



T.C.
TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

İLAHİYAT FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN KUR'AN
ÖĞRETİMİYLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ

Hazırlayan

Zeliha KARA

Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

Danışman

Dr. Öğr. Üyesi Kubatalı TOPCHUBAEV

TOKAT-2019

BİLİMSEL ETİK SAYFASI

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre, Dr. Öğr. Üyesi Kubatalı TOPCHUBAEV danışmanlığında hazırlamış olduğum “*İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Kur’an Öğretimiyle İlgili Görüşleri*” adlı Yüksek Lisans tezimin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

... / ... / ...

Zeliha KARA

İmza

İLÂHİYAT FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN KUR'AN ÖĞRETİMİYLE
İLGİLİ GÖRÜŞLERİ

Tezin Kabul Ediliş Tarihi: 01 / 11 / 2019

Jüri Üyeleri (Unvanı, Adı Soyadı)

Başkan : Dr.Öğr.Üyesi Ramazan DİLER

Üye : Dr.Öğr.Üyesi İrfan SEVİNÇ

Üye : Dr.Öğr.Üyesi Kubatalı TOPCHUBAEV

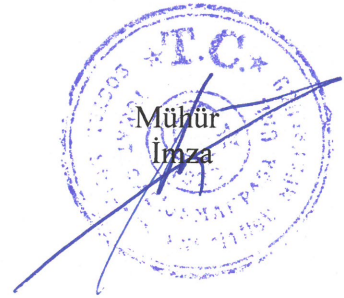
İmzası

[Handwritten signatures]
.....
.....
.....

Bu tez, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulunun 09/10/2019 tarih ve 65-02 sayılı oturumunda belirlenen jüri tarafından kabul edilmiştir.

Prof.Dr.İlhan EROĞLU

Enstitü Müdürü:Enstitü Müdürü



ÖNSÖZ

Kur'an öğretimi, İslam dünyasında eğitimin temelini oluşturan ana unsurlardan biridir. Hz. Muhammet (sav) "Sizin en hayırlınız Kur'an'ı öğrenen ve onu öğretendir." sözleriyle Kur'an öğretimini teşvik etmiştir. Bu bağlamda Kur'an öğretimi İslam tarihinde önemli bir yere sahip olmuştur. İlk vahyin gelişinden günümüze kadar Müslümanlar Kur'an öğretimiyle meşgul olmuşlardır.

Bugün birey anaokulundan yükseköğrenimine kadar olan süreçte Kur'an eğitimi alabilme imkânına sahiptir. Kur'an öğretimine dair çalışmalar Kur'an eğitiminin niteliğini artırma ve öğrencilerin öğrenme sürecinde verimli bir yaşantı geçirmelerine yardımcı olma amacındadır.

Öğrencilerinin değerlendirmeleriyle ilahiyat fakültelerinde Kur'an eğitimi konu edinen bu araştırma giriş ve 2 bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde ilahiyat fakültelerinde Kur'an okuma ve tecvit dersinin tarihi süreci, amaçları ve hedefleri hakkında bilgi verilmiştir. İkinci bölümde ise Kur'an okuma ve tecvit dersine ilişkin hazırlanan ölçekten ve görüşmelerden elde edilen bulgular analiz edilmeye ve yorumlanmaya çalışılmıştır.

Bu araştırmanın konusunun tespit edilmesi ve uygulanma sürecinde desteğini esirgemeyen Din Eğitimi Bilimini bana sevdiren danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Kubatalı TOPCHUBAEV'e en içten duygularıyla teşekkür ederim. Çalışmamı okuyan ve katkı sağlayan Dr. Öğr. Üyesi İrfan SEVİNÇ'e teşekkürü borç bilirim. Lisans ve yüksek lisans eğitimim süresince bilgi ve tecrübeleriyle yanımda olan saygıdeğer hocalarım Dr. Öğr. Üyesi Ramazan DİLER ve Dr. Öğr. Üyesi Mehmet AYAS'a ve bu süreçte her türlü desteğini esirgemeyen aileme şükranlarımı sunarım.

Zeliha KARA

İLÂHİYAT FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN KUR'AN ÖĞRETİMİYLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ

ÖZET

Bu araştırmada ilahiyat fakültesi öğrencilerinin Kur'an okuma ve tecvit dersine yönelik tutumları incelenmiştir. Bu bağlamda ilahiyat fakültesi öğrencilerinin Kur'an okuma ve tecvit dersinden beklentileri, öğretim sürecindeki karşılaştıkları problemleri, ders içeriğine ilişkin görüşleri ve derse yönelik kendilerini değerlendirmelerini konu edinmiştir.

Araştırma, öğrencilerin ilahiyat fakültesindeki Kur'an okuma ve tecvit dersine ilişkin görüşlerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırma, ilahiyat fakültelerindeki, Kur'an öğretim sürecinin incelenmesi, Kur'an öğretmeni yetiştirilmesinde karşılaşılan problemlerin tespit edilmesine yardımcı olması ve bu problemlere çözüm önerileri sunması noktasında önemlidir.

Araştırma verileri, literatür taraması, ilahiyat fakültesi öğrencilerine uygulanan anket ve öğrencilerle yapılan yüz yüze yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla sağlanmıştır. Araştırma, 2018 yılında Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi ve Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nden anket çalışmasına katılan 642 öğrenci ile görüşme yapılan 64 öğrenciyle sınırlıdır. Araştırmanın yöntemi olarak nicel ve nitel verilerin birlikte analiz edildiği karma yöntem kullanılmıştır.

Araştırmanın sonucunda, ilahiyat fakültesi öğrencilerinin Kur'an okuma ve tecvit dersi öğrenme alanlarındaki başarılarına güvenmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin şikâyetlerin çoğunlukla ölçme-değerlendirme ilkelerinin takip edilmemesinden kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: İlahiyat Fakültesi, Kur'an Okuma ve Tecvit Dersi, Kur'an Eğitimi

OPINIONS OF THE THEOLOGY FACULTY STUDENTS ABOUT KUR'AN TEACİNG

ABSTRACT

In this study, attitudes of theology faculty students towards Qur'an reading and retribution course were examined. The aim of this study is to present the students' views on the Qur'an reading and retribution course in theology faculty.

The data obtained from the research were obtained through literature review, questionnaire applied to theology faculty students and face-to-face semi-structured interviews with the students. The research is limited to 642 students who were interviewed by Konya Necmettin Erbakan University and Tokat Gaziosmanpaşa University Faculty of Theology in 2018.

Supporting Qur'an reading and recitation with Quran Courses contributed to the individual achievement of the students. However, it was concluded that the students had doubts about their contribution to the professional development of the Qur'an reading and retribution course.

It was revealed that the students were not sure of themselves in the points of knowing the letters of the letters, knowledge of the letters of approval and reading in the face.

It was determined that the use of materials was limited in the Qur'an reading and the revision course of theology faculty. It was seen that the problems faced by the students during the teaching process were caused by not following the measurement and evaluation principles.

Key Words: Faculty of Theology, Quran Reading and Reconstruction Course, Quran Education

İÇİNDEKİLER

İçindekiler

| | |
|--|-----|
| ÖNSÖZ | ii |
| ÖZET..... | iii |
| ABSTRACT..... | iv |
| TABLolar LİSTESİ..... | vii |
| KISALTMALAR | xi |
| GİRİŞ..... | 1 |
| BÖLÜM 1: İLAHİYAT FAKÜLTELERİNDE KUR’AN OKUMA VE TECVİT DERSİ..... | 24 |
| 1.1. İlahiyat Fakültelerinde Kur’an Okuma ve Tecvit Dersinin Amaçları..... | 25 |
| 1.2. Kur’an Öğretim Yöntemleri..... | 29 |
| BÖLÜM 2: BULGULAR VE YORUMLAR..... | 32 |
| 2.1. Araştırma Kapsamında Elde Edilen Nicel ve Nitel Veriler | 32 |
| 2.2. Nicel Veriler Açısından Örneklem Bağımsız Değişkenlerin Genel Özellikleri | 32 |
| 2.3. Nitel Veriler Açısından Örneklem Bağımsız Değişkenlerin Genel Özellikleri | 35 |
| 2.4. Boyutlara İlişkin Bulgular..... | 36 |
| 2.4.1. Öğretim Sürecini Değerlendirme Boyutuna İlişkin Nicel ve Nitel Bulgular | 36 |
| 2.4.2. Ders İçeriği Boyutuna İlişkin Nicel ve Nitel Bulgular | 48 |
| 2.4.3. İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Derse Yönelik Bireysel Sorumluluklarını Yerine Getirme Boyutu İlişkin Nicel ve Nitel Bulgular..... | 57 |
| 2.4.4. Öğrencilerin Kur’an Okuma ve Tecvit Dersine Yönelik Bireysel Başarılarını Değerlendirme Boyutuna İlişkin Nicel ve Nitel Bulgular | 64 |
| 2.4.5 Öğrencilerin Kur’an Okuma ve Tecvit Dersine Yönelik Bireysel Çalışma Boyutuna İlişkin Nicel ve Nitel Bulgular | 70 |

| | |
|---------------------------|----|
| SONUÇ VE ÖNERİLER..... | 74 |
| Sonuç..... | 74 |
| Öneriler | 79 |
| KAYNAKÇA..... | 82 |
| ÖZGEÇMİŞ | 86 |
| Ek-1: Anket Formu | 87 |
| Ek-2: Görüşme Formu | 91 |

TABLULAR LİSTESİ

| <u>Tablo No</u> | <u>Sayfa</u> |
|---|---------------------|
| Tablo 1: Öğretim Süreci Boyutu KMO and Bartlett's Test Sonuçları | 15 |
| Tablo 2: Kur'an Okuma ve Tecvit Dersi Öğretim Süreci Boyutu Faktör Analizi Sonuçları | 15 |
| Tablo 3: Ders İçeriği Boyutu KMO and Bartlett's Test Sonuçları | 16 |
| Tablo 4: Ders İçeriği Boyutuna Yönelik Değerlendirmelerinin Faktör Analizi Sonuçları | 17 |
| Tablo 5: Öğrencilerin Derse Yönelik Bireysel Sorumlulukları Yerine Getirme Boyutu KMO and Bartlett's Test Sonuçları | 17 |
| Tablo 6: Öğrencilerin Derse Yönelik Bireysel Sorumluluklarını Yerine Getirme Boyutu | 18 |
| Tablo 7: Öğrencilerin Derse Yönelik Bireysel Başarılarını Değerlendirme Boyutu | 18 |
| Tablo 8: Öğrencilerin Derse Yönelik Bireysel Başarılarını Değerlendirme Boyutu Faktör | 19 |
| Tablo 9: Öğrencilerin Kur'an Okuma ve Tecvit Dersine Bireysel Çalışma | 20 |
| Tablo 10: Bireysel Çalışma Yeterlilikleri Boyutu Faktör Analizi Sonuçları | 20 |
| Tablo 1.1: Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu İlahiyat Fakültesi Kur'an Okuma ve Tecvit Dersi Müfredatı | 28 |
| Tablo 1.2: Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Kur'an Okuma ve Tecvit Dersi Müfredatı | 28 |
| Tablo 2.1: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyetleri | 33 |
| Tablo 2.2: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sınıfları | 33 |
| Tablo 2.3: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Mezun Oldukları Lise | 33 |
| Tablo 2.4: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Hafızlık Durumu | 33 |
| Tablo 2.5: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin İlk Kur'an Okumayı Öğrendikleri Yer | 34 |
| Tablo 2.6: Katılımcılarla İlgili Kişisel Bilgiler | 35 |
| Tablo 2.7: Öğretim Sürecini Değerlendirme Boyutu Sahip Olma Düzeyleri | 36 |
| Tablo 2.8: Öğretim Sürecini Değerlendirme Boyutu Ortalama Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları | 44 |

| | |
|--|----|
| Tablo 2.9: Öğretim Sürecini Değerlendirme Boyutu Toplam Puanlarının Hafızlık Değişkenine Göre Mann-Whitney U Test Sonuçları | 44 |
| Tablo 2.10: Öğretim Sürecini Değerlendirme Boyutu Toplam Puanlarının Üniversite Değişkenine Göre Mann-Whitney U Test Sonuçları | 44 |
| Tablo 2.11: Öğretim Sürecini Değerlendirme Boyutu Toplam Puanlarının Mezun Olunan Lise Türüne Göre Kurkall Wallis H Testi Sonuçları | 45 |
| Tablo 2.12: Öğretim Sürecini Değerlendirme Boyutunda Toplam Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları | 45 |
| Tablo 2.13: Öğretim Sürecini Değerlendirme Boyutu Toplam Puanlarının İlk Kur'an Eğitimi Alınan Yere Göre ANOVA Testi Sonuçları | 46 |
| Tablo 2.14: Ders İçeriği Boyutunun Sahip Olma Düzeyleri | 47 |
| Tablo 2.15: Ders İçeriği Boyutu Ortama Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları | 47 |
| Tablo 2.16: Ders İçeriği Boyutu Toplam Puanlarının Hafızlık Değişkenine Göre Mann-Whitney U Test Sonuçları | 53 |
| Tablo 2.17: Ders İçeriği Boyutu Toplam Puanların Üniversite Değişkenine Göre Mann-Whitney U Test Sonuçları | 53 |
| Tablo 2.18: Ders İçeriği Boyutu Toplam Puanlarının Mezun Olunan Lise Türüne Göre Kruskall Wallis H Test Sonuçları | 54 |
| Tablo 2.19: Ders İçeriği Boyutu Ortalama Puanlarının Sınıflara Göre ANOVA Testi Sonuçları | 55 |
| Tablo 2.20: Ders İçeriği Boyutu Ortalama Puanlarının İlk Kur'an Eğitimi Alınan ANOVA Testi Sonuçları | 55 |
| Tablo 2.21: Öğrencilerin Kur'an Okuma ve Tecvit Dersine Yönelik Bireysel Sorumluluklarını Yerine Getirme Boyutu Sahip Olma Düzeyleri | 56 |
| Tablo 2.22: Öğrencilerin Kur'an Okuma ve Tecvit Dersine Yönelik Bireysel Sorumluluklarını Üstlenme Boyutu Puan Ortalamalarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları | 59 |
| Tablo 2.23: Öğrencilerin Kur'an Okuma ve Tecvit Dersine Yönelik Bireysel Sorumluluklarını Üstlenme Boyutu Toplam Puanlarının Hafızlık Değişkenine Göre Mann-Whitney U Test Sonuçları | 59 |

| | |
|---|----|
| Tablo 2.24: Öğrencilerin Kur'an Okuma ve Tecvit Dersine Yönelik Bireysel Sorumluluklarını Üstlenme Boyutu Toplam Puanlarının Üniversite Değişkenine Göre Mann-Whitney U Test Sonuçları | 60 |
| Tablo 2.25: Öğrencilerin Bireysel Sorumluluklarını Üstlenme Boyutu Toplam Puanlarının Mezun Olunan Lise Türüne Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları | 61 |
| Tablo 2.26: Öğrencilerinin Bireysel Sorumluluklarını Üstlenme Boyutu Ortalama Puanlarının Sınıflarına Göre ANOVA Testi Sonuçları | 61 |
| Tablo 2.27: Öğrencilerinin Kur'an Okuma ve Tecvit Dersine Yönelik Bireysel Sorumluluklarını Üstlenme Boyutu Ortalama Puanlarının İlk Kur'an Eğitimi Aldıkları Yere Göre ANOVA Testi Sonuçları | 61 |
| Tablo 2.28: Öğrencilerin Kur'an Okuma ve Tecvit Dersine Yönelik Bireysel Başarılarını Değerlendirme Boyutu Sahip Olma Düzeyleri | 62 |
| Tablo 2.29: Öğrencilerin Kur'an Okuma ve Tecvit Dersine Yönelik Bireysel Başarılarını Değerlendirme Boyutu Ortalama Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları | 62 |
| Tablo 2.30: Öğrencilerin Kur'an Okuma ve Tecvit Dersine Yönelik Bireysel Başarılarını Değerlendirme Boyutunun Toplam Puanlarının Hafızlık Değişkenine Göre Mann-Whitney U Test Sonuçları | 66 |
| Tablo 2.31: Öğrencilerin Kur'an Okuma ve Tecvit Dersine Yönelik Bireysel Başarılarını Değerlendirme Boyutu Toplam Puanlarının Üniversite Değişkenine Göre Mann-Whitney U Test Sonuçları | 66 |
| Tablo 2.32: Öğrencilerin Kur'an Okuma ve Tecvit Dersine Yönelik Bireysel Başarılarını Değerlendirme Boyutu Toplam Puanlarının Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları | 67 |
| Tablo 2.33: Öğrencilerin Kur'an Okuma ve Tecvit Dersine Yönelik Bireysel Başarılarını Değerlendirme Boyutu Ortalama Puanlarının Sınıflarına Göre ANOVA Testi Sonuçları | 67 |
| Tablo 2.34 : Öğrencilerin Kur'an Okuma ve Tecvit Dersine Yönelik Bireysel Başarılarını Değerlendirme Boyutu Puan Ortalamalarının İlk Kur'an Eğitimi Alınan Yere Göre ANOVA Sonuçları | 68 |
| Tablo 2.35: Kur'an Okuma ve Tecvit Dersi Bireysel Çalışma Boyutu Sahip Olma | |

| | |
|--|----|
| Düzeyi | 68 |
| Tablo 2.36: Kur'an Okuma ve Tecvit Dersi Bireysel Çalışma Boyutu Ortalama Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları | 69 |
| Tablo 2.37: Kur'an Okuma ve Tecvit Dersi Bireysel Çalışma Boyutu Toplam Puanlarının Hafızlık Değişkenine Göre Mann-Whitney U Test Sonuçları | 69 |
| Tablo 2.38: Kur'an Okuma ve Tecvit Dersi Bireysel Çalışma Boyutu Ortalama Puanlarının Üniversite Değişkenine Göre Mann-Whitney U Test Sonuçları | 70 |
| Tablo 2.39: Kur'an Okuma Ve Tecvit Dersi Bireysel Çalışma Boyutu Ortalama Puanlarının Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Kruskall Wallis H Testi Sonuçları | 70 |
| Tablo 2.40: Kur'an Okuma ve Tecvit Dersi Bireysel Çalışma Boyutu Puan Ortalamalarının İlk Kur'an Eğitimi Aldıkları Yere Göre ANOVA Testi Sonuçları | 71 |

KISALTMALAR

| | |
|-------------|--|
| a | Cronbach's Alpha |
| AKİF | Ahmet Keleşoğlu İlahiyat Fakóltesi |
| f. | Frekans |
| İ.F. | İlahiyat Fakóltesi |
| DİB | Diyanet İşleri Başkanlığı |
| MEB | Milli Eğitim Bakanlığı |
| n | Adet |
| NEÜ | Necmettin Erbakan Üniversitesi |
| NK | Necmettin Erbakan Üniversitesi Öğrencisi Katılımcı |
| s. | Sayfa |
| sy. | Sayı |
| TK | Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Öğrencisi Katılımcı |
| TOGÜ | Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi |
| vb. | Ve benzeri |

GİRİŞ

Problem

Kur'an kelimesi Arapça sözlüklerde toplamak, okumak ve tilavet etmek anlamlarına gelen bir mastardır.¹ Terim olarak: “*Kur'an, Allah tarafından Cebrail vasıtasıyla mahiyeti bilinmeyen bir şekilde son peygamber Hz. Muhammed'e indirilen, mushaflarda yazılan, tevatürle nakledilen, okunmasıyla ibadet edilen, Fatiha sûresiyle başlayıp Nas sûresiyle biten, başkalarının benzerini getirmekten âciz kaldığı Arapça mûciz bir kelâm*” şeklinde tanımlanmıştır.²

Kur'an'ın nazil olduğu günden itibaren korunması hususunda Müslümanlar hassas davranmışlardır. Hifz ve kitabet yoluyla Kur'an-ı Kerim'i, hem zihinlere hem de yazıya kaydetmişlerdir.³ Kur'an'ın korunmasının bir boyutu lafzının yani okunuşunun gelecek nesillere aktarılması yani öğretilmesidir. Kur'an öğretimi lafzın korunmasında bu açıdan önem arz etmektedir.

Kur'an eğitimi genellikle: Bireyin; kıraat ilmi ve tecvit kuralları çerçevesinde Kur'an-ı Kerim metnini doğru okuyabilme becerisi kazanması olarak anlaşılmaktadır. İleri düzeyde ise bireye, Kur'an'ı belli makamları uygulama becerilerinin geliştirilmesi ve anlamı bozmayacak şekilde metne uygulama yetisini kazandırma şeklinde tanımlanabilir. Kur'an öğretimi uygulamaları çoğunlukla şu aşamalarda gerçekleştirilmektedir:

- Harflerin tanınması
- Harflerin mahreçleri ve harekeleriyle birlikte okunması
- Tecvit kurallarına uygun seslendirme
- Harfleri mahreç ve tecvit kurallarını ihlal etmeyecek bir şekilde makam ile okuma.⁴

Kur'an öğretimini ise amaçlı, planlı, programlı bir şekilde bireyin Kur'an

¹ Serdar Mutçalı, *Arapça-Türkçe Sözlük*, Dağarcık Yayınları, İstanbul 2014, s.733.

² <https://islamansiklopedisi.org.tr/kuran#1> 25.07.2019 14:11.

³ Bilal Ünsal, “Günümüz Kur'an Kurslarında Hafızlık Eğitimi ve Problemleri”, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, 2006, s. 1-2.

⁴ Ömer Demir, “Kur'an Öğretiminde Temel Boyutlar”, *Ekev Akademi Dergisi*, 2017, no. 21, s. 266.

okumayla ilgili davranışlarını kılavuzlama süreci olarak tanımlamak mümkündür.

Kur'an öğretimi, Hz. Peygamber'e ilk vahyin gelişiyle birlikte bireysel bir eğitim faaliyeti olarak ortaya çıkmıştır. Mescid-i Nebevi'nin inşası ve suffe ehlinin gayretleriyle kurumsal bir faaliyete dönüşmeye başlamıştır. Mescitler, kütüphaneler ve âlimlerin evleri Kur'an öğretim kurumları olarak değerlendirilmiştir. Bu kurumlarda Kur'an tilaveti ve Hz. Peygamber'in çeşitli lehçelerde öğretmiş olduğu kıraatler öğretilmiştir.⁵

Arapça nazil olan Kur'an'ı Kerim'in öğretimi o dile hâkim kimselerle başlamıştır. İslam'ın geniş kitlelere yayılması sonucu Arap olmayan kimselerin Müslüman olması Kur'an öğretimi yeni bir boyut kazanmıştır. Bu çerçevede Hz. Ömer döneminde maaş karşılığı Kur'an öğretmenleri görevlendirilmiştir. Görevlendirilen kimseler fethedilen yerlerde hem dini hem Kur'an'ı öğretmişlerdir. Bu dönemde dinin öğretimiyle Kur'an öğretimi aynı anlamı ifade etmiştir.⁶

Emeviler ve Abbasiler döneminde de mescitlerin beraberinde yapılan ilkokul benzeri yerlerde Kur'an öğretimi devam etmiştir. Bununla birlikte söz konusu dönemde Müslümanlar kitapçı dükkânları, âlimlerin evleri, ilim ve edeb salonlarında Kur'an öğretimine devam etmişlerdir.⁷

Büyük Selçuklular dönemine gelindiğinde Müslümanlar Kur'an eğitimine dârülkurrâ ve dârülhuffâzarda gerçekleştirmişlerdir. Osmanlı döneminde örgün eğitimde sıbyân mektepleri, medreseler, saray mektepleri, rüştiyeler, idâdiler, dârülfünun gibi kurumlarda Kur'an eğitimi verilmiştir. Ayrıca bu dönemde yaygın eğitimde Kur'an eğitimi veren kurumlara tekkeler de eklenmiştir. Cumhuriyet dönemine gelindiğinde tevhidi tedrisat kanunu kapsamında Kur'an eğitimi verilen medrese vb. kurumlar kapatılmıştır. Cumhuriyetin ilk yıllarında Kur'an eğitimi MEB müfredatında yer alırken, ilerleyen süreçte din dersleriyle birlikte müfredattan kaldırılmıştır. Kur'an

⁵ İrfan Başkurt, *Din Eğitimi Açısından Kur'an Öğretimi ve Yaz Kur'an Kursları*, 3. Baskı, Dem Yayınları, İstanbul, 2013, s. 41-51.

⁶ Ekrem Kozakoğlu, "Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi ve Kur'an Eğitimine Katkısı", Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, 2019, s. 35.

⁷ Recep Demir, "Yaz Kur'an Kurslarında Kur'an Öğretimi", Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, 2010, s. 11-25.

eğitimine İmam Hatip okulları açılıncaya kadar yaygın eğitim kurumlarından Diyanet İşleri Başkanlığına bağlı Kur'an kurslarında devam edilmiştir.⁸

Günümüz Türkiye'sinde Kur'an öğretimi hem örgün hem de yaygın eğitim kurumlarında gerçekleştirilmektedir. Kur'an eğitimi, yaygın eğitim kurumlarından Diyanet İşlerine Başkanlığı bünyesindeki Kur'an Kursları ve camiler ile MEB'in Halk Eğitim Merkezleri aracılığıyla yapılmaktadır. Örgün eğitimde ise MEB'e bağlı imam hatip ortaokulları ve imam hatip liselerinde zorunlu, diğer ortaokul ve liselerde seçmeli ders olarak okutulmaktadır.

Yükseköğretimde Kur'an öğretiminin gerçekleştirildiği örgün eğitim kurumları İlahiyat ve İslami İlimler fakülteleridir. İlahiyat ve İslami İlimler fakültelerinde okutulan Kur'an okuma ve tecvit dersi ve niteliği geleceğin Kur'an-ı Kerim dersi öğretmeni, Kur'an kursu öğreticileri ve imamların yetiştirildiği kurum olması sebebiyle önem arz etmektedir.

Bu çerçevede araştırmamız ilahiyat fakültelerinde okutulan Kur'an okuma ve tecvit dersi öğretim sürecini konu edinmektedir. Bu bağlamda tezimin problem cümlesini řu şekilde formüle etmek mümkündür; İlahiyat fakültesi öğrencilerinin Kur'an öğretim süreciyle ilgili görüşleri nelerdir?

Bununla birlikte araştırmamız öğrencilerin Kur'an öğretiminden beklentileri, öğretim sürecindeki problemleri, ders içeriğine ilişkin görüşleri, derse yönelik sorumluklarını üstlenme, bireysel başarılarını değerlendirme ve bireysel çalışma boyutlarını incelemeyi konu edinmiştir.

Alt Problemler

1. İlahiyat fakültesi Kur'an okuma ve tecvit derslerinin amaçları nelerdir?
2. İlahiyat fakültelerinde Kur'an okuma ve tecvit dersleri için uygulanan ortak bir program var mıdır?
3. İlahiyat fakültesi Kur'an okuma ve tecvit dersi müfredatını öğrenciler nasıl

⁸ Demir, "Yaz Kur'an Kurslarında Kur'an Öğretimi", s. 11-25.

değerlendirmektedir?

4. İlahiyat fakültesi Kur'an okuma ve tecvit dersinde öğretim elemanlarının başvurduğu yöntem ve teknikler nelerdir?

5. İlahiyat fakültesi Kur'an okuma ve tecvit dersinde öğretim elemanlarının kullandığı materyaller nelerdir?

6. Öğrencilere göre ilahiyat fakültesi Kur'an okuma ve tecvit dersi ölçme değerlendirme sürecinde karşılaşılan problemler nelerdir?

7. İlahiyat fakültesi öğrencilerinin öğrenme sürecinde karşılaştıkları problemler nelerdir?

8. Öğrencilerin ilahiyat fakültesindeki Kur'an okuma ve tecvit dersinin kendilerine katkıları noktasındaki görüşleri nelerdir?

Hipotezler

Türkiye'de Kur'an öğretmeni yetiştiren özel bir bölüm bulunmamaktadır. Kur'an öğretmeni ihtiyacı ilahiyat fakülteleri mezunlarının görevlendirilmesiyle karşılanmaktadır. Fakat Kur'an eğitiminde karşılaşılan problemler ilahiyat fakültesinde Kur'an öğretim sürecinde problemlerin olduğu düşüncesine sevk etmiştir. Bu bakımdan hipotezimizi şu şekilde detaylandırmak mümkündür:

1. İlahiyat fakültelerinde Kur'an okuma ve tecvit dersinde ortak bir program takip edilmektedir.

2. Öğrencilere göre, ilahiyat fakültelerinde Kur'an okuma ve tecvit dersinde alanında uzman öğretim elemanları görevlendirilmektedir.

3. Öğrencilere göre, Kur'an okuma ve tecvit dersinde materyal kullanımı sınırlıdır.

4. Öğrencilere göre, Kur'an okuma ve tecvit dersinin yapısına uygun öğretim yöntem ve teknikleri Kur'an öğretimine uygulanmaktadır.

5. İlahiyat fakültesi öğrencileri Kur'an okuma ve tecvit dersi ölçme-değerlendirme ölçütlerinden haberdardır.

6. İlahiyat fakültesi öğrencilerine göre, Kur'an okuma ve tecvit dersindeki gelişimleri takip edilmektedir.

7. İlahiyat fakültesi öğrencilerine göre Kur'an okuma ve tecvit dersi ders içeriği mesleki gelişimleri için yeterlidir.

8. İlahiyat fakültesi öğrencileri harflerin mahreçlerini bilme, tecvit bilgisi ve yüzüne okuma noktalarında kendilerini başarılı bulmaktadır.

9. Araştırmamızın nicel boyutunun hipotezi; "İlahiyat fakültesi Kur'an öğretimi sürecinde cinsiyet, mezun olunan lise, üniversite, öğrencinin okuduğu sınıf gibi değişkenler etkilidir." şeklinde oluşturulmuştur. Buna göre hipotezimizi şöyle detaylandırmak mümkündür:

Kur'an okuma ve tecvit dersinin; Kur'an-ı Kerim öğretim süreci boyutu, ders içeriği boyutu, öğrencinin bireysel sorumluklarını yerine getirme boyutu, öğrencinin bireysel başarı boyutu ve öğrencinin bireysel çalışma boyutu öğrencilerin;

- a) Cinsiyet
- b) Hafızlık
- c) Üniversite
- d) Mezun olunan lise
- e) Sınıf
- f) Kur'an okumayı öğrendiği yere göre farklılaşmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Araştırmamız ilahiyat fakültesi öğrencilerinin Kur'an-ı Kerim öğretimi ile ilgili görüşlerini ve etkili faktörleri nicel ve nitel veriler ışığında ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda öğrencilerin dersten beklentilerini, Kur'an-ı Kerim dersinin ihtiyacı karşılayıp karşılamama durumunu tespit etmek hedeflenmiştir. Özellikle Kur'an-ı Kerim öğretimi sürecindeki öğrencilerin değerlendirmeleri ile ortaya konulan problemler tespit edilerek bu problemlere ilişkin çözüm önerileri sunmak, araştırmamızın amaçları kapsamında yer almaktadır.

Araştırmanın Önemi

Kur'an eğitimi geçmişten günümüze devraldığımız önemli miraslardan biridir. Nitelikli Kur'an eğitimi için modern eğitim yöntem ve tekniklerinden yararlanmak kaçınılmaz bir gerçekliktir. Bu çerçevede Kur'an öğretim sürecini, durumunu ve problemlerini konu edinen çalışmalar önem arz etmektedir. Zira söz konusu çalışmalar, problemlerin tespiti, analizi, çözüm önerileri getirmekle birlikte eğitimin niteliğinin artırılmasında kaynaklık edebilecektir.

Bu araştırma, ilahiyat fakültelerindeki Kur'an öğretim sürecinin incelenmesi, Kur'an eğiticisi yetiştirilmesinde karşılaşılan problemlerin tespit edilmesine yardımcı olması ve bu problemlere çözüm önerileri sunması noktasında önemlidir.

Kur'an eğitimi üzerine yapılan çalışmalarda öğreticilerin; alan bilgisi, materyal kullanımı, öğretim yöntem ve tekniklerini kullanımı ile ölçme-değerlendirme alanlarında problemlerle karşılaştığı görülmüştür. Bu bağlamda araştırmamız söz konusu sorunların yükseköğretimde de geçerli olup olmadığını, farklı sorunların tespiti ve çözümü, bu alandaki araştırmalara yön vermesi açısından önem arz etmektedir.

Yükseköğretimde Kur'an eğitimi üzerine yapılan çalışmalar genellikle makale düzeyinde kalmıştır. Bununla birlikte söz konusu araştırmalar Tefsir anabilim dalı uzman araştırmacıları tarafından yapılmıştır.⁹ Araştırmamız yükseköğretimde Kur'an eğitimi konu edinen ilk yüksek lisans çalışması olması ve Din Eğitimi anabilim dalı alanında çalışılmış olması açısından da önemlidir. Çünkü Kur'an eğitimi Tefsir anabilim dalı'nın alt bilim dallarından olmakla beraber formasyon yeterliliklerinin de zorunlu olduğu bir alan olduğu için Din Eğitim anabilim dalının da çalışma alanında yer almaktadır.

Varsayımlar

- Katılımcılar anket maddelerini okuyup anlayabilirler.
- Anket maddelerini, katılımcılar samimi ve dürüst bir şekilde okuyup cevap vermişlerdir.

⁹ İlgili çalışmalar bölümüne bakınız.

- Görüşmede sorulara içtenlikle cevap vermişlerdir.
- Araştırma için hazırlanan anket ve görüşme formu güvenilir ve geçerlidir.
- Araştırma örnekleme evreni temsil etme şartlarına sahiptir.

Sınırlılıklar

Araştırmada belirtilen ilahiyat fakültesi öğrencileri, Necmettin Erbakan Üniversitesi ve Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi öğrencileri ile sınırlıdır. Araştırmanın örnekleme, nitel anket formunun uygulandığı NEÜ Ahmet Keleşoğlu İlahiyat Fakültesi öğrencisi 233 kişi ve TOGÜ İlahiyat Fakültesi öğrencisi 409 kişi ile nitel görüşme yapılan aynı fakültelerde eğitim gören 64 kişi ile sınırlıdır.

Araştırma bağlamında yapılan yorum ve değerlendirmeler; hazırlanan görüşme ve anket formundaki sorulara katılımcıların verdikleri cevaplarla sınırlıdır. Araştırma Mayıs 2018 ile Haziran 2018 tarihleri arasında yapılmıştır. Anket ve görüşmelerden elde edilen veriler bu zamanla sınırlıdır. Araştırma kapsamında ilahiyat fakültelerinde Kur'an öğretiminde etkili olduğu düşünülen öğretim süreci boyutu, ders içeriği boyutu ile öğrencilerin sorumluluklarını yerine getirme, bireysel başarısını değerlendirme ve bireysel çalışma boyutları ele alınmıştır. Araştırma bu etkenlerle sınırlı olup, bunun dışındaki faktörler araştırma kapsamı dışında tutulmuştur.

İlgili Çalışmalar

Kur'an öğretimi geçmişten günümüze devraldığımız miraslardan bir tanesidir. Nitelikli Kur'an öğretimi açısından çağdaş eğitim yöntem ve tekniklerinden yararlanmak kaçınılmaz bir gerçekliktir. Bu çerçevede Kur'an öğretimini konu edinen araştırmalar önem arz etmektedir. Kur'an öğretiliyle ilgili doktora ve yüksek lisans tez çalışmaları, genellikle İmam Hatip liseleri ve Kur'an kurslarında, Kur'an öğretimi ve öğretici yeterliliklerini konu edinmektedir. Bununla birlikte ilahiyat fakültelerinde Kur'an okuma ve tecvit dersine dair 3 makale çalışması tespit edilmiştir. İlgili araştırmalar aşağıda incelenmiştir.

Alemdar'ın "İlahiyat Fakültelerinde Kur'an Dersleri İle İlgili Problemler ve Çözüm Önerileri" isimli araştırmasında, 2008 yılında 8 fakültede 183 öğrenciye uyguladığı anket sonuçlarına yer vermiştir. Araştırmanın sonucunda; Kur'an ders

saatlerinin az, Kur'an derslerine giren öğretim elemanlarının modern öğretim yöntemlerini bilme ve uygulama konusunda yeterli olmadıklarını sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca araştırmada, Kur'an derslerinde musiki ve teknolojik imkânlardan yeterince faydalanılmadığına dikkat çekmiştir. Bu araştırma, nicel verilerle ve 2008 yılıyla sınırlı kalmıştır. İlahiyat fakültelerinde 2008 yılından sonra Kur'an okuma ve tecvit dersi, ders saatleri ve kredisi artmıştır. Günümüzde ilahiyat fakültesi öğrencilerinin Kur'an okuma ve tecvit dersine yönelik görüşlerinin de değerlendirilmesi gerekmektedir.¹⁰

Benli araştırmasında, ilahiyat fakültelerinde yürütülen Kur'an okuma ve tecvit dersleri için bir program önerisi sunmuştur. Araştırmayla Kur'an okuma ve tecvit dersi öğretim programının genel amaçları, hedefleri, yöntem ve teknikleri, ünite ve konuları, ölçme ve değerlendirme kriterleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma bu konuyla ilgili yapılan ilk çalışma olması ve konuyla ilgili çalışmalara örnek sunması açısından önemlidir. Sonuç bölümünde araştırmacı çalışmanın kendi tecrübe ve bilgi birikiminin ürünü olduğu belirtmiştir. Böyle bir araştırmanın Kur'an okuma ve tecvit dersi veren öğretim elemanları ve eğitimcilerin birlikte hazırlanmasının program önerisinin için güvenilirliği e geçerliği açısından önemlidir.¹¹

Şenat'ın "İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Kur'an Okuma ve Tecvit Dersinin İşlenişiyile İlgili Kanaatleri Üzerine Bir Araştırma" isimle makalesinde ilahiyat fakültesi öğrencilerinin, Kur'an dersinin temel bileşenlerini hangi yöntemlerle öğrendikleri ve öğrencilerin derslerle ilgili genel kabullerini ortaya koymayı amaçlanmıştır. Araştırmanın sonucunda ilahiyat fakültesi öğrencilerinin Kur'an dersini sevdikleri ve bu dersle okuyuşlarını geliştirdikleri görülmüştür. Ayrıca araştırmada, Kur'an dersi ölçme değerlendirme kriterlerinin belirlenmesine, tecvit konularının gündemde tutulmasına ve dersin öğretim elemanlarının arasında ilke birliğinin olması gibi konulara dikkat çekilmiştir.¹²

¹⁰ Yusuf Alemdar, "İlahiyat Fakültelerinde Kur'an Dersleri İle İlgili Problemler ve Çözüm Önerileri", Sivas Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 2008, sy. XII-1.

¹¹ Abdullah Benli, "İlahiyat Fakültelerinde Yürütülen Okuma ve Tecvid Dersleri İçin Bir Program Önerisi", *Bilimname Düşünce Platformu XXVIII*, 2015,

¹² Fatma Asiye Şenat, "İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Kur'an Okuma ve Tecvit Dersinin İşlenişiyile İlgili Kanaatleri Üzerine Bir Araştırma", *Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2016.

Araştırma, ilahiyat fakültesi öğrencilerin Kur'an dersine yönelik çalışma yöntemleri ile sınırlıdır. İlahiyat fakültesi öğrencilerinin Kur'an dersi öğretim sürecine, müfredatına ve derse yönelik tutumlarını değerlendirilmesi de gerekir.

Demir'in "Yaz Kur'an Kurslarında Kur'an Öğretimi" adlı yüksek lisans tezi, 2009 yılı yaz döneminde Kocaeli'nin ilçelerinde rastgele seçilen yaz Kur'an kurslarında görev yapan 300 Kur'an kursu öğreticisiyle yapılan anket sonuçlarını değerlendiren nicel bir araştırmadır.

Araştırma giriş ve iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, İslam eğitim Kurumları ve Kur'an Öğretimi alınmıştır. İkinci bölümde "Bulgular" başlığı altında; öğretmenlerin kişisel bilgileri, eğitim-öğretim süreci, kur sistemi ve Kur'an öğretimi ile ilgili bulgulara yer verilmiştir.

Araştırma, yaz Kur'an kursu öğretmenlerinin, Kur'an öğretiminde kullandıkları yöntem ve teknikler, materyalleri tespit etmesi ve öğretmenlerin Kur'an okuyuşlarını kendi kendilerine değerlendirmelerine yer vermesi, çalışmamız açısından önemlidir. Ancak Kur'an öğretimi, yaz Kur'an kursları ile sınırlı değildir. Dolayısıyla Kur'an öğretimi gerçekleştirilen diğer kurumlar hakkında da benzer araştırmaların yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır.¹³

Kantar'ın "İmam Hatip Liselerinde Kur'an-ı Kerim Öğretimi Üzerine Bir Değerlendirme" adlı yüksek lisans tezinde, imam hatip liselerinde 2008 yılları arasında Kur'an-ı Kerim dersi veren 57 meslek dersi öğretmenine uygulanan anket sonuçlarına yer verilmiştir.

Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin çoğunun Kur'an dersi öğretim içeriği ve yöntemlerine önceden hazırlanmadıkları tespit edilmiştir. Bu durum dersin yapısıyla ilişkilendirilmiştir. Öğretmenlerin çoğunlukla Kur'an derslerinde bireysel okuyuş, sesli dinleti, toplu tekrar ve öğretmenin anlatımı yöntem ve tekniklerini kullandıkları, sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin, Kur'an öğretim yaklaşımları, yöntem ve

¹³ Recep Demir, "Yaz Kur'an Kurslarında Kur'an Öğretimi", Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, 2010.

teknikleri ile ilgili hizmet içi eğitim talep ettikleri görülmüştür. Buradan hareketle, öğretmenlerin Kur'an öğretim yöntem ve tekniklerini bilme noktasında eksikliklerinin farkında oldukları söylenebilir. Öğretmenlerin Kur'an dersinde çeşitli materyalleri kullanmamaları, geleneksel Kur'an öğretim yöntemlerini tercih etmeleri ile açıklanmıştır.

Ayrıca araştırmada 9. ve 10. sınıfta 4 saat, 11. ve 12. sınıfta 5 saat okutulan Kur'an derslerinin, ders saatleri açısından yetersiz olarak değerlendirilmiştir. Ancak Kur'an dersleri, MEB'in lise ders programında ders saatinin yoğun olduğu dersler arasında yer almaktadır. Öğretmenlerin derse planlı ve hazırlıklı geldikleri takdirde ders saatlerinin yeterli olacağı düşünülmektedir.¹⁴ Araştırma yalnızca nicel verilerle değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin görüşlerini yansıttığı ifade edilmesine rağmen öğretmenlerin görüşlerine yer verilmemiştir.¹⁵

Kararmaz, "Camilerde Kur'an Öğretimi Programının Uygulamasının Değerlendirilmesi (Adana Örneği)" adlı yüksek lisans teziyle, Diyanet İşleri Başkanlığı'nın "Camilerde Kur'an Öğretimi Programı"nı uygulayan öğreticilerin programın uygulanışı hakkındaki görüşlerini ortaya koyarak, programı değerlendirmeyi amaçlamıştır.

Araştırma, 2016 yılında Adana ilinde Camilerde Kur'an Öğretim Programı'nı uygulayan ve amaçlı örneklem yoluyla seçilen 34 imam hatip ve müezzin kayyım ile yapılan odak grup görüşmesi yoluyla veriler elde edilmiştir.

Araştırma, camilerde Kur'an öğretimi programını uygulayan öğreticilerin Kur'an öğretiminde kullandıkları yöntem ve teknikleri, materyaller ve Kur'an öğretiminde karşılaştıkları problemleri ele alması açısından araştırmamız açısından önemlidir.¹⁶

Başkurt'un "Din Eğitimi Açısından Kur'an Öğretimi ve Yaz Kur'an Kursları"

¹⁴ <https://dogm.meb.gov.tr/www/haftalik-ders-cizelgeleri/icerik/11>

¹⁵ Harun Kantar "İmam Hatip Liselerinde Kur'an-ı Kerim Öğretimi Üzerine Bir Değerlendirme", Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sivas 2008.

¹⁶ Sabri Kararmaz, "Camilerde Kur'an Öğretimi Programının Değerlendirilmesi (Adana Örneği)". Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kayseri 2017.

adlı araştırmasında, 2003-2004 eğitim-öğretim yılında İstanbul'un 11 ilçesinde görev yapan ilçe müftüleri, din görevlileri, Kur'an kursu öğreticileri ve öğrencilerle yapılan görüşme ve anket çalışmasının sonuçları ele alınmıştır.¹⁷

Araştırmanın Kur'an öğretimi tarihi ve kurumlarını incelemesi çalışmamız açısından önemlidir. Fakat çalışmada Kur'an öğretim tarihi dışında Kur'an öğretimine dair herhangi bir bilgi verilmemiştir.

Daşkın'ın "İmam Hatip Liselerinde Kur'an-ı Kerim Derslerinde İzlenen Yöntemler" isimli yüksek lisans çalışmasında, Kur'an dersi öğretmenlerinin derste izledikleri yöntemin; dersin ve konunun özelliğine uyup uymadığına gereken hassasiyeti göstermedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çalışmada, öğretmenlerin Kur'an derslerinde kullanacakları yöntemlerle ilgili ön hazırlık yapmadığı ortaya koyulmuştur. Öğretmenlerin Kur'an derslerine ön hazırlık yapmaya yönelik tutumlarının Kantar'ın araştırmasıyla benzerlik göstermektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin, Kur'an dersinde kullanacak materyaller için hazırlık yapmadıkları gibi uygun materyalleri de yeterince kullanmadıkları vurgulanmıştır. Araştırma İHL Kur'an derslerinde Kur'an öğretiminde geleneksel yöntemlerle Kur'an öğretildiğini söylerken modern Kur'an öğretim yöntemlerine örnek vermemiştir.¹⁸

Yöntem

Araştırma yöntemi olarak, problemlerin tespit edilmesine katkı sağlayan karma yöntem tercih edilmiştir. Araştırmanın deseni için karma yöntem desenlerinden çeşitleme deseninin kullanılması uygun görülmüştür. Çeşitleme deseniyle; nicel ve nitel araştırma yöntemlerini birlikte kullanarak, elde edilen verileri karşılaştırmak, çeşitlendirmek, bütünleştirmek; farklı fakat araştırma problemiyle doğrudan ilgili veriler elde etmek amaçlanmaktadır. Böylelikle bir yöntemin zayıf yönü diğer yöntemin güçlü

¹⁷ İrfan Başkurt, *Din Eğitimi Açısından Kur'an Öğretimi ve Yaz Kur'an Kursları*, Dem Yayınları, İstanbul 2013.

¹⁸ Abdurrahman Daşkın, *İmam Hatip Liselerinde Kur'an-ı Kerim Derslerinde İzlenen Yöntemler*, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kayseri 2017

yönleriyle tamamlanmaya çalışılmaktadır.¹⁹

Araştırmanın teorik boyutunda literatür taramasına başvurulmuştur. Nicel ve nitel araştırmadan elde edilen verilerin, literatür taramasından elde edilen verilerle desteklenmesi amaçlanmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmamızın örneklemini seçilirken örneklemin kolay ulaşılabilir olması ve (maksimum çeşitlilik örnekleme) çeşitlilik gösteren durumlar arasında ortak ya da paylaşılan olguların olup olmaması ve bu çeşitliliğe göre problemin farklı boyutlarını ortaya koymak hedeflenmiştir.²⁰

Araştırmamızın evrenini Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi ile Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi İlahiyat Fakültesi öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, her dönemden bir kız bir erkek sınıfı olmak üzere NEÜ Ahmet Keleşoğlu İlahiyat Fakültesinden toplam 233 öğrenci ve TOGÜ İlahiyat Fakültesinden toplam 409 öğrenciyle gönüllülük esasına dikkate alınarak anket yapılmıştır. Ayrıca bu fakültelerde eğitim gören Kur'an okuma ve tecvit dersinde başarı durumlarına göre iyi, orta ve zayıf olmak üzere her dönemden 4 kız ve 4 erkek toplam 64 gönüllü öğrenciyle yarı-yapılandırılmış formlar aracılığıyla görüşmeler yapılmıştır.

NEÜ Ahmet Keleşoğlu İlahiyat Fakültesi'nin evren olarak seçilmesinde araştırmacının kurumla etkili bir iletişim kurması göz önünde bulundurularak ikametinin bulunduğu ilde bulunan ilahiyat fakültelerinin arasında yer alması ve fakültenin Türkiye'de köklü bir geçmişe sahip olması etkili olmuştur. Nitekim NEÜ İlahiyat Fakültesi; 1962 yılında Yüksek İslam Enstitüsü adıyla Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak öğretmen yetiştirmek için kurulmuştur. Dört yıllık eğitim veren Yüksek İslam Enstitüsü 1966 yılında ilk mezunlarını vermiştir. Selçuk Üniversitesinin bünyesine 1982 yılında katılarak Türkiye'deki ilahiyat fakültelerinin arasında yerini almıştır. Resmi Gazete'de yayımlanan 26/09/2016 tarihli ve 2016/9270

¹⁹ Ali Yıldırım, Hasan Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 10. Baskı, Seçkin Yayınları, Ankara 2016, s. 326.

²⁰ Yıldırım ve Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, s.119.

sayılı kararın ekinde yer alan Madde-2 uyarınca fakültenin adı 1 Kasım 2016 tarihiyle NEÜ Ahmet Keleşoğlu İlahiyat Fakültesi olarak değiştirilmiştir.²¹

TOGÜ İlahiyat Fakültesinin örnek olarak seçilmesinde ise araştırmacının öğrenim gördüğü fakülte olması, nitelikli veri toplayabilmesini kolaylaştırması, fakültenin yeni kurulan ilahiyat fakülteleri arasında yer alması ve köklü-yeni ilahiyatları karşılaştırma imkânına kolaylık tanınması gibi noktalar etkili olmuştur. 2012 yılında kurulan ve kısa sürede eğitim kadrosunu büyük oranda tamamlayan fakülte 2012-2013 eğitim-öğretim yılında ilk öğrenci alımını gerçekleştirmiştir. 2015-2016 eğitim-öğretim yılı itibariyle ilk mezunlarını vermiştir.²²

Veri Toplama Araçları ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Araştırmamız yukarıda ifade edildiği gibi Kur'an okuma ve tecvit dersi öğretim süreci, ders içeriği, öğrencinin bireysel sorumluklarını üstlenme, bireysel başarı, bireysel çalışma boyutlarını konu edinmektedir. Bunun için ilk aşamada bu boyutları tespit etmeye yönelik ölçme aracı geliştirilmesi söz konusudur.

Kur'an eğitiminde Türkiye'de geliştirilen ölçeklere dair kaynak taraması yapılmıştır. Kur'an öğretimine dair çalışmalar göz önüne alınarak "Öğrencilerinin Değerlendirmeleriyle İlahiyat Fakültesinde Kur'an Öğretimi" ölçeği soru havuzu oluşturulmuştur. Araştırmanın kapsam geçerliliği çerçevesinde hazırlanan sorular TOGÜ İlahiyat Fakültesi öğretim elemanlarından oluşan altı uzmanla bizzat görüşülerek gelen değerlendirmeler çerçevesinde düzenlemeler yapılmış, uygun bulunmayan maddeler formdan çıkartılmıştır. Hazırlanan anket formunun yapı geçerliliğini ölçmek için ilk aşamada yirmi öğrenciyle ön uygulama yapılmıştır. Ayrıca deneme uygulaması gerçekleştirilen öğrenciler ve anket formu hakkında görüşleri alınan uzmanlara, başvuru anket maddeleriyle ilgili görüşlerini detaylı alabilmek için soruların anlaşılabilirliği, kullanılabilirliği, cevaplama şekli, niteliği, amaca uygunluğu ve sorudan ne anladıkları hakkında görüşleri detaylı olarak sorulmuştur.

²¹ <https://www.erbakan.edu.tr/ilahiyat> (Erişim Tarihi: 12.07.2019, 07:15).

²² <https://ilahiyat.gop.edu.tr/Icerik.aspx?d=tr-TR&mk=31527&m=tanitim> (Erişim Tarihi:13.07.2019, 18:41).

Geribildirimler neticesinden maddeler gözden geçirilmiş ve düzeltmeye ihtiyaç duyulan maddeler uzmanların görüşleri çerçevesinde en uygun şekle kavuşturularak 39 maddelik bir ölçekle veriler toplanmaya çalışılmıştır.

Araştırma kapsamında toplanan veriler hazırlanan “Ek-1” anket formu ve “Ek 2” yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Anket formunda, ilahiyat fakültesi öğrencilerinin cinsiyet, okudukları üniversite, hafızlık durumu, sınıf, mezun oldukları lise ve Kur’an okumayı ilk kez öğrendikleri yer ile ilgili altı madde bağımsız değişken olarak yer almıştır. Öğrencilerin; “öğretim süreci boyutu”, “ders içeriği boyutu”, “öğrencilerin bireysel sorumluluklarını üstlenme boyutu”, “bireysel başarı boyutu” ve “bireysel çalışma boyutuna” dair 39 madde yer almaktadır. Anket formu toplam 39 sorudan oluşmaktadır.

Görüşme formunda ise anket formunda nicel araştırma teknikleriyle elde ettiğimiz verileri derinlemesine incelemek ve nitel araştırma teknikleriyle kapalı kalan bölümler açıklığa kavuşturulması amacıyla benzer sorular hazırlanmıştır. Görüşme formunda katılımcılar hakkında bilgi edinmek amacıyla bağımsız değişken 6 madde bulunmaktadır. Bununla birlikte uzman görüşleri çerçevesinde 4 temel ve bu soruların alt başlıklarıyla görüşmeler gerçekleştirilmesine karar verilmiştir. Bu işlemler sonucunda, katılımcılara sorular görüşme formu yaklaşımıyla sorulmuştur.²³ Sorular belirli bir öncelik sırasına konulmadan görüşmenin akışına göre katılımcılara yöneltilmiştir. Soru sorma ve cevaplandırma esnasında yönlendirmeden kaçınılmıştır. Söz hakkı verilen katılımcıların cevapları not edilmiş, ses kaydına alınmış ve ekleyecekleri olanlara ek süre tanınmıştır. Elde edilen veriler rapora dönüştürülmüş ve temalar oluşturulmuştur.

Çalışmamızın uygulama boyutu, araştırmacı tarafından yapılmış, katılımcılara ölçek maddelerinde anlaşılmayan noktaları sorabilecekleri, öneriler getirebilecekleri dile getirilmiştir.

Veri Toplama Aracının Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Geçerlik, ölçmek istenilen özelliğin tam ve doğru bir şekilde farklı bir özellik

²³ Ali Yıldırım, Hasan Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, s.132.

karıştırmadan ölçülmesi olarak tanımlanabilir. Ölçme aracının önemli özelliklerinden bir diğeri ise güvenirliliktir. Güvenirlilik ölçme aracında bulunan maddelerin tutarlılığı, aynı özelliği ölçüp ölçmediğini ortaya çıkarmaktadır. Bununla birlikte likert tipi ölçeklerde iç tutarlılık ölçütü olarak kabul edilen Cronbach tarafından geliştirilen α (alfa) kat sayısının güvenirlilik düzeyini saptamak kullanılması daha uygun olacağı belirtilmektedir. Bu bilgilerden yola çıkılarak Cronbach Alfa katsayısının kullanılması uygun bulunmuştur. Oluşturulan ölçeğin yapı geçerliliğini tespit etmek için Kaiser-Meyer-Olkin ve Bartlett testine başvurulmuştur.²⁴

Daha sonra madde indirgeme maksadıyla kavramsal çerçevede anlamlı boyutlara ayrılıp ayrılmadığı tespit etmek için faktör analizine başvurulmuştur. Faktör analizi sonucunda aynı faktörü ölçen maddeler bir araya getirilerek oluşturmuş olduğu boyuta söz konusu maddeler içeriğine göre isimlendirilmeye çalışılmıştır. Faktör yük değeri düşük maddeler ölçekten çıkarılıp 39 maddelik ölçek 5 temel boyuta ayrılmıştır. Bu bağlamda yapılan geçerlilik ve güvenirlilik testleri aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Kur'an Okuma ve Tecvit Dersi Öğretim Süreci Boyutu

Tablo 1: Öğretim Süreci Boyutu KMO and Bartlett's Test Sonuçları

| | | |
|-----------|---|-------------------------------|
| .968 | Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy | |
| 11155.892 | Approx. Chi-Square | Bartlett's Test of Sphericity |
| 231 | Df | |
| .00 | P | |

“Kur'an Okuma ve Tecvit Dersi Öğretim Süreci” boyutuna dair elde edilen bulgulardan yeterliliğin saptanması için yapılan Kaiser-Meyer-Olkin testi sonucuna göre puanı .96'dır. Bu puan sosyal bilimlerde elde edilen bulguların yeterliliğin çok iyi derecede olduğunu göstermektedir.²⁵

Ölçekteki “Öğretim Süreci Boyutu” tek bir faktörün açıkladığı varyans % 56.552 olarak hesaplanmıştır.

Kur'an okuma ve tecvit dersi öğretim süreci boyutuna dair öğrencilerin görüşlerinin ne düzeyde olduğunu gösteren faktör analizi sonuçları Tablo 2'de

²⁴ Şener Büyüköztürk, *Veri Analizi El Kitabı*, 24. Baskı, Pegem Akademi, Ankara 2018, s. 179-194.

²⁵ Büyüköztürk, *Veri Analiz El Kitabı*, s. 134-136.

verilmiştir.

Tablo 2: Kur'an Okuma ve Tecvit Dersi Öğretim Süreci Boyutu Faktör Analizi Sonuçları

| Faktör Yük Değeri | Öğretim Süreci Boyutu |
|-------------------|---|
| .81 | Öğrenciyi tanıma, duygu ve düşüncelerine önem verme |
| .80 | Öğrenciye önem ve değer verme |
| .79 | Dersin yapısına uygun yöntem ve teknik kullanma |
| .79 | Öğrencinin dersteki durumunu takip ve takdir etme |
| .78 | Öğrencinin dersteki gelişimini takip ve değerlendirme |
| .78 | Öğrenme ortamını dersin hedefleri doğrultusunda düzenleme |
| .78 | Öğrenciyle iletişime geçme ve eleştiriye açık olma |
| .78 | Bireysel farklılıkları dikkate alma |
| .77 | Verimli bir öğrenme ortamı oluşturma |
| .77 | Öğrenciye saygı ve hoşgörü ile yaklaşma |
| .77 | Öğrenme sürecine rehberlik etme |
| .75 | Öğrenciye yaklaşımında olumlu ve samimi davranma |
| .75 | Ölçme değerlendirmede adil davranma |
| .74 | Öğrenciye iyi bir model sunma |
| .71 | Ön öğrenmeleri kontrol etme ve hatırlatma |
| .71 | Öğrenciyi derse olumlu yönde güdüleme |
| .69 | Dersin kurallarını öğrenciyle oluşturma |
| .69 | Ben dilini kullanma |
| .64 | Dersin için gerekli materyal ve araç-gereci sağlama |
| .64 | Dersin hedefleri hakkında öğrenciyi bilgilendirme |
| .43 | Öğretim elemanların alan bilgisini yeterli görme |
| .36 | Sadece ürünü değerlendirme |

Cronbach's Alpha: .962

Açıkladığı Varyans: %56.552

Tablo 2'de görüldüğü üzere Kur'an okuma ve tecvit dersi "Öğretim Süreci Boyutu"nu belirlemeye yönelik 22 soru yer almaktadır. Ölçekteki maddelerin faktör yük değerinin .81-.36 arasında değiştiği görülmektedir. Bu veriler, ölçeğin birbiriyle ilişkili maddelerden oluştuğunu göstermektedir. Buna göre, Kur'an okuma ve tecvit dersi "Öğretim Süreci Boyutu" ölçeği, söz konusu alanı ölçme niteliğine sahiptir.

Ölçeğin *Cronbach's Alpha* güvenilirlik kat sayısının .96 olduğu tespit edilmiştir. Bu veri ölçeğin çok iyi düzeyde güvenilirliğe sahip olduğunu ortaya koymaktadır.²⁶ Elde edilen bulgular söz konusu yeterlilik ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir veri toplama aracı olduğunu ifade etmektedir.

Ders İçeriği Boyutu

| | |
|------|---|
| .830 | Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy |
|------|---|

²⁶ Büyüköztürk, *Veri Analiz El Kitabı*, s. 32.

| | | |
|----------|--------------------|-------------------------------|
| 1233.531 | Approx. Chi-Square | Bartlett's Test of Sphericity |
| 15 | Df | |
| .00 | P | |

Tablo 3: Ders İçeriği Boyutu KMO and Bartlett's Test Sonuçları

Tablo 3'e göre ders içeriği boyutuyla ilgili elde edilen verilerin yeterliliği saptanması için yapılan yapı geçerliliği testi sonucuna göre yeterlilik puanı .83'tür. Bu puan sosyal bilimlere göre ölçekten elde edilen verilerin yeterliliklerinin iyi derecede olduğu anlamına gelmektedir.²⁷

Tablo 4'te ölçekteki "Ders İçeriği Boyutu"nda tek bir faktörün açıkladığı varyansın değerinin % 52.87 olduğu görülmektedir.

Kur'an okuma ve tecvit dersi "Ders İçeriği Boyutunu" ilahiyat fakültesi öğrencilerinin yeterli bulma düzeylerini belirlemek amacıyla yapılan ölçeğin faktör analizi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4: Ders İçeriği Boyutuna Yönelik Değerlendirmelerinin Faktör Analizi Sonuçları

| Faktör Yük Değeri | Ders İçeriği Boyutu |
|-------------------|--|
| .75 | Ders saatlerini öğrenme için yeterli bulma |
| .73 | Tecvit müfredatını yeterli bulma |
| .71 | Yüzüne okuma müfredatını yeterli bulma |
| .65 | Ezber müfredatını yeterli bulma |
| .63 | Öğretmen yetiştirmede dersleri yeterli bulma |
| .60 | Sınıf mevcudunu yeterli bulma |

Cronbach's Alpha: .819

Açıkladığı Varyans: % 52.875

Tablo 4'e göre ders içeriği boyutunda sahip olunması gerektiği düşünülen 6 yeterlilik ifadesinin yer aldığı ölçeğin faktör analizi sonuçlarına göre birinci faktör yük değeri .75 ile .60 arasında değiştiği görülmektedir.²⁸ Ayrıca, ders içeriği boyutu olarak tanımlanan boyutun tek bir faktörün açıkladığı varyans % 52.87 olarak bulunmuştur.²⁹ Bu veriler ışığında ölçeğin birbiriyle ilişkili maddelerden oluştuğu ve ders içeriği boyutu olarak ifade edilen yeterlilik yapısını ölçtüğü görülmektedir. Ölçeğin

²⁷ Büyüköztürk, *Veri Analiz El Kitabı*, s. 134-136.

²⁸ Büyüköztürk, *Veri Analiz El Kitabı*, s. 32.

²⁹ Büyüköztürk, *Veri Analiz El Kitabı*, s. 134-136.

Cronbach's Alpha güvenilirlik kat sayısı sonucu .81 düzeyinde olması testin çok iyi düzeyde güvenilir olduğunu belirtmektedir.³⁰ Tablo 3 ve Tablo 4'teki bulgular incelendiğinde ders içeriği boyutunu geçerli ve güvenilir bir ölçek olarak ortaya çıkmaktadır.

Öğrencilerin Derse Yönelik Sorumluluklarını Yerine Getirme Boyutu

| | | |
|---------|---|-------------------------------|
| .771 | Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy | |
| 681.475 | Approx. Chi-Square | Bartlett's Test of Sphericity |
| 6 | Df | |
| .00 | P | |

Tablo 5: Öğrencilerin Derse Yönelik Bireysel Sorumlulukları Yerine Getirme Boyutu KMO and Bartlett's Test Sonuçları

Tablo 5'te öğrencilerin derse yönelik bireysel sorumluluklarını yerine getirme boyutuyla ilgili elde edilen verilerin yapı geçerliliği testi sonucu .77'dir. Bu puan elde edilen verilerin yeterliliğinin sosyal bilimlere göre iyi düzeyde olduğuna işaret etmektedir.³¹

Tablo 6'da öğrencilerin derse yönelik bireysel sorumluluklarını üstlenme boyutundaki tek bir faktörün açıkladığı varyans % 60.05'tir

İlahiyat fakültesi öğrencilerinin Kur'an okuma ve tecvit dersinde, derse yönelik bireysel sorumluluklarını yerine getirme boyutunda öngörülen ifadelerle hangi düzeyde sahip olduklarını belirlemek amacıyla geliştirilen ölçeğin faktör analizi sonuçları tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6: Öğrencilerin Derse Yönelik Bireysel Sorumluluklarını Yerine Getirme Boyutu Faktör Analizi Sonuçları

| Faktör Yük Değeri | Öğrencilerin Derse Yönelik Bireysel Sorumluluklarını Yerine Getirme Boyutu |
|-------------------|--|
| .76 | Derslere hazırlıklı katılım gösterme |
| .72 | Derslere devamlı katılım gösterme |
| .71 | Ezberlerini düzenli yapma |
| .63 | Dersler dışında derse yönelik çalışma |

Cronbach's Alpha: .777

Açıkladığı Varyans: % 60.059

Tablo 6'da öğrencilerin derse yönelik bireysel sorumluluklarını yerine getirme boyutunda sahip olması gerektiği düşünülen 4 ifadenin oluşturmuş olduğu ölçeğin

³⁰ Büyüköztürk, *Veri Analiz El Kitabı*, s. 32.

³¹ Büyüköztürk, *Veri Analiz El Kitabı*, s. 32.

faktör analizi sonuçlarına göre maddelerin birinci faktör yük değerlerinin .76 ile .63 arasında olduğu gözlemlenmektedir. Faktör yük değerine göre ölçek birbiriyle ilişkili maddelerden oluşmakta ve ifade edilen düzeyleri ölçme özelliğine sahip olduğu anlaşılmıştır. Ölçeğin Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı .77 olarak hesaplanmıştır. Bu veri, ölçeğin iyi düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir.³² Bu bulgular öğrencilerin derse yönelik bireysel sorumluluklarını yerine getirme boyutunun geçerli ve güvenilir bir veri toplama aracı olduğunu açıklamaktadır.

Öğrencilerin Bireysel Başarılarını Değerlendirme Boyutu

Tablo 7: Öğrencilerin Derse Yönelik Bireysel Başarılarını Değerlendirme Boyutu KMO and Bartlett's Test Sonuçları

| | | |
|----------|--------------------|---|
| | .740 | Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy |
| 1024.854 | Approx. Chi-Square | Bartlett's Test of Sphericity |
| 6 | Df | |
| .00 | P | |

Tablo 7'de "Kur'an Okuma ve Tecvit dersinde Öğrencilerin Bireysel Başarılarını Değerlendirme" ölçeği ilgili elde edilen verilerin saptanması noktasında yapılan Kaiser-Meyer-Olkin testi sonucu yeterlilik puanının .74'tır. Bu puan sosyal bilimlerde yeterliliğin belirlenmesinde elde edilen verilerin iyi düzeyde olduğunu ifade etmektedir.³³

Tablo 8'de yer alan ölçekte "Öğrencilerin Derse Yönelik Bireysel Sorumluluklarını Üstlenme Boyutu" tek bir faktörün açıkladığı varyans % 62.52 olarak bulunmuştur. "Kur'an Okuma ve Tecvit dersinde Öğrencilerin Bireysel Başarılarını Değerlendirme" boyutunu belirlemek için yapılan faktör analizi sonuçları tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8: Öğrencilerin Derse Yönelik Bireysel Başarılarını Değerlendirme Boyutu Faktör Analizi Sonuçları

| Faktör Yük Değeri | Öğrencilerin Derse Yönelik Bireysel Başarılarını Değerlendirme Boyutu |
|-------------------|---|
| .87 | Harflerin mahreçlerini bilme ve uygulama |
| .86 | İyi okuma |
| .81 | Tecvit teorik bilgi ve uygulama |
| .36 | Kur'an eğitimini farklı kurslarla destekleme |

³² Büyüköztürk, *Veri Analiz El Kitabı*, s. 134-136.

³³ Büyüköztürk, *Veri Analiz El Kitabı*, s. 134-136.

Cronbach's Alpha: .754

Açıkladığı Varyans: % 62.520

Tablo 8’de görüldüğü üzere “Kur’an Okuma ve Tecvit Dersinde Öğrencilerin Bireysel Başarılarını Değerlendirme” boyutunun faktör analizi sonuçları incelendiğinde, ilgili alanın 4 yeterlilik maddesinin değerleri .87 ile .36 arasında değişmektedir. Faktör yük değerlerinin yüksek olduğunun görülmesi, ölçeğin maddelerinin birbiriyle ilişkili olduğunu göstermektedir.³⁴ Buradan hareketle “Kur’an Okuma ve Tecvit dersinde Öğrencilerin Bireysel Başarılarını Değerlendirme” boyutu olarak ifade edilen yapıyı ölçme özelliğine sahip olduğu ifade edilebilir. Ölçeğin güvenilirliğini ortaya çıkaran *Cronbach's Alpha* değeri .75’tir.³⁵ Söz konusu değer ölçeğin iyi düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir. Sonuçlar ele alındığında “Kur’an Okuma ve Tecvit dersinde Öğrencilerin Bireysel Başarılarını Değerlendirme” boyutu ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir veri toplama aracı olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Öğrencilerin Kur’an Okuma ve Tecvit Dersine Bireysel Çalışma Boyutu

Tablo 9: Öğrencilerin Kur’an Okuma ve Tecvit Dersine Bireysel Çalışma Yeterlilikleri KMO and Bartlett’s Test Sonuçları

| | Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy | |
|---------|---|-------------------------------|
| .581 | Approx. Chi-Square | Bartlett’s Test of Sphericity |
| 110.886 | | |
| 3 | Df | |
| .00 | P | |

Tablo 9’da ilahiyat fakültesi öğrencilerinin Kur’an okuma ve tecvit dersi “Bireysel Çalışma Yeterlilikleri” ile ilgili elde edilen verilerin yeterliliğinin saptanması için yapılan Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi sonucu yeterlilik puanı .58’dir. Bu değer elde edilen verilerin yeterliliğinin orta düzeyde olduğunu ifade etmektedir.³⁶

Tablo 10’da yer alan ölçekte, “ Bireysel Çalışma Yeterlilikleri” boyutunda tek bir faktörün açıkladığı varyansın % 49.45 olduğu görülmektedir.

İlahiyat fakültesi öğrencilerinin Kur’an okuma ve tecvit dersi “ Bireysel Çalışma Yeterlilikleri” boyutunda öngörülen yeterlilik düzeylerine hangi düzeyde sahip

³⁴ Büyüköztürk, *Veri Analiz El Kitabı*, s. 32.

³⁵ Büyüköztürk, *Veri Analiz El Kitabı*, s. 134-136.

³⁶ Büyüköztürk, *Veri Analiz El Kitabı*, s. 134-136.

olduklarını belirlemek için geliştirilen ölçeğin faktör analizi sonuçları Tablo 10’da incelenmektedir.

Tablo 10: Bireysel Çalışma Yeterlilikleri Boyutu Faktör Analizi Sonuçları

| Faktör Yük Değeri | Öğrencilerin Derse Yönelik Bireysel Çalışma Yeterlilikleri |
|-------------------|--|
| .76 | Kur’an’ın mealini okuma |
| .74 | Kur’an’ı hatim etme |
| .59 | Günlük Kur’an okuma |

Cronbach’s Alpha: .489

Açıkladığı Varyans: % 49.45

Tablo 10’da ilahiyat fakültesi öğrencilerinin Kur’an okuma ve tecvit dersi “Bireysel Çalışma Yeterlilikleri” boyutunda sahip olması beklenen 3 yeterlilik ifadesinin oluşturduğu faktör analizi sonuçları .76 ile .59 arasında değiştiği belirlenmiştir.³⁷ Faktör yük değerlerine göre ölçek birbiriyle ilişkili maddelerden oluşmakta ve söz konusu yapıyı ölçmektedir. Ölçeğin *Cronbach’s Alpha* güvenirlik katsayısı .48 olarak hesaplanmıştır. Bu değer ölçeğin orta düzeyde güvenilirliğe sahip olduğunu ifade etmektedir.³⁸ Buna göre “ Bireysel Çalışma Yeterlilikleri” ölçeği veri toplama aracı geçerli ve güveniliridir.

Verilerin Çözümlemesi

Uygulamadan sonra ölçeğimizden elde edilen veriler, istatikselsel işlem yapılmak üzere SPSS 21.0 paket programına aktarılmıştır. Verilerin analizi SPSS 21.0 programı ile gerçekleştirilmiştir.

İlahiyat Fakültesi Kur’an Okuma ve Tecvit Dersi Anketi, Likert formatında düzenlenmiştir. Bu bağlamda dersin; öğretim süreci, belirlenen boyutlarda ifadelerle sahip olma düzeyleri ortalama puanları hesaplanarak değerlendirilmeye çalışılmıştır. Belirlenen her boyutta yer alan ifadelerin sahip olunma düzeylerine dair ortalama puanlar hesaplanmıştır. Söz konusu puanlar büyükten küçüğe sıralanmıştır. Böylelikle belirlenen her bir boyuta ilişkin sahip olma düzeyinin ortalama puanlarından yola

³⁷ Büyüköztürk, *Veri Analiz El Kitabı*, s. 32.

³⁸ Büyüköztürk, *Veri Analiz El Kitabı*, s. 134-136.

çıkılarak Kur'an Okuma Ve Tecvit Dersi Öğretim Süreci Anketi ölçek bazında değerlendirilmiştir. Ölçekte yer alan puanlardaki artış tutum düzeyinin yükseldiğini ifade etmektedir. Söz konusu puanlardaki düşüş ise tutum düzeyinin azaldığını ifade etmektedir.

İlahiyat fakültesi Kur'an okuma ve tecvit dersi öğretim süreci belirlenen 5 boyutta yer alan ifadelerle sahip olma düzeylerinin anlamlı bir fark gösterip göstermediği incelenmiştir. İlk aşamada bağımlı ve bağımsız değişkenlerin normal dağılım gösterip göstermediklerini belirlemek için Kolmogorov Smirnov testi yapılmıştır.

Test edilecek olan değişkenler normal dağılım gösteriyorsa iki grup arasında anlamlı bir fark bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla Bağımsız Örneklem T-Testi başvurulmuştur. İki'den fazla grup arasında anlamlı bir fark bulunup bulunmadığını görmek için ise Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. ANOVA analizi neticesinde anlamlı bir fark var ise, bu farkı bulmak için LSD post-hoc çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır.

Test edilecek değişkenlerden biri veya her ikisi de normal dağılım göstermemiş ise iki grup arasındaki farkın bulunmadığı tespit için Mann Whitney U Testi'ne başvurulmuştur. İki'den fazla grup arasında anlamlı bir fark bulunup bulunmadığı belirlemek için Kruskal Wallis H Testi yapılmıştır.

Görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde, betimsel ve içerik analizi yöntemleri kullanılmıştır. İlk olarak yazıya geçirilen veriler düzenlenerek kodlanmış, kodlanan verilerden temalar oluşturulmuş ve bu veriler tanımlanarak yorumlanmıştır.

İlahiyat Fakültesi Kur'an Okuma ve Tecvit Dersi Ölçeği

İlahiyat fakültesi Kur'an okuma ve tecvit dersi anketi olarak isimlendirilen ölçek 45 sorudan meydana gelmektedir. Ölçeğin soruları SPSS 21.0 programının faktör analizi ile geçerlilik ve güvenilirlik testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda yeterlilik ifadeleri 5 boyutta incelenmiştir. Söz konusu yeterlilik boyutları aşağıdaki gibidir:

İlk boyutta yer alan maddeler; öğrenciyi tanıma, duygu ve düşüncelerine önem verme, öğrenciye önem ve değer verme, dersin yapısına uygun yöntem ve teknikleri kullanma, öğrencinin dersteki durumunu takip ve takdir etme, öğrencinin dersteki gelişimini takip ve değerlendirme, öğrenme ortamını dersin hedefleri doğrultusunda düzenleme, öğrenciyle iletişime geçme ve eleştiriye açık olma, bireysel farklılıkları dikkate alma, verimli bir öğrenme ortamı oluşturma, öğrenciye saygı ve hoşgörü ile yaklaşma, öğrenme sürecine rehberlik etme, öğrenciye yaklaşımında olumlu ve samimi davranma, ölçme değerlendirmede adil davranma, öğrenciye iyi bir model sunma, ön öğrenmeleri kontrol etme ve hatırlatma, öğrenciyi derse olumlu yönde güdüleme, dersin kurallarını öğrenciyle oluşturma, ben dilini kullanma, dersin için gerekli materyal ve araç-gereci sağlama, dersin hedefleri hakkında öğrenciyi bilgilendirme, öğretim elemanların alan bilgisini yeterli görme ve sadece ürünü değerlendirme gibi ifadeleri içermesi “*Kur’an Okuma ve Tecvit Dersi Öğretim Süreci Boyutu*” olarak isimlendirmemize sebep olmuştur.

Yüzüne okuma müfredatını yeterli bulma, tecvit müfredatını yeterli bulma, ezber müfredatını yeterli bulma, ders saatlerini öğrenme için yeterli bulma, sınıf mevcudunu yeterli bulma ve öğretmen yetiştirmede dersleri yeterli bulma ifadelerini kapsayan maddeler ise “*Ders İçeriği Boyutu*” olarak tanımlanmıştır.

Derslere hazırlıklı katılım gösterme, derslere devamlı katılım gösterme, ezberlerini düzenli yapma ve dersler dışında derse yönelik çalışma yapma ifadelerinin yer aldığı boyut “*Öğrencilerin Derse Yönelik Bireysel Sorumluluklarını Üstlenme Boyutu*” olarak adlandırılmıştır.

Harflerin mahreçlerini bilme ve uygulama, iyi okuma, tecvit teorik bilgi ve uygulama ve Kur’an eğitimi farklı kurslarla destekleme ifadelerinin yer aldığı maddeler bir bütün olarak değerlendirildiğinde “*Öğrencilerin Derse Yönelik Bireysel Başarılarını Değerlendirme Boyutu*” şeklinde isimlendirilmesi uygun görülmüştür.

Son olarak, Kur’an’ın mealini okuma, Kur’an’ı hatim etme ve günlük Kur’an okuma ifadelerini kapsayan maddeler “*Öğrencilerin Derse Yönelik Bireysel Çalışma Boyutu*” şeklinde isimlendirilmiştir.

BÖLÜM 1: İLAHİYAT FAKÜLTELERİNDE KUR'AN OKUMA VE TECVİT DERSİ

Türkiye’de yükseköğretimde Kur’an öğretiminin geçirdiği süreci görmek için ilk olarak Dârülfünun İlahiyat Fakültesi’nden başlanarak ilahiyat fakülteleri ders programı incelenmiştir. Dârülfünun İlahiyat Fakültesi’nde tefsir ve tefsir tarihi dersi, altı dönemlik bir ders olarak yer alırken; Kur’an okuma ve tecvit dersinin ders programında müstakil olarak yer almadığı görülmüştür.³⁹ Ankara İlahiyat Fakültesi’nin 1949-1953 yılları arasında uygulanan programda, Kur’an okuma ve tecvit dersi yer almazken, 1953 yılında hazırlanan yeni programa *Kur’an ve İslam Dini Esasları* ismiyle dâhil edilmiştir. Ders 1972 yılında hazırlanan programda ise 2 kredi/saatlik müstakil ders olarak yerini almıştır. Kur’an okuma ve tecvit dersi, Yüksek İslam Enstitüleri ve 1983 yılında hazırlanan program ile sürekli yer alan bir ders haline dönüşmüştür. Kur’an okuma ve tecvit dersi; 2009 İlahiyat Milli Komitesi programında ilk olarak 10 kredi/saate, daha sonra her döneme 2 kredi/saat konulmak üzere toplam 16 kredi/saate çıkarılmıştır. YÖK’ün 2013 yılında kabul ettiği programla Kur’an okuma ve tecvit dersi 18 kredi/saatlik derstir.⁴⁰

Kur’an okuma ve tecvit dersinin ilahiyat lisans programında başta siyasi nedenlere bağlı olarak yer almazken, toplumunun; “Cenazelerimize Kur’an okuyacak kimse kalmadı.” gibi tepkilerinin sonucunda programda yer almaya başladığı düşünülmektedir.⁴¹

İmam Hatip okullarının açılması Kur’an öğretmeni yetiştirmeye olan ihtiyacı artırmıştır. Bununla birlikte Yüksek İslam Enstitüleri’nin İlahiyat Fakültesi çatısında birleştirilmesi Kur’an dersinin ilahiyat fakülteleri programındaki yerini korumasına yardımcı olmuştur.

³⁹ Mustafa Öcal, “Daru’l-Fünûn İlahiyat Fakültesinin Öğretim Süresi Ders Programı ve Mezuniyet Belgesi Örnekleri”, *Darülfünun İlahiyat Sempozyumu Tebliğleri (18-19 Kasım 2009)*, İstanbul 2010, s.187.

⁴⁰ Çağfer Karadaş, “İlahiyat Fakülteleri Lisans Programı Üzerine Genel Değerlendirme ve Öneriler”, *Bugünün İlahiyat’ı Nasıl Olmalı Sorunlar ve Çözüm Önerileri?*, 1. Baskı, Ensar Neşriyat, İstanbul 2015, s. 226.

⁴¹ Recai Doğan ve Remziye Ege, *Din Eğitimi El Kitabı*, 5. Baskı, Ankara, Grafiker Yayınları, 2017, s. 149-150.

Dârülfünun'dan günümüze kadar ilahiyat lisans programlarında başlangıçta Kur'an okuma ve tecvit dersi yer almazken 1953 yılından itibaren 2 kredi/saatlik ders olarak programa dâhil olmuştur. Son dönemde ilahiyat lisans programında ağırlıklı 18 saatlik/kredilik bir ders haline dönüşmüştür. Kur'an öğretimi; ilahiyat fakültelerinde sekiz dönem okutulan iki kredilik Kur'an okuma ve tecvit dersiyle gerçekleştirilmektedir. Dersin her dönem olması ilahiyat fakülteleri eğitim-öğretim programında ağırlığını artırmakla birlikte, dersin belirli hedefler çerçevesinde ortak bir programla yürütülmesi ihtiyacını da beraberinde getirmiştir. Bu Kur'an öğretimi açısından önemli bir gelişme olmakla birlikte Kur'an öğretimi noktasında ilahiyat fakültelerinin sorumluluklarını da artırmaktadır.⁴²

1.1. İLAHİYAT FAKÜLTELERİNDE KUR'AN OKUMA VE TECVİT DERSİNİN AMAÇLARI

Amaç, sözlükte varmak istenilen yol, gaye, maksat anlamına gelmektedir.⁴³ Eğitimde ise hedef ve amaçlar “Niçin Öğreteceğiz?” sorusunun cevabını vermektedir.⁴⁴ Kur'an okuma ve tecvit dersinin hedefleri bize Kur'an öğretiminin niteliği hakkında bilgi vermektedir. Bu bağlamda *Yükseköğretimde Din Öğretimi ve Din Hizmetleri Semineri*'nde İsmail Karaçam'ın 1988 yılında yaptığı sunumda belirlediği hedefler ve bugün ilahiyat fakültelerinin Kur'an okuma ve tecvit dersine yönelik hedefleri incelenmeye çalışılmıştır. Karaçam, ilahiyat fakültelerinde Kur'an öğretiminin temel amaçlarını şu şekilde sıralamıştır:

- “Kur'an-ı Kerim'i doğru, sıhhatli, tecvit kurallarına uygun bir şekilde, tertil üzere okuma yeteneğini geliştirmek, muteber alışkanlıklar kazandırmak.
- İmam Hatip Liselerine, Kur'an Kurslarına, Diyanet İşleri Başkanlığı'nın yüksek kademelerine ve orta öğretim müesseselerine Kur'an okuma ve okutma noktasında mütihaz eleman yetiştirmek.
- Kur'an-ı Kerim'in harf, kelime, âyet ve sûrelerindeki icâzkâr ahengi, ilâhi üslûbu kavratmak; ayetlerin fâsıllarına, tekarlara ve müşabehetlere dikkat çekmek; Kur'ân kelamındaki erişilmez tenasübe ilgi ve hayranlık uyandırmak.
- Kur'an'ın hem fesahat, hem belâgatını apaçık belirtecek, mâna harflerini vazifelerine

⁴² Şenat, “Kur'an Okuma ve Tecvit Dersinin İşlenişine İlgili Bir Araştırma”, s. 217.

⁴³ <http://sozluk.gov.tr/> 23.07.2019 23:48.

⁴⁴ Mehmet Zeki Aydın, *Din Öğretimde Yöntemler*, Nobel Yayıncılık, Ankara, 2016, s. III.

göre edâ, kelimeleri medlûl mânalarına yarışır bir tarzda telaffuz, kelimeleri müstakilen belirtecek bir şekilde kıraat, cümle ve ayetleri mefhum ve anlamlarına uygun bir tilâvet, hasılı Kur'an'ı temsili okuma yeteneği kazandırmak.

- Mesleğini icrada yeterli sürelerin, aşırıların, âyetlerin ve duaların hatasız ezberlenmesini temin etmek.
- Gerek memleketimizde ve gerekse bütün dünyada yaygın olan Hafs rivayetine göre Âsım kıraatının dışındaki kıraatler hakkında gerek teorik gerekse pratik bilgiler vermek ve bu hususta beceriler kazandırmak.”⁴⁵

Karaçam, İlahiyat fakültelerinde Kur'an öğretiminin amacını, özetle manaya ve Hafs kıraatine hâkim iyi bir Kur'an okuyucusu ve öğretmeni yetiştirmek olduğunu ifade etmektedir.

TOGÜ İF program yeterliliklerini ifade eden ilk maddesi “*Kur'an-ı Kerim'i usulüne uygun okur ve ilmi ölçüler çerçevesinde yorumlar.*” şeklindedir. Kur'an okuma ve tecvit dersinin amacının: “*Kur'an okuyabilme ve bazı pasajları ezberleme yeteneğinin geliştirmesi.*”, dersin içeriğinin ise: “*Kutsal metni kendine özgü kurallar çerçevesinde ve kendi fonetik özelliklerini esas alan bir tarzda okumak.*” olduğu belirtilmiştir.⁴⁶

Recep Tayyip Erdoğan İlahiyat Fakültesi, Kur'an okuma ve tecvit dersinin amacını : “*Sağlıklı bir Kur'an okuyuşu için gerekli olan tecvit kaidelerini tatbik etme becerisini kazanıp Kur'an'ı bu kazanım çerçevesinde yüzünden ve ezber okuyabilmektir.*”, dersin içeriğini ise “*Kur'an'ın yüzünden okunması. Ezberlerin talimi ve dinlenilmesi. Tecvit kurallarının anlatılması.*”⁴⁷ olarak belirlemiştir.

Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi ve Recep Tayyip Erdoğan İlahiyat Fakültesi dersin amacını, “*Sağlıklı bir Kur'an okuyuşu için gerekli olan tecvit kaidelerini tatbik etme becerisini kazanıp Kur'an'ı bu kazanım çerçevesinde yüzünden ve ezber okuyabilmektir.*”, dersin kazanımlarını ise ilk dönem için şu şekilde belirtmiştir:

⁴⁵ İsmail Karaçam, “Kur'an Öğretim Metodunun Ana Çizgileri”, *Din Öğretimi ve Din Hizmetleri Semineri (8-10 Nisan 1988)*, Diyanet İşleri Başkanlığı İlmî Eserler 50, Ankara 1988, s. 120.

⁴⁶ <https://obs.gop.edu.tr/oibs/bologna/start.aspx?gkm=068> 18.07.2019 21.40.

⁴⁷ <http://bologna.erdogan.edu.tr/course.php?pc=1&kultur=trTR&program=237&mufredatID=21885&dersID=45087&yil=2017> 18.07.2019 21.33.

1. “Kur’an okumanın faziletini kavrar.
2. Sağlıklı bir Kur’an okuyuşu için gerekli olan tecvit ilminin tarifi, gayesi ve lüzumu hakkında bilgi edinir,
3. Harfleri, mahreç yerleri ve sıfatlarına uygun bir şekilde telaffuz eder;
4. Harfleri telaffuz ederken mahreç ve sıfatlarda ortaya çıkabilecek muhtemel hataları fark eder;
5. Tenvin ve Sâkin Nûn’un, Sâkin Mîm’in ve Râ’nın okunuş kurallarını öğrenip uygular;
6. Tecvid ilminin kavramlarını (istihlâhlarını) kullanır;
7. Tecvid bilgileri çerçevesinde Kur’an’ın ilk beş cüzünü “talim usulü” çerçevesinde yüzünden doğru bir şekilde okur;
8. Namaz dualarını, Ezan-Kamet-Tesbihatı, Fatıha suresini, Bakara suresinin 1-5, ayetlerini ve Fil-Nas arasındaki kısa sureleri ezberden doğru bir şekilde okur;
9. Yüzünden ve ezberden okuduğu ayetlerin meallerini anlar;
10. Yüzünden ve ezberden okuduğu ayetler vasıtasıyla temel düzeyde bir Kur’an kültürüne sahip olur.”⁴⁸

Benli ise ilahiyat fakültelerinde Kur’an öğretiminin temel amacının geleceğin Kur’an öğretmenine hatasız yüzüne okumayı öğretme, Kur’an’dan belirli bölümleri ezbere okuyabilme ve ezbere okuduğu yerlerin mealini bilme olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca bu hedeflerle birlikte öğrenciye Kur’an öğretimi yöntemine dair belirli beceriler kazandırmayı da hedeflemektedir.⁴⁹

Günümüzde ilahiyat fakültelerinin genel olarak Kur’an okuma ve tecvit dersiyle öğrencilere usulüne uygun olarak Kur’an okuma ve belli pasajları ezberleme becerisi kazandırmayı hedeflediği görülmektedir. Karaçam’ın belirttiği hedeflerde Kur’an öğretmeni yetiştirme hedeflerinin ise günümüzde ilahiyat fakültelerinin Kur’an okuma ve tecvit dersi için belirlediği hedefler arasında yer almadığı görülmektedir.

Kur’an okuma ve tecvit dersinde takip edilen planlar hakkında fikir sahibi olmak amacıyla araştırmamızın evreni olan fakültelerin 4 yıllık Kur’an okuma ve tecvit dersi müfredatları incelenmiştir. Aşağıda, NEÜ AK İF ve TOGÜ İF Kur’an okuma ve tecvit

⁴⁸ <http://bilgipaketi.uludag.edu.tr/Ders/Index/912713> 18.07.2019 22:16.

⁴⁹ Benli, “İlahiyat Fakültelerinde Yürütülen Okuma ve Tecvid Dersleri İçin Bir Program Önerisi”, s.127-128.

dersi müfredatlarına yer verilmiştir. Şenat araştırmasında; ilahiyat fakültelerinde Kur'an okuma ve tecvit dersinde takip edilen öğretim planında birtakım tali farklılıklar olmakla birlikte benzer bir öğretim planının takip edildiği ifade etmektedir.⁵⁰

İlahiyat fakültelerinin Kur'an okuma ve tecvit dersi öğretim planları çoğunlukla yüzüne okuma, ezber ve tecvit öğrenme alanlarına yönelik olarak hazırlanmıştır. Öğrencilerin, harflerin mahreç ve sıfatlarına dikkat ederek en azından bir kez Kur'an-ı Kerim'in tamamını yüzüne okuma, tecvit kurallarını teorik olarak ayrıntılı bir şekilde öğrenme ve uygulama ve 30. cüz, Yasin suresi, Mülk suresi, Rahman surelerini ve meslek hayatında ihtiyaç duyacakları belirli aşırı ezber okuma kazanımlarıyla mezun olmaları hedeflenmektedir. Aşağıda Tablo 1.1. ve Tablo 1.2.'de araştırmamızın örnekleme olan ilahiyat fakültelerinin Kur'an okuma ve tecvit dersi öğretim müfredatına yer verilmiştir

Tablo 1.1: Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu İlahiyat Fakültesi Kur'an Okuma ve Tecvit Dersi Müfredatı

| Birinci Sınıf |
|--|
| <p>Yüzüne: Anlamıyla birlikte Bakara sûresi, Â-li İmrân, Nisa sûreleri. Ezber: Dûalar, Nâs-Dûha arası- Bakara Sûresi 1-5, 255, 285-286. ayetleri, Haşr Sûresi 22, 23, 24. ayetler Tecvit: Tecvit ilmine giriş, harflerin isim, mahreç ve sıfatları, med, sakin nûn ve tenvin ile ilgili hükümler, idğâm bahisleri</p> |
| İkinci Sınıf |
| <p>Yüzüne: Anlamıyla beraber 6-10. cüzler. Ezber: Yasin, Mülk, Şems ve Leyl sûreleri, İsrâ sûresi 1-5. ayetler ve Duhân sûresi 1-12. ayetler, Nebe'- Naziât, Abese, Tekvir, İnfitâr sûreleri. Tecvit: Vakf ve ibtidâ,, vasl, kat', sekte, zamir ve Ra'nın hükümleri.</p> |
| Üçüncü Sınıf |
| <p>Yüzüne: Anlamıyla beraber 16-25. cüzler. Ezber: Fetih, Beled, Fecr sûreleri, Âl-i İmrân sûresi 144-148. Ayetler, Hucurat, Rahman, Mudaffifin, İnşikâk sûreleri</p> |
| Dördüncü Sınıf |
| <p>Yüzüne: Anlamıyla beraber 26. ve 30. cüzler. Ezber: Vâkıa, Saff, Cuma, Necm sûresi 1-25. Ayetler, Kıyâme, Ğaşiye, A'lâ, Tarık, Bürûc sûreleri Kıraat İmamları ve örnek uygulamalar.</p> |

Tablo 1.2: Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Kur'an Okuma ve Tecvit Dersi Müfredatı

| |
|---|
| <p>Ezber: Namaz Duaları, Namaz Sureleri, Hümeze-Duha Sureleri Tecvit: Tefhim-terkik, tenvin ve nûn-u sakinin halleri, mim-sakinin halleri, kalkale, lafzatullah, zamir Yüzüne: 30. Cüz, Yasin, Mülk, Cuma, Kıyamet, Fetih, Rahman, Hucurat, Vakıa Sureleri</p> |
|---|

⁵⁰ Şenat, "İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Kur'an Okuma ve Tecvit Dersinin İşlenişine İlgili Kanaatleri Üzerine Bir Araştırma", s. 215.

| |
|--|
| Birinci Sınıf |
| <p>Ezber: Amennerrasülü, Haşr 22-24. Ayetler, Â. Kürsi, Leyl, Şems, Beled, Fecr, Ğaşiye, Âlâ, Tarık, Buruc, İnşikak Surleri (Öncekilerin Tekrarı)</p> <p>Tecvit: Tekrar, Râ'nın hükümleri, İdgâm Bahisleri, Sekte, Tekrar</p> <p>Yüzüne: Bakara Suresi, A. İmran Suresi, Nisa Suresi</p> |
| İkinci Sınıf |
| <p>Ezber: Mutaffifin, İnfitar, Tekvir, Abese, Naziat, Nebe ve 30. Cüz Tekrar (Öncekilerin Tekrarı)</p> <p>Tecvit: Tekrar, Harflerin Mahreçleri, Harflerin Sıfatları, Kur'an'ın Faziletleri</p> <p>Yüzüne: Maide Suresi, En'am Suresi, A'raf Suresi, Enfal Suresi, Tevbe Suresi, Yunus Suresi, Hud Suresi, Yusuf Suresi, Rad Suresi</p> |
| Üçüncü Sınıf |
| <p>Ezber: Yasin, Mülk, Rahman, Fetih, Hucurat, Amme Cüzü Tekrar</p> <p>Tecvit: Tekrar, Lam-ı Tarif, Ha-i Sekte, Vakf, İbtida, Vasl ve Hükümleri</p> <p>Yüzüne: İbrahim Suresi, Hicr Suresi, Nahl Suresi, İsra Suresi, Kehf Suresi, Meryem Suresi, Taha Suresi, Enbiya Suresi, Hac Suresi, Mü'minun Suresi, Nur Suresi, Furkan Suresi, Şuara Suresi, Neml Suresi, Kasas Suresi, Ankebut Suresi, Rum Suresi, Lokman Suresi, Secde Suresi</p> |
| Dördüncü Sınıf |
| <p>Ezber: Birinci Sınıf, İkinci Sınıf ve Üçüncü Sınıf Ezberleri Tekrar</p> <p>Tecvit: Tekrar-Tahlil, Kıraat İmamları, Kur'an tilavetiyle ilgili meseleler</p> <p>Yüzüne: Ahzab Suresi, Sebe Suresi, Fatır Suresi, Saffat Suresi, Sad Suresi, Zümer Suresi, Mümin Suresi, Fussilet Suresi, Şura Suresi, Zuhuruf Suresi, Duhan Suresi, Casiye Suresi, Ehkaf Suresi, Muhammed Suresi, Kaf Suresi, Zariyat Suresi, Tur Suresi, Necm Suresi, Kamer Suresi, Hadid Suresi, Mücadele Suresi, Haşr Suresi, Mümtehine Suresi, Saf Suresi, Münafıgun Suresi, Tegabun Suresi, Talak Suresi, Tahrim Suresi, Kalem Suresi, Hakka Suresi, Mearic Suresi, Nuh Suresi, Cin Suresi, Müzemmil Suresi, Müddesir Suresi, İnsan Suresi, Murselat Suresi</p> |

1.2. KUR'AN ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ

Öğretim yöntemi; öğretimde hedeflere ulaşabilmek için, tekniklerin, işlenecek konunun, kaynakların ve araç gerecin bir bütünlük içerisinde düzenlenmesi olarak tanımlanmaktadır.⁵¹ Seçilen yöntemin uygulanabilmesi için, tanımlanabilmesi, hangi derste ve hangi hedefler için kullanılacağıının, üstün ve zayıf yönlerinin bilinmesi gereklidir. Ayrıca, öğrencilerin yaşları, yetenekleri ve ön öğrenmeleri de yöntem seçiminde önemli bir yere sahiptir.⁵²

Kur'an öğretiminde yöntem seçimi derste istenilen başarıya ulaşmak için yardımcı unsurlardan bir tanesidir. Kur'an okuma ve tecvit dersi niteliğine uygun yöntemler kullanılarak öğrenme süreci öğretmen ve öğrenci için zevkli hale dönüştürülebilir. Bununla birlikte Egin'in Kur'an öğretimi ile ilgili çalışmasında,⁵³

⁵¹ Aydın, *Din Öğretimde Yöntemler*, s. 33.

⁵² Süleyman Akyürek, *Din Öğretimi*, Nobel Yayıncılık, Ankara, 2013, s. 14.

⁵³ Osman Egin, *Kur'an Öğretiminde Karşılaşılan Problemler ve Çözüm Önerileri*, *Etkili Din Öğretimi*, TİDEF, İstanbul 2010, s. 602.

Türkiye’de Kur’an öğretiminde genel-geçer yöntem ve metotlardan söz etmenin zor olduğunu, çoğunlukla herkesin kendi yöntemi uygulayarak Kur’an öğrettiğini vurgulamaktadır. Ayrıca modern öğretim yöntem ve tekniklerinin Kur’an öğretiminde kullanılmasına olan ihtiyaca dikkat çekmektedir.

Kur’an-ı Kerim, İslam’ın ilk yıllarında genellikle sema, arz ve eda yöntemiyle öğretiliyordu.⁵⁴ Bu sebeple sözü geçen Kur’an öğretim yöntemlerini açıklamakta yarar vardır.

Sema’: Sözlükte işitme, duyma manasına gelmektedir.⁵⁵ Kıraat ilminde Kur’an-ı dinleyerek öğrenmeye sema denilmektedir. Hocanın okuyup öğrencinin dinlemesi şeklinde gerçekleşen öğrenme yöntemidir.⁵⁶ Bu yöntem anadili Arapça olanlar ve bu hususta kulağı dolgun olanlar için uygunken dili Arapça olmayanlar için bu yöntem tavsiye edilmemektedir.⁵⁷

Şenat’ın çalışmasında araştırmaya katılan ilahiyat fakültesi öğrencilerinin büyük bir çoğunluğu öğretim elemanlarının derste örnek okuyuş yaptığını, ifade etmiştir.⁵⁸

Arz (Müşafehe): Sözlükte sunma, yüksek bir makama anlatma, bildirme manasında kullanılmaktadır.⁵⁹ Kıraat ilminde hocanın öğrencisine, öğrencinin hocasına okuyarak Kur’an öğretimine denilmektedir. Öğrencinin okuyup hocanın Kur’an öğretiminde en uygun bulunan yöntemdir.⁶⁰

Edâ: Terim olarak Kur’an-ı Kerim tecvit kaidelere uygun olarak okuma anlamında kullanılmaktadır.⁶¹ Sema ve arz’ın birlikte uygulanması olarak tanımlanmakla birlikte arz yönü ağırlıklıdır.⁶² Kur’an öğretiminde öğretmenin öğrettiği

⁵⁴ Abdurrahman Daşkın, *İmam Hatip Liselerin Kur’an-ı Kerim Derslerinde İzlenen Yöntemler*, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri, 2007, s. 4.

⁵⁵ <http://sozluk.gov.tr/> 23.07.2019 21:23.

⁵⁶ Necati Tetik, *Kıraat İlminin Talîmi*, İşaret Yayınları, İstanbul, 1990, s. 92.

⁵⁷ Mehmet Ali Sarı, *Kur’ân-ı Kerîm’i Güzel Okuma Tekniği ve Kuralları*, İFAV Yayınları, İstanbul 2013, s. 25.

⁵⁸ Fatma Asiye Şenat, *Kur’an Okuma ve Tecvit Dersinin İşlenişiyile İlgili Bir Çalışma*, s. 225.

⁵⁹ <http://sozluk.gov.tr/> 23.07.2019 21:50.

⁶⁰ Mehmet Ali Sarı, *Kur’ân-ı Kerîm’i Güzel Okuma Tekniği ve Kuralları*, s. 25.

⁶¹ <https://islamansiklopedisi.org.tr/arama/?q=eda&p=m> 23.07.2019 22:04.

⁶² Abdullah Benli, *İlahiyat Fakültelerinde Yürütülen Kur’an Okuma ve Tecvid Dersleri İçin Bir Program*

şekliyle tekrar etmek ve harflerin hakkını vererek öğretildiği şekilde okuyabilmek olarak tanımlanabilmektedir.⁶³ Ayrıca öğrencinin de öğretmenin okuduğu şekliyle okumasına da “eda” denir.

Günümüzde ise bahsi geçen Kur’an öğretim yöntemlerinin gösterip-yaptırma yöntemi başlığı altında değerlendirildiği söylenebilir.⁶⁴ Ayrıca, devinişsel becerilerin öğretiminde de gösterip-yaptırma yöntemi ön plana çıkmaktadır.⁶⁵ Bu anlamda devinişsel becerilerin geliştirilmesinde gösterip-yaptırma yöntemi önemli bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır.⁶⁶

Yılmaz ilgili çalışmasında sema, arz ve eda yöntemiyle birlikte koro çalışması, harf talimi yaptırma ve tecvit öğretiminde teori ve uygulamayı birlikte vermeyi, Kur’an öğretiminde yöntemler başlığı altında değerlendirmiştir. Bu yöntemleri kısaca şu şekilde tanımlamıştır:

Koro çalışması: Kur’an öğretiminde özel bir yeri bulunmaktadır. Öğrencileri aktif olarak derse katan, öğretmene doğru okuyuşu defalarca göstermesi ve öğrencilere ise duyma ve tekrar etme⁶⁷ imkânı sunan bir sistemdir.

Harf talimi yapmak-yaptırmak: Kur’an harflerinin mahreçlerinden; yüksek bir sesle, önce harekelerle sonra da sırasıyla cezm, şedde ve medlerle telaffuz edilmesi ve her harfin okuyuşundan sonra öğrencilerle koro halinde tekrar edilmesi olarak tanımlanmıştır.⁶⁸

Tecvit öğretiminde teori ve uygulamayı birlikte vermek: Tecvit ilmi hem teori hem de pratiği içeren bir ilimdir. Bunun için teori ve pratiğin aynı anda öğretilmesinin, bilginin zihinde bütünleşmesi ve anlaşılmasını kolaylaştıracağı düşünülmektedir.⁶⁹

Önerisi, s. 135.

⁶³ Nazif Yılmaz, *Kur’an-ı Kerim’i Nasıl Öğretelim?*, DEM Yayınları, İstanbul, 2016, s.54.

⁶⁴ Aydın, *Din Öğretiminde Yöntemler*, s. 274 ve Akyürek, *Din Öğretimi*, s. 203-205.

⁶⁵ Akyürek, *Din Öğretimi*, s. 203.

⁶⁶ Aydın, *Din Öğretiminde Yöntemler*, s.

⁶⁷ Nazif Yılmaz, *Kur’an-ı Kerim’i Nasıl Öğretelim?*, s.54.

⁶⁸ Nazif Yılmaz, *Kur’an-ı Kerim’i Nasıl Öğretelim?*, s.55.

⁶⁹ Nazif Yılmaz, *Kur’an-ı Kerim’i Nasıl Öğretelim?*, s.56.

BÖLÜM 2: BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde “Kur’an Okuma ve Tecvit Dersi Öğretim Süreci”, “Kur’an Okuma ve Tecvit Dersi Ders İçeriği”, “Öğrencinin Kur’an Okuma ve Tecvit Dersi Bireysel Sorumluluklarını Üstlenme”, “Öğrencinin Kur’an Okuma ve Tecvit Dersi Bireysel Başarılarını Değerlendirme” ve “Kur’an Okuma ve Tecvit Dersi Bireysel Çalışma” boyutlarında yer alan ifadelerin algı düzeyleriyle ilgili nicel ve nitel veriler birlikte değerlendirilmiştir.

Her boyutta öğrencilerin yaklaşımları; cinsiyet, üniversite, hafızlık, mezun olduğu lise, öğrenim gördüğü sınıf ve ilk Kur’an eğitimi alınan yere göre farklılık gösterip göstermediğine dair elde edilen bulgular incelenerek yorumlanmıştır.

2.1. ARAŞTIRMA KAPSAMINDA ELDE EDİLEN NİCEL VE NİTEL VERİLER

İlk aşamada elde edilen nicel ve nitel verilerin bağımsız değişkenlere göre genel özellikleri üzerinde durulmuştur. Daha sonra tespit ettiğimiz bulgular; Kur’an okuma ve tecvit dersi öğretim süreci, Kur’an okuma ve tecvit dersi ders içeriği, öğrencinin Kur’an okuma ve tecvit dersi bireysel sorumluluklarını üstlenme, öğrencilerin bireysel başarılarına yönelik tutumları olmak üzere beş başlıkta incelenmeye çalışılmıştır. Bununla birlikte söz konusu başlıklar altında istatistik veriler ve her boyutla ilgili nitel verilerin analizleri yapılmıştır. Akabinde belirli değişkenlere yönelik tutum ölçeği analiz sonuçları yer almıştır.

2.2. NİCEL VERİLER AÇISINDAN ÖRNEKLEMİN BAĞIMSIZ DEĞİŞKENLERİN GENEL ÖZELLİKLERİ

Araştırmaya katılan öğrencilerden; cinsiyet, okudukları sınıf, mezun oldukları lise, hafızlık durumu, Kur’an okumayı ilk kez nereden öğrendikleri hakkında bilgiler istenmiştir. Bu bilgiler bağımsız değişken olarak ele alınmıştır.

Tablo 2.1: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyetleri

| TOĞÜ İlahiyat Fakültesi | | NEÜ AK İlahiyat Fakültesi | | Cinsiyet |
|-------------------------|-----|---------------------------|-----|----------|
| % | f | % | f | |
| 64.8 | 265 | 77.7 | 181 | Kadın |
| 35.2 | 144 | 22.3 | 52 | Erkek |
| 100.0 | 409 | 100.0 | 233 | Toplam |

Tablo 2.1 incelendiğinde araştırmaya katılan Necmettin Erbakan Üniversitesi AKİF öğrencilerinin % 77.7'si kız, % 22.3'ü erkek; Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin % 64.8'inin kız, % 35.2'si erkek olduğu görülmektedir.

YÖK'ün istatistiklerine göre 2017-2018 eğitim-öğretim yılı ilahiyat fakültelerinde 50513 kız, 34378 erkek, toplam 84891 öğrenci kayıtlıdır.⁷⁰ Bu durum araştırmamıza katılan öğrencilerin cinsiyet değişkenine de yansıdığını görmek mümkündür.

Tablo 2.2: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sınıfları

| TOĞÜ İlahiyat Fakültesi | | NEÜ AK İlahiyat Fakültesi | | |
|-------------------------|-----|---------------------------|-----|---------|
| % | f | % | f | |
| 21.0 | 86 | 26.6 | 62 | 1.Sınıf |
| 28.4 | 116 | 32.2 | 75 | 2.Sınıf |
| 33.5 | 137 | 29.6 | 69 | 3.Sınıf |
| 17.1 | 70 | 11.6 | 27 | 4.Sınıf |
| 100.0 | 409 | 100.0 | 233 | Toplam |

Tablo 2.2 incelendiğinde araştırmaya katılan NEÜ AKİF öğrencilerinin % 26.6'sı 1. Sınıf; % 32.2'si 2. sınıf; % 29.6'sının 3. Sınıf; % 11.6'sı 4. sınıf öğrencisidir. TOĞÜ İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin ise % 21.0'i 1. sınıf; % 28.4'ü 2. sınıf; % 33.5'i 3. sınıf; % 17.1'i ise 4. sınıf öğrencisi olduğu görülmektedir. Her iki fakültede de araştırmaya katılımın en düşük olduğu öğrenci grubu 4. sınıf öğrencileridir. Bu durumu araştırmanın yapıldığı süreçte 4. sınıf öğrencilerinin sınav ve mezuniyet hazırlıklarından dolayı fakültede bulunmamaları ile açıklamak mümkündür.

Tablo 2.3: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Mezun Oldukları Lise

| TOĞÜ İlahiyat Fakültesi | | NEÜ AKİF | | Lise |
|-------------------------|-----|----------|-----|------------|
| % | f | % | f | |
| 65.3 | 267 | 77.3 | 180 | İmam Hatip |
| 18.6 | 76 | 15.0 | 35 | Anadolu |

⁷⁰ <https://istatistik.yok.gov.tr/> 28.09.2019 14:14.

| | | | | |
|-------|-----|-------|-----|--------|
| 7.3 | 30 | 2.6 | 6 | Meslek |
| 8.8 | 36 | 5.7 | 12 | Diğer |
| 100.0 | 409 | 100.0 | 233 | Toplam |

Tablo 2.3.'te görüldüğü üzere araştırmaya katılan NEÜ AKİF öğrencilerinin % 77.3'ü imam hatip lisesi, % 15.0'i Anadolu lisesi, % 2.6'sı meslek lisesi, % 5.7'si diğer liselerden mezundur. TOGÜ İlahiyat Fakültesi öğrencileri ise % 65.3'ü imam hatip lisesi, % 18.6'sı Anadolu lisesi, % 7.3'ü meslek lisesi ve % 8.8'i diğer liselerden mezun olmuştur.

Araştırmamızda öğrencilerin Kur'an okuma ve tecvit dersine yönelik tutumlarında mezun oldukları lisenin etkisini incelemek amacıyla demografik bilgilerde öğrencilerden mezun oldukları lise istenmiştir. Araştırmada elde edilen veriler ilahiyat fakültelerini çoğunlukla imam hatip lisesi mezunlarının tercih ettiğini gözler önüne sermektedir. İHL mezunlarının ve diğer lise mezunlarının Kur'an öğretimi ile ilgili tutumlarında farklılık olup olmadığını tespit etmek açısından bu değişken önem arz etmektedir.

Tablo 2.4: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Hafızlık Durumu

| TOGÜ İlahiyat Fakültesi | | NEÜ AK İlahiyat Fakültesi | | |
|-------------------------|-----|---------------------------|-----|--------|
| % | f | % | f | |
| 1.2 | 5 | 2.1 | 5 | Evet |
| 98.8 | 404 | 97.9 | 228 | Hayır |
| 100.0 | 409 | 100.0 | 233 | Toplam |

Tablo 2.4'teki verilerden hareketle araştırmaya katılan NEÜ AKİF öğrencilerinin % 2.1'i; TOGÜ İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin ise % 1.2'sinin hafız olduğunu söylemek mümkündür. Bu veriler ilahiyat fakültelerini tercih eden hafız öğrencilerin oranının sınırlı olduğunu göstermektedir.

Tablo 2.5: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin İlk Kur'an Okumayı Öğrendikleri Yer

| TOGÜ İlahiyat Fakültesi | | NEÜ AK İlahiyat Fakültesi | | |
|-------------------------|-----|---------------------------|-----|-------------------|
| % | f | % | f | |
| 44.3 | 181 | 34.8 | 81 | Yaz Kuran Kursu |
| 27.1 | 111 | 31.3 | 73 | Cami |
| 2.4 | 10 | 2.6 | 6 | İmam Hatip Lisesi |
| 19.1 | 78 | 29.2 | 68 | Aile |
| 7.1 | 29 | 2.1 | 5 | Diğer |
| 100.0 | 409 | 100.0 | 233 | Toplam |

Tablo 2.5.'te görüldüğü gibi araştırmaya katılan NEÜ AKİF öğrencilerinin %

34.8'inin ilk Kur'an okumayı öğrendiği yer yaz Kur'an kursudur. % 31.3'ü camide, % 29.2 si aile vasıtasıyla, % 2.6'sı imam hatip liselerinde, % 2.1'i ise belirtilenlerin yerlerin dışında Kur'an okumayı öğrenmiştir. TOGÜ İlahiyat Fakültesi öğrencileri ise % 44.3'ü yaz Kur'an kursunda, % 27.1'i camide, % 19.1'i ailesinde, % 2.4'ü imam hatip liselerinde ve % 7.1'i başka bir yerde Kur'an okumayı öğrendiklerini belirtmiştir.

Elde edilen veriler öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun İHL ve ilahiyat fakültesine başlamadan önce Kur'an okumayı öğrendiklerini göstermektedir. Diğer seçeneği tercih eden öğrencilerin açıklamalarında, Kur'an okumayı ilk kez ilahiyat fakültesinde ya da okul öncesinde öğrendiklerini belirtmiştir.

2.3. NİTEL VERİLER AÇISINDAN ÖRNEKLEMİN BAĞIMSIZ DEĞİŞKENLERİN GENEL ÖZELLİKLERİ

Tablo 2.6: Katılımcılarla İlgili Kişisel Bilgiler

| N | Değişkenler | Katılımcı Bilgileri |
|----|---------------------------|---|
| 32 | Erkek | Cinsiyet |
| 32 | Kız | |
| 2 | Hafız | Hafızlık |
| 62 | Hafız Değil | |
| 32 | NEÜ AK İlahiyat Fakültesi | Üniversite |
| 32 | TOGÜ İlahiyat Fakültesi | |
| 16 | 1. Sınıf | Sınıf |
| 16 | 2. Sınıf | |
| 16 | 3. Sınıf | |
| 16 | 4. Sınıf | |
| 14 | Anadolu | Lise |
| 45 | İmam Hatip Lisesi | |
| 5 | Meslek Lisesi | |
| 18 | Yaz Kur'an Kursu | İlk Kur'an Eğitimi Aldıkları Yer |
| 13 | Aile | |
| 30 | Cami | |
| 2 | Anaokulu | |
| 1 | Üniversite | |

Görüşmelere katılan öğrencilerin kişisel bilgileri Tablo 2.6'da verilmiştir. Görüşmelere NEÜ AK ve TOGÜ İlahiyat Fakültelerinden her sınıftan 4 kız, 4 erkek öğrenci olmak üzere toplam 64 öğrenci katılmıştır. Katılımcı öğrencilerin 2'si hafız olduğunu ifade etmiştir. Katılımcı öğrencilerin 45'i İHL, 14'ü Anadolu lisesi ve 5'i meslek lisesi mezunu olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte katılımcıların 30'u ilk Kur'an eğitimini camide, 18'i yaz Kur'an kursunda, 13'ü ailede, 2'si anaokulunda, 1 öğrenci ise üniversitede almıştır.

2.4. BOYUTLARA İLİŞKİN BULGULAR

2.4.1. Öğretim Sürecini Değerlendirme Boyutuna İlişkin Nicel ve Nitel

Bulgular

“Öğretim sürecini değerlendirme” boyutuna ilişkin nitel ve nicel verilerin analizini birlikte ele almak verilerin birbirini tamamlaması açısından yerinde olacaktır. Bu bağlamda ilk olarak “öğretim sürecini değerlendirme” boyutuna ilişkin ifadelerin algı düzeyleri verilmiştir. Bu boyutta yer alan ifadeler, öğretim elemanlarının alan bilgileri, kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri, materyallerin neler olduğu ve ölçme-değerlendirmeye ilişkin düşünceleri kapsamaktadır.

İlahiyat fakültesi Kur’an okuma ve tecvit dersi “Öğretim Sürecini Değerlendirme” boyutunda yer alan 22 maddenin ortalama puanları Tablo 2.7’de yer almıştır.

Tablo 2.7: Öğretim Sürecini Değerlendirme Boyutuna İlişkin Puanların Ortalamaları

| Algı Düzeyi | Ortalama | Öğretim Sürecini Değerlendirme Boyutu |
|-------------|----------|---|
| Katılıyorum | 4.35 | Öğretim elemanlarının alan bilgisini yeterli görme |
| Katılıyorum | 4.07 | Öğrenciye saygı ve hoşgörü ile yaklaşım |
| Katılıyorum | 3.99 | Öğrenciyi derse olumlu yönde güdüleme |
| Katılıyorum | 3.95 | Öğrenciye yaklaşımında olumlu ve samimi davranma |
| Katılıyorum | 3.94 | Öğrenciye önem ve değer verme |
| Katılıyorum | 3.91 | Öğrenciye iyi bir model sunma |
| Katılıyorum | 3.90 | Dersin hedefleri hakkında öğrenciyi bilgilendirme |
| Katılıyorum | 3.77 | Dersin yapısına uygun yöntem ve teknik kullanma |
| Katılıyorum | 3.74 | Öğrenme sürecine rehberlik etme |
| Katılıyorum | 3.72 | Öğrenme ortamını dersin hedefleri doğrultusunda düzenleme |
| Katılıyorum | 3.68 | Verimli bir öğrenme ortamı oluşturma |
| Katılıyorum | 3.68 | Ön öğrenmeleri kontrol etme ve hatırlatma |
| Katılıyorum | 3.67 | Öğrencinin derste gelişimini takip etme ve değerlendirme |
| Katılıyorum | 3.65 | Öğrencinin dersteki durumunu takip ve takdir etme |
| Katılıyorum | 3.64 | Öğrenciyle iletişime geçme ve eleştiriye açık olma |
| Katılıyorum | 3.64 | Ölçme değerlendirmede adil davranma |
| Katılıyorum | 3.63 | Ben dilini kullanma |
| Katılıyorum | 3.63 | Sadece ürünü değerlendirme |
| Kararsızım | 3.53 | Ders için gerekli materyal ve araç-gereci sağlama |
| Kararsızım | 3.43 | Dersin kurallarını öğrenciyle oluşturma |
| Kararsızım | 3.43 | Bireysel farklılıkları dikkate alma |

Tablo 2.7’de elde edilen verilere göre bu boyutta en yüksek puan ortalamalarına sahip olan ilk üç ifade; “öğretim elemanlarının alan bilgisini yeterli görme” ($x= 4.35$),

“öğrenciye saygı ve hoşgörü ile yaklaşım” (x= 4.07) ve “öğrenciyi derse olumlu yönde güdüleme” (x= 3.99) dir. En düşük puan ortalamasına sahip olan ifadeler ise sırasıyla; “bireysel farklılıkları dikkate alma” (x= 3.43), “dersin kurallarını öğrenciyle oluşturma” (x= 3.43), “ders için gerekli materyal ve araç-gereci sağlama” (x= 3.53) ve “sadece ürünü değerlendirme” (x= 3.63) dir. Araştırmaya katılan öğrenciler, “bireysel farklılıkları dikkate alma”, “dersin kurallarını öğrenciyle oluşturma”, “materyal kullanımı” ve “sadece ürünü değerlendirme” gibi hususlarda diğer ifadelere nazaran kararsız kaldığı görülmektedir.

Nicel verilere göre “öğretim elemanlarının alan bilgisini yeterli görme” ifadesi en çok puan ortalamasına sahip ifadedir. Buna göre öğrencilerin çoğu öğretim elemanlarının alan bilgisini yeterli olarak görmektedir. Ancak bu konuyla ilgili anket verileri ile görüşmelerden elde edilen veriler karşılaştırıldığında bir takım problemlerin olduğunu söylemek mümkündür. Nitel veri toplama aracıyla katılımcılara “*Kur’an okuma ve tecvit dersi öğretim üyelerinin alan bilgilerini nasıl değerlendiriyorsunuz?*” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcılar (n=43)⁷¹, alanı Kıraat ya da Tefsir olan öğretim elemanlarının bu alanda yeterli olduklarını, hatta beklediklerinin ötesinde yetkinliğe sahip bulduklarını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte katılımcılar (n=10), Kur’an okuma ve tecvit dersine, Kıraat ve Tefsir alanları dışında görevlendirilen öğretim elemanlarının dersin kalitesini düşürdüğünü söylemiştir. Örneğin; TK-24’ün bu durumla ilgili şu açıklaması dikkat çekicidir:

“Bazı dönemler, farklı alanlardan Kur’an dersimize giren hocalarımız oluyor. Öncelikle Kur’an alanına hâkim olamadığı için yetersiz kalıyorlar. Özellikle tecvit ve yüzüne okuma alanında yetersizdi. Hoca okurken ben dahi yanlışlarını bulabiliyorum. Derse gerekli ihtimamı sağlamadığını düşünüyorum. Alan hâkimiyeti olduğu müddetçe ya da girilen dersle irtibat yoğun ise öğretim becerileri de gelişir bence... Bu durum benim için büyük bir sorun.”

Başka bir katılımcı ise bu durumu şöyle değerlendirmiştir (TK-20) : “*Alanı dışında Kur’an derslerine giren hocalarımız çoğunlukla başarısız ve tedirgin oluyorlar.*” TK-32 ise: “*Farklı alanlardan Kur’an okuma ve tecvit dersine giren öğretim elemanları alanda yeterli değiller. Özellikle talim konusuna dikkat etmiyorlar.*” Bu görüşlerden de anlaşılacağı üzere araştırmaya katılan öğrencilerden bir kısmı, Kıraat

⁷¹ Nitel verilerde kaç kişinin bir görüşü ifade ettiğini belirtmek için n= adet anlamında kullanılmıştır.

anabilim dalı ve Tefsir anabilim dalı dışında Kur'an okuma ve tecvit dersini vermekle görevlendirilen öğretim elemanlarını yüzüne okuma, tecvit, talim noktalarında başarısız olarak değerlendirmekte ve derste tedirgin olduklarını düşünmektedirler.

Araştırmaya katılan öğrenciler, Kur'an okuma ve tecvit dersi öğretim elemanlarının "ders için gerekli materyal ve araç-gereci sağlama" konusuna kararsız tutum sergilemiştir. Ayrıca bu madde "öğretim sürecini değerlendirme" boyutunda yer alan ifadeler arasında en düşük puan ortalamasına sahip ifadelerden biridir. Buradan hareketle, araştırmaya katılan öğrencilerin ilgili boyutta geçen diğer ifadelerle göre, materyal ve araç-gereç kullanımı noktasında eksiklikler gördükleri şeklinde yorumlanabilir.

Alemdar'ın yaptığı araştırmada, ilahiyat fakültelerinde Kur'an derslerinin günümüz teknolojisinin kullanıldığına dair ifadeye öğrencilerin % 76'sı katılmamaktadır. Araştırmacı, teknolojik materyallerin en az kullanıldığı dersler arasında Kur'an derslerinin yer aldığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca internet ortamında Kur'an öğretimi için zengin kaynak birikiminin olduğunu vurgulamıştır.⁷²

Görüşmelere katılan öğrencilere, ilahiyat fakültesi Kur'an okuma ve tecvit dersinde kullanılan materyallerin neler olduğu sorulmuştur. Katılımcılar, Kur'an okuma ve tecvit dersinde kullanılan materyallerin Mushaf (n=30), ses ve video kayıtları (n=25), yazı tahtası (n=6), tecvit kitabı (n=7), tecvit çalışma kâğıtları (n=7) ve slayt (n=1) olduğunu ifade etmişlerdir.⁷³ Bu verilere göre, Alemdar'ın araştırmasından sonraki dönemde ilahiyat fakültelerinde materyal kullanımında gelişme kaydedilmiş olduğu söylenebilir. Ancak ilahiyat fakültelerinde Kuran okuma ve tecvit dersinde teknolojik materyallerden yararlanılmasına rağmen materyal kullanımının yeterli düzeyde olduğunu söylemek mümkün gözükmemektedir.

Kur'an öğretiminde materyal kullanımı ile ilgili diğer çalışmalar araştırmamızı destekler niteliktedir. Örneğin; Kantar, araştırmasında İHL Kur'an dersinde en çok kullanılan materyalleri sırasıyla; Mushaf, meal, tecvit kitabı, elif-bâ kitabı ve Kur'an-ı

⁷² Yusuf Alemdar, "İlahiyat Fakültelerinde Kur'an Dersleri İle İlgili Problemler", s. 196-197.

⁷³ Görüşmelerde kaç kişinin bu cevabı verdiğini ifade etmek için n=sayı anlamında kullanılmıştır.

Kerim cd'leri olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte aynı araştırmada, Kur'an dersinde kullanılmayan materyallerin ise tepegöz, sözlükler, tv-video, Kur'an-ı Kerim fihristi, bilgisayar-internet, tefsirler, teyp-kasetler olduğu belirtilmektedir.⁷⁴ İki araştırma karşılaştırıldığında 2008 yılından bugüne Kur'an okuma ve tecvit dersinde teknolojik materyallerin kullanımında gelişme olduğu söylenebilir. Fakat ses kayıtları-video kullanımının dışında Kur'an okuma ve tecvit dersinde kullanılan materyallerde çeşitlilik görülmemektedir. Başka bir araştırmada ise, yaz Kur'an kurslarında Kur'an öğretiminde öğreticilerin % 57'si elifba kitapçığı dışında herhangi bir materyal kullanmadığı verisine ulaşılmıştır.⁷⁵

Daşkın ise çalışmasında, benzer şekilde öğrencilerin % 64.7'si İHL meslek dersi öğretmenlerinin sadece ders kitabı kullandıklarını ifade etmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin %35,3'ü öğretmenlerin materyal olarak ders kitabı dahi kullanmadığını belirtmiştir. Araştırmaya göre, Kur'an dersinde ders kitabı dışında öğretmenlerin en çok kullandığı materyal, tahtadır. Öğretmenlerin Kur'an derslerinde kasetçalar, bilgisayar, CD, DVD gibi materyalleri kullanım oranı ise çok düşük olduğu görülmektedir.⁷⁶

Bir diğer araştırmada ise, camilerde Kur'an öğretimi programı uygulanırken Kur'an öğretimi esnasında öğreticilerin; Mushaf, meal, yazı tahtası, fotokopi, afiş, slayt, CD, DVD, ses kayıt cihazları ve ayna gibi materyallerin kullandıkları görülmektedir.⁷⁷ Bu araştırmanın diğer araştırmalara göre daha yakın bir tarihte yapılmış olması son dönemde Kur'an öğretiminde materyal kullanımında gelişme olduğunu kanısı oluşturmaktadır.

Kantar, çalışmasında öğretmenlerin Kur'an öğretiminde materyal kullanımından kaçınmasının sebeplerini de araştırmıştır. Araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin % 43'9'u materyal kullanımını gereksiz buldukları sonucuna ulaşmıştır.⁷⁸ Bu sonuçla görüşmelere katılan bazı öğrencilerin görüşleri benzerlik göstermektedir (n=7). NK-

⁷⁴ Harun Kantar, "İmam Hatip Liselerinde Kur'an Öğretimi Üzerine Bir Değerlendirme (Sivas Örneği)", s. 81-82.

⁷⁵ Recep Demir, "Yaz Kur'an Kurslarında Kur'an Öğretimi", s. 75.

⁷⁶ Abdurrahman Daşkın, "İmam Hatip Liselerinde Kur'an Kerim Derslerinde İzlenen Yöntemler", s. 37-39.

⁷⁷ Sabri Kararmaz, "Camilerde Kur'an Öğretim Programı", s. 98-102.

⁷⁸ Kantar, "İmam Hatip Liselerinde Kur'an Öğretimi Üzerine Bir Değerlendirme (Sivas Örneği)", s. 82.

17'nin şu ifadeleri bu duruma örnek teşkil etmektedir: “*Kur'an hocalarımızın kullandığı materyal Mushaf. Hem Kur'an dersinde Kur'an dışında materyale ihtiyaç var mı? Materyal olarak başka ne kullanılabilir ki!*” Bu verilerde de görüldüğü üzere bazı Kur'an öğretmenleri Kur'an derslerinde Mushaf dışında materyal kullanımını ihtiyaç olarak görmemektedir. Bu durumun yansımaları olarak bazı Kur'an öğretmenleri, Kur'an öğretiminde çeşitli materyal kullanımından kaçındığı anlaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğretim elemanlarının Kur'an okuma ve tecvit dersinde “*Dersin yapısına uygun yöntem ve teknik kullanmasına*” dair ifadeye verdikleri cevapların puan ortalaması ($x=3.77$ /katılıyorum)'dur. Bu veriye göre öğrenciler, Kur'an okuma ve tecvit dersinde kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerini yeterli gördükleri söylenebilir.

Görüşmelerde öğrencilerden ilahiyat fakültesi öğretim elemanlarının kullandığı yöntemlerinin neler olduğu ve bu yöntemle ilgi görüşlerini açıklamaları istenmiştir. Bir kısım öğrenci öğretim elemanlarının Kur'an öğretiminde klasik yöntemleri kullandığını ve kullanılan yöntemleri yeterli bulmadığı belirtmiştir ($n=16$). Okumuş'un 2007 yılında yaptığı çalışmasında ise ilahiyat fakültesi öğrencilerine “*Kur'an'ı Kerim dersinde uygulanan yöntemi beğeniyor musunuz?*” sorusunu yönelmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin % 40'ı hayır cevabını vermiştir.⁷⁹ Öğrencilerin bir bölümünün halen öğretim elemanlarının kullandıkları Kur'an öğretim yöntemlerinden memnun olmadıkları ifade edilebilir.

Görüşmelere katılan öğrencilere Kur'an okuma ve tecvit dersi öğretim sürecinde kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerin neler olduğu sorulmuştur. Katılımcıların büyük bir çoğunluğu, öğretim elemanlarının, Kur'an öğretim yöntemi olarak gösterip-yaptırma yöntemini ($n=45$) kullandığını belirtmişlerdir. Bununla birlikte Kur'an öğretiminde koro halinde okuma ve bireysel dinleme tekniklerine ($n=22$) başvurulduğu ifade etmişlerdir. Katılımcılar, öğretim elemanının ders esnasında öğrencinin hatalarını gösterme ($n=18$), grup çalışması yaptırma ($n=10$) ve ses kaydı yaptırma ($n=10$) tekniklerinden faydalandığını belirtmişlerdir. Katılımcılar, tecvit öğretiminde ise çoğunlukla anlatım yöntemi ($n=15$) ve buldurma ($n=14$) yöntemi kullanıldığı üzerinde

⁷⁹ Okumuş, İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Problemleri, s. 74.

durmuşlardır.

Alemdar, araştırmasında ilahiyat öğrencilerinin büyük bir çoğunluğunun, Kur'an okuma ve tecvit dersinde gösterip-yaptırma yönteminin kullanılmasını talep ettiğini tespit etmiştir.⁸⁰ Araştırmamızda ise, katılımcıların çoğunluğu, ilahiyat fakültesi öğretim elemanlarının Kur'an okuma ve tecvit dersinde gösterip-yaptırma yöntemini kullandıklarını belirtmiştir.

Demir, araştırmasında çalışmamızda olduğu gibi öğreticilerin Kur'an öğretim sürecinde gösterip-yaptırma, bireysel dinleme, grup çalışması yaptırma ve koro halinde tekrar gibi yöntem ve tekniklere başvurduklarını, ifade etmiştir. Ayrıca araştırmamızda katılımcılar, Kur'an öğretiminde öğrencinin kulak dolgunluğu kazanabilmesi için ses kaydı alma ve sonra tekrar dinleme gibi tekniklerin kullanıldığını dile getirmiştir. Araştırmamızın tespitlerinden farklı olarak Demir, öğreticilerin harfleri yazarak öğretme tekniğini kullandıklarını belirtmiştir.⁸¹

Kararmaz araştırmasında, öğreticiler Kur'an öğretim yöntemi olarak çoğunlukla tecvit konuları, derse giriş ve öğrenciyi motive amaçlı anlatım yöntemini tercih ettikleri bulgusuna ulaşmıştır. Ayrıca, öğreticilerin tamamı Kur'an öğretim sürecinde anlatım yöntemiyle birlikte gösterip-yaptırma yöntemini kullandıklarını ifade etmiştir. Bununla birlikte Kur'an öğretiminde model sunma, tekrar ve ödevlendirme yöntem ve tekniklerinden faydalandıkları belirtmiştir.⁸²

Daşkın'ın araştırmasında İmam Hatip Lisesi öğretmenlerinin elifba öğretiminde harflerin mahreçleriyle birlikte koro tekniğini kullandığı, sonucuna ulaşılmıştır. Meslek dersi öğretmenlerinin, yüzüne okumada eda yöntemini kullandıkları, öğrencinin hatasını uyarma ve ödevlendirme tekniklerini kullandıkları görülmüştür. Ezbere okumada ise öğretmenlerin arz yönteminden faydalandıkları, ifade edilmektedir.⁸³

Genel olarak Kur'an öğretimi üzerine yapılan araştırmalarda çoğunlukla gösterip-yaptırma, sema', arz ve eda yöntemlerinin kullanıldığı görülmüştür. Tecvit

⁸⁰ Alemdar, "İlahiyat Fakültelerinde Kur'an Dersleri İle İlgili Problemler", s. 192-194.

⁸¹ Demir, "Yaz Kur'an Kurslarında Kur'an Öğretimi"

⁸² Kararmaz, "Camilerde Kur'an Öğretim Programı", s. 83-92.

⁸³ Daşkın, "İmam Hatip Liselerinde Kur'an-ı Kerim Derslerinde İzlenen Yöntemler", s.90.

anlatımında ise anlatım yöntemine başvurulmaktadır. Kur'an öğretimi tekniği olarak tekrar, ödevlendirme, koro halinde tekrar, bireysel dinleme, ses ve video kaydettirme ve grup çalışması tekniklerinin kullanıldığı görülmektedir. Bunlardan farklı olarak yazdırarak çalıştırma, harflerin yerine kelimelerin öğretimi gibi tekniklerden de istifade edilmektedir. Kur'an öğretiminde öğretmenlerin genellikle farklı öğretim yöntem ve tekniklere başvurmadıkları söylenebilir.

“Öğretim sürecini değerlendirme” boyutunda, sınama durumlarına dair “öğrencinin derste gelişimi takip etme ve değerlendirme” (x=3.67), “ölçme değerlendirmede adil davranma” (x=3.64) ve “sadece ürünü değerlendirme” (x=3.63) ifadeleri yer almaktadır. Söz konusu ifadelerin ortalama puanlarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Bu ifadelerin puan ortalamaları “kararsızım” düzeyine daha yakın ortalamalar olarak dikkat çekmektedir.

Görüşmelere katılan öğrencilere: “*Kur'an okuma ve tecvit dersi öğretim sürecini ve öğretim elemanlarını ölçme-değerlendirme noktasında nasıl değerlendiriyorsunuz?*” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin verdiği cevaplarda, Kur'an okuma ve tecvit dersi ölçme-değerlendirme kriterlerinden öğrencilerin haberdar olmaması öne çıkmaktadır (n=17). Örneğin NK-11'in bu konudaki şu sözleri dikkat çekicidir: “*Adil olunmalı. Nasıl değerlendirme yapıldığı noktasında fikrim yok.*” NK-28: “*Standartların belli olmamasından kaynaklı olarak adil davranma noktasında problemler olduğunu düşünüyorum. Hem gelişimin takip edilmemesi hem de seviye farkı neyin dersi geçmede etkili olduğu konusunda zihnimde soru işareti bırakıyor.*” Bu durumla ilgili olarak başka bir katılımcı sorunu şu şekilde ifade etmiştir TK-18: “*Kur'an dersimize her yıl farklı bir öğretim elemanı giriyor. Biri ezberlerin tam olmasına önem verirken diğeri yüzüne okumanın iyi olmasına dikkat ediyor. Ona göre puan veriyorlar. Neye çalışmam gerektiğini bilemiyorum.*” Katılımcıların ifadelerinden hareketle, öğrencilerin Kur'an okuma ve tecvit dersi, ölçme-değerlendirme standartlarının neler olduğu konusunda bilgilerinin olmaması, ölçme-değerlendirme sürecine şüphe ile yaklaşmalarına sebep olduğu söylenebilir. Bu durum ölçme değerlendirme süresince gözetilmesi gereken işbirliği ilkesiyle uyuşmamaktadır. Bu ilkeye göre öğretme ve öğrenme sürecinde öğretmen ve öğrenci işbirliğine dayanan bir ölçme değerlendirmeyeyle bu problem

çözülebilir. Öğrencilerin akademik başarılarının artmasına katkı sağlanabilir.⁸⁴

Kur'an okuma ve tecvit dersi bakımından öğrencilerin giriş özelliklerinin farklı olması ve sınıfların öğrencilerin seviyelerine göre düzenlenmemesi gibi faktörler, gerek öğretim gerekse ölçme değerlendirme sürecini etkilemektedir. Bu bağlamda öğrenciler ölçme değerlendirme konusunda arkadaşlarıyla arasındaki seviye farkının gözetilmemesinden ve dersle ilgili gelişimlerinin takip edilmemesinden yakınmaktadır (n=29). Bu durum NK-10 tarafından şu şekilde dile getirilmiştir:

“Öğretim elemanına göre değişiyor. Sınavda yüzüne ve ezbere okuma sırasındaki performanslarımıza göre puan veriyorlar ve süreç içerisinde gelişme göstermemiz dikkate alınmıyor. Bu durumda iyi bir birikime sahip olarak fakülteye başlayan öğrenci yüksek puanlar alırken, zayıf durumda olup fakültede kendini geliştiren öğrencinin gayreti dikkate alınmamış oluyor.”

Gelişimin takip edilmesinde öğrenme ortamının müsait olması da önemli bir etkidir. Örneğin sınıf mevcudunun fazla, ders saatinin az olduğu bir sınıfta gelişimi takip etmek oldukça zor görünmektedir. Bu durumu NK-6 “Ölçme değerlendirmede sınıf mevcudunun fazla olması gibi sebeplerden kaynaklı olarak gelişim takip edilemiyor. Sonuç olarak sınavdaki durumumuza göre not veriliyor.” Gelişimin takip edilemiyor olması bazı katılımcılar tarafından adaletsizlik olarak değerlendirilebilmektedir (n=13). Bu konuyla ilgili sorun şu şekilde dile getirilmektedir:

“Adalet gözetilmiyor. Sınav odaklı puanlama yapılıyor. Ben meslek lisesi mezunuyum. İHL mezunu arkadaşımın sınavda aynı başarıyı göstermem benim için çok zor. İlahiyata başladıktan sonra okumam yeterli seviyede olmazsa da geliştirdi. Fakat öğrencideki ilerleme dikkate alınmadığı için İHL mezunu arkadaşımın aynı performansı göstermem bekleniyor”.

Kur'an okuma ve tecvit dersi ölçme ve değerlendirme süreci bireysel farklılık ilkesi ışığında bireysel ve bireyler arası farklılıklar dikkate alınarak düzenlenmesi, sorunun çözümüne katkı sağlayabilir. Böylelikle, öğrencilerin Kur'an okuma ve tecvit dersinde en üst düzeye çıkarmasına katkı sağlanabilir.⁸⁵

Yukarıda da bahsedildiği üzere öğrencilerin bir kısmı ölçme-değerlendirmenin adil olup olmadığı noktasında şüphelerinin olduğunu ifade etmişlerdir. Neden böyle düşündükleri sorulduğunda ise; hocanın duygusal davranması, sınav anında yoğun

⁸⁴ Nüket Çıkrıkçı Demirtaşlı, *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, 2. Baskı, Ankara, Edge Akademi Yayınları, 2014, s. 24.

⁸⁵ Demirtaşlı, *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, s.24.

olması ve öğrenciye göre davranması gibi faktörlerin etkili olduğu dile getirilmiştir (n=12). Bu durumla ilgili olarak NK-22'nin şu ifadeleri dikkate değer: “*Pek adil sayılmaz, hocanın ruh haline göre puanlaması değişiyor. Mesela birinci dönem aramız iyiydi 90-100 alıyordum. Bu dönem biraz sorun yaşadık bir anda notum vize de 60'a düştü. Finalde kalmaktan korkuyorum*”. Katılımcıların bir kısmı da Kur'an okuma ve tecvit dersi öğretim elemanlarının aralarının iyi olduğu öğrenciye daha iyi puan verdiğini TK-28 şöyle dile getirmiştir:

“Sınıfta seviyemizin aynı olduğunu düşündüğüm arkadaşlarım var. Diğer Kur'an hocalarında genellikle aynı notu alıyoruz. Fakat isminin bende kalmasını istediğim bir hocayla araları çok iyi, ezberlerini eksik verdikleri halde benden daha yüksek not alıyorlar. Haliyle bu durumda bende hocamın adaletini sorguluyorum”.

Bu durum hakkındaki düşüncesini TK-24 “*Bazı hocalarımızın özellikle sınavlarda duygusal hareket ettiğini düşünüyorum. Sevdiği öğrencilere karşı daha fazla tolerans gösterebiliyor*” şeklinde görüş bildirmiştir. Sınav dönemleri Kur'an okuma ve tecvit dersi öğretim elemanlarının kapılarının önünde uzun kuyruklar olduğu, hatta bu kuyrukların sınav haftası boyunca devam ettiği görülmektedir. Bazı katılımcılar tarafından bu durum hocanın sınavda adaleti gözetmesini etkilediği şeklinde değerlendirilmiştir (n=3). Örneğin: NK-29: “*Hocalarımız ezberleri son dakikaya bıraktıkları için adil davranmakta zorlanıyorlar.*”

Ölçme değerlendirme birçok problem ve gerilimden etkilenmektedir. Buna göre öğretim elemanlarının öğrencilerinin ezberlerini son anda dinlemeleri ölçme ve değerlendirme sürecini olumsuz etkileyebilir. Ölçme ve değerlendirmenin adil ve etik olması beklenir. Öğretim elemanlarının tarafsızlık, öğrenciler arasında eşit muamele ve hakkaniyetle puanlama yapması, ölçme ve değerlendirme sürecinde öğrencilerin şüphelerinin önüne geçebilir.

Tablo 2.8: Öğretim Sürecini Değerlendirme Boyutu Ortalama Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

| P | t | Standart Sapma | Ortalama | N | Cinsiyet |
|-----|-----|----------------|----------|-----|----------|
| .63 | 2.0 | .80 | 3.71 | 446 | Kız |
| | 0 | .79 | 3.81 | 196 | Erkek |

Tablo 2.8'de görüldüğü üzere cinsiyet değişkeni, ilahiyat fakültesi öğrencilerinin öğretim sürecini değerlendirme boyutunda anlamlı bir faktör değildir ($t= 2.26$; $p> 0.05$). Elde edilen bulgulara göre kız öğrencilerin öğretim sürecini değerlendirme boyutuna

yönelik tutum ortalaması ($X=3.71$), erkek öğrencilerin tutum ortalaması ($X=3.81$) olduğu görülmektedir. Öğretim süreci ile ilgili puan ortalamaları dikkate alındığında erkek öğrenciler, kız öğrencilere göre daha olumlu bir tutum sergilemiştir. Bu bulgulardan yola çıkılarak cinsiyetin öğrencilerin öğretim sürecini değerlendirme boyutunu etkilemediği söylenebilir. Görüşmelerde genel olarak öğrencilerin yorumlarında cinsiyete göre bir farklılıkla karşılaşılmaştır. Benzer bir şekilde erkek öğrencilerin yaklaşımları daha olumlu olduğu görülmüştür.

Tablo 2.9: Öğretim Sürecini Değerlendirme Boyutu Toplam Puanlarının Hafızlık Değişkenine Göre Mann-Whitney U Test Sonuçları

| P | U | Sıra Toplamı | Ortalama | N | Hafız mısınız? |
|-----|--------|--------------|----------|-----|----------------|
| .47 | 2741.0 | 3634.00 | 363.40 | 10 | Evet |
| 0 | 0 | 202769.00 | 320.84 | 632 | Hayır |

Tablo 2.9’da ilahiyat fakültesi öğrencilerinin hafızlık durumlarının, Kur’an okuma ve tecvit dersi öğretim sürecini değerlendirme boyutuna etkisi belirlemek için yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre anlamlı farklılık bulunamamıştır ($U=2741.00$; $p>.05$). Bu veriler bize hafızlık değişkeninin öğretim sürecini değerlendirme boyutunu etkilemediği sonucuna götürmüştür. Buna göre hafız olan ve hafız olmayan öğrencilerin “öğretim sürecini değerlendirme” boyutuna yönelik yaklaşımlarında anlamlı farklılık bulunmadığı ifade edilebilir.

Tablo 2.10: Öğretim Sürecini Değerlendirme Boyutu Toplam Puanlarının Üniversite Değişkenine Göre Mann-Whitney U Test Sonuçları

| P | U | Sıra Toplamı | Ortalama | N | Üniversite? |
|----|----------|--------------|----------|-----|-------------|
| .0 | 35817.00 | 143325.00 | 350.43 | 409 | TOĞÜ |
| 0 | 0 | 63078.00 | 270.72 | 233 | NEÜ |

Tablo 2.10’da ilahiyat fakültesi öğrencilerinin, Kur’an okuma ve tecvit dersi öğretim sürecini değerlendirme boyutuna üniversite değişkeninin etkisi belirlemek için yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre anlamlı farklılık görülmektedir ($U=2741.00$; $p<.05$). Bu verilere göre öğrencilerin okuduğu üniversite, Kur’an okuma ve tecvit dersi öğretim sürecini değerlendirme boyutunda etkili bir faktördür. Bununla birlikte TOĞÜ İlahiyat Fakültesi öğrencileri, NEÜ AK İlahiyat öğrencilerine göre Kur’an öğretim sürecini daha olumlu değerlendirmiştir. Görüşmelerde NEÜ AK İF öğrencileri Kur’an okuma ve tecvit derslerini okutan bazı öğretim elemanlarının, öğrencilerin Kur’an Kurslarına katılımı dersten geçmek için zorunlu tuttıklarını ifade

etmişlerdir. Böyle bir uygulamanın TOGÜ İlahiyat Fakültesinde olduğuna dair bir veriye ulaşılamamıştır. Kur'an kursuna katılım zorunluluğu getirilmesinin NEÜ AK İF öğrencilerinin, Kur'an okuma ve tecvit dersi öğretim sürecini değerlendirme boyutuna yaklaşımlarını olumsuz etkilediği düşünülmektedir.

Tablo 2.11: Öğretim Sürecini Değerlendirme Boyutu Toplam Puanlarının Mezun Olunan Lise Türüne Göre Kurkall Wallis H Testi Sonuçları

| p | df | Ki-Kare | Sıra Ort | N | Lise Türü |
|-----|----|---------|----------|-----|------------|
| .15 | 3 | 5.267 | 323.12 | 111 | Anadolu |
| | | | 327.78 | 447 | İmam Hatip |
| | | | 316.07 | 36 | Meslek |
| | | | 263.39 | 48 | Diğer |

“Öğretim Sürecini Değerlendirme” boyutu ile ilahiyat fakültesi öğrencilerinin mezun oldukları lise arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H testi sonuçları tablo 2.11’de yer almıştır. Analiz sonuçlarına göre araştırmamıza katılan ilahiyat fakültesi öğrencilerinin mezun oldukları liseyle “Öğretim Sürecini Değerlendirme” boyutunda alınan ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($\chi^2=5.267$; $p>.05$). Buna göre öğrencilerin mezun oldukları liselerin “Öğretim Sürecini Değerlendirme” boyutunda etkili bir değişken olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. İmam hatip lisesi mezunlarının bu boyuttaki değerlendirmeleri diğer lise mezunlarına göre daha olumlu olmasına karşın anlamlı farklılık oluşturacak düzeyde değildir.

Tablo 2.12: Öğretim Sürecini Değerlendirme Boyutunda Toplam Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları

| Anlamlı Fark | P | F | Kareler Ortalaması | Df | Kareler Toplamı | Birimler |
|--------------|-----|-------|--------------------|-----|-----------------|---------------|
| →1 ve 2,3,4 | .00 | 18.57 | 11.14 | 3 | 33.427 | Gruplar Arası |
| → 2 ve 3,4 | | | .60 | 638 | 382.759 | Gruplar İçi |
| | | | | 641 | 416.185 | Toplam |

Tablo 2.12 incelendiğinde ilahiyat fakültesi öğrencilerinin Kur'an okuma ve tecvit dersi öğretim sürecini değerlendirme boyutuna yönelik tutumlarıyla okudukları sınıfları arasında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir ($F_{3-638}=18.57$; $p<.05$). Sınıfların puan ortalamalarına bakıldığında 1. sınıfların $X=4.05$, 2. sınıfların $X=3.88$, 3. sınıfların $X=3.57$ ve 4. sınıfların $X=3.42$ olduğu görülmektedir. Gruplar arasındaki farkı belirlemek için yapılan LSD testi sonuçlarına göre 1. sınıf öğrencileri, 2., 3. ve 4. sınıf

öğrencilerine göre; 2. sınıf öğrencilerinin ise 3. ve 4. sınıf öğrencilerine göre daha olumlu tutum sergiledikleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin 3. ve 4. sınıfta formasyon derslerini görmeleri, Kur'an okuma ve tecvit dersinin; öğretim sürecini, boyutunu, değerlendirmelerini etkilediği söylenebilir. Ayrıca son sınıf öğrencilerin öğretim sürecinde karşılaştıkları dersten kalma, ezber ve yüzüne okumada zorlanma gibi karşılaştığı problemlerin bir yansıması olduğu da düşünülebilir.

Görüşmelerde çoğunlukla 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin (n=17), Kur'an öğretmeni olmak için kendilerini yeterli bulmadıkları görülmüştür. Örneğin öğrencilerden TK-24: *"Kur'an-ı Kerim öğretmek istiyorum fakat şuan kendimi öğretmek için yeterli bulmuyorum. Kendimi bu alanda geliştirmem gerekiyor."* NK-32: *"Kur'an derslerinde başarılı bir öğrenci değilim. Başlangıç düzeyinde Kur'an öğretebilirim. Ancak ileri düzeyde bir Kur'an eğitim verebileceğimi sanmıyorum."* ifadeleriyle bu konudaki fikirlerini açıklamışlardır. Bu öğrencilerin Kur'an okuma ve tecvit dersi öğretim süreci boyutuyla ilgili yöneltilen sorulara da olumsuz cevap verdikleri görülmüştür. Bu verilerden hareketle, mezuniyet kaygısının son sınıf öğrencilerinin öğretim süreci boyutuna ilişkin tutumlarını etkilediği söylenebilir. Kendilerini Kur'an öğretmek için hazır hissetmemeleri, onlarda öğretim sürecinin iyi değerlendirilmediği algısı oluşturmuş olabilir.

Tablo 2.13: Öğretim Sürecini Değerlendirme Boyutu Toplam Puanlarının İlk Kur'an Eğitimi Alınan Yere Göre ANOVA Testi Sonuçları

| P | F | Kareler Ortalaması | df | Kareler Toplamı | Birimler |
|-----|------|--------------------|-----|-----------------|---------------|
| .27 | 1.27 | .825 | 4 | 3.301 | Gruplar Arası |
| | | .648 | 637 | 412.885 | Gruplar İçi |
| | | | 641 | 416.184 | Toplam |

Tablo 2.13'te ilahiyat fakültesi öğrencilerinin Kur'an okuma ve tecvit dersi öğretim süreci değerlendirme boyutunda yönelik tutumlarıyla ilk Kur'an eğitimi aldıkları yer arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($F_{4-637}=1.27$; $p>.05$). İlk Kur'an eğitimi alınan yerlerin puan ortalamaları aile $X=3.64$, yaz Kur'an kursu $X=3.79$, cami $X=3.75$, imam hatip lisesi $X=4.01$ ve Kur'an eğitimi veren diğer kurumlar $X=3.77$ olduğu tespit edilmiştir. Buna göre, öğrencilerin Kur'an okumayı öğrendikleri yerin öğretim sürecini değerlendirme boyutunu etkilemediği anlaşılabilir.

2.4.2. Ders İçeriği Boyutuna İlişkin Nicel ve Nitel Bulgular

Araştırmaya katılan ilahiyat fakültesi öğrencilerinin Kur'an okuma ve tecvit dersi "Ders İçeriği" boyutuna yönelik değerlendirmeleri 2.14'te yer almaktadır.

Tablo 2.14: Ders İçeriği Boyutuna İlişkin İfadelerin Puanların Ortalamaları

| Algı Düzeyi | Ortalama | Ders İçeriği Boyutu |
|-------------|----------|--|
| Kararsızım | 3.55 | Ezber müfredatını yeterli bulma |
| Kararsızım | 3.26 | Yüzüne okuma müfredatını yeterli bulma |
| Kararsızım | 3.11 | Tecvit müfredatını yeterli bulma |
| Kararsızım | 3.03 | Öğretmen yetiştirmede dersleri yeterli bulma |
| Kararsızım | 2.95 | Sınıf mevcudunu yeterli bulma |
| Kararsızım | 2.92 | Ders saatlerini yeterli bulma |

Tablo 2.14'te "ders içeriği" boyutuna ilişkin ifadelerin puanlarının ortalamaları yer almaktadır. Bu boyutta yer alan ifadelerin tamamının ortalama puanlarının "kararsızım" düzeyinde olduğu görülmektedir. "Ders içeriği" boyutunun en yüksek puan ortalamasına sahip iki ifade; "ezber müfredatını yeterli bulma" ($x=3.55$) ve "yüzüne okuma müfredatını yeterli bulma" ($x=3.26$) dir. En düşük puan ortalamasına sahip iki ifade ise; "ders saatlerini yeterli bulma" ($x=2.92$) ve "sınıf mevcudunu yeterli görme"($x=2.95$) dir. Buna göre, öğrencilerin Kur'an okuma ve tecvit dersi müfredatının mesleki gelişimlerine katkılarından emin olmadıkları söylenebilir. Görüşmelerde öğrencilerin bir bölümünün Kur'an öğretmeni yetiştirmede Kur'an okuma ve tecvit derslerini yeterli bulmamaları da bu veriyeleri destekler niteliktedir.

Görüşmelerde benzer bir sonuçla karşılaşılmıştır. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu ders saatlerini yetersiz bulduğunu ifade ederken ($n=49$), söz konusu öğrencilerin bir kısmı ise ders saatlerinin yeterli bulduğunu belirtmiştir ($n=13$). Ayrıca katılımcılar, sınıf mevcudunun Kur'an öğrenme ortamının oluşabilmesine imkân tanımadığını, sınıf mevcutlarının diğer dersler için ideal ancak Kur'an okuma ve tecvit dersi için fazla olduğunu belirtmişlerdir (NEÜ AK İF (n): 28/ TOGÜ İF (n): 24). Örneğin: Sınıf mevcutlarının; NK-7: 90 kişi, NK-27 ile NK-18: 80 kişi; NK-5: 70 kişi olduğunu belirtmiştir. Olumlu cevap veren öğrencilerin sınıflarının NK-26:25, NK-16:30 ve TK-:40 kişiden oluştuğunu ifade etmişlerdir. Öğrencinin aktif olmasının gerekli olduğu bir derste sınıf mevcutları 80-90 kişiden oluşması düşündürücüdür. Bu

durumda öğrencilerin ders saatlerini yetersiz bulmaları kaçınılmaz görünmektedir. Sınıf mevcudları uygun bir şekilde düzenlendiğinde öğrencilerin bu boyutta karşılaştıkları problemlerin bir kısmının çözülebileceği düşünülmektedir.

İlahiyat fakültesi öğrencilerinin, Kur'an okuma ve tecvit dersi "ders saatlerini yeterli bulma" görüşleri ile Alemdar'ın yaptığı araştırma sonucu arasında benzerlik söz konusudur. Alemdar'ın araştırmasında Kur'an okuma ve tecvit ders saatlerini öğrencilerin % 74'ü yeterli bulmaz iken, % 9.9'u "kararsızım" cevabını vermiştir. Ancak Alemdar araştırmasını 2008 yılında yaptığını dikkate almak gerekmektedir. Çünkü Kur'an dersleri ilahiyat fakültelerinde 2008 yılında ilk dört dönem haftalık iki saatlik ders olarak okutulmaktaydı.⁸⁶ Günümüzde ise Kur'an okuma ve tecvit dersi, her dönemler okutulan bir derstir. Fakat öğrencilerin ders saatlerini yeterli bulma konusunda kararsız olmaları bazı problemlerin olduğuna işaret ettiği söylenebilir.

Nitel veri toplama açısından öğrencilere Kur'an okuma ve tecvit dersi müfredatını ve öğrenme ortamını değerlendirmeleri istenmiştir. Öğrencilerin çoğu Kur'an okuma ve tecvit dersi müfredatının uygulanamadığı üzerinde durmuşlardır (n=35). Öğrenciler, sınıf mevcudu fazla olduğundan dolayı ders saatlerinin yeterli olmadığını düşünmektedirler (n=41). Hatta aynı sorunun müfredatı uygulamak için engel olduğu görüşündeler. Örneğin NK-13 bu konuda düşüncesini şu şekilde dile getirmiştir: "*Kur'an dersinde yüzüne okuduğum sayılıdır. Sınıf mevcudu fazla olduğu için yüzüne okuma sırası dönemde bir iki kez ancak geliyor.*" Bu konuya ilişkin NK-18: "*Zaman sınırlı, uygulama sınırlı. 80 Kişilik sınıfta iki saat dersle dönemde bir kez ancak yüzüne okuma sırası geliyor.*" Başka bir katılımcı (NK-22) ise: "*Müfredat yetersiz diyebilirim. Sınıf mevcudunun fazla olması, hocanın derslere girmemesi gibi etkenlerden kaynaklı olarak uygulama da problemlerle karşılaşılıyor. Yüzüne okuması zayıf biri dışarıdan destek almazsa okumasını bu şartlar altında geliştirmesi çok zor.*" Bazı katılımcıların (n=10) ancak sınavlarda yüzüne okuma fırsatı bulduklarını şu şekilde dile getirmiştir (NK-23): "*Derste yüzüne okumuyoruz. Çoğunlukla ezber dinletiyoruz. Sınavdan sınava yüzüne ancak okuyorum. Çünkü hocamız özellikle*

⁸⁶Alemdar, "İlahiyat Fakültelerinde Kur'an Dersleriyle İlgili Problemler", s.185.

ezberlerin tam olmasına dikkat ediyor.” NK-11 ise : “Ezber müfredatı fazla olduğu için yüzüne okuma üzerinde yeterince durulmuyor” şeklindeki ifadesiyle durumu ezber müfredatının yoğun olmasıyla ilişkilendirmektedir. Kur’an okuma ve tecvit dersi öğrenme alanlarından biri de yüzüne okumadır. Öğrencilerin yüzüne okuma ile dersin müfredatını bir değerlendirmişlerdir. Öğrencilerin bir dönemde Kur’an-ı Kerim’i bir iki kez yüzüne okumayla ilahiyat fakültelerinde Kur’an okumalarını geliştirmeleri mümkün gözükmemektedir.

Söz konusu dersin öğrenme alanlarından biri de tecvittir. Ancak katılımcılar tecvit konularını ya anlatılmadığı ya da sınırlı bir şekilde ele alınmasından rahatsız olduklarını da dile getirmişlerdir (n=20). Örneğin TK-9 : *“Derse farklı hocalar girdiği için sorulara nasıl cevap vereceğim konusunda kararsız kalıyorum. Bazı hocalarımız tecvit dersini düzenli olarak anlatırken bazıları tecvit dersi anlatmıyor. Ezbere ya da yüzüne okumaya önem veriyor.”* Bazı katılımcılar, öğretim elemanlarının tecvit konularını öğrenciler bildiklerini varsayarak tecvit konularını anlatmadan öğrencilerin uygulamalarını beklediklerini ifade etmiştir (n=12). NK-31’in bu konudaki şu sözleri ilgi çekicidir: *“ Tecvit dersleri yeterli değil. Bildiğimiz düşünülüp tecvit konuları Kur’an dersinde ayrıca anlatılmıyor. Fakat hocalarımız anlatmadıkları kuralları uygulamamızı bekliyor. İlginç!”* Bir başka katılımcı ise bu konudaki görüşünü şöyle ifade etmiştir: NK-19: *“ Tecvit konularının yüzeysel anlatıldığını düşünüyorum. Zaten biliyorsunuz diye çok fazla önemsenmiyor.”* Katılımcılardan bir kısmı ise tecvit konularının anlatılmıyor olmasını ders saatleriyle bağlantılı olduğunu düşünmektedir. Örneğin TK-1: *“Tecvit konuları, ders saati az olduğu için yetişmiyor. Bir ders yüzüne okuyup diğer ders ezber dinletiyoruz. Tecvit konularına zaman yetişmiyor.”*

Görüşmelerden elde edilen veriler, ilahiyat fakültesi öğrencilerin Kur’an dersinde tecvit konularının öğretimini yeterli bulmadıkları sonucuna götürmektedir. Bu sonuç Şenat’ın ilgili çalışmasında, ilahiyat fakültelerinde Kur’an okuma ve tecvit dersini okutan öğretim elemanlarının tecvit konularını anlatmakla ilgili tutumuyla benzerlik göstermektedir. İlgili araştırmada öğrencilerin neredeyse yarıya yakını tecvit konularının işlendiğini hatırlamamaktadır. Bununla birlikte öğrencilerin % 40.3’ü Kur’an okuma ve tecvit dersinde öğretim elemanlarının, tecvit kurallarını hatırlatmak

amacıyla, kendilerine sorular yönelttiğini ifade etmiştir.⁸⁷ İlahiyat fakültelerinde tecvit öğretiminin niteliğini arttırmak için özel önem verilmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir.

Kur'an okuma ve tecvit dersi için ilahiyat fakültesi ve İHL'de benzer bir müfredat takip edilmektedir.⁸⁸ İHL mezunu öğrencilerin bir kısmı, ilahiyat fakültesinde Kur'an okuma ve tecvit dersi müfredatının, İHL Kur'an dersi müfredatıyla benzerlik göstermesini yetersizlik olarak algılamaktadır (n=9). Örneğin NK-3 bu konuyla ilgili olarak düşüncesini şu şekilde ifade etmektedir. "*İlahiyat fakültesi Kur'an okuma ve tecvit dersi müfredatı yeterli değil. İmam hatip lisesinde öğrendiklerimin üzerine yeni bir şey katmadım. Aynı tecvit bilgilerini tekrar ediyoruz.*" Buna göre, İmam hatip lisesi mezunu öğrencilerin bazıları lisans eğitiminde lise Kur'an derslerinin üzerine yeni bilgiler eklemek istemektedir. Ancak 1. ve 2. Sınıflarda İHL Kur'an dersi müfredatıyla benzer olması, bu öğrencilerin beklentilerini ilk yıllarda karşılamamaktadır. Bu durum, öğrencilerin bir kısmı tarafından ilahiyat fakültesinde Kur'an okuma ve tecvit dersi müfredatı yetersizdir şeklinde algılanabilmektedir.

Bağımsız değişkenlerimizde de yer aldığı üzere ilahiyat fakültesi öğrencilerinin Kur'an okuma ve tecvit dersinde farklı giriş özelliklerine sahip oldukları görülmektedir. Bunun sonucu olarak öğrenciler, farklı giriş özelliklerine sahip olmalarına rağmen Kur'an okuma ve tecvit dersini aynı sınıfta almak zorunda kalabilmektedir. Katılımcıların bir kısmı ise, seviye farkı gözetilmeden oluşan sınıflardan dolayı Kur'an okuma ve tecvit dersi müfredatı yetersizdir şeklinde yorumlayabilmektedir (n=5). Örneğin TK-8: "*Müfredat, Kur'an okumayı iyi bilen öğrenciler için yeterli, bilmeyenler için yetersiz.*" Sınıflardaki öğrenciler arasındaki seviye farkı öğretim ortamının düzenlenmesiyle ilgili bir problem olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bir kısım katılımcı ise, Kur'an okuma ve tecvit dersi müfredatının ezber ağırlıklı düzenliğini düşündüğü için müfredatı yetersiz olarak değerlendirdiği ifadelerinden anlaşılmaktadır (n=4). Örneğin NK-11: "*Ezber müfredatı fazla olduğu için yüzüne okuma üzerinde yeterince durulmuyor.*"

⁸⁷Şenat, "Kur'an Okuma ve Tecvit Dersi İşlenişine İlgili Bir Araştırma", s. 231.

⁸⁸https://dogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_07/21021456_ahl_kurani_kerim_dersi_ogretim_programi_.pdf (29.09.2019 18:28)

Diğer yandan katılımcılar, mananın öğretilmemesini Kur'an okuma ve tecvit dersi müfredatının eksikliği olarak değerlendirmektedirler (n=4). Örneğin NK-17: *“Okuduğumuzu anlamamız gerekmiyor mu? Bunu Kur'an dersinde öğrenmeyeceksek nerede, ne zaman öğreneceğiz? Ezber ve yüzüne okumaya verilen önem manayı öğrenmemize verilmiyor. Bu yüzden müfredatı yeterli bulmuyorum.”* Tablo 1.1 ve Tablo 1.2'de yer alan ilahiyat fakültelerinin Kur'an okuma ve tecvit dersi müfredatlarında Kur'an-ı Kerim metni ile birlikte mananın öğretimine yer verilmektedir. Öğrencilerin, Kur'an okuma ve tecvit derslerinde, Kur'an'ın manasının öğretimine önem verilmiyor algılarının, öğretim elemanlarının Kur'an okuma ve tecvit dersi müfredatını uygulamalarıyla ilişkili bir durum olduğu söylenebilir.

Görüşmelere katılan öğrencilerin müfredatı yetersiz olarak değerlendirmelerinin sebeplerini sorduğumuz zaman şu değerlendirmeler ile karşılaşmıştır: Ders saatlerinin yetersiz görülmesi, sınıf mevcudunun yoğun olması, İHL Kur'an dersi müfredatı ile benzer olması, seviye farkı, ezber müfredatının yoğunluğu ve mananın üzerinde durulmaması. Araştırmaya katılan öğrencilerin müfredatla birlikte öğrenme ortamının Kur'an öğretimi için uygun bulmadığı sonucuna ulaşmıştır.

İlahiyat fakültesi mezunları imamlık, Kur'an kursu öğreticiliği, DKAB öğretmenliği, imam hatip okullarında meslek dersi öğretmenliği ve akademisyenlik gibi çeşitli alanlarda görev alabilmektedir. İlahiyat fakültesi mezunlarının Kur'an kursu öğreticiliği ve Kur'an dersi öğretmenliği de istihdam alanları arasında yer almaktadır. İlahiyat fakültesini Kur'an öğreticisi yetiştirme noktasında nasıl değerlendirdiğini öğrenmek için katılımcılara *“Sizce ilahiyat fakülteleri Kur'an öğretmeni yetiştiriyor mu? Bu konudaki fikirlerinizi alabilir miyiz?”* sorusunu yönelttiğimizde olumlu ve olumsuz iki tür durumla karşılaşmıştır.

Öğrencilerin bir kısmı, mevcut şartlarda ilahiyat fakültesinde Kur'an öğretmeni yetiştirmenin zor olduğunu düşünmektedir (n=10). Bu öğrenciler görüşlerini; ilahiyat fakültelerinde sınıf mevcudlarının Kur'an okuma ve tecvit dersi için uygun bir şekilde düzenlemediğini, isteksiz öğrenciler ve Kur'an öğretim yöntemlerinin öğretilmemesi ile açıklamışlardır. Örneğin NK-3 bu konudaki düşüncesini şu şekilde dile getirmiştir: *“Sınıf mevcudu uygun ve ders saatleri yeterli olup, öğrenci de gayret gösterirse ilahiyat*

fakültesi Kur'an öğretmeni yetiştirir. 70-80 kişilik bir sınıfta iki saatlik ders ve isteksiz öğrencilerle maalesef yetiştiremiyor". İlahiyat fakültelerinde Kur'an öğretiminin gerçekleştirildiğinin fakat bunun Kur'an öğretmenliği için yeterli olmadığı görüşünü NK-12 şöyle ifade etmektedir:

"İlahiyat fakültelerin Kur'an-ı Kerimi nasıl okumamız gerektiği öğretiliyor. Fakat nasıl öğreteceğimiz bizlere öğretilmiyor. Bir insanın bir konuyu iyi bilmesi onu iyi öğretebileceği anlamına gelmiyor. Kur'an öğretimi gibi özel bir alanda nasıl öğreteceğimizle ilgili bir eğitim almamız bizim için daha iyi olur diye düşünüyorum."

Kur'an öğretimi devinışsel becerilerinin öğretimi alanına girdiği için diğer ilahiyat fakültesi lisans derslerinden farklıdır.⁸⁹ Bunun için bazı öğrenciler Kur'an öğretimini özel bir alan olarak değerlendirmektedir (n=6). Örneğin NK-24 bu konudaki düşüncesi şöyledir: *" Kur'an-ı Kerimi herkes güzel okuyamadığı gibi herkeste iyi öğretmiyor. Kur'an eğitiminin özel bir eğitim olduğunu yalnızca ilahiyat fakültesi lisans derslerinin Kur'an öğretmeni yetiştirmek için yeterli olmadığını düşünüyorum. Bunun için bence özel bölüm açılmalı."*

Farklı giriş özelliklerine sahip öğrencilerin ilahiyat fakültelerini tercih edebiliyor olmasının bir yansıması olarak NK-29: *"Temeli sağlam olan öğrenciler için ilahiyat fakültesindeki dersler yeterli, fakat temeli sağlam olmayan dahası Kur'an okumayı ilahiyatta öğrenen öğrenciler için buradaki eğitim yetersiz kalıyor."*

İlahiyat fakültelerinde Kur'an okuma ve tecvit dersi her dönem iki saatlik ders olarak okutulmaktadır. Ancak araştırmaya katılan bazı öğrenciler bu dersleri Kur'an öğretmeni yetiştirmek için yeterli bulmamaktadır (n=23). Örneğin NK-4: *"Burada aldığımız eğitimle Kur'an öğretmeni olabileceğimizi düşünmüyorum. Hocalarımızın bizimle bireysel ilgilenme imkânları olmuyor. Dışarıdan kurslarla öğrenci Kur'an eğitimini desteklerse ilahiyat fakülteleri Kur'an öğretmeni yetiştiriyor. Yoksa biraz zor."*

Nitel veri toplama sürecinde ilahiyat fakültesi başlangıç düzeyde Kur'an eğitimi verebilecek Kur'an öğreticisi yetiştirdiği düşününlere de rastlanılmıştır (n=4). Dolayısıyla ileri seviyede Kur'an eğitimi verebilmek için öğrencinin özel eğitim alması gerektiği üzerinde durulmuştur. Örneğin NK-15 bu düşüncesi şu şekilde dile

⁸⁹ Aydın, *Din Öğretimde Yöntemler*, s. 274.

getirmektedir: “ İlk ve orta düzeyde Kur’an öğreticisi yetiştiriyor. Fakat ileri düzeyde eğitim verecek bir öğretici yetiştirmiyor. Şahsen ben ileri düzeyde eğitim verebileceğimi düşünmüyorum. Bunun için özel ders almamız gerekiyor.”

TOGÜ İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin çoğunluğu ilahiyat fakültesi Kur’an okuma ve tecvit dersleri, Kur’an öğretmeni olmak için yeterli düşüncesinde olduğu görülmektedir (n=23). Fakat katılımcılar, Kur’an öğretecek seviyeye gelebilmek için öğrencinin gayretli, istekli ve temelini sağlam olması gerektiğini vurgulamışlardır. Bu konu da TK-14’ün şu sözleri önemlidir: “Arkadaşlarımın Kur’an dersinde çoğunlukla isteksiz olduklarına şahit oluyorum. Oysa gayret edilirse alanında iyi hayran olduğumuz hocalardan eğitim alma imkanı buluyoruz. Bazı arkadaşlarımız var okula başladığında doğru dürüst Kur’an okuyamıyordu. Gayret etti şimdi bizden daha iyi Kur’an okuyor. Bazı arkadaşlarımız da okula başladığı günden bugüne yerinde sayıyor. Demem o ki her şey öğrencinin gayretiyle alakalı.” Bir kısmı öğrenci ise (n=5), okulda Kur’an eğitiminde gelişim sağladığını: “Okula başladığım zaman okuyuşum çok zayıftı. Üçüncü sınıfta baya mesafe kat ettiğimi düşünüyorum. Kur’an eğitimim yüzüne okuma, tecvit ve ezber her mana da gelişim sağladım. Bu sebeple ben ilahiyat fakültelerinin Kur’an öğretmeni yetiştirdiğine inanıyorum.” şeklinde dile getirmektedir (TK-22).

Tablo 2.15: Ders İçeriği Boyutu Ortama Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

| P | t | Standart Sapma | Ortalama | N | Cinsiyet |
|----|------|----------------|----------|-----|----------|
| .9 | 2.12 | .93 | 3.08 | 446 | Kız |
| 7 | | .94 | 3.25 | 196 | Erkek |

Tablo 2.15 incelendiğinde ilahiyat fakültesi öğrencilerinin Kur’an okuma ve tecvit dersi “ders içeriği” boyutuna yönelik tutumları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır ($t= 2.12$; $p> 0.05$). Elde edilen bulgulardan erkek öğrencilerin “ders içeriği” boyutuna yönelik tutum ortalaması ($X=3.25$), kız öğrencilerin tutum ortalaması ($X=3.08$) olduğu görülmektedir. Buna göre erkek öğrenciler, kız öğrencilere göre Kur’an okuma ve tecvit dersi “ders içeriği”ni daha olumlu olarak değerlendirmiştir.

Tablo 2.16: Ders İçeriği Boyutu Toplam Puanlarının Hafızlık Değişkenine Göre Mann-Whitney U Test Sonuçları

| P | U | Sıra Toplamı | Ortalama | N | Hafız mısınız? |
|-----|---------|--------------|----------|-----|----------------|
| .33 | 2605.00 | 3770.00 | 377.00 | 10 | Evet |
| | 0 | 202633.00 | 320.62 | 632 | Hayır |

Tablo 2.16'daki verilere göre ilahiyat fakültesi öğrencilerinin hafızlık durumlarının, Kur'an okuma ve tecvit dersi "ders içeriği" boyutuna etkisi belirlemek için yapılan analiz sonucuna göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir. (U=2605.00; p>.05) Bu bulgulardan hafızlık değişkeninin, Kur'an okuma ve tecvit dersi "ders içeriği" boyutunu etkilemediği sonucuna ulaşılmaktadır.

Tablo 2.17: Ders İçeriği Boyutu Toplam Puanların Üniversite Değişkenine Göre Mann-Whitney U Test Sonuçları

| P | U | Sıra Toplamı | Ortalama | N | Üniversite? |
|-----|----------|--------------|----------|-----|-------------|
| .00 | 33521.50 | 145620.00 | 356.04 | 409 | TOGÜ |
| | | 60782.00 | 260.87 | 233 | NEÜ |

Tablo 2.17 incelendiğinde ilahiyat fakültesi öğrencilerinin, "ders içeriği" boyutuna yönelik tutumlarına üniversite değişkeninin etkisi belirlemek için yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre anlamlı bir farklılık vardır (U=33521.50; p<.05). Bu verilerden hareketle "ders içeriği" boyutunda üniversite değişkeninin etkili bir faktör olduğu söylenebilir. TOGÜ İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin "ders içeriği" boyutuna yönelik tutumları, NEÜ AK İlahiyat Fakültesi öğrencilerine göre daha olumlu olduğu ortaya çıkmaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerle gerçekleştirdiğimiz görüşmelerde NEÜ AK İF öğrencilerinin lisans Kur'an okuma ve tecvit dersini İHL Kur'an derslerinden farklı olmasını talep ettikleri görülmüştür (n=8). Ayrıca lisans Kur'an derslerinin beklentilerini karşılamadığını ifade etmişlerdir. Ayrıca, öğrencilerin NEÜ AK İF sınıf mevcutlarının 80-90 kişiden oluştuğunu ifade etmeleri ve yüzüne okuma sırası bulamamaktan şikâyetçi olmaları bu boyutu olumsuz değerlendirmelerinde bir diğer etken olarak karşımıza çıkmaktadır. TOGÜ İF öğrencilerinin ifadelerinde genellikle sınıflarının 40 ile 55 kişi'den oluştuğu anlaşılmaktadır. Bununla birlikte, TOGÜ İF öğrencileri yüzüne okuma oranlarının az olmasını öğretim elemanın ezber dinlemeye ağırlık vermesiyle ilişkilendirmişlerdir. Bu durum nicel analiz sonuçlarına da yansıtıldığını ifade etmek mümkündür.

Tablo 2.18: Ders İçeriği Boyutu Toplam Puanlarının Mezun Olunan Lise Türüne Göre Kruskal Wallis H Test Sonuçları

| p | df | Ki-Kare | Sıra Ort | N | Lise Türü |
|-----|----|---------|----------|-----|------------|
| .07 | 3 | 7.047 | 338.82 | 111 | Anadolu |
| | | | 326.29 | 447 | İmam Hatip |
| | | | 278.42 | 36 | Meslek |
| | | | 269.20 | 48 | Diğer |

İlahiyat fakülteleri Kur'an okuma ve tecvit dersi "ders içeriği" boyutuyla mezun oldukları lise türü arasındaki etkiyi belirlemek için yapılan testin sonucuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($\chi^2=7.047; p>.05$). Bu bulgulara göre mezun olunan lise, "ders içeriği" boyutunu değerlendirme konusunda etkili bir faktör değildir.

Tablo 2.19: Ders İçeriği Boyutu Ortalama Puanlarının Sınıflara Göre ANOVA Testi Sonuçları

| Anlamlı Fark | P | F | Kareler Ortalaması | Df | Kareler Toplamı | Birimler |
|--------------|-----|-------|--------------------|-----|-----------------|---------------|
| →1 ve 3,4 | .00 | 15.95 | 13.23 | 3 | 39.690 | Gruplar Arası |
| →2 ve 3,4 | | | .82 | 638 | 529.174 | Gruplar İçi |
| | | | | 641 | 568.864 | Toplam |

Tablo 2.19 incelendiği zaman ilahiyat fakültesi öğrencilerinin "ders içeriği" boyutuna yönelik tutumlarıyla okudukları sınıfları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($F_{3,638}=15.95; p<.05$). Sınıfların puan ortalamaları 1. sınıfların $X=3.42$, 2. sınıfların $X=3.32$, 3. sınıfların $X=2.91$ ve 4. sınıfların $X=2.80$ olarak hesaplanmıştır. Gruplar arasındaki farkı belirlemek için yapılan LSD testi sonuçlarına göre 1. ile 2. sınıf öğrencilerinin, 3. ve 4. sınıf öğrencilerine göre daha olumlu tutum sergiledikleri görülmektedir.

Son sınıf öğrencilerinin genel olarak Kur'an okuma ve tecvit dersinin ilahiyat fakültesinde nasıl işlendiği noktasında 1. ve 2. sınıf öğrencilerine oranla daha deneyimlidir. Görüşmelerde 3. ve 4. sınıf öğrencileri genellikle Kur'an okuma ve tecvit dersi müfredatını şu noktalarda olumsuz değerlendirdiği görülmüştür: ezber müfredatının dağılımının sorunlu olması ($n=8$), yüzüne okuma üzerinde durulmadığı ve ezberin ders geçmek için önemli olması ($n=16$), tecvit konularının ya yüzeysel anlatılması ya da tecvit anlatılmadan uygulamalarının beklenmesi ($n=14$). Öğrencilerin karşılaştıkları bu tarz problemler karşısında müfredatı olumsuz değerlendirmeleri doğal karşılanmaktadır. Fakat bu konularda 1 ve 2. Sınıf öğrencilerin şikâyetleri yok denecek kadar azdır. Sınıf mevcudunun fazla olması gibi problemlerin tüm sınıf düzeyleri için ortak bir problemidir.

Tablo 2.20: Ders İçeriği Boyutu Ortalama Puanlarının İlk Kur'an Eğitimi Alınan Yer ANOVA Testi Sonuçları

| Anlamlı Fark | P | F | Kareler Ortalaması | Df | Kareler Toplamı | Birimler |
|-------------------------|-----|------|--------------------|----|-----------------|---------------|
| Yaz Kur'an Kursu → Aile | .02 | 2.83 | 2.485 | 4 | 9.941 | Gruplar Arası |
| | | | .877 | 63 | 558.924 | Gruplar İçi |
| | | | | 64 | 568.864 | Toplam |
| | | | 1 | | | |

Tablo 2.20 incelendiğinde ilahiyat fakültesi öğrencilerinin Kur'an okuma ve tecvit dersi içeriği boyutuna ilişkin tutumlarıyla ilk Kur'an eğitimi aldıkları yer arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır ($F_{4-637}=2.83$; $p<.05$). İlk Kur'an eğitimi alınan yerlerin puan ortalamaları ailenin $X=2.95$, yaz Kur'an kursunun $X=3.26$, caminin $X= 3.11$, imam hatip lisesinin $X= 3.27$ ve Kur'an eğitimi veren diğer kurumların $X=3.02$ olduğu görülmektedir. LSD testi sonucuna göre söz konusu yeterlilik boyutunu yaz Kur'an kursunda Kur'an eğitimini ilk kez aldığını belirten öğrenciler, ailede öğrendiklerini ifade edenlere göre daha olumlu yaklaşmaktadır.

Yaz Kur'an kurslarında sınırlı zaman diliminde eğitim alan öğrencilerin öğrendikleri bilgilerinde sınırlı olduğu düşünülmektedir. Söz konusu durumun ilk Kur'an eğitimini yaz Kur'an kursunda alan öğrencilerin ders içeriği boyutunu olumlu değerlendirmelerinde etkili olabileceği düşünülmektedir.

2.4.3. İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Derse Yönelik Bireysel Sorumluluklarını Yerine Getirme Boyutu İlişkin Nicel ve Nitel Bulgular

Eğitim-öğretim sürecinin verimli geçirilebilmesi için öğretmenin sorumlulukları yerine getirmesi gerektiği gibi, öğrencilerin de birtakım sorumlulukları üstlenmesi gerekmektedir. Bu bağlamda araştırmaya katılan öğrencilere yapılan anket ve görüşmeler esnasında sorular yöneltilmiştir. Bunlara verilen cevaplar aşağıda yer almaktadır.

Araştırmaya katılan ilahiyat fakültesi öğrencilerin Kur'an okuma ve tecvit dersine yönelik "Bireysel Sorumluluklarını Üstlenme" alanına ait 4 ifadenin puan ortalamaları tablo 2.21'de yer almıştır.

Tablo 2.21: Öğrencilerin Kur'an Okuma ve Tecvit Dersine Yönelik Bireysel Sorumluluklarını Yerine Getirme Boyutuna İlişkin Puanların Ortalamaları

| Algı Düzeyi | Ortalama | Öğrencilerin Derse Yönelik Bireysel Sorumluluklarını Üstlenme Boyutu |
|-------------|----------|--|
| Katılıyorum | 3.92 | Derslere devamlı katılım gösterme |
| Katılıyorum | 3.77 | Ezberlerini düzenli yapma |
| Katılıyorum | 3.74 | Dersler dışında derse yönelik çalışma |
| Kararsızım | 3.49 | Derslere hazırlıklı katılım gösterme |

Tablo 2.21’de ilahiyat fakültesi öğrencilerinin Kur’an okuma ve tecvit dersinde bireysel olarak yerine getirmesi gereken sorumluluklar ele alınmaktadır. Bilindiği üzere Kur’an öğretimi yalnızca derste alınan eğitimle ya da sınav öncesi bir iki günlük çalışmayla gerçekleşmesi mümkün değildir. Öğrencinin bireysel gayretleri, istenilen düzeyde öğrenmenin gerçekleşmesi için önemli bir faktördür. Öğrencinin bireysel sorumluluklarını üstlenme boyutunda en yüksek puanı derslere düzenli katılım gösterme ifadesi alırken “katılıyorum”, en düşük puan ortalamasını ise derslere hazırlıklı katılım gösterme ifadesi “kararsızım” almıştır.

Görüşmelere katılan öğrencilerden, Kur’an okuma ve tecvit dersine yönelik kendi tutum ve davranışlarını değerlendirmeleri istenmiştir. Derse ön hazırlık yapma, devamlı katılım gösterme gibi bireysel sorumluluklarını üstlenme durumlarına ilişkin sorular yöneltilmiştir. Öğrencilerin bireysel sorumluluklarını yerine getirmesinde; öğretim elemanın derste yoklama alması, sınav ve derse yönelik öğrencinin olumsuz yaklaşımlarının etkili olduğu görülmüştür. Derse devamlı katılım gösterme öğrencinin derse adaptasyonu, dersle olan bağının kopmaması ve derste beklenen başarıyı elde edebilmesi açısından önemlidir. Öğretim elemanın derste yoklama almasının öğrencinin derse devamlı katılım göstermesini etkilediği anlaşılmaktadır. Katılımcılardan TK-26 bu konudaki fikrini şu ifadeler ile açıklamıştır: “*Derse giren hocamız yoklama alıyorsa derslere düzenli katılıyorum. Almıyorsa düzenli katıldığım söylenemez.*” Bir diğer katılımcı ise bu durumu şöyle ifade etmektedir NK-24: “*Hocamızın idari görevi bulunduğu için derse çoğunlukla girmiyor. Hocamızın sürekli işi çıkıyor. Haliyle biz de onun dersleri olduğu zaman derslere gir(e)miyoruz. Bu dönem Kur’an derslerine girdiğim birkaç günle sınırlıdır. Tabi bu da bizim işimize geliyor.*” Görüşmelere katılan öğrencilerin bazıları ise devamsızlık hakkını kullandığını şu şekilde ifade ettiği görülmektedir:

“Hocanın yoklama alıp-almamasına göre değişiyor. Hocamız derse devamlı katılmamıza önem veriyor ve yoklamayı kontrol ediyorsa, devamsızlık hakkımı sonuna kadar kullanırım. Fakat yoklamaya önem vermiyorsa rahatlıkla derse girmiyorum. Yoklamaya dikkat eden bir hocada derse devamlıyım. Devamsızlıktan derste kalmayı göze alamam.

Bu verilere göre bazı öğrencilerin, Kur’an okuma ve tecvit derslerine düzenli katılım göstermesine yönelik tutumları, öğretim elemanlarının yoklama almasıyla ilişkili olduğuna işaret etmektedir. Öğretim elemanı, öğrencilerin derse devamlı katılması konusunda hassas ise öğrencilerin buna göre tutum sergilediği anlaşılmaktadır. Bununla birlikte mezun olamama endişesinin öğrencilerin derse devamlılıklarını etkilediği anlaşılmaktadır. Örneğin; NK-28 son dönemlerde derse devam etmesini şu şekilde açıklıyor: *“Kur’an hocalarımızdan biri kolay kolay derse geçirmiyordu. Onun derse girdiği dönemlerde derste kaldığımı bildiğim için derse devam etmediğim birkaç dönem oldu. Şimdi mezun olabilmek için derslere düzenli katılmaya çalışıyorum.”*

Derse devamlılık kadar derse hazırlıklı gelmekte dersin başarısını etkileyen faktörlerden bir tanesidir. Katılımcılara derse hazırlıklı gelme ilgili tutumlarının nasıl olduğu sorulmuştur. Öğrencilerden bir kısmı öğretim elemanı ödevlendirirse, ezber dinletecekse ya da sınav dönemlerinde, Kur’an okuma ve tecvit dersine çalıştığını ifade etmiştir (n=21). Örneğin NK-9: *“Hocamız her zaman ödev vermiyor ancak ödevlendirirse o zaman çalışıp geliyorum. Yoksa özel bir gayretim yok. Oturup yarın Kur’an dersim var çalışayım demiyorum yani”* şeklindeki cevap vermişlerdir. Öğrencilerden NK-32, ezber vereceği zamanlar ders çalıştığını şu şekilde belirtmiştir: *“Bazı derslerde hocamız ezber alıyor. Ben de o hafta ezber dinleteceksem, mutlaka derse çalışıyorum. Bunun dışında hiç ön hazırlık yapmadım.”* Katılımcılardan NK-27 bu soruya verdiği şu cevabı düşündürücüdür: *“Kur’an dersine sınavdan sınava çalışıyorum. Sınavlar olmasa çalıştığım, hazırlıklı geldiğim söylenemez.”* Öğrencilerin sınav, ödev ve ezber gibi dış faktörlerle Kur’an okuma ve tecvit dersine çalışıyor olmaları düşündürücüdür. Çünkü Kur’an okuma becerisi devinişsel davranışların öğretimi alanında yer almaktadır. Devinişsel becerilerin kazanılması düzenli çalışmayla doğrudan ilişkilidir.⁹⁰

⁹⁰ Akyürek, *Din Öğretimi*, s.54-55.

İlahiyat fakültesi öğrencilerinin bir kısmı bireysel sorumluluklarını yerine getirmelerini; dersi sevmeye, Kur'an eğitimlerini geliştirme, derste başarılı olma arzusu ve bir Müslüman olarak Kur'an okuma sorumluluğunun olduğu düşüncesi ile açıklamışlardır (n=10). Örneğin TK-6'nın şu ifadeleri dersi sevmenin derse katılımı etkisini bize göstermektedir: *“Genellikle bütün Kur'an derslerine katılmaya gayret gösteriyorum. Kur'an dersini seviyorum. Her derste yeni bir şeyler öğrenmek zevkli.”* Kur'an okuma ve tecvit dersine düzenli katılım göstermesini NK-9 şu şekilde ifade etmiştir: *“Kur'an okumamı geliştirmek istediğim için derslere özellikle katılmaya çalışıyorum.”*

Katılımcılardan TK-8 ise bu durumu şu şekilde açıklamıştır: *“Derste başarılı olmanın devamlılıkla ilişkili olduğunu düşünüyorum. Bu yüzden dersleri kaçırmamaya gayret gösteriyorum. Derse girmezsem dersi kaçırmaktan endişe ediyorum.”* TK-27 ise son zamanlarda derse hazırlık yapmasının sonuçlarını şu şekilde dile getirmektedir: *“İki yıldır Kur'an derslerine ön hazırlık yaparak katılıyorum. Derste kendime olan güvenim arttı. Daha önce bu sayfayı nasıl okuyacağım ya hoca bana okutursa gibi endişelerim vardı. Ayrıca hocaların bana karşı tutumu da değişti.”*

Araştırmaya TK-22 ise: *“Günlük alışkanlık haline getirdiğim için düzenli okuma ve dinleme yapıyorum. Fakat bunu derse hazırlık olsun diye yapmıyorum. Bir Müslüman olarak günlük Kur'an okumanın vazifem olduğunu düşünüyorum.”* diyerek düzenli Kur'an okuma alışkanlığının olmasını inancıyla ilişkilendirmiştir. NK-25 ise kendi tutumunu şu şekilde dile getirmektedir: *“Derse hazırlıklı gelmiyorum. Fakat düzenli olarak günlük bir cüz Kur'an okumaya gayret ediyorum. Vize final dönemlerinde aksatsam ya da sayfa sayım azalsa da normal dönemlerde yüzüne okumadan uyumuyorum. Tabi düzenli Kur'an okuma alışkanlığımın dersteki başarıyı artırdığını söyleyebilirim.”*

Öğrencilerin, Kur'an okuma ve tecvit dersi bireysel sorumluluklarını üstlenme boyutunda sergiledikleri tutumlarıyla derse güdülenmeleri arasında bir ilişki olduğu ifade edilebilir. Bazı öğrencilerin yoklama alınırca derse devam etmesi, sınav ve ödevlendirme olduğunda derse hazırlıklı katılım göstermesi, derse yönelik olumsuz tutumlarının sorumluluklarının önüne geçmesi gibi ifadelerle bireysel sorumlulukları

üstlenmesini açıklamaları yapay güdülenme ile hareket ettiklerine işaret etmektedir. Bazı öğrencilerin ise dersi sevdiği için derse devam etmesi, inancı ve derste başarılı olma arzusuyla Kur'an okuma ve tecvit dersi bireysel sorumluluklarını üstlendiklerini ifade etmeleri doğal güdülenmeyle ilişkilendirilebilir.⁹¹

Tablo 2.22: Öğrencilerin Kur'an Okuma ve Tecvit Dersine Yönelik Bireysel Sorumluluklarını Üstlenme Boyutu Puan Ortalamalarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

| P | t | Standart Sapma | Ortalama | N | Cinsiyet |
|-----|------|----------------|----------|-----|----------|
| .33 | 1.32 | .83 | 3.69 | 446 | Kız |
| | | .87 | 3.79 | 196 | Erkek |

Tablo 2.22'de araştırmaya katılan öğrencilerin Kur'an okuma ve tecvit dersine yönelik sorumluluklarını üstlenme boyutuna ilişkin tutumları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($t= 1.32$; $p> 0.05$). Elde edilen bulgulara göre erkek öğrencilerin derse yönelik bireysel sorumluluklarını yerine getirme boyutuna ilişkin tutum ortalaması ($X=3.79$), kız öğrencilerin tutum ortalaması ($X=3.69$) olduğu anlaşılmaktadır. Erkek öğrencilerin, kız öğrencilere göre Kur'an okuma ve tecvit dersi bireysel sorumluluklarını yerine getirme boyutunu daha olumlu değerlendirmektedir. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde derse düzenli çalıştığını ifade eden öğrencilerin genellikle erkek öğrenciler olduğu görülmüştür. (Örneğin, TK-19, NK-19, TK-22, NK-25, NK-28)

Tablo 2.23: Öğrencilerin Kur'an Okuma ve Tecvit Dersine Yönelik Bireysel Sorumluluklarını Üstlenme Boyutu Toplam Puanlarının Hafızlık Değişkenine Göre Mann-Whitney U Test Sonuçları

| P | U | Sıra Toplamı | Ortalama | N | Hafız mısınız? |
|----|--------|--------------|----------|-----|----------------|
| .0 | 1732.0 | 4643.00 | 464.30 | 10 | Evet |
| 1 | 0 | 201760.00 | 319.24 | 632 | Hayır |

Tablo 2.23'teki Mann-Whitney U testi sonucuna göre, öğrencilerin hafızlık durumu ile bireysel sorumluluklarını üstlenme boyutuna yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki vardır ($U=1732.00$; $p<.05$). Bu veriler hafızlık değişkeni, Kur'an okuma ve tecvit dersi "bireysel sorumluluklarını üstlenme" boyutunu etkilediğini ifade etmektedir. Buna göre hafız öğrenciler, hafız olmayan öğrencilere göre dersle ilgili bireysel sorumluluklarını üstlenme boyutuna yaklaşımları daha olumludur. Kur'an-ı Kerim'i ezber olmalarının hafız öğrencilerin bu boyuta yaklaşımlarının pozitif olmasında etkili olduğu söylenebilir.

⁹¹ Zeki Kaya, Sınıf Yönetimi, 14. Baskı Ankara, Pegem Akademi Yayınları, 2013, s. 188.

Tablo 2.24: Öğrencilerin Kur'an Okuma ve Tecvit Dersine Yönelik Bireysel Sorumluluklarını Üstlenme Boyutu Toplam Puanlarının Üniversite Değişkenine Göre Mann-Whitney U Test Sonuçları

| P | U | Sıra Toplamı | Ortalama | N | Üniversite? |
|----|----------|--------------|----------|-----|-------------|
| .0 | 42569.50 | 136572.50 | 333.92 | 409 | TOGÜ |
| 2 | | 69830.50 | 299.70 | 233 | NEÜ |

Tablo 2.24'te Mann-Whitney U testi sonucuna göre, öğrencilerin Kur'an okuma ve tecvit dersine yönelik "bireysel sorumluluklarını üstlenme" boyutuna ilişkin tutumları ile üniversite değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (U=42569; p<.05). Bu verilere göre Kur'an okuma ve tecvit dersi "bireysel sorumlulukları üstlenme" boyutu üzerinde üniversite etkili bir değişkendir. "Bireysel sorumlulukları üstlenme" boyutuna, TOGÜ İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin tutumu, NEÜ AK İlahiyat Fakültesi öğrencilerine oranla daha olumlu tutum sergilemektedir.

Görüşmelerde ise; derslere devamlı gösterme (TOGÜ İF (n): 24/ NEÜ AK İF (n): 12), ezberleri düzenli yapma (TOGÜ İF (n): 22/ NEÜ AK İF (n): 12) ve derslere hazırlıklı katılım gösterme (TOGÜ İF (n): 11/ NEÜ AK İF (n): 8) ifadelerine olumlu cevap vermiştir. Görüşmelerde de söz konusu ifadeler olumlu cevap verenlerin arasında TOGÜ İF öğrencilerin çoğunlukta olduğu görülmektedir.

Görüşmelerde söz konusu boyutu olumsuz değerlendiren NEÜ AK İF öğrencilerinden bir kısmı, kendilerini yeterli gördükleri için Kur'an okuma ve tecvit dersine çalışma ihtiyacı hissetmediğini ifade etmiştir (n=7). Bir kısmı ise, dersleri okutan öğretim elemanın derslere idari görevinde dolayı katılmadığı için derslere düzenli takip etmediğini belirtmiştir (NK-20/NK-21/NK-27). NEÜ AK İF öğrencilerinin kendilerini yeterli görmesi ve öğretim elemanlarının tutumlarının Kur'an okuma bireysel sorumluluklarını üstlenme boyutuna ilişkin algı düzeylerinin TOGÜ İF öğrencilerine göre düşük olmasında etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 2.25: Öğrencilerin Bireysel Sorumluluklarını Üstlenme Boyutu Toplam Puanlarının Mezun Olunan Lise Türüne Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

| p | df | Ki-Kare | Sıra Ortalaması | N | Lise Türü |
|---------|----|---------|-----------------|-----|------------|
| .3 2 | 3 | 3.490 | 331.75 | 111 | Anadolu |
| | | | 322.45 | 447 | İmam Hatip |
| | | | 267.75 | 36 | Meslek |
| | | | 329.22 | 48 | Diğer |

Tablo 2.25'te Kruskal Wallis H testi sonucuna göre, öğrencilerin mezun

oldukları lise ile “bireysel sorumluluklarını üstlenme” boyutuna yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık elde edilememiştir ($x^2=3.490;p>.05$). Bu verilere göre, öğrencilerin mezun oldukları lise türü “bireysel sorumluluklarını üstlenme” boyutuna yönelik tutumlarını etkilememektedir.

Tablo 2.26: Öğrencilerinin Bireysel Sorumluluklarını Üstlenme Boyutu Ortalama Puanlarının Sınıflarına Göre ANOVA Testi Sonuçları

| Anlamlı Fark | P | F | Kareler Ortalaması | df | Kareler Toplamı | Birimler |
|--------------|----|-------|--------------------|----|-----------------|---------------|
| → 1 ve 3, 4 | .0 | 11.81 | 8.05 | 3 | 24.164 | Gruplar Arası |
| →2 ve 3, 4 | 0 | | .68 | 63 | 435.126 | Gruplar İçi |
| | | | | 8 | | |
| | | | | 64 | 459.2289 | Toplam |
| | | | | 1 | | |

Tablo 2.26’da araştırmaya katılan öğrencilerin Kur’an okuma ve tecvit dersine yönelik “bireysel sorumluluklarını üstlenme” boyutuna ilişkin tutumlarıyla okudukları sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir ($F_{3-638}=11.81; p<.05$). Sınıfların puan ortalamaları 1. sınıfların $X=3.97$, 2. sınıfların $X=3.84$, 3. sınıfların $X=3.57$ ve 4. sınıfların $X=3.45$ olarak bulunmuştur. Gruplar arasındaki farkı belirlemek için yapılan LSD testi sonuçları 1 ile 2. sınıf öğrencilerinin, 3. ve 4. sınıf öğrencilerine göre “bireysel sorumluluklarını üstlenme” noktasında daha olumlu tutum sergilediklerini ortaya koymaktadır. Bu verilere göre 3. ve 4. sınıf öğrencileri derse yönelik “bireysel sorumluluklarını yerine getirme” boyutuna yönelik puan ortalamalarının “kararsızım” düzeyinde olduğu belirlenmiştir. 3. ve 4. Sınıf öğrencilerinin öğretim sürecinde karşılaştıkları problemlerin algı düzeylerinin düşmesinde etkili olduğu düşünülmektedir

Tablo 2.27: Öğrencilerinin Kur’an Okuma ve Tecvit Dersine Yönelik Bireysel Sorumluluklarını Üstlenme Boyutu Ortalama Puanlarının İlk Kur’an Eğitimi Aldıkları Yere Göre ANOVA Testi Sonuçları

| P | F | Kareler Ortalaması | df | Kareler Toplamı | Birimler |
|-----|-----|--------------------|-----|-----------------|---------------|
| .73 | .50 | .32 | 4 | 1.448 | Gruplar Arası |
| | | .71 | 637 | 457.841 | Gruplar İçi |
| | | | 641 | 459.289 | Toplam |

Tablo 2.27’de araştırmaya katılan öğrencilerin Kur’an okuma ve tecvit dersi “bireysel sorumluluklarını üstlenme” boyutuna yönelik tutumlarıyla ilk Kur’an eğitimi aldıkları yer arasında anlamlı farklılık görülmemektedir ($F_{4-637}=1.27; p>.05$). İlk Kur’an eğitimi alınan yerlerin puan ortalamaları ailenin $X=3.66$, yaz Kur’an kursunun $X=3.73$,

caminin $X= 3.76$, İmam Hatip lisesinin $X=3.92$ ve Kur'an eğitimi veren diğer kurumların $X=3.66$ olarak hesaplanmıştır. İHL'nde Kur'an eğitimi alanların söz konusu boyuta yaklaşımları daha olumludur. Diğer kurumlarda ve aileden Kur'an okumayı öğrendiğini belirten öğrencilerin ortalamalarının ise diğer gruplara oranla daha düşük olduğu belirlenmiştir.

2.4.4. Öğrencilerin Kur'an Okuma ve Tecvit Dersine Yönelik Bireysel Başarılarını Değerlendirme Boyutuna İlişkin Nicel ve Nitel Bulgular

Araştırmaya katılan ilahiyat fakültesi öğrencilerinin "Derse Yönelik Bireysel Başarılarını Değerlendirme" boyutunda yer alan ifadelerin puan ortalamaları tablo 2.28'de yer almaktadır.

Tablo 2.28: Öğrencilerin Kur'an Okuma ve Tecvit Dersine Yönelik Bireysel Başarılarını Değerlendirme Boyutuna İlişkin İfadelerin Puan Ortalamaları

| Algı Düzeyi | Ortalama | Öğrencilerin Derse Yönelik Bireysel Başarılarını Değerlendirme Boyutu |
|-------------|----------|---|
| Kararsızım | 3.31 | Harflerin mahreçlerini bilme ve uygulama |
| Kararsızım | 3.31 | Tecvit teorik bilgi ve uygulama |
| Kararsızım | 3.16 | İyi okuma |
| Kararsızım | 3.08 | Kur'an eğitimini farklı kurslarla destekleme |

Tablo 2.28'de öğrencilerin Kur'an okuma ve tecvit dersine yönelik bireysel başarılarını değerlendirme boyutundaki ifadelerle ilişkin algı düzeyleri görülmektedir. Öğrenciler bireysel başarılarını değerlendirme boyutunda "kararsızım" şeklinde ortaya çıkmıştır. Bu boyutta yer alan ifadeler arasında en yüksek ortalama puana "harflerin mahreçlerini bilme ve uygulama" ($x=3.31$) ifadesi sahiptir. Harflerin mahreçlerini bilme, tecvit bilgisi ve yüzüne okuma noktalarında öğrencilerin kendilerinden emin olmadıkları anlaşılmaktadır. Bütün ifadeler birbirini destekler niteliktedir. Bu durumun kendilerini meslek hayatına hazır hissetmemeleriyle ilişkili olduğu düşünülmektedir. Çünkü görüşmelerde öğrencilerin bir kısmı, Kur'an öğretmek istediklerini ancak kendilerini yeterli görmediklerini ifade etmiştir ($n=25$). TK-26'nın kendini değerlendirmesi bu duruma örnek teşkil edebilir: "*Harflerin mahreçlerini bilme ve uygulamada eksiklerimin olduğunu düşünüyorum. Bu yıl mezun olacak biri için harflerin mahreçlerini bilme ve uygulama noktasında zayıfım. Mezun olduktan sonra Kur'an öğretmek için öncelikle Kur'an kursundan eğitim almam gerekebilir.*"

En düşük ortalama puana sahip ifadesi ise “Kur’an eğitimini farklı kurslarla destekleme” ($x=3.08$) dir. Öğrenciler, NEÜ AK İlahiyat Fakültesi öğretim elemanlarının öğrencilerinden Kuran okuma ve tecvit dersleriyle birlikte bir Kur’an Kursundan Kur’an dersi almalarını talep ettiklerini ifade etmişlerdir ($n=22$). TOGÜ İlahiyat Fakültesinde ise benzer bir uygulamanın olduğuna dair bir bulgu ile karşılaşılmamıştır. “Kur’an eğitimini farklı kurslarla destekleme” ($x=3.08$) ifadesinin en düşük puana sahip olmasında, örneklemimiz olan iki fakültede farklı uygulamaların olmasının etkili olduğu söylenebilir. Kur’an okuma ve tecvit dersinde öğrencilerin Kur’an eğitimi TOGÜ İF grup çalışmalarıyla, NEÜ AKİF’de DİB Kur’an kurslarıyla desteklendiği bilgisine ulaşılmıştır.

Bireyin öğrenme ve öğretmede başarılı olabilmesi kendini nasıl değerlendirdiği ile bağlantılıdır. Birey eksiklerini görebilirse kendini geliştirmek için daha çok gayret eder. Bu bağlamda ilahiyat öğrencilerinin de Kur’an okuma noktasında kendilerini nasıl değerlendirdikleri önem arz etmektedir. Görüşmelere katılan öğrencilerden, harflerin mahreçlerini bilme ve uygulama, tecvit bilgi ve uygulama ve ezberlerini düzenli yapma noktasında kendilerini değerlendirmeleri istenmiştir. Araştırmaya katılan öğrenciler, Kur’an okuma ve tecvit dersindeki başarılarını lise ya da Kur’an Kursu eğitimiyle ilişkilendirmektedir. Öğrencilerden 33’ü kendini Kur’an okuma noktasında iyi olarak değerlendirmektedir. Örneğin; NK-9 ön öğrenmeleri sayesinde Kur’an okuyuşunun iyi olduğunu şu şekilde dile getirmektedir: “*Harflerin mahreçlerini bilme ve uygulama, tecvit bilgi uygulama noktasında iyiyim. Çünkü çocukluğumda itibaren sürekli Kur’an eğitimi aldım. Fakültedeki hocalarım da okuyuşumu beğeniyorlar. Kur’an dersi notlarım da bu durumu destekliyor.*” Benzer bir şekilde NK-10: “*İlahiyat fakültesinden önce aldığım eğitimler sayesinde iyi bir seviye elde ettim.*” Diyerek kendisini değerlendirmiştir.. NK-10: “*İlkokuldan sonra, bir yıl yüzüne için Kur’an Kursuna gitmişim. Bununda Kur’an okuma ve tecvit dersindeki başarıma etki ettiğini düşünüyorum. Ön hazırlığım olduğu için tecvit konusunda zorlanmadım. İyi seviyede olduğum söylenebilir.*” NK-28 ise: “*Lisede Kur’an dersimize giren hocamız tecvit dersini iyi anlatıyordu. Fakültenin bana Kur’an eğitimi noktasında katkısı olduğunu düşünmüyorum. Ne öğrendimse lise eğitimim sırasında öğrendim.*” Açıklamalara göre Kur’an okuma ve tecvit kendini başarılı olarak değerlendiren öğrenciler, dersteki

başarılarını ön öğrenmeleriyle ilişkilendirmişlerdir. Bazılarının ilahiyat fakültesinin Kur'an okuma noktasında kendilerine katkı sağlamadığını ifade etmeleri, ilahiyat fakülteleri Kur'an okuma ve tecvit dersinin niteliği bakımından düşündürücüdür.

Araştırmaya katılan öğrencilerin bir kısmı ise kendi Kur'an okuyuşlarını yeterli bulmadığını ifade etmiştir (n=22). Bu durumu ise Kur'an öğretmek için kendini hazır hissetmeme ve Kur'an okuyuşunun daha güzel olması gerektiği düşüncesiyle ilişkilendirmişlerdir. Örneğin NK-22: “ *Seneye mezun olacak olmama rağmen okuyuşum çok zayıf. Bir yılda geliştirebilir miyim fikrim yok. Ancak bu halde Kur'an öğretemeyeceğimin farkındayım*”

Katılımcılardan TK-26 ise: “*Lisans eğitimim sürecinde tecvit bilgim gelişmiş olsa da kurallarını bilme ve uygulamakta sorun yaşıyorum. Daha iyi çalışmam gerekiyor sanırım. Bir Müslüman olarak Kur'an dersine yeterli özeni gösteremiyoruz maalesef.*” TK-9 ise seviyesini şu şekilde değerlendirmektedir: “*Orta. İki yıllık eğitim sürecinde tecvit (bilgi ve uygulama) konusunda gelişmiş olsam da, ilahiyat öğrencisi için yeterli seviyeye ulaşamadım.*”

Şenat'ın çalışmasında ise araştırmaya katılan ilahiyat fakültesi öğrencilerinin % 64.3'ü kendi Kur'an okuma seviyesini yeterli bulmamaktadır. İlgili araştırma da Kur'an okuma seviyesini yeterli bulanların oranı ise % 12.4'tür.⁹² Bizim araştırmamızla birlikte değerlendirildiğinde kendi Kur'an okuyuşunu yeterli görenlerin oranlarının benzer olduğu görülmektedir. İlgili araştırmayla benzer bir şekilde nicel verilerde Kur'an okuyuşunu yeterli görenlerin algıları “kararsızım” şeklindedir. Genel olarak iki araştırmada ilahiyat fakültesi öğrencilerinin kendi Kur'an okuyuşlarını yeterli bulmadığı görülmektedir.

Bir kısım öğrencinin Kur'an okuyuşunu yeterli bulmasının sebebini ön öğrenmeleriyle ilişkilendirdiği görülmüştür (n=17). Bununla birlikte Kur'an okuyuşundaki gelişmeyi lisans Kur'an okuma ve tecvit dersleriyle ilişkilendiren öğrenciler de bulunmaktadır (n=7). Örneğin TK-23, Kur'an okumasındaki gelişimi ilahiyat fakültesi Kur'an okuma ve tecvit dersiyle şu şekilde ilişkilendirmektedir:

⁹² Şenat, “Kur'an Okuma ve Tecvit Dersinin İşlenişine İlgili Bir Araştırma”, s. 221.

“Kur’an okuyuşumu yeni düzelttim sayılır. Okula başlamadan önce okuyuşum iyi değildi. Ya da bu kadar üzerinde durmuyordum. Kur’an dersleri sayesinde Kur’an okuyuşum üzerine yoğunlaştım. Eskisine göre gelişti. İlahiyat öğrencisi için okuyuşumun yeterli olduğu kanaatindeyim.”

Kur’an okuma ve tecvit dersinde tecvit öğretimi önemli bir yere sahiptir. Araştırmaya katılan öğrenciler, tecvit noktasında kendilerini şu 3 ifadeyle değerlendirmiştir: “Tecvit kurallarını biliyor ve uyguluyorum.” (n=22), “Tecvit kurallarını uyguluyorum fakat tanımlarını yapamıyorum.” (n=21), “Tecvit kurallarını bilme ve uygulamada sorun yaşıyorum.” (n=18). Şenat’ın araştırmasında da kur’an okuma ve tecvit dersinde, öğrencilerin tecvit kurallarını uygulama ama adını bilmeme durumu görülmektedir. İlgili araştırmada öğrencilerin % 35.7’si tecvit kurallarını bildiklerini, ama isimlerini bilmediklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca araştırmada öğrencilerin % 41.9’u tecvit konularını anlatma noktasında kendini yetersiz olarak değerlendirmektedir.⁹³ Buradan hareketle ilahiyat fakültesi Kur’an okuma ve tecvit derslerinde öğretim elemanlarının, tecvit öğretimine daha özenli davranması gerektiği söylenebilir.

Tablo 2.29: Öğrencilerin Kur’an Okuma ve Tecvit Dersine Yönelik Bireysel Başarılarını Değerlendirme Boyutu Ortalama Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

| P | t | Standart Sapma | Ortalama | N | Cinsiyet |
|----|-----|----------------|----------|-----|----------|
| .1 | .19 | .85 | 3.22 | 446 | Kız |
| 1 | | .93 | 3.20 | 196 | Erkek |

Tablo 2.29 değerlendirildiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetleri ile Kur’an okuma ve tecvit dersi “bireysel başarılarını değerlendirme” boyutuna ilişkin tutumları arasında ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($t=.191$ $p> 0.05$). Elde edilen verilere göre erkek öğrencilerin bireysel başarılarını değerlendirmelerine yönelik tutum ortalaması ($X=3.20$), kız öğrencilerin tutum ortalaması ($X=3.22$) olduğu görülmektedir. Aralarında anlamlı fark olmamasıyla birlikte erkek öğrencilerin, kız öğrencilerin Kur’an okuma ve tecvit dersi “bireysel başarılarını değerlendirme” boyutuna yönelik tutumlarının benzer olduğu görülmektedir.

Tablo 2.30: Öğrencilerin Kur’an Okuma ve Tecvit Dersine Yönelik Bireysel Başarılarını Değerlendirme

⁹³ Şenat, “ Kur’an Okuma ve Tecvit Dersinin İşlenişine İlgili Bir Araştırma”, s.230.

Boyutunun Toplam Puanlarının Hafızlık Değişkenine Göre Mann-Whitney U Test Sonuçları

| P | U | Sıra Toplamı | Ortalama | N | Hafız mısınız? | |
|-----|---------|--------------|----------|-----|----------------|--|
| .00 | 1216.50 | 5158.50 | 515.85 | 10 | Evet | |
| | | 201244.50 | 318.42 | 632 | Hayır | |

Tablo 2.30’da Mann-Whitney U testi sonucuna göre, öğrencilerin hafızlık durumları ile Kur’an okuma ve tecvit dersine yönelik “bireysel başarılarını değerlendirme boyutuna” ilişkin tutumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (U=1216.60; p<.05). Buna göre araştırmaya katılan öğrencilerin hafızlık durumu, Kur’an okuma ve tecvit dersinde “bireysel başarıyı değerlendirmede” etkili bir değişkendir. Hafız öğrencilerin bu boyutta değerlendirmeleri hafız olmayanlara göre daha olumludur. Hafız olan öğrenciler Kur’an okuma ve tecvit dersinde şanslıdır. Hafız olmak onların söz konusu dersteki başarısını da pozitif yönden etkilediği düşünülmektedir. Hafız öğrencilerin İHL’de olduğu gibi derslere devam zorunluluğu kaldırılabilir. Fakülteye girişte hafız öğrenciler, Kur’an okuma ve tecvit dersinden ön bir sınavla muaf tutulabilirler.

Tablo 2.31: Öğrencilerin Kur’an Okuma ve Tecvit Dersine Yönelik Bireysel Başarılarını Değerlendirme Boyutu Toplam Puanlarının Üniversite Değişkenine Göre Mann-Whitney U Test Sonuçları

| P | U | Sıra Toplamı | Ortalama | N | Üniversite? | |
|-----|----------|--------------|----------|----|-------------|--|
| .00 | 35096.00 | 118941.50 | 290.81 | 40 | TOGÜ | |
| | | 87461.50 | 375.37 | 23 | NEÜ | |

Tablo 2.31’de öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversite ile Kur’an okuma ve tecvit dersine yönelik “bireysel başarılarını değerlendirme” boyutuna arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir (U=1216.60; p<.05). Bu verilere göre, araştırmaya katılan Kur’an okuma ve tecvit dersi “bireysel başarıyı değerlendirme” boyutunda öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversite etkili bir değişkendir. NEÜ AK İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin “bireysel başarılarını değerlendirme” boyutuna yaklaşımları TOGÜ İlahiyat öğrencilerine göre daha olumludur. Buna göre Kur’an okuma ve Tecvit dersinde NEÜ AK İlahiyat Fakültesi öğrencileri kendilerini daha başarılı olarak değerlendirmektedir.

Tablo 2.32: Öğrencilerin Kur'an Okuma ve Tecvit Dersine Yönelik Bireysel Başarılarını Değerlendirme Boyutu Toplam Puanlarının Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Kruskall Wallis H Testi Sonuçları

| Anlamlı Fark | p | df | Ki-Kare | Sıra Ortalama | N | Lise Türü |
|--|---------|----|---------|---------------|-----|------------|
| İHL→ Anadolu L, Meslek ve Diğer Liseler | .0 0 | 3 | 41.672 | 272.78 | 111 | Anadolu |
| | | | | 351.38 | 447 | İmam Hatip |
| | | | | 215.67 | 36 | Meslek |
| | | | | 235.25 | 48 | Diğer |

Tablo 2.32’de araştırmaya katılan öğrencilerin “bireysel başarılarını değerlendirme” boyutuyla mezun oldukları lise türü arasında Kruskall Wallis H testine göre anlamlı farklılık görülmektedir. Gruplar arasındaki anlamlı farklılığı tespit etmek için yapılan LSD testi sonucunda İHL türü mezunlarının; Anadolu, meslek ve diğer lise türlerinden mezun olan öğrencilere oranla “bireysel başarıyı değerlendirme” açısından olumlu cevap vermektedir. İHL mezunu öğrencilerinin lisede 4 yıl Kur’an dersi almıştır. Bunun sonucunda kendileri Kur’an okuma ve tecvit dersinde daha olumlu değerlendirmelerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Çünkü İHL mezunları, Kur’an okuma ve tecvit dersleri için tecrübe ve birikime sahip olarak ilahiyat fakültesine başlamaktadır. İHL mezunu olmayan öğrencilerin görüşmelerde özellikle İHL mezunu olmadıklarını ve Kur’an okuma ve tecvit dersinde zorlandıklarını belirtmeleri dikkat çekmiştir. Söz konusu öğrenciler İHL mezunu olmamayı çoğunlukla Kur’an okuma ve tecvit dersi için eksiklik olarak algılamaktadır. Durum böyleyken kendilerini Kur’an okuma ve tecvit dersinde olumsuz değerlendirmeleri normaldir.

Tablo 2.33: Öğrencilerin Kur'an Okuma ve Tecvit Dersine Yönelik Bireysel Başarılarını Değerlendirme Boyutu Ortalama Puanlarının Sınıflarına Göre ANOVA Testi Sonuçları

| P | F | Kareler Ortalaması | Df | Kareler Toplamı | Birimler |
|-----|-----|--------------------|-----|-----------------|---------------|
| .28 | 1.2 | .987 | 3 | 2.961 | Gruplar Arası |
| | 77 | .773 | 638 | 493.053 | Gruplar İçi |
| | | | 641 | 496.014 | Toplam |

Tablo 2.33’te öğrencilerin Kur’an okuma ve tecvit dersine yönelik “bireysel başarılarını değerlendirme” boyutuna ilişkin tutumlarıyla okudukları sınıfları arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($F_{3-638}=1.22$; $p>.05$). Sınıfların puan ortalamaları 1. sınıfların $X=3.24$, 2. sınıfların $X=3.14$, 3. sınıfların $X=3.19$ ve 4. sınıfların $X=3.35$ olarak hesaplanmıştır. Bütün sınıf düzeylerinde ilahiyat öğrencilerin Kur’an okuma ve tecvit dersi bireysel başarılarından emin olmadıkları anlaşılmaktadır. Bu bulgulara göre,

söz konusu boyut üzerinde öğrencilerin okudukları sınıf etkili bir değişken değildir.

Tablo 2.34: Öğrencilerin Kur'an Okuma ve Tecvit Dersine Yönelik Bireysel Başarılarını Değerlendirme Boyutu Puan Ortalamalarının İlk Kur'an Eğitimi Alınan Yere Göre ANOVA Sonuçları

| P | F | Kareler Ortalaması | df | Kareler Toplamı | Birimler |
|-----|-------|--------------------|-----|-----------------|---------------|
| .08 | 2.025 | 1.557 | 4 | 6.228 | Gruplar Arası |
| | | .769 | 637 | 489.786 | Gruplar İçi |
| | | | 641 | 496.014 | Toplam |

Tablo 2.34'te araştırmaya katılan öğrencilerin Kur'an okuma ve tecvit dersi "bireysel başarılarını değerlendirme" boyutuna yönelik tutumlarıyla sınıfları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($F_{4-637}=1.557$; $p>.05$). İlk Kur'an eğitimi alınan yerlerin puan ortalamaları; ailenin $X=3.27$, yaz Kur'an kursunun $X=3.24$, caminin $X=3.20$, imam hatip lisesinin $X=3.25$ ve Kur'an eğitimi veren diğer kurumların $X=2.81$ 'dir. Anlamlı fark bulunmamasına karşın belirtilen kurumlar dışında Kur'an okumayı öğrendiğini ifade eden öğrenciler diğer gruplara göre kendilerini yetersiz görmektedirler. Görüşmeler neticesinde bu öğrencilerin çoğunlukla üniversite eğitimi sırasında Kur'an okumayı öğrendikleri verisine ulaşılmıştır. Bu özel durum onların bireysel başarılarına yönelik yaklaşımlarını da etkilemektedir. Çünkü çoğunluğun Kur'an okumayı öğrenmiş olduğu bir grupta bazı öğrencilerin kendilerini yetersiz görmeleri doğal karşılanmaktadır.

2.4.5 Öğrencilerin Kur'an Okuma ve Tecvit Dersine Yönelik Bireysel Çalışma Boyutuna İlişkin Nicel ve Nitel Bulgular

Tablo 2.35: Kur'an Okuma ve Tecvit Dersi Bireysel Çalışma Boyutuna İlişkin Puan Ortalamaları

| Algı Düzeyi | Ortalama | Öğrencilerin Derse Yönelik Bireysel Çalışma İfadeleri |
|-------------|----------|---|
| Katılıyorum | 4.04 | Kur'an'ı hatmetme |
| Kararsızım | 3.59 | Kur'an'ın meali okuma |
| Kararsızım | 3.02 | Günlük Kur'an okuma |

Tablo 2.35'te araştırmaya katılan ilahiyat fakültesi öğrencilerinin "Kur'an Okuma Ve Tecvit Dersi Bireysel Çalışma" boyutunda yer alan ifadelerin puan ortalamalarına yer verilmiştir. Bu verilere göre en yüksek ortalama puana sahip ifade; "Kur'an-ı Kerim'i hatim etme" ($X=4.07$) dir. Buradan anlaşılacağı üzere araştırmaya katılan öğrencilerin Kur'an-ı Kerim'i hatmetme tutumları olumludur. Buna göre araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğu en az bir kez Kur'an-ı Kerim'in Arapçasını

okuduğunu söylemek mümkündür. Alemdar'ın araştırmasında da benzer bir sonuçla karşılaşmıştır. İlgili araştırmaya katılan öğrencilerin % 87'si en az bir kez Kur'an-ı Kerim'i yüzüne hatmettiklerini ifade etmişlerdir. İki araştırmada da ilahiyat öğrencilerin büyük bir çoğunluğu en az bir kez Kur'an-ı Kerim'i hatmetmiş oldukları görülmektedir.

Öğrencilerin tamamında en düşük ortalama puana sahip ifade ise “günlük, düzenli Kur'an okuma” ($X=3.02$) hususudur. Buna göre öğrenciler düzenli Kur'an okuma alışkanlıklarına sahip olduğunu söylemek pek mümkün gözükmemektedir. Görüşmelerde ise, 8 öğrenci düzenli Kur'an okuma alışkanlığının olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin büyük bir bölümü Kur'an dersleri dışında düzenli Kur'an okuma alışkanlıkları olmadığını ifade etmişlerdir ($n=40$).

Tablo 2.36: Kur'an Okuma ve Tecvit Dersi Bireysel Çalışma Boyutu Ortalama Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

| P | t | Standart Sapma | Ortalama | N | Cinsiyet |
|-----|------|----------------|----------|-----|----------|
| .13 | 2.14 | .87 | 3.59 | 446 | Kız |
| | | .95 | 3.43 | 196 | Erkek |

Tablo 2.36 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin “Kur'an okuma ve tecvit dersi bireysel çalışma” boyutuna yönelik tutumlarıyla cinsiyetleri arasında ilişki olup olmadığını belirlemek için yapılan t-testi sonucuna göre, anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($t=.191$ $p> 0.05$). Verilere göre erkek öğrencilerin bireysel çalışma boyutuna yönelik tutum ortalaması ($X=3.43$), kadın öğrencilerin tutum ortalaması ($X=3.59$) olarak hesaplanmıştır.

Tablo 2.37: Kur'an Okuma ve Tecvit Dersi Bireysel Çalışma Boyutu Toplam Puanlarının Hafızlık Değişkenine Göre Mann-Whitney U Test Sonuçları

| P | U | Sıra Ortalaması | Ortalama | N | Hafız mısın? |
|----|---------|-----------------|----------|-----|--------------|
| .0 | 1407.00 | 4968.00 | 496.80 | 10 | Evet |
| 0 | | 201435.00 | 318.73 | 632 | Hayır |

Tablo 2.37 ele alındığında araştırmaya katılan öğrencilerin hafızlık durumları ile “Kur'an okuma ve tecvit dersi bireysel çalışma” boyutuna yönelik tutumları arasında bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek için yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($U=1407.00$; $p<.05$). Araştırmaya katılan öğrencilerin hafızlık durumları, “Kur'an okuma ve tecvit dersinde bireysel çalışma” boyutunda etkili bir değişken olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu verilere göre, hafız olan öğrenciler, “Kur'an okuma ve tecvit dersi bireysel çalışma” konusunda hafız olmayan

öğrencilere göre daha çok bireysel çalışma alışkanlığına sahiptir.

Tablo 2.38: Kur'an Okuma ve Tecvit Dersi Bireysel Çalışma Boyutu Ortalama Puanlarının Üniversite Değişkenine Göre Mann-Whitney U Test Sonuçları

| P | U | Sıra Toplamı | Ortalama | N | Üniversite? |
|-----|----------|--------------|----------|----|-------------|
| .03 | 42843.00 | 126688.00 | 309.75 | 40 | TOGÜ |
| | | 79715.00 | 342.12 | 23 | NEÜ |
| | | | | 9 | |
| | | | | 3 | |

Tablo 2.38 incelendiği zaman araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversite ile “Kur'an okuma ve tecvit dersine yönelik bireysel çalışma” boyutu arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. (U=42843.00; p<.05) Bu bulgulara göre “Kur'an okuma ve tecvit dersi bireysel çalışma” boyutu üzerinde üniversite etkili bir değişkendir. NEÜ İlahiyat Fakültesi öğrencileri bireysel çalışma konusunda, TOGÜ İlahiyat Fakültesi öğrencilerine göre daha olumlu tutum sergilemektedir.

Tablo 2.39: Kur'an Okuma Ve Tecvit Dersi Bireysel Çalışma Boyutu Ortalama Puanlarının Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

| Anlamlı Fark | p | df | Ki-Kare | Sıra Ortalaması | N | Lise Türü |
|---------------------------|-----|----|---------|-----------------|-----|------------|
| İHL→ Anadolu Lisesi | .04 | 3 | 7.880 | 287.13 | 111 | Anadolu |
| | | | | 334.05 | 447 | İmam Hatip |
| | | | | 279.15 | 36 | Meslek |
| | | | | 315.90 | 48 | Diğer |

Tablo 2.39'da araştırmaya katılan öğrencilerin “Kur'an okuma ve tecvit dersi bireysel çalışma” boyutuyla mezun oldukları lise arasındaki ilişkiyi tespit etmek için yapılan Kruskal Wallis H testi sonucuna göre anlamlı bir farklılık görülmektedir ($\chi^2=7.880$; p<.05). Bulgulara göre İHL'den mezun olan öğrencilerin “Kur'an okuma ve tecvit dersi bireysel çalışma” boyutuna yönelik yaklaşımları Anadolu lisesinden mezun olan öğrencilere göre daha olumludur. Bu verilerden hareketle “Kur'an okuma ve tecvit dersi bireysel çalışma” boyutu üzerinde mezun olunan lise türü etkili bir faktördür. Bu durum, İLH mezunu öğrencilerin lisede Kur'an dersi almış olmalarının pozitif bir sonucu olduğu söylenebilir.

Tablo 2.40: Kur'an Okuma ve Tecvit Dersi Bireysel Çalışma Boyutu Toplam Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre ANOVA Testi Sonuçları

| P | F | Kareler Ortalaması | Df | Kareler Toplamı | Birimler |
|---|---|--------------------|----|-----------------|----------|
|---|---|--------------------|----|-----------------|----------|

| | | | | | |
|-----|-----|-----|-----|---------|---------------|
| .52 | .75 | .61 | 3 | 1.848 | Gruplar Arası |
| | | .82 | 638 | 523.345 | Gruplar İçi |
| | | | 641 | 525.193 | Toplam |

Tablo 2.40'ta araştırmaya katılan öğrencilerin “Kur'an okuma ve tecvit dersi bireysel çalışma” boyutuna ilişkin tutumlarıyla sınıf düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan ANOVA testi sonucuna göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($F_{3-638}=0.75$; $p>.05$). Sınıfların puan ortalamaları 1. sınıfların $X=3.48$, 2. sınıfların $X=3.60$, 3. sınıfların $X=3.50$ ve 4. Sınıfların $X=3.61$ olarak hesaplanmıştır. Öğrencilerin “Kur'an okuma ve tecvit dersi bireysel çalışma” boyutunda tüm sınıf düzeylerinin ortalamaları “kararsızım” düzeyinde olduğu görülmektedir. Verilere göre öğrencilerin sınıf düzeyi, “Kur'an okuma ve tecvit dersi bireysel çalışma” boyutuna yaklaşımlarında etkili değildir.

Tablo 2.41: Kur'an Okuma ve Tecvit Dersi Bireysel Çalışma Boyutu Puan Ortalamalarının İlk Kur'an Eğitimi Aldıkları Yere Göre ANOVA Testi Sonuçları

| Anlamlı Fark | P | F | Kareler Ortalaması | df | Kareler Toplamı | Birimler |
|---------------------------------|-----|-----|--------------------|-----|-----------------|---------------|
| → Aile > Cami, Yaz Kur'an Kursu | .00 | 3.5 | 2.84 | 4 | 11.397 | Gruplar Arası |
| | | | .80 | 637 | 513.796 | Gruplar İçi |
| | | | | 641 | 525.193 | Toplam |

Tablo 2.41 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin “Kur'an okuma ve tecvit dersi bireysel çalışma” boyutuna ilişkin tutumlarıyla sınıf düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan ANOVA testi sonucuna göre, anlamlı farklılık görülmektedir ($F_{4-637}=3.53$; $p<.05$). İlk Kur'an eğitimi alınan yerlerin puan ortalamaları ailenin $X=3.75$, yaz Kur'an kursunun $X=3.54$, caminin $X= 3.54$, İmam Hatip lisesinin $X= 3.66$ ve Kur'an eğitimi veren diğer kurumların $X=3.45$ olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin Kur'an okuma ve tecvit dersinde bireysel çalışma yeterliliklerini gerçekleştirme noktasında Kur'an okumayı ailede öğrenen öğrencilerin yaz Kur'an Kursu ve camide öğrenen öğrencilere oranla daha olumlu tutum sergiledikleri belirlenmiştir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

SONUÇ

Kur'an okuma ve tecvit dersi ilahiyat fakültelerinde 8 dönem okutulan 18 kredilik bir derstir. Ankara İlahiyat Fakültesi'nin 1949-1953 yılları arasında uygulanan programda Kur'an okuma ve tecvit dersi yer almamıştır. Kur'an okuma ve tecvit dersi 1972 yılında hazırlanan programla müstakil bir ders haline gelmiştir. İlerleyen süreçte ihtiyaca binaen dersin müfredattaki ağırlığı artmıştır. Bu durum ilahiyat fakültelerinin hem nitelikli Kur'an öğretmeni yetiştirme, hem de Kur'an öğretim sürecinde karşılaşılan problemlere çözüm üretme noktasında sorumluluğunu artırmaktadır.

Araştırmamız ilahiyat fakültelerinde Kur'an öğretimini Kur'an okuma ve tecvit dersi özelinde ele almaktadır. İlahiyat fakültesi öğrencilerinin Kur'an okuma ve tecvit dersi hakkında görüşlerini öğrenmek maksadıyla anket ve görüşmeler yapılmıştır.

Araştırmada ilahiyat fakültesi öğrencilerinin Kur'an okuma ve tecvit dersine ilişkin algı ve değerlendirmeleri; *“öğretim süreci”*, *“ders içeriği”*, *“öğrencilerin Kur'an okuma ve tecvit dersine yönelik sorumluluklarını üstlenme”*, *“öğrencilerin Kuran okuma ve tecvit dersi bireysel başarılarını değerlendirme”* ve *“Kur'an okuma ve tecvit dersi bireysel çalışma”* dan oluşan 5 boyutta ele alınıp değerlendirilmiştir.

Kur'an okuma ve tecvit dersi *“öğretim süreci”* boyutundaki ifadelerin puan ortalamalarına bakıldığında, öğrencilerin bu boyuta ilişkin algılarının olumlu olduğu görülmüştür. Bununla birlikte söz konusu boyutta öğrencilerin dersin kurallarını öğrenciyle oluşturma, materyal kullanımı ve bireysel farklılıkları dikkate alma gibi hususlar düşük puan ortalamaları ile dikkat çekmiştir. Başka bir ifade ile öğrenciler söz konusu hususlarda eksikliklerin olduğuna işaret etmiştir.

Öğretim elemanları yüzüne okuma öğrenme alanında önceden eda, günümüzde gösterip-yaptırma olarak ifade edilen öğretim yöntemine, tecvit öğrenme alanında ise anlatım ve buldurma yöntemine başvurdukları tespit edilmiştir. Bu bağlamda Kur'an öğretiminde kullanılan yöntemlerin sınırlı olduğunu söylemek mümkündür. Bu bulgular *“Kur'an okuma ve tecvit dersinde dersin yapısına uygun öğretim yöntemlerini uygulanmaktadır.”* şeklindeki hipotezimizi doğrulanmıştır. Bununla birlikte durum

öğretim sürecinin niteliğini geliştirici Kur'an öğretim yöntem ve tekniklerinin araştırılması gerektiği sonucunu doğurmuştur.

Araştırmamız sonucunda öğretim materyali kullanımının sınırlı olduğu ortaya çıkmıştır. Çoğu zaman Mushaf dışında materyallere başvurulmaması dikkat çeken hususlar arasında yerini almıştır. Nitel verilerle ön plana çıkan bu sorun, nicel verilerle de pekişmiştir. Nitekim nicel verilerde “*ders için gerekli materyali sağlama*” maddesi en düşük puan ortalamasına sahip olmuştur. Bu bakımdan Kur'an okuma ve tecvit dersinde materyal kullanımının sınırlı olduğunu ifade eden hipotez doğrulanmıştır.

Araştırmamızın diğer bir sonucu, öğrencilerin öğretim sürecinde ölçme değerlendirme alanında birtakım problemler yaşadıklarını ortaya koymuştur. Ölçme-değerlendirme noktasında ölçme standartlarından öğrencilerin haberdar edilmemesi, derse giren öğretim elemanına göre standartların değişmesi, seviye farkı, yalnızca sınavdaki performansının değerlendirilmesi ve öğretim elemanının duygusal yaklaşımı gibi konulardan kaynaklı problemler yaşandığı tespit edilmiştir.

Kur'an okuma ve tecvit dersi “ders içeriği” boyutunun ortalama puanlarının “kararsızım” şeklinde olduğu görülmüştür. Görüşmelerde ders saatinin az olması, sınıf mevcudunun fazla ve öğretim elemanının ezbere ya da yüzüne okumaya önem vermesi gibi etkenlerden kaynaklı olarak müfredatın tam olarak uygulanamadığı sonucuna ulaşılmıştır.

“Öğrencinin bireysel sorumluluklarını üstlenme” boyutu ile ilgili puan ortalamalarına bakıldığı zaman; “derse hazırlıklı katılım gösterme” ifadesi dışında olumlu görüş bildirildiği görülmüştür. Görüşmelerde, öğrencilerin bireysel sorumluluklarını yerine getirmelerinde; öğretim elemanının tutumu, sınav, öğrencinin dersi sevmesi ve başarılı olma isteğinin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

“Öğrencinin Kur'an okuma ve tecvit dersi bireysel başarısını değerlendirme” boyutu ile ilgili puan ortalamaları değerlendirildiğinde, öğrencilerin harflerin mahreçlerini bilme, tecvit bilgi ve uygulama noktasında kendilerinden emin olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum öğrencilerin kendilerini Kur'an öğretmenliğine hazır hissetmemeleriyle ilişkilendirilmiştir. Bu sonuç, araştırmanın “İlahiyat Fakültesi

öğrencilerinin harflerin mahreçlerini bilme, tecvit bilgisi ve yüzüne okuma noktalarında kendilerini başarılı bulmaktadır.” şeklindeki araştırma hipotezinin doğrulanmadığını göstermektedir.

“Kur’an okuma ve tecvit dersi bireysel çalışma” boyutunda yer alan nicel ve nitel veriler değerlendirildiğinde öğrencilerin düzenli Kur’an okuma alışkanlıklarının bulunmadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Öğretim süreci ölçeğinden alınan ortalama puanlar öğrencilerin cinsiyetlerine göre farklılaşmamaktadır. Kur’an okuma ve tecvit ders ölçeğinde yer alan tüm boyutlar ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki ortaya çıkmamıştır. Bütün bu bulgular cinsiyet faktörünün öğrencilerin Kur’an Okuma ve Tecvit Dersine ilişkin algılarını etkileyen önemli bir değişken olmadığını göstermektedir. Öğrencilerle yapılan görüşmelere onların cinsiyeti açısından bakıldığında da anlamlı bir farklılaşma tespit edilememiştir. Bu sonuçlar araştırmanın “Kur’an okuma ve tecvit dersinin “*öğretim süreci*”, “*ders içeriği*”, “*öğrencilerin Kur’an okuma ve tecvit dersine yönelik sorumluluklarını üstlenme*”, “*öğrencilerin Kur’an okuma ve tecvit dersi bireysel başarılarını değerlendirme*” ve “*Kur’an okuma ve tecvit dersi bireysel çalışma*” boyutları, öğrencilerin cinsiyetine göre farklılaşmaktadır.” şeklindeki hipotezimizin doğrulanmadığını göstermektedir.

Öğretim süreci ölçeğinden alınan ortalama puanların öğrencilerin okudukları üniversiteye göre farklılaşmaktadır. Kur’an okuma ve tecvit dersi ölçeğinde yer alan tüm boyutlar ile öğrencilerin okudukları üniversite arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre TOGÜ İF öğrencileri, Konya NEÜ AKİF öğrencilerine göre “*öğretim süreci*”, “*ders içeriği*” ve “*öğrencilerin Kur’an okuma ve tecvit dersine yönelik sorumluluklarını üstlenme*” boyutları ile ilgili daha olumlu görüş bildirmiştir. Buna karşılık Konya NEÜ AKİF öğrencileri, TOGÜ İF öğrencilerine göre “*öğrencilerin Kur’an okuma ve tecvit dersi bireysel başarılarını değerlendirme*” ve “*Kur’an okuma ve tecvit dersi bireysel çalışma*” boyutları ile ilgili daha olumlu tutum sergilemiştir.

Görüşmelerde Konya NEÜ AKİF öğretim elemanlarının, Kur’an okuma ve tecvit derslerini DİB Kur’an Kurslarıyla desteklenmeleri, öğrencilerin derse

yaklaşımlarını olumlu yönde etkilemiştir. Ancak öğrenciler, Kur'an okuma ve tecvit dersi öğretim süreci ve müfredatı mesleki gelişimlerine katkı sağlama konusunda kararsız bir tutum sergiledikleri tespit edilmiştir. Ayrıca Konya NEÜ AKİF sınıf mevcutlarının TOGÜ İF'inden fazla olması, ders içeriğine yönelik yaklaşımları farklılaştırdığı görülmüştür.

Bu sonuçlar ile “Kur'an okuma ve tecvit dersinin “*öğretim süreci*”, “*ders içeriği*”, “*öğrencilerin Kur'an okuma ve tecvit dersine yönelik sorumluluklarını üstlenme*”, “*öğrencilerin Kuran okuma ve tecvit dersi bireysel başarılarını değerlendirme*” ve “*Kur'an okuma ve tecvit dersi bireysel çalışma*” boyutları, öğrencilerin okudukları üniversiteye göre farklılaşmaktadır” şeklindeki hipotezimiz doğrulanmıştır.

Kur'an okuma ve tecvit dersi “*öğretim süreci*” boyutu puan ortalamalarının öğrencilerin okudukları sınıfa göre farklılaştığı görülmüştür. Buna göre, 1. ve 2. sınıf öğrencilerinin öğretim süreci ile ilgili görüşler 3. ve 4. sınıf öğrencilerine göre daha olumludur. Aynı şekilde ölçekte yer alan “*ders içeriği*” ve “*öğrencilerin Kur'an okuma ve tecvit dersine yönelik sorumluluklarını üstlenme*” hususu ile öğrencilerin sınıf düzeyi arasında anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır. Ancak, “*Kuran okuma ve tecvit dersi bireysel başarılarını değerlendirme*” ve “*Kur'an okuma ve tecvit dersi bireysel çalışma*” boyutu ile sınıf düzeyleri arasında ise anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Bu bulgular araştırmanın “Kur'an okuma ve tecvit dersinin “*öğretim süreci*”, “*ders içeriği*” ve “*öğrencilerin Kur'an okuma ve tecvit dersine yönelik sorumluluklarını üstlenme*” boyutları öğrencilerin okudukları sınıflara göre farklılaşmaktadır” şeklindeki hipotezimizin doğrulandığını ortaya koymuştur. Ayrıca “Kur'an okuma ve tecvit dersinin “*Öğrencinin Kuran okuma ve tecvit dersi bireysel başarılarını değerlendirme*” ve “*Kur'an okuma ve tecvit dersi bireysel çalışma*” boyutları, öğrencilerin okudukları sınıflara göre farklılaşmaktadır” şeklinde ifade edilen araştırma hipotezi ise doğrulanmamıştır.

Öğretim süreci ve ders içeriği ölçeğinden alınan ortalama puanlar öğrencilerin hafızlık durumlarına göre farklılaşmamaktadır. Bu boyutlarla öğrencilerin hafızlık durumları arasında anlamlı bir ilişki görülmemiştir. Bütün bu bulgular hafızlık

faktörünün öğrencilerin Kur'an Okuma ve Tecvit Dersine ilişkin görüşlerini etkileyen önemli bir değişken olmadığını göstermektedir. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde onların hafız olma durumları açısından bakıldığında da dikkate değer bir farklılaşma tespit edilememiştir. Bu sonuçlar araştırmanın "Kur'an okuma ve tecvit dersinin "öğretim süreci" ve "ders içeriği" boyutları öğrencilerin hafızlık durumuna göre farklılaşmaktadır" şeklindeki hipotezimizin doğrulanmadığını göstermektedir.

Öğrencinin bireysel sorumluluklarını yerine getirme ile öğrencilerin hafızlık durumları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Buna göre hafız öğrenciler, hafız olmayan öğrencilere nazaran kendilerini Kur'an okuma ve tecvit dersi bireysel sorumluluklarını üstlenme konusunda daha olumlu görüş bildirmiştir. Bu bulgular araştırmanın "Kur'an okuma ve tecvit dersinin "öğrencinin bireysel sorumluluklarını üstlenme" boyutu öğrencilerin hafızlık durumuna göre farklılaşmaktadır" şeklindeki hipotezimizin doğrulandığını göstermektedir.

Öğrencilerin hafızlık durumları, Kuran okuma ve tecvit dersi bireysel başarılarını değerlendirme ve Kur'an okuma ve tecvit dersi bireysel çalışma konusunda etkili bir faktör olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre hafız öğrenciler, hafız olmayan öğrencilere nazaran kendilerini bireysel çalışma konusunda daha başarılı görmektedir. Bu bulgular araştırmanın "Kur'an okuma ve tecvit dersinin "öğrencinin Kur'an okuma ve tecvit dersi bireysel başarılarını değerlendirme" ve "Kur'an okuma ve tecvit dersi bireysel çalışma" boyutları, öğrencilerin hafızlık durumuna göre farklılaşmaktadır" şeklindeki hipotezimiz doğrulanmıştır.

Mezun olunan lise türü, öğrencilerin öğretim süreci, ders içeriği ve öğrencinin bireysel sorumluluklarını üstlenme ilgili görüşleri belirleyici faktör değildir. Başka bir ifade ile öğrencilerin mezun olduğu lise türüyle söz konusu boyutlarla ilgili öğrenci görüşleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Öğrencilerle yapılan mülakatlar, mezun oldukları lise türü açısından bakıldığında da bu durumun farklı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgulardan hareketle "Kur'an okuma ve tecvit dersinin "öğretim süreci", "ders içeriği" ve "öğrencinin bireysel sorumluluklarını üstlenme" boyutları, öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre farklılaşmaktadır" şeklinde hipotezimizin doğrulanmadığını söylemek mümkündür.

Öğrencilerin Kur'an okuma ve tecvit dersi bireysel başarısını değerlendirme ve bireysel çalışma konusundaki görüşleri ile mezun oldukları lise türü arasında anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir. Buna göre mezun olunan lise türü, öğrencinin Kur'an okuma ve tecvit dersi bireysel başarısını değerlendirme ve bireysel çalışma ile görüşlerini belirleyici bir faktördür. İmam Hatip Lisesi mezunu öğrenciler diğer liselerden mezun olan öğrencilere oranla kendilerini Kur'an okuma ve tecvit dersinde daha başarılı olarak değerlendirmektedir. Görüşmelerde diğer lise mezunlarının İHL mezunu olmadıkları için derslerde zorlandıklarını vurgulamaları bu durumu destekler niteliktedir. Bu sonuçlar araştırmanın "Kur'an okuma ve tecvit dersinin *"öğrencinin Kur'an okuma ve tecvit dersi bireysel başarılarını değerlendirme"* ve *"Kur'an okuma ve tecvit dersi bireysel çalışma"* boyutları, öğrencilerin mezun oldukları liseye göre farklılaşmaktadır" şeklinde oluşturulan hipotezimizi doğrulamıştır.

İlk Kur'an öğrenilen yer, öğrencilerin öğretim süreci, ders içeriği, öğrencinin bireysel sorumluluklarını üstlenme ve öğrencinin bireysel başarısını değerlendirme ile ilgili görüşlerini belirleyici bir unsur değildir. Bu bulgulara göre, öğrencilerin ilk Kur'an öğrendikleri yer, Kur'an okuma ve tecvit dersi ölçeğine yönelik görüşlerini etkilememektedir. Bu sonuçlar "Kur'an okuma ve tecvit dersinin *"öğretim süreci"*, *"ders içeriği"*, *"öğrencilerin Kur'an okuma ve tecvit dersine yönelik sorumluluklarını üstlenme"* ve *"öğrencilerin Kur'an okuma ve tecvit dersi bireysel başarılarını değerlendirme"* boyutları, öğrencilerin ilk Kur'an öğrendikleri yere göre farklılaşmaktadır" şeklindeki hipotezimizin doğrulanmadığını göstermektedir.

ÖNERİLER

Araştırma bulguları esas alınarak geliştirilen önerileri şu şekilde sırlamak mümkündür:

Araştırmacılara yönelik öneriler:

- Bütün yüksek öğretimde gerçekleştirilen Kur'an öğretim sürecinin değerlendirilmesine katkı sağlayacak alan araştırmalarına önem verilmelidir.
- Kur'an öğretimi süreci ve kazanımları derinlemesine incelenmesi gereken konulardır.

- Kur'an öğretimi ile ilgili yöntemler, materyaller ve ölçme değerlendirme araçları gibi konular ön plana çıkmalıdır.
- Kur'an öğreticiliği yeterliğine yönelik araştırmalar yapılmalıdır.
- Kur'an öğretimine yönelik ihtiyaç analizleri yapılarak öğretim programı geliştirme sürecine katkı sağlayıcı araştırmalara önem verilmelidir.
- Kur'an öğretimi ile ilgili alan araştırmalarının meta analizi yapılmalıdır.

Yüksek Öğretim Kurumu ve ilahiyat fakültelerine yönelik öneriler:

- Kur'an öğretimi beceri eğitimi ve bire bir uygulamalı çalışmaları gerektirdiğinden sınıf mevcutlarının gözden geçirilmelidir.
- Yine öğrenci kalabalığı öğretim elemanlarının Kur'an okuma ve tecvit dersinde öğrencilerin gelişimlerinin takip etmesini olumsuz etkilemektedir. Bu bakımdan Kur'an öğrenimi beceri takip sistemleri geliştirilmelidir.
- Kur'an öğretiminin niteliğini arttırma, eksiklikler tamamlama bağlamında Diyanet İşleri Başkanlığı ile işbirliği yapılabilir.
- Öğrencilerle bireysel ilgilenme ve gelişimlerini takip edilmesini kolaylaştırma konusunda İlahiyat Fakültesi diğer branş öğretim elemanları ile işbirliği yapılabilir.
- Kur'an okuma ve tecvit derslerindeki başarılarını artırmak için Kur'an kursları fırsatları oluşturulabilir.
- Alandaki ihtiyaçlar tespit edilerek Kur'an okuma ve tecvit dersi ile ilgili ortak sertifika programları geliştirilebilir.

Kur'an okuma ve tecvit dersini okutan öğretim elemanlarına yönelik öneriler:

- Kur'an öğretimi modelleri, stratejileri, yöntemleri ve teknikleri ile ilgili hizmetiçi eğitim programları talep edilerek takip edilmelidir.
- Kur'an okuma ve tecvit dersinin özelliğine göre uygun yöntem seçip uygulamalı ve uygulama sonuçlarına göre yöntemi gözden geçirip geliştirmelidirler.
- Kur'an okuma ve tecvit dersi için ölçme ve değerlendirme ilkelerine uygun ölçek geliştirip uygulamalı ve uygulama sonuçlarına göre ölçeği yeniden düzenlemelidirler.

- Kur'an öğretimi sürecini planlama, uygulama ve değerlendirme konusunda Din Eğitimi Bilimi uzmanları ile işbirliği yapılabilir.

İlahiyat fakültesi öğrencilerine yönelik öneriler:

- Kur'an okuma ve tecvit derslerine düzenli çalışarak ve derslere düzenli katılım sağlayarak ders başarılarını artırabilirler.

KAYNAKÇA

ACUNER, Hacı Yusuf, “Öğrencilere Göre Seçmeli Kur’an-ı Kerim Dersi: Artvin İli Örneği”, *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırması Dergisi*, 2016, V, sy. 4, s. 850-871.

ADIGÜZEL, Mehmet, “ Kur’an Öğrenim ve Öğretiminin Önemi ve Ezberleme Teknikleri”, *EKEV Akademi Dergisi*, 2001, III, sy.1, s.179-186.

AKDEMİR, M. Atilla, *Kıraat İlmî Eğitim ve Öğretim Metotları*, 2. Baskı, Marmara İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, İstanbul 2015.

AKYÜREK, Süleyman, *Din Öğretimi Model Strateji, Yöntem ve Teknikler*, 3. Baskı, Nobel Yayınevi, Ankara 2013.

AKYÜREK, Süleyman, “Kur’an Kursu Öğreticisinin Mesleki Yeterlilikleri”, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2005, sy.18, s. 175-192.

ALEMDAR, YUSUF, İlahiyat Fakültelerinde Kur’an Dersleri İle İlgili Problemler, *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2008, XII-1, s. 177-212.

AYDIN, Mehmet Zeki, *Din Öğretiminde Yöntemler*, Nobel Yayınları, Ankara, 2015.

BAŞKURT, İrfan, *Din Öğretimi Açısından Kur’an Öğretimi ve Yaz Kur’an Kursları*, Dem Yayınları, İstanbul, 2013.

BAYRAKTUTAN, Osman ve YURT, Mehmet Emin, “Kur’an Eğitimi ve Öğretiminde Ailenin Rolü Üzerine Bir Değerlendirme”, *Iğdır Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Uluslararası Aile İçi Eğitim Çalıştayı*, Iğdır, 2016.

BENLİ, Abdullah, “İlahiyat Fakültelerinde Yürütülen Okuma ve Tecvid Dersleri İçin Bir Program Önerisi”, *Bilimname Düşünce Platformu*, 2015, XXVIII, s. 126-127.

DAŞKIN, Abdurrahman, *İmam Hatip Liselerinde Kur’an-ı Kerim Derslerinde İzlenen Yöntemler*, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kayseri 2007.

DEMİR, Ömer, “Kur’an Öğretiminde Temel Boyutlar”, *Ekev Akademi Dergisi*, 2017, sy. 21, s. 263-289.

DEMİR, Recep, *Yaz Kur’an Kurslarında Kur’an Öğretimi*, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya 2009.

DEMİREL, Özcan ve ALTUN, Eralp, *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*, 7. Baskı, Pegem Akademi, Ankara 2012.

DEMİRTAŞLI, R. Nükhet, *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, 2. Baskı, Edge Yayınları, Ankara 014.

EGİN, Osman, “Kur’an Öğretiminde Problemler ve Çözüm Önerileri”, *Etkili Din Öğretimi*, 3. Baskı, TİDEF Yayınları, İstanbul 2010.

KARAÇAM, İsmail, “Kur’an Öğretim Metodunun Ana Çizgileri”, *Din Öğretimi ve Din Hizmetleri Semineri (8-10 Nisan 1988)*, Diyanet İşleri Başkanlığı İlmî Eserler 50, Ankara 1988, s. 133-137.

KARAÇAM, İsmail, *Kur’an Tilavetinin Esasları*, Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları, İstanbul, 2018.

KARAÇAM, İsmail, Kur’an-ı Kerim’in Faziletleri ve Okunma Kaideleri, Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları, İstanbul, 2018.

KARADAŞ, Cağfer, *Bugünün İlahiyat’ı Nasıl Olmalı Sorunlar ve Çözüm Önerileri?*, 1. Baskı, Ensar Neşriyat, İstanbul 2015.

KARARMAZ, Sabri, *Camilerde Kur’an Öğretimi Programının Uygulanmasının Değerlendirilmesi (Adana Örneği)*, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kayseri 2017.

KARATEPE, Tuncay, “İmam Hatip Liselerinde İdarecilerin Karşılaştıkları Sorunlara Yönelik Nitel Bir Çalışma”, *Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2015, sy.5, s.145-171.

KANTAR, Harun, *İmam Hatip Liselerinde Kur’an-ı Kerim Öğretimi Üzerine Bir Değerlendirme*, Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sivas 2008.

KAYA, Zeki, *Sınıf Yönetimi*, 14. Baskı, Pegem Akademi, Ankara 2013.

KORKMAZ, Mehmet, *Din Öğretim Teknolojisi ve Materyal Geliştirme*, 3. Baskı, Kimlik Yayınları, Kayseri 2017.

KORKMAZ, Mehmet, “Kur’an Kursu Öğreticilerinin Eğitim-Öğretim Yeterliliklerine İlişkin Bulgular”, *İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2011, sy. 12, s.109-142.

KORKMAZ, Mehmet, *Kur’an Kursu Öğreticilerinin Eğitim-Öğretim Yeterlilikleri*, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, Ankara 2012.

KILINÇ, Mustafa, “İmam Hatip Ortaokul ve Liselerindeki Meslek Dersleri Öğretmenlerinin Kur’an Öğretimi Üzerine Bir Araştırma”, *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Aralık 2014, XXXXVII, sy. 47, s. 11-16.

MUTÇALI, Serdar, *Arapça-Türkçe Sözlük*, Dağarcık Yayınları, İstanbul 2014.

OKUMUŞ, Ejder, “İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Problemleri Dicle Üniversitesi Örneği”, *Değerler Eğitimi Dergisi*, 2007, sy. 5, s.59-94.

ÖCAL, Mustafa, “Türkiye’de Kur’an Eğitim ve Öğretiminde Görülen Gelişmeler ve Bir İcazetname Örneği”, *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2004, XIII, sy. 2, s. 81-140.

ÖCAL, Mustafa, “İlahiyat Fakültelerinin Tarihçesi”, *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1989, I, sy.1, s.111-123.

ÖZDEMİR, Saadettin, “Diyanet Hizmetleri Açısından İlahiyat Fakültesi Programları”, *Muş Alparslan Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi Dergisi*, 2018, sy.2, s. 1-25.

SARI, Mehmet Ali, *Kur’an-ı Kerim’i Güzel Okuma Tekniği ve Kuralları*, 4. Baskı, M. Ü. İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, İstanbul 2013.

SÜNBÜL, Murat, *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, Eğitim Kitapevi, Konya 2014.

ŞENAT, Fatma Asiye, “İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Kur’an Okuma ve Tecvit Dersinin İşlenişine İlgili Kanaatleri Üzerine Bir Araştırma”, *Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, sy. 42, s. 216-218.

TURŞAK, Musa, *İmam Hatip Liselerinde Kur’an-ı Kerim ve Tefsir Öğretimi*, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Van 2013.

YILDIRIM, Ali, Ve ŞİMŞEK, Hasan, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 10. Baskı, Seçkin Yayınları, Ankara 2016.

YILMAZ, Nazif, *Kur'an-ı Kerim'i Nasıl Öğretelim?*, DEM Yayınları, İstanbul 2016.

YORULMAZ, Bilal, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Seçmeli Kur'an-ı Kerim, Hz. Muhammed'in Hayatı ve Temel Dini Bilgiler Derslerine İlişkin Öz Algıları”, Marmara Üniversitesi Öneri Dergisi, Ocak 2014, XI, sy. 41, s. 301-324.

YÜKSEL, Yakup, “İmam Hatip Liselerinde Kur'an Öğretimi Üzerine Bir Araştırma (Tekirdağ Örneği)”, Namık Kemal Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, II, sy. 1, s. 9-29.

İnternet Kaynakları: <http://bilgipaketi.uludag.edu.tr/Ders/Index/912713>
(Erişim Tarihi:18.07.2019 22:16.)

<https://www.erbakan.edu.tr/ilahiyat> (Erişim Tarihi: 12.07.2019, 07:15).

<https://ilahiyat.gop.edu.tr/Icerik.aspx?d=tr-TR&mk=31527&m=tanitim> (Erişim Tarihi: 13.07.2019, 18:41).

<https://islamansiklopedisi.org.tr/kuran#1> (Erişim Tarihi: 25.07.2019 14:11)

https://dogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_07/21021456_aihl_kurani_ke_rim_dersi_ogretim_programi_.pdf (Erişim Tarihi: 29.09.2019 18:28)

<http://sozluk.gov.tr/> 23.07.2019 (Erişim Tarihi:23:48)

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı: Zeliha KARA

Doğum Yılı ve Yeri: 19/05/1991 - MERAM/KONYA

Eğitim Durumu: Lisans

Lisans Öğrenimi: Gaziosmanpaşa Üniversitesi İlahiyat Fakültesi-2016

Yüksek Lisans Öğrenimi: Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Yabancı Dili: İngilizce Arapça

Bilimsel Faaliyetleri:-

İş Deneyimi: Diyanet İşleri Başkanlığı-Kur'an Kursu Öğreticisi

İletişim E-Posta Adresi: ahilez2014@mail.com

Ek-1: Anket Formu

Değerli Katılımcı;

Bu araştırmanın amacı, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin Kur'an okuma ve tecvit dersine ilişkin tutumlarını tespit etmektir.

Bu ölçek sonucu elde edilecek veriler bilimsel amaçla kullanılacaktır. Bu amaçla sorulara vereceğiniz içtenlikli cevaplar araştırmanın güvenilirliğini artıracaktır. İlginiz ve katılımınız için teşekkür ederim.

Zeliha Kara

Araştırmacı

1. Cinsiyetiniz? a () Erkek b () Kadın

2. Sınıfınız?

a () 1 b () 2 c () 3 d () 4

3. Mezun olduğunuz lise?

a () Anadolu Lisesi b () İmam Hatip Lisesi c () Meslek Lisesi

d () Başka.....

4. Kur'an-ı Kerim'i okumayı ilk olarak kimden ya da nerede öğrendiniz?

a () Aile b () Yaz Kur'an Kursu c () Cami d () İmam Hatip Lisesi

e () Başka

5. Hafız mısınız? a () Evet

b () Hayır

| Ke sin likl e Ka tıl mı yo ru m | K a t ı l m ı y o r u m | K a r a r s ı z ı m | K a t ı l ı y o r u m | K e s i n l i k l e K a t ı l ı y o r u m | |
|--|--|--|--|--|--|
| | | | | | 6. İlahiyat fakültesi Kur'an okuma ve tecvit dersi için aşağıda verilen noktalardan kendinizi değerlendiriniz. |
| | | | | | Kur'an-ı Kerim'i en az bir kez hatim ettim. |
| | | | | | Kur'an-ı Kerim mealinin tamamını okudum. |
| | | | | | Günlük en az iki sayfa Kur'an okuyorum. |
| | | | | | Kur'an derslerine düzenli olarak katılıyorum. |
| | | | | | Kur'an derslerine hazırlıklı geliyorum. |
| | | | | | Ezberlerimi düzenli olarak yapıyorum. |
| | | | | | Dersler dışında da Kur'an-ı Kerim dersine çalışırım. |
| | | | | | Kur'an dersine ses kayıtları ve videolarla çalışıyorum. |
| | | | | | Kur'an dersleri dışında farklı hocalardan ders aldım ya da Kur'an Kursuna gidiyorum. |
| | | | | | Kur'an okuma ve tecvit sınıf arkadaşlarımla yapılan grup çalışmalarına katılıyorum. |
| | | | | | Kur'an-ı Kerimi iyi okuma noktasında kendimi yeterli düzeye sahip buluyorum. |
| | | | | | Harflerin mahreçlerini bilme ve uygulama bakımından kendimi yeterli buluyorum. |
| | | | | | Tecvit konusunda (bilgi ve uygulama) kendimi yeterli buluyorum. |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| K e s i n l i k l e K a t l m ı y o r u m | K a t ı l m ı y o r u m | K a r a r s ı z ı m | K a t ı l y o r u m | K e s i n l i k l e K a t ı l y o r u m | 7. İlahiyat fakültesi Kur'an okuma ve tecvit dersi ve müfredatını aşağıda verilen noktalardan değerlendiriniz. |
| | | | | | Kur'an okuma ve tecvit dersi yüzüne okuma müfredatını yeterli buluyorum. |
| | | | | | Kur'an okuma ve dersi tecvit müfredatını yeterli buluyorum. |
| | | | | | Kur'an okuma ve tecvit dersi ezber müfredatını yeterli buluyorum. |
| | | | | | Kur'an okuma ve tecvit dersi ders saatlerini yeterli buluyorum. |
| | | | | | Kur'an okuma ve tecvit dersi sınıf mevcudunu yeterli buluyorum. |
| | | | | | Kur'an okuma ve tecvit dersi Kur'an öğretmeni yetiştirme noktasında yeterli buluyorum. |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| K e s i n l i k l e K a t l m ı y o r u m | K a t ı l m ı y o r u m | K a r a r s ı z ı m | K a t ı l y o r u m | K e s i n l i k l e K a t ı l y o r u m | 8. İlahiyat fakültesi Kur'an Okuma ve Tecvit Dersi Öğretim Elemanlarını aşağıda verilen noktalardan değerlendiriniz. |
| | | | | | Kur'an-ı Kerim hocalarımın alan bilgisini yeterli buluyorum. |
| | | | | | Hocam Kur'an dersine karşı bizleri olumlu yönde güdüler. |
| | | | | | Bizleri dersin hedefleri hakkında bilgilendirir. |
| | | | | | Kur'an-ı Kerim hocam dersin kurallarını bizimle oluşturur. |
| | | | | | Derste ön öğrenmelerimizi kontrol eder ve hatırlatır. |
| | | | | | Dersteki durumumuzu takip eder ve gelişmemizi takdir eder. |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| | | | | | Kur'an-ı Kerim öğrenme sürecimize rehberlik eder. |
| | | | | | Derste verimli bir öğrenme ortamı oluşturur. |
| | | | | | Derste bizlere yaklaşımlarında olumlu ve samimidir. |
| | | | | | Düşünce, duygularımıza önem verir ve bizleri tanır. |
| | | | | | Öğretim sürecinde bireysel farklılıklarımızı dikkate alır. |
| | | | | | Derste iyi bir model oluşturur |
| | | | | | Bizimle iletişimde ben dilini kullanır. |
| | | | | | Bize saygı ve hoşgörü ile yaklaşır. |
| | | | | | Bize önem ve değer verir. |
| | | | | | Bizlerle iletişime geçer ve eleştiriye açıktır. |
| | | | | | Dersiyile ilgili materyal ve araç-gereci sağlar. |
| | | | | | Öğrenme ortamını dersin hedefleri doğrultusunda hazırlar. |
| | | | | | Dersin yapısına uygun yöntem ve teknikleri kullanır. |
| | | | | | Ölçme ve değerlendirme noktasında adil davranır. |
| | | | | | Derste gelişimimizi takip eder ve öğrenme sürecindeki gelişmemizi değerlendirir. |
| | | | | | Sadece öğrenme süreci sonundaki okuma ve ezberlerimizi değerlendirir. |

Ek-2: Görüşme Formu

Değerli Katılımcı;

Bu araştırmanın amacı, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin Kur'an okuma ve tecvit dersine ilişkin tutumlarını ortaya çıkarmaktır.

Bu görüşme sonucu elde edilecek veriler bilimsel amaçla kullanılacaktır. Bu amaçla sorulara vereceğiniz içtenlikli cevaplar araştırmanın güvenilirliğini artıracaktır. İlginiz ve katılımınız için teşekkür ederim.

Zeliha Kara – Araştırmacı

1. Cinsiyetiniz?
2. Sınıfınız?
3. Mezun olduğunuz lise?
4. Kur'an-ı Kerim'i okumayı ilk olarak kimden ya da nerede öğrendiniz?
5. Hafız mısınız?
6. Lisans eğitimi içerisinde Kur'an-ı Kerim dersi için kendi tutum ve davranışlarınızı değerlendiriniz.

Sonda: Derse hazırlıklı gelme açısından

Derse düzenli olarak katılım gösterme açısından

Harflerin mahreçlerini bilme ve uygulama açısından

Tecvid konusunda (bilgi ve uygulama) açısından

Ezberlerini düzenli olarak yapma açısından
Ders dışında derse yönelik çalışmalar açısından

7. İlahiyat fakültesi Kur'an-ı Kerim hocalarınızın tutum ve davranışlarını değerlendiriniz.

Sonda: Alan bilgisi açısından

Materyal kullanımı açısından

Öğretim yöntem ve tekniklerini kullanımı açısından

Ölçme ve değerlendirme açısından

Sınıf yönetimi açısından

8. Lisans eğitimi içerisinde Kur'an-ı Kerim ders programı ve sınıf ortamı hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?

Sonda: Ders saatleri açısından

Yüzüne okuma müfredatı açısından

Ezber müfredatı açısından

Sınıf mevcudunu açısından

Mesleki gelişim açısından

9. İlahiyat fakültesinde Kur'an-ı Kerim dersinde karşılaştığınız problemler nelerdir? Varsa çözüm önerileriniz nelerdir? Kısaca açıklayınız.



T.C.
GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik

Sayı :23845617-044/
Konu :Anketler (Zeliha KARA)

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : Sosyal Bilimler Enstitüsü; 03/05/2018 Tarihli, 23297 sayılı yazı.

İlgi yazınıza istinaden Necmettin Erbakan Üniversitesi Rektörlüğünün 16.05.2018 tarih ve 6715 sayılı yazısı ekte gönderilmiştir.
Bilgilerinize rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Mücahit EĞRİ
Rektör Yardımcısı

EK :
1 adet yazı



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : 48178250-300-E.6715
Konu : Araştırma İzni (Zeliha KARA)

16/05/2018

GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
TOKAT

İlgi : 07/05/2018 tarihli ve 33490967-7242 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Zeliha KARA'nın "İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Kur'an Öğretimiyle İlgili Görüşleri" adlı tezi kapsamında uygulama yapma isteği ile ilgili Ahmet Keleşoğlu İlahiyat Fakültesi Dekanlığı'nın 14.05.2018 tarih ve E.31938 sayılı yazısı ekte gönderilmiştir. Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

e-İmzalıdır

Prof.Dr. Tahir YÜKSEK
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek: Resmi Yazı (1 Sayfa)



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Ahmet Keleşoğlu İlahiyat Fakültesi Dekanlığı

Sayı : 25315949-100-F 31938
Konu : Araştırma İzni (Zeliha KARA)

14/05/2018

REKTÖRLÜK MAKAMINA
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 10/05/2018 tarihli ve 48178250-300-E.31402 sayılı yazınız.

Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Zeliha KARA'nın "İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Kur'an Öğretimiyle İlgili Görüşleri" adlı tezi kapsamında Fakültemiz İlahiyat Programı öğrencilerine uygulama yapma isteği Dekanlığımız tarafından uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

e-imzalıdır

Prof. Dr. Ramazan ALTINTAŞ
Dekan



T.C.
GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
İlahiyat Fakültesi Dekanlığı



Sayı :21451903-044/
Konu :Anket İzin İsteği (Zeliha KARA)

REKTÖRLÜK MAKAMINA
(Genel Sekreterlik)

İlgi : Yazı İşleri Şube Müdürlüğü; 07/05/2018 Tarihli, 7242 sayılı yazı.

Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Zeliha KARA'nın " İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Kur'an Öğretimiyle İlgili Görüşleri" konulu yüksek lisans tezinin araştırma alanı kapsamında Fakültemizde anket çalışması yapması Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Hanifi VURAL
Dekan V.



T.C.
GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik

Sayı :23845617-044/
Konu :Anket İzin İsteği (Zeliha KARA)

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : Sosyal Bilimler Enstitüsü; 03/05/2018 Tarihli, 23297 sayılı yazı.

İlgi yazınıza istinaden Üniversitemiz İlahiyat Fakültesinin 08.05.2018 tarih ve 24155 sayılı yazısı ekte gönderilmiştir.
Bilgilerinize rica ederim.

e-İmzalıdır
Prof. Dr. Mücahit EĞRİ
Rektör Yardımcısı