

TÜRKİYE'DE YÜKSEK DİN EĞİTİMİ VE KURUMSAL YABANCILAŞMA: İLAHİYAT FAKÜLTESİ ÖRNEĞİ*

© Cemil OSMANOĞLU^a

Öz

Türkiye’de yüksek din eğitimi faaliyetlerinin yürütüldüğü kurumların başında İlahiyat Fakülteleri gelmektedir. Bu fakülteler, son yıllarda gerek öğrenci kapasitesi ve öğrenci kaynağındaki çeşitlilik, gerekse yürütülen programlar açısından birçok değişim geçirmiş durumdadır. İlahiyat Fakültelerinde inanç, kültür, dünya görüşü ve yaşam biçimi bakımından farklılık arz eden öğrencilerin sayısı giderek artmaktadır. Söz konusu fakülteler yürüttükleri programlara bağlı olarak da dünyanın pek çok ülkesinden öğrenci çekebilmektedir. Çeşitlilik karşısında öğrencilerin ortak bir kimlik etrafında bir araya gelmesi önem kazanmış durumdadır. Öğrenim gördükleri kurumda ortak bir anlayış ve vizyonla yetişen öğrencilerin kurumsal yabancılaşma durumunu daha az hissettikleri, hareketlilik gerekse ilerleyen yaşamlarında daha başarılı oldukları bilinmektedir. Oysa kurumsal iş ve işleyiş yabancı olduğunda eğitim öğretim faaliyetlerine aktif katılım noktasında çeşitli sorunlar oluşabilmekte, edinilen bilgi, beceri ve tutumlar etkin biçimde içselleştirilememektedir. Bu durum söz konusu kurumlardan mezun olanlarca yürütülecek örgün ve yaygın din eğitimi faaliyetlerinin niteliğini olumsuz etkileyebilecektir.

Bu çalışmada Türkiye’de İlahiyat Fakültesine devam eden öğrencilerin kurumsal yabancılaşma durumları incelenmiştir. Bu kapsamda araştırmaya katılan öğrencilere “İlahiyat Fakültesine ya da İlahiyat ortamına kendinizi yabancı

* Bu çalışma, 16-18 Kasım 2017 tarihleri arasında İstanbul’da düzenlenen Uluslararası Yüksek Din Öğretimi Kongresinde “Türkiye’de Yüksek Din Eğitimi ve Yabancılaşma: İlahiyat Fakültesi Örneği” başlığıyla sunulmuş bildirinin yeniden düzenlenmiş şeklidir.

^a Yrd. Doç. Dr., Erciyes Üniversitesi, osmanoglu@erciyes.edu.tr

hissediyor musunuz?" sorusu yöneltilmiş; "hiçbir zaman", "ara sıra", "çoğu zaman" ve "her zaman" şeklinde verilen seçeneklerden birini işaretlemeleri ardından tercihlerini gerekçelendirmeleri istenmiştir. Araştırma sonunda İlahiyat Fakültesine devam eden öğrencilerin önemli bir kısmının çeşitli ölçülerde kurumsal yabancılaşma hissettikleri görülmüştür. Araştırmada öğrencileri kurumsal yabancılaşmaya iten sebepler ile yabancılaşmanın etkileri ya da yansımaları da ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu çerçevede İlahiyat Fakültesinde yabancılık olgusunun eğitim zihniyet ve pratiği ile insan niteliği ve beşeri ilişkilerden kaynaklanan sorunlar etrafında kümelenildiği anlaşılmış, yüksek din eğitiminde farklılıkların etkin biçimde yönetilmesi gerektiğinin altı çizilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yüksek din eğitimi, İlahiyat eğitimi, yabancılaşma



Giriş

1. Problem

Toplumsal ve bireysel koşulların değişmesi insan yaşamını birçok açıdan etkilemektedir. Yakın dönemde bilim ve teknolojide yaşanan gelişmeler, artan insan hareketlilikleri, ekonomik alanda yaşanan değişimler insanı geçmişe oranla birçok sorunla karşı karşıya getirmiştir. Küresel ısınma, çevre kirliliği, gelir eşitsizliği, şiddet, terör vb. bunlardan yalnızca bir kaçıdır. Küreselleşen ve küçük bir köye dönüşen dünyada dini, inancı, mezhebi, etnik kökeni, dünya görüşü ve yaşam tarzı farklı olan çok sayıda insan çeşitli nedenlerle bir araya gelmekte ve birlikte yaşamaya çalışmaktadır. Farklılıkların geçmişte olmadığı kadar iç içe olduğu bu yeni yaşam şartları birçok metropolde, ülke ya da bölgede karşımıza çıkabilmektedir. Farklılıklar içerisinde, farklılıklarını koruyarak barış içerisinde bir arada yaşama ve var olabilme olgusu bugün sosyal bilimlerin önemli bir araştırma konusu haline gelmiştir. Araştırmalar, farklılıkların yönetiminin önümüzdeki dönemde daha etraflı ve çok boyutlu araştırmalara konu olacağını göstermektedir. Nitekim sosyokültürel bakımdan farklılıkları olan ve çeşitli nedenlerle bir arada yaşamak zorunda kalan insanların değişen toplum şartlarında karşı karşıya oldukları birçok sorun bulunmaktadır. Bu sorunlar içerisinde yabancı düşmanlığı, ırkçılık, şiddet, ötekileştirme, ayrımcılık ve yabancılaşma öne çıkmaktadır. Bu araştırmada söz konusu sorunlardan yabancılaşma olgusu ele alınmaktadır.

Yabancılaşma birçok araştırmacıya göre modern toplumun bir sonucu olup insanın kalabalıklar içerisinde giderek kendini kaybetmesidir. Yabancılaşma kavramının literatürde "yabancı hale gelme; insanın sosyal hayat

karşısında duyduğu huzursuzlukla karışık ruh hali; insanın kendi beninden uzaklaşması, kendine yabancı olması hali; kendi milletinden, kültüründen uzaklaşıp başka toplulukların kültürünü, değerlerini benimseme hali” (Doğan, tsz., s. 1380); “bireyin çevre koşullarına aykırı düşmesi”, “yer ve zaman ilişkilerini kaybetme”, “başkaları ile sıcak ve dostça ilişkiler kurmaktan yoksun bulunma”, “ekonomik, siyasal, kültürel vb. koşullar içerisinde insanın giderek benliğini yitirip gerçek sorunlarını göremeyecek duruma gelmesi” (Öncül, 2000, s. 1146); “bireylerin kendi hayatlarını kontrol ve yönlendirme imkânını kaybetmeleri, birbirlerinden ya da belirli bir ortam veya süreçten uzaklaşmaları böylece yalnızlaşmaları” (Kirman, 2004, s. 246) şeklinde ele alındığı görülmektedir. Yabancılaşma, insanın yaşamın öznesi olmaktan çıkıp, yaşamın nesnesi olması, kendini, özünü gerçekleştirilmeye çalışan yaratıcı insan (özne) ile yaşamın denklemleri ve karmaşası içinde kaybolan insan (nesne), yani başkaları tarafından etkilenip yönlendirilen insan olarak ikiye ayrılmasıdır (Şimşek ve ark., 2006, s. 570). Bu tanımlardan hareketle yabancılaşma, “çeşitli nedenlerle insanın kendinden, ait olduğu çevre ve değerlerden uzaklaşarak özünü, anlamını, özne olma durumunu yitirmesi” şeklinde tanımlanabilir. Söz konusu yitim birçok tutum, duygu, davranış vb. ile kendini açığa vurmakta ya da dışarıya yansımaktadır.

Yabancılaşmanın bireysel, toplumsal, dini, milli, ahlaki vb. birçok türünden bahsedilebilir (Aydınalp, 2016, s. 7-9; Karaca, 2001; Tekin, 2016). Kimi araştırmacılar yabancılaşma olgusunu dört boyutta ele almayı tercih etmektedirler. Bunlardan ilki ekonomik etkenlerden dolayı yaşanan yabancılaşmadır. Burada mülkiyet ilişkileri ve üretim araçlarının paylaşımı noktasında yaşanan gelişmeler üzerinde durulmaktadır. Bir diğeri yabancılaşmayı teknolojik gelişmeler ile ilişkili olarak açıklamadır. Buna göre teknik ve teknolojik gelişmeler bağlamında insan yaşam biçimini makineye uydurmakta, makineleşmeye başladığı için yabancılaşmaktadır. Üçüncü boyut ise toplumsal yapıda meydana gelen değişikliğin yarattığı yabancılaşma durumudur. Bu tür yabancılaşma ise büyük ölçekli ve kitlesel eyleme dayalı yığınlar haline gelen toplum anlayışının oluşumuyla ilişkilendirilmektedir. Son olarak felsefeye, edebiyata, güzel sanatlara, müziğe yani insanoğlunun tarihsel süreçte ortaya koyduğu birikimden uzaklaşma sonucunda ortaya çıkan yabancılaşmaya değinilmektedir (Kır, 2002’den aktaran Şimşek ve ark., 2006).

Yabancılaşmayı başka dinamiklerle birlikte açıklayanlar da bulunmaktadır. Söz gelimi psikolojide önemli bir kuram olan psikanaliz, yabancılaşmanın kökünü oedipus kompleksiyle uygar toplumdaki engellenme

olgusuyla irtibatlandırır (Cevizci, 2010, s. 1617). Psikolojide yabancılaşma ile kişilik arasında ilişki kuran araştırmalar da bulunmaktadır. Buna göre yabancılaşma, kişiliğin parçalanarak bir kimlik kaybının ortaya çıkması olarak anlaşılabilir. Örneğin kimlik ve kişilik problemleri bağlamında oluşan yabancılaşma durumu duygusal dengesizlik ya da nörotiklik özelliğine sahip bireylerde sıklıkla görülebilmektedir. Bu özellik olgunlaşmanın yavaş meydana geldiği, kararsızlık durumlarının sıklıkla yaşandığı, üzüntü, öfke, kaygı, hüznün, korku ve suçluluk gibi ruhsal hallerin günlük yaşamı sürekli olarak etkilediği durumları ifade etmektedir. Nörotik özellikli kişiler kaygılı, güvensiz, içine kapanık ve sinirlidirler (Ulu, 2016). Kişilik özellikleriyle yabancılaşma arasındaki ilişkileri inceleyen kimi araştırmacılar ise dışa dönüklük, duygusal dengesizlik, uyumluluk, sorumluluk ve açıklıktan oluşan beş kişilik boyutu belirleyip bunlarla yabancılaşma arasındaki ilişkileri incelemiştir (Develioğlu & Tekin, 2013).

Sosyolojideki önemini Marx'ın düşüncelerine borçlu olan yabancılaşma kavramını bazı sosyologlar modernleşmeyle irtibatlı olarak analiz etmektedirler. Örneğin Berger, gittikçe modernleşen, modernleştikçe bireyselleşen insanın yabancılaşmasını bireyselleşmenin bir bedeli olarak görmüştür (Berger ve ark., 2000). Ona göre türü ne olursa olsun yabancılaşmanın özü, hayali bir kaçınılmazlığın insan eliyle inşa edilen dünya düzenine empoze edilmesidir. Bu düzen içerisinde insanoğlunun başından geçen birçok rastlantı evrensel hukukun zorunlu tezahürleri haline getirilir. Aktivite, süreç; hür irade ise kader haline gelir. Bu durumda insanlar, sanki kendi öz dünya kurma girişimlerinden tamamen bağımsız güçler tarafından kendilerinin ne yapmaları gerektiğinin belirlendiği bir dünyada yaşıyorlarmış gibi olurlar (Berger, 2011'den aktaran Tekin, 2014).

Yabancılaşmanın ele alındığı önemli bir araştırma sahası da kurumsal yabancılaşmadır. Özellikle eğitim kurumlarındaki yabancılaşma olgusunu amaç, program, mekân ve insan ilişkileri bakımından ele almak modern eğitim ve modern okul fikri bağlamında anlam kazanmıştır. Yabancılaşma olgusunu kurum ve iş boyutuyla yani kurumsal yabancılaşma boyutuyla ele alan Seeman'a göre yabancılaşmanın beş boyutundan söz edilebilir. Bunlar a. Güçsüzlük: Kişinin sahip olduğu beklentiler ve inandığı olasılıkların kişinin kendisi tarafından belirlenememesi ve sonucunu değiştirebilmek için elinden hiçbir şey gelmediğini düşünmesi; b. Anlamsızlık: Kişinin hayal ettiği geleceğine ulaşabileceği ile ilgili olarak umutsuz olması, düşüncelerini gerçekleştiremeyeceğine inanması; c. Kuralsızlık: Kişinin hedef ve amaçlarına

yalnızca toplumsal olarak kabul görmeyen davranışlar sonucu ulaşabileceğine inanması; d. Topluma Yabancılaşma: Toplum tarafından yüksek değer verilen amaçlar ve inançların birey için bir anlam ifade etmemesi; e. Kendine Yabancılaşma: Kişinin belirli bir davranışının, geleceğe yönelik beklentileri ile uyuşmaması, beklentilerinin dışına çıkarak farklı davranmasıdır (Develioğlu & Tekin, 2013, s. 2012-2013).

Sosyal ya da beşeri bilimlerin farklı alanlarında pek çok araştırmaya konu edilen yabancılaşma olgusunun eğitim kurumları bağlamında incelenmesi ise oldukça yenidir. Oysa türü ya da yansımaları ne olursa olsun yabancılaşma olgusunun eğitim ile yakından ilişkili bir husus olduğunu söylemek mümkündür. Çünkü toplumsal ve kültürel ilişkileri, değer ve normları yeniden üreten, kimi zaman donuklaştıran, kimi zaman değiştiren, öyle veya böyle gelecek kuşaklara aktaran eğitimidir. Eğitim, niteliğine bağlı olarak yabancılaşma olgusunun hem engelleyicisi hem de tetikleyicisi olabilir. Aslında eğitimin en temel amaçlarından birinin yabancılaşmayı önlemek olduğu söylenebilir. Kültürleme ve sosyalleşme süreçlerinden geçirdiği insanı ait olduğu toplumun nitelikli ve kültürlü bir bireyi haline getirmeye çalışan eğitim geçmişle bugün ve gelecek arasında bir köprü kurmayı hedeflemektedir. Burada eğitimin yaptığı şey tanışıklığı, tanışma ve bilişmeyi sağlayarak yabancılaşmayı ortadan kaldırmaktır. Eğitim toplumsal yapıyı bir arada tutan normları öğreterek, okul içerisinde bu yönlü sosyal ortamlar oluşturarak yabancılaşmayı engellemeye çalışır. Niteliksiz bir eğitim sürecinden geçen bireylerde yabancılaşma (kendine, topluma, bilime, inanca, kültüre, teknolojiye vs.) oluşabilmektedir. Çevresine, toplum ve kültürüne, değer ve bağlılıklarına yabancılaşmış kişilerin yetiştiği eğitim sistemlerinde kurumsal işleyişte zayıflık, buna bağlı olarak zayıf insan ilişkileri ve sorunlu bir yönetim anlayışı vardır. Bu bağlamda Weinberg, öğrencileri eğitim kurumlarında yabancılaşmaya iten kaynaklar çeşitli nedenlerden bahsetmektedir: “Kişisel olmayan çevre, yetersiz ve ilgisiz öğretim, bürokratik üşengeçlik, can sıkıcılık ve yorgunluk, okullardaki büyük değişimler, kurallar ve yönetmelikler” (Tezcan, 1983, s. 247). Ona göre böyle bir ortamda öğrenciler birbirleriyle iyi ilişkilere giremezler. Çünkü birbirleriyle büyük ölçüde karşılaşmamakta, karşılaştıklarındaysa çok az etkileşim kurmakta, adeta ödül için birbirleriyle yarışmaktadırlar. Bu tarz bir eğitim ortamında okul akademik olmayan öğrenci sorunlarına karşı duyarlı değildir (Yılmaz & Sarpkaya, 2009).

Modern okul fikrinin öne çıkardığı istihdam öncelikli beklentiler, söz gelimi yüksek maaş ve prestijli okul ve iş algısı, bir an evvel işe başlama arzusu,

bunun yanında ebeveynlerin okul ve üniversiteye bakışları yukarıdaki okul fikrini beslemekte, yabancılaşmayı tetiklemektedir. Husen, tıpkı endüstri sektöründe olduğu gibi okulların da yapısal olarak değiştiğini ve nicel büyüme sonucu bürokratik iş ve işleyiş hacminin hayli arttığını belirtmiştir. Ona göre okulların fiziksel büyüklüğü, okulun örgütsel yapısı ve hedeflerinin değişmesi, öğretmenlerin sadece branşlarında uzmanlaşmaları gibi birtakım nedenler okulda yabancılaşmaya kaynaklık etmiştir/etmektedir (Avcı, 2012, s. 30). Oysa öğrencilerin fizyolojik ihtiyaçları kadar ait hissetme ve güvende olma ihtiyaçları da bulunmaktadır. Öğrenciler nasıl ki geniş toplum katmanlarında ait olma duygularına yanıt bulmak isterlerse, tıpkı bunun gibi okul ortamında da öğretmen ve arkadaşları tarafından benimsendiklerini, okul ve sınıflarının bir parçası olduklarını bilmek isterler (Erden & Akman, 2017, s. 225). Okula, oradaki kişilere, işleyişe aidiyet hissetme öğrenmenin niteliğini ve başarıyı etkilemektedir. Nitekim öğrencinin başarısının okulu, dersi, öğretmeni sevmekten ya da kendini bu unsurlara yakın hissetmekten geçtiği bilinen bir gerçektir.

Günümüz Türkiye’inde artan şehirli nüfus, değişen okur-yazar oranları, maddi refahın artması ve artan üniversite sayısına bağlı olarak hızla yükselen üniversiteli gençlik önemli bir sosyo-ekonomik dinamik yaratmıştır. Son yıllarda üniversitelerin sayısı ve öğrenci oranlarında kaydedilen gelişmeler üniversiteleri öğretim elemanı, derslik, öğretim araç gereçleri, ücret, zaman ve mekân yönetimi bakımından hayli zorlamış durumdadır. Öğrenci sayısındaki artışa paralel olarak hoca başına düşen öğrenci sayıları ve ders yüklerinin orantısız artması yanında, öğrencilerin kullandıkları mekânlarda yaşanan daralmalar, yurt içi ve yurt dışından artan insan göçüne bağlı olarak öğrenci profilinde yaşanan değişim üniversitelerde insani yönetim ilişkilerini, doğal olarak da farklılıkların yönetimini etkilemiş bulunmaktadır. Elbette sayıları hızla artan yüksek din eğitimi kurumlarını bu değişimden bağımsız düşünmek mümkün değildir. Ne var ki, Türkiye’de din eğitimi, hususen İlahiyat eğitimi ve farklılıkların yönetimi olgusu yeterince araştırılmamıştır.

Bugün farklı adlarla anılan yüksek din eğitimi kurumları içerisinde İlahiyat Fakülteleri yüksek din eğitimine devam eden öğrencilerin büyük çoğunluğunun öğrenim gördüğü kurumlardır. Son yıllarda programları çeşitlenmiş (İlahiyat lisans programı, İngilizce İlahiyat programı, Arapça İlahiyat Programı, Uluslararası İlahiyat programı, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenliği [2014 yılı itibariyle öğrenci almamaktadır] vb.) olan fakültelerin öğrenci kapasiteleri de bir hayli artmış, öğrenci profili ise dünyanın çok farklı

ülkelerinden gelen öğrencilerin de katılımıyla hayli çeşitlenmiş durumdadır. Bugün İlahiyat Fakültelerinde yurt dışında doğup büyüyen (Almanya, Hollanda vb.) Türk çocuklarının yanında, Türki Cumhuriyetler dâhil dünyanın birçok bölgesinden (Afrika, Uzak Doğu, Balkanlar, Kıbrıs vb.) Müslüman çocuklar eğitim almaktadırlar. Bu kitle içerisinde etnik köken, milliyet, mezhep, dünya görüşü, siyasal tercih, kılık kıyafet vb. açılardan birbirinden farklı öğrencilerin varlığı bilinmektedir. İlahiyat Fakültesinde farklılıkların yönetiminin bugün için önemli bir gündem haline geldiği söylenebilir.

Gittikçe karmaşıklaşan, heterojen hale gelen günümüzün çoğul toplumsal şartlarında din, inanç ve mezhepsel farklılıklar hakkında yeterli düzeyde bilgi ve görgü sahibi olmak toplumda sağlıklı şekilde yaşayabilmek adına büyük bir ihtiyaç haline gelmiştir. Dahası ülkemizin toplumsal yapısında din ve inanç farklılıklarını doğru anlamlandıramamaktan kaynaklanan sorunlar bulunmakta ve bunlar yer yer eğitim uygulamalarına çeşitli şekillerde meydan okumaktadır (Osmanoğlu, 2016). Nitekim insanlar birbirlerinin din, inanç, mezhep ve meşrepleri hakkında yeterince bilgi ve olumlu tutum sahibi olmadıklarında, ciddi toplumsal sorunlar oluşabilmektedir. Denebilir ki din, inanç, mezhep, meşrep farklılıklarının örgün din eğitimi eliyle yönetimi eğitim kurumlarının göz ardı edemeyeceği güncel bir olgu haline gelmiştir. Sınıf, okul, kamusal yaşam ve toplumsal hayatın tüm kademelerinde din, inanç, mezhep vb. farklılıkların doğru şekilde tanınabilmesi, etkin şekilde yönetilebilmesi toplumsal yabancılaşmanın minimize edilebilmesinde önemli bir etkiye sahiptir. Bu noktada bilhassa örgün din eğitime büyük görevler düşmektedir.

Bir örgün din eğitimi kurumu olan İlahiyat Fakültesi, ürettiği dini bilginin yanında insan sermayesiyle Türkiye’deki dini hayatın işleyişinde önemli bir dinamik konumundadır. Bilhassa dini ve kültürel yabancılaşmanın önlenmesinde İlahiyat Fakültesinde yürütülen din eğitiminin önemli bir yeri vardır. Farklı alanlarda istihdam edilen İlahiyat Fakültesi mezunları, yürüttükleri örgün ve yaygın din eğitimi faaliyetleriyle farklılıkların yönetimine katkıda bulunarak toplumsal yabancılaşmanın önlenmesinde etkin rol oynayabilir. Ne var ki kurumların yukarıda zikredilen amacı gerçekleştirebilmesi için yani yabancılaşmayla mücadele edilebilmesi için öncelikle kurum içi insan ilişkilerinin sağlıklı bir zemine oturtulması gereklidir. İnsan ilişkilerinin sağlıklı yürüdüğünün önemli bir göstergesi de aidiyet ve bağlılıkların sağlıklı, güçlü olması ve yabancılaşmanın olmamasıdır. Birbirine yabancılaşmış insanların oluşturduğu bir kurumun yabancılaşmayla baş etmesi mümkün değildir. Kendi kurumuna, oradaki insanlara, işleyişe yabancılaşmış

bir öğrenci söz konusu eğitim kurumundan edindiği bilgiye de yabancılaşacak, onun hamallığını yapacak onu tam anlamıyla içselleştiremeyecektir. Yukarıdaki gerekçe ve ihtiyaçtan hareketle bu araştırmada İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin İlahiyat Fakültesi ve İlahiyat ortamına yabancılaşma durumları nedir sorusuna cevap aranmaya çalışılmaktadır. Ayrıca bu ana soru çerçevesinde yabancılaşma durumunun cinsiyet, mezun olunan ortaöğretim kurumu, devam edilen bölüm değişkenleri bazında farklılaşıp farklılaşmadığı da yoklanacaktır.

Araştırmanın İlahiyat eğitimi ve kurumsal yabancılaşma bağlamında ortaya koyacağı nicel ve nitel verilerin söz konusu eğitimle ilgili birçok problemin daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayacağı umulmaktadır. Fakülteye kendisini ait hissedenden öğrencilerin aidiyetlerinin niteliği, sebep ve sonuçları noktasında, yabancı hissedenleri yabancılaşmaya iten dinamiklerin neler olduğu ve yabancılaşmanın sonuçlarının nasıl yansıdığı konusunda yeterince çalışma bulunmamaktadır. Din eğitimi bilimi alanında bir boşluğu doldurması ümit edilen araştırmanın sonuçlarının söz konusu fakülteler hakkında politika üreten, program geliştiren, yönetim üstlenen kesim ya da kişilere olduğu kadar fakülte bünyesinde görev yapan öğretim elemanları ve öğrenim gören öğrencilere de önemi katkılarının olacağı söylenebilir.

2. Yöntem

Araştırma tarama modeliyle yürütülmüştür. Bilindiği gibi tarama modeli geçmişte ya da halen var olan bir durumun var olduğu şekliyle yani herhangi bir müdahaleye tabi tutulmadan çeşitli yollarla betimlenmeye ve açıklanmaya çalışılması esasına dayanır (Karasar, 2010, s. 77). Tarama modelinde araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır. Önemli olan onu uygun bir biçimde gözleyip belirleyebilmektir. Tarama modelinin bir çeşidi olan genel tarama modeli ise çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemesidir (Karasar, 2010, s. 79).

a. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın verileri Türkiye’de 13 farklı İlahiyat Fakültesinde öğrenim gören 988 son sınıf (4. Sınıf) öğrencisine 2015-2017 yılları arasında uygulanan yarı yapılandırılmış anket formlarına dayanmaktadır. Dördüncü

sınıf öğrencilerinin araştırmaya dâhil edilmesinin nedeni son sınıfta olan öğrencilerin fakültenin durumu hakkında daha bütüncül bir bakışa sahip olabileceğinin varsayılmasıdır. Araştırmaya dahil edilecek fakültelerin bölgelere göre seçiminde NUTS bölgesel istatistik alma tekniği kullanılmıştır. İstatistiki bölge birimleri sınıflandırması (NUTS), Avrupa’da 1970’lerde başlayan bir coğrafi kodlama sistemidir. Bu bölgesel birimlerin asıl amacı, bölgesel tabanlı olacak şekilde istatistikleri toplamak, sosyo-ekonomik analizler yapmak ve topluma yönelik bölgesel politikaların çerçevesini oluşturmaktır (<https://ipfs.io/ipns/tr.wikipedia-on-ipfs.org/wiki/NUTS.html>). Son yıllarda birçok araştırma ve istatistik kurumunca yararlanılan bu yaklaşımda ilgili bölgeyi en iyi temsil ettiği düşünülen iller öncelik sıralamasına göre belirlenmiştir, bu kapsamda seçilecek illerden alınan kesitlerin evreni daha iyi temsil edebileceği düşünülmüştür. Bu araştırmada Türkiye ölçeğinde, her bölgeden seçilen iki farklı fakülte örnekleme dâhil edilmiştir. Bununla birlikte son dönemde yaşadığı toplumsal değişim, yurt içi ve yurt dışından aldığı yoğun göçlerle dikkat çeken Kilis ilinde yer alan 7 Aralık Üniversitesi İlahiyat Fakültesi örneklem içerisine alınmıştır. Buna karşılık Marmara ve Sakarya Üniversitesi ilahiyat fakültelerinin Marmara Bölgesini temsilen yeterli olacağı düşünülerek Çanakkale 18 Mart Üniversitesi İlahiyat Fakültesi örneklemeden çıkarılmıştır. Araştırmada anket uygulanan fakülte ve öğrenci sayıları aşağıda verilmiştir.

b. Bulguların Elde Edilmesi ve Yorumlanması

Bu araştırmanın verileri Türkiye’de 13 İlahiyat Fakültesinde öğrenim gören 988 4. sınıf öğrencisine “İlahiyat Fakültesine ya da İlahiyat ortamına kendinizi yabancı hissediyor musunuz?” sorusuna verilen yanıtlardan oluşmaktadır. Araştırmada öğrencilerden, yukarıdaki soru kapsamında önce “hiçbir zaman”, “ara sıra”, “çoğu zaman” ve “her zaman” şeklinde verilen seçeneklerden birini işaretlemeleri ardından tercihlerini gerekçelendirmeleri istenmiştir. Gerekçelendirme bağlamında niçin, hangi durumlarda şeklinde alt sorular verilmiş, sorunun devamında verilen boşluklara gerekçelerini yazmaları istenmiştir. Ayrıca söz konusu sorunun evvelinde cinsiyet, mezun olunan ortaöğretim kurumu, devam edilen bölüm seçeneklerinden oluşan üç bağımsız değişkenden kendilerine uyanları işaretlemeleri de istenmiştir.

Araştırma kapsamında büyük ölçüde bünyesinde hem İlahiyat Lisans hem de Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği/Eğitimi bölümleri bulunan fakülteler örnek olarak seçilmiş, bununla beraber her bir bölümün tek olarak bulunduğu birer fakülte de örnekleme alınmıştır. Seçilen fakültelere her bir

bölüm başına 50+50 anket gönderilmiştir. Tek bir bölümün bulunduğu fakültelere ise 50 anket gönderilmiştir. Anketler ilgili öğretim elemanlarıyla iş birliği içerisinde, gönüllü katılım ilkesi gözetilerek uygulanmıştır. Öğrenci azlığı, isteksizlik ya da tersine öğrenci ilgisi ve araştırma problemine duyulan yakınlık gibi birtakım parametrelerin de etkisiyle uygulanan anket sayısı artmış ya da azalmıştır. Uygulama sonrasında fakültelerden gelen anketler teker teker incelenmiş, tam olarak doldurulmamış ya da işaretlemeleri yeterince anlaşılmayan, üzerine isim ya da tanıtıcı bilgiler yazılmış birtakım anketler elenmiştir. Geriye kalan anketler üzerinde yapılan işaretlemeler SPSS programına aktarılmıştır. Araştırmada kullanılan yüzdeler dağılım içeren, değişkenler arası ilişkileri yoklayan tüm tablolar söz konusu verilerin bahsi geçen programda işlenmesi ile elde edilmiştir. Araştırmada kullanılan anketler nitel verilerin kullanımı bağlamında yeniden süzölmüş ve tasnif edilmiş; ifadeleri dil ve anlatım bakımından hatalar içeren, işaretlenen seçenekle uyumsuz ifadeler bulunan, yazılarının okunamadığı ya da anlamadığı anketler nitel bulgular arasından çıkarılmıştır.

Öğrencilerin yazdığı ifadeler farklı kategoriler içerisinde gruplarken öncelikle tüm anketler baştan sona okunmuş, yazılanlarda var olan öbekleşme ve benzerlikler bulunmaya, bulgular arasındaki ilişkiler yakalanmaya çalışılmıştır. Bu ilk okuma sürecinde araştırmanın ana temaları ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. İkinci kez okuma sürecinde anketler başlangıçta oluşan temalara göre gruplandırılmış ve bilgisayar ortamına bu şekilde aktarılmıştır. Temalar, her bir soruya verilen cevaplarda ortaya çıkan farklı gerekçelendirme biçimlerinden hareketle oluşturulduğu için, aralarında benzerlikler bulunan anketler bir araya getirilmiş ve bu şekilde kodlanmıştır. Bilgisayar ortamına aktarılan tematize edilmiş veriler üçüncü bir okumaya tabi tutulmak suretiyle yeniden süzölmüş ve araştırmanın tematik omurgasına son şekil verilmiştir. Araştırmanın tematik omurgası çalışma içerisinde bir tabloda topluca verilmiştir. Araştırma boyunca temalar ele alınırken temayı en iyi yansıttığı düşünen ifadelerden örnekler verilmiş, örneklerin hemen ardından bağımsız değişkenlik nitelikleri de gösterilmiştir. Bu kapsamda parantez içerisinde her bir alıntı örneğinden sonra verilen kısaltmalar şöyledir: Ö: Öğrenci; Bn.: Bayan; Bay.: Erkek; DL.: Diğer Liseler; İHL.: İmam Hatip veya Anadolu İmam Hatip Lisesi; İL.: İlahiyat Lisans Bölümü; DKAB.: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği/Eğitimi Bölümü.

Çalışma esnasında her bir tema içerisinde toplanmış tüm öğrenci ifadelerine değil, o temayı en iyi temsil ettiği düşünülen, benzerlik olmakla

birlikte tekrar içermeyen, temanın farklı yönlerine göndermelerde bulunan, açıklık ve anlaşılabilirlik bakımından öne çıkan ifadeler seçilmeye çalışılmıştır. Ayrıca araştırmanın başında sorulan bağımsız değişkenlere ilişkin çeşitlilik de gözetilmeye çalışılmıştır. Temanın doygunluğa ulaştığına, başka bir deyişle tema içerisinde oluşan farklı tüm tonların yansıtıldığına emin olma adına ne kadar alıntı gerekiyorsa o kadarı verilmiştir. Bununla birlikte kapsamı, derinliği ve ilgili temayı yansıtma bakımından temsil niteliği güçlü kimi örnekler değerlendirme sürecinde öne çıkarılmış, diğerlerine oranla daha detaylı tartışılmıştır. Alıntılanan bulgular metinde verilirken üzerinde herhangi bir ekleme ya da düzenleme yapılmamış, büyük ölçüde aynen verilmiştir, önemine binaen kimi kritik ifade ya da kavramların altı çizilmiştir. Altı çizilmek suretiyle öne çıkarılarak yapılan tüm göndermeler araştırmacıya aittir. Çok az sayıda tarafımızca yapılan ilaveler de köşeli parantez [...] içinde gösterilmiştir. Görüşlerin verilmesi sürecinde çeşitli kısaltılmalar kullanılmış, böylece okuyucunun bağımsız değişkenlerle görüşler arasında doğrudan ilişki kurması amaçlanmıştır. Ayrıca çok uzun, diğer örneklerle tekrarlar içeren yönleri bulunan kimi örneklerin temaya katkı sağlayan kısımları alıntılanmış, diğer kısımları çıkarılmış ve çıkarılan kısımlar (...) ile gösterilmiştir

A. Bulgular ve Yorumlar

1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Fakültele Göre Dağılımı

Tablo 1. Araştırmaya katılan öğrencilerin fakülte, sayı ve yüzdeleri

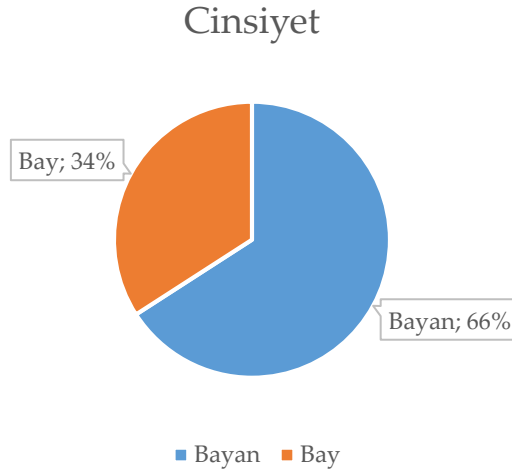
No	Üniversite	Sayı	Yüzde (%)
1.	Erciyes Üniversitesi	102	10,3
2.	İnönü Üniversitesi	102	10,3
3.	N. Erbakan Üniversitesi	88	8,9
4.	Marmara Üniversitesi	87	8,8
5.	Çukurova Üniversitesi	83	8,4
6.	R. Tayyip Erdoğan Üniversitesi	81	8,2
7.	Dicle Üniversitesi	81	8,2
8.	Ondokuz Mayıs Üniversitesi	79	8,0
9.	Sakarya Üniversitesi	70	7,1
10.	Dokuz Eylül Üniversitesi	66	6,7
11.	Atatürk Üniversitesi	53	5,4
12.	Kilis 7 Aralık Üniversitesi	51	5,2
13.	Hitit Üniversitesi	45	4,6
Toplam		988	100,0

Tabloda da görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğrenci sayısı 988dir. Bu sayı araştırmanın yapıldığı 2015-16 ve 2016-17 eğitim yılında İlahiyat Fakültesinde öğrenim gören son sınıf öğrencilerinin onda birine yakındır.¹ 2012 yılından itibaren öğrenci kontenjanlarının artış gösterdiği ve birçok fakültede hazırlık sınıflarının olduğu düşünülürse toplam öğrenci sayısının beşte birinin son sınıfta olduğu anlaşılabilir. Bu da yaklaşık olarak sekiz bin civarında bir öğrenciye karşılık gelmektedir. Şu halde örneklem alınan öğrenci kitlesinin son sınıf evrenini temsil ettiği söylenebilir.

2. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyet Oranları

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımı aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 2. Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımı



Araştırmanın yapıldığı 2015-16, 2016-17 eğitim öğretim yılında Türkiye genelindeki İlahiyat öğrencilerinin (kız/erkek) oranları ile söz konusu dönemde son sınıfa devam eden öğrencilerin oranları düşünüldüğünde tablodaki verilen evrenin genel cinsiyet dağılımını yansıttığı söylenebilir. Nitekim son yıllarda İlahiyat Fakültelerine devam eden kız öğrencilerin oranı erkek öğrencilerden hayli fazladır. Son yıllarda İlahiyat Fakültesi kız/erkek öğrenci oranlarının kız öğrenciler lehine artış gösterdiği bilinmektedir. Öyle ki söz konusu fakültelere

¹ Bkz. https://istatistik.yok.gov.tr/yuksekogretimIstatistikleri/2014/2014_17.pdf;
https://istatistik.yok.gov.tr/yuksekogretimIstatistikleri/2015/2015_T17.pdf;
https://istatistik.yok.gov.tr/yuksekogretimIstatistikleri/2016/2016_T17.pdf.

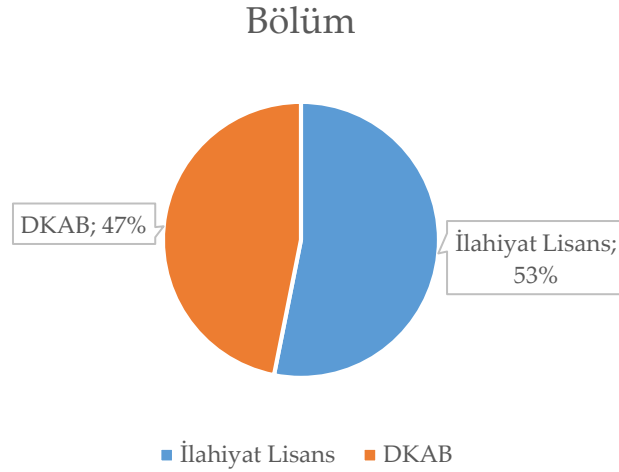
Türkiye’de Yüksek Din Eğitimi ve Kurumsal Yabancılaşma: İlahiyat Fakültesi Örneği

devam eden kız öğrencilerin oranları yaklaşık %65-70 civarına erişmiş durumdadır (Tekin, 2007; Çiftçi, 2010; Öz, 2014; Arıcı & Angın, 2017).

c. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Devam Ettikleri Bölüm

Araştırmaya katılan öğrencilerin devam ettikleri bölüm değişkenine göre oranlarını gösteren tablo aşağıda verilmiştir. Tablodan da anlaşılacağı gibi İlahiyat lisans programı öğrencilerinin oranı İlköğretim Din Kültürü Ahlak Bilgisi Öğretmenliği/Eğitimi Bölümüne devam eden öğrencilerden biraz fazladır. Araştırmanın uygulamasının yapıldığı 2016-17 eğitim öğretim yılı İlköğretim Din Kültürü Ahlak Bilgisi Öğretmenliği/Eğitimi Bölümü son mezunlarını vermiş olup öğrenci mevcudunun giderek azaldığı bir bölüme dönüşmüş durumdadır. Söz konusu dönemde örneğin Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesinde 4. sınıfa devam eden 130 İlköğretim Din Kültürü Ahlak Bilgisi Öğretmenliği/Eğitimi Bölümü öğrencisi varken, 340 İlahiyat lisans bölümü öğrencisi bulunmaktaydı. Bu dengesizliği gidermek amacıyla her iki bölümden alınan öğrenci sayılarının birbirine yakın olmasına çalışılmıştır.

Tablo 3. Araştırmaya katılan öğrencilerin bölümlerine göre dağılımı

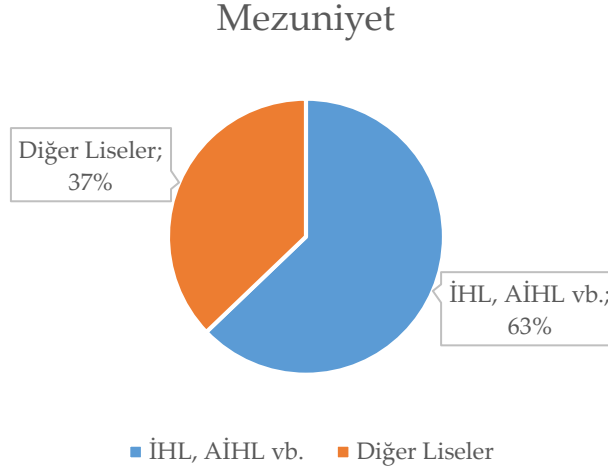


d. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Mezun Oldukları Ortaöğretim Kurumu

Araştırmaya katılan öğrencilerin mezun oldukları ortaöğretim kurumuna ilişkin veriler aşağıda tabloda verilmiştir. Görüleceği üzere araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğu İHL, AİHL vb. okullardan mezun öğrencilerdir. İmam Hatip Lisesi (İHL), Anadolu İmam Hatip Lisesi (AİHL) vb. dışındaki okullardan

mezun olup İlahiyat Fakültesini tercih eden öğrenciler genellikle İlköğretim Din Kültürü Ahlak Bilgisi Öğretmenliği/Eğitimi Bölümünü öğrencileridir (Bkz. Ek-1).

Tablo 4. Araştırmaya katılan öğrencilerin mezun oldukları ortaöğretim kurumuna göre dağılımı



e. İlahiyat Fakültesine ya da İlahiyat Ortamına Yabancılaşma Sıklığı

Çalışmanın bu bölümünde İlahiyat Fakültesi öğrencilerine yöneltilen “İlahiyat Fakültesine ya da İlahiyat ortamına kendinizi yabancı hissediyor musunuz?” sorusuna verilen yanıtlar, gerekçeleriyle beraber analiz edilmeye ve değerlendirilmeye çalışılacaktır.

Tablo 5. “İlahiyat Fakültesine ya da İlahiyat ortamına kendinizi yabancı hissediyor musunuz?” sorusuna ilişkin yanıtlar

Seçenekler	Sayı	Yüzde (%)
Hiçbir Zaman	430	43,5
Ara Sıra	412	41,7
Çoğu Zaman	98	9,9
Her Zaman	48	4,9
Toplam	988	100,0

Yukarıdaki tabloya bakıldığında araştırmaya katılan öğrencilerin %43,5'nin İlahiyat Fakültesine ya da İlahiyat ortamına kendilerini hiçbir zaman yabancı hissetmediği; %41,7'sinin ara sıra yabancı hissettiği, yaklaşık %15'inin ise kendisini genellikle yabancı hissettiği anlaşılmaktadır. Bu oranlar İlahiyat

Fakültesi son sınıfa devam eden her yüz öğrenciden yaklaşık 43’ünün kendisini fakülteye yabancı hissetmediğini, buna karşılık 57’sinin belli bir oranda fakülteye yabancılık hissettiğini göstermektedir. Araştırmanın yapıldığı dönemde son sınıfa devam eden öğrencilerin sayısının yaklaşık sekiz bin civarında olduğu düşünüldüğünde yabancılaşma yaşayan öğrencilerin sayısının yüksek olduğu anlaşılacaktır. Bu durum hangi dinamiklerin yabancılaşmaya yol açtığını sorgulamamızı gerektirmektedir. Bu bakımdan yukarıda verilen tablodaki veriler, aşağıda, “hiçbir zaman” seçeneğinden başlanarak sırasıyla, öğrencilerin bu seçenekler altında yazdıkları ifadeler eşliğinde değerlendirilecektir. “Çoğu zaman” ve “her zaman” seçenekleri öğrenci görüşleri de gözetilerek birlikte değerlendirilecektir.

I. Hiçbir Zaman Yabancılık Çekmediğini Belirtenlerin Bağımsız Değişkenlerle İlişkisi

Daha önce de işaret edildiği gibi araştırmaya katılan öğrencilerin %43,5’i İlahiyat Fakültesine ya da İlahiyat ortamına kendisini hiçbir zaman yabancı hissetmemektedir. Yapılan çapraz tablo analizinde (bkz. **Ek-1**) de görüleceği üzere, diğer liselerden mezun olup İlahiyat Fakültesinin her iki bölümünde öğrenim gören toplam 367 öğrenciden 117’si yani yaklaşık %31,8’i “hiçbir zaman” seçeneğini işaretlemiştir. Buna karşılık, İHL ve Anadolu İHL mezunu olup İlahiyat Fakültesinin her iki bölümünde öğrenim gören toplam 621 öğrenciden 313’ü, yani yaklaşık %50,4’ü “hiçbir zaman” seçeneğini işaretlemiştir. Demek oluyor ki “hiçbir zaman” seçeneğine katılma oranları bakımından her iki ortaöğretim türü mezunları arasında bir farklılaşma bulunmaktadır. Yani kendilerini daha yüksek oran ve sıklıkta ait hissedilen öğrenciler önemli ölçüde İHL ve Anadolu İHL öğrencileridir. Bu sonuç söz konusu fakültelerin öğrenci kitlesi hesaba katıldığında öngörülebilir bir sonuç olup aşağıda öğrenci görüşleri eşliğinde bunların gerekçeleri analiz edilecektir.

Meseleye cinsiyet açısından bakınca, İlahiyat Fakültesinin her iki bölümünde öğrenim gören toplam 651 bayan öğrenciden 291’i, yani yaklaşık %44,7’si; 337 erkek öğrenciden 139’u, yani yaklaşık %41,2’si “hiçbir zaman” seçeneğini işaretlemiştir. Kendisini “hiçbir zaman” yabancı hissetmeyen bayan ve erkek öğrencilerin oranı birbirlerine yakın görünmektedir. Devam edilen program açısından bakınca, araştırmaya katılan ve İlahiyat Fakültesinin İlahiyat Lisans bölümüne devam eden toplam 525 öğrenciden 264’ü, yani %50,3’ü, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği/Eğitimi Bölümüne devam eden toplam 463 öğrenciden 166’sı, yani %35,9’u “hiçbir zaman” seçeneğini işaretlemiştir.

Demek ki “hiçbir zaman” yabancı hissetmeyen öğrencilerin oranları arasında İlahiyat Lisans bölümü lehine ciddi bir fark bulunmaktadır. Mezun olunan orta öğretim kurumu bağlamında oluşan sonuçlar devam edilen bölüm/program kategorisinde ortaya çıkan tabloya benzemektedir. DKAB bölümü öğrencilerinin önemli bir kısmının diğer liselerden gelen öğrenciler olduğu düşünüldüğünde bu sonuç daha iyi anlaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin %43,5’inin kendisini “hiçbir zaman” yabancı hissetmiyor oluşu Türkiye’de yüksek din eğitiminin eğitsel niteliğine ışık tutması bakımından önemlidir. Bir kurumda öğrencilerin kendilerini yabancı hissetmemesi oradaki başarı ya da verimi olumlu yönde etkileyebilir. Yabancılaşmanın olmaması insan-insan, insan-mekân, insan-bilgi vb. ilişkilerin daha sağlıklı bir zemine oturmaya başladığı şeklinde yorumlanabilir. Böyle bir zeminde yetişen öğrencilerinse ileriki yaşamlarında kişisel, akademik ve mesleki yetkinlik ve gelişmişlikleri bakımından daha nitelikli faaliyet yürütecekleri öngörülebilir. Kendilerini İlahiyat Fakültesi ya da İlahiyat ortamına “hiçbir zaman” yabancı hissetmeyen öğrenciler bu durumu nasıl açıkladıkları aşağıda detaylandırılmaya çalışılacaktır.

II. Ara Sıra Yabancılık Çektiğini Belirtenlerin Bağımsız Değişkenlerle İlişkisi

Araştırma kapsamında sorulan soruya “ara sıra” yanıtını veren öğrencilerin oranı %41,7’dir. Diğer liselerden mezun olan ve İlahiyat Fakültesinin her iki bölümünde öğrenim gören toplam 367 öğrenciden 169’u, yani yaklaşık %46’sı “ara sıra” seçeneğini işaretlemiştir (**bkz. Ek 1**). Buna karşılık, İHL ve Anadolu İHL mezunu olup İlahiyat Fakültesinin her iki bölümünde öğrenim gören toplam 621 öğrenciden 243’ü, yani yaklaşık %39,1’i “ara sıra” seçeneğini işaretlemiştir. Ara sıra yabancılık hisseden öğrenciler içerisinde diğer liselerden gelen öğrencilerin oranı daha yüksektir. Cinsiyet açısından bakınca, İlahiyat Fakültesinin her iki bölümünde öğrenim gören toplam 651 bayan öğrenciden 288’i, yani yaklaşık %44,2’si; 337 erkek öğrenciden 124’ü, yani yaklaşık %36,7’si “ara sıra” seçeneğini işaretlemiştir. Görüldüğü gibi kendisini “ara sıra” yabancı hisseden bayan öğrenciler oran bakımından erkek öğrencilerden daha fazladır.

Devam edilen program açısından bakınca, araştırmaya katılan ve İlahiyat Fakültesinin İlahiyat Lisans Bölümüne devam eden toplam 525 öğrenciden 206’sı yani %39,2’si, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği/Eğitimi Bölümüne devam eden toplam 463 öğrenciden 206’sı, yani %44,4’ü “ara sıra”

seçeneğini işaretlemiştir. Diğer bir deyişle “ara sıra” yabancı hisseden öğrencilerin oranları arasında İlahiyat Lisans Bölümü lehine belli bir fark bulunmaktadır. Demek ki “ara sıra” kategorisinde, bayan öğrenciler erkek öğrencilerden, diğer liselerden gelen öğrenciler İmam Hatip Lisesinden gelen öğrencilerden, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi/Öğretmenliği bölümü öğrencileri İlahiyat Lisans bölümü öğrencilerinden daha fazla yabancılaşmaktadır.

Öz tarafından İzzet Baysal Üniversitesi İlahiyat Fakültesi öğrencileri üzerinde yapılan bir çalışmada Anadolu Öğretmen ve Anadolu Lisesi mezunu katılımcıların aidiyet düzeyinin İHL mezunu öğrenciler ve diğer lise mezunlarından istatistiki açıdan anlamlı sayılacak derecede daha düşük olduğu ortaya konmuştur (Öz, 2014, s. 62). Bu veri İHL dışındaki okullardan gelen öğrencilerin İlahiyat Fakültesinde uyum sorunu yaşayarak yabancılaştığını gösteren yukarıdaki bulguyla örtüşmektedir. Diğer liselerden mezun olup İlahiyat Fakültesine gelen öğrencilerin çoğunlukla Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi/Öğretmenliği Bölümünü tercih ettiği de hesaba katılınca yukarıdaki bulguları anlamak kolaylaşmaktadır. Yabancılaşmanın diğer okullardan gelen öğrencilerde daha ileri boyutlarda olması, bu öğrencilerin yüksek din eğitimi kurumu olan İlahiyat Fakültesinde çeşitli yönlerden (ön bilgiler, hazırbulunuşluk, dünya görüşü, kılık-kıyafet, mesleki beklentiler vb.) yabancı/farklı olmalarıyla ilgili olabilir. Bu iddia ileride “çoğu zaman” ve “her zaman” kategorileri işlenirken detaylı şekilde ele alınacaktır. Bununla beraber, Sanberk tarafından 525 öğrenci üzerinde yapılan bir araştırma, Anadolu Lisesi öğrencilerinin diğer okul türlerine devam eden (genel, meslek ve özel) öğrencilere göre daha yüksek düzeyde yabancılaşma davranışı gösterdikleri belirlenmiştir (Sanberk, 2012). Anadolu Liselerinin hususi durumunun ayrıca araştırılması gerektiği anlaşılmaktadır. Araştırma kapsamında yukarıda nicel değişimi tasvir edilen “ara sıra” yabancılaşma olgusunun öğrenciler tarafından ne şekilde betimlendiği aşağıda detaylandırılmaya çalışılacaktır.

III. Çoğu Zaman-Her Zaman Yabancılaşma Çektiğini Belirtenlerin Bağımsız Değişkenlerle İlişkisi

Araştırma kapsamında “İlahiyat Fakültesine ya da İlahiyat ortamına kendinizi yabancı hissediyor musunuz?” sorusuna “Çoğu zaman” ve “Her zaman” seçeneklerini işaretleyerek yanıt veren öğrencilerin bağımsız değişkenlere göre yüzdelik dağılımlarını verelim, ardında bu seçenekleri işaretleyen öğrencilere yöneltilen “Hangi durumlarda?”, “Niçin?” alt sorularına

verilen yanıtları analiz etmeye çalışalım. Daha önce de ifade edildiği üzere, genel toplam içerisinde yabancılaşma sorusuna “çoğu zaman” ve “her zaman” yanıtı veren öğrencilerin oranı yaklaşık %15’tir. Diğer liselerden mezun olan ve İlahiyat Fakültesinin her iki bölümünde öğrenim gören toplam 367 öğrenciden 81’i, yani yaklaşık %22’si “çoğu zaman” ve “her zaman” seçeneğini işaretlemiştir (bkz. Ek 1). Buna karşılık, İHL ve Anadolu İHL mezunu olup İlahiyat Fakültesinin her iki bölümünde öğrenim gören toplam 621 öğrenciden %10,4’ü “çoğu zaman” ve “her zaman” seçeneğini işaretlemiştir. Görüldüğü gibi kendini daha fazla yabancı hissetme noktasında iki ortaöğretim grubu öğrencileri arasında ciddi bir fark bulunmakta, diğer liselerden gelen öğrenciler kendilerini daha fazla “çoğu zaman” veya “her zaman” yabancı hissetmektedir. Meseleye cinsiyet açısından bakınca, İlahiyat Fakültesinin her iki bölümünde öğrenim gören toplam 651 bayan öğrenciden 72’si, yani yaklaşık %11’i; 337 erkek öğrenciden 74’ü, yani yaklaşık %22’si “çoğu zaman” ve “her zaman” seçeneğini işaretlemiştir. Kendisini çoğu zaman ya da her zaman yabancı hisseden bayan ve erkek öğrencilerin oranları arasında yaklaşık iki katlık bir fark bulunmaktadır. Kendisini “çoğu zaman” ve “her zaman” yabancı hissedenler yüksek oranla erkek öğrencilerdir. Farklı fakülte öğrencileri üzerinde yapılan araştırmalarda da erkek öğrencilerin bayarlara oranla daha fazla yabancılaşma duygusu yaşadıkları gösterilmiştir (Bkz. Çağlar, 2013). Bu veriyi destekleyen bir başka araştırmada da yine erkek öğrencilerin anlamsızlık, güçsüzlük ve sosyal uzaklık boyutlarında kız öğrencilere göre daha fazla yabancılaşma yaşadıkları gösterilmiştir (Şimşek & Akdemir, 2015, s. 7). Çağlar, kız öğrencilerin daha düşük düzeyde yabancılaşma duygusu yaşamalarını onların “toplumsal rolleri ve buna bağlı olarak ta beklenti düzeylerinin düşüklüğü ile” açıklanabileceği kanaatindedir (Çağlar, 2013, s. 1504).

Devam edilen program açısından bakınca, araştırmaya katılan ve İlahiyat Fakültesinin İlahiyat Lisans Bölümüne devam eden toplam 525 öğrenciden 55’i yani %10,4’ü, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği/Eğitimi Bölümüne devam eden toplam 463 öğrenciden 91’i, yani %19,6’sı “çoğu zaman” ve “her zaman” seçeneğini işaretlemiş görünmektedir. Yani kendisini “çoğu zaman” ve “her zaman” yabancı hisseden öğrencilerin oranları arasında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği/Eğitimi Bölümü aleyhine yaklaşık iki katlık bir fark bulunmaktadır. Şu halde yabancılaşmayı güçlü şekilde hissetme oranı bakımından Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği/Eğitimi Bölümü öğrencileri diğer bölüm öğrencilerine göre daha öndedir. Cinsiyete ilişkin oranlar hariç tutulursa, bu oranlar “ara sıra” kategorisinde ortaya çıkan

oranlarla benzeşmektedir. Nitekim orada da Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi/Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin İlahiyat Lisans bölümü öğrencilerinden, diğer liselerden gelen öğrencilerin İmam Hatip Liselerinden gelen öğrencilerden daha yüksek oranda “ara sıra” yabancılaşma yaşadıkları görülmüştü. Cinsiyet değişkeni bağlamında “ara sıra” kategorisinde bayan öğrencilerin, “çoğu zaman” ve “her zaman” kategorisinde ise erkek öğrencilerin daha ileri düzeyde yabancılaşma yaşadıkları görülmektedir.

Çiftçi tarafından 2010 yılında yayımlanan bir çalışmada araştırmaya katılan öğrencilerin %15,3’ünün ilahiyatçı kimliğini girdiği ortamlarda gizleme ihtiyacı hissettikleri anlaşılmıştır (Çiftçi, 2010, s. 72). Koç tarafından yapılan araştırmada ise kendilerine yöneltilen “İlahiyatçı” kimliğinizi her ortamda rahatlıkla açıklıyor musunuz? sorusuna öğrencilerin %45,6’sı “her zaman”, %32,3’ü “çoğu zaman”, %13,7’si “ara sıra”, %6,9’u “nadiren”, %1’i “hiçbir zaman” seçeneğini işaretleyerek yanıt vermişlerdir (Koç, 2003, s. 53). Görüldüğü gibi araştırmamızda çoğu zaman ve her zaman kategorisinde yabancılaşma hisseden öğrencilerin oranı (%15) farklı araştırma bulgularıyla benzeşmektedir.

f. İlahiyat Fakültesine Aidiyet ya da Yabancılaşmanın Temel Gereçekleri

Bu kısımda araştırmaya katılan öğrencilere yöneltilmiş olan “İlahiyat Fakültesine ya da İlahiyat ortamına kendinizi yabancı hissediyor musunuz?” sorusunun altında verilen “hangi durumlarda?”, ve “niçin?” alt sorularına yazılan gerekçe ifadelerine yer verilecektir. Gerek aidiyet gerekse farklı tonlarda yabancılaşmaya yol açan dinamiklerin neler olduğu aşağıda önce tematik bir tabloda topluca gösterilecek ardından ilgili temaları yansıtan örneklerle detaylandırılarak tartışılacaktır. Yabancılaşma gerekçeleri bağlamında “ara sıra”, “çoğu zaman & her zaman” seçenekleri kapsamında öğrencilerin atf yaptıkları hususlar arasında yer yer oluşan benzerlikler dikkat çekecektir. Burada, tekrara düşme pahasına da olsa yukarıdaki seçenekler içerisinde öbeleşen ve farklı farklı öğrenciler tarafından öne sürülmüş olan görüşler benzer ya da birbirine yakın temalar altında ayrı ayrı verilmiş, yabancılaşmaya yol açan etkenlerin etki düzeyi farklı olmakla birlikte (ara sıra, çoğu zaman gibi) birbirine yakın durumlar olduğu gösterilmeye çalışılmıştır.

Tablo 6. "İlahiyat Fakültesine ya da İlahiyat ortamına kendinizi yabancı hissediyor musunuz" sorusuna ilişkin yanıtlar ve gerekçeleri

Olgu	Seçenekler	Katılım Oranları (%)	"Niçin" & "Hangi durumlarda" Gerekçe Temaları	
Yabancılaşma	"Hiçbir zaman"	43	"Bilerek, isteyerek, severek geldim."	
			"Kendime uygun buluyorum."	
			"Ortama aşınayım."	"Benzer bir ortamdandır geliyorum."
				"İmam Hatip mezunuyum."
			"Ortam, insan ilişkileri iyi."	
			"Eğitimin niteliği iyi."	
			"Herkes birbirine benziyor."	
			"Yabancı hissettirecek bir durum yok."	
			"Zamanla alıştım."	
	"Ailem, evim gibi hissediyorum"			
	"Ara sıra"	41	"Eğitim zihniyeti tekçi yapıdadır."	
			"Farklılıklara bakış sorumlu"	"Çeşitli yönleriyle"
				"DKAB'lı olmak."
			"Eğitim uygulamaları sorumlu."	
			"İlahiyatın misyonuna ilişkin yüklemeler."	
			"Kız-erkek ilişkileri sorumlu."	
			"İnsan ilişkileri sorumlu."	
			"Birçok iletişim sorunu var."	
			"Önyargılar, ötekileştirme, yargılama söz konusu."	
	"Gruplaşma, cemaatleşme ve kutuplaşmalar var."			
	"Alt yapım eksik"			
"Çoğu zaman" + "Her zaman"	15	"Farklılıklarımın dolayı"	"Düşünce ve kanaatlerim farklı."	
			"Kişilik ve karakterim farklı."	
			"Dış görünüş, kıyafetim farklı."	
			"Diğer farklılıklar."	
			"DKAB'lı olmak."	
		"İlahiyat eğitiminin zihniyet ve pratiği sorumlu."		
"İnsan ilişkileri yozlaşmış durumda."				

I. Aidiyet ve Gerekçeleri

Araştırmada kendisini İlahiyat Fakültesi ve ortamına yabancı hissetmeyen ya da ait hissedenden önemli bir öğrenci kitlesinin olduğu görülmektedir. Bu kapsamda kendisini söz konusu kurum ve ortama "hiçbir zaman" yabancı hissetmediğini belirten önemli sayıda öğrenci kitlesi bu

durumun gerekçesi noktasında daha öncesinde söz konusu kurumu tanımış olmanın, kuruma kendi tercihi doğrultusunda yerleşmiş olmanın, bilerek, isteyerek, severek gelmenin altını çizmiştir. Şimdi buna ilişkin örneklerimizi “Bilerek, isteyerek, severek geldim” teması altında verelim.

“Burası benim çocukluk hayalimdi...” (Ö45, Bn., DL, DKAB); “...Çünkü İlahiyata bilerek... geldim” (Ö248, Bn., İHL, İL); “Bu bölüm için doğduğumu düşünüyorum” (Ö334, Bn., DL., DKAB); “İlahiyat tercihim ve olmak istediğim yer” (Ö382, Bay, İHL, İL); “Neden geldiğimi biliyorum, amacımın ne olduğunu biliyorum” (Ö404, Bn., DL., İL); “Bu ortamı seviyorum” (Ö844, Bn., İHL, İL); “İsteyerek gelinen bir okul olunca, okumak da, kendini yetiştirmek de insanı o okula daha çok bağlıyor” (Ö960, Bn., İHL, İL); “Ben bu bölüme severek, isteyerek, kendime uygun olduğunu düşündüğüm için geldim. O yüzden yabancı hissetmiyorum” (Ö967, Bn., İHL, İL).

Yukarıdaki örneklerden anlaşılacağı üzere öncesinde araştırarak, bilgi sahibi olunarak, yani bilerek ve isteyerek tercih edildiğinde eğitim kurumu içerisindeki yabancılaşma azalmaktadır. Bir öğrencinin de ifade ettiği gibi isteyerek gelinen bir okul olunca, okumak da, kendini yetiştirmek de insanı o okula daha çok bağlamaktadır. Örneklere bakıldığında söz konusu görüşte olan öğrencilerin içerisinde hem İlahiyat Lisans hem de Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği/Eğitimi bölümü öğrencilerinin; hem İmam Hatip hem de diğer liselerden gelen öğrencilerin olduğu görülmektedir. Çoğunluğu bayan öğrenciler olmakla beraber erkek öğrencilerin de söz konusu temada yer aldığı anlaşılmaktadır. Bu durumda denebilir ki, cinsiyeti, mezun olunan orta öğretim kurumu ve devam edilen bölüm ne olursa olsun bilinçli tercih yapıldığında yabancılaşma duygusu daha az yaşanmaktadır. Yapılan araştırmalarda üniversite bölümlerini başkalarının etkisiyle seçen öğrencilerin okula yabancılaşma düzeyleri, kendi isteğiyle seçen öğrencilere kıyasla daha yüksek bulunmuştur (Şimşek & Akdemir, 2015). Dünya ölçeğinde üniversite öğrencileriyle yapılan başka araştırmalarda da yeterlilik duygusu güçlü olup kariyerlerine kendi isteğiyle karar veren öğrencilerin aksi durumdaki öğrencilere göre daha az yabancılaştıkları bulunmuştur (Şimşek & Akdemir, 2015, s. 9). Dolayısıyla yüksek din eğitiminde yaşanan yabancılaşmayı azaltmak için orta öğretim aşamasında öğrencilere bilinçli tercih noktasında rehberlik etmek, onları istedikleri, sevdikleri ve gönüllerinde yatan fakülteleri tercih etmeye yönlendirmek önem kazanmaktadır.

Araştırma kapsamında İlahiyat Fakültesi ya da ortamına kendilerini hiçbir zaman yabancı hissetmediklerini belirten öğrencilerden önemli bir kesiminin gerekçe olarak kişisel özelliklerini öne çıkardıkları görülmüştür. İlahiyat Fakültesi ya da İlahiyat ortamına kendisini “hiçbir zaman” yabancı hissetmediklerini belirten bu öğrencilerin görüşleri kabaca “kendime (mizacıma, kişiliğime, karakterime, yaşantıma, kültürüme, ilgi alanıma, amaçlarıma, dünya görüşüme, anlayış ve düşünce yapıma) uygun, burada kendimi buldum, rahat hissediyorum” şeklinde özetlenebilir. Bu görüşleri “kendime uygun buluyorum” şeklinde kategorize edebiliriz. Buna ilişkin örnekler aşağıdadır:

“Fıtrat olarak buna meyilliyimdir. Aksine (burada) kendimi buluyorum” (Ö184, Bay, DL., DKAB); “Benim bu dünyaya geliş amacımı bir nebze de olsa hatırlatıyor” (Ö289, Bn., İHL, İL); “Kendi alanım ve kendimi en iyi anlatabildiğim alan” (Ö, 413); “İlahiyat bölüm olarak kişiliğime, karakterime, sosyal yaşamıma uygundur” (Ö540, Bn., İHL, DKAB); “İlahiyat ortamı benim ve birçok arkadaşımın kültürünü yansıtmakta” (Ö599, Bay, İHL, DKAB); “Zaten benim yaşantım ve anlayışımı temsil ettiği için aksine daha da kendimi onun içinde buluyorum” (Ö631, Bn., DL., İL); “...Bu ortam benim amacıma yönelik olduğu için İlahiyat ortamına kendimi yabancı hissetmiyorum” (Ö720, Bn., İHL, İL); “Yapıma, düşüncelerime, ilgi alanıma giriyor, uygun” (Ö740, Bay, İHL, İL); “Bana uygun ve rahat hareket edebildiğim bir ortam olduğu için...” (Ö950, Bn., İHL, İL).

Yukarıda verilen örnekler ışığında, öğrencilerin kendi amaç, ilgi, düşünce, mizaç, kişilik, kültür, yaşantı, dünya görüşüne uygun tercihler ışığında yüksek din öğrenimlerine devam ettiklerinde yabancılaşma duygusu hissetmemektedirler. Üstelik örneklere bakınca cinsiyet, mezun olunan orta öğretim kurumu ve devam edilen bölüm değişkenleri bağlamında söz konusu kategori içerisinde farklı sayılarda da olsa her türden öğrencinin yer aldığı görülmektedir. Demek ki yüksek din eğitime yönlendirme sürecinde yukarıdaki parametreler gözetilerek tercihte bulunulduğunda yabancılaşma duygusu oluşmamaktadır. Bu noktada ortaöğretim kurumlarında verilen rehberlik hizmetlerine dikkat çekmek yararlı olacaktır. Bilindiği gibi insan gelişiminde ortaöğretim yılları mesleki tercihlerin en belirginleştiği dönemdir (Aydın, 2016, s. 44). Söz konusu dönemde İlahiyat Fakültesi tercihinde bulunacak öğrencilere bu kurumu ve kurumun ortamını tanıtmak, öğrencilerin kendi ilgi, kişilik ve kapasiteleriyle örtüşecek şekilde tercihte bulunmalarını

teşvik etmek yabancılaşmayı ortadan kaldırma noktasında anlamlı olabilir. Şu halde her iki temanın bulgularından hareketle öğrencileri hem ilgi ve yeteneklerine uygun hem de sevdikleri ve istedikleri meslekler yönünde rehberlik ederek yükseköğretim kurumlarına yönlendirmek gerekmektedir. Elbette bu rehberlik sürecinin temel yapı taşı öğrencileri ilgi, ihtiyaç ve beklentileri noktasında gerekli ve doğru bilgilerle donatmaktır.

Araştırmada kendisini hiçbir zaman yabancı olarak hissetmediğini belirten öğrencilerin bir bölümünün gerekçe olarak daha önceki yaşantılarına, önceki yaşamlarını geçirdikleri çevreye, örneğin aile geçmişlerine, ebeveyn mesleklerine atıf yaptıkları görülmüştür. Bu öğrenciler içerisinde önemli bir kısmı da ortaöğrenim geçmişlerine vurgu yapmışlardır. Yabancılaşmama gerekçelerini “ortama aşınayım” kategorisi altında toplayabileceğimiz bu öğrencilerin görüş ve düşüncelerini iki alt grupta işleyebiliriz. Bunlardan ilki genel anlamda (aile, çevre, baba mesleği, önceki eğitimin dini karakteri, yetiştiği ortam ya da vaktinin önemli bölümünü geçirdiği mekânlar vs.) önceki yaşamlarıyla fakülte ortamı arasında aşinalık bağı kuranlar, diğeri ise mezun olduğu ortaöğretim kurumu bağlamında İmam Hatip Lisesine atıf yapan öğrencilerden oluşmaktadır. Şimdi ilk örnek kümesinde yer alan örnek görüşleri “Benzer bir ortamdan geliyorum” teması altında verelim:

“Zaten bildiğim, tanıdığım... bir ortam” (Ö75, Bn., İHL, İL); “Hep bu ortamın içerisinde olduğum için... küçüklükten beri...” (Ö99, Bn., İHL, İL); “...Hep böyle ortamlardaydım” (Ö175, Bay, DL., DKAB); “Küçüklüğüm hep camilerde geçti. Dedem emekli imam, babam imam... Hep din, diyanet ile haşır neşir oldum...” (Ö237, Bay, İHL, İL); “Çünkü yetiştiğim aile ortamı dindar bir kesimden geliyor ve bu şekilde yetiştiğimiz için...” (Ö325, Bn., İHL, İL); “Doğuştan muhafazakâr bir ailede bulunduğum için bu çevreye kendimi yabancı görmüyorum” (Ö359, Bn., İHL, DKAB); “Çünkü bu gelenekten geldim...” (Ö449, Bay, İHL, DKAB); “Dindar bir aileden geldim. 2 yaşından beri dini nasihat aldığımı ve sure ezberlediğimi hatırlıyorum...” (Ö749, Bay, İHL, İL); “Genel itibariyle böyle bir çevrede ve anlayışta büyüdüm” (Ö865, Bn., İHL, DKAB).

Yukarıdaki örneklerden de anlaşıldığı üzere, tamamına yakını İmam Hatip ve Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencilerinden oluşan önemli bir öğrenci kitlesi İlahiyat Fakültesi ya da İlahiyat ortamına yabancılık hissetmeme gerekçesi olarak evvelki yaşamlarına atıf yapmakta, İlahiyat fakültesi ve ortamına yakın bir ortamdan geldiklerine işaret etmektedirler. Araştırmanın

gerçekleştirildiği dönemde son sınıfta öğrenim görmekte olan bu öğrenciler, daha önceki sosyokültürel çevreleri muhafazakâr, dini bir atmosfer içerisinde şekillendiği için İlahiyat öğrenimleri boyunca kendilerini “hiçbir zaman” yabancı hissetmediklerini belirtmişlerdir. Bu öğrencilerin fakülte öncesi sosyal hayatlarının, doğup büyüdüğüleri, zamanlarının önemli bir bölümünü geçirdikleri, ilişki içerisinde oldukları yapı ve unsurların daha dindar, muhafazakâr bir karakter arz ettiği örneklerden anlaşılmaktadır. Korkmaz tarafından İlahiyat Fakültesi öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmada, araştırmaya katılan öğrencilerin %50’sinin yakın akraba çevresinde İmam Hatip Lisesi veya bir yüksek din eğitimi kurumunu bitirenlerin olduğu ifade edilmiştir (Korkmaz, 2010). Yapılan araştırmalarda üniversite ortamındaki öğrencilerin yaşadıkları yabancılaşma duygusunun cinsiyet, aile, toplumsal sınıf, yaşanan ortam, öğrenime devam edilen fakülte, maddî ihtiyaçların karşılanma durumu, ailenin yaşadığı bölge, dini ibadetlere devam edip etmeme gibi birtakım değişkenler tarafından etkilendiği gösterilmiştir. Örneğin Bayhan, üniversite gençliği, anomi ve yabancılaşma üzerinde yapmış olduğu çalışmada (1995), toplumsal ve kültürel çevrenin üniversite gençliğinin yabancılaşma sorunuyla karşı karşıya kalma düzeyi üzerinde önemli bir etkisinin olduğunu vurgulamıştır.

Anlaşıldığı kadarıyla dindar ya da muhafazakâr çevrelerden gelen, büyük ölçüde bu çevrenin beklentileriyle de örtüşen İHL ve Anadolu İHL mezunu öğrenciler İlahiyat Fakültesinde kendilerini daha rahat hissetmektedirler. Bu durum İlahiyat Fakülteleri ile İmam Hatip okullarının birbirlerini devamı olduğu yönündeki düşünce ya da iddiayı destekleyici mahiyettedir. Nitekim “ortama aşınayım” teması bağlamında ele alabileceğimiz ve çoğunlukla İmam Hatip geçmişine atıf yapan bir başka öğrenci kitlesinin varlığı bu düşünceyi güçlendirmektedir. Kendilerini İlahiyat Fakültesine ya da İlahiyat ortamına “hiçbir zaman” yabancı hissetmediklerini belirten bu kitlenin ifadelerine “İmam Hatip mezunuyum” teması altında örnekler verelim:

“...İHL çıkışlılar İlahiyatta yabancılık çekmezler” (Ö87, Bay, İHL, İL);
“Kendim İmam Hatip Lisesi mezunu olduğum için başından beri ortama sıcak ve alışık olduğumu belirtmek isterim” (Ö221, Bay, İHL, İL);
“İmam Hatip mezunuyum. Üç aşağı beş yukarı her şey aynı” (Ö261, Bay, İHL, DKAB);
“Bu geleneğe mensup bir ortaöğretim kurumundan mezun olduk” (Ö469, Bn., İHL, İL);
“İmam Hatip kökenli olmamın etkisi var sanırım...” (Ö480, Bn., İHL, İL);
“İmam Hatip mezunuyum... Dersler aynıydı” (Ö546, Bay, İHL, DKAB);
“İmam-

Hatip Lisesinden mezun olup geldiğim için aynı ortamı orada da gördüm” (Ö772, Bn., İHL, DKAB); “İmam Hatip mezunuyum. Alıştığım bir ortam olduğu için yabancı hissetmiyorum” (Ö849, Bn., İHL, İL).

Görüldüğü gibi yabancılık hissetmeme bağlamında mezun olunan ortaöğretim kurumuna atıf yapan bu öğrenciler, kendilerinin İlahiyat Fakültesi ve ortamına “hiçbir zaman” yabancı hissetmeme gerekçelerini mezun oldukları İHL ve Anadolu İHL geçmişleriyle irtibatlandırmak suretiyle açıklamaktadırlar. Bunlara göre İlahiyat eğitimi, dolayısıyla İlahiyat ortamı İmam-Hatip eğitiminin bir devamı ya da biraz daha gelişmiş halidir. Bir öğrenci bu durumu “İHL çıkışlılar İlahiyatta yabancılık çekmezler” görüşü ile açıklamıştır. Bu noktada her iki kurum arasındaki benzerliğin hem psikolojik ortam, hem insan ilişkileri ve örneğin müfredat gibi başka yapısal unsurlar bakımından kurulduğunun altını çizmekte yarar vardır. Tanıklıklarına başvurulana yukarıdaki öğrencilerin cümleleri arasında “dersler”, “ortam”, “gelenek” gibi kavramları kullanmaları İHL, Anadolu İHL ve İlahiyat Fakültelerinin dersler ve okul ortamı yanında, belli bir geleneği temsil etme ya da belli bir gelenekten beslenme anlamında da birbirlerine yakın durdukları şeklinde yorumlanabilir.

Bir kurumdaki insan ilişkilerinin niteliği oradaki pratiğin daha sağlıklı işlenmesiyle yakından ilişkilidir. Söz konusu bir eğitim kurumu olunca denebilir ki öğretici-öğrenci, öğrenci-öğrenci, kız-erkek vb. ilişkilerin niteliği oradaki kurumsal yabancılaşmayı etkileyebilir. Burada hem olumlu hem de olumsuz yönde bir etkiden söz edilebilir. Araştırmada görüşlerine başvurulana öğrencilerin bir bölümü kendilerini İlahiyat Fakültesi ya da ortamına hiçbir zaman yabancı hissetmeme noktasında İlahiyat Fakültesindeki ortama ve bu ortama hayatîyet kazandıran insan ilişkilerine atıf yapmışlardır. Yabancı hissetmeme gerekçeleri “Ortam, insan ilişkileri iyi” teması altında toplanabilecek öğrenci görüşlerine ilişkin örnekler aşağıda verilmiştir:

“... Arkadaşlar, hocalar sıcak, samimi davranıyor” (Ö131, Bn., İHL, DKAB); “...Burada hocalardan ve arkadaşarımdan gördüğüm ilgi bunu [yabancılaşmayı] hissettirmedi” (Ö264, Bn., DL., DKAB); “Arkadaşlık ortamı iyi” (Ö324, Bay, İHL, İL); “İnsanları çok anlayışlı, hoşgörölü ve samimiler” (Ö346, Bn., DL., DKAB); “...İlahiyat Fakültesinde... belli bir din ve kültür ayrımcılığı görmedim” (Ö364, Bn., DL., DKAB); “Birbirimize selam vermek hoşuma gidiyor” (Ö423, Bn., DL., DKAB); “İlahiyat Fakültesinde bir defa selam kültürü var...” (Ö516, Bay, DL., DKAB); “...Yargılayan bir ortam değil” (Ö521, Bn.,

DL., DKAB); "...Buradaki hocalarımın ve arkadaşlarımın bana olan tavırlarından dolayı yabancılik hissi çekmedim hiç" (Ö728, Bn., İHL, İL); "...Görüş ve düşüncelerimizi rahatlıkla ifade edebiliyoruz" (Ö729, Bay, İHL, İL); "Kendimi bu ortamda daha güvende hissediyorum..." (Ö744, Bn., DL., İL); "Burası insanları farklılıklarıyla kabul eden bir yer" (Ö902, Bay, İHL, İL); "Ortam sıcak. Kardeşlik var. Saygı, sevgi var. Arkadaşlık çok iyi" (Ö907, Bay, İHL, İL); "İlahiyattaki bireyler birbirlerini tanıyorlar. Tanımasa bile hoşgörülü davranıyor" (Ö976, Bay, DL., İL).

Örneklerden de anlaşılacağı gibi bu öğrenciler kendilerinin hiçbir zaman yabancılik duymamasını İlahiyat Fakültesindeki ortama, ortamdaki insan ilişkilerinin iyi olmasına bağlamışlardır. İnsan ilişkilerinin niteliğini öne çıkaran öğrencilerin ifadeleri arasında "güvenli", "hoşgörülü", "demokratik", "samimi", "sıcak", "cana yakın", "sevgi-saygıya dayalı", "dışlayıcı değil", "ayrımcı değil", "yargılamama", "farklılıkları kabul" gibi bir arada yaşamının olmazsa olmaz niteliklerine vurgu yapan kavramların bulunması Türkiye'de yüksek din eğitiminin demokratik ve çoğulcu niteliğine ışık tutması bakımından hayli önemlidir. Bir öğrencinin ifadeleri arasında yer verdiği "selam kültürü" olgusu, hem İlahiyat eğitiminin bir arada yaşama, barış ve uzlaşma kültürünü geliştirme hem de öğrencileri belli bir anlayış etrafında bir arada tutma amacına hizmet eden önemli bir dinamik olabilir. Örneklerin bağımsız değişken yapılarına bakıldığında onların her iki cinsiyet, ortaöğretim kurumu ve bölüm bazında birbirine yakın bir temsile sahip oldukları görülmektedir. Bu durum birçok farklılığa rağmen, kurum içi olumlu insan ilişkilerinin belli bir aidiyet etrafında kurumu bir arada tutma ve biz bilinci oluşturma anlamında ne kadar önemli olduğunun açık bir göstergesidir.

Bir eğitim kurumundaki insanların aidiyet hissetme durumları kurum içindeki olumlu insan ilişkileriyle olduğu kadar orada yürütülen eğitim faaliyetiyle de yakından ilgilidir. Aslında insan ilişkileriyle eğitim faaliyetleri kurum içinde birbirini tamamlayan, karşılıklı etkileşime sahip iki yapı taşdır. Yukarıda değinildiği üzere araştırmaya katılan öğrencilerin bir bölümü kurumdaki olumlu insani ilişkileri öne çıkarmak suretiyle yabancılaşma duygusu yaşamadıklarını ifade etmişti. Bir başka öğrenci grubu ise yabancılaşmama gerekçesi olarak İlahiyat Fakültesinde yürütülen eğitimin niteliğinin altını çizmiştir. "Eğitimin niteliği iyi" teması altında toplayabileceğimiz gerekçelerle ilgili örnekler şöyledir:

“... Yapılan eğitimde kendimi buldum” (Ö17, Bay, DL., DKAB); “... İlahiyat Fakültesinde hedefler belirleyip o hedeflerle yaşamın zevkini öğrendim” (Ö38, Bn., DL., DKAB); “...İstedığımız zaman soru sorabildiğimiz, çelişkili ifadelerin dinle temelini açıklayabilen hocalarımız mevcut” (Ö65, Bn., İHL, İL); “...Kendimi ve dinimi daha iyi anlamama ve daha mutlu bir yaşam sürmeme yardımcı oluyor” (Ö169, Bn., İHL, DKAB); “Derslerin benim bir parçam olduğuna inanıyorum” (Ö305, Bay, DL., İL); “Öğrenmek istediğim her şeyi öğreniyorum” (Ö405, Bn., İHL, İL); “İnsan olduğumu, insan olarak ne yapmam gerektiğini, âlemde yerimi öğrendim...” (Ö552, Bn., İHL, İL); “Yaşadığımız hayatı ve ahiret hayatını şekillendiren dinin öğretimi burada yapılmaktadır” (Ö669, Bay, DL., DKAB).

Yukarıdaki örneklerde öğrenciler, gerek okutulan derslerin, gerekse bir bütün olarak İlahiyat eğitiminin farklı açılardan kendilerini geliştirdiğini, var oluşlarına anlam kattığını böylelikle yabancılaşmalarını engellediğini belirtmişlerdir. Kimi öğrencilerin cümleleri arasında “soru sorabilme”, “kendini daha iyi anlamaya yardımcı olma” ve “kendini ifade edebilme” gibi ibarelere yer vermeleri eğitimin niteliğinin, ya da nitelikli bir öğrenme öğretme sürecinin kurum içi yabancılaşmayı nasıl önlediğinin açık bir örneği sayılabilir. Öğrencilerin kendilerini rahatça ifade edebilmeleri gerek ders içerisinde gerekse ders dışı etkinlikler ve süreçlerde gerektiğinde soru sorabilmeleri, kendilerinin yetenek, ilgi ve sınırlıklarını fark edebilmeleri öğrenme ortamlarının niteliğini iyileştirerek yabancılaşmayı azaltabilmektedir. Yukarıda örneklerde yer alan kendini bulma, çelişkili ifadelerin dinle temelini açıklama, kendini ve dinini daha iyi anlama ve daha mutlu olma, eğitimin insan olmayı, insan olarak ne yapılması gerektiğini, hatta insanın âlemde yerini öğretmeye katkı sağlaması yönünde kurulan ilişkiler oldukça önemli bulgulardır. Görüldüğü gibi eğitimin niteliği farklı biçimlerde ve değişik tonlarda algılandığında bile kurum içi aidiyet bakımından oldukça önemli bir parametre durumundadır. Yukarıdaki görüşü dile getiren öğrencilerin bağımsız değişkenlere göre dağılımındaki çeşitliliğe dikkat çekmek gerekmektedir.

Araştırmada görüşlerini dile getiren bir başka öğrenci kümesi “hiçbir zaman” yabancı hissetmemelerine öğrencilerin çeşitli yönleri ile birbirlerine benzemelerini gerekçe göstermişlerdir. “Herkesin birbirine benzediği” gerekçesiyle “hiçbir zaman” yabancılaşma hissetmediğini dile getiren bu öğrencilerin düşünceleri, yukarıda da işaretlendiği üzere, İlahiyat Fakültesindeki öğrenci kitlesinin önemli ölçüde İmam Hatip Lisesinden, hemen

hemen benzer sosyo-kültürel çevrelerden gelmekte oluşunu anımsatır niteliktedir. Şimdi, yabancılaşmama gerekçelerini birbirlerine benzeme olgusu ile açıklayan söz konusu öğrencilerin görüşlerine bazı örnekler verelim:

“Genelde aynı düşünceleri paylaştığımız insanlarla aynı ortamda olduğumuz için...” (Ö377, Bn., DL., İL); “Genelde benim bakış açım ve fikrime yakın arkadaşlarım bulunmaktadır” (Ö398, Bay, DL., İL); “...Öğrenci ve hocalar ile aynı kültür ve inançlara sahibiz” (Ö464, Bn., İHL, İL); “Aynı havayı soluyan, aynı medeniyetin unsurlarıyla bir arada olan insan yalnız olmaz, olamaz” (Ö571, Bay, İHL, İL); “Hepimiz aynı giyiniyor, aynı şeyleri yiyor, aynı yerde oturuyoruz” (Ö594, Bn., DL., İL); “Genelde aynı amaçla gelmiş bir sürü insan oluyor siz bu ortamda huzurlusunuz” (Ö643, Bn., İHL, İL); “İlahiyat Fakültesi ortamındaki kişilerin görüş ve fikirleri, yaşam tarzları birbirlerine çok yakın” (Ö682, Bn., İHL, DKAB); “Aynı dini düşünceye, aynı hassasiyetlere sahip insanlarla bir arada olduğumuz için...” (Ö708, Bn., İHL, İL).

Görüldüğü gibi kimi öğrenciler amaç, düşünce, bakış açısı, inanç, dini hassasiyet, yaşam tarzı, kültür, medeniyet vb. bakımlardan öğrenci ve hocalar arasında var olan benzerliklerin yabancılaşmama yönünde bir dinamik oluşturduğunu düşünmektedirler. İnsanın kendi yapı ve özelliklerine yakın gördüğü kimseler arasında kendini daha rahat ve huzurlu hissettiği bilinen bir gerçektir. Eğitim kurumları içerisindeki beşeri ve sosyokültürel benzerlikler insanların kuruma uyumlarını kolaylaştırabilir, aidiyetlerini güçlendirebilir. Yukarıda görüşleri örneklenen öğrencilerin ifadelerine yakından bakıldığında onların benzerlik kurgularını “giyinme”, “yeme”, “içme” gibi görece daha alt düzey kavramların yanında “amaç”, “düşünce”, bakış açısı”, “hassasiyet”, “inanç”, “kültür”, “yaşam tarzı” ve “medeniyet” gibi bir dizi üst düzey kavram üzerinden yapılandırılmaları dikkat çekicidir. Bir mekânda aynı ortamı uzun süre kullanmak durumunda olan insanların birbirine benzemesi olgusunun oradaki yeme, içme ve giyinme gibi gündelik ihtiyaçların benzeşmesi üzerinden kurgulamak İlahiyat-aidiyet ilişkisini açıklamada yeterli olmaya bilir. Oysa bu tür ilişkiyi inanç, kültür, yaşam tarzı ve medeniyet gibi kavramlar üzerinden betimlemek söz konusu bir eğitim kurumu olduğunda orada üretilen vizyon ve kimliğin niteliği üzerinde belli ipuçları sunabilir. Örneklerden yola çıkarak burada öğrencilerin İlahiyat Fakültesi ve ortamına yabancılaşmalarını engelleyen, tersinden söylemek gerekirse aidiyetlerini güçlendiren söz konusu benzerliklerin alelade benzerlikler olmayıp kurumsal bir vizyonun ürünü

olduğu; ortak bir kimlik etrafında uzun ve kısa vadeli benzerliklerle kendini açığa vuran bu vizyonun öğrencilerin yabancılaşma yaşamalarının önüne geçtiği söylenebilir. Bu sonuç Türkiye’de yüksek din eğitiminin, bilhassa bu eğitimin yürütüldüğü ana kurum olan İlahiyat Fakültesinin başarısı ve geleceği adına son derece önemlidir.

Araştırmada “Yabancı hissettirecek bir durum yok” şeklinde kategorize edilebilecek örneklere de rastlanmıştır (Örneğin Ö50; Ö176; Ö249; Ö266; Ö319; Ö618; Ö662; Ö741; Ö883; Ö892). Ayrıca kimi öğrenciler, başlangıçta yabancılık çekmekle beraber zamanla ortama alışıklarını ifade eden cümleler kurmuşlardır. Elbette her yeni ortama girişte, başlangıçta alışma ve uyum güçlükleri yaşanabilir. Bu durumda zaman zaman yabancılık hissine kapılma söz konusu olabilir. Bu bir dereceye kadar normal sayılabilir. Bu bağlamda “Zamanla alıştım” teması altında şu görüşler örnek olarak verilebilir:

“Son senemde olduğum için artık alıştım” (Ö130, Bn., İHL, DKAB);
“Beş yıl oldu, ne yabancılığı!” (Ö165, Bay, İHL, İL); “Alıştım” (Ö268, Bay, İHL, DKAB); “İlk başlarda yabancı hissettiğim doğru ama şu an iyi ki buradayım diyorum” (Ö509, Bn., DL., DKAB); “Başta çok severek gelmedim. Ama şimdi okuduğum bölümden memnunum” (Ö519, Bn., DL., DKAB); “Artık 5 yıldır okuduğum için alıştım” (Ö629, Bn., İHL, İL); “Bir zaman sonra alışkanlıkla birlikte böyle bir durum kalmıyor” (Ö664, Bay, İHL, İL); “Artık son sınıfa geldim. Bir zahmet hissetmeyeyim” (Ö794, Bn., İHL, DKAB); “İlk geldiğimde yabancılık çektim sonra alıştım” (Ö881, Bay, DL., DKAB); “Bu ortama ilk girdiğimde tuhaf hissetmişim. Ama daha sonra yabancılık hissi olmadı” (Ö931, Bn., DL., DKAB).

Yukarıdaki öğrencilerin önemli bir kısmının Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği/Eğitimi bölümü öğrencileri olduğu dikkatlerden kaçmamaktadır. Demek ki bu bölüm öğrencileri İlahiyat Fakültesi ve ortamına zamanla alışmak durumunda kalmakta, ya da farklı bir deyişle bu öğrencilerin İlahiyat ortamına alışması zaman almaktadır. Bu durumun arkasında söz konusu bölümün önce İlahiyat Fakültesinde açılması, daha sonra Eğitim Fakültelerine bağlanması, ardından tekrar İlahiyat Fakültesine alınıp bir süre sonra da kapatılması gibi düzenlemelerin büyük etkisi bulunmaktadır. Ayrıca söz konusu bölümden olup yukarıdaki tema bağlamında görüş ileri süren öğrencilerin içerisinde her iki ortaöğretim kurumundan da çok sayıda öğrenci olduğu görülmektedir. Bu durum ortama geç uyum sağlama olgusunun mezun olunan ortaöğretim kurumundan çok söz konusu bölümün işleyişi noktasında yaşanan sorunlarla

daha yakından irtibatlı olduğunu düşündürmektedir ki aşağıda bu bölümün yaşamış olduğu sorunlara ilişkin tartışmamızı yabancılaşmaya ilişkin bulgular çerçevesinde derinleştireceğiz.

Özetlemek gerekirse, araştırmaya katılan ve kendisini “hiçbir zaman” yabancı hissetmediğini belirten öğrencilerin yabancılaşma nedenlerini önemli ölçüde benzerlikler üzerinden kurguladıkları söylenebilir. Gerek daha öncesinde İlahiyat ortamına aşina olmak, bilerek ve isteyerek gelmek, gerekse söz konusu ortamı kendi yapısına uygun bulmak yüksek din eğitiminde yabancılaşmanın önüne geçebilmektedir. Bunu başarabilen öğrenciler ise çoğunlukla İmam Hatip Lisesi mezunu öğrenciler olup daha önce muhafazakâr, dindar çevreden gelmiş olmanın, öncesinde farklı ortamlarda din eğitimi almış olmanın avantajlarını kullanmaktadırlar. Böylece onlar hem İlahiyat eğitiminin zihniyeti hem de insan ilişkileri bağlamında yaşanabilecek yabancılaşmadan kendilerini korumaktadırlar.

Araştırmada kendisini “hiçbir zaman” yabancı hissetmediğini söyleyen bir grup öğrenci gerekçelerinde, niçin’den ziyade nasıl’ı açıklayan, başka bir ifadeyle yabancılaşmanın sonucuna ya da yansımalarına ışık tutucu ifadeler kullanmışlardır. Söz konusu öğrenciler, “Ailem, evim, yuvam, evim gibi, ikinci evim gibi, buraya aitim, fakültenin bir parçası hissediyorum kendimi, evimden daha güzel, seviyorum” şeklinde bir araya toplanabilecek mesajlar vermişlerdir. Bu ifadeleri yabancılaşmamış olmanın ya da İlahiyat Fakültesine ait hissetmenin sosyo-pedagojik bir yansıması olarak okumak mümkündür. Şimdi buna ilişkin örneklere, “Ailem, evim gibi hissediyorum” teması altında bakalım:

“...Fakültenin bir parçası hissediyorum kendimi” (Ö39, Bn., DL., DKAB); “Maddi-manevi ilahiyatla kendimi bütünleştiriyorum” (Ö76, Bn., İHL, İL); “Burası benim ikinci evim gibidir diyebilirim” (Ö77, Bn., İHL, İL); “Evim gibi kendimi çok huzurlu hissettiğim bir ortam” (Ö80, Bn., DL., İL); “...Ben buraya aitim” (Ö92, Bn., İHL, İL); “Burada doğmuş, büyümüş gibiyim. Bu ailenin çocuğu hissediyorum” (Ö232, Bn., İHL, İL); “...Kendimi en iyi ifade ettiğim yer” (Ö277, Bay, İHL, DKAB); “Çünkü bu İlahiyat ortamı bana evimden daha güzel, daha hoş geliyor” (Ö348, Bn., İHL, DKAB); “...Burayı evim gibi benimsedim” (Ö462, Bn., İHL, İL); “...2. aile ortamım gibi görüyorum. Allah razı olsun hoca ve arkadaşarımdan, bu ortamı yaşatıyorlar” (Ö733, Bn., İHL, İL); “Burası benim yuvam, eğitim yuvam, evim gibi, gurbet dahi olsa” (Ö962, Bn., İHL, İL);

Yukarıdaki örneklerde, size İlahiyat Fakültesini eviniz gibi sevdiren sebepler nelerdir? sorusuna yanıt olabilecek “hoca ve arkadaşlarım bu ortamı yaşıyorlar” ifadesi dışında bir ipucu bulmak zordur. Bununla beraber söz konusu görüşler yabancılaşmanın olumlu yansımalarına ışık tutacak niteliktedir. Demek ki yabancılaşmamış öğrenciler kendilerini evinde hissedebilmekte, kendilerini fakülteyle bütünleştirmek suretiyle mutlu olabilmektedirler. Öğrencilerin, İlahiyat Fakültesi ve ortamını evleri gibi samimi, yakın, sıcak bulmaları kendi akademik, mesleki ve kişisel gelişimlerinde olduğu kadar toplumsal gelişme ve ilerleme adına da son derece olumlu bir durumdur. Bu tür örneklerin varlığı Türkiye’de örgün ve yaygın din eğitiminin geleceği adına ümit vericidir. Yabancılaşmanın mesleklere yönelik tutumları olumsuz yönde etkilediği bilinmektedir. Örneğin Çağlar tarafından yapılan bir araştırmada yabancılaşma duygusundaki artışın, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumda olumsuz bir etki yarattığı gösterilmiştir (Çağlar, 2013, s. 1505). Oysa yabancılaşmanın olmaması, güçsüzlük, kuralsızlık, soyutlanmışlık, anlamsızlık gibi stres ve kaygıyı besleyen böylece birçok bakımdan başarısızlığa yol açan sorunların azaltılmasında önemli bir motivasyon sağlayabilecektir (Çelik & Babaoğlu, 2017, s. 415). Bu durumda daha iyi öğrenebilen öğrenciler aldıkları bilgileri daha nitelikli şekilde içselleştirebilecek ve meslek hayatlarına transfer edebileceklerdir.

II. Ara Sıra Yabancılaşma ve Gereççeleri

Bu kısımda “İlahiyat Fakültesine ya da İlahiyat ortamına kendinizi yabancı hissediyor musunuz?” sorusuna “ara sıra” yanıtı veren öğrencilere yöneltilen “Hangi durumlarda? Niçin?” alt sorularına gelen cevaplar değerlendirilecektir. Daha önce de ifade edildiği gibi, insanlar yeni bir ortama girdiklerinde zaman zaman yabancılık çekebilirler. Yeni girilen ortama uyum sağlamak, oradaki işleyişi tanımak, yeni ve farklı insanlarla tanışmak, kaynaşmak vb. zaman alabilir. Dolayısıyla yabancılık bağlamında “ara sıra” kategorisi altında verilen yanıtların bir kısmının insanların olağan hisleri olduğu, dolayısıyla bir ölçüde normal olduğu düşünülebilir. Nitekim bu yöndeki görüşler daha önce “Hiçbir zaman” görüşü işlenirken de karşımıza çıkmış olan “zamanla alıştım” teması altında ileride verilecektir. Bununla beraber “ara sıra” da olsa yaşanan yabancılaşmaya yol açan dinamikleri bulup analiz etmek İlahiyat eğitiminin zihniyet ve işleyişine dair ipuçları yakalamak bakımından anlamlı olabilir.

Araştırma kapsamında “ara sıra” yabancılaşma duyduğunu belirten öğrencilerin bir bölümü bu duruma gerekçe olarak İlahiyat eğitimi ile ilgili çeşitli sorunlara atıf yapmışlardır. Bu sorunlar aşağıda zihniyet ve uygulama olarak iki kategori halinde ele alınacaktır. Bilindiği gibi bir eğitim kurumunun yapısını oluşturan program, öğretmen, öğrenci, fiziki yapı vb. unsurlara ruh veren o kurumun uzak hedefi ya da eğitim zihniyetidir. Eğitim kurumuna hâkim olan zihniyet oradaki tüm iş ve işleyişi etkilemektedir. Aşağıda da görüleceği gibi, İlahiyat Fakültesinde öğrencilerin yabancılaşmalarına yol açan birçok faktör hâkim eğitim zihniyeti ile ilgilidir. Bu kapsamda araştırmaya katılan ve İlahiyat ortamına ara sıra yabancılaşma duyduğunu belirten öğrencilerin bir kısmı İlahiyat eğitiminin zihniyetine ışık tutan çeşitli görüşler dile getirmişlerdir. Bu görüşleri “Eğitim zihniyeti tekçi yapıdadır” vurgusu altında kategorize edebiliriz. Örnekler aşağıdadır.

“...[Hocaların] Özellikle alan derslerinde tek doğrunun kendi anlattıkları gibi davrandıkları için” (Ö25, Bn., İHL, DKAB); “İnsanların ... bir tek görüşe körü körüne bağlanıp hiçbir yoruma açık olunmaması, hatta diğerlerine karşı aşırı olumsuz yargılarda bulunması...” (Ö123, Bn., DL., DKAB); “İlk başlarda ‘İlahiyat’ kalıbına sert dille, uyarılarla sokulmaya, aşağılanmaya çalışmak bu okul ve ortam içinde yabancı hissetmemi sağladı” (Ö187, Bn. DL., DKAB); “...İçinde bulunduğum fakültenin dar bakış açısından kaynaklanıyor” (Ö350, Bn., İHL, DKAB); “...Özellikle hocaların sanki sadece kendi söyledikleri doğruymuş gibi yaptıklarında, o zaman bu fakülleden nefret ediyorum” (Ö394, Bay, İHL, İL); “Tek tip insan modelinin ‘ehl-i sünnet adı altına indirilerek düşünmeyen ve sorgulamayan öğrencilerin İlahiyat Fakültesinde yer bulması...” (Ö627, Bay, İHL, İL); “...Öğrencilerin bazıları beş senenin sonuna yaklaşmamıza rağmen hala sabit fikirliler. Bu kadar donuk, değişmeden nasıl kalabiliyorlar anlam veremiyorum” (Ö645, Bn., İHL, İL); “Kendi fikrinin koşulsuz, genel-geçer doğru olduğunu düşünen insanların bulunduğu ortamlarda, evet hissediyorum” (Ö793, Bn., İHL, DKAB); “Giyinme, saç tarzı, sakal. İlahiyat Fakültesi bu konularda çok dar açıyla bakan bir yerdir” (Ö803, Bay, İHL, DKAB).

Öğrenci görüşlerinden de anlaşılacağı gibi İlahiyat eğitiminde zaman zaman tek doğru dayatması yapan, tutucu, kalıplayıcı, dar açıyla bakan, sorgulamaya, değişime ve dışarıda olup biten şeylere mesafeli duran ve tek tip insan modeliyle kendini açığa vuran bir eğitim anlayışı ya da bu anlayışın üretildiği bir eğitim veya öğrenme ortamı oluşabilmekte, bu anlayış ve ortam da

kimi öğrencileri yer yer yabancılaşmaya itebilmektedir. Daha önce aidiyet bağlamında eğitimin niteliğine atıf yapan öğrenci görüşleri örneklenmiş, İlahiyat eğitiminin kapsayıcı, farklılıklara duyarlı, öğrencilerin sorgulama ve öğrenme düzeylerini besleyen, onların anlam arayışlarına katkı sağlayan niteliğine değinilmiş bu durumun birçok öğrenciyi yabancılaşma probleminden uzaklaştırdığının altı çizilmiştir. Demek ki kimi uygulamalar bu durumun aksi yönde bir anlayışın filizlenmesini tetiklemektedir. Yabancılaşmayı körükleyici etkisiyle belirgin hale gelen bu tekçi zihniyetin dışa vuruş biçimi hem eğitimin diğer boyutları hem de özellikle insan ilişkilerine yansması bakımından aşağıda örnekleriyle ele alınacaktır.

Aşağıda söz konusu zihniyetten beslendiğini düşündüğümüz, sosyo-kültürel farklılıklara mesafeli durma ya da onları dışlama anlayışına ilişkin analizimizi önce genel çerçevede tasvir edecek, ardından Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi/Öğretmenliği Bölümü çerçevesinde, artık öğrencisi olmayan bu bölüm öğrencileri ile halen İlahiyat Fakültesinde tek bölüm olan İlahiyat Lisans Bölümü öğrencileri arasında yaşanan problemler bağlamında derinleştirecek, söz konusu problemlerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi/Öğretmenliği Bölümü öğrencilerini nasıl yabancılaşmaya ittiğini örnekleriyle tartışmaya çalışacağız. Şimdi öncelikle, araştırmaya katılan öğrencilerin “ara sıra” yabancılaşma hissetmelerine yol açan, İlahiyat eğitiminin farklılıklara bakışı ile ilgili genel ipuçları sunan öğrenci görüşlerini “farklılıklara bakış sorunlu” teması altında vermeye çalışalım. Önce meseleye “Çeşitli yönleriyle farklı olmak” kategorisine yansıyan örneklere bakalım:

“Farklı görüşlere saygı gösterme noktasında insanlardaki tahammülsüzlüğü gördükçe...” (Ö22, Bn., İLH, DKAB); “Bazen din konusunda konuştuğumuzda, farklı düşündüğümüzde ne kadar yalnız olduğumu düşünüyorum” (Ö209, Bay, İHL, İL); “Çünkü ben Hanefi değilim. Maturidi değilim. Türk değilim ve onlara yabancı kalıyorum” (Ö293, Bn., DL., İL); “Bazen mensup olduğum ırka karşı çok nahoş şeyler duymaktayım ve kendi anadilimin arkadaşlarım tarafından tuhaf karşılandığını, kabul etmediklerini görmekteyim” (Ö399, Bn., İHL, İL); “...Farklı giyindiğimizde, siyasi görüşümüzü belirttiğimizde...” (Ö420, Bn., DL., DKAB); “Mesela Freud da okunması gereken birisidir dediğimde bazılarının beni aforoz edeceğini sanıyorum” (Ö506, Bn., İHL, DKAB); “Ben edebiyat, sinema, tiyatro seven bir kişiyim. Fakültede çoğunlukla bunlar boş işlermiş gibi bir hava esiyor. Şiiri biraz kabullenmelerine rağmen sinema ve tiyatro gâvur icadı gibi görülüyor...” (Ö644, Bay, İHL, İL); “...Örneğin Allah

inancını veya başka bir meseleyi konuşurken onların fikri dışında bir fikir söylediğimde...” (Ö666, Bay, İHL, İL); “...Bu ötekileştirme ben DGS’li olduğum için yapılmaktadır” (Ö751, Bn., İHL, İL); “Peçe kullandığım için bazen yabancı hissediyorum” (Ö823, Bn., İHL, İL); “Bir konuda A yolu mu söylendi, sen B yolu da olabilir dediğin andan itibaren dışlanmaya başlıyorsun. Farklı görüşe sahipsen eğer Ateizmle bile suçlanabilirsin” (Ö885, Bay, İHL, DKAB).

Yukarıdaki öğrenci görüşlerinde Türkiye’deki İlahiyat eğitiminin farklılıklara bakışını ele veren önemli ipuçlarına ulaşmak mümkündür. Örneklere bakınca, İlahiyat eğitiminde farklı tutum, düşünce, inanç, etnisite, dil, kılık kıyafet, siyasi görüş, sanat faaliyetlerine vs. yeterince saygı gösterilmediği; tutum, düşünce, aidiyet, kılık kıyafet, ilgi vb. açılardan farklılık arz eden öğrencilerin zaman zaman eleştiri, görmezden gelme, tuhaf karşılama, garipseme, yargılama ve dışlama gibi farklı tonlarda çeşitli muamelelere maruz kaldıkları, bundan dolayı da yabancılaşma çekildiği anlaşılmaktadır. Bu örnekler içerisinde özellikle Dikey Geçiş Sınavı ile İlahiyat Fakültesine geldiğini belirten, Hanefi, Maturidi ve Türk olmadığını söyleyen, kendi anadilinin tuhaf karşılandığını, farklı bir yazarın eserinin okunmasını tavsiye ettiğinde “aforoze edileceğini”, farklı bir görüş dile getirdiğinde ateistlikle suçlanabileceğini ifade eden öğrencilerin görüşleri dikkat çekicidir. Serbest düşünce ortamı oluşmamış, farklı görüşlerin rahatlıkla dile getirilemediği bir ortamda nitelikli bir öğrenme yaşantısının geçirilebileceğini düşünmek zordur. Ö360 ve Ö393’ün de ifade ettikleri gibi bu tür sorunlar öğrencilerde kimlik ve aidiyet belirsizliğine yol açabilmektedir. Zira farklı kesimlerden, görüşlerden, şehirlerden, kültürlerden gelen öğrencilerin belli bir anlayış ve zihniyet etrafında bir araya getirilememiş olması öğrencileri belirsizliğe itmekte bunun sonucunda da yabancılaşma oluşmaktadır.

Yukarıda örnekleri verilen tekçi, zaman zaman öğrenciye dayatılan anlayış kendisi gibi olmayan şeylere zarar verebilecek, farklılıkların yönetimini sekteye uğratabilecek nitelikte güçlü bir olgunun varlığına işaret etmiş olabilir. Söz konusu anlayışın *ehl-i sünnet* olarak (Ö627) nitelendirilmesi doğru olmamakla birlikte, bu anlayış farklılıklara mesafeli duran, kimi zaman farklılıkları yok sayan, görmezden gelen ya da dışlayıp ötekileştiren; “düşünme”, “sorgulama” ve “eleştiri” gibi olgulara hayli uzak bir insan modeli üretebileceğinin de altını çizmek gerekir. İnsan ilişkileri bağlamında “ara sıra” yabancılaşma duygusu yaşadığını belirten öğrencilerce yapılan birçok eleştirinin bu tip bir insan modelinin yetiştirildiği eğitim anlayış ve ortamıyla

yakından ilgili olduğu söylenebilir. Bu anlayışın etkisinde kaldığını düşündüğümüz, muhtemelen başka sosyo-psikolojik dinamiklerden de güç alan bir başka yabancılaşma unsuru da sahip olduğu belli farklılıklardan dolayı Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği/Eğitimi Bölümü çerçevesinde oluşmuş durumdadır. “DKAB’lı olmak” kategorisi altında verilen aşağıdaki görüşlerin tamamı söz konusu bölüm öğrencilerine ait olup bahsi geçen bölüm öğrencilerinin yaşamış oldukları yabancılaşmanın sebep ve sonuçlarına ışık tutacak niteliktedir:

“Genellikle bölümümden dolayı hocaların bazıları ve İlahiyat bölümü öğrencilerinin ön yargılı ve dışlayıcı muamelelerine maruz kaldığımız oldu... İlahiyat eğitiminden yalnızca meslek ve maaş amaçladığımızı kesin bir yargıyla söyleyen hocalarımız bile oldu” (Ö21, Bn., DL., DKAB); “İlahiyat öğrencilerinin ötekileştirme, küçük görme anlayışını bazen gördüğüm, hissettiğim, yaşadığım zamanlarda” (Ö30, Bay, DL., DKAB); “... formasyon konusu çatışmalara yol açabiliyor. DKAB öğrencilerinin İlahiyat Fakültesinde azınlık durumunda bırakılabiliyor” (Ö135, Bn., İHL, DKAB);“... DKAB öğrencisi olduğumuz için kötü bakışlara ve ‘siz zaten DKAB’sınız’ imalarına maruz kalıyoruz” (Ö138, Bn., DL., DKAB); “...Bazı hocalarımız bile bizim bölümün gereksiz olduğunu söyledi” (Ö192, Bn., İHL, DKAB); “DKAB öğrencisi olduğum için yaftalanmaktan dolayı...” (Ö437, BN., İHL, DKAB); “Çünkü ... sanki çok özür dileyerek söylüyorum ‘geri zekâlî’ muamelesi yapılmaktadır...” (Ö604, Bn., İHL, DKAB); “...Gerek giyim gerek konuşma tarzımız olsun bize muhalefet olmak için adeta fırsat kolluyorlar...” (Ö672, Bn., İHL, DKAB);“... Özellikle İlahiyat öğrencileri DKAB bölümünün formasyon derslerini alıyor olmasını ve alan bilgilerinin zayıf olduğunu sürekli olumsuz bir şekilde dile getiriyorlar” (Ö786, Bn., DL., DKAB); “...Bize sanki biz bu okulda boşuna okuyor gibi, yatarak dersleri geçiriyormuşuz gibi bakılıyor” (Ö866, Bn., İHL, DKAB).

Görüldüğü gibi Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği/ Eğitimi Bölümünde öğrenim gören bazı öğrenciler kimi hoca ve İlahiyat Lisans Bölümü öğrencileri tarafından ayrımcı, dışlayıcı ve ötekileştirici muamelelere maruz kalmaları, azınlık durumunda bırakılmaları, hatta kendi tabirleriyle “geri zekâlî” muamelesi görmeleri ve bölümlerinin gereksiz olduğuna ilişkin düşünceler yüzünden fakülte ortamına yabancı hissettiklerini belirtmişlerdir. Söz konusu öğrencilerin devam ettikleri bölüm bağlamında yaşadıkları bu tür sorunların arkasında, yine kendi deyişleriyle pedagojik formasyon derslerini alıyor

olmaları, meslek ve maaş için okudukları yönündeki düşünce ve iddialar, kız erkek ilişkilerinde rahat olmaları vb. bulunmaktadır. Özellikle pedagojik formasyon bağlamında yaşanan gerilimler, kimi öğrenci görüşlerine de yansıdığı gibi yer yer çatışmacı bir karakter arz edebilmektedir.

Araştırmaya katılan ve kendilerini ara sıra yabancı hisseden öğrencilerin bir kısmının yabancılaşma duymasının arkasındaki dinamiğin İlahiyat eğitiminde yer yer göze çarpan, kimi öğrenci görüşlerine de yansımış bulunan tekçi, dayatmacı ve farklılıklara bakışı sorunlu olan eğilimler ve bunlardan beslendiği anlaşılan eğitim ortamı olduğu görülmektedir. Söz konusu durumla ilgili olan ve yabancılaşma bağlamında, eğitim anlayışına farklı açılardan ışık tutan yine bilgi anlayışı, hocaların niteliği, ders, sınav, not gibi eğitimin farklı unsurlarına göndermeler yapan öğrenci görüşleri de bulunmaktadır. İlahiyat eğitiminin amaçlarının belirsizliği, sınav sistemi, not odaklı başarı anlayışı, derslerin yetersizliği, hocalarının niteliksizliği, müfredatın beklentileri karşılayamaması, rehberlik ve sosyal faaliyetlerin yetersizliği, yönetim sorunları vb. birtakım hususlar da öğrencilerin kuruma yer yer yabancılaşma hissetmesine yol açmaktadır. Şimdi de yabancılaşmaya yol açtığı belirtilen bu tür görüşlere “eğitim uygulamaları sorunlu” kategorisi altında örnekler verelim:

“Sosyal aktivite eksikliği çok fazla...” (Ö35, Bn., İHL, DKAB); “İlim öğrenmede cinsiyet farklılıklarından dolayı eşit bir öğrenme olanağı olamıyor...” (Ö97, Bn., İHL, İL); “Bazı durumlarda neyi niçin yaptığımızın amacını kavrayamıyorum” (Ö134, Bn., DL., DKAB); “Bazen karşımda muhatap bulmakta güçlük çekiyorum. Sorunlarıma çare bulamadığım oluyor” (Ö148, Bn., İHL, İL); “Çünkü bazen öyle bir oluyor ki öğrendiğinin, bildiğinin tam tersi hadise ve ben şok!...” (Ö183, Bn., DL., DKAB); “Bu zaman kadar öğrendiğimiz bilgilerin yeri geldiğinde tamamen yanlış olduğunu öğrendiğimiz zaman...” (Ö235, Bn., İHL, İL); “Bize hitap etmeyen derslerden dolayı...” (Ö335, Bn., İHL, DKAB); “...Bir de çan eğrisi var. Birbirimizle her zaman yarış içerisinde olmak son derece rahatsız edici” (Ö452, Bn., İHL, İL); “...Örneğin tiyatro yapmak istiyorum, yok. İlahiyat sadece dini bilgilerin öğretildiği bir kurum mu ki?...” (Ö343, Bn., İHL, DKAB); “...sınav sistemi yüzünden öğrendiklerimiz bile yeterince kalıcı değil” (Ö639, Bn., İHL, İL); “Bazen derslerin sıkıcılığı, hocaların vasıfsızlığı beni çok üzüyor” (Ö652, Bn., İHL, İL); “Aldığım eğitim[in] okuyup araştırdığım bilgiler ışığında uyuşmayan yönü çoktur...” (Ö753, Bn., İHL, İL); “...başarı ölçüsünün de nota odaklı olduğunu unutmayalım...” (Ö754,

Türkiye’de Yüksek Din Eğitimi ve Kurumsal Yabancılaşma: İlahiyat Fakültesi Örneği

Bn., DL., İL); “Yönetimdeki bazı sıkıntılar, öğrenci sorunlarının yeteri kadar ve zamanında giderilememesi, ...” (Ö755, Bn., DL., İL).

Araştırmada “İlahiyat Fakültesine ya da İlahiyat ortamına kendinizi yabancı hissediyor musunuz?” sorusuna “ara sıra” yanıtı veren bir gurup öğrenci, ara sıra yabancılaşma hissetmelerini İlahiyat eğitiminin misyonuyla ilişkilendirmiş, bu misyonla uyuşmadığını düşündükleri kişi, durum ve davranışları eleştirerek söz konusu kişi, durum ve davranışların kendilerinde yabancılaşmaya yol açtığını belirtmişlerdir. Bu kapsamda aşağıda “İlahiyatın misyonuna ilişkin yüklemeler” kategorisi altında örgütlenebilecek örnekler verilmiştir:

“İlahiyatta olması gereken misyona aykırı davranışlarla karşılaştığım zamanlarda” (Ö18, Bn., İHL, DKAB); “...Yeni öğrenciler geldikçe İlahiyat Fakültesinin ahlaki seviyesinin düştüğünü gözlemliyorum” (Ö522, Bn., DL., DKAB); “Bazen İlahiyat Fakültesinde çok dini hassasiyet olmadığına şahit oluyorum...” (Ö441, Bn., DL., DKAB); “Bazı arkadaşlar İlahiyat öğrencisi olduğunu sene içerisinde çok az bir zaman diliminde hatırlıyor” (Ö493, Bay, İHL, İL); “İnsanların Müslüman olarak kılık kıyafetlerine dikkat etmesi lazım. Fakat bu hassasiyet yok...” (Ö543, Bn. İHL, DKAB); “Öğrenciler artık bozulmaya başladı... Özellikle yeni gelen öğrenciler çok sosyal ve çok rahatlar. Edep, iffet, ahlak konularında sıkıntılar var...” (Ö735, Bay, İHL, İL); “...Öğrencilerin tek gündemi ‘yarın hangi eşarbi taksam’... Hepsi okulu bitirip bir an önce mezun olma derdinde...” (Ö953, Bn., İHL, İL).

Örneklerden de anlaşılacağı gibi yabancılaşma bağlamında İlahiyat ve misyon olgusunu anlamak ve açıklamak diğerlerine göre daha zordur. Zira örneklerde İlahiyat eğitiminin misyonu anlamında öne çıkarılan hususlar, buradan hareketle eleştirilen durumlar son derece karmaşık ve tartışmalı bir yapıya sahiptir. Gerçekten İlahiyat Fakültesinin misyonu, bu misyon bağlamında öğretici ve bilhassa öğrencilere yüklenen bir sorumluluk ve bu sorumluluğun gereği olan davranış ya da tutumlar var mıdır? Varsa bunlar nelerdir? Tersinden sormak gerekirse hangi tutum ve davranışlar söz konusu sorumluluk ve misyona aykırılık oluşturmaktadır? Büyük çoğunluğunu bayanların oluşturduğu yukarıdaki öğrenciler, kendi yabancılaşma gerekçeleri olarak zihinlerinde tasavvur ettikleri İlahiyat misyonuna aykırı öğrenci davranışlarına atıflar yapmakta, bu misyonun gerektirdiği sorumluluğu yerine getirmeyen öğrencileri eleştirmekte, özellikle de dini hassasiyetlerin zayıflığı ile ahlaki bozulmadan yakınlıkta kız erkek ilişkileri ve kılık kıyafet vb. tercihlerle

ilgili yaşanan gelişmeleri örnek olarak vermektedirler. “Ahlaki seviye”, “bozulma”, “edep”, “iffet” gibi kavramlar ekseninde yapılan eleştirilerde dikkati çeken İlahiyat Fakültesine dini ya da ahlaki hassasiyetlerle yüklü bir misyonun atfedilmesidir. Bir başka dikkat çeken husus ise, söz konusu misyonun önemli öcünde kız-erkek ilişkileri ekseninde konumlandırılmış olmasıdır.

Türk eğitim sistemi içinde, üniversiteye bağlı İlahiyat Fakültesinin din eğitimine yönelik birtakım amaçları olmakla birlikte dinî amacı bulunmamaktadır. Böyle bir eğitim sistemi içerisinde fıkıh, tefsir, hadis gibi temel İslam bilimlerinin öğretimi yapılabilir, ancak öğrencilerin söz konusu derslerde aldıkları eğitimin gereğini yapıp yapmadıkları, elde ettikleri bilgileri ne düzeyde hayatla bütünleştirdikleri kurumun örneğin istihdam amaçları kadar belirgin ve güçlü değildir (Aydın, 2004). Aslında laik eğitim mantığı içerisinde böyle bir “pratik” sorgulama, değerlendirme biçimi de bulunmamaktadır. Sanırız öğrencilerin ihtilaf yaşadıkları temel düğüm noktası da burasıdır. Resmi planda olmamakla beraber, yüksek din eğitiminin tarihsel hafızasında korunan bu yönlü informal yüklemeler ve buna dayalı değerlendirme tavırları öğretici ve öğrencilerce canlı tutulan örtük bir bilinçte varlığını korumaktadır denebilir. Yetiştirdiği toplum ve aile çevresinden belli dini hassasiyetlerle gelen kimi öğrenciler sahip oldukları dini hassasiyetleri gereği dini ya da ahlaki açıdan yanlış gördükleri öğrenci davranışlarını, bilhassa da kız-erkek ilişkileri ile kılık kıyafet biçimlerini bu çerçevede eleştiri konusu edebilmektedirler. Söz konusu bilincin öğrencilerde yarattığı hassasiyet ve yer yer karmaşanın izlerini ya da etkilerini daha iyi anlamak için öğrencilerin birbirlerine yönelik eleştirilerine, hususen kız-erkek ilişkileri bağlamında kurulan dile, örneğin kullanılan kelimelere odaklanmak anlamlı olabilir. Burada yabancılaşmaya yol açan dinamikler bağlamında kız-erkek ilişkilerinin niteliğine işaret eden öğrenci görüşlerine örnekler verelim. Aşağıdaki görüşleri “kız-erkek ilişkileri sorunlu” başlığıyla tematize edebiliriz:

“...Özellikle kız erkek ilişkilerinde ileriye gidiyorlar” (ÖÖ317, Bn., DL., İL); “... Erkeklerle konuşan kızları tekfir etme, dine uygun davranmayandan uzaklaşmaya gidildiğini gördüm...” (Ö329, Bn., DL., İL); “Kadın-erkek ilişkilerinde. Laubaliliklerde, uygunsuz hareket ve lakaytlıklarda çok sinirleniyorum” (Ö370, Bn., DL., İL); “Cinsiyet açısından. Bir karşı cinsle iletişim konusunda” (Ö444, Bn., DL., DKAB); “...Yeri geliyor bir bayan arkadaştan not bile isteyemiyoruz. Kapı karşısındaki sıralara bayanlar, öğretmen masası karşısına erkekler

[oturuyor] orta sıra boş...” (Ö701, Bay, DL., DKAB); “Çünkü öğrencilerin bazen birbirine bakışı insanı bunaltıyor. Bir kişi ya dinde kardeşin ya da hilkatte eşindir. Yani işi ruhbanlığa dökmeye bu kadar gerek yok. Biz de Müslümanız Allah’a şükür” (Ö778, Bay, İHL, DKAB); “Karşı cinsten arkadaşların bulunduğu ortamlarda bazen kendimi yabancı hissediyorum...” (Ö847, Bn., İHL, İL).

Yukarıdaki örnekler İlahiyat Fakültesine yüklenen informal dini ya da ahlaki misyonun kız-erkek ilişkileri bağlamında nasıl bir karşıtlık ve gerilim ürettiğini açık bir biçimde göstermektedir. Söz konusu dini ya da ahlaki misyonla ilgili hassasiyetler taşıdığı anlaşılan görüşleriyle bazı öğrenciler kız-erkek ilişkilerini eleştirmiş, bu bağlamda söz konusu ilişkilerin kimi zaman “ileri gitme”, “laubalilik”, “uygunsuz hareket”, “lakaytlık” anlamına geldiğini, hatta karşı cinsten arkadaşların bulunduğu ortamlarda kendini yabancı hissettirecek düzeyde bir etkiye sahip olduğunu belirtmişlerdir. Kimi öğrencilerse benzer bir hassasiyetten ilham ve güç aldığı anlaşılan erkeklerle konuşan kızları “tefîr” etme, karşı cinsle iletişim kuramama, hatta not bile isteyememe, sınıf içi oturma düzenini kız-erkek iletişimsizliği üzerine kurma, yani öğrencilerin tabiriyle işi ruhbanlığa dökme gibi anlayışları eleştirmekte ve bu tür durumların kendilerini İlahiyat Fakültesi’ne ya da İlahiyat ortamına yabancılaştırdığını belirtmişlerdir. Bir öğrenci kız erkek ilişkilerinde ileriye gidilmesini eleştirirken, bir başkası işi ruhbanlığa dökmeye bu kadar gerek olmadığını, kendisinin de Müslüman olduğunu “biz de Müslümanız Allah’a şükür” şeklinde açıklamaktadır. Karma eğitim bağlamında çeşitli eleştiriler ileri süren kimi erkek öğrencilerin görüşlerinin arkasında yatan hassasiyetin de yukarıdaki gerilimle irtibatlı olduğu düşünülebilir.

Eğitim zihniyeti tarihsel hafızadan ilhamla insan, zaman, mekân ve bilgi öğelerinin bir eğitim kurumunda bir araya gelerek oluşturduğu duygu, anlayış ve zevk bütünlüğü anlamına gelmektedir. Eğitim zihniyetinin literatürde genellikle uzak hedef kavramıyla ilişkilendirildiği bilinmektedir. İlahiyat fakültelerinin bilimsel araştırmalar yaparak nitelikli dini bilgi üretmek, örgün ve yaygın din eğitimi alanındaki istihdama yönelik ihtiyaç ve beklentileri karşılamak gibi iki temel amacı olduğu ifade edilmiştir (Yiğit, 2016). İlahiyat Fakültelerinde uzak hedeflerin İlahiyat Fakültelerinin özel amaçlarına nasıl yansıdığını gösteren, bu çerçevede İlahiyat eğitiminin temel ilkelerinin, hedef-davranış, konu ya da ünitelere göre yapılandırılmış ders planlarının, ölçme değerlendirme sürecinde kullanılacak araç ve ölçütlerin, eğitim öğretim süreçlerinde kullanılması önerilen araç-gereç vb.nin ayrıntısıyla ortaya

kondduğu bir program anlayışı ya da bu anlayışın yansıdığı bir metin bulunmamaktadır. İlahiyat Fakültelerinde her ne kadar açıkça belirlenmiş, detaylı bir eğitim programı olmasa da örtük bir zihniyet ve müfredat yaklaşımı bulunmaktadır. Söz gelimi derslerin ad, sınıf ve kredi ölçütleri birçok fakültede hemen hemen aynıken (kâğıt üzerinde), derslerin içeriği, konu başlıkları, kaynakları, yürütücüleri ve bunların niteliği, hangi yöntem ve araç gereçlerin takip edileceği fakülleden fakülteye, bölümden bölüme hatta kişiden kişiye değişen bir yapıya sahiptir. Burada belirleyici olan büyük ölçüde fakülte, ana bilim dalı ve bölümler içerisinde oluşmuş güçlü teamüllerdir. Bu teamüllerin etkisi altında, bireysel inisiyatiflerin, fakültelerin kuruluş ve gelişim süreçlerinde oluşan tarihsel-geleneksel reflekslerin şekillendirmesiyle keskinleşen örtük müfredat ve bu müfredatla birlikte yürüyen zihniyet büyük ölçüde kendini derslerde, sınavlarda, bilhassa insan ilişkilerinde ama özellikle de hoca-öğrenci ilişkilerinde açığa vurmaktadır.

İlahiyat Fakültesinde yürütülen eğitimin tarihsel hafızası, devraldığı kültürel miras ve bir kenara koyamayacağı ağırlıkla dinî ilimlerden oluşan müfredatı ister istemez kimi çevrelerde, özellikle kimi muhafazakâr toplum kesimleri nezdinde insan ilişkileri ve özellikle kılık-kıyafet noktasında belli bir hassasiyetinin oluşmasına yol açmıştır/açmaktadır. Bu hassasiyet, öğrenci görüşlerinden de anlaşıldığı üzere kılık kıyafet tercihi noktasında farklı hareket eden kimi öğrencilere yönelik bir tazyikin oluşmasını da tetiklemektedir. İnsan ilişkileri ve kılık kıyafet noktasında oluşan temayülün etkisiyle belli kişi ya da kesimler, muhtemelen başka dinamiklerin de etkisiyle söz konusu etkinin derinleşmesini sağlamaktadır. Son zamanlarda artış eğilimi gösteren bu hassasiyetin Türkiye'nin yüksek din eğitimi tecrübesiyle yakından ilgili olduğu söylenebilir. Fırat tarafından 1989 yılında Ankara Üniversitesi ve Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi öğrencileri ile yapılan bir araştırmada öğrencilerin bir kısmının kız-erkek ilişkilerine prensip olarak karşı çıktığı görülmüştür. Bu kapsamda kimi öğrenciler İslami prensiplerle örtüşmediği gerekçesiyle kızlarla erkeklerin birlikte eğitim görmelerine karşı çıkmışlardır. Araştırmada kız öğrenciler için ayrı sınıfların ve ayrı hocaların olması gerektiği, kimi kız öğrencilerin yemekhanede bile erkeklerle beraber aynı yerde yemek yemeden hayâ duyduklarını ifade ettikleri bildirilmiştir. Dahası kimi öğrenciler mescide bile erkeklerle aynı kapıdan girmek istemediklerini belirtmişler, ayrı kapıların yapılmasını teklif etmişlerdir (Fırat, 1989, s. 29). Aynı araştırmada, araştırmaya katılan öğrencilerin bir bölümü en önemli problem olarak başörtüsüne temas etmişler, çoğunluğu erkek olan öğrencilerin başörtüsünün

mecbur edilmesini, gerekirse zora başvurulmasını, karşı çıkanların fakülteden atılmasını, yalnız öğrencilerin değil, hanım hocaların da buna uymalarını, kendi deyimleriyle İslami kıyafete bürünmelerini istedikleri görülmüştür. Buna karşın araştırmaya katılan birçok kız öğrenci kız öğrencilerin fakültede ikinci sınıf insan muamelesi gördüğünden, pasif durumda bırakıldıklarından, saygı görmediklerinden yakınmışlardır (Fırat, 1989, s. 29-30). Görüldüğü gibi İlahiyatın misyonu noktasında oluşan atıf, beklenti ya da yüklemeler kız-erkek ilişkileri noktasında birçok gerilimi tetikler mahiyettedir. Şüphesiz son yıllarda kamuoyu ve İlahiyat çevrelerinde yaşanan karma eğitim tartışmaları da bu konudaki hafızayı canlı tutmaya devam etmektedir.

Yabancılaşma bağlamında öğrencilerce eleştiri konusu edilen önemli bir husus da insan ilişkileri ve bu ilişkilerin niteliğinde ortaya çıkan problemlerdir. Aşağıda verilecek olan örneklerden de anlaşılacağı üzere, araştırmaya katılan ve İlahiyat ortamında “ara sıra” yabancılık hissettiğini vurgulayan kimi öğrencilere göre İlahiyat ortamında bilhassa insan ilişkilerinde yaşanan sorunlar önemli bir yabancılaşma sebebidir. Şimdi “İnsan ilişkileri sorunlu” teması altında toplayabileceğimiz öğrenci görüşlerine örnekler verelim:

“...Bazı hoca veya öğrencilerin tekfirlerine şahit olduğumda” (Ö63, Bn., İHL, İL); “Bazı insanların dindar olmakla yobaz, kaba ve anlayışsız olmayı karıştırdıklarını düşünüyorum...” (Ö281, Bn., DL., DKAB); “... Çünkü sahte insanlar çok burada...” (Ö295, Bn., DL., İL); “...İlahiyatta çok fazla çok katı düşüncede, İslam’ı yanlış anlayan insan var...” (Ö320, Bn., İHL, İL); “Öğrenciler çok bencil bu yüzden nefret ediyorum” (Ö485, Bn., İHL, İL); “Öğrenciler bazen başka dünyalı oluyorlar. ... Selamlaşma çok az. Sanki hasetten çatlıyor gibiler...” (Ö578, Bn., DL., İL); “...gıybet var İlahiyatlarda” (Ö602, Bn., İHL, DKAB); “...Kendilerini üstün görme, halka yukarıdan bakma eğilimleri var ve hatalar kabul edilmiyor. Günahlar makul şekilde meşrulaştırılmaya çalışılıyor...” (Ö649, Bn., İHL, İL); “...İlahiyat ortamına uygun davranışlar sergilenmiyor bazen. Örneğin küfredilebiliyor...” (Ö665, Bay, İHL, İL); “... Mesela dedikodunun dönüp durduğu zamanlar yabancı hissediyorum” (Ö694, Bn., DL., DKAB); “Bazen karşılaştığım insanlar veya adaletsiz durumlar olunca nasıl bir fakülte diyorum” (Ö704, Bn., DL., DKAB); “...Dinin daha rahata indirgenmesi, kolaya kaçılmasının fazla olduğu bir ortam...” (Ö753, Bn., İHL, İL); “Bağnaz yapıda pek çok insan mevcut. Herkes kendini Müslüman görüp insanları dışlıyor...” (Ö897, Bay, İHL, İL).

Yukarıdaki görüşlere bakıldığında tekfirci, çıkarıcı, ikiyüzlü, sahte davranışlar sergileyen, gericilikle yaftalayan, dindar olmakla kaba, yobaz ve anlayışsız olmayı birbirine karıştıran, katı düşünceli, bir dediği ötekini tutmayan, haram helal konusunda derin bilgi sahibi olan ama haram kendine mubah sayan, hasetçi, gıybet eden, küfreden, dedikoducu, bağınaz, bencil, adaletsiz, kendini başkalarından üstün gören, günahları makul şekilde meşrulaştıran, hak hukuk nedir bilmeyen, kolaya kaçan, görevinin hakkını veremeyen bir insan ya da dindar tipolojisi çizildiği görülmektedir. Bazı öğrencilerin kendilerini İlahiyat Fakültesi ya da İlahiyat ortamına ara sıra da olsa yabancı hissetmelerine sebep olan bu tür insan nitelikleri geçici, anlık durum veya günübürlük gelişmelerle alakalı olabileceği gibi iyice yerleşmiş, kemikleşmiş bir karakteristik yapının, dindar, Müslüman ya da insan tipinin dışı vurmuş hali de olabilir. Bu modelin genel toplum şartlarından, Türkiye’de oluşan sosyokültürel atmosferden bağımsız olmadığı düşünülebilir. Nitekim Türk toplumunun modernleşmeyle birlikte sekülerleştiği, maddi göstergelerin, refah ve beklentilerin kimi zaman dini hassasiyetlerin önüne geçtiği ifade edilmektedir. Batur bu hususu şöyle açıklamaktadır: “Türkiye hızla seküler bir yaşam tarzına doru evrilmekte ve bu tarz kendini birçok alanda gerek fikri düzeyde gerekse de eylem düzeyinde göstermektedir. Günümüzde toplum olarak, önemli oranda sekülerleştiğimizi rahatlıkla ifade edebiliriz” (Batur, 2015). Öğrencilerin eleştirdikleri yukarıdaki insan, bir taraftan dini hassasiyetlerin, geleneksel değer ve tavırların, diğer taraftan da modern gelişmelerin kısılcacında kalmış anomik toplumlarda türeyen insan tipini andırmaktadır.

Araştırma kapsamında, kimi öğrenciler, İlahiyat ortamdaki insan ilişkilerine, hoca ve öğrencilerin niteliğine işaret ederek yabancılaşmaya yol açan dinamiklere farklı boyutlar eklemişlerdir. Bu boyutlardan birini en genel haliyle “Birçok iletişim sorunu var” teması altında verelim:

“Öğrencilerin ve hocaların diyaloga kapalı olması beni etkiliyor” (Ö13, Bay, DL., DKAB); “Bırakın başka dini, başka okuldan gelenlerle bile bir muhabbeti olduğunu nadiren görüyorum öğrencilerde” (Ö67, Bn., İHL, İL); “Çok donuk geçiyor ilişkiler. İletişim zayıf. Hocalar şatolarından çıkmıyor ya da öğrenciler, kantinde kütüphanede, biz de arada gelip geçiyoruz” (Ö88, Bay, İHL, İL); “Öğretmen mevkiinde olan kişiler canlı varlıklar gibi görünmüyor. Görünmüyorlar hiç ortalıkta, meydanda, camide, sahnede...” (Ö98, Bay, İHL, İL); “Çünkü çevremizdeki insanlarla, hocalar dahil, iletişim kurmakta zorlanıyoruz” (Ö374, Bay,

Türkiye’de Yüksek Din Eğitimi ve Kurumsal Yabancılaşma: İlahiyat Fakültesi Örneği

DL., İL); “... Burada öyle bir yakınlık ve samimiyet ortamı hocalar arasında bile az görünüyor” (Ö421, Bay, İHL, DKAB); “Soğuk bir ortam var, resmi ve çekingen” (Ö619, Bn., İHL, DKAB); “Kendi içinde herkese kapalı bir fakülte olduğu için yani diğer fakültelerden kendini uzak tutuyor” (Ö620, Bn., DL., DKAB); “Benim beşinci senem ve İlahiyat Fakültesinde çok samimi arkadaşlık kuramadım...” (Ö642, Bay, İHL, İL); “Çünkü sıkıcı buluyorum...” (Ö776, Bay, İHL, DKAB); “...Arkadaşlarla diyaloglarımız normal, dışarıdakinden farksız. Ama hocalar için aynısını söyleyemem maalesef” (Ö730, Bay, DL., İL).

Görüldüğü gibi bazı öğrenciler diyaloga kapalı olan, sağlıklı iletişimin kurulamadığı, dış ortamlara, özellikle farklı fakülte ve bu fakültelere devam eden öğrencilere mesafenin, içine kapanık, ilişkilerde yakınlık, samimiyet, sıcaklık ve canlılıktan ziyade çekingenlik, resmiyet ve soğukluğun öne çıktığı, samimi arkadaşlıkların kurulamadığı, hocaların şatolarından (!) pek çıkmadığı bir ilahiyat ortamı tasvir etmişlerdir. Ancak bu tür sorunların sadece fakülte ortamı ve bu ortamda yürütülen eğitimle değil, aynı zamanda öğrencilerin kişilik yapılarıyla, söz gelimi dışa dönük ya da içe dönüklük özellikleriyle de irtibatlı olduğu unutulmamalıdır. Bununla birlikte yapılan araştırmalarda üniversite öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeyleri ile öğrenci ve öğretim elemanlarıyla olan iletişimlerinde arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu kaydedilmiştir. Örneğin bir araştırmada öğretim elemanlarıyla ilişkisi zayıf olan öğrencilerin okula yabancılaşma ve anlamsızlık, güçsüzlük ve sosyal uzaklık boyutlarındaki yabancılaşma düzeylerinin, öğretim elemanlarıyla ilişkisi çok iyi ve orta düzeyde olan öğrencilerden daha yüksek olduğu saptanmıştır (Şimşek & Akdemir, 2015, s. 7-8). Öğrenci-öğrenci ilişkisi noktasında da benzer bir durum söz konusudur. Nitekim arkadaşlarıyla rahat iletişim kurabilen, ortak çalışmalar yapabilen, birlikte çalışabilen, sorunlarını birlikte çözme noktasında inisiyatifler alabilen öğrencilerin kurumsal yabancılaşmayı daha düşük oranda yaşayacakları kabul edilebilir.

Daha önce “ara sıra” kategorisi içerisinde de ortaya çıkan insan ilişkileriyle alakalı sorunların fakülte içi rehberlik süreçleriyle doğrudan ilgili olduğunu söylemek mümkündür. Bilindiği gibi kurum içi yabancılaşmanın önlenmesi noktasında, kurumla yeni tanışan insan kitlesini ortamın iş ve işleyişine alıştırmaya adına yapılacak uyum, alıştırmaya faaliyetleri ve daha sonrasında eğitsel, mesleki ve akademik gelişime yönelik rehberlik faaliyetleri önemlidir. İlahiyat Fakültesinde rehberlik faaliyetlerinin birtakım sorunlar barındırdığına işaret eden araştırma bulguları vardır. Yapılan bir araştırmada,

İlahiyat Fakültesi öğretim elemanlarının %57,6'si, öğrencilerin %60,1'i öğrencilere yeterli düzeyde rehberlik yapılmadığını, öğretim elemanlarının %42,7'si ise öğretim elemanlarının rehberliğe yeterince önem vermediklerini belirtmişlerdir (Ay, 2000, s. 82-92). Turan ve Nazıroğlu tarafından 2015 yılında Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi hazırlık sınıfında okuyan öğrenciler üzerinde yapılan bir araştırmada hazırlık sınıfı öğrencilerinin fakülteye başlarken yeterli derecede oryantasyon hizmeti alıp almadıkları sorulmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerin %20,7'si yeterli derecede oryantasyon hizmeti aldığını ifade ederken, %48,8'i kısmen aldığını ve %30,6'sı da almadığını ifade etmiştir (Turan & Nazıroğlu, 2015, s. 164). Görüldüğü gibi öğrencilerin yeni bir eğitim ortamına uyum sağlama açısından çok önemli olan oryantasyon hizmetleri konusunda yeterince hizmet alamamaktadırlar. Kurum içi yapı ve işleyişi yeterince tanımayan, ortama alışma noktasında herhangi bir uyum sürecinden geçmemiş, karşılaştığı birtakım sorunları nereye müracaat ederek nasıl çözeceğini bilmeyen öğrencilerin kuruma yabancılaşacağı söylenebilir.

Yabancılaşmaya yol açan insan ilişkileriyle ilgili bir başka örnek kümesi yukarıda ele alınan eğitim zihniyeti ve insan ilişkileri sorunlarından bağımsız düşünülemeyecek, ancak görüşlerin birbiri içine girmesi dolayısıyla daha karmaşık bir yapı arz eden “Önyargılar, ötekileştirme, yargılama söz konusu” teması etrafında örgülenebilir. Şimdi bu yöndeki öğrenci görüşlerine örnekler verelim:

“Düz lise mezunu olduğum için... Siz düz lisesisiniz, siz bilmezsiniz, siz yapamazsınız filan” (Ö11, Bay, DL., DKAB); “Yanlış bir davranışta, çünkü hemen dışlama yoluna gidiliyor. Sanki yanlış düzelten değil de, bu fakülteye yanlış giremez diyen bir fakülte” (Ö28, Bay, DL., DKAB); “...Kalıplaştırma ve yargılama durumlarında kendimi bu fakültede hissetmiyorum” (Ö 57, Bn., DL., İL); “İlahiyat ortamındaki insanların bile birbirini ötekileştirdiği, hoşgörüsüz davrandığını gördüğüm durumlarda bu ortam bile bana itici gelebiliyor” (Ö93, Bn., İHL, İL); “İnsanların birbirinin inancını sorgulaması, bu konuda eleştiri yapması...” (Ö123, Bn., DL., DKAB); “...Öğrenciler arasında dışlamacı-yargılayıcı ve önyargıcı bir tavır var” (Ö233, Bn., İHL, İL); “At gözlüklü öğrenciler ile iletişime geçtiğimde...” (Ö606, Bn., DL., DKAB); “...Çünkü okuyan insanların bazıları çok anlayışsız olabiliyor” (ö630, Bn., İHL, İL).

Örneklerde de görüldüğü gibi dışlayıcılık, anlayışsızlık, hoşgörüsüzlük (bilhassa hata yapana), ön yargılı olma, kalıplıyıcılık, yargılayıcılık, ötekileştiricilik, inançları sorgulama, uç fikirlere sahip olma gibi birtakım hususlar da öğrenciler arasında yabancılaşmaya neden olmaktadır. Bununla beraber söz konusu netice öğrencilerin fakülte öncesinde aldıkları eğitim ve genel anlamıyla yetişme koşullarından, bunun yanında geniş toplumsal şartlardan tümüyle bağımsız değildir. İlahiyat Fakültelerinde yabancılaşmaya yol açan bir başka önemli etkeni de “gruplaşma, cemaatleşme ve kutuplaşmalar var” teması altında verebiliriz.

“...Çünkü çok gruplaşmalar var” (Ö335, Bn., İHL, DKAB); “İlahiyat ortamının birlik ve beraberlik ortamına tam olarak ulaşamaması...” (Ö381, Bay, İHL, İL); “Gruplaşma ve cemaatleşme ister istemez bizi dışa itiyor. Bazen kendimi çok dışlanmış hissediyorum” (Ö401, Bay, İHL, İL); “Fakültede cemaat, grup vs. açısından gruplaşmaların olduğunu, bunun bizlere yakışmayacak kutuplaşmalara neden olduğunu hissettiğim anlarda” (Ö440, Bn., İHL, DKAB); “Bazı uç gruplar kendilerini İlahiyatta üst gruptan görüyorlar ve sanki tek Müslüman kendileriymiş gibi” (Ö686, Bay, DL., DKAB); “...Genelde belli cemaatlere mensup insanlar olduğu için öğrenciler bana bazen tuhaf bir yaratılmışım gibi bakıyorlar” (Ö646, Bn., İHL, İL); “Belli bir tarikat veya oluşuma bağlı olmadığımız durumlarda... Bu tür oluşumlar fakültede çok sayıda bulunuyor” (Ö 863, Bn., DL., DKAB); “Okulda belli bir kesimin aynı düşüncede ve aynı anlayışta olup diğerlerini dışlayışından dolayı...” (Ö961, Bn. İHL, İL).

Yukarıdaki örneklerden de anlaşılacağı üzere İlahiyat Fakültesinde oluşan gruplaşmalarla yabancılaşma arasında ilişki bulunmaktadır. Araştırmaya katılan bazı öğrenciler, fakültede öğrenciler arasında oluşan gruplaşma ve cemaatleşmenin öğrencilerde kutuplaşma ve ayrışmaları tetiklediğini bu durumun kendilerinde yabancılaşmaya yol açtığını belirtmişlerdir. Öteden beri Fakülte bünyesinde cemaatlerin etkisi üzerine çeşitli spekülasyonlar yapılmakla birlikte, öğrenciler arasındaki cemaat ve tarikat ilgisinin, gruplaşma ve kümeleşmelerin fakültenin iş ve işleyişinde nasıl bir etki yarattığının yeterince araştırıldığı söylenemez. Bu araştırmanın saha çalışmasının bir bölümü 15 Temmuz 2016 tarihinden sonra yürütülmüştür. Bilindiği gibi söz konusu tarihte yaşanan gelişmeler, Türkiye’deki cemaat algısı ve olgusunun mahiyet ve işlevi noktasında önemli değişimlere kapı aralamıştır. Buna rağmen araştırmada sorulan soru kapsamında cemaatlerle ilgili eleştiri ve değerlendirmelerin hayli az olması dikkat çekicidir. Türkiye’de dini yaşayışta

etkin olduğu bilinen birçok dini cemaat, vakıf ve dernekle bir şekilde ilişki içerisinde olan öğrenciler İlahiyat Fakültesinde de bulunmaktadır. Örneğin 2015 yılında beş İlahiyat fakültesinden seçilen öğrencilerle yapılan bir araştırmada fakülte öğrencilerinin yaklaşık %40'ının cemaatlere bağlı ev veya yurtlarda barındığı; araştırmaya katılan öğrencilerin %80'inin cemaat yapılanmaları ile münasebet içinde olduğu saptanmıştır (Akarsu, 2015, s. 316). Herhangi bir dini gruba bağlı olsun ya da olmasın öğrenciler 15 Temmuz'da yaşanan gerilim ve çatışma ile yabancılaşma bağlamında ilişki kurmamış ya da İlahiyat ortamı ve cemaatler arasındaki ilişkiyi yabancılaşma ekseninde tasavvur etmemişlerdir. Özetle fakültede cemaat ve tarikat eksenli kümeleşme ya da gruplaşmalar, az da olsa öğrenci görüşlerine yansıdığı üzere, yer yer kutuplaşmaları tetiklemekte, dışlayıcılığa varan olumsuz sonuçlara yol açabilmekte, böylelikle yabancılaşmanın dinamiklerinden biri haline gelebilmektedir.

Yabancılaşmaya yol açan dinamiklerden bir diğeri de İlahiyat Fakültesine gelen öğrencilerin alt yapı ve hazırbulunuşluk noktasındaki eksiklikleri, İlahiyat Fakültesinde alınan eğitimin yeterli olmadığı düşünülmesi ve bu sebeplerle öğrencilerde oluşan yetersizlik, başarısızlık veya görevinin hakkını verememe düşüncesidir. Bu konuya ilişkin örnek görüşleri "Alt yapıım eksik, çeşitli durumlarda yetersiz kaldığımı hissediyorum" teması altında verelim.

"...Başarısız olduğum zamanlarda özellikle" (Ö101, Bn., İHL, İL); "Ara sıra hissetmemin sebebi yeteri kadar bilgiye sahip olmama, derslerimin hakkını verememe" (Ö339, Bn., DL., DKAB); "Konularda bilgi sahibi olmadığım zaman" (Ö442, Bn., DL., DKAB); "Dini konularda eksik bilgilerimin olduğu zamanlarda" (Ö517, Bn., DL., DKAB); "Özellikle de bu bölümün hakkını veremediğim zamanlar (gerek giyim-kuşam, gerekse bilişsel donanım konusunda eksik olduğumu düşündüğüm zaman)" (Ö528, Bn. DL., DKAB); "Kendimi eksik hissettiğim ve tam anlamıyla ifade edemediğim konular var..." (Ö549, Bn., DL., DKAB); "Halkın sorduğu sorulara iyi cevaplar veremediğimi fark ettiğimde" (Ö558, Bn. İHL, İL); "Bazen sanki benim ilgi alanım değil gibi, beceremiyorum gibi geliyor..." (Ö695, Bn., DL., DKAB); "...Daha çok dini konularla ilgili sorular sorulduğunda..." (Ö711, Bay, İHL, İL); "Bilgi düzeyimden daha iyi olan insanları gördüğümde..." (Ö734, Bay, İHL, İL); "Kendimi İlahiyat eğitimi hakkında bazı durumlarda eksik hissediyorum..." (Ö 748, Bay, İHL, İL).

Örneklerden anlaşıldığı kadarıyla araştırmaya katılan kimi öğrenciler, aldıkları eğitimin hakkını yeterince verememe endişesi dolayısıyla

yabancılaşma duygusu hissetmektedirler. Özellikle halktan gelen sorular karşısında yetersiz kaldığını/kalacağını düşünen öğrencilerin aldıkları eğitimin kendilerini yeterince donatmadığı yönünde bir imaları olmuş olabilir. Bu öğrencilerin içerisinde her iki ortaöğretim kurumundan gelen ve her iki bölüm öğrencilerinin de olması problemin genel karakterine ışık tutması bakımından anlamlıdır. Yiğit tarafından yapılan çalışmada İlahiyat Lisans bölümü 4. sınıfta öğrenim gören ve İHL, AİHL mezunu olan öğrencilerin %53,5’i ortaöğretimde aldıkları din eğitimin İlahiyat Fakültesinin amaçlarına hizmet etmediğini belirtmişlerdir (Yiğit, 2016, s. 271). Görüldüğü gibi diğer liselerin yanında İHL mezunu öğrencilerin de alt yapı bakımından Fakülteye yetersiz gelmektedirler. Gerek İHL, AİHL gerekse İlahiyat Fakültelerinin amaçlar noktasında ortak bir vizyon üretememiş olması Fakültelerin ana öğrenci kaynağı olan İHL ve AİHL öğrencilerinde bile yabancılaşmaya yol açmaktadır. Şu halde alt yapı yetersizliği üzerine alınan eğitimin yeterli düzeyde bilgi, beceri ve olumlu tutum kazandırmaması ya da bu yöndeki inançlar yabancılaşma duygusunu tetiklemektedir.

III. Çoğu Zaman-Her Zaman Yabancılaşma ve Gerekçeleri

Araştırma kapsamında İlahiyat Fakültesine ya da İlahiyat ortamına kendisini “çoğu zaman” ya da “her zaman” yabancı hissettiğini belirten öğrencilere “Hangi durumlarda?”, “Niçin?” alt soruları yöneltilmiştir. Bu kapsamda “çoğu zaman” ya da “her zaman” seçeneklerini işaretleyen öğrencilerden bir bölümünün hangi durumlarda ve niçin yabancılaşma hissettikleri noktasında kendi farklılıklarına göndermede buldukları görülmüştür. Bunlardan bir kısmı “düşünce ve kanaat farklılıkları”na; bir kısmı “kişilik ve karakter farklılıkları”na, bir bölümü “dış görünüş, bilhassa da kıyafet farklılıkları”na; bir kısmıysa “eğitim anlayışı, dünya görüşü, cinsiyet, sosyal grup, mezun olunan lise, inanç, alışkanlık, kültür, ülke vb.” farklılıklarına atıf yapmışlardır. Bu yöndeki düşüncelere ilişkin örnekler aşağıda verilmiştir:

“Yeni bir yorum getirdiğimizde karşımızdaki şahıslar bunu kabul etmediği[nde] sert bir tepki vermektedir” (Ö386, Bay, İHL, İL); “... Eleştiriye ve düşüncelere açık olmadığından çoğu zaman dışlanırım” (Ö400, Bay, İHL, İL); “Düşüncelerimizi ifade edince birtakım insanların damarına basıyoruz. Bu tip insanlar[ın] kendinden başka doğru[su] olmadığı için yabancı hissediyorum” (Ö502, Bay, DL, DKAB); “...her açıdan sosyal olmak sanırım İlahiyatta suç. Herkes sünepe olacak, herkes imam olacak, herkes sakal bırakacak tarzında düşünülüyor...” (Ö725, Bay, İHL, İL); “Sosyal bir insanım ve konuşkanım... Bu sebepten

çoğu zaman kendimi buraya ait değilmişim gibi hissediyorum” (Ö752, Bn., İHL, İL); “...Giydiğin kıyafetle bile dışlanıyorsun bu okulda” (Ö8, Bn., DL., DKAB); “... Başörtüsü olmayan bir kişiye garip bir gözle bakılıyor. ...Sanki ayrı bir dünyadan gelmişim, farklıymışım gibi hissettiriyorlar” (Ö200, Bn., DL., DKAB); “...İnsanlar karşıdakini dış görünüşüyle yargılayabiliyor” (Ö759, Bn., DL., İL); “... Küpe takanları dışlıyorlar. İyi giyinenlere kötü muamele ediyorlar...” (Ö780, Bay, DL., DKAB); “Dünya görüşümden dolayı...” (Ö433, Bay, DL., DKAB); “... (Hoca ve arkadaşlarla) aynı dili konuşmamak yabancı hissettiriyor” (Ö756, Bn., İHL, İL); “Öyle farklı insanlar var ki, hiçbirinden haz alamıyorum. Hepsini diğer gurupları kötülüyor. Guruptan olmayanlar ise ortada kalıyor, dışlanıyor” (Ö820, Bay, İHL, İL); “Benim benimsediğim inançla öğretilen inanç arasında uçurum var...” (Ö330, Bay, DL., İL); “...Sigara içen bir bayan neden kötü bir kadın olsun ki?” (Ö524, Bn., İHL, DKAB); “... Özellikle yurt dışından gelen biri olarak sürekli farklı olmadığımı, benim de samimi bir Müslüman olmaya çalıştığımı [ispatlama] çabasında hissediyorum kendimi” (Ö824, Bn., DL., İL).

Öğrencilerce yabancılaşmaya yol açan dinamikler bağlamında yukarıda atıf yapılan hususların çok yönlü bir farklılıklar manzumesi sunduğu görülmektedir. Söz konusu tema bağlamında oluşan öğrenci görüşlerine göre düşünce, inanç, dünya görüşü, kılık kıyafet, eğitim anlayışı vb. açılardan farklı olmak ya da farklı düşünmek İlahiyat ortamında birçok handikaba yol açabilmektedir. Fakülte ortamında farklı olmanın yabancı hissettirmeye yol açan bir etkiye dönüşme süreci, örneklerde de görüleceği üzere birçok dinamikle birlikte gelişmektedir. Farklılıklarından dolayı sert tepkiye muhatap olma, dışlanma, dinden çıkmış gözüyle bakılma, uzaklaşma, baskı altına alma, garip karşılama, adeta ayrı bir dünyadan gelmiş gibi bakma, farklı (olumsuz manada) hissettirme, yargılama, kötüleme, yadırgama, kötü muamele etme, “buraya gelmeseydin” yönlü ithamlara maruz bırakma, değerlerine laf söylenme gibi. Bir eğitim ortamında bu tür durumlarla karşılaşan bir öğrencinin bir süre sonra orada kendisini yabancı hissetmemesi elbette mümkün değildir. Bu tür eleştirilerin daha önce “ara sıra” yabancılaşmaya yol açan nedenler bağlamında farklı tonlarda geçtiğini hatırlatmak gerekmektedir. Ayrıca benzer görüşleri ileri süren öğrencilerin bağımsız değişkenlere göre dağılımındaki çeşitliliği de göz önünde bulundurmak yararlı olacaktır.

Farklılıklar bağlamında “çoğu zaman” ve “her zaman” yabancılık hissettiğini belirten bir grup öğrenci ise yabancılık hissetme gerekçesi

bağlamında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği/ Eğitimi bölümü öğrencisi olmalarını gerekçe göstermişlerdir. Şimdi de bu tür öğrenci görüşlerine örnekler verelim:

“... Çünkü birinci sınıfta eğitimden [Eğitim Fakültesi’ni kastediyor] buraya geldik. Fakültede yeniyiz diye güzel dışlandık. Daha sonra hocaların DKAB’lara ‘paragözsünüz’ der gibi tutumu...” (Ö4, Bn., DL., DKAB); “... Çünkü biz ‘DKAB’ız, 28 Şubat’ın ürünüyüz. Formasyonu okurken alıp, bilgi seviyemiz çok yetersiz (!) Tüm imkanlardan eşit şekilde yararlanamıyoruz” (Ö19, Bn., İHL, DKAB); “... Bazı hocalar bizden bir an önce kurtulmak isterler” (Ö195, Bay, DL., DKAB); “Kantinde bayan arkadaşlarımızla 24 yaşında kişiler oturup alelade çay içsek bazı hocalarımız bu kadar basit bir konuda bile çok katı bir anlayış sergiliyor” (Ö196, Bay, DL., DKAB); “İlahiyat Fakültesi öğrenciler DKAB öğrencilerini sanki samimi değillermiş gibi, sanki kendileri[ni] peygambermiş sanmalarından dolayı” (Ö537, Bay, DL., DKAB); “Çünkü biz DKAB’cılar olarak onlara göre dinsiziz, çok rahatız, o yüzden belli bir dışlama ve ötekileştirme yapılıyor” (Ö623, Bay, İHL, DKAB); “...Bir hocamızın sürekli söylediği söz ‘layt ilahiyatçılar’” (Ö770, Bn., İHL, DKAB); “...Özellikle İlahiyat öğrencilerinin [İlahiyat Lisans Bölümü’nü kast ediyor] DKAB bölümünün formasyon derslerini alıyor olmasını ve alan bilgilerinin zayıf olduğunu sürekli olumsuz bir şekilde dile getiriyorlar” (Ö786, Bn., DL., DKAB).

Görüldüğü gibi çeşitli nedenlerden dolayı İlahiyat Fakültesinde DKAB’lı olmak önemli bir yabancılaşma nedenidir. DKAB’lı olanlar içerisinde “çoğu zaman” ve “her zaman” yabancı hisseden öğrencilerin büyük çoğunluğunun diğer liselerden mezun öğrenciler olması dikkatlerden kaçmamaktadır. Daha önce “ara sıra” teması altında benzer eleştirilere ve değerlendirmelere yer verilmişti. Görüldüğü gibi yansımaya ya da etki düzeyi farklı olmakla beraber bölüm faktörü yabancılaşmayı tetikleyebilmektedir.

Araştırmalarda bahsi edilen bölümün açılmasını 28 Şubat süreci ile ilişkilendirip İlahiyat Fakültelerinin *resmi değil de fiili olarak elimine edilmesi*, ya da *ileride ilahiyata alternatif bir yapılanma oluşturmak* şeklinde anlayan bir grubun varlığı dikkat çekmektedir. Onlara göre 28 Şubat aklının bir müdahalesi olarak Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği/Eğitimi Bölümünde amaç 28 Şubat’ı dizayn edenlerin düşüncelerine uygun ilahiyatçı yetiştirmektir (Nazıroğlu, 2016, s. 173). Söz konusu çevrelere göre bu bölümlerin en önemli sorunu müfredatlarının yetersiz olmasıydı. Birçoğunun İmam Hatip dışı okullardan

gelmiş olduğu ve alt yapı bakımından da yetersiz olan bu öğrenciler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği/Eğitimi Bölümünden İlahiyat donanımı açısından yetersiz mezun olmakta, bu da onların dini gerektiği şekilde temsil edememelerine yol açmaktaydı. Araştırmamızda yer verilen kimi öğrenci görüşlerinin öğretim elemanlarının kaygılarıyla örtüşmekte olduğu anlaşılmaktadır. Aslında İmam Hatip dışından gelen öğrencilerin hayli fazla olduğu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği/Eğitimi Bölümünde öğrenim gören birçok öğrenci İlahiyat alanıyla ilgili bilgi yetersizliklerini dile getirmekte ve bu durumun onları yabancılaşmaya iten dinamiklerden biri olduğuna işaret etmektedirler. Nedeni her ne olursa olsun İlahiyat eğitiminin bu tür öğrencileri de kendi içerisinde belli bir ortak kimlik etrafında kenetlemek suretiyle yabancılaşma sarmalından uzaklaştırması beklenirdi. Ancak aşağıdaki bir örneği verilmiş olan öğretici görüşünden de anlaşılacağı üzere Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği/Eğitimi Bölümü öğrencilerinin yabancılaşması meselesi çok daha derinlikli, katmanlı ve çok yönlü bir sorunsal durumundadır:

“Özellikle son zamanlarda konjonktürel olarak İDKAB mezunları kolay atanınca bu alanlara kontrolsüz bir yönelim oldu. Yani mesela benim bulunduğum okulda üç yıldan beri gelen öğrencilerin yüzde doksan dokuzu Anadolu lisesi ve düz lise mezunu. Olsun böyle de olur, sorun değil. Çok gayretli bir düz lise mezunu imam hatiplileri geçer. Fakat öyle değil. Mesela benim öğrencilerimin içerisinde ateist öğrenci var, Marksist öğrenci var. Şimdi bu öğrencileri karşıma alıyorum, konuşuyorum. Diyorum ki, yavrum ateist olmak hakkın. Sana hakkın deme hakkım da yok. Sen bu ülkede yaşayan insan olarak her fikre sahip olabilirsin. Ama sen bir ateist olarak DKAB dersi anlatamazsın. Din öyle bir şey ki, beğenmediğin zaman anlatabileceğin bir şey değil! Bu fizik değil, matematik değil ki, yani! N’apalım ki, malzemenle biraz duygusal ilişkin olması gerekiyor. ‘Hocam!’ diyor; ‘Ben bilmiyorum ki, tercihleri yaparken bir Türkçe öğretmeni vardı. Dedim ki, Hocam nereyi tercih edeyim? ‘Oğlum!’ dedi; ‘Senin kafan az çalışır, sen DKAB diye bir yer var orayı tercih et!’ ‘Hocam! Ben orada ne anlatacağım’ dedim. ‘Oğlum sen İslam’ın şartını biliyor musun’, dedi. ‘Kaç?’ ‘Beş’, ‘İşte onu anlatacaksın’ dedi. Hocam geldik buraya. Ne İslam’ın şartı! Arapça çıkardınız, Tefsir çıkardınız!’” (Nazıroğlu, 2016, s. 178).

Okumuş’a göre 28 Şubat süreci sonrasında oluşan durumun etkisiyle Fakülte içinde ve dışında İlahiyat ve DKAB ikilemi ve bu ikileme bağlı olarak her iki bölüm öğrencilerinin birbirlerine öteki olarak bakmaları gibi bir durum

ortaya çıkmıştır. Araştırmamızda söz konusu bölüm öğrencilerince yaşandığını gördüğümüz sorunların bir benzerini İlahiyat Lisans bölümü öğrencilerinin de yaşamakta olduğunu belirten Okumuş’a göre İlahiyat öğrencileri kendilerini dışlanmış, horlanmış, öğretmenliğe layık görülmemiş hissederken, DKAB öğrencileri kendilerini öğretmenlik bölümü okudukları için daha iyi bir konumda hissedebilmişlerdir. Anlaşıldığı kadarıyla her iki bölüm öğrencileri arasında oluşan ve daha önce “ara sıra” kategorisinde de değinilen gerilim ve kutuplaşmaları besleyen zemin İlahiyat Lisans bölümü öğrencilerini de hedef ve ideallerden yoksunlaştırmış, çözülmeye itmiş ve belirsizlik psikolojisine sokmuştur. Ona göre öğrenciler tüm bunların bir sonucu olarak sadece mezun olup gitmenin hesabını yapma durumuna gelmişlerdir (Okumuş, 2014, s. 8). Tüm bu veriler İlahiyat Fakültesinde yürütülen eğitimin farklı istihdam alanlarında oluşan koşulları gözeterek şekilde bölümlere ayrılmasının zorluklarına işaret etmektedir. Anlaşıldığı kadarıyla İlahiyat’ın bölümleşmesi yer yer İlahiyat’ın bölünmesi şeklinde anlaşılabilir. Bölümleşmeyle bölünme arasında kalan öğrencilerse oluşan yapısal sorunlardan çok yönlü şekilde etkilenmekte, bu durum zaman zaman yabancılaşmaya varan sorunlara kapı aralamaktadır.

İlahiyat Fakültesi veya İlahiyat ortamına “çoğu zaman” ya da “her zaman” yabancılaşma çektiğini belirten bir başka grup öğrenci ise yabancılaşma gerekçesi olarak İlahiyat eğitiminin zihniyet ve pratiğine yönelik eleştiriler ileri sürmüşlerdir. Bu çerçevede içerisindeki bir grup öğrenci söz konusu eğitimin zihniyetini ve bu zihniyetin yetiştirmiş olduğu öğrenci tipinin kendilerini yabancılaşmaya ittiğini iddia etmişlerdir. Bu çerçevede aşağıda görüşleri örneklenen kimi öğrenciler ayrımcı, kalıplayıcı, tektipçi, tehdit edici, sindirici bir eğitim anlayışından bahsetmekte buna paralel olarak, söz konusu zihniyetle bir şekilde ilişkili olan dış dünya ve değişime kapalı, dar kalıplar içerisinde kendini hapsetmiş, makinemsi, ama aynı zamanda da kendini âlim zanneden bir insan modelini eleştirmektedirler. Şimdi bu temaya ilişkin örneklerimize bakalım:

“İlahiyat insanları belli bir kalıpta düşünmeye itiyor ve ben bu kalıpların dışında düşüncelere sahip biriyim ve hoca konumundaki insanların tehditleriyle sinerek, yabancılaşarak bitirmeye çalışıyorum bu okulu...” (Ö20, Bn., İHL, DKAB), “Çünkü insanlar belli bir kalıp içinde. Kimse olduğu gibi değil. Herkes bir rolün içine girmeye çalışıyor...” (Ö125, Bn., DL., DKAB); “Çünkü tamamen kendini dışa yani dış dünyaya kapatmış makine gibi hareket eden, dar kalıplar içine kendini hapsetmiş insanlarla dolu bu okul...” (Ö189, Bn., İHL, DKAB);

“Öğrencileri de hocaları da belli bir görüşe sahip ve değiştirilemez...” (Ö547, Bn., DL., DKAB); “Öğrenci ve hocalar genelde değişmez katı kalıp ve kurallara sahiptir...” (Ö548, Bn., DL., DKAB); “Gerçekten çok şekilci, kalıpcı ve tektipçi bir ortam olduğu için çoğu kez yabancı hissediyorum...” (Ö660, Bn., İHL, İL); “...odunsu, ruhsuz, sosyal ve kültürel tüm faaliyetlerden uzak bir eğitim ortamı olduğu için...” (Ö684, Bay, İHL, DKAB).

Yukarıda alıntılanan öğrenci görüşlerine dikkat edilecek olursa, bu görüşleri dile getiren öğrenciler içerisinde farklı değişken alanlarının hepsinden de örneklerin yer aldığı görülecektir. Yani gerek cinsiyet, gerekse mezun olunan okul ve devam edilen bölüm bazında farklı öğrenci yapılarının benzer hassasiyetler etrafında buluştukları anlaşılmaktadır. Bu durum söz konusu eleştirinin kapsamı ya da derinliği hakkında belli bir fikir vermektedir. Daha önce “ara sıra” yabancılaşma bağlamında da kısmen işaret edilen tekçi, kalıplayıcı, değişime ve farklılıklara mesafeli eğitim zihniyetine farklı araştırmalarda da işaret edilmiştir. Örneğin Okumuş tarafından Dicle Üniversitesi İlahiyat Fakültesi öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmada öğrencilerinin ilahiyatla bütünleşmemelerinin baş nedeninin “ümitlerin karşılanmaması” olduğu ifade edilmiştir (Okumuş, 2007, s. 67-68). Araştırmada kendilerine yöneltilen “İlahiyatla bütünleşmede önünüzdeki en büyük problem size göre nedir?” sorusuna öğrencilerin %46,8’i, “Fakülteye geldikten sonra ümitlerimizin karşılanmadığını gördük” şeklinde yanıt vermişlerdir. Araştırmacı öğrencilerle yapmış olduğu görüşme ve tartışmalarda söz konusu soğukluğun arkasında yatan nedenleri şöyle açıklamıştır: “Bunun sebeplerini sorduğumuzda, öğrenciler, Fakülte’ye geldiklerinde bir huzur ortamıyla karşılaşacaklarını, hocaların kendilerine çok “güzel” bir ortam sunacaklarını, kafalarındaki bilgi, düşünce ve inançların Fakülte’de daha da sağlamlaşacağını düşündüklerini, ama Fakülte’ye geldiklerinde tam tersi bir durumla karşılaştıklarını, özellikle hocalardan genel geçer düşünce, yargı ve görüşlere aykırı şeyler duyduklarında yıkıldıklarını ifade etmişlerdir.” Okumuş’a göre öğrenciler hocalara karşı güvensizlik içerisindeyler. Bu bağlamda onlar “hocaların, kafalarındaki hoca tipinden farklı olduğunu gördüklerinde, İlahiyatın bambaşka bir dünya olduğunu, kendilerine yabancı bir mekân olduğunu düşünmeye başlamaktadırlar.” Okumuş yukarıdaki sorunun bir yönüyle hoca öğrenci arasında ilişkilerden kaynaklandığını söylemekte diğer taraftan ise İlahiyatçıların din söylemiyle ilgili sorunlara değinmektedir: “İlahiyatçıların din söyleminde, tarihsel tecrübenin tanıtım sorunu, gerçek İslam tasavvuru, Kur’an İslam’ı anlayışı ve totaliter üslup önemli sorunlardır.

Öğrencilerin Fakülte’ye geldiklerinde yaşadıkları şaşkınlıkların önemli bir nedeninin bu sorunlarla ilişkili olduğu söylenebilir” (Okumuş, 2007). Araştırmacının “totaliter üslup” şeklinde kodladığı hususun araştırmamızda örnekleriyle ortaya konan, tekçi, buyurgan, indirgemeci, değişime ve farklılıklara mesafeli eğitim zihniyeti olduğu anlaşılmaktadır.

Yabancılaşma bağlamında İlahiyat eğitiminin pratiğine göndermede bulunan öğrenciler de bulunmaktadır. Çoğu zaman ya da her zaman yabancılaşma bağlamında kimi öğrencilerin söz konusu eğitimin zihniyetinden çok muhteva ve yöntemini eleştirdiğini gösteren örnekler aşağıda verilmiştir:

“Burada hakiki İslam’ın dışında kalan bir İslam anlatılıyor. Farklılıklara saygı adı altında bozuk düşünceler hakikatle bir gösteriliyor...” (Ö103, Bn., İHL, DKAB); “İslam’ın bir bölümü anlatıldığı için” (Ö671, Bay, İHL, DKAB); “... Sadece teorik üzerinde durulması bu ortamdan uzaklaşmama neden oluyor” (Ö742, Bn., İHL, İL); “...İslam’ı mı öğrenmek yoksa bir din olgusunu öğrenmek için [mi] okuyoruz, bu ikilem arasında gidip geliyorum” (Ö815, Bay, İHL, İL); “...Kişisel düşünce adı altında İslamiyet yanlış yorumlanıyor” (Ö103, Bn., İHL, DKAB); “... akademisyenlerin çoğunda müşahede edilen taassup, delilsiz hüküm ve bu ümmetin büyük imam ve alimlerine karşı sergiledikleri nahoş tavır (kendilerini onlarla bir tutuma ve daha farklı şekillerde) mevcuttur” (Ö657, Bay, DL., İL).

Örneklerde görüldüğü gibi, İlahiyat eğitiminde öğretime konu edilen muhtevanın hayatın uzağında kalması, bilhassa da İslam dini ile ilgili konuların genel din olgusu ve farklılıklar ile irtibatının sağlıklı bir çerçeveye içerisine oturtulamayışı öğrencilerin İlahiyat ortamına yabancılaşmasına yol açmaktadır. Öğrencilerce dile getirilen kişisel düşünce adı altında İslamiyet’in yanlış yorumlanması, delilsiz hüküm verme, ümmetin büyük imam ve âlimlerine karşı olumsuz birtakım tavırlar sergileme gibi hususlar İlahiyat eğitimine bilhassa dindar, muhafazakâr toplum kesimlerince öteden beri yöneltilmekte olan eleştirilerden bazılarıdır. Fakültenin dinî bir amacı bulunmadığına daha önce değinmekle beraber, bu tür eleştirilerin İlahiyat eğitiminin epistemolojik zemini ile bilhassa bilgi üretilme süreçlerinde yaşanan varoluşsal kayıplarla yakından ilişkili olduğu söylenebilir. Gerek öğretime konu edilen muhtevanın İslami niteliğini, gerekse muhtevanın sunuluş biçimini eleştiren öğrencilerin yaşadıkları yabancılaşma, derinlikli bir eğitim felsefesi sorunu olup ülkemizde yüksek din eğitiminin zihniyeti, bilhassa bu zihniyete renk veren dindarlık, ya da İslami duyarlılıklarla yakından irtibatlı bir meseledir. Şu görüşler dindarlık

eksenli kaygılarla epistemik kaygılar arasındaki gerilimi ya da mesafe algısını açık biçimde göstermektedir: “İlahiyat öğretimi, heyecanlı, duygusal, dindar ve mütedeyyin yetiştirmeyi amaç edinmez, bunun yerine klasik kaynaklardan hareketle bilimsel verilere dayalı doğru ve tutarlı dini bilgi üreten, araştırma ve sorgulamayı sanat haline getiren, başkalarının fikirlerine tahammül edebilen, söyleneni anlayabilen, en küçük ayrıntıları dikkate alan tecessüs ruhlu, yaşanan hadiselerle ilgili medeni bir şekilde olumlu ve olumsuz görüş bildirebilen, görüşlerinin eleştirilmesine katlanabilen, kendini ifade edebilen özgüven sahibi ve bedii zevkleri olan, sanat ruhlu kimseler yetiştirmektir” (Kutlu, 2017). Yapılan araştırmalar İlahiyat eğitiminin beklenen/talep edilen amaçları arasında yukarıdakilere benzer entelektüel ideallerin yanında dindarlık hassasiyetlerinin de olduğunu göstermektedir. Söz gelimi Yiğit tarafından yapılan araştırmada hem öğretim elemanlarının hem de öğrencilerin İlahiyat lisans programının olması gereken amaçları arasında, birçok entelektüel ve mesleki beklentiyle birlikte, dindarlık niteliğinin ilk sıralarda geldiğini göstermektedir (Yiğit, 2016, s. 163).

Aşağıda ele alınacak bir diğer yabancılaşma dinamiği olan insan ilişkileri ve bu ilişkilerde yaşanan sorunlar bir yönüyle rehberlik ve kurum içi yönetim organizasyon durumlarından beslense bile bir başka açıdan eğitim zihniyeti ile özellikle de bu zihniyetin dini tonu ile irtibatlıdır denebilir. Araştırma kapsamında görüşlerini dile getiren kimi öğrenciler fakülte ortamında “çoğu zaman” ya da “her zaman” yabancılaşma hissetmelerine sebep olarak insan ilişkilerinde yaşanan sorunlara göndermede bulunmuş, bu kapsamda bilhassa fakülte öğrencilerinin içinde bulunduğu ahlaki sorunlara dikkat çekmişlerdir. Aşağıda verilen örneklerde görüleceği üzere söz konusu öğrencilerin eleştirdiği, ahlaki bakımdan problemlili insan tipinin öne çıkan belli vasıfları vardır. Şimdi bu temaya ilişkin örnekler verelim:

“Mesela aynı sınıftan insanları görüyorum, selam veriyorum cevap vermiyorlar...” (Ö16, Bn., DL., DKAB); “... Herkes bencil...” (Ö27, Bn., DL., DKAB); “... sergiledikleri davranışlarını da dini çerçevede meşrulaştırmalarını sevmiyorum” (Ö119, Bn., DL., DKAB); “...Fakülte öğrencilerinin geneli arasındaki ilişkilerden, arkadan konuşma, kıskançlık, hırs gibi özelliklere sahip olunmasından hiç hoşlanmıyorum...” (Ö136, Bn., DL., DKAB); “...Daha ‘takvalı’ görünme derdinde olan insanların hayatının gösterişten ibaret olduğunu gördüm...” (Ö245, Bn., İHL, İL); “... bir dediği öbür dediğini tutmayan, haram helal konusunda saatlerce fetva verecek insanların

kendilerine mubah sayarcasına yaşantı içinde olması yabancılaştırıp uzaklaştırmayı da beraberinde getirmiştir” (Ö326, Bn., DL., İL); “...Mesela buraya gelmeden önce namaz kılıyordum. Burada yok. Bunlar gibi olmamalıyım düşüncesi hâkim...” (Ö551, Bay, DL., DKAB); “İlahiyat’ta birçok kimse olduğu gibi davranmıyor...Olduğu gibi davranan, doğal olan kimseler kötü gözle görünüyor...” (Ö689; Bay, İHL, DKAB); “... İnsanlar birbirinden faydalanmak yerine açık aramaya çalışıyorlar” (Ö698, Bay, İHL, DKAB); “... Eskisi gibi sevgi ve kardeşlik bağı kopmuş” (Ö712, Bay, İHL, İL).

Görüldüğü gibi yukarıdaki örnekler daha önce “ara sıra” yabancılaşma bağlamında birçok öğrenci tarafından işaret edilen insani ya da ahlaki problemlerle örtüşmektedir. Burada tekrara düşmeme adına aynı değerlendirmeleri yinelememekte fayda vardır. Bununla beraber “ara sıra” ile “çoğu zaman” ya da “her zaman” yabancı hissettiğini belirten öğrencilerin gerekçelerinin birbirine yakın olmasının yabancılaşmanın güçlü kaynaklarını anlama bakımından önemli olduğunun altını çizmek gerekir. Demek oluyor ki dozu ya da etkisi değişmekle beraber İlahiyat Fakültesine kendilerini yabancı hisseden öğrencilerin dini ya da ahlaki kaygılar bağlamında yabancılaşma hissetme sebepleri birbirine yakın hususlardır. Bu durum söz konusu sebepler üzerine eğilmeyi, bunları farklı yönleriyle analiz etmeyi, yabancılaşmaya yol açan söz konusu olumsuzlukların sebep ve sonuçlarını daha etraflıca irdelemeyi ve bunların ortadan kaldırılması ya da minimize edilmesine ilişkin olası çözümleri tartışmayı gerektirmektedir.

Çok sayıda öğrencinin (%41,7) “ara sıra” da olsa yaşadığı yabancılaşma olgusunun nedenlerinin basit, anlık, geçici ya da günübirlik nedenler olduğu söylenemez. Gerek “ara sıra” gerekse “çoğu zaman” ya da “her zaman” yabancılaşma yaşadığını belirten öğrenci kitlesini yabancılaşmaya iten nedenlerin zaman zaman istenmeden yaşanan bir takım iletişim kazaları yahut yeni girilen bir ortamda yaşanan sıradan durumlar olmadığı söylenebilir.

Toplumda yaşanan dini ya da ahlaki yozlaşmadan bütünüyle bağımsız olmayan yukarıdaki dini veya ahlaki çözümlü problemler dindarlık hassasiyetleri ile fakülteye gelen, dini bir ortam bulacağını uman vs. birçok öğrencinin İlahiyat Fakültesinde yabancılaşma hissetmesine yol açmaktadır. İlahiyat Fakültesindeki insan unsuruna yansıyan ahlaki problemler, birçok öğrenci tarafından İlahiyatın misyonundan uzaklaşma olarak görülmektedir. Yabancılaşmayı tetikleyen bu tür ahlaki problemler bir yönüyle toplumsal gerçeklikten beslenmekteyken, bir açıdan da İlahiyatta üretilen bilgi ve bu

bilginin üretiliş biçiminde doğan yapaylıktan ilham almaktadır denebilir. Nitekim yüksek din eğitiminde dini bilgiyi üreten araştırmacı ile bu bilgiyi öğrenciyle paylaşan öğretici zaman zaman söz konusu dini bilgiyle varoluşsal bir iletişime geç(e)memekte, dini bilgi bir araştırma nesnesine indirgenebilmektedir. Öğrencilerce samimiyetsizlik, ikiyüzlülük vs. şeklinde kodlanan bilgiyle pratik arasındaki mesafenin artışı önemli bir zihniyet sorunu olup kurumsal yabancılaşmayı tetiklemektedir.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin Fakülteye ve ortamına yabancılaşma deneyimleri araştırılmıştır. Bu kapsamda 13 farklı İlahiyat Fakültesinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi/Öğretmenliği ile İlahiyat Lisans bölümlerine devam eden 988 öğrenciye öncelikle “İlahiyat fakültesine ya da İlahiyat ortamına kendinizi yabancı hissediyor musunuz?” sorusu yöneltilmiş, “hiçbir zaman”, “ara sıra”, “çoğu zaman” ve “her zaman” şeklindeki seçeneklerden kendilerine uygun buldukları seçeneği işaretlemeleri istenmiştir. Devamla “hiçbir zaman” seçeneğini işaretleyen öğrencilere niçin yabancı hissetmediklerini yazmaları istenmiştir. Ara sıra, çoğu zaman veya her zaman yabancı hisseden öğrencilerden ise hangi durumlarda, niçin yabancılık hissettiklerini gerekçelendirmeleri istenmiştir.

Anlaşıldığı kadarıyla, İlahiyat Fakültesine ya da İlahiyat ortamına en iyi adapte olan, bu ortamda kendisini evinde gibi hisseden öğrenci kitlesi büyük ölçüde Fakülteyle benzerlik arz eden ortamlardan gelen, diğer lise öğrencilerine göre nispeten daha homojen olan İmam Hatip mezunu öğrencilerdir. Büyük ölçüde İmam Hatip menşeli olan yaklaşık %43'lük bir öğrenci kitlesi geçmiş yaşamlarıyla bilhassa mezun oldukları ortaöğretim kurumuyla olan benzerliği, birbirine yakın anlayış ve ilgilere sahip öğrencilerin oluşu, bilerek, isteyerek ve severek tercih etmiş olması, kendi kişilik, ilgi ve anlayışına uygun bulması gibi birtakım nedenlerle İlahiyat Fakültesi ve ortamında yabancılık çekmediğini vurgulamıştır. Buna karşın diğer liselerden gelen kimi öğrencilerin hem İlahiyat ortamına hem de derslere alışmakta çeşitli zorluklar çekmekte oldukları, bilhassa sahip oldukları birtakım farklılıklardan dolayı problemler yaşadıkları ve tüm bunlara bağlı olarak kendilerini çeşitli düzeylerde yabancı hissettikleri anlaşılmıştır.

Usta'nın 2001 yılında yapmış olduğu araştırmada, araştırmaya katılan öğrencilere “ilahiyatçılık mesleğini seviyor ve benimsiyor musunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya öğrencilerin yaklaşık %72si “evet” şeklinde cevap

vermiştir (Usta, 2001, s. 142). Bu veri söz konusu araştırmanın yapıldığı dönemde ilahiyat öğrencilerinin kurumsal aidiyet düzeyleri ile ilgili olumlu ipuçları sunması bakımından anlamlıdır. Zira kişiler sevdikleri ve benimsedikleri kimliklerin üretildiği mekânlarda kendilerini daha rahat hissedebilirler. Bugün için öğrencilerin fakülteye aidiyet ve bu bağlamda İlahiyatçılık mesleğini sevme noktasındaki düşünce ve duygularının bu derece berrak olmadığı anlaşılmaktadır. Yetiştirdiği toplumsal şartlardan belli dini duyarlıklarla gelen kimi öğrenciler sahip oldukları bir takım dini ya da ahlaki hassasiyetlerin yanında toplumsal hafızada saklı duran İlahiyatçı algısı ya da bilincinin de etkisiyle ahlaki açıdan yanlış gördükleri kurum içi insan davranışlarını, örneğin kültürel farklılıkları, kılık kıyafet biçimlerini İlahiyatın misyonu çerçevesinde eleştiri konusu edebilmektedirler. Ancak misyon ya da zihniyet bazlı duyarlık ya da hassasiyetler çeşitli belirsizlikler ve gerilimler yaratmakta yönetilmesi güç hale gelmektedir. Fakülteye yüklenen dini ya da ahlaki misyon ve bu misyonun gereği olduğu düşünülen inanç ve dünya görüşü, davranış kalıpları, ilişki biçimleri, kılık-kıyafet modelleri vb. eğitim zihniyetinin problemleri de eklenince ciddi bir yabancılaştırıcı motivasyona dönüşebilmektedir.

Görülmektedir ki alt yapı bakımından yetersiz, inanç, kültür ve tercihler açısından farklılıklar taşıyan, özellikle de İmam Hatip Liseleri dışından gelen bir kısım öğrenciler İlahiyat Fakültesi ya da İlahiyat ortamında birçok sorun yaşamaktadırlar. Söz konusu sorunlar daha fakülte tercih aşamasında başlamakta, alt yapı eksikliğinin tetiklemesi, tercih ve aidiyet farklılıkları gibi görünür dinamiklerin öğretici ve öğrencilerce (bilhassa İlahiyat Lisans bölümü öğrencilerince) farklı şekillerde yorumlanması neticesinde zamanla yabancılaşmaya varan çok yönlü bir problemler yumağına dönüşmektedir. İlahiyat eğitimi dört yıllık bir süreçte diğer liselerden gelen ve özellikle de çeşitli açılardan farklılık arz eden birçok öğrenci ile İlahiyat eğitiminin ana öğrenci kaynağı olan İmam Hatipli öğrencileri belli bir anlayış, misyon ya da kimlik etrafında bir araya getirmekte zorlanmaktadır. Kendilerini çeşitli açılardan farklı tanımlayan çoğunlukla Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği/Eğitimi Bölümü öğrencileri, bunların içerisinde bilhassa diğer liselerden gelen öğrenciler son sınıfta olmalarına rağmen kuruma ve ortama yabancı hissederek İlahiyat Fakültesinden ayrılmaktadırlar. İleride öğretmen olduklarında, ilk ve orta dereceli okullarda din öğretimiyle ilgili birçok dersi yürütecek olan bu öğrencilerin yabancılaşma hissettikleri bir kurumdan aldıkları bilgiyle nasıl bir iletişim ve etkileşim içerisinde oldukları, önemli bir tartışma konusudur. Bu

durum Türkiye’de hem din eğitiminin geleceği hem halkın de sağlıklı dini bilgi edinme imkânı anlamında ciddi bir handikaptır. Zira eğitim gördüğü kurumda adeta üvey evlat muamelesi gören, yargılanan, dışlama ve ötekileştirilmeye maruz kalan, daha az müsamaha gösterilen, imkânlardan bile eşit şekilde yararlandırılmamış olan ve tüm bunların sonucunda da aidiyeti sarsılmış olan öğrencilerin söz konusu kurumdan aldıkları kimliği ve bu kimliğin içini dolduran dini bilgiyi etkin şekilde temsil etmeleri mümkün değildir. Söz konusu öğrencilerin, kendilerini ait hissetmedikleri bir kurumdan edindikleri dini bilgi, beceri ve tutumları öğretime nasıl konu edinecekleri ise bir başka problem alanıdır.

Kaynağı ne olursa olsun farklılıkları belli bir anlayış etrafında bir araya getirememek, farklı beklentilere cevap verememek, yüksek din eğitiminde farklılıklardan kaynaklı birçok insani soruna yol açmaktadır. Farklılıklarından dolayı, özellikle ötekileştirme, dışlama, ayrımcılık benzeri kötü muamelelere maruz kalan öğrenciler neticede kendisi gibi olamamakta, kendini yeterince ifade edememekte, çelişki ve yer yer de hayal kırıklığı yaşamaktadırlar. Yabancılaşma bağlamında öğrencilerce atıf yapılan hususlar İlahiyat eğitiminin karanlık ya da kör noktalarıdır. İlahiyat eğitiminin geleceği adına bu noktaların detaylı ve disiplinler arası çalışmalarla aydınlatılması gerekir. Zira bilmediğiniz, tanımadığınız ya da yeterince göremediğiniz olgu ya da durumlar zamanla etkisini artırmak suretiyle devasa bir problemler yumağına dönüşüp kurumsal işleyişi sarsabilecek boyutlara ulaşabilir. Söz konusu bir eğitim kurumu olduğunda bu durumun etkisi daha büyük ve derin olacaktır.

İlahiyat Fakültelerinde yürütülen eğitim faaliyetlerinin farklılıklara duyarlılığının artırılması, farklılıkların etkin şekilde yönetiminin önündeki engellerin kaldırılması, öğrenme ortamlarının öğrencileri yabancılaşmaya iten belirsizliklerin önlenmesi gerekmektedir. Fakülte içi yönetim ve organizasyon süreçlerinin daha insani ve çoğulcu bir perspektifle ele alınması kaçınılmaz görünmektedir. Fakülte içindeki eğitim öğretim süreçlerinin kişisel tepkilerden, bireysel tavır alışlardan, sübjektif anlam yüklemelerinden arındırılması için İlahiyat Fakültesinin kurucu felsefesi ya da misyonu üzerinde düşünülmeli; tutarlı, anlamlı, tarihsel gerçeklik ve toplumsal ihtiyaçlarla uyumlu, makul bir eğitim politikası belirlenmelidir. Bu politikanın etkin şekilde uygulanabilmesi ve takibi için gerekli birim ya da organizasyonlar oluşturulmalıdır.

İlahiyat eğitiminde yabancılaşmanın yönetimi doğrultusunda öğrencilerin daha Fakülteyi tercih aşamasından başlanarak bilinçli tercihler

doğrultusunda yönlendirilmeleri, fakülteye girişte doğru ve etkin bir oryantasyon programına tabi tutulmaları gerekmektedir. Öğrenciler özellikle kurum içi işleyişten haberdar edilmeli, hangi durumlarda kiminle nasıl iletişim kuracakları noktasında etkin ve verimli bir iletişim dili geliştirilmelidir. Devamında, Fakülte’deki öğrencilik süreci içerisinde yabancılaşmaya yol açan insani ilişkilerden kaynaklanan iletişimsizlik, farklılıkları yanlış anlama gibi sorunların minimize edilmesinde yönelik eğitsel ve mesleki rehberlik etkinlikleri ile sosyokültürel aktivitelere yer verilmelidir.

Fakültelerin bölümleşme teşebbüslerinin tartışıldığı bir süreçte özellikle Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği/Eğitimi bölümü ile İlahiyat Lisans bölümü öğrencileri arasında oluşan kutuplaşma ve gerilimler ve bunların sonucunda oluşan problemler hesaba katılmalı, bölüm ihdası noktasında aynı sorunları doğurmayacak, daha anlamlı ve bilimsel çözümler üretilmelidir.



KAYNAKÇA

- AKARSU, A. (2015). *İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Cemaat Algılarının Dünya Görüşlerine Etkisi*. Ankara: Ankara Üniversitesi SBE yayımlanmamış doktora tezi.
- ARICI, İ., & ANGIN, Y. N. (2017). İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin İletişim Beceri Düzeyleri. *Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*(8), 199-219.
- AVCI, M. (2012). Eğitimde Temel Bir Sorun: Yabancılaşma. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(16), 23-40.
- AY, M. E. (2000). *(Eğitim-Öğretim Açısından) İlahiyat Fakültelerinde Rehberlik*. Bursa: Düşünce Kitabevi.
- AYDIN, M. Ş (2004). *İlahiyat Lisans Programının Amaç Sorunu, Türkiye’de Yüksek Din Eğitiminin Sorunları, Yeniden Yapılanması ve Geleceği Sempozyumu (Bildiriler-Müzakereler)*, Isparta: S.D.Ü. İlahiyat Fakültesi Yayınları, 19-25.
- AYDIN, B. (2016). Gelişimin Doğası. B. Yeşilyaprak içinde, *Eğitim Psikolojisi (Gelişim-Öğrenme-Öğretim)* (s. 29-55). Ankara: Pegem Akademi .
- AYDINALP, H. (2016). Din, Kimlik ve Yabancılaşma. *Diyanet Aylık Dergi*(303), 7-9.
- BATUR, B. (2015). Sekülerleşme Türkiye’de. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(38), 563-572.

- BAYHAN, V. (1995). *Üniversite Gençliğinde Anomi ve Yabancılaşma*. Malatya: İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış doktora tezi).
- BERGER, Peter L., BERGER B. & KELLNER, H. (2000), *Modernleşme ve Bilinç*, çev. C. Cerit, İstanbul: Pınar yayınları.
- CEVİZCİ, A. (2010). *Felsefe Sözlüğü*. İstanbul: Paradigma yayınları.
- ÇAĞLAR, Ç. (2013). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Yabancılaşma Düzeyleri İle Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 1497-1513.
- ÇELİK, E., & BABAOĞLAN, E. (2017). Üniversite Öğrencilerinin Yabancılaşma Düzeyi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 405-427.
- ÇİFTÇİ, G. (2010). *İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinde Kimlik Bilinci ve Mesleki Formasyonun Oluşumu: Fırat Üniversitesi Örneği*. Elazığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Din Sosyolojisi Bilim Dalı (Yayımlanmamış Y. Lisans tezi).
- DEVELİOĞLU, K. & TEKİN, Ö. A. (2013). Beş Faktör Kişilik Özellikleri ve Yabancılaşma Arasındaki İlişki: Beş Yıldızlı Otel Çalışanları Üzerine Bir Uygulama, *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 18 (2), 15-30.
- DOĞAN, D. M. (tsz.). *Büyük Türkçe Sözlük*. İstanbul: Gerçek Hayat.
- ERDEN, M., & AKMAN, Y. (2017). *Eğitim Psikolojisi (Gelişim-Öğrenme-Öğretme)*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- TEKİN, F. (2014). Peter L. Berger'in Yabancılaşma Anlayışı: Diyalektik Bilincin Kaybı, *Beytulhikme An International Journal of Philosophy*, 4 (2), 29-48.
- FIRAT, E. (1989). İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Problem Olarak Değerlendirdikleri Eğitimleriyle İlgili Konular. *Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*(6), 17-72.
- KARASAR, N. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- KARACA, F. (2001). *Psiko-Sosyal Açından Yabancılaşma ve Dini Hayat*. İstanbul: Bil yayınları.
- KİRMAN, M. A. (2004). *Din Sosyolojisi Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Rağbet Yayınları.
- KOÇ, A. (2003). İlâhiyat Fakültesi (İlâhiyat Lisans Programı) Öğrencilerinin Sorunları ve Beklentileri. *M.Ü. İlâhiyat Fakültesi Dergisi*, 2(25), 25-64.

Türkiye’de Yüksek Din Eğitimi ve Kurumsal Yabancılaşma: İlahiyat Fakültesi Örneği

- KORKMAZ, M. (2010). İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Fakülteyi Tercih Nedenleri: Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Örneği. *bilimname*, 1(XVIII), 167-204.
- KUTLU S. (2016). *İlahiyat Öğretiminde Zihniyet Sorunu: Bilimsellikten Gelenekçiliğe Savrulma*,
[http://www.sonmezkutlu.net/?Syf=26&Syz=273776&/%C4%B0lahiyat-%C3%96%C4%9Fretiminde-Zihniyet-Sorunu:-Bilimsellikten-Gelenek%C3%A7ili%C4%9Fe-Savrulma-\(YEN%C4%B0\)\(Eriřim:16.08.2017\)](http://www.sonmezkutlu.net/?Syf=26&Syz=273776&/%C4%B0lahiyat-%C3%96%C4%9Fretiminde-Zihniyet-Sorunu:-Bilimsellikten-Gelenek%C3%A7ili%C4%9Fe-Savrulma-(YEN%C4%B0)(Eriřim:16.08.2017))
- NAZIROĞLU, B. (2016). *Türkiye’de İlahiyat Eğitimi*. Rize: STS Yayınları.
- OKUMUŞ, E. (2014), Türkiye’de İlahiyat Fakültelerine Dair Bazı Tespit ve Öneriler, *Eğitime Bakış*, 28, 4-11.
- OKUMUŞ, E. (2007). İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Problemleri- Dicle Üniversitesi Örneği-. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 5(13), 59-94.
- OSMANOĞLU, C. (2016). *Çoğulcu Din Eğitimi ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi*. Ankara: Nobel Akademik yayıncılık.
- ÖNCÜL, R. (2000). *Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı yayınları.
- ÖZ, A. (2014). İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Kurumsal Aidiyet Düzeyi (AİBÜ İlahiyat Fakültesi Örneği). *dergİabant (AİBÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi)*, 2(4), 54-64.
- SANBERK, İ. (2012). Okula Yabancılaşma ve Okul Güvenliği. II. *Ulusal Okul Sağlığı Sempozyumu*. Adana: Çukurova Üniversitesi.
- SLATTERY, M. (2008). *Sosyolojide Temel Fikirler* (2 b.). (Ü. Tatlıcan, & G. Demiriz, Dü) Bursa: Sentez yayıncılık.
- ŞİMŞEK, H., & AKDEMİR, Ö. A. (2015). Üniversite Öğrencilerinde Okula Yabancılaşma. *Curr Res Educ*, 1(1), 1-12.
- ŞİMŞEK, M. Ş., ÇELİK, A., AKGEMCİ, T. & FETTAHLIOĞLU, T. (2006). Örgütlerde Yabancılaşmanın Yönetimi Araştırması, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 569-587.
- TDK. (2006, Eylül 26). *Güncel Türkçe Sözlük*. Ağustos 14, 2017 tarihinde Türk Dil Kurumu:
http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.599176b03c1442.08229581 adresinden alındı

- TEKİN, M. (2007). İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Ehl-i Sünnet Anlayışı. *Selçuk Üniversitesi İlahiyat fakültesi Dergisi*(24), 31-56.
- TEKİN, M. (2016). "Din" dârâne Yabancılaşma. *İlahiyat Akademi Dergisi* (Gaziantep Üniversitesi İlahiyat Fakültesi), 2(3), 55-66.
- TEZCAN, M. (1983). Eğitimde Yabancılaşma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 16(1), 245-254.
- TURAN, İ., & NAZIROĞLU, B. (2015). İlahiyat Fakültesine Yeni Gelen Öğrencilerin Sorun ve Beklentileri: OMÜ İlahiyat Fakültesi Örneği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 36(8), 466-478.
- ULU, M. (2016). Kişilik ve Şiddet İlişkisi Üzerine Psikolojik Bir Araştırma, *Bilimname*, 32(3), 57-82.
- USTA, M. (2001). *Türkiye'de Yüksek Din Eğitiminin Kurumlaşma ve Ekolleşme Sorunları*. İstanbul: M.Ü. İlahiyat Fakültesi Vakfı yayınları.
- YILMAZ, S. & SARP KAYA, P. (2009). Eğitim örgütlerinde yabancılaşma ve yönetimi, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6 (2), 314-333.
- YİĞİT, A. (2016). *Öğrenci ve Öğretim Elemanlarının Görüşlerine Göre İlahiyat Lisans Programının Amaçlarının Değerlendirilmesi*. Kayseri



Türkiye’de Yüksek Din Eğitimi ve Kurumsal Yabancılaşma: İlahiyat Fakültesi Örneği

EK-1

Tablo Σ: İlahiyata Yabancılık-Mezuniyet-Bölüm-Cinsiyet Çapraz Tablosu								
Sayılar								
Bölüm	Mezuniyet			İlahiyata Yabancılık				Toplam
				Hiçbir Zaman	Ara Sıra	Çoğu Zaman	Her Zaman	
DKAB	Diğer Liseler	Cinsiyet	Bay	31	38	23	12	104
			Bayan	45	85	22	6	158
		Toplam		76	123	45	18	262
	İHL, AİHL vb.	Cinsiyet	Bay	28	15	5	6	54
			Bayan	62	68	12	5	147
		Toplam		90	83	17	11	201
	Toplam	Cinsiyet	Bay	59	53	28	18	158
			Bayan	107	153	34	11	305
		Toplam		166	206	62	29	463
	İlahiyat Lisans	Diğer Liseler	Cinsiyet	Bay	16	13	3	5
Bayan				25	33	8	2	68
Toplam				41	46	11	7	105
İHL, AİHL vb.		Cinsiyet	Bay	64	58	11	9	142
			Bayan	159	102	14	3	278
		Toplam		223	160	25	12	420
Toplam		Cinsiyet	Bay	80	71	14	14	179
			Bayan	184	135	22	5	346
		Toplam		264	206	36	19	525
Toplam		Diğer Liseler	Cinsiyet	Bay	47	51	26	17
	Bayan			70	118	30	8	226
	Toplam			117	169	56	25	367
	İHL, AİHL vb.	Cinsiyet	Bay	92	73	16	15	196
			Bayan	221	170	26	8	425
		Toplam		313	243	42	23	621
	Toplam	Cinsiyet	Bay	139	124	42	32	337
			Bayan	291	288	56	16	651
		Toplam		430	412	98	48	988

HIGHER RELIGIOUS EDUCATION IN TURKEY AND INSTITUTIONAL ALIENATION: A CASE STUDY OF THEOLOGY FACULTY*

 Cemil OSMANOĞLU^a

Abstract

Theology faculties are forefront institutions where higher religious education activities are conducted in Turkey. These faculties have undergone many changes in recent years in terms of student capacity and diversity in student resources, and in terms of programs that have been carried out. In the theology faculties, the number of students who differ in terms of belief, culture, worldview and lifestyle is increasing. They can attract students from many countries of the world, depending on the programs they are conducting. In the face of diversity, it has become important for students to come together around a common identity. It is known that students who grow up with a common understanding and vision in the institution they are studying feel less institutional alienation and that they are more successful in their future lives. However, when students had been alienated of institutional affairs, some problems would arise at the point of active participation in educational activities. So, received knowledge, skills and attitudes cannot be endogenized effectively. This situation may negatively affect the quality of formal and widespread religious education activities to be conducted by such graduates.

In this research, the institutional alienation cases of the students who attended the theology faculty in Turkey were examined. In this context, the students who

* This work is reviewed and improved version of the report which has been presented verbally in the International Higher Religious Education Congress in İstanbul on November 16-18, 2017.

^a Asst. Prof., Erciyes University, osmanoglu@erciyes.edu.tr

participated in the survey were asked the question “Do you feel alienation to the theology faculty or the environment of theology?” Students are asked to mark one of the options “Never”, “Occasional”, “Most often” or “Always” and then justify their choices. The research was carried out using the screening model. The screening model is based on the principle of being depicted and explained in various ways without being subjected to any intervention in the past or in a present situation. In the screening model, it is tried to be defined as the subject of the investigation, as if the individual or object is within his or her own circumstances. No attempt is made to alter or influence them in any way. The important thing is to know what you want to see in an appropriate way. The general screening model, which is a type of screening model, is a screening of a group, a sample or a sample to be taken from all or a part of the universe in order to make a general judgment about the universe in an environment composed of a large number of elements.

At the end of the research, it was seen that a significant part of the students who attended the theology faculty felt they belong to the institution. It has been understood that these students describe their feelings of belonging in relation to their previous lives. With a sense of belonging, these students have emphasized largely the pre-faculty life, the similarity of the faculty education process with the education they had received in the past. It has been seen that the institutional communication of IHL (Religious Vocational High School) students constituting the main student group of the Faculty of Theology is healthier. It has been seen that students feel more comfortable with the faculty and faculty environment. It was understood that such students felt like they were at home. In the case of students from other high schools, the situation is different.

A significant part of the students who participated in the survey were found to have experienced institutional alienation at various measures. Based on the opinions of students given under the “occasional” and “always & often” categories, the reasons leading to institutional alienation have been shown. In addition, the effects or reflections of alienation on students have been discussed in this framework. In this context, it has been seen that the qualifications that lead to alienation are related to: (a) institutional understanding of education, (b) education practice, (c) human relations within the institution, (d) misunderstanding of differences, (e) moral and religious problems. In this study about education of theology, it has been seen that the factors causing alienation have different in terms of power but they are close to each other. Within these

issues, it has been seen that the problems arising from the misunderstandings of the differences in particular are leading at a remarkable level.

The results were discussed in the context of the research findings in the related literature. At the end of the research it is proposed to increase the sensitivity of the educational activities carried out in the Theology Faculty to the differences, to remove obstacles in front of the effective management of the differences and to prevent the ambiguities that make the students alienate to the learning environments. It was emphasized that the processes of intra-faculty management and organization should be dealt with a more human and pluralist perspective. It has been underlined that the teaching of theology should be considered on the mission in order to make the teaching and learning processes in the faculty more qualified. It is emphasized that a reasonable educational policy in this framework should be determined in accordance with consistent, meaningful, historical reality and social needs. It has been underlined that the necessary units or organizations should be established for the implementation and monitoring of these politics effectively.

On the alienation management in the theology education, it is necessary for the students to be directed in the direction of conscious preferences by starting from the faculty preference stage. It is of great importance that they are subjected to a correct and effective orientation program at the entrance to the faculty. Students should be especially informed about faculty affairs and an effective and efficient communication language should be developed between faculty members and students. Problems such as lack of communication due to human relations that lead to alienation and misunderstanding of differences within the student process should be minimized. For this purpose, educational and vocational guidance activities and sociocultural activities should be included. At the end of all this, alienation can be reduced. Professional processes are needed to effectively to reduce the alienation.

Attention should be paid to the polarization and tension between the Department of Religion Culture and Ethics Education and the Department of Divinity Bachelor's students. If a new department is to be created, this experience must be accounted for. More meaningful and scientific solutions to solve the problems and will not cause the same problems should be produced in the creation of departments.

Keywords: Higher religious education, Theology Faculty, alienation

