aktarabilmek için yetersiz kaldığıdır. Diğer bir faktör ise programların içeriğini oluşturan ünite ve konuların olması gerekenden daha kapsamlı ve uzun olmasından kaynaklanmaktadır. Bu maddeye ilişkin algının düşük çıkması programların verimli-

liği açısından üzerinde ciddi biçimde durulması gereken bir durumdur. Ayrıca bu madde- nin; konuları işlerken kullanılan ğretim yöntem ve teknikler, lme ve değerlendirme, öğrencilerin bilgileri öğrenme becerisi vs. bir ğretim programının verimine katkı sağla- yan bütün boyutlarına doğrudan veya dolaylı olarak etki ettiği de söylenebilir. Talim ve Terbiye Kurulu'nun imam hatip ortaokulları için yayımladığı ders dağıtım izelgesi ince- lendiğinde, meslek derslerinin oranı sınıflara göre değişmekle birlikte % 25 civarında ol- duğu görülmektedir.¹⁹⁴ Matematik, Türkçe, İngilizce, Fen ve Teknoloji gibi ortaokul d- zeyinde öğrencilerin akademik gelişimleri için zorunlu olarak okuması gereken derslerin de olduğu düşünüldüğünde meslek derslerinin haftalık ders saatlerinin artırılması mevcut Şartlar içinde pek mümkün görünmemektedir. Bu durumda program içeriklerinin gözden geçirilerek, öngörülen haftalık ders saatleri süresinde ideal düzeyde işlenebilecek bir ya- pıya kavuşturulması adına sadeleştirilmesi daha isabetli bir yöntem olarak görülebilir. İmam hatip ortaokullarında okutulmakta olan meslek derslerinin ünite ve konuları gözden geçirilerek; birbirinin tekrarı olan olan konular, birbirini tamamlayacak biçimde yeniden yapılandırılabilir. Bu sayede içeriğin mevcut ders saatleri içinde öğrencilere daha rahat bir Şekilde aktarılabilir bir içerik örgüsüne kavuşması ortaya çıkan bu probleme isa- betli bir çözüm olabilir.

Tablo-23'te görüldüğü üzere s12: "*Alan bilgin ve mesleki tecrübemin ğretim programlarını etkili olarak uygulamak için yeterli olduğunu düşünüyorum*" başlıklı mad- deye öğretmenlerin; 326 katılımcıdan oluşan % 42,6'lık kısmı "*Katılmıyorum*", 222 ka- tılımcıdan oluşan % 29,0'lık kısmı "*Kararsızım*", 111 katılımcıdan oluşan % 14,5'lik kısmı "*Katılıyorum*", 101 katılımcıdan oluşan % 13,2'lik kısmı "*Hiç Katılmıyorum*" ve 6 katılımcıdan oluşan % 0,8'lik kısmı ise "*Kesinlikle Katılıyorum*" Şeklinde cevap ver- miştir.

Frekans dağılımını incelendiğinde öğretmenlerin çoğunluğunun programları etkili olarak uygulayabilme noktasında alan bilgisi ve mesleki tecrübe yönünden kendilerini yeterli görmedikleri yönünde bir kanaate sahip olduğu anlaşılmaktadır. Maddeye ilişkin ğretmen görüşlerinin ortalaması $\bar{X}=2,4713$ olduğu görülmektedir. Bu ortalama doğrul-

¹⁹⁴ İmam Hatip Ortaokulu Haftalık Ders izelgesi, 2016, http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_12/06020448_imam_hatip_ortaokulu_hdc_2016.pdf (12 Aralık 2017).

tusunda imam hatip ortaokullarında okutulmakta olan meslek derslerini etkili olarak öğrencilere aktarılabilmesi için sahip olunması gereken, alan bilgisi ve mesleki tecrübe yönünden öğretmenlerin öz yeterlikleri konusunda “Düşük” düzeyde bir algıya sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun mesleki kıdem özelliği yönünden 0-5 yıllık bir deneyime sahip olmasının bu sonuç üzerine belirleyici etkisinin olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte her dersin kendine özgü öğretim yöntemleri gerektirmesi, verimlilik açısından özel hazırlığa ihtiyaç duyulması, öğretmenlerin çoğunu bir hayli zorladığı söylenebilir. Ortaya çıkan bu zorluğun ise öğretmenlerde, ilgili dersleri okutma sürecinde mesleki açıdan özgüven kaybına neden olduğu söylenebilir.

Tablo-23’te görüldüğü üzere s13: “*Derslerde yer alan konular ve etkinlikler içerisinde verilen ayet ve hadislerin vermek istediği mesajları öğrenciler kolayca kavrayabiliyor.*” başlıklı maddeye öğretmenlerin; 319 katılımcıdan oluşan % 41,6’lık kısmı “*Katılmıyorum*”, 214 katılımcıdan oluşan % 27,9’luk kısmı “*Kararsızım*”, 157 katılımcıdan oluşan % 20,5’lik kısmı “*Katılıyorum*”, 50 katılımcıdan oluşan % 6,5’lik kısmı “*Hiç Katılmıyorum*” ve 26 katılımcıdan oluşan % 3,4’lük kısmı ise “*Kesinlikle Katılıyorum*” şeklinde cevap vermiştir.

Frekans dağılımı incelendiğinde öğretmenlerin çoğunluğunun konu ve etkinlikler içerisinde yer verilen ayet ve hadislerin vermek istediği mesajları, öğrencilerin kolayca anlayamadığı yönünde bir kanaate sahip olduğu görülmektedir. Maddeye ilişkin öğretmen görüşlerinin ortalaması $\bar{X}=2,7258$ olduğu görülmektedir. Bu ortalama doğrultusunda imam hatip ortaokulu öğrencilerinin konu ve etkinlikler içerisinde yer alan ayet ve hadislerin vermek istediği mesajları kavrayabilme konusunda öğretmenlerin, düşüğe yakın, ancak “Orta” düzeyde bir algıya sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Meslek derslerinde öğrencilere konunun etkili bir şekilde kavratılabilmesi noktasında ayet ve hadisler büyük önem taşımaktadır. İşlenmekte olan konuya uygun olarak verilen ayet ve hadisler, hem konuyu destekleyici hem de pekiştirici bir nitelik taşımaktadır. Ayrıca öğrencilere sunulmakta olan konunun dinî açıdan doğruluğuna da önemli ölçüde katkı sağladığı söylenebilir. Ancak bu türdeki mesajların öğrenciler tarafından tam

olarak kavranamaması, din öğretimi açısından üzerinde durulması gereken önemli bir sorundur. Özellikle öğrencilerin programlar kapsamında edindikleri dinî bilgi ve becerilerin, ahlaki konuların ayet ve hadislerle doğru ve etkili biçimde desteklenememesi programların mevcut hedeflerinin uzağında kalmasına sebep olabileceği unutulmamalıdır. Bu noktada programlar kapsamında öğrencilere sunulan konu ve etkinlikler içinde yer alan ayet ve hadislerin gözden geçirilmesi gerekmektedir. İşlenen konuya uygun, dil ve üslup açısından öğrencilerin kavrayabileceği, öğrencilerin mevcut öğrenmelerini içselleştirebilmelerine yardımcı olacak ve yeni öğrenmelere yönlendirerek, öğrencilerde merak ve öğrenme isteğini harekete geçirecek ayet ve hadislerin seçilmesi gerekir. Bununla birlikte öğrencilerin verilmek istenen mesajı anlamada zorlanacağı kimi ayet ve hadislerin öğrencilerin düzeyine uygun bir üslupla açıklanması, öğretmen gözüyle eksiklik olarak görülen bu olumsuzluğun ortadan kalmasına katkı sağlayacağı söylenebilir.

Tablo-23'te görüldüğü üzere s14: "*Programlar öğrencilerin içinde bulunduğu çevreye uyarlanabilecek şekilde esnek olarak organize edilmiştir.*" başlıklı maddeye öğretmenlerin; 329 katılımcıdan oluşan % 43,0'lık kısmı "*Katılıyorum*", 222 katılımcıdan oluşan % 29,0'lık kısmı "*Kararsızım*", 150 katılımcıdan oluşan % 19,6'lık kısmı "*Katılmıyorum*", 41 katılımcıdan oluşan % 5,4'lük kısmı "*Kesinlikle Katılıyorum*" ve 24 katılımcıdan oluşan % 3,1'lik kısmı ise "*Hiç Katılmıyorum*" şeklinde cevap vermiştir.

Frekans dağılımı incelendiğinde öğretmenlerin çoğunun öğretim programlarını; öğrencilerin içinde bulunduğu çevre özelliklerine göre organize edilebilecek, esnek bir yapıya sahip olduğu yönünde bir kanaate sahip olduğu söylenebilir. Maddeye ilişkin öğretmen görüşlerinin ortalaması $\bar{X}=3,2781$ olduğu görülmektedir. Bu ortalamaya göre öğretim programlarının, öğrencilerin içinde bulunduğu sosyal çevreye göre uyarlanabilecek esnekliğe sahip olduğu konusunda öğretmenlerin yükseğe yakın değerlerde ancak "Orta" düzeyde bir algıya sahip olduğu anlaşılmaktadır.

2012 yılından itibaren günümüze kadar, imam hatip ortaokullarının nüfus bakımından büyük yerleşim yerlerinden başlayarak, Türkiye'nin en küçük yerleşim yerlerine kadar yayılması; ekonomik, sosyal ve kültürel açıdan öğrenci çeşitliliğini de beraberinde getirmiştir. Okulun bulunduğu yere göre değişmekle birlikte; kabalık sınıf mevcutları, ikili eğitim durumu, mevcut okul binasını başka okullarla paylaşma, kırsal bölgelerdeki teknolojik altyapı yetersizliği, farklı sosyal çevrelerden gelerek bu okullara kaydolun

ancak dinî bilgi düzeyi ve önyeterliği birbirinden farklı öğrencilerin olması vs. durumlar ülkemizin eğitim şartları bağlamında ilk göze çarpan olumsuzluk arasında gösterilebilir. Sözü edilen veya benzeri diğer olumsuzluk arz eden eğitimin niteliğini azaltıcı durumlarda, okulun ve öğrencilerin içinde bulunduğu sosyal ve ekonomik şartlara göre, temel çerçevenin dışına çıkmadan öğretim programlarının okulun çevresel özelliklerine göre uyarlanabilmesi gerekir. Bir programın uygulama kolaylığı açısından esnek bir yapıya sahip olması, aynı zamanda güçlü yönlerinden biri olarak da değerlendirilebilir. Zira esneklik ilkesi, iyi bir öğretim programının temel özellikleri arasında gösterilmektedir.¹⁹⁵ Maddeye verilen cevaplar dikkate alındığında öğretmenlere göre, imam hatip ortaokulu meslek dersleri programlarının esnek bir yapıya sahip olduğu, öğrencilerin içinde bulunduğu şartlara göre uyarlanabilir bir içerik yapısına sahip olduğu söylenebilir.

Tablo-23'te görüldüğü üzere s15: “*Programlar çağımızın gerektirdiği bilgisayar destekli eğitim araç ve gereçlerini kullanmaya elverişli içeriğe sahiptir.*” başlıklı maddeye öğretmenlerin; 396 katılımcıdan oluşan % 51,7'lik kısmı “*Katılıyorum*”, 185 katılımcıdan oluşan % 24,2'lik kısmı “*Kararsızım*”, 116 katılımcıdan oluşan % 15,1'lik kısmı “*Katılmıyorum*” 48 katılımcıdan oluşan % 6,3'lük kısmı “*Kesinlikle Katılıyorum*” ve 21 katılımcıdan oluşan % 2,7'lik kısmı ise “*Hiç Katılmıyorum*” şeklinde cevap vermiştir.

Frekans dağılımı incelendiğinde öğretmenlerin çoğunluğu programların sahip olduğu içeriğin, öğrenciye aktarılma sürecinde bilgisayar destekli eğitim araç ve gereçlerinden etkili bir şekilde yararlanmaya elverişli bir yapıya sahip olduğu kanaati taşıdığı söylenebilir. Maddeye ilişkin öğretmen görüşlerinin ortalaması $\bar{X}=3,4360$ olduğu görülmektedir. Bu ortalama doğrultusunda öğretmenlerin, programların içeriğinin bilgisayar destekli eğitim araç ve gereçlerini kullanmaya elverişliliği konusunda “Yüksek” düzeyde bir algıya sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Günümüz eğitim-öğretim anlayışında başta bilgisayar olmak üzere, bilgisayar odağında geliştirilen diğer eğitim teknolojilerinin yapılan eğitimin verimliliğine büyük katkı sağladığı söylenebilir. Dünya üzerinde neredeyse bütün gelişmiş ülkelerin sahip oldukları üstün teknolojiyi eğitimin hizmetine sunma ve eğitim alanında yüksek teknolojiden yararlanma konusunda büyük bir rekabet içine girdiği görülmektedir. Küresel ölçekte

¹⁹⁵ Büyükkaragöz, s.5.

kendini gösteren bu rekabette Türkiye'nin de kendi imkânları çerçevesinde üstün bir gayret gösterdiği gözlenmektedir. Bu kapsamda atılan ve adeta bir devlet politikası haline getirilen FATİH Projesi¹⁹⁶ bu duruma örnek verilebilir. Benzer şekilde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından FATİH Projesi kapsamında oluşturulan teknolojik altyapıya; eğitim öğretimi kolaylaştırarak, eğitimin niteliğini artıracak eğitsel materyal sağlamak için EBA¹⁹⁷ portalının kurulması ve içeriğinin ihtiyacı karşılayacak düzeye ulaşması için çalışmalar yapılması da göz ardı edilmemesi gereken bir adımdır. Ülkemiz eğitim sisteminde bu gelişmeler yaşanırken, imam hatip ortaokulu meslek dersleri programlarının da teknolojik yeniliklere uyumlu bir şekilde yapılandırılmış olması dikkate değer bir durumdur. Evreni oluşturan öğretmenlerin çoğunluğunun genç veya orta yaşlarda olmasından dolayı, eğitim teknolojilerinden haberdar olma ve bu teknolojileri kullanma konusunda yeterli düzeyde tecrübeye sahip olduğu savunulabilir. Bu durum imam hatip ortaokullarında, nitelikli eğitim açısından da önemli bir fırsat olarak değerlendirilebilir.

Tablo-23'te görüldüğü üzere s16: “İlgili derslerin (*Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Temel Dinî Bilgiler, Hz. Muhammed'in Hayatı ve Kur'an-ı Kerim*) içerdiği ünite konular aralarında uyumlu ve birbirini tamamlayıcı niteliktedir.” başlıklı maddeye öğretmenlerin; 371 katılımcıdan oluşan % 48,4'lük kısmı “*Katılmıyorum*”, 201 katılımcıdan oluşan % 26,2'lik kısmı “*Kararsızım*”, 120 katılımcıdan oluşan % 15,7'lik kısmı “*Katılıyorum*”, 57 katılımcıdan oluşan % 7,4'lük kısmı “*Hiç Katılmıyorum*” ve 17 katılımcıdan oluşan % 2,2'lik kısmı ise “*Kesinlikle Katılıyorum*” şeklinde cevap vermiştir.

Frekans dağılımı incelendiğinde öğretmenlerin çoğunluğunun ilgili derslerin içerik ve amaç yönünden birbirlerine benzer yapıya sahip olmasına rağmen, birbirini tamamlayıcılık ve destekleyicilik noktasında olumsuz bir kanaate sahip oldukları görülmektedir. Maddeye ilişkin öğretmen görüşlerinin ortalaması $\bar{X}=2,5679$ olduğu görülmektedir. Bu ortalamaya göre maddeye ilişkin öğretmenlerin “Düşük” düzeyde bir algıya sahip olduğu anlaşılmaktadır.

¹⁹⁶ Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH): Eğitim ve öğretimde fırsat eşitliğini sağlamak ve okullardaki teknolojiyi iyileştirmek amacıyla bilişim teknolojileri araçlarının öğrenme öğretim sürecinde daha fazla duyu organına hitap edilecek şekilde, derslerde etkin kullanımı için başlatılan milli bir eğitim projesi olup, projenin tanımı şu şekilde yapılmaktadır: “Her öğrencimizin en iyi eğitime kavuşması, en kaliteli eğitim içeriklerine ulaşması ve eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması için tasarlanmış olan FATİH Projesi, eğitimde teknoloji kullanımıyla ilgili dünyada uygulamaya konulan en büyük ve en kapsamlı eğitim hareketidir.” <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/proje-hakkinda/> (21 Ekim 2017).

¹⁹⁷ Eğitim Bilişim Ağı (EBA); Öğrenci ve öğretmenlere Fatih Projesi kapsamında farklı türlerde nitelikli eğitim materyali sağlamak amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı tarafından oluşturulan kapsamlı içerik portalıdır. <http://www.eba.gov.tr/hakkimizda> (21 Ekim.2017).

İmam hatip ortaokulu meslek dersleri programları incelendiğinde aynı içeriğe sahip birçok ünitenin yer aldığı görülmektedir. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin programı incelendiğinde 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeylerinde yer alan üçüncü ünitelerin Hz. Muhammed'in hayatını veya davranışlarını konu aldığı görülmektedir. Bununla birlikte Hz. Muhammed'in Hayatı dersinin programında ise neredeyse aynı bilgileri içeren konular farklı sınıf düzeylerinde öğrencilere aktarılmaktadır. Aynı şekilde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin inanç, ibadet ve ahlak temalı ünitelerinin bazıları aynı konu başlığı ve içerik ile bazıları ise birbirine yüksek oranda benzerlik gösteren içerik ve başlıklarla Temel Dinî Bilgiler dersi öğretim programında yer verilmiştir.¹⁹⁸ Bu durum, programlar bir bütün olarak ele alınarak değerlendirildiğinde birbirini destekleyicilikten uzak, gereksiz tekrarlara sebep olduğu söylenebilir. Programlarda görülen bu tekrar sorunu s11 numaralı maddede görülen öğretim programlarını öngörülen süre içerisinde yetiştirememesi sorunun da önemli sebeplerinden biri olarak değerlendirilebilir. Her bir meslek dersinin öğretim programı birbiri ile içerik yönünden uyumu gözden geçirilmelidir. Gereksiz tekrara düşmeden ve birbirini destekleyici içeriklerin yer alacağı şekilde, disiplinlerarası yaklaşım ilkelerinin de gözetilerek, yeniden yapılandırılması önemli görülmektedir.

Tablo-23'te görüldüğü üzere s17: "*Programlarda öğrencilere öğretilmesi beklenen kavramlar öğrenci ve sınıf seviyelerine uygun olarak verilmiştir.*" başlıklı maddeye öğretmenlerin; 367 katılımcıdan oluşan % 48,0'lık kısmı "*Katılmıyorum*", 192 katılımcıdan oluşan % 25,1'lik kısmı "*Kararsızım*", 154 katılımcıdan oluşan % 20,1'lik kısmı "*Katılıyorum*", 26 katılımcıdan oluşan % 3,4'luk kısmı "*Kesinlikle Katılıyorum*" ve 27 katılımcıdan oluşan % 3,4'lık kısmı ise "*Hiç Katılmıyorum*" şeklinde cevap vermiştir.

Frekans dağılımı incelendiğinde öğretmenlerin çoğunun programlar kapsamında öğrencilerden öğrenmesi beklenen kavramların, öğrencilerin gelişim seviyesi ve sınıf düzeyine uygun şekilde verilmediği şeklinde olumsuz bir kanaate sahip olduğu söylenebilir. Maddeye ilişkin öğretmen görüşlerinin ortalaması $\bar{X}=2,5702$ olduğu görülmektedir. Bu

¹⁹⁸ Bu konuda öğretim programları arasında kapsamlı bir karşılaştırma yapıldığında birbirinin tekrarı niteliğinde birçok konu ve ünitenin varlığı görülebilir. Özellikle içerik bakımından birbiri ile %90 üzerinde benzerlik teşkil eden birkaç örnek şu şekilde sıralanabilir: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi programında 6.sınıf düzeyinde yer alan "Peygamberler ve İlahi Kitaplara İnanç" başlıklı birinci ünite neredeyse tamamıyla aynı içerikle 7.sınıf Temel Dinî Bilgiler dersinde "Kitaplar ve Peygamberlere İman" başlığıyla 4. Ünite olarak verilmiştir. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 7. Sınıf düzeyinde "Oruç İbadeti" başlığıyla yer verilen 2.ünite aynı sınıf düzeyinin Temel Dinî Bilgiler dersinin "Zekat ve Oruç" başlıklı 3.ünitesinde tamamına yakını tekrar verilmiştir. 6. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin 6.sınıf düzeyinde "Namaz İbadeti" başlığı ile yer verilen 2.ünite, aynı sınıf düzeyinin Temel Dinî Bilgiler dersinin 3.ünitesinde "Namaz" başlığı ile 3.ünite olarak yer verilmiştir.

ortalamaya göre öğretim programları kapsamında öğrencilere kavratılması gereken kavramların, öğrenci seviyesine uygunluğu konusunda öğretmenlerin “Düşük” düzeyde bir algıya sahip olduğu görülmektedir.

İçerik ve düzeyi ne olursa olsun, her türlü konunun öğretiminde kavramlar önemli bir yer tutar. Kavramlar bir konunun doğru ve eksiksiz anlaşılmasında öğrenme sürecini kolaylaştırıcı, eğitim sonrasında ise konunun kalıcılığına katkı sağlar. Öğrencilerin, öğrenmekte olduğu konuları temellendirmesinde ve zihinlerine doğru şekilde oturtmalarında kavramların önemli bir yeri vardır. Bu yönüyle kavram öğretimine, öğretim programlarında özel bir önem atfedilmektedir. Programlar kapsamında sunulan kavramların öğrenci seviyesine uygunluğu öğretimi kolaylaştırma ve kalıcılığı artırma bakımından özel önem verilmesi gereken bir alandır. Özellikle imam hatip ortaokulu meslek derslerinin içeriğini oluşturan ünite ve konuların önemli bir kısmının soyut olması, bu önemi daha da artırmaktadır. Bu doğrultuda öğretim programlarında yer verilen kavramların öğrencilerin durumları dikkate alınacak şekilde gözden geçirilmesi önemli görülmektedir.

Tablo-23’te görüldüğü üzere s18: “*Programlar kapsamında öğrencilerden öğrenmesi beklenen kavramları öğrenciler kolayca öğrenebiliyor.*” başlıklı maddeye öğretmenlerin; 407 katılımcıdan oluşan % 53,1’lik kısmı “*Katılmıyorum*”, 198 katılımcıdan oluşan % 25,8’lik kısmı “*Kararsızım*” 116 katılımcıdan oluşan % 15,1’lik kısmı “*Katılıyorum*”, 24 katılımcıdan oluşan % 3,1’lik kısmı “*Kesinlikle Katılıyorum*” ve 21 katılımcıdan oluşan % 2,7’lik kısmı ise “*Hiç katılmıyorum*” şeklinde cevap vermiştir.

Frekans dağılımı incelendiğinde öğretmenlerin çoğuna göre programlar kapsamında öğrencilerden öğrenmesi beklenen kavramların, öğrenciler tarafında kolayca öğrenilemediği söylenebilir. Maddeye ilişkin öğretmen görüşlerinin ortalaması $\bar{X}=2,5279$ olduğu görülmektedir. Bu ortalamaya göre, öğrencilerin konular içinde geçen ve öğrenmesi gereken kavramları öğrenebilme becerileri konusundaki öğretmen algısının “Düşük” düzeyde olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretim programlarında yer alan ve öğrenciler tarafından öğrenilmesi beklenen kavramların seviyeye uygunluk yönüyle gözden geçirilmesi önemli görülmektedir. Bununla birlikte öğretmenlere kavram öğretimine ilişkin hizmet içi eğitimler düzenlenebilir. Kavram öğretimini öğrenciler için eğlenceli hale getirecek eğitsel oyunlar, bulmaca ve

bilgi yarışması türündeki eğitsel materyallerin kullanılması öğrencilerin daha rahat öğrenmesine önemli ölçüde katkı sağlayacağı söylenebilir. Bu dersleri okutacak öğretmen için lisans eğitimi esnasında kavram öğretimine yönelik derslerin konulması da ortaya çıkan eksikliğin giderilmesinde önemli görülmektedir.

Tablo-23'te görüldüğü üzere s19: "*Programlarda yer alan bütün ünite ve konular ideal uzunluğa sahiptir.*" başlıklı maddeye öğretmenlerin; 355 katılımcıdan oluşan % 46,3'lük kısmı "*Katılmıyorum*", 227 katılımcıdan oluşan % 29,6'lık kısmı "*Kararsızım*", 119 katılımcıdan oluşan % 15,5'lik kısmı "*Katılıyorum*", 57 katılımcıdan oluşan % 7,4'lük kısmı "*Hiç Katılmıyorum*" ve 8 katılımcıdan oluşan % 1,0'lık kısmı ise "*Kesinlikle Katılıyorum*" şeklinde cevap vermiştir.

Frekans dağılımı incelendiğinde öğretim programlarında yer alan ünite ve konuların ideal uzunluğu konusunda öğretmenlerin çoğunluğunun olumsuz bir kanaate sahip olduğu söylenebilir. Maddeye ilişkin öğretmen görüşlerinin ortalaması $\bar{X}=2,5640$ olduğu görülmektedir. Bu ortalamaya göre programlarda yer alan ünite ve konuların ideal uzunluğu konusunda öğretmenlerin "Düşük" düzeyde bir algıya sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Maddeye verilen cevaplar bir bütün olarak ele alındığında programlar içerisinde bazı ünite ve konuların gereğinden fazla uzun tutulmuş olması, kimi konu ve ünitelerin de kazanımları karşılayacak yeterlikten uzak olmasının bu dersleri okutan öğretmenlere göre ciddi bir olumsuzluk olarak algılandığı söylenebilir. Bu maddeye ilişkin ortaya çıkan problem (s11) "*Ünite ve konuları, programlarda öngörülen zaman içinde işleyip tamamlayabiliyorum.*" başlıklı maddeye de sebep teşkil ettiği düşünülmektedir. Öğretim programında yer verilen konu ve ünitelerin hedefleri karşılayacak yeterliğe sahip olması beklenir. Öğrencilerde bıkkınlık meydana getirecek tarzda gereğinden fazla uzun olmaması da dikkat edilmesi gereken önemli bir ilkedir. Maddeye ilişkin sonuçlar yorumlandığında öğretim programları hazırlanırken bu ilkenin yeterince dikkate alınmadığı söylenebilir.

5. Öğretim Programlarının Öğrenme Öğretme Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Bu bölümde öğretmenlerin imam hatip ortaokulu meslek dersleri öğretim programlarının öğrenme öğretme boyutunun değerlendirilmesine yönelik yöneltilen sorulara

verdikleri cevaplar doğrultusunda elde edilen veriler analiz edilerek tablolaştırılmıştır. Programların öğrenme öğretme boyutuna yönelik öğretmen görüşlerini ortaya koymak için anket formunda yer verilen 16 maddeye ilişkin analizlere yer verilmiştir. Tablolarda frekans dağılımı, aritmetik ortalama ve aritmetik ortalamaya ilişkin yorum, madde bazında ele alınarak değerlendirilmiştir.

Tablo-24: Programların Öğrenme Öğretme Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Frekans, Yüzde ve Aritmetik Ortalama Tablosu

Madde	Kesinlikle Katılıyorum(5)		Katılıyorum(4)		Kararsızım(3)		Katılmıyorum(2)		Hiç Katılmıyorum(1)		\bar{X}	S.S.	Yorum
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%			
s20	10	1,3	135	17,6	206	26,9	294	38,4	121	15,8	2,5026	0,99902	Düşük
s21	42	5,5	319	41,6	187	24,4	196	25,6	22	2,9	3,2128	0,98107	Orta
s22	211	27,4	321	41,9	88	11,5	122	15,9	24	3,1	3,7480	1,11694	Yüksek
s23	66	8,6	409	53,4	151	19,7	126	16,4	14	1,8	3,5052	0,92847	Yüksek
s24	78	10,2	376	49,1	121	15,8	165	21,5	26	3,4	3,4112	1,04002	Yüksek
s25	7	0,9	118	15,4	213	27,8	328	42,8	100	13,1	2,4830	0,93535	Düşük
s26	46	6,0	403	52,6	145	18,9	147	19,2	25	3,3	3,3890	0,96884	Orta
s27	22	2,9	333	43,5	168	21,9	224	29,2	19	2,5	3,1501	0,95912	Orta
s28	27	3,5	354	46,2	175	22,8	193	25,2	17	2,2	3,2363	0,94297	Orta
s29	221	28,9	335	43,7	109	14,2	97	12,7	4	0,5	3,8773	0,98516	Yüksek
s30	44	5,7	372	48,6	202	26,4	132	17,2	16	2,1	3,3864	0,90721	Orta
s31	37	4,8	129	16,8	154	20,1	279	36,4	167	21,8	2,4648	1,14592	Düşük
s32	81	10,6	271	35,4	101	13,2	195	25,5	118	15,4	3,0026	1,28439	Orta
s33	11	1,4	98	12,8	192	25,1	342	44,6	123	16,1	2,3890	0,94976	Düşük
s34	8	1,0	135	17,6	142	18,5	329	43,0	152	19,8	2,3708	1,02307	Düşük
s35	63	8,2	115	15,0	161	21,0	309	40,3	118	15,4	2,6031	1,15885	Orta

Tablo-24’te görüldüğü üzere s20: “*Dersleri işlerken, programlar bana neyi nasıl yapmam gerektiği konusunda ihtiyaç duyabileceğim rehberliği sunmaktadır.*” başlıklı maddeye öğretmenlerin; 294 katılımcıdan oluşan %38,4’lük kısmı “*Katılmıyorum*”, 206 katılımcıdan oluşan % 26,9’luk kısmı “*Kararsızım*”, 135 katılımcıdan oluşan %17,6’lık kısmı “*Katılıyorum*”, 121 katılımcıdan oluşan % 15,8’lik kısmı “*Hiç Katılmıyorum*” ve 10 katılımcıdan oluşan % 1,3’lük kısmı ise “*Kesinlikle Katılıyorum*” şeklinde cevap vermiştir.

Frekans dağılımı incelendiğinde öğretmenlerin çoğunun, programların uygulanma sürecinde ihtiyaç duyulabilecek rehberliği yaptığı konusunda olumsuz bir kanaate sahip olduğu söylenebilir. Maddeye ilişkin öğretmen görüşlerinin ortalaması $\bar{X}=2,5026$ olduğu görülmektedir. Bu ortalamaya göre programların, uygulama esnasında uygulayıcılara gerekli rehberliği yapma konusunda, öğretmenlerin “Düşük” düzeyde bir algıya sahip olduğu anlaşılmaktadır.

İyi bir öğretim programının temel özelliklerinden biri de uygulayıcılara gerekli rehberliği yapıyor olmasıdır.¹⁹⁹ İmam hatip ortaokulu meslek dersleri programlarının öğretmenlerin gözünde bu önemli kriteri karşılama konusunda yetersiz kaldığı söylenebilir. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programı haricindeki diğer derslerin (Temel Dinî Bilgiler, Hz. Muhammed’in Hayatı ve Kur’an-ı Kerim) öğretim programları son derece sade hazırlanmıştır. Program klavuzları incelendiğinde, programların genel amaçlarına ve niteliğine yönelik kısa açıklamalara yer verilmiştir. Bunun dışında sınıflara göre ünite, konu ve kazanımlara yer verilmiştir. Öğretmenlerin uygulama esnasında sürekli ihtiyaç duyabileceği; işlenmekte olan konuya uygun öğretim yöntem ve tekniği, kavram öğretimi, ölçme ve değerlendirme esasları gibi temel konulara ilişkin herhangi bir bilgi verilmemiştir. Bu durum nitelikli bir öğretim programı açısından ciddi bir eksiklik olarak değerlendirilebilir. Bununla birlikte Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi haricinde diğer ders ve sınıf düzeylerinde öğretmenler için klavuz kitap hazırlanmaması, öğretmenlerin neyi nasıl yapacağı konusunda zor durumda bıraktığı söylenebilir.

¹⁹⁹ Işman ve Eskicumalı, s.39.

Tablo-24'te görüldüğü üzere s21: “*Programlar kolay ulaşılabilir araç, gereç ve eğitsel materyalleri kullanabileceğim ders işleme imkânı veriyor.*” başlıklı maddeye öğretmenlerin; 319 katılımcıdan oluşan % 41,6’lık kısmı “*Katılıyorum*”, 196 katılımcıdan oluşan %25,6’lık kısmı “*Katılmıyorum*”, 187 katılımcıdan oluşan % 24,4’lük kısmı “*Kararsızım*”, 42 katılımcıdan oluşan % 5,5’lik kısmı “*Kesinlikle Katılıyorum*” ve 22 katılımcıdan oluşan % 2,9’luk kısmı ise “*Hiç Katılmıyorum*” şeklinde cevap vermiştir.

Frekans dağılımı incelendiğinde öğretmenlerin çoğunun programların kolay ulaşılabilir araç, gereç ve eğitsel materyallerin kullanılacağı ders işlemeye imkân verdiği hususunda olumlu bir kanaate sahip olduğu söylenebilir. Maddeye ilişkin öğretmen görüşlerinin ortalaması $\bar{X}=3,2128$ olduğu görülmektedir. Bu ortalamaya göre, maddeye ilişkin öğretmen algısının “Orta” düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. İnternet teknolojilerinin olağanüstü geliştiği günümüzde istenilen eğitsel içerikli bilgi, belge ve materyallere ulaşmak da kolaylaşmıştır. Maddeye ilişkin cevaplar analiz edildiğinde öğretim programlarının, öğretmenlerin ulaşmakta zorluk çekmeyeceği ders materyalleri gerektirdiği anlaşılmaktadır. Bu durum öğretmenlerin çoğunun, özel bir beceri ve çaba gerekmeden işlenen konu veya ünitenin içeriğine göre materyal temin edebildikleri şeklinde yorumlanabilir.

Tablo-24'te görüldüğü üzere s22: “*Programlar öğrenci merkezli eğitim anlayışına (Araştırma, Tartışma, Drama, Örnek olay vb. öğrenme stratejilerine) uygun şekilde tasarlanmıştır.*” başlıklı maddeye öğretmenlerin; 321 katılımcıdan oluşan % 41,9’luk kısmı “*Katılıyorum*”, 211 katılımcıdan oluşan % 27,4’lük kısmı “*Kesinlikle Katılıyorum*”, 122 katılımcıdan oluşan %15,9’luk kısmı “*Katılmıyorum*”, 88 katılımcıdan oluşan % 11,5’lik kısmı “*Kararsızım*” ve 24 katılımcıdan oluşan % 3,1’lik kısmı ise “*Hiç Katılmıyorum*” şeklinde cevap vermiştir.

Frekans dağılımı incelendiğinde öğretmenlerin çoğunun programların araştırma, tartışma, drama, örnek olay vb. yapılandırmacı eğitim yaklaşımına uygun formatta tasarlandığı noktasında olumlu bir kanaate sahip olduğu söylenebilir. Maddeye ilişkin öğretmen görüşlerinin ortalaması $\bar{X}=3,7480$ olduğu görülmektedir. Bu ortalamaya göre öğretmenlerin, imam hatip ortaokulu meslek dersleri öğretim programlarının öğrenci merkezli eğitim anlayışına uygunluğu konusundaki algı düzeyinin “Yüksek” olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo-24'te görüldüğü üzere s23: “*Programlar öğretmene, öngörülen kazanımları edinmeye uygun görsel işitsel ve basılı materyal kullanımına imkân tanıyor.*” başlıklı maddeye öğretmenlerin; 409 katılımcıdan oluşan % 53,4'lük kısmı “*Katılıyorum*”, 151 katılımcıdan oluşan % 19,7'lik kısmı “*Kararsızım*”, 126 katılımcıdan oluşan %16,4'lük kısmı “*Katılmıyorum*”, 66 katılımcıdan oluşan % 8,6'lık kısmı “*Kesinlikle Katılıyorum*” ve 14 katılımcıdan oluşan % 1,8'lik kısmı ise “*Hiç Katılmıyorum*” şeklinde cevap vermiştir.

Frekans dağılımı incelendiğinde öğretmenlerin yarından fazlasını oluşturan çoğunluğun; programları uygularken öğretmene, öngörülen kazanımları öğrenciye aktarmada kullanılabilecek görsel ve işitsel materyal kullanma elverişliliği noktasına olumlu bir kanaate sahip olduğu söylenebilir. Maddeye ilişkin öğretmen görüşlerinin ortalaması $\bar{X}=3,5052$ olduğu görülmektedir. Bu ortalamaya göre maddeye ilişkin öğretmen algısının “Yüksek” düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Frekans dağılımı ve görüş ortalaması incelendiğinde bu maddenin öğretmenlere göre programların en başarılı bulunan yönlerinden biri olduğu görülmektedir. Günümüz eğitim anlayışında ders kitapları bir dersin konularının öğrenciye aktarılmasında birincil materyal olsa da tek başına yeterli olduğu söylenemez. Bütün derslere yönelik üretilen farklı türlerdeki alternatif ders materyallerinin günümüzde büyük bir sektör haline gelmesi bu durumun en önemli kanıtıdır. Etkili bir öğretim için ders kitabı dışında hem öğrencilerin ilgisini çekerek öğretimi keyifli hale getirecek basılı materyaller, hem de etkileşimli tahta veya projeksiyon desteği ile kullanılabilecek interaktif materyaller öğrenci ve öğretmenler tarafından talep görmektedir. Programların içerdiği konuların bu duruma imkân vermesi öğretim açısından öğretmenlerin işini kolaylaştırdığı gibi öğretimin kalitesine de olumlu yönde katkı sağladığı söylenebilir.

Tablo-24'te görüldüğü üzere s24: “*Programlar öğretmene, okulun bulunduğu sosyal çevre, ekonomik durum ve fiziki imkânlara göre planlama yapma imkânı veriyor.*” başlıklı maddeye öğretmenlerin; 376 katılımcıdan oluşan % 49,1'lik kısmı “*Katılıyorum*”, 165 katılımcıdan oluşan %21,5'lik kısmı “*Katılmıyorum*”, 121 katılımcıdan oluşan % 15,8'lik kısmı “*Kararsızım*”, 78 katılımcıdan oluşan % 10,2'lik kısmı “*Kesinlikle Katılıyorum*” ve 26 katılımcıdan oluşan % 3,4'lük kısmı ise “*Hiç Katılmıyorum*” şeklinde cevap vermiştir.

Frekans dağılımı incelendiğinde öğretmenlerin çoğunun programları uygularken görev yaptıkları okulun bulunduğu çevrenin sosyal ve ekonomik özelliklerine göre öğretim planlaması yapmakta zorluk çekmedikleri anlaşılmaktadır. Maddeye ilişkin öğretmen görüşlerinin ortalaması $\bar{X}=3,4112$ olduğu görülmektedir. Bu ortalamaya göre öğretmenlerin programları uygularken, görev yaptıkları okulların sosyal ve ekonomik çevresine göre planlama yapabilme imkânı noktasında “Yüksek” düzeyde bir algıya sahip olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenler tarafından imam hatip ortaokulu meslek dersleri programlarının başarılı bulunan yönlerinden biri de programların uygulamaya dönük esnekliğidir. Algı düzeyinin yüksekliği, öğretim programlarının uygulama boyutunun da içerikte olduğu gibi esnek bir yapıya sahip olduğu göstermektedir.

Tablo-24’te görüldüğü üzere s25: “Programlar öğretmen olarak bana, ders kitapları dışında herhangi bir yardımcı kaynak kullanma ihtiyacı hissettirmiyor.” başlıklı maddeye öğretmenlerin; 328 katılımcıdan oluşan %42,8’lik kısmı “Katılmıyorum”, 213 katılımcıdan oluşan % 27,8’lik kısmı “Kararsızım”, 118 katılımcıdan oluşan % 15,4’lik kısmı “Katılıyorum”, 100 katılımcıdan oluşan % 13,1’lik kısmı “Hiç Katılmıyorum” ve 7 katılımcıdan oluşan % 0,9’lik kısmı ise “Kesinlikle Katılıyorum” şeklinde cevap vermiştir.

Frekans dağılımı incelendiğinde öğretmenlerin çoğunun programları uygularken ders kitapları dışında alternatif yardımcı kaynak kullanma ihtiyacı hissettikleri söylenebilir. Bu durum aynı zamanda programların uygulanmasına yönelik sunulan ders kitaplarının ihtiyaçları istenilen ölçüde karşılayamadığının da bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Maddeye ilişkin öğretmen görüşlerinin ortalaması $\bar{X}=2,4830$ olduğu görülmektedir. Bu ortalamaya göre öğretmenlerin, ders kitaplarının ihtiyaçları karşılama konusunda “Düşük” düzeyde bir algıya sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Hangi ders için hazırlanmış olursa olsun, günümüzde ders kitapları konuların aktarılması için tek başına yeterli bir kaynak olarak görülmemektedir. Bu durum diğer derslerde olduğu gibi imam hatip ortaokulu meslek dersleri için de geçerlidir. Öğretimi öğrenci için cazip bir faaliyet haline getirmek, konuların daha iyi öğrenilmesini sağlamak ve gerektiğinde öğrenilen bilgilerin kalıcılığını artırmak için farklı türdeki onlarca alternatif kaynak, hem öğrenciler tarafından hem de öğretmenler tarafından talep görmektedir. Ancak öğrencilerin sahip olduğu maddi imkânların alternatif kaynak kullanma düzeyi

üzerinde belirleyici bir etkisinin olduğunu da unutmamak gerekir. Mesele bu yönüyle düşünülürken ders kitaplarının öğretim üzerindeki etkisini artırıcı yönde çalışmaların yapılması önemli görülmektedir. Bununla birlikte ders kitaplarını destekleyici çeşitli çalışmalar yapılabilir. En başta öğretmenlerin, öğretimi etkili hale getirecek hem basılı türde hem de dijital formatlarda eğitsel materyal hazırlama ve hazırlanmış materyalleri etkili olarak kullanma tecrübesi desteklenerek geliştirilebilir. Okulların teknolojik imkânları çerçevesinde konulara uygun internet tabanlı öğrenme kaynakları etkili biçimde öğrenme sürecine dahil edilebilir. Ayrıca günümüzde ailelerin büyük çoğunluğunun ev ortamında sahip olduğu internet altyapısının öğrenciler tarafından gerektiğinde bu doğrultuda kullanılmasına teşvik etmek mevcut eksikliğin giderilmesine önemli ölçüde çözüm teşkil edebilir.

Tablo-24’te görüldüğü üzere s26: “*Programlarda öngörülen etkinlikler sınıf ortamında gerçekleştirilebilecek özelliktedir.*” başlıklı maddeye öğretmenlerin; 403 katılımcıdan oluşan % 52,6’lık kısmı “*Katılıyorum*”, 147 katılımcıdan oluşan %19,2’lik kısmı “*Katılmıyorum*”, 145 katılımcıdan oluşan % 18,9’luk kısmı “*Kararsızım*”, 46 katılımcıdan oluşan % 6,0’lık kısmı “*Kesinlikle Katılıyorum*” ve 25 katılımcıdan oluşan % 3,3’lük kısmı ise “*Hiç Katılmıyorum*” şeklinde cevap vermiştir.

Frekans dağılımı incelendiğinde öğretmenlerin yarısından fazlasını oluşturan çoğunluğunun programlarda öngörülen etkinliklerin sınıf ortamında gerçekleştirilebilecek özelliklere sahip olduğu noktasında olumlu bir kanaate sahip olduğu söylenebilir. Maddeye ilişkin öğretmen görüşlerinin ortalaması $\bar{X}=3,3890$ olduğu görülmektedir. Bu ortalamaya göre, maddeye ilişkin öğretmen algısının “Orta” düzeyde olduğu anlaşılmaktadır.

Sınıf, öğretim etkinliklerinin merkezinde yer alan bir eğitim ortamıdır. Modernleşme ile birlikte alternatif öğrenme kaynakları günden güne artsa da sınıf ortamı hâlâ öğretime ev sahipliği yapan birincil mekandır. Gerek fiziki özellikler açısından, gerekse teknolojik altyapı yönüyle yeterli donanıma sahip bir sınıf ortamının öğrencilere iyi bir öğrenme deneyimi sağlayabileceği gibi, öğretmenin işini de kolaylaştıracağı savunulabilir. Programlar kapsamında öngörülen öğretimsel etkinliklerin sınıf ortamında gerçekleştirilebilir özelliklere sahip olması, hem ekonomik açıdan hem de zaman bakımından tasarruf sağlayan önemli bir kazanımdır. Programların bu yönüyle öğretmenler tarafından kabul edilebilir düzeyde başarılı bulunduğu söylenebilir.

Tablo-24'te görüldüğü üzere s27: “*Programlarda yer alan etkinlikler ve konular öğrencilerin ilgisini çekecek tarzda sunulmuştur.*” başlıklı maddeye öğretmenlerin; 333 katılımcıdan oluşan % 43,5’lik kısmı “*Katılıyorum*”, 224 katılımcıdan oluşan %29,2’lik kısmı “*Katılmıyorum*”, 168 katılımcıdan oluşan % 21,9’luk kısmı “*Kararsızım*”, 22 katılımcıdan oluşan % 2,9’luk kısmı “*Kesinlikle Katılıyorum*” ve 19 katılımcıdan oluşan % 2,5’lik kısmı ise “*Hiç Katılmıyorum*” şeklinde cevap vermiştir.

Frekans dağılımı incelendiğinde öğretmenlerin çoğunun programlarda yer alan konu ve etkinliklerin öğrencilerin ilgisini çekecek tarzda sunulduğu noktasında olumlu bir kanaate sahip olduğu söylenebilir. Maddeye ilişkin öğretmenlerin görüş ortalamasının $\bar{X}=3,1501$ olduğu görülmektedir. Bu ortalamaya göre maddeye ilişkin öğretmen algısının “Orta” düzeyde olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretim programı kapsamında öğrencilerden iyi bir şekilde kavraması beklenen bilgilerin nitelikli olmasının yanında bu bilgilerin sunum tarzı da önem arz etmektedir. Herşeyden önce sunulan bilgiler, hitap ettiği öğrenci kitlesinin ilgisini çekmeli, öğrencide öğrenmeye karşı merak uyandırmalıdır. Öğrencilerin konulara karşı motivasyonu ne kadar yüksek olursa öğrenme de bir o kadar kolaylaşacaktır. Madde bağlamında programların bu yönü yorumlandığında öğretmenlerin çoğuna göre içeriğin sunuş biçiminin, yüksek düzeyde olmasa da kabul edilebilir değerlerde öğrenciler için ilgi çekici olduğu söylenebilir.

Tablo-24'te görüldüğü üzere s28: “*Programlar kapsamında verilen etkinlikler konular ile uyumlu, öğrenme ve anlamayı kolaylaştırıcı işlev görmektedir.*” başlıklı maddeye öğretmenlerin; 354 katılımcıdan oluşan % 46,2’lik kısmı “*Katılıyorum*”, 193 katılımcıdan oluşan % 25,2’lik kısmı “*Katılmıyorum*” 175 katılımcıdan oluşan % 22,8’lik kısmı “*Kararsızım*”, 27 katılımcıdan oluşan % 3,5’lik kısmı “*Kesinlikle Katılıyorum*” ve 17 katılımcıdan oluşan % 2,2’lik kısmı ise “*Hiç Katılmıyorum*” şeklinde cevap vermiştir.

Etkinlik; programlarda yer alan konuların kolayca kavratılmasını sağlayan; öğrencinin zihinsel, duyuşsal ve psiko-motor alanlarından bir veya birden fazlasına hitap eden yardımcı unsurlar olarak tanımlanabilir. Etkinlikler, öğrencilerin öğrenmekte olduğu bilgileri kavramada veya kavranan bilgilerin içselleştirilmesinde önemli bir fonksiyon üstlenmektedir. Frekans dağılımı incelendiğinde öğretmenlerin çoğunluğunun programlar

kapsamında öngörülen etkinliklerin öğrenme ve anlamayı kolaylaştırdığı noktasında olumlu bir kanaate sahip olduğu söylenebilir. Maddeye ilişkin öğretmen görüşlerinin ortalaması $\bar{X}=3,2363$ olduğu görülmektedir. Bu ortalamaya göre maddeye ilişkin öğretmen algısının “Orta” düzeyde olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo-24’te görüldüğü üzere s29: “*Programlar öğrencilere öğrenme öğretme sürecine aktif olarak katılma imkânı vermektedir.*” başlıklı maddeye öğretmenlerin; 335 katılımcıdan oluşan % 43,7’lik kısmı “*Katılıyorum*”, 221 katılımcıdan oluşan % 28,9’luk kısmı “*Kesinlikle Katılıyorum*”, 109 katılımcıdan oluşan % 14,2’lik kısmı “*Kararsızım*”, 97 katılımcıdan oluşan % 12,7’lik kısmı “*Katılmıyorum*” ve 4 katılımcıdan oluşan % 0,5’lik kısmı ise “*Hiç Katılmıyorum*” şeklinde cevap vermiştir.

Frekans dağılımı incelendiğinde öğretmenlerin çoğunun programların öğrencilere, öğrenme öğretme sürecine aktif olarak katılma imkânı verdiği noktasında olumlu bir kanaate sahip olduğu söylenebilir. Maddeye ilişkin öğretmen görüşlerinin ortalaması $\bar{X}=3,8773$ olduğu görülmektedir. Bu ortalamaya göre, öğrencilerin öğrenme öğretme sürecine aktif katılma konusunda yüksek düzeyde bir algıya sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Maddeye verilen cevaplar doğrultusunda, öğretim programlarının öğrenciyi merkeze alan bir anlayışla hazırlandığı, sunuş yönünden öğrenciyi eğitim-öğretim sürecinde geleneksel eğitim anlayışında olduğu gibi pasif bırakmadığı; bu yönüyle öğrenciyi merkeze alan yapılandırmacı eğitim anlayışlarına uygun olarak tasarlandığı söylenebilir. Bu durumun öğrencilerin öğrenme motivasyonuna pozitif anlamda katkı sağladığı, bu motivasyon doğrultusunda öğrencilerde gözlenecek ilgi ve merakın kalıcı öğrenmelere katkı sağlayacağı gibi, mevcut öğrenmeleri davranışa dönüştürme noktasında da anahtar bir işlev göreceği söylenebilir.

Tablo-24’te görüldüğü üzere s30: “*Programlar öğretmene, işleyeceği konuya uygun öğretim yöntem ve tekniği seçme imkânı veriyor.*” başlıklı maddeye öğretmenlerin; 372 katılımcıdan oluşan % 48,6’lık kısmı “*Katılıyorum*”, 202 katılımcıdan oluşan % 26,4’lük kısmı “*Kararsızım*”, 132 katılımcıdan oluşan % 17,2’lik kısmı “*Katılmıyorum*”, 44 katılımcıdan oluşan % 5,7’lik kısmı “*Kesinlikle Katılıyorum*” ve 16 katılımcıdan oluşan % 2,1’lik kısmı ise “*Hiç Katılmıyorum*” şeklinde cevap vermiştir.

Frekans dağılımı incelendiğinde öğretmenlerin çoğunun programların içeriğinin öğretmene istediği öğretim yöntem ve tekniği seçme hususunda özgürlük tanıdığı noktasında olumlu bir kanaate sahip olduğu söylenebilir. Maddeye ilişkin öğretmen görüşlerinin ortalaması $\bar{X}=3,3864$ olduğu görülmektedir. Bu ortalamaya göre maddeye ilişkin öğretmen algısının “Orta” düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Öğretim programlarında yer alan konuların öğrenciye sunulmasında, öğretim yöntem ve teknikleri önemli bir fonksiyona sahiptir. Meslek dersleri öğretim programlarında yer alan konuların öğrenme öğretme sürecinde; öğretmene yöntem çeşitliliği konusunda bol alternatifli bir imkân tanınması, programların işlevsel yönlerinden biri olarak görülebilir. Konuların yöntem ve teknik çeşitliliğine imkân tanıyan bir yapıya sahip olması öğretmenin öğretim sürecinden işini kolaylaştırdığı gibi öğretimi de verimli hâle getirdiği savunulabilir.

Tablo-24’te görüldüğü üzere s31: “*Görev yaptığının okulun fiziki olanakları programları istediğim verimlilikte uygulamama engel teşkil etmiyor.*” başlıklı maddeye öğretmenlerin; 279 katılımcıdan oluşan % 36,4’lük kısmı “*Katılmıyorum*”, 167 katılımcıdan oluşan % 21,8’lik kısmı “*Hiç Katılmıyorum*”, 154 katılımcıdan oluşan % 20,1’lik kısmı “*Kararsızım*”, 129 katılımcıdan oluşan % 16,8’lik kısmı “*Katılıyorum*”, 37 katılımcıdan oluşan % 4,8’lik kısmı ise “*Kesinlikle Katılıyorum*” şeklinde cevap vermiştir.

Frekans dağılımı incelendiğinde öğretmenlerin çoğunun görev yaptıkları okulların fiziki imkânlarını programların istenilen verimlilikte uygulanmasında engel olarak gördükleri söylenebilir. Maddeye ilişkin öğretmen görüşlerinin ortalaması $\bar{X}=2,4648$ olduğu görülmektedir. Bu ortalamaya göre maddeye ilişkin öğretmen algısının “Düşük” düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. İmam hatip ortaokullarının, başta mescit, şadırvan gibi alanlar olmak üzere nitelikli eğitim için birtakım özel fiziki bölümlere sahip olması gerekmektedir. Bununla birlikte Kur’an-ı Kerim derslerinde sınıf mevcutlarının kalabalık olması bu dersin verimi düşüren bir faktördür. Öğretmenlerin bu maddeye ilişkin algılarının düşük düzeyde kalmasında yukarıda sayılan fiziki mekanların okullarda eksik olması veya yeterince kullanılmamasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Diğer bir sebep ise kimi okulların kapasitesinin üzerinde öğrenciye sahip olması savunulabilir.

Tablo-24’te görüldüğü üzere s32: “*Programlar öğrencilerde düşünme, araştırma yapma, soru sorma, eleştirel düşünme vb. becerilerin gelişmesine olumlu yönde etki edi-*

yor.” başlıklı maddeye öğretmenlerin; 271 katılımcıdan oluşan % 35,4'lük kısmı “*Katılıyorum*”, 195 katılımcıdan oluşan % 25,5'lik kısmı “*Katılmıyorum*”, 118 katılımcıdan oluşan % 15,4'lük kısmı “*Hiç Katılmıyorum*”, 101 katılımcıdan oluşan % 13,2'lik kısmı “*Kararsızım*” ve 81 katılımcıdan oluşan % 10,6'lık kısmı ise “*Kesinlikle Katılıyorum*” şeklinde cevap vermiştir.

Frekans dağılımı incelendiğinde öğretmenlerin çoğuna göre programların öğrencilerin düşünme, araştırma, soru sorma gibi sosyal becerilerinin gelişmesine pozitif anlamda katkı sağladığı noktasında olumlu bir kanaate sahip olduğu söylenebilir. Maddeye ilişkin öğretmen görüşlerinin ortalaması $\bar{X}=3,0026$ olduğu görülmektedir. Bu ortalamaya göre, maddeye ilişkin öğretmen algısının “Orta” düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Milli eğitimin genel amaçlarında belirtildiği gibi imam hatip ortaokullarının önemli bir fonksiyonu da öğrencileri nitelikli bireyler olarak geleceğe hazırlamaktır.²⁰⁰ Eleştirel düşünme, sorgulama, araştırma gibi tutumlar aynı zamanda bir öğretim programı doğrultusunda öğrencilere kazandırılması beklenen genel hedefler arasında gösterilebilir. Meslek dersleri programlarının bu yönü çok güçlü olmasa da öğretmenlere göre kabul edilebilir değerlerde olduğu söylenebilir.

Tablo-24'te görüldüğü üzere s33: “*Programların aktarımı için sunulan ders kitapları şekil bakımından (resim, tasarım, sayfa düzeni vb.) ihtiyaçlara cevap verecek yeterliliğe sahiptir.*” başlıklı maddeye öğretmenlerin; 342 katılımcıdan oluşan % 44,6'lık kısmı “*Katılmıyorum*”, 192 katılımcıdan oluşan % 25,1'lik kısmı “*Kararsızım*”, 123 katılımcıdan oluşan % 16,1'lik kısmı “*Hiç Katılmıyorum*”, 98 katılımcıdan oluşan % 12,8'lik kısmı “*Katılıyorum*” ve 11 katılımcıdan oluşan % 1,4'lük kısmı ise “*Kesinlikle Katılıyorum*” şeklinde cevap vermiştir.

Frekans dağılımı incelendiğinde öğretmenlerin çoğunluğunun programların öğrencilere aktarımında temel araç ve gereçlerden birini teşkil eden ders kitaplarının, şekil boyutuyla ihtiyaçları karşılama noktasında olumsuz bir kanaate sahip olduğu söylenebilir. Maddeye ilişkin öğretmen görüşlerinin ortalaması $\bar{X}=2,3890$ olduğu görülmektedir. Bu ortalamaya göre ders kitaplarının yeterliliğine ilişkin, öğretmenlerin “Düşük” düzeyde bir

²⁰⁰ 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, Madde: 2, <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf> (03 Kasım 2017).

algıya sahip olduğu anlaşılmaktadır. Öğretim programlarının öğrenciye aktarımındaki temel eğitim materyalinin ders kitabı olduğu düşünüldüğünde, bu durum programların başarısı açısından çok ciddi bir eksiklik olarak görülebilir. Bir ders kitabı herşeyden önce öğrenci için işlevsel ve ilgi çekici olması gerekmektedir. Bu yönüyle programlar kapsamında basılarak öğrencilere dağıtılan ders kitaplarının içerik zenginliğinin yanında, görsel tasarım, kolay okunabilirlik, anlaşılabilirlik, estetiklik gibi fiziksel özellikleri ile de öğrencide ilgi uyandırmalıdır. İmam hatip ortaokulu meslek dersleri için hazırlanan ders kitaplarının fiziki özellikleri yönüyle öğretmenlere göre kabul edilebilir standartları taşımadığı söylenebilir.

Tablo-24'te görüldüğü üzere s34: “*Programların aktarımı için sunulan ders kitapları içerik açısından ihtiyaçları karşılayabiliyor.*” başlıklı maddeye öğretmenlerin; 329 katılımcıdan oluşan % 43,0’lık kısmı “*Katılmıyorum*”, 152 katılımcıdan oluşan % 19,8’lik kısmı “*Hiç Katılmıyorum*”, 142 katılımcıdan oluşan % 18,5’lik kısmı “*Kararsızım*”, 135 katılımcıdan oluşan % 17,6’lık kısmı “*Katılıyorum*” ve 8 katılımcıdan oluşan % 1,0’lık kısmı ise “*Kesinlikle Katılıyorum*” şeklinde cevap vermiştir.

Frekans dağılımı incelendiğinde öğretmenlerin çoğunluğunun programların öğrencilere aktarımı noktasında temel araç ve gereçlerden birini teşkil eden ders kitaplarının sahip olduğu içeriğin mevcut ihtiyaçları karşılama noktasında olumsuz bir kanaate sahip olduğu söylenebilir. Maddeye ilişkin öğretmen görüşlerinin ortalaması $\bar{X}=2,3708$ olduğu görülmektedir. Bu ortalamaya göre maddeye ilişkin öğretmen algısının “Düşük” düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Fiziki özellikler gibi ders kitaplarının içerikleri de öğretmenlerin gözünde öğretimi verimli kılacak standartların altında görülmektedir. Ders kitaplarının programların aktarılmasında önemli unsurlardan biri olduğu düşünüldüğünde bu durum aciliyetle tamamlanması gereken bir eksiklik olarak değerlendirilebilir. Programlar kapsamında sunulan ders kitaplarının fiziki özellikleri gibi içeriğinin de gözden geçirilerek, öğrencilerin maksimum düzeyde yararlanabilmesine imkân sağlayacak şekilde yeniden yapılandırılması, üslup açısından öğrencilerin seviyesine uygun bir yapıya kavuşturulması bu noktada önemli görülmektedir.

Tablo-24'te görüldüğü üzere s35: “*Programlardaki konuları işlerken, her ders öncesi özel hazırlık yapmaya ihtiyaç duymuyorum.*” başlıklı maddeye öğretmenlerin; 309 katılımcıdan oluşan % 40,3’lük kısmı “*Katılmıyorum*”, 161 katılımcıdan oluşan %

21,0'lık kısmı “*Kararsızım*”, 118 katılımcıdan oluşan % 15,4'lük kısmı “*Hiç Katılmıyorum*”, 115 katılımcıdan oluşan % 15,0'lık kısmı “*Katılıyorum*” ve 63 katılımcıdan oluşan % 8,2'lik kısmı ise “*Kesinlikle Katılıyorum*” şeklinde cevap vermiştir.

Frekans dağılımı incelendiğinde öğretmenlerin çoğunun programlarda yer alan konuları işlerken, her ders öncesi hazırlık yapma ihtiyacı hissettiği anlaşılmaktadır. Maddeye ilişkin öğretmen görüşlerinin ortalaması $\bar{X}=2,6031$ olduğu görülmektedir. Bu ortalamaya göre ders öncesi hazırlık yapmaya ihtiyaç duymama konusunda öğretmenlerin düşüğe çok yakın değerlerde “Orta” düzeyde bir algıya sahip olduğu görülmektedir. Öğretim programları, içerik kapsamı bakımından ele alındığında 5.sınıftan 8.sınıfa kadar 4 farklı sınıf düzeyinde dört farklı dersin olduğu düşünüldüğünde 16 farklı alanın olduğu görülmektedir. Bütün bu farklı alanlar aynı din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni tarafından okutulmaktadır. Bu durum bir öğretmenin birbirine yakın içeriklere sahip olsa da kendi içerisinde özel hazırlık ve deneyim gerektiren bu kadar farklı alana yönelik hazırlık ve planlama yapmasını, materyal temin etmesini gerektirmektedir. Bu ön çalışmanın öğretmen tarafından yapılamaması veya öğretmenin sadece öğretmenlik için aldığı mesleki bilgi ve formasyon deneyimine güvenerek yapmaması öğretimin verimini azaltıcı bir faktör olarak değerlendirilebilir.

Maddeye verilen cevaplar analiz edildiğinde öğretmenlerin çoğu tarafından her ders öncesi konuya uygun özel bir hazırlık ihtiyacı hissedildiği anlaşılmaktadır. Bu türde bir hazırlığın, çok fazla zaman ve bireysel çaba gerektirdiği için sürdürülebilirliği oldukça zordur. Yüksek din öğretimi yapan yegâne öğretim kurumları olan ilahiyat fakültelerinden mezun olanlar farklı alanlarda mesleğini icra edebilmektedir. Bu öğrencilerin lisans döneminde büyük oranda aynı dersleri okumasına rağmen, hiçbir alanda özel olarak yetiştirmediği anlaşılmaktadır.²⁰¹ Ortaya çıkan soruna pratik bir çözüm olarak öğretmenlerin ilgi ve mesleki yetenekleri de dikkate alınarak derslere göre branşlaşmalarını sağlamak hem öğretmenlerin yükünü hafifleteceği, hem de verimliliği artıracığı söylenebilir. Öğretmenlerin kendi istekleri doğrultusunda ve hizmetiçi eğitimlerle de takviye edilerek branşlaşma yoluna gidilebilir.²⁰²

²⁰¹ Mehmet Zeki Aydın, “Din Öğretiminde Öğretmenlerin Branşlaşmaları”, *Türkiye’de Din Eğitimi ve Öğretimi* içinde (105-108), İstanbul: İslam Medeniyeti Vakfı Yayınları, 1993, s.105.

²⁰² Aydın, “Din Öğretiminde Öğretmenlerin Branşlaşmaları” s.108.

6. Öğretim Programlarının Ölçme ve Değerlendirme Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Bu bölümde öğretmenlerin, imam hatip ortaokulu meslek dersleri öğretim programlarının ölçme ve değerlendirme boyutunun değerlendirilmesine yönelik yöneltilen sorulara verdikleri cevaplar doğrultusunda elde edilen veriler analiz edilerek tablolaştırılmıştır. Programların ölçme ve değerlendirme boyutuna yönelik öğretmen görüşlerini ortaya koymak için anket formunda yer verilen 7 maddeye ilişkin analizlere yer verilmiştir. Tablolarda frekans dağılımı, aritmetik ortalama ve aritmetik ortalamaya ilişkin yorum, madde bazında ele alınarak değerlendirilmiştir.

Tablo-25: Programların Ölçme ve Değerlendirme Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Frekans, Yüzde ve Aritmetik Ortalama Tablosu

Madde	Kesinlikle Katılıyorum (5)		Katılıyorum (4)		Kararsızım (3)		Katılmıyorum (2)		Hiç Katılmıyorum (1)		\bar{X}	S.S.	Yorum
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%			
s36	185	24,2	320	41,8	91	11,9	152	19,8	18	2,3	3,6554	1,11731	Yüksek
s37	29	3,8	180	23,5	125	16,3	315	41,1	117	15,3	2,5940	1,11598	Düşük
s38	34	4,4	300	39,2	199	26,0	196	25,6	37	4,8	3,1279	1,00161	Orta
s39	35	4,6	281	36,7	210	27,4	192	25,1	48	6,3	3,0822	1,02250	Orta
s40	23	3,0	268	35,0	242	31,6	206	26,9	26	3,4	3,0692	0,93957	Orta
s41	25	3,3	130	17,0	156	20,4	335	43,7	120	15,7	2,4843	1,04869	Düşük
s42	12	1,6	158	20,6	201	26,2	275	35,9	120	15,7	2,5653	1,03295	Düşük

Tablo-25’te görüldüğü üzere s36: “Programlar öğrencilerin İslami değerleri ve erdemli davranışları kazanmalarına ideal düzeyde katkı sağlıyor.” başlıklı maddeye öğretmenlerin; 320 katılımcıdan oluşan % 41,8’lik kısmı “Katılıyorum”, 185 katılımcıdan

oluşan % 24,2'lik kısmı “*Kesinlikle Katılıyorum*”, 152 katılımcıdan oluşan % 19,8'lik kısmı “*Katılmıyorum*”, 91 katılımcıdan oluşan % 11,9'luk kısmı “*Kararsızım*” ve 18 katılımcıdan oluşan % 2,3'lik kısmı ise “*Hiç Katılmıyorum*” şeklinde cevap vermiştir.

Frekans dağılımı incelendiğinde öğretmenlerin çoğunluğunun programların öğrencilerin İslâmi değerleri ve erdemli davranışları kazanmalarına ideal düzeyde katkı sağlayıp sağlamadığı noktasında olumlu bir kanaate sahip olduğu söylenebilir. Maddeye ilişkin öğretmen görüşlerinin ortalaması $\bar{X}=3,6554$ olduğu görülmektedir. Bu ortalamaya göre maddeye ilişkin öğretmen algısının “Yüksek” düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Yapılan alan araştırmaları ışığında veli ve öğrencilerin bu okullardan temel beklentilerinin, geleceğe hazırlayıcı iyi bir akademik eğitimle birlikte İslam dininin prensiplerini de doğru bir şekilde öğrenmek olduğu daha önceki bölümlerde ifade edilmişti. Maddeye ilişkin sonuçlar analiz edildiğinde bu okulları diğer orta okullardan farklı kılan meslek derslerinin, öğretmenlere göre bu beklentiyi yeterli düzeyde karşıladığı söylenebilir.

Tablo-25'te görüldüğü üzere s37: “*Ünite sonlarında verilen değerlendirme etkinlikleri ihtiyacı karşılayacak yeterliliğe sahiptir.*” başlıklı maddeye öğretmenlerin, 315 katılımcıdan oluşan % 41,1'lik kısmı “*Katılmıyorum*”, 180 katılımcıdan oluşan % 23,5'lik kısmı “*Katılıyorum*”, 125 katılımcıdan oluşan % 16,3'lük kısmı “*Kararsızım*”, 117 katılımcıdan oluşan % 15,3'lük kısmı “*Hiç Katılmıyorum*” ve 29 katılımcıdan oluşan % 3,8'lik kısmı ise “*Kesinlikle Katılıyorum*” şeklinde cevap vermiştir.

Frekans dağılımı incelendiğinde öğretmenlerin çoğunluğunun ünite sonlarında verilen değerlendirme etkinliklerinin ihtiyacı karşılayabilme yeterliği konusunda olumsuz bir kanaate sahip olduğu görülmektedir. Maddeye ilişkin öğretmen görüşlerinin ortalamasının $\bar{X}=2,5940$ olduğu görülmektedir. Bu ortalamaya göre öğretmenlerin maddeye ilişkin “Düşük” düzeyde bir algıya sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Her ünite sonunda verilen değerlendirme etkinlikleri, hem öğrenilen bilgilerin pekiştirilmesi için, hem de bilgilerin hangi düzeyde öğrenildiğinin tespiti için iyi bir fırsat sağlar. Değerlendirme çalışmalarının etkili kullanılması, yapılmakta olan eğitimin niteliğini, seviyesini, öğrencide görülen yanlış öğrenmeler veya öğrenme eksikleri hakkında da iyi bir fikir verdiği söylenebilir. Bu yönüyle ünite sonu değerlendirme çalışmaları öğretimin ihtiyaçlarını karşılayacak yetkinliğe sahip olması gerekir. Önemli bir ölçme ve

değerlendirme etkinliği olarak kabul gören bu alanların amaca hizmet edecek şekilde gözden geçirilmesinin programların verimliliğine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Tablo-25'te görüldüğü üzere s38: “*Programın öngördüğü ölçme ve değerlendirme teknikleri (yazılı sınavlar, proje ödevleri vb.) kazanımları ölçme konusunda etkili olarak kullanılabilir.*” başlıklı maddeye öğretmenlerin; 300 katılımcıdan oluşan % 39,2’lik kısmı “*Katılıyorum*”, 199 katılımcıdan oluşan % 26,0’lık kısmı “*Kararsızım*”, 196 katılımcıdan oluşan % 25,6’lık kısmı “*Katılmıyorum*” 37 katılımcıdan oluşan % 4,8’lik kısmı “*Hiç Katılmıyorum*” ve 34 katılımcıdan oluşan % 4,4’lük kısmı “*Kesinlikle Katılıyorum*” şeklinde cevap vermiştir.

Frekans dağılımı incelendiğinde öğretmenlerin çoğunun programların öngördüğü ölçme ve değerlendirme teknikleri (yazılı sınavlar, proje ödevleri vb.) kazanımları ölçme konusunda etkili olarak kullanılabilirliği noktasında olumlu bir kanaate sahip olduğu söylenebilir. İlgili derslerin öğretim programları incelendiğinde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi hariç ölçme değerlendirme yönelik sadece genel açıklamalara yer verilmiş olup, öğretmenlere süreç esnasında yol gösterici nitelikte kapsamlı bir bilgiye yer verilmemiştir. Programlarda ölçme ve değerlendirmeye ilişkin öğretmenlere rehberlik yapacak bir yönergenin olmaması önemli bir eksiklik olsa da, öğretmenlerin bu eksikliği hissetmediği veya bireysel öğretmenlik tecrübesiyle bu eksikliğin üstesinden geldiği düşünülmektedir. Maddeye ilişkin öğretmen görüşlerinin ortalaması $\bar{X}=3,1279$ olduğu görülmektedir. Bu ortalamaya göre maddeye ilişkin öğretmen algısının “Orta” düzeyde olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo-25'te görüldüğü üzere s39: “*Programlar kapsamında ders kitaplarında verilen ayet ve hadislerin vermek istediği mesajları öğrenciler kolayca kavrayabiliyor.*” başlıklı maddeye öğretmenlerin; 281 katılımcıdan oluşan % 36,7’lik kısmı “*Katılıyorum*”, 210 katılımcıdan oluşan % 27,4’lük kısmı “*Kararsızım*”, 192 katılımcıdan oluşan % 25,1’lik kısmı “*Katılmıyorum*”, 48 katılımcıdan oluşan % 6,3’lük kısmı “*Hiç Katılmıyorum*” ve 35 katılımcıdan oluşan % 4,6’lık kısmı ise “*Kesinlikle Katılıyorum*” şeklinde cevap vermiştir.

Frekans dağılımı incelendiğinde öğretmenlerin çoğunun programlar kapsamında sunulan ayet ve hadislerin öğrenciler tarafından kolayca kavranabildiği noktasında güçlü

olmasa da olumlu bir kanaate sahip olduğu söylenebilir. Maddeye ilişkin öğretmen görüşlerinin ortalaması $\bar{X}=3,0822$ olduğu görülmektedir. Bu ortalamaya göre maddeye ilişkin öğretmen algısının “Orta” düzeyde olduğu anlaşılmaktadır.

Ders kitaplarında konuların daha iyi anlaşılmasını sağlamak için yer verilen ayet ve hadislerin; konulara uygun olarak seçilmesi, konuyu destekleyici olması, yapılmakta olan öğretimin amacına hizmet eder niteliklere sahip olması ve öğretiminin sonunda öğrenciler tarafından doğru bir şekilde kavranmış olması din öğretimi açısından önem arz etmektedir. Bu durum hem öğrencilerin programların hedeflerine ulaşmasında hem de dinî bilgileri asıl kaynağından ve doğru bir şekilde öğrenmesi bakımından üzerinde hassasiyetle durulması gereken bir konudur. Ölçme ve değerlendirme yönünden ders kitaplarında yer verilen ayet ve hadislerin öğrenciler tarafından kavranabilme düzeyinin, öğretmenler tarafından kabul edilebilir değerlerde görülse de tatmin edici düzeyde olmadığı söylenebilir.

Tablo-25’te görüldüğü üzere s40: “*Programlarda öğrencilere kazandırılmak istenen bilgi, beceri ve davranışlar ölçülebilir niteliktedir.*” başlıklı maddeye öğretmenlerin; 268 katılımcıdan oluşan % 35,0’lık kısmı “*Katılıyorum*”, 242 katılımcıdan oluşan % 31,6’lık kısmı “*Kararsızım*”, 206 katılımcıdan oluşan % 26,9’luk kısmı “*Katılmıyorum*”, 26 katılımcıdan oluşan % 3,4’lük kısmı “*Hiç Katılmıyorum*” ve 23 katılımcıdan oluşan % 3,0’lık kısmı ise “*Kesinlikle Katılıyorum*” şeklinde cevap vermiştir.

Frekans dağılımı incelendiğinde öğretmenlerin çoğunun programlarda öğrencilere kazandırılmak istenen bilgi, beceri ve davranışların ölçülebilirliği noktasında olumlu bir kanaate sahip olduğu söylenebilir. Maddeye ilişkin öğretmen görüşlerinin ortalaması $\bar{X}=3,0692$ olduğu görülmektedir. Bu ortalamaya göre maddeye ilişkin öğretmen algısının “Orta” düzeyde olduğu anlaşılmaktadır.

Ölçme ve değerlendirme, öğretim programının temel boyutlarından biri olup yapılan eğitimin niteliği hakkında fikir vermektedir. Öğretmenlere göre imam hatip ortaokulu meslek dersleri kapsamında öğrencilere öğretilen bilgilerin, ölçme ve değerlendirme ilkelerine elverişli olduğu; öğrencilerin programlarda öngörülen bilgi, becerik ve davranışların gerektiğinde öğrenciler tarafından hangi düzeyde kavrandığı noktasında gözlem-

lenebilir özellikler taşıdığı söylenebilir. Programlarda yer alan içeriğin ölçme ve değerlendirmeye elverişliliği konusunda öğretmenlerin, kabul edilebilir düzeylerde olumlu bir algıya sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo-25'te görüldüğü üzere s41: “*Programların gerektirdiği ölçme ve değerlendirme tekniklerini zamanında tamamlayabiliyorum.*” başlıklı maddeye öğretmenlerin; 335 katılımcıdan oluşan % 43,7’lik kısmı “*Katılmıyorum*”, 156 katılımcıdan oluşan % 20,4’lük kısmı “*Kararsızım*”, 130 katılımcıdan oluşan % 17,0’lık kısmı “*Katılıyorum*”, 120 katılımcıdan oluşan % 15,7’lik kısmı “*Hiç Katılmıyorum*” ve 25 katılımcıdan oluşan % 3,3’lük kısmı ise “*Kesinlikle Katılıyorum*” şeklinde cevap vermiştir.

Frekans dağılımı incelendiğinde öğretmenlerin çoğunun öğretim programlarının gerektirdiği ölçme ve değerlendirme etkinliklerini zamanında tamamlayabilme noktasında olumsuz bir kanaate sahip olduğu söylenebilir. Maddeye ilişkin öğretmen görüşlerinin ortalaması $\bar{X}=2,4843$ olduğu görülmektedir. Bu ortalamaya göre maddeye ilişkin öğretmen algısının “Düşük” düzeyde olduğu anlaşılmaktadır.

Özellikle bazı derslerin (Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ve Temel Dinî Bilgiler) içeriğin yoğunluğuna göre öğrencilere içeriğin aktarımı noktasında ders saatlerinin yetersiz kalmasının bu soruna kaynak teşkil ettiği düşünülmektedir. Öğretmenlerin programlarda yer alan konuları öngörülen süre içerisinde işleyip tamamlayamama kaygısının ölçme ve değerlendirme etkinliklerine gerekli süreyi ayıramamasına sebep olduğu düşünülmektedir.²⁰³ Ölçme ve değerlendirmenin okul ortamında gerçekleştirilen öğretim etkinliklerinin sonunda, hedeflere ne kadar ulaşıldığı hususunda önemli bir soruya cevap teşkil ettiği düşünüldüğünde bu alana özel bir önem vermek gerekmektedir. İmam hatip ortaokulu meslek dersleri öğretim programlarının ölçme ve değerlendirme etkinliklerine ayrılması öngörülen zaman miktarı bakımından, öğretmenlerin gözünde giderilmesi gereken önemli bir eksikliğe sahip olduğu, programların verimi açısından bu eksikliğin giderilmesi gerektiği söylenebilir.

²⁰³ Bir eğitim öğretim yılı ortalama 18 haftalık iki dönem olmak üzere toplam 36 haftadan oluşmaktadır. Temel Dinî Bilgiler ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri için yasal çerçevede her sınıf düzeyinde bir eğitim öğretim yılı için 72 saatlik bir ders süresi öngörülmektedir. İlgili programların bir eğitim öğretim yılında öğrenciye aktarılması için öngörülen 72 saatlik bu süre haftalık 2 saatlik bir ders saati gerektirmektedir. Oysa bu derslerin haftalık süresi imam hatip ortaokullarında birer saattir. Bu durum imam hatip ortaokulunda görev yapan ve bu dersleri okutan bir öğretmenin programlarda yer alan konuları öngörülen sürenin yarısı kadar bir sürede öğrencilere aktarmasını gerektirmektedir.

Tablo-25’te görüldüğü üzere s42: “*Öğretim programlarının beklentileri karşıladığını ve mevcut haliyle verimli olduğunu düşünüyorum.*” başlıklı maddeye öğretmenlerin; 275 katılımcıdan oluşan % 35,9’luk kısmı “*Katılmıyorum*”, 201 katılımcıdan oluşan % 26,2’lik kısmı “*Kararsızım*”, 120 katılımcıdan oluşan % 15,7’lik kısmı “*Hiç Katılmıyorum*”, 115 katılımcıdan oluşan % 15,0’lık kısmı “*Katılıyorum*” ve 12 katılımcıdan oluşan % 1,6’lık kısmı ise “*Kesinlikle Katılıyorum*” şeklinde cevap vermiştir.

Frekans dağılımı incelendiğinde öğretmenlerin çoğunun programların beklentileri karşıladığı ve mevcut haliyle verimli olduğu noktasında olumsuz bir kanaate sahip olduğu söylenebilir. İmam hatip ortaokulu meslek dersleri programlarının genel yeterliğine ilişkin öğretmenlerin, $\bar{X}=2,5653$ görüş ortalamasıyla kabu edilebilir standartların altında “düşük” düzeyde bir algıya sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Genel bir değerlendirme bakımından mevcut haliyle imam hatip ortaokullarında okutulmakta olan meslek dersleri öğretim programlarının öğretmenlerce beklentileri karşılayacak düzeye sahip bulunmadığı söylenebilir. Programların geneline ilişkin bu olumsuz algıya kaynak teşkil eden farklı türde sebeplerin olduğu, bu sebeplerin öğretmenlerin bireysel veya mesleki özelliklerine göre değişim gösterdiği düşünülmektedir.

Madde bazında yapılan analizlerde öğretmenlere göre programların kimi yönlerinin yetersiz görüldüğü, kimi yönlerinin ihtiyaçları karşılayacak yeterliğe sahip olduğu, kimi yönlerinin de mevcut haliyle yüksek düzeyde tatmin edici görüldüğü ortaya çıksa da, programların geneline ilişkin yeterlik algısını ölçmek için ankette yer verilen bu maddeye öğretmenlerin güçlü bir biçimde olumsuz kanaat bildirmesi üzerinde ciddi bir biçimde durulması gereken, hatta yapılacak araştırmalarla bu olumsuz kanaatin sebeplerinin belirlenmesi gerekmektedir.

7. Öğretmen Görüşlerine İlişkin Anova Analizleri

Bu bölümde öğretmenlerin, imam hatip ortaokulu meslek dersleri programlarının temel boyutlarına ilişkin; mezun olunan lisans programı, mesleki kıdem ve görev yapılan okullardaki ortalama sınıf mevcutlarına göre anova analizlerine yer verilmiştir.

7.1. Programların Hedef Boyutu

7.1.1. Mezun Olunan Lisans Programına Göre

Tablo-26: Öğretmenlerin Mezun Olduğu Lisans Programına Göre Programların Hedef Boyutuna İlişkin Görüşleri Arasında Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova)

Bölüm	Mezun Olunan Lisans Bölümü	N	\bar{X}	SS	F	P	Anlamlı Fark
Hedef Boyutu (1-7 Maddeler)	İlahiyat Fakültesi	473	3,1320	,444	0,778	*,460	---
	İlköğretim DKAB	183	3,1023	,463			
	DKAB	110	3,1701	,453			

* $p>0,05$

Tablo-26 incelendiğinde İlahiyat Fakültesi'nden mezun olan öğretmenlerin görüş ortalamasının ($\bar{X}= 3,1320$), İlköğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği bölümünden mezun olan öğretmenlerin görüş ortalamasının ($\bar{X}= 3,1023$), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği bölümünden mezun olan öğretmenlerin görüş ortalamasının ise ($\bar{X}= 3,1701$) olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin mezun oldukları lisans bölümüne göre programların hedeflerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılıkların olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizine (Anova) göre ($p>0,05$) gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı anlaşılmıştır. Tablo-26'da verilen grupların puan ortalamaları incelendiğinde birbirine oldukça yakın değerlerde sahip olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre “Öğretmenlerin imam hatip ortaokullarında okutulan meslek dersleri programlarının hedef boyutuna ilişkin görüşleri arasında mezun oldukları lisans bölümüne göre anlamlı farklılıklar vardır.” şeklinde kurulan denence doğrulanamamıştır.

7.1.2. Mesleki Kıdeme Göre

Tablo-27: Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Programların Hedef Boyutuna İlişkin Görüşleri Arasında Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova)

Bölüm	Mesleki Kıdem	N	\bar{X}	SS	F	P	Anlamlı Fark
Hedef Boyutu (1-7 Maddeler)	0 -5 Yıl	313	3,1990	,361	5,341	*,000	0 - 5 yıl ile 11 - 15 yıl, 16 - 20 yıl ve 21 yıl ve üzeri
	6 - 10 Yıl	202	3,1471	,516			
	11 - 15 Yıl	124	3,0634	,487			
	16 - 20 Yıl	69	3,0166	526			
	21 ve Üzeri Yıl	58	2,9803	,422			

* $p<0,05$

Tablo-27 incelendiğinde mesleki kıdemi 0 - 5 yıl arasında olan öğretmenlerin görüş ortalamasının ($\bar{X}= 3,1990$), 6 - 10 yıl olan öğretmenlerin görüş ortalamasının ($\bar{X}= 3,1471$), 11 - 15 yıl olan öğretmenlerin görüş ortalamasının ($\bar{X}= 3,0634$), 16 - 20 yıl olan öğretmenlerin görüş ortalamasının ($\bar{X}= 3,0166$), ve mesleki kıdemi 20 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin programların hedef boyutuna ilişkin görüş ortalamasının ($\bar{X}= 2,9803$) olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki kıdemine göre, programların hedeflerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılıkların olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizine (Anova) göre ($p<0,05$) gruplar arasında anlamlı farklılıklar olduğu anlaşılmıştır. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey testine göre ise, mesleki kıdemi 0 - 5 yıl olan öğretmenlerin görüşlerinin, mesleki kıdemi 11 - 15 yıl, 16 - 20 yıl ve 21 ve üzeri yıl olan öğretmenlerin görüşlerinden anlamlı şekilde farklılaştığı anlaşılmıştır. Ortaya çıkan bu sonuca göre “*Öğretmenlerin imam hatip ortaokullarında okutulan meslek dersleri programlarının hedef boyutuna ilişkin görüşleri arasında mezun oldukları lisans bölümüne göre anlamlı farklılıklar vardır.*” şeklinde kurulan denence doğrulanmıştır.

Tablo-27’de verilen grupların puan ortalamaları incelendiğinde öğretmenlerin programların hedeflerine ilişkin görüşleri ile sahip oldukları mesleki kıdem arasında ters orantı olduğu görülmektedir. Mesleki kıdemi düşük olan öğretmenlerin öğretim programlarına ilişkin daha olumlu bir tutuma sahip iken, mesleki kıdem arttıkça öğretmenlerin hedeflere ilişkin tutumlarındaki olumluluk düzeyinin azaldığı görülmektedir.

7.1.3. Ortalama Sınıf Mevcutlarına Göre

Tablo-28: Ortalama Sınıf Mevcutlarına Göre Programların Hedef Boyutuna İlişkin Görüşler Arasında Anlamlı Bir Farkın Olup Olmadığını Belirlemek İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova)

Bölüm	Ortalama Sınıf Mevcutları	N	\bar{X}	SS	F	P	Anlamlı Fark
Hedef Boyutu (1-7 Maddeler)	10 - 20	69	3,1884	,431	6,780	*,000	10-20 ile 30-40
	20 - 30	455	3,1786	,421			20-30 ile 30-40
	30 - 40	214	3,0234	,500			
	40 ve Üzeri	28	3,0204	,483			

* $p<0,05$

Tablo-28'e göre sınıf mevcutları 10 - 20 arasında olan öğretmenlerin görüş ortalaması ($\bar{X}= 3,2822$), 20 - 30 olan öğretmenlerin görüş ortalaması ($\bar{X}= 3,1691$), 30 - 40 olan öğretmenlerin görüş ortalaması ($\bar{X}= 3,0735$) ve 40 ve üzeri olan öğretmenlerin görüş ortalaması ise ($\bar{X}= 2,7810$) olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin ortalama sınıf mevcutlarına göre, programların hedeflerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılıkların olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizine (Anova) göre ($p<0,05$) gruplar arasında anlamlı farklılıkların olduğu ortaya çıkmıştır.

Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey testine göre ise, sınıf mevcutları 10 - 20 arası olan öğretmenlerin görüşlerinin, sınıf mevcudu, 30 - 40 olan öğretmenlerin görüşlerinden anlamlı şekilde farklılaştığı anlaşılmıştır. Aynı şekilde sınıf mevcudu 20 - 30 olan öğretmenlerin görüşlerinin de sınıf mevcudu 30 - 40 olanlardan anlamlı şekilde farklılaştığı anlaşılmıştır. Ortaya çıkan bu sonuca göre “Öğretmenlerin imam hatip ortaokullarında okutulan meslek dersleri programlarının hedef boyutuna ilişkin görüşleri arasında ortalama sınıf mevcutlarına göre anlamlı farklılıklar vardır.” şeklinde kurulan denence doğrulanmıştır.

Tablo-28'de verilen grupların ortalama puanları incelendiğinde öğretmenlerin programların hedeflerine ilişkin görüşleri ile sınıf mevcutları arasında ters orantı olduğu görülmektedir. Sınıf mevcutlarının yüksek olduğu gruplarda öğretmenlerin hedeflere ilişkin tutumlarının daha düşük puana sahip olduğu görülmektedir.

7.2. İçerik Boyutu

7.2.1. Mezun Olunan Lisans Programına Göre

Tablo- 29: Öğretmenlerin Mezun Olduğu Lisans Programına Göre Programların İçerik Boyutuna İlişkin Görüşleri Arasında Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova)

Bölüm	Mezun Olunan Lisans Bölümü	N	\bar{X}	SS	F	P	Anlamlı Fark
İçerik Boyutu (8-19 Maddeler)	İlahiyat Fakültesi	473	2,9910	,310	6,620	*,001	İlahiyat Fakültesi ile İlköğretim DKAB ve DKAB
	İlköğretim DKAB	183	2,9057	,326			
	DKAB	110	2,9083	,291			

* $p<0,05$

Tablo-29 incelendiğinde İlahiyat Fakültesi'nden mezun olan öğretmenlerin görüş ortalamasının ($\bar{X}= 2,9910$), İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği bölümünden mezun olan öğretmenlerin görüş ortalamasının ($\bar{X}= 2,9057$), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği bölümünden mezun olan öğretmenlerin görüş ortalamasının ise ($\bar{X}= 2,9083$) olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin mezun oldukları lisans bölümüne göre, programların içerik boyutuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılıkların olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizine (Anova) göre ($p<0,05$) gruplar arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey testine göre ise, İlahiyat Fakültesi'nden mezun olan öğretmenlerin programların içeriğine ilişkin görüşlerinin, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği bölümlerinden mezun olanların görüşlerinden anlamlı şekilde farklılaştığı anlaşılmıştır. Ortaya çıkan bu sonuca göre *“Öğretmenlerin imam hatip ortaokullarında okutulan meslek dersleri programlarının içerik boyutuna ilişkin görüşleri arasında mezun oldukları lisans bölümüne göre anlamlı farklılıklar vardır.”* şeklinde kurulan denence doğrulanmıştır.

İlahiyat fakültesinden mezun olan öğrencilerin öğretmen olarak atanabilmesi için formasyon olarak tabir edilen; sınıf yönetimi, ölme ve değerlendirme, gelişim öğrenme, program geliştirme gibi mesleki dersleri mezuniyet sonrasında yoğunlaştırılmış bir programla almaktadır. Oysa diğer gruplar öğretmenlik mesleğine yönelik dersleri dört yıllık lisans dönemi boyunca daha kapsamlı olarak okumaktadır. İlahiyat fakültesi mezunlarının programların içeriğine yönelik algılarının diğer iki gruptan anlamlı olarak farklılaşmasındaki temel sebebin bu durum olduğu düşünülmektedir. İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği mezunları arasında ise herhangi bir anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. Tablo-29 incelendiğinde programın içeriğine ilişkin görüşlerde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği mezunu öğretmenlerin diğer guruplara göre daha olumlu bir tutuma sahip olduğu söylenebilir.

7.2.2. Mesleki Kıdeme Göre

Tablo-30: Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Programların İçerik Boyutuna İlişkin Görüşleri Arasında Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova)

Bölüm	Mesleki Kıdem	N	\bar{X}	SS	F	P	Anlamlı Fark
İçerik Boyutu (8-19 Maddeler)	0 - 5 Yıl	313	2,9883	,294	3,350	*,010	0-5 Yıl ile 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri
	6 - 10 Yıl	202	2,9839	,296			
	11 - 15 Yıl	124	2,9200	,355			
	16 - 20 Yıl	69	2,8901	,335			
	20 ve Üzeri Yıl	58	2,8764	,331			

* $p < 0,05$

Tablo-30 incelendiğinde mesleki kıdemi 0 - 5 yıl arasında olan öğretmenlerin programların içeriğine ilişkin görüş ortalamasının ($\bar{X}= 2,9883$), 6 - 10 yıl olan öğretmenlerin görüş ortalamasının ($\bar{X}= 2,9839$), 11 - 15 yıl olan öğretmenlerin görüş ortalamasının ($\bar{X}= 2,9200$), 16 - 20 yıl olan öğretmenlerin görüş ortalamasının ($\bar{X}= 2,8901$), ve mesleki kıdemi 20 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin görüş ortalamasının ise ($\bar{X}= 2,8764$) olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin mesleki kıdemine göre, programın içeriğine ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılıkların olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizine (Anova) göre ($p < 0,05$) gruplar arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey testine göre ise, mesleki kıdemi 0 - 5 yıl olan öğretmenlerin görüşleri, mesleki kıdemi 11 - 15 yıl, 16 - 20 yıl ve 21 ve üzeri yıl olan öğretmenlerin görüşlerinden anlamlı şekilde farklılaştığı; mesleki kıdemi 6 - 10 yıl olan öğretmenlerin görüşlerinin de 16 - 20 yıl ile 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerden anlamlı şekilde farklılaştığı ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan bu sonuca göre “Öğretmenlerin imam hatip ortaokullarında okutulan meslek dersleri programlarının içerik boyutuna ilişkin görüşleri arasında mesleki kıdemine göre anlamlı farklılıklar vardır.” şeklinde kurulan denence doğrulanmıştır.

Tablo-30’da verilen gruplar arası puan ortalamaları incelendiğinde öğretmenlerin programların içeriğine ilişkin görüşleri ile sahip oldukları mesleki kıdem arasında ters orantı olduğu anlaşılmaktadır. Mesleki kıdemi düşük olan öğretmenlerin öğretim programlarının içeriğine ilişkin görüşlerde ilişkin daha olumlu bir tutuma sahip iken, mesleki

kıdem arttıkça öğretmenlerin programların içeriğine ilişkin tutumlarındaki olumluluk düzeyinin azaldığı görülmektedir.

7.2.3. Ortalama Sınıf Mevcutlarına Göre

Tablo-31: Ortalama Sınıf Mevcutlarına Göre Programların İçerik Boyutuna İlişkin Görüşler Arasında Anlamlı Bir Farkın Olup Olmadığını Belirlemek İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova)

Bölüm	Ortalama Sınıf Mevcutları	N	\bar{X}	SS	F	P	Anlamlı Fark
İçerik Boyutu (8-19 Maddeler)	10 - 20	69	2,9940	,358	3,119	*,025	20 - 30 ile 30 - 40
	20 - 30	455	2,9793	,313			
	30 - 40	214	2,9042	,294			
	40 ve Üzeri	28	2,9554	,315			

* $p < 0,05$

Tablo-31’de görüldüğü üzere sınıf mevcutları 10 - 20 arasında olan öğretmenlerin programların içeriğine ilişkin görüş ortalamasının ($\bar{X} = 2,9940$), 20 - 30 olan öğretmenlerin görüş ortalamasının ($\bar{X} = 2,9793$), 30 - 40 olan öğretmenlerin görüş ortalamasının ($\bar{X} = 2,9043$) ve 40 ve üzeri olan öğretmenlerin görüş ortalamasının ise ($\bar{X} = 2,9554$) olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin ortalama sınıf mevcutlarına göre, programın içeriğine ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılıkların olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizine (Anova) göre ($p < 0,05$) gruplar arasında anlamlı farklılıkların olduğu anlaşılmıştır. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey testine göre ise, sınıf mevcutları 20 - 30 arası olan öğretmenlerin görüşlerinin, sınıf mevcudu, 30 - 40 olan öğretmenlerin görüşlerinden anlamlı şekilde farklılaştığı anlaşılırken, diğer gruplar arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Bu sonuca göre “*Öğretmenlerin imam hatip ortaokullarında okutulan meslek dersleri programlarının içerik boyutuna ilişkin görüşleri arasında ortalama sınıf mevcutlarına göre anlamlı farklılıklar vardır.*” şeklinde kurulan denence doğrulanmıştır.

Tablo-31’de verilen grupların ortalama puanları incelendiğinde, öğretmenlerin içeriğe ilişkin tutumlarının olumluluk düzeyinin, sınıf mevcutlarıyla ters orantılı olduğu görülmektedir. Sınıf mevcudu düşük olan sınıflarda programların içeriğine karşı daha olumlu bir tutum gözlenirken, sınıf mevcudunun fazla olduğu sınıflarda tutumlardaki olumluluk düzeyinin azaldığı anlaşılmaktadır.

7.3. Öğretme - Öğrenme Boyutu

7.3.1. Mezun Olunan Lisans Programına Göre

Tablo-32: Öğretmenlerin Mezun Olduğu Lisans Programına Göre Programların Öğrenme Öğretme Boyutuna İlişkin Görüşleri Arasında Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova)

Bölüm	Mezun Olunan Lisans Bölümü	N	\bar{X}	SS	F	P	Anlamlı Fark
Öğrenme Öğretme Boyutu (20-35 Maddeler)	İlahiyat Fakültesi	473	3,0182	,327	4,748	*,009	İlahiyat Fakültesi ile İlköğretim DKAB
	İlköğretim DKAB	183	3,0881	,283			
	DKAB	110	3,0938	,308			

* $p < 0,05$

Tablo-32 incelendiğinde İlahiyat Fakültesinden mezun olan öğretmenlerin programların öğrenme öğretme boyutuna ilişkin görüş ortalamasının ($\bar{X}= 3,0182$), İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenliği bölümünden mezun olan öğretmenlerin görüş ortalamasının ($\bar{X}= 3,0881$), ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenliği bölümünden mezun olan öğretmenlerin görüş ortalamasının ise ($\bar{X}= 3,0938$) olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin mezun oldukları lisans bölümüne göre, programların öğrenme öğretme boyutuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılıkların olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizine (Anova) göre ($p < 0,05$) gruplar arasında anlamlı farklılıkların olduğu görülmüştür. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tamhane's T2 testine göre ise, İlahiyat Fakültesinden mezun olan öğretmenlerin programların öğrenme öğretme boyutuna ilişkin görüşlerinin, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenliği bölümünden mezun olanların görüşlerinden anlamlı şekilde farklılaştığı anlaşılmıştır. İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenliği ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenliği bölümü mezunları arasında ise herhangi bir anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. Bu sonuca göre; "Öğretmenlerin imam hatip ortaokullarında okutulan meslek dersleri programlarının öğrenme öğretme boyutuna ilişkin görüşleri arasında mezun oldukları lisans bölümüne göre anlamlı farklılıklar vardır." şeklinde kurulan denence doğrulanmıştır.

Tablo-32 incelendiğinde grupların ortalama puanlarının birbirine yakın değerlerde olmasına karşın, programların öğrenme öğretme boyutuna ilişkin görüşlerde Din

Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenliği mezunu öğretmenlerin diğer guruplara göre daha olumlu bir tutuma sahip olduğu görülmektedir.

7.3.2. Mesleki Kıdeme Göre

Tablo-33: Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Programların Öğrenme Öğretme Boyutuna İlişkin Görüşleri Arasında Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova)

Bölüm	Mesleki Kıdem	N	\bar{X}	SS	F	P	Anlamli Fark
Öğrenme Öğretme Boyutu (20-35 Maddeler)	0 - 5 Yıl	313	3,0256	,311	3,196	*,013	6 - 10 yıl ile 21 yıl ve üzeri
	6 - 10 Yıl	202	3,0981	,313			
	11 - 15 Yıl	124	3,0711	,315			
	16 - 20 Yıl	69	3,0100	,316			
	21 ve Üzeri Yıl	58	2,9612	,325			

* $p < 0,05$

Tablo-33 incelendiğinde mesleki kıdemi 0 - 5 yıl arasında olan öğretmenlerin programların öğrenme öğretme boyutuna ilişkin görüş ortalamasının ($\bar{X}= 3,0256$), 6 - 10 yıl olan öğretmenlerin görüş ortalamasının ($\bar{X}= 3,0981$), 11 - 15 yıl olan öğretmenlerin görüş ortalamasının ($\bar{X}=3,0711$), 16 - 20 yıl olan öğretmenlerin görüş ortalamasının ($\bar{X}= 3,0100$), ve mesleki kıdemi 20 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin görüş ortalamasının ise ($\bar{X}= 2,9612$) olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin mesleki kıdemine göre, programların öğrenme öğretme boyutuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılıkların olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizine (Anova) göre ($p < 0,05$) guruplar arasında anlamlı farklılıkların olduğu görülmüştür. Farklılığın kaynağını belirlemek amacı ile yapılan Tukey testine göre mesleki kıdemi 6 - 10 yıl olan öğretmenler ile mesleki kıdemi 20 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin görüşlerinin birbirinden anlamlı bir şekilde farklılaştığı ortaya çıkmıştır. Bu sonuca göre; “Öğretmenlerin imam hatip ortaokullarında okutulan meslek dersleri programlarının öğrenme öğretme boyutuna ilişkin görüşleri arasında mesleki kıdeme göre anlamlı farklılıklar vardır.” şeklinde kurulan denence doğrulanmıştır.

Tablo-33 incelendiğinde programların öğrenme öğretme boyutuna ilişkin görüşlerde biri dışında diğer gurupların birbirine oldukça yakın puanlara sahip olduğu görülürken, mesleki kıdemi 20 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin diğer guruplara göre daha olumsuz bir tutuma sahip olduğu görülmektedir.

7.3.3. Ortalama Sınıf Mevcutlarına Göre

Tablo-34: Ortalama Sınıf Mevcutlarına Göre Programların Öğrenme Öğretme Boyutuna İlişkin Görüşleri Arasında Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova)

Bölüm	Ortalama Sınıf Mevcutları	N	\bar{X}	SS	F	P	Anlamlı Fark
Öğrenme Öğretme Boyutu (20-35 Maddeler)	10 - 20	69	3,0915	,424	9,693	*,000	10 - 20 ile 30 - 40 ve 40 ve üzeri
	20 - 30	455	3,0856	,254			20 - 30 ile 30 - 40 ve 40 ve üzeri
	30 - 40	214	2,9644	,347			
	40 ve Üzeri	28	2,9085	,484			

* $p < 0,05$

Tablo-34 incelendiğinde sınıf mevcutları 10 - 20 arasında olan öğretmenlerin programların öğrenme öğretme boyutuna ilişkin görüş ortalamasının ($\bar{X} = 3,0915$), 20 - 30 olan öğretmenlerin görüş ortalamasının ($\bar{X} = 3,0856$), 30 - 40 olan öğretmenlerin görüş ortalamasının ($\bar{X} = 2,9644$) ve 40 ve üzeri olan öğretmenlerin görüş ortalamasının ise ($\bar{X} = 2,9085$) olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin ortalama sınıf mevcutlarına göre, programların öğrenme öğretme boyutuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılıkların olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizine (Anova) göre ($p < 0,05$) guruplar arasında anlamlı farklılıkların olduğu görülmüştür. Sınıf mevcudu 10 - 20 arası olan öğretmenlerin görüşlerinin, 30 - 40 arası ve 40 ve üzeri olan öğretmenlerden anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür. Aynı şekilde sınıf mevcudu 20 -30 arası olan öğretmenlerin görüşleri, sınıf mevcudu 30-40 ile 40 ve üzeri olanların görüşlerinden anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Bu sonuca göre; “Öğretmenlerin imam hatip ortaokullarında okutulan meslek dersleri programlarının öğrenme öğretme boyutuna ilişkin görüşleri arasında ortalama sınıf mevcutlarına göre anlamlı farklılıklar vardır.” şeklinde kurulan denence doğrulanmıştır. Mevcudu az olan sınıflara sahip öğretmenlerin daha olumlu bir tutuma sahipken, sınıf

mevcutlarının kalabalıklaşması programların öğrenme öğretme boyutu konusundaki algı düzeyini düşürdüğü söylenebilir.

7.4. Ölçme ve Değerlendirme

7.4.1. Mezun Olunan Lisans Programına Göre

Tablo-35: Öğretmenlerin Mezun Olduğu Lisans Programına Göre Programların Ölçme ve Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşleri Arasında Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova)

Bölüm	Mezun Olunan Lisans Bölümü	N	\bar{X}	SS	F	P	Anlamlı Fark
Ölçme ve Değerlendirme Boyutu (36-42 Maddeler)	İlahiyat Fakültesi	473	2,9532	,533	0,396	*,673	----
	İlköğretim DKAB	183	2,9126	,581			
	DKAB	110	2,9273	,554			

* $p > 0,05$

Tablo-35 incelendiğinde İlahiyat Fakültesinden mezun olan öğretmenlerin görüş ortalamasının ($\bar{X} = 2,9532$), İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenliği bölümünden mezun olan öğretmenlerin görüş ortalamasının ($\bar{X} = 2,9126$), ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenliği bölümünden mezun olan öğretmenlerin görüş ortalamalarının ise ($\bar{X} = 2,9273$) olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin mezun oldukları lisans bölümüne göre, programların ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılıkların olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizine (Anova) göre ($p > 0,05$) gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı anlaşılmıştır. Bu sonuca göre; “*Öğretmenlerin imam hatip ortaokullarında okutulan meslek dersleri programlarının ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin görüşleri arasında mezun oldukları lisans bölümüne göre anlamlı farklılıklar vardır.*” şeklinde kurulan denence doğrulanamamıştır. Tablo-35 incelendiğinde İlahiyat Fakültesinden mezun olan öğretmenlerin diğer gruplara göre daha olumlu bir tutuma sahipken, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenliği mezunu öğretmenlerin ise daha olumsuz bir tutuma sahip olduğu görülmektedir.

7.4.2. Mesleki Kıdeme Göre

Tablo-36: Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Programların Ölçme ve Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşleri Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova)

Bölüm	Mesleki Kıdem	N	\bar{X}	SS	F	P	Anlamlı Fark
Ölçme ve Değerlendirme Boyutu (36-42 Maddeler)	0 -5 Yıl	313	2,9995	,526	2,050	*,086	-----
	6 - 10 Yıl	202	2,9017	,554			
	11 - 15 Yıl	124	2,9067	,592			
	16 - 20 Yıl	69	2,9441	,527			
	21 ve Üzeri Yıl	58	2,8153	,537			

* $p>0,05$

Tablo-36 incelendiğinde mesleki kıdemi 0 - 5 yıl arasında olan öğretmenlerin programların ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin görüş ortalamasının ($\bar{X}= 2,9995$), 6 - 10 yıl olan öğretmenlerin görüş ortalamasının ($\bar{X}= 2,9017$), 11 - 15 yıl olan öğretmenlerin görüş ortalamasının ($\bar{X}=2,9067$), 16 - 20 yıl olan öğretmenlerin görüş ortalamasının ($\bar{X}= 2,9441$), ve mesleki kıdemi 20 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin görüş ortalamasının ise ($\bar{X}= 2,9612$) olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin mesleki kıdemine göre, programların ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılıkların olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizine (Anova) göre ($p>0,05$) gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı anlaşılmıştır. Bu sonuca göre; “*Öğretmenlerin imam hatip ortaokullarında okutulan meslek dersleri programlarının ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin görüşleri arasında mesleki kıdeme göre anlamlı farklılıklar vardır.*” şeklinde kurulan denence doğrulanmamıştır. Tablo-36’ya göre ölçme ve değerlendirme konusunda mesleki kıdemi 0 - 5 yıl olan öğretmenler daha olumlu bir tutuma sahipken, mesleki kıdemi 20 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin diğer guruplara göre daha olumsuz bir tutuma sahip olduğu görülmektedir.

7.4.3. Ortalama Sınıf Mevcutlarına Göre

Tablo-37: Ortalama Sınıf Mevcutlarına Göre Programların Ölçme ve Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşleri Arasında Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova)

Bölüm	Ortalama Sınıf Mevcutları	N	\bar{X}	SS	F	P	Anlamlı Fark
Ölçme ve Değerlendirme Boyutu (36-42 Maddeler)	10 - 20	69	2,9648	,629	1,381	*,247	-----
	20 - 30	455	2,9673	,529			
	30 - 40	214	2,8785	,548			
	40 ve Üzeri	28	2,8980	,609			

* $p > 0,05$

Tablo-37 incelendiğinde sınıf mevcutları 10 - 20 arasında olan öğretmenlerin programların ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin görüş ortalamasının ($\bar{X}=2,9648$), 20 - 30 olan öğretmenlerin görüş ortalamasının ($\bar{X}= 2,9673$), 30 - 40 olan öğretmenlerin görüş ortalamasının ($\bar{X}= 2,8785$) ve 40 ve üzeri olan öğretmenlerin görüş ortalamasının ise ($\bar{X}= 2,8980$) olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin ortalama sınıf mevcutlarına göre, programların ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılıkların olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizine (Anova) göre ($p > 0,05$) gruplar arasında anlamlı olmadığı görülmüştür. Bu sonuca göre; “Öğretmenlerin imam hatip ortaokullarında okutulan meslek dersleri programlarının ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin görüşleri arasında ortalama sınıf mevcutlarına göre anlamlı farklılıklar vardır.” şeklinde kurulan denence doğrulanamamıştır.

8. Öğretmen Görüşlerine İlişkin T Testi Analizleri

8.1. Hedef Boyutu

8.1.1. Cinsiyet Durumuna Göre

Tablo-38: Programların Hedef Boyutuna İlişkin Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Görüşlerin Farklaşım Farklaşmadığına İlişkin T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	Sd	F	P
Bayan	441	3,0437	,432	764	,661	*,000
Erkek	325	3,2479	,454			

* $p < 0,05$

Tablo-38’de görüldüğü üzere programların hedef boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri üzerinde cinsiyet değişkeninin anlamlı bir etkisinin olup olmadığını ortaya koymak için yapılan T-Testinde, bayan öğretmenlerin programların hedef boyutuna ilişkin görüş ortalamasının ($\bar{X}=3,0437$), erkek öğretmenlerin görüş ortalamasının ise ($\bar{X}=3,2479$) olduğu görülmektedir. Gruplar arasında yapılan T-Testine göre ($p<0,05$) programların hedeflerine ilişkin görüşlerin öğretmenlerin cinsiyetine göre anlamlı şekilde farklılaştığı anlaşılmaktadır. Bu sonuca göre; “*Öğretmenlerin imam hatip ortaokullarında okutulan meslek dersleri programlarının hedef boyutuna ilişkin görüşleri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılıklar vardır.*” şeklinde kurulan denence doğrulanmıştır. Tablo-38 yorumlandığında erkek öğretmenlerin programların hedef boyutuna ilişkin görüşlerinin bayan öğretmenlerin görüşlerine göre daha olumlu olduğu görülmektedir.

8.1.2. Eğitim Düzeyine Göre

Tablo-39: Programların Hedef Boyutuna İlişkin Öğretmenlerin Eğitim Düzeyine Göre Görüşlerin Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin T-Testi Sonuçları

Eğitim Düzeyi	N	\bar{X}	Ss	Sd	F	P
Lisans	630	3,1338	,018	674	,131	*,653
Lisansüstü	136	3,1145	,039			

* $p > 0,05$

Tablo-39’da görüldüğü üzere programların hedef boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri üzerinde eğitim düzeyi değişkeninin anlamlı bir etkisinin olup olmadığını ortaya koymak için yapılan T-Testinde, eğitim düzeyi lisans olan öğretmenlerin programların hedef boyutuna ilişkin görüş ortalamasının ($\bar{X}=3,1338$), eğitim düzeyi lisansüstü (Yüksek lisans veya doktora) olan öğretmenlerin görüş ortalamasının ise ($\bar{X}=3,1145$) olduğu görülmektedir. Gruplar arasında yapılan T-Testine göre ($p>0,05$) programların hedeflerine ilişkin görüşler arasında öğretmenlerin eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmüştür. Bu sonuca göre; “*Öğretmenlerin imam hatip ortaokullarında okutulan meslek dersleri programlarının hedef boyutuna ilişkin görüşleri arasında eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılıklar vardır.*” şeklinde kurulan denence doğrulanmamıştır.

8.1.3. Görev Yapılan Okulun Öğretim Şekline Göre

Tablo-40: Programların Hedef Boyutuna İlişkin Öğretmenlerin Görev Yapılan Okulun Öğretim Şekline Göre Görüşlerin Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin T-Testi Sonuçları

<i>Eğitim Şekli</i>	<i>N</i>	<i>\bar{X}</i>	<i>Ss</i>	<i>Sd</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Tam gün eğitim	569	3,1499	,446	764	2,470	*,043
İkili eğitim (Sabahçı-Öğleci)	197	3,0740	,467			

* $p < 0,05$

Tablo-40’da öğretim programlarının hedef boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri üzerinde görev yapılan okulun öğretim şekli değişkeninin anlamlı bir etkisinin olup olmadığını ortaya koymak için yapılan T-Testinde, tam gün eğitim yapan okullarda görev yapan öğretmenlerin programların hedef boyutuna ilişkin görüş ortalamasının ($\bar{X}=3,1499$), ikili eğitim yapan okullarda görev yapan öğretmenlerin görüş ortalamasının ise ($\bar{X}=3,0740$) olduğu görülmektedir. Gruplar arasında yapılan T-Testine göre ($p < 0,05$) programların hedeflerine ilişkin görüşlerin öğretmenlerin görev yaptığı okulun öğretim şekline göre anlamlı şekilde farklılaştığı anlaşılmaktadır. Bu sonuca göre; “*Öğretmenlerin imam hatip ortaokullarında okutulan meslek dersleri programlarının hedef boyutuna ilişkin görüşleri arasında görev yapılan okulun öğretim şekli değişkenine göre anlamlı farklılıklar vardır.*” şeklinde kurulan denence doğrulanmıştır. Tablo-40’da görüldüğü üzere programların hedef boyutları konusunda tam gün eğitim yapan okullarda görevli öğretmenlerin, iki eğitim yapan okullarda görevli öğretmenlere göre, daha pozitif bir tutuma sahip olduğu anlaşılmaktadır.

8.2. İçerik Boyutu

8.2.1. Cinsiyet Durumuna Göre

Tablo-41: Programların İçerik Boyutuna İlişkin Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Görüşlerin Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin T-Testi Sonuçları

<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	<i>\bar{X}</i>	<i>Ss</i>	<i>Sd</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Bayan	441	2,8806	,312	764	4,320	*,000
Erkek	325	3,0649	,283			

* $p < 0,05$

Öğretim Programların içerik boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri üzerinde cinsiyet değişkeninin anlamlı bir etkisinin olup olmadığını ortaya koymak için yapılan T-Testinde, bayan öğretmenlerin programların hedef boyutuna ilişkin görüş ortalamasının ($\bar{X}=2,8806$), erkek öğretmenlerin görüş ortalamasının ise ($\bar{X}=3,0649$) olduğu görülmektedir. Guruplar arasında yapılan T-Testine göre ($p<0,05$) programların hedeflerine ilişkin görüşlerin öğretmenlerin cinsiyetine göre anlamlı şekilde farklılaştığı anlaşılmaktadır. Bu sonuca göre; “*Öğretmenlerin imam hatip ortaokullarında okutulan meslek dersleri programlarının içerik boyutuna ilişkin görüşleri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılıklar vardır.*” şeklinde kurulan denence doğrulanmıştır. Tablo-41 yorumlandığında erkek öğretmenlerin programların içerik boyutuna ilişkin görüşlerinin bayan öğretmenlerin görüşlerine göre daha olumlu olduğu anlaşılmaktadır.

8.2.2. Eğitim Düzeyine Göre

Tablo-42: Programların İçerik Boyutuna İlişkin Öğretmenlerin Eğitim Düzeyine Göre Görüşlerin Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin T-Testi Sonuçları

<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>	<i>Sd</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Lisans	630	2,9618	,314	764	,003	*,569
Lisansüstü	136	2,9449	,311			

* $p < 0,05$

Tablo-42’de Programların içerik boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri üzerinde eğitim düzeyi değişkeninin anlamlı bir etkisinin olup olmadığını ortaya koymak için yapılan T-Testinde, eğitim düzeyi lisans olan öğretmenlerin programların hedef boyutuna ilişkin görüş ortalamasının ($\bar{X}=2,9618$), eğitim düzeyi lisansüstü (Yüksek lisans veya doktora) olan öğretmenlerin görüş ortalamasının ise ($\bar{X}=2,9449$) olduğu görülmektedir. Guruplar arasında yapılan T-Testine göre ($p>0,05$) programların hedeflerine ilişkin görüşler arasında öğretmenlerin eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmüştür. Bu sonuca göre; “*Öğretmenlerin imam hatip ortaokullarında okutulan meslek dersleri programlarının içerik boyutuna ilişkin görüşleri arasında eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılıklar vardır.*” şeklinde kurulan denence doğrulanmamıştır.

8.2.3. Görev Yapılan Okulun Öğretim Şekline Göre

Tablo-43: Programların İçerik Boyutuna İlişkin Öğretmenlerin Görev Yapılan Okulun Öğretim Şekline Göre Görüşlerin Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin T-Testi Sonuçları

<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	<i>X̄</i>	<i>Ss</i>	<i>Sd</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Tam gün eğitim	569	2,9829	,296	764	18,324	*,000
İkili eğitim (Sabahçı-Öğleci)	197	2,8892	,351			

* $p < 0,05$

Tablo-43'te programların içerik boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri üzerinde görev yapılan okulun öğretim şekli değişkeninin anlamlı bir etkisinin olup olmadığını ortaya koymak için yapılan T-Testinde, tam gün eğitim yapan okullarda görev yapan öğretmenlerin programların içerik boyutuna ilişkin görüş ortalamasının ($\bar{X}=2,9829$), ikili eğitim yapan okullarda görev yapan öğretmenlerin görüş ortalamasının ise ($\bar{X}=2,8892$) olduğu görülmektedir. Gruplar arasında yapılan T-Testine göre ($p < 0,05$) programların hedeflerine ilişkin görüşlerin öğretmenlerin cinsiyetine göre anlamlı şekilde farklılaştığı anlaşılmaktadır. Bu sonuca göre; “*Öğretmenlerin imam hatip orta okullarında okutulan meslek dersleri programlarının içerik boyutuna ilişkin görüşleri arasında görev yapılan okulun öğretim şekli değişkenine göre anlamlı farklılıklar vardır.*” şeklinde kurulan denence doğrulanmıştır. Tablo-43 yorumlandığında programların içeriği konusunda tam gün eğitim yapan okullarda görevli öğretmenlerin, iki eğitim yapan okullarda görevli öğretmenlere göre daha pozitif bir tutuma sahip olduğu anlaşılmaktadır.

8.3. Öğrenme Öğretme Boyutu

8.3.1. Cinsiyet Durumuna Göre

Tablo-44: Programların Öğrenme Öğretme Boyutuna İlişkin Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Görüşlerin Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin T-Testi Sonuçları

<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	<i>X̄</i>	<i>Ss</i>	<i>Sd</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Bayan	441	2,9578	,294	764	0,207	*,000
Erkek	325	3,1652	,305			

* $p < 0,05$

Tablo-44’te Programların öğrenme öğretme boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri üzerinde cinsiyet değişkeninin anlamlı bir etkisinin olup olmadığını ortaya koymak için yapılan T-Testinde, bayan öğretmenlerin programların hedef boyutuna ilişkin görüş ortalamasının ($\bar{X}=2,9578$), erkek öğretmenlerin görüş ortalamasının ise ($\bar{X}=3,1652$) olduğu görülmektedir. Gruplar arasında yapılan T-Testine göre ($p<0,05$) programların hedeflerine ilişkin görüşlerin öğretmenlerin cinsiyetine göre anlamlı şekilde farklılaştığı anlaşılmaktadır. Bu sonuca göre; “*Öğretmenlerin imam hatip ortaokullarında okutulan meslek dersleri programlarının öğrenme öğretme boyutuna ilişkin görüşleri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılıklar vardır.*” şeklinde kurulan denence doğrulanmıştır. Programların öğrenme öğretme boyutuna ilişkin erkek öğretmenlerin bayan öğretmenlere göre daha pozitif bir bakış açısına sahip olduğu söylenebilir.

8.3.2. Eğitim Düzeyine Göre

Tablo-45: Programların Öğrenme Öğretme Boyutuna İlişkin Öğretmenlerin Eğitim Düzeyine Göre Görüşlerin Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin T-Testi Sonuçları

Eğitim Düzeyi	N	\bar{X}	Ss	Sd	F	P
Lisans	630	3,0486	,310	764	1,031	*,593
Lisansüstü	136	3,0326	,340			

* $p < 0,05$

Tablo-45’te Programların öğrenme öğretme boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri üzerinde eğitim düzeyi değişkeninin anlamlı bir etkisinin olup olmadığını ortaya koymak için yapılan T-Testinde, eğitim düzeyi lisans olan öğretmenlerin programların hedef boyutuna ilişkin görüş ortalamasının ($\bar{X}=3,0486$), eğitim düzeyi lisansüstü (Yüksek lisans veya doktora) olan öğretmenlerin görüş ortalamasının ise ($\bar{X}=3,0326$) olduğu görülmektedir. Gruplar arasında yapılan T-Testine göre ($p>0,05$) programların hedeflerine ilişkin görüşler arasında öğretmenlerin eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmüştür. Bu sonuca göre; “*Öğretmenlerin imam hatip ortaokullarında okutulan meslek dersleri programlarının öğrenme öğretme boyutuna ilişkin görüşleri arasında eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılıklar vardır.*” şeklinde kurulan denence doğrulanmamıştır.

8.3.3. Görev Yapılan Okulun Öğretim Şekline Göre

Tablo-46: Programların Öğretme Öğrenme Boyutuna İlişkin Öğretmenlerin Görev Yapılan Okulun Öğretim Şekline Göre Görüşlerin Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin T-Testi Sonuçları

Öğretim Şekli	N	\bar{X}	Ss	Sd	F	P
Tam gün eğitim	569	3,0837	,311	764	,156	*,000
İkili eğitim (Sabahçı-Öğleci)	197	2,9362	,305			

* $p < 0,05$

Tablo-46’da Programların öğrenme öğretme boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri üzerinde görev yapılan okulun öğretim şekli değişkeninin anlamlı bir etkisinin olup olmadığını ortaya koymak için yapılan T-Testinde, tam gün eğitim yapan okullarda görev yapan öğretmenlerin programların öğrenme öğretme boyutuna ilişkin görüş ortalamasının ($\bar{X}=3,0837$), ikili eğitim yapan okullarda görev yapan öğretmenlerin görüş ortalamasının ise ($\bar{X}=2,9362$) olduğu görülmektedir. Gruplar arasında yapılan T-Testine göre ($p < 0,05$) programların hedeflerine ilişkin görüşlerin öğretmenlerin cinsiyetine göre anlamlı şekilde farklılaştığı anlaşılmaktadır. Bu sonuca göre; “Öğretmenlerin imam hatip ortaokullarında okutulan meslek dersleri programlarının öğrenme öğretme boyutuna ilişkin görüşleri arasında görev yapılan okulların öğretim şekli değişkenine göre anlamlı farklılıklar vardır.” şeklinde kurulan denence doğrulanmıştır. Tablo-46 yorumlandığında programların öğrenme öğretme boyutu konusunda tam gün eğitim yapan okullarda görevli öğretmenlerin, iki eğitim yapan okullarda görevli öğretmenlere göre daha pozitif bir tutuma sahip olduğu anlaşılmaktadır.

8.4. Ölçme ve Değerlendirme

8.4.1. Cinsiyete Göre

Tablo-47: Programların Ölçme ve Değerlendirme Boyutuna İlişkin Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Görüşlerin Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	Sd	F	P
Bayan	441	2,8691	,532	764	1,214	*,000
Erkek	325	3,0356	,554			

* $p < 0,05$

Tablo-47’de Programların ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri üzerinde cinsiyet değişkeninin anlamlı bir etkisinin olup olmadığını ortaya koymak için yapılan T-Testinde, bayan öğretmenlerin programların hedef boyutuna ilişkin görüş ortalamasının ($\bar{X}=2,8691$), erkek öğretmenlerin görüş ortalamasının ise ($\bar{X}=3,0356$) olduğu görülmektedir. Gruplar arasında yapılan T-Testine göre ($p<0,05$) programların ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin görüşlerin öğretmenlerin cinsiyetine göre anlamlı şekilde farklılaştığı anlaşılmaktadır. Bu sonuca göre; “*Öğretmenlerin imam hatip ortaokullarında okutulan meslek dersleri programlarının ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin görüşleri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılıklar vardır.*” şeklinde kurulan denence doğrulanmıştır. Programların ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin erkek öğretmenlerin bayan öğretmenlere göre daha pozitif bir bakış açısına sahip olduğu söylenebilir.

8.4.2. Eğitim Düzeyine Göre

Tablo-48: Programların Ölçme ve Değerlendirme Boyutuna İlişkin Öğretmenlerin Eğitim Düzeyine Göre Görüşlerin Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin T-Testi Sonuçları

<i>Eğitim Düzeyi</i>	<i>N</i>	<i>\bar{X}</i>	<i>Ss</i>	<i>Sd</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Lisans	630	2,9313	,536	764	,771	*,357
Lisansüstü	136	2,9790	,597			

* $p > 0,05$

Tablo-48’de Programların ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri üzerinde eğitim düzeyi değişkeninin anlamlı bir etkisinin olup olmadığını ortaya koymak için yapılan T-Testinde, eğitim düzeyi lisans olan öğretmenlerin programların ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin görüş ortalamasının ($\bar{X}=2,9313$), eğitim düzeyi lisansüstü (Yüksek lisans veya doktora) olan öğretmenlerin görüş ortalamasının ise ($\bar{X}=2,9790$) olduğu görülmektedir. Gruplar arasında yapılan T-Testine göre ($p>0,05$) programların ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin görüşlerin öğretmenlerin eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmüştür. Bu sonuca göre; “*Öğretmenlerin imam hatip ortaokullarında okutulan meslek dersleri programlarının hedef boyutuna ilişkin görüşleri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılıklar vardır.*” şeklinde kurulan denence doğrulanmamıştır.

8.4.3. Görev Yapılan Okulun Eğitim Şekline Göre

Tablo-49: Programların Ölçme ve Değerlendirme Boyutuna İlişkin Öğretmenlerin Görev Yaptığı Okulun Öğretim Şekline İlişkin T-Testi Sonuçları

Öğretim Şekli	N	\bar{X}	Ss	Sd	F	P
Tam gün eğitim	569	2,9666	,554	764	,152	*,021
İkili eğitim (Sabahçı-Öğleci)	197	2,8622	,521			

* $p < 0,05$

Tablo-49’da Programların ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri üzerinde görev yapılan okulun öğretim şekli değişkeninin anlamlı bir etkisinin olup olmadığını ortaya koymak için yapılan T-Testinde, tam gün eğitim yapan okullarda görev yapan öğretmenlerin programların ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin görüş ortalamasının ($\bar{X}=2,9666$), ikili eğitim yapan okullarda görev yapan öğretmenlerin görüş ortalamasının ise ($\bar{X}=2,8622$) olduğu görülmektedir. Gruplar arasında yapılan T-Testine göre ($p < 0,05$) programların ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin görüşlerin öğretmenlerin cinsiyetine göre anlamlı şekilde farklılaştığı anlaşılmaktadır. Bu sonuca göre; “Öğretmenlerin imam hatip ortaokullarında okutulan meslek dersleri programlarının ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin görüşleri arasında görev yapılan okulun öğretim şekli değişkenine göre anlamlı farklılıklar vardır.” şeklinde kurulan denence doğrulanmıştır. Tablo-49 yorumlandığında programların ölçme değerlendirme boyutu konusunda tam gün eğitim yapan okullarda görevli öğretmenlerin, iki eğitim yapan okullarda görevli öğretmenlere göre daha pozitif bir tutuma sahip olduğu anlaşılmaktadır.



BÖLÜM: VI
SONUÇLAR VE ÖNERİLER

1. SONUÇLAR

Yapılan araştırmaya göre öğretmenlerin, imam hatip ortaokulu meslek dersleri öğretim programları konusunda hedefler, içerik, öğretme öğrenme durumları ve ölçme-değerlendirme gibi temel boyutlara göre farklı memnuniyet düzeylerinin olduğu görülse de programların geneli hakkında orta düzey de bir kullanılabilirlik algısına sahip oldukları söylenebilir. Bu durum öğretmenlerin imam hatip ortaokulu meslek dersleri programlarını, araştırma kapsamında değerlendirmeye tabi tutulan birçok yönden çok başarılı bulmasalar da kullanılabilir düzeyde gördükleri şekilde yorumlanabilir. Değerlendirmeye tabi tutulan aşağıdaki kriterler bakımından öğretmenlerin imam hatip ortaokulu meslek dersleri öğretim programlarını kabul edilebilir düzeylerde kullanılabiliyor buldukları ortaya çıkmıştır:

1. Programlarda yer verilen konu ve ünitelerin programların genel amaçları ile tutarlı bir yapıda sunulma durumu
2. Programlarda öğrencilere kazandırılmak istenen kazanımların sosyal hayatta kullanılabilir özelliklere sahip olma düzeyi
3. Programlarda öngörülen hedeflerin öğrencilerin ihtiyaçlarını ve velilerin beklentilerini karşılayacak yeterliğe sahip olma düzeyi
4. Programların imam hatip ortaokulu sonrasında imam hatip lisesine devam etmeyecek öğrencilerin hayatında dinî ve ahlaki yönden olumlu etki bırakabilecek niteliklere sahip olma durumu
5. Programların sahip olduğu içeriğin hedeflere ve kazanımlarına uygun olarak belirlenme durumu
6. Programlarda yer alan konuların öğrenme ilkelerine (basitten karmaşığa; bilinen-den bilinmeyene doğru vb.) uygun olarak sıralanma biçimi
7. Programlarda yer alan konuların dağılımının öğrencilerin gelişim düzeylerine ve sınıf seviyesine uygunluğu
8. İmam hatip ortaokulu meslek dersleri öğretim programlarının konu ve etkinliklerinde verilen ayet ve hadislerin vermek istediği mesajların öğrenciler tarafından kolayca kavranabilirliği
9. Programların öğrencilerin içinde bulunduğu çevreye uyarlanabilecek şekilde esnek olarak organize edilebilme durumu

10. Programların öğretmenlere eğitim öğretim sürecinde kolay ulaşılabilir araç, gereç ve eğitsel materyallerin kullanılabilmesi ders işleme imkânı verme durumu
11. Programlarda öngörülen eğitim öğretim etkinliklerinin sınıf ortamında gerçekleştirilebilecek özelliklere sahip olma durumu
12. Programlarda yer alan etkinlikler ve konuların öğrencilerin ilgisini çekecek tarzda sunulma durumu ve bu etkinliklerin konularla uyumlu, öğrenme ve anlamayı kolaylaştırıcı işlev görüp görmeme durumu
13. Programların öğretmene, derste işleyeceği konuya uygun öğretim yöntem ve tekniği seçme imkânı verip vermeme durumu
14. Programların öğrencilerde düşünme, araştırma yapma, soru sorma, eleştirel düşünme vb. becerilerin gelişmesine pozitif anlamda katkı sağlama düzeyi
15. Programlardaki konular işlenirken içeriği oluşturan bu konuların, öğretmenlere her ders öncesi özel hazırlık yapma ihtiyacı hissettirip hissettirmeme durumu
16. Programların öngördüğü ölçme ve değerlendirme tekniklerinin (yazılı sınavlar, davranış değerlendirmeleri, proje ödevleri vb.), kazanımları ölçme konusunda etkili olarak kullanılabilirliği
17. Programlar kapsamında hazırlanan ders kitaplarında konuları pekiştirici, öğrenmeyi ve anlamayı kolaylaştırıcı nitelikte verilen ayet ve hadislerin vermek istediği mesajları öğrencilerin kolayca kavrayabilme düzeyi
18. Programlar sayesinde öğrencilere kazandırılmak istenen bilgi, beceri, tutum, değer ve davranışların eğitim öğretim sonunda sonuçlarının ölçülebilir veya gözlemlenebilir olup olmama durumu

İmam hatip okulu meslek dersleri öğretim programlarının değerlendirmeye tâbi tutulan aşağıdaki kriterler yönüyle öğretmenlerce başarılı bulunduğu görülmüştür. Öğretmenlerce başarılı bulunan bu yönlerin; eğitim öğretim sürecinde öğretmenlere emek ve zaman tasarrufu sağladığı, bununla birlikte imam hatip ortaokullarında yapılmakta olan öğretimin mevcut kalitesine olumlu yönde katkı sağladığı söylenebilir.

1. İmam hatip ortaokulunda okuyan öğrencilerin ortaokuldan mezun olduktan sonra imam hatip liselerine devam etmesinin öngörülebilir bir gelişme olduğu göz önüne alındığında, öğrencilerin başarılı bir lise eğitimi için birtakım ön yeterliğe

sahip olması gerekmektedir. Mevcut imam hatip ortaokulu meslek dersleri öğretim programlarının öğretmenlerin gözünde tatmin edici bir düzeyde öğrencileri imam hatip liselerine hazırlayıcı niteliklere sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

2. Çocuğunu imam hatip ortaokuluna gönderen velilerin bu okullardan beklentisinin akademik başarıyla birlikte İslam dini hakkında yaşayabileceği kadar dini ve ahlaki bilgileri öğrenerek, öğrendiği bu bilgileri içselleştirerek, hayatına uygulayabilmesidir. Öğretim programlarının imam hatip ortaokulunda okuyan öğrencilere İslam'ın insan hayatındaki yeri ve önemini kavratma ve İslami değerleri ve erdemli davranışları öğrencilere ideal düzeyde kazandırma yeterliği yönünden öğretmenlerce işlevsel bulunduğu ortaya çıkmıştır.
3. Yaşanılan çağda eğitim kapsamında öğrencilerden kazanması beklenen bilgi, davranış ve tutumların öğrencilere aktarılmasında bilgisayar temelinde üretilen teknolojik imkanlara büyük bir önem atfedilmektedir. Eğitim öğretimde bu araçların etkili olarak kullanılabilmesindeki temel şartlarından biri de öğretim programlarının sahip olduğu içeriğin belirtilen bu aktarım araçlarına elverişliliğidir. İmam hatip ortaokulu meslek dersleri öğretim programlarının öğretmenlere göre bilgisayar destekli eğitim araç ve gereçlerini kullanmaya elverişli içeriğe sahip olduğu, öğretmenin bu konudaki tecrübesi oranında eğitim öğretim ortamında bu teknolojilerden yararlanabildiği ortaya çıkmıştır.
4. Öğretim programların etkili aktarımında konuları zihinlerde sağlam olarak şekillendirme işlevi gören önemli unsurlardan biri de kavramlardır. Programlarda öğrencilere öğretilmesi beklenen kavramların öğrenci ve sınıf seviyelerine uygunluğu ve öğrencilerden öğrenmesi beklenen bu kavramların öğrenciler tarafından kolayca kavranıp içselleştirilebilme düzeyinin öğretmenlere göre yetersiz seviyelerde kaldığı ortaya çıkmıştır.
5. Günümüzde, öğretmenin merkezde olup öğrencinin pasif bir şekilde öğretmeni dinlediği geleneksel eğitim anlayışının terkedildiği, öğrencinin merkeze alınarak, bütün eğitsel faaliyetlerin öğrencinin en verimli şekilde öğrenmesini sağlamak için kurgulandığı düşünüldüğünde öğretim programlarının da bu anlayışa cevap verebilecek bir yapıya sahip olması gerekir. İmam hatip ortaokulu meslek dersleri öğretim programları bu yönüyle ele alındığında öğretmenlerin gözünde çağın şart-

larına ve öğrenci merkezli eğitim anlayışına uygun bulunduğu söylenebilir. Öğrencinin merkeze alındığı modern eğitim anlayışında, öğretmenin öğrenme konusunda rehberlik yaptığı, öğrencinin ise süreç boyunca aktif olması beklenmektedir. Öğretmenlere göre öğretim programlarının, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif olarak katılmasına imkân sağlama konusundaki beklentileri tatmin edici düzeyde karşıladığı ortaya çıkmıştır.

6. Eğitim öğretim sürecinde kullanılan materyaller öğrenci açısından öğrenmeyi kolaylaştırıcı, öğretmen açısından da emek ve zaman tasarrufu sağlamaktadır. Kullanışlı bir eğitsel materyal konunun durumuna göre öğrencinin farklı duyularına hitap edebilmekte olup, materyalin çerçevesini ve çeşidini, kullanılabilirliğini ve ekonomikliğini belirleyici faktörlerin başında öğretim programları gelmektedir. İmam hatip ortaokulu meslek dersleri öğretim programlarının uygulayıcı olan din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin gerektiğinde işlenen konuya uygun materyal kullanabildikleri ortaya çıkmıştır.

İmam hatip ortaokulu meslek dersleri öğretim programlarının araştırma kapsamında değerlendirmeye tâbi tutulan aşağıdaki kriterler bakımında ise öğretmenler tarafından mevcut ihtiyaca cevap veremeyecek düzeyde bulunmuş olup, araştırma kapsamında tespit edilen bu eksikliklerin imam hatip ortaokullarında yapılan eğitim öğretimin niteliğine olumsuz yönde etki ettiği, eğitim öğretim sürecinde programların uygulayıcı olan öğretmenleri bir hayli zorladığı söylenebilir.

1. Programlarda öğrenciler için belirlenen hedeflerin ulaşılabilirliği konusunda öğretmenlerin olumsuz bir kanaate sahip olduğu, bu durumun imam hatip ortaokulu öğrencileri üzerinde belirlenen hedeflere ulaşabilme yeterliği bakımından özgüven kaybına, programların uygulayıcısı olan öğretmenlerde ise kısmen motivasyon düşüklüğüne sebep olduğu ortaya çıkmıştır.
2. Öğretmenlere göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Temel Dinî Bilgiler ve Hz. Muhammed'in Hayatı derslerinin birbiri ile içerik bakımından uyumsuzluklar barındırdığı, bu derslerin içerdiği ünite ve konuların önemli bir kısmının öğretmenlere göre birbirini tekrar eder nitelikte olduğu ortaya çıkmıştır.
3. Programların etkili olarak uygulanabilmesi adına gereken ideal ders süresi için öngörülen ders süresinin yetersiz bulunduğu, bu yetersizliğin eğitim öğretim sürecinde çeşitli öğrenme sorunlarına sebep teşkil ettiği ortaya çıkmıştır.

4. İmam hatip ortaokullarındaki mesleki dersleri okutan öğretmen kadrosunun büyük çoğunluğunun henüz icra ettikleri mesleklerinin ilk yıllarında olmasına veya lisans dönemlerinde aldıkları eğitimin niteliğine bağlı olarak, eğitim öğretim sürecinde öğretim programlarında öğrenciye aktarılması öngörülen içeriğin öğrenciye aktarılabilmesi için gereken mesleki yeterlik konusunda düşük bir özgüvene sahip olduğu anlaşılmıştır. Ancak mesleki kıdem yönünden tecrübe sahibi öğretmenlerin bu konuda daha özgüven sahibi oldukları ortaya çıkmıştır.
5. İyi bir öğretim programının temel özelliklerinden birinin de uygulama sürecinde, programın öğrenciye aktarımındaki baş aktörlerden biri olan öğretmene, ihtiyaç duyduğu zamanlarda gerekli rehberliği yapıyor olmasıdır. İmam hatip ortaokulu meslek dersleri öğretim programlarının öğretmenlere göre bu yönüyle zayıf kaldığı, uygulama sürecinde ortaya çıkan soru veya sorunlara yeteri derecede cevap veremediği ortaya çıkmıştır.
6. Eğitim öğretimin niteliğine etki eden unsurlardan biri de fiziki koşullardır. İmam hatip ortaokullarındaki mevcut fiziki özelliklerin öğretmenlere göre programların istenilen verimlilikte uygulanmasında olumsuz etki yarattığı ortaya çıkmıştır.
7. Öğretim programını öğrenciye aktarmada temel araçlardan biri olarak kabul edilen ders kitaplarının öğretmenlerin gözünde hem tasarım, görsellik, ilgi çekicilik gibi fiziki özellikler yönünden hemde içerik kurgusu yönünden ihtiyaçlara cevap verecek standartların altından olduğu söylenebilir. Ayrıca ünite sonlarında verilen değerlendirme etkinliklerinin öğrencilerin bilgi düzeylerini ölçmede ve mevcut öğrenme durumunun hangi oranda gerçekleştiği konusunda ölçme ve değerlendirme bakımından yetersiz kaldığı ortaya çıkmıştır.
8. Programlar kapsamında ölçme-değerlendirme için öngörülen gerekli sürenin öğretmenlere göre yetersiz kaldığı, ilgili süre içerisinde sığdırılmaya çalışmasının sonucunda nitelikli ölçme değerlendirme yapılamadığı bu durumun ise eğitim öğretimin hedeflere ne oranda ulaşıldığı konusunda objektif bir fikir vermede yetersiz kalacağı ortaya çıkmıştır.

Öğretmenler araştırma öncesinde belirlenen cinsiyet, mezun olunan lisans bölümü, eğitim düzeyi, görev yapılan okulun öğretim şekli, mesleki kıdem ve ortalama sınıf mevcutları gibi değişkenleri içeren mesleki veya kişisel özelliklerine göre gruplanmış,

bu guruplar çeşitli istatistiksel testlerle karşılaştırılarak, programlara ilişkin görüşlerin guruplara göre değişiklik gösterip göstermediği ortaya konulmaya çalışılmıştır. Guruplar arasında yapılan karşılaştırma analizlerinde denencelerin geçerliliği sınanmış olup, bazı denenceler doğrulanırken, bazıları ise doğrulanamamıştır. Denencelerin kabul veya reddine ilişkin bulgular aşağıdaki gibi olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin programların hedef boyutuna ilişkin görüşleri arasında yapılan çoklu karşılaştırmalarda (Anova); mezun olunan lisans programına göre anlamlı bir farklılığa rastlanmazken, mesleki kıdeme ve ortalama sınıf mevcutlarına göre anlamlı farklılıkların olduğu ortaya çıkmıştır. Bu konuda öğretmenlerin programların hedeflerine ilişkin görüşleri ile sahip oldukları mesleki kıdem arasında ters orantı olduğu, mesleki kıdemi düşük olan öğretmenlerin öğretim programlarına ilişkin daha olumlu bir tutuma sahipken, mesleki kıdem arttıkça öğretmenlerin hedeflere ilişkin tutumlarındaki olumluluk düzeyinin azaldığı ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde öğretmenlerin programların hedeflerine ilişkin görüşleri ile sınıf mevcutları arasında ters orantı olduğu, görev yaptığı okulda ortalama sınıf mevcutları az olan öğretmenlerin program hedeflerine ilişkin yüksek düzeyde olumlu algıya sahip olduğu, sınıf mevcutlarının çok olduğu guruplarda ise programların hedeflerine ilişkin öğretmen algısındaki olumluluk düzeyinin azaldığı görülmüştür.

Programların hedeflerine ilişkin ikili karşılaştırmalarda (T-Testi) ise; öğretmenlerin eğitim düzeyinin programlara bakışında herhangi bir etkisinin olmadığı ortaya çıkarırken, cinsiyet ve görev yapılan okulun öğretim şekline göre görüşlerin değişiklik gösterdiği anlaşılmıştır. Bu konuda, erkek öğretmenlerin programların hedef boyutuna ilişkin görüşlerinin bayan öğretmenlerin görüşlerine göre daha olumlu olduğu benzer şekilde tam gün eğitim yapan okullarda görevli öğretmenlerin, ikili eğitim yapan okullarda görevli öğretmenlere göre, daha pozitif bir tutuma sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

İçerik boyutuna ilişkin görüşleri arasında yapılan çoklu karşılaştırmalarda; mezun olunan lisans programı, ortalama sınıf mevcutları ve mesleki kıdeme göre anlamlı farklılıkların olduğu ortaya çıkmıştır. Mezun olunan lisans programına göre öğretmenlerin içeriğe bakışında İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği mezunları ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği mezunlarının görüşleri arasında ciddi bir farklılığa rastlanmazken, bu iki gurubun İlahiyat Fakültesi mezunu öğretmenlere göre içerik konusunda daha pozitif bir algıya sahip oldukları ortaya çıkmıştır. İlahiyat Fakültesi mezunu

öğretmenler ise diğer guruplara göre imam hatip ortaokulu meslek dersleri öğretim programlarının içeriği konusunda olumluluk düzeyi daha düşük bir algıya sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerde, mevcudu düşük olan sınıflarda programların içeriğine karşı daha olumlu bir tutum gözlenirken, sınıf mevcudunun fazla olduğu sınıflarda tutumlardaki olumluluk düzeyinin azaldığı görülmüştür. Benzer şekilde mesleki kıdemi düşük olan öğretmenlerin öğretim programlarının içeriğine ilişkin görüşlerinin daha olumlu iken, mesleki kıdem arttıkça öğretmenlerin programların içeriğine ilişkin tutumlarındaki olumluluk düzeyinin azaldığı ortaya çıkmıştır. İkili karşılaştırmalarda (T-Testi) ise; öğretmenlerin eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılığa rastlanmazken, cinsiyet ve görev yapılan okulun öğretim şekline göre içeriğe bakışın farklılaştığı anlaşılmıştır. Erkek öğretmenlerin programların içerik boyutuna ilişkin görüşlerinin bayan öğretmenlerin görüşlerine göre daha olumlu olduğu, tam gün eğitim yapan okullarda görevli öğretmenlerin, ikili eğitim yapan okullarda görevli öğretmenlere göre içerik konusunda daha pozitif bir tutuma sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

Öğrenme ve öğretme boyutuna ilişkin yapılan çoklu karşılaştırmalarda; öğretmen görüşlerinin mezun olunan lisans programı, ortalama sınıf mevcutları ve mesleki kıdeme göre farklılaştığı ortaya çıkmıştır. Mezun olunan lisans programına göre, gurupların ortalama puanlarının birbirine yakın değerlerde olmasına karşın, programların öğrenme öğretme boyutuna ilişkin görüşlerde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenliği mezunu öğretmenlerin diğer guruplara göre daha olumlu bir tutuma sahip olduğu, İlahiyat Fakültesi mezunu öğretmenlerin ise diğer guruplara göre belirgin şekilde olumluluk düzeyi daha düşük bir algıya sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Mesleki kıdeme göre, öğrenme öğretme boyutuna ilişkin görüşlerde biri dışında diğer gurupların birbirine oldukça yakın bir algıya sahip olduğu görülürken, mesleki kıdemi 20 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin diğer guruplara göre daha olumsuz bir tutuma sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Mevcudu az olan sınıflara sahip öğretmenlerin öğretme öğrenme konusunda daha olumlu bir tutuma sahip olduğu görülürken, sınıf mevcutlarının kalabalıklaşması programların öğrenme öğretme boyutu konusundaki algı düzeyini düşürdüğü ortaya çıkmıştır. İkili karşılaştırmalarda (T-Testi) ise; öğretmenlerin eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılığa rastlanmazken, cinsiyet ve görev yapılan okulun öğretim şekline göre öğretme öğrenme boyutuna bakışın farklılaştığı görülmüştür. Öğrenme öğretme boyutuna ilişkin erkek öğretmenlerin bayan öğretmenlere göre daha pozitif bir bakış açısına sahip olduğu, benzer şekilde tam gün

eğitim yapan okullarda görevli öğretmenlerin, iki eğitim yapan okullarda görevli öğretmenlere göre daha pozitif bir tutuma sahip olduğu grlmŖtir.

lme ve değerlendirme boyutuna iliŖkin, guruplar arasında yapılan çoklu karŖılaŖtırmalarda; ğretmen grŖlerinin mezun olunan lisans programı, ortalama sınıf mevcutları ve mesleki kıdeme göre herhangi bir değerlik göstermediği anlaŖılmıŖtır. İekli karŖılaŖtırmalarda (T-Testi) ise; öğretmenlerin eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılığa rastlanmazken cinsiyet ve görev yapılan okulun ğretim Ŗekline göre anlamlı farklılıkların olduğu ortaya ıkmıŖtır. lme ve değerlendirme boyutuna iliŖkin erkek öğretmenlerin bayan öğretmenlere göre daha pozitif bir bakıŖ açısına sahip olduğu, benzer Ŗekilde tam gün eğitim yapan okullarda görevli öğretmenlerin, iki eğitim yapan okullarda görevli öğretmenlere göre daha pozitif bir tutuma sahip olduğu grlmŖtir.

2. ÖNERİLER

AraŖtırma kapsamında elde edilen bulguların sonuçlarına göre aŖađdaki önerilerde bulunulabilir:

- Bu araŖtırmada imam hatip ortaokulu meslek dersleri ğretim programlarının tamamı bir bütün olarak ele alınarak deđerlendirilmiŖtir. Daha spesifik sonuçları ortaya çıkararak adına üzerinde çok fazla akademik alıŖma yapılmamıŖ bu alanda hem ders bazında hem de eŖitli program değerlendirme kriterleri yönünden erevesi daraltılmıŖ daha derinlemesine araŖtırmalara ihtiyaç vardır.
- 2012 yılından itibaren imam hatip ortaokullarında görülen niceliksel artıŖ, niteliksel artıŖla desteklenmelidir. Bu okulların niteliksel yönden kalitesinin artırılması iyi insan yetiŖtirmek için en önemli koŖullardan biri olarak sayılabilir. Nitelik artıŖına doğrudan etki edecek en önemli unsur ise öğrencileri geleceğe hazırlayan ğretim programlarıdır. Bu okulların meslek dersleri ğretim programlarının bilimsel standartlara, öğrencilerin biyolojik ve psikolojik olgunluk seviyelerine göre yeniden gözden geçirilmesi bu kapsamda önemli görülmektedir.

- Araştırma sonuçları genellendiğinde; öğretim programların aktarıcısı konumunda bulunan din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun 0-5 yıl aralığında mesleki kıdeme sahip olduğu görülmektedir. Etkili bir uygulama sürecinin, program hedeflerine ulaşılmada önemli faktörlerden biri belki de en önemlisi olduğu söylenebilir. Uygulama sürecinin en önemli aktörünün de öğretmen olduğu düşünüldüğünde, öğretmenlerin bu konudaki var olan deneyimsel eksikliklerini tamamlayıcı çalışmaların yapılması büyük önem arz etmektedir.
- Programlarda yer alan özel alanları (Kur'an-ı Kerim Öğretimi, Siyer Öğretimi, İbadet Öğretimi, İnanç Öğretimi vb.) etkili olarak öğrencilere aktarabilecek öğretmenlerin yetişmesi için ihtiyaç duyulan derslerin ideal bir planlama çerçevesinde lisans döneminde okutulması, bu sayede öğretmenlerin daha donanımlı olarak mesleğe başlamasına imkân sağlanmalıdır. Ayrıca mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin programları uygulama noktasında mesleki tecrübe ve alan bilgisi eksiklikleri düzenlenecek hizmet içi eğitim programları ile giderilmelidir.
- Sınıf mevcutlarının, öğretmenin programları ideal düzeyde uygulama başarısına doğrudan etki ettiği anlaşılmaktadır. Öğretimin verimini olumsuz yönde etkilemesi muhtemel mevcuda sahip kalabalık sınıfların, ideal mevcutlara düşürülmesi için okulların fiziki imkânlarını artırıcı adımlar atılmalıdır.
- Öğretmenlerin bireysel veya mesleki özelliklerine göre bazı alanlarda farklılaşma görülse de programlara ilişkin genel algının aşırı derecede farklılaşmadığı, algı farklılığının genellikle mesleki kıdem ve sınıf mevcutlarına göre değişim gösterdiği anlaşılmaktadır. Bu durum büyük ölçüde programlara ilişkin hizmetiçi eğitimlerle tolere edilebileceği düşünülmektedir.
- Öğretmenler lisans döneminde büyük oranda aynı derslerle eğitim görseler de din öğretimi konusunda hiçbir alanda özel olarak yetişmediği söylenebilir. İmam hatip ortaokullarında 4 sınıf düzeyi (5,6,7 ve 8.sınıf) ve 4 farklı ders olduğu düşünülürse benzer içeriklere sahip olsa da, bu durum toplamda farklı özel amaçları olan 16 alan demektir. Birbirine yakın gibi görünse de bu kadar farklı derse ayrı ayrı hazırlık yapmak

öğretmenleri ciddi biçimde yoracak, bu yorgunluğun sonucunda da öğretimin verimi azalacaktır. Gerekli hazırlık yapılmadığı takdirde ise öğretmenlerin sahip olduğu mevcut bilgi ve mesleki deneyim, programların etkili olarak uygulanması hususunda yetersiz kalacaktır. Derslere gerektiği gibi hazırlanamayan öğretmenler öğretim programını verimli bir şekilde uygulamakta sorunlar yaşayacaktır. Bu olumsuzluğu ortadan kaldırmak adına öğretmenler mümkün olduğunca ders bazında branşlaşmaya teşvik edilmesi pratik bir çözüm yolu olarak değerlendirilebilir. Öğretmenlerin kendi istekleri doğrultusunda ve hizmetiçi eğitimlerle de takviye edilerek branşlaşma yoluna gidilebilir. Ayrıca idari yönden branşlaşmaya teşvik edici önlemler alınmalıdır. Derslere göre öğretmen seçimi yapılırken gönüllülük ve mesleki yeterlik ilkelerine uygun davranılması bu noktada önem arz etmektedir. Bu sayede öğretmenin derse hazırlık yükü hafifleyeceği gibi, okul ortamında gerçekleşen eğitim öğretim etkinliklerinin niteliği de artacaktır.

- İmam hatip ortaokulu meslek derslerine ait öğretim programlarının geneli incelendiğinde hepsinin de başta ahlak ve ibadet olmak üzere toplumsal hayata dönük birçok boyutu bünyesinde barındırdığı görülmektedir. Bu durum başarılı öğretim için bir fırsat olarak değerlendirilebilir. Programların içeriğinde yer alan konuların günlük hayatla ilişkilendirilerek öğrencilere aktarılabilir şekilde yeniden yapılandırılabilir.
- Yaşadığımız çağda okulun ve öğretmenin eskiye göre öğrenci üzerindeki etkisinin azalmaya başladığı, öğrencilerin gelişiminde medya, sosyal çevre ve sivil toplum kuruluşları başta olmak üzere birçok farklı paydaşın etkili olduğu görülmektedir. Bu noktada öğrencileri istenilen hedeflere ulaştırmada öğretim programları tek başına bir kurtarıcı olarak görülmesi son derece yanlış bir bakış açısı olur. Öğrencinin gelişiminde etkili olan diğer paydaşlarla işbirliğinin geliştirilmesi için çalışmalar yapılabilir. Öğretim programlarının güncellenmesi veya yeniden yapılandırılması gibi her türlü yenileme çalışmasında bu paydaşların da sürece dahil edilmesi önem arz etmektedir.

- İmam hatip ortaokulu meslek dersleri programları incelendiğinde, din kültürü ve ahlak bilgisi öğretim programı dışında diğer derslerin öğretim programlarının, öğretmenlere rehberlik yapmada oldukça yetersiz olduğu görülmektedir. Uygulama esnasında öğretmene yol gösterici; ölçme ve değerlendirme, öğretim yöntem ve teknikleri gibi birçok boyutununa ilişkin herhangi bir açıklamaya yer verilmediği görülmektedir. Bu durum öğretim programı açısından ciddi bir eksiklik olarak değerlendirilmektedir. Özellikle Kur'an-ı Kerim, Temel Dinî Bilgiler, Hz. Muhammed'in Hayatı öğretim programları, öğretmenlerin öğretim sürecinde ortaya çıkması muhtemel her türlü uygulama soru veya sorunlarına cevap verebilecek özelliklere sahip olacak şekilde yapılandırılabilir.
- Temel Dinî Bilgiler, Hz. Muhammed'in Hayatı ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinin 5, 6, 7 ve 8. sınıflarında yer alan ünite ve konuların önemli bir kısmının birbirini tekrar eden bir yapıda olduğu görülmektedir. Programlardaki tekrar eden konu ve ünitelerin titizlikle incelenerek, tekrarların ortadan kaldırılması gerekmektedir. Benzer veya aynı içeriğe sahip ünitelerin gözden geçirilerek, 5.sınıftan 8.sınıfa doğru sarmal bir yapıda sunulması hem uygulama sürecindeki zaman kaybını önleyebilir, hem de daha verimli bir öğretim imkânı sunabilir.
- Kavram öğretiminde ciddi sıkıntılar olduğu görülmektedir. Hem konuların daha iyi öğrenilmesinde hem de konular arasında bağ kurmada, kavram öğretiminin öğrenci açısından önemi düşünüldüğünde özel olarak üzerinde durulması gereken bir alandır. Bu yönüyle öğretmenlerin bu konudaki deneyimini artırıcı çalışmaların yapılması isabetli olacaktır. Ayrıca programlarda ki konuların daha iyi anlaşabilmesi adına, öğrencilerin seviyesi de gözeticiler, kavram öğretimine özel önem verilmesi gerekli görülmektedir.
- Öğretmenlerine göre dikkate değer şekilde yetersiz bulunan unsurlardan biri de öğretim programlarının öğrencilere temel aktarıcılardan olan ders kitaplarıdır. Günümüzde farklı türlerde alternatif öğrenme nesnelere artsa da öğretim konusunda ders kitaplarının önemli bir yeri vardır. Meslek dersleri kapsamında öğrenciler için hazırlanan ders kitaplarının hem içerik, hem de fiziki özellikler yönünden öğretmenlere

göre ciddi eksiklikler barındırdığı söylenebilir. Verimli bir öğretim için imam hatip ortaokullarında okutulan meslek derslerine yönelik hazırlanan ders kitaplarının sahip olduğu içeriğin daha nitelikli bir yapıya kavuşturulması önemli görülmektedir. Bununla birlikte kitapların renk, font, resim, görsel tasarım ve diğer fiziki özellikler yönünden hem öğrenciler için ilgi çekici, hem de yeni öğrenmeler için merak uyandırıcı özelliklere sahip olacak şekilde yenilenmesinin öğretim kalitesine katkı sağlayacağı söylenebilir.

- İmam hatip ortaokullarının yeniden açılışı üzerinden yaklaşık beş yıllık bir süre geride kalmıştır. Yeni açılmış olmasına bağlı olarak, ortaya çıkan çeşitli sorunlar belirli bir süreye kadar hoşgörüle karşılanabilir. Ancak, günümüz itibariyle bu sorunların büyük oranda aşılmış ve daha nitelikli eğitim için kurumsallaşma sürecinin çoktan tamamlanmış olması gerekmektedir. Bir okulun başarısı bütün yönlerinin işlevsel olarak öğretim sürecinde rol aldığı ve bu yönlerin birbiri ile mükemmel uyumu sayesinde ortaya çıkan bir olgu olduğu düşünüldüğünde, öğretim programları dışında kalan ve öğretim verimine etki eden diğer eksikliklerin de ivedilikle giderilmesi gerektiği söylenebilir.



EK-1

Değerli Meslektaşlarım;

Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü bünyesinde Prof. Dr. Mehmet Zeki AYDIN'ın danışmanlığında bir yüksek lisans tezi hazırlamaktayım. Okutmakta olduğunuz İmam Hatip Ortaokulu Meslek derslerinin (Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Hz. Muhammed'in Hayatı, Kur'an-ı Kerim ve Temel Dini Bilgiler) programlarına ilişkin öğretmenlerin görüşlerini araştırmaktayız. Araştırmamıza katılarak, vereceğiniz destek için şimdiden teşekkür ederim.

Mevlüt KESMAN
Din Kül. ve Ahl Bilg. Öğr.

1. Cinsiyetiniz?

- Erkek Bayan

2. Eğitim Düzeyiniz?

- Lisans Yüksek Lisans Doktora

3. Mezun olduğunuz lisans bölümü?

- İlahiyat Fakültesi İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği
 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Yüksek İslam Enstitüsü

4. Görev yaptığınız okulun öğretim şekli?

- Tam gün öğretim İkili Öğretim (Sabahçı-Öğleci)

5. Öğretmenlik mesleğindeki çalışma süreniz?

- 0 - 5 Yıl 6 - 10 yıl 11 - 15 yıl 16 - 20 yıl 21 yıl ve üzeri

6. Ortalama sınıf mevcutlarınız?

- 10 - 20 Kişi 20 - 30 Kişi 30 - 40 Kişi 40 ve Üzeri

7. Din Kültürü, Temel Dini Bilgiler, Kur'an-ı Kerim, Hz. Muhammed'in Hayatı ve Arapça derslerinin öğretim programlarını hangi düzeyde incelediniz?

- Hiç incelemedim
 Ana hatları ile göz attım
 Yalnızca girdiğim derslerde gerekebilecek kısımları inceledim
 Bütün derslerin programlarını kapsamlı olarak inceledim

8. Din Kültürü, Temel Dini Bilgiler, Kur'an-ı Kerim ve Hz. Muhammed'in Hayatı derslerinin öğretim programlarına ilişkin herhangi bir hizmetiçi eğitime katıldınız mı?

- Evet katıldım Hayır katılmadım

9. Din Kültürü, Temel Dini Bilgiler, Kur'an-ı Kerim ve Hz. Muhammed'in Hayatı derslerinin öğretim programlarına ilişkin hizmetiçi eğitime ihtiyaç duyuyormusunuz?

- Evet, ihtiyaç duyuyorum. Farketmez Hayır, ihtiyaç duymuyorum.

10. Görev yaptığınız okulun bulunduğu il?

- Adana Balıkesir Çorum Giresun Kastamonu K. Maraş Samsun Uşak Şırnak
 Adıyaman Bilecik Denizli Gümüşhane Kayseri Mardin Siirt Van Bartın
 A. Karahisar Bingöl Diyarbakır Hakkari Kırklareli Muğla Sinop Yozgat Ardahan
 Ağrı Bitlis Edirne Hatay Kırşehir Muş Sivas Zonguldak Iğdır
 Amasya Bolu Elazığ Isparta Kocaeli Nevşehir Tekirdağ Aksaray Yalova
 Ankara Burdur Erzincan Mersin Konya Niğde Tokat Bayburt Karabük
 Antalya Bursa Erzurum İstanbul Kütahya Ordu Trabzon Karaman Kilis
 Artvin Çanakkale Eskişehir İzmir Malatya Rize Tunceli Kırkkale Osmaniye
 Aydın Çankırı Gaziantep Kars Manisa Sakarya Şanlıurfa Batman Düzce

**İmam Hatip Ortaokulu Meslek Dersleri Öğretim
Programlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerini Belirleme Ölçeği**

BÖLÜM - I HEDEFLER BOYUTU		KESİNLİKLE KATILYORUM	KATILYORUM	KARARSIZIM	KATILMIYORUM	HIÇ KATILMIYORUM
1	Programlarda yer verilen konu ve üniteler, programın genel amaçları ile tutarlı bir yapıda sunulmuştur.					
2	Öğrenciler programlarda kendileri için belirlenmiş öğretimsel hedeflere rahatlıkla ulaşabiliyor.					
3	Programlarda öğrencilere kazandırılmak istenen kazanımlar sosyal hayatta kullanılabilir özelliklere sahiptir.					
4	Programlarda öngörülen hedefler öğrencilerin ihtiyaçlarını ve velilerin beklentilerini karşılayacak yeterliğe sahiptir.					
5	Programlar ortaokul sonrasında İmam Hatip Lisesine devam edecek öğrencileri mesleki açıdan hazırlayacak niteliktedir.					
6	Programlar ortaokul sonrasında İmam Hatip Lisesine devam etmeyecek öğrencilerin hayatında olumlu etki bırakabilecek yapıdadır.					
7	Programlar sayesinde öğrenciler İslam'ın insan hayatındaki yeri ve önemini yeterli derecede kavrayabiliyor.					

BÖLÜM - II İÇERİK BOYUTU		KESİNLİKLE KATILYORUM	KATILYORUM	KARARSIZIM	KATILMIYORUM	HIÇ KATILMIYORUM
8	Programların içeriği hedeflere ve kazanımlarına uygun olarak belirlenmiştir.					
9	Programlarda yer alan konular öğrenme ilkelerine (basitten karmaşığa; bilinenden bilinmeyene doğru vb.) uygun olarak sıralanmıştır.					
10	Programlarda yer alan konuların dağılımı öğrencilerin gelişim düzeylerine ve sınıf seviyesine uygundur.					
11	Ünite ve konuları, programlarda öngörülen zaman içinde işleyip tamamlayabiliyorum.					
12	Alan bilgim ve mesleki tecrübemin öğretim programlarını etkili olarak uygulamak için yeterli olduğunu düşünüyorum					
13	Derslerde yer alan konular ve etkinlikler içerisinde verilen ayet ve hadislerin vermek istediği mesajları öğrenciler kolayca kavrayabiliyor.					
14	Programlar öğrencilerin içinde bulunduğu çevreye uyarlanabilecek şekilde esnek olarak organize edilmiştir.					
15	Programlar çağımızın gerektirdiği bilgisayar destekli eğitim araç ve gereçlerini kullanmaya elverişli içeriğe sahiptir.					
16	İlgili derslerin (Dkab, TDB, Hz. Muhammed'in Hayatı ve Kur'an-ı Kerim) içerdiği ünite konular aralarında uyumlu ve birbirini tamamlayıcı niteliktedir.					
17	Programlarda öğrencilere öğretilmesi beklenen kavramlar öğrenci ve sınıf seviyelerine uygun olarak verilmiştir.					
18	Programlar kapsamında öğrencilerden öğrenmesi beklenen kavramları öğrenciler kolayca öğrenebiliyor.					
19	Programlarda yer alan bütün ünite ve konular ideal uzunluğa sahiptir.					

BÖLÜM - III ÖĞRETME VE ÖĞRENME BOYUTU		KESİNLİKLE KATILYORUM	KATILYORUM	KARARSIZIM	KATILMIYORUM	HİÇ KATILMIYORUM
20	Dersleri işlerken, programlar bana neyi nasıl yapmam gerektiği konusunda ihtiyaç duyabileceğim rehberliği sunmaktadır.					
21	Programlar kolay ulaşılabilir araç, gereç ve eğitsel materyalleri kullanabileceğim ders işleme imkanı veriyor.					
22	Programlar öğrenci merkezli eğitim anlayışına (Araştırma, Tartışma, Drama, Örnek olay vb. öğrenme stratejilerine) uygun şekilde tasarlanmıştır.					
23	Programlar öğretmene, öngörülen kazanımları edinmeye uygun görsel işitsel ve basılı materyal kullanımına imkân tanıyor					
24	Programlar öğretmene, okulun bulunduğu sosyal çevre, ekonomik durum ve fiziki imkânlarla göre planlama yapma imkânı veriyor.					
25	Programlar öğretmen olarak bana, ders kitapları dışında herhangi bir yardımcı kaynak kullanma ihtiyacı hissettirmiyor.					
26	Programlarda öngörülen etkinlikler sınıf ortamında gerçekleştirilebilecek özeldir.					
27	Programlarda yer alan etkinlikler ve konular öğrencilerin ilgisini çekecek tarzda sunulmuştur.					
28	Programlar kapsamında verilen etkinlikler konular ile uyumlu, öğrenme ve anlamayı kolaylaştırıcı işlev görmektedir.					
29	Programlar öğrencilere öğrenme-öğretme sürecine aktif olarak katılma imkânı vermektedir.					
30	Programlar öğretmene, işleyeceği konuya uygun öğretim yöntem ve tekniği seçme imkânı veriyor.					
31	Görev yaptığımın okulun fiziki olanakları programları istediğim verimlilikte uygulamama engel teşkil etmiyor.					
32	Programlar öğrencilerde düşünme, araştırma yapma, soru sorma, eleştirel düşünme vb. becerilerin gelişmesine olumlu yönde etki ediyor.					
33	Programların aktarımı için sunulan ders kitapları şekil bakımından (resim, tasarım, sayfa düzeni vb.) ihtiyaçlara cevap verecek yeterliliğe sahiptir.					
34	Programların aktarımı için sunulan ders kitapları içerik açısından ihtiyaçları karşılayabiliyor.					
35	Programlardaki konuları işlerken, her ders öncesi özel hazırlık yapmaya ihtiyaç duymuyorum.					

BÖLÜM - IV ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME BOYUTU		KESİNLİKLE KATILYORUM	KATILYORUM	KARARSIZIM	KATILMIYORUM	HİÇ KATILMIYORUM
36	Programlar öğrencilerin İslami değerleri ve erdemli davranışları kazanmalarına ideal düzeyde katkı sağlıyor.					
37	Ünite sonlarında verilen değerlendirme etkinlikleri ihtiyacı karşılayacak yeterliliğe sahiptir.					
38	Programın öngördüğü ölçme değerlendirme teknikleri (yazılı sınavlar, proje ödevleri vb.) kazanımları ölçme konusunda etkili olarak kullanılabilir.					
39	Programlar kapsamında ders kitaplarında verilen ayet ve hadisleri öğrenciler kolayca kavrayabiliyor.					
40	Programlarda öğrencilere kazandırılmak istenen bilgi, beceri ve davranışlar ölçülebilir niteliktedir.					
41	Programların gerektirdiği ölçme değerlendirme tekniklerini zamanında tamamlayabiliyorum.					
42	Öğretim programlarının beklentileri karşıladığını ve mevcut haliyle verimli olduğunu düşünüyorum.					



KAYNAKÇA

a) Kitaplar

- Akpınar, Burhan. **Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara: Data Yayınları, 2013.
- Akseki, Ahmet Hamdi. **İslâm Dini**. 20.Baskı. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 1967.
- Akyürek, Süleyman. **Din Öğretimi**. 1.Baskı. Kayseri: Laçın Yayınları, 2008.
- Akyüz, Yahya. **Türk Eğitim Tarihi**. 13.Baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 2008.
- Alcı, Bülent. "Eğitim Programı Tasarımı ve Modeller", Hasan Şeker (Ed.), **Eğitimde Program Geliştirme Kavramlar ve Yaklaşımlar** içinde. 2.Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık, 2013, ss.71-88.
- Alıcıgüzel, İzzettin. **İlk ve Orta Dereceli Okullarda Öğretim**. 4.Baskı. İstanbul: İnkılap ve Aka Kitabevi, 1979.
- Aşlamacı, İbrahim. **Paydaşlarına Göre İmam-Hatip Ortaokullarında Din Eğitimi**. Ankara: DEM Yayınları, 2017.
- Aşlamacı, İbrahim. **Pakistan Medreselerine Bir Model Olarak İmam Hatip Liseleri**. İstanbul: DEM Yayınları, 2014.
- Aydın, Mehmet Zeki. **Din Öğretiminde Yöntemler**. Ankara: Nobel Yayınları, 2004.
- Aydın, Mehmet Zeki. "Program Geliştirme Açısından Lise Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Programı", **Orta Dereceli Okullarda Yürütülen Din Eğitim- Öğretiminin Problemleri Sempozyumu**. Ankara: TDV Yayın Matbaacılık, 1998. ss. 189-204.
- Aydın, Mehmet Zeki. "Din Öğretiminde Öğretmenlerin Branşlaşmaları", **Türkiye’de Din Eğitimi ve Öğretimi** içinde İstanbul: İslam Medeniyeti Vakfı Yayınları, 1993, ss.105-108.
- Ayhan, Halis. **Din Eğitimi ve Öğretimi**. 3.Baskı. İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, 1997.
- Ayhan, Halis. **Türkiye’de Din Eğitimi**. 2.Baskı. İstanbul: DEM Yayınları, 2004.
- Baloğlu, Zekai. **Türkiye’de Eğitim**. İstanbul: Türk Sanayicileri ve İş Adamları Derneği, 1990.
- Bilen, Mürüvvet. **Plandan Uygulamaya Öğretim**. 5.Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık, 1999.
- Bilgin, Beyza. **Eğitim Bilmi ve Din Eğitimi**. Ankara: Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları, 1988.
- Binbaşıoğlu, Cavit. **Genel Öğretim Bilgisi**. 5.Baskı, Ankara: Binbaşıoğlu Yayınevi, 1988.
- Büyükkaragöz, Savaş ve Çivi, Cuma. **Genel Öğretim Metodları**. 10.Baskı. İstanbul: Beta Basım, 1999.
- Büyükkaragöz, Savaş. **Program Geliştirme "Kaynak Metinler"**. 2.Baskı. Konya: Kuzucular Ofset, 1995.
- Büyüköztürk, Şener, **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**. Şener Büyüköztürk (Ed.) 6.Baskı. Ankara: Pegem Yayınları, 2010.
- Büyüköztürk, Şener. **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı**. 2.Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2002.
- Can, Abdullah. **SPSS İle Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi**. 5.Baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 2017.

- Canan, İbrahim. **Kütüb-i Sitte Tercüme ve Şerhi**, I-XVIII, 6. Baskı. Ankara: Akçağ Yayınları, 2014.
- Cebeci, Suat. **Din Eğitimi Bilmi ve Türkiye’de Din Eğitimi**. 2.Baskı. Ankara: Akçağ Yayınları, 2005.
- Cebeci, Suat. “İmam Hatip Lisesinden Mezun Olanların Yönelişleri ve Sebepleri”, **Türkiye’de Din Eğitimi ve Öğretimi**, İstanbul: İslam Medeniyeti Vakfı Yayınları, 1993. ss. 109-115.
- Çakır, Ruşen, Bozan, İrfan ve Talu, Balkan. **İmam Hatip Liseleri: Efsaneler ve Gerçekler**. İstanbul: TESEV Yayınları, 2004.
- Çelik, Abbas. **Din Eğitimi**. 1.Baskı. İstanbul: Arı Sanat Yayınları, 2013.
- Demirel, Özcan. **Öğretim İlke ve Yöntemleri Öğretme Sanatı**. 20.Baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 2014.
- Dervişoğulları, Mustafa ve Karsantik, İsmail. “Eğitim Sistemindeki 4+4+4 Yapılandırmasına İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşlerinin İncelenmesi”, **4+4+4 Yapılandırma İlişkin Kap-samlı Bir Çalışma** içinde, Ayşen Bakıoğlu (ed.), Ankara: Nobel Akademi Yayınları, 2016, ss. 39-66.
- Dinçer, Nahit. **1913’ten Günümüze İmam Hatip Okulları Meselesi**. İstanbul: Yağmur Yayınları, 1974.
- Dodurgalı, Abdurrahman. **Din Eğitimi ve Öğretiminde İlke ve Yöntemler**. İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, 1999.
- Dodurgalı, Abdurrahman. **Eğitim Sosyolojisi**. 2.Baskı. İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, 2000.
- Erden, Münire. **Eğitimde Program Değerlendirme**. 3.Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık, 1998.
- Ergin, Osman. **Türk Maarif Tarihi**. Cilt.1-2. İstanbul: Eser Matbaası,1977.
- Ertan, Veli ve Küçük, Hasan. **Cumhuriyet Devrinde Din Eğitimi Din Müesseseleri ve Din Alimleri**. İstanbul: Türdav Basım Yayın, 1976.
- Ertürk, Selâhattin. **Eğitimde Program Geliştirme**. 7.Baskı. Ankara: Meteksan Matbacılık, 1993.
- Fidan, Nurettin. **Okulda Öğrenme ve Öğretme**. İstanbul: Alkım Yayınevi, 1996.
- Hesapçıoğlu, Muhsin. **Öğretim İlke ve Yöntemleri**. 4.Baskı. İstanbul: Beta Yayınları, 1994.
- İşman, Aytekin ve Eskicumalı, Ahmet. **Eğitimde Planlama ve Değerlendirme**. 4.Baskı. İstanbul: Değişim Yayınları, 2003.
- Karamuk, Ziya. **Cumhuriyetin 50. Yılında Milli Eğitimimiz**. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1973.
- Karasar, Niyazi. **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**. 21.Baskı. Ankara: Nobel Yayınları, 2010.
- Kayadibi, Fahri. **Din Eğitimi Dersleri**. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınları, 2006.
- Kayış, Aliye. “Güvenilirlik Analizi (Reliability Analysis)”, Şeref Kalaycı (Ed.), **SPSS Uygulama Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri** içinde. 6.Baskı. Ankara: Asil Yayın Dağıtım, 2014. ss. 401-419.
- Kaymakcan, Recep. “Türkiye’nin Din Eğitimi Deneyimleri”, **100. Yılında İmam Hatip Liseleri Sempozyumu** içinde, Recep Kaymakcan vd. (ed.), İstanbul: DEM Yayınları, 2015. ss.143-148.

- Kocaçınar, Muhip. **Genel Öğretim Metodu**. 3.Baskı. İstanbul: Arkın Kitabevi, 1966.
- Koç, Ahmet ve Batman, Elif. “Yöneticilerine Göre İmam Hatip Oratokulları”, **100. Yılında İmam Hatip Liseleri Sempozyumu** içinde, Recep Kaymakcan vd. (ed.), İstanbul: DEM Yayınları, 2015, ss. 1002-1024.
- Komisyon, **Türkiye’de Din Eğitimi ve Öğretimi (İmam Hatip Liselerinin Kuruluşunun 40. Yılı Münasebetiyle Tartışmalı İlmî Toplantı)**. İstanbul: İslam Medeniyeti Vakfı Yayınları, 1993.
- Küçükahmet, Leyla. **Öğretimde Planlama ve Değerlendirme**. 18.Basım. Ankara: Nobel Yayınları, 2006.
- MEB, **Din İle İlgili Eğitim Öğretim Komitesi Raporu**. Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 1961.
- MEB, **II. Maarif Şûrası, Çalışma Programı, Raporlar Konuşmalar**. Tıpkı Basım. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1991.
- MEB, **VIII. Milli Eğitim Şurası (Esaslar Raporlar Kararlar)**. Tıpkı Basım. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1991.
- MEB, **XV. Milli Eğitim Şurası (Raporlar, Görüşmeler Kararlar)**. Tıpkı Basım. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1996.
- Öcal, Mustafa. **100. Yılında İmam Hatip Liseleri**. Ensar Neşriyat, İstanbul, 2013.
- Öcal, Mustafa. **İmam Hatip Liseleri ve İlköğretim Okulları**. İstanbul: Ensar Neşriyat, 1994.
- Öcal, Mustafa. **Osmanlı’dan Günümüze Türkiye’de Din Eğitimi**. Düşünce Kitabevi, İstanbul, 2011.
- Önder, Namık Kemal. **Öğretimde Program, İlke ve Yöntemler**. Konya: Arı Basımevi, 1986.
- Özçelik, Durmuş Ali. **Eğitim Programları ve Öğretim**. 2.Baskı. Ankara: ÖSYM Eğitim Yayınları, 1989.
- Parmaksızoğlu, İsmet. **Türkiye’de Din Eğitimi**. Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 1966.
- Saylan, Nevin. **Eğitimde Program Tasarısı Temeller Prensipler Kriterler**. Balıkesir: İnci Ofset, 1995.
- Schimmel, Annemarie. “İmam-Hatip Schools in Turkey”, **Osmanlı Devleti ve İslam**. Hulusi Yavuz, (çev.) s.197. ss.193-198.
- Senemoğlu, Nuray. **Gelişim Öğrenme ve Öğretme**. 17.Baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 2010.
- Sönmez, Veysel. **Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı**. 9.Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık, 2001.
- Tosun, Cemal. **Din Eğitimi Bilmine Giriş**. 5.Baskı. Ankara: Pegem A Yayınları, 2005.
- Turgut, M. Fuat. **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metodları**. 9.Baskı. Ankara: Saydam Matbacılık, 1992.
- Tyler, Ralph W. **Eğitim Programlarının ve Öğretimin Temel İlkeleri**. M.Emin Rüzgar ve Berna Aslan (çev.). Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 2014.
- Ulusoy, Ayten, "Öğrenme", Ayten Ulusoy (Ed.) **Gelişim ve Öğrenme** içinde 5.Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık, 2006. ss. 136-148.
- Uşun, Salih. **Eğitimde Program Değerlendirme**. 2.Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık, 2006.

- Ünsür, Ahmet. **Kuruluşundan Günümüze İmam Hatip Liseleri**. 2.Baskı. İstanbul: Ensar Neşriyat, 2015.
- Variş, Fatma. **Eğitim Bilmine Giriş**. 2.Baskı. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, 1981.
- Variş, Fatma. **Eğitimde Program Geliştirme “Teori ve Teknikler”**. 3.Baskı, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, 1978.
- Yılmaz, Hasan ve Sünbül, Ali Murat. **Öğretimde Planlama ve Değerlendirme**. Konya: Çizgi Kitabevi, 2003.
- Yücel, Hasan Ali. **Türkiye’de Ortaöğretim**. Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları, 1994.

b) Süreli Yayınlar

- Akpınar, Burhan. “Eğitimde Madde-Mana Denge Arayışı: İmam-Hatip Okulları”, **Eğitime Bakış**, Sayı:35, Aralık, 2015. ss. 12-18.
- Akseki, Ahmet Hamdi. “Din Tedrisatı ve Dini Eğitim Müesseseleri Hakkında Rapor”, **Sebilürreşad**, Cilt. 4-5, Sayı.100-105, 1950.
- Demir, Ergül, Saatçioğlu, Özkan ve İmrol, Fatih. “Uluslararası Dergilerde Yayımlanan Eğitim Araştırmalarının Normallik Varsayımları Açısından İncelenmesi”. **Current Research in Education**, Cilt.2, Sayı.3, Kasım, 2016, ss.130-148.
- Doğan, Mustafa Kadir ve Yuret, Tolga. “Üniversiteye Yerleşmede Farklı Katsayı Uygulamasının Etkileri”, **Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi**, Cilt.70, Sayı.1, 2015, ss.195-220.
- Erişen, Yavuz. “Program Geliştirme Modelleri Üzerine Bir İnceleme” **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, Cilt.4, Sayı.1, 1998, ss. 79-97.
- Howard A. Reed, “Turkey’s New İmam-Hatip Schools”; **Siyaset ve Kültür Tarihi Açısından Osmanlı Devleti ve İslamiyet** içinde Hulusi Yavuz (çev.), İstanbul: İz Yayıncılık, 1991, ss. 168-193.
- Kaymakcan, Recep ve Aşlamacı, İbrahim. “İmam-Hatip Liseleri Literatürü Üzerine Bibliyografik Bir İnceleme”, **Değerler Eğitimi Dergisi**, Cilt.9, Sayı.22, Aralık 2011, ss.71-101.
- Koç, Ahmet. “İmam Hatip Lisesi Meslek Dersi Öğretmenlerinin Yeterlilikleri Üzerine Bir Araştırma” **Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, Cilt.13, Sayı.2, 2009, ss. 131-174.
- Korkmaz, Mehmet. “İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin Bu Okulu Tercih Süreçleri”, **Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, Sayı.16, 2013. ss.7-40.
- MEB, **Tebliğler Dergisi**, Cilt.73, Sayı.2635, Ağustos 2010.
- MEB, **Tebliğler Dergisi**, Cilt.77, Sayı: 2684-Ek, Eylül 2014.
- MEB, **Tebliğler Dergisi**. Cilt.61, Sayı.2492, Eylül 1998.
- MEB, **Tebliğler Dergisi**. Cilt.67, Sayı.2563, Ağustos 2004.
- MEB. **Tebliğler Dergisi**, Cilt.35, Sayı.1700, Mayıs 1972.
- Resmi Gazete**, “Milli Eğitim Bakanlığı Orta Öğretim Kurumları Ödül ve Disiplin Yönetmeliği”, 31 Ocak 1995, Sayı. 22188.
- Resmi Gazete**, “İlköğretim ve Eğitim Kanunu, Millî Eğitim Temel Kanunu, Çıracılık ve Meslek Eğitimi Kanunu, Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun ile

24.3.1988 Tarihli ve 3418 Sayılı Kanunda Değişiklik Yapılması ve Bazı Kâğıt ve İşlemlerden Eğitime Katkı Payı Alınması Hakkında Kanun”, 18 Ağustos 1997, Sayı. 23084.

Resmi Gazete, “14.6.1973 Tarih ve 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun Bazı Maddelerinin Değiştirilmesi Hakkında Kanun”, 18 Haziran 1983, Sayı. 18081.

Resmi Gazete, “Türkiye Cumhuriyeti Anayasası”, 20 Ekim 1982, Sayı. 17844.

Resmi Gazete, “İmam - Hatip Okulu İdare Yönetmeliği”, 22 Mayıs 1972, Sayı. 4193.

Resmi Gazete, “Milli Eğitim Temel Kanunu”, 24 Haziran 1973, Sayı. 14574.

Resmi Gazete, “Başbakan Nihat Erim tarafından 2/4/1971 tarihinde Millet Meclisinde okunan Hükümet Programı”, 8 Nisan 1971, Sayı. 13803.

TBMM Tutanak Dergisi, Cilt.49, 22. Dönem 2.Yasama Yılı 88. Birleşim T.B.M.M. Genel Kurul Tutanağı.

c) İnternet Kaynakları

1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu. (t.y.) <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf> (03 Kasım 2017).

1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu. (t.y.) <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf> (27 Kasım 2017).

18. Milli Eğitim Şurası Kararları. 2010. <https://ttkb.meb.gov.tr/www/milli-egitim-surarlari/dosya/12> (13 Ağustos 2016).

Bakan Yılmaz, güncellenen öğretim programları taslağını tanıttı. 2017. <http://www.meb.gov.tr/bakan-yilmaz-guncellenen-ogretim-programlari-taslagini-tanitti/haber/12728/tr> (19 Şubat 2017).

Bakan Yılmaz: Müfredat, en demokratik katılımı hazırlandı. 2017. <http://www.meb.gov.tr/bakan-yilmaz-mufredat-en-demokratik-katilimla-hazirlandi/haber/14289/tr> (14 Eylül 2017).

Çocuğunuz imam hatipli oldu, haberiniz var mı?. 2013. <http://www.hurriyet.com.tr/cocugunuz-imam-hatipli-oldu-haberiniz-var-mi-24570154> (09 Şubat 2017).

İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun Teklifi. 2016. <http://www2.tbmm.gov.tr/d24/2/2-0358.pdf> (17 Eylül 2016).

İmam Hatip Liselerinde İspanyolca Dil Eğitimi. 2016. <http://dogm.meb.gov.tr/www/imam-hatip-liselerinde-ispanyolca-dil-egitimi/icerik/392> (17 Eylül 2016).

İmam Hatip’e zorunlu kayıt!. 2014. <http://www.sozcu.com.tr/egitim/imam-hatipe-zorunlu-kayit.html> (16 Şubat 2017).

MEB, FATİH Projesi. (t.y.) <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/proje-hakkinda/> (21.10.2017)

MEB, “Milli Eğitimi Geliştirme Projesi”. (t.y.) http://www.meb.gov.tr/earged/earged/Milli_Egitimi_Gelistirme.pdf, (03.04.2017).

Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumlar Yönetmeliği. (t.y.) http://mevzuat.meb.gov.tr/html/ilkveokuloncyon_0/ilkveokuloncyon_0.html (13 Eylül 2017).

Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Ödül ve Disiplin Yönetmeliği. (t.y.) http://mevzuat.meb.gov.tr/html/26408_0.html

- Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. 2013. *Milli Eğitim İstatistikleri (Örgün Eğitim 2012 - 2013)*. https://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_orgun_egitim_2012_2013.pdf (20 Kasım 2016).
- Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. 2014. *Milli Eğitim İstatistikleri (Örgün Eğitim 2013 - 2014)*. https://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_orgun_egitim_2013_2014.pdf (20 Kasım 2016).
- Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. 2015. *Milli Eğitim İstatistikleri (Örgün Eğitim 2014 - 2015)*. https://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_orgun_egitim_2014_2015.pdf (20 Kasım 2016).
- Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. 2016. *Milli Eğitim İstatistikleri (Örgün Eğitim 2015 - 2016)*. https://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_orgun_egitim_2016_2017.pdf (12 Eylül 2017).
- Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. 2017. *Milli Eğitim İstatistikleri (Örgün Eğitim 2016 - 2017)*. https://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_orgun_egitim_2016_2017.pdf (12 Eylül 2017).
- Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. 2017. *Milli Eğitim İstatistikleri (Örgün Eğitim 2016 - 2017 I. Dönem)*. https://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_orgun_egitim_2016_2017.pdf (12 Eylül 2017).
- Milli Eğitim Temel Kanunu. (t.y.) <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf> (13 Kasım 2017).
- Samsun'da kapatılan okul imam hatipe dönüştürüldü. 2016. <https://www.evrensel.net/haber/289226/samsunda-kapatilan-okul-imam-hatipe-donusturuldu> (16 Şubat 2017).
- Teog Birincisi İmam Hatip Okullarının Gururu Oldu. 2016. <http://aa.com.tr/tr/yasam/teog-birincisi-imam-hatip-okullarinin-gururu-oldu/587708> (10 Haziran 2016).
- Teog Türkiye Birincisi Uşak İmam Hatip Ortaokulu'ndan. 2016. <https://www.haberler.com/teog-turkiye-birincisi-usak-imam-hatip-ortaokulu-8517588-haberi> (10 Haziran 2016).
- Teog'a İmam Hatip Damgası. 2016. <http://www.yeniakit.com.tr/haber/teoga-imam-hatip-damgasi-122736.html> (22 Haziran 2016).
- Teog'a Kurtköy İho Damgası. 2016. <http://www.duyurugazetesi.com.tr/teoga-kurtkoy-iho-damgasi-7172h.htm> (26.01.2016).
- Tevhid-i Tedrisat Kanunu. (t.y.) <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.3.430.pdf> (27 Kasım 2017).
- TİMAV, Türkiye'de İmam Hatip Lisesi ve İmam Hatipliler Algısı. 2012. <http://timav.org.tr/wp-content/uploads/2016/03/T%C3%BCrkiyede-%C4%B0mam-Hatip-Liseleri-ve-%C4%B0mam-Hatipliler-Alg%C4%B1s%C4%B1-Kamuoyu-Ara%C5%9Ft%C4%B1rmas%C4%B1.pdf> (12 Aralık 2017).
- TTKB, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı. (t.y.) https://dogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_08/17174424_DinKulturu_4-8.siniflar_2010.pdf (22 Haziran 2017).
- TTKB, İmam Hatip Ortaokulu Haftalık Ders Çizelgesi. 2016. http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_12/06020448_imam_hatip_ortao-kulu_hdc_2016.pdf (17 Aralık 2017).

- TTKB, Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Hz. Muhammed'in Hayatı Dersi Öğretim Programı. (t.y.) https://dogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_08/17173729_Hz.Muhammedin_Hayati_67ve8.sYnYflaricin_YHOveORTAOKUL.pdf (22 Haziran 2017).
- TTKB, Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Kur'an-ı Kerim Dersi Öğretim Programı. (t.y.) https://dogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_08/18110258_Secmeli_KuraniKerim_YHOveORTAOKUL.pdf (22 Haziran 2017).
- TTKB, Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Temel Dini Bilgiler Dersi Öğretim Programı. (t.y.) https://dogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_08/17173729_TemelDiniBilgiler_YHO_67ve8.siniflar_2012.pdf (22 Haziran 2017).
- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası. (t.y.) <https://www.tbmm.gov.tr/anayasa/anayasa82.htm> (02 Kasım 2017).
- Türkiye'deki Proje İmam Hatip Liseleri. 2016. <http://www.onder.org.tr/haber/turkiye-deki-proje-imam-hatip-liseleri.html> (14 Aralık 2016).
- YÖK Yasası'nı veto eden Cumhurbaşkanı'nın gerekçeleri yapılan açıklamada şu şekilde belirtildi. 2004. <http://arsiv.ntv.com.tr/news/271898.asp> (13 Eylül 2016).