

ded

Cilt / Volume IX
Aralık / December 2011

Değerler Eğitimi Dergisi

Journal of Values Education

Altı aylık süreli akademik, hakemli bir dergidir.

20 TL KDV Dahildir

ISSN 1303-880x



9 771303 880002

22

Sayı / Number

İletişim Adresi / Address For Correspondance

Değerler Eğitimi Dergisi
Süleymaniye Cd. No: 11-13
Süleymaniye / İstanbul
Tel / Faks: (+90 212) 522 4602 - 513 0309 - 513 0990
e-posta: recep@sakarya.edu.tr
ded.dergi@gmail.com

Abonelik / Subscription

ABONET
Tel: (+90 212) 222 7206
Faks: (+90 212) 222 2710
e-posta: abonet@abonet.net
Abone Dağıtım: Aktif Dağıtım

Abone Bedelleri

2011 Yılı (9. Cilt 21 ve 22. Sayı İçin): Bireysel 20 TL - Kurumsal: 40 TL

Tasarım

Zehra Gümüş

İngilizce Metin Düzeltme / Proof Reading

Kayhan Ali

Baskı ve Cilt

Vesta Ofset
Tel: (0 212) 648 06 38

DEĞERLER EĞİTİMİ DERGİSİ

Journal of Values Education - TURKEY

Cilt - Volume 9 / Sayı - Number 22 / Aralık-December 2011 /ISSN 1303-880X

(Hakemli, altı aylık süreli akademik dergi)

ENSAR NEŞRİYET TİCARET A.Ş. ADINA İMTİYAZ SAHİBİ / PUBLISHER

İsmail Cenk Dilberoğlu

EDİTÖR / EDITOR IN CHIEF

Recep Kaymakcan (Prof. Dr., Sakarya Üniversitesi)

EDİTÖR YARDIMCILARI / ASSOCIATE EDITORS

Z. Şeyma Arslan (Yrd. Doç. Dr., İstanbul Üniversitesi)

Alpaslan Durmuş (EDAM)

YAYIN KURULU / EDITORIAL BOARD

Hayati Hökelekli (Prof. Dr., Uludağ Üniversitesi)

Halil Ekşi (Prof. Dr., Marmara Üniversitesi)

Süleyman Akyürek (Doç. Dr., Erciyes Üniversitesi)

Ahmet Faruk Kılıç (Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi)

Ahmet Onay (Doç. Dr., Diyanet İşleri Başkanlığı)

Mahmut Zengin (Yrd. Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi)

Bülent Dilmaç (Yrd. Doç. Dr., Selçuk Üniversitesi)

Adnan Telli (Sakarya Üniversitesi)

DANIŞMA KURULU / ADVISORY BOARD

Oktay Akbaş (Yrd. Doç. Dr., Kırıkkale Üniversitesi) Abdülvahit İmamoğlu (Prof. Dr., Sakarya Üniversitesi)

Nurullah Altaş (Prof. Dr., Atatürk Üniversitesi) Mustafa Köylü (Prof. Dr., Ondokuzmayıs Üniversitesi)

Mustafa Arslan (Doç. Dr., İnönü Üniversitesi) Ali Ulvi Mehmedoğlu (Doç. Dr., Marmara Üniversitesi)

Ednan Aslan (Prof. Dr., Viyana Üniversitesi, Avusturya) Şuayip Özdemir (Prof. Dr., Fırat Üniversitesi)

Nevzat Yaşar Aşıkoğlu (Prof. Dr., Cumhuriyet Üniversitesi) Hakan Poyraz (Prof. Dr., Sakarya Üniversitesi)

Talip Atalay (Doç. Dr., Dicle Üniversitesi) Necdet Subaşı (Yrd. Doç. Dr., Diyanet İşleri Başkanlığı)

Hasan Bacanlı (Prof. Dr., Gazi Üniversitesi) Haşim Şahin (Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi)

Suat Cebeci (Prof. Dr., Sakarya Üniversitesi) Mustafa Tekin (Doç. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi)

Engin Deniz (Doç. Dr., Selçuk Üniversitesi) Bülent Uçar (Prof. Dr., Osnabrück Üniversitesi, Almanya)

Halit Ev (Doç. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi) Mevlüt Uyanık (Prof. Dr., Hitit Üniversitesi)

Turgay Gündüz (Yrd. Doç. Dr., Uludağ Üniversitesi) Asım Yapıcı (Doç. Dr., Çukurova Üniversitesi)

Salih Zeki Zengin (Prof. Dr., Çukurova Üniversitesi)

Soyadına göre alfabetik sırada / In alphabetical order

Bu yıl içerisinde DED'de hakem olarak görev yapanların listesi aynı yılın ikinci sayısında verilir.

Değerler Eğitimi Dergisi, **Education Research Index**

ve TÜBİTAK-ULAKBİM Sosyal Bilimler Veri Tabanı tarafından indekslenmektedir.

İÇİNDEKİLER / TABLE OF CONTENTS

7-42 Din ve Ahlâk Eğitiminin Ergenlerin Kişilik Gelişimine Katkısı

The Effect of Religious and Moral Education to the Development of the Personality of Adolescents

Mehmet Bahçekapılı

43-70 Öğrenci ve Öğretmen Perspektifinden Türkiye’de Arapça Öğretimi: Anadolu

İmam Hatip Lisesi Öğrencileri Üzerine Nitel Bir Çalışma

Teaching Arabic in Turkey According to the Views of Students and Teachers: A Qualitative research On The Anatolia Imam-Hatip High School Students

Selahattin Bayram

71-101 İmam-Hatip Liseleri Literatürü Üzerine Bibliyografik Bir İnceleme

A Bibliographic Review of Literature on Imam-Hatip High Schools

Recep Kaymakcan, İbrahim Aşlamacı

103-138 Öğrencilerin Gözüyle İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi Bölümleri Üzerine Bir Araştırma

A Study of Students’ Perspectives on Primary School Religious Culture and Ethical Knowledge Education Departments

Recep Kaymakcan, Mahmut Zengin, Hulusi Yiğit

139-160 Öğretmen Adaylarının Demokratik Değerleri ile Öğretme ve Öğrenme Anlayışları

Teachers Trainees’ Democratic Values and Their Conceptions About Teaching and Learning

Aytunga Oğuz

161-180 İlköğretim Öğrencilerinin Demokratik Tutum Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi

A Study of Primary School Students’ Level of Democratic Attitude Depending on Certain Variables

Sedef Nazlı Ural, Halil İbrahim Sağlam

181-208 Gençlerde Dindarlığın Farklı Görüntüleri ile Yalnızlık Arasındaki İlişkiler: Çukurova Üniversitesi Örneği

Relations Between Various Images of Religiousness and Loneliness in Young People: The Example of Çukurova University

Asım Yapıcı

209-213 Yazarlar Hakkında

About the Authors

214-216 Yazarlara Notlar

Instructions to Authors

217 2011 Yılı (21 ve 22. Sayılar) Hakemleri

Referees for the calendar year 2011 (Issues 21 and 22)

Din ve Ahlâk Eğitiminin Ergenlerin Kişilik Gelişimine Katkısı

Mehmet Bahçekapılı*

Özet-Bu araştırma, Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi (DKAB) dersleri bağlamında din ve ahlâk eğitiminin ergenlik dönemi gençliğinin bazı kişilik özellikleri üzerinde oynadığı rolü belirlemeyi hedeflemektedir. Ergenlik dönemi biyolojik, fizyolojik, zihinsel ve duygusal açıdan pek çok değişimin yaşandığı ve bireyin kişilik yapısının olgunlaştığı bir dönemdir. Böyle bir değişim sürecini yaşayan gençlerin, bu dönemi daha sağlıklı ve sorunsuz geçirmeleri için, din ve ahlâk eğitiminin önemli katkılarının olacağı kanaatindeyiz. Din ve ahlâk eğitiminin bu açıdan en önemli katkısı, kişinin kendisini ve çevresini tanıma ve anlama noktasında olacaktır. Bu yönüyle din ve ahlâk eğitimi, bireyin hem kişilik hem de sosyal gelişimine önemli katkılar sunmaktadır.

Araştırmanın örneklemini İstanbul Avrupa yakasındaki 11 ilçede yer alan Anadolu Liseleri, Düz Liseler, Endüstri Meslek ve Ticaret Meslek liselerinde 2009-2010 öğretim yılında öğrenim gören, yaşları 17 ile 19 arasında değişen ve tesadüfî yöntemle seçilmiş 650 öğrenciden oluşmaktadır. Verilerin analizinde öğrencilerin her bir değişken için verdikleri yanıtların sıklık dereceleri belirlenmeye çalışılmış ve değişkenler başta cinsiyet olmak üzere, Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersini ve öğretmenini sevme durumları ile ilişkilendirilmiştir. Elde edilen verilerle değişkenler arasındaki anlamlılık ilişkisinin değerlendirilmesinde %95 güvenilirlik aralığında “ki-kare bağımsızlık testi” kullanılmıştır. Araştırmamızda ki-kare bağımsızlık testinin anlamlılık değeri olarak “ $p < ,05$ ” şartı aranmıştır. Elde edilen verilerin istatistiksel işlemleri SPSS 15 istatistiksel paket programı ile yapılmıştır.

* Yard. Doç. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi İlahiyat Fakültesi

Ergenlik dönemi süresince Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersini okuyan gençler üzerinde yapılan bu araştırma neticesinde, din ve ahlâk eğitiminin, gençlerin yaşamlarında karşılaştıkları sorunların çözümü, hayatı anlamlandırma ve sorumluluk bilinciyle hareket etme, kendilerine güvenme ve kendilerini gerçekleştirme noktasında önemli katkılar sağladığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte, öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersini ve öğretmenini sevmelerinin, yukarıda adı geçen değişkenler üzerinde olumlu yönde etki ettiği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler- Din, Eğitim, Ahlâk, Kişilik, Ergenlik Dönemi

Giriş

Dinin, dinî inancın veya dindarlığın bireyler üzerindeki etkisi ile ilgili olarak son zamanlarda önemli araştırmalar yapılmaktadır. Bu araştırmaların temel amacı, dinin bireylerin kişilik gelişimlerinde ve hayata bakış açılarında ne ölçüde ve ne yönde bir etkisinin olup olmadığını belirlemeye yöneliktir. Bu araştırmaların büyük çoğunluğu dinin, insanların kişilik gelişimlerinde ve hayata bakış açılarında, özellikle de kişilerin ruh sağlıklarının düzeltilmesinde pozitif yönde katkı sağladığına vurgu yapmaktadır (Idler, 1987, 226-38; Williams ve diğerleri, 1991, 257-62; Cohen, 2002, 287-310; Abbotts ve diğerleri, 2004, 645-56; King ve diğerleri, 2005, 287-97; Hackney ve diğerleri, 2003, 43-55; Melanie ve diğerleri 2009, 49-64).

İnsanın karşı karşıya kaldığı ruhsal ve psikolojik sıkıntıların giderilmesinde, dinin olumlu bir etkisi söz konusudur. Freud'un aksine dini, sağlıklı olmanın bir göstergesi ve Tanrının varlığına inanmayı da insanı nevrozdan kurtaran bir unsur olarak gören Jung, dinin insanların yaşadıkları rahatsızlıklardan kurtaran en önemli öge olduğunu ileri sürmektedir (Jung, 1993, 264). Benzer şekilde W. James'in, din ve dinî tecrübenin insanın hayatında daha verimli ve daha çalışkan olması noktasında önemli katkısının olduğu düşüncesine sahip olduğu belirtilmektedir (Ayten, 2009, 33). Bununla birlikte yapılan bazı araştırmalarda dinin söz konusu etkisinin az ya da hiç olmadığı şeklinde sonuçlar da elde edilmiştir (Eliassenn ve diğerleri, 187-99; Melanie, 2009, 50-51).

İnsan sadece fizyolojik ve biyolojik ihtiyaçları olan ve bu ihtiyaçları doyurulduğunda problemsiz hayat yaşayan bir varlık değildir. Onun psikolojik ve ruhsal ihtiyaçları vardır ve bunların doyurulması gerekir. Fromm'a göre bu ihtiyaçlardan biri de "kimlik ihtiyacı"dır. Buna göre insan, diğer insanlardan farklı olmak ister (Fromm, 1965; Ayten, 2009, 97).

Din ve ahlâk eğitiminin, kişinin hem kendisini hem de dünyayı tanıma noktasındaki katkısı yadsınamayacak bir gerçekliktir. Bir başka ifadeyle din ve ahlâk eğitimi, bireye kendisini tanıma ve değerlendirme imkânı sağlarken, diğer taraftan içinde yaşadığı dünyayı keşfetme, tanıma, anlama ve onunla bütünleşme konusunda yardımcı olmaktadır. Böylece, din ve ahlâk eğitimi, bireyin kendisini ve diğerlerini anlamasına imkân sağlamaktadır.

Din ve ahlâk eğitiminin bireye olan katkısı, sadece kendini ve dünyayı tanıma ve anlama ile sınırlı değildir. Onun önemli katkılarından biri de, içinde yaşadığı toplumla olan bağının kurulmasına sağladığı katkıdır. Bu yönüyle din ve ahlâk eğitimi bireyin, toplumun değerlerini ve kültürünü kazanmasında önemli bir rol oynar. Bir başka ifade ile içinde yaşadığı kültürel mirasın aktarılması ve söz konusu kültürel mirası özümseme noktasında din ve ahlâk eğitiminin önemli bir katkısı bulunmaktadır (Crawford ve Rossiter, 1992, 49-65) ki, bu durum tüm toplumların değer verdiği ve kişilik gelişiminde önemli bir yeri olan bir olgudur. Dinin kültürel mirasın aktarılmasında önemli rol oynadığını düşünen batılı bilim adamları, din ile kültürel mirasın aktarılmasına örnek olarak “Avrupalı kimliği” kavramını vermektedirler. Zira onlara göre, “Avrupalı kimliği”, Hıristiyanlıkla oluşmuş/yoğrulmuş dinî gelenekle oldukça bağlantılıdır (Heimbrock ve diğerleri, 2001, 14).

Din ve ahlâk eğitiminin, kendisi ve içinde yaşadığı toplumu tanıma konusunda katkısı olduğu gibi, farklı toplumları tanıma noktasında da önemli bir hizmeti bulunmaktadır. Özellikle Batı toplumlarının şuan ki yapısı incelendiğinde çok kültürlü ve çok dinli bir yapıya sahip oldukları görülmektedir. Böyle bir durumda alınan din eğitimi, kişilerin başka kültürleri tanıması ve onlarla hoşgörü ve diyalog ortamı içerisinde yaşamalarında da önemli katkılar sağlamaktadır (Heimbrock ve diğerleri, 2001, 13-14; Weisse, 2007, 12-19).

Din ve ahlâk eğitiminin önemli katkılarından bir diğeri de “vatandaşlık bilinci”nin oluşturulmasında sağladığı katkıdır. Batılı düşünürler, demokratik değer ve erdemlerin ve aynı zamanda gençler arasında vatandaşlık bilincinin oluşturulmasında din eğitiminin olumlu bir katkı sağladığına işaret etmektedirler (Roux ve diğerleri, 2009, 67; Kevin Williams ve diğerleri, 2008, 1-5). Hem insan hakları bağlamında hem de vatandaşlık bilinci oluşturma konusunda din eğitiminin önemli bir katkısının olduğuna, Avrupa İnsan Hakları Komisyonu da vurgu yapmaktadır. Komisyon tarafından 9-10 Aralık 2002 tarihinde organize edilen “İnsan Hakları, Kültür ve Din: Yakınlaşma mı Yoksa Uzaklaşma mı? Doğma, Normlar ve Eğitim” başlıklı seminer sonunda komisyon üyeleri, ortak

hazırladıkları deklarasyonda “Gençlerin eğitiminde önemli bir rol oynayan dinlerin, eşit ölçüde insan haklarına değer vermeyi, bilgiyi ve hoşgörüyü destekleyici şekilde öğretimlerinin yapılması gerektiğine” vurgu yapmaktalar ve “din eğitimi” insan haklarına uyumu güçlendiren bir metodolojinin öğrenildiği bir yer olarak gördüklerini” belirtmektedirler (Willaime, 2007, 63).

Ülkemizde din ve ahlâk eğitimi yasal bir statüye sahiptir ve ilköğretim 4. sınıftan ortaöğretim 12. sınıfa kadar Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersi kapsamında verilmektedir. Her öğretim programının hazırlanmasında olduğu gibi Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretim programının hazırlanmasında, Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına bağlı kalmak bir zorunluluktur. Türk Milli Eğitiminin Genel amaçları arasında da, “*Beden, zihin, ahlâk, ruh ve duyu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, ve verimli kişiler olarak ve Türk milletinin milli, ahlâkî, insanî, manevî ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan kişiler olarak yetiştirmek...*” (1739 Sayılı METK, md) vb. ilkeler yer almaktadır. Türk Milli Eğitiminin genel amaçları arasında yer alan bu özellikler incelendiğinde, eğitimden bireylerin her açıdan dengeli ve sağlıklı bir “kişilik” geliştirmelerine katkı sağlaması gerektiğinin vurgulandığı görülür. Aynı zamanda söz konusu “kişiliğin” milli, ahlâkî, insanî manevî ve kültürel değerlerle bezenmesi gerektiği yasal düzenlemelerle açıkça ortaya konmuştur (Bahçekapılı, 2010, 50-53).

İşte, bireylerin böyle bir kişiliği kazanmaları noktasında din ve ahlâk eğitimine önemli görevler düşmektedir ki, Batı’da hazırlanan din eğitimi programlarında olduğu gibi (Alakuş ve Bahçekapılı, 2009), Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretim programlarının genel amaçları arasında da yukarıda ifade edilen niteliklerin bireylere kazandırılmasının hedef olarak alındığı görülmektedir (Ortaöğretim DKAB Programı, 14-15). Bu yönüyle ülkemizde okutulan Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersinin, Batı’daki gibi din ve ahlâk eğitimden beklenen evresel kriterleri içerdiğini söyleyebiliriz.

Araştırmanın Yöntemi

Temel Kavramlar

Kişilik ve Ergenlik Dönemi: Genel olarak din ve ahlâk eğitiminin, kişilik gelişimi üzerindeki etkisine değindikten sonra, araştırmanın boyutunun daha iyi anlaşılması için kişilik ve ergenlik dönemi hakkında kısa bir açıklama yapmanın yararlı olacağı kanaatindeyiz.

Kişilik, bireyin kendine has ve onu başkalarından ayıran özelliklerinin bir bütünüdür. Bir fertte yapıların, davranış tarzlarının, ruhsal durumların, kabiliyet ve istidatların en karakteristik bir bütünleşmesi olarak tanımlan kişilik, günümüzde yalnız biyolojik şartlara veya sosyal ve kültürel etkilere indirgenmeyip, bütüncül yaklaşımla ele alınmaktadır. Buna göre bireyin doğuştan getirdiği kabiliyetleri onun kişiliğinin bir parçasını oluşturduğu gibi, içinde yaşadığı toplumsal ve kültürel çevrenin de onun kişiliğinin oluşmasında önemli bir payının bulunduğunu belirtmek gerekir (Hökekleli, 2009, 52).

Kişilik, doğuştan getirilen ve sonradan kazanılan çok sayıda faktörün etkileşiminin bir sonucu olduğuna göre dışarıdan gelen bir güç olarak din ve ahlâk eğitiminin, bireyin kişilik gelişimindeki etkisi ve rolü yadsınamaz bir gerçektir. Özellikle kuvvetli ve sağlam kişilik yapısına sahip kimselerin, güçlü inançlara sahip oldukları müşahede edilmesi bunun önemli göstergelerinden biridir (Hökekleli, 1993, 187-8). Buna göre din ve ahlâk eğitiminin (öğretim açısından) kişiliğin gelişmesinde önemli bir etken olduğunu ve aynı zamanda dinî inanç ve tutumların sağlıklı bir kişiliğin oluşmasında katkı sağladığını söyleyebiliriz.

Araştırmamızın evrenini oluşturan ergenlik dönemi gençliği açısından ele alırsak, söz konusu din ve ahlâk eğitiminin önemi daha açık bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Ergenlik dönemi, zihinsel ve duygusal gelişim özellikleri itibarıyla dine çok yakın, dinle çok ilgili ve ilişkili bir dönemdir. Bu dönemde güçlü bir şekilde hissedilen kendini ve hayatı tanıma ve anlamlandırma arzu ve ihtiyacı genci bir şekilde dinî düşünce, anlayış ve pratiklerle buluşturmaktadır (Gündüz, 2010, 67). Bu sebeple ergenlik dönemi, kimlik arayışının ve benlik oluşumunun yaşandığı, kişinin kendini tanıdığı, bağımsızlık duygusunun ve değer ve anlam duygularının geliştiği bir dönem olarak görülmektedir (Gündüz, 2010, 74-80).

Ergenlik döneminin en belirgin özelliklerinden biri de bu dönemin dini şüphe ve çatışmaların çokça yaşandığı bir dönem olmasıdır. Hem kişinin kişilik ve benlik yapısının oluşmasında hem de ergenlik döneminde görülen dini şüphe ve

çatışmaların giderilmesinde, gence doğru olarak verilecek din ve ahlâk eğitimi- nin önemli bir katkısı olacaktır. Bu eğitim sayesinde, yaşanan çatışmalar sonrasında ergenliğin sonuna doğru gençte görülen çatışmalar azalır ve daha sağlıklı bir kişiliğin oluşması sağlanır. Bir başka ifade ile, dinî değerler çerçevesinde hayatını yönlendirmeye çalışan ergende bir rahatlama, yatışma, sevinç ve güven duygusu gelişir (Hökelekli, 1998, 280). Bu sebeple ergenlik, dinî bakımdan şuurlu bir uyanış ve gelişme dönemi olarak da ifade edilmektedir (Hökelekli, 1980, 104-102).

Din ve Ahlâk Eğitimi: Bu araştırmada kullanılan “din ve ahlâk eğitimi” kavramı basitçe din hakkında bilgilendirmeyi değil, kişilik ve kimlik düzeyinde bireye etki eden ve kendisini geliştirmesine imkân sağlayan daha geniş ve kapsayıcı bir perspektif ile ele alınmıştır. Zira din ve ahlâk eğitimini sadece bilgi düzeyine indirgeyen bir bakış açısı, dinin hedeflediği “olgun insan” ve “erdemli kişiliği”n oluş(turul)masında yeterli değildir. Bir başka ifade ile, dini yalnızca bir kültür ya da bilgi düzeyinde öğrenmenin elbette ki faydaları olacaktır; ancak hayat sorunlarıyla başa çıkma ve ahlâken olgun bir kişilik yapısı geliştirmede bunun yeterli olmayacağı bilinmelidir. Böyle bir hedefe ancak bilgi, değer ve tecrübe bütünlüğü içerisinde tasarlanıp uygulamaya konulmuş bir din eğitimi programıyla ve “kişilik dindarlığı”nı esas alan bir din eğitimi ile ulaşılabilir (Ayhan ve diğerleri, 2004, 17-18).

Bu geniş perspektiften bakıldığında, din ve ahlâk eğitimi, “bireylerde ve toplumda Yüce Yaraticının varlığı şuurunu bütün varlık ve oluş ile ilişkili olarak sürekli canlı tutan, insanın kendisine ve çevresine karşı yükümlülüklerini hatırlatan ve bu doğrultuda bir motivasyonu amaçlayan her türlü düşünsel, duygusal (Gündüz, 2003, 53)” ve eylemsel etkiler olarak tanımlanabilir. Din ve ahlâk eğitimine verilen bu görev ve sorumluluk, dinin arzuladığı olgun insan modelinin gerçekleşmesi için gereklidir. Biz de, din ve ahlâk eğitiminin önemli bir boyutunun işlendiği Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersinin, çocukların ve gençlerin olgun ve erdemli bir kişilik kazanmalarında önemli bir yerinin olduğunu varsayarak, bu araştırma ile Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersi ve öğretim programı bağlamında din ve ahlâk eğitiminin, ergenlerin kişilik gelişimi üzerindeki katkısını ortaya koymaya çalışacağız.

Araştırmanın Problemi ve Amacı

Ergenlik dönemi, insanın pek çok psikolojik, sosyal, ekonomik ve ahlâkî sorunlarla baş etmek zorunda kaldığı (Gündüz, 2010, 53), kendini, hayatı ve toplu-

mu sorgulayarak eskisinden farklı bir şekilde kendisini ve çevresini tanımaya çalıştığı bir dönemdir (Kula, 2006, 33). Ergenlikteki gelişim özellikleri hem nicelik hem de nitelik açısından diğer gelişim dönemlerine göre oldukça yoğundur. Bağımsız bir kişilik sahibi olma, toplumdaki yerini ve rolünü öğrenme tam olarak bu gelişim dönemi içerisinde gerçekleşmektedir. Bir dünya görüşünü geliştirme, kendine yön verecek değerleri araştırma, hayatın anlamı ve kendinin yeri ve rolü konusunda tatmin edici cevaplar bulma gibi arayış ve yönelişler bu dönemin kendine has davranış özelliklerindedir (Hökelekli, 1998, 266-7).

Hayat, düşünüş, hissediş, hareket, giyiniş ve daha pek çok şey bakımından değişiklik getiren modern hayat biçiminin ortaya çıkardığı bu sorunlar”ın (Moore, 1962, 5) çözümünde din ve ahlâk öğretimi ne ölçüde belirleyici rol oynamaktadır? Ergenin gerek kendi iç dinamizmindeki iniş çıkışlar, gerekse toplumdaki sürekli değişen değer yargıları sebebiyle dini bakımdan bocalamalar, bunalımlar ve çelişkili durumların yaşanması kaçınılmaz bir durumdur... İşte böyle bir anda gençlerin çoğu için “din” *güvenlik, kimlik, bağlanma ve anlama* gibi psikolojik istek ve ihtiyaçlarına cevap vermesi bakımından, etkisi güçlü yüksek bir değer olarak karşımıza çıkmaktadır (Hökelekli, 1998, 267).

Yüksek bir değer olan ve kişilik gelişimlerinde gençlere doğru bir yöneliş sunan “din”in öğretildiği Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersine önemli görevler düşmektedir. Bu ifadelerden de anlaşılacağı gibi, genelde “din ve ahlâk” eğitiminin özel de ise ortaöğretim kurumlarında okutulan “Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersinin” öğrencilerin söz konusu gelişim ve değişimlerinde oynadığı rolü belirlemek, bu araştırmanın çıkış noktası ve temel problemidir.

Buradan hareketle, din ve ahlâk eğitiminin öğrencilerin kişiliklerinin oluşmasında nasıl bir katkı sağladığını belirlemek, araştırmamızın temel amacını oluşturmaktadır. Araştırma içerisinde “kişilik” olgusunu elbette ki, bütün yönleriyle incelemek mümkün olmayacaktır. Zira kişilik, “bir insanın duyuş, düşünüş, davranış tarzlarını etkileyen faktörlerin kendine özgü bir tezahürüdür” (Baymur, 1969, 256-7). Bir başka ifade ile, “bir insanın bütün ilgilerinin, tutumlarının, yeteneklerinin, konuşma tarzının, dış görünüşünün ve çevresine uyum biçiminin özelliklerini içeren bir kavramdır” (Ayhan, 1997, 164) ve “zamanla olgunlaşmaktadır” (Uğurel ve Uğurel, 1984, 97). Böyle geniş bir perspektife sahip olan kişilik kavramını, bu araştırmada her yönüyle incelemek mümkün olmayacağı için, duyuş, düşünce ve davranış gibi kişiliğin çeşitli boyutlarında ve kendini gerçekleştirme ile sorumluluk, anlam ve iç huzuru gibi değerleri kazanmada “din ve ahlâk eğitiminin” ergenler üzerindeki etkisini incelemeye

çalışacağız. Bu durum, aynı zamanda araştırmanın konu sınırlılığı açısından gereklidir. Din ve ahlâk eğitiminin kişilik gelişimine olan etkisini tespit etmek için çalışmamızda incelenen etkenleri/değişkenleri şu şekilde ifade edebiliriz.

Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersi bağlamında,

1. Din ve ahlâk eğitimi, öğrencilerin günlük yaşamları ile ne ölçüde örtüşmektedir?
2. Din ve ahlâk eğitimi, öğrencilerin hayatta karşılaştıkları sorunları çözmelerinde yardımcı olmakta mıdır?
3. Din ve ahlâk eğitimi, öğrencilerin dini duygu, düşünce ve davranışlarına etki etmekte midir? Dini duygu, düşünce ve davranışlarını olumlu yönde geliştirmekte midir?
4. Din ve ahlâk eğitimi, öğrencilerin ibadetlerin bireye iç huzuru sağladığını ve kendilerine olan güveni geliştirdiğini fark etme konusunda etkili midir?
5. Din ve ahlâk eğitimi, gençlerin duydukları dini şüphelerin giderilmesinde etkili midir?
6. Din ve ahlâk eğitimi, kişilik gelişiminde dini ve ahlâki değerlerin etkisinin önemini kavrama konusunda etkili midir?
7. Din ve ahlâk eğitimi, öğrencilerin İslâm'ın barışsever bir kişilik öngördüğünü fark ederek, buna uygun davranışlar sergilemeleri konusunda katkı sağlamakta mıdır?
8. Din ve ahlâk eğitimi, öğrencilerin kendilerini gerçekleştirmelerine ne ölçüde katkı sağlamaktadır?
9. Yukarıda ele alınan değişkenlerle öğrencilerin DKAB dersini ve öğretmenini sevme durumları arasında nasıl bir ilişki söz konusudur.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi (DKAB) dersleri bağlamında din ve ahlâk eğitiminin ergenlik dönemi gençliğinin bazı kişilik özellikleri üzerinde oynadığı rolü belirlemeye yönelik betimsel bir çalışmadır. Araştırmada seçilen örneklem grubundan bilgi toplamak, deneklerin kişisel özellik, görüş ve eğilimlerini belirlemek amacıyla tarama modeli içerisinde yer alan “anket tekniği” kullanılmıştır.

Veri Toplama Araçları, Analizi ve Değerlendirilmesi

Bu araştırma ile sınırlı olmak üzere, kişisel bilgi envanteri ve kişilik gelişim envanteri oluşturulmuş ve yapılan anket uygulamasından elde edilen bilgilerin istatistiksel işlemleri SPSS 15 istatistiksel paket programı ile yapılmıştır.

Toplam 10 değişkenden oluşan kişilik gelişim envanterinin her bir maddesi için “Tamamen etkili oldu, Çok etkili oldu, Kararsızım, Kısmen etkili oldu ve Etkili olmadı” şeklinde 5’li likert ölçeği kullanılmıştır. (Tavşancıl, 2006, 138-155). Ankete katılan öğrenciler, din ve ahlâk eğitiminin kişilik gelişimi üzerindeki etkisini, bu 5 maddeden birini işaretleyerek belirtmişlerdir.

Bilgilerin analizinde öğrencilerin her bir değişken için verdikleri yanıtların sıklık dereceleri belirlenmeye çalışılmış ve değişkenler başta cinsiyet olmak üzere, Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersini ve öğretmenini sevmeye durumları ile ilişkilendirilmiştir. Elde edilen verilerle değişkenler arasındaki ilişkinin değerlendirilmesinde %95 güvenilirlik aralığında “ki-kare bağımsızlık testi” kullanılmıştır. Bu test ile iki değişkenler arasındaki ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmamızda ki-kare bağımsızlık testinin anlamlılık değeri olarak “ $p < ,05$ ” şartı aranmıştır.

Araştırmanın Evren ve Örnekleme

Araştırmamızın evreni, İstanbul Avrupa yakasında bulunan Avcılar, Bakırköy, Bahçelievler, Bağcılar, Beşiktaş, Esenler, Küçükçekmece, Güngören, Fatih, Zeytinburnu, Şişli olmak üzere 11 ilçede öğrenim gören öğrencilerdir. Araştırmanın örnekleme ise söz konusu 11 ilçede yer alan Anadolu Liseleri, Düz Liseler, Endüstri Meslek ve Ticaret Meslek liselerinde 2009-2010 öğretim yılında öğrenim gören ve tesadüfi yöntemle seçilmiş 650 öğrenciden oluşmaktadır ki, akademik araştırmalardaki örneklem büyüklüğü açısından oldukça kapsayıcıdır (Altınışik ve diğerleri, 2002, 60; Baş, 2006, 45-46). Bu öğrenciler, son olarak 2005 yılında değişen Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi ders programına göre düzenlenmiş Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersini 9.sınıftan 12. Sınıfa kadar okuyan son sınıf öğrencileridir.

İşlem

Anketin yukarıda belirttiğimiz ilçelerdeki okullarda uygulanması için İstanbul Millî Eğitim Müdürlüğü’ne başvurularak gerekli izinler alındıktan sonra 02

Mart - 18 Mayıs 2009 tarihleri arasında Avcılar Lisesi, Bakırköy Anadolu Kız Meslek Lisesi, Bahçelievler Adnan Menderes Anadolu Lisesi, Bağcılar Mehmet Niyazi Altuğ Anadolu Lisesi, Esenler Başakşehir Lisesi, Fatih Şehremini Lisesi, Küçükçekmece Zehra Mustafa Dalgıç Ticaret Meslek Lisesi ve Oktay Duran Meslek Lisesi, Güngören Ergün Öner-Mehmet Öner Anadolu Lisesi, Beşiktaş Lisesi, Şişli Nişantaşı Rüştü Uzel Anadolu Meslek-Kız Meslek ve Meslek Lisesi, Zeytinburnu İhsan Mermerci Lisesinde uygulanmıştır. Anket soruları öncelikle, 45 kişilik bir ön deneme grubuna uygulanmış, uygulama sonucu öğrencilerin konu hakkındaki düşüncelerini net ölçmeyen sorular çıkartılarak ankete son şekli kazandırılmıştır.

Araştırma Bulguları

Öğrencilerin Günlük Hayatlarıyla Örtüşmesi

Bu araştırma kapsamında öğrencilere yönelttiğimiz ilk soru, “öğrenimini gördükleri Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi (DKAB) ders konularının günlük hayatları ile genel olarak ne ölçüde örtüştüğü”ne dairdi .

Tablo 1:
Cinsiyete Göre DKAB Dersinin İçeriğinin Öğrencilerin Günlük Hayatlarıyla Örtüşmesinin Sıklık Dağılımı

| | Katılım | | | | TOPLAM | |
|--------|---------|-------|-------|-------|--------|-------|
| | Evet | | Hayır | | Sayı | Yüzde |
| | Sayı | Yüzde | Sayı | Yüzde | | |
| Erkek | 273 | 93,2 | 20 | 6,8 | 293 | 100 |
| Bayan | 285 | 92,5 | 23 | 7,5 | 308 | 100 |
| TOPLAM | 529 | 92,8 | 77 | 7,7 | 606 | 100 |

$\chi^2=,249$

sd=2

P=,883

Tablo 1’den elde edilen verilere göre, DKAB dersinin içeriğinin günlük hayatlarıyla örtüşmesi hakkında erkek öğrencilerin %93,2’si ve bayan öğrencilerin %92,5’i “evet örtüşüyor” derken, erkek öğrencilerin %6,8’i ve bayan öğrencilerin ise %7,5’i “hayır örtüşmemektedir” demektedir. Her iki grubun genel toplamlarına baktığımız da ise öğrencilerin %92,8’inin, dersin günlük hayatla örtüştüğünü düşündüğü görülmektedir. Cinsiyet değişkeni ile DKAB dersinin içeriğinin günlük hayatla örtüşmesi hakkında öğrencilerin görüşleri arasındaki ilişkiyi incelediğimizde ($p=,883$, $p>,05$) aralarında anlamlı bir ilişkinin olmadığı tespit edilmiştir.

Bununla birlikte, DKAB dersinin öğrencilerin hayatlarıyla örtüşmesi, öğrencilerin DKAB dersini ve öğretmenlerini sevme durumlarıyla ilişkilendirildiğinde değişkenler arasında anlamlı bir ilişkinin ortaya çıktığı (her iki değişken için de: $p=,000$, $p<,05$) görülmektedir. Daha net bir şekilde ifade etmek gerekirse, DKAB dersinin hayatlarıyla örtüştüğünü belirten öğrencilerin %83,2'si DKAB dersini seven öğrencilerden ve %81,8'i de DKAB öğretmenini seven öğrencilerden oluşmaktadır. Bu sonuçlar, DKAB dersini ve öğretmenini sevme durumunun, öğrencilerin DKAB dersine olan ilgi ve beklentilerini arttırdığı ve dersi hayatlarıyla daha fazla ilişkilendirdiklerini göstermektedir.

Tablo 2:
Cinsiyete Göre DKAB Dersinin İçeriğinin Öğrencilerin Günlük Hayatlarıyla Örtüşmesinin Sıklık Derecesinin Dağılımı

| KATILIM ŞEKLİ | 93,2 92,5 | Cinsiyet | | | | TOPLAM | |
|-------------------|-----------|----------|-------|-------|-------|--------|-------|
| | | Erkek | | Bayan | | Sayı | Yüzde |
| | | Sayı | Yüzde | Sayı | Yüzde | | |
| Tamamen Örtüşüyor | 29 | 9,9 | 51 | 16,6 | 80 | 13,3 | |
| Çok Örtüşüyor | 85 | 29 | 83 | 26,9 | 168 | 28 | |
| Kısmen Örtüşüyor | 159 | 54,3 | 151 | 49 | 310 | 51,6 | |
| Hiç Örtüşmüyor | 16 | 5,5 | 16 | 5,2 | 32 | 5,3 | |
| Kararsızım | 4 | 1,4 | 7 | 2,3 | 11 | 1,8 | |
| TOPLAM | 293 | 100 | 308 | 100 | 601 | 100 | |

$\chi^2=6,728$ $sd=4$ $P=,151$

Öğrencilerin önemli bir çoğunluğu (%92,8) DKAB dersinin içeriğinin günlük hayatları ile örtüştüğünü belirtmekle birlikte, bu örtüşmenin hangi sıklıkta gerçekleştiği de önemlidir. Zira sıklık derecesi belirlenmeden yapılacak bir değerlendirme gerçek tabloyu yansıtmayabilir. Bu amaçla öğrencilere “DKAB dersinin içeriğinin günlük hayatları ile örtüşmesinin sıklık derecesinin ne ölçüde” olduğuna yönelik soru da sorulmuştur. Öğrencilerin verdikleri cevapların genel toplam oranlarına bakıldığında, “tamamen ve çok örtüştüğünü” belirtenlerin genel toplamlarının %41,3, “kısmen örtüştüğünü” belirtenlerin genel toplamlarının ise %51,6 olduğu görülür. “Örtüşmediğini” belirtenlerin toplamı ise %5,3'dür. Bu oranlar, DKAB dersinin öğrencilerin günlük hayatlarıyla örtüşme sıklığının olumlu düzeyde olduğunu göstermekle birlikte, kısmen örtüştüğünü belirtenlerin oranının %51,6'lara kadar çıkmış olması, konu üzerinde düşünmeyi gerektirmektedir. Öğrenme alanlarında yer alan konularla ilgili olarak öğrencilerin ilgilerini çeken konuları belirlemek amacıyla yapılacak “ihtiyaç analizleri” DKAB dersinin, öğrencilerin hayatları ile örtüşme sıklığını arttırabilir.

Öğrencilerin Hayatlarında Karşılaştıkları Sorunları Çözmedeki Etkisi

Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersi içerisinde öğretilen konuların öğrencilerin hayatlarında karşılaştıkları sorunların çözümünde de etkili olup olmadığı ile ilgili olarak öğrencilerin verdikleri cevaplara bakılacak olursa, erkek öğrencilerin %83,4'ü ve bayan öğrencilerin %83,2'si DKAB dersinde işlenen konuların hayatta karşılaştıkları sorunların çözümüne katkı sağladığını belirttikleri görülmektedir. Bu görüşe katılmayanların oranı ise erkek öğrencilerde %16,6, bayan öğrenciler de ise %16,8'dir.

Tablo 3:

Cinsiyete Göre DKAB Dersinde İşlenen Konuların, Öğrencilerin Hayatlarında Karşılaştıkları Sorunların Çözümündeki Etkisinin Sıklık Dağılımı

| | Katılım | | | | TOPLAM | |
|--------|---------|-------|-------|-------|--------|-------|
| | Evet | | Hayır | | Sayı | Yüzde |
| | Sayı | Yüzde | Sayı | Yüzde | | |
| Erkek | 241 | 83,4 | 48 | 16,6 | 288 | 100 |
| Bayan | 247 | 83,2 | 40 | 16,8 | 287 | 100 |
| TOPLAM | 488 | 83,3 | 88 | 16,7 | 575 | 100 |

Tablo 3'den görüleceği üzere, DKAB ders konularının hayatlarında karşılaştıkları sorunları çözmelerinde yardımcı olduğunu söyleyenlerin genel toplamının %83,3; yardımcı olmadığını söyleyenlerin ise %16,7 olduğu görülmektedir.

Cinsiyet değişkeni ile DKAB dersinde işlenen ders konularının hayatta karşılaştıkları sorunlara çözüm sağlaması arasındaki ilişkiyi tespit için yapılan ki-kare testi sonucuna ($p=,484$, $p>05$) göre değişkenler arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.

DKAB dersinin öğrencilerin hayatlarında karşılaştıkları sorunların çözümünde etkisi ile öğretmeni ve dersi sevme arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan ki-kare testi sonuçları ($p=,000$, $p<,05$) ise değişkenler arasında yüksek derecede anlamlı bir ilişkinin olduğunu ortaya koymaktadır. İstatistiksel açıdan söylemek gerekirse, DKAB dersinin hayatlarıyla örtüştüğünü belirtenlerin %87,7'si DKAB dersini ve %83'ü de öğretmenini seven öğrencilerden oluştuğu görülmektedir. Bu veriler ışığında, dersi ve öğretmenini seven öğrencilerin DKAB dersinin, hayatlarında karşılaştıkları sorunları çözme konusunda onlara daha fazla yardımcı olduğunu düşündüklerini söyleyebiliriz.

Tablo 4:

Cinsiyete Göre DKAB Dersinde İşlenen Konuların, Öğrencilerin Hayatta Karşılaştıkları Sorunların Çözümüne Etkisinin Sıklık Derecesinin Dağılımı

| KATILIM ŞEKLİ | Cinsiyet | | | | | |
|------------------|----------|-------|-------|-------|--------|-------|
| | Erkek | | Bayan | | TOPLAM | |
| | Sayı | Yüzde | Sayı | Yüzde | Sayı | Yüzde |
| Tamamen | 25 | 8,7 | 31 | 10,4 | 56 | 9,6 |
| Çok | 102 | 35,4 | 97 | 32,1 | 199 | 33,6 |
| Kısmen | 114 | 39,3 | 119 | 40,7 | 233 | 40 |
| Hiç | 40 | 13,8 | 33 | 11,1 | 73 | 12,5 |
| Kararsızım | 8 | 2,8 | 17 | 5,7 | 25 | 4,3 |
| TOPLAM | 289 | 100 | 297 | 100 | 586 | 100 |

$\chi^2=4,539$ $sd=4$ $P=,338$

Öğrencilerin DKAB dersinin hayatlarında karşılaştıkları sorunların çözümünde (%83,3) önemli ölçüde etkili olduğunu belirtmekle birlikte, bu etkinin sıklık derecesini de ortaya koymaya çalıştık. Buna göre öğrencilerin verdikleri cevapların genel toplam oranları Tablo 4’den incelendiğinde, öğrencilerin %9,6’sı “tamamen”, %33,6’sı “çok”, %40’ı “kısmen” DKAB dersinde işlenen konuların, hayatta karşılaşılan problemlerin çözümünde etkili olduğunu belirttiği görülmektedir. “Hiç” etkili olmadığını belirtenlerin toplam oranı %12,5 ve “kararsız” kalanların toplamı ise %4,3’dür. Burada “tamamen ve çok etkili” olduğunu belirtenlerinin toplamının %43,2 olduğu ve kısmen ile birlikte %83,3’e ulaştığı görülmektedir.

DKAB dersinin öğrencilerin günlük hayatlarıyla örtüşmesi ile yaşadıkları sorunların çözümünde oynadığı katkı arasında önemli bir ilişki olduğu görülmektedir. Öğrencilerin DKAB dersinin günlük hayatlarıyla örtüşmesine “tamamen ve çok” şeklinde verdikleri cevapların toplam oranının %41,3 ve karşılaştıkları sorunların çözümünde sağladığı katkıya “tamamen ve çok” şeklinde verdikleri cevapların toplam oranının da %43,2 çıkması bunun en önemli göstergesidir. Her iki değişken arasında yapılan ki-kare testi sonucu ($p=,000$, $p<0,5$) da değişkenler arasındaki anlamlılık ilişkisini doğrulamaktadır. Elde edilen bu sonuç, DKAB dersinin öğrencilerin karşılaştıkları sorunlarla baş etme sıklığını arttırmak için dersin içeriğini öğrencilerin ilgi ve beklentilerini içererek şekilde hayatlarıyla daha fazla örtüşecek şekilde düzenlenmesi gerektiğini ifade eden görüşümüzü teyit etmektedir.

DKAB dersini ve öğretmenini sevmeye ile DKAB dersinde işlenen konuların, öğrencilerin hayatta karşılaştıkları sorunların çözümüne etkisinin sıklık dereceleri arasında da anlamlı bir ilişki söz konusudur. Yapılan ki-kare testi sonuçlarına ($p=,000$) göre tüm değişkenler arasında anlamlı ve yüksek düzeyde bir

ilişki bulunmaktadır. Daha açık bir şekilde belirtmek gerekirse, DKAB dersinin hayatta karşılaşılan sorunların çözümünde “tamamen” etkili olduğunu düşünenlerin yaklaşık %94,’ü, “çok” etkili olduğunu düşünenlerin yaklaşık %92’si ve kısmen etkili olduğunu düşünenlerin yaklaşık %80,’i DKAB dersini ve öğretmenini seven öğrencilerden oluşurken; hiç etkili olmadığını düşünenlerin ise yaklaşık %30’u, DKAB dersini ve öğretmenini seven öğrencilerden oluşmaktadır.

Genel olarak öğrencilerin, DKAB dersinin hayatlarında karşılaştıkları sorunları çözmelerinde yardımcı olduğunu düşündüklerini tespit etmekle birlikte, bu durumu bir örnekle açıklamak yararlı olacaktır.

Tablo 5:

Cinsiyete Göre, “Günlük hayatta karşılaşılan kişisel, ruhsal, ailevi ve toplumsal problemlerle baş etmede dini inancın ve ibadetlerin önemli bir katkısını olduğunu kavranılmasında” DKAB Dersinin Etkisinin Sıklık Derecesi

| | | Cinsiyet | | | | | |
|-------------------|------------|----------|-------|-------|-------|--------|-------|
| | | Erkek | | Bayan | | Toplam | |
| | | Sayı | Yüzde | Sayı | Yüzde | Sayı | Yüzde |
| KATILMA BİÇİMİ | Tamamen | 96 | 32.9 | 97 | 30.8 | 193 | 31.8 |
| | Çok | 108 | 37 | 111 | 35.2 | 219 | 36.1 |
| | Kısmen | 63 | 21.6 | 66 | 21 | 129 | 21.3 |
| | Hiç | 19 | 6.5 | 31 | 9.8 | 50 | 8.2 |
| | Kararsızım | 6 | 3.1 | 10 | 3.2 | 16 | 2.6 |
| | TOPLAM | 292 | 100 | 315 | 100 | 607 | 100 |

$\chi^2=3,129$

sd=4

p=,536

Öğrencilerin verdikleri cevapların genel toplam oranlarına göre, öğrencilerin, %31,8’inin “tamamen”, %36,1’inin “çok” ve %21,3’ünün “kısmen” günlük hayatta karşılaşılan çeşitli sorunlarla baş etmede dini inancın ve ibadetlerin önemli bir katkısının olduğunu kavrama konusunda DKAB dersinin etkili olduğunu düşündüğü, %8,2’sinin ise böyle bir şeyin kavranılmasında DKAB dersinin “etkili olmadığını” düşündüğü belirlenmiştir. Söz konusu DKAB dersinin etkisi için “kısmen” hariç, “tamamen ve çok” şeklinde etkili olduğunu söyleyenlerin toplam oranı %67,9 çıkmaktadır ki, elde edilen bu veri, öğrencilerin günlük hayatta karşılaştıkları çeşitli sorunlarla baş etme konusunda DKAB dersinin önemli ölçüde yardımcı olduğunu göstermektedir.

Dini Konularda Duydukları Dini Şüpheleri Gidermedeki Etkisi

Ergenlik döneminde karşımıza çıkan en önemli konuların başında dini konular hakkında duyulan şüpheler gelmektedir. Vergote'un ifadesiyle (Vergote, 1999, 195-221), ergenlik, her yönden geçici bir "bunalım ve çatışma" dönemidir. Bu açıdan bakıldığında DKAB dersinin, öğrencilerin karşılaştıkları bu sorunun çözümü konusunda sağlayacağı katkı oldukça önemlidir. Biz de bu katkının ne ölçüde olduğunu belirlemek için öğrencilere sorular yönelttik. İlk olarak öğrencilerin yüzde kaçının dini konularda şüpheye düştüklerini belirledik.

Tablo 6:
Cinsiyete Göre Dini Konularda Şüpheye Düşme Sıklıkları

| | Katılım | | | | | |
|--------|---------|-------|-------|-------|--------|-------|
| | Evet | | Hayır | | TOPLAM | |
| | Sayı | Yüzde | Sayı | Yüzde | Sayı | Yüzde |
| Erkek | 155 | 54,8 | 128 | 45,2 | 283 | 100 |
| Bayan | 143 | 47,8 | 156 | 52,2 | 299 | 100 |
| TOPLAM | 298 | 49,8 | 284 | 16,7 | 582 | 100 |

$\chi^2=5,064$ $sd=1$ $p=,024$

Tablo 6'daki verilere göre, erkek öğrencilerin %54,8'i ve bayan öğrencilerin %47,8'i dini konularda şüpheye düştüklerini belirtmektedir. Öğrencilerin görüşlerinin genel toplam oranı ise %49,8'dir. Ortaya çıkan bu oranlar, DKAB dersinin istenen ölçüde öğrencilerin duydukları dini şüpheleri giderme konusunda tam anlamıyla yeterli olmadığını göstermektedir.

Öğrencilerin duydukları dini konularda şüpheye düşmelerinin sebeplerinden birinin DKAB dersinin içeriksel yapısının öğrencilerin hayatlarıyla tam olarak örtüşmemesinden kaynaklandığını söyleyebiliriz. Her ne kadar örtüşme sıklığı genel toplamda çok gibi görünse de, "tamamen ve çok"ça örtüşme sıklığının %41,3'te kalması, şüphe duyan öğrencilerin oranlarının da %50'ye kadar çıkmasına neden olmaktadır. Her iki değişken arasında yaptığımız karşılaştırma da DKAB dersinin hayatlarıyla örtüştüğünü söyleyenlerin %61,6'sının dini konularda şüpheye düşmediklerini belirtmesi, yukarıdaki düşüncemizi teyit eder yöndedir. Elde edilen bu veri, de, DKAB dersinin öğrencilerin hayatlarıyla örtüşme sıklığı arttıkça, dini konularda duyulan şüphelerin azaldığını göstermesi açısından önemlidir.

Buna ek olarak DKAB dersinin karşılaşılan sorunların çözümünde etkili olduğunu söyleyenlerin %60,3'ünün, DKAB dersini sevenlerin %62,4'ünün ve

öğretmenini sevenlerin %60,8'inin dini konularda şüpheye düşmediklerini belirtmeleri de, bu değişkenlerin dini konularda duyulan şüpheleri giderme konusunda etkin yerlerinin olduğunu göstermektedir. Yukarıdaki tüm değişkenlerle dini konularda şüpheye düşme arasında yapılan ki-kare testi sonuçları ($p=,000$, $p<0,5$) da aralarındaki anlamlılık ilişkisini doğrulamaktadır.

Tablo 7:
Cinsiyete Göre Dini Konularda Şüpheye Düşme Sıklık Dereceleri

| | | Cinsiyet | | | | | |
|------------------|--------------|----------|-------|-------|-------|--------|-------|
| | | Erkek | | Bayan | | TOPLAM | |
| | | Sayı | Yüzde | Sayı | Yüzde | Sayı | Yüzde |
| KATILIM ŞEKLİ | Her zaman | 9 | 3,2 | 6 | 2 | 15 | 2,6 |
| | Sık Sık | 19 | 6,7 | 17 | 5,7 | 36 | 6,2 |
| | Bazen | 58 | 20,5 | 61 | 20,4 | 119 | 20,4 |
| | Nadiren | 69 | 24,4 | 59 | 19,7 | 128 | 22 |
| | Hiçbir zaman | 128 | 45,2 | 156 | 52,2 | 284 | 48,8 |
| | TOPLAM | 283 | 100 | 299 | 100 | 582 | 100 |

$\chi^2=1,777$ $sd=4$ $p=,779$

Çalışmamızda ayrıca, öğrencilerin dini konularda şüpheye düşme sıklıklarını da belirlemek çalıştık. Tablo 7’de yer alan genel toplam oranlarına göre değerlendirecek olursak öğrencilerin %22’sinin “nadiren”, %20,4’ünün “bazen”, %6,2’sinin “sık sık” ve %2,6’sının “her zaman” dini konularda şüpheye düştükleri görülmektedir.

DKAB dersinin öğrencilerin dini konularda düştükleri şüpheleri giderme konusunda etkili olup olmamasına gelince, Tablo 8’e göre, erkek öğrencilerin %47,4’ü, bayan öğrencilerin ise %46,6’sı DKAB dersinin içeriğini, dini şüphelerin giderilmesinde “yeterli bulduğu” ancak, erkek öğrencilerin %52,6’sının ve bayan öğrencilerin %53,4’ünün ise “yeterli bulmadığı” görülmektedir.

Tablo 8:
Cinsiyete Göre DKAB Dersinin İçeriğinin, Öğrencilerin Karşılaştığı Dini Şüphelerin Giderilmesindeki Yeterliliğinin Dağılımı

| | | DKAB Dersinin İçeriği Dini Şüphelerin giderilmesi için Yeterli mi? | | | | | |
|--------|-----|--|-------|-------|-------|--------|-------|
| | | Evet | | Hayır | | TOPLAM | |
| | | Sayı | Yüzde | Sayı | Yüzde | Sayı | Yüzde |
| Erkek | 135 | 47,4 | 150 | 52,6 | 285 | 100 | |
| Bayan | 142 | 46,6 | 163 | 53,4 | 305 | 100 | |
| TOPLAM | 277 | 46,9 | 313 | 53,1 | 590 | 100 | |

$\chi^2=,039$ $sd=1$ $p=,844$

Her iki grubun toplamları açısından baktığımızda, DKAB dersinin içeriğini dini şüphelerin giderilmesinde yeterli bulanların oranı %46,9, yeterli bulmayanların oranı ise %53,1'dir. Cinsiyet değişkeni ile DKAB dersinin içeriğinin dini konulardaki şüphelerin giderilmesindeki yeterliliği arasında yapılan ki-kare testi sonucuna ($p=,844$, $p>0,5$) göre, değişkenler arasında anlamlı bir ilişki gözükmemektedir.

Bununla birlikte, DKAB dersinin içeriğini dini konulardaki şüpheleri giderme konusunda yeterli bulanların %86,8'inin DKAB dersini sevenlerden, %89,2'sinin öğretmenini sevenlerden, %94,6'sının hayatlarıyla örtüştüğünü söyleyenlerden ve %82,7'sinin karşılaştıkları sorunların çözümünde etkili olduğunu söyleyenlerden oluşması, değişkenler arasındaki ilişkinin önemini göstermesi açısından kayda değerdir. Ayrıca, DKAB dersinin içeriğinin öğrencilerin duydukları şüpheleri gidermedeki yeterliliği ile yukarıda adı geçen değişkenler arasında yapılan ki-kare testi sonuçları da, değişkenler arasındaki anlamlılık ilişkisini destekler yöndedir (Ayrıntı için Bkz. Bahçekapılı, 2010, 177-178).

Öğrencilerin Dini Duygu, Düşünce ve Davranışları Üzerindeki Etkisi

Din ve ahlâk eğitiminin, öğrencilerin dini duygu, düşünce ve davranışları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yöneltilen soruya, öğrencilerin verdikleri cevaplara Tablo 9'dan bakılacak olursa, erkek öğrencilerin %80,8'inin ve bayan öğrencilerin ise %80,1'inin etkili olduğunu düşündükleri görülmektedir. Bu görüşü paylaşmayan erkek öğrencilerin oranı %19,2, bayan öğrencilerin oranı ise %19,9'dur.

Tablo 9:

Cinsiyete Göre, DKAB Dersinin Öğrencilerin Dini Duygu, Düşünce ve Davranışlarına Etkisinin Sıklık Dağılımı

| | DKAB Dersi, Dini Duygu, Düşünce ve Davranışlar Üzerinde Etkili mi? | | | | | |
|--------|--|-------|-------|-------|--------|-------|
| | Evet | | Hayır | | TOPLAM | |
| | Sayı | Yüzde | Sayı | Yüzde | Sayı | Yüzde |
| Erkek | 236 | 80,8 | 56 | 19,2 | 292 | 100 |
| Bayan | 254 | 80,1 | 63 | 19,9 | 317 | 100 |
| TOPLAM | 490 | 80,3 | 119 | 19,5 | 609 | 100 |

$\chi^2=1,126$

sd=2

$p=,570$

Cinsiyet değişkeni ile DKAB dersinin öğrencilerin dini duygu, düşünce ve davranışlarına etkisi arasında yapılan ki-kare testi sonucuna ($p=,570$, $p>,05$) göre, her iki değişken arasında anlamlı bir ilişki söz konusu değildir. Bir başka ifadeyle, DKAB dersinin öğrencilerin dini duygu, düşünce ve davranışlarına etkisi açısından cinsiyete göre bir farklılık söz konusu değildir.

DKAB dersinin, öğrencilerin dini duygu, düşünce ve davranışları üzerindeki etkisini DKAB dersini ve öğretmenini sevme durumlarıyla ilişkilendirdiğimizde, DKAB dersini seven öğrencilerde söz konusu etki oranının %87,4'e ve DKAB öğretmenlerini seven öğrencilerde ise %88,7'ye çıktığı görülmektedir. Benzer şekilde, DKAB dersinin hayatlarıyla örtüştüğünü söyleyenlerin %87,9'u ve karşılaştıkları sorunların çözümüne yardımcı olduğunu söyleyenlerin %91'i DKAB dersinin dini duygu, düşünce ve davranışları üzerinde etkili olduğunu belirtmektedir. Tüm değişkenler arasında yapılan ki-kare testi sonuçları da ($p=,000$, $p<0,5$) değişkenler arasındaki anlamlı ilişkiyi teyit etmektedir.

DKAB dersinin, öğrencilerin dini duygu, düşünce ve davranışları üzerindeki etkisini belirledikten sonra, din ve ahlak eğitiminin dini duygu, düşünce ve davranışları “ne yönde geliştirdiği”ni tespit etmek istedik. Yapılan inceleme neticesinde erkek öğrencilerin %91,1'i ve bayan öğrencilerin %88,9'u DKAB dersinin dini duygu, düşünce ve davranışları “pozitif yönde geliştirdiğini” ifade ettikleri tespit edilmiştir.

Tablo 10:

Cinsiyete Göre DKAB Dersinin Öğrencilerin Dini Duygu, Düşünce ve Davranışlarına Etkisinin Sıklık Derecesi Dağılımı

| | | Cinsiyet | | | | | |
|-------------------|------------|----------|-------|-------|-------|--------|-------|
| | | Erkek | | Bayan | | Toplam | |
| | | Sayı | Yüzde | Sayı | Yüzde | Sayı | Yüzde |
| KATILMA BİÇİMİ | Tamamen | 40 | 14 | 54 | 18 | 94 | 16,1 |
| | Çok | 82 | 28,8 | 75 | 25 | 157 | 26,8 |
| | Kısmen | 116 | 40,7 | 130 | 43,3 | 246 | 42,1 |
| | Hiç | 28 | 9,8 | 25 | 8,3 | 53 | 9,1 |
| | Kararsızım | 19 | 6,7 | 16 | 5,3 | 35 | 6 |
| | TOPLAM | 285 | 100 | 300 | 100 | 585 | 100 |

$\chi^2=3,238$

sd=4

P=,519

DKAB dersinin öğrencilerin dini duygu, düşünce ve davranışlara etkisinin sıklık derecelerinin genel durumuna değinmek gerekirse, öğrencilerin %16,1'inin “tamamen”, %26,8'inin “çok”, %42,1'inin “kısmen” DKAB dersinin etkili olduğunu belirttiği, %9,1'inin ise “hiç” etkili olmadığını belirttiği görülmektedir. DKAB dersinin dini duygu düşünce ve davranışları üzerinde etkili olduğunu belirten öğrencilerin oranın %80'lere ulaşması önemli bir sonuçtur. Ancak DKAB dersinin etkisinin boyutu hakkında öğrencilerin %42,1'inin “kısmen” etkili oldu şeklindeki görüşlerinin “tamamen ve çok” etkili oldu şeklinde görüş belirtenlerin oranlarının toplamına eşit olması, DKAB dersinin etki boyutunun

belli oranda azaldığını göstermektedir. Bu sebeple DKAB dersinin etkili olduğunu belirten ancak “kısmen” etkili oldu şeklinde düşünen öğrencilerin DKAB dersine olan ilgi ve alakalarını yüksek tutmak ve “kısmen” şeklinde görüş belirtmelerinin sebeplerini araştırmak gerekmektedir.

Bizim kendi tespitlerimize göre, önceki değişkenlerde olduğu gibi DKAB dersinin öğrencilerin hayatlarıyla örtüşmesinin, karşılaştıkları sorunların çözümünde etkili olmasının, dersi ve öğretmeni sevmenin öğrencilerinin dini duygu, düşünce ve davranışları üzerinde doğrudan bir etkisi bulunmaktadır. Nitekim DKAB dersinin dini duygu, düşünce ve davranışları üzerinde “tamamen” etkili olduğunu söyleyenlerin yaklaşık %98,9’u ve “çok” etkili olduğunu söyleyenlerin %98,1’i DKAB dersinin hayatlarıyla örtüştüğünü düşünenlerden oluşmaktadır. Yine DKAB dersinin dini duygu düşünce ve davranışları üzerinde etkili olmadığını söyleyenlerin %40,7’si DKAB dersinin hayatları ile örtüştüğünü düşünenlerden, %57’si ise örtüşmediğini düşünenlerden oluşmaktadır.

Benzer şekilde DKAB dersinin dini duygu, düşünce ve davranışları üzerinde etkili olması hakkında “tamamen” etkili oldu şeklinde görüş bildirenlerin yaklaşık %91,6’sı DKAB dersini sevenlerden, %91,6’sı da öğretmeni sevenlerden; “çok” etkili olduğunu söyleyenlerin %89,2’si DKAB dersini sevenlerden ve %88,5’i öğretmeni sevenlerden oluşmaktadır. Tüm değişkenler arasında yapılan ki-kare testi sonuçları da ($p=,000$, $p<0,5$) değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olduğunu teyit etmektedir. Ortaya çıkan bu sonuçlar, DKAB dersinin öğrencilerin hayatlarıyla örtüşme sıklığı ve DKAB dersi ve öğretmeni sevmeye durumu arttıkça ve de öğrencilerin karşılaştıkları sorunlara çözümler getirdikçe, DKAB dersinin dini duygu, düşünce ve davranış üzerindeki etkisinin de arttığını göstermektedir.

İbadetlerin Bireye İç Huzur Sağlama ve Kendilerine Olan Güveni Geliştirme Konusundaki Etkisi

Öğrencilere yönelttiğimiz sorulardan bir diğeri de “ibadetlerin bireye iç huzur sağladığı ve kendine güveni geliştirdiğini fark etmede” DKAB dersinin etkili olup olmadığına yönelikti. Tablo 11’deki verilere göre erkek öğrencilerin %93,8’i ve bayan öğrencilerin %89,4’ü ve toplamda %91,6’sı ibadetlerin bireye iç huzur sağlama ve kendine güveni geliştirme konusunda DKAB dersinin etkili olduğunu düşündükleri görülmektedir.

Tablo 11:

Cinsiyete Göre "İbadetlerin bireye iç huzuru sağladığını ve kendine güveni geliştirdiğini fark etmede" DKAB Dersinin Etkisinin Sıklık Dağılımı

| | DKAB Dersi, Dini Duygu, Düşünce ve Davranışlar Üzerinde Etkili mi? | | | | | |
|--------|--|-------|-------|-------|----------|-------|
| | Evet | | Hayır | | Kararsız | |
| | Sayı | Yüzde | Sayı | Yüzde | Sayı | Yüzde |
| Erkek | 272 | 93,8 | 14 | 4,8 | 4 | 1,4 |
| Bayan | 280 | 89,4 | 21 | 6,7 | 12 | 3,8 |
| TOPLAM | 552 | 91,6 | 35 | 5,8 | 16 | 2,7 |

$\chi^2=2,129$

sd=4

p=,487

Cinsiyet değişkeni ile ibadetlerin bireye iç huzur sağlaması ve kendilerine olan güveni geliştirme konusunda DKAB dersinin etkisi arasında yapılan ki-kare testi sonucuna ($p=,487$, $p>0,5$) göre değişkenler arasında fark bulunmamaktadır. Ancak DKAB dersini ve öğretmenini sevmeye ile söz konusu değişken arasında yapılan ki-kare testi sonuçları ($p=,000$, $p<0,5$) değişkenler arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin ibadetlerin bireye iç huzur vermesi ve kendilerine olan güveni geliştirmesi noktasında DKAB dersinin etkisini görmeleriyle birlikte, ilişkinin sıklık derecesini de vermek yararlı olacaktır. Öğrencilerin verdikleri cevapların genel toplamına göre %36,8'i "tamamen", %29,2'si "çok", %25,5'i de "kısmen", ibadetlerin, bireye iç huzur sağladığı ve bireyin kendine olan güvenini geliştirdiğini fark etmede DKAB dersinin etkili olduğunu, %5,8'inin ise "hiç etkili olmadığını" belirttikleri görülmektedir. Cinsiyet değişkeni ile ibadetlerin bireye iç huzur sağladığı ve kendine güveni geliştirdiğini fark etme konusunda DKAB dersinin etkisinin sıklık dereceleri arasındaki anlamlılık boyutunu görmek için yapılan ki-kare testi sonucuna ($p=,042$, $p<0,5$) göre değişkenler arasında az da olsa anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu ilişki erkek öğrencilerin "tamamen ve kısmen" şeklinde etkili oldu görüşüne bayan öğrencilerden; bayan öğrencilerin ise "çok" etkili oldu görüşüne erkek öğrencilerden daha fazla katıldıklarını belirtmelerinden kaynaklanmaktadır.

Tablo 12:

Cinsiyete Göre, "İbadetlerin bireye iç huzuru sağladığını ve kendine güveni geliştirdiğini fark etmede" DKAB Dersinin Etkisinin Sıklık Derecesi

| KATILMA BİÇİMİ | Cinsiyet | | | | | |
|-------------------|----------|-------|-------|-------|--------|-------|
| | Erkek | | Bayan | | Toplam | |
| | Sayı | Yüzde | Sayı | Yüzde | Sayı | Yüzde |
| Tamamen | 110 | 37,9 | 112 | 35,8 | 222 | 36,8 |
| Çok | 76 | 26,2 | 100 | 31,9 | 176 | 29,2 |
| Kısmen | 86 | 29,7 | 68 | 21,7 | 154 | 25,5 |
| Hiç | 14 | 4,8 | 21 | 6,7 | 35 | 5,8 |
| Kararsızım | 4 | 1,4 | 12 | 3,8 | 16 | 2,7 |
| TOPLAM | 290 | 100 | 313 | 100 | 603 | 100 |

$\chi^2=9,932$

sd=4

p=,042

Söz konusu anlamlılık ilişkisini DKAB dersini ve öğretmenini sevme açısından ele aldığımızda da, yapılan ki-kare testi sonuçlarına ($p=,000$, $p<0,5$) göre değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmaktadır. Daha açık bir şekilde ifade etmek gerekirse, ibadetlerin bireye iç huzur sağladığı ve bireyin kendine olan güvenini geliştirdiğini fark etme konusunda DKAB dersinin etkisi hakkında “tamamen ve çok” şeklinde görüş belirtenlerin önemli çoğunluğu (yaklaşık %90’ı) DKAB dersini ve öğretmenini sevenlerden oluşmaktadır.

Kişilik Gelişiminde Dini ve Ahlâkî Değerlerin Etkisinin Önemi Kavrama Konusunda Etkisi

Kişilik gelişiminde dini ve ahlâkî değerlerin önemli bir rolü vardır. DKAB dersinin önemli amaçlarından biri de, öğrencilerin dini ve ahlâkî değerlerle örtüşen bir kişiliğe sahip olmalarıdır. Bu sebeple öğrencilerimize, DKAB dersinin “kişilik gelişiminde dini ve ahlâkî değerlerin önemini kavrama” konusunda ne ölçüde etkili olduğuna dair soru yönelttik.

Tablo 13:

Cinsiyete Göre “İbadetlerin bireye iç huzuru sağladığını ve kendine güveni geliştirdiğini fark etmede” DKAB Dersinin Etkisinin Sıklık Dağılımı

| | DKAB Dersi, Dini Duygu, Düşünce ve Davranışlar Üzerinde Etkili mi? | | | | | |
|--------|--|-------|-------|-------|----------|-------|
| | Evet | | Hayır | | Kararsız | |
| | Sayı | Yüzde | Sayı | Yüzde | Sayı | Yüzde |
| Erkek | 268 | 91,6 | 19 | 6,6 | 5 | 1,7 |
| Bayan | 268 | 87,6 | 24 | 7,8 | 14 | 4,6 |
| TOPLAM | 536 | 89,6 | 43 | 7,2 | 19 | 3,2 |

Tablo 13’den elde edilen verilerle göre, erkek öğrencilerin %91,6’sı ve bayan öğrencilerin %87,6’sı ve genel toplam da ise %89,6’sı kişilik gelişiminde dini ve ahlâkî değerlerin etkisinin önemini kavrama konusunda DKAB dersinin etkili olduğunu düşündükleri görülmektedir.

Öğrencilerin DKAB dersinin söz konusu etkisi konusundaki bu görüşlerini, sıklık derecesi açısından değerlendirdiğimizde, Tablo 14’den de görüleceği üzere, öğrencilerin %34,8’inin “tamamen”, %32,7’sinin “çok” (her ikisinin toplamı: %67,5) ve %22,1’inin ise “kısmen” kişilik gelişiminde dini ve ahlâkî değerlerin önemini kavrama konusunda DKAB dersinin etkili olduğunu, %7,2’si ise “hiç etkili olmadığını” düşündükleri görülmektedir.

Tablo 14:

*Cinsiyete Göre, “Kişilik Gelişiminde dini ve ahlâki değerlerin etkisinin önemini kavramada”
DKAB Dersinin Etkisinin Sıklık Dağılımı*

| | | Cinsiyet | | | | | |
|-------------------|------------|----------|-------|-------|-------|--------|-------|
| | | Erkek | | Bayan | | Toplam | |
| | | Sayı | Yüzde | Sayı | Yüzde | Sayı | Yüzde |
| KATILMA BİÇİMİ | Tamamen | 113 | 39.2 | 94 | 30.7 | 207 | 34.8 |
| | Çok | 93 | 32.3 | 101 | 33 | 194 | 32.7 |
| | Kısmen | 58 | 20.1 | 73 | 23.9 | 131 | 22.1 |
| | Hiç | 19 | 6.6 | 24 | 7.8 | 43 | 7.2 |
| | Kararsızım | 5 | 1.7 | 14 | 4.6 | 19 | 3.2 |
| | TOPLAM | 288 | 100 | 306 | 100 | 594 | 100 |

$\chi^2=8,098$

sd=4

p=,088

Cinsiyet değişkeni ile DKAB dersinin etkisinin sıklık dereceleri arasında her hangi bir anlamlılık ilişkisi olmamakla birlikte, söz konusu ilişki DKAB dersini ve öğretmenlerini sevme ile ilişkilendirildiğinde yapılan ki-kare testi ($p=,000$, $p<0,5$) sonucuna göre aralarında anlamlı bir ilişkinin olduğu gözlemlenmektedir. Genel olarak ifade etmek gerekirse, DKAB dersinin etkisi hakkında “tamamen” örtüştüğünü söyleyenlerin %93,3’ü DKAB dersini sevenlerden, %91’i öğretmenini sevenlerden; “çok” örtüştüğünü söyleyenlerin %86’sı DKAB öğretmenini sevenlerden, %82,4’ü öğretmenini sevenlerden oluşmaktadır. Ancak etkili olmadığını söyleyenlerin ise ancak %38’i DKAB dersini, %35’i öğretmenlerini sevenlerden oluşmaktadır. Buna göre, DKAB dersini ve öğretmenlerini seven öğrencilerin, kişilik gelişiminde dini ve ahlâki değerlerin önemini kavrama konusunda DKAB dersinin daha etkili olduğunu düşündüklerini söyleyebiliriz.

İslâm’ın Barışsever Bir Kişilik Öngördüğünü Fark Ederek, Buna Uygun Davranışlar Sergileme Konusundaki Etkisi

DKAB programının amaçlarından bir başkası da, öğrenciler tarafından “İslâm’ın, barışsever bir kişilik öngördüğünü fark etmesi ve buna uygun davranışlar sergilemesidir. Evrensel bir değer olan barışseverliği benimseyerek, hayatlarında uygulamaları konusunda erkek öğrencilerin %93,9’u ve bayan öğrencilerin %90,3’ü ve genel toplamda %92,1’i DKAB dersinin etkili olduğunu söylemektedir. Cinsiyet açısından bakıldığında öğrencilerin konu hakkındaki görüşlerinin birbirine yakın oldukları görülmektedir.

Tablo 15:

“Cinsiyete göre, “İslâm’ın barışsever bir kişilik öngördüğünü fark ederek ve buna uygun davranışlar sergilemede” DKAB Dersinin Etkisinin Sıklık Dağılımı

| | DKAB Dersi, Dini Duygu, Düşünce ve Davranışlar Üzerinde Etkili mi? | | | | | |
|--------|--|-------|-------|-------|----------|-------|
| | Evet | | Hayır | | Kararsız | |
| | Sayı | Yüzde | Sayı | Yüzde | Sayı | Yüzde |
| Erkek | 274 | 93,9 | 13 | 4,5 | 5 | 1,7 |
| Bayan | 281 | 90,3 | 20 | 6,4 | 10 | 3,2 |
| TOPLAM | 555 | 92,1 | 33 | 5,5 | 15 | 2,5 |

$\chi^2=2,857$

sd=4

P=,582

Diğer değişkenler de olduğu gibi, İslâm’ın barışsever bir kişilik öngördüğünü fark ederek buna uygun davranışlar sergileme konusunda DKAB dersinin önemli bir etkisinin olduğu göze çarpmaktadır. Ancak bu etkinin daha net belirlenmesi için öğrencilerin konu ile ilgili görüşlerinin sıklık derecelerini de incelemek gerekmektedir. Tablo 15’de yer alan verilere göre öğrencilerin %39,8’inin “tamamen”, %33’ünün “çok” (her ikisinin toplamı: 72,8) ve %19,2’sinin de “kısmen” DKAB dersinin etkili olduğunu, ancak %4,5’inin de DKAB dersinin bu konuda etkisinin olmadığını düşündüğü görülmektedir. Elde edilen bu sonuçlar, DKAB dersinin, öğrencilerin barışsever bir kişiliğe sahip olmaları noktasında önemli bir katkı sağladığını göstermektedir. Özellikle “kısmen” hariç, “tamamen ve çok” şeklinde etkili olduğunu belirtenlerin oranının %70’i aşması, söz konusu etkinin değerini göstermek açısından oldukça önemlidir.

Tablo 16:

Cinsiyete göre, “İslâm’ın barışsever bir kişilik öngördüğünü fark ederek ve buna uygun davranışlar sergilemede” DKAB Dersinin Etkisinin Sıklık Dağılımı

| KATILMA BİÇİMİ | Cinsiyet | | | | | |
|-------------------|----------|-------|-------|-------|--------|-------|
| | Erkek | | Bayan | | Toplam | |
| | Sayı | Yüzde | Sayı | Yüzde | Sayı | Yüzde |
| Tamamen | 125 | 42.8 | 115 | 37 | 240 | 39.8 |
| Çok | 91 | 31.2 | 108 | 34.7 | 199 | 33 |
| Kısmen | 58 | 19.9 | 58 | 18.6 | 116 | 19.2 |
| Hiç | 13 | 4.5 | 20 | 6.4 | 33 | 5.5 |
| Kararsızım | 5 | 1.7 | 10 | 3.2 | 15 | 2.5 |
| TOPLAM | 292 | 100 | 311 | 100 | 603 | 100 |

$\chi^2=4,426$

sd=4

P=,351

Cinsiyet değişkeni ile İslâm’ın barışsever bir kişilik öngördüğünü fark ederek, buna uygun davranışlar sergileme konusunda DKAB dersinin etkisi arasında yapılan ki-kare testi sonucuna ($p=,582$, $p>0,5$) göre anlamlı bir ilişki gözükmezken, DKAB dersini ve öğretmenini sevme arasında yapılan ki-kare testi sonuçlarına ($p=,000$, $p<0,5$) göre değişkenler arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu

gözükmektedir. Sıklık dereceleri açısından değerlendirdiğimizde İslam'ın barış sever bir kişilik öngördüğünü fark ederek, buna uygun davranışlar sergileme konusunda DKAB dersinin etkisinin sıklık derecesi için “tamamen” diyenlerin %96,4'ü DKAB dersini sevenlerden, %95,6'sı ise DKAB öğretmenini sevenlerden oluşmaktadır. Yine DKAB dersinin etkisi için “çok” diyenlerin %92'si DKAB dersinin sevenlerden ve %88,6'sı öğretmenini sevenlerden oluşmaktadır. Bu sonuçlar da DKAB dersini ve öğretmenini sevmenin önemini ortaya koyması açısından oldukça önemlidir.

Öğrencilerin Kendilerini Gerçekleştirmesi Konusundaki Etkisi

Araştırmamızda incelediğimiz son değişken de, “din ve ahlâk eğitiminin, öğrencilerin kendilerini gerçekleştirmedeki etkisi”dir. Bunu belirlemek amacıyla öğrencilere, “DKAB dersi, kendinizi gerçekleştirme noktasında ne ölçüde etkili oldu?” şeklinde soru yönelttik.¹ Öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplara göre, toplam olarak erkek öğrencilerin %74,2'sinin ve bayan öğrencilerin %66,6'sının din eğitiminin kendilerini gerçekleştirme konusunda etkili olduğunu belirttikleri tespit edilmiştir. DKAB dersinin, kişilerin kendilerini gerçekleştirme ile cinsiyet değişkeni arasındaki ilişkiye bakılacak olursa, yapılan kare testi sonucuna göre ($p=,010$, $p<,05$) aralarında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Elde edilen bu verilere göre, DKAB dersinin öğrencilerin kendilerini gerçekleştirmesindeki etkisinin erkek öğrencilerde, bayan öğrencilere göre daha fazla olduğunu söyleyebiliriz.

Tablo 17:

Cinsiyete Göre “DKAB Dersi sizin kendinizi gerçekleştirme konusunda ne ölçüde etkili oldu” Sorusuna Verdikleri Yanıtların Sıklık Dağılımı

| | | Katılımcılar | | | | | |
|-------------------|--------------------------|--------------|-------|-------|-------|--------|-------|
| | | Erkek | | Bayan | | Toplam | |
| | | Sayı | Yüzde | Sayı | Yüzde | Sayı | Yüzde |
| KATILMA BİÇİMİ | Tamamen etkili oldu | 52 | 17,7 | 64 | 20,2 | 116 | 19 |
| | Etkili oldu | 166 | 56,5 | 147 | 46,4 | 313 | 51,2 |
| | Kararsızım | 43 | 14,6 | 48 | 15,1 | 91 | 14,9 |
| | Etkili olmadı | 17 | 5,8 | 42 | 13,2 | 59 | 9,7 |
| | Kesinlikle etkili olmadı | 16 | 5,4 | 16 | 5 | 32 | 5,2 |
| | TOPLAM | 294 | 100 | 316 | 100 | 611 | 100 |

$\chi^2=12,414$ $sd=4$ $P=,015$

¹ Bu testte yer alan seçeneklere katılma biçimleri diğer testtekilere göre farklı sorulmuştur.

DKAB dersinin öğrencilerin kendilerini gerçekleştirme konusundaki etkisi ile ilgili olarak, öğrencilerin genel toplamları dikkate alındığında, öğrencilerin %19'u "tamamen etkili olduğunu" düşündüğü ve %51,2'sinin ise sadece "etkili olduğunu" düşündüğü görülmektedir ki, her iki tercihin toplamı da %70,2'dir. DKAB dersinin kendilerini gerçekleştirmede etkisinin olmadığını düşünenlerin oranlarına bakıldığında, %5,2'si "kesinlikle etkili olmadığını" ve %9,7'sinin de sadece "etkili olmadığını" düşündüğü görülür. DKAB dersinin kendilerini gerçekleştirme konusunda etkisinin olmadığını düşünenlerin toplam oranı ise %14,9'dur. Bu sonuçlara göre DKAB dersinin öğrencilerin kendilerini gerçekleştirme konusunda önemli bir etkiye sahip olduğunu söyleyebiliriz.

Din ve ahlāk eğitiminin, kişilik gelişimine olan katkısı noktasında önemli bir rolü olduğunu düşündüğümüz diğer değişkenlerde/etkenlerde olduğu gibi, DKAB dersini ve öğretmenlerini seven öğrencilerin, DKAB dersinin "kendilerini gerçekleştirme" noktasında daha etkili olduğunu düşündükleri ortaya çıkmıştır. DKAB dersinin kendilerini gerçekleştirmelerindeki etkisi konusunda "tamamen etkili oldu" diyenlerin %91,5'i, "etkili oldu" diyenlerin %87,3'ü DKAB dersini sevenlerden oluşmaktadır. Ancak, DKAB dersinin kendilerini gerçekleştirme hakkında ise "etkili olmadı" diyenlerin %40'ı ve "kesinlikle etkili olmadı" diyenlerin %25'i DKAB dersini sevdiğini belirtmiştir. Bu sonuçlara göre DKAB dersini sevme ile DKAB dersinin öğrencilerin kendilerini gerçekleştirme konusundaki etkisi arasında önemli bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmaktadır.

DKAB dersinin kendilerini gerçekleştirme konusundaki etkisi için "tamamen etkili oldu" diyenlerin %84,7'si ve "etkili oldu" diyenlerin %85'i, DKAB öğretmenini sevdiğini belirtirken; DKAB dersinin kendilerini gerçekleştirme konusundaki etkisi hakkında "etkili olmadı" diyenlerin %51,7'si ve "kesinlikle etkili olmadı" diyenlerin %45,5'i DKAB öğretmenini sevdiğini belirtmiştir. Bu sonuçlar da, DKAB dersini seven öğrencilerin, DKAB dersinin kendileri üzerindeki etkisinin daha fazla olduğunu düşündüğünü göstermektedir.

Son olarak, DKAB dersinin günlük hayatla örtüşmesi ile DKAB dersinin kendilerini gerçekleştirmeleri arasındaki ilişki incelenecek olursa, aralarında anlamlı bir ilişki çıkmaktadır. Yapılan karşılaştırmada DKAB dersinin kendilerini gerçekleştirme konusundaki etkisi için "tamamen etkili oldu" diyenlerin %96,6'sını ve "etkili oldu" diyenlerin %92,6'sının, DKAB dersinin günlük hayatla örtüştüğünü söylediği; ancak "etkili olmadı" diyenlerin %76,3'ünün ve "kesinlikle etkili olmadı" diyenlerin %39,4'ü nün DKAB dersinin günlük

hayatla örtüştüğünü söylediği belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre, DKAB dersi ne ölçüde gündelik hayatla örtüşüyorsa, o ölçüde öğrencilerin kendilerini gerçekleştirme konusunda yardımcı olduğunu söyleyebiliriz.

Tartışma ve Sonuç

Örgün eğitimin önemli bir parçası olan Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersi vasıtasıyla din ve ahlâk eğitiminin öğrencilerin kişilik gelişimleri üzerindeki katkısının incelendiği bu çalışma, din ve ahlâk eğitiminin ergenlik dönemi gençleri üzerinde önemli bir yerinin olduğunu göstermektedir. Daha açık bir şekilde ifade etmek gerekirse, ergenlik döneminin önemli bir kısmını ortaöğretim döneminde geçiren gençlerin, öğrenimini gördükleri DKAB dersinin, onların hayatlarında karşılaştıkları problemlerle örtüşerek, bu problemlere çözümler getirdiği, dini konularda duydukları dini şüpheleri giderdiği, dini duygu, düşünce ve davranışlarını olumlu yönde geliştirdiği, barışsever bir kişilik geliştirmelerine yardımcı olduğu, kendilerine olan güveni arttırdığı ve “kendilerini gerçekleştirme” yolunda onlara katkı sağladığı görülmektedir.

Araştırmamızda öncelikle DKAB dersinin öğrencilerin hayatları ile örtüşme durumu incelenmiş ve öğrencilerin %92,8’inin DKAB dersinin hayatlarıyla örtüştüğünü düşündükleri tespit edilmiştir. Ancak örtüşme sıklığı hakkında “tamamen ve çok” örtüşüyor şeklinde görüş belirtenlerin oranının %41,3 olduğunun altını çizmek gerekir. Bununla birlikte geride kalan %51,6’nın “kısmen” şeklinde görüş belirtmesinin sebepleri üzerinde de durulmalıdır. Zira yapılan analizler göstermiştir ki, DKAB dersinin öğrencilerin hayatlarıyla örtüşmesinin, çalışmamızda ele aldığımız diğer tüm değişkenlerle arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. DKAB dersinin hayatta karşılaşılan sorunların çözümündeki etkisine “tamamen ve çok” şeklinde etkili olduğunu söyleyenlerin, örtüşme oranının da olduğu gibi %40’larda kalması; dini konularda şüpheye düşenlerin oranının %49,8’e ulaşması ve bu değişkenler arasında yapılan ki-kare testi sonuçlarının da anlamlı çıkması, DKAB dersinin öğrencilerin hayatlarıyla örtüşmesinin önemini ortaya koymaktadır.

Çalışmamızda DKAB dersinin öğrencilerin hayatlarında karşılaşılan sorunların çözümündeki etkisinin toplam oranı %83,3 olarak belirlenmiştir. Ancak bu orana, DKAB dersinin etkisi için “kısmen” etkili oldu diyenlerin oranının (%40,3) eklenmesiyle ulaşılmaktadır. Bu arada kesin bir dille DKAB dersinin karşılaştıkları sorunların çözümünde etkili olmadığını düşünenlerin oranı ise %16,7’dir. Bizim araştırmamızdaki değişkenle tamamen aynı olmamakla bir-

likte, ülkemizde yapılan bir çalışmada (Ayhan ve diğerleri, 2004, 194) da öğrencilerin 16,7'sinin dinin insanların karşılaştıkları sorunları çözme konusunda yetersiz kaldığı tespit edilmiştir. Her iki çalışmadaki değerlerin aynı oranda çıkması çalışmaların tutarlılığı açısından önemli olduğunu düşünüyoruz.

Ergenlik döneminde öğrencilerin dini konularda karşılaştıkları sorunların başında dini şüpheler gelmektedir. İlk ergenlik dönemi, kişinin dini konularda kendi kendine bir fikir sahibi olmaya başladığı, çeşitli fikirleri kritik ettiği dönem iken, son ergenlik dönemine doğru genç, gittikçe şüphelilikten sıyrılarak dinî inançlarında kararlılık göstermeye başlar (Peker, 2000, 173-4). Bir başka ifade ile, ergenliğin son döneminde genel olarak dini arayışlar, bocalamalar, şüphe ve kararsızlıklar yatıştır ve bir sonuca ulaşılır. Çünkü genç artık din konusunda kendi tutumunu tam olarak belirleyebilecek zihni ve duygusal olgunluğa ulaşmış olur (Hökelekli, 1998, 280). Bu noktada gençlerin duydukları dini şüphelerin giderilmesinde din ve ahlâk eğitiminin sağlayacağı katkının yadsınamayan şekilde önemli olduğunu düşünüyoruz.

Yaptığımız çalışmada gençlerin %49,8'i dini konularda şüpheye düştüklerini belirtmiştir. Hökelekli tarafından yapılan bir araştırmada ise, dini şüphe tecrübesi geçirdiğini ifade eden ergenlerin %30 dolaylarında olduğu tespit edilmiştir (Krş. Hökelekli, 1986, 46-48). Ergenlerin yaşadıkları dini şüphelerle ilgili olarak Batı toplumlarındaki oranlar incelendiğinde erkeklerin %75'inin ve bayanların %50'sinin iman şüpheleri yaşadıkları belirlenmiştir Hökelekli, 2009, 94). Ergenler üzerinde Hökelekli ile bizim çalışmamızdaki sonuç arasında yaklaşık olarak %20 farklılık bulunmaktadır. Bu farkın artış göstermesinde, geçen süre zarfında gençlerin farklı ve olumsuz bir takım bilgi ve yönlendirmelerle daha fazla karşılaşmasının önemli bir rol oynadığını söyleyebiliriz. Öğrencilerin dini konulardaki duydukları şüphelerin en aza indirilmesi için DKAB dersinin içeriğinin öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve beklentilerini karşılayacak şekilde düzenlenmesi gerekmektedir.

Öğrencilerin karşılaştıkları sorunların çözümleri ile ilgili olarak dini şüphelerin yanında, "kişisel, ruhsal, ailevi ve toplumsal problemlerle baş etme gibi konularda din ve ahlâk eğitimiyle bağlantılı olarak dini inancın ve ibadetlerin önemli bir katkısının olduğunu düşündüklerini burada hatırlatmak gerekir. Zira öğrencilerin %89,2'si söz konusu problemlerle baş etme konusunda DKAB dersinin onlara yardımcı olduğunu söylemektedir. Bu açıdan bakıldığında DKAB dersinin öğrenciler üzerindeki bu etkisi oldukça önemlidir. DKAB dersinin etki oranının bu ve benzeri durumlarda arttırmak amacıyla yeni hazırlanacak öğre-

tim programlarında gençlerin yaşam biçimleri ile örtüşen konulara daha fazla yer verilmesi gerekmektedir. Ayrıca DKAB ders ortamları, öğrencilerin, duygu ve düşüncelerinin önemsendiği, psikolojik açıdan kendilerini buldukları ve kendilerini ifade edebildikleri yerlere dönüştürülmelidir. Bu da nitelikli DKAB öğretmenlerinin yetiştirilmesi ve sınıf ortamlarının bu amacı gözetecek şekilde düzenlenmesi ile sağlanabilir.

Konuya bu açıdan bakıldığında bu sorunun çok geniş bir perspektifle ele alınmasının gerektiği gözükmektedir. Zira uygulanan bir eğitimin başarılı ve verimli olması sadece öğretim programlarının içerik ve hedeflerinin öğrencilere göre tasarlanması ile sağlanamaz. Böyle bir amaca ulaşmak için içerik ve hedeflerle uyumlu olarak eğitim durumlarının yani öğrenme-öğretme süreçlerinin de düzenlenmesi gerekir (Kaya, 1998, 230; Küçükahmet, 2001, 19; Demirel, 2009, 135). Bunun birlikte gerekli eğitim araç ve gereçlerin tedarik edilmesi ve öğretim ortamının önceden belirlenen hedefleri gerçekleştirecek şekilde düzenlenmesi öğrenme-öğretme sürecinin daha nitelikli olmasını sağlayacaktır (Büyükkaragöz, 2001, 40).

Günümüz yüzyılıının en önemli değerlerinin başında barışsever bir kişiliğe sahip olmak gelmektedir. Özellikle Batı toplumlarında son on yıl içinde “farklı dinlerin ve dünya görüşlerinin temsilcileri arasında karşılıklı anlayışa ulaşmak için barış, hoşgörü ve diyalogun arttırılmasına yönelik çalışmalar yürütülmektedir. Bu amaca ulaşmak için de din eğitimine önemli görevlerin düştüğü Batılı uzmanlar tarafından söylendiği gibi, kamu eğitiminde dinlerin ve inançların öğretiminin önemi, 2003, 2005 ve 2009 yıllarında Avrupa Konseyinde, 2007’de Avrupa Güvenlik ve İşbirliği Teşkilatı’nda (OSCE), ve 2002 yılından itibaren müteaddit zamanlarda Avrupa Birliği, UNESCO ve Avrupa Komisyonu gibi önemli uluslar arası kurumlar tarafından vurgulanmış (Schihalejev, 2010, 20) ve bu kurumlar tarafından çeşitli projeler yürütülmüş veya desteklenmiştir (Weisse, 2007, 12-19). Bu projelerin en önemlileri arasında sayılan Avrupa Konseyi’nin destek verdiği ve 9 Avrupa ülkesinden katılımcıların yer aldığı “REDCo” projesi, din eğitiminin, barış, hoşgörü ve diyalog ortamına son derece önemli katkılar sağladığını vurgulamaktadır (REDCo, 2009, 9-10, 33).

Çalışmamızda elde edilen veriler de, DKAB dersinin barış ve hoşgörlü bir kişiliğe sahip olma konusunda oldukça önemli bir rol oynadığını doğrulamaktadır. DKAB dersinin bu konudaki etkisine evet diyenlerin oranının %92,1 olarak çıkması bunun en önemli göstergesidir. Halis Ayhan ve diğerleri tarafından “insanlar arasında kardeşlik, dostluk, sevgi ve saygı gibi duyguların güçlenme-

sinde dinin etkisinin incelendiği çalışmada (Ayhan ve diğerleri, 2004, 197) da söz konusu etkinin %90,7 çıkması din ve ahlâk eğitiminin önemini göstermesi açısından kayda değerdir. Köylü'nün de ifade ettiği gibi “barış eğitimi her disiplinin konu alanı olabilir. Ancak en etkili alanlardan birinin de din olduğu kesindir. Bu, özellikle İslâm dini için çok açık ve nettir. Çünkü İslâm dininin temel amaçlarından biri toplumda barışı, adaleti ve eşitliği gerçekleştirmektir. Bu sebeple din ve ahlâk eğitiminin içeriğinin insan ve toplumları çok yakından ilgilendiren konularla birlikte, öğrencileri dünya gerçekleriyle yüzleştirecek ve problemlerine ışık tutacak ve o yönde İslâmî çözümler sunacak konularla tasarlanması gerekmektedir (Köylü, 2000, 250-251).

Çalışmamızda ele aldığımız bir başka husus, DKAB dersinin öğrencilerin kendilerini gerçekleştirme konusundaki katkısı idi. Yapılan analizlere göre, öğrencilerin önemli bir çoğunluğu aldıkları din ve ahlâk eğitiminin, “kendilerini gerçekleştirme” konusunda yardımcı olduğunu söylemektedirler. Din ve ahlâk eğitiminin, kişilik gelişimi açısından “kendini gerçekleştirme” sürecince oynadığı bu rol önemlidir. Çünkü, Maslow'un da belirttiği gibi, en üst düzeydeki ihtiyaç, kişinin kendine özgü doğuştan getirdiği potansiyelini ve kapasitesini keşfetmesi ve yaşama geçirmesidir ki, Maslow bu durumu “kendini gerçekleştirme” kavramıyla ifade etmektedir (İnanç ve Yerlikaya, 2009, 316). Yine, Rogers da, “insanlar ‘gerçekleştirme eğilimi’ adı verilen pozitif güçle motive edilirler ve bu güç, organizmanın kendi kapasitesi yönünde gelişmesi, gelişimini sürdürmesi, zenginleşmesi ve üretmesi için doğuştan getirdiği aktif bir süreçtir. Ancak bireyin potansiyelini gerçekleştirmeye yönelik doğuştan getirilen bu isteğin, yaşantılar ve öğrenme yollarıyla desteklenmesi ya da engellenmesi gerekmektedir.” demektedir (İnanç ve Yerlikaya, 2009, 296-297). Bu noktada, din ve ahlâk eğitimi, bireylerin kendini gerçekleştirme süreçlerini ideal şartlarda olumlu ve yapıcı potansiyeller seçip geliştirmelerine katkı sağlayacaktır. Özellikle birçok sıkıntı, bunalım, şüphe vb. problemlerle kuşatılmış ergenlik dönemi gençliğinin, bu problemlerden sıyrılarak sağlıklı bir kişilik geliştirme-sinde din ve ahlâk eğitimi, gençlere ışık tutarak doğru bir yol izlemelerine yardımcı olacaktır.

Yaptığımız çalışma ile elde ettiğimiz önemli bulgulardan biri de, din ve ahlâk eğitiminin verilmesi süresince, bu eğitimi veren eğitimcilerin kendilerini ve DKAB dersini öğrencilere sevdirmeleri, öğrencilerin ilgi ve alakalarını yüksek tutarak derse motive olmalarını sağlamaları gerektiğidir. Tarafımızdan yapılan çalışmada (Bahçekapılı, 2010) öğrencilerin %78,1'inin “tamamen” ve

%17,9'unun "kısmen" DKAB dersini sevdiği, %3,9'unun ise sevmediği tespit edilmiştir. DKAB dersini seven öğrencilerin oranının %96'ya ulaşması son derece değerli olup, bunda öğrencilerin din konusundaki arkaplanlarının ve DKAB öğretmenlerin önemli bir payı vardır. Aynı çalışmada öğrencilerin %76'sının "tamamen" ve %16'sının "kısmen" DKAB öğretmenini sevdiğini, %8'inin ise sevmediği tespit edilmiştir. Öğrencilerin görüşlerinin genel toplamalarına göre %92'sinin DKAB öğretmenini sevdiğini görülmektedir. Elde edilen bu sonuçlar, DKAB dersinin ve öğretmenlerinin öğrenciler gözündeki değerini ve etkisini göstermesi açısından oldukça önemlidir. Ayrıca bu çalışmada yapılan analizler göstermiştir ki, DKAB dersini ve öğretmenlerini seven öğrenciler, din ve ahlâk eğitimden daha fazla etkilenmektedirler. Buna göre, din ve ahlâk eğitiminden öğrencilerin etkilenmeleri arttıkça, din ve ahlâk eğitiminin gençlerin kişilik gelişimlerine olan katkısı daha yüksek düzeyde olacağını söyleyebiliriz.

Çalışmamız her ne kadar din ve ahlâk eğitiminin ergenlerin kişilik gelişimi üzerindeki etkisini incelemek olsa da DKAB öğretmenin, DKAB dersindeki yerini ve önemini göstermek için burada kısa bir açıklama yapmak yerinde olacaktır.

Din ve ahlâk eğitimi çok yönlü bir eğitim sürecidir. Ailede başlayan bu süreç zamanla başka suje ve objelere doğru yol alır (M. Z. Aydın, 1995, 24-25). Çocukluktan ergenliğe geçişle birlikte, bireyin yaşantısındaki modeller değişim sürecine girer. Çocuklukta, bireyin ailesi onun için en önemli model iken, ergenlikte sosyal çevre ve farklı bireyler ailenin yerini almaya başlar. Bu dönemde ergen, kendisinden daha büyük olan bazı kimselere hayranlık besleme eğilimindedir. Ergenlik çağı genci adeta kendi kişiliğini tamamlayabilmek için sevgi ve saygıyla bu yetişkinlere bağlanır, onların tavsiye, hareket ve tutumlarını benimser (Armaner, 1980, 102). Özellikle din ve ahlâk eğitimi söz konusu olduğunda DKAB öğretmenlerinin önemli bir rolü bulunmaktadır. Yaptığımız çalışmada elde ettiğimiz veriler de bu düşüncüyü teyit etmektedir. Öğrencilerin %89,3'ü ailelerinden, %12,7'si ise öğretmenlerinden ilk dini bilgilerini aldıklarını söylerken; ortaöğretim sürecinde %42,5'i ailesinden, %63,5'i DKAB öğretmenlerinden dini bilgilerini aldıklarını belirtmektedir (Bahçekapılı, 2010, 123-124).

Öğretmenin kişiliği, tutumu, sınıftaki olaylara bakış açısı ergenin ahlâki gelişimi için son derece elzemdir ve öğretmenin bu tutum ve davranışları, ahlâki alandaki teorik eğitimden daha önemlidir (Hurlock, 1972; Temel ve diğerleri, 2005, 99). DKAB öğretmeni sadece bilgi veren değil, bundan da öte öğrencinin

kendi olma ve kendini bulma sürecinde ona ışık tutan, kişiliğini tamamlamasına yardımcı olan bir rehber ve kılavuzdur. Yetiyecek yeni öğretmenlerin bu görev ve sorumluluk bilinciyle hareket ederek görevlerini yerine getirmeleri onlardan beklenen en önemli vazifedir.

Araştırma boyunca ele aldığımız tüm veriler ışığında din ve ahlâk eğitiminin öğrencilerin kişilik gelişimi üzerinde son derece önemli katkılarına olduğunu söyleyebiliriz. Öğrencilerin DKAB dersinde öğrendikleri bilgilerin salt bilgi düzeyinde kalmayıp, onların dini duygu, düşünce ve davranışlarına yön vermesi, karşılaştıkları sorunlara çözümler getirmesi, kendilerine olan güveni kazanmalarında ve kendilerini gerçekleştirme konusundaki pozitif katkısı, din ve ahlâk eğitiminin öğrencilerin kişilik gelişimleri açısından oldukça faydalı olduğunu göstermektedir.

Daha önce belirttiğimiz gibi, 12-14 yaşından itibaren biyolojik ve fizyolojik olarak gelişim ve değişime uğrayan genç, aslında en önemli değişimi zihinsel dünyasında yaşamaktadır. Ergenlikle birlikte, kendisine ve çevresine yabancılaşan, bakış açısında yoğun farklılaşmalara maruz kalan genç, bir yandan kendini bir yandan da çevresini yeniden keşfetme sürecine girmektedir. Gençin kendini ve dünyayı yeniden keşfetme sürecinde başarılı olabilmesi için, dışarıdan gelecek yardımlar bu süreci daha hızlı ve sağlıklı bir biçimde geçirmesine hizmet edecektir. Ergenlik dönemini bu yönüyle olumlu geçiren gençler, yetişkinlik dönemine daha iyi biçimde adaptasyonlar sağlayacakları aşikârdır.

Sonuç olarak, biyolojik, fizyolojik, zihinsel vb. birçok değişime uğrayan genç, din ve ahlâk eğitiminin son derece önemli katkılar sağlayabileceği kanaatindeyiz. Özellikle din ve ahlâk eğitiminin gençlerin karşılaştıkları sorunlara çözümler üretmesi ve bu sayede yeni karşılaşılan soru ve sorunlara hazırlık sağlaması, gençlerin İslam dininin arzuladığı “olgun insan” olma niteliğini kazanmalarında yardımcı olacaktır.

Bu bağlamda din eğitimcilerinin, program geliştirme uzmanlarının ve politika üreticilerinin DKAB programını hazırlarken, öğrencilerin kişisel özelliklerini, sosyal ve fiziki çevrelerini, tavır ve beklentilerini, çeşitli alanlardaki sorunlarını dikkate almalıdırlar. Özellikle küreselleşmenin insan hayatındaki değerleri büsbütün erittiği günümüzde toplumdaki değişime ve gelişimlere bağlı olarak, öğrenci sorunlarında ve ihtiyaçlarında değişimlerin yaşanabileceğinden öğrenci sorunları ile ilgili bilgilerin yenilenmesini sağlayacak araştırmaların belli aralıklarla sürdürülmesi gerekmektedir (Arıbaş-Güven, 2000, 154, 173). Ancak böyle bir din eğitimi öğrencilerin hayatlarında karşılık bulur ve Özellikle de küreselleşen dünyada seküler hayatın uğraşısı altında ezilen genç nesillere dinî ve manevî değerlerin kazandırılması sağlanabilir.

Kaynakça

- Abbotts J.E, Williams R.G, Sweeting H.N, West P.B (2004). Is going to church good or bad for you? Denomination, attendance, and mental health of children in West Scotland. *Social Science and Medicine*, 58(3), 645–56.
- Alakuş, F. ve Bahçekapılı, M. (2009). *Din eğitimi açısından İngiltere ve Türkiye*. İstanbul
- Altunışık vd. (2002). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Sakarya: Sakarya Üniversitesi İ.İ.B.F.
- Aydın, M.Z. (1995). *Ailede çocuğun ahlâk eğitimi*. İstanbul: Dem Yayınları
- Ayhan, H, Hökelekli, H. vd. (2004). *Din ve ahlâk eğitim öğretimine yeni yaklaşımlar*. İstanbul: Dem Yayınları
- Ayhan, H. (1997). *Eğitim bilimine giriş*. İstanbul
- Ayten, A. (2009). *Psikoloji ve din*. İstanbul
- Bahçekapılı, M. (2010). *Ortaöğretim DKAB dersinin öğrencilerin dini duygu, düşünce ve davranışları üzerindeki etkisi*. İstanbul
- Baş, T. (2006). *Anket nasıl hazırlanır, uygulanır, değerlendirilir*. Ankara
- Baymur, F. (1969). *Genel psikoloji*. İstanbul
- Büyükkaragöz, S. (1997). *Eğitimde program geliştirme*. Konya
- Cohen, A. (2002). The importance of spirituality in well-being for Jews and Christians. *Journal of Happiness Studies*, (3) 287–310.
- Crawford, M. & Rossiter G. (1992). Teaching wisdom: Religious education and the moral and spiritual development of young people, *Journal of Christian Education, Papers 101*, 49-65.
- Demirel, Özcan. (2009). *eğitimde program geliştirme*, İstanbul
- Eliassen, A.H, Taylor, J. & Lloyd, D.A. (2005). Subjective Religiosity and Depression in the Transition to Adulthood. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 44(2),187–99.
- Froom, E. (1965). *The sane society*. Newyork: H. Holt
- Gündüz, T. (2000). Gençlik dönemi din ve ahlâk eğitimine yeni bir bakış. *Gençlik Dönemi ve Eğitimi I*, İstanbul
- Gündüz, T. (2010). Gençlik dönemi din eğitimi. *Gelişim Basamaklarına Göre Din Eğitimi* (Ed. Mustafa Köylü), Ankara
- Hackney, C.H. & Sanders, G.S. (2003). Religiosity and mental health: A meta-analysis of recent studies. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 42(1), 43–55.

- Heimbrock, H-G, Scheilke, C.Th. & Schreiner, P. (Eds.) (2001). *Towards religious competence: Diversity as a challenge for education in Europe*. Münster: Comenius-Institut
- Hökelekli, H. (1980). *Ergenlik çağı gençlerin dini gelişimi* (Basılmamış doktora tezi). Bursa: U.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Hökelekli, H. (1986). Ergenlik çağı davranışlarında din eğitiminin etkisi. *U.Ü.İ.F.D.*, 1 (1), 46-48.
- Hökelekli, H. (1998). *Din psikolojisi*. Ankara
- Hökelekli, H. (2009). *Çocuk, genç, aile psikolojisi ve din*. İstanbul
- Hökelekli, H. (2009). Ergenlik döneminde dini şüpheler. *Çocuk, Genç, Aile Psikolojisi*, İstanbul: Dem Yayınları
- Hurlock, E.B. (1972). *Child development*. New York: Mc Graw Hill Book Company
- Idler, E.L. (1987). Religious involvement and the health of the elderly: Some hypotheses and an initial test. *Social Forces*, 66 (1), 226–38.
- İnanç, B.Y. & Yerlikaya, E.E. (2009). *Kişilik kuramları*. Ankara
- Jung, C.G. (1993). *Modern man in search of a soul* (çev. W.S. Dell ve C.F.Bayners). London: Routledge & Kegan Paul
- Kaya, M. (1998). Eğitimde program geliştirme sürecinde DKAB öğretim programının geliştirilmesi ihtiyacı. *Orta Dereceli Okullarda Yürütülen Din Eğitim-Öğretiminin Problemleri*, Kayseri
- King, D.E., Cummings, D. & Whetstone, L. (2005). Attendance at religious services and subsequent mental health in midlife women. *International Journal of Psychiatry in Medicine*, 35(3), 287–97.
- Köylü, M. (2000). Gençlik ve barış eğitimi, İslâmi bir yaklaşım. *Gençlik Dönemi ve Eğitimi*, İstanbul: Ensar Neşriyat
- Kula, N. (2006). Gençlik döneminde kimlik ve din. *Gençlik, Din ve Değerler Psikolojisi* (Ed. Hayati Hökelekli), İstanbul
- Küçükahmet, L. (2001). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Ankara
- Milli Eğitim Temel Kanunu, 1739 Sayılı Kanun, Madde 2.
- Moore, B.M. (1962). *Youth today tomorrow's adults*. Washington, DC: U.S. Dept. of Health, Education, and Welfare, Social Security Administration, Children's Bureau
- Peker, H. (2000). *Din psikolojisi*. Samsun
- REDCo. (2009). *Religion in education – a contribution to dialogue or a factor of conflict?* (eds. R. Jackson, C. Rudelt & J.P. Willaime), The REDCo-project: Presentation in the European Parliament.

- Roux, C., Preez, Petro du & Ferguson, R. (2009). Understanding religious education through human rights values. *Religious Education and Education in Europe*, (eds. Wilna A.J. Meijer, Siebren Miedama, Alma Lanser-van der Valde), Münster
- Schihalejev, O. (2010). *Religious diversity and education in Europe, From indifference to dialogue?* Münster.
- Şemin, R.U. (1984). *Gençlik psikolojisi*. İstanbul
- Tabak, M. A. & Mickelson, K.D. (2009). Religious service attendance and distress: The moderating role of stressful life events and race/ethnicity. *Sociology of Religion*, 70(1), 49-64.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara
- Temel, F. & Aksoy, A.B. (2005). *Ergen ve gelişimi*. Ankara
- Vergote, A. (1999). *Din, inanç ve inançsızlık* (çev. Veysel Uysal). İstanbul: M.Ü. İ.F.V.Y.
- Weisse, W. (2007). The European research project on religion and education (RED-Co), *Religious Education in Europe* (ed. Robert Jackson, Siebren Miedama, Wolfram Weisse ve Jean Paul Williame), Münster: Waxmann
- Willaime, J.P. (2007). Different models for religion and education in Europe. *Religious Education in Europe*, (ed. Robert Jackson, Siebren Miedama, Wolfram Weisse ve Jean Paul Williame), Münster: Waxmann.
- Williams, D.R, Larson, D.B, Buckler, R, Richard, C.H. & Pyle, C.M. (1991). Religion and psychological distress in a community sample. *Social Science and Medicine*, 32(1), 257-62.
- Williams, K, Hinge, H. & Persson, B.L. (2008). *Religion and Citizenship Education in Europe*. London.

The Effect of Religious and Moral Education to the Development of the Personality of Adolescents

Mehmet Bahçekapılı*

Abstract - The goal of this study is to determine the role of religious and moral education in the personality of adolescents. Puberty is a period in which the individual is subject to many biological, physiological, mental and emotional changes. This period is the time when the personality of the individual matures. We believe that religious education will have important contributions in providing a healthy and unproblematic development for youngsters. The most important contribution of religious and moral education will be in the way youngsters get to know and understand themselves and their environments. In this regard, religious and moral education offers outstanding assistance to the growth of character and social development of each individual.

The sample of this research consists of six hundred and fifty randomly chosen students whose ages vary from seventeen and nineteen years old and study in anatolian high schools, high schools, industrial vocational high schools and trade vocational high schools which are located in eleven districts of European Side of Istanbul, in 2009-2010 academic year. In the analyzing process of the

*Assist. Prof. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart University, Faculty of Theology, Department of Religious Education

Address for correspondence: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Din Eğitimi A.B.D., Terzioğlu Yerleşkesi, Çanakkale

E-mail: mbahcekapili@yahoo.com

data, it has been attempted to determine the frequency of students responses to each variable and variables , mainly the gender, were associated to the level of fondness to religious culture and ethical knowledge course and the teacher. “Chi-square test of independence” was used with the reliability range of 95% in the process of examining the significance of the relationship between the collected data and the variables . The condition of “ $p < .05$ ” was set as the significance value of chi-square independence test in our research. Statistical processes of the data collected were performed using SPSS 15 statistical pack software.

Within this research conducted on adolescents who studied the course of Religious Culture and Moral Knowledge (a course taught at schools in Turkey, the objective of which is to enable students to gain knowledge about Islam and Islamic prayers alongside general information regarding the concept of religion and other religions during their adolescent years, it is found that religious and moral education has important positive effects on dealing with the problems youngsters encounter in life; deciding the meaning of life; behaving responsibly; developing self-confidence and self-realisation. Alongside this, it has been reported that students’ fondness to the religious culture and ethical knowledge course and the teacher has positive effects on the variables mentioned above.

Key Words – Religion, Education, Morality, Personality, Adolescence.

Öğrenci ve Öğretmen Perspektifinden Türkiye’de Arapça Öğretimi: Anadolu İmam Hatip Lisesi Öğrencileri Üzerine Nitel Bir Çalışma

Selahattin Bayram *

Özet- Bu nitel çalışmada XVIII. yüzyıldan itibaren Osmanlı’da, Cumhuriyet’in ilk yıllarında ve takip eden yıllardan günümüze kadar geçen süreçte, ortaöğretimde bir yabancı dil olarak Arapça öğretiminin nasıl gerçekleştiği ana hatlarıyla belirtilmeye çalışılmıştır. Arapça öğretiminde karşılaşılan sorunları ortaya çıkarmak amacıyla Üsküdar Anadolu İmam Hatip Lisesi’nde öğrenim gören öğrencilerin ve aynı okulda görev yapan Arapça dersi öğretmenlerinin görüşlerine başvurulmuştur.

Çalışmada öğrencilere açık uçlu sorular yöneltilerek Arapça öğretimine nasıl baktıklarının ortaya konmasına, öğretmen ve öğrencilerin görüşleri doğrultusunda öğretim yöntemleriyle ilgili mevcut aksaklıkların giderilmesine katkı sağlanmasına çalışılmıştır. Arapça öğretiminin daha etkili, kalıcı ve anlamlı gerçekleşmesini sağlamak adına makalenin sonuna bir dizi öneri sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler- Yabancı Dil, Arapça öğretimi, Öğrenci, Öğretmen, Lise.

* Yrd. Doç. Dr., İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Arap Dili ve Belagati Anabilim Dalı

Giriş

Ana Hatlarıyla Tanzimat'tan Günümüze Arapça Öğretimi

Türkiye’de Arapça öğretimi, din eğitimi politikaları çerçevesinde ele alınan bir öğretim faaliyetidir. Cumhuriyet döneminde uygulanan din eğitimi politikalarının genellikle 1913 yılından itibaren incelenmeye başlandığı söylenebilir (Dinçer, 1974). Batı tarzında eğitim vermek amacıyla kurulan ilk eğitim kurumu 1734 yılında Üsküdar’da açılan Hendesehâne’dir. Batıyla ve özellikle Fransa’yla kurulan yakın ilişkiler sonucunda batı tarzı okullar açılmaya başlanmış (Kuran, 1976), Tanzimat döneminde hızlanarak (Düster, 1869; Unat, 1964) II. Abdülhamit döneminde zirveye ulaşmıştır. Bu dönemde okullara yeni bir sistem getirmekten çok, var olan öğretim sistemlerinin uygulanmasına ve yaygınlaşmasına ağırlık verilmiştir (Kodaman, 1988).

İlköğretim okulları hariç batı tipinde açılan orta ve yüksek okullarda batı dillerinin yanında Arapçanın da yabancı dil olarak okutulduğu görülmektedir (Mehmedoğlu, 2001). Nitekim 1883–1884 öğretim yılında 4 yıllık rüştiyelerin 1. ve 2. sınıfında (BOA, ty. Yıldız, No. 1374), keza 1892’de yedi yıllık yatılı idadi programların ilk 4 yılında haftada 3’er, 5. yılında haftada 2’şer, 5 yıllık gündüzlü sancak idadilerin 3. sınıfına kadar haftada 3’er, 4. ve 5. sınıflarında haftada 2’şer saat Arapçanın ders olarak programlarda yer aldığı görülür (Vilâyât, 1310). Yeni açılan batı tipi eğitim kurumlarında Fransızca, Almanca, İngilizce ve Rusça gibi dillerin öğretilmesinde kullanılan metot ve yöntemlerin Arapçaya uygulanmasıyla Arapçanın öğretilebileceği hususu genel kabul görmüştür (Ergin, 1937; Engin, 1977). Nitekim Mekâtib-i Umûmiye Müdürü Kemal Efendi’nin Davutpaşa’da 1847’de açtığı Rüştiye’de nispi bir başarı sağlanmış ve bunun sonucunda padişahın iradesiyle dört yeni rüştiye daha açılmasına karar verilmiştir (Açık, 2002).

Öte yandan yine Kemal Efendi’nin teşebbüsüyle 26 Mart 1866’da verilen onayla açılan Lisan Mektebi, belli aralıklarla üç kez açılıp iki defa kapanmasının ardından 18 Ağustos 1892’de Hariciye Nazırı Mehmet Sait Paşa ve Sadrazam Cevat Paşaların Arapça da dâhil olmak üzere diğer dillerde istenilen başarının sağlanamadığı yönündeki gerekçeli tezkereleri ile tamamen kapatılmıştır (Ergin, 1977). II. Abdülhamit döneminde İzmir Rüştiyesi’nde tahsil gören Halit Ziya Uşaklıgil’e göre Rüştiye öğrencileri Arapça ve Farsça öğrenmeden mezun oluyorlardı (Uşaklıgil, 1936). Hacı İbrahim Efendi (Ergin, 1977; Açık, 2002), Mehmet Zihni Efendi, Babanzade Ahmet Naim (Zihnî, 1981), Nurullah

Ataç, Sabahattin Eyüboğlu (Demircan, 1988) gibi kalemlerin yabancı dil öğretimi ile ilgili olumsuz görüşleri dikkate alındığında Tanzimat sonrası Osmanlı dönemiyle birlikte Cumhuriyet döneminin de yabancı dil öğretimi konusunda iyi bir sınav veremediği ileri sürülebilir.

1 Ekim 1913 tarihinde çıkarılan “İslâh-ı Medâris Nizamnâmesi” ile İstanbul’daki bütün medreseler “Dâru’l Hilâfeti’l Âliye” adı altında birleştirilmiştir. Bu okullarda dini ve müspet ilimlerin yanında yabancı diller de okutulmaya başlanmıştır. 1913’te Medresetü’l Vâizin” ve bugünkü İmam Hatip Liselerinin isim kaynağı olan “Medresetü’l-Eimme ve’l Hutabâ” açılmış, belli bir süre sonra bu iki okul birleştirilerek “Medresetü’l-İrşâd” adını almıştır (Ergin, 1977).

Dâru’l-Hilâfeti’l-Âliye Medreselerinin hazırlık sınıflarında okutulan 30 saat haftalık derslerin ancak 3 saati, yani %10’nu Arapçaya ayrılmıştır (Salname, 1334). Aynı okulların 8 yıl olan 2. kademelerinin ilk beş yılında 24 saat haftalık derslerin sırasıyla 6-5-5-5-5 saati Arapçaya ayrılmıştır ki bu da toplam haftalık ders saatinin yaklaşık %20’sine tekabül etmektedir. Dört yıl olan yüksek bölümün birinci sınıfında Arapça öğretimine yer verilmezken, 2., 3. ve 4. sınıflarda 24 olan haftalık ders saatinin yalnız 2 saati, yani %8.3’ü Arap Edebiyatına ayrılmıştır (Salname, 1334).

İki yıllık ihtisas eğitimi veren Medresetü’l-Mütehassısîn’in ders programlarında Arapça öğretimine yer verilmediği görülmektedir (Salname, 1334). İstanbul’un dışında kalan 5 yıllık Taşra Medreselerinin ders dağıtım çizelgelerinde Sarf ve Lügat 1. ve 2. sınıflarda haftada 5’er saat, Nahiv ve Mükaleme de son üç yılda, haftada sırasıyla 4-3-2 saat olarak okutulmaktadır (Salname, 1334). Bu verilerden anlaşıldığına göre Arapça dersinin genel dersler içindeki oranı en fazla %20 olmuştur.

1924’te öğretim birliğinin sağlanmasını esas alan “Tevhid-i Tedrisat Kanunu” ile yukarıda adı geçen okullar “İmam Hatip Mektepleri” haline dönüştürülmüştür. 1927’de İstanbul ve Kütahya’da bulunanlar hariç geri kalan okullar kapatılmıştır. 1931–1932 öğretim yılında kalan iki okulun kapanmasıyla birlikte Türkiye’de din öğretimiyle birlikte Arapça öğretimi de resmen sona ermiştir (Çelik, 2001).

1931’den 1951’e kadar Türkiye’de orta öğretim kurumlarında Arapça öğretimi resmen yapılamamıştır. 20 yıl süren bir fetret döneminin ardından 1951 yılında (MEB,1970) İmam Hatip Okullarında Arapça öğretimine yeniden başlanmıştır. 1971’de bu okulların orta bölümleri normal ortaokula dönüştürülünce

(Dinçer, 1974) Arapça öğretimine kısmi de olsa yeni bir sınırlama getirildiği söylenebilir. Sözü edilen okulların adları 1973'te İmam Hatip Lisesi olarak değiştirilmiştir. 1974 yılında İmam Hatip Liselerinin orta bölümünde Arapça dersi seçmeli ders olarak yeniden müfredattaki yerini almıştır (Çelik, 2001).

1997'de çıkarılan bir kanunla Türkiye'de zorunlu ilköğretimin süresi kesintisiz sekiz yıla çıkarılmıştır. Söz konusu kanunun amir hükümlerine göre İmam Hatip Liselerinin orta bölümleri kendiliğinden kapanmıştır. Arapça açısından ortaya çıkan boşluğu gidermek için dört yıllık lise öğretiminin önüne bir yıllık hazırlık sınıfı açılmıştır. Yeni sistemde hazırlık sınıfında 15, 9., 10. ve 11. sınıflarda 4'er saat Arapça dersi konmuştur. Diğer derslerle birlikte okutulan haftalık toplam ders saatinin hazırlık sınıfında 31, dokuzuncu sınıfta 36, 10. ve 11. sınıfta 40'ar saat (Çalmuk, 2004) olduğu göz önüne alındığında Arapçanın hazırlık müfredatındaki ağırlığının %48.38 olduğu görülmektedir. Orta öğretimde Arapça öğretimi için öngörülen bu oran ne klasik dönem Medrese öğretiminde ne Tanzimat yapılanmasında ne de Cumhuriyet modernleşmesinde ulaşılmış bir orandır.

Fakat 1998 yılında YÖK'ün Üniversite Öğrenci Seçme Sınavında alan dışına çıkmaları durumunda Meslek Lisesi mezunlarına 0,2 kat sayısı uygulamasının başlaması İmam Hatip Liselerine gelen öğrencilerin hem nicel hem de nitel olarak sayılarının hızla azalmasına (Çalmuk, 2004), hatta kimi okulların kapanmasına neden olmuştur. Böylece hem yeni katsayı uygulamasıyla alan dışını tercih eden İmam Hatip mezunu öğrencilerinin önü büyük ölçüde kesilmiş hem de sınav sistemine bağlı olarak yeni bir öğrenci profilinin ortaya çıkmasına katkı sağlanmıştır.

30 Kasım 2011 tarihinde YÖK Genel Kurulu'nda alınan kararla, üniversiteye giriş sınavının yerleştirme puanlarının hesaplanmasında kullanılan katsayı uygulamasının tamamen kaldırılması kararı, meslek liselerine yönelecek ilköğretim mezunu öğrenci profilini nicel ve nitel bakımdan olumlu etkileyeceği düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Anadolu İmam Hatip ve İmam Hatip Liselerinde Arapça öğretiminin sorun ve eksikliklerini tespit etmek ve bu sorunların çözümü için önerilerde bulunmaktır.

Problem Cümlesi: Anadolu İmam Hatip ve İmam Hatip Liselerinde Arapça öğretimi öğretmen ve öğrenciler tarafından nasıl değerlendirilmektedir?

Alt Problemler:

1. Arapça öğretimi öğrenciler tarafından nasıl görülmektedir?
2. Arapça öğretimi öğretmenler açısından nasıl değerlendirilmektedir?
3. Öğretmen ve öğrenciler Arapça ders kitapları hakkında ne düşünüyor?
4. Öğretim materyalleri konusunda öğrenci ve öğretmenlerin görüşleri nelerdir?
5. Öğretmen ve öğrencilerin öğretim metotlarına bakışları nasıldır?
6. Öğrenci ve öğretmenlerin soruna bakışları örtüşüyor mu?
7. Dilbilgisi veya pratik ağırlıklı öğretimde öğretmen ve öğrencilerin görüşleri nedir?

Araştırmanın Önemi

Araştırma iki açıdan önem taşımaktadır. Birincisi, öğrencilere açık uçlu sorular sorularak Arapça öğretiminin nasıl gerçekleştiğini tespit etmeye çalışmak, ikincisi, Arapça öğretimini gerçekleştiren öğretmenlerin, öğrencilerin görüş ve tespitleri doğrultusunda kendilerini sorgulama ve öğretim yöntemleriyle ilgili mevcut eksikliklerinin giderilmesine katkı sağlamaktır.

Sayıtlar:

1. Öğrencilerin Arapça öğretimine yönelik tutarlı tespitleri vardır.
2. Araştırmaya katılan öğrencilerin görüşleri mevcut sorunları yansıtır niteliktedir.
3. Probleme yönelik öğretmen ve öğrenci görüşleri örtüşmektedir.

Sınırlılıklar:

1. Bu araştırma, orta öğretim statüsünde bulunan Üsküdar Anadolu İmam Hatip ve İmam Hatip Lisesi ile sınırlıdır.
2. Verileri ankete katılan 200 öğrenciyle sınırlıdır.
3. Anadolu İmam Hatip ve İmam Hatip Lisesi 11.ve 12. sınıf öğrencileriyle sınırlıdır.
4. Araştırmanın verileri 15 Arapça öğretmeniyle sınırlıdır.
5. Araştırmada sorulan sorularla sınırlıdır.

6. 2009–2010 öğretim yılının birinci dönemiyle sınırlıdır.
7. Anadolu İmam Hatip ve İmam Hatip Liselerinde okutulan Arapça dersi ile sınırlıdır.

Tanımlar

Öğretmen: Arapça Öğretmenleri ve Arapça dersine giren Meslek Dersleri Öğretmenleri.

Öğrenci: Anadolu İmam Hatip ve İmam Hatip Lisesi 11. ve 12. sınıflarında okuyan öğrenciler.

Arapça Dersi: Anadolu İmam Hatip ve İmam Hatip Lisesinde okutulan Arapça dersi.

Arapça Ders Programı:

11. sınıflar için: Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 29.12.2006 tarih ve 412 nolu kararına göre hazırlanan yeni Arapça müfredatı.

12. sınıflar için: 1999'da adı geçen kurulca kabul edilen Arapça ders programı.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma, Anadolu İmam Hatip Liselerinde Arapça öğretiminin öğrenci ve öğretmen perspektifinden derinlemesine ve çok boyutlu olarak incelenmesine yönelik nitel durum çalışması modeline uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Bloor ve Merriam'e (aktaran Sarı ve Doğanay, 2009) göre nitel durum çalışmaları, eğitimle ilgili görüngülere (fenomen) ilişkin gözlemlerin anlaşılması ve yorumlanması için ideal desenlerdir. Durum çalışmalarındaki temel amaç, hem belli bir sosyal durum hakkında bilgi edinmek, hem de o durumu kendisinden öğrenmektir.

Bu çalışmada nitel veri toplama yöntemlerinden görüşme ve tarama yöntemi esas alınmış, öğrenci ve öğretmenler veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Sorulan soruların açık uçlu, genel içerikli olması, veri kaynağının soruna/duruma geniş bir perspektiften bakılmasına imkân sağladığı var sayılmaktadır.

Görüşme, doğal bir bilgi toplama şekli olmasının yanı sıra soru sorma yoluyla kapalı kalan hususların aydınlanmasına zemin hazırlayan bir yöntemdir. Böyle-

ce araştırma yapılan konuda daha çok ve ayrıntılı bilgilere ulaşılmasına zemin hazırlamaktadır (Sarı ve Doğanay, 2009). Görüşmede asıl amaç, görüşülen kişilerin zihin dünyalarını, yorumlamalarını ortaya çıkarmaktır. Kuş, Kerlinger ve Lee gibi araştırmacıların, görüşme yönteminin bireysel durumlar için esnek ve uygulanabilir bir özellik taşıdığını, başka hiçbir yöntemin kullanılabilir ya da uygun olmadığı durumlarda, sıklıkla kullanıldığını belirtmektedir (Sarı ve Doğanay, 2009).

Evren ve Örneklem

Türkiye’de Anadolu İmam Hatip ve İmam Hatip Liselerinde uygulanan Arapça öğretimi, çalışmanın evrenini ifade etmektedir. 2009–2010 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Üsküdar ilçesinde yer alan Anadolu İmam Hatip ve İmam Hatip Lisesinin 11. ve 12. sınıflarında okuyan 200 öğrenci ile aynı okulda görev yapan 15 Arapça öğretmeni, söz konusu çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır.

Öğrencilerin 56’sı Anadolu kısmının 11. sınıflarından, 40’ı aynı bölümün 12. sınıflarından; 54’ü normal bölümde yer alan 11. sınıflardan ve 50’si son sınıflardan tesadüf(random) yoluyla seçilmiştir. 10. ve özellikle 9. sınıfların problemle ilgili görüşleri henüz netlik kazanmadığı var sayılarak evren ve örnekleme dâhil edilmemiştir.

Araştırmada, öğrenen ile öğretene arasında mukayese yapabilmek için edebilmek için öğrencilere sorulan sorular, görüşme yöntemiyle Arapça dersine giren 15 öğretmene de yöneltilmiştir. Öğretmenlerin seçiminde tesadüfi örnekleme yöntemine yer verilmemiş; Arapça dersine giren bütün öğretmenler evrene dâhil edilmiştir.

Verilerin Toplanması

Örneklem içindeki toplam 200 öğrenciye aşağıdaki üç açık uçlu sorudan oluşan form dağıtılmış, görüş ve tespitlerin maddeler halinde sıralanması istenmiştir.

1. Size İmam Hatip Liselerinde niçin Arapça öğrenilemiyor?
2. Size göre bu süreçte karşılaşılan sorun ve eksiklikler nelerdir?
3. Size göre Arapça dersinin öğretimi nasıl gerçekleşmektedir?

Öğrencilere sorulan üç açık uçlu soru “mülakat/görüşme” yöntemiyle Arapça öğretmenlerine de sorulmuş ve alınan cevaplar kaydedilmiştir. Kaydedilen

görüş ve tespitler ilgili öğretmenlerin onayına sunularak muhtemel yanlış anlaşımaların önüne geçilmesi hedeflenmiştir.

Araştırma, öncelikle araştırmacı tarafından Arapça derslerine girilen sınıflarda uygulanmış, derse girilmeyen sınıflara da bizzat gidilerek formların dağıtılması, sorulara verilen cevapların ardından formların toplanması sağlanmıştır. Bu aşamada öğretmen ve öğrencilerin verdikleri cevaplarda kullandıkları üsluba dokunulmamaya dikkat edilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi yapılırken içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde veriler dört aşamada analiz edilmektedir (Biol, Dağlı ve Silman, 2009).

Verilerin Kodlanması: Öğrencilere yönelik olarak sorulan sorulara verilen cevaplar tek tek incelenmiş, aynı ya da benzer ifadeler ayıklanmış, özgün ve farklı ifadeler öbeklendirilerek maddeler haline getirilmiştir. Benzer yöntem Arapça öğretmenlerinin cevaplarında da uygulanmıştır. Araştırmada, öğretmen ve öğrencilerin Arapça öğretimine yönelik olarak ifade ettikleri görüş ve tespitler kodlanmıştır.

Temaların Bulunması: Verilerin kodlanması aşamasında belirlenen kodlar kendi içinde anlamlı ve mantıklı öbekler altında toplanarak belli temalar oluşturulmuştur. Daha sonra bu temaların toplam kodlama içindeki yüzdeleri hesaplanmıştır.

Verilerin Kodlara ve Temalara göre Düzenlenmesi: Öğrenci ve öğretmenlerin görüşleri, okuyucunun anlayabileceği bir dilde açıklanarak birinci elden okuyucuya sunulmuştur. Görüşme yöntemiyle görüşlerine başvuru alan öğretmenlerin ifadeleri kodlanmış; ancak ifadelerin hangi katılımcıya ait olduğunu gösteren ikinci bir kodlamaya gidilmemiştir.

Bulguların Yorumlanması: Bu bölümde araştırmacı, daha önce kodladığı ve kendi içinde anlamlı gruplandırma ile öbeklendirdiği bulguları ayrıntılı bir biçimde yorumlamış ve bir dizi sonuca varmıştır.

Bulgular

Toplam 200 öğrencinin “Sizce İmam Hatip Liselerinde niçin Arapça öğrenilemiyor? Size göre bu süreçte karşılaşılan sorun ve eksiklikler nelerdir? Size göre Arapça dersinin öğretimi nasıl gerçekleşmektedir?” soruları çerçevesinde yaptığı tespitler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 1:
Öğrencilerden Elde Edilen Bulgular

| Temalar | Kodlamalar | N | f |
|---|---|-----|----|
| Dersin öğretim yöntemiyle ilgili görüşler | Gramere değil pratiğe önem verilmelidir (86), Ders sadece işitsel değil, film, çizgi film, slayt, cd, gazete gibi görsel ve çekici araçlarla da işlenmeli (28), Öğretmenin tahtayı kullanmadan doğrudan dersi anlatması (11), Dersler sıkıcı geçiyor, çekici hale getirilmiyor (8), Arapça çok iyi öğretiliyor (6). Anlamaya değil ezbere dayalı olduğu için öğrenilmiyor (4), Kur’an-ı Kerim’den tercüme yapılırsa Arapçaya merak uyandırır (4), Okula Arap kökenli misafir öğretmenler getirilmelidir (2), Hocaların Arapçayı İngilizce ve Türkçeye bağdaştırarak öğretmesi gerekir (1), Cümle kalıpları öğretilmeden hemen metin ve alıştırmalara geçiliyor (1). | 151 | 17 |
| Arapça dilinin yapısıyla ilgili görüşler | Arapçanın diğer derslere göre daha zor olması (25), Arapça dersini çok sevdiğimiz halde yapamıyoruz (19), Alfabe farklı olduğundan dolayı harekesiz okumada zorluk çekiyoruz (15), Arapçayı anlamadığımız için sevmiyoruz ve bu da öğrenmeyi engelliyor (7), Arapça gramerinin ana dilimizin gramerinden farklı olması (5). | 71 | 8 |
| Ders öğretmeni hakkındaki görüşler | Öğretmenler öğrencileri motive etmeli, Arapçayı sevdirmeli, zevkli ve eğlenceli bir şekilde öğretmeye çalışmalıdır (49), Öğretmenlerden kaynaklandığını düşünüyorum (38), Öğretmenler Arapçayı bizim seviyemizde anlatamıyorlar (25), Dokuzuncu sınıfta hangi Arapça öğretmeniyle başlandıysa onunla devam edilmelidir (19), Öğretmenler yeterli disiplini sağlayamıyor (14), Derse herkesin dâhil olması sağlanamıyor (8), Hocaların öğrencilerle diyaloglarının iyi olmaması (6), Lise birinci sınıflara Arap dili mezunu hocalar ders vermelidir (5), Hocalarımızın amacı konuyu öğretmektense kitabı bitirmek olduğu için (2), Öğretmenin öğrencilerle ilgilenmemesi (2). | 168 | 19 |
| Öğrencinin kendisinden kaynaklanan sorunlar | Öncelikle istek çok önemlidir, dili öğrenmek için o dili sevmek ve öğrenmeyi istemek gerekir (66), Ne işimize yarayacak, düşüncesiyle öğrenmek istemiyoruz (21), Öğrencilerde kelime ezberleme alışkanlığı yetersiz (20), Öğrenci baştan Arapçayı dinleyip önemsemediği için başarılı olamıyor (20), Temelimiz yetersiz olduğu için Arapça dersini anlayamıyoruz (18), Ödev yapma alışkanlığımız yok (18), Asıl sorun çalışmamamız (17), Öğrenciler İmam Hatip Liselerine zorunlu gönderildikleri için öğrenemiyorlar (14), Bazı öğrenciler dersi dinlemiyor ve dinleyen arkadaşları engelliyor (14), Öğrenciler ders araç gereçlerini derste bulundurmuyor (9), İHL’de öğrenciler Arapçaya karşı ön yargılı davranıyor (7), Arapça öğretiminde amacımız belli değil (7), Eksiklerimiz gittikçe çoğalıyor (7), Yapılan ders anlaşılmadığı için evde de tekrar edilemiyor (5), Öğrencilerin ilk yıldan itibaren sıkı bir denetim altına alınmaması Arapça öğretimini olumsuz etkiliyor (5), Sözlük kullanma alışkanlığımız yok (4), Öğrencilerin kalitesi düşük olduğu için verim almamıyor (3). | 237 | 26 |
| Ders kitapları hakkındaki görüşler | Arapça kitapları metot ve muhteva bakımından iyi değil (9), Arapça kitaplarının yetersiz olması (9), Ders kitaplarının karmaşık ve toplama bilgilerden oluşması; 9. sınıfta Sarf ve Nahiv bilgilerinin temel olarak verilmemesi (2). | 20 | 2 |

| | | | |
|--|---|-----|-----|
| Eğitim sisteminin yapısı hakkındaki görüşler | Ders saatleri Arapça öğrenmek için yetersiz (31), Arapçanın yanında diğer derslerin yoğun olması (23), En büyük sorun, ilköğretimde dil olarak sadece İngilizce öğretimi yapıp Arapça görmemiz (15), Arapçanın ders saati fazla olduğu için kendimizi çalışmaya zorunlu hissediyoruz (11), Arapçaya değil, ÖSS' de soru sorulan derslere ilgi gösteriyoruz (10), Hazırlık sınıflarının kaldırılması (8), Sıkıştırılmış bir müfredat var (8), Türkiye' de dil öğrenmeye çok geç başlanıyor (6), İlk sene Arapçanın ders ağırlığı daha fazla olmalıdır (4), Okullarda Arapça dil sınıflarının olmaması (4), Sistemden kaynaklanan bir sorundur (2). | 222 | 25 |
| Diğer | İşe alınırken Arapçanın talep görmemesi (12), Arapça öğrenebilmek için günlük yaşamda Arapça konuşulmalı (9), Arapça öğrenerek mezun olanlar olduğu gibi tek kelime öğrenmeden mezun olanlar da vardır (7), Çevrenin Arapçayla ilgili sarf ettiği olumsuz sözlerin etkisiyle öğrencide isteksizlik ortaya çıkması (3), Arapça programlar izlemiyoruz, yabancı kaynaklı dizi filmlerini izliyoruz; doğal olarak batı dillerine karşı ilginiz artıyor (1), Arapça demeyin bana! (1). | 23 | 3 |
| Toplam | | 892 | 100 |

Tablo 1’de, öğrencilerin sorun olarak gördüğü hususlardan “öğrencinin kendisinden kaynaklanan sorunlar”ın %26 oranla birinci sırada yer alması dikkat çekmektedir. Öğrencilerin, sorunun kendilerinden kaynaklandığını görmeleri, üzerinde durulması gereken önemli bir husus olarak görülmelidir

Aynı tabloda, sorunun “öğretim sisteminin yapısı”ndan kaynakladığı görüşü %25’le ikinci sırada yer almaktadır. Öğrencinin kendisinden kaynaklanan sorunlarla öğretim sisteminin yapısı hakkındaki öğrenci görüşleri arasındaki %1’lik fark yok sayıldığında, sorunun önemli ölçüde “öğrenci” ve “sistem” odaklı olduğu söylenebilir.

“Ders öğretmeni hakkındaki görüşler” bölümünde öğrencilerin; öğretmenleri, sorunun kökeninde %19’luk bir oranla üçüncü sıraya yerleştirmesi anlamlı görülmüştür. Söz konusu oran, öğretmenin sorunun merkezinde yer almadığını, ama problemin bir parçası olmaktan da tamamen uzakta olmadığını göstermektedir.

Yukarıdaki tabloya göre öğrencilerin %17’lik bir kısmı da “öğretim yöntemleri”ni sorunun bir parçası olarak görmektedir. Öğrencilerin öngörülerinden istifade edilerek öğretim yöntemleri daha verimli bir duruma getirilebilir. Sonuçta “öğretim süreci”nin ana girdisi öğrencidir ve “öğretim” denen “üretim”in hangi yöntemle daha verimli olabileceği konusunda öğrencinin/girdinin görüşleri önemli sayılmalıdır.

Özetle, Tablo 1’deki %13’lük oran bir tarafa bırakıldığında öğrencilerin %87’si sorunun kökeninde dört husus görmektedir: i. Öğrenci, ii. Eğitim sistemi, iii. Öğretmen, iv. Öğretim yöntemleri.

Toplam 15 Arapça öğretmenin “Size İmam Hatip Liselerinde niçin Arapça öğrenilemiyor? Size göre bu süreçte karşılaşılan sorun ve eksiklikler nelerdir? Size göre Arapça dersinin öğretimi nasıl gerçekleşmektedir?” soruları çerçevesinde yaptığı tespitler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 2:
Öğretmenlerden Elde Edilen Bulgular

| Temalar | Kodlamalar | N | f |
|---|---|----|----|
| Dersin öğretim yöntemiyle ilgili görüşler | İnternet, uydu tv, cd, video gibi modern öğretim materyalleri yeterince kullanılmıyor (10), Arapça gramer ağırlıklı işleniyor, pratik yapılmıyor (6), Hadis, Tefsir, Fıkıh ve Kelam gibi derslerle yeterince bağlantı kurulmuyor (4), Az kelime ile ve günlük hayatla bağlantı kurarak dersi kavratmak gerekiyor (3), Kulak dolgunluğuna önem verilmelidir (3). Müfredatı yetiştirmek adına hiçbir şey öğretmemektense yavaş ama belleterek konuları vermek gerekir (2), En büyük mesele öğrencilerin seviyelerine inebilmek; bu da dersi mümkün olduğunca basitleştirmekten geçer (2), Dil öğretiminde ciddiyet yok (2), Dersin sonuna doğru küçük sınavlarla öğrenci sürekli test edilmeli (2). | 34 | 37 |
| Arapça dilinin yapısıyla ilgili görüşler | Arapça yaşayan bir dil değil (2), Dilin kendisi zaten zor (2). | 4 | 4 |
| Ders öğretmeni hakkındaki görüşler | Öğretmen dil konusunda yeterli değil (4), Arapçayı sevdirebilme yeteneğine sahip öğretmenlerin derse girmesi sağlanmalı (2), Arap öğretmenler istihdam edilmeli (2), Yeni Arapça öğretim müfredatıyla öğretmenlerin anlayışları çatışıyor (2). | 10 | 11 |
| Öğrencinin kendisinden kaynaklanan sorunlar | Öğrencide Arapçaya karşı istek yok (4), ÖSS sınav sistemi İHL’ye kaliteli öğrencilerin gelmesini engelliyor (4), Ne işimize yarayacak? Müşterisiz meta zayıdır (2), Öğrencide kelime hazinesi az (2). | 12 | 13 |
| Ders kitapları hakkındaki görüşler | Arapça ders kitapları metot açısından batı dillerine benzemeli (3), Yeni müfredata göre hazırlanan 10. sınıf Arapça kitabının her bir ünitesinden en az bir ders çıkarılmalı. Aksi takdirde müfredatın yetiştirilmesi çok zor olmaktadır (2). | 5 | 5 |

| | | | |
|--|---|-----------|------------|
| Eğitim sisteminin yapısı hakkındaki görüşler | Bir yıl sadece Arapça öğreilmeli (3), İHL'de Arapçanın niçin öğretildiğine karar vermek gerekir; klasik kaynaklara ulaşabilmek mi yoksa modern Arapçayı kavratmak mı? Kur'an ve Hadis gibi temel İslami kaynaklara ulaşabilmek için gramer ağırlıklı bir öğretimin yapılması gerekir (3), ÖSS dâhil hiçbir yerde Arapçayla ilgili soru sorulmuyor (3), Arapça öğretimine geç yaşta başlanıyor (3), Amerikan Robert Lisesi ve kimi özel yabancı liselerde olduğu gibi İHL'de hazırlık sınıfı koymak gerekir (2), Lise birinci sınıfın Arapça haftalık ders saati daha çok olmalı; dört saat yetmez (2), Eğitim sistemi sadece Arapçada değil bütün derslerde başarısız (2), Arapça sınıfları oluşturulmalı (2). | 20 | 21 |
| Diğer | Arapça isteğe bağlı olmalı; herkes Arapça öğrenmek zorunda değil (3), Öğrencilerin yaz aylarında Arap ülkelerinde dil kurslarına katılmasını sağlamak (2), Türkler yabancı dil öğrenmeye meyilli değil (2), Özel sektör devreye girmeli (1). | 8 | 9 |
| Toplam | | 93 | 100 |

Tablo 2'de öğretmenlerin %37'si Arapça öğretiminde başarı elde edilmemesinin sebebini öğretim yöntemlerine bağlamaktadır. Buna göre öğretmenlerin üçte birinden fazlası öğretim yöntemlerini eksik bulmaktadır.

Öğretmenlerin %21'i sorunun eğitim sisteminden kaynaklandığına inanmaktadır. Eğitim sisteminden kaynaklanan sorunların hem öğretmen hem öğrenci tablolarında ikinci sırada yer alması, üzerinde durulması gereken önemli bir husus olarak görülmelidir.

Aynı tabloda öğretmenlerin %13'ü, öğrencileri sorunun bir parçası olarak görmektedir. Öğrenci tablosunda öğretmenin, öğretmen tablosunda ise öğrencinin üçüncü sırada yer alması, öğretmenin öğrenciyi sorunun merkezinde görmemesi anlamlı bulunmuştur.

Arapça dersi öğretmenlerinin öz eleştiri noktasında öğrenciler kadar cesur olduğu söylenemez. Çünkü öğrencilerin %26'sı kendilerini sorunun bir parçası kabul ederken, öğretmenlerin sadece %11'i problemden kendilerine pay çıkarmaktadır.

Kısaca, Tablo 2'deki verilere göre öğretmenlerin %82'si sorunun kökenini dört unsura bağlamaktadır: *i.* Öğretim yöntemleri, *ii.* Eğitim sistemi, *iii.* Öğrenci, *iv.* Öğretmen.

Tartışma ve Sonuç

Öğrenci ve öğretmenlerin verdiği cevaplar doğrultusunda günümüzde Arapça öğretiminde karşılaşılan sorunları şu şekilde gruplandırarak incelemek mümkündür:

1-Arapça Öğretiminde Amacın Belli Olmaması

İmam Hatip Liselerinde Arapçanın niçin öğretildiğine dair son dönemlerde bir belirsizlik ortaya çıkmıştır. Sözü edilen okullarda Arapça öğretmekten maksadın klasik kaynaklara ulaşabilmek mi yoksa modern Arapçayı öğretmek mi olduğuna karar vermek gerekir (Kaçar, 2006). Dil öğretiminde “bulanık, sınırları iyi çizilmemiş, genel bir amaç yerine, kullanım bağlamına uygun düşen, çerçevesi iyi çizilmiş bir amaç” (Kocaman, 1983, s. 4) belirlemek gerekir. Nitekim bir dil eğitimcisine göre “eğer bir eğitim programında amaçlar belirlenmemiş ve bu amaçlar davranış cinsinden ifade edilmemişse ölçme-değerlendirme çalışmaları sağlıklı olmayacaktır” (Demirel, 1983, s. 165).

Öğretmenlerin çoğu Kur’an ve Hadis gibi temel İslami kaynakları anlayabilmek için gramer ağırlıklı bir öğretimin yapılması gerektiğine inanmaktadır. Sayısal olarak çoğunlukta olmasalar da kimi Arapça öğretmenlerine göre hem klasik hem modern Arapçayı birlikte öğretmek gerekir. Dilde bütüncül yaklaşımı çağrıştıran bu görüş, Koç’un (aktaran Soytekin, 1982) “...bir dilin ‘bütünü’ öğretmeyi amaçlayan dil öğretiminin yerini, dil öğreneceklerin gereksinimlerini temel alan...” (s. 7) dil öğretimi görüşüyle örtüşmediği görülmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı’nın 29.12.2006 tarih ve 412 no’lu kararıyla Emrullah İşler başkanlığındaki komisyona hazırladığı yeni Arapça müfredat kitaplarının dokuzuncu ve onuncu sınıflarında modern Arapça öğretiminin esas alındığını görmekteyiz (İşler vd., 2008). Aynı komisyonun hazırladığı 11. ve 12. sınıfların Arapça ders kitaplarında kısmen klasik yöneme yer verilmektedir (İşler vd., 2008). Yeni müfredatı benimseyen bir kısım öğrencilerin “gramere değil, kelime, okuma ve yazma üzerine yoğunlaşılmalı” görüşü, dilde okuma gibi edilgen, yazma gibi etkin becerileri kazanma (Soytekin, 1982) çabası olarak görülebilir.

2- Öğretim Yönteminden Kaynaklanan Sorunlar

Günümüzde bir tek yabancı dil öğretim yönteminden değil, kırka yakın öğretim tekniğinden bahsedilir (Hegirmen, 1993). Dilbilgisi-çeviri, doğal, direkt,

Berlitz, işitsel-dilsel, bilişsel, işitsel-görsel, telkin, iletişimci, seçmeci, Sokrates gibi yöntemler sıkça kullanılan yöntemlerden bazılarıdır (Demirel, 1999; Hengirmen, 1993). Arapça öğretimi için söz konusu yöntemlerden azami derecede istifade edilmelidir. Hangi yöntemin kullanılacağına öğretmenin sınıfta yapacağı uygulamalardan sonra kendisi karar vermelidir. “Ders sadece işitsel değil, görsel de işlenmeli” görüşünde olan öğrenciler işitsel-görsel yöntemine daha yatkın olduğu ileri sürülebilir. 1960 yılında Fransa’da ortaya çıkan bu yöntem metinleri, film ve ses bantları eşliğinde öğretmeyi amaçlamaktadır. Dilbilgisine önem vermemesi, okuma ve yazmayı ertelemesi, yöntemin eksik yanları olarak görülebilir (Hengirmen, 1993).

Arapça öğretiminde başarılı olan ve bu yüzden bütün 9. sınıfların Arapçasına Öğretmenler Kurulu kararıyla girmesi uygun görülen bir öğretmenin “az kelimeyle ve günlük hayatla bağlantı kurarak dersi kavratmak” yöntemi daha çok dilbilgisi-çeviri yönteminin özelliklerini çağrıştırmaktadır (Demirel, 1999; Hengirmen, 1993). “Anlamaya değil ezbere dayalı olduğu için” Arapçayı öğrenemediğini öne süren öğrenciler için işitsel-dilsel yöntemin uygun düşmediği ileri sürülebilir. Bilişsel öğrenme yaklaşımının özelliklerinden biri, öğrencinin duyduğunu anlama becerisinin geliştirilmesine önem vermektir (Demirel, 1999). Bu yöneme göre ders anlatmayı benimseyen öğretmen “Arapça programları izlemiyoruz” eleştirisiyle karşı karşıya kalmayabilir. Görüldüğü gibi hemen her yöntem için uygun bir öğrenci profili bulunabilir. Öğretmene düşen görev hangi yöntem için daha fazla öğrencinin istifade edebileceğinin tespitini yapmak ve dersi o yöneme göre sunmaya çalışmaktır.

Dersin anlaşılmasını zorlaştıran önemli etkenlerden biri de öğretmenin sıklıkla değişmesidir. Öğrencilere göre “Farklı hoca farklı metot demek, bu da öğrenmeyi zorlaştırır.” Öğrencilerin dile getirdiği bu sorunun üstesinden gelebilmek için ilköğretimde uygulanan sınıf öğretmeni yöntemi uygulanabilir.

Sözlük yabancı dil öğretimi için önemli bir araç-gereçtir. Uygulamada hiçbir öğrencinin gerektiği gibi sözlük kullandığı ileri sürülemez (Başkan, 1969). Sözlük kullanma alışkanlığı kazanmadan, hatta sözlük açmadan bir şekilde mezun olan öğrenciler olabilmektedir. Arapça öğretiminin başarısızlığını sözlük kullanmamaya bağlayan öğrencilerin tespitini dikkate almak ve ders kitabı gibi sözlüğü de zorunlu (Başkan, 1969) hale getirmek, kelime hazinesi açısından faydalı görülebilir. Öğrenme psikolojisinin pozitif transfer (Plotnik, 2007) ilkesine göre öğretmenlerin Arapçayı İngilizce ve Türkçeye bağdaştırarak anlatmaları dil öğretimini kolaylaştırabilir.

3-Öğrencilerin Seviyesine Göre Dersi Sunmamak

İmam Hatip Lisesinden iyi Arapça öğrenerek mezun olan öğrenciler olduğu gibi tek kelime dahi öğrenmeden mezun olan öğrencilerden bahsedilmektedir. Çoğu öğrencinin nazarında Arapça öğretmenleri dalının uzmanı olup dile ilişkin bilgi seviyeleri yüksek algılanmaktadır. Öğrencinin seviyesine inmek, başka bir ifadeyle dersi öğrencinin anlayabileceği seviyede anlatmak öğretmenlik mesleğinin en önemli özellikleri arasında yer almaktadır. Kimi öğretmenler kendilerini öğrencilere kabul ettirmek ve sınıfta kendi otoritesini sağlamak için öğrencilerin tabiriyle “yüksek derecede” kalmayı tercih etmektedirler. “Hocalarımızın bazıları çok yüksek derecede oldukları için bizim seviyemizde anlatamıyorlar. Dersimiz o yüzden pek anlaşılamiyor.” İki yüklem vurgusundan anlaşılacağı üzere öğrencinin nazarında öğretmenin, öğrencinin seviyesine inmede başarılı olamadığı algısı mevcuttur.

Öte yandan var olan problemi soru olarak yönelttiğimiz kimi Arapça öğretmenlerinin öğrencilerin “çok yüksek derecede” tespitini paylaştıkları görülmektedir. Nitekim öğretmenlerin, “En büyük mesele öğrencilerin seviyelerine inebilmek; bu da dersi mümkün olduğunca basitleştirmekten geçer” görüşü onları teyit etmektedir. Öğretmenlerin bir kısmının ve öğrencilerin çoğunun kanısına göre “öğrencilerin dersi anlamaması” öğretmenlerin öğrenci seviyesine inmede, dersi basitleştirerek sunmada başarısız olmalarından kaynaklanmaktadır. Böyle bir ortamda işlenen ders anlaşılmadığı için öğrencinin evde dersi tekrar etme ya da bir sonraki dersi önceden hazırlama istek ve arzusu ortadan kalkmış olur. Nitekim öğretmenleri “yüksek seviyede” kalmakla niteleyen kimi öğrenciler “Yapılan ders anlaşılmadığı için evde de tekrar edilemiyor” tespitinde bulundular. Kulak-dil alışkanlığı yöntemine göre tekrar, taklit ve ezber dil öğretiminde önemlidir (Demirel, 1999). Dersin evde tekrar edilmesinin amacı, sınıfta anlaşılmayan veya kapalı kalan hususları anlamaya, öğrenilen bilgileri pekiştirmeye çalışmaktır. Bu açıdan bakıldığında öğrencilerin dersi “anlama” ve “tekrar” arasındaki ilişki biçiminde çelişki içinde oldukları söylenebilir.

Yabancı dil öğretiminde öğrencilerin seviyesine inebilmek için soru-cevap tekniğinin yanında gösteri, rol yapma-drama, benzetme, grup çalışmaları, mikro öğretim, iletişim ve gramer oyunları gibi grup ve bireysel öğretim tekniklerine başvurmak gerekir (Demirel, 1999).

4-Arapça Temelinin ve Haftalık Ders Saatlerinin Yetersiz Olması

Verilen cevaplarda, sorunları Arapça temelinin zayıflığına ve haftalık ders saatinin azlığına bağlayan öğrenciler önemli bir yer tutmaktadır: “Arapça kökü-

müz, yani önceki senelerden olan eksiklerimiz yüzünden dersi anlayamıyoruz”, “Temelimiz sağlam değildir.”, “Ders saatlerinin Arapça öğrenmek için yetersiz olması.” gibi.

Türkiye’de ortaöğretimin süresi 2004’te dört yıla yükseltildiğinde, İmam Hatip Liselerinin hazırlık sınıfları kaldırılmıştır. Benzer uygulamanın İlahiyat Fakültelerinde de uygulandığı görülmektedir (Özdemir, 2004). Hazırlık sınıfında haftada 15 saat okutulan Arapça, yeni sistemde dokuzuncu sınıfta haftada 5 saate indirilmiştir. 2008–2009 öğretim yılına kadar aynı sınıfta haftada 5 saat olarak okutulmaya devam edilen Arapça, 2009–2010 öğretim yılından itibaren haftada 4 saat okutulmasına karar verilmiştir. Arapça dersi için 9. sınıfın 5 saatlik haftalık ders saatini yetersiz bulan öğrencinin yeni uygulamayı, yani haftada 4 saat Arapçayla atılacak dil temelini daha da yetersiz bulacağı açıktır (Karşılaştır: İşler, Vd., 2009; Bolelli ve Yılmaz, 2007).

Öğretmen ve öğrencilerin Arapça öğretimi için hazırlık sınıfına atıfta bulunmaları öncelikle dikkate alınması gereken bir husustur. Kimi öğretmenlerin görüşlerine göre hazırlık sınıfı yeniden açılmalı ve bir yıl boyunca Arapçadan başka hiçbir dersin müfredatta yer almaması gerekir. Böylece öğrenci bir yıl boyunca kendini tamamen Arapçaya teksif edecek ve Arapça açısından sağlam bir temel atma fırsatını yakalamış olacaktır. Hazırlık sınıflarının kaldırıldığı dönemde özel yabancı kolejlerin dil konusunda hazırlık sınıfında ısrar etmeleri yabana atılacak bir durum değildir. Amerikan Robert Koleji, Üsküdar Amerikan Lisesi, Sait George Avusturya Lisesi gibi özel okullarda, Galatasaray Lisesi ve İstanbul Lisesi gibi Anadolu liselerinde yabancı dil büyük ölçüde hazırlık sınıfında öğretiliyor. Adı geçen okulların normal sınıflarında Matematik, Fizik, Kimya, Biyoloji gibi fen dersleri Türkçe değil İngilizce, Almanca veya Fransızca okutulmaktadır. Bu yöntem öğrencilerin hazırlık sınıfında öğrendikleri yabancı dili fazlasıyla pekiştirmektedir (Özdemir, 2004). Benzer şekilde İmam Hatip Liselerinde hazırlık sınıfı açıldıktan sonra normal sınıflarda tefsir, hadis, fıkıh, kelim gibi meslek dersleri Arapça okutulabilir. Böylece öğretimi yapılan dilin tatbikatı sağlanmış ve öğrencilerin “İşlenen konunun ardından yeterli pratik yapılmıyor”, “Öğrendiklerimizi uygulama fırsatı bulamıyoruz”, “Derste kitabı okuyup geçtikten sonra sınıf arasında Arapça konuşmamak dilin kalıcılığını yok ediyor.” kabilinden eleştirileri ortadan kalkmış olabilir.

30 Kasım 2011’da YÖK Genel Kurulu’nun 2012’de yapılacak YGS ve LYS sınavlarının eşit şartlarda yapılacağına dair kararının söz konusu liselere olumlu katkı sağlayacağı umulmaktadır. Geçmişte yaşanan hazırlık sınıfı tecrübesinin

arzulanan sonucu vermemesi, katsayı sistemiyle doğrudan ilişkisi bulunduğu var sayılmaktadır.

5-Öğrencide Arapçaya Karşı Oluşan İlgisizlik

Arapça dersine karşı duyulan ilgi ve istekle öğrencinin bu okullara kendi isteğiyle gelip gelmemesi arasında sıkı bir ilişki bulunmaktadır. Bazı öğrencilerin görüşlerine göre dersi öğrenmede öncelikle istek çok önemlidir, öğrenci okulu isteyerek seçmişse derslere ilgisi de o oranda artabilmektedir.

Muhafazakâr kimliğin yozlaşacağı kaygısıyla kimi veliler çocuklarını sadece imam hatip lisesine göndermeyi düşünmektedir. Velilerin baskısıyla dört yıl okumak zorunda kalan öğrencilerin bazı derslere ve özellikle Arapça dersine karşı ilgisiz, duyarsız ve isteksiz davranmaları normal görülebilir. “Bazı öğrenciler dersi dinlemiyor ve dinleyen arkadaşları engelliyor.” tespitinin kimi öğrencilerin Arapça dersine karşı duydukları duyarsızlığa bağlanabilir. Öğretim döneminin ardından, iş hayatına atılırken, yabancı dil olarak Arapçanın hemen hemen hiçbir şekilde talep görmemesi yabancı dilin öğretiminde genel bir isteksizliğin ortaya çıkmasına neden olabilir. Bu var sayıma göre yabancı dil öğrenme çabası ile o çabanın sonucunda elde edilecek “fayda” arasında doğrudan bir ilişki görülmektedir (Başkan, 1969).

Diğer yandan öğrencinin geldiği çevrenin Arap dili hakkında sarf ettiği olumsuz sözler öğrenci üzerinde isteksizliğe, ardından başarısızlığa neden olabilir. Nitekim bir öğrencinin “8. sınıftaki rahat hayattan ve kötü imajdan sonra imam hatibe gelmek hiçbir dini ders görmeme isteği oluşturabilir. Dolayısıyla öğrenci baştan Arapçayı dinlemeyip önemsemediği için sonrasında da başarılı olamayabilir” görüşü çevrenin Arapça imajı üzerindeki etkisinin önemini göstermektedir.

6-Dilden Kaynaklanan Sorunlar

İlköğretimini Cezayir’de bitiren bir öğrencinin görüşüne göre Arapça öğrenmek için günlük yaşamda Arapça konuşmak gerekir. Bu da Türkiye’de değil ancak bir Arap ülkesinde olabilmektedir. Çok yaygın bir kaniya göre bir dili öğrenmenin en iyi yolu, o dilin konuşulduğu ülkede yaşamaktan geçer. Diğer yandan ilgili dilin ülkesinde yaşamamanın, o ülkenin dilini yeterince öğrenmiş olma bakımından bir “garanti” olmadığı gerçeğini de unutmamak gerekir (Başkan, 1969). Yabancı dilin ülkesinde öğrenilmesi çerçevesinde genel ve mesleki

liselerle ilgili ülkelerin liseleri arasında öğrenci değişim programlarının geliştirilmesi gerektiği kanısındayız.

Kimi öğrencilerin söylediği gibi “Arapça gramerinin ana dilimizin gramerinden farklı, diğer dillere göre zengin bir dil ve zor bir gramer yapısına sahip olması, konuların ağır geleceğinin var sayılması” öğrenmeyi olumsuz etkilemektedir. Nitekim yapılan bir araştırmaya göre “öğretmenlerin ağırlıklı olarak dilbilgisi öğretimini istemedikleri” (Aydın, Mehmet Zeki, 2005, s. 441) görülmektedir. Aynı araştırmada Arapça öğretmenlerinin %52.2’si “Arapça öğretmenleri, çoğunlukla derste dilbilgisi kurallarıyla ilgili konulara ağırlık vererek, metin/diyalogları ve konuşma/pratiği ihmal ediyorlar” (Aydın, Mehmet Zeki, 2005, s.442) görüşünü kısmen doğru, %23.9’u tamamen doğru, %21.7’si yanlış bulmaktadır (Aydın, Mehmet Zeki, 2005). Sözü edilen oranlar dikkate alındığında öğretmenlerin teorik olarak dilbilgisi ağırlıklı bir Arapça öğretiminden yana olmadıkları; ancak uygulamada, teoride savundukları fikirlerle çeliştikleri söylenebilir. Diğer taraftan bir kısım öğrencinin Arapça dilbilgisi yapısını zor ve karmaşık bulması anlaşılır bir durum olarak değerlendirilebilir. Arap Dilinin tarihi incelendiğinde, dili öğretme konusunda, dilbilgisinin zamanla araç olmaktan çıkıp amaç haline geldiği ileri sürülebilir (Başkan, 1969; Demircan, 1988; Kaçar, 2006).

Türkiye’de yabancı dille eğitim yapan kimi okullarda dilbilgisi öğretimine kısmen yer verildiği görülmektedir. Söz gelimi Amerikan Robert Koleji ve Üsküdar Amerikan Lisesi gibi okullarda dil bilgisi sadece hazırlık sınıflarının prep kurlarında teorik olarak öğretilmektedir. Amerikan Robert Koleji Hazırlık İngilizce programı haftada 20 saattir. Bu sürenin on saatinde okuma, yazma, konuşma ve dinleme alanlarını kapsayan, edebiyatla bağlantılı program uygulanır. Sözlü ifade çalışmalarına beş saat ayrılır. Diğer beş saatte ise yazma ve okuma becerilerinin üzerinde durulur. Yılsonunda öğrenciler normal bir 9. sınıf programına hazır hale getirilerek, İngiliz Dili derslerini ve İngilizce olarak okutulan matematik ve fen derslerini izleyebilmelidir (Kolej, 2011).

Özel okullar giriş sınavında İngilizce bilgisi ölçülmediği için aynı sınıftaki öğrencilerin İngilizce bilgileri çok büyük farklılık gösterir. İngilizce bilgisi az olanlara ek ders olanağı sağlanır. Program yoğun ve katılımcı olup dil bilgisi ve edebiyata dayalıdır (Kolej, 2011). Hazırlık sınıfında öğretim yılının başında yapılan seviye belirleme sınavında bir üst kura geçen öğrencilere 2. yabancı dil olarak Almanca veya Fransızca dillerinden biri seçmeli ders olarak okutulur. İkinci dil öğretiminin yalnızca hazırlık sınıfında teorik dil bilgisi öğretimine

biraz daha fazla yer verilirken, 9., 10., 11. ve 12. sınıflarda haftada 5’er saat okutulan 2. yabancı dil öğretiminde teorik dil öğretimine daha az yer verildiği görülmektedir (Kolej; Hacer Ş. Bayram; Muhammed F. Bayram, kişisel görüşme, Ekim 2011).

Dil öğretiminde başarıyı elde etmek için yabancı dille öğretim yapan Amerikan Robert, Üsküdar Amerikan, Saint George Avusturya gibi özel okullarının yanında, “Anadolu Lisesi” statüsünde Almanca öğretimi yapan İstanbul Lisesi’nin, yine aynı statüde Fransızca öğretimi veren Galatasaray Lisesi’nin dil öğretimi tecrübelerinden azami derecede istifade edilmesi gerektiği kanısındayız.

7- Öğretmenlerden Kaynaklanan Sorunlar

İmam Hatip Liselerinde Arapça bir meslek dersidir ve aynı dersin okutulması çoğunlukla meslek dersi öğretmenleri tarafından yapılmaktadır. Arapça dil öğretiminde başarı sağlamanın yolunun, ilgili derse giren öğretmenlerin yabancı dil formasyonu almış Arapça öğretmenlerinden geçtiği söylenebilir (Kaçar, 2006). Milli Eğitim Bakanlığı’nın dil formasyonunu almış Arapça öğretmenlerinin istihdam edilmesi politikaları belirsizdir.

Ders kitaplarının dışında farklı öğretim malzemeleri kullanılarak öğrencinin dikkati canlı tutulmalı, monotonluktan mümkün olduğunca uzak durulmalıdır. Bunun için okul idaresi, okul-aile birliğiyle işbirliği yaparak fiziki yapının yanında bilgisayar, internet, uydu tv, cd, vcd, dvd, tepegöz, projeksiyon cihazı gibi yabancı dil öğretimi için görsel ve işitsel (Başkan, 1969; Demirel, 1999) destekleyici araçların kullanılabilmesi sınıflar oluşturmalarıdır. Okul idaresinin ders dağıtım programını yaparken dersleri zevkli ve eğlenceli işleyebilen, sınıfın tamamını derse katabilen, öğrencilerle iletişimi iyi, dalında tam donanımlı ve özellikle “Arapçayı sevdirebilme yeteneğine sahip öğretmenlerin derse girmesini sağlaması” gerekmektedir.

Anket cevaplarında öğrenciler sık sık ders öğretmenin değişmesinden olumsuz etkilendiklerini ifade etmektedirler. Bu yüzden ilköğretimdeki sınıf öğretmenliği uygulamasında olduğu gibi 9.sınıfta hangi Arapça öğretmeniyle başlanmışsa aynı öğretmenle devam edilmesinin dil öğretiminde olumlu bir etki yaratacağı düşünülmektedir. Kimi öğrencilerin disiplinle öğrenme arasında doğrudan bir ilişki kurdukları görülmektedir. Gerçekten de sınıfta disiplini sağlama öğretmenlerin önemli rollerinden biri sayılmalıdır (Aydın, Bahri, 2007b). Öğrencilere göre ilk yıldan itibaren öğrencinin sıkı bir denetim altına (Aydın,

Bahri, 2008) alınmaması, öğretmen'in sınıfta yeterli disiplini sağlayamaması dil öğretiminde başarısızlığa neden olmaktadır.

Öğretmen ve öğrencilerin sorun olarak birleştikleri bir nokta; müfredatın yetiştirilememesi kaygısıdır. Bu öbeğe giren öğrenciler, hocaların konuyu öğretmekten çok kitabı bitirme amacıyla oldukları kanısındadırlar. Öğrencilerin bu görüşünü paylaşan bir kısım öğretmen de “müfredatı yetiştirmek için hiçbir şey öğretmemektense yavaş, ama iyi kavratarak öğretim yapmak” görüşünü dillendirmektedir.

8- Öğrenciden Kaynaklanan Sorunlar

Öğrencilerin üzerinde durdukları önemli bir husus, ödev olsun olmasın evde ders çalışma alışkanlıklarının olmamasıdır. Genel ve meslek liselerine devam eden öğrencilerin düzenli ders çalışma noktasında arzulanan düzeyde olamadıkları görülmektedir. Çoğu veli öğrencilerin bu durumundan şikâyetçidir. Ders çalışma alışkanlığı orta öğretimin değil, ilköğretimin kazandıracağı bir davranıştır. Öğrenci sınıfta işlenen dersleri evde tekrar etmek, bir gün sonra işlenecek dersleri evde hazırlamak, sınıfta öğretmen eşliğinde işlenecek dersleri dikkatle ve başka bir öğrencinin dinlemesini engellemeyecek şekilde dinlemek durumundadır. Dersi dinlemeye yatkın öğrenciler kimi arkadaşlarının ders araç-gereçlerini sınıfa getirmemesinden şikâyet etmektedir. Temel ders materyallerinden kitap ve defter olmaksızın sınıfa gelen öğrenciler dersin işlenişine engel olmaktadır. Öğretmen sınıfın dinleme düzenini bozan böyle öğrencileri derse katma çabası içine girdiğinde dersin konsantrasyonu ortadan kalkmaktadır. Bazı öğrencilerin disiplinle Arapça öğretimi arasında doğrudan ilişki kurdukları ve bu yüzden dil öğrenmede başarısız oldukları belirlenmiştir.

Dersi sevme ile anlama arasında doğrudan bağ kuran öğrenciler, öğrencinin Arapçaya karşı ön yargılı olmasını, her şeyi öğretmenden hazır beklemesini, zorlamaya gelmiyor olmasını dil öğrenimi için engel görmektedirler. Ayrıca “ne işimize yarayacak” düşüncesiyle öğrenmek istemeyenler gurubuna giren öğrencilerin kelime ezberlerinin yetersiz olmasından şikâyetçi oldukları görülmektedir.

9-Ders Araç ve Gereçlerinden Kaynaklanan Sorunlar

Ders materyallerinin öğretmenlerin hizmetine sunulması okul yöneticilerinin önde gelen görevleri arasında sayılmalıdır (Aydın, Bahri, 2007a). Sürekli gelişen yabancı dil öğretimi anlayışının etkisiyle grameri esas alan geleneksel

ders kitaplarının yerini, dilbilgisi kurallarının yanı sıra dili bir iletişim aracı sayan iletişimsel ders kitaplarının aldığını söylemek mümkün. İletişimsel ders kitapları dayanıklı, çekici, kullanışlı ve kolay temin edilebilir özellikte olmalıdır (Bostancı, 2005). Konular ihtiyaca göre sıralanmalıdır. Motivasyonu artırıcı, kurumun amaçlarına ve öğrencilerin seviyelerine uygun olmalıdır. Konular basitten karmaşığa doğru, alıştırmalar yeterli ve gerçek hayattan verilmelidir. Resim, fotoğraf, karikatür gibi ilgi çekici malzemeler, öğretmen ve alıştırmaya kitabı, video ve ses kasetleri gibi tamamlayıcı materyaller içermelidir (Başkan, 1969; Bostancı, 2005; Hengirmen, 1993).

Sayılan özelliklere uygun Arapça ders kitaplarının henüz hazırlanamadığını söylemek mümkün. Nitekim yapılan araştırmalara göre Türkiye’de Arapça öğretiminin başarısızlığı %82 oranında kitap, metot ve öğretmen eksikliğine bağlanmaktadır (Bostancı, 2005). Öğrencilerin verdiği cevaplar doğrultusunda; Arapça kitaplarının yanı sıra öğrencilerin ders araç ve gereçlerinin eksik olması, dil öğrenimi sırasında öğrencilerin kulak dolgunluğunun olmaması, öğretmenin kitap ve tahta kullanmadan doğrudan dersi anlatmaya geçmesi gibi nedenlerden dolayı Arapça dersinde istenilen başarıya ulaşamadığı sonucuna varılmaktadır. Öğrencilerin ders anlatımı esnasında öğretmenlerden; sınıfta öğrencilerin ilgisini çekecek görsel materyaller kullanmalarını, derste Arapça fıkralar anlatıp bunların Türkçeye tercüme edilmesini talep ettikleri gözlenmektedir.

Medrese usulüyle özel Arapça dersi alan öğrencilere göre Arapça ders kitapları karmaşık ve toplama bilgilerden oluşmaktadır. Onlara göre 9. sınıfta Sarf ve Nahiv gibi temel konuların yerine pratiğe önem verilmesi Arapça öğretiminde başarısızlığın yegâne nedeni olarak görülmektedir.

Öğretmenlerin çoğunluğuna göre yeni müfredat çerçevesinde hazırlanan 10. sınıf Arapça ders kitabının her bir ünitesinden en az bir dersin çıkarılması gerekmektedir. Aksi takdirde müfredatın yetiştirilmesinin çok zor olduğu düşünülmektedir.

Özetle, hiçbir öğrencinin problemi tek boyutta değerlendirmedeği; meseleye çok değişik açılardan yaklaştığı gözlemlenmiştir. Bu tip yaklaşımların ortaya çıkması problemin çözülmesi adına önemli bir gelişme olarak değerlendirilebilir.

Öneriler

Öğretmen ve öğrenci görüşleri incelendiğinde Arapça dersinin öğretiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin birçok ortak nokta bulunmakla birlikte bazı görüşlerde de farklılaşmalar görülmektedir. Dersin öğretiminde yaşanan araç-gereç eksikliği, öğretmen ve öğrenci arasındaki seviye farkından kaynaklanan sorunlar, herhangi bir dili öğrenmek için aynı zamanda o dili yaşamak gerektiği, Arapça ders sayısının azlığı, hazırlık sınıfının olmaması, ders kitabının içeriğinden kaynaklanan yetersizlikler, Türkiye’deki sınav sisteminden kaynaklanan sorunlar... öğretmen ve öğrencilerin ortak tespitlerine örnek olarak verilebilir.

Bütün bu görüşler incelendiğinde ve Arapça öğretiminin tarihsel değerlendirilmesiyle karşılaştırıldığında, öğretimin daha etkili, kalıcı, zevkli ve anlamlı gerçekleşmesi için aşağıdaki öneriler sunulabilir:

- İstanbul, Galatasaray, Kabataş, Kadıköy... Anadolu liseleri ile özel yabancı liselerde uygulanan hazırlık sınıfları İmam Hatip liselerinde de uygulanabilir.
- Orta öğretim kurumlarıyla yabancı ülkelerin orta öğretim kurumları arasında öğrenci değişim programları uygulanabilir.
- Öğrencilerin yaz aylarında ilgili ülkelerin dil kurslarına katılımları sağlanabilir.
- Hazırlık sınıfında sadece Arapça okutulabilir. Bir üst sınıfa geçme merkezi sınavla yapılarak, barajın 100 üzerinden en az 60 olması sağlanabilir.
- İmam Hatip liselerinde hazırlık sınıfı açıldıktan sonra normal sınıflarda tefsir, hadis, fıkıh, kelim gibi meslek derslerinin de Arapça okutulması sağlanabilir.
- İlköğretimdeki sınıf öğretmenliği uygulamasında olduğu gibi 9.sınıfta hangi Arapça öğretmeniyle başlanılmışsa son sınıfa kadar aynı öğretmenle devam edilmesi sağlanabilir.
- Hocaların öğretim yöntem ve teknikleriyle ilgili bazı temel becerilerinin artırılması sağlanarak dersin sunuş şekline farklı bir boyut kazandırılması sağlanabilir.
- Öğrencilerin seviyelerine inilmesi sağlanabilir.
- Öğrencilerin çeşitli uyarıcılar sayesinde istekli hale getirilmesi sağlanabilir.
- Dersin öğretimine başlandığı ilk yıllardan itibaren öğretim ciddi tutularak, düzenli bir eğitim süreci oluşturulabilir.
- Öğrencilerin dersle ilgili ön yargıları tespit edilerek, bunları giderme yoluna gidilebilir.

- Öğretmenlerin iletişim becerileri artırılarak öğrencilerle daha rahat diyalog kurlmaları sağlanabilir.
- Dil öğretimi işitsel-görsel materyallerle desteklenerek daha cazip hale getirilebilir.
- Arapça ders kitapları gerçek yaşamdan örneklerle zenginleştirilerek öğrenci seviyesine uygun hale getirilebilir.

Kaynakça

- Açık, K. (2002). *Tanzimat’tan Cumhuriyet’e Arapça Öğretimi (Kaynaklar ve Yöntemler)*. Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aydın, B. (2007a). İlköğretim öğrencileri açısından yönetici imajı. *XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 5-7 Eylül* (s. 1244-1248). Tokat: Gazi Osmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.
- Aydın, B. (2007b). Öğretmenlerin kendi sınıf disiplin sistemlerini oluşturması, *Gazi Osmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1* (2). 19-32.
- Aydın, B. (2008, Ocak). Öğrencilerin kendi kontrolünü sağlaması. *İlköğretim Dergisi, 22*, 21-28.
- Aydın, M. Z. (2005). *İmam Hatip Lisesi Arapça ders programı uygulamalarıyla ilgili sorunlar*. İmam Hatip Liselerinde Eğitim ve Öğretim, İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi, 429-455.
- Bab-ı Meşihat İlmiye Salnamesi, (1334). İstanbul: Matbaa-i Amire.
- Başkan, Ö. (1969). *Yabancı-dil öğretimi*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi.
- Başbakanlık Osmanlı Arşivi, (Ty.) Yıldız, Kısım 31, No:1374, Zarf 115, Karton 84.
- Bolelli, N. & Yılmaz, N. (2007). *İmam Hatip Liseleri 9. sınıf Arapça ders kitabı*. İstanbul: MEB.
- Bostancı, A. (2005). İlahiyat Fakültelerinde Arapça öğretiminde kullanılan ders kitapları ve diğer araç-gereçlerin tespit ve analizi. *Sakarya İlahiyat Fakültesi Dergisi, 11*, 1-30.
- Çalmuk, F. (2004). *Kod Adı İHL: Bir İmam Hatip hikâyesi*. Ankara: Merdiven.

- Dağlı, G., Silman, F.& Birol, C. (2009). Üniversite yöneticilerinin bilgi yönetimi araçlarını kullanma yeterlilikleri ile ilgili nitel bir çalışma (KKTC Örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(3), 1237-1290.
- Demircan, Ö. (1988). *Dünden bugüne Türkiye’de yabancı dil*. İstanbul: Remzi.
- Demirel, Ö. (1983). Yabancı dil öğretiminde ölçme ve değerlendirme. (Haz.), Özcan Demirel, *Orta Öğretim Kurumlarında Yabancı Dil Öğretimi ve Sorunları*, (159-190). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Demirel, Ö. (1990). *Yabancı dil öğretim yöntemleri*. İstanbul: Can Ofset.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında yabancı dil öğretimi*. İstanbul: MEB.
- Diñçer, N. (1974). *1913’ten bugüne İmam-Hatip Okulları meselesi*. İstanbul: Yağmur.
- Düstûr (1286/1869). *Maarif-i Umumiye Nizamnamesi*, II, 24 Cemaziye’l-ûla, Matba-i Amire, 1290/1873.
- Ergin, O. (1937). *Muallim M. Cevdet’in hayatı, eserleri ve kütüphanesi*. İstanbul:Bozkurt.
- Ergin, O. (1977). *Türkiye maarif tarihi. I-II, III-IV*. İstanbul: Eser.
- Din Öğretimi Genel Müdürlüğü (1970). *Grafiklerle din eğitimi okulları: 1951–1970*. Ankara: MEB Din Öğretimi Genel Müdürlüğü.
- Hengirmen, M. (1993). *Yabancı dil öğretim yöntemleri ve Tömer yöntemi*. Ankara: Engin
- İşler, E., vd. (2008). *İmam Hatip Liseleri Arapça dersi öğretim programı (9, 10, 11, ve 12. sınıflar)*. Ankara.
- İşler, E., vd. (2009). *İmam Hatip Liseleri 10. sınıf Arapça ders kitabı*. İstanbul: MEB.
- Kaçar, H. İ. (2006). İmam Hatip Liseleri ve İlahiyat Fakültelerinde Arapça öğretimi üzerine. *Din Eğitimi Araştırmalar Dergisi*, Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Din Eğitimi Anabilim Dalı, 17, 116-133.
- Kocaman, A. (1983). Yabancı dil öğretiminde yeni yönelimler. (Haz.) Özcan Demirel, *Orta Öğretim Kurumlarında Yabancı Dil Öğretimi ve Sorunları* (s.2-11), Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Kodaman, B. (1988). *Abdülhamid devri eğitim sistemi*. Ankara: TTK.
- Kolej, A. R. (2011). *Eğitim/öğretim, İngilizce*. <http://portal.robcol.k12.tr/tr/Default.aspx?pgID=13> 23.10.2011 tarihinde edinilmiştir.
- Kuran, E. (1976). *Osmanlı imparatorluğunda yenileşme hareketleri*. Ankara: Türk Dünyası El Kitabı.
- Mehmedoğlu, Y. (2001). *Tanzimat sonrasında okullarda din eğitimi (1838-1920)*. İstanbul: İFAV.

- Özdemir, A. (2004). İlahiyat Fakültelerinde Arapça öğretiminin gerekliliği, karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 10, 27–49.
- Plotnik, R. (2007). *Psikolojiye giriş* (Çev: T. Geniş). İstanbul: Kaknüs.
- Sarı, M. & Doğanay, A. (2009). İnsan onuruna saygı değerinin kazandırılmasında örtük program: Düşük ve yüksek okul yaşam kalitesine sahip iki ilköğretim okulunda nitel bir çalışma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(2). 877–940.
- Soytekin, B. (1982). Yabancı diller okulunda yöntem arayışı ve işlevsel/kavramsal yaklaşım. *Yabancı Dil Öğretim Sorunları, Gözlemler, Öneriler* (s. 6-22), İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu Yayınları.
- Unat, F. R. (1964). *Türkiye eğitim sisteminin gelişmesine tarihi bir bakış*. Ankara: MEB.
- Uşaklıgil, H. Z. (1936). *Kırk yıl. I*. İstanbul: Cumhuriyet Gazete ve Matbaası.
- Vilâyât-i Şahâne’de bulunan Leylî ve Nehârî Mekâtib-i İdâdiyeye mahsûs olarak bu kere tadilen kaleme alınan ders programları*, (1310). İstanbul.
- Zihnî, M. (1981). *el-Muntehab ve’l muqtedab fi kavâidi’s-sarf ve’n-nahv*. İstanbul: Marifet.

Teaching Arabic in Turkey According to the Views of Students and Teachers: A qualitative research on the Anatolia Imam-Hatip High School Students

Selahattin Bayram *

Abstract- In this article, the history of Arabic education in Turkey is investigated, and an overall assessment of its current condition is presented. Within the scope of the article an outline of Arabic education in secondary schools from the 18th century onwards is given, comprising the Ottoman periods, the early years of the Turkish Republic and the following years until the present. With the aim of indicating the present problems encountered in language education, the opinions of the students and teachers of Üsküdar Anadolu Imam Hatip High School are consulted.

The research is significant mainly in two aspects. Firstly, this research employed the method of asking open-ended questions to students in order to determine their perspective on Arabic teaching. Secondly, the questionnaire aimed to trigger self-evaluation among the teachers in light of the opinions and recommendations of the students, and contribute to the process of improving teaching methods.

This research was carried out according to the qualitative case assessment model based on an in-depth and multi-dimensional examination, from the perspective of the students and teachers in Anadolu Imam Hatip High Schools.

*Assist. Prof. Dr., İstanbul University, Faculty of Theology, Department of Arabic Language and Rhetoric

Address for correspondence: İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Fatih-İstanbul

E-mail: sbayram63@yahoo.de

For this article the method of interview and scanning was employed from the qualitative data collection methods, and the teachers and students were taken as the source of data. It was assumed that the fact that the questions were open-ended and wide-scoped would enable the source of data to view the problem from a wide perspective.

The scope of the article consists of 200 eleventh and twelfth grade students and 15 teachers from the Anadolu Imam Hatip and Imam Hatip High School in Üsküdar, İstanbul in the school year of 2009-2010. The three open-ended questions that were directed to the students were also directed to the teachers who taught the Arabic class in an interview setting. All the teachers who taught Arabic were included within the scope of this article.

While the data was being analyzed the method of content analysis was used; the opinions and statements of the teachers and the students regarding Arabic education were coded. In the data coding phase, certain themes were established by the clustering of codes under cohesive and logical titles. Later on the percentages of these themes within the larger coding were calculated. In the third phase the data was arranged according to the codes and themes. In the last phase a set of conclusions were reached by interpreting the findings. The findings were discussed under the subtitles of “lack of purpose in Arabic education, presentation of the material in a manner not compatible with the students’ language skills levels, the inadequacy of the Arabic basis of the students and the weekly lesson hours, indifference towards Arabic among the students, problems stemming from language, teaching methods, teachers, students, and lesson tools”.

Twenty-six percent of the students think that the language education problems stem from the *students*, 25% see the source of the problem as the *education system*, 19% hold the *teachers* responsible, and 17 % regard *teaching methods* to be problematic.

As opposed to this 37% of the teachers think that the problems encountered originate from *teaching methods*, 21% hold the *education system* responsible, whereas 13% think the *students* and 11% the *teachers* to be the most important part of the problem. The fact that problems stemming from the education system ranked second place in both the student and the teacher responses proves this issue to be an important subject worthy of attention.

In schools such as American Robert College and Üsküdar American Academy where education is in a foreign language, language teaching with a component

of grammar instruction is carried out intensively only during the preparatory year. The grammar rules that are taught during the preparatory year are improved during grades 9, 10, 11, and 12 without direct allusion via application. It is plausible to suppose that the foreign language education method that is implemented in American Robert College and Üsküdar American Academy can constitute a model for secondary and even higher education institutions.

A series of suggestions are included at the end of the article for the Arabic instruction to be made more effective, permanent, enjoyable, and meaningful. Some of these are: “reinstating the preparatory year in the Imam Hatip High Schools in a similar fashion to the private foreign high schools, providing student exchange programs such as Erasmus and Socrates for grade 12 students, encouraging students to attend summer language schools in Arab countries, focusing instruction entirely on Arabic in the preparatory year, making it possible for students to pass on to the next grade only through a centrally administered test where at least a 60 is required out of a 100, implementing the “class teacher” method of the primary schools, using visual and aural tools in language education, etc.”

Keywords- Foreign Language, Arabic Education, Student, Teacher, High school.

İmam-Hatip Liseleri Literatürü Üzerine Bibliyografik Bir İnceleme

Recep Kaymakcan * İbrahim Aşlamacı **

Özet- Bu makalede Cumhuriyet dönemi Türk eğitim sistemi içerisinde yer alan, haklarında en fazla konuşulan ve tartışılan kurumlardan biri olan İmam-Hatip Liselerine ilişkin Türkçe ve İngilizce dillerinde yazılan literatürün tespiti ve sınıflandırılması üzerinden bu konunun ele alınışına dair bir analiz yapılması hedeflenmektedir.

Bu çalışma kapsamında İmam-Hatiplerle ilgili 1951-2011 yılları arasında yayınlanan kitap, makale, bildiri, kitap bölümü ve tezlerden oluşan 155 adet akademik çalışma tespit edilerek bibliyografya oluşturulmuştur. Tespit edilebilen bu çalışmalardan 27'si kitap ve rapor, 4'ü kitap bölümü, 32'si makale, 43'ü bildiri ve 49'u tezden oluşmaktadır. Çalışmaların tamamına yakını 1983 sonrası yapılmış ve 19'u İngilizce 136'sı ise Türkçe dilinde yayınlanmıştır. İngilizce yayınların tamamı Türkiye'nin İmam-Hatip modelini tanıtmaya yöneliktir. Türkçe çalışmaların önemli bir kısmı bu okullardaki eğitim öğretim sürecine yönelik değişik konuları ele almakta ya da tarihsel süreci işlemektedir. Ayrıca Türkçe çalışmaların İlahiyat Fakülteleri dışındaki sosyal bilimlerden tarafında kısıtlı bir şekilde ele alındığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler- İmam-Hatip Okulları, İmam-Hatip Okulları Literatürü, Türkiye'de Dini Okullar, Bibliyografik İnceleme.

* Prof. Dr., Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi

** Arş. Gör. İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi ve Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora Öğrencisi

Giriş

Cumhuriyet döneminde eğitim sistemi içerisinde yer alan başlıca kurumlardan birisi olan İmam-Hatip okulları¹ kuruluşlarından bugüne kadar ortaya çıkış şekli, yapısı, müfredatı, öğrenci ve mezunlarıyla Türkiye'nin gündeminde sürekli tartışılan bir konudur. Cumhuriyet projesi içerisinde mektep-medrese ikilemine son vermenin formülü olarak 3 Mart 1924 tarihli Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun 4. maddesi gereği açılan bu okullar Cumhuriyet tarihi boyunca oldukça zengin bir deneyime sahip olmuşlardır. 1924 yılında 29 yerde açılan bu okulların tamamı 1930 yılına kadar öğrenci yokluğu gerekçesiyle kapatılmıştır. 1949 yılında 10 ay süreli olarak açılan imam hatip yetiştirme kurslarının yetersiz bulunmaları üzerine 1951 yılında ilkokula dayalı yedi yıllık İmam-Hatip Okulları tekrar açılmıştır. Bu tarihten sonra özellikle 1973 yılında çıkartılan Milli Eğitim Temel Kanunu ile okullara lise statüsü kazandırılması, mezunlarına üniversiteye giriş hakkının tanınması ve kız öğrencilerin de bu okullara kabul edilmesiyle sayılarında ve öğrenci mevcutlarında ciddi artışlar olmuştur. Bu kurumlardaki niceliksel artış kamuoyunda 28 Şubat süreci olarak bilinen 1997 yılındaki süreçte kesintisiz sekiz yıllık eğitim ile orta kısımlarının kapatılması ve üniversiteye giriş sisteminde yapılan katsayı uygulaması ile 1998'den 2003 yılına kadar ciddi düşüş göstermiştir. 2003'ten sonra bu okulların öğrenci mevcudu yeniden yükselmeye başlamıştır.

Kuruluşundan bugüne kadar sosyal bilimlerin siyasetle paylaştıkları önemli konulardan birini teşkil eden İmam-Hatipler daha çok siyasetin elinde şekillenerek günümüze kadar gelmiştir. Konunun bilimsel zeminden ziyade daha çok siyasal boyutta ele alınması bu kurumların pek çok tartışmanın konusu haline gelmesine ve bir sorun olarak algılanmasına yol açmıştır. Ancak bu kurumlar müstakil bir mesele olmaktan ziyade Cumhuriyetin din politikasının, din anlayışının ve din eğitimi yaklaşımının bir sonucu olarak ortaya çıkan ve bunlara bağlı bir mesele görünümündedir. Diğer bir deyişle İmam-Hatipler Cumhuriyet döneminde dinin birey ve toplum hayatında yerinin ne olması gerektiğine dair sürdürülen tartışmaların ve bu tartışmalar çerçevesinde toplumda oluşan farklı tarafların ideolojik mücadele araçlarından birisi olmuştur.

Cumhuriyet dönemi boyunca kesintilerle birlikte günümüze kadar gelen İmam-Hatipler, haklarında çok tartışılan ve görüş bildirilen kurumlar olmalı-

¹ Makalede kullanılan İmam-Hatip okulları kavramı Cumhuriyet tarihi boyunca bu okulların kurumsal tarihinde görülen İmam-Hatip Mektebi, İmam-Hatip Okulu ve İmam-Hatip Lisesi şeklindeki tüm eğitim kurumlarının yerine geçecek şekilde kullanılmıştır.

rına rağmen buna paralel olarak yeterli sayıda ve nitelikte bilimsel çalışmaların yapılıp yapılmadığını tespit eden, yapılan çalışmaların durumlarının ne olduğunu ortaya koyan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu eksikliğin giderilmesi ve bu konudaki mevcudun ortaya konularak konuyla ilgili ne gibi çalışmalar yapılabileceği konusunda fikir edinilmesi ihtiyacı bu makalenin çıkış noktasını oluşturmuştur.

Bu çalışmada Türkiye’de üzerinde en çok tartışılan ve görüş bildirilen eğitim kurumlarından biri olan İmam-Hatipler üzerine yapılan çalışmaların durumunun ne olduğu konu edilmiştir. Söz konusu çalışmalar tek tek incelenmesi yerine içerik analizine tabi tutulup gruplandırma yoluna gidilmiştir. Belirlenen sınıflandırmalar bu okullara yönelik gelişen söylem modelleri (en geniş anlamda İmam-Hatipleri savunan söylem ve İmam-Hatiplere eleştirel yaklaşan söylem) çerçevesinde değerlendirmeye tabi tutulmuş önemli görülen çalışmalardan örnekler sunulmuştur. Öncesinde bibliyografyayı oluşturan çalışmalarla ilgili niceliksel sonuçlar değerlendirilmiş ve söz konusu çalışmalar sınıflandırılmıştır. Bibliyografya hakkında daha ayrıntılı açıklama ise çalışmanın sonunda yer almıştır. Atıf yapılan ve bibliyografyada yer alan çalışmalara metin içerisinde, yer almayan çalışmaların künyeleri ise kaynakçada verilmiştir.

İmam-Hatipler Üzerine Yapılan Çalışmalar

Bu makale kapsamı içerisinde yer alan ve çalışmanın sonundaki bibliyografyayı oluşturan 1951-2011 yılları arasında yapılan İmam-Hatiplerle ilgili tespit edebildiğimiz Türkçe ve İngilizce literatüre bakıldığında çalışmaların yayın türü, yayın yılı ve yayın diline ilişkin bulgular şu şekildedir:

Tablo 1:
Çalışmaların Yayın Türüne Göre Dağılımı

| Yayın türü | Sayı |
|----------------|------|
| Kitap ve Rapor | 27 |
| Makale | 32 |
| Bildiri | 43 |
| Kitap bölümü | 4 |
| Tez | 49 |
| Toplam | 155 |

Tablo 1’de görüldüğü gibi İmam-Hatipleri konu alan 1951-2011 yılları arasında yapılan tespit edebildiğimiz toplam 156 çalışmadan 27’si kitap ve rapor,

32'si makale, 43'ü bildiri, 4'ü kitap bölümü ve 49'u tezlerden oluşmaktadır. Tüm veriler dikkate alındığında en fazla yayın türünün üniversitelerde hazırlanan lisansüstü tezlerden oluştuğu anlaşılmaktadır. Bunu bilimsel toplantılarda sunulan bildiriler takip etmektedir.

Tablo 2:
Çalışmaların Yayın Yılı, Yayın Türü ve Yayın Diline Göre Dağılımı

| Yayın Yılı | Kitap ve Rapor | | Makale | | Bildiri | | Kitap Böl. | | Tez | | Toplam |
|------------|----------------|------|--------|------|---------|------|------------|------|-----|------|------------------|
| | Tr. | İng. | Tr. | İng. | Tr. | İng. | Tr. | İng. | Tr. | İng. | |
| 1951-1973 | 4 | | 1 | 1 | | | | | | | 6 |
| 1974-1982 | 2 | | 1 | | 3 | | | | | | 6 |
| 1983-1997 | 4 | 1 | 7 | 5 | 14 | | 1 | 1 | 18 | 1 | 52 |
| 1998-2011 | 14 | | 11 | 6 | 26 | | 1 | 1 | 27 | 3 | 89 |
| Toplam | 24 | 1 | 20 | 12 | 43 | | 2 | 2 | 45 | 4 | 153 ² |

Tablo 2 İmam-Hatiplerle ilgili yapılan çalışmaların yayın türü, yayın yılı ve yayın dili açısından dağılımını içermektedir. Tarih aralıkları bu okulların kurumsal tarihinde önemli yer tutan³ tarihler esas alınarak oluşturulmuştur. Söz konusu tablo incelendiğinde İmam-Hatiplerle ilgili çalışmaların büyük çoğunluğunun 1983 sonrası yapıldığı görülmektedir. Bu durumun ortaya çıkmasındaki temel etkenin özellikle bu tarihten itibaren artan İlahiyat Fakültelerinin sayısı ile birlikte bu fakültelerde din eğitimi biliminin bir bilimsel disiplin haline gelmesinin olduğunu söylemek mümkündür. Ayrıca İmam-Hatiplerin eğitim sistemi içerisindeki yerinin zaman zaman yoğun olarak tartışılması konuyla ilgili farklı görüş ve söylemleri içeren çalışmaların artmasındaki önemli faktörlerden biridir.

Toplam 27 adet kitap ve raporların 5'i çeşitli STK'ların desteklediği rapor şeklindeki çalışmalardır. Kitap ve raporların sadece birisi İngilizce yayınlanmıştır. Pakistan'da 1983 yılında yayınlanan ve Pakistan, Mısır ve Türkiye'deki İslam eğitimi okullarının karşılaştırılmasının yapıldığı bu kitap (Saçiq, 1983) dışındaki diğer çalışmalar Türkiye'de yapılmıştır. Kitap ve rapor çalışmalarında

2 İki kitabın tarih bilgisine rastlanmamıştır.

3 1951 İmam-Hatip Okullarının yeniden açıldığı tarihtir. 1973'te Milli Eğitim Temel Kanunu ile İmam-Hatip Okulları İmam-Hatip Liselerine dönüştürülerek üniversitelerin Edebiyat Kolu mezunlarının girebildikleri (sosyal / sözel puanla öğrenci alan) bölümlere girmeleri sağlanmıştır. 1980 askeri ihtilalinden sonra, 1983 tarihinde Milli Eğitim Kanunu'nun 31. Maddesinde yapılan değişiklik ile İmam-Hatip Lisesi mezunlarına üniversitelerin tüm bölümlerine gidebilme hakkı tanınmıştır. 1997 yılında kabul edilen kesintisiz sekiz yıllık zorunlu eğitim kararı ile İmam-Hatiplerin orta kısımları kapatılmıştır. Yine 1998'de Yüksek Öğretim Kurulu aldığı kararla üniversiteye girişte katsayı sistemini getirmiştir. 2011 yılı sonundan itibaren meslek liselerinin yükseköğretime geçişteki katsayı sisteminin kaldırılması çerçevesinde İmam-Hatip Liselerinin üniversiteye girişteki olumsuzluk giderilmiştir.

1998 sonrasında önemli bir artış vardır. Kitap ve raporların hemen hemen tamamı yazıldıkları dönemde sürdürülen İmam-Hatip tartışmalarını ve savunmacı söylemi yansıtır şekilde hazırlanmıştır. Bunlardan 4 tanesi doğrudan İmam-Hatiplerle ilgili yapılan çeşitli bilimsel toplantılarda sunulan bildirilerin bir araya getirilerek yayınlanmasıyla oluşmuş eserlerdir.

Tablo 2’de görüldüğü gibi İmam-Hatiplerle ilgili yapılan toplam 32 makalenin 20’si Türkçe, 12’si İngilizce yayınlanmıştır. Hazırlanan makale sayısının giderek arttığı gözlenmektedir. En fazla makale 1998’den sonra yayınlanmıştır. Yayınlanan makalelerden sadece 12’si din eğitimcileri tarafından hazırlanmıştır. Bunların 6’sı, biri İngilizce olmak üzere tek başına Mustafa Öcal tarafından yazılmıştır. Bu durum din eğitimcilerinin din eğitimi biliminin önemli araştırma alanlarından birisi olan İmam-Hatipler üzerinde yeterince çalışma yapmadığını ortaya koymaktadır. İngilizce yayınlanan makalelerin tamamı Türkiye’nin İmam-Hatip modelini tanıtmaya yönelik çalışmalardır. Türkçe yayınlanan makalelerin tamamına yakını ise bu okullardaki eğitim öğretim sürecine yönelik değişik konuları ele alan ya da tarihsel süreci işleyen çalışmalardır.

İmam-Hatipleri konu alan ve bilimsel toplantılarda sunulan bildirilerin sayısı 43’tür. Bunların büyük çoğunluğu doğrudan İmam-Hatiplere yönelik 1991, 1994 ve 2003 yılında yapılan toplantılarda sunulan ve yayınlanan bildirilerdir. Bildirilerin bu toplantılara paralel olarak söz konusu tarih aralıklarında yoğunlaştığı anlaşılmaktadır. Bu bildirilerin 12 tanesi din eğitimcileri tarafından sunulmuştur. Bildirilerin tamamına yakını Türkçe makalelerde olduğu gibi bu okullardaki eğitim öğretim sürecine yönelik değişik konuları ele alan ya da tarihsel süreci işleyen çalışmalardır.

İmam-Hatip Okullarını konu edinen toplam 49 lisansüstü tezin 41’i yüksek lisans ve 8’i doktora çalışması olarak hazırlanmıştır. Yüksek lisans tezlerinin tamamı ve 5 doktora tezi olmak üzere 46 tez Türkiye’deki 3 doktora tezi de Amerika Birleşik Devletleri ve İngiltere’deki farklı üniversitelerde hazırlanmıştır. Türkiye’de yapılan 5 doktora tezi 1987, 1988, 1994, 1995 ve 1997 yıllarında yapılmışken Amerika’da yapılan doktora tezleri 1996 ve 2002 yıllarında, İngiltere’de ki ise 2009 yılında tamamlanmıştır. Bu durumda İmam-Hatip Liseleriyle ilgili yapılan doktora tezlerinden en yeni olanı 2009 yılında ve İngiltere’de yapılan bir tez olmaktadır. Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyoloji anabilim dalında hazırlanan yüksek lisans tezi (Coşkun, 1999) ile Amerika ve İngiltere’de hazırlanan 3 doktora tezi İngilizce yazılmıştır. Diğer 45 tezin dili Türkçedir. Türkçe tezlerin tamamına yakını bu okullardaki eğitim öğretim sü-

recinin değişik konularını ve İmam-Hatiplerin paydaşlarına yönelik çalışmaları içermektedir⁴. İngilizce doktora tezlerin Amerika’da yapılanlardan birisi antropoloji alanında yapılan saha incelemesini içeren (Pak, 2002), diğeri de bu okulların tarihini Türkiye’nin sosyo-politik tarihi açısından ele alarak betimleyen bir çalışmadır (Tarhan, 1996). İmam hatipler üzerine yapılan en son doktora tezi olma özelliğini taşıyan İngiltere’de hazırlanan tez ise yine saha çalışmasına dayanan ve İmam-Hatip Okullarının Türkiye’deki İslami hareket içerisindeki rolünü ve etkinliğini inceleyen, bu okul mezunlarının siyasal alanlarda ve şehir hayatındaki aktivitelerini betimleyen bir çalışmadır (Özgür, 2009).

İmam-Hatipler Üzerine Yapılan Çalışmaların Sınıflandırılması

İmam-Hatip Okullarına dair yapılmış çalışmalar bir bütün olarak değerlendirildiğinde, bunların bazı konu başlıkları altında yoğunlaştıkları anlaşılmaktadır. Bu çalışmalar ele aldıkları konular itibariyle şu başlıklar altında toplanmıştır:

- İmam-Hatiplere Taraf Olan Çalışmalar
- İmam-Hatiplerin Tarihsel Sürecine Yönelik Çalışmalar
- İmam-Hatiplere Yönelik Sosyolojik Çalışmalar
- İmam-Hatiplerdeki Eğitim Öğretim Sürecine Yönelik Çalışmalar
- İmam-Hatiplerin Paydaşlarına Yönelik Çalışmalar

Ana hatlarıyla bu başlıklar altında toplanmakla birlikte İmam-Hatiplere dair yapılan çalışmaların bazen birkaç başlığı birden ihtiva edebildiğini de belirtmek gerekir. Bibliyografyada yer alan çalışmaların, söz konusu başlıklardan hangisi için örnek oluşturduğuna dair özet bilgi vermek yerinde olacaktır.

İmam-Hatiplere Taraf Olan Çalışmalar

Cumhuriyet tarihi boyunca dinin birey ve toplum hayatında yerinin ne olması gerektiğine dair süregelen tartışmaların ve bu tartışmalar çerçevesinde oluşan söylem modellerinin kendilerini gösterdikleri en somut örneklerden biri olan İmam-Hatip meselesi bilimsel zeminden ziyade daha çok siyasal zeminde ele alınmış ve tarafların ideolojik mücadele araçlarından biri olmuştur. Bu kurumlara yönelik söylemleri en genel anlamda “İmam-Hatipleri savunan söylem” ve “İmam-Hatiplere eleştirel yaklaşan söylem” şeklinde ele almak mümkündür.

⁴ Aşağıdaki ilgili başlıklarda bu tezlere ilişkin veriler sunulmuştur.

İmam-Hatiplerin bu söylemler için ne pahasına olursa olsun yaşatılması ya da yok edilmesi gereken bir sembole dönüşmesi, bu kurumlara karşı önyargılarla hareket edilmesine ve ideolojik yaklaşımların ön plana çıkmasına neden olmaktadır. Bununla birlikte İmam-Hatip konusunda oluşan önyargı ve ideolojik tavırlar tarafların birbirlerini ötekileştirmesine ve karşı tarafın söyleminde de haklı yönler olabileceğinin göz ardı edilmesine yol açmaktadır. Özellikle Tevhid-i Tedrisat Kanunu, sekiz yıllık kesintisiz eğitim, İmam-Hatip Okullarının niçin kurulduğu ve amaçlarının ne olduğu, bu okulların sayısı ve öğrenci mevcudu, mezunlarının üniversitelere girişi, bu okulların siyasal İslâm'la ilişkileri gibi konularda yanlış yaklaşımların izlerini görmek mümkündür.

Savunan söylem ve eleştirel yaklaşan söylem içerisinde İmam-Hatip Okullarını belli ideolojilerin geliştirilmesinde araçlar olarak gören yanlış yaklaşımları bulmak mümkündür. Eleştirel yaklaşan söylem ortaçağ karanlığını, dogmatik düşüncüyü, tebaa anlayışını, ezberci eğitimi temsil ettiğini söyledikleri medreselerin devamı olarak İmam-Hatip okullarını nitelendirerek karşı çıkmaktadır. Tanilli'ye (2002) göre bu okullar kapitalist sistemin köylü çocuklarını uyutmak için açtığı okullardır ve bu okullarda din ile aydınlık birlikte düşünülemeyeceği için aydın din adamı yetiştirmek mümkün değildir. Savaş'a (2000, s.311) göre ise İmam-Hatipler Öğretim Birliği Yasası'nın din görevlisi yetiştirmek için açılmasını öngördüğü okullardır. Fakat bu okulların imam ve hatiplik gibi dini görevi görecek, memurların yetişmesini sağlayacak adedi geçecek şekilde başka deyişle milyonlarca çocuğu dini eğitime tabi kılacak şekilde gereğinden fazla açılması açıkça anayasaya ve eğitimde laiklik ilkesine aykırıdır. Bu okullar her ne kadar Tevhid-i Tedrisat Kanunu'na göre açılmış olsalar da zaman içinde arka bahçeye dönüştürülerek bir rucu eyleminin odakları haline getirilmişlerdir (Sakaoğlu, 2003, s.283).

Eleştirel yaklaşan söylem içerisinde ideolojik olarak nitelendirilebilecek en göze çarpan çalışmalardan birisi Mahmut Adem'in çeşitli yerlerde yazdığı yazılarından derlenmiş "Devrim Yasaları Odağında Öğretim Birliği" adlı eseridir. Adem, Atatürkçü düşüncenin eğitim ilkelerini, ulusal eğitimi, Öğretim Birliği Yasası'nı ve önemini ele aldığı çalışmasında İmam-Hatiplere ilişkin düşüncelerine de sık sık yer vermiştir. Adem'e göre Öğretim Birliği Yasası'nın 4. maddesi İmam-Hatip Okullarında yalnızca dinsel hizmetlerin yerine getirilmesi ile ilgili görevlilerin yetiştirilmesini öngörürken 1950 sonrası Köy Enstitülerinin kapatılarak İmam-Hatiplerin gereğinden fazla açılması iki kanallı eğitim sistemine dönüşmeyi başlatmıştır. Bugün Türkiye'de yaşanmakta olan siyasal, toplum-

sal bunalımın kökeninde İmam-Hatip Okullarının mesleki lise niteliğini yitirip kimi şeriatçı partilere mücahit yetiştirmesi yatmaktadır. Bu okulların sayısını artırmadaki asıl amaç köktendincilerin özledikleri şeriat düzenini kurmak için gerekli altyapıyı hazırlamak, daha açık bir deyişle Afganistan'daki Talibani yetiştirmektir. Bu okullarda öğrenim görenlerin çok önemli bir bölümü şeriat düzenine özlem duyar bir duruma gelmektedir. Kimi yörelerde İmam-Hatip öğrencileri Cumhuriyet bayramı törenlerine katılmamaktadır. Bu okulların hedefi 4. maddedeki din görevlisi yetiştirmenin çok ötesine geçmiş durumdadır. Asıl amaç İmam-Hatip kökenli vali, kaymakam, hâkim, savcı, doktor vs. yetiştirip kaleyi içten fethetmektir (Adem, 2001).

İmam-Hatiplere yönelik eleştirel yaklaşan söyleme karşı savunan söylemin de yazılarında çoğu zaman savunma psikolojisiyle de karşı taraf için niyet okumaları yaparak bilimselliğin dışında yanlı yaklaşıma düştüğü görülmektedir. İmam-Hatipleri eleştirenlerin aslında çok farklı niyetleri ve maksatları olduğu fakat onların gerçek niyet ve maksatlarını gizleyerek bu okulları ya laiklik ya da Atatürkçülük adına eleştirdikleri dile getirilmektedir (Öcal, 1995).

Savunan söylemin içine düştüğü diğer bir yanlı yaklaşım tarzı da bu okulları kendi ideolojilerini geliştirmek adına araç olarak görme şeklindeki yaklaşımlardır. Bunlardan birisi bu okulları Türk-İslâm ülküsünün geliştirilmesinin ve örnek Müslüman Türkün yetiştirilmesinin mekânları olarak gören anlayıştır. Bu anlayışa ilişkin en çarpıcı çalışmalardan birisi Sabri Akdeniz'in "Milli Eğitimimizde İmam-Hatip Okullarının Yeri ve Köy Enstitüleri" adlı eseridir. Akdeniz bu eserinde eğitime ilişkin yaklaşımını İmam-Hatip Okulları ve Köy Enstitülerini karşılaştırarak ele almıştır. Akdeniz'e göre eğitimin en temel işlevi iyi yurttaş yetiştirmektir. Çalışmasında öncelikle Türk insanının ayırdedici özelliklerini sıralayarak mevcut eğitim kurumlarını bunlara göre değerlendirmeye çalışmıştır. Ona göre Türk varlığının korunması ve devamının sağlanması, eğitimin milileştirilmesine ve Türk çocuğunun töre, inanç, gelenek, her türlü değer ölçüsü ve hayat anlayışı ile milli Türk insanı olarak yetiştirilmesine bağlıdır. Okuldaki eğitim örnek Müslüman Türk ailesi doğrultusunda olmalıdır. Buna hizmet edecek milli Müslüman Türk örneğine en yakın eğitim kurumları İmam-Hatip Okullarıdır (Akdeniz, 1971).

İmam-Hatip Okullarını araç olarak görme şeklindeki yaklaşıma bir diğer örnek de Hayrettin Karaman'ın "İmam-Hatiplilik Şuuru" adlı eseridir. Karaman 90'lı yıllardaki konferans konuşmalarından oluşan eserinde hedef olarak belirlediği İslamlaşmanın eğitim öğretim yoluyla gerçekleştirilebileceğini belirte-

rek bu hedefe ulaşmada İmam-Hatip okullarını araç olarak görmektedir. Ona göre bu hedefi gerçekleştirmek için en uygun camia elemanı, konumu, teşkilatı, programı ve liyakatı itibariyle İmam-Hatip camiasıdır. İmam-Hatiplilik bir diplomaya sahip olmaktan çok belli bir zihniyeti, imanı taşıyanların bir sembolüdür ve İslami kimliğin oluşturulmasında son derece önemlidir (Karaman, 2005).

İmam-Hatiplerin belli ideolojilere karşı araçsal olarak kullanıldıklarına ilişkin analizlerden birisi de bu okullara yönelik devlet yaklaşımı ile ilgilidir. Bu okulların devlet tarafından ya komünizm gibi zararlı ideolojilere karşı din duygusunu güçlendirerek toplumsal yapının dirlik ve düzenini sağlama düşüncesine ya da halkın dini konulardaki ihtiyaç ve beklentilerinin kontrollü bir şekilde sağlanarak aşırı dini akımları önlemede araç olarak kullanıldıkları iddia edilmektedir. Kara'ya (2008) göre bu okullar Cumhuriyet ideolojisinin din anlayışının bir ürünü olarak sistemin içinde kalacak milli “yeni Akseki tipleri” yetiştirmede sistemin kompartımanlarından birisi olmuşlardır. Bu konudaki devlete olan güvensizliğin bir sonucu olarak kimi muhafazakâr çevreler de bu okullar aracılığıyla modern hayatın gerekleriyle dinin kaynaştırılmaya çalışılmasındaki asıl amacın İslâm'ı asli unsurlarından soyutlayarak etkisizleştirilmesi olduğunu düşünerek karşı çıkmışlardır (Parmaksızoğlu, 1966). Buna yönelik dikkat çeken diğer bir çalışma Faruk Köse'nin “Kesintisiz Cinayeti” adlı eseridir. Temel olarak sekiz yıllık kesintisiz zorunlu eğitim kararını eleştirdiği eserinde Köse, Cumhuriyet dönemi yeni düzenin dinle ilişkisini ve dine yaklaşımını inceleyerek buradan din eğitimi politikalarını sorgulamaktadır. Devletin İmam-Hatip Okulları ile amacının rejime sadık ve devlet İslâm'ını topluma benimsetecek imamlar yetiştirmek olduğunu belirtmektedir (Köse, 1998).

Görüldüğü gibi İmam-Hatip Okulları gerek Kemalist rejimin ve Cumhuriyetin kazanımları için tehdit oluşturduğu gerekçesiyle eleştirel yaklaşan söylem tarafından, gerekse de Türk-İslam ülküsüne ya da İslamlaşma fikrine hizmet araçları olarak düşünen savunan söylemle birlikte aşırı dini akımlara ve komünizm gibi tehlikelere karşı halkı kontrol altında tutmada araç olarak gördüğü iddia edilen resmi söylem tarafından ideolojik mücadele araçlarından biri haline getirilmiştir.

İmam-Hatiplerin Tarihsel Sürecine Yönelik Çalışmalar

İmam-Hatiplerin kuruluşlarından bugüne kadar yaşadıkları tecrübelerin işlendiği pek çok çalışma bulunmaktadır. Konuyla ilgili yapılan çalışmalarda İmam-Hatip Okullarının Osmanlı döneminden itibaren kökenleri, açılıp kapatılmaları,

bu okullara yönelik olumlu ve olumsuz yaklaşımlar, yaşadıkları kurumsal tecrübeler ortaya konulmaya çalışılmıştır. Konuyla ilgili farklı iddiaları aydınlığa kavuşturacak belirli dönemlere ilişkin monografik çalışmalar yok denecek kadar azdır. Söz konusu çalışmalarda İmam-Hatiplerin siyasal ve toplumsal olaylarla ilişkili bir biçimde bir bütün olarak dinamik bir tarih anlayışıyla ele alınmasından ziyade kronolojik olaylar dizisi şeklinde ele alındığı görülmektedir. Diğer bir deyişle İmam-Hatiplerin tarihsel sürecinin ulusal ve uluslar arası boyutlu gelişmelerle neden sonuç ilişkisi içerisinde ele alan çalışmalara rastlanmamaktadır.

Bu kategoride dikkat çeken araştırmalar Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesinden Mustafa Öcal tarafından gerçekleştirilmiştir. Aynı konuyla ilgili çoğu lisansüstü tezlere danışmanlık da yapan Öcal, makalelerinde kökenlerini Osmanlı döneminde 1913'te İstanbul'da açılan Medresetü'l-Eimme ve'l-Huteba olarak belirttiği İmam-Hatip Okullarının tarihsel süreçte geçirdiği safhaları kronolojik olaylar dizisi şeklinde ele almıştır. Özellikle 1924 yılında açılan ve 1930 yılında kapatılan son iki İmam-Hatip Mektebi olan İstanbul ve Kütahya İmam-Hatip Mektepleri üzerine yaptığı derinlemesine araştırmalar ilgi çekicidir. Söz konusu mektep mezunlarıyla mülakatları da içeren araştırmalarında, pek çok eğitim tarihi çalışmasında belirtildiğinin aksine İmam-Hatip Mekteplerinin öğrenci ilgisizliğinden dolayı değil o dönemin siyasi tercihlerinden dolayı kapatıldığını iddia etmiştir (Öcal, 1991, 1999, 2003, 2008).

İmam-Hatip Okullarını konu edinen ilk çalışmalardan sayılabilecek eser Nahid Dinçer tarafından yazılan "1913'ten Günümüze İmam-Hatip Okulları Mesalesi" adlı eserdir. Dinçer 1974 yılında yazdığı eserinde milli eğitim sistemimiz için çok önemli gördüğü bu okulları kuruluşlarından itibaren geçirdikleri safhaları bu okullar çevresinde yürütülen tartışmalarla birlikte anlatmaktadır. Konuyla ilgili diğer bir önemli çalışma Halis Ayhan'ın Türkiye'de Din Eğitimi adlı eseridir. Ayhan eserinde özellikle meclis tutanakları, komisyon raporları gibi resmi belgelerle destekleyerek okullardaki din dersleri ve yüksek din öğretimiyle birlikte İmam-Hatip okullarındaki gelişmeleri 1920'den 1998 yılına kadar ele almaktadır.

İmam-Hatiplerin tarihine ilişkin yapılan birkaç lisansüstü tezdten birisi de Ahmet Ünsür tarafından İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesinde doktora tezi olarak yapılan "Bir Mesleki Eğitim Kurumu Olarak İmam-Hatip Liseleri" adlı çalışmadır. Daha sonra kitap olarak da yayınlanan çalışmada Ünsür, öncelikli olarak bir mesleki eğitim kurumu olarak ele aldığı İmam-Hatip Liselerinin Milli

Eğitim Kanunu ile başlayan genel liseleşme sürecini ve ortaya çıkan gelişmeleri değerlendirmektedir. Araştırmada konu özellikle hükümet programları, kalkınma planları, milli eğitim şuraları çerçevesinde ele alınmakta ve ilgili istatistikî bilgilerle desteklenmektedir.

İmam-Hatiplere Yönelik Sosyolojik Çalışmalar

İmam-Hatip Okullarını konu alan az sayıdaki sosyolojik nitelikli çalışmanın İlahiyat Fakültelerindeki Din Sosyolojisi bilim dallarından ziyade sosyoloji bölümlerinde yapıldığı görülmektedir. Bu okullarla ilgili sosyolojik çalışmaların çoğu Bahattin Akşit'e aittir. Akşit'in Türkiye'deki İslam gerçeğine ve İmam-Hatip okullarına yönelik ilgisi Chicago'da 1977-78 yıllarında Fazlurrahman'dan ders alması ve etkilenmesiyle başlamıştır. Aynı tarihlerde Ford Vakfı'nın desteklediği Fazlurrahman'ın başkanlığını yaptığı "Toplumsal Değişme ve İslamiyet" başlıklı araştırma projesine dâhil olmuştur. Bu proje kapsamında Türkiye'de eğitimin medreselerden modern eğitime geçiş sürecini ve İmam-Hatip okullarının bu sürecin sonucunda açılması ve şekillenişinin analizini yapma işini üstlenmiştir. Akşit'in konuyla ilgili ilk makalesi ODTÜ'nün Beşeri Bilimler dergisinde 1986 yılında yayınlanmıştır.

Akşit İmam-Hatipler üzerinde yaptığı ampirik araştırmalarda illerin sosyo-ekonomik durumlarıyla İmam-Hatip okullaşma oranı arasında korelasyon kurmaya çalışmıştır. 1970'lerin başındaki resmi istatistikî verileri kullandığı araştırmasına göre İmam-Hatip okullaşma oranı büyükşehirlerde düşük, orta kentlerde yüksek ve Türkiye'nin doğusuna doğru gidilince yine düşüktür. Memur ve ücretli işçilerin yoğun olarak yaşadığı illerde genel lise ve teknik-mesleki lise eğitimine ağırlık verilirken; zanaatkâr ve esnafın yoğun olduğu illerde ise İmam-Hatip Okulu eğitimine ağırlık verilmiştir (Akşit, 1991). Akşit'in aynı konuda yüksek lisans tezi yaptırdığı Coşkun'la birlikte "Türkiye'nin Modernleşmesi Bağlamında İmam-Hatip Okulları" başlıklı 2004 yılında yayınlanan yazı da ise İmam-Hatip Okulları konusunda geldikleri noktayı özetlemektedir: Ona göre İmam-Hatip Liselerinin toplumsal tabanı kendi hesabına çalışan küçük işletmeler, beyaz yakalı çalışanlar ve işçilerden oluşmaktadır. Çocuklarını bu okullara gönderenlerin eğitim seviyesi genel liselerle karşılaştırılınca daha düşük olmasına rağmen bu grubun giderek kültürel sermayesi daha yüksek olan grupları da kısmen içermeye başladığı görülmektedir (Akşit-Coşkun, 2004).

Bu konuyla ilgili diğer önemli bir çalışma da Bedri Mermutlu'nun "İmam-Hatip Liselerinin Seküler Açmazı" adlı makalesidir. Yazar makalesinde Türk

toplumunun İmam-Hatip Okulları tecrübesini köyden kente göç, modernleşme, sekülerleşme ve muhafazakârlaşma gibi süreçlerle birlikte değerlendirmeye tabi tutmuştur. Mermutlu'ya göre İmam-Hatip Okullarındaki değişimi toplumsal yapıdaki değişimden bağımsız olarak anlamak mümkün değildir. İkinci Dünya Savaşı öncesi daha ziyade köyde yaşayan Türk toplumunun okulu Köy Enstitüleri iken kente hızlı göçle birlikte kentlileşmek ve dindarlaşmak isteyen insanların yollarını birleştiren kurum İmam-Hatip Okulları olmuştur. Muhafazakâr kesimin yıllar içinde almış olduğu mesafe bu okulları liseleştirerek kentin okulları haline getirmiştir. Muhafazakâr talebin genişlemesi oranında İmam-Hatiplerin hem niceliğinde hem niteliğinde değişimler yaşanmıştır. Bu okulları meslek okulları niteliğinden uzaklaştırarak genel lise konumuna getiren ana motif üniversiteye giriş meselesidir. Sanılanın aksine İmam-Hatip Okulları Türkiye'de İslamcı-muhafazakâr gelişmeyi belirlemiş değil İslamcı-muhafazakâr gelişme İmam-Hatipleri biçimlendirmiştir. Mevcut durumda dinci muhafazakâr kesim gibi İmam-Hatip öğrencisini de yöneten motivasyon, seküler alanlara eklenme isteği yani kendini farklılaştırma yönünde değil bütünleştirme yönündedir. Her ne kadar paradoks gibi gözükse de İmam-Hatip Liselerinin sayıca artması bu okulların sekülerleşmesiyle ilgilidir. Bu okullar kendilerine kuşku ve art niyet beklentisiyle bakanları bile şaşırtacak kadar dünyevi alanla bütünleşmiş olmalarına rağmen bu konuda gelenekleşmiş karşı duruşları bir türlü ikna edememişlerdir. Mermutlu'ya göre bu okulların son yıllarda karşı karşıya kaldıkları sorunların temel faktörü artık kendilerinin de denetleyemedikleri biçimde şartlandıkları ve kapıldıkları seküler gidişten başka bir şey değildir (Mermutlu, 2008).

Mehmet Ali Gökaçtı'nın "Türkiye'de Din Eğitimi ve İmam-Hatipler" adlı eseri de hem tarihsel hem de sosyolojik nitelikte sayılabilecek diğer bir önemli çalışmadır. Gökaçtı Osmanlının son döneminde yaşanan modernleşme süreci ile eğitime yansımaları ve oluşan mektep medrese ikilemini ayrıntılı bir şekilde irdelediği eserinde İmam-Hatip okullarını hiçbir İslam ülkesinde olmayan bir deneyimin sonucunda ortaya çıkan modern eğitim kurumları olarak tanımlamaktadır. Osmanlının son döneminde yaşanan modern olanla geleneksel olan karşıtlığında geleneksel tarafın en belirleyici vasfı olarak dinin modernliğin karşıtlığına oturtulduğunu, bu tavrın Cumhuriyet Türkiye'sine de yansırak katı laikler tarafından İmam-Hatip Okullarına karşı çıkıldığını belirtmektedir. Modern tarih yazıcıların iddia ettiği gibi modernlik ile dindarlığın çatışma içerisinde olmadığını iddia eden yazar, Türkiye'ye özgü bir durum olarak geleneksel değerlerin modernleşme karşısında erimek yerine bizzat onunla girdiği etkile-

şim sonucunda yeni bir şekil alarak güçlenip yaygınlaştığını, İmam-Hatiplerin böyle bir modelin tezahürü olduğunu ifade etmektedir. Betimlemeye çalıştığı İmam-Hatiplere, devletin ya da farklı toplumsal kesimlerin yaklaşımlarını irdelemektedir (Gökaçtı, 2005).

Bu çalışmaların dışında bu başlıkta Necdet Subaşı'nın "İmam-Hatipler Üzerine: Teolojik Birikimin Modern Kaynakları" adlı makalesi ile Faruk Özcan tarafından hazırlanan "Sosyo-İdeolojik ve Sembolik Yönüyle Türkiye'de Örgün Din Eğitimi: İmam-Hatip Liseleri Örneği" ve Mustafa Kemal Coşkun tarafından hazırlanan "Comparative Study of Secondary Schools in Turkey, Example of İmam-Hatip Schools (Türkiye'de Orta Dereceli Okulların Karşılaştırmalı Bir Çalışması: İmam-Hatip Okulları Örneği)" adlı yüksek lisans çalışmaları zikredilmeye değerdir. Ayrıca Türkiye'deki toplumsal değişme, din-toplum-devlet-siyaset ilişkileri, modernleşme, sekülerleşme muhafazakârlık, toplumsal bütünleşme veya farklılaşma gibi sosyolojik konuların işlendiği çalışmalar içerisinde İmam-Hatip Okullarına yönelik değerlendirmelerin de bulunduğu sosyolojik nitelikli yerli ve yabancı pek çok çalışma vardır⁵.

İmam-Hatiplerdeki Eğitim Öğretim Sürecine Yönelik Çalışmalar

İmam-Hatip Liselerinin çoğunlukla ideolojik ve siyasal düzeydeki tartışmalara konu edilmesi, bu okullara ilişkin ilgi ve çalışmaların da söz konusu alanlarda yoğunlaşmasına ve bu okullardaki eğitim öğretim sürecine yönelik nitelikli araştırmaların sınırlı sayıda kalmasına neden olmuştur. İlgili literatür incelendiğinde bu okullardaki eğitimin niteliğine ilişkin çalışmaların çoğunlukla yüksek lisans tez çalışması düzeyinde ele alındığı görülmektedir. İmam-Hatipleri konu alan tespit edilen 41 yüksek lisans tezinden 24'ü eğitim öğretim süresiyle ilgilidir. Bu tezlerden 17'si bu okullardaki meslek derslerine ilişkin yapılmıştır. Bu derslerden Arapçayla ilgili olarak beş, Fıkıh, Kuran-ı Kerim, Hadis, Tefsir, Hitabet dersleriyle ilgili ikişer, Kelam ve Siyerle ilgili de birer tez yapılmıştır. Arapça dersinin ön plana çıkmasının nedeni bu dersle ilgili İlahiyat Fakülteleri dışında Arap Dili ve Edebiyatı bölümünde de çalışılmış olmasıdır. Söz konusu tezlerin hemen hemen tamamı bu derslerin öğretimi, karşılaşılan güçlükler, ders programları ve ders kitaplarına ilişkin olarak hazırlanmıştır. İmam-Hatip Liselerinde izlenen yöntemlerle ilgili olarak ise sadece bir yüksek lisans tezi bulunmaktadır.

5 Bibliyografyada yer almayan bu çalışmalara Gotthard Jaschke'nin "Yeni Türkiye'de İslamlık", Ümit Cizre'nin(edit) "Secular and Islamic Politics in Turkey", Şerif Mardin'in, "Türkiye'de Din ve Siyaset", Erol Güngör'ün "İslam'ın Bugünkü Meseleleri", İsmail Kara'nın, "Cumhuriyet Türkiye'sinde Bir Mesele Olarak İslam", Necdet Subaşı'nın "Ara Dönem Din Politikaları" gibi çalışmalarını örnek verilebilir.

Bu başlıkla ilgili olarak zikredilmesi gereken diğer tezler ve konuları ise şöyledir: İmam-Hatip lisesi meslek dersi öğretmenlerine yönelik olarak Suat Cebeci'nin 1994 yılında tamamladığı “İmam-Hatip Lisesi Meslek Dersi Öğretmenlerinin Yeterlikleri” başlıklı doktora teziyle aynı konuda hazırlanan iki yüksek lisans tezi; Önder Arpacı tarafından 1997 yılında tamamlanan İmam-Hatip Liselerinde Öğrenci-Öğretmen İletişimi ve Doyum Problemleri başlıklı doktora tezi; Feyzi Uluğ tarafından 1988 ve Mustafa Uyar tarafından 1989 yılında yapılan İmam-Hatip Lisesi müdürlerine ve yönetim fonksiyonlarına ilişkin doktora tezleri bu konuyla ilgili diğer çalışmalardır.

Bu tez çalışmalarının dışında doğrudan bu konuyla ilgili olarak tespit edebildiğimiz sadece iki yayın bulunmaktadır. Söz konusu bu yayınlar da Değerler Eğitim Merkezi'nin organize ettiği iki çalışma toplantısında sunulan bildirimlerden oluşmaktadır. “İmam-Hatip Liselerinde Eğitim ve Öğretim” başlığını taşıyan ilk eserde 6-7 Aralık 2003 tarihinde yapılan İmam-Hatip Liselerinde eğitim ve öğretim konulu çalışma toplantısında sunulan bildirimler yer almaktadır. Kitapta İmam-Hatiplerle ilgili teorik bildirimlerin yanı sıra meslek dersleri öğretim programları, özel öğretim yöntemleri ve ders materyallerine ilişkin çalışmalar yer almaktadır. İmam-Hatip Liseleri'nde Meslek Dersleri Öğretimi Nasıl Olmalı? başlığını taşıyan diğer eser de yine aynı merkez tarafından İstanbul ve Bursa'daki İmam-Hatip Liseleri meslek dersi öğretmenlerinin katıldığı çalışma toplantısında yapılan sunumları içeren eserdir. Bildirimlerde öğretmenler meslek derslerinin öğretimi ile ilgili olarak yöntem, teknik ve kullandıkları materyallere ilişkin tecrübelerini paylaşmaktadır.

Söz konusu bu çalışmalar birlikte değerlendirildiğinde İmam-Hatip Liselerindeki eğitim öğretime ilişkin olarak; ders programlarının yüksek lisans çalışmalarında ele alındığı ve bu konuyla ilgili sadece iki çalışma toplantısının düzenlendiği, öğretmen yeterliklerine ilişkin olarak biri doktora olmak üzere üç tez çalışması yapıldığı, bunun dışında öğretim yöntemlerine, öğretim materyallerine, ölçme ve değerlendirme gibi konularda yeterli sayıda ya da nitelikte çalışmanın yapılmadığı anlaşılmaktadır. Bu durum bu okulların varlığına ilişkin çalışmalardan ziyade bu okullardaki eğitim öğretimin niteliğine yönelik daha ciddi çalışmaların yapılması gerektiğini göstermektedir.

İmam-Hatiplerin Paydaşlarına Yönelik Çalışmalar

Özellikle 1990'lardan itibaren İmam-Hatip Okullarına yönelik sürdürülen ideolojik ve siyasi söylemlerin ya da öne sürülen iddiaların daha ziyade bu okulların

paydaşlarına ilişkin olması pek çok çalışmada bu konunun da yer almasına ve konuyla ilgili birçok tez hazırlanmasına neden olmuştur. Bu okulların hangi nitelikte insan yetiştirdikleri, bu okul mensuplarının hangi değerlere ve düşüncelere sahip oldukları, modern değerler konusundaki düşünceleri, bu okullara ilginin nedenleri, mezunlarının üniversitede tercih ettikleri alanlar ve tercih nedenleri gibi konular çeşitli çalışmalara ve tezlere konu edilmiştir.

Bu konuyla ilgili hazırlanmış tezlerin tamamı yüksek lisans tezi olup bu tezlerin büyük çoğunluğunu öğrencilere ilişkin yapılmıştır. Bu tezlerde öğrencilerin beklenti ve sorunları (4) dini inanç, tutum ve davranışları (2) sorumluluk dini sorumluluk, şiddet eğilimleri, din toplum ilişkilerine bakışları konu edilmiştir. Üç tezde de İmam-Hatip Lisesi öğrencilerinin genel lise öğrencileriyle kişilik özellikleri, sosyo-kültürel ve siyasal farklılaşmalar ile popüler müziğe yaklaşımları açısından karşılaştırılması yapılmıştır. İki tez de İmam-Hatiplere talebi etkileyen etmenleri ve anne babaların bu okulları tercih nedenlerini konu edinmiştir.

Söz konusu tezler ve ilgili birkaç makale ve bildirinin dışında İmam-Hatiplerin paydaşlarına ilişkin nitelikli bir çalışmanın yapıldığını söyleyebilmek güçtür. Burada zikredilebilecek en önemli çalışma TESEV tarafından Ruşen Çakır, İrfan Bozan ve Balkan Talu'ya 2004 yılında hazırlanmış "İmam-Hatip Liseleri: Efsaneler ve Gerçekler" başlıklı rapordur. Raporda, literatür taramasının yanı sıra, öğrenci, öğretmen, idareci, mezun ve veli ile derinlemesine yapılan mülakata ek olarak bazı sivil toplum kuruluşları, eğitim sendikaları, ilgili bürokratlar, siyasetçiler, eğitim bilimciler, sosyal bilimciler ve gazetecilerle yapılan görüşmelere yer verilmiştir. Gazetecilik teknik ve yöntemlerine başvurulmuş hazırlanan rapor İmam-Hatiplerle ilgili geniş paydaşlara ulaşması açısından önem taşımaktadır.

Bibliyografya Hakkında Açıklama

İmam-Hatip Liseleriyle ilgili bibliyografya çalışmamızda önce, ne tür çalışmaların İmam-Hatip literatürü içerisinde değerlendirileceği, ilgili literatürün hangi zaman dilimini kapsayacağı ve çalışmaların nasıl tespit edileceği belirlenmiştir. Buna göre bu çalışmada şu hususlar göz önünde bulundurulmalıdır:

- Bu çalışmaya İmam-Hatiplere ilişkin yazılan kitaplar, bilimsel dergilerde yazılmış makaleler, bilimsel toplantılarda sunulmuş bildiriler, tamamlanmış lisansüstü tezler ve kitap bölümleri dâhil edilmiştir. Bunların dışındaki gazetelerde

ya da bilimsel hakemli olmayan dergilerde yayınlanan yazılar dâhil edilmemiştir. Yine içerisinde İmam-Hatiplere ilişkin değerlendirmelere yer verse de ana teması olmayan kitaplara yer verilmemiştir.

- Bu çalışma İmam-Hatiplere ilişkin yazılan Türkçe ve İngilizce çalışmalarla sınırlandırılmıştır. Bu iki dilin dışında yazılan çalışmalar kapsam dışında bırakılmıştır.

- İmam-Hatiplerin tekrar açıldıkları 1951 yılından kesintisiz olarak günümüze kadar geldikleri süreçteki çalışmalar kapsam içinde değerlendirilmiştir. 2011 yılı içerisinde ise literatür taramanın tamamlandığı Mayıs ayı öncesi çalışmalar yer almıştır.

- Literatür hazırlanırken tezler YÖK'ün ana sayfasında yer alan Nisan 2011 tarihi itibarı ile ulusal tez merkezinde yapılan aramalar neticesinde tespit edilmiştir. Diğer Türkçe çalışmaların tespiti için İSAM (İslami Araştırmalar Merkezi), Milli Kütüphane ve Ulakbim gibi araştırma kanalları ile İlahiyat Fakülteleri dergileri ve sosyal bilimler alanında önde gelen çeşitli dergiler ve ilgili alanda yazılmış eserlerin kaynakçaları taranmıştır. İSAM kütüphanesinden bizzat faydalanılmıştır. İngilizce kaynakların tespitinde, İnönü ve Sakarya üniversitelerinin abone oldukları İngilizce veritabanları (EBSCO, ERIC, Informaworld, Jstor, ProQuest vs.) kullanılmıştır. Söz konusu taramalar Mart-Mayıs 2011 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir.

- Literatürde doğrudan İmam-Hatiplere yönelik yapılan bilimsel toplantılarda sunulan bildirilerin künyeleri ayrı ayrı verilmekle birlikte araştırmacılara kolaylık olması amacıyla söz konusu bildirilerin toplandığı kitaplara da yer verilmiştir. Ayrıca bir doktora tezi kitap olarak yayınlanmış ise literatürde her ikisinde de yer verilmiştir.

- Literatürde ilgili çalışmalar araştırmacılara rahatlık sağlaması açısından tezler; makale, bildiri, kitap bölümleri ve kitap ve raporlar olmak üzere üç grupta yer almıştır.

- Çalışma en nihayetinde tüm bu kanallardan tespit edebildiğimiz çalışmalarla sınırlıdır. Tüm çabalara rağmen kuşkusuz eksiklikler ve yetersizlikler bulunacaktır. Eserlerin künyelerinde (tarih, sayı, yayınevi vs.) yanlışlıklar da olabilir. Literatür oluşturulurken ilgili araştırma kanallarının verdiği bilgiler mümkün olduğunca kontrol edilmiştir.

İmam-Hatipler Üzerine Yapılmış Çalışmalar Bibliyografyası

Tezler

- Akçayöz, Harika. Anadolu Lisesi ve İmam-Hatip Lisesi Öğrencileri Arasındaki Sosyo-Kültürel ve Siyasal Farklılaşma (Diyarbakır örneği) , Y.lisans Tezi, Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü 2003. Danışman: Y. Doç. Dr. Rüstem Erkan
- Akdoğan, Ali. İmam-Hatip Liselerinde Okutulan Hadis Dersi Programının Değerlendirilmesi, Y.lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü 1994, Danışman: Doç. Dr. Hüseyin Peker
- Altunsaray, Musa. İmam-Hatip Liselerine Talebi (İstemi) Etkileyen Etmenler, Y.lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2000 Danışman: Doç. Dr. Kasım Karakütük
- Arpacı, Önder. İmam-Hatip Liselerinde Öğrenci-Öğretmen İletişimi ve Doyum Problemleri, Doktora tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü 1997, Danışman: Prof.Dr. M. Faruk Bayraktar
- Arslan, Ahmet. İmam-Hatip Liselerindeki Kelam Dersi Programının Değerlendirilmesi, Y.lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1997 Danışman: Doç.Dr. Mehmet Emin Ay
- Bakioğlu (Bayraktar), Ayşe. İmam-Hatip Liseleri (Plan, Program, İstihdam), Y.lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Danışman, 1985, Prof. Dr. Saffet Bilhan
- Cangir, Mücella. İmam-Hatip Liselerinde Arapça Öğreniminde Karşılaşılan Sorunlar, Y.lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2002, Danışman: Prof. Dr. Azmi Yüksel
- Cebeci, Suat. İmam-Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretmenlerinin Yeterlilikleri, Doktora tezi Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1994, Danışman: Prof.Dr. Beyza Bilgin
- Cerrah, Lokman. İmam-Hatip Lisesi Öğrencilerinin 'Din-Toplum İlişkileri' Konusundaki Mülahazaları (Erzurum Örneği) , Y.lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2010, Danışman: Doç. Dr. Fazlı Polat
- Coşkun, Mustafa Kemal. Comparative Study of Secondary Schools in Turkey, Example of İmam-Hatip Schools [Türkiye'de orta dereceli okulların karşılaştırmalı bir çalışması: İmam-hatip okulları örneği], Y.lisans Tezi, Orta

- Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1999 Danışman: Prof. Dr. Bahattin Akşit
- Çevik, Mehmet. İmam-Hatip Liselerinde Hitabet Dersi ve Eğitimi, Y.lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü 1995, Danışman: Y.Doç.Dr. Mustafa Öcal
- Daşkın, Abdurrahman. İmam-Hatip Liselerinde İzlenen Yöntemler Nelerdir? , Y.lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü 2007, Danışman: Prof.Dr. M. Şevki Aydın
- Demir, Ömer. İmam-Hatip Liselerinde Hitabet ve Mesleki Uygulama Öğretimi, Y.lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü 1997 Danışman: Doç.Dr. Mualla Selçuk
- Demirtaş, Kenan. Hadis Öğretimine İmam-Hatip Liseleri Gelişim Modeli Çerçevesinde Bir Yaklaşım, Y.lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2001 Danışman: Prof.Dr. Mualla Selçuk, Prof.Dr. İsmail Hakkı Ünal
- Doğan, Ahmet. 1997 Yılından Sonraki Dönemde İmam-Hatip Liselerindeki Gelişmeler (Adana Örneği) , Y.lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü 2006, Danışman: Doç.Dr. Zeki Salih Zengin
- Döğen, Hayrul. Tevhid-İ Tedrisat Kanunu ve İmam ve Hatip Mektepleri, Y.lisans Tezi Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü 1992, Danışman: Y.Doç.Dr. Mustafa Öcal
- Dündar, Fatma Gonca. Çocuklarını İmam-Hatip Lisesine Gönderen Anne Babaların İmam-Hatip Liselerini Tercih Nedenleri ve Beklentileri (Yozgat İli Örneği) , Y.lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü 2008, Danışman: Prof. Dr. Meral Uysal
- Ekşi, Halil. İmam-Hatip Lisesi Öğrencileri İle Genel Lise Öğrencilerinin Bazı Kişilik Özelliklerinin Karşılaştırılması, Y.lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü 1998, Danışman: Doç.Dr. Halis Ayhan
- Ertürk, Nazan. Türkiye’de Arapça Öğretimi Açısından “İmam-Hatip Liseleri Yeni Programa Uygun Arapça” Adlı Ders Kitabı Serisinin Değerlendirilmesi, Y.lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2004 Danışman: Y.Doç.Dr. Cihaner Akçay
- Eyimaya, Muzaffer. İmam-Hatip Liselerinde Tefsir Öğretimi Üzerine Bir Değerlendirme, Y.lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü 2006, Danışman: Prof. Dr. Nevzat Yaşar Aşkoğlu

- Işık, İrfan. İmam-Hatip Liselerinde Okutulan Arapça Dersi Müfredatının İncelenmesi, Y.lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü 2005, Danışman: Prof. Dr. Emrullah İşler
- Kanal, İsa. İmam-Hatip Lisesi Öğrencilerinin Şiddet Eğilimlerinin Çok Yönlü Olarak İncelenmesi [İstanbul İli Anadolu Yakası Örneği] , Y.lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2008 Danışman: Doç. Dr. Halil Ekşi
- Kantar, Harun. İmam-Hatip Liselerinde Kuran-ı Kerim Öğretimi Üzerine Bir Değerlendirme (Sivas Örneği), Y.lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü 2008, Danışman: Prof. Dr. Nevzat Yaşar Aşıkoğlu
- Karaca, Mahmut. İmam-Hatip Liselerinde Arapça Öğretimi ve Arapça Ders Kitaplarının Tahlili, Y.lisans Tezi Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü 1992 Danışman: Doç.Dr. Erol Ayyıldız
- Karacoşkun, M. Doğan. İmam-Hatip Lisesi Öğrencilerinin Dini Tutum ve Davranışları, Y.lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü 1994, Danışman: Doç.Dr. Hüseyin Peker
- Karateke, Tuncay. İmam- Hatip Lisesi Öğrencilerinin Sorun ve Beklentileri (Batman ili örneği) , Y.lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2010 Danışman: Prof. Dr. Şuayp Özdemir
- Kaya, Feyza. 15-16 Yaş İmam-Hatip Lisesi Ergenlerinde Sorumluluk ve Dini Sorumluluk Seviyelerinin İncelenmesi, Y.lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2000 Danışman: Prof.Dr. Faruk Bayraktar
- Konal, Salim. İmam-Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretmenlerinin Mesleki Problemleri, Y.lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü 1995, Danışman: Y.Doç.Dr. Mevlüt Kaya
- Köse, Nuri. İmam-Hatip Liselerinde Okutulan Tefsir Dersi Programının Değerlendirilmesi, Y.lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1998, Danışman: Y.Doç.Dr. Mevlüt Kaya
- Mehmed, Enfes Ali. Bulgaristan'da Bir Din Eğitimi Öğretimi Kurumu Olarak İmam-Hatip Liseleri: Beklenti ve Sorunlar, Y.lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü 2007 Danışman: Y.Doç.Dr. Mehmet Şanver
- Özcan, Faruk. Sosyo-İdeolojik ve Sembolik Yönüyle Türkiye'de Örgün Din Eğitimi: İmam-Hatip Liseleri Örneği, Y.lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü 2006, Danışman: Y.Doç.Dr. Bedri Mermutlu
- Özdemir, Şuayip. İmam-Hatip Liselerinde Okutulan Fıkıh Dersi Programının

- Değerlendirilmesi, Y.lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü 1994, Danışman: Doç.Dr. Hüseyin Peker
- Özgür, İren. Imam-Hatip Schools and the Islamic Movement in Turkey, Ph.D. diss., University of Oxford, 2009.
- Özüdoğru, Halide Nur, İmam-Hatip Lisesi Öğrencilerinin Dini İnanç ve Tutumları İle Sosyo-Kültürel Beklenti ve Sorunları (Konya Örneği) , Y.lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2003 Danışman: Doç. Dr. Mehmet Bayyığıt
- Pak Soon-Yong, At the Crossroads of Secularizm and Islamism, Ph.D. diss., University of Wisconsin-Madison, 2002.
- Polat, İbrahim. Türkiye’de Arapça Öğretimi Açısından İmam-Hatip Liseleri İçin Arapça Adlı Ders Kitabı Serisinin Değerlendirilmesi, Y.lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü 2003, Danışman: Doç.Dr. Musa Yıldız
- Tahsin Ergül. Fıkıh Dersi Müfredat Geliştirme Programı Üzerine Bir Araştırma, Y.lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü 1997, Danışman: Y.Doç.Dr. Mehmet Akif Kılavuz
- Tarhan Mehmet, Religious Education In Turkey: A Socia-Historical Study of The Imam Hatip Schools, Ph.D. diss., Temple University, 1996.
- Taşçı, Cuma. İmam-Hatip Liselerinde Meslek Dersi Öğretiminin Yeterlik Durumu ve Meslek Dersleri Öğretmenlerinin Temel Yeterliklere Sahip Olma Düzeyleri, Y.lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü 2006, Danışman: Doç. Dr. Abbas Çelik
- Taşpınar, Aişe Sıddıka. İmam-Hatip Lisesi Öğrencilerinin Bu Okullardan Beklentileri ve Kendilerini Nasıl Değerlendirdikleri, Y.lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü 1994, Danışman: Doç.Dr. Hüseyin Peker
- Topcuk, Ali. İmam-Hatip Liselerinde Kur’an-ı Kerim Öğretiminin Verimliliği, Y.lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü 1995 Danışman: Doç.Dr. Selahattin Parlatur
- Torun, Tuğba. Türk Aydınlarının Dine ve Din Eğitime Bakışları (Türk Basınında Din-Ahlak Öğretimi ve İmam-Hatip Liseleri İle İlgili Yazılanlar 1997-2000) , Y.lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2003 Danışman: Prof.Dr. Halis Ayhan
- Türkmen Gül, Emine. İmam-Hatip Lisesi Öğrencilerinin Beklenti ve Sorunları,

- Y.lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü 1998, Danışman: Y.Doç.Dr. Akif Kılavuz
- Uluğ, Feyzi. Anadolu ve İmam-Hatip Liseleri Müdürlerinin Önderlik Davranışları, Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü 1988 Danışman: Prof.Dr. Saim Kaptan
- Uyar, Mustafa. Yönetim Fonksiyonları Açısından İmam-Hatip Liselerinin Değerlendirilmesi, Doktora tezi, Selçuk Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1989 Danışman: Doç.Dr. Abdullah Özbek
- Ünsür, Ahmet. Bir Mesleki Eğitim Kurumu Olarak İmam-Hatip Liseleri, Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü 1995, Danışman: Prof.Dr. Sabahattin Zaim
- Yıldırım, Bekir. İmam-Hatip Liselerinde Siyer Dersinin Öğretimi, Y.lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü 2007, Danışman: Doç.Dr. Recep Kaymakcan
- Yüksel, Reyhan. Genel Lise ve İmam-Hatip Lisesi Öğrencilerinin Popüler Müziğe Yaklaşımı, Y.lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü 2007, Danışman: Y.Doç.Dr. Ahmet Faruk Kılıç
- Yıldız, Ünlü. İmam-Hatip Lisesi Öğrencilerinin Beklenti ve Sorunları, Y.lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1999 Danışman: Y.Doç.Dr. Mustafa Öcal

Makale, Bildiri ve Kitap Bölümleri

- Acar Abdullah, “İmam-Hatiplinin Misyonu” Kuruluşunun 43. Yılında İmam-Hatip Liseleri, Ensar Neşriyat, İstanbul, 1995, ss:115-118.
- Adam, Hüdaverdi. “The Profile Of Imam-Hatip Schools In Contemporary Turkey(From the Beginning until 1997)” Akademik Araştırmalar Dergisi, sayı 19, 2003, ss 163-182.
- Akpınar, Aylin. “The Making of a Good Citizen and Conscious Muslim through Public Education: The Case of Imam Hatip Schools,” Education in Multicultural Societies: Turkish and Swedish perspectives (ed Marie Carlson, Annika Rabo, Fatma Gök), Swedish Research Institute in Istanbul, 2007, pp 161-178
- Akşit, B. (1991) “Islamic Education in Turkey: Medrese Reform in Late Ottoman Times and Imam- Hatip Schools” published in R. Tapper (ed.) Islam in Modern Turkey: Religion Politics and Literature in a Secular State London:

- I B Tauris and School for Oriental and African Studies, University of London, 1991.
- Akşit, Bahattin. “İmam-Hatip and Other Secondary Schools in the Context of Political and Cultural Modernization of Turkey”, *Journal of Human Sciences*, METU, vol.5, No.1, 1986, pp.25-41
- Akşit, Bahattin, Coşkun, Mustafa Kemal, “Türkiye’nin Modernleşmesi Bağlamında İmam-Hatip Okulları”, *Modern Türkiye’de Siyasi Düşünce-6, İslamcılık*, (der: Yasin Aktay), İletişim yay., İstanbul 2004. ss. 394-410
- Akşit, Bahattin, Şen, M, Coşkun, M.K. “Türkiye’de Ortaöğretim Kurumları: Laiklik ve/veya Dinsel Tekdüzeleşme mi Çeşitlenme mi?” 6. Sosyal Bilimler Kongresi, Türkiye Sosyal Bilimler Derneği, ODTÜ, Ankara, 1999, s159-160
- Alagöz, Muhittin. “Eğitim Sistemi İçerisinde İmam-Hatip Liselerinin Yeri,” II. Din Şûrası Tebliğ ve Müzakereleri: (23-27 Kasım 1998), 2003, cilt: II, sayı: , s. 572-579
- Altıntaş, Ramazan. “İmam-Hatip Liselerinde Okutulan Kelam Dersi Programının Amaç ve İçerik Açısından Değerlendirilmesi ”, *İmam-Hatip Liselerinde Eğitim ve Öğretim*, Dem Yay. İstanbul, 2005, s. 289-309.
- Ateş, Mustafa. “Bir Dirilişin Serencamı” Kuruluşunun 43. Yılında İmam-Hatip Liseleri, *Ensar Neşriyat*, İstanbul, 1995, ss:141-152.
- Aydın, Mahmut. “Dinler Tarihi Dersi: Amaç, Yöntem, Muhteva ve İşlenişi ”, *İmam-Hatip Liselerinde Eğitim ve Öğretim*, Dem Yay. İstanbul, 2005, s. 354-365.
- Aydın, Mehmet Zeki. “İmam-Hatip Liseleri Arapça Öğretim Programı ve Ders Kitaplarıyla İlgili Bir Eleştiri Yazısı Üzerine”, *İslâmiyât*, 2004, cilt: VII, sayı: 4, s. 227-242
- Aydın, Mehmet Zeki. “İmam-Hatip Lisesi Arapça Derslerinin Plânlanması”, *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2003, cilt: VII, sayı: 2, s. 159-178
- Aydın, Mehmet Zeki. “İmam-Hatip Lisesi Arapça Ders Programı Uygulamalarıyla İlgili Sorunlar ”, *İmam-Hatip Liselerinde Eğitim ve Öğretim*, Dem Yay. İstanbul, 2005, s. 429-455.
- Aydın, Mehmet. “Kültür Davamızda İmam-Hatip Liselerinin Yeri” Kuruluşunun 43. Yılında İmam-Hatip Liseleri, *Ensar Neşriyat*, İstanbul, 1995, ss:135-140.
- Ayhan, Halis. “İmam-Hatip Liselerinin Eğitim Öğretim Sistemi ve Bu Lisele-

- rin Mevcut Sorunları” Kuruluşunun 43. Yılında İmam-Hatip Liseleri, Ensar Neşriyat, İstanbul, 1995, ss:11-19.
- Ayhan, Halis. “İmam-Hatip Lisesi Öğrenci ve Ailelerinin Psikolojik ve Sosyolojik Durumları: Evin Okula Yakınlaşması ve Değişen Anne Baba Roller Projesi Örneği ”, İmam-Hatip Liselerinde Eğitim ve Öğretim, Dem Yay. İstanbul, 2005, s.73-78.
- Bedir, Murtaza. “İmam-Hatip Liselerinde Fıkıh ve Temel Dini Bilgiler Dersleri ”, İmam-Hatip Liselerinde Eğitim ve Öğretim, Dem Yay. İstanbul, 2005, s. 212-226
- Bilgin, Beyza. “İmam-Hatip Lisesinde Uygulama Dersleri”, Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 1976, cilt: XXI, sayı: , s. 317-322
- Bilgin, Beyza. “Zorunlu Temel Eğitim ve İmam-Hatip Liseleri” Kuruluşunun 43. Yılında İmam-Hatip Liseleri, Ensar Neşriyat, İstanbul, 1995, Ss:93-98.
- Bırışık, Abdulhamit. “İmam-Hatip Liseleri Tefsir Dersi Müfredatı ve Ders Materyalleri ”, İmam-Hatip Liselerinde Eğitim ve Öğretim, Dem Yay. İstanbul, 2005, s. 137-161.
- Bulut, Mehmet. “Din Görevlisi Yetiştirme Sorunu ve Diyanet İşleri Başkanlığına Eleman Yetiştiren Kurum Olarak İmam-Hatip Okulları (Tarihi Süreç İçinde Gelişmeler)”, II. Din Şûrası Tebliğ ve Müzakereleri: (23-27 Kasım 1998), 2003, cilt: II, sayı: , s. 542-565
- Cebeci, Suat. “İmam-Hatip Liselerinde Din Öğretimi”, Cumhuriyet’in 75. Yılında Türkiye’de Din Eğitimi ve Öğretimi İlmi Toplantısı, ss.385-393, Ankara, 1999
- Cebeci, Suat. “Türkiye’de Ortaöğretimde Mesleki Din Eğitimi”, Diyanet İlmi Dergi, Cilt. 26, Sayı: 3, ss. 29-45, Ankara, 1990
- Cebeci, Suat. “İmam-Hatip Liselerinin Öğrenci Yapısı ve Bunun Sosyal Gelişme Açısından Değerlendirilmesi”, Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 1995, sayı: 1, s. 111-120
- Cebeci, Suat. “İmam-Hatip Liselerinden Mezun Olanların Yönelişleri ve Sebepleri”, Türkiye’de Din Eğitimi ve Öğretimi, İslam Medeniyeti Vakfı, İstanbul 1993, ss. 109-115.
- Çakan, İsmail Lütfü. “İmam-Hatip Liselerinde Hitabet ve Mesleki Uygulama ”, İmam-Hatip Liselerinde Eğitim ve Öğretim, Dem Yay. İstanbul, 2005, s. 381-389.
- Çakmak, Diren. “Pro-Islamic Public Education in Turkey: The Imam-Hatip School”, Middle Eastern Studies, 45: 5, (2009) pp. 825-846

- Çelebi, İlyas. “İmam-Hatip Liselerinde Kelam Dersi Öğretimi ”, İmam-Hatip Liselerinde Eğitim ve Öğretim, Dem Yay. İstanbul, 2005, s. 280-287.
- Çiçek, Cemil. “Milletin Gözüyle İmam-Hatip Okulları ve Beklentileri” Kuruluşunun 43. Yılında İmam-Hatip Liseleri, Ensar Neşriyat, İstanbul, 1995, ss:75-83
- Çollak, Fatih.“İmam-Hatip Lisesi Kuran-ı Kerim Dersi Müfredatı ve Öğretim Teknikleri Üzerine Düşünceler ”, İmam-Hatip Liselerinde Eğitim ve Öğretim, Dem Yay. İstanbul, 2005, s. 125-136.
- Dinçer, Nahit. “Orta Öğretim Reformu ve İmam-Hatip Okulları”, Diyanet İlmî Dergi, 1971, cilt: X, sayı: 104-105, s. 53-58
- Doğan Recai. “Cumhuriyetin İlk Yıllarında Tevhid-i Tedrisat Çerçevesinde Din Eğitim-Öğretimi ve Yapılan Tartışmalar”, Türkiye’de Din Eğitimi ve Öğretimi, Türk Yurdu Yayınları, Ankara 1999, s.227-288
- Ekşi, Halil. “Ailelerin Okul tercihlerini Etkileyen Faktörler: İmam-Hatip Liseleri Örneği”, İmam-Hatip Liselerinde Eğitim ve Öğretim, Dem Yay. İstanbul, 2005, s.79-96.
- Erdil, K. “İmam-Hatip Okulları ve Diyanet İşleri Başkanlığı’nın İstihdam-İhtiyaç Sorunu”, IX. Millî Eğitim Şûrası, Millî Eğitim Bakanlığı, Ankara, 1974.
- Ergün, Mustafa. “Medreseler ve İmam-Hatip Liseleri”, Ülkemizde Laik Eğitim Sisteminde Sosyal Bilim Olarak Din Öğretimi Kurultayı, Malatya 2005.
- Erkan, Rüstem – Akçayöz, Harika. “Siyasi İslam Tartışmaları Açısından İmam-Hatip Lisesi Öğrencilerinin Demokratik Tutum ve Davranışlarının İncelenmesi” C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi, Aralık 2003 Cilt : 27 No: 2, ss 174 – 201
- Güran, Kemal. “İmam-Hatip Okullarının Türkiye’ye Kazandırdıkları”, Her Yönüyle Tevfik İleri, 1995, sayı: , s. 91-109
- Güran, Kemal. “İmam-Hatip Lisesi Mezunlarının İstihdamı İle İlgili Problemler”, Atatürk’ün 100. Doğum Yılında Türkiye 1. Din Eğitimi Semineri, Ankara Üniversitesi İlahiyat Vakfı Yayınları 1, Gelişim Matbaası, Ankara, 1981, ss.336-347
- Hayıt, Halil. “İmam-Hatip Liselerinin Dünü ve Bugünü, Türkiye’de Din Eğitimi ve Öğretimi”, İslam Medeniyeti Vakfı, İstanbul 1993, ss. 116-127.
- Hökelekli, Hayati. “Ergenlik Çağı Davranışlarına Din Eğitiminin Etkisi (İmam-Hatip Lisesi ve Genel Lise Öğrencilerinin Davranışları Arasında Mukayeseli Bir Araştırma)”, Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 1986, cilt: I, sayı: 1, s. 35-52

- Kaçar, H. İbrahim. “İmam-Hatip Liseleri ve İlahiyat Fakültelerinde Arapça Öğretimi Üzerine”, *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2006, sayı: 17, s. 117-134
- Kara, İsmail. “İmam-Hatip Liselerini Yeniden Tartışmak”, *İmam-Hatip Liselerinde Eğitim ve Öğretim*, Dem Yay. İstanbul, 2005, s. 35-43.
- Karlık, Halil. “İmam-Hatip Liselerinde Mesleki Eğitimin Geliştirilmesi”, *Diyanet İlmi Dergi*, 1991, cilt: XXVII, sayı: 4, s. 229-237
- Kayadibi, Fahri. “İmam-Hatip Liseleri Hitabet ve Mesleki Uygulama Dersleri Değerlendirmesi ”, *İmam-Hatip Liselerinde Eğitim ve Öğretim*, Dem Yay. İstanbul, 2005, s. 391-399.
- Kaymakcan, Recep. “İmam-Hatip Liselerinde Dinler Tarihi Öğretimi ”, *İmam-Hatip Liselerinde Eğitim ve Öğretim*, Dem Yay. İstanbul, 2005, s. 333-351.
- Kırbaşoğlu, M. Hayri. “İmam-Hatip Liseleri Hadis Ders Kitabı Üzerine”, *İmam-Hatip Liselerinde Eğitim ve Öğretim*, Dem Yay. İstanbul, 2005, s. 261-265.
- Koç, Ahmet. “İmam-Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretmenlerinin Yeterlikleri Üzerine Bir Araştırma”, *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2009, cilt: 13, sayı: 2, s. 131-174
- Koçkuzu, Osman. “İmam-Hatip’linin Kimliği”, 43. Yılında İmam-Hatip Liseleri, Ensar Neşriyat, İstanbul, 1995, ss.127-134.
- Mermutlu, Bedri. “İmam-Hatip Liselerinin Seküler Açmazı”, *Akademik Araştırmalar Dergisi*, 2008, cilt: X, sayı: 38 [Kâşgarlı Mahmud Özel Sayısı], s. 87-98
- Nahin, Süreyya. “İmam-Hatip Liseleri İle İlgili Görüş ve Teklifler”, Atatürk’ün 100. DoğumYılındaTürkiye1.Din Eğitimi Semineri, Ankara Üniversitesi İlahiyat Vakfı Yayınları, Gelişim Matbaası, Ankara, 1981, ss. 333-335.
- Reed, Howard A. “Islam and Education in Turkey”, *The Turkish Studies Association Bulletin*, Mart 1988, 1-5
- Reed, Howard A. “Turkey’s New İmam-Hatip Schools”, *Die Welt des Islams, New Series*, Vol. 4, Issue 2/3 (1955), pp. 150-163
- Rutz, Henry J. “The Rise and Demise of İmam-hatip Schools: Discourses of Islamic Belonging and Denial in the Construction of Turkish Civic Culture”, *PoLAR: Political and Legal Anthropology Review*, Volume 22, Issue 2, 1999, pp: 93-103
- Onay, Ahmet. “İmam-Hatip Liselerindeki Din Eğitimi ve Dindarlık Yansımaları”, *İmam-Hatip Liselerinde Eğitim ve Öğretim*, Dem Yay. İstanbul, 2005,

s. 97-112.

Öcal, Mustafa. “Künye Defterleri”ne Göre İstanbul İmam-Hatip Mektebi (1924-1930)”, Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 2008, cilt: XVII, sayı: 2, s. 175-232

Öcal, Mustafa. “İmam ve Hatip Mektepleri, Mezunlarından Bazıları ile Yapılan Mülâkatlar ve Şehâdetname Örnekleri”, Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 2003, cilt: XII, sayı: 2, ss. 51-101

Öcal, Mustafa. “Kuruluşundan Günümüze İmam-Hatip Liseleri”, Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi, 1999, sayı: 6, s. 201-254

Öcal, Mustafa. “Kütahya (Eski) İmam ve Hatip Mektebi Mezunlarından Ebezade Şerif Ahmed Efendi ile Bir Mülakat ve Bazı Belgeler”, Diyanet İlmî Dergi [Diyanet Dergisi], 1991, cilt: XXVII, sayı: 4, s. 125-146

Öcal, Mustafa. “From the Past to the Present Imam and Preacher Schools in Turkey: An Ongoing Quarrel”, Religious Education, Vol. 102, No 2, Spring 2007, pp. 191-205.

Öcal, Mustafa. “İmam-Hatip Lisesi Mezunlarının Yüksek Öğretime Yönelişleri ve Üslendikleri Görevler”, 43.Yılında İmam-Hatip Liseleri, Ensar Neşriyat, İstanbul, 1995, ss.35-67.

Öcal, Mustafa. “Müdürlerine Göre İmam-Hatip Liseleri”, M.E.B. Din Öğretimi Dergisi, S. 30, Eylül-Ekim, Ankara 1991. ss. 36-65

Öcal, Mustafa. “Neden İmam-Hatip Liseleri?” Türkiye Yazarlar Birliği Türkiye Kültür ve Sanat Yıllığı 1992, s. 9, Ankara 1992, ss. 137-149.

Öcal, Mustafa. “İmam-Hatip Liseleri Müdürlerine Göre İlahiyat Fakülteleri ve Mezunları”, Türkiye’de Din Eğitimi ve Öğretimi, İslam Medeniyeti Vakfı, İstanbul 1993, ss. 41-63.

Özdemir, Mehmet. “Siyer ve İslam Tarihi Müfredat Programları ve Ders Kitapları Üzerine Bazı Mülâhazalar”, İmam-Hatip Liselerinde Eğitim ve Öğretim, Dem Yay. İstanbul, 2005, s. 243-260.

Özdemir, Şuayip. “İmam-Hatip Liselerinde Okutulan Temel Dini Bilgiler İle Fıkıh Dersi Programındaki Amaç ve Konuların Program Geliştirme Açısından Değerlendirilmesi”, İmam-Hatip Liselerinde Eğitim ve Öğretim, Dem Yay. İstanbul, 2005, s. 189-209

Özen, Yener – Gülaçtı, Fikret. “Genel Lise ve İmam-Hatip Lisesi Son Sınıf Öğrencilerinin Meslekleri Prestij Yönünden Algılamaları ve Algılamalarını Etkileyen Bazı Faktörler” Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt: (8) Sayı: (2) Yıl:2006, ss 49-68

- Pak, Soon-Yong. "Articulating the Boundary Between Secularism and Islamism: The Imam-Hatip Schools of Turkey", *Anthropology and Education Quarterly*, Vol. 35, Issue 3, (2000), pp. 324-344
- Pak, Soon-Yong. "Cultural Politics and Vocational Religious Education: The Case of Turkey", *Comparative Education*, Vol. 40, No. 3 (2004), pp. 321-341
- Subaşı, Necdet. "Teoloji Birikimimizin Modern Kaynakları: İmam-Hatip Liseleri Üzerine Eleştirel Bir Yaklaşım", *İmam-Hatip Liselerinde Eğitim ve Öğretim*, Dem Yay. İstanbul, 2005, s. 45-69.
- Subaşı, Necdet. "İmam-Hatip(li)ler Üzerine: Teolojik Birikimin Modern Kaynakları" *Değerler Eğitimi Dergisi*, sayı 6, (2004), ss. 115-132.
- Tuğ, Salih. "Muslim Education in the Past and Its Present Heritage in Turkey", *Muslim Education Quarterly*, Vol. 3, No:3, 1986, 68-76
- Uzunpostalıcı, Mustafa. "Türkiye'de Din Eğitimi" *Kuruluşunun 43. Yılında İmam-Hatip Liseleri*, Ensar Neşriyat, İstanbul, 1995, ss.119-125
- Ünsür, Ahmet. "Türk Eğitim Sisteminde Başarılı Bir Model İmam-Hatip Liseleri", *Demokratik Hukuk devletinde Din Ve Vicdan Hürriyeti*, Türkiye Gönüllü Teşekküller Vakfı 8. İstişare Toplantısı, Ensar yay. İstanbul, 2000.
- Yavuz, Hulusi. "Yabancı Gözü İle İmam-Hatip Liseleri", *Türkiye'de Din Eğitimi ve Öğretimi*, İslam Medeniyeti Vakfı, İstanbul 1993, ss.134-171
- Yılmaz, Hakkı. "Eğitim Sistemi İçerisinde İmam-Hatip Liselerinin Yeri ve Tarihçesi", II. Din Şûrası Tebliğ ve Müzakereleri: (23-27 Kasım 1998), 2003, cilt: II, sayı: , s. 519-541
- Yurtseven, Necmettin. "İmam-Hatip Liseleri Arapça Öğretim Programı ile Buna Göre Yazılmış ve Bakanlıkça Bastırılmış Ders Kitaplarının Değerlendirilmesi ve Bazı Öneriler", *İslâmiyât*, 2004, cilt: VII, sayı: 2 [Karşılaşma 2: İslam ve Helenistik Kültür özel sayısı], s. 143-154
- Zaim, Sebahattin. "Modern Education in Turkey", *Muslim Education Quarterly*, Vol. 2, No:3, 1985, 27-63
- Zaim, Sebahattin. "Evaluation and Implementation of Islamic Education in the Context of Modern Systems in Turkey", *Muslim Education Quarterly*, Vol. 4, No:4, 1987, 17-28

Kitap ve Raporlar

- Akdeniz, Sabri. Milli Eğitimimizde İmam-Hatip Okullarının Yeri ve Köy Enstitüleri, Tohum yay. İstanbul 1971
- Ayhan, Halis. Türkiye’de Din Eğitimi, Dem Yay. İstanbul, 2004
- Bolay, Süleyman Hayri - Türköne, Mümtaz’er. Din Eğitimi Raporu, Ankara Merkez İmam-Hatip Lisesi Öğrencileri ve Mezunları Vakfı, Ankara 1995
- Çakır Ruşen- Bozan İrfan- Talu Balkan. İmam-Hatip liseleri: Efsaneler Gerçekler, Tesev yay. İstanbul 2004.
- Çalmuk, Fehmi. Kod Adı : İHL, Merdiven Yayın, Ankara, 2004.
- Ceyhun, Demirtaş. Kod Adı: Ulu Hakan : (Osmanlı Aydınının Dramı: Medreseden İmam-Hatip’e), Sis Çanı Yayınları, İstanbul, 1999
- Diñçer, Nahid. İmam-Hatip Okulları Meselesi: 1913’ten Günümüze, Şule Neşriyat, İstanbul 1998.
- Erdil, Kemalettin. 9. Milli Eğitim Şurası İmam-Hatip Okulları ve Diyanet İşleri Başkanlığının İstihdam-İhtiyaç Sorunu, Ayyıldız Matbaası, Ankara, 1974.
- Gökçaftı, Mehmet Ali. Türkiye’de Din Eğitimi ve İmam-Hatipler, İletişim Yayınları, İstanbul 2005.
- İmam-Hatip Liseleri: Kuruluşunun 43.Yılında, Ensar Neşriyat, İstanbul, 1995
- İmam-Hatip Liseleri’nde Meslek Dersleri Öğretimi Nasıl Olmalı?, Dem yay. İstanbul 2006.
- İmam-Hatip Okulu Mezunları Cemiyeti’nin Kapatılışı, Neşriyatının Durdurulması, Mallarına El Konması ve İlmi Hüküm. / nşr. Abdullah Işıklar. Abdullah Işıklar Kitabevi, İstanbul [t.y.]
- İmam-Hatip Liselerinde Eğitim ve Öğretim, yay. haz. Mahmut Zengin, Dem Yay., İstanbul, 2005.
- Karaman, Hayreddin. İmam-Hatiplilik Şuuru, Ensar Neşriyat, İstanbul, 2005
- Kırboğa, Ali Rıza. Din Eğitimi ve İmam-Hatip Okulları Davası, Milli Gazete yay. İstanbul, 1975
- Korutürk, Fahri, Reis-İ Cumhurla Hasbıhal ve İmam-Hatip Okulları Meselesi, röportaj Ahmet Çiftçi, Hisar yayınevi, İstanbul 1976
- Köse, Faruk. Laikçi Faşizmin Son Kurbanları; İmam-Hatip Liseleri ve Kur’ân Kursları Kesintisiz Cinayeti, Kayıhan Yayınları, 2. bs. İstanbul, 1998.
- Milli Eğitim Reformu ve İmam-Hatip Okulları, Türkiye İmam-Hatip Okulları

- Mezunları Cemiyetleri Federasyonu Yayını, Ankara 1970
- Okutan, Ömer. Din eğitimi okulları planlaması ile ilgili rapor, MEB planlama Araştırma ve Koordinasyon Dairesi, Ankara, 1971.
- Öcal, Mustafa. İmam-Hatip Liseleri ve İlköğretim Okulları, Ensar Neşriyat, İstanbul, 1994
- Öcal, Mustafa. Tanıkların Dilinden Cumhuriyet Döneminde Din Eğitimi ve Dini Hayat, Ensar Neşriyat, İstanbul, 2008
- Özudođru, Şükrü. Kuruluşundan Bugüne Türkiye’de İmam-Hatip Liseleri ve Konya İmam-Hatip Lisesi : (1951-2001) 50. Yıl Altınarı Ofset, Konya 2003
- Sağlam, Vedat. Köy Enstitülerinden İmam-Hatip Okullarına Eğitim ve Kültür, Nesil Yayınları, İstanbul, 2003
- Saqib, Ghulam Nabi. Modernization of Muslim Education in Egypt, Pakistan and Turkey: A Comperative Study, Lahore: Islamic Book Service, 1983.
- Türkiye’de Din Eğitimi ve Öğretimi: İmam-Hatip Liselerinin Kuruluşunun 40.Yılı Münasebetiyle Tartışmalı İlmî Toplantı, İslam Medeniyeti Vakfı İstanbul, 1993.
- Ünsür, Ahmet. Kuruluşundan Günümüze İmam-Hatip Liseleri, Ensar neşriyat, İstanbul 2005.
- Zapsu, Abdurrahman. Tevhid-i Tedrisat Kanunu ve İmam-Hatip Mektepleri, Sıralar Matbaası, İstanbul, (t.y.)

Kaynakça

- Kara, İ. (2008). *Cumhuriyet Türkiye’sinde bir mesele olarak İslam*. İstanbul: Dergâh Yayınları
- Parmaksızoğlu, İ. (1966). *Türkiye’de din eğitimi*. Ankara: MEB Basımevi
- Sakaoğlu, N. (2003). *Osmanlıdan günümüze eğitim tarihi*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları
- Savaş V. (2000). *İrtica ve bölücülüğe karşı militan demokrasi*. Ankara: Bilgi Yayınları
- Tanilli, S. (2002). *Uygarlık tarihi*. İstanbul: Adam Yayınları

A Bibliographic Review of Literature on Imam-Hatip High Schools

Recep Kaymakcan* İbrahim Aşlamacı**

Abstract- Imam-Hatip schools are a part of the Turkish Education System in which both modern sciences and Islamic subjects are taught as compulsory courses at the secondary level. They were founded in 1924 for the purpose of training religious functionaries according to the Unification of Education Act. These schools became one of the most talked about and debated institutions in terms of their status, structures, functions, curriculums, alumni during the Republican era.

This article aims to analyze and gather researches in Turkish and English which have been made on Imam-Hatip schools. For that purpose, a bibliography on these schools is provided in the article. The bibliography consists of 27 books and reports, 4 book chapters, 32 refereed articles, 43 conference papers and 49 dissertations. In total, 155 studies between the years of 1951 and 2011 have been founded on the subject. Most of the studies had been conducted after 1983. 19 studies in English and 136 studies in Turkish have been published. Also, Turkish studies have been restrictedly conducted by the other social sciences except Divinity Faculties in Turkey.

* Prof. Dr., Sakarya University Faculty of Theology

Address for correspondence: Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Ozanlar Kampüsü-Sakarya

Email: recepk@sakarya.edu.tr

** Research Assistant at Inonu University Faculty of Education, Ph.D candidate at Sakarya University

Address for correspondence: İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi B/Blok İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Bölümü, Kampüs, Malatya

Email: ibrahim.aslamaci@inonu.edu.tr

With the descriptive analysis method, these studies are classified in terms of their context and gathered under five groups as biased, historical, sociological, educational and stakeholder-oriented themes. These themes are subjected to assessment with respect to discourse models which, in the widest sense, are *defensive discourse* and *critical approaching discourse* to Imam-Hatip Schools. Also, examples are given under the themes from studies which have been regarded by researchers.

The results of the article can be summarized in a few points. The first result is that all of the studies published in English have provided an introduction and explanation for Turkey's Imam-Hatip Model. Almost all of the studies published in Turkish examined various aspects regarding the education and training process or the historical evolution of these schools.

The other result of the research involves the biased studies which have been made on Imam-Hatip Schools. When they are examined, it is concluded that Imam-Hatip schools have been made one of the instruments of conflict between the defensive discourse and the critical approaching discourse in the case of Imam-Hatip Schools. As to the former, these schools are instruments to spread their Islamic perspectives or Turkish-Islamic ideals, while to the latter, Imam-Hatip schools are a threat to achievements of the Republican regime. According to certain studies given in the bibliography, these schools are also instruments which had been used by governments in the past against the threats of communist and extremist Islamic movement.

Another result of the research is that most of the studies on the subject are focusing on the existence and the legality of Imam-Hatip schools, because of debates on these schools between defensive and critical approaching discourses. As a result of this situation, the qualified studies regarding the education and training process of these schools have remained limited.

The last result is that the historical studies on Imam-Hatip schools have been made in the merely chronological order without relating them to social-political dynamics, which calls for a dynamical conception of history. In other words, there aren't any studies which have examined the historical evolution of Imam-Hatip schools together with national and international developments in a cause and effect relation.

Key Words- Imam-Hatip Schools, Literature of Imam-Hatip Schools, Religious Schools in Turkey, Bibliographic Review

Öğrencilerin Gözüyle İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi Bölümleri Üzerine Bir Araştırma

Recep Kaymakcan* Mahmut Zengin** Hulusi Yiğit***

Özet- Bu araştırma, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi Bölümlerinde okuyan öğrencilerin, fakültelerindeki fiziki, sosyal, kültürel ve akademik imkânlar, bölüm programı, bölümde verilen eğitimin yeterliliği ve bölümlerin statüsü vb. konulardaki düşüncelerini ve memnuniyet düzeylerini tespit etmeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın evrenini 2010 yılında Eğitim Fakültesi İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi bölümlerinde okuyan öğrenciler oluşturmaktadır olup, örneklemini ise 12 farklı bölümden 1036 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; öğrencilerin yarısı bölümlerinde öğrenim görmekten memnun gözükmemektedir. Bununla birlikte bölümden kısmi memnuniyet duyan ve memnun olmayanlar yanında imkân olması halinde başka bir bölümde okumayı tercih edeceğini belirten öğrenci oranlarının yüksek olması dikkat çekmektedir. Bölümlerdeki fiziki ortam ve koşulların öğrenci memnuniyeti üzerinde olumsuz etki yarattığı, sosyal ve kültürel imkânların henüz arzu edilen düzeyde olmadığı, DKAB program içeriğinin öğrencilerin dörtte üçü tarafından yetersiz görüldüğü, sayı ve süre olarak en fazla “alan derslerinin” yetersizliğine vurgu yapıldığı, alınan eğitimle mesleği gereği gibi yapabilme noktasında problemlerin olduğu, lisansüstü eğitim konusunda öğrencilerdeki motivasyonun yüksek düzeyde olduğu, akademik personel sayısının yetersiz görüldüğü, öğrencilerin kendilerini hangi fakültenin öğrencisi olarak tanımlayacakları konusunda zihinlerinin karışık olduğu tespit edilen hususlardan bazılarıdır.

Anahtar Kelimeler- İlköğretim, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Din Öğretimi, Din Eğitimi, DKAB Öğretmenliği

* Prof. Dr., Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi

** Yrd. Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi Bölümü

*** Değerler Eğitimi Merkezi

Giriş

Fert ve toplum üzerinde son derece etkili bir özelliğe sahip olan din ve onun öğretiminde, ülkelerin sahip olduğu sosyal, kültürel, dini ve siyasi çeşitlilik nedeniyle farklı algı ve tutumlar söz konusu olabilmektedir. Din eğitim ve öğretiminin Türkiye'deki serüvenine bakıldığında Batı'daki tartışmalardan bazı farklılıklar taşıdığı görülmektedir. Türkiye'de din eğitim ve öğretimi daha çok meşruiyeti bağlamında tartışılırken, Batı'da ise dinin öğretiminin nasıl yapılacağı, farklı muhataplar açısından bunun barışçıl ve çoğulcu bir şekilde nasıl çözülebileceği üzerinde durulmaktadır.

Son yıllarda önemli bir gelişme olarak uluslar arası kuruluşların da din eğitimi ile ilgilendiğine şahit olmaktayız. Özellikle AGİT ve Avrupa Konseyi'nin bu konuda hazırladığı raporlar dikkate değerdir. Türkiye'de de okullarda din eğitimi alanında son dönemlerde oldukça hızlı gelişmeler yaşanmıştır. Bu bağlamda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) derslerinin programları yenilenmiş, Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi tarihinde ilk defa insan haklarına saygılı din dersinin okullarda nasıl olması gerektiğine yönelik ilkeleri de içeren kararlar vermiş, DKAB öğretmeni yetiştirilmesi için 1998 yılında İlahiyat Fakülteleri bünyesinde İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Bölümü açılmış, daha sonra bu bölüm 2006 yılında eğitim fakültelerine alınmıştır. Dünyada ve Türkiye'de bu tür gelişmeler yaşanırken, meselelerin ne derece bilimsel ve pedagojik yönleri ile ele alındığı ve ilgili paydaşlar tarafından tartışıldığı önemli bir boyut olarak karşımızda durmaktadır.

Eğitim-öğretim sürecinin başarısı ya da başarısızlığı çok farklı faktörler üzerinden izah edilebilir. Eğitim öğretim ortamlarının fiziki yapısı, eğitsel araç-gerçeklerin kalitesi ve erişilebilirliği, teknolojik olanakların varlığı, okulun yönetim şekli, okul-aile işbirliğinin varlığı ve işlevselliği vb. faktörlerin hemen hepsi eğitimin kalitesi ile doğrudan ya da dolaylı ilişkilidir. Ancak öğretmenlerin belirtilen bu faktörler içerisindeki ve üzerindeki aktif rolü, onu bu faktörlerin ötesinde değerli kılmaktadır. Dolayısı ile eğitim sistemi içindeki rolünü başarılı bir şekilde gerçekleştirecek nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi son derece önemlidir (Özoğlu, 2010, 4).

Din eğitim ve öğretimi ile ilgili tartışma ve düzenlemelerde, dersin önemli paydaşlarından birisi olan, geleceğin öğretmenleri konumundaki İlköğretim DKAB Eğitimi bölümlerinde okuyan öğretmen adaylarının, özellikle bölümün ilahiyat fakültesinden eğitim fakültesine alınmasından sonraki düşüncelerini tespit etmek amacıyla böyle bir araştırmanın yapılması gerekliliği ortaya çık-

mıştır. Bu araştırmayla eğitim fakültelerinde yeniden yapılandırılan DKAB bölümlerinin fiziki alt yapıları, sosyal, kültürel ve akademik imkânları, dersler ve müfredatla ilgili algılar, akademik kadro ve bölümün yeni statüsü gibi konular öğrencilerin bakış açısıyla ortaya konulmaktadır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara geçmeden önce, Türkiye’de din dersi öğretmeni yetiştirilmenin tarihi serüvenine kısaca göz atmak, ayrıca 2006’da DKAB Eğitimi Bölümlerinin Eğitim Fakültelerine alınması ile ilgili süreci değerlendirmek yerinde olacaktır.

Cumhuriyet Döneminde Din Dersi Öğretmeni Yetiştirilmenin Tarihçesi

Öğretmen yetiştirme konusu tarihsel süreç içerisinde değerlendirildiğinde, genel anlamda ülkemizde ihtiyaç duyulan öğretmen kadrolarının planlı ve nitelikli bir şekilde yetiştirildiğini söylemek güçtür. Bu tespitin doğruluğunu ortaya koyabilmek için geçmiş uygulamalara bakmak gerekmektedir. Bugünkü manada öğretmen yetiştiren ilk kurum olan Darulmuallimin-i Rüşdi’nin kurulduğu 1848’den bugüne kadar ülkemizde yüzlerce öğretmen yetiştirme modeli uygulanmıştır. Bu modellerin bir kısmı öğretmenlerin kalitesini arttırmak adına atılan başarılı adımlar olsa da, çoğunluğu sürekli var olan ve ancak bazı zamanlarda oldukça artan öğretmen açığını derhal kapatmak üzere kullanılan, mesleğin esaslarıyla uyuşmayan, çelişkili, ayaküstü ve kimi zaman ideolojik yöntemler olmuştur (Özoğlu, 2010, 5). Genel anlamda din dersi öğretmeni yetiştirme sürecinin de benzer bir durum arz ettiğini söylemek mümkündür. Öğretmen yetiştirme konusu çok geniş bir alanı kapsadığı için burada sadece cumhuriyet döneminde din dersi öğretmeni yetiştirilmesi hususuna değinilecektir.

Cumhuriyet döneminde ilkokullar için 1924 yılında hazırlanmış ilk programda din eğitimine haftada iki saat olmak üzere “Kur’an-ı Kerim ve Din Dersleri” adıyla yer verilen ders, diğer dersleri de okutan ilkokul öğretmenleri tarafından verilmiştir. Bu öğretmenler ise adı 1924-25 öğretim yılında Muallim Mektebi, 1935’te ise Öğretmen Okulu olarak değiştirilen Darulmuallimin ile 1927’de açılan Köy Öğretmen Okulları ve 1940’da açılan Köy Enstitülerinde yetiştirilmiştir. 1924-25 öğretim yılında 5 yıllık Darulmuallimat ve Darulmuallimin programları ile 1926-27 yılında eğitime başlayan üç yıllık köy muallim mekteplerinin programlarında 1.ve 2. sınıflarda ikişer saat din dersleri adıyla bir derse yer verilmiştir. Öğretmen okullarının 1931 yılına ait programından din dersleri çıkartılmıştır. Cumhuriyetin ilk yıllarında ilköğretim ikinci kademe (ortaokul) ve liseye öğretmen yetiştirmek için 1924 yılında Dârü’l-Fünûn’da İlahiyat Fa-

kültesi açılmış ancak ilk mezunlarını 1927 yılında veren bu fakülte mezunları öğretmen olarak atanamamışlardır. 1931 yılından itibaren din derslerinin okullardan kaldırılmaya başlanmasıyla birlikte din dersi öğretmeni yetiştirme meselesi de ihmal edilmiştir.

1949 yılında ilkokul 4. ve 5. sınıflara seçmeli din dersi konulmasıyla birlikte din dersi öğretmeni yetiştirme meselesi yeniden gündeme gelmiştir. Bu dönemde de sınıf öğretmenleri din derslerini okutmaya devam etmişlerdir. Ancak 1931 yılından itibaren öğretmen okullarının programlarından din dersleri çıkartıldığı için bu öğretmenler hizmet öncesi eğitimlerinde hiç din eğitimi almamışlardır. İlköğretimde din derslerini okutan sınıf öğretmenlerini yetiştirmek amacıyla 1951’de ilk öğretmen okullarının lise 1. ve 2. sınıflarının programlarına haftada bir saat seçmeli din dersi konmuş, 1953’te ise Beşinci Milli Eğitim Şurası’nın teklifiyle bu ders zorunlu hale getirilmiştir. İlköğretmen Okulları Cumhuriyetin başlangıcından 1974 yılına kadar ilkokullara öğretmen yetiştirme işlevini sürdürmüşlerdir. 14 Haziran 1973 tarihinde çıkartılan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile birlikte bu okullar öğretmen yetiştirme görevini yüksek öğretim kurumlarına devretmişlerdir. 1974-75 öğretim yılından itibaren iki yıllık Eğitim Enstitüleri açılmış, 20 Temmuz 1982 tarihinde ise bu enstitüler Eğitim Yüksek Okulu adıyla üniversite çatısı altına alınmıştır. İki yıllık Eğitim Enstitülerinin programlarında dördüncü yarıyılıda haftada 2 saatlik “Din Bilgisi Öğretimi” adı altında bir derse yer verilmiştir. 1983’te Eğitim Yüksek Okullarına dönüşünce dersin adı “Din Kültürü ve Ahlak Öğretimi” şeklinde değişmiş ve yine bu ders dördüncü dönemde iki saat olarak okutulmaya devam etmiştir. 1989-1990 yılında Eğitim Yüksek Okullarının süresi dört yıla çıkartılmış ve haftada yine iki saat okutulmak üzere “Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi” adıyla bir derse yer verilmiştir.

Öğretmen okullarında din derslerinin bu tarihsel gelişiminin yanı sıra 1949 yılında din dersi öğretmeni yetiştirme yolunda önemli bir adım atılmıştır. Her ne kadar kuruluş amaçları arasında açıkça belirtilmese de ortaöğretime din dersi öğretmeni yetiştirmek için Ankara Üniversitesi’ne bağlı bir İlahiyat Fakültesi açılmıştır. 1951’de İmam Hatip Okullarının açılmaya başlaması, 1956 yılında ise orta okul ve dengi okulların 1. ve 2. sınıflarına Din Bilgisi dersinin konulması din dersi öğretmenine duyulan ihtiyacı gündeme getirmiştir. Ankara’da açılan İlahiyat Fakültesi bu ihtiyaca cevap vermekte zorlanınca İmam Hatiplerin meslek dersi ve diğer orta dereceli okulların din dersi öğretmenini yetiştirmek için 1959-1960 öğretim yılında faaliyete geçirilmek üzere İstanbul’da dört yıl-

lık Yüksek İslam Enstitüsünün açılmasına karar verilmiştir. İstanbul'dan sonra sırasıyla Konya (1962), Kayseri (1965), İzmir (1966), Erzurum (1969) Bursa (1975), Samsun (1976) ve Yozgat (1979) Yüksek İslam Enstitüleri açılmıştır. Bu enstitüler 23.05.1980 tarih ve 70 sayılı Talim Terbiye Kurulu kararıyla çıkarılmış olan yönetmelikte, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı dört yıl süreli, yüksek dereceli eğitim-öğretim ve araştırma yapan; İmam Hatip Liselerine meslek ve ahlak dersi, temel eğitim ikinci kademe (ortaokul) ve orta öğretim kurumlarına din ve ahlak dersi öğretmeni yetiştiren kurumlar olarak vasıflandırılmıştır (Ay-dın, 2005).

Ortaöğretime din dersi öğretmeni yetiştiren kurumlar olan İlahiyat Fakültesi, Yüksek İslam Enstitüleri ve İslami İlimler Fakültesi 1982 yılında tek bir isim altında toplanarak İlahiyat Fakültesi haline getirilmiştir. Bu fakülteler 1997 yılında yapılan yeni düzenlemeye kadar hem ilköğretime hem de ortaöğretime öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumları olmuşlardır. 1989 yılında İlahiyat Fakülteleri resmen “öğretmen ve eğitim uzmanı yetiştiren yükseköğretim kurumları” olarak kabul edilmiştir (20215 sayılı Resmi Gazete, Temmuz 1989).

Yüksek Öğretim Kurulu'nun 01.07.1997 tarih ve 97.23.1660 sayılı kararıyla İlahiyat Fakültelerinde normal ilahiyat programına ek olarak lisans düzeyinde eğitim veren 4 yıllık İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği programı açılmış ve 1998-1999 eğitim öğretim yılından itibaren bu programa öğrenci alınmaya başlanmasıyla birlikte İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenleri buralarda yetiştirilmeye başlanmıştır. Aynı zamanda İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) dersi öğretmeni yetiştiren programla ortaöğretime DKAB öğretmeni yetiştiren program birbirinden ayrılmıştır. Bu yeni programa göre Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni yetiştirmek üzere Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesinde üç yarıyıl süreli Tezsiz Yüksek Lisans Programı açılmıştır. Bu programa İlahiyat Lisans programını tamamlayan ve öğretmen olmak isteyen öğrenciler sınavla alınmıştır. 2008 yılına kadar DKAB Tezsiz Yüksek Lisans programı yalnızca Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi tarafından verilmiştir. Yakın dönemde başta Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi olmak üzere bazı İlahiyatlarda da bu program açılmış ve diğer ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programlarıyla birlikte öğrenim süresi 3 yarıyıldan 2 yarıyla indirilmiştir.

26.05.2006 Yükseköğretim Genel Kurulu toplantısında alınan karar gereğince İlköğretim DKAB Öğretmenliği Bölümü 2006-2007 eğitim-öğretim yılında “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Eğitimi Bölümü” adıyla Eğitim

Fakültesi bünyesine alınmış ve yeni bir öğretim programı hazırlanmıştır. Bu değişiklikteki amacın genel eğitimde yer alan 29 öğretmenlik dalının da Eğitim Fakültesi çatısı altında toplanması olduğu ifade edilmiştir. Hali hazırda bu bölümler “İlköğretim DKAB Eğitimi Bölümü” adıyla Eğitim Fakülteleri bünyesinde DKAB öğretmeni yetiştirme fonksiyonunu yerine getirmektedir (Kaymakcan, 2009).

İlköğretim DKAB Eğitimi Bölümlerinin İlahiyat Fakültelerinden Eğitim Fakültelerine Alınması ile İlgili Tartışmalar

Türkiye’de öğretmen yetiştirme ile ilgili en kapsamlı düzenleme 1997 yılında eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması ile gerçekleştirilmiştir. Bu düzenleme Dünya Bankası tarafından Türkiye’ye sağlanan kredi ile sürdürülen Milli Eğitimi Geliştirme Projesinin (MEGP) altındaki “Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi” projesi kapsamında MEB ve YÖK işbirliği ile hayata geçirilmiştir. YÖK 1997 yapılandırmasına temel gerekçe olarak, eğitim fakültelerinin giderek asıl amacı olan öğretmen yetiştirme vazifesinden uzaklaşarak “bilim ve temel araştırma yapma” üzerine yoğunlaştığını ve dolayısıyla ülkenin öğretmen ihtiyacını hem nitelik hem de nicelik olarak karşılayamayacak duruma geldiğini göstermiştir (YÖK, 2007). O dönemde öğretmen yetiştirme programları düzenlenirken bütün öğretmen yetiştirme programları eğitim fakültesi bünyesine alınmış, İlahiyat ve Teknik Eğitim bu konuda istisna tutulmuştur. 2006 yılında ise İlahiyat bünyesindeki İlköğretim DKAB Öğretmenliği Bölümü Eğitim Fakültelerine alınarak bir anlamda 1997’deki istisna ortadan kaldırılmıştır

İlahiyat Fakültelerinin bünyesinde yer alan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi için öğretmen yetiştirme sorumluluğunun eğitim fakültelerine alınmasını farklı perspektiflerden değerlendiren görüşler ve tepkiler ortaya çıkmış, bu uygulamanın gerekliliğini savunanlar olduğu gibi, karşı çıkanlarda olmuştur. Bu bağlamda kısaca bu tartışmalara değinmeye çalışalım.

Çeşitli branşlarda öğretmen yetiştirme faaliyeti, büyük oranda eğitim fakültelerinde yapılmaktadır. DKAB dersi öğretmeni yetiştirme işi ise, uzun yıllar İlahiyat Fakültelerinin bir görevi olarak süregelmiştir. Yukarıda kısaca tarihçesine değindiğimiz din dersi öğretmeni yetiştirme serüveninde özellikle 90’lı yılların sonunda önemli bazı değişikliklerin olduğu görülmektedir. Bunlardan en önemlisi 10 İlahiyat Fakültesi bünyesinde 1998 yılında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Bölümleri’nin açılmasıdır. (Yüksek Öğretim Kurulu’nun 11.07.1997 tarih ve 97.23.1660 sayılı kararı.) İlahiyat bünyesindeki İlköğretim

DKAB Eğitimi Bölümleri'nin öğretmen yetiştirme konusunda ne derece başarılı olduğu, Eğitim Fakültelerinde ise başarılı olup olmadıklarına dair bir değerlendirme yapabilmemizi sağlayacak bir araştırma henüz yapılmamıştır. Ancak İlköğretim DKAB Eğitimi Bölümleri'nin ilahiyat bünyesinde iken -eğer değerlendirme için bir kriter kabul edilmesinde bir sakınca yoksa-öğretmen alımlarına temel teşkil eden KPSS sınavlarında başarılı olan 20 fakültenin içerisinde 6 tane İlahiyat Fakültesinin olması bu konuda bir değerlendirmede bulunmaya imkan sağlayabilir. Yapılan çeşitli araştırmalarda, öğretmen olduktan sonra da DKAB öğretmenlerinin gerek alan açısından gerekse öğretmenlik mesleği açısından yöntem, teknik, beceri vb. hiçbir alanda öğretmen yeterlilikleri noktasında eksikliklerinin olmadığına dair veriler bulunmaktadır (Bkz; Yazıcı, 2004; Asrı, 2005; Şimşek, 2006; Işıkdöğün, 2006; Akyürek, 2009; Koç, 2009).

İlahiyat bünyesinde yer aldığı dönemlerde İlköğretim DKAB Eğitimi Bölümleri'nin öğretmen yetiştirme konusunda başarısız olmadığından hareketle eğitim fakültesine geçişte farklı gerekçelerin daha fazla öne çıktığını söylemek mümkündür. Geçişin gerekçesi olarak ise, “öğretmenliğin bir meslek, bu mesleğin kazandırıldığı okulun da, öğretmen yetiştiren kurumlar olan eğitim fakülteleri olduğu, genel eğitimde yer alan 29 öğretmenlik dalınının 28'inin eğitim fakültelerinde yer alırken bunlardan sadece birinin, ilahiyat fakültelerinde yer almasının uygun olmayacağı, dolayısı ile böyle bir yapılanmaya, öğretim birliği yasası çerçevesinde, sosyal bilim olarak din kültürü öğretmeni yetiştirmenin bir elden ve bir bütünlük içinde ele alınması amacıyla gidildiği” ifade edilmiştir (YÖK, 2007).

Geçişin gerçekleştirildiği dönemde YÖK üyesi olan Ayhan, İlköğretim DKAB Eğitimi Bölümleri'nin Eğitim Fakülteleri içerisinde yapılandırılması konusunu bazı Eğitim Fakültesi dekanlarının YÖK'e taşıdığını, YÖK Eğitim Komisyonu'nun 26 Mayıs 2006 tarihli kararıyla da DKAB öğretmenliği bölümlerinin eğitim fakültesine bağlandığını belirtmektedir (26.05.2006 tarih ve 2006.5.2375 sayılı YÖK Kararı'nın b maddesi). Bu geçişle ilgili tartışma ve kararların sadece Eğitim Fakültelerinin bazı dekanları arasında yapıldığını, İlahiyat Fakültesi dekanlarının bu sürecin dışında tutulduğunu ifade etmektedir. Eğitim Fakültelerinin öğretmen yetiştirme işini kendi uhdelinde görmelerinin ve bu bağlamda DKAB öğretmeni yetiştirme işini de üstlenmeleri noktasındaki taleplerinin, bir talep olarak normal karşılanabileceğini söyleyen Ayhan, konunun paydaşlarının bu sürecin dışında tutulması nedeniyle yapılan uygulama ile ilgili farklı soru işaretleri oluştuğuna işaret etmektedir. Örneğin; Eğitim Fakül-

tesi dekanlarının, İlahiyat bünyesinde yetişen DKAB öğretmenlerinin “İslam Öğretimi” ağırlıklı bir formasyon olarak okullarda öğretmen oldukları, Eğitim Fakültesinde yetiştirildiklerinde ise DKAB dersinin amacını zorlamadan, “kültür ağırlıklı” olarak bu dersin öğretimini yapacak bir formasyon almalarının mümkün olabileceği, İlahiyat Fakültelerindeki akademisyenlerin, her ne kadar DKAB dersinin müfredatının temellerinde eğitim olmasa da bu dersi okuturken ona yönelik bilgiler verdikleri gibi değerlendirmelerde bulunmaları geçişin gereçlerine dair ipuçları vermektedir (Ayhan, 2007).

İlköğretim DKAB Eğitimi Bölümleri’nin Eğitim Fakülteleri bünyesinde yapılandırılmasına dair karar sürecini değerlendiren Kaymakcan, konunun kamuoyunda ilgili paydaşlar tarafından tartışmaya açılmadan ani bir kararla ele alınmasının sağlıklı bir yaklaşım olmadığını, bunun özellikle ilahiyat fakülteleri açısından akademik anlamda etkinliğini ve nüfuzunu azaltıcı bir durum olarak değerlendirilebileceğini dile getirmektedir. Ona göre bu yeni yapılanma, DKAB öğretmenlerinin daha az nitelikli yetişeceği anlamına gelmemekte, hem dini hem de pedagojik formasyon açısından nasıl bir din dersi öğretmeni yetişeceğini görmek için zamana ve bu konuda araştırma sonuçlarına ihtiyaç bulunmaktadır (Kaymakcan, 2007).

Başkurt (2007) ise, İlköğretim DKAB Eğitimi Bölümleri’nin Eğitim Fakültesi bünyesine geçmesinin halk nezdinde olumsuz bir kanaat oluşturduğunu, benzer bir tutuma İlahiyat Fakültesi öğretim üyelerinin de sahip olduğunu ve bu düzenlemeden rahatsız olduklarını belirtmekte, ayrıca şu hususlara temas etmektedir: “İlahiyatçı hocalar yıllarca yaptıkları öğretmen yetiştirme işinin ellerinden alınmasını incitici buldular, moralleri bozuldu. Hatta bu uygulama ile ilahiyatların içinin boşaltıldığı yorumu da yapıldı. On İlahiyat Fakültesinde eğitim veren bölümlerin Eğitim Fakültelerine geçmesiyle önemli bir değişiklik yaşandı. İlahiyat fakültelerinde epey bir güç kaybı oldu. Zaten İlahiyatların öğrenci kapasitesi son yıllarda oldukça düşmüştü. Ancak İlahiyat Fakülteleri artık daha çok meslek dersi öğretmeni ve Diyanet İşleri Başkanlığı’na eleman yetiştirmeye ağırlık vereceklerdir. Çünkü nitelikli din adamı ve meslek dersi öğretmenine ülkemizde önemli ölçüde ihtiyaç bulunmaktadır. Bu manada olaya bakıldığında İlahiyatlar, görev alanları daralsa da işlevlerini kaybetmiş değillerdir”.

DKAB Bölümlerinin İlahiyat Fakültelerinden Eğitim Fakültelerine alınması sürecinde eleştiri konusu yapılan birçok mesele söz konusudur. Bunların başında yukarıda da değinildiği üzere bu uygulamanın farklı paydaşlar tarafından

tartışılmadan yapılması gelmektedir. Alan derslerinin azaltılması ise bir diğer eleştiri konusudur. Mayıs 2006’da eğitim fakültesine alınan DKAB Bölümlerinin öğretim programları Temmuz 2006’da değiştirilmiş ve alan derslerinin oranı azaltılmıştır. Alan derslerinin azaltılmasına paralel olarak, bu derslerin kompozisyonunda da bir değişiklik gerçekleştirilmiştir. Bu değişiklik, Temel İslam Bilimlerine ait derslerin sayısının azaltılması ve isimlerinin değiştirilmesi şeklinde tezahür etmiştir. Felsefe ve Din Bilimleri alanına girecek yeni dersler ilave edilmiştir. Bu bağlamda “İslam Hukuku ve Tasavvuf” dersi programdan çıkarılmış, “Dinlerde Ahlak, Din ve Kültür, Kültürlerarası Din ve Ahlak Öğretimi” gibi yeni dersler ilave edilmiştir.

Programın bu yeni yapısından, DKAB öğretmeni için Temel İslam Bilimlerine ihtiyaç yokmuş gibi bir hava sezinlendiğini belirten Şişman (2007), DKAB öğretmenin kapsayıcı bir din ve İslam bilgi birikimine sahip olmasının önemli bir yeterlilik alanı olduğunu belirtmektedir. Ona göre bu uygulama “genel kültür ve pedagojik formasyon açısından yetkin, ancak alan bilgisi noktasında yetersiz DKAB öğretmenleri yetiştirilmesi” amacını öncelemektedir; ayrıca İlköğretim DKAB Eğitimi Bölümleri’ne İmam Hatip Lisesi mezunları ile birlikte Anadolu Öğretmen Lisesi mezunlarının da ek puan alarak gelebilmesi, alan bilgisi yönünden yetersiz bir öğrenci kitlesinin bu alanda öğretmen olabilmesine imkan sağlamaktadır. Bu durumda alan derslerinin güçlendirilmesi yerine azaltılması, YÖK’ün çelişkisini ortaya koymaktadır.

Yenilenen DKAB Öğretmenliği Programı ile ilgili bir diğer eleştiri ise, Temel İslam Bilimleri’ndeki derslerin literatürde kavramsallaşmış biçimde kullanılagelen isimlerinin neredeyse tamamen değiştirilmesidir. Şişman’a göre bu değişiklik, DKAB öğretmenliğinin Eğitim Fakültesi çatısı altından yeniden oluşturulması ve yeni bir kimlik kazandırılmasına yönelik bir gayrettir. Örneğin; “Kur’an Okuma ve Tecvid” dersinin adı “Kur’an Okuma Bilgi ve Becerisi”, “Tefsir” dersinin adı “Kur’an Yorum Bilimi”, “Hadis” dersinin adı “Hz. Muhammed’in Söz ve Öğretileri” olarak değiştirilmiştir. Literatüre temel kavramlar olarak yerleşmiş isimlerin önemli olduğu bakış açısından yeni isimlendirmenin anlamlı olmadığı ve bu bilimlere yeni bir kimlik verme gayretinin ürünü olduğu söylenebilir. Yeni ders isimleri, kapsayıcılıktan uzak olduğu kadar ayrıca alana yeni açılımlar da getirmemektedir. Bu konu ile ilgili YÖK’ün gerekçesi, ilköğretim çağındaki öğrencilerin bu kavramları anlayacak durumda olmadıkları şeklinde basında yer almıştır. Ancak dikkatlerden kaçırılmaması gereken husus, bu derslerin ilköğretim öğrencilerine değil öğretmen adaylarına verilecek olmasıdır (Şişman, 2007).

Ders isimlerindeki değişiklik konusunda, klasik olarak bilinen ilahiyat alanı ders isimlerinin bütün zamanlar boyunca hep aynı kalmasının şart olmadığı, ders isimlerindeki değişikliğe, programa modern kimlik kazandırmanın bir parçası olarak bakılabileceğini dile getiren yaklaşımlar yanında (Kaymakcan, 2007), dersin muhtevasında bir değişiklik ve eksiklik olmadığı sürece böyle bir isim değişikliğinin makul karşılanabileceğini belirten yaklaşımlar da söz konusudur. Örneğin; Kur'an Yorum Bilimi'nde Tefsir'in, Hz. Muhammed'in Söz ve Öğretileri'nde Hadis'in, İslam İnanç Öğretisi'nde Kelam dersinin muhtevası öğretildiği taktirde bu değişikliğin olumsuz bir durum olarak karşılanmayabileceği belirtilmektedir. Böyle bir durumda; "madem aynı içerik okutulacak ise niçin isim değişikliği yapıldı?" sorusu akla gelebilir. Tosun'a göre, bunu bir fakülte değişikliğine bağlamak mümkündür. Örneğin, Tefsir İlahiyat bilimidir ama ders artık İlahiyat Fakültesinin değil, Eğitim Fakültesinin listesinde yer almaktadır. Muhteva değişmedikçe isim değişikliği çok fazla sorun oluşturmayacaktır (Tosun, 2007).

İlköğretim DKAB Eğitimi Bölümleri'nin Eğitim Fakültelerine alınması ile birlikte bu bölümde okuyan öğrencilerin hangi kimlikle anılacağı meselesi de gündeme gelen önemli konulardandır. Yeni haliyle bu öğrencilerin ilahiyatçı kimliğine sahip olup olmadıkları tartışma konusu olmuştur. Yaygın bir kanaat olarak din ve onun öğretimi ile ilgili bir alanda öğrencilerin genel anlamda ilahiyatçı olduklarına dair genel bir kabul söz konusudur. İster İlahiyat Fakültesi, isterse İlköğretim DKAB Eğitimi Bölümü mezunu olsunlar din dersi öğretmenlerinin toplumdaki genel imajının ilahiyatçı tanımlamasına denk düştüğü söylenebilir. İlahiyat mezunları açısından bir problem olmamakla birlikte, İlköğretim DKAB Eğitimi Bölümü mezunlarının nasıl tanımlanacağı konusunda farklı değerlendirmelere rastlamak mümkündür. Burada toplumun onları nasıl tanımladığı önemli olmakla birlikte, bu tartışmalarla birlikte bölümde okuyan öğrencilerin de kendilerini nasıl gördükleri, üzerinde durulmayı gerekli kılabacak kadar önem arz etmektedir. Hatta burada öğrenciler açısından bir "kimlik karmaşası"nın söz konusu olup olmadığını da düşünmek gerekir. Bu konuda araştırma yapılmasının gerekliliği ise aşikardır. İlköğretim DKAB Öğretmenliği Bölümleri'nin algılanma biçimi ile ilgili olarak şu değerlendirmeler konunun boyutları hakkında bize fikir verir niteliktedir:

Bölümler ilahiyatta iken de bir tartışma vardı. "Bunlardan ilahiyatçı olur mu? Bunlar ne biçim öğretmen olacaklar? İlahiyattaki öğrenciler sekiz saat tefsir okurken bunlar iki saatle mi din öğrenecekler gibi bir algılama biçimi zaten

vardı. Eğitim Fakültesine gidince benzer tartışmaların biraz daha olması söz konusu olabilir (Tosun, 2007).

Halkın zihninde başında “din” ibaresinin olduğu her işin erbabı, ancak İlahiyat Fakültelerinde yetişebilir diye bir kanaat var. Öğretmenler en iyi eğitim fakültelerinde yetiştirilebiliyorsa, ilahiyatçı ve din eğitimi verebilecek öğretmenler de ancak İlahiyat fakültelerinde yetiştirilebilir düşüncesi anlaşılabilir bir durumdur. Ancak bizim öğrencilerimiz bir ilahiyatçı değil, İslam dini dahil diğer dinler hakkında kültürel bilgiler verebilecek ve bu ülkenin hakim dini olan İslam dini hakkında ders yapabilecek birer öğretmen olacaklardır (Başkurt, 2007).

Bölümlerin geçişi ile birlikte eğitim fakültesinde DKAB öğrencilerinin alanla ilgili bilgi ve belgelere ulaşmalarını sağlayacak kütüphane, mescit vb. pratik bazı sorunlarla karşılaşmaları da özellikle ilk zamanlarda muhtemel sorunlar arasında değerlendirilmektedir.

İlköğretim DKAB Eğitimi Bölümleri'nin Eğitim Fakültelerine alınması bağlamında eleştiri konusu yapılan ve olumsuz bir durum olarak değerlendirilen yukarıdaki konular dışında bu bölümlerin Eğitim Fakültelerinde ne tür kazanımlarının olacağı üzerinde de durmak yerinde olacaktır. Yeni haliyle bölüm programının, eğitim mekânının, sınıfların, amfilerin, çalışan personelden öğretim üyelerine kadar birçok konuda bir değişim gerçekleşmiştir. Öğrencilerin daha önce içinde buldukları dar çevre bir anlamda genişlemiş, öğrenciler farklı düşünce, görüş ve inançtan insanlarla karşılaşmışlardır. Bu durum, öğrencilerin farklı insanları ve sahip oldukları düşünceleri tanımalarına fırsat vermekte, edindikleri bu tecrübe öğretmen olduklarında onlara büyük fayda ve kolaylıklar sağlama potansiyeli barındırmaktadır (Başkurt, 2007 & Ayhan, 2007).

DKAB Eğitimi bölümlerinin program içeriği ile ilgili belirtilen eleştiriler doğrultusunda 2010 yılında gerçekleştirilen yeni programda alan derslerinin isim ve kredileri lehine olumlu bazı adımların atıldığı gözükmektedir. Örneğin, eleştiri konusu yapılan “İslam İnanç ve Öğretisi, Hz. Muhammed'in Söz ve Öğretileri, Kur'an Yorum Bilimi, Dini Akımlar, Türk Din Müziği” gibi dersler; “Kelam, Hz. Muhammed'in Hadisleri ve Öğretileri, Tefsir, Mezhepler Tarihi, Dini Musiki” şeklinde klasik kullanımlarına dönüştürülmüştür. Ayrıca “Arapça, İslam Tarihi, Kur'an Okuma Bilgi ve Becerisi” başta olmak üzere ilahiyat içerikli derslerin kredisi yeni programda arttırılmıştır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Türkiye’de öğretmen yetiştirme çalışmalarının tarihi süreç içinde farklı modellerle sürdürüldüğünü ve dini, siyasi, ideolojik yaklaşımların karar alma süreçlerine son derece etki ettiğini söylemek mümkündür. Cumhuriyet döneminden itibaren din dersi öğretmeni yetiştirme konusunda da benzer süreçlerin yaşandığı, kaliteli ve nitelikli din dersi öğretmeni yetiştirilmesinde pedagojik ve bilimsel kaygıların öncelikler arasında olmadığı görülmektedir. 2006 yılında yapılan düzenlemede de farklı değerlendirmeler dikkate alındığında benzer bir kanaate varılabilir. İlköğretim DKAB Eğitimi Bölümleri’nin Eğitim Fakültelerine alınmasında konuya paydaş olduğunu düşünen birçok kişi veya kurum olumlu ya da olumsuz anlamda düşüncelerini serdetmektedir. Ancak gerek bölümlerin Eğitim Fakültelerine alınması, gerekse bundan sonraki süreçteki tartışmalarda bu uygulamanın doğrudan muhatabı olan, gelecekte öğretmen olacak olan ve bölümde okuyan öğrencilerin bu yeni düzenleme ve tartışmalarla ilgili ne düşündükleri ihmal edilmektedir.

Bu araştırma, İlköğretim DKAB Eğitimi Bölümleri’nde okuyan öğrencilerin yeni düzenleme sonrası Eğitim Fakültelerinde sunulan gerek fiziki, sosyal, kültürel ve akademik imkânlar; gerekse eğitim öğretim imkânları bağlamında memnuniyet düzeylerini ve bölümlerin yeni statüsü ile ilgili düşüncelerini ortaya koymayı hedeflemektedir. İlköğretim DKAB Eğitimi Bölümleri üzerinde kapsamlı araştırma olan bu çalışma, bölümler ile ilgili gelecekte atılacak adımlar konusunda strateji ve öneri geliştirmeye katkı sağlayacak, yeni düzenlemenin öğrenciler tarafından nasıl algılandığını ve bu konudaki beklentileri noktasında fikirler verecektir. Elde edilen bulgular ve sonuçlar, araştırmanın yapıldığı dönemdeki öğrencilerin düşüncelerini ifade etmektedir. Farklı dönemlerde yapılacak araştırmalarda İlköğretim DKAB Eğitimi Bölümleri’nin Eğitim Fakültelerinde olumlu veya olumsuz anlamda aldığı mesafe çerçevesinde farklı sonuçların çıkması muhtemeldir. Bu nedenle araştırma sonuçları, yapıldığı dönemle sınırlıdır.

Araştırmada Yöntem: Evren, Örneklem ve Uygulama Süreci

Bu araştırma, 2006 yılında İlahiyat Fakültelerinden alınarak Eğitim Fakültelerinde yapılandırılan İlköğretim DKAB Eğitimi Bölümleri’nde okuyan öğrencilerin görüşlerini belirlemeye yönelik betimsel bir çalışmadır. Araştırmada bilgi toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Anketlerin hazırlanmasında bölüm

öğrencileri üzerine yapılan bazı araştırmalar taranmış, ayrıca yeni düzenleme ile ilgili farklı paydaşlar tarafından yapılan tartışmalar dikkate alınmış, özellikle öğrencilerinin eğitim fakültelerindeki durumları ve memnuniyet düzeylerinin belirlenmesi hedeflenmiştir. Soruların oluşturulmasında bölümde okuyan öğrencilerle görüşmeler yapılmış ve fikirlerinden istifade edilmiştir. Hazırlanan sorularla ön anket oluşturularak İstanbul ve Marmara Üniversitesi İlköğretim DKAB Eğitimi Bölümleri'nde okuyan öğrencilere pilot uygulama yapılmış, soruların amaca uygunluğu ve anlaşılabilirliğini sağlamak için hem öğrenciler hem de alanın uzmanlarının görüşleri alınmış ve bu görüşler doğrultusunda sorular yeniden düzenlenerek uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Araştırmanın evrenini, 2010 yılı itibarıyla Türkiye genelinde Eğitim Fakültelerinin İlköğretim DKAB Eğitimi Bölümleri'nde okuyan öğrenciler oluşturmaktadır. Ocak 2011 itibarıyla bu bölümlerde okuyan öğrencilerin sayısı yaklaşık olarak 5407 kişidir. Anketin uygulandığı dönemde öğrenci sayısı ise yaklaşık 3033'dür. Buna göre araştırmanın örnekleme, toplam öğrenci sayısının 1/3'ünü oluşturmaktadır. Bu oran, elde edilen bulguların evreni temsil etme özelliğinin yüksek olduğu anlamına gelmektedir.

Örneklem olarak, 2010 yılı Nisan ve Mayıs aylarında 15 üniversitenin Eğitim Fakülteleri bünyesindeki İlköğretim DKAB Eğitimi Bölümleri'ndeki öğrencilere uygulanmak üzere planlama yapılmış, belirtilen tarihlerde öğrencisi olan bölümler araştırma kapsamına alınmıştır. 15 üniversitenin İlköğretim DKAB Eğitimi Bölümleri'ne toplam 1340 anket gönderilmiş, 12 üniversiteden 1036 anket değerlendirmeye alınmıştır. Uygulama kapsamındaki üç üniversiteden (Fırat, Harran ve İnönü Üniversitesi) anketler geri gelmemiştir. Uygulama kapsamında olan 2 üniversiteye ise (Uludağ ve Rize Üniversitesi) çeşitli nedenlerle anket gönderilememiştir. Anketler, okul dışında gönüllülük esasına göre uygulanmıştır. Anket uygulaması bölüm temsilci öğrencileri ve bölümdeki akademisyenlerin katkılarıyla gerçekleştirilmiştir. Örneklemin belirlenmesinde üniversitelerin DKAB bölümlerindeki öğrenci sayıları ve sınıflar dikkate alınarak sayılar oluşturulmuştur. Örneğin; 1. sınıftaki tüm öğrenciler yerine her sınıf düzeyinden 30 öğrencinin ankete katılımı sağlanmaya çalışılmış, buna göre 1.2.3. ve 4. sınıfları olan bölümlere toplamda 120 anket gönderilmiştir.

Anket yoluyla elde edilen veriler tanımlanarak SPSS programına girilmiştir. İlgili veriler tablolarda yüzdeler olarak sunulmuştur. Örneklem özelliklerinde ise hem frekans hem de yüzdeye yer verilmiştir. Araştırmada kullanılan anket maddelerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık olup olmadığına da ba-

kılmış, bunun için ki-kare testi uygulanmıştır. Araştırma bulgularında, yalnızca anket maddeleri ile bağımsız değişken arasında anlamlı ilişki olanlara yer verilmiştir.

İlköğretim DKAB Eğitimi Bölümü öğrencilerine uygulanan ve değerlendirilme alınan anketlerin üniversitelere göre dağılımı şu şekildedir.

Tablo 1:
Örneklemin Üniversitelere Göre Dağılımı

| Üniversite | Anket Sayısı | % |
|------------------------|--------------|------|
| Alparslan Üniversitesi | 41 | 4 |
| Ankara Üniversitesi | 74 | 7,1 |
| Atatürk Üniversitesi | 109 | 10,5 |
| Çukurova Üniversitesi | 96 | 9,3 |
| Dicle Üniversitesi | 60 | 5,8 |
| 9 Eylül Üniversitesi | 87 | 8,4 |
| Erciyes Üniversitesi | 120 | 11,6 |
| İstanbul Üniversitesi | 69 | 6,7 |
| Marmara Üniversitesi | 120 | 11,6 |
| 19 Mayıs Üniversitesi | 112 | 10,8 |
| Osmangazi Üniversitesi | 40 | 3,9 |
| Selçuk Üniversitesi | 108 | 10,4 |
| Toplam | 1036 | 100 |

Örneklemin Özellikleri

Ankete cevap veren İlköğretim DKAB Eğitimi Bölümü öğrencilerinin cinsiyet ve sınıf düzeyindeki durumları aşağıdaki tablolarda verilmektedir.

Tablo 2:
Örneklemin Cinsiyete Göre Dağılımı

| | f | % |
|--------|------|------|
| Erkek | 397 | 38,3 |
| Kadın | 639 | 61,7 |
| Toplam | 1036 | 100 |

Tablo 2'ye göre ankete katılan İlköğretim DKAB Eğitimi Bölümü öğrencilerinin %38,3'ü erkek, %61,7'si kadındır. Bu verilere göre ankete cevap veren kız öğrencilerin oranı örneklemin 2/3'üne yakındır.

Tablo 3:
Örneklemin Sınıflara Göre Dağılımı

| | f | % |
|---------|------|------|
| 1.Sınıf | 344 | 33,2 |
| 2.Sınıf | 279 | 26,9 |
| 3.Sınıf | 260 | 25,1 |
| 4.Sınıf | 153 | 14,8 |
| Toplam | 1036 | 100 |

Tablo 3'e göre örnekleme oluşturan İlköğretim DKAB Eğitimi Bölümü öğrencilerinin %33,2'si 1. sınıfta, %26,9'u 2. sınıfta, %25,1'i 3. sınıfta, %14,8'i ise 4. sınıfta öğrenim görmektedirler. Örneklemedeki öğrencilerin dağılımlarına bakıldığında son sınıfa doğru sayılarda bir azalmanın olduğu görülmektedir. Son sınıf öğrencilerinin oranının az olması, o dönem bölümlere alınan öğrenci kontenjanının az olması ve yeni açılan bölümlerde henüz 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin olmaması ile ilişkilidir.

Bulgular ve Yorum

1. İlköğretim DKAB Eğitimi Öğrencilerinin Bölümle İlgili Memnuniyetlerine İlişkin Bulgular

Tablo 4:

İlköğretim DKAB Eğitimi Bölümü'nde Öğrenim Görmekten Memnun Olma Durumu

| | Evet | Kısmen | Hayır |
|---|------|--------|-------|
| Genel olarak DKAB Bölümünde Öğrenim Görmekten Memnun musunuz? | 51,5 | 32,0 | 16,5 |

Tablo 4'te öğrencilerin yarısı (%51,5) İlköğretim DKAB Eğitimi Bölümü'nde öğrenim görmekten memnun olduğunu, %16,5'i ise memnun olmadığını belirtmiştir. Kısmen memnun olanların oranı ise %32,0'dir. Kısmi memnun olanlar ile memnun olmayanların oranı birlikte değerlendirildiğinde bölümlerde memnuniyeti olumsuz etkileyen bazı problem alanlarının olduğu söylenebilir.

Tablo 5:

Öğrencilerin bölümlerinden memnun olma durumunun cinsiyet değişkenine göre analizi

| | | Evet | Kısmen | Hayır | Pearson Ki-Kare |
|----------|-------|------|--------|-------|-----------------|
| Cinsiyet | Erkek | 54,0 | 18,9 | 27,0 | 0,017 |
| | Kadın | 49,8 | 15,0 | 35,2 | |

Öğrencilerin bölümde öğrenim görmekten memnun olma durumlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkenine göre erkek öğrencilerin %54'ü memnun iken, kız öğrencilerin %49,8'i bölümde öğrenim görmekten memnun olduklarını belirtmişlerdir. Erkek öğrencilerin %18,9'u, kız öğrencilerin ise %15,'i kısmi bir memnuniyet göstermektedirler. Cinsiyet değişkenine göre erkek öğrencilerin %27'si, kız öğrencilerin ise %35,2'si bölümden memnun olmadıklarını söylemiş-

lerdir. Buna göre erkek öğrencilerin bölümden memnuniyetlerinin kız öğrencilerden daha fazla olduğu anlaşılmakta, aynı şekilde memnuniyetsizlik durumunda da kız öğrenciler erkek öğrencilerden daha fazla orana sahip bulunmaktadır. Öğrencilerin bu memnuniyetsizliklerinde üniversitelerde yaşanan kılık kıyafetle ilgili kısıtlamaların¹ etkisi söz konusu olabileceği gibi bölümden memnuniyetsizlik veya kısmen memnun olma durumlarında başka nedenlerin de etkili olduğu söylenebilir. Bunda üniversite sınavında uygulanan katsayı problemi nedeniyle başka bir bölümde okuma alternatiflerinin olmaması nedeniyle zorunlu bir tercih yapmaları ve bu nedenle isteksiz olmaları etkili olmuş olabileceği gibi, DKAB Bölümünün sunduğu fiziki, sosyal, kültürel ve akademik imkânlar da bölümden memnuniyeti etkileyen unsurlar arasında değerlendirilebilir.

Tablo 6:

İlköğretim DKAB Eğitimi Bölümü dışında başka bir bölümde okuma ve yeniden sınava girerek başka bir bölüm tercih etme durumu

| | Evet | Hayır | Kararsızım |
|---|------|-------|------------|
| Üniversite sınav sistemine göre başka bir bölüm ve alanda okuma fırsatınız olsaydı yine bu bölümü seçer miydiniz? | 38,0 | 43,8 | 18,2 |
| Sınav Sistemi değişirse yeniden sınava girip başka bir bölümde okumayı düşünür müsünüz? | 33,1 | 52,9 | 14,0 |

Tablo 6'ya göre öğrencilerin %38,0'i başka bir bölümde okuma fırsatı olsa bile bu bölümde okumayı tercih edeceğini, %43,8'i tercih etmeyeceğini ifade etmiş, %18,2'si ise kararsız olduğunu belirtmiştir. Ayrıca sınav sisteminin değişmesi durumunda yeniden sınava girip başka bir bölümde okumak isteyenlerin oranı %33,1, istemeyenlerin oranı %52,9'dur. Kararsızların oranı ise 14,0'dür. Başka bir bölümü seçme fırsatı olması halinde DKAB Bölümü'nün tercih edililmeyeceği konusunda cinsiyet bağımsız değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda "başka bölümde okuma" ve "yeniden sınava girme" sorularına olumsuz ve kararsız yaklaşanların bu tutumlarında yeni bir sınava hazırlanma ve girmeyi göze alamama, aynı zamanda yavaş yavaş okudukları bölümleri kabullenme durumlarının etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 4 ve Tablo 6'daki veriler birlikte değerlendirildiğinde öğrencilerin memnuniyet durumlarında üniversite sınav sisteminin (katsayı uygulaması) son

¹ Araştırmanın yapıldığı 2010 yılında üniversitelerde başörtüsü yasağı uygulanmaktaydı.

derece etkin bir rol oynadığı görülmektedir. Öğrencilerin yarıya yakını DKAB bölümü dışında bir bölümde okuma imkânı olması durumunda bu yönde tercihte bulunacağını belirtmiştir. Bu, daha işin başında öğrencilerin yarısına yakınının bölümde okumayı istemediğini göstermektedir. Yukarıda da ifade edildiği üzere öğrencilerin genel memnuniyet düzeylerinde bölüme isteksiz gelmeleri yanında başka faktörlerde etkili olabilir.

a. Fiziki Ortam ve Durum İle İlgili Bulgular

Memnuniyet veya memnuniyetsizlikte etkili olabileceğini düşündüğümüz gerek fiziki gerekse sosyo-kültürel faktörlerle ilgili öğrencilerin düşüncelerini tespit etmek amacıyla da sorular sorulmuştur.

Tablo 7:

İlköğretim DKAB Eğitimi Bölümü'nde öğrenim görmekten memnun olmama durumunda fiziki ortam ve koşulların etkisi

| | Katılıyorum | Katılmıyorum | Kararsızım |
|---|-------------|--------------|------------|
| Derslik Sayısı Yetersiz | 55,3 | 38,5 | 6,3 |
| Dersliklerin Bulunduğu Kat ve Ortam Koşulları Uygun Değil | 53,8 | 36,8 | 9,4 |
| Konferans Salonumuz Yok | 43,2 | 50,3 | 6,5 |
| Kütüphanemiz Yok | 30,4 | 64,7 | 4,9 |
| Mescidimiz Yok | 49,9 | 48,3 | 1,7 |

Tablo 7'deki verilere göre öğrencilerin yarıdan fazlası (%55,3) derslik sayılarının yetersiz olduğunu, %53,8'i ise dersliklerin bulunduğu kat ve ortam koşullarının uygun olmadığını belirtmişlerdir. Öğrencilerin %50,3'ü konferans salonlarının olduğunu, %43,2'si olmadığını söylemişlerdir. Tablodaki verilere göre öğrencilerin üçte ikisi (%64,7) kütüphane imkânlarının olduğunu düşünürken, %30,4'ü bu fikre katılmamaktadır. Öğrencilerin ibadetlerini yerine getirebilme noktasında mescit imkânı konusunda ikiye ayrıldığı gözükmektedir. Yarısı mescit olduğunu belirtirken, diğer yarısı mescit olmadığını ifade etmektedir. Bu durum örneklem içerisindeki bazı bölümlerin mescit ihtiyacını karşılayabildiği bazı bölümlerin ise karşılayamadığı şeklinde yorumlanabilir. Tablo 7'deki veriler doğrultusunda DKAB bölümlerindeki fiziki ortam ve koşulların memnuniyeti olumsuz etkileyebilecek özellikler gösterdiği rahatlıkla söylenebilir. Bu veriler fiziksel koşullarla ilgili memnuniyetsizliğin genel memnuniyetsizlikten daha yüksek oranda olduğunu göstermektedir. Bu çerçevede bölümlerde fiziki ortam ve durumla ilgili gerçekleştirilecek olumlu adımlar bu konudaki memnuniyet düzeyini arttırabilir.

Tablo 8:
Kampüs Ortamı Memnuniyeti

| | Evet | Kısmen | Hayır |
|--|------|--------|-------|
| Genel olarak kampüs ortamından memnun musunuz? | 39,5 | 19,6 | 40,9 |

Öğrencilerin %39,5'i kampüs ortamından memnun olduklarını, %40,9'u memnun olmadıklarını, %19,6'sı ise kısmen memnun olduklarını belirtmişlerdir. Bu verilere göre öğrencilerin kampüs ortamından genel anlamda memnuniyet düzeylerinin memnun olmama düzeylerinden daha fazla olduğu anlaşılmaktadır. Bunda kampüs ortamının sosyal ve kültürel imkânları, diğer bölüm öğrencileri ile iletişim imkânları gibi unsurların etkin olduğu varsayılabilir.

Fizikî ortam hakkındaki memnuniyet ile ilgili olarak yeni kurulan üniversiteler bünyesinde açılan İlköğretim DKAB Eğitimi Bölümleri açısından zaman içerisinde değişkenlik yani olumlu yönde ilerleme gösterebileceği göz önünde bulundurulmalıdır.

b. Sosyal ve Kültürel Etkinliklerle İlgili Bulgular

Tablo 9:
Eğitim Fakültelerinin sosyal ve kültürel etkinliklerden memnuniyeti

| | Evet | Kısmen | Hayır |
|--|------|--------|-------|
| Fakültenizin sosyal-kültürel imkânlarından memnun musunuz? | 15,3 | 29,0 | 55,7 |

Tablo 9'da eğitim fakültelerinin sosyal kültürel imkânlarından memnun olduğunu söyleyen öğrencilerin oranı %15,3, memnun olmadığını söyleyenler %55,7, kısmen memnun olduğunu ifade edenler ise %29'dur. Bu sonuçlara göre öğrencilerin yarısından fazlası fakültelerinin sosyal ve kültürel imkânlarından memnun değildir. Bunun birçok gerekçesi olabilir. Aşağıdaki tablolarda memnuniyetsizlikle ilgili bazı konulara dair veriler bize fikir verir niteliktedir.

Tablo 10:
İlköğretim DKAB Eğitimi Bölümleri'nde kulüp faaliyetleri, alana yönelik etkinlikler

| | Evet | Hayır | Bilgim yok |
|--|------|-------|------------|
| Bölümünüzde kulüp faaliyetleri yapılıyor mu? | 31,2 | 48,0 | 20,8 |
| Fakültenizde alanınızla ilgili etkinlikler yapılıyor mu? | 37,8 | 51,2 | 11,0 |

Tablo 10'a göre öğrencilerin %48'i bölümlerinde sosyal kültürel etkinlikler bağlamında kulüp faaliyetleri yapılmadığını, %31,2'si yapıldığını, %20,8'i ise bu konuda bir bilgiye sahip olmadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin

yarıdan fazlası (%51,2) fakültelerinde kendi branşları ile ilgili etkinlikler yapılmadığını, %37,8'i yapıldığını, %11'i ise bu tür etkinlikler hakkında herhangi bir bilgileri olmadığını söylemiştir. Bu veriler ışığında fakülte ve bölümlerin kulüp faaliyetleri ve alana yönelik etkinlikler konusunda henüz istenen düzeyde olmadığı söylenebilir. Bunun nedenleri bağlamında, İlköğretim DKAB Eğitimi Bölümleri'nin Eğitim Fakültelerine geçişleri ile beraber henüz gerek yapısal, gerekse akademik anlamda istenen düzeye ulaşmamış olmaları, öğrencilerin farklı bir sosyal ve kültürel ortama girmiş olmaları ve bu konuda kendilerini yeni çevrelerine adapte edememiş olmaları sayılabilir. Bütün bunlar öğrencilerin bölümle ilgili memnuniyetlerini önemli ölçüde etkileme potansiyeline sahiptir.

c. Bölümün Sunduğu Çeşitli Hizmetlerle İlgili Bulgular

Öğrencilerin bölümle ilgili memnuniyetlerini etkileyen hususlar arasında yer alan fiziki, sosyal ve kültürel imkân ve şartlar yanında bölümün idari anlamda sunduğu çeşitli hizmetlerin de ne derece etkili olduğunu tespit etmek amacıyla sorulan sorulara öğrencilerin verdikleri yanıtlar Tablo 11'de yer almaktadır.

Tablo 11:
Bölümden alınan çeşitli hizmetlerden memnun olma durumu

| | Evet | Kısmen | Hayır |
|-------------------------------------|------|--------|-------|
| Öğrenci İşlerinden memnuniyet | 36,9 | 14,5 | 48,7 |
| Dekanlıktan memnuniyet | 37,5 | 25,3 | 37,2 |
| Fakülte Sekreterliğinden memnuniyet | 37,0 | 23,1 | 39,9 |

Tablo 11'de öğrencilerin bölümden aldıkları çeşitli hizmetlerden memnun olmama durumları dikkate değer bir orandadır. Öğrencilerin %48,7'si öğrenci işlerinden, %37,2'si dekanlıktan, %39,9'u ise fakülte sekreterliğinden memnun olmadıklarını dile getirmişlerdir. Dekanlık ve fakülte sekreterliğinden kısmi memnuniyetin öğrenci işlerinden daha yüksek olması, muhtemelen öğrencilerin bu birimlerle doğrudan çok fazla ilişkilerinin olmamasından kaynaklanmaktadır. Kısmen memnun olanlarla birlikte düşünüldüğünde öğrencilerin bu bağlamda aldıkları hizmetler noktasında yaşadıkları memnuniyetsizliklerin bölüm yöneticileri tarafından dikkate alınması ve bu tür sorunların giderilmesi için çaba göstermeleri önemli gözükmektedir.

2. DKAB Bölümlerindeki Eğitim-Öğretimle İlgili Öğrencilerin Memnuniyetlerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde İlköğretim DKAB Eğitimi Bölümleri'nin programı ve akademik kadrosu ile ilgili öğrencilerin düşünceleri ortaya konulmaktadır. Bu çerçevede öncelikle bölüm programı ve derslerle ilgili bulgulara değinilmektedir.

a. Dersler ve Müfredat İle İlgili Bulgular

Anketlerin uygulandığı dönemde 2006 yılında İlköğretim DKAB Eğitimi Bölümleri'nin İlahiyattan Eğitim Fakültesine alınmasından hemen sonra gerçekleştirilen program uygulanmaktaydı. Daha sonra bu bölümlerin adı "İlköğretim DKAB Eğitimi Bölümü" şeklinde değiştirilerek programları yeniden hazırlandı ve uygulamaya kondu. Burada araştırmadan elde edilen veriler önceki bölüm programı ve dersleri ile ilgili sonuçları ifade etmektedir. Yeni programın öğrenciler tarafından nasıl karşılandığı ise ancak yapılacak yeni araştırmalar neticesinde ortaya konabilecektir. Fakat öğrencilerin eski program ve dersler ile ilgili düşünceleri, programın uygulandığı dönemde öğrencilerin bakış açılarını yansıtması bağlamında programın verimliliği ve etkinliğine dair fikirler vermektedir.

Tablo 12:

İlköğretim DKAB Eğitimi Bölümleri'nin Programının Yeterliliği

| | Yeterli | Kısmen Yeterli | Yetersiz |
|---|---------|----------------|----------|
| DKAB Öğretmenliği Bölümü program içeriğini yeterli buluyor musunuz? | 7,4 | 17,3 | 75,3 |

Tablo 12'ye göre öğrencilerin %75,3'ü İlköğretim DKAB Eğitimi Bölümü'nde uygulanan programı yetersiz gördüğünü, %17,3'ü kısmen yeterli bulduğunu, %7,4'ü ise yeterli gördüğünü belirtmiştir. Bu da anketin uygulandığı dönemde yürürlükte olan programın öğrenciler tarafından büyük oranda yetersiz olarak algılandığını ortaya koymaktadır. Yaklaşık dört yıl uygulamada kalan bu programdan mezun olan öğrencilerin arzu ettikleri bir eğitim alamadıkları değerlendirilmesi yapılabilir.

Tablo 13:

İlköğretim DKAB Eğitimi Bölümü programının içerik yeterliliğinin cinsiyet değişkenine göre analizi

| | | Yeterli | Kısmen Yeterli | Yetersiz | Pearson Ki-Kare |
|----------|-------|---------|----------------|----------|-----------------|
| Cinsiyet | Erkek | 11,0 | 17,1 | 71,9 | 0,002 |
| | Kadın | 5,1 | 17,3 | 77,5 | |

İlköğretim DKAB Eğitimi Bölümü programının içeriğinin yeterliliği konusunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Buna göre erkek öğrencilerin %71,9'u, kız öğrencilerin ise 77,5'i İlköğretim DKAB Eğitimi Bölüm Programı'nı yetersiz görmektedir. Erkek ve kız öğrenciler hemen hemen aynı oranda programı kısmen yeterli görmekte beraber (%17,1-%17,3) , programı yeterli olarak değerlendirmede erkek ve kız öğrenciler arasında iki katı aşkın oranda farklılaşma görülmektedir. Erkek öğrencilerin %11'i kız öğrencilerin %5,1'i programı yeterli bulmaktadır. Bu veriler ışığında kız öğrencilerin erkek öğrencilere nazaran İlköğretim DKAB Eğitimi Bölümü'nde uygulanan programı daha yetersiz gördüğü anlaşılmaktadır.

Öğretmen yeterlilikleri kapsamında bir öğretmende bulunması gereken üç temel özellikten bahsedilmektedir. Bir öğretmenin alan bilgisi, genel kültür ve pedagojik formasyon konusunda yetkin olması beklenmektedir. Bu nedenle DKAB bölümlerinde verilen eğitimin öğrenci görüşlerine göre akademik yönden yeterliliği ile verilen derslerin sayısı, süreleri ve verimliliği hakkında öğrencilerin düşünceleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 14, 15, 16, 17 ve 18'de yer almaktadır.

Tablo 14:

İlköğretim DKAB Eğitimi Bölümü'nde alınan eğitimin yeterli olup olmadığı ile ilgili düşünceler

| | Evet | Hayır | Kısmen |
|---|------|-------|--------|
| Okuduğunuz bölümde akademik olarak yeterli bir eğitim aldığınızı düşünüyor musunuz? | 10,3 | 55,3 | 34,4 |

Tablo 14'de öğrencilerin %55,3'ü bölümde akademik anlamda yeterli bir eğitim almadıklarını düşünürken, %10,3'ü yeterli bir eğitim aldıklarını düşünmektedirler. Öğrencilerin %34,4'ü ise aldıkları eğitimde kısmi bir yeterlilik gördüklerini belirtmişlerdir.

Tablo 15:

Alınan eğitimin akademik yeterlilik durumunun cinsiyet değişkenine göre analizi

| | | Evet | Hayır | Kısmen | Pearson Ki-Kare |
|----------|-------|------|-------|--------|-----------------|
| Cinsiyet | Erkek | 15,1 | 53,8 | 31,1 | 0,000 |
| | Kadın | 7,3 | 56,3 | 36,4 | |

Alınan eğitimin yeterliliği konusunda cinsiyet değişkeni açısından önemli bir farklılık söz konusudur. Erkek öğrencilerin %15,1'i, kız öğrencilerin %7,3'ü bölümde yeterli bir eğitim aldıklarını düşünürken, erkek öğrencilerin %53,8'i,

kız öğrencilerin ise %56,3'ü yeterli bir eğitim almadıklarını belirtmektedirler. Alınan eğitimin kısmen yeterli olduğu konusunda ise erkek öğrencilerin oranı %31,1, kız öğrencilerin oranı ise %36,4'tür.

Bu veriler, İlköğretim DKAB Eğitimi Bölüm Programı'nın yetersizliği noktasındaki öğrencilerin düşünceleri ile örtüşmektedir. Programın yetersizliğinin doğal bir sonucu olarak akademik anlamda alınan eğitimin yeterli olmadığı sonucunun çıkması şaşırtıcı bir durum değildir. Akademik anlamda yeterli eğitim almadığını düşünen ve gelecekte öğretmen olacak olan bu öğrencilerin mesleki yaşamlarında yetkin ve etkili öğretmenler olmaları için bölümdeki eğitimin ciddi olarak ele alınmasının gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Son yapılan program değişikliği, bu yönüyle son derece önemli bir adım olmakla birlikte, fiziki koşullar, akademik kadro, derslerin verimli işlenmesi, sosyo-kültürel ortam gibi faktörlerin de gözden uzak tutulması gerekir.

Tablo 16:
Derslerin sayı, süre ve verimliliği ile ilgili düşünceler

| | Katılıyorum | Katılmıyorum | Kararsızım |
|--|-------------|--------------|------------|
| Alan dersleri sayı ve süre olarak yeterli değil | 78,7 | 18,0 | 3,3 |
| Alan derslerinin işleniş verimli değil | 66,1 | 21,9 | 12,0 |
| Kültür dersleri sayı ve süre olarak yeterli değil | 38,7 | 50,1 | 11,2 |
| Kültür derslerinin işleniş verimli değil | 51,5 | 33,8 | 14,8 |
| Pedagojik formasyon dersleri sayı ve süre olarak yeterli değil | 27,5 | 61,7 | 10,8 |
| Pedagojik formasyon derslerinin işleniş verimli değil | 45,1 | 40,0 | 14,9 |

Tablo 16'ya göre öğrencilerin %78,7'si alan derslerini sayı ve süre olarak yetersiz, %18'i yeterli görmekte, %3,3'ü ise kararsız olduklarını belirtmektedirler. Derslerin verimli işleniş konusunda ise öğrencilerin %66,1'i olumsuz kanaat belirtmekte, %21,9'u bu derslerin işlenişini verimli bulmaktadır. %12'si ise kararsız olduklarını bildirmişlerdir. Öğrencilerin yarısı (%50,1), kültür derslerini sayı ve süre olarak yeterli görürken, %38,7'si yetersiz görmekte, %11,2'si ise kararsız olduğunu söylemektedir. Kültür derslerinin verimliliği konusunda ise öğrencilerin yarıdan fazlası (%51,5) olumsuz kanaate sahipken, %33,8'i bu derslerin işlenişini verimli bulmaktadır. %14,8 ise kararsız olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin %61,7'si pedagojik formasyon derslerini sayı ve süre olarak yeterli, %27,5'i yetersiz görmekte, %10,8 kararsız olduklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin %45,1'i pedagojik formasyon derslerinin işlenişini verimli bulmazken, %40'ı verimli bulmaktadır. %14,9 oranında ise kararsız bulunmaktadır.

Derslerin sayısı, süre ve verimliliği ile ilgili olarak cinsiyet değişkenine göre alan derslerinin sayısı ve süre olarak yeterliliği (Tablo 17) ile pedagojik formasyon derslerinin verimli işlenişi (Tablo 18) bağlamında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Tablo 17:

Alan derslerinin sayısı ve süre durumunun cinsiyet değişkenine göre analizi

| | | Katılıyorum | Katılmıyorum | Kararsızım | Pearson Ki-Kare |
|----------|-------|-------------|--------------|------------|--------------------|
| Cinsiyet | Erkek | 72,4 | 23,7 | 3,9 | 0,001 |
| | Kadın | 82,5 | 14,6 | 2,9 | |

Buna göre erkek öğrencilerin %72,4'ü, kız öğrencilerin %82,5'i alan derslerini sayı ve süre olarak yetersiz görmektedirler. Mesleki alan derslerini yeterli görmeye erkek öğrenciler kız öğrencilere göre daha fazla orana sahip gözükmektedir.

Tablo 18:

Pedagojik formasyon derslerinin verimli işleniş durumunun cinsiyet değişkenine göre analizi

| | | Katılıyorum | Katılmıyorum | Kararsızım | Pearson Ki-Kare |
|----------|-------|-------------|--------------|------------|--------------------|
| Cinsiyet | Erkek | 39,3 | 45,8 | 15,0 | 0,011 |
| | Kadın | 48,7 | 36,4 | 14,9 | |

Pedagojik formasyon derslerinin işlenişinin verimli olmadığına erkek öğrencilerin %39,3'ü, kız öğrencilerin ise %48,7'si katılmaktadır. Erkek öğrencilerin %45,8'i, kız öğrencilerin ise %36,4'ü pedagojik formasyon derslerinin verimli işlenmediği düşüncesine katılmadıklarını belirtmişlerdir. Buna göre kız öğrenciler erkek öğrencilere nazaran pedagojik formasyon derslerini daha verimsiz bulmaktadır. Bu konuda kararsızların oranı her iki cinsiyette de aynı sayılabilecek düzeydedir.

Bu veriler ışığında derslerin sayısı ve süreleri bağlamında öğrenciler, en fazla mesleki alan derslerinin azlığına vurgu yapmaktadırlar. Kararsızlarla birlikte düşünüldüğünde kültür dersleri büyük oranda yeterli görülmekte, pedagojik formasyon derslerinde bu oran daha da artmaktadır. Buna göre yeni program çalışmalarında özellikle alan dersleri konusunda öğrencileri tatmin edecek düzenlemelerin yapılması düşünülebilir. Nitekim yeni hazırlanan programda alan dersleri lehine bir artış olduğu görülmektedir. Bu, öğrencilerin beklentileri noktasında bir gelişme olarak değerlendirilebilir.

Her üç alandaki derslerin işlenişinin verimliliği konusunda ise özellikle alan derslerinin verimsiz işlendiğine dair bulgu dikkat çekmektedir. En verimli işle-

nen dersler pedagojik formasyon dersleri olarak tespit edilmiştir. Bu derslerin verimli işlenme oranının diğerlerine nazaran daha fazla çıkması, derslere daha çok Eğitim Fakültesinin farklı branşlarından akademisyenlerin girmesi etkili olabilir. Bu çerçevede Eğitim Fakültesindeki akademisyenlerin uzun süreden beri bu dersleri veriyor olmaları ve pedagojik formasyon derslerinin tüm öğretmenlik bölümlerinde okutulan ortak dersler arasında yer almasından dolayı etkin ders işleme tecrübesine sahip olunması verimi arttıran bir unsur olarak değerlendirilebilir. Bu veriler ışığında genel kültür dersleri yanında özellikle alan derslerinin daha verimli işlenmesi noktasında ciddi bir çalışma ve gayret gösterilmesi gerekmektedir.

Tablo 19:

İlköğretim DKAB Eğitimi Bölümü'nde alınan eğitimle mesleği icra edebilme düzeyi ile ilgili düşünceler

| | Evet | Hayır | Kararsızım |
|---|------|-------|------------|
| Aldığımız eğitimle mesleğinizi gerektiği şekilde yapabileceğinize inanıyor musunuz? | 18,8 | 50,8 | 30,4 |

Tablo 19'da öğrencilerin yarısı (%50,8) DKAB bölümlerinde aldıkları eğitimle öğretmen olduklarında mesleklerini gereği gibi yapamayacaklarını, %18,8'i ise yapabileceklerini düşünmektedirler. Öğrencilerin %30,4'ü ise aldıkları eğitimle mesleklerini gereği gibi yerine getirebilme noktasında emin olamadıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 20:

Alınan eğitimle mesleği gerektiği şekilde yapabilme durumunun cinsiyet değişkenine göre analizi

| | | Evet | Hayır | Kararsızım | Pearson Ki-Kare |
|----------|-------|------|-------|------------|--------------------|
| Cinsiyet | Erkek | 26,1 | 43,8 | 30,1 | 0,000 |
| | Kadın | 14,2 | 55,3 | 30,5 | |

Alınan eğitimle mesleği gerektiği gibi yapabilmeye dair inanç noktasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Erkek öğrencilerin %26,1'i, kız öğrencilerin 14,2'si aldıkları eğitimle mesleklerini iyi bir şekilde yapabileceklerini düşünürken, erkek öğrencilerin %43,8'i, kız öğrencilerin ise %55,3'ü bu konuda olumsuz düşünmektedirler. Erkek öğrenciler ile kız öğrencilerin bu konuda kendinden emin olamayanların oranları birbirine çok yakındır. (%30,1-%30,5) Cinsiyet değişkeni açısından ortaya çıkan oranlar, alınan eğitimle mesleği gerektiği şekilde yerine getirebilmeye inanç noktasında kız öğrenciler erkek öğrencilere nazaran daha olumsuz bir tutum benimsemektedirler.

Bu veriler, bölümde verilen eğitim ve mezun olan öğrenciler açısından son derece problemleri bir durumu işaret etmektedir. Gerek programın yetersizliği, gerek alınan eğitimin yeterli görülmemesi ve gerekse de bu eğitimle mesleği yapabilme noktasındaki olumsuz kanaatin üzerinde önemle durulmalı ve bu eksikliklerin giderilmesine çalışılmalıdır.

Öğrencilerin lisans eğitimlerinden sonra akademik gelişimleri açısından kendilerini geliştirmeye istekli olmaları son derece önemlidir. Bu çerçevede lisansüstü eğitime öğrencilerin nasıl baktığı Tablo 21’de yer almaktadır.

Tablo 21:
Lisansüstü eğitim ile ilgili düşünceler

| | Evet | Hayır | Kararsızım |
|--|------|-------|------------|
| Mezuniyet sonrası lisansüstü eğitime devam etmeyi düşünüyor musunuz? | 46,6 | 23,8 | 29,6 |

Tablo 21’deki verilere göre öğrencilerin yarıya yakını (%46) lisansüstü eğitim konusunda istekli gözükümlerdir. Öğrencilerin %23,8’i lisansüstü eğitim düşünmezken, %29,6’sı ise kararsız olduklarını belirtmişlerdir. Bu veriler, öğrencilerin lisans eğitimlerindeki çeşitli memnuniyetsizlik durumlarına rağmen, lisansüstü eğitim konusunda motivasyonlarının yüksek olduğunu göstermektedir.

Tablo 22:
Mezuniyet sonrası lisansüstü eğitim düşünenlerin durumunun cinsiyet değişkenine göre analizi

| | | Evet | Hayır | Kararsızım | Pearson Ki-Kare |
|----------|-------|------|-------|------------|-----------------|
| Cinsiyet | Erkek | 53,2 | 19,4 | 27,4 | 0,003 |
| | Kadın | 42,6 | 26,4 | 31,0 | |

Erkek öğrenciler ile kız öğrencilerin lisansüstü eğitimle ilgili düşüncelerinde ise anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Erkek öğrencilerin %53,2’si, kız öğrencilerin %42,6’sı lisansüstü eğitime devam etmeyi düşünürken, erkek öğrencilerin %19,4’ü, kız öğrencilerin de %26,4’ü lisansüstü eğitim düşünmediklerini belirtmişlerdir. Lisansüstü eğitim konusunda kararsız olan erkek öğrencilerin oranı %27,4, kız öğrencilerin oranı ise %31,0’dır. Bu bulgulara göre lisansüstü eğitime devam etmeyi düşünen öğrenciler içerisinde erkek öğrencilerin oranı kızlardan fazla olmasına rağmen, kararsızlar içinde de kız öğrencilerin fazla olması dikkat çekmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin lisansüstü eğitimle ilgili bu motivasyonlarının teşvik edilmesi, kendi akademik gelişimleri ve dolayısı ile öğretmenlik yaşamlarında başarılı olmaları açısından son derece önemlidir.

b. Akademik Kadro İle İlgili Bulgular

Bir bölümde eğitimin başarılı ve verimli bir şekilde yürütülmesi akademik kadro ile doğrudan ilgilidir. İlköğretim DKAB Eğitimi Bölümleri Eğitim Fakültelerinin bünyesine alındıktan sonra en fazla sıkıntı çekilen konulardan birisini akademik kadronun yeterli olmaması oluşturmuştur. İlahiyat Fakültelerinin bulunduğu illerde açılan İlköğretim DKAB Eğitimi Bölümleri'ne bu fakültelerin önemli ölçüde katkı sağladığını söylemek mümkündür. Ancak İlahiyat Fakültelerinin bulunmadığı yerlerde akademik kadro noktasında bazı sorunlar olduğu görülmektedir. Nitekim Tablo 23'deki veriler bu düşünceyi önemli ölçüde desteklemektedir.

Tablo 23:
Öğretim Üyesi/Görevlisi Kadrosu İle İlgili Durum

| | Evet | Hayır | Kararsızım |
|--|------|-------|------------|
| Yeterli sayıda öğretim üyesi/görevlisi kadrosu yok | 45,6 | 40,9 | 13,5 |

Tablo 23'de öğrencilerin %45,6'sı bölümlerinde yeterli sayıda öğretim üyesi/görevlisi olmadığını, %40,9'u olduğunu düşünmektedir. Kararsızların oranı ise %13,5'tir. Verilere göre öğrencilerin neredeyse yarıya yakını akademik kadronun eksik olduğuna işaret etmektedir. Bölümdeki eğitimden memnuniyetin artırılması için akademik kadro ihtiyacının karşılanmasına çaba gösterilmesi gerekmektedir.

Tablo 24:
İlköğretim DKAB Eğitimi Bölümünde derse giren akademik kadrodan memnuniyet durumu

| | Memnunum | Kısmen memnunum | Memnun değilim |
|---|----------|-----------------|----------------|
| Derslerinize giren İlahiyat Fakültesi öğretim üyelerinden memnun musunuz? | 38,5 | 50,1 | 11,4 |
| Derslerinize giren Eğitim Fakültesi öğretim üyelerinden memnun musunuz? | 27,4 | 56,8 | 15,8 |

Tablo 24'e göre öğrencilerin %38,5'i derslerine giren İlahiyat Fakültesi hocalarından memnun olduğunu, %50,1'i kısmen memnun olduğunu, %11,4'ü ise memnun olmadığını belirtmiştir. Eğitim Fakültesi hocalarından memnun olanların oranı %27,4, kısmen memnun olanlar %56,8, memnun olmadıklarını belirtenlerin oranı ise %15,8'dir. Bu verilere göre genel olarak gerek İlahiyat gerekse Eğitim Fakültesi hocalarından kısmi bir memnuniyet söz konusudur. Alan dersleri, kültür dersleri ve pedagojik formasyon derslerinin verimli işlenmesi ile ilgili bulgulara baktığımızda alan derslerinin verimliliği en altta yer almaktadır. Alan derslerine genellikle İlahiyat hocalarının girdiği düşünüldüğünde, İlahiyat

hocalarından memnuniyet düzeyinin Eğitim Fakültesi hocalarından daha üstte çıkması oldukça ilginçtir. Bunun muhtemel nedenleri üzerinde araştırma yapılması düşünülebilir.

Tablo 25:

İlahiyat Fakültesi Hocalarından memnuniyet durumunun cinsiyet değişkenine göre analizi

| | | Memnunum | Kısmen Memnunum | Memnun Değilim | Pearson Ki-Kare |
|----------|-------|----------|-----------------|----------------|-----------------|
| Cinsiyet | Erkek | 36,4 | 47,9 | 15,6 | 0,004 |
| | Kadın | 39,8 | 51,4 | 8,8 | |

Bölümde derse giren akademik kadro ile ilgili özellikle İlahiyat Fakültesi hocalarından memnuniyet konusunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Erkek öğrencilerin %36,4'ü, kız öğrencilerin %39,8'i derslerine giren İlahiyat Fakültesi hocalarından memnun iken, erkek öğrencilerin %47,9'u, kız öğrencilerin ise %51,4'ü kısmen memnun olduklarını belirtmişlerdir. İlahiyat Fakültesi hocalarından memnun olmayan erkek öğrencilerin oranı %15,6, kız öğrencilerin oranı ise %8,8'dir. Cinsiyet değişkenine göre kısmi memnuniyeti de dâhil ettiğimizde kız öğrencilerin İlahiyat Fakültesi hocalarından memnuniyet düzeylerinin erkeklerden daha fazla olduğu görülmektedir. Bunun yanında gerek kız öğrencilerin gerekse erkek öğrencilerin, İlahiyat hocalarından kısmen memnun olma oranlarının daha fazla olması üzerinde de ayrıca düşünülmelidir.

Eğitim öğretimde her alanın kendine ait konuları ve metotları söz konusudur. Eğitimde teorik olarak öğrenilen bilgilerin pratikte uygulanması önemlidir. Bu nedenle eğitim bilimlerini ilgilendiren farklı konularda öğrenilen genel bilgilerin alan konuları ile ilişkilendirilmesi gerekir. Eğitim Fakültesi hocalarının eğitim bilimlerini ilgilendiren derslerde konuları alan ile ne derece ilişkilendirdiği öğrenciler açısından büyük önem arz etmektedir. Tablo 26'da öğrencilerin bu konudaki düşüncelerine yer verilmiştir.

Tablo 26:

Öğretmenlik alanı dersleri ile mesleki alan dersleri ilişkilendirilmesi

| | Evet | Kısmen | Hayır |
|---|------|--------|-------|
| Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri, derslerini mesleki alan bilgisi konularıyla ilişkilendirerek işleyebiliyorlar mı? | 28,6 | 37,8 | 33,5 |

Tablo 26'ya göre öğrencilerin %28,6'sı Eğitim Fakültesi hocalarının ders

işlerken alan konuları ile ilişkilendirme yapabildiklerini söylerken, %33,5'i yapamadıklarını, %37,8'i ise kısmi bir ilişkilendirme yapabildiklerini belirtmektedir. Bu veriler ışığında Eğitim Fakültesi öğretim üyelerinin üçte birinin öğretmenlik alan dersleri ile mesleki alan derslerini ilişkilendirmediği anlaşılmaktadır. Diğer üçte birlik kısmında ise kısmi bir ilişkilendirme olduğu görülmektedir. Bu da öğrenciler açısından öğretmenlik alan derslerinde mesleki alan konularının ilişkilendirilmesi problemini ortaya koymaktadır. Eğitim Fakültesi öğretim üyelerinden memnuniyet düzeyinin İlahiyat Fakültesi hocalarından daha az olmasında bu ilişkilendirmenin arzu edilen düzeyde yapılamamasının etkisinin olduğu söylenebilir. Bu veriler ışığında pedagojik formasyon dersleri veren Eğitim Fakültesi akademisyenlerinin DKAB müfredatı ve konularıyla daha yakında ilgilenmelerinin gerekliliği önem arz etmektedir.

c. DKAB Bölümlerinin Statüsü İle İlgili Bulgular

Yukarıda da belirtildiği üzere İlköğretim DKAB Eğitimi Bölümleri 1998'de İlahiyat bünyesinde açıldığında bu fakülteye bağlı olarak faaliyet göstermekteydi. 2006 yılında eğitim fakültelerine alınması ile birlikte yürütülen tartışmalarda bölümün eğitim fakültesi bünyesinde kalmasından tekrar ilahiyat fakültesi bünyesine geri alınmasına kadar statüsü ve yeri ile ilgili birçok konu gündeme getirilmiştir. Burada bütün bu tartışma ve yapılan uygulamaların öğrenciler açısından nasıl algılandığı tespit edilmeye çalışılmıştır.

Tablo 27:

İlköğretim DKAB Eğitimi Bölümlerinin Eğitim Fakültesinde Yer Alması ile İlgili Düşünceler

| | Evet | Hayır | Kararsızım |
|--|------|-------|------------|
| Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Bölümlerinin Eğitim Fakültesi bünyesinde yer almasını doğru buluyor musunuz? | 39,0 | 45,9 | 15,1 |

Tablo 27'ye göre öğrencilerin %39,0'u İlköğretim DKAB Eğitimi Bölümleri'nin Eğitim Fakültesi bünyesinde yer almasını doğru bulmakta, %45,9'u ise bunu doğru bulmamaktadır. %15,1 ise kararsız olduğunu belirtmiştir. Bu veriler, aradan geçen 4 yıl zarfında öğrencilerin yarısına yakınının hala İlköğretim DKAB Eğitimi Bölümleri'nin Eğitim Fakültesinde yer almasını desteklemediği görülmektedir. Bu konuda cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Tablo 28:

Öğrencilerin Fakültelelere Aidiyet Durumu

| | İlahiyat | Eğitim | Her İkisi | Hiçbiri |
|--|----------|--------|-----------|---------|
| Kendinizi hangi fakülteye ait öğrenci olarak görüyorsunuz? | 27,5 | 37,0 | 25,5 | 10,0 |

Tablo 28'e göre öğrencilerin %27,5'i kendisini İlahiyat Fakültesine, %37'si Eğitim Fakültesine, %25,5'i her iki fakülteye ait görürken, %10'u herhangi bir fakülteye aidiyet hissetmediğini belirtmiştir. Bu veriler çerçevesinde İlköğretim DKAB Eğitimi Bölümleri'nin İlahiyat Fakültesi ile Eğitim Fakültesi arasında bir köprü görevi gördüğü varsayılabilir. Eğitim Fakültesine ait hisseden öğrencilerin oranının yüksek olması, lise eğitimden sonra doğrudan Eğitim Fakültesi DKAB bölümünde eğitime başlamış olmalarından kaynaklanabilir. Ayrıca derslerin bir bölümünün İlahiyat Fakültesinde diğer bir kısmının ise Eğitim Fakültesinde gerçekleştiriliyor olması, öğrencilerin kendilerini hem eğitim hem de İlahiyat Fakültesi öğrenci olarak tanımlamalarında etkili olduğu varsayılabilir.

Tablo 29:

Fakülte aidiyet durumunun cinsiyet değişkenine göre analizi

| | | İlahiyat Fakültesi | Eğitim Fakültesi | Her ikisi | Hiçbiri | Pearson Ki-Kare |
|----------|-------|--------------------|------------------|-----------|---------|-----------------|
| Cinsiyet | Erkek | 28,2 | 42,2 | 23,7 | 5,9 | 0,001 |
| | Kadın | 27,1 | 33,8 | 26,6 | 12,6 | |

Öğrencilerin kendilerini ait hissettikleri fakülte konusunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık söz konusudur. Erkek öğrencilerin %28,2'si, kız öğrencilerin %27,1'i kendilerini İlahiyat Fakültesine ait öğrenci olarak görürken, erkek öğrencilerin %42,2'si, kız öğrencilerin %33,8'i kendilerini Eğitim Fakültesine ait öğrenci görmektedirler. Her iki fakülteye ait hisseden erkek öğrencilerin oranı %23,7 iken, kız öğrencilerin oranı %26,6'dır. Kendisini hiçbir fakülteye ait hissetmeyen erkek öğrenciler %5,9, kız öğrenciler ise %12,6 oranındadır. Cinsiyet değişkenine göre ortaya çıkan durumda erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre kendilerini hem ilahiyat, hem eğitim hem de her iki fakülteye daha fazla ait görmeleri dikkat çekmektedir. Kendilerini Eğitim Fakültesine ait hisseden kız öğrencilerin oranının erkeklerden daha az olması durumu, özellikle İlköğretim DKAB Eğitimi Bölümleri'nin Eğitim Fakültelerine alınmasından sonra gerek başörtüsü ve gerekse diğer birçok pratik zorluklar göz önüne alınarak değerlendirilebilir. Buradan kız öğrencilerin yeni fakültelerine erkek öğrencilere göre daha az adapte oldukları sonucuna da varılabilir.

Ayrıca verilere göre kendilerini Eğitim Fakültesine ait gören öğrenciler, İlahiyat Fakültesine ait görenlerden daha fazladır. Ancak hem erkek hem kız öğrencilerin dörtte bire yakın bir oranda kendilerini her iki fakülteye ait hissetmeleri, kendilerini tanımlama ile ilgili bir kimlik karmaşası yaşadıklarına işaret etmek-

tedir. İlköğretim DKAB Eğitimi Bölümü'nde okuyan öğrencilerin ilahiyatçı mı yoksa DKAB bölümünden mezun birisi mi olarak tanımlanacağı ile ilgili kamuoyundaki tartışmalardan öğrencilerin de etkilendiğini söylememiz mümkündür. Ayrıca öğrencilerin ders yaptıkları mekânın, kendilerini ait hissettikleri fakülte üzerinde etkili olduğu değerlendirmesi de yapılabilir.

Sonuç

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi Bölümleri'nde okuyan öğrencilerin, kendi bakış açılarından bölümleri ile ilgili düşünceleri ve memnuniyet durumlarını tespit etmeye çalıştığımız bu araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda şunları söyleyebiliriz.

Öğrencilerin yarısı İlköğretim DKAB Eğitimi Bölümleri'nde öğrenim görmekten memnun gözükmektedirler. Bununla birlikte kısmen memnun olanlar ile memnun olmayanların oranının da öğrencilerin diğer yarısını oluşturması bölümden memnuniyeti olumsuz etkileyen bazı faktörlerin olduğuna işaret etmektedir. Araştırma kapsamında öğrencilerin yarıya yakınının başka bir bölümde okuma imkânlarının olması durumunda bu yönde bir tercihte bulunacaklarının tespit edilmiş olması da bölümden memnun olmamamın bir sonucu olarak ele alınabilir. Özellikle üniversite sınavındaki katsayı engelini öğrencilerin istemeden bu bölümleri tercih etmek zorunda kalmalarına neden olduğu ve bunda memnuniyetsizliğe kaynaklık teşkil ettiği söylenebilir. Ayrıca Eğitim Fakültelerinde İlköğretim DKAB Eğitimi Bölümleri için sunulan fiziki, sosyal ve kültürel imkânlar ile bölüm programı ve akademik kadronun da memnuniyette önemli etkilerinin olduğu görülmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre İlköğretim DKAB Eğitimi Bölümleri'ndeki fiziki ortam ve koşullar, öğrencilerin bölümden memnuniyetlerini olumsuz etkileyecek özellikler taşımaktadır. Fiziki koşullar ile ilgili memnuniyetsizliğin genel memnuniyetsizlikten daha yüksek olması, bu konuda ciddi adımlar atılması gerektiğine işaret etmektedir.

Sosyal ve kültürel imkânlar noktasında da İlköğretim DKAB Eğitimi Bölümleri'nin henüz arzu edilen seviyede olmadığı sonucuna varılmaktadır. Eğitim Fakültelerine aktarılan bu bölümlerin yapısal ve akademik anlamda alacağı mesafe öğrenci memnuniyeti açısından olumlu sonuçlar doğuracaktır.

Araştırma kapsamında ortaya çıkan en önemli sonuçlardan birisi, DKAB program içeriğinin öğrencilerin dörtte üçü tarafından yetersiz olarak görülmesi-

dir. Bu durum, dört yıl boyunca uygulamada kalan programdan mezun olan öğrencilerin arzu ettikleri eğitimi yeterli düzeyde alamadıklarını göstermektedir. Programın yetersiz görülmesinin bir sonucu olarak akademik anlamda aldıkları eğitimi yetersiz gören öğrencilerin oranı da yüksek görülmektedir.

Derslerin sayı ve süreleri konusunda en fazla mesleki alan derslerinin azlığına öğrencilerin vurgu yaptığı tespit edilmiştir. Kültür dersleri ile pedagojik formasyon dersleri ise yeterli görülmektedir. 2010 yılında hazırlanan yeni programda mesleki alan dersleri lehine olumlu bazı adımlar atılmış olsa da program içeriğinin henüz alan dersleri açısından yeterli olduğunu söylemek güçtür. Derslerin verimliliği kapsamında alan derslerinin daha verimsiz işlendiği göze çarpmaktadır. Hem program içeriğinin yetersiz görülmesi hem de derslerin işlenişinin verimsiz olarak değerlendirilmesi mesleki bilgi ve donanım açısından öğrencilerin sıkıntı içerisinde olduğunu göstermektedir.

Araştırma kapsamında ortaya çıkan bir diğer önemli sonuç ise, öğrencilerin aldıkları eğitimle mesleklerini gereği gibi yapamayacaklarına dair düşünceleridir. Kız öğrenciler bu konuda erkek öğrencilerden daha karamsar bir tutum içerisinde görülmektedirler. Bu veriler de bölüm program içeriğinde mesleki alan dersleri konusunda ciddi iyileştirmelerin yapılması gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Öğrenciler, lisans eğitimlerindeki çeşitli memnuniyetsizlik durumlarına rağmen lisansüstü eğitim konusunda daha isteklidirler. Cinsiyet değişkeni açısından kız öğrencilerin lisansüstü eğitim konusunda erkek öğrencilerden daha yüksek bir motivasyona sahip oldukları göze çarpmaktadır.

Araştırma verilerine göre akademik kadro da önemli ölçüde yetersiz görülmektedir. Ancak anketin uygulandığı dönemden sonra bölümlere yeni akademik kadroların alındığını düşündüğümüzde bu konudaki memnuniyetsizlik durumlarının azaldığı söylenebilir.

Eğitim Fakültesi akademisyenlerinin öğretmenlik alan dersleri ile mesleki alan derslerini yeteri düzeyde ilişkilendirmediği, bunun da öğrenciler açısından olumsuz bir durum olarak algılandığı tespit edilmiştir. Bu konuda eğitim fakültesi akademisyenlerinin alan dersleri ve DKAB müfredatı ile daha yakından ilgilenmeleri önerilebilir.

Araştırma verileri geçen dört yıl zarfında öğrencilerin yarıya yakınının İlköğretim DKAB Eğitimi Bölümleri'nin Eğitim Fakültesi bünyesinde olmasına sıcak bakmadığını göstermektedir. Bölümlerin İlahiyat Fakültesinde mi yoksa

Eğitim Fakültesinde mi olmasının daha doğru olacağı ile ilgili tartışmalardan öğrencilerin de etkilendiği söylenebilir. Araştırmada öğrencilerin kendilerinin hangi fakültenin öğrencisi olarak tanımlayacaklarına dair zihinlerinin karışık olduğu da ayrıca tespit edilmiştir.

Kaynakça

- Akyürek, S. (2009). DKAB öğretmenlerinin eğitim-öğretim yeterliklerine ilişkin algıları. *Türkiye’de Okullarda Din Öğretimi Sempozyumu (23-24 Mayıs 2009) Bildiriler Kitabı* (491-522), İstanbul: DEM Yayınları
- Asrı, S. (2005). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlilikleri (Göller Bölgesi Örneği), *Basılmamış Yüksek Lisans Tezi*, Isparta: SDÜ. Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Aydın, Ş. (2005). *Cumhuriyet döneminde din eğitimi öğretmeni*. İstanbul: Dem Yayınları
- Ayhan, H. (2007). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Bölümlerinin İlahiyat Fakülteleri bünyesinden alınıp Eğitim Fakültelerine aktarılması. Röportaj: Z. Ş. Arslan. *DEM Bülten*, 4, 6-13.
- Başkurt, İ. (2007). Ne değişti?, Röportaj: M. Zengin. *DEM Bülten*, 4, 22-25.
- Isıkdoğan, D. (2006). İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Bölümü Mezunu Öğretmenlerin Yeterlilikleri, *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Ankara: SBE İlköğretim DKAB Öğretmenliği Anabilim Dalı
- Kaymakcan, R. (2007). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Bölümleri üzerine bir değerlendirme. Röportaj: A. Çilekçi-M. Sevim. *DEM Bülten*, 4, 14-16.
- Kaymakcan, R. (2009). *Öğretmenlerine göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, yeni eğilimler: Çoğulculuk ve yapılandırmacılık*. İstanbul: DEM Yayınları
- Koç, A. (2009). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin öğretme-öğrenme sürecine ilişkin yeterlikleri. *Türkiye’de Okullarda Din Öğretimi Sempozyumu (23-24 Mayıs 2009) Bildiriler Kitabı* (523-552). İstanbul: DEM Yayınları
- Özoğlu, M. (2010). *Türkiye’de öğretmen yetiştirme sisteminin sorunları*. Ankara: Seta Analiz, 17.
- Şimşek, E. (2006). İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Yeterlilikleri (Erzurum Örneği). *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Erzurum: Atatürk Üniversitesi SBE
- Şişman, A. (2007). Nasıl bir din dersi öğretmeni istiyoruz? *DEM Bülten*, 4, 4-5.

- Tosun, C. (2007). Yeni düzenleme çerçevesinde DKAB Öğretmenliği ve din eğitimi. Röportaj: A. Çilekçi-M. Sevim. *DEM Bülten*, 4, 17-21.
- Yazıcı, I. (2004), İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenleri Yeterlikleri (İstanbul İli Örneği Üzerinde Bir Alan Araştırması), *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Ankara: SBE. İlköğretim DKAB Öğretmenliği Anabilim Dalı
- YÖK. (2007). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007)*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu.

A Study of Students' Perspectives on Primary School Religious Culture and Ethical Knowledge Education Departments

Recep Kaymakcan*

Mahmut Zengin**

Hulusi Yiğit***

Abstract-In this study, opinions of the students who are studying at Primary School Religious Culture and Ethical Knowledge Education Departments has been determined and evaluated through following dimensions:

- Satisfaction of the students about physical environment and conditions.
- Thoughts about social and cultural activities
- Satisfaction related to other services provided by the departments.
- Perceptions and thoughts about curriculum and lessons
- Opinions about academic staff

*Prof. Dr., Sakarya University, Faculty of Theology, Department of Religious Education

Address for correspondence: Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü, Ozanlar Kampüsü-Sakarya

Email: recepk@sakarya.edu.tr

**Assist. Prof. Dr., Sakarya University Faculty of Education, Primary School Religious Culture and Ethical Knowledge Education Department

Address for correspondence: Sakarya Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Ozanlar Kampüsü-Sakarya

E-mail: zengin@sakarya.edu.tr

***Center for Values Education

Address for correspondence: Değerler Eğitimi Merkezi, Süleymaniye Cad. No: 11 Fatih -İstanbul

E-mail: hulusiyigit@dem.org.tr

-Ideas about status of the departments

-Research data's had been collected via surveys from the students of Primary Religious Culture and Ethical Knowledge Education Departments throughout Turkey. In this regard, population of the research consist of whole students and the sample consists 1036 students from the twelve departments. Findings of the research have been analysed from the point of different dimensions as stated above. According to the research results we can briefly say followings as conclusion: Half of the students have seemed in a pleasure to studying in these departments but the students who have not or partial satisfaction have constituted the other half. In addition to that the percentage of the students who think to study in another faculty if they have any opportunity has indicated some problems. In this regard, it could be said that the problem of system of coefficient to enter the university, the physical, social and cultural facilities of the departments, curriculum and academic staff have affects in the level of satisfaction of the students.

Physical conditions, social and cultural facilities are not desired level. Results of the research show that after the transfer from the theology to education faculties Primary Religious Culture and Ethical Knowledge Education Departments have some structural and academic deficiencies and need to make up these negative points. Three quarter of the students think that the curriculum of the departments is inadequate, especially field lessons are not enough to meet the needs as credit and time. In the meantime, field lessons have been evaluated inefficient rather than general knowledge and pedagogic formation lessons. However, the lack of academic staff is another point mentioned in the research.

One of the remarkable result of the research that the thinking of the most students that will not teach in a desired level with the education provided by the departments. Although most of the students have not satisfaction from the curriculum and education in a bachelor level, they have high motivation to take post-graduate education after the faculty.

The negative opinion of the most students about the transfer of the departments from the theology to education faculties is one of another important finding. Also the existence of the confusion in students mind to identification to which faculty they belong is the other point.

In accordance with the results we can make following suggestions:

-To improve the student satisfaction from the departments, it would be efficient to enhance physical conditions, social and cultural facilities.

-As well as to make some changes in the departments curriculum in 2010 is important step, in term of field lessons the curriculum must revise and increase the percentage of these lessons.

-Teaching of the academicians from out of the field due to shortage of the academic staff in the departments is not provide efficient and desired contribution. Therefore, it is important to increase the number of academic staff and provide the field expert enter the lessons.

-Students must be encouraged and guided for postgraduate education.

- According to the research results students have confusion about identification themselves within which faculty they belong. For this reason, future of the departments must be decided in a shortest time.

Keywords- Religious Culture and Ethical Knowledge, Religious Education, Religious Teaching, Religious Education Teacher

Öğretmen Adaylarının Demokratik Değerleri ile Öğretme ve Öğrenme Anlayışları *

Aytunga Oğuz **

Özet- Bu araştırmada öğretmen adaylarının, eğitim yaşantısına ilişkin demokratik değerleri ile öğretme ve öğrenme anlayışları arasındaki ilişkinin belirlenmesi; eğitim yaşantısına ilişkin demokratik değerleri ile öğretme ve öğrenme anlayışlarının çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığının saptanması amaçlanmıştır. Araştırma ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesinde, 2010-2011 Eğitim-öğretim yılı Bahar döneminde pedagojik formasyon programlarında öğrenim gören ortaöğretim alan öğretmenliği öğretmen adayları oluşturmaktadır. Çalışma, bu evrenden ulaşılabilen 494 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma verilerinin toplanmasında “Öğretmen Adayları Demokratik Değerler Ölçeği” ile “Öğretme-Öğrenme Anlayışları Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, t testi ve Pearson Korelasyon teknikleri kullanılmıştır. Bulgulara göre, öğretmen adaylarının eğitim yaşantısına ilişkin demokratik değerleri genel olarak yüksek düzeyde olup cinsiyete ve programlarına göre farklılaşmamaktadır. Öğretmen adaylarının Eğitim Hakkı ve Dayanışma boyutlarına ilişkin demokratik değerleri yüksek düzeyde, Özgürlük boyutuna ilişkin değerleri ise orta düzeydedir. Öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme anlayışlarına ilişkin bulgulara göre; Yapılandırıcı Anlayış yüksek, Geleneksel Anlayış orta düzeydedir. Geleneksel anlayışa sahip öğretmen adaylarının puanları cinsiyete ve program alanlarına göre farklılaşmaktadır. Öğretmen adaylarının demokratik değerleri ile öğretme-öğrenme anlayışları arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Öğretmen eğitimi programlarında öğretmen adaylarına yapılandırıcı ve demokratik öğretmen davranışları kazandırmak için, model davranışlar gösterilmeli; öğrenci merkezli etkin öğretim yöntemlerine yer verilmelidir.

Anahtar Kelimeler- Demokratik Değerler, Öğretme-Öğrenme Anlayışı, Öğretmen Adayı.

*Bu makale, 08-10 Eylül 2011 tarihleri arasında gerçekleştirilen 20. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda sunulan bildirinin geliştirilmiş halidir.

** Doç. Dr., Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü

Giriş

Demokrasi bir yaşam felsefesi ve yaşayış biçimidir (Ertürk, 1981). Bir toplumda demokratikleşmeyi sağlamanın başlıca koşulu, demokrasiyi bir yaşam biçimi olarak benimsemiş insanlar yetiştirmekten geçer (Oktay, 2001). Demokrasinin ilkeleri ve demokratik yaşam biçiminin benimsenmesi ve gelişmesi demokratik ortamlarda eğitimle gerçekleşir (Hotaman, 2010). Okulların ve eğitim programlarının temel görevlerinden birisi demokratik yaşam kültürünü ve demokratik değerleri kazandırmaktır (Blair, 2003; Davis, 2003). Bu nedenle, okullarda öğrenme ortamlarının, demokratik, öğrenci davranışlarına rehberlik edecek, öğrenmeyi kolaylaştıracak, bireysel farklılıklara ve gereksinimlere hizmet edebilecek niteliklerde düzenlenmesi gerekmektedir.

Okullarda nitelikli öğrenme ortamlarının düzenlenmesinde öğretmen önemli rol oynamaktadır. Öğretmen, öğretimin yöneticisi olarak belirlediği öğrenme hedefleri doğrultusunda öğrencisine ve öğrenme sürecinin özelliklerine uygun biçimde, dışsal olayları seçme, düzenleme, uygulama ve denetleme görevlerini yerine getirebilmelidir (Senemoğlu, 2009). Öğretmenin, bu görevlerini yerine getirirken çağdaş, demokratik bir anlayışla hareket etmesi gerekmektedir. Çünkü bir toplumda, demokrasi kültürünün yerleşmesi bireylerin aldıkları eğitimle yakından ilişkilidir. Okullarda demokratik davranışlar, öğrencilere demokratik öğrenme ortamında demokratik değerlere sahip bir öğretmenin yönetiminde demokratik eğitimle kazandırılabilir.

Demokratik eğitim, “öğretim çalışmalarında, öğretmen–öğrenci ilişkilerinde, eğitsel etkinliklerde, öğrencinin birey olarak değerine ve bütünlüğüne, birlikte çalışmaya karşılıklı saygıya, hoşgörüye, kişiliğe değer ve önem veren bir eğitimidir” (Karakütük, 2001). Demokratik eğitim, eğitim sürecinin her aşamasında, öğretmenin; demokratik ilke ve değerlerin ışığında hareket etmesini, baskı ve zorlamalardan kaçınmasını, öğrencilere değer vermesini, onlarla duygu ve düşüncelerini paylaşmasını ve fikir alışverişinde bulunmasını gerektirir (Oğuz, 2004). Demokratik eğitim, demokrasinin dayandığı temel ilkelere göre şekillenir. Bu süreçte öğrenci; karar vermeye, planlamaya, kendini disipline etmeye, değerlendirmeye, etkinliklerde uyumlu olmaya, işbirlikli çalışmaya özendirilir ve rehberlik edilir. Bu açılarından demokratik eğitim; öğretmenin yönlendirdiği, olguların hatırlanması ve kaydedilmesi esasına dayalı, özet ve aktarmalı yaşantılar sağlayan, monoton, yarışmacı, bireysel farklılıkları gözetmeyen, öğrenci görüşlerinin açıklanmasını engelleyen ve yetişkinlerin isteği doğrultusunda gerçekleşen geleneksel eğitim sürecinden farklı bir süreçtir (Büyükkaragöz ve Çivi, 1994).

Türkiye’de otoriter eğilimlerin, birçok kurumda yaygın bir anlayış olarak ön plana çıktığı bir ortamda, eğitim kurumları demokratik değerleri çocuğa kazandırma açısından önemli bir sorumluluk taşımaktadır (Gürşimşek ve Göregenli, 2004). Ancak, Türk eğitim sisteminde demokrasi eğitimini gerçekleştirmeye dönük çabalar olmasına karşılık, uygulamada demokrasi eğitiminin istenilen düzeyde olduğu söylenemez (Okutan, 2010). Oysa demokrasi; ailede, okulda, yaşamın her anı ve noktasında gözlenen bir yaşam biçimi olmalıdır. Demokratik yaşam biçimini ailede yaşayan çocuklar, bunu, okulda öğretmen ve arkadaşlarıyla da sürdürebilirlerse; haklarını bilen, arayan, ancak başkalarının haklarına da saygılı, kuralları sorgulayan ama yasal ya da toplumsal olarak kabul edilmiş ortak kurallara koşulsuz uyan bireyler olabilirler (Oktay, 2001).

Demokrasi, demokratik değerlerin toplumda kök salmasıyla sağlıklı bir yapıya kavuşabilir. Buna göre, demokrasinin özünü oluşturan eşitlik, adalet, özgürlük, aklın egemenliği, insana saygı gibi temel değerlerin eğitimle içselleştirilmesi, özümsemesi gerekmektedir (Büyükdüvenci, 1990) . Demokratik eğitim ve demokrasi eğitiminde değer eğitimi önemli bir yer tutmaktadır (Özpolat, 2010). Değerler, bireylerin davranışlarına yön veren ilkeleri ve temel kabulleri, eylemlerinde iyi ya da kabul edilebilir olarak yargıya varmasında kabul gören standartları belirtmektedir. Okulların değer eğitimi için bir strateji geliştirmeleri ve bu çerçevede çok çeşitli öğretim öğrenme etkinliklerine yer vermeleri gerekmektedir (Halstead and Taylor, 2000). Demokratik değerlerin kazandırılmasında aileden sonra okullarda öğretmenlere büyük görev düşmektedir. Öğretmenlerin sahip oldukları ve öğrenme ortamında ortaya koydukları bilgi, beceri ve tutumlar, demokratik değerler ve davranışlar, öğretim stilleri ve öğretim yöntemleri, öğrencilerin demokratik değerler kazanmalarını etkileyebilir (Meyer, 1990; Titus, 1996; Selvi, 2006). Okullarda derslerin tartışma ve katılmaya ağırlık verilecek biçimde düzenlenmesi, insana değer ve saygının unutulmaması demokratik eğitime katkı sağlar (Büyükkaragöz ve Çivi, 1994).

Demokratik eğitimde öğretmenin rolü geleneksel eğitime göre farklılaşmıştır. Katılım, hoşgörü, karşılıklı saygı, adalet, ifade özgürlüğü ve fikir çeşitliliği gibi değerlerin sınıflarda yaşatılmasını sağlayacak öğretmen öğrenci ilişkilerinin kurulması gerekmektedir (Harber, 1994). Öğretmen, öğrencilerinin ilgi ve yeteneklerini, gereksinimlerini dikkate alarak demokratik ilkeleri onlarla birlikte yaşama geçirmelidir. Bunun için, eğitim ortamlarında öğrencilerine model davranışlar göstermeye çalışmalı ve onların demokratik davranışlarını destekleyecek yöntem ve teknikleri uygulayabilmelidir (Wile, 2000). Öğrenci merkezli

tekniklerin uygulanması öğrencilerin hem sorumluluk duygusunun gelişmesine hem de katılma, hoşgörü, başkalarına ve onların haklarına saygı ve uzlaşma gibi demokratik davranışlar geliştirmelerine katkı getirir (Gözütok, 2004). Öğretmenin, model davranışlar göstermesi, olumlu sınıf atmosferi oluşturması önerilerin getirildiği, yorumların yapıldığı çeşitli etkinlikler düzenlemesi ve öğrencilerin etkin yaşantılar geçirmelerini sağlaması demokratik değerlerin gelişimi açısından önem taşımaktadır (Ryan, 1986; Meyer, 1990). Öğrenciler demokratik değerleri çeşitli etkin yöntemlerle yaşayarak öğrenebilirler. Ancak, demokratik bir öğrenme ortamını düzenleyebilecek ve öğrencilerine demokratik bir kimlik kazandırabilecek bir öğretmenin, öncelikle demokratik davranışları kendisinin kazanmış olması gerekmektedir (Oğuz, 2004).

Çağımızda öğretmenlerin geleneksel öğretmen rolünden çıkmaları ve benimsedikleri demokratik değerler ışığında demokratik öğretmen davranışları göstermeleri beklenmektedir. Bu nedenle, öğretmen eğitiminde öğretmen adaylarına demokratik değerlerin kazandırılması ve bunları davranışlarına yansıtmaları sağlanmalıdır. Öğretmen eğitiminde verilen model yapılandırmacı rollerin ve demokratik uygulamaların öğretmenlerin sınıflarında bunları kullanmalarını etkilediği belirtilmektedir (Rainer ve Guyton (1999). Hem hizmet öncesinde hem de hizmet içi eğitimde verilen demokratik, katılımcı, işbirlikli derslerin; sorumluluğu, motivasyonu, ilgi ve alakayı, tartışmayı artırdığı belirtilmektedir (Harber, 1994). Öğretmen eğitiminde öğretmen adaylarına demokratik değerlerin kazandırılması ve demokratik davranışlar göstermelerinin sağlanması, aynı zamanda, yapılandırmacı öğrenme anlayışının da bir gereğidir.

Yapılandırmacı öğrenme, insan zihninde eski ve yeni bilgilerin yapılandırılması sonucu oluşmaktadır. Bu yaklaşım öğrenmede ürünü değil, süreci vurgulamaktadır. Öğrenme, aktif bir anlam oluşturma süreci olup kavramsal bir değişmeyi içeren, öznel, durumsal, sosyal, duygusal, gelişimsel, öğrenci merkezli ve sürekli olarak devam eden bir süreçtir. Oysa davranışçı (geleneksel) yaklaşıma göre öğrenme; çoğunlukla öğretmenin yönlendirdiği ve kontrol ettiği, bilgi aktardığı, öğrencinin de bu bilgiyi aldığı, dış etkilerle elde edilen bir sonuçtur. Öğrencilerin bu süreçte, sorular sorması, bağımsız düşünceleri ve birbirleriyle etkileşimleri azdır. Yapılandırmacı öğretim sürecinde ise, öğrencilerin istekleri, ilgileri, ihtiyaçları ve sorularına geniş ölçüde yer verilmekte; öğrenciler özerk ve girişken olmaya, nasıl düşüneceklerini öğrenmeye yöreklendirilmektedir (Özden, 2000).

Yapılandırmacı öğrenme ortamı; öğrenen özerkliğini, etkin katılımı, öğrenme sorumluluğunu almayı, bireyin kararlarını kendisinin oluşturmasını destekle-

mektedir. Bu özellikleriyle demokratik sınıf ortamı ile benzer özellikler taşımaktadır (Bay, Gündoğdu ve Kaya, 2010). Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında geleneksel öğrenme ortamlarından farklı ilkeler işe koşulur (Yager, 1991; Brooks ve Brooks, 1999; Olsen, 2000). Yapılandırmacı öğrenme ortamında öğrenen, bilgiyi geleneksel öğrenme ortamındaki gibi pasif bir biçimde almamakta; ön bilgilerine dayalı olarak etkin bir biçimde kendisi yapılandırmaktadır (Jofili, Geraldo ve Watts, 1999; Tynjälä, 1999; Windschitl, 1999). Yapılandırmacı anlayışta bir öğretmen, öğrencilerinin gereksinimleri doğrultusunda, esnek, anlamlı, yaratıcı, etkileşimli ve demokratik bir ortam oluşturur (Gray, 1997). Yapılandırmacı anlayış, öğrenme ortamlarında öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmelerine rehberlik edilmesi, öğrencilerin görüşlerinin alınması, öğrenme sürecine katılımlarının sağlanması, demokratik tutum ve davranışların gösterilmesi ile gerçekleşebilir. Bu doğrultuda, yapılandırmacı anlayış ile demokratik değerler arasında doğrudan bir ilişki olduğu söylenebilir. Bu nedenle, yapılandırmacı yaklaşımla hareket eden öğretmenlerin demokratik değerlere sahip olmaları ve bu değerleri sınıflarında öğrencilerine yaşatabilmeleri gerekmektedir.

Alanyazında öğretmen adaylarının demokratik değerlerini ya da tutumlarını çeşitli açılardan inceleyen araştırmalar (Gürşimşek ve Göregenli, 2004; Karahan, Sardoğan, Özkamalı ve Dicle, 2006; Nalçacı ve Ercoşkun, 2006; Selvi, 2006; Genç ve Kalafat 2008; Gömleksiz ve Kan, 2008; Akın ve Özdemir, 2009; Ektem ve Sünbül, 2011; Topkaya ve Yavuz, 2011) olduğu görülmektedir. Çankaya ve Seçkin'in (2004) araştırmasında öğretmen adaylarının büyük bir kısmının demokratik değerlere yeterince sahip olmadığı belirtilmektedir. Demircioğlu, Mutluer ve Demircioğlu (2011) tarafından yapılan bir araştırmada da; öğretmen adaylarının, demokrasi kavramı hakkında genel bir bilgiye sahip oldukları; ancak, insan hakları, adalet ve hoşgörü kavramlarını bilemedikleri belirtilmektedir. Bu araştırmada öğretmen adaylarının yarıdan fazlası, demokratik öğretmen olmak için yeterince eğitim almadığını, fakat kendisini demokratik bir öğretmen aday olarak gördüğünü iddia etmiştir.

Bir araştırmada (Aypay, 2011) da, öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme anlayışları çeşitli değişkenlere göre incelenmiş ve adayların, yapılandırmacı anlayışı geleneksel anlayışa tercih ettikleri belirtilmiştir. Başka bir araştırmada (Bay, Gündoğdu ve Kaya, 2010) ise, yapılandırmacı öğrenme ortamının demokratikliği incelenmiş; yapılandırmacı ilkeler doğrultusunda düzenlenen öğrenme ortamının demokratik olduğu ortaya konulmuştur. Ancak alanyazın incelendiğinde, öğretmen adaylarının eğitim yaşantısına ilişkin demokratik de-

ğlerinin öğretim ve öğrenme anlayışlarıyla ilişkisini inceleyen bir araştırma rastlanmamıştır. Bu nedenle, öğretmen adaylarının eğitim yaşantısına ilişkin demokratik değerleri ile öğretim ve öğrenme anlayışları arasındaki ilişkinin belirlenmesine gereksinim duyulmaktadır.

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının eğitim yaşantısına ilişkin demokratik değerleri ile öğretim ve öğrenme anlayışları arasındaki ilişkinin belirlenmesi; eğitim yaşantısına ilişkin demokratik değerler ile öğretim ve öğrenme anlayışlarının çeşitli değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığının saptanmasıdır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının eğitim yaşantısına ilişkin demokratik değerleri ne düzeydedir?
2. Öğretmen adaylarının eğitim yaşantısına ilişkin demokratik değerleri cinsiyetlerine ve öğrenim gördükleri program alanlarına göre farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmen adaylarının öğretim öğrenme anlayışları ne düzeydedir?
4. Öğretmen adaylarının öğretim öğrenme anlayışları cinsiyetlerine ve öğrenim gördükleri program alanlarına göre farklılaşmakta mıdır?
5. Öğretmen adaylarının eğitim yaşantısına ilişkin demokratik değer düzeyleri ile öğretim ve öğrenme anlayışları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Bu araştırma ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 1991). Araştırmanın amacı da öğretmen adaylarının demokratik değerleri ile öğretim ve öğrenme anlayışlarını var olduğu şekliyle belirlemektir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesinde, 2010-2011 Eğitim-öğretim yılı Bahar döneminde pedagojik formasyon programlarında öğrenim gören ortaöğretim alan öğretmenliği öğretmen adayları oluşturmaktadır. Evrenin tamamına ulaşılmaya çalışıldığı için araştırma örneklem gerektirmemektedir. Çalışmada, 494 öğretmen adayına ulaşılabilmektedir. Öğretmen adaylarının 385'i kadın (%77,9), 109'u ise erkektir (%22,1). Adayların

368'i sosyal (%74,5), 126'sı fen (%25,5) alanlarında öğrenim görmektedir. Bunların; 77'si İngiliz Dili ve Edebiyatı (%15,6); 113'ü Sosyoloji (%22,9); 96'sı Tarih (%19,4); 82'si Edebiyat (%16,6); 55'i Biyoloji (%11,1); 33'ü Kimya (%6,7); 20'si Matematik (%4); 18'i Fizik (%3,6) programlarındadır. Öğretmen adaylarından 241 üçüncü sınıf (%48,8); 140'ı dördüncü sınıf (%28,3) öğrencisi olup; 113'ü mezun (%22,9) durumdadır.

Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanmasında öğretmen adaylarının eğitim yaşantısına ilişkin demokratik değerleri Selvi (2006) tarafından geliştirilen “Öğretmen Adayları Demokratik Değerler Ölçeği” ile belirlenmiştir. Ölçek “Eğitim Hakkı” (9 Madde), “Dayanışma” (9 Madde) ve “Özgürlük” (6 Madde) olarak adlandırılan üç alt boyuttan ve toplam 24 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte beşli (5= Tamamen katılıyorum- 1= Hiç Katılmıyorum) derecelendirme referansları kullanılmıştır. Ölçeğin 1. ve 7. maddeleri tersten puanlanmaktadır. Ölçekten yüksek puan alan öğrenciler daha yüksek demokratik değerlere sahip olarak yorumlanmaktadır. Geliştirilen ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı alt boyutlara göre sırasıyla 0.84, 0.82, 0.70; ölçeğin tamamı için 0.87'dir (Selvi, 2006). Bu çalışmada elde edilen Cronbach Alfa güvenilirlik değerleri ise, “Eğitim Hakkı” boyutu için 0.59; “Dayanışma” boyutu için 0.79; “Özgürlük” boyutu için 0.55'dir. Tüm ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0.72'dir.

Araştırmada ayrıca, öğretmen adaylarının öğretme ve öğrenme anlayışlarını belirlemek için “Öğretme-Öğrenme Anlayışları Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçek, Chan ve Elliot (2004) tarafından geliştirilmiş olup daha sonra Aypay (2011) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılmıştır. Ölçek 30 maddeden ve iki alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar, “Yapılandırmacı Anlayış” (12 Madde) ve “Geleneksel Anlayış” (18 Madde) biçiminde adlandırılmıştır. Ölçek maddeleri beşli likert tipinde (5=Çok katılıyorum - 1=Hiç katılmıyorum) yanıtlanmaktadır. Ölçeğin Alfa güvenilirlik değerleri alt boyutlarda sırasıyla; 0.86; 0.84 ve tüm ölçek için 0.84 olarak belirlenmiştir (Aypay, 2011). Bu çalışmada elde edilen Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları; “Yapılandırmacı” anlayış boyutu için 0.79; “Geleneksel Anlayış” boyutu için 0.89; ölçeğin tümü için 0.84 olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde öncelikle, öğretmen adaylarının eğitim yaşantısına ilişkin demokratik değerleri ve öğretme-öğrenme anlayışlarını ortaya koymak ama-

cıyla, öğretmen adaylarının yanıtlarının aritmetik ortalama ve standart sapma gibi betimsel istatistikleri hesaplanmıştır. Daha sonra, öğretmen adaylarının demokratik değerlerinin ve öğretim-öğrenme anlayışlarının cinsiyete ve öğrenim alanlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için t testi uygulanmıştır. Öğretmen adaylarının eğitim yaşantısına ilişkin demokratik değerleri ile öğretim-öğrenme anlayışları arasındaki ilişkiyi belirlemek için, Pearson Korelasyon Analizi tekniği kullanılmıştır. Korelasyon katsayısının mutlak değer olarak 0.70-1.00 arasında olması yüksek; 0.69-0.30 arasında olması orta; 0.29-0.00 arasında olması ise düşük düzeyde ilişki olarak tanımlanmıştır (Büyüköztürk, 2002).

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın alt problemleri doğrultusunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Araştırmada öncelikle, öğretmen adaylarının eğitim yaşantısına ilişkin demokratik değerlerinin ne düzeyde olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo1:

Öğretmen adaylarının demokratik değerlerine ilişkin betimsel istatistikler

| Demokratik Değerler | n | K | En düşük puan | En yüksek puan | \bar{X} | S | \bar{X}/K |
|---------------------|-----|----|---------------|----------------|-----------|------|-------------|
| Eğitim Hakkı | 494 | 9 | 15.00 | 95.00 | 42.30 | 4.24 | 4.70 |
| Dayanışma | 494 | 9 | 14.00 | 45.00 | 38.41 | 4.40 | 4.27 |
| Özgürlük | 494 | 6 | 12.00 | 28.00 | 19.98 | 2.56 | 3.33 |
| Toplam | 494 | 24 | 52.00 | 164.00 | 100.69 | 8.39 | 4.20 |

Çizelge 1’de görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının eğitim yaşantısına ilişkin demokratik değer puanlarının aritmetik ortalaması (\bar{X} =100.69, S=8.39) 1-5 arası ortalamaya dönüştürüldüğünde bu değer 4.20’ye karşılık geldiği belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının “Eğitim Hakkı” boyutuna ilişkin puanların aritmetik ortalaması (\bar{X} =42.30, S=4.24), 4.7’ye; “Dayanışma” boyutuna ilişkin puanların aritmetik ortalaması (\bar{X} =38.41, S= 4.40) da 4.27’ye karşılık gelmektedir. “Özgürlük” boyutuna ilişkin puanların aritmetik ortalaması (\bar{X} =19.98, S=2.56) ise 3.33’e karşılık gelmektedir. Araştırmada daha sonra, bu değerlerin öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiş ve elde edilen bulgular Çizelge 2’de sunulmuştur.

Tablo 2:

Öğretmen adaylarının eğitim yaşantısına ilişkin demokratik değerlerinin cinsiyetlerine göre karşılaştırılması

| Demokratik Değerler | Cinsiyet | n | \bar{X} | S | Sd | t | p |
|---------------------|----------|-----|-----------|------|-----|------|------|
| Eğitim Hakkı | Kadın | 385 | 42.29 | 3.43 | 492 | .137 | .891 |
| | Erkek | 109 | 42.35 | 6.35 | | | |
| Dayanışma | Kadın | 385 | 38.40 | 4.30 | 492 | .104 | .917 |
| | Erkek | 109 | 38.45 | 4.76 | | | |
| Özgürlük | Kadın | 385 | 19.95 | 2.49 | 492 | .550 | .582 |
| | Erkek | 109 | 20.10 | 2.79 | | | |

Tablo 2’deki bulgular incelendiğinde, öğretmen adaylarının eğitim yaşantısına ilişkin demokratik değerleri arasında; Eğitim Hakkı [$t_{(492)} = .137$; $p > .05$], Dayanışma [$t_{(492)} = .104$; $p > .05$] ve Özgürlük [$t_{(492)} = .550$; $p > .05$], boyutlarında cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Araştırmada ayrıca, öğretmen adaylarının demokratik değerlerinin öğrenim gördükleri program alanlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı t testi yapılarak analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3:

Öğretmen adaylarının eğitim yaşantısına ilişkin demokratik değerlerinin öğrenim alanlarına göre karşılaştırılması

| Demokratik Değerler | Alan | n | \bar{X} | S | sd | t | p |
|---------------------|--------|-----|-----------|------|-----|-------|------|
| Eğitim Hakkı | Sosyal | 368 | 42.43 | 4.54 | 492 | 1.187 | .236 |
| | Fen | 126 | 41.91 | 3.22 | | | |
| Dayanışma | Sosyal | 368 | 38.57 | 4.44 | 492 | 1.381 | .168 |
| | Fen | 126 | 37.94 | 4.25 | | | |
| Özgürlük | Sosyal | 368 | 19.97 | 2.51 | 492 | .133 | .894 |
| | Fen | 126 | 20.00 | 2.69 | | | |

Tablo 3’e göre öğretmen adaylarının eğitim yaşantısına ilişkin demokratik değerleri arasında; Eğitim Hakkı [$t_{(492)} = 1.187$; $p > .05$], Dayanışma [$t_{(492)} = 1.381$; $p > .05$] ve Özgürlük [$t_{(492)} = .133$; $p > .05$] boyutlarında öğrenim gördükleri program alanlarına göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Araştırmanın üçüncü alt problemi doğrultusunda, öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme anlayışlarının ne düzeyde olduğu incelenmiştir. Betimsel istatistiklere ilişkin elde edilen bulgular Tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 4:

Öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme anlayışlarına ilişkin betimsel istatistikler

| Öğretme-Öğrenme Anlayışları | n | K | En düşük puan | En yüksek puan | \bar{X} | S | \bar{X}/K |
|-----------------------------|-----|----|---------------|----------------|-----------|-------|-------------|
| Yapılandırmacı | 494 | 12 | 22.00 | 60.00 | 51.10 | 5.45 | 4.26 |
| Geleneksel | 494 | 18 | 27.00 | 90.00 | 51.85 | 12.10 | 2.88 |

Öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme anlayışlarına ilişkin betimsel istatistikler incelendiğinde, Yapılandırmacı Anlayış boyutuna ilişkin puanların aritmetik ortalaması (\bar{x} = 51.10, S=5.45), 1-5 arası ortalamaya dönüştürüldüğünde bu değer 4.26'ya karşılık geldiği; Geleneksel Anlayış boyutuna ilişkin puanların aritmetik ortalamasının ise (\bar{x} =51.85, S=12.10) 2.88'e karşılık geldiği belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme anlayışlarının cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığı t testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonucu elde edilen bulgular Tablo 5'de görülmektedir.

Tablo 5:*Öğretmen adaylarının öğretme- öğrenme anlayışlarının cinsiyete göre karşılaştırılması*

| Öğretme-Öğrenme Anlayışı | Cinsiyet | n | \bar{x} | S | sd | t | p |
|--------------------------|----------|-----|-----------|-------|-----|-------|------|
| Yapılandırmacı | Kadın | 385 | 51.26 | 5.38 | 492 | 1.256 | .210 |
| | Erkek | 109 | 50.52 | 5.68 | | | |
| Geleneksel | Kadın | 385 | 50.92 | 11.67 | 492 | 3.236 | .001 |
| | Erkek | 109 | 55.13 | 13.06 | | | |

Öğretmen adaylarının Yapılandırmacı Anlayış boyutuna ilişkin puanları arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$t_{(492)} = 1.256$; $p > .05$]. Öğretmen adaylarının Geleneksel Anlayış puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(492)} = 3.236$; $p < .05$]. Öğretmen adaylarının geleneksel anlayışları cinsiyete göre değişmektedir. Erkek öğretmen adaylarının geleneksel anlayış puanları kadın öğretmen adaylarının puanlarından daha yüksektir. Araştırmada ayrıca, öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme anlayışlarının öğrenim gördükleri alanlara göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için t testi yapılmıştır. Bu analiz sonucu elde edilen bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6:*Öğretmen adaylarının öğretme- öğrenme anlayışlarının alanlara göre karşılaştırılması*

| Öğretme-Öğrenme Anlayışı | Alan | n | \bar{x} | s | sd | t | p |
|--------------------------|--------|-----|-----------|-------|-----|-------|------|
| Yapılandırmacı | Sosyal | 368 | 51.36 | 5.62 | 492 | 1.818 | .070 |
| | Fen | 126 | 50.34 | 4.67 | | | |
| Geleneksel | Sosyal | 368 | 50.93 | 11.96 | 492 | 2.888 | .004 |
| | Fen | 126 | 54.52 | 12.17 | | | |

Tablo 6'da da görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının Yapılandırmacı Anlayış boyutundaki puanları arasında öğrenim alanlarına göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$t_{(492)} = 1.818$; $p > .05$]. Ancak, öğretmen adaylarının Geleneksel Anlayış puanları öğrenim alanına göre anlamlı farklılık göstermektedir

[$t_{(492)}=2.888$; $p<.01$]. Öğretmen adaylarının geleneksel anlayışları öğrenim alanlarına göre değişmektedir. Fen alanlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının Geleneksel Anlayış puanları ($\bar{X}=54.52$, $S=12.17$), Sosyal alanda öğrenim gören öğretmen adaylarının puanından ($\bar{X}=50.93$, $S=11.96$) daha yüksektir. Araştırmanın beşinci alt problemi doğrultusunda öğretmen adaylarının eğitim yaşantısına ilişkin demokratik değerleri ile öğretme ve öğrenme anlayışları arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7:
Öğretmen adaylarının demokratik değerleri ile öğretme-öğrenme anlayışları arasındaki korelasyonlar

| Demokratik Değer | Eğitim Hakkı | Dayanışma | Özgürlük |
|------------------|--------------|-----------|----------|
| Anlayışlar | | | |
| Yapılandırmacı | .446** | .511** | .200** |
| Geleneksel | -.107* | .031 | -.037 |

** $p<0.01$ * $p<0.05$

Tablo 7’de görüldüğü gibi, Yapılandırmacı Anlayış ile Eğitim Hakkı arasında orta düzeyde ve pozitif yönde ($r= 0.446$, $p<0.01$); Yapılandırmacı Anlayış ile Dayanışma arasında orta düzeyde ve pozitif yönde ($r= 0.511$, $p<0.01$); Yapılandırmacı Anlayış ile Özgürlük arasında düşük düzeyde ve pozitif yönde ($r=0.200$ $p<0.01$) anlamlı ilişkiler vardır. Geleneksel Anlayış ile Eğitim Hakkı arasında ($r= -0.107$; $p<0.05$) düşük düzeyde ve negatif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Geleneksel Anlayış ile Dayanışma ($r= 0.031$, $p>0.05$) ve Özgürlük ($r= -.037$, $p>0.05$) boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, öğretmen adaylarının eğitim yaşantısına ilişkin demokratik değerleri ile öğretme ve öğrenme anlayışlarının belirlenmesi, bunların cinsiyete ve program alanlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığının saptanması; öğretmen adaylarının demokratik değerleri ile öğretme öğrenme anlayışları arasındaki ilişkinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırma bulguları öğretmen adaylarının eğitim yaşantısına ilişkin demokratik değerlerinin genel olarak yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Yazıcı (2011) ile Akın ve Özdemir’in (2009) araştırmasında da bu bulgulara benzer şekilde, öğretmen adaylarının yüksek demokratik değerlere sahip oldukları bulgusu elde edilmiştir. Bulgular alt boyutlara göre incelendiğinde, Eğitim Hakkı ve Dayanışma boyutlarına ilişkin değerlerin yüksek düzeyde, Özgürlük boyutunun ise orta düzeyde olduğu görülmektedir. Bu bulgular, Taşdan ve Akın (2009) ile Topkaya ve Yavuz’un (2011)

araştırma bulgularını da destekler niteliktedir. Öğretmen adaylarının Özgürlük boyutuna ilişkin değerlerinin daha yüksek düzeye çıkartılması gerektiğine işaret etmektedir. Ancak, bu bulgulardan farklı olarak, Yazıcı'nın (2011) araştırmasında, özgürlük boyutunda da değerler yüksek düzeyde bulunmuştur.

Öğretmen adaylarının eğitim yaşantısına ilişkin demokratik değerlerinin her üç boyutta; cinsiyete göre değişmediği belirlenmiştir. Bu bulgu, bazı araştırma bulgularıyla (Topkaya ve Yavuz, 2011; Yazıcı, 2011) örtüşmektedir. Ayrıca, alanyazında demokratik tutumları konu alan birçok araştırmada da (Dilekmen, 2000; Kılıç, Ercoşkun ve Nalçacı, 2004; Karahan ve diğerleri, 2006; Ercoşkun ve Nalçacı, 2008; Ektem ve Sünbül, 2011) bu bulguya benzer şekilde, öğretmen adaylarının demokratik tutumlarının cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmadığına ilişkin bulgular elde edilmiştir. Akın ve Özdemir'in (2009) araştırmasında ise, Eğitim Hakkı boyutunda cinsiyete göre fark bulunmazken; Dayanışma ve Özgürlük boyutlarında kadınların erkeklere göre daha fazla demokratik değerlere sahip olduğu belirtilmektedir. Ayrıca, demokratik tutumlarla ilgili gerçekleştirilen bazı araştırmalarda (Dilekmen, 2000; Nalçacı ve Ercoşkun, 2006; Genç ve Kalafat, 2008; Gömleksiz ve Kan, 2008), kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla demokratik tutuma sahip olduklarını gösteren bulgular elde edilmiştir. Alanyazındaki araştırmalar incelendiğinde cinsiyetin, demokratik değerler ya da demokratik tutumla ilişkili olduğunu belirten araştırmalar bulunmakla birlikte; bazı araştırmalarda, anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir. Buna göre, cinsiyetle demokratik değerlerin ilişkisinin daha geniş örneklemelerde yapılacak başka araştırmalarla araştırılarak açıklığa kavuşturulması gerekmektedir.

Öğretmen adaylarının demokratik değerlerinin her üç boyutta program alanlarına göre değişmediği belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının demokratik değerlerinin düzeyinin sosyal ve fen alanlarında aynı düzeyde olduğu söylenebilir. Bu bulgu, Yazıcı (2011) ile Akın ve Özdemir'in (2009) araştırma bulgularıyla da örtüşmektedir. Bununla birlikte, Ektem ve Sünbül'ün (2011) öğretmen adaylarının demokratik tutumlarının alan türüne göre değişmediğini belirten araştırma bulgusuyla da benzerlik göstermektedir. Buna karşılık, Gömleksiz ve Kan'ın (2008) Sosyal Bilgiler öğretmeni adaylarının demokratik tutumlarının Fen Bilgisi öğretmeni adaylarının demokratik tutumlarından anlamlı olarak farklılaştığını belirten bulgularla örtüşmemektedir.

Öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme anlayışlarına ilişkin elde edilen bulgular incelendiğinde, Yapılandırmacı Anlayış boyutuna ilişkin ortalama puanın

yüksek, Geleneksel Anlayış boyutundaki ortalama puanın orta düzeyde olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre, öğretmen adaylarının Yapılandırmacı Anlayışı daha güçlü bir biçimde benimsemelerine karşılık, Geleneksel Anlayışı daha az benimsedikleri söylenebilir. Bu durum, eğitim programlarında öğretmen adaylarına yapılandırmacı anlayışın daha fazla benimsetilmesinden kaynaklanmış olabilir. Ayrıca, Türk Eğitim Sisteminde, son yıllarda eğitim programlarının hazırlanmasında ve uygulanmasında yapılandırmacı yaklaşımın temel alınmasının bir sonucu da olabilir. Çağımızda artık, öğretmenlerin geleneksel yaklaşımla değil, yapılandırmacı yaklaşımla hareket ederek öğrencilere rehberlik etmeleri beklenmektedir. Bu nedenle bu bulgu, yapılandırmacı öğrenme ortamlarını düzenleyip yönetebilecek öğretmenlerin yetiştirilmesi açısından önem taşımaktadır.

Yapılandırmacı Anlayıştaki öğretmen adaylarının puanları cinsiyetlerine ve öğrenim gördükleri program alanlarına göre anlamlı bir biçimde farklılık göstermemiştir. Hem kadın hem de erkek öğretmen adaylarının yapılandırmacı anlayış düzeylerinin tüm programlarda aynı olduğu düşünülebilir. Bu bulgu, Ellez ve Sezgin'in (2002) cinsiyetin öğrenme yaklaşımları üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunmadığını belirten araştırma bulgusunu desteklemektedir. Ancak, Aypay'ın (2011) yapılandırmacı anlayışla cinsiyet arasında anlamlı bir fark bulunduğunu belirten araştırmasıyla örtüşmemektedir. Buna karşılık bu çalışmada da, anlamlı bulunmasa da kadın öğretmen adaylarının yapılandırmacı anlayış puanlarının erkeklere göre daha yüksek olması dikkat çekicidir.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre, Geleneksel Anlayışa sahip öğretmen adaylarının puanları cinsiyete ve program alanlarına göre farklılaşmaktadır. Erkek öğretmen adaylarının Geleneksel Anlayış puanları kadın öğretmen adaylarından anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur. Bu durum, erkek öğretmen adaylarının, kadın öğretmen adaylara göre daha Geleneksel anlayışta oldukları biçiminde yorumlanabilir. Bu bulgu, Aypay'ın (2011) "Geleneksel Anlayış" puanları ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirten bulgularla da örtüşmektedir. Erkek öğretmen adayların kadın öğretmen adaylara göre daha geleneksel anlayışta olmalarının nedeni, ailede ve okulda geçirdikleri eğitsel deneyimler ve yetiştikleri sosyo-kültürel çevrenin özelliklerinden kaynaklanabilir. Sosyo-kültürel çevre, erkek çocuklarda, kız çocuklara göre, daha katı ve otoriter tavırlar geliştirmiş olabilir. Okutan'ın (2010), okullardaki sınıf yönetimi tarzının geleneksel öğretmen yaklaşımına uygun gerçekleştirildiğine işaret eden araştırması da bu görüşü desteklemektedir.

Araştırmada, Fen alanlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının Geleneksel Anlayış puanları, Sosyal alanlarda öğrenim gören öğretmen adaylarından daha yüksek bulunmuştur. Buna göre, Fen alanlarında öğrenim görenlerin Sosyal alanlarda öğrenim görenlere göre daha geleneksel anlayışta oldukları söylenebilir. Bu durum, Fen ve Sosyal alanlarda farklı eğitim programlarının uygulanmasından, öğretim elemanlarının tutum ve davranışlarından ve uyguladıkları farklı öğretim yaklaşımlarından kaynaklanmış olabilir. Fen alanlarındaki programlarda öğrenim gören öğretmen adayları daha katı, otoriter, itaate dayalı, bilgi aktarmacı, eleştiriden yoksun, öğrenciye sorumluluk, özgürlük ve girişim tanımayan; kısacası, geleneksel özelliklerin daha fazla olduğu öğrenme ortamlarında yetiştirilmiş olabilir. Bu bulgu, Oğuz'un (2009) öğretmen eğitimi programlarındaki uygulamaları yapılandırmacı yaklaşıma uygunluğu açısından değerlendiren araştırmasında, öğretmen adaylarının görüşlerinin öğrenim gördükleri programlara göre değiştiğini belirten araştırma bulgusuyla da tutarlılık göstermektedir.

Araştırma bulgularına göre, öğretmen adaylarının Demokratik değerleri ile öğretme-öğrenme anlayışları arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Yapılandırmacı Anlayış ile Eğitim Hakkı arasında orta düzeyde ve pozitif yönde; Yapılandırmacı Anlayış ile Dayanışma arasında orta düzeyde ve pozitif yönde; Yapılandırmacı Anlayış ile Özgürlük arasında düşük düzeyde ve pozitif yönde anlamlı ilişkiler vardır. Bu bulgulara göre, Yapılandırmacı Anlayış yükseldikçe öğretmen adaylarının Eğitim hakkı, Dayanışma ve Özgürlük boyutlarındaki değerleri de yükselmektedir. Yapılandırmacı uygulamalar demokratik öğrenme ortamının oluşumunu desteklemektedir (Bay, Gündoğdu ve Kaya 2010). Öğretmen adaylarının demokratik yapılandırmacı öğrenme ortamlarında geçirdikleri yaşantılar, onlara yapılandırmacı anlayış, aynı zamanda da demokratik değerler kazandırabilir.

Öğretmen adaylarına yapılandırmacı öğrenme ortamlarında yapılandırmacı anlayış kazandırılması öğretmen adaylarının demokratik değerlerinin güçlenmesini sağlayabilir. Bu nedenle, yapılandırmacı öğretmen eğitimcisi, işbirliğini, yansıtıcılığı, katılımcılığı ve disiplinler arası hareket etmeyi gerektiren rolleri üstlenmeli ve böylece, demokratik uygulamalara olanak vermelidir (Rainer ve Guyton, 1999). Bir araştırmada (Bay, Gündoğdu ve Kaya, 2010) öğretmen adayları, yapılandırmacı ilkeler ışığında düzenlenen öğrenme ortamını demokratik olarak algılamışlardır. Yapılandırmacı öğretmen ve öğrenci davranışlarının demokratik değerlerle birlikte geliştiği düşünülebilir.

Araştırmada, Geleneksel Anlayış ile Eğitim Hakkı arasında düşük düzeyde ve negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu bulguya göre, öğretmen adaylarının geleneksel anlayışları yükseldikçe eğitim hakkına verdikleri değer düşmektedir. Geleneksel Anlayış ile Dayanışma ve Özgürlük boyutları ilişkili bulunmamıştır. Geleneksel anlayışın öğretmen adaylarının Dayanışma ve Özgürlük boyutlarındaki değerlerini etkilemediği söylenebilir. Bu durum, demokratik değerlerin geleneksel anlayışla bağdaşmadığına işaret etmektedir. Çünkü, demokratik-otoriter öğretmen, yapılandırmacı ilkeleri yaşama dönüştürmede ısrarlı olup kendi otoritesini bu amaçla otoriter yaklaşımın tuzağına düşmeden kullanır ve böylece, tamamen izin verici ve ilgisiz bir öğretmen olmaktan çıkar (Şahin ve Çokadar, 2006). Kısacası, yapılandırmacı ve demokratik değerlere sahip bir öğretmenin; öğrenciden itaat bekleyen, bilgi aktarmacı, her şeye kendisinin hakim olduğu, öğrenciye sorumluluk, özerklik, işbirliği ve özgürlük tanımayan geleneksel öğretmen rolünden çok uzakta olması gerekir.

Sonuç olarak, okullarda, demokratik değerlere ve yapılandırmacı anlayışa sahip olan öğretmenlerin yetiştirilmesi, toplumda demokrasi kültürünün geliştirilip yaşatılması açısından önem taşımaktadır. Bu doğrultuda, öğretmen adaylarının demokratik değerleri ve öğretme-öğrenme anlayışları öğretmenlik davranışlarını açıklamada önemli ipuçları verebilir. Bu nedenle, öğretmen adaylarının demokratik değerleri en üst düzeyde geliştirilmeli ve onlara yapılandırmacı anlayışlar kazandırılmalıdır. Bunun için, öğretmen eğitimi programlarında öğretmen adaylarına, yapılandırmacı ve demokratik öğretmen davranışlarının model olarak gösterilmesi ve demokratik değerlerin öğrenci merkezli etkin öğretim yöntemleriyle yaşatılarak kazandırılması önerilebilir. Derslerde yapılandırmacı ilkeler uygulanmalı; probleme dayalı öğrenme, işbirlikli öğrenme, projeye dayalı öğrenme, tartışma vb. gibi öğrenci merkezli etkin öğretim yöntemlerine yer verilmeli; öğretmen adaylarının eleştirel düşünme ve yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirici etkinlikler gerçekleştirilmelidir (Oğuz, 2004).

Ayrıca, öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme anlayışlarıyla demokratik değerlerini ele alan daha kapsamlı araştırma bulgularına gereksinim duyulmaktadır. Yapılacak yeni araştırmalarda, geleneksel anlayış ile cinsiyet ve program alanları arasındaki farklılığın kaynağının da araştırılması gerekmektedir. Bu konuda gerçekleştirilecek çalışmalarda, cinsiyet ve program alanları dışında; sınıf düzeyi, etkin yöntemler, materyaller gibi başka değişkenlerin öğretmen adaylarının öğretme öğrenme anlayışları ile demokratik değerleri üzerindeki etkisi de araştırılabilir.

Kaynakça

- Akın, U. & Özdemir, M. (2009). Öğretmen adaylarının demokratik değerlerinin çeşitli değişkenler tarafından incelenmesi: Eğitim bilimleri fakültesi örneği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 183-198.
- Aypay, A. (2011). Öğretme ve öğrenme anlayışları ölçeği'nin Türkiye uyarlaması ve epistemolojik inançlar ile öğretme ve öğrenme anlayışları arasındaki ilişkiler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 7-29.
- Bay, E., Gündoğdu, K., & Kaya, H. İ. (2010). The perceptions of prospective teachers on the democratic aspects of the constructivist learning environment. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(2), 617-642.
- Blair, H. (2003). Jump-Starting democracy: Adult civic education and democratic participation in three countries. *Democratization*, 10(1), 53-76.
- Brooks, M. G. & Brooks, J. G. (1999). The constructivist classroom: The courage to be constructivist. *Educational Leadership*, 57(3), 18-24.
- Büyükdüvenci, S. (1990). Demokrasi eğitim ve Türkiye. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23(2), 583-597.
- Büyükkaragöz, S., ve Çivi, C. (1994). *Genel öğretim metotları*. Konya: Atlas Kitabevi.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Geliştirilmiş 5. Baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çankaya, D. & Seçkin, O. (2004). Demokratik değerlerinin benimsenmesi açısından öğretmen ve öğretmen adaylarının görüş ve tutumları. *Uluslararası Demokrasi Eğitimi Sempozyumu Bildiriler Kitabı*, 20-21 Mayıs 2004, Çanakkale/Türkiye: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Yayınları, 461-466.
- Davis Jr., O. L. (2003). Does democracy in education still live? *Journal of Curriculum and Supervision*, 19(1), 1-4.
- Demircioğlu, İ. H., Mutluer, C., & Demircioğlu, E. (2011). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının demokratik öğretmen nitelikleri hakkındaki görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 577-586.
- Dilekmen, M. (2000). Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının demokratik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *II. Ulusal Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi*, 10-12 Mayıs Çanakkale, 438-442.
- Ektem, I. S. & Sünbül, A. M. (2011). Öğretmen adaylarının demokratik tutumları üzerine bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 159-168.

- Ellez, A. M. & Sezgin, G. (2002). Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları. *Ortadoğu Teknik Üniversitesi V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi* (16-18 Eylül 2002), Ankara.
- Ercoskun, M. H. & Nalçacı, A. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının empatik beceri ve demokratik tutumlarının incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 37(180), 204-215.
- Ertürk, S. (1981). *Diktacı tutum ve demokrasi*. Ankara: Yelkenetepe Yayınları.
- Genç, Z. & Kalafat, T. (2008). Öğretmen adaylarının demokratik tutumları ile empatik becerilerinin değerlendirilmesi üzerine bir araştırma. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 211-222.
- Gömleksiz, M. N. & Kan, A. Ü. (2008). Eğitim fakültesi ve tezsiz yüksek lisans programlarına kayıtlı öğretmen adaylarının demokratik tutumlarının değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 37(178), 44-64.
- Gözütok, D. (2004). *Öğretmenliği geliştireyim*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Gray, A. (1997). Constructivist teaching and learning. *SSTA Research Centre Report*. <http://www.ssta.sk.ca/research/instruction/97-07.htm>
- Gürşimşek, I. & Göregenli, M. (2004). Öğretmen adayları ve öğretmenlerde demokratik tutumlar, değerler ve demokrasiye ilişkin inançlar. *Uluslararası Demokrasi Eğitimi Sempozyumu Bildiriler Kitabı*, 20-21 Mayıs 2004, Çanakkale/Türkiye: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Yayınları, 77-85.
- Halstead, J.M. & Taylor, M. J. (2002). Learning and teaching about values: A review of recent research. *Cambridge Journal of Education*, 30(2),169-202.
- Harber, C. (1994). International political development and democratic teacher education. *Educational Review*, 46(2), 159-165.
- Jofili, Z., Geraldo, A., & Watts, M. (1999). A course for critical constructivism through action research: A case study from biology. *Research in Science & Technological Education*, 17, 1; ProQuest Education Journals, 5-17.
- Karahan, T. F., Sardoğan, M. A., Özkamalı, E. & Dicle, A. N. (2006). Öğretmen adaylarında demokratik tutum, nevrotik eğilimler ve kendini gerçekleştirme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 149-158.
- Karakütük, K. (2001). *Demokratik laik eğitim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karasar, N. (1991). *Bilimsel araştırma yöntemi*. 4. Basım. Ankara: 3 A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd. Şti.
- Kılıç, D., Ercoskun, H. & Nalçacı, A. (2004). Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının demokratik tutumları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(2-3), 9-19.

- Meyer, J. (1990). Democratic values and their development. *Social Studies*, 81(5), 197-201.
- Nalçacı, A. & Ercoşkun, M. H. (2006). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının demokratik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi/ Journal of Kâzım Karabekir Education*, 14, 241-257.
- Oğuz, A. (2009). Öğretmen eğitimi programlarındaki uygulamaların yapılandırmacı yaklaşıma uygunluğunun öğretmen adayı görüşleriyle değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(1), 129-155.
- Oğuz, A. (2004). Demokratik değerlerin kazandırılmasında etkin öğretim yöntemleri. *Uluslararası Demokrasi Eğitimi Sempozyumu Bildiriler Kitabı*, 20-21 Mayıs 2004, Çanakkale/Türkiye: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Yayınları, 109-116.
- Oktaç, A. (2001). 21. Yüzyılda yeni eğilimler ve eğitim. *21. Yüzyılda eğitim ve Türk eğitim sistemi* kitabı içinde. İstanbul: Serdar Eğitim Araştırma Yayıncılık Ltd. Şti.
- Okutan, M. (2010). Türk eğitim sistemi'nde demokrasi eğitimi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 938-946. Erişim: 10.08.2011, <http://www.insanbilimleri.com>
- Olsen, D.G. (2000). Constructivist principles of learning and teaching methods. *Education*, 12 (2), 347-355.
- Özden, Y. (2000). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özpolat, A. (2010). Bir toplumsal değişme paradigması olarak demokrasinin eğitime yansımaları: Demokratik eğitim. *Milli Eğitim*, 39(185), 365-381.
- Rainer, J. & Guyton, A. (1999). Democratic practices in teacher education and the elementary classroom. *Teaching and Teacher Education*, 15(1), 121-132.
- Ryan, K. (1986). The new moral education. *Phi Delta Kappan*, 68(4), 228-233.
- Selvi, K. (2006). Developing a teacher trainees' democratic values scale: Validity and reliability analyses. *Social Behavior and Personality*, 34(9), 1171-1178.
- Senemoğlu, N. (2009) *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Şahin, A. & Çokadar, H. (2006). Öğretim süreci, otorite ve demokratikleşme: Otoriterlik izin vericilik ve ilgisizlik tuzakları karşısında öğretmen davranışları. *International Journal of Environmental and Science Education*, 1(2), 120-136.
- Taşdan, M. & Akın, U. (2009). Öğretmen adayları ve öğretmenlerin demokratik değerleri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 8(16).

- Titus, D. (1996). Teaching democratic values which balance unity and diversity in a pluralistic society. Paper presented at the Meeting of the Association of Teacher Educators. Erişim: 19.10.2011; <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED401235.pdf>
- Topkaya, E.Z. & Yavuz, A. (2011). Democratic values and teacher self-efficacy perceptions: A case of pre-service English language teachers in Turkey. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(8/3), 31-49.
- Tynjälä, P. (1999). Towards expert knowledge? A comparison between a constructivist and a traditional learning environment in the university. *International Journal of Educational Research*, 31, 357-442.
- Wile, J. M. (2000). A Literacy lesson in democracy education, *Social Studies*, 91(4), 170-177.
- Windschitl, M. (1999). The challenges of sustaining a constructivist classroom culture. *Phi Delta Kappan*, 80(10), 751-755.
- Yager, R. E. (1991). The constructivist learning model towards real reform in science education. *The Science Teacher*, National Science Teachers Association, 58(6), 52-57.
- Yazıcı, K. (2011). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının demokratik değerlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 165-178.

Teachers Trainees' Democratic Values and Their Conceptions About Teaching and Learning

Aytunga Oğuz*

Abstract

Purpose and significance

Teachers have a significant role in students' acquiring democratic values. The knowledge, skills, attitudes, democratic values, acts, teaching styles and methods of teachers can influence the acquisition of democratic values by students (Meyer, 1990; Titus, 1996; Selvi, 2006). Therefore, in teacher education, it has been deemed important to investigate the opportunities for teacher trainees to acquire the constructivist teaching-learning conception and democratic values.

The purpose of this study is to determine the relationships between the teacher trainees' democratic values regarding the educational life and their conceptions about teaching and learning; whether their conceptions about teaching and learning and democratic values regarding educational life differ based on different variables. With this aim, answers to the following questions were sought:

What is the degree of teacher trainees' democratic values regarding the educational life?

*Assoc. Prof. Dr., Dumlupınar University, Faculty of Education, Education Programs and Instruction

Address for correspondence: Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim A.B.D., Merkez Kampus Tavşanlı Yolu 10. Km. Kütahya

E-mail: aytungaoguz@hotmail.com

1. Do the teacher trainees' democratic values regarding the educational life differ based on gender and the program they study?
2. What is the degree of teacher trainees' conceptions about teaching and learning?
3. Do the teacher trainees' conceptions about teaching and learning differ based on their gender and the program they study?
4. Is there a meaningful relationship between the level of democratic values that teacher trainees have and their conceptions about teaching and learning?

Method

The study uses the survey model. The population of the study is composed of secondary school teacher trainees registered to pedagogical formation programs in 2010–2011 academic year spring term. The study was carried out with 494 teacher trainees. The data was gathered through a “Values Scale of Teacher Trainees” developed by Selvi (2006) and a “Teaching-Learning Conceptions Questionnaire” developed by Chan ve Elliot (2004) and adapted into Turkish by Aypay (2011). For data analysis, descriptive statistics, t test and Pearson Correlation analysis techniques were used.

Results

Depending on the findings, teacher trainees' democratic values regarding educational life are high in general and they differ according to the gender and the program studied. Teacher trainees' values regarding the rights of education and solidarity are high while their values about freedom are moderate. Based on the findings regarding the teacher trainees' conceptions about teaching and learning, their scores on the constructivist view are high, but their scores on the traditional view are moderate. No significant difference was found between the scores of teacher trainees with constructivist views based on gender and the program they study. Scores of the teacher trainees with traditional views differ depending on gender and the program studied. Male teacher trainees' traditional view scores are significantly higher than those of the female ones. So, it can be said that males follow a more traditional view than females. Traditional view scores of the teacher trainees studying Science are higher than those of the ones studying Social Sciences. This might have resulted from the different curricula followed in the fields of Science and Social Sciences, lecturers' attitudes and behaviours and different teaching approaches used. Meaningful relations were

found between the teacher trainees' democratic values and their conceptions about teaching and learning. As the constructivist view increases, teacher trainees' values about the rights of education, solidarity and freedom increase.

Conclusions

Teacher trainees' democratic values and constructivist views are high and related. Their experiences in democratic and constructivist learning environments can help them gain a constructivist view and democratic values. In teacher training programs, constructivist and democratic teacher acts should be shown as a model. In addition, student-centred, active teaching methods should be used.

İlköğretim Öğrencilerinin Demokratik Tutum Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*

Sedef Nazlı Ural** Halil İbrahim Sağlam***

Özet- Bu araştırma, ilköğretim öğrencilerinin demokratik tutum düzeylerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu amaçla tek boyutlu 34 maddeden oluşan Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .94 olan bir ölçme aracı kullanılmıştır. Araştırmaya, 2008-2009 eğitim öğretim yılında 471'i kız, 439'u erkek olmak üzere toplam 910 ilköğretim öğrencisi katılmıştır. Çözümlemede, Kolmogorov-Smirnov testi sonucuna göre anne eğitim, baba eğitim, anne ve baba iş durumları için non-parametrik testlerden Kruskal-Wallis H testi yapılmıştır. Kruskal-Wallis testi sonucunda anlamlı çıkan farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri ile ilgili verilerin analizinde istatistiksel teknik olarak parametrik testlerden t testi yapılmıştır. İlköğretim öğrencilerin demokratik tutum düzeylerinin cinsiyet bakımından kız öğrenciler lehine; anne eğitim durumu bakımından annesi okumayazma bilmeyenlerin aleyhine anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür. Öğrencilerin sınıf düzeylerinin, babalarının eğitim durumunun, annelerinin iş durumunun ve babalarının iş durumunun demokratik tutum düzeylerini anlamlı bir şekilde farklılaştırmadığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler- İlköğretim, Sosyal bilgiler, Demokratik tutum, Demokratik Değer.

* Bu çalışmada birinci yazarın yüksek lisans tezinden yararlanılmıştır.

** Yüksek Lisans Mezunu, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

*** Yrd. Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü

Giriş

Demokrasi, insanın, insan olması sebebiyle doğuştan getirdiği hakları üzerine kurulmuş olmasından dolayı, kanunlar karşısında bireylerin eşitliği prensibini içinde barındırmaktadır. Demokratik sistemler içerisinde hiç kimseye ya da zümreye ayırım yapılması düşünülemez. Temelini hoşgörünün oluşturduğu demokrasi, farklılıkların saygı ile karşılandığı bir ortam oluşturmayı hedeflemektedir (Kaymakcan, 2007). Ülkemizde, eğitim sistemi vasıtasıyla demokrasinin bir yaşam biçimi haline getirilmesi ve demokratik değerlerin benimsenmesi amaçlanmaktadır. Türkiye Cumhuriyeti'nin bir hukuk devleti olmasından hareketle bireyelerine, vatandaşlık bilincinin kazandırılması, demokrasi ilkelerinin ve davranış ölçütlerinin benimsenmesi gerekmektedir.

Kişilerin haklarına saygılı, anlayışlı, empati kurabilen, sorumluluklarının bilincinde olan bireylerin yetiştirilmesi hem ülkemiz hem de demokrasinin sağlıklı bir şekilde uygulanabilmesi ve yaşatılabilmesi açısından son derece önemlidir. Bu anlamda ilköğretim öğrencilerinin demokrasiyi içselleştirip bir yaşam biçimine dönüştürebilmeleri, kendilerini karşısındaki insanların yerine koyup onların sorunlarını anlamaya çalışmaları, insanları yargılamadan fikirlerine saygı duymayı öğrenmeleri bakımından sosyal bilgiler önemli bir misyonu yerine getirebilir.

Demokrasilerin eğitime olan ihtiyacı, yaşamı organize etmeyi hedefleyen diğer sistemlerden farklı değildir. Her sistem gibi demokrasi de varlığını sürdürürebilmek için kendi değerlerini benimsemiş insanlara ihtiyaç duymaktadır. Bu ihtiyacı karşılamanın en sağlıklı ve güvenilir yolu eğitimden geçmektedir (Edwards, 2008; Yeşil, 2010). Demokrasi, ancak demokratik bir ortamda pratiği yapılarak öğrenilebilir. Eğitimin her aşamasında öğretmenler öğrencilerine karşı hoşgörülü olmada, haklarına saygı göstermede, tarafsız davranmada, farklı görüşlere açık olmada, yol gösterici olmada, tutarlı demokratik davranışlar göstermede örnek davranışlar sergilerlerse bu, uzun yıllar verilecek demokrasi derslerinden çok daha etkili olabilir (Gömlüksiz, 1990). Demokratik bir toplum, bireylerin demokratik bir anlayışla yetiştirilmeleriyle oluşturulabilir. Bu anlamda demokratik değerlerin benimsenilip yaşam biçimi haline dönüştürülmesinde ilköğretim büyük bir öneme sahiptir.

Öğrencilerin gelecekte demokratik vatandaşlar olarak toplumda etkin görevler alması bekleniyorsa, demokrasinin gerektirdiği bilgi, beceri ve tutumları okulda yaşayarak öğrenmelidirler (Farrel, 1998). Demokrasinin yaşatılması için

topluma uyum sağlayabilen, sorumluluk alabilen etkin ve bilgin vatandaşlara ihtiyaç vardır. Bu nedenle her vatandaş demokratik bir eğitim süreci geçirerek demokrasiye dair bazı anlayışları kazanmalıdır. Sosyal Bilgiler dersi demokrasiye temel oluşturacak bilgi ve becerileri küçük yaştan itibaren öğretme görevi yönünden büyük önem taşımaktadır. Sosyal Bilgiler dersinin temel amacı demokratik, çağdaş bir toplum için etkin ve katılımcı vatandaşlar yetiştirmektir (Öztürk ve Otluoğlu, 2002).

Literatürde demokrasi ve demokratik eğitimle ilgili teorik çalışmaların (Büyükdüvenci, 1990; Dewey, 1996; Kıncal ve Işık, 2003; Kepenekçi, 2003; Güven ve Akkuş, 2004; Yeşil ve Aydın, 2007; Hotoman, 2010) yanında uygulamalı ya da betimleyici araştırmaların (Sağlam, 2000; Doğanay, Çuhadar ve Sarı, 2004; Karadağ, Baloğlu ve Yalçınkayalar, 2006; Genç ve Kalafat, 2008; Ercoşkun ve Nalçacı, 2008; Morrison, 2008; Akın ve Özdemir, 2009; Çankaya, 2010; Yazıcı, 2011; Ektem ve Sünbül, 2011) ve ölçek geliştirme çalışmalarının (Gözütok, 1995; Zencirci, 2003; Selvi, 2006; Sarı, Sarı ve Ötünç, 2008; Yeşil, 2010) da yer aldığı görülmektedir. Bu çalışmalar büyük ölçüde öğretmen adaylarının, öğretim elemanlarının, öğretmenlerin ve yöneticilerin demokratik düzeylerinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. İlköğretim öğrencilerinin demokratik tutumlarına yönelik çalışmaların sınırlılığı dikkat çekmektedir. Bu durum dikkate alınarak ilköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin demokratik tutum düzeylerinin tespit edilmesi araştırmanın temel amacı olarak belirlenmiştir. Ayrıca, ilköğretim öğrencilerinin demokratik tutum düzeylerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, anne ve baba iş durumu değişkenleri bakımından farklılaşp farklılaşmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, tarama modellerinden karşılaştırma türü ilişkisel tarama ile yapılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da şu anda var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. Bu modellerde esas amaç, var olan durumu olduğu gibi betimlemektir. Karşılaştırma türü ilişkisel tarama modellerinde, en az iki değişken bulunup bunlardan birine göre gruplar oluşturularak diğer değişkene göre aralarında bir farklılaşma olup olmadığı incelenir (Karasar, 1994). Karşılaştırma türü ilişkisel tarama niteliğinde olan bu araştırma ile ilköğretim öğrencilerinin demokratik tutum düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini, 2008-2009 eğitim öğretim yılında Sakarya ilinin Serdivan ve Adapazarı ilçelerindeki ilköğretim okullarının 6. ve 7. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, Mehmet Zorlu, Büyük Gazi, Sabiha Hanım ve Güneşler Talat Tömekçe İlköğretim Okullarında öğrenim gören öğrencilerden olasılıksız örnekleme biçimlerinden tesadüfi yöntemle (Karasar, 1994) seçilen 471'i kız (% 51) 439'u erkek (% 49) olmak üzere toplam 910 altıncı ve yedinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Ölçme araçları izin yazılarıyla birlikte Sakarya ilindeki 4 resmi ilköğretim okuluna araştırmacılar tarafından getirilmiştir. Okul yönetimiyle görüşüldükten sonra sosyal bilgiler öğretmenlerine açıklamalar yapılmıştır. Daha sonra araştırmacılar sosyal bilgiler öğretmenleriyle birlikte sınıfa girmiş öğrencilere açıklamalar yapmış ve ölçekleri uygulamış ve aynı saatte ölçekleri toplamıştır. Araştırmacılar, dağıttığı toplam 1010 veri toplama aracından 995'ini geri almıştır. Veri toplama araçlarından 85'i gerek boş bırakıldığından gerekse amaca uygun olarak doldurulmadığı belirlendiğinden değerlendirme dışında tutulmuştur. Sonuç olarak 910 veri toplama aracı değerlendirilmeye alınmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerinin kişisel özellikleri Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1:
Araştırmaya Katılan İlköğretim 6. ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Kişisel Özellikleri

| Değişkenler | F | % | |
|--------------------|----------------------|-----|----|
| Cinsiyet | Kız | 471 | 51 |
| | Erkek | 439 | 49 |
| Okuduğu sınıf | 6. Sınıf | 436 | 48 |
| | 7. Sınıf | 474 | 52 |
| Anne eğitim durumu | Okuma yazma bilmiyor | 41 | 5 |
| | İlkokul Mezunu | 485 | 53 |
| | Ortaokul Mezunu | 155 | 17 |
| | Lise Mezunu | 211 | 23 |
| | Üniversite Mezunu | 18 | 2 |
| Baba eğitim durumu | Okuma yazma bilmiyor | 14 | 2 |
| | İlkokul Mezunu | 248 | 27 |
| | Ortaokul Mezunu | 225 | 25 |
| | Lise Mezunu | 373 | 41 |
| | Üniversite Mezunu | 50 | 5 |

| | | | |
|----------------|-----------|-----|----|
| Anne iş durumu | Ev Hanımı | 787 | 86 |
| | İşçi | 41 | 5 |
| | Memur | 28 | 3 |
| | Diğer | 54 | 6 |
| | Çiftçi | 56 | 6 |
| Baba iş durumu | İşçi | 263 | 29 |
| | Memur | 107 | 12 |
| | Diğer | 484 | 53 |

Tablo 1’de araştırmaya katılan ilköğretim öğrencilerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, anne eğitim, baba eğitim, anne iş ve baba iş durumlarına göre dağılımları yer almaktadır. Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin % 51’inin kız, % 49’unun erkek öğrencilerden oluştuğu görülmektedir. Sınıf düzeyleri bakımından öğrenciler incelendiğinde % 48’inin altıncı sınıfa, % 52’sinin yedinci sınıfa devam ettiği anlaşılmaktadır. Öğrencilerin annelerinin eğitim durumu incelendiğinde % 5’inin annesinin okuma yazma bilmediği, % 53’ünün annesinin ilkokul, % 17’sinin annesinin ortaokul, % 23’ünün annesinin lise, % 2’sinin annesinin üniversite mezunu olduğu; babalarının eğitim durumu incelendiğinde % 2’sinin babasının okuma yazma bilmediği, % 27’sinin babasının ilkokul, % 25’inin babasının ortaokul, % 41’inin babasının lise, % 5’inin babasının üniversite mezunu olduğu görülmektedir. Öğrencilerin annelerinin iş durumu incelendiğinde % 86’sının annesinin ev hanımı, % 5’inin annesinin işçi, % 3’ünün annesinin memur, % 6’sının annesinin diğer grubunda olduğu; babalarının iş durumu incelendiğinde % 6’sının babasının çiftçi, % 29’unun babasının işçi, % 12’sinin babasının memur, % 53’ünün babasının diğer grubunda olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

İlköğretim öğrencilerinin demokratik tutumlarını incelemek amacıyla öğrencilerin görüşlerinin alınmasına yönelik olarak hazırlanan veri toplama aracının geliştirilmesi birkaç aşamadan oluşmaktadır: Öncelikle araştırmacılar tarafından literatür incelemesi yapılmış, ayrıca öğretmen ve öğrencilerle görüşülmüştür. Literatürden elde edilen bilgiler doğrultusunda araştırmacılar tarafından 40 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Daha sonraki aşamada ise 40 madde sosyal bilgiler eğitimi, araştırma yöntemleri ve istatistik alanı uzmanı olan 3 öğretim üyesine anlaşılabilirlik, ifadelendirme ve demokratik tutumu ne ölçüde ölçebildiği açısından incelettilmiş; kapsam ve görünüş geçerliğine sahip olup

olmadığı konusunda görüş alınmıştır. Burada Balcı'nın (2004) "Kapsam geçerliliği, ölçeğin ölçülmek isteneni ölçüp ölçmediği ile ilgilidir ve uzman görüşüne dayalı olarak açıklanabilir" biçimindeki görüşünden hareket edilmiştir. Uzmanların görüş ve önerileri doğrultusunda taslak ölçekte çeşitli düzeltmeler yapılmıştır. Bazı maddeler çıkarılırken, bazıları yeniden düzenlenmiş ve ölçeğe yeni maddeler eklenmiştir. Böylece 35 maddelik ölçek uygulama için hazır hale getirilmiştir. Ölçekte yer alan maddelerle ilgili örneklemedeki deneklerin görüşleri için 5'li Likert tipi dereceleme kullanılmıştır. Bu dereceleme, hiç katılmıyorum (1), biraz katılıyorum (2), kararsızım (3), oldukça katılıyorum (4), tamamen katılıyorum (5) şeklinde puanlandırılmıştır. Ölçekten alınacak puanlar 34-170 arasında değişmektedir ve en yüksek puan demokratik tutum düzeyinin en yüksek olduğunu gösterir.

Yapı geçerliliği ve güvenirlik çalışmaları için ölçek çalışma grubuna uygulanmıştır. Bu uygulamadan elde edilen veriler doğrultusunda yapı geçerliliği için "açımlayıcı faktör analizi" uygulanmıştır. Açımlayıcı faktör analizinde ölçekte yer alacak maddelerin belirlenmesinde maddelerin yük değerlerinin en az .30 olmasına dikkat edilmiştir (Büyüköztürk, 2009). Bunun yanında yapı geçerliliği esnasında 25 derecelik "varimaks" eksen döndürmesi yapılmıştır. Ölçeğin güvenirliğine de iç tutarlık katsayısı ile bakılmıştır. Açımlayıcı faktör analizinde yapıyı bozan madde ölçekten çıkarılmış, 34 maddelik ölçeğe tekrar faktör analizi uygulanmıştır. Faktör analizi yapabilmek için öncelikle KMO ve Bartlett Sphericity testi değerlerine bakılmıştır. KMO değeri .96 ve Bartlett Sphericity testine ($\chi^2=13150.750$, $p=.000$) bakılarak elde edilen veriler anlamlı farklılık gösterdiği için ölçeğin faktör analizinin yapılmasının uygun olduğuna karar verilmiştir (Büyüköztürk, 2009).

Tablo 2:

Demokratik Tutum Ölçeği Düzeltilmiş Madde-Test Korelasyonları ve Faktör Yükleri

| Madde | F. Yük. | *r | Madde | F. Yük. | *r | Madde | F. Yük. | *r |
|-------|---------|-----|-------|---------|-----|-------|---------|-----|
| m1 | .49 | .46 | m13 | .65 | .62 | m25 | .66 | .62 |
| m2 | .54 | .51 | m14 | .54 | .52 | m26 | .60 | .56 |
| m3 | .31 | .30 | m15 | .47 | .45 | m27 | .68 | .64 |
| m4 | .53 | .50 | m16 | .61 | .57 | m28 | .64 | .59 |
| m5 | .55 | .52 | m17 | .59 | .56 | m29 | .67 | .64 |
| m6 | .65 | .62 | m18 | .57 | .53 | m30 | .65 | .61 |
| m7 | .63 | .60 | m19 | .50 | .51 | m31 | .64 | .61 |
| m8 | .67 | .64 | m20 | .53 | .50 | m32 | .67 | .62 |
| m9 | .60 | .57 | m21 | .70 | .67 | m33 | .67 | .64 |
| m10 | .62 | .59 | m22 | .69 | .66 | m34 | .64 | .60 |
| m11 | .54 | .51 | m23 | .58 | .54 | | | |
| m12 | .62 | .58 | m24 | .65 | .61 | | | |

*r: Madde-toplam korelasyonu

Tablo 2 incelendiğinde faktör analizi sonucunda ölçeğin 34 maddeden oluşan tek boyutlu bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. Ölçekte yer alan madde toplam korelasyonu .30-.67 arasında; faktör yük değerleri .31 -.71 arasında değişmekte ve varyansın % 36.3'ünü açıklamaktadır. Alpha güvenirlik katsayısı ise .94'tür. Güvenirlik katsayısı .60 ve üstünde olan ölçekler oldukça güvenilir, .80 ve üstünde olan ölçekler ise yüksek düzeyde güvenilir ölçekler olarak kabul edilmektedir (Özdamar, 1999).

Tablo 3:
Her Bir Madde İçin Alt ve Üst Grupların Karşılaştırılması

| M | N | Alt Grup (%27) | | Üst Grup (%27) | | t | M | N | Alt Grup (%27) | | Üst Grup (%27) | | t |
|----|-----|----------------|------|----------------|------|----------|----|-----|----------------|------|----------------|------|----------|
| | | \bar{X} | ss | \bar{X} | ss | | | | \bar{X} | ss | \bar{X} | ss | |
| 1 | 246 | 3.93 | 1.07 | 4.68 | .53 | -9.842* | 18 | 246 | 2.91 | 1.33 | 4.20 | .93 | -12.401* |
| 2 | 246 | 2.43 | 1.37 | 3.62 | 1.31 | -9.800* | 19 | 246 | 3.36 | 1.27 | 4.23 | .96 | -8.576* |
| 3 | 246 | 2.28 | 1.31 | 2.93 | 1.56 | -4.960* | 20 | 246 | 3.65 | 1.35 | 4.81 | .60 | -12.278* |
| 4 | 246 | 3.22 | 1.17 | 4.23 | .99 | -10.272* | 21 | 246 | 3.67 | 1.27 | 4.87 | .35 | -14.282* |
| 5 | 246 | 2.73 | 1.33 | 4.22 | .96 | -14.147* | 22 | 246 | 3.20 | 1.29 | 4.40 | .91 | -11.890* |
| 6 | 246 | 2.86 | 1.40 | 3.74 | 1.36 | -7.055* | 23 | 246 | 3.68 | 1.34 | 4.80 | .55 | -12.029* |
| 7 | 246 | 2.91 | 1.46 | 3.28 | 1.63 | -2.586* | 24 | 246 | 3.58 | 1.41 | 4.76 | .59 | -12.045* |
| 8 | 246 | 3.23 | 1.23 | 3.90 | 1.23 | -6.966* | 25 | 246 | 3.92 | 1.12 | 4.84 | .48 | -11.752* |
| 9 | 246 | 3.25 | 1.12 | 4.33 | .86 | -8.933* | 26 | 246 | 3.66 | 1.16 | 4.79 | .51 | -13.968* |
| 10 | 246 | 3.12 | 1.42 | 4.29 | 1.04 | -10.437* | 27 | 246 | 3.53 | 1.38 | 4.79 | .55 | -13.244* |
| 11 | 246 | 2.96 | 1.33 | 3.81 | 1.32 | -7.124* | 28 | 246 | 3.68 | 1.10 | 4.77 | .57 | -13.666* |
| 12 | 246 | 2.98 | 1.38 | 3.47 | 1.41 | -3.039* | 29 | 246 | 3.64 | 1.19 | 4.84 | .48 | -14.577* |
| 13 | 246 | 3.32 | 1.16 | 4.08 | 1.20 | -7.671* | 30 | 246 | 3.42 | 1.26 | 4.75 | .67 | -14.543* |
| 14 | 246 | 3.04 | 1.27 | 3.82 | 1.34 | -6.595* | 31 | 246 | 3.00 | 1.43 | 4.39 | 1.11 | -11.937* |
| 15 | 246 | 3.10 | 1.34 | 4.03 | 1.17 | -8.162* | 32 | 246 | 3.64 | 1.35 | 4.80 | .48 | -12.584* |
| 16 | 246 | 3.45 | 1.38 | 3.54 | .89 | -10.419* | 33 | 246 | 3.62 | 1.23 | 4.82 | .46 | -14.257* |
| 17 | 246 | 3.47 | 1.26 | 4.31 | .95 | -8.360* | 34 | 246 | 3.30 | 1.23 | 4.75 | .53 | -16.934* |

*p<.001

Tablo 3'te Demokratik Tutum Ölçeğini oluşturan 34 maddenin her birinin madde ayırt edicilik özelliklerini ortaya koyabilmek amacıyla, 910 öğrencinin ölçekten aldıkları toplam puanlar küçükten büyüğe doğru sıralanmıştır. Alt ve üst gruplar içinde bulunan katılımcıların toplam puan ortalamaları t testi ile her bir madde için karşılaştırılmıştır. Tablo 3 incelendiğinde %27'lik alt ve üst grupların madde puanlarındaki farklılıklarla ilişkin t (sd=490) değerlerinin -16.934

ile -2.586 arasında değiştiği görülmektedir. Ayrıca bütün maddelerin $p < .001$ düzeyinde anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir.

İşlem

Verilerin analizine başlanmadan önce, veri toplama araçları kontrol edilerek sıralanmış, veri toplama araçları yoluyla elde edilen veriler tanımlanmış ve SPSS programına yüklenmiştir. Bu veriler araştırmanın alt problemlerine göre analiz edilmiştir. Öncelikle verilerin normal dağılıma uygunluğunu ortaya koymak amacıyla Kolmogorov-Smirnov testi yapılmıştır. Kolmogorov-Smirnov testi sonucuna göre p değeri $p < .05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık gösterdiği için dağılımların normal olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bundan dolayı söz konusu değişkenler için parametresiz testlerden Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Kruskal-Wallis H testi sonucunda anlamlı çıkan farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri ile ilgili verilerin analizinde istatistiksel teknik olarak parametrik testlerden t testi yapılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, araştırma ile elde edilen bulgular araştırmanın alt problemleri doğrultusunda ele alınmaktadır. Bu bağlamda; “demokratik tutum ölçeği”ne ilişkin betimsel veriler ortaya konulduktan sonra ilköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, anne iş durumu ve baba iş durumu değişkenleri açısından “demokratik tutum düzeyi” bakımından bir farklılaşma olup olmadığına ilişkin sorulara cevap aranmıştır.

Tablo 4:

İlköğretim Öğrencilerinin Demokratik Tutum Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

| Ölçeğin Adı | N | \bar{x} | ss |
|-------------------------|-----|-----------|-------|
| Demokratik Tutum Ölçeği | 910 | 3.94 | 15.30 |

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin Demokratik Tutum Ölçeği'nden aldıkları puanın aritmetik ortalamasının 3.94 olduğu görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin demokratik tutumlarının “oldukça katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu da öğrencilerin demokratik tutum düzeylerinin en üst düzeye ulaştırılması için çaba sarfedilmesini gerektirmektedir.

Tablo 5:

İlköğretim Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Demokratik Tutumlarına İlişkin t Testi

| Değişken | Cinsiyet | N | \bar{X} | Ss | T | sd | p |
|------------------|----------|-----|-----------|------|-------|-----|------|
| Demokratik tutum | Kız | 471 | 4.05 | .369 | 8.150 | 908 | .000 |
| | Erkek | 439 | 3.82 | .495 | | | |

Tablo 5’te ilköğretim öğrencilerinin cinsiyetleri açısından demokratik tutum düzeylerine ilişkin puanlarına ait aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları görülmektedir. Tablo 5 incelendiğinde, öğrencilerin demokratik tutum düzeyleri cinsiyetlerine göre ($t_{0.05; 908}=8.150$; $p<.05$) kız öğrenciler lehine farklılaşmaktadır. Kız öğrencilerin demokratik tutumlarına ait aritmetik ortalamaların ($\bar{X}=4.05$), erkek öğrencilerin demokratik tutumlarına ait aritmetik ortalamalara ($\bar{X}=3.82$) göre yüksek olduğu görülmektedir. Bu da kız öğrencilerin demokratik tutum düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Tablo 6:

İlköğretim Öğrencilerinin Okudukları Sınıfa Göre Demokratik Tutumlarına İlişkin t Testi Sonuçları

| Değişken | Sınıf | N | \bar{X} | ss | T | sd | p |
|------------------|----------|-----|-----------|------|------|-----|------|
| Demokratik tutum | 6. Sınıf | 436 | 3.94 | .426 | .351 | 908 | .726 |
| | 7. Sınıf | 474 | 3.93 | .471 | | | |

Tablo 6’da ilköğretim öğrencilerinin öğrenim gördükleri sınıfa göre demokratik tutum düzeylerine ilişkin puanlarına ait aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları görülmektedir. Tablo 6 incelendiğinde, öğrencilerin demokratik tutumları öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre anlamlı ($t_{0.05; 908}=351$; $p<.05$) bir şekilde farklılaşmamaktadır. Bu durum öğrencilerin sınıf düzeylerinin demokratik tutumlarında bir farklılığa yol açmadığını göstermektedir.

Tablo 7:

İlköğretim Öğrencilerinin Anne Eğitim Durumuna Göre Demokratik Tutumlarına İlişkin Görüşlerine Ait Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

| Anne eğitim durumu | N | Sıra Ort. (SO) | sd | χ^2 | p | Fark |
|----------------------|-----|----------------|----|----------|------|------|
| Okuma yazma bilmiyor | 41 | 337.46 | 4 | 11.626 | .020 | 1-2 |
| İlkokul | 485 | 450.18 | | | | |
| Ortaokul | 155 | 458.00 | | | | |
| Lise | 211 | 486.78 | | | | |
| Üniversite | 18 | 479.39 | | | | |
| Toplam | 910 | | | | | |

Tablo 7’de ilköğretim öğrencilerinin annelerinin eğitim durumuna göre demokratik tutum düzeylerine ilişkin görüşleri yer almaktadır. Tablo 7 incelendiğinde öğrencilerin annelerinin eğitim durumuna göre demokratik tutum düzeylerine ilişkin görüşleri ($\chi^2=11.626$) anlamlı ($p<.05$) bir şekilde farklılaşmaktadır. Annesi ilkokul (SO=450.18), ortaokul (SO=458.00), lise (SO=486.78) ve üniversite mezunu olan öğrencilerin (SO=479.39) annesi okuma yazma bilmeyen öğrencilere göre (SO=337.46) demokratik tutum düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Bunun yanında, annesi üniversite mezunu olanlar hariç, öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin demokratik tutum düzeylerine ilişkin görüşlerine ait sıra ortalamalarının yükseldiği görülmektedir. Bu, anne eğitiminin öğrencilerin davranışlarına yansımaları göstermesini bakımından önemli görülmüştür.

Tablo 8:

İlköğretim Öğrencilerinin Baba Eğitim Durumuna Göre Demokratik Tutumlarına İlişkin Görüşlerine Ait Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

| Baba eğitim durumu | N | Sıra Ort. (SO) | Sd | χ^2 | p |
|----------------------|-----|----------------|----|----------|------|
| Okuma yazma bilmiyor | 14 | 473.93 | | | |
| İlkokul | 248 | 442.55 | | | |
| Ortaokul | 225 | 460.71 | 4 | 1.726 | .786 |
| Lise | 373 | 455.38 | | | |
| Üniversite | 50 | 492.03 | | | |
| Toplam | 910 | | | | |

Tablo 8’de ilköğretim öğrencilerinin babalarının eğitim durumuna göre demokratik tutum düzeylerine ilişkin görüşleri yer almaktadır. Tablo 8 incelendiğinde öğrencilerin babalarının eğitim durumuna göre demokratik tutum düzeylerine ilişkin görüşleri ($\chi^2=1.726$) anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır ($p>.05$). Babası okuma yazma bilmeyen öğrencilerin demokratik tutum düzeylerine ilişkin görüşlerine ait sıra ortalamalarının (SO=473.93), babası ilkokul mezunu olanların görüşlerine ait sıra ortalamalarının (SO=442.55), babası ortaokul mezunu olanların görüşlerine ait sıra ortalamalarının (SO=460.71), babası lise mezunu olanların görüşlerine ait sıra ortalamalarının (SO=455.38) ve babası üniversite mezunu olan öğrencilerin görüşlerine ait sıra ortalamalarının (SO=492.03) olduğu görülmektedir. Bu durumda öğrencilerin demokratik tutum düzeylerinin baba eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılabilir.

Tablo 9:

İlköğretim Öğrencilerinin Anne İş Durumuna göre Demokratik Tutumlarına İlişkin Görüşlerine Ait Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

| Anne iş durumu | N | Sıra Ort. (SO) | Sd | χ^2 | p |
|----------------|-----|----------------|----|----------|------|
| Ev hanımı | 787 | 453.34 | | | |
| İşçi | 41 | 473.49 | | | |
| Memur | 28 | 515.93 | 3 | 1.869 | .600 |
| Diğer | 54 | 442.01 | | | |
| Toplam | 910 | | | | |

Tablo 9’da ilköğretim öğrencilerinin annelerinin iş durumuna göre demokratik tutum düzeylerine ilişkin görüşleri yer almaktadır. Tablo 9 incelendiğinde öğrencilerin annelerinin iş durumuna göre demokratik tutum düzeylerine ilişkin görüşleri ($\chi^2=1.869$) anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır ($p>.05$). Annesi ev hanımı olan öğrencilerin demokratik tutum düzeylerine ilişkin görüşlerine ait sıra ortalamalarının (SO=453.34), annesi işçi olanların görüşlerine ait sıra ortalamalarının(SO=473.49), annesi memur olanların görüşlerine ait sıra ortalamalarının (SO=515.93), annesi “diğer” olanların görüşlerine ait sıra ortalamalarının (SO=442.01) olduğu görülmektedir. Bu durumda öğrencilerin demokratik tutum düzeylerinin anne iş durumuna göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılabılır.

Tablo 10:

İlköğretim Öğrencilerinin Baba İş Durumuna göre Demokratik Tutumlarına İlişkin Görüşlerine Ait Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

| Baba iş durumu | N | Sıra Ort. | Sd | χ^2 | p |
|----------------|-----|-----------|----|----------|------|
| Çiftçi | 56 | 422.04 | | | |
| İşçi | 263 | 470.00 | | | |
| Memur | 107 | 475.08 | 3 | 2.791 | .425 |
| Diğer | 484 | 447.16 | | | |
| Toplam | 910 | | | | |

Tablo 10’da ilköğretim öğrencilerinin babalarının iş durumuna göre demokratik tutum düzeylerine ilişkin görüşleri yer almaktadır. Tablo 10 incelendiğinde öğrencilerin babalarının iş durumuna göre demokratik tutum düzeylerine ilişkin görüşleri ($\chi^2=2.371$) anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır ($p>.05$). Babası çiftçi olan öğrencilerin demokratik tutum düzeylerine ilişkin görüşlerine ait sıra ortalamalarının (SO=422.04), babası işçi olanların görüşlerine ait sıra ortalamalarının(SO=470.00), babası memur olanların görüşlerine ait sıra ortalamalarının (SO=475.08), babası “diğer” olanların görüşlerine ait sıra ortalamala-

rının (SO=447.16) olduğu görülmektedir. Bu durumda öğrencilerin demokratik tutum düzeylerinin baba iş durumuna göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılabılır.

Tartışma Sonuç ve Öneriler

İlköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin demokratik tutum düzeylerini belirlemek amacıyla yapılan bu araştırma sonucunda, öğrencilerin demokratik tutum düzeylerine ilişkin puanlarının aritmetik ortalamasının 3.94 olduğu görülmüştür. Bu durum, öğrencilerin demokratik tutumlarının “oldukça katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu da öğrencilerin demokratik tutum düzeylerinin en üst düzeye ulaştırılması için çaba sarfedilmesini gerektirmektedir.

Öğrencilerin demokratik tutum düzeylerinin cinsiyetlerine göre kız öğrenciler lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı ($p < .05$) bulunmuştur. Bu da kız öğrencilerin demokratik tutum düzeylerinin erkek öğrencilere göre yüksek olduğunu göstermektedir. Bu durum, Sağlam’ın (2000) sosyal bilgiler dersinin demokratik tutum kazandırmadaki rolü ile ilgili çalışmasındaki kız öğrenciler lehine bulunduğu sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Ayrıca, Genç ve Kalafat’ın (2008) öğretmen adaylarına yönelik çalışmaları bu sonuçlarla benzerlik taşımaktadır. Aynı benzerlik Yazıcı’nın (2011), Ercoşkun ve Nalçacı’nın (2008) araştırmalarında da görülmektedir. Bundan başka Akın ve Özdemir’in (2009) araştırma sonuçlarıyla da benzerlik göstermektedir. Adı geçen araştırmacılar demokratik değerlerden eğitim hakkı, dayanışma ve özgürlükle ilgili yaptıkları araştırmada eğitim hakkı ile ilgili kadın ve erkek öğretmen adaylarının görüşlerinin farklılaşmadığını; dayanışma ve özgürlük ile ilgili olarak kadın öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılaşmanın olduğunu tespit etmişlerdir. Bu sonuçlar kız öğrencilerin ve kadın öğretmen adaylarının daha demokratik davranışlara sahip olduğunu göstermesi bakımından hem önemlidir hem de ümit vericidir. Geleceğin anneleri olan kızlar aynı zamanda çocuklarının ilk öğretmenleri olacaklardır. Bu noktadan hareketle yetiştirecekleri çocukların demokratik tutum düzeylerinin yüksek olması beklenmektedir. Bu araştırmalardan farklılık arz eden bir başka araştırmada Karadağ, Baloğlu ve Yalçınkayalar (2006) öğretmenlerin cinsiyetinin benimsedikleri demokratik değer açısından bir farklılığa yol açmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Öğrencilerin demokratik tutumları öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre anlamlı ($p < .05$) bir şekilde farklılaşmamaktadır. Bu durum öğrencilerin sınıf düzeylerinin demokratik tutumlarında bir farklılığa yol açmadığını göstermektedir. Bu durum Genç ve Kalafat’ın (2008) öğretmen adaylarının sınıf düzeyinin

demokratik tutumlarında bir farklılaşmaya neden olmadığı yönündeki araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Aynı benzerlik Yazıcı'nın (2011) araştırmasında da görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin eğitim durumuna göre demokratik tutum düzeylerine ilişkin görüşleri anlamlı ($p < .05$) bir şekilde farklılaşmaktadır. Annesi ilköğretim, ortaokul, lise ve üniversite mezunu olan öğrencilerin; annesi okuma yazma bilmeyen öğrencilere göre demokratik tutum düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Bunun yanında, annesi üniversite mezunu olanlar hariç, öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin demokratik tutum düzeylerine ilişkin görüşlerine ait sıra ortalamalarının yükseldiği görülmektedir. Bu, anne eğitiminin öğrencilerin davranışlarına yansımaları göstermesi bakımından önemli görülmüştür. Bu sonuç Sağlam'ın (2000) ailelerin kültürel düzeyleri ile öğrencilerin demokratik tutumları arasında anlamlı ilişki olduğu yönündeki bulgularıyla benzeşmektedir. Ancak, Yazıcı (2011) öğretmen adaylarının demokratik değerlerine yönelik olarak yaptığı araştırmada anne eğitim durumunun bir farklılaşma nedeni olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının eğitim durumuna göre demokratik tutum düzeylerine ilişkin görüşlerinin anlamlı ($p > .05$) bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Bu sonuç öğrencilerin demokratik tutum düzeylerinin baba eğitim düzeyine bağlı olarak farklılaşmadığını göstermektedir. Ancak, Yazıcı (2011) öğretmen adaylarının demokratik değerlerine yönelik olarak yaptığı araştırmada baba eğitim düzeyi arttıkça öğretmen adaylarının demokratik değerlere katılım düzeyinin arttığını, dolayısıyla öğrencilerin demokratik tutum düzeylerinin baba eğitim düzeyine bağlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin ve babalarının iş durumuna göre demokratik tutum düzeylerine ilişkin görüşlerinin anlamlı ($p > .05$) bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Bu durumda öğrencilerin demokratik tutum düzeylerinin anne ve baba iş durumuna bağlı olarak farklılaşmadığını göstermektedir.

Sonuç olarak bu araştırma, ilköğretim öğrencilerinin demokratik tutumlarının "oldukça katılıyorum" düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu da öğrencilerin demokratik tutum düzeylerinin en üst düzeye çıkarılması için önlemler alınması gerektirdiğini düşündürmektedir. İlköğretim öğrencilerinin demokratik tutum düzeylerinin cinsiyet bakımından kız öğrenciler lehine; anne eğitim durumu bakımından annesi okuma yazma bilmeyenlerin aleyhine anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür. İlköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin sınıf düzeylerinin, babalarının eğitim durumunun, annelerinin ve babalarının iş durumunun

demokratik tutum düzeylerini anlamlı bir şekilde farklılaştırmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bulguları ışığında şu önerilere yer verilebilir:

Öğrencilerin demokratik tutum düzeylerini artıracak önlemler alınması sağlanmalıdır. Bu bağlamda anne, baba ve öğretmenlerin demokratik tutum kazandırmadaki rolü dikkate alınarak model oluşturacak şekilde yetiştirilmeleri sağlanmalıdır.

Öğrencilerin gösterdiği demokratik tutumlar ödüllendirilerek teşvik edilmelidir.

Öğretmenler sınıf başkanını seçme, sınıf düzenini oluşturma, sınıf kurallarını belirleme gibi konularda öğrencilerin katılımını teşvik etmelidir.

Kaynakça

- Akın, U. & Özdemir, M. (2009). Öğretmen adaylarının demokratik değerlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: Eğitim Bilimleri Fakültesi Örneği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42 (2), 183-198.
- Balcı, A. (2004). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Büyükdüvenci, S. (1990). Demokrasi, eğitim ve Türkiye. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23 (2), 583-597.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*, Ankara: Pegem A Yayınları.
- Çankaya, İ. H. (2010). İlköğretim okul yöneticilerinin demokrasiye ilişkin tutumlarını etkileyen bazı etkenler üzerine bir araştırma. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (2), 945-960.
- Dewey, J. (1996). *Demokrasi ve eğitim* (Çev. M. S. Otoran). İstanbul: Başarı Yayınları.
- Doğanay, A., Çuhadar, A. & Sarı, M. (2004). Sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenlerinin demokrasi anlayışlarına ilişkin algılarının değerlendirilmesi. *Uluslararası Demokrasi Eğitimi Sempozyumu*, Çanakkale.
- Edwards, C. H. (2008). *Classroom Discipline & Management* (Fifth Edition). New Jersey: John Wiley & Sons Publishers.

- Ektem, I. S. & Sünbül, A. M. (2011). Öğretmen adaylarının demokratik tutumları üzerine bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 159-168.
- Ercoskun, M. H. & Nalçacı, A. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının empatik beceri ve demokratik tutumlarının incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 180, 204-215.
- Farrel, J. P. (1998). Democracy and education: Who gets to speak and who is listened to? *Curriculum Inquiry*, 28 (1), 1-7.
- Genç, S. Z. & Kalafat, T. (2008). Öğretmen adaylarının demokratik tutumları ile empatik becerilerinin değerlendirilmesi üzerine bir araştırma. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 211-222.
- Gömlüksiz, M. (1990). Demokratik sınıf ortamı açısından öğretim elemanı ve öğrenci davranışlarının değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (3), 79-97.
- Gözütok, F. D. (1995). *Öğretmenlerin demokratik tutumları*. Ankara: TDV Yayınları.
- Güven, A. & Akkuş, Z. (2004). Demokratik değer kazanımında okulların rolü. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 217-224.
- Hotaman, D. (2010). Demokratik eğitim: Demokratik bir eğitim programı. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3 (1), 29-42.
- Karadağ, E., Baloğlu, N. & Yalçınkayalar, P. (2006). İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan demokratik tutumları ile öğretmenlerin demokratik değerleri üzerine ilişkisel bir araştırma. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 4 (12), 65-82.
- Karasar, N. (1994). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: 3 A Araştırma Danışmanlık Limited.
- Kaymakcan, R. (2007). Bir değer olarak hoşgörü ve eğitimi. *Değerler ve Eğitimi Uluslar arası Sempozyumu*. R. Kaymakcan & Diğ. (Ed.), İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, 515-531.
- Kepenekçi, Y. K. (2003). Demokratik okul. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3 (11), 44-53.
- Kıncal, R. Y. & Işık, H. (2003). Demokratik eğitim ve demokratik değerler. *Eğitim Araştırmaları*, 11, 54-58.
- Morrison, K. A. (2008). Democratic classrooms: Promises and challenges of student voice and choice, part one. *Educational Horizons*, 87 (1), 50-60.
- Öztürk, C. ve Otluoğlu, R. (2002). *Sosyal bilgiler öğretiminde edebi ürünler ve yazılı materyaller*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Özdamar, K. (1999). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi* (2. Baskı). Eskişehir: Kaan Kitabevi.

- Sağlam, H. İ. (2000). Sosyal bilgiler dersinin demokratik tutum geliştirmedeki rolü. *Milli Eğitim Dergisi*, 146, 67-71.
- Sarı, M., Sarı, S. & Ötünç, M. S. (2008). An investigation of devotion to democratic values and conflict resolution abilities: A case of elementary school students. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 8, 183-192.
- Selvi, K. (2006). Developing a teacher trainees' democratic values scale: Validity and reliability analyses. *Social Behavior and Personality*, 34 (9), 1171-1178.
- Yazıcı, K. (2011). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının demokratik değerlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36 (159), 165-178.
- Yeşil, R. & Aydın, D. (2007). Demokratik değerlerin eğitiminde yöntem ve zamanlama. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11 (2), 65-84.
- Yeşil, R. (2010). Demokratik öğretmen kararlılığı ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10 (4), 2615-2642.
- Zencirci, İ. (2003). İlköğretim okullarında yönetimin demokratiklik düzeyinin katılım özgürlük ve özerklik boyutları açısından değerlendirilmesi. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Ek-1.

Demokratik Tutum Ölçeği (DTÖ)

Hiç katılmıyorum (1), Biraz katılıyorum (2), Kararsızım (3), Oldukça katılıyorum (4), Tamamen katılıyorum (5)

- | | |
|---|-----|
| 1. Ülke yönetiminde seçme ve seçilme hakkı kullanılarak söz sahibi olunur | () |
| 2. Sınıf başkanını seçimle belirlemek sınıf yönetimine ortak olmaktır | () |
| 3. Demokrasi ile ilgili öğrendiklerimi sosyal kulüp çalışmalarında uygulamam | () |
| 4. Sınıf kurallarını birlikte belirlemek demokratik bir davranıştır | () |
| 5. Demokrasi halkın kendi kendini yönetmesidir | () |
| 6. Milli egemenlik için demokrasi önemlidir | () |
| 7. Demokrasi ile yönetilen ülkelerde millet yönetimde söz sahibidir | () |
| 8. Demokrasi uygulanması gereken bir yaşam biçimidir | () |
| 9. Demokrasi ile özgürlük ayrılmaz bir bütündür | () |
| 10. Demokrasi hak ve öz gürüklerimizin güvencesidir | () |
| 11. Demokrasi hayatımızı kolaylaştıran kurallar bütünüdür | () |
| 12. İnsanlar düşüncelerini özgür bir şekilde ifade edebilmelidirler | () |
| 13. Demokrasi insan hak ve özgürlüklerini koruyan bir yönetim biçimidir | () |
| 14. Demokrasi hoşgörülü insanlara ihtiyaç duyar | () |
| 15. Eleştiriye açık olmak demokratik bir davranıştır | () |
| 16. Toplumda huzur içinde yaşamak için karşılıklı hoşgörüye ihtiyaç vardır | () |
| 17. Hoşgörülü olmak birlikte yaşamın vazgeçilmezidir | () |
| 18. Demokrasi hoşgörülü insanlar sayesinde gelişir | () |
| 19. Hoşa gitmeyen düşünceleri bile söz kesmeden hoşgörü ile dinlemek demokratik bir davranıştır | () |
| 20. Kadın erkek ayrımı olmaksızın herkesin yasalar karşısında eşittir | () |
| 21. Dil, din, ırk ayrımı olmaksızın herkes yasalar önünde eşittir | () |
| 22. Zengin, fakir ayrımı olmaksızın herkes yasalar önünde eşittir | () |
| 23. Kadın erkek ayrımı olmaksızın herkes eşit eğitim hakkına sahiptir | () |
| 24. Dil, din, ırk ayrımı olmaksızın herkes eşit eğitim hakkına sahiptir | () |
| 25. Vergi vermek bir vatandaşlık görevidir | () |
| 26. Oy kullanmak bir vatandaşlık görevidir | () |
| 27. Askerlik yapmak bir vatandaşlık görevidir | () |
| 28. Demokratik yaşamın kurallarına uymak vatandaşlık görevlerini yerine getirmek anlamındadır | () |
| 29. Vatandaşlık görevlerini yerine getirmek topluma hizmet etmek demektir | () |
| 30. İnsan haklarına saygı duymak insan olmanın gereğidir | () |
| 31. Yaşama hakkı, insanın en temel hakkıdır | () |
| 32. Demokrasi insan haklarına dayanan bir yönetim biçimidir | () |
| 33. İnsan hakları evrenseldir | () |
| 34. Demokrasi ve insan hakları ayrılmaz bir bütündür | () |

A Study of Primary School Students' Level of Democratic Attitude Depending on Certain Variables

Sedef Nazlı Ural* Halil İbrahim Sağlam**

Abstract

Introduction

Democracies need education no less than other systems that try to organize the life of human beings. Like any other system, democracy, in order to survive, requires human beings who adopt its values. Education is the most suitable and reliable way to meet this requirement. Democracy can only be learned in an environment in which it is practiced. Long years of lessons on democracy are no better than teachers who, at each stage of the educational process, act as models for students in being tolerant, respecting others' rights, being objective, being open to different opinions, being a guide, and displaying consistent democratic behaviors. A democratic society can only be established through individuals brought up in accordance with the democratic perspective. In this sense, primary education plays a pivotal role in enabling students to adopt democratic values and form their life styles accordingly.

* MA, Sakarya University Institute of Social Sciences

Address for correspondence: Reşit Çelik İlköğretim Okulu, Sosyal Bilgiler Öğretmeni, Erciş-Van

E-mail: sedefural@hotmail.com

** Assist. Prof. Dr., Sakarya University Faculty of Education

Address for correspondence: Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, Hendek-Sakarya

E-mail: hsaglam@sakarya.edu.tr

The Purpose of the Study

The primary purpose of the study is to determine 6th and 7th grade students' levels of democratic attitude. In addition, it makes an attempt to find out whether their levels of democratic attitude are affected by the variables "gender", "grade", "educational status of their mothers", "educational status of their fathers", and "occupational status of their fathers and mothers".

Methodology

Research Model

The study is based on a descriptive survey model, which makes an attempt to describe a past or present event as it was or is (Karasar, 1994).

The Population and Sample

The population of the study was comprised of 6th and 7th grade students who studied at various primary schools located in Serdivan and Adapazari, Sakarya, during the educational year 2008-2009. The sample of the study consisted of a total of 910 sixth and seventh grade students, 471 of them (%51) being female and the remaining 439 of them (%49) being male, chosen randomly, a type of nonprobability sampling (Karasar, 1994), from the primary schools Mehmet Zorlu, Buyuk Gazi, Sabiha Hanim and Gunesler Talat Tomekce.

Data Collection Tool

The data were collected through a single-dimension item that contained 34 items. It was based on 5-point Likert type and its internal consistency coefficient was 0.94. The KMO value for the scale was 0.96 and Barlett's sphericity test yielded significant results ($\chi^2=13150.750$, $p=.000$). The item-total correlation varied between 0.30 and 0.67 whereas the factor loadings were between 0.31 and 0.71. In total, 36.3% of the variance was accounted for. The scores of the 910 students were arranged in ascending order in order to determine how well each of the items included in the scale distinguished the students from each other. Through the t test, a comparison was made between the upper and lower groups of the participants. It was observed that the t values regarding the discrepancy between the 27% upper and 27% lower groups varied from -16.934 and -2.586. Furthermore, it was discovered that all the items were significant at the level $p<0.001$.

Process

Initially, the Kolmogorov-Smirnov test was conducted in order to determine whether the data were suitable for normal distribution. According to the results of this test, the Kruskal-Wallis H test, a non-parametric one, was carried out on the educational and occupational status of fathers and mothers. Next, the Mann-Whitney U test was conducted in order to determine between which groups the significant difference presented by the Kruskal-Wallis test existed. A parametric test, the t test was employed to analyze the data on the variables “gender” and “grade”.

Conclusion

The study concluded that female students have significantly higher levels of democratic attitude than male ones, and those students with illiterate mothers have significantly lower levels of democratic attitude. It was observed that the school, educational status of fathers, occupational status of fathers and mothers are not factors in the level of democratic attitude.

Keywords: Primary School, Social Sciences, Democratic Attitude, Democratic Value.

Gençlerde Dindarlığın Farklı Görüntüleri ile Yalnızlık Arasındaki İlişkiler: Çukurova Üniversitesi Örneği

Asım Yapıcı*

Özet- Hem yalnızlık hem de dindarlık temel insanî olgu ve deneyimlendendir. Ancak söz konusu her iki deneyim de tek boyutlu değildir. Bunlar çeşitli faktörlerin etkisiyle çok değişik biçimlerde tezahür edebilmektedirler. Dolayısıyla farklı bakış açılarından hareketle farklı şekillerde tanımlanmakta ve sınıflandırılmaktadır. Bu araştırmada dindarlıkla yalnızlık arasındaki ilişki incelenmektedir. “Allah’ı iç dünyada hissetme”, “namaz kılma”, “oruç tutma”, “dua etme”, “tövbe etme”, “dine önem verme” ve “özel dindarlık algısı” dindarlığın farklı görüntüleri olarak kavramlaştırılmıştır. Yalnızlık ise UCLA Yalnızlık Ölçeği ile tespite çalışılmıştır. Araştırmanın evreni Çukurova Üniversitesi öğrencileridir. Örneklem basit rastlantısal yöntemle seçilmiştir. Çalışmaya 312’si (%50.8) kadın, 302’si (%49.2) erkek olmak üzere toplam 614 kişi katılmıştır. Elde edilen bulgulara göre gençlerin yalnızlık düzeyi dindarlığın çeşitli görüntülerine göre farklılaşmaktadır. Dindarlıkla yalnızlık arasındaki 133 bulgunun %87.97’si nötr, %3.01’i pozitif, %9.02’si ise negatif ilişki göstermiştir. Buradan hareketle dindarlıkla yalnızlık arasındaki ilişkinin tek yönlü ve tek boyutlu olmadığı, değişkenlere göre çeşitlilik arz ettiği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler- Din, Dindarlık, Maneviyat, Yalnızlık.

* Doç. Dr., Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi

Giriş

Bu çalışmanın konusu; dindarlık ile yalnızlık arasındaki ilişkiyi belirli bir alan ve dönemle sınırlı olarak incelemekten ibarettir.

Her insan yaşamının belli dönemlerinde yalnızlık deneyimi yaşar. Kuşkusuz insanın zaman zaman kendi içine dönmesi şeklinde ortaya çıkan süreli ve sınırlı yalnızlık hali kişinin iç dünyasıyla, duygu ve düşünceleriyle yüzleşmesine ve şuur altıyla temasa geçmesine neden olabilir. Bu da orijinal fikirlerin, akademik çalışmaların ve sanat eserlerinin ortaya çıkması açısından olumlu sonuçlar doğurabilir. Fakat toplumsal bir varlık olan insan uzun süre yalnızlık hissederse, sosyal destek sistemini kaybederse, toplumdan gittikçe uzaklaşırsa, dahası kalabalık içinde yalnızlık hissi çekmeye başlarsa mutsuzluk, huzursuzluk, kaygı, depresyon vb. psikolojik sorunlar ortaya çıkabilir (De Jong Gierveld, 1988; Özodaşık, 2001; Yaşar, 2007). Buradan hareketle insanî bir olgu olan yalnızlığın bireyleri hem farklı yönlerde hem de farklı düzeylerde etkilediği söylenebilir.

En az yalnızlık kadar temel insanî olgulardan birisi de dindir. Duygu, düşünce ve davranışları yönlendiren, kısaca dış dünyayı, gündelik hayatı ve varoluşu anlamlandırmaya destek sağlayan dinler mensuplarından hem sosyal çevreleriyle iletişim kurma ve uyumlu olmayı, hem de yerine ve durumuna göre sosyal çevrenin olumsuz etkilerinden uzak durmayı/korunmayı talep etmektedir (Vergote, 1966; Godin, 1986; Hökelekli, 2005; Yapıcı, 2007). Din, bireyle bulunduğu anda öznelleşir ve dindarlık denilen durum ortaya çıkar. Tam da bu noktada bu araştırma öznel olarak yaşanan dindarlık ile yine öznel olarak yaşanan yalnızlık arasındaki ilişkiyi teorik ve ampirik açıdan sorgulamak istemektedir.

Bilindiği üzere yalnızlık duygusunu tamamen önlemek mümkün değildir. Ancak onu başarılı bir şekilde yönetme imkânı vardır. Dahası, zamana ve şartlara göre değişiklik arz etse de, sosyo-demografik ve psiko-sosyal pek çok faktör yalnızlık duygusunun yönünü ve yoğunluğunu etkileyebilmektedir. Özellikle modernizm ve sekülerizm süreçleriyle ortaya çıkan, küreselleşme ile daha belirgin hale gelen kalabalık içinde yalnızlık çekmek günümüz insanının temel sorunları arasında yer almaktadır. Bu çerçevede bilhassa sekülerizmin taşıyıcılığını yapan ya da yapması öngörülen üniversite ortamında yüksek öğrenim gören gençlerin yalnızlık düzeyleri ve bunun dinî değişkenlerle ilişkisi araştırılması gereken konular arasında yer almaktadır. Bu düşünceden hareketle yalnızlıkla dindarlık arasında nasıl bir ilişki olduğu, bu bağlamda dindarlığın çeşitli görünümlerinin bireysel yalnızlık hissini yönünü ve yoğunluğunu etkileyip etkilemediği sorusuna cevap aramak istiyoruz.

Kuramsal Çerçeve

Psikoloji ve sosyal psikoloji literatürüne yakından bakılacak olursa “yalnızlık” (loneliness) kavramının “tek başına olma” (solitude) ve “toplumsal tecrit” (isolation) kavramlarından daha farklı bir anlam taşıdığı görülebilir. Bununla birlikte hem günlük dilde hem de akademik yazılarda her üç kavram, zaman zaman eş anlamlıymış gibi kullanılabilmektedir.

Yalnızlığın ne olduğunu tanımlamak ve onun birey açısından olumlu mu, yoksa olumsuz mu olduğunu belirlemek oldukça problemlidir. Çünkü bu olgu çeşitli bakış açılarından hareketle çok farklı biçimlerde tanımlanabilmektedir (Raven & Rubi, 1995). Literatürde yer alan tanımların ortak noktaları göz önüne alarak söylenecek olursa yalnızlık, bir kişinin başkalarıyla herhangi insanî iletişim ve ilişki içinde olmaması değildir. Bilakis o, bireyin aidiyet ve bağlılık hissederek özel bir ilişki içine girememesi demektir. Buradan hareketle yalnızlığı, kişilerarası ilişkilerde yakınlık ihtiyacının giderilemediği durumlarda hissedilen, hoş olmayan duygusal bir durum şeklinde kavramlaştırmak mümkündür (De Jong Gierveld, 1998; Demir, 1990; İmamoğlu, 2008; Yaşar, 2007). Başka insanlarla yakın ilişki kurma arzusunu yansıtan; içinde bilişsel, duyuşsal ve davranışsal öğeleri barındıran yalnızlık (Ernest & Cacioppo, 1999) “geçici” “durumsal” ve “kronik”, olmak üzere üç alt boyutta değerlendirilmektedir. *Geçici yalnızlık*; bireylerin farklı zamanlarda yaşadıkları düşük yoğunluklu ve kısa süreli yalnızlık duygusudur. *Durumsal yalnızlık*; boşanma, işten ayrılma, yakınlardan birisinin ölümü vb. birey için önemli bir olayın sonucunda kaygı, depresyon ve psikosomatik rahatsızlıklarla birlikte ortaya çıkmaktadır. *Kronik yalnızlık* ise bilişsel, duyuşsal ve davranışsal açıdan bireyin başkalarıyla ilişki kurabilme yeteneğini kaybetmesiyle sonuçlanan izolasyon duygusunun şiddetli bir şekilde yaşanmasıdır (Peplau, 1985; İmamoğlu, 2008).

Yalnızlık sebeplerine ve belirtilerine göre de sınıflandırılmıştır: Çevreyle ilişkilerin kesilerek depresyonla birlikte oluşan yalnızlığa *derin yalnızlık*; kişinin kendini toplum içinde yalnız hissetmesine *sosyal durum yalnızlığı*; beden ve çevre şartları iyi olsa bile psikolojik anlamda dış dünyadan beklenen destek alınmayınca, iç ve dış dünya arasında denge kurulamayınca ortaya çıkan duruma *duyuşsal yalnızlık*; görünen davranışları normal olan kişilerin dışarıya pek fazla yansıtmadıkları, ancak iç dünyalarında yoğun bir şekilde yaşadıkları yalnızlığa ise *gizli yalnızlık* denilmektedir (Demir, 1990).

Bu noktada yalnızlığın sağlıklı olan ve sağlıklı olmayan biçimlerinden söz edilebilir. İnsanın kendi seçimiyle ve geçici bir süre yalnızlığa çekilmesi çoğu

kere yapıcı ve yaratıcı sonuçlar ortaya çıkartabilmektedir. Mesela, edebiyatçılar, sanatçılar ve bilim adamlarının zaman zaman tercih ettikleri yalnızlık deneyimleri ile sufilerin inzivaya çekilmesi ve İslamî gelenekte “itikâf” olarak isimlendirilen “Ramazan ayının son on gününü camide veya başka bir ibadet mahallinde inzivaya çekilerek devamlı ibadetle meşgul olmak” bu kapsamda değerlendirilebilir. İnsanın iç dünyasındaki zenginlikleriyle karşılaşmasını sağlayan bu tür yalnızlık sağlıklıdır. Bireyin çevresiyle ahengini ve uyumunu bozan sağlıksız yalnızlık ise kişinin toplum içinde olduğu halde yalnızlık çekmesi, kendisini adeta toplumdan dışlanmış hissetmesi ya da topluma yabancılaşması biçiminde farklı formlarda ortaya çıkabilir (Geçtan, 1995; Yapıcı & Zengin, 2003).

Bugün modern psikolojide kullanıldığı anlamıyla *fiziksel yalnızlık* yani “yalnızlığa çekilmek” ile *psikolojik yalnızlık* yani “yalnızlık hissi yaşamak” ayrı kategorilerde ele alınmaktadır. Bu anlamda “yalnızlık hissi” fiziksel anlamda tek başına olmak demek değildir. Çünkü Raven ve Rubi’nin de (1995: 130) belirttiği üzere “yalnızlık nesnel bir durumu, yalnızlık hissi ise öznel bir yaşantıyı” ifade etmektedir. Başka bir deyişle fiziksel yalnızlık kişinin çevresinde başka insanların olmaması durumudur. Kuşkusuz bir insanın doğal çevresinden almaya alışageldiği fiziksel uyaranlardan mahrum kalması zaman içinde çeşitli davranış bozukluklarına sebep olabilir. Ancak fiziksel yalnızlık yerine ve durumuna göre olumlu sonuçlar da verebilir. Psikolojik yalnızlık ise kişinin büyük kalabalıklar içinde bile kendisini yalnız hissetmesidir (Özodaşık, 2001: 18). Bu anlamda o, insana acı veren, ürküten, ruhsal dengeyi ve sağlığı tehdit eden bir duygudur. Günümüz insanının yaşadığı yalnızlık hissini modernite ve onun uzantısı küreselleşmenin bir sonucu olarak ortaya çıktığı ifade edilen “kalabalık içinde yalnızlık çekmek” şeklinde kavramlaştırmak mümkündür (Kayıklık 2000: 48). Zira Köknel’in de (1995: 14) vurguladığı üzere modern insan diğer insanlarla birlikte yaşasa da yalnızlığı derinden hissetmektedir. Asıl sorun da bu noktada ortaya çıkmaktadır. Modernite ve küreselleşmenin sunduğu imkânlar maddi refah ve gündelik hayatın sürdürülmesi açısından sayısız kolaylıklar sağlasa da toplumsal yapının devamlılığını temin eden din, ahlak ve değerlerde yaşanan erozyonla birlikte aile kurumunun ciddi bir sarsıntı geçirmesi, bu anlamda özellikle boşanmaların artması, suçların çeşitlenmesi ve suçluluk oranlarının yükselmesi, bireysel ve toplu intihar hadiselerinin gittikçe çoğalması ve sıradanlaşması, patolojik cinselliğin meşru ve normal kabul edilmesi, acımasız savaşlar, kitle imha araçları, doğanın bozulan dengesi, tüketim ve lükse endeksli bir hayatın yaşamın anlamı haline dönüşmesi/dönüştürülme-

si, olmanın değil sahip olmanın kutsanması, bireyin kendi gözünde değil başkalarının gözünde var olma telaşı içine girmesi, yerel ve küresel ölçekte gelir dağılımındaki adaletsizlikler, ekonomik krizler, açlık, sefalet vb. pek çok husus modern insanı emniyetli olmayan bir dünyada yaşadığı hissine götürmekte, bu da onu korku ve depresyona itmektir. Çünkü hiçbir şey bizim düşündüğümüz gibi değildir. Olasılıklar hüküm sürmekte, bugün iyi, düzenli ve değerli olarak görünen şeyler, birden önemsizleşmekte ve kaybolmaktadır. Dünyanın hiçbir yerinde “evimizde” değiliz (Yalom, 2001: 568). Başka türlü ifade edecek olursak, küreselleşmeyle birlikte aşinalık duygusu yok olmakta, her geçen gün tehlikelerle dolu bir dünyada yaşamaya mahkûm ve mecbur kalınmaktadır. Bu ise hem yabancılaşma hem de psikolojik yalnızlık duygusunu tahrik etmektedir. İşte bu noktada şu soruya cevap aramak anlamlı olacaktır: Üniversite ortamı gençlerin “fiziksel”, “sosyal” ve “duygusal” yalnızlık yaşantılarına nasıl ve ne oranda etki etmektedir? Anlaşılan o ki kampüs, dersane, yurt, yemekhane ve eğlence ortamları öğrencilerin sosyal yalnızlığını azaltmakta fakat duygusal yalnızlıkları için yeterli bir çözüm olamamaktadır. Zira yüksek öğrenime devam eden öğrenciler arasında yüksek düzeyde yalnızlık çekenler azımsanmayacak bir orana ulaşmaktadır. Mesela, üniversiteli gençlerde yalnızlığın görülme yaygınlığı Demir’in (1990) bulgularına göre %15.4; Buluş’un (1997) tespitlerine göre %15.6’dır. Görüleceği üzere bahsi geçen her iki çalışmadan elde edilen değerler tamamen örtüşmektedir. Ancak Bacanlı’nın (2002) verdiği rakam oldukça yüksektir. Onun elde ettiği sonuçlara göre gençler %39 oranında kendilerini “yalnız”; %44 oranında “huzursuz/mutsuz” hissetmektedirler. Ülkemizde modernizmin etkisinin en çok hissedildiği üniversite ortamındaki bireylerin yalnızlık ve mutsuzluktan bu derece şikâyetçi olmaları, çevrelerini kuşatan yüzlerce kişiye rağmen iç dünyalarında yalnızlık çektikleri, yalnızlık ve mutsuzluğun birbirini sürekli beslediği şeklinde değerlendirilebilir.

Yalnızlık hadisesini kuramsal temelleri açısından izaha yönelik çeşitli teorik yaklaşımlar geliştirilmiştir. Bunlar arasında en çok dikkati çekenler; “Psikanalitik Kuram”, “Bağlanma Teorisi”, “Varoluşçu Yaklaşım”, “Bilişselci Yaklaşım” ve “Etkileşimsel Yaklaşım”dır (İmamoğlu, 2008). Literatürde yalnızlık konusu alınırken cinsiyet, yaş, öğrenim düzeyi, kişilik özellikleri, medeni durum, sosyo-ekonomik düzey, sosyal destek algısı, öz saygı, depresyon, intihar vb. değişkenlerin sıklıkla kullanıldığı görülmektedir (Peplau, 1985; İmamoğlu, 2008; Yaşar, 2007). Yerine ve durumuna göre bazen bağımlı bazen de bağımsız değişken olarak kullanılarak dindarlık ve maneviyatın yalnızlıkla ilişkisi de sorgulanmaktadır (Pargament, 2003; Yaparel, 1987; Kayıklık, 2000).

Dindarlıkla yalnızlık arasındaki ilişki hususunda farklı görüşler mevcuttur. Bazı araştırmacılar dinin yalnızlığa karşı güçlü bir savunma olduğunu söylerken, bazıları dinin duygusal boyutunu harekete geçiren temel güdünün kişisel yalnızlık hissi olduğunu (Karaca, 2003: 80; Kayıklık, 2000: 49), bazıları da dinî hayata sıkı sıkıya bağlanmanın sadece yalnızlık duygusuyla açıklanamayacağını ifade etmektedirler (Pargament, 2003: 226).

Schwab ve Petersen'e (1990: 336) göre UCLA Yalnızlık Ölçeği kullanılarak yapılan çalışmalarda genellikle dindarlıkla yalnızlık arasında negatif ilişki tespit edilmiştir. Paloutzian'ın (1996: 258) verdiği bilgiye göre dinsel sağlık puanları yüksek olanların yalnızlık puanlarının düşük olduğunu gösteren çalışmalar mevcuttur. Paloutzian ve Janigian'a (1986: 3) göre yalnızlık, kişinin hem duygusal hem sosyal hem de kişiler arası ilişkilerde nasıl bir yakınlık arzuladığıyla ilişkili bir husustur. İnançları, ibadetleri ve tecrübeyi içine alan, bu sebeple çok yönlü bir olgu olan dindarlık ile gündelik hayatın akışı içinde farklı biçimlerde ortaya çıkan yalnızlık, insanî tecrübenin temel görüntülerindedir. Dolayısıyla söz konusu her iki beşerî olgu arasında karşılıklı bir ilişki vardır. Ancak bu ilişki oldukça karmaşıktır. Zira dinin ve yalnızlığın birbiri üzerine etkisi hem dindarlık hem de yalnızlık tipine göre değişmektedir.

Baumeister ve Storch'ın (2004) 519 kolej öğrencisi üzerinde UCLA Yalnızlık Ölçeği ve dinî inanç skalası kullanılarak gerçekleştirdikleri çalışmanın sonuçlarına göre dinî inanç düzeyi ile yalnızlık arasındaki ilişki cinsiyete göre farklılaşmaktadır. Erkek öğrenciler açısından dindarlık arttıkça yalnızlık azalmaktadır, yani her iki olgu arasında anlamlılık düzeyine ulaşan ters yönlü bir ilişki çıkmıştır. Fakat kız öğrenciler açısından aynı sonuç tespit edilememiştir. Bu sonuç yazarlara göre, konuyla ilgili literatürde dinî inanç ile yalnızlık arasında ilişki yoktur yahut ters ilişki vardır ya da kadınlar açısından ters ilişkilidir şeklinde özetlenebilecek birbirinden oldukça farklı bulgularla uyuşmamaktadır.

Kirkpatrick, Shillito ve Kellas'ın (1999) yaş aralığı 18-22 olan 90 Protestan, 44 Katolik, 6 Yahudi, 23 ateist, 20 de diğer inançlar olmak üzere toplam 184 öğrenci üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmada tespit edilmiştir ki, sosyal destek algısı arttıkça yalnızlık azalmaktadır. Sosyal destekten sonra yalnızlığı etkileyen en önemli faktörlerden birisi de dindir. Özellikle dine önem verme, Tanrı'ya inanç, Tanrı ile ilişki, Tanrı'ya güvenli bağlanma yalnızlıkla ters yönlü ilişkilidir. Başka bir deyişle dindarlık arttıkça yalnızlık azalmaktadır. Cinsiyetler bağlamında düşünülecek olursa dinin yalnızlık üzerine etkisi dinî değişkenlere göre farklılık arz etmektedir. Bu bağlamda Tanrı'ya inanç, Tanrı ile içsel

ve derin ilişki kurma, Tanrı'ya güvenli bağlanma ve toplam (genel) dindarlık açısından kadınların erkeklere nispetle yalnızlıkla ilişkisi negatiftir. Yani kadınlarda dindarlık arttıkça yalnızlık düzeyi düşüş göstermektedir. Kadınların sosyal destek algısı ile dindarlık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki çıkmamıştır. Fakat erkeklerin sosyal destek algısı daha yüksektir. Buna göre dine önem veren, Tanrı'ya güvenli bağlanan, dindar erkekler kadınlara nispetle daha fazla sosyal destek algısı hissetmektedirler. Kanaatimizce bu sonuçları şöyle yorumlamak mümkündür: Erkekler dışarıdan aldıkları sosyal destekle, kadınlar ise inanç ve maneviyatlarından beslenen içsel psikolojik destekle yalnızlık hissini üstesinden gelmeye çalışmaktadırlar.

Freud'dan hareketle sofuluk ve iç güdümlü dindarlığın yalnızlık, reddedilme ve sosyal izolasyon tehdidine karşı koruyucu bir faktör olabileceği düşüncesinden hareket eden Burris, Batson, Altstaedten ve Stephens (1994), 72 öğrenci üzerinde gerçekleştirdikleri bir çalışmada tespit etmişlerdir ki, yüksek düzeyde yalnızlık çeken bireyler iç güdümlü dindarlık eğilimi göstermişlerdir. Ancak yüksek düzeyde yalnızlık göstermeyenlerde içe dönük dindarlık eğilimi gözlenmemiştir. Ayrıca dış güdümlü dindarlık ve arayış (quest) dindarlığı ile yalnızlık arasında herhangi bir ilişki ortaya çıkmamıştır.

Milevsky ve Levitt (2004) erinlik ve ergenlik döneminde bulunan 694 öğrenci üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmalarında dindar olanlarla (saf içe dönük dindar, saf dışı dönük dindar ve her iki kategoride yer almayan dindar) hiç dindar olmayanların yalnızlık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edememişlerdir.

Johnson ve Mullins'in (1989) 131 yaşlı üzerinde yürüttükleri çalışmanın sonuçlarına göre, muhtelif aile ve dostluk ilişkileri içerisinde dinin sosyal görüntülerine katılım oranı yükseldikçe yalnızlık düzeyi düşmektedir. Buna karşılık sosyal ilişki değişkenleri kontrol edildiği zaman yapılan analizler ortaya koymuştur ki öznel dindarlık ile yalnızlık arasındaki ilişki anlamlı değildir.

Duften ve Perlman (1986) 76 muhafazakâr inançlı, 80 muhafazakâr olmayan inançlı, 76 inançsız olmak üzere üç gruba ayırdıkları toplam 232 öğrenci üzerinde gerçekleştirdikleri bir çalışmada tespit etmişlerdir ki, gruplar arasında yalnızlık açısından anlamlı bir farklılık mevcut değildir. Başka bir deyişle dindar olup olmamak bireylerin yalnızlık düzeyini etkilememektedir.

“Duygusal tecrübelerden, düşüncelerden ve davranışlardan etkilenen dindarlığın bazı formları psikolojik sağlığa olumlu, bazıları da olumsuz tesir etmekte-

dir” düşüncesinden hareket eden Schwab ve Petersen (1990) tarafından 15-87 yaş aralığında 115 erkek 91 kadın olmak üzere toplam 207 kişi üzerinde gerçekleştirilen bir çalışmada dinî inanışlar ve dinî davranışlarla yalnızlık arasındaki ilişki incelenmiş ve şu sonuçlara ulaşılmıştır: Öfkeli Tanrı tasavvuru ile yalnızlık arasında pozitif, yardımsever/şefkatli Tanrı tasavvuru ve Kiliseye devamlılık (aktif Hıristiyanlık) ile yalnızlık arasında negatif bir ilişki vardır. Bununla birlikte dindarlıkla yalnızlık arasındaki ilişki bireyin psikolojik iyilik ve nörotizm düzeyiyle de ilişkilidir. Ayrıca yalnızlık-dindarlık ilişkisi hem dindarlığın görüntülerine hem de yalnızlığın tiplerine göre az ya da çok farklılaşabilmektedir.

Ülkemizde ise, dinsel hayatla psiko-sosyal uyum göstergeleri arasındaki ilişki üzerinde yoğunlaşan Yaparel’in (1987) çalışmasından elde edilen verilere göre dinsel hayatın farklı boyutları (inanç, ibadet ve dua, dinsel duygu ve dinsel bilgi) ile yalnızlık arasında tek yönlü ve tek boyutlu bir ilişki mevcut değildir, yani dinsel hayatın herhangi bir boyutu ile yalnızlık arasındaki ilişki bazı yaş gruplarında olumlu, bazılarında ise olumsuz çıkmaktadır. Kayıklık’ın (2000) meslek grupları üzerinde gerçekleştirdiği bir çalışmada içe ve dışa dönük dinsel eğilim ile yalnızlık arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte imam-hatiplerin (din görevlilerinin) ve yardımcı sağlık personelinin (hemşireler ve hasta bakıcıların) en fazla yalnızlık çeken grubu oluşturduğu görülmüştür. Ancak Kayıklık (2000) bu durumu dinsel gerekçelerle değil, onların meslekî ve sosyal hayatlarıyla ilişkilendirerek açıklamaya çalışmıştır. Yapıcı ve Zengin’in (2003) İlahiyat Fakültesi öğrencileri üzerinde yürüttükleri bir anket çalışmasında ise dinin etkisini hissetme ile yalnızlık arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Yani dinin etkisini hissetme düzeyi arttıkça yalnızlık düzeyinde artış söz konusu olmaktadır.

Her dinin kendi mensupları üzerinde farklı etkiler yapabileceği düşüncesinden hareketle dinî hayat ile yalnızlık arasında tespit edilen eğrisel sonuçları genelleme konusunda aceleci olmamak gerekir. Zira bu meselenin teorik ve ampirik temelleri kesin bir karar verme hususunda yeterli görünmemektedir.

Uygulama ve Yöntem

Problem

Dine ilgi ve yönelişin en düşük düzeyde olduğu, bu anlamda hayatın en az dindar olunan safhası şeklinde tanımlanan ilk yetişkinlik yıllarında, modernlik ve sekülerleşmenin taşıyıcı gücü kabul edilen üniversitelerde yüksek öğrenim gören gençlerin dinle ilgilenme düzeyleri ile yalnızlık düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır? Varsa bu ilişkinin yönü ve yoğunluğu nedir?

Hipotezler

A- Üniversiteli gençlerin yalnızlık düzeyleri ile (1) “Allah’ın varlığını iç dünyalarında hissetme”, (2) “günlük beş vakit namaz kılma”, (3) “Ramazan ayında oruç tutma”, (4) “dua etme”, (5) “tövbe etme”, (6) “özel dindarlık algısı” ve (7) “dine önem verme” düzeyleri arasında negatif ilişkiler bulunmaktadır. Buna göre dindarlık düzeyi arttıkça yalnızlık azalmaktadır.

B- Üniversiteli gençlerin (1) “cinsiyet” ve (2) “öğrenim gördükleri fakülte/bölgümlere” göre yalnızlık düzeyleriyle; (a) “Allah’ın varlığını iç dünyalarında hissetme”, (b) “günlük beş vakit namaz kılma”, (c) “Ramazan ayında oruç tutma”, (d) “dua etme”, (e) “tövbe etme”, (f) “özel dindarlık algısı” ve (g) “dine önem verme” düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler bulunmaktadır.

C- Üniversiteli gençlerin (1) “yaş” ve (2) “gelir” gruplarına göre yalnızlık düzeyleriyle; (a) “Allah’ın varlığını iç dünyalarında hissetme”, (b) “günlük beş vakit namaz kılma”, (c) “Ramazan ayında oruç tutma”, (d) “dua etme”, (e) “tövbe etme” (f) “özel dindarlık algısı” ve (g) “dine önem verme” düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler vardır.

Ayrıca, hipotezler kapsamında olmamakla birlikte “cinsiyet”, “yaş”, “gelir düzeyi” ve “öğrenim görülen fakülte/bölüm” değişkenlerinin yalnızlık duygusunu nasıl ve ne yönde etkilediği sorusuna da cevap aranmaktadır.

Evren ve Örneklem

Çalışmanın evreni Çukurova Üniversitesidir. Örneklem basit rastlantısal yöntemle seçilmiştir. Çalışmaya 614 kişi katılmış olup bunların 312’si (%50.8) kadın, 302’si (%49.2) ise erkektir. Örneklem yaş aralığı 17-27, yaş ortalaması 20.99’dur (ss. 1.85).

Tablo 1:
Örneklem Fakülte /Bölgümlere Göre Dağılımı

| No | Fakülte/Bölgüm | n: 614 | % |
|----|--------------------------------------|--------|-------|
| 1 | Tıp Fakültesi | 37 | 6,0 |
| 2 | Eğitim Fakültesi I | 105 | 17,1 |
| 3 | Eğitim Fakültesi II | 66 | 10,7 |
| 4 | Eğitim Fakültesi III | 32 | 5,2 |
| 5 | İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi | 43 | 7,0 |
| 6 | Mimarlık ve Mühendislik Fakültesi | 80 | 13,0 |
| 7 | İlahiyat Fakültesi | 54 | 8,8 |
| 8 | Ziraat Fakültesi | 52 | 8,5 |
| 9 | Fen Edebiyat Fakültesi | 64 | 10,4 |
| 10 | Meslek Yüksek Okulları | 81 | 13,2 |
| | Toplam | 614 | 100,0 |

Tablo 1’de de izleneceği üzere uygulamaya Tıp Fakültesi’nden 37 (%6.0), Eğitim Fakültesi I’den 105 (%17.1), Eğitim Fakültesi II’den 66 (%10.7), Eğitim Fakültesi III’den 32 (%5.2), İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi’nden 43 (%7.0), Mimarlık ve Mühendislik Fakültesi’nden 80 (%13.0), İlahiyat Fakültesi’nden 54 (%8.8), Ziraat Fakültesi’nden 52 (%8.5), Fen-Edebiyat Fakültesi’nden 64 (%10.4) ve Meslek Yüksek Okulları’ndan 81 (%13.2) öğrenci katılmıştır¹.

Ölçme Aracı, Değişkenler ve İstatistiksel İşlemler

UCLA Yalnızlık Ölçeği ilk defa Yaparel (1984) tarafından Türkçe’ye çevrilmiş ve kullanılmıştır. Daha sonra Demir (1989) tarafından yeniden ele alınan ölçeğin çevri çalışması son şeklini almış, güvenilirlik ve geçerlik analizleri yapılmıştır. Demir’in (1989) tespitlerine göre ölçeğin iç tutarlık katsayısı .96; test-tekrar test yöntemi ile gerçekleştirilen iki uygulama arasındaki korelasyon katsayısı ise .94’tür.

UCLA Yalnızlık Ölçeği 10’u düz ve 10’u ters yönde kodlanmış 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin her bir maddesinde sosyal ilişkilerle ilgili duygu ve düşünce belirten bir ifade sunulmakta ve bireylerden bu ifadedeki durumu ne sıklıkla yaşadıklarını likert tipi dörtlü bir derecelendirme (*ben bu durumu hiç yaşamam, ben bu durumu nadiren yaşarım, ben bu durumu bazen yaşarım ve ben bu durumu sık sık yaşarım*) üzerinden işaretlemeleri istenmektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 20, en yüksek puan 80, ortalama puan 40’dır. Ortalama puanın üstüne çıktıkça yalnızlık eğiliminin yükseldiği, altına düştükçe de söz konusu eğilimin azaldığı varsayılmaktadır. Bu çalışmada örneklemin ölçekten aldığı en düşük puan 20, en yüksek puan 76, ortalama puan ise 35.21’dir (ss. 10.13). Ölçeğin Alpha Cronbach katsayısı ise .89 olarak çıkmıştır.

Araştırmada dinî hayat yedi farklı değişkenle ifade edilmiştir. Bunlar; “Allah’ın varlığını iç dünyada hissetme”, “günlük beş vakit namaz kılma”, “Ramazan ayında oruç tutma”, “günlük hayat içerisinde dua etme”, “hata ya da günah işlendiği hissedildiğinde tövbe etme”, “dine önem verme” ve “özel dindarlık” düzeyidir. Dinsel hayatın farklı görüntülerini içeren söz konusu dinî değişkenler Likert tipi derecelendirilerek kullanılmıştır. Namaz kılma ve

1 Uygulamada Eğitim Fakültesi üç kısma ayrılmıştır. İlköğretim Bölümü içerisinde yer alan “Sınıf Öğretmenliği” ve “Sosyal Bilgiler Öğretmenliği” anabilim dalları *Eğitim Fakültesi I*, Yabancı Diller Bölümünü oluşturan İngilizce, Fransızca ve Almanca Öğretmenliği *Eğitim Fakültesi II*, “Orta Öğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Bölümü Felsefe Grubu Öğretmenliği” ve “Psikolojik Danışma ve Rehberlik” *Eğitim Fakültesi III* şeklinde gruplandırılmıştır. Adana Meslek Yüksek Okulu, Sağlık Meslek Yüksek Okulu, Beden Eğitimi Spor Yüksek Okulu (BESYO) başta olmak üzere Meslek Yüksek Okulları kendi içinde bir grup olarak tasarlanmıştır.

Ramazan'da oruç tutma daha ziyade *geleneksel-kurumsal dindarlık*, Allah'ın varlığını iç dünyada hissetme, dua etme ve tövbe etme ise *bireysel dindarlık* kapsamında değerlendirilmiştir.

Yalnızlık ve dinî hayatın farklı görüntüleri bağımlı değişkenlerdir. Cinsiyet ve öğrenim görülen bölüm bağımsız kategorik değişken, yaş ve gelir durumu ise hem bağımlı-sürekli hem de gruplandırılmak suretiyle bağımsız-sabit kategorik değişken şeklinde kullanılmıştır.

Anket verilerinin hem girilmesinde hem de bunların farklı istatistiksel tekniklerle analiz edilmesinde SPSS (11.5) programı kullanılmıştır.

Veriler çözümlenirken, t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve korelasyon tekniklerinden yararlanılmıştır.

Bulgular

Araştırmada ilk olarak *cinsiyetlerine* göre üniversiteli gençlerin *yalnızlık* düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığı sorgulanmış, bu çerçevede cinsiyete göre yalnızlıkla dinî hayatın farklı görüntüleri (Allah'ın varlığını iç dünyada hissetme, günlük beş vakit namaz kılma, Ramazan ayında oruç tutma, dua etme, tövbe etme, dine önem verme ve öznel dindarlık algısı) arasındaki ilişkilere bakılmıştır. İkinci olarak sürekli değişken şeklinde kullanılan gelir düzeyi ve yaş ile gençlerin yalnızlık seviyeleri arasındaki ilişkiler incelenmiş, daha sonra kategorik değişkene dönüştürülen gelir düzeyi ve yaş gruplarına göre yalnızlığın dinî hayatın farklı görüntüleriyle ilişkisi tespiti için çalışılmıştır. Üçüncü olarak fakülte/bölgümlere göre yalnızlık düzeyinin farklılaşıp farklılaşmadığı sorgulanmış, daha sonra analizler derinleştirilerek gençlerin öğrenim gördükleri fakülte/bölgümlere göre yalnızlık düzeyleriyle dinî yaşayışın farklı görüntüleri arasındaki ilişkiler ele alınmıştır. Son olarak üniversite öğrencilerinin yalnızlık düzeyleriyle dinî yaşantının farklı görünümleri arasındaki korelasyonlar incelenmiştir.

Tablo 2:
Cinsiyete Göre Yalnızlık

| Cinsiyet | n | x | ss | sd | t | p |
|----------|-----|-------|-------|-----|-------|------|
| Kız | 312 | 34.89 | 10.65 | 612 | -.785 | .433 |
| Erkek | 302 | 35.54 | 9.57 | | | |

Tablo 2'ye göre kız öğrencilerin yalnızlık puanı ortalama 34.89'dur. Bu haliyle onlar erkeklere nispetle daha az yalnızlık duygusu içerisindedirler. Zira erkek öğrencilerin yalnızlık düzeyleri ortalama 35.54'tür. Görüleceği üzere erkekler kızlara göre daha fazla yalnızlık çekmektedirler. Ancak t-testi sonuçları her iki cinsiyet arasında gözlenen bu farklılığın anlamlılık seviyesine ulaşmadığını ortaya koymaktadır ($t = -.785$; $p > .05$).

Tablo 3:
Cinsiyete Göre Yalnızlığın Dindarlığın Farklı Görüntüleri ile İlişkisi

| Pearson Korelasyon | Kadın | Erkek |
|--|--|--|
| Yalnızlık ve Allah'ın varlığını hissetme | $r = -.103$ $p = .071$ $n = 311$ | $r = -.115^*$ $p = .047$ $n = 298$ |
| Yalnızlık ve Namaz Kılma | $r = .054$ $p = .338$ $n = 312$ | $r = .102$ $n = .078$ $p = 301$ |
| Yalnızlık ve Oruç Tutma | $r = .023$ $p = .692$ $n = 311$ | $r = .020$ $p = .735$ $n = 298$ |
| Yalnızlık ve Dua Etme | $r = -.030$ $p = .598$ $n = 312$ | $r = .066$ $n = .254$ $p = 299$ |
| Yalnızlık ve Tövbe Etme | $r = .009$ $p = .869$ $n = 305$ | $r = .002$ $p = .966$ $n = 297$ |
| Yalnızlık ve Dine Önem Verme | $r = -.015$ $p = .788$ $n = 312$ | $r = -.014$ $n = .803$ $p = 301$ |
| Yalnızlık ve Öznel Dindarlık Algısı | $r = -.115^*$ $p = .044$ $n = 310$ | $r = .024$ $p = .684$ $n = 300$ |

* $p < .05$

Tablo 3'deki sonuçlara göre, kadınlarda öznel dindarlık algısı ile yalnızlık arasında ($r = -.115$, $p < .05$) erkeklerde ise Allah'ın varlığını hissetme ile yalnızlık arasında ($r = -.115$, $p < .05$) anlamlılık düzeyine ulaşan ters yönlü ilişkiler mevcuttur. Her iki cinsiyete göre yalnızlıkla günlük beş vakit namaz kılma, Ramazan'da oruç tutma, dua etme, tövbe etme ve dine önem verme arasında gözlenen ilişkiler anlamlılık düzeyine ulaşmamıştır ($p > .05$).

Tablo 4:
Gelir Düzeyi ve Yaş Göre Yalnızlık (Pearson Korelasyon)

| | n | r | p | |
|--------------------------|-----|-------|------|-----------|
| Yalnızlık & Gelir Düzeyi | 610 | -.109 | .007 | $p < .01$ |
| Yalnızlık & Yaş | 601 | -.081 | .047 | $p < .05$ |

Tablo 4’deki sonuçlara göre yalnızlık ile gelir seviyesi arasında anlamlılık düzeyine ulaşan ters yönlü bir ilişki vardır ($r = -.109$, $p < .01$). Yaş ile ilgili analizde de benzer bir durum ortaya çıkmaktadır. Gençlerin yalnızlık puanları ile yaşları arasında anlamlılık seviyesi pek kuvvetli olmayan ters yönlü bir ilişki gözlenmektedir ($r = -.081$; $p < .05$).

Tablo 5:
Yaş Gruplarına Göre Yalnızlığın Dinî Değişkenlerle İlişkisi

| Pearson Korelasyon | 17-19 | 20-23 | 24-27 |
|--|--|---|---------------------------------------|
| | Yaş Grubu | Yaş Grubu | Yaş Grubu |
| Yalnızlık ve Allah’ın varlığını hissetme | $r = .004$ $p = .961$ $n = 133$ | $r = -.173^{**}$ $p = .001$ $n = 402$ | $r = -.001$ $p = .994$ $n = 61$ |
| Yalnızlık ve Namaz Kılma | $r = .272^{**}$ $p = .002$ $n = 133$ | $r = -.002$ $p = .974$ $n = 406$ | $r = .132$ $p = .309$ $n = 61$ |
| Yalnızlık ve Oruç Tutma | $r = .158$ $p = .071$ $n = 131$ | $r = -.058$ $p = .245$ $n = 404$ | $r = .207$ $p = .109$ $n = 61$ |
| Yalnızlık ve Dua Etme | $r = .005$ $p = .953$ $n = 133$ | $r = -.093$ $p = .063$ $n = 404$ | $r = .044$ $p = .739$ $n = 61$ |
| Yalnızlık ve Tövbe Etme | $r = -.009$ $p = .915$ $n = 131$ | $r = -.008$ $p = .870$ $n = 398$ | $r = .108$ $p = .413$ $n = 60$ |
| Yalnızlık ve Dine Önem Verme | $r = .092$ $p = .292$ $n = 133$ | $r = -.085$ $p = .086$ $n = 406$ | $r = .092$ $p = .482$ $n = 61$ |
| Yalnızlık ve Öznel Dindarlık Algısı | $r = .035$ $p = .691$ $n = 133$ | $r = -.119^{*}$ $p = .017$ $n = 403$ | $r = .094$ $p = .472$ $n = 61$ |

* $p < .05$ ** $p < .01$

Tablo 5’de 17-19 yaş grubu üniversiteli gençlerin yalnızlık düzeyleri ile dinî hayatın görüntüleri arasındaki ilişkiler görülmektedir. Buna göre 17-19 yaş grubundaki gençlerin yalnızlık seviyeleriyle günlük namaz kılma düzeyleri arasında pozitif yönde ($r = .272$; $p < .01$) anlamlı bir ilişki mevcuttur. Ancak söz konusu yaş grubunun yalnızlık puanlarıyla Allah’ın varlığını iç dünyada hissetme, oruç tutma, dua etme, tövbe etme, dine önem verme ve öznel dindarlık algıları arasında anlamlılık seviyesine ulaşan herhangi bir ilişki ortaya çıkmamıştır. 20-23 yaş grubunu oluşturan gençlerin yalnızlık düzeyleriyle Allah’ın varlığını hissetme ($r = -.173$; $p < .01$) ve öznel dindarlık algıları arasında ($r = -.119$; $p < .05$) negatif yönde seyreden anlamlı ilişkiler gözlenmektedir. Burada söz konusu edilen her iki dinî değişken dışında kalan diğer dinî değişkenlerle yalnızlık arasındaki iliş-

kiler anlamlılık seviyesine erişmemektedir. 24-27 yaş grubunu oluşturan gençlerin yalnızlık düzeyleriyle dinî hayatın farklı görüntüleri arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler çıkmamıştır.

Tablo 6:
Gelir Düzeyine Göre Yalnızlığın Dinî Değişkenlerle İlişkisi

| Pearson Korelasyon | Alt Gelir Grubu | Orta Gelir Grubu | Üst Gelir Grubu |
|--|------------------------------|---------------------------------|------------------------------|
| Yalnızlık ve Allah'ın varlığını hissetme | r= -.096 p= .446 n= 65 | r= -.136** p= .002 n= 513 | r= .198 p= .322 n= 27 |
| Yalnızlık ve Namaz Kılma | r= .227 p= .065 n= 67 | r= .036 p= .420 n= 515 | r= .339 p= .084 n= 27 |
| Yalnızlık ve Oruç Tutma | r= .162 p= .190 n= 67 | r= -.011 p= .811 n= 512 | r= .172 p= .400 n= 26 |
| Yalnızlık ve Dua Etme | r= .113 p= .367 n= 66 | r= -.092* p= .037 n= 514 | r= .225 p= .260 n= 27 |
| Yalnızlık ve Tövbe Etme | r= .158 p= .210 n= 65 | r= -.045 p= .310 n= 506 | r= .323 p= .100 n= 27 |
| Yalnızlık ve Dine Önem Verme | r= .203 p= .199 n= 67 | r= -.085 p= .053 n= 515 | r= .431* p= .025 n= 27 |
| Yalnızlık ve Öznel Dindarlık Algısı | r= .001 p= .994 n= 66 | r= -.088* p= .046 n= 513 | r= .437* p= .013 n= 27 |
| | *p<.05 | **p<.01 | |

Tablo 6'daki bulgular göstermektedir ki, alt gelir grubunda olanların yalnızlık düzeyleri ile dinî yaşantı düzeyleri arasında anlamlılık derecesine ulaşan bir ilişki mevcut değildir. Orta gelir grubunda bulunanların yalnızlık düzeyleri ile Allah'ın varlığını iç dünyada hissetme ($r = -.136$, $p < .01$), dua etme sıklığı ($r = -.092$, $p < .05$) ve öznel dindarlık algısı ($r = -.088$, $p < .05$) arasında anlamlılık düzeyine ulaşan ters yönlü ilişkiler vardır. Bu grupta yer alanların yalnızlık seviyeleri ile namaz kılma, oruç tutma, tövbe etme ve dine önem verme düzeyleri arasındaki ilişkiler anlamlılık derecesine ulaşmamıştır. Üst gelir grubunda bulunanlar da ise sonuçlar daha farklıdır. Çünkü bu kategoride yer alanların yalnızlık düzeyleri ile dine önem verme ($r = .431$, $p < .05$) ve öznel dindarlık algıları ($r = .437$, $p < .05$) arasında pozitif yönde korelasyonlar bulunmuştur. Bununla birlikte üst gelir grubunda yer alanların yalnızlık düzeyleriyle Allah'ın varlığını iç dünyada hissetme, namaz kılma, oruç tutma, dua etme ve tövbe etme düzeyleri arasında anlamlılık seviyesine ulaşan bir ilişki gözlenmemiştir.

Tablo 7:
Fakülte/ Bölümlere Göre Yalnızlık

| No | Fakülte/Bölüm | n | x | ss | |
|----|--------------------------------------|-----|-------|-------|-----------|
| 1 | Tıp Fakültesi | 37 | 37.78 | 11.90 | |
| 2 | Eğitim Fakültesi I | 105 | 35.50 | 10.05 | |
| 3 | Eğitim Fakültesi II | 66 | 33.48 | 10.20 | |
| 4 | Eğitim Fakültesi III | 32 | 36.47 | 11.00 | sd= 9/604 |
| 5 | İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi | 43 | 35.47 | 9.22 | F= 1.843 |
| 6 | Mimarlık ve Mühendislik Fakültesi | 80 | 36.49 | 9.60 | p= .58 |
| 7 | İlahiyat Fakültesi | 54 | 35.22 | 9.32 | p>.05 |
| 8 | Ziraat Fakültesi | 52 | 30.81 | 8.57 | |
| 9 | Fen Edebiyat Fakültesi | 64 | 35.33 | 9.65 | |
| 10 | Meslek Yüksek Okulları | 81 | 35.89 | 11.17 | |
| | Toplam | 614 | 35.21 | 10.13 | |

Tablo 7’deki değerler göstermektedir ki, gençler arasında en fazla yalnızlık çekenler 37.78 ortalama puanla Tıp Fakültesi öğrencileridir. Mimarlık-Mühendislik Fakültesi öğrencileri ortalama 36.49 puanla en çok yalnızlık çeken ikinci grubu oluşturmaktadır. Eğitim Fakültesi III öğrencileri ise, yalnızlık düzeyleri açısından küçük bir farkla üçüncü sırada yer almaktadır. Bunları ise sırasıyla Meslek Yüksek Okulları (ort: 35.89), Eğitim Fakültesi I (ort: 35.50), İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi (ort: 35.47), Fen-Edebiyat Fakültesi (ort: 35.33), İlahiyat Fakültesi (ort: 35.22), Eğitim Fakültesi II (ort: 33.48) öğrencileri takip etmektedir. En az yalnızlık çekenler ise Ziraat Fakültesi öğrencileridir (ort: 30.81). Burada da izlenebileceği üzere yüksek seviyede ilahiyat eğitimi gören öğrenciler orta sıralarda yer alırken tıp tahsili yapanların yalnızlık düzeyi oldukça yüksektir. Tıp Fakültesi ile Ziraat Fakültesi öğrencileri iki farklı uçta yer almaktadır. Ancak tek yönlü ANOVA gruplar arasında gözlenen puan farklılığının anlamlılık seviyesine ulaşmadığını ifade etmektedir (F= 1.843; p>.05).

Tablo 8:
Fakülte/Bölümlere Göre Yalnızlıkla Dinî Hayatın Farklı Görüntüleri Arasındaki İlişkiler

| Pearson Korelasyon | Yalnızlık ve Allah'ın varlığını hissetme | Yalnızlık ve Namaz Kılma | Yalnızlık ve Oruç Tutma | Yalnızlık ve Dua Etme | Yalnızlık ve Tövbe Etme | Yalnızlık ve Dine Önem Verme | Yalnızlık ve Özel Dindarlık Algısı |
|--------------------|--|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------------|
| Tıp Fak. | r=-.089 p= .600 n= 37 | r=-.145 p= .393 n= 37 | r=-.075 p= .660 n= 37 | r=-.118 p= .485 n=37 | r=-.148 p= .395 n= 35 | r= .066 p=.697 n= 37 | r= -.293 p= .073 n= 37 |
| Eğt. Fak.I | r= .019 p= .846 n=104 | r= .032 p= .744 n=104 | r= .070 p= .480 n=104 | r= .106 p= .291 n=102 | r= -.017 p= .864 n=104 | r= .065 p= 509 n= 105 | r= .076 p= .443 n=103 |

| | | | | | | | |
|-----------------------------------|-----------|----------|----------|-----------|-----------|----------|----------|
| | r= .124 | r= .180 | r= -.003 | r= .034 | r= .166 | r= .069 | r= -.129 |
| Eğt. Fak. II | p= .320 | p= .148 | p= .981 | p= .789 | p= .185 | p= .583 | p= .302 |
| | n= 66 | n= 66 | n= 66 | n= 66 | n= 66 | n= 66 | n= 66 |
| | r= .058 | r= .261 | r= .206 | r= .118 | r= .033 | r= .113 | r= .248 |
| Eğt Fak. III | p= .754 | p= .150 | p= .257 | p= .520 | p= 860 | p= .543 | p= .179 |
| | n= 32 | n= 32 | n= 32 | n= 32 | n=32 | n= 31 | n= 31 |
| İktisadi ve İdari Bil. Fak. | r= -.131 | r= .114 | r= .140 | r= -.075 | r= .219 | r= -.057 | r= .248 |
| | p= .414 | p= .468 | p= .369 | p= .633 | p= .164 | p= .718 | p= .179 |
| | n= 41 | n= 43 | n= 43 | n=43 | n=42 | n= 43 | n= 31 |
| Mimarlık- Mühendislik Fak. | r= -.190 | r= .224* | r= -.054 | r= -.223* | r= -.041 | r= -.161 | r= -.027 |
| | p= .091 | p= .046 | p= .642 | p= .047 | p= .715 | p= .152 | p= .867 |
| | n= 80 | n= 80 | n= 76 | n= 80 | n= 80 | n= 80 | n= 42 |
| | r= -.052 | r= -.178 | r= .001 | r= -.267 | r= -.310* | r= -.059 | r= .032 |
| İlahiyat Fak. | p= .717 | p= .198 | p= .997 | p= .051 | p= .024 | p= .671 | p= .818 |
| | n= 52 | n= 54 | n= 54 | n= 54 | n= 53 | n= 54 | n= 54 |
| | r= -.027 | r= -.132 | r= -.155 | r= -.133 | r= .030 | r= -.137 | r= .039 |
| Ziraat Fak. | p= .851 | p= .352 | p= .272 | p= .376 | p= .837 | p= .331 | p= .782 |
| | n= 52 | n= 52 | n= 52 | n= 52 | n= 51 | n= 52 | n= 52 |
| Fen -Ed. Fak. | r= .019 | r= .098 | r= .070 | r= -.041 | r= -.319* | r= .041 | r= -.211 |
| | p= .883 | p= .442 | p= .585 | p= .749 | p= .011 | p= .747 | p= .097 |
| | n= 64 | n= 64 | n= 64 | n= 64 | n= 63 | n= 64 | n= 63 |
| | r= | r= .132 | r= .068 | r= .017 | r= .181 | r= -.016 | r= -.091 |
| MYO | p= .410** | p= .240 | p= .546 | p= .878 | p= .112 | p= .888 | p= .419 |
| | n= 81 | n= 81 | n= 81 | n= 81 | n= 78 | n= 81 | n= 81 |

*p<.05 **p<.01

Tablo 8'deki değerlere göre Tıp Fakültesi, Eğitim Fakültesi I, Eğitim Fakültesi II, Eğitim Fakültesi III ve İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Ziraat Fakültesi, Fen-Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin yalnızlık düzeyleri ile dinî hayatın farklı görüntüleri arasındaki ilişkiler istatistiksel olarak anlamlılık düzeyine erişmemektedir ($p>.05$). Mimarlık-Mühendislik Fakültesi öğrencilerinin yalnızlık düzeyleriyle namaz kılma sıklıkları arasında pozitif ($r= .224$; $p<.046$); dua etme sıklıkları arasında ise negatif ($r= .223$; $p<.047$) yönde seyreden $p<.05$ düzeyinde anlamlı ilişkiler ortaya çıkmıştır. Ancak Mimarlık Mühendislik Fakültesi öğrencilerinin yalnızlık düzeyleriyle dinî hayatın diğer görüntüleri arasında anlamlılık seviyesine ulaşan bir ilişki gözlenmemiştir ($p>.05$). İlahiyat Fakültesi ve Fen-Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin yalnızlık düzeyleri ile Allah'ın varlığını iç dünyalarında hissetme, namaz kılma, oruç tutma, dua etme, dine önem verme ve öznel dindarlık algıları arasında anlamlılık seviyesine ulaşan bir ilişki tespit edilmemiştir ($p>.05$). Fakat söz konusu her iki bölüm öğrencilerinin yalnızlıkla tövbe etme düzeyleri arasında $p<.05$ düzeyine negatif ilişki görülmüştür (İlahiyat Fak. $r= -.310$; Fen-Edebiyat Fak. $r= -.319$). Meslek Yüksek Okullarında (MYO) öğrenim gören gençlerin yalnızlık seviyeleri ile Allah'ın varlığını iç dünyalarında hissetme sıklıkları arasında $p<.01$ düzeyinde ters yönlü bir ilişki mevcuttur ($r= -.410$). Ancak onların yalnızlık puanlarıyla dinî hayatın diğer görüntüleri arasında anlamlılık seviyesine ulaşan bir ilişki gözlenmemiştir ($p>.05$).

Tablo 9:

Yalnızlık ile Dindarlığın Farklı Görüntüleri Arasındaki Pearson Korelasyon

| | n | r | p | |
|--|----------|----------|----------|-------|
| Yalnızlık & Allah'ın Varlığını İç Dünyada Hissetme | 609 | -.110 | .007 | p<.01 |
| Yalnızlık & Günlük Beş Vakit Namaz Kılma | 613 | .074 | .065 | p>.05 |
| Yalnızlık & Ramazan'da Oruç Tutma | 609 | .020 | .626 | p>.05 |
| Yalnızlık & Dua Etme | 611 | -.053 | .192 | p>.05 |
| Yalnızlık & Tövbe Etme | 602 | .001 | .980 | p>.05 |
| Yalnızlık & Dine Önem Verme | 613 | -.018 | .656 | p>.05 |
| Yalnızlık & Öznel Dindarlık Algısı | 610 | -.052 | .204 | p>.05 |

Tablo 9'da gençlerin yalnızlık düzeyleri ile dinî hayatın farklı görüntüleri arasındaki ilişkiler görülmektedir. Buna göre Allah'ın varlığını iç dünyalarında hissetme ile yalnızlık arasında anlamlılık seviyesine ulaşan ters yönlü bir ilişki söz konusudur ($r = -.110$, $p < .01$). Ancak gençlerin yalnızlık düzeyleri ile günlük beş vakit namaz kılma ($r = .074$), Ramazan ayında oruç tutma ($r = .20$), dua etme ($r = -.053$), tövbe etme ($r = .001$), dine önem verme ($r = -.018$) ve öznel dindarlık algıları ($r = -.052$) arasında anlamlılık seviyesine ulaşan bir ilişki tespit edilememiştir ($p > .05$).

Tartışma ve Sonuç

Hipotez A'da yalnızlıkla dinî hayatın farklı görüntüleri arasında ters yönlü ilişkilerin çıkacağı ön görülmekteydi. Elde edilen bulgular A1 nolu hipotezin desteklendiğini, A2, A3, A4, A5, A6, ve A7 nolu hipotezlerin desteklenmediğini ortaya koymaktadır. Buna göre sadece Allah'ın varlığını iç dünyada hissetme ile yalnızlık arasında negatif yönde seyreden anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Üniversiteli gençlerin Allah'ın varlığını iç dünyalarında hissetme düzeyleri arttıkça yalnızlık düzeylerinde düşüş gözlenmektedir. Buradan hareketle yalnızlıkla dinî hayatın farklı görüntüleri arasındaki ilişkisinin tek yönlü ve doğrusal olmadığını söylemek mümkündür. Paloutzian ve Janigian (1986), Kirkpatrick, Shillito ve Kellas (1999), Schwab ve Petersen (1990) ve Yaparel'in (1987) tespitleri de bu yöndedir.

Üniversiteli gençlerin kız ya da erkek olmaları yalnızlık düzeylerini farklılaştırmamaktadır ($p > .05$). Ancak, yalnızlıkla dinî hayatın farklı görüntüleri arasındaki ilişkilere cinsiyet açısından bakıldığında daha farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Kız öğrencilerin yalnızlık düzeyleriyle öznel dindarlık algıları, erkek öğrencilerin yalnızlık düzeyleri ile de Allah'ın varlığını iç dünyalarında

hissetme seviyeleri arasında $p < .05$ düzeyinde ters yönlü ilişkiler bulunmuştur. Buna göre kız öğrencilerin öznel dindarlık algıları, erkek öğrencilerin ise Allah'ın varlığını iç dünyalarında hissetme düzeyleri yükseldikçe yalnızlık puanlarında anlamlı bir düşüş eğilimi gözlenmektedir. Bu sonuca göre B1 hipotezinin kısmen destek bulunmuştur. Çünkü cinsiyet açısından yalnızlıkla dinî hayatın farklı görüntüleri arasında, sadece "B1a" ve "B1f" maddelerinde pek kuvvetli olmayan ters yönlü ilişkiler elde edilmiştir. Her iki cinsiyet açısından yalnızlıkla günlük namazları kılma (B1b), Ramazan ayına oruç tutma (B1b), dua etme (B1d), tövbe etme (B1e) ve dine önem verme (B1g) arasında gözlenen ilişkiler istatistiksel olarak anlamlılık seviyesine ulaşmamıştır ($p > .05$). Bu bulgular Baumeister ve Storch'ın (2004) tespitleriyle kısmen uyusmaktadır. Onlara göre erkek öğrenciler açısından dindarlık arttıkça yalnızlık düzeyi azalmaktadır. Fakat kız öğrenciler açısından aynı sonuç tespit edilememiştir. Kirkpatrick, Shillito ve Kellas'ın (1999) kadınlarda dindarlık arttıkça yalnızlık düzeyinin düşüş gösterdiği yönündeki tespitleri de kız öğrencilerin öznel dindarlık algılarıyla yalnızlık düzeyleri arasında ters yönlü ilişki gösteren bulgularımızla kısmen uyusmaktadır.

Gençlerin öğrenim gördükleri bölüme göre yalnızlık düzeylerinde farklılaşma tespit edilmemiştir. Burada dikkat çekici nokta yüksek seviyede din eğitimi alan İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin yalnızlık düzeylerinin diğer fakülte/bölüm öğrencilerinden farklılaşmamasıdır.

Öğrenim görülen fakülte/bölgümlere göre yalnızlıkla dinî hayatın farklı görüntüleri arasındaki ilişkiler oldukça karmaşıktır. Zira Tıp Fakültesi, Eğitim Fakültesi I, Eğitim Fakültesi II, Eğitim Fakültesi III ve İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi ve Ziraat Fakültesi öğrencilerinin yalnızlık düzeyleri ile dinî hayatın farklı görüntüleri arasındaki ilişkiler istatistiksel olarak anlamlılık düzeyine erişmemektedir ($p > .05$). Mimarlık-Mühendislik Fakültesi öğrencilerinin yalnızlık düzeyleriyle namaz kılma sıklıkları arasında pozitif; dua etme sıklıkları arasında ise negatif yönde seyreden anlamlı ilişkiler mevcuttur ($p < .05$). Buna göre Mimarlık-Mühendislik Fakültesi öğrencilerinin yalnızlık hisleri arttıkça namaz kılma düzeylerinde artış gözlenirken, dua etme sıklığı arttıkça yalnızlık seviyelerinde düşüş eğilimi ortaya çıkmaktadır. Ancak Mimarlık-Mühendislik Fakültesi öğrencilerinin yalnızlık düzeyleriyle dinî hayatın diğer görüntüleri arasında anlamlılık seviyesine ulaşan bir ilişki gözlenmemiştir ($p > .05$). İlahiyat Fakültesi ve Fen-Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin yalnızlık düzeyleri ile Allah'ın varlığını iç dünyalarında hissetme, namaz kılma, oruç tutma, dua etme,

dine önem verme ve öznel dindarlık algıları arasında anlamlılık seviyesine ulaşan bir ilişki tespit edilmemiş ($p>.05$), fakat onların yalnızlıkla tövbe etme düzeyleri arasında $p<.05$ düzeyine negatif ilişki görülmüştür. İlahiyat Fakültesi ve Fen-Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin yalnızlık düzeyleri arttıkça tövbe etme düzeyleri düşmekte, tövbe etme düzeyleri arttıkça da yalnızlık düzeyleri azalmaktadır. Meslek Yüksek Okullarında öğrenim gören gençlerin yalnızlık seviyeleri ile Allah'ın varlığını iç dünyalarında hissetme sıklıkları arasında $p<.01$ düzeyinde ters yönlü bir ilişki mevcuttur ($p<.01$). Burada gözlenen ilişkiye göre söz konusu öğrencilerin Allah'ın varlığını iç dünyalarında hissetme düzeyleri arttıkça yalnızlık düzeyleri düşüş göstermektedir. Ancak onların yalnızlık puanlarıyla dinî hayatın diğer görüntüleri arasında anlamlılık seviyesine ulaşan bir ilişki mevcut değildir ($p>.05$). Öğrenim görülen bölümlere ilişkin bu bulgular “B2a”, “B2b”, “B2d” ve “B2f” hipotezlerinin destek bulduğu anlamına gelmektedir. Bu noktada şu hususu özellikle belirtmek gerekir: Öğrenim görülen bölüm açısından elde edilen sonuçlar oldukça dikkat çekicidir. Çünkü dinî hayatın farklı görüntüleri açısından pozitif ya da negatif tek yönlü doğrusal bir ilişki ortaya çıkmamıştır. Mesela Mimarlık-Mühendislik Fakültesi öğrencilerinde yalnızlıkla günlük namazların kılınma sıklığı pozitif, fakat yalnızlıkla dua etme sıklığı arasında negatif ilişki tespit edilmiştir. Başka bir deyişle Mimarlık-Mühendislik Fakültesi öğrencilerinde namaz kılma düzeyi çoğaldıkça yalnızlık yükselirken dua etme sıklığı arttıkça yalnızlık azalmaktadır.

Yalnızlıkla yaş ($p<.05$) ve gelir düzeyi ($p<.01$) arasında anlamlılık seviyesine ulaşan ters yönlü ilişkiler gözlenmiştir. Buna göre yaş büyüdükçe ve gelir arttıkça gençlerin yalnızlık hissinde azalma ortaya çıkmaktadır.

Yaş kategorik değişkene dönüştürüldüğünde 17-19 yaş grubunu oluşturan gençlerin yalnızlık düzeyleriyle günlük namazları kılma sıklıkları arasında pozitif yönde ilerleyen anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır ($p<.01$). Günlük namaz kılma sıklığı arttıkça yalnızlık hissi de artış göstermektedir. Söz konusu bu yaş kategorisinde dinî hayatın diğer görüntüleri ile yalnızlık arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir. 20-23 yaş grubunu oluşturan gençlerin yalnızlık düzeyleriyle Allah'ın varlığını hissetme ($p<.01$) ve öznel dindarlık algıları ($p<.05$) arasındaki ilişkiler ise negatif yönde seyretmektedir. Yani onların Allah'ın varlığını hissetme ve öznel dindarlık algıları yükseldikçe yalnızlık seviyeleri azalmaktadır. 24-27 yaş grubunu oluşturan gençlerin yalnızlık düzeyleriyle dinî hayatın farklı görüntüleri arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler gözlenmemiştir. Buradan elde edilen bulgular C1a, C1b ve C1f hipotezlerinin

desteklendiğini teyit etmektedir. Yaş grupları bakımından dinsel hayatın farklı görüntüleri ile yalnızlık arasında negatif, pozitif ve nötr ilişkiler ortaya çıkması Yaparel'in (1987) tespitleriyle uyusmaktadır. Zira Yaparel'e (1987) göre dinsel hayatın herhangi bir boyutu ile yalnızlık arasındaki ilişkiler bazı yaş gruplarında olumlu olurken diğerlerinde olumsuz çıkmaktadır.

Alt gelir grubunda olanların yalnızlık düzeyleri ile dinî yaşantı düzeyleri arasında anlamlılık derecesine ulaşan bir ilişki mevcut değildir. Orta gelir grubunda bulunanların yalnızlık düzeyleri ile Allah'ın varlığını iç dünyada hissetme ($p<.01$), dua etme sıklığı ($p<.05$) ve öznel dindarlık algısı ($p<.05$) arasında anlamlılık düzeyine ulaşan ters yönlü ilişkiler vardır. Buna göre, orta gelir düzeyinde olan üniversiteli gençlerin yalnızlık seviyeleri yükseldikçe Allah'ı iç dünyalarında hissetme, dua etme ve öznel dindarlık düzeylerinde düşüş görülmektedir. Başka bir deyişle Allah'ı iç dünyalarında hissetme, dua etme ve öznel dindarlık algıları yükseldikçe yalnızlık düzeyleri azalmaktadır. Bu grupta yer alanların yalnızlık seviyeleri ile namaz kılma, oruç tutma, tövbe etme ve dine önem verme düzeyleri arasındaki ilişkiler anlamlılık derecesine ulaşmamıştır. Özodaşık'a (2001: 10) dayanarak bu durumun kolektivizmden bireyselliğe doğru evrilen modern insanın yalnız başına dua etmek, kendi sorumluluklarını yalnız başına taşımak zorunda kalmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Üst gelir grubunda bulunanlarda ise sonuçlar daha farklı çıkmıştır. Çünkü bu kategoride yer alanların yalnızlık düzeyleri ile dine önem verme ($p<.05$) ve öznel dindarlık algıları ($p<.05$) arasında pozitif korelasyonlar bulunmuştur. Bu ise üst gelir grubunda yer alanların dine önem verme ve öznel dindarlık düzeyleri yükseldikçe yalnızlık düzeylerinin de arttığı anlamına gelmektedir. Gelir gruplarına göre yalnızlık ile dinî hayatın farklı görüntüleri arasındaki korelasyonlar göstermektedir ki C2a, C2d, C2f ve C2g hipotezleri desteklenmiştir.

Genel anlamda değerlendirilecek olursa pek çok kategorik değişken üzerinden yapılan analizler ortaya koymaktadır ki, dinî hayatın farklı görüntüleri ile yalnızlık arasında genellikle nötr, bazen olumsuz, çok az da olumlu ilişkiler tespit edilmiştir. Buradan hareketle dindarlıkla yalnızlık arasında herhangi bir ilişkinin gözlenmediği bulguların daha fazla olduğu rahatlıkla söylenebilir. Bu sonuçların Kirkpatrick, Shillito ve Kellas (1999), Yaparel (1987), Dufton ve Perlman (1986), Milevsky ve Levitt (2004), Johnson ve Mullins'ın (1989) bulgularıyla ise kısmen uyumlu olduğu söylenebilir.

Konuyu daha farklı bir açıdan şu şekilde değerlendirmek mümkündür: Üniversite öğrencilerinin yalnızlık düzeyleriyle dinî yaşayış biçimlerinin farklı

görüntüleri arasında yapılan korelasyon analizlerinde toplam 133 bulguya ulaşılmıştır. Bu bulgulardan 117'sinde dindarlıkla yalnızlık arasında ilişki tespit edilememiş (nötr), 4'ünde pozitif, 12'sinde ise negatif ilişkiler elde edilmiştir. Başka bir deyişle mevcut bulguların %87.97'si nötr, %3.01'i pozitif, %9.02'si ise negatif ilişki göstermiştir. Öte yandan dindarlık yalnızlık ilişkisi sosyo-demografik değişkenlere göre değerlendirildiği zaman daha farklı sonuçlara ulaşmak olasıdır. Çünkü cinsiyete göre yapılan analizden elde edilen 14 bulgunun 2'si (%16.67) negatif, 12'si (%83.33) nötr; yaş gruplarına göre ulaşılan 21 bulgunun 1'i (4.76) pozitif, 2'si (9.52) negatif, 18'i (%85.72) nötr; gelir düzeyine göre tespit edilen 21 bulgunun 2'si (%9.52) pozitif, 3'ü (%14.29) negatif, 16'sı (%76.19) nötr; öğrenim görülen bölüme göre ortaya çıkan 70 bulgunun 1'i (%1.43) pozitif, 4'ü (%5.71) negatif, 65'i (%92.86) nötr çıkmıştır. Sosyo-demografik değişkenler dikkate alınmaksızın genel anlamda öğrencilerin yalnızlık düzeyleriyle dinî hayatın farklı görüntüleri arasındaki ilişkilerde ise 1 (%16.67) negatif, 6 (%83.33) nötr ilişki elde edilmiştir. Bu noktada Pargament'e (2003: 226) dayanarak dinî hayata sıkı sıkıya bağlanmanın sadece yalnızlık duygusuyla açıklanamayacağını söylemek daha olası görünmektedir. Çünkü dinin ve yalnızlığın birbiri üzerine etkisi hem dindarlık şekline, hem yalnızlık tipine hem de demografik değişkenlere göre farklılaşabilmektedir (Krş. Paloutzian & Janigan, 1986: 3).

Buraya kadar yapılan analizler göstermektedir ki;

1- Erkek (cinsiyet), meslek yüksek okulu (bölüm), 20-23 yaş ve orta gelir grubuna mensup öğrencilerin yalnızlık düzeyleriyle Allah'ın varlığını iç dünyada hissetme düzeyleri arasında ters yönlü bir ilişki çıkmıştır. Allah'ın varlığını iç dünyada hissetme ile yalnızlık arasında negatif bir ilişki ortaya çıkması bireysel dindarlık arttıkça bireysel yalnızlık yaşantısında azalma eğilimi olduğu şeklinde değerlendirilebilir. Bu da üniversite öğrencilerinin yalnızlık duygusuyla baş edebilmelerinde inanç faktörünün etkili olabileceğini akla getirmektedir. Ancak öğrencilerin yalnızlık puanlarıyla Allah'ın varlığını iç dünyalarında hissetme düzeyleri arasında ters yönlü ilişki görülmesi bu durumun sadece cinsiyet, bölüm, yaş grubu ve gelir düzeyi değişkenlerine göre çeşitlilik gösterdiğini ortaya koymaktadır.

2- Mimarlık-Mühendislik Fakültesi'nde öğrenim görenler (bölüm) ve orta seviyede gelire (gelir) sahip olanların yalnızlık düzeyleriyle bireysel dua davranışları arasındaki ilişki ters yönlüdür. Hem bir ibadet hem de zayıflık ve acizliğin göstergesi olan dua her şeye gücü yeten Yaratıcıya sığınarak ondan çeşitli

taleplerde bulunma anlamı taşımaktadır. Bu sebeple hem geleneksel kurumsal temelli bireysel dindarlık içinde hem de modern dünyada daha fazla ön plana çıkabilen maneviyat temelli bireysel dindarlıklarda önemli bir yere sahiptir. Buradan hareketle gençlerin bir kısmının yalnızlıklarıyla başa çıkmada dua davranışına daha fazla müracaat ettikleri düşünülebilir. Ayrıca Mimarlık-Mühendislik Fakültesi öğrencilerinin yalnızlıkla baş edebilmek için hem geleneksel-kurumsal temelli bireysel dindarlığın temel görüntülerinden namaz ibadetini ifaya daha fazla yönelmeleri hem de maneviyatçı bireysel dindarlığın tezahürlerinden birisi olan duaya daha fazla müracaat etmeleri, onların kurumsal dindarlıkla maneviyatçı yönelişleri birlikte kullandıkları şekilde değerlendirilebilir.

3- Mimarlık-Mühendislik Fakültesi öğrencileri (bölüm) ile 17-19 yaş grubu öğrencilerinin yalnızlık düzeyleriyle namazları kılma sıklıkları arasındaki ilişki pozitif çıkmıştır. Bu şu anlama gelmektedir: Söz konusu bu öğrencilerin yalnızlık düzeyleri yükseldikçe namaz kılma sıklıklarında anlamlı bir artış görülmektedir. Burada gözlenen ilişkinin yönünün Allah'ın varlığını hissetme ve dua etme arasındaki ilişkiden farklı bir seyir izlemesi dikkat çekicidir. İslam'ın temel ibadet esaslarından birisi olan namaz geleneksel kurumsal temele sahip bireysel dindarlığın temel görüntülerindedir. Bu sebeple dinin içsel yaşanışında ve Allah'la ruhsal diyalog kurulmasında merkezî bir öneme sahiptir. Buradaki sonuçların pozitif çıkması, ruhsal anlamda yalnızlık yaşayan bireylerin yalnızlıklarıyla baş edebilmede namaz ibadetine sığındıkları, namaz kılarak yalnızlık kışkıracısından kurtuldukları ya da kurtulmaya çalıştıkları şeklinde değerlendirilebilir. Yapıcı'nın (2007) namaz ibadeti kapsamında ruh sağlığı-dindarlık ilişkisini ele aldığı çalışmanın sonuçları da bu hususu teyit etmektedir.

4- Geleneksel-kurumsal temele sahip olan bireysel ibadetlerden Ramazan orucu ile yalnızlık arasında herhangi bir ilişki çıkmamıştır. Bu da oruç ibadetinin dinî özelliğini muhafaza etmekle birlikte sosyo-kültürel bir ritüele doğru evrilmiş olabileceği şeklinde bir düşüncüyü akla getirmektedir.

5- İlahiyat Fakültesi ve Fen-Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin yalnızlık düzeyleri arttıkça tövbe etme düzeylerinin düşmesi, tövbe etme düzeyleri arttıkça da yalnızlık düzeylerinin azalması, dinî hayatın görüntülerinden tövbenin öğrenim görülen bölümler açısından etkili bir faktör olabileceği düşüncesini akla getirmektedir. Tövbe hem geleneksel-kurumsal hem de bireysel-maneviyatçı dindarlık eğilimlerinde önemli bir yere sahiptir. Kişinin yaptığı davranışlardan dinî suçluluk hissiyle pişmanlık duyması ve Allah'tan af dilemesi/istememesi anlamına gelen tövbe, bir yönüyle Allah'ın varlığını iç dünyada hissetme ile yakından ilişkilidir. Diğer yönüyle tövbe psikolojik olarak günahı Allah'a itiraf

ederek rahatlama, hataları, vicdanı sızlatan, iç dünyayı rahatsız eden anıları, gündelik yaşantıları, hatta başkasıyla paylaşılmayacak sırları Allah'la paylaşmaktır (Yapıcı, 1997). Buradan hareketle tövbenin yalnızlık hissine karşı koruyucu bir faktör olabileceği düşünülebilir.

6- Ekonomik açıdan üst düzey gelir kategorisinde yer alanların yalnızlık seviyeleriyle dine önem verme düzeyleri arasındaki ilişki pozitif çıkmıştır. Bu sonuç da ilgi çekicidir. Anlaşılan o ki gelir düzeyi yüksek öğrenciler yalnızlaştıkça dine daha fazla önem verme eğilimi göstermektedir.

7- Üniversite öğrencileri içinde kızlar (cinsiyet), 20-23 yaş grubunu oluşturanlar (yaş) ve orta gelir grubuna mensup olanların (gelir) yalnızlık düzeyleri ile öznel dindarlık algıları arasında ters yönlü ilişkiler ortaya çıkmıştır. Ancak üst düzey gelire mensup olanlar söz konusu olunca bu ilişkinin yönü pozitif olmaktadır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara dayanarak dindarlık yalnızlık ilişkisinin tek yönlü ve tek boyutlu olmadığı, bunun çeşitli demografik değişkenlere ve dini hayatın çeşitli görüntülerine göre farklılaştığı söylenebilir. Konu hakkında daha net konuşabilmek için yalnızlıkla genel dindarlık ve dini yönelim ölçekleri birlikte kullanılarak elde edilecek bulgulara ihtiyaç vardır. Ayrıca farklı örneklem grupları üzerinde çalışmalar yapıldıkça daha rahat konuşabilme imkânı bulunabilir. Kesitsel çalışmaların yanında mutlaka boylamsal çalışmalar yapılmalı, özellikle yalnızlıktan mustarip bireyler üzerinde yoğunlaşılmalıdır. Dolayısıyla bu araştırmanın bulgularının örneklem ve değişkenleriyle sınırlı olduğu, sonuçların genelleştirilmemesi gerektiği özellikle vurgulanmalıdır.

Kaynakça

- Bacanlı, H. (2002). *Psikolojik kavram analizleri*. Ankara: Nobel Yay.
- Baumeister A. L. & Storch E. A. (2004). Correlations of religious beliefs with loneliness for an undergraduate sample. *Psychological Reports* 94(3 Pt 1): 859-862.
- Buluş, M. (1997). Üniversite öğrencilerinde yalnızlık. *PAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 82-90.
- Burris, C. T., Batson, D. C., Altstaedten, M. & Stephens, K. (1994). What a friend...": Loneliness as a motivator of intrinsic religion, *Journal for the Scientific Study of Religion*, 33 (4), 326-334.
- Cacioppo, J. T. & Ernst, J. M. (1999) Lonely hearts: Psychological perspectives on loneliness. *Applied And Preventive Psychology*, 8 (1) 1-22.
- De Jong Gierveld, J. (1988). A review of loneliness: Concept and definitions, determinants, and consequences. *Review in Clinical Gerontology*, 8, 73-80.
- Demir, A. (1989). UCLA yalnızlık ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği. *Psikoloji Dergisi*, 7 (23), 14-18.
- Demir, A. (1990). *Üniversite öğrencilerinin yalnızlık düzeylerini etkileyen bazı etmenler*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Duften, B. D. & Perlman, D. (1986) Loneliness and religiosity: In the world but not of it. *Journal of Psychology and Theology*, 14 (2), 135-145.
- Geçtan, E. (1995). *İnsan olmak*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Godin, A. (1986). *Psychologie des expérience religieuse: Le desir et la réalité*. Paris: Le Centurion.
- Hökelekli, H. (2005). *Din psikolojisi*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- İmamoğlu, S. (2008). *Genç yetişkinlikte kişilerarası ilişkilerin cinsiyet, cinsiyet rolleri ve yalnızlık algısı açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Johnson, D. P. & Mullins, L.C. (1989). Religiosity and loneliness among the elderly. *Journal of Applied Gerontology*, 8 (1), 110-131.
- Kayıklık, H. (2000). *Dini yaşayış biçimleri: Psikolojik temelleri açısından bir değerlendirme*. Yayınlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Kirkpatrick, L. A., Shillito, D.J. & Kellas, S. L. (1999). Loneliness, social support and perceived relationships with God, *Journal of Social and Personal Relationships*, 16 (4), 513-522.

- Köknel, Ö. (1995). *Kaygıdan mutluluğa kişilik*, İstanbul: Altın Kitaplar Yay.
- Milevsky, A. & Levitt, M. J (2004). Intrinsic and extrinsic religiosity in preadolescence and adolescence: Effect on psychological adjustment, *Mental Health, Religion and Culture*, 7 (4), 307-321.
- Özodaşık, M. (2001). *Modern insanın yalnızlığı*. Konya: Çizgi Kitabevi Yay.
- Paloutzian, R. (1996). *Invitation to the psychology of religion*. London: Allyn & Bacon.
- Paloutzian, R. F. & Janigian A. S. (1986). Interrelationships between religiousness and loneliness. *The Psychotherapy Patient*, 2 (3), 3-14.
- Pargament, K. I. (2003). Tanrım bana yardım et: Din psikolojisi açısından başa çıkmanın teorik çatısına doğru (Çev. A. Albayrak). *Tabula Rasa: Felsefe-Teoloji*, 3 (9), 207-238.
- Peplau, L. A. (1985). Loneliness research: Basic concepts and findings. In: I. G. Sarason & B. R. Sarason (Eds.) *Social Support: Theory, Research and Applications* (pp. 269-286), Dordrecht, Boston, Lancaster: Martinus Nijhoff Publishers.
- Raven, B. H. & Rubin, J. Z. (1995). Yalnız insan (Çev. N. Hisli), N. Bilgin (Ed.), *Sosyal Psikolojiye Giriş* içinde (ss. 125-150), İzmir: İzmir Kitaplığı.
- Schwab, R. & Petersen, K. U. (1990). Religiousness: Its relation to loneliness, neuroticism and subjective well-being. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 29 (3), 335-345.
- Vergote, A. (1966). *Psychologie religieuse*. Bruxelles: Charles Dessart.
- Yalom, I. (2001). Varoluşçu psikoterapi (Çev. Z. İ. Babayiğit). İstanbul: Kabalca Yay.
- Yaparel, R. (1984). *Sosyal ilişkilerdeki başarı ve başarısızlık nedenlerinin algılanması ile yalnızlık arasındaki bağlantı*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yaparel, R. (1987). *Yirmi-kırk yaş arası kişilerde dinî hayat ile psiko-sosyal uyum arasındaki ilişki üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yapıcı, A. & Zengin, Z. S. (2003). İlahiyat fakültesi öğrencilerinin dinin etkisini hissetme düzeyleriyle psiko-sosyal uyumları arasındaki ilişki". *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 3 (2), 65- 127.
- Yapıcı, A. (1997). *İslam'da tövbe ve dini yaşayıştaki rolü*. İstanbul: Beyan Yay.
- Yapıcı, A. (2007). *Ruh sağlığı ve din: Psiko-sosyal uyum ve dindarlık*. Adana: Karahan Yay.
- Yaşar, M. R. (2007). Yalnızlık. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17 (1), 237-260.

Relations Between Various Images of Religiousness and Loneliness in Young People: The Example of Çukurova University

Asım Yapıcı*

Abstract- Every human (individual) experiences loneliness at sometime in their life. Certainly, individuals return to their inner life from time to time. The periodical and limited form of loneliness can cause positive consequences as in original ideas, academic studies and works of art. However, if the human feels lonely for a long time as a social being, they lose their social support system, and can become more and more distanced from the society. Moreover they may feel loneliness in crowds, and encounter psychological problems, which includes unhappiness, restlessness, anxiety, depression, etc.

Physical isolation, “to prefer to isolate oneself” and psychological loneliness, “the feeling of loneliness,” are different from each other. Accordingly, “feeling lonely” does not mean the physical sense of being alone. Because “loneliness” states an objective situation, whereas “the feeling of loneliness” refers to subjective life.

There are various theories developed to explain the phenomenon of loneliness. Most notable among them are Psychoanalytic Theory, Connecting Theory,

* Assoc. Prof. Dr., Çukurova University, Faculty of Theology, Department of Psychology of Religion

Address for correspondence: Çukurova Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Din Psikolojisi A.B.D., Balçalı-Adana

E-mail: asimyapici@cu.edu.tr

Existential Approach, Cognitive Approach and Interactional Approach. When the subject of loneliness is discussed in literature, gender, age, education level, personality traits, marital status, socio-economic level, the perception of social support, self esteem, depression, suicide, etc. (and so on) are often used as variables. According to the place and situation, spirituality and religiosity used as dependent and independent factors are interrogated with relation to loneliness. This is because one of the basic human disposition concerns religion, and is as important as loneliness. Religion becomes subjective when it meets the individual and the condition called religiosity emerges. The religions leading emotions, thoughts, behavior, in short support for tackling with explaining and giving meaning to the external world, everyday life and existence may contribute to their members to coping with loneliness. This contribution may be inner and spiritual at a psychological level and it may be external in the form of social support.

According to the related literature using the UCLA Loneliness Scale, a negative correlation was usually found between religiosity and loneliness. According to that if the religiosity is high, loneliness decreases. However, the relationship between religiosity and loneliness have been found to differ according to definition, size and types of the phenomenon of religiosity and loneliness.

In this study, the relationship between “religiosity” and “loneliness” is investigated. Cukurova University student comprise the population of the study. The sample was selected with simple random sampling method. Six-hundred and fourteen participants participated in this study, 312 (50,8%) women and 302 (49,20%) males. The sample age ranged 17-27, the mean of the age was 20,99 and the standard deviation was 1,85 (SD 1,85).

“Feeling God in the inner world”, “Performing Namaz”, “Fasting”, “Praying”, “Repenting”, “Giving importance to religion” and “Subjective perception of religiosity” were conceptualized as different images of religiosity. The level of loneliness was determined with the UCLA Loneliness Scale.

According to the findings, there is a significant negative relation between “Feeling the existence of God in the inner world” and “Loneliness” ($p < ,01$). However, a significant relation between “Adolescent’ levels of loneliness” and “Performing Namaz five times a day”, “Fasting in Ramazan”, “Praying”, “Repenting” and “Giving importance to religion” and “Subjective perceptions of religiosity” ($p > ,05$) was not found.

There is an significant inverse relationship between “the subjective perception of religiosity” and “loneliness” among women, and between “the feeling of

the existence of God” and “Loneliness” for men ($p < ,05$). There was a positive relation between the “loneliness level” and the “level of performing Namaz” in the group of adolescent ranged 17-19 ($p < ,01$). Negative relations were observed reaching a significant level between the “loneliness level” and “the level of feeling God in the inner world” in groups of adolescences whose age ranged 20-23. ($p < ,01$) and between “the subjective perception of religiosity ($p < ,05$). There were negative relations between “loneliness” and “feeling God in the inner world” in the middle-income group ($p < ,01$), frequency of praying ($p < ,05$) and the subjective perception of religiosity. A positive relation between the level of loneliness and giving importance to religion in the high income group ($p < ,05$) was found. There was a positive relation between “performing Namaz” and the “Level of Loneliness”, but there was a negative relation between the frequency of praying and the loneliness level in the students of Faculty of Arts and Sciences ($p < ,05$). There was a negative relation between the “loneliness level” and “repenting” in the students of the Faculty of divinity and the faculty of science and literature ($p < 0,5$). A negative relation between “loneliness level” and “feeling God’s presence in the inner world” in the group of students of vocational high schools ($p < ,01$) was found.

According to the findings, the loneliness level of the adolescents differ according to the various images of religiousness. The findings 133 of 87,97 % “religiosity” and “loneliness” were neutral, 3,01% were positive, however 9,02 % showed a negative relationship.

Based on the findings from the research, it may be said that there is not a one way relationship and one dimension between religiosity and loneliness, it varies according to various demographic variables and the various images of religious life. To discuss more clearly we are in need of the findings of studies using the loneliness scale and general (overall) religiosity scale together. In addition, it may be possible to discuss the topic more convenient conditions, as long as studies are made on the different sample groups.

Cross-sectional studies as well as longitudinal studies must be done, especially focusing on individuals suffering from loneliness. Therefore, the findings of this study are limited with samples and variables, it is particularly emphasized that the results of the study should not be generalized.

Key Words- Religion, Religiosity, Religiousness, Sprituality, Loneliness.

Yazarlar Hakkında

İbrahim AŞLAMACI, Arş. Gör.

Elektronik Posta: ibrahim.aslamaci@inonu.edu.tr **Yazışma Adresi:** İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi B/Blok İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Bölümü, Kampüs, Malatya. **İlgi Alanları:** Karşılaştırmalı Din Eğitimi, İmam Hatip Liseleri, Medreseler, Uluslararası Din Eğitimi Politikaları, Çoğulculuk ve Din Eğitimi. **Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:** Aşlamacı, İ. & Kaymakcan, R. (2011). Çoğulculuğa ilişkin farklı yaklaşımlar ve DKAB Dersleri. *Türkiye’de Okullarda Din Öğretimi* içinde, ed. R. Kaymakcan, M. Zengin, Z. Ş. Arslan, İstanbul: Dem Yayınları • Aşlamacı, İ. (2010). Çoğulcu toplumun okulu: Müfredat bazlı bir değerlendirme. *II. Ulusal Öğretmenim Sempozyumu*, İstanbul, 27 Kasım 2010.

Mehmet BAHÇEKAPILI, Yrd. Doç. Dr.

Elektronik Posta: mbahcekapili@yahoo.com **Yazışma Adresi:** Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Din Eğitimi A.B.D., Terzioğlu Yerleşkesi, Çanakkale **İlgi Alanları:** Eğitim, Din Eğitimi, Ahlak Eğitimi, Avrupa’da Din Eğitimi, Din Psikolojisi **Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:** Alakuş, F. & Bahçekapılı, M. (2009) *Din eğitimi açısından İngiltere ve Türkiye*. İstanbul: Ark Yayınları • Bahçekapılı, M. (2010) *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin öğrencilerin dini duygu, düşünce ve davranışları üzerindeki etkisi*. İstanbul. • Bahçekapılı, M. (2011). *Avrupa’da din eğitimi uygulamaları raporu*, Çanakkale.

Selahattin BAYRAM, Yard. Doç. Dr.

Elektronik Posta: sbayram63@yahoo.de **Yazışma Adresi:** İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Fatih-İstanbul **İlgi Alanları:** Osmanlı’dan Cumhuriyet’e Türkiye’de Arapça öğretimi, Arapça öğretiminde yöntem sorunu, Osmanlı İktisat Düşüncesinin Çağdaşlaşması, Türkiye’de çevre bilincinin gelişimi, İslam coğrafyasında İslam medeniyetinin izleri **Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:** Arap Dili ve Fikri, Dr. Ahmet Muhammed Kaddur, Çev. Bayram,

S. (2010). *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(10), 369-375. www.sosyalarastirmalar.com. • Ebu'l-Ala el-Ma'arri'nin İki Şiiri, Verity, A.C.F. Çev. Bayram, S. (2009). *Nüsha Şarkiyat Araştırmaları Dergisi*, 9 (29). • Bayram, S. (2010). Hariri'nin "Makamat" adlı eserine sosyo-ekonomik yönden bir bakış. *Ekev Akademi Dergisi*, 14 (42).

Recep KAYMAKCAN, Prof. Dr.

Elektronik Posta: kaymakcan@yahoo.com **Yazışma Adresi:** Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü, Ozanlar Kampüsü-Sakarya **İlgi Alanları:** Karşılaştırmalı din eğitimi, din eğitimi politikaları, gençlik ve din, hoşgörü ve insan hakları eğitimi, değerler eğitimi, din dersi öğretmeni yetiştirme, dini kurumlar. **Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:** Kaymakcan, R. (2007)Gençlerin Dine Bakışı: Karşılaştırmalı Türkiye ve Avrupa Araştırması, DEM Yayınları, İstanbul • Kaymakcan, R. (2009), Öğretmenlerine Göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri, Yeni Eğilimler: Çoğulculuk ve Yapılandırmacılık, Dem Yayınları, İstanbul • Kaymakcan, R. (2010), "A Turkish Response to the REDCo Project", Religion & Education, vol. 37, 1-5 • Kaymakcan, R. (2011), "Pluralismus und Konstruktivismus in der türkischen religionslehre für Religionslehrer und Religionsunterrichtsprogramme", eds, B. Uçar & D. Bergman, Islamischer Religionsunterricht in Deutschland, Verlag V&R Unipress, Göttingen, ss. 185-200 • Kaymakcan, R.(2011), "Islam in Turkish Religious Education: from traditional Understanding to Modern", ed. E. Aslan, Islamic Textbooks and Curricula in Europe, Peter Lang, New York, ss. 251-272.

Aytunga OĞUZ, Doç. Dr.

Elektronik Posta: aytunga@dumlupinar.edu.tr **Yazışma Adresi:** Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim A.B.D. Merkez Kampus Tavşanlı Yolu 10. Km. KÜTAHYA **İlgi Alanları:** Öğretmen yetiştirme, öğrenme-öğretme yaklaşımları, öğretim yöntemleri **Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:** Oğuz, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz yeterlik inançlarının değerlendirilmesi. *Uluslar arası 5. Balkan Eğitim ve Bilim Kongresi/The 5th International Balkan*

Education and Science Congress. Günümüzde Balkanlarda Eğitim 1-3 Ekim 2009 Edirne-Türkiye Kongre Tam Metin Kitabı, 1. Cilt, 67-70. • Oğuz, A. ve Bayındır, N. (2009). İlköğretim okulu öğretmenlerinin öğretimi planlamaya ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 8(3), 901-922. <http://ilkogretim-online.org.tr>

Oğuz, A. (2009). Öğretmen adaylarına göre ortaöğretim öğretmenlerini temsil eden metaforlar. *Milli Eğitim*, 38(182), 36-57. • Oğuz, A. (2009). İngilizce öğretmenliği öğretmen adaylarının ders planı hazırlamaya ilişkin görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 456-477. • Oğuz, A. (2009). Öğretmen eğitimi programlarındaki uygulamaların yapılandırmacı yaklaşıma uygunluğunun öğretmen adayı görüşleriyle değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(1), 129-155. • Oğuz, A. (2008). Investigation of Turkish trainee teachers' epistemological beliefs. *Social Behavior and Personality*, 36(5), 709-720. ISSN-0301 2212. • Oğuz, A. (2008). The Effects of constructivist learning activities on trainee teachers' academic achievement and attitudes. *World Applied Sciences Journal*, 4(6), 837-848. ISSN 1818-4952. [http://www.idosi.org/wasj/wasj4\(6\)/13.pdf](http://www.idosi.org/wasj/wasj4(6)/13.pdf) • Oğuz, A. (2008). Sınıf Öğretmenliği öğrencilerinin gelişim dosyası, başarı testi ve tutum puanları arasındaki ilişki. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21, 45-59. • Oğuz, A. (2004). Bilgi çağında yüksek öğretim programları. *Milli Eğitim*, 32(164), 162-172. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/164/oguz.htm> • Oğuz, A. (2004). Yükseköğretimde yapılandırmacı öğrenme ortamları. *Eğitim Araştırmaları Dergisi. Eurasian Journal of Educational Research*, 5(17), 188-197. • Oğuz, A. (2000). Derste not alma teknikleri. *Çağdaş Eğitim*, 25(269), 18-24.

Halil İbrahim SAĞLAM, Yard. Doç. Dr.

Elektronik Posta: hsaglam@sakarya.edu.tr **Yazışma Adresi:** Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı Hendek-Sakarya. **İlgi Alanları:** Sosyal bilgiler eğitimi, öğretmen yetiştirme, değer eğitimi, bilinçli tüketicilik eğitimi vs. **Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:** Sağlam, H. İ. (2010). İlköğretim öğrencilerinin bilinçli tüketicilik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuramdan Uygulamaya Eğitim Bilimleri*, 10 (4), 2531-2568. • Sağlam, H. İ. (2011). An investigation on teaching materials used in social studies lesson. *The Turkish Online Journal of Educational Technology (TOJET)*, 10 (1), 36-44. • Sağlam, H. İ. (2010). İlköğretim öğrencilerinin değişim ve sürekliliği algılayışı. *Akademik Bakış Uluslara-*

rası Hakemli Sosyal Bilimler E- Dergisi, 22, (Makale No: 17), 1-15. • Akbulut, E. ve Sağlam, H. İ. (2010). Sınıf öğretmenlerinin empatik eğilim düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7 (2), 1068-1083. • Sağlam, H. İ. (2011). İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin görüşleri ışığında sosyal bilgiler dersinin amaçlarına erişim düzeyinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 10 (1), 273-284. • Sağlam, H. İ. (2011). Öğretmen adaylarının etkili vatandaşlık yeterlik düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19 (1), 39-50. • İpek, C., Sağlam, H. İ. & Duysak, A. (2007). Sınıf ve aday sınıf öğretmenlerinin yenilenen ilköğretim programlarına bakışı. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 184-197. • Sağlam, H. İ. & Bilgili, A. S. (2006). Aktif öğrenmeyi temel alan yapılandırmacı yaklaşımın sosyal bilgiler öğretimine yansımaları. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 271-285. • Sağlam, H. İ. (2000). Sosyal bilgiler dersinin demokratik tutum geliştirmedeki rolü. *Milli Eğitim Dergisi*, 146, 67-71.

Sedef Nazlı URAL, Uzm.

Elektronik Posta: sedefural@hotmail.com **Yazışma Adresi:** Reşit Çelik İlköğretim Okulu Sosyal Bilgiler Öğretmeni Erciş-Van. **İlgi Alanları:** Sosyal bilgiler eğitimi, demokrasi eğitimi.

Asım YAPICI, Doç. Dr.

Elektronik Posta: asimyapici@cu.edu.tr **Yazışma Adresi:** Ç.Ü. Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Din Psikolojisi A.B.D. Balcalı/Adana **İlgi Alanları:** Dindarlık biçimleri, dindarlık ölçekleri, ruh sağlığı, dini tutum ve değerler, kimlik, gruplar arası ilişkiler, ön yargı, sekülerleşme-dindarlık ilişkisi, din değiştirme, yükleme kuramı **Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:** Yapıcı, A. (2007). *Ruh sağlığı ve din: Psiko-sosyal uyum ve dindarlık*, Adana: Karahan Yayınları. • Yapıcı, A. (2004). *Din, kimlik ve ön yargı: Biz ve onlar*, Adana: Karahan Yayınları. • Yapıcı, A. (1997). *İslam'da tövbe ve dini yaşayıştaki rolü*, İstanbul: Beyan Yayınları. • Yapıcı, A. (2007). Müslümanlıktan Hıristiyanlığa geçişin sebepleri üzerine sosyo-psikolojik bir inceleme, *İslami Araştırmalar* 20 (2), 121-138. • Yapıcı, A. (2006). Yeni bir dindarlık ölçeği ve üniversiteli gençlerin dinin etkisini hissetme düzeyi: Çukurova Üniversitesi örneği, *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 6 (1), 65-117 • Yapıcı, A. ve Zengin, Z. S. (2003). İlahiyat fakültesi öğrencilerinin değer tercih sıralamaları üzerine psikolojik bir araştırma: Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi örneği, *Değerler Eğitimi Dergisi* 1 (4), 173-206.

Hulusi YİĞİT

Elektronik Posta: hulusiyigit@dem.org.tr **Yazışma Adresi:** Değerler Eğitimi Merkezi, Süleymaniye Cad. Elmaruf Sokak No:3/A Fatih-İstanbul **İlgi Alanları:** Yüksek Din Öğretimi, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri, Değerler Eğitimi Uygulamaları, İmam Hatip Liseleri, Din Öğretimi Ders Materyalleri ve Öğrenme Nesneleri, Yaz Kur'an Kur'an Kursları **Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:** Yiğit, H. (vd.) (edt) (2006). Meslek Dersleri Öğretimi Nasıl Olmalı?, İstanbul: DEM Yayınları.

Mahmut ZENGİN, Yrd. Doç. Dr.

Elektronik Posta: zengin@sakarya.edu.tr **Yazışma Adresi:** Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Ozanlar-Sakarya **İlgi Alanları:** Din Eğitimi Modelleri, Çoğulculuk ve Din Eğitimi, Eğitim Felsefesi, Öğrenme Yaklaşımları, Program Geliştirme **Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:** Zengin, M. (2011). Din Eğitimi ve Öğretiminde Yapılandırmacı Yaklaşım, İstanbul: DEM Yayınları. • Zengin, M. (vd.) (2011). *Türkiye'de okullarda din öğretimi* (edt., R. Kaymakcan ve Z. Ş. Arslan ile birlikte), İstanbul: DEM Yayınları. • Zengin, M. (2010). Temele alınan yaklaşımlar bağlamında İlköğretim DKAB öğretim programı. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 8 (19), 225-258. • Zengin, M. (2010). öğretmenlerine göre yeni DKAB öğretim programının uygulamadaki etkililiği. *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (2010/2), 116-160. • Zengin, M. (2009). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre din eğitiminin imkanına dair bir değerlendirme. *Türkiye'de Okullarda Din Öğretimi Sempozyumu* (23-24 Mayıs 2009), İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi. • Zengin, M. (2008). Dünyada Bir Mesele Olarak İslam Dini Eğitimi. *Değerler Eğitimi Merkezi Dergisi*, 3, 6-25. • Zengin, M. (2008). Türkiye'de din devlet ilişkileri, din politikaları ve bir tartışma alanı olarak din eğitimi. *DKAB Bakış*. 1/4, 22-30.

Değerler Eğitim Dergisi

Yazarlara Notlar

Değerler Eğitimi Dergisi altı ayda bir (Haziran ve Aralık) aylarında yayımlanan disiplinler arası hakemli akademik, süreli bir dergidir. Dergide din, ahlâk, değerler ve karakter eğitimi ile ilgili sosyal bilimlerin tüm alanlarında derleme, deneysel, betimsel vb. kurumsal çalışmalar; model önerileri, metaanaliz, türünde makaleler, kitap ve bilimsel etkinlik tanıtımları ve benzeri yazılar yayımlanır. Derginin temel amacı, küreselleşmenin ortaya çıkardığı imkân ve meydan okumalara karşı, eğitimin temel hedeflerinden biri olan değerler eğitimi alanında yerel ve uluslararası bilimsel katkılar sağlamaktır.

Dergiye yayımlanmak üzere gönderilen yazılar *amaç, kapsam, içerik, yöntem, yazım kurallarına uygunluk* yönlerinden yayın kurulunca incelenir. Uygun bulunan yazılar bilimsel yetkinlikleri açısından değerlendirilmek üzere alanında uzman üç hakeme gönderilir. Hakem raporlarının da olumlu olması durumunda çalışma yayım sırasına alınır. Hakem raporları gizlidir. Yazar(lar)a çalışmalarıyla ilgili üç ay içerisinde cevap verilir. Yazarlar, yayın kurulu ve hakemlerin raporlarını dikkate almak zorundadırlar. Yayımlanan yazıların sorumluluğu (bilimsel/yasal) yazarına aittir. Yayın kurulu, gönderilen yazıları yayımlayıp yayımlamamakta serbesttir. Gönderilen yazılar yayımlansın ya da yayımlanmasın iade edilmez. Yayımlanmış yazıların her türlü yayın hakkı *Değerler Eğitimi Dergisine* aittir. Dergide yayımlanmış yazılardan kaynak gösterilmeden alıntı yapılamaz. Derginin yayın dili Türkçe'dir. Türkçe dışında bir dille kaleme alınmış yazıların çevirisi Yayın Kurulu ve Hakemlerin redaksiyonundan sonra yayımlanır. Çalışmalar, dergide ilk yazarın soyadı esas alınarak sıralanır.

Lütfen yayımlanması için gönderilecek yazıları elektronik posta yoluyla dergi Yazı İşleri Müdürlüğüne gönderiniz.

Yazım Kuralları

Dergiye gönderilecek yazılar, A4 boyutlarında beyaz kağıda üst, alt, sağ ve sol boşluk 2,5 cm bırakılarak (16x24,7 cm'lik alana) 2 satır aralıklı, sola dayalı, satır sonu tirelemesiz ve 12 punto Times New Roman yazı karakteri kullanılarak yazılmalıdır. Bununla birlikte, gönderilen tablo, şekil, resim, grafik ve benzer-

lerinin derginin sayfa boyutları dışına taşmaması ve daha kolay kullanılmalari amacıyla 10x17 cm'lik alanı aşmaması gerekir. Bu nedenle tablo, şekil, resim, grafik vb. unsurlarda daha küçük punto ve tek aralık kullanılabilir. Yazılarda aşağıdaki öğeler bulunmalıdır.

Metnin Hazırlanması

Yazının bir kopyasının recepksakarya.edu.tr ve ded.dergi@gmail.com e-posta adreslerine ekli dosya olarak gönderilmesi işlemleri hızlandıracığından özellikle önerilir. Metinlerde, tablolar tab ayarlarıyla yapılmamalı, tablolama araçları kullanılarak hazırlanmalıdır. Referanslar için dipnot kullanılmamalı, dipnotlar sadece metne ilâve açıklamalar için kullanılmalıdır. Grafik, şekil ve resimler yüksek çözünürlükte (en az 200 dpi) .TIF, .EPS, .JPG türlerinden bir dosya türüyle, metinden ayrı kaydedilerek gönderilmelidir.

Metnin özelliğine paralel olarak, metinde şu bölümler yer almalıdır: *Başlık sayfası, özet, anahtar kelimeler, metin, teşekkür ya da okura notlar, referanslar, yazarlara ait biyografik bilgiler, tablolar, şekiller, ekler.* Deneysel çalışmalar giriş, yöntem, bulgular, tartışma bölümlerini içermelidir. Deneysel çalışmaların yöntem kısmında örneklem, veri toplama araçları ve işlem alt bölümleri yer almalıdır. Diğer çalışmalarda ise konunun türüne göre değişiklik yapılabilir, fakat bunun okuyucuyu sıkacak ya da metinden faydalanmasını güçleştirecek detayda alt bölümler şeklinde olmamasına özen gösterilmelidir.

Başlık

Yazarların adları, soyadları, akademik unvanları, çalıştıkları kurum belirtilmelidir. Ayrıca yazarların iletişim bilgileri (posta adresi, telefon, faks, e-mail) tam olarak belirtilmelidir. Yazının başlığının sola dayalı olarak ve boşluklarla beraber yetmiş karakterden fazla olmaması tavsiye olunur.

Özet ve Anahtar Kelimeler

On kelimedenden az anahtar kelime, yüz elli kelimeyi geçmeyecek özet eklenmelidir. Özette atıf kullanılmamalıdır.

Kaynakça

Hem metin içinde hem de kaynakçada, Amerikan Psikologlar Birliği tarafından yayınlanan *Publication Manual of American Psychological Association* [5. Baskı, 2001] adlı kitapta belirtilen yazım kuralları uygulanmalıdır. Ayrıntılar ve örnekler için www.dem.org.tr adresine bakılabilir.

Mektup

Yazılar gönderilirken, tüm yazarların imzasını taşıyan bir mektup da ayrıca aşağıda belirtilen yazışma adresine gönderilmelidir. Bu mektupta; yazının tüm yazarlarca okunduğu, onaylandığı, başka bir dergiye gönderilmemiş olduğu ve yazı yayınlandığı takdirde tüm yayın haklarının yayıncıya devredildiği açık bir şekilde belirtilmelidir.

Tüm haberleşmede aşağıdaki iletişim bilgilerini kullanınız.

Süleymaniye Cd. No: 11-13 Süleymaniye, İstanbul, Türkiye

Tel/Faks: (+ 90 212) 513 0309 - 522 4602

e-mail: recepks@sakarya.edu.tr & ded.dergi@gmail.com

2011 Yılı (21 ve 22. Sayılar) Hakemleri *
Referees for the calendar year 2011 (Issues 21 and 22)

- Oktay Akbaş (Yrd. Doç. Dr., Kırıkkale Üniversitesi)
Süleyman Akyürek (Doç. Dr., Erciyes Üniversitesi)
Nurullah Altaş (Prof. Dr., Atatürk Üniversitesi)
Z. Şeyma Arslan (Yrd. Doç. Dr., İstanbul Üniversitesi)
Ahmet Bostancı (Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi)
Ramazan Buyrukçu (Prof. Dr., Süleyman Demirel Üniversitesi)
Bülent Dilmaç (Yrd. Doç. Dr., Selçuk Üniversitesi)
İsmail Hakkı Demircioğlu (Doç. Dr., Karadeniz Teknik Üniversitesi)
İsmail Demirezen (Yrd. Doç. Dr., İstanbul Üniversitesi)
M. Engin Deniz (Doç. Dr., Selçuk Üniversitesi)
Halit Ev (Doç. Dr., Celal Bayar Üniversitesi)
M. Nuri Gömleksiz (Doç. Dr., Fırat Üniversitesi)
Hayati Hökelekli (Prof. Dr., Uludağ Üniversitesi)
Faruk Karaca (Prof. Dr., Atatürk Üniversitesi)
M. Akif Klavuz (Doç. Dr., Uludağ Üniversitesi)
Ahmet Koç (Prof. Dr., Rize Üniversitesi)
Mustafa Köylü (Prof. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi)
M. Naci Kula (Yrd. Doç. Dr., Osman Gazi Üniversitesi)
Ali Ulvi Mehmedoğlu (Doç. Dr., Marmara Üniversitesi)
Mustafa Öcal (Yrd. Doç. Dr., Uludağ Üniversitesi)
Mesut Sağnak (Yrd. Doç. Dr., Niğde Üniversitesi)
Kadir Ulusoy (Yrd. Doç. Dr., Mersin Üniversitesi)
Ahmet Ünsür (Yrd. Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi)
Erkan Yaman (Yrd. Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi)
Asım Yapıcı (Doç. Dr., Çukurova Üniversitesi)
Mahmut Zengin (Yrd. Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi)

*Soyadına göre alfabetik sırada / In alphabetical order