

# TÜRKİYE VE NORVEÇ'TE DİN DERSİ ÖĞRETMENLERİNİN YETİŞTİRİLMESİ\*

Zehra GELİCİ\*\*

E-mail: zehra3772@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0622-5062>

**Citation/©:** Gelici, Z. (2020). Türkiye ve Norveç'te din dersi öğretmenlerinin yetiştirilmesi. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 9, 97-115.

## Öz

Bu çalışmada Türkiye ve Norveç'te din dersi öğretmenlerinin yetiştirilmesi incelenmiş, bu konuda iki ülke arasındaki farklılıklar ve benzerlikler ortaya konulmaya çalışılmıştır. Çalışmanın temel amacı, Türkiye ve Norveç'te din dersi öğretmenliği alanında öğretmen yetiştirme sistemini incelemek ve Türkiye'de bu alanda öğretmen yetiştirme politikalarına katkı sağlamaktır. Çeşitli ülkelerdeki uygulamalar, bizlere farklı bakış açıları kazandırabilir. Bu sebepten ülkemizi, yerinde inceleme, gözlem ve tecrübe etme fırsatı bulduğumuz Norveç ile karşılaştırdık. Yaptığımız araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden faydalanılmıştır. İlk olarak doküman analizi yöntemiyle bu konuda kaleme alınmış kitap, makale ve tezler tetkik edilmiş, analiz aşamasında ise betimleme ve görüşme yöntemi kullanılarak yorumlamalarda bulunulmuştur. Araştırma sonucunda iki ülke arasında farklı bir öğretmen yetiştirme sistemi olduğu görülmüştür. Kendi özelimizde Türkiye'de öğretmen yetiştirme konusunda nicelikten ziyade nitelik sorununa vurgu yapılmış öğretmen kalitesini yükseltmek için öncelikle mesleki kalitenin artırılması üzerinde durulmuştur. Bu sebeple hizmet içi eğitimlerin önemine yer verilmiş hepsinden öte öğretmen adaylarına yaptıkları işin önemiyle ilgili olarak bir şuur kazandırılmasının altı çizilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Öğretmen Eğitimi, Din Dersi Öğretmenlerinin Eğitimi, Türkiye, Norveç

\* Bu makale "Türkiye ve Norveç Devlet Okullarında Din Öğretimi" adlı doktora tezinden türetilmiştir.

\*\* Dr., Diyanet İşleri Başkanlığı, Üsküdar Müftülüğü, Kur'an Kursu Öğreticisi

## TRAINING OF RELIGIOUS EDUCATION TEACHERS IN TURKEY AND NORWAY

### ABSTRACT

This study examines the cultivation of religion teachers in Turkey and Norway, it has tried to reveal the differences and similarities in the two countries in this regard. The main objective of the study was to examine Turkey and teacher training systems in the field of teaching religion classes in Norway and is contributing to teacher training policies in this field in Turkey. Applications in different countries can give us different perspectives. For this reason, we compared our country with Norway, where we had the opportunity to examine, observe and experience on the spot. Qualitative research methods were used in our research. Firstly, books, articles and theses written on this subject with the document analysis method were examined, and in the analysis phase, interpretations were made using the description and interview method. As a result of the research, it was observed that there is a different teacher training system between the two countries. Primarily it focused on improving the quality of vocational teachers made to increase the emphasis on quality rather than quantity for teacher training in Turkey quality problem in our own privacy. For this reason, the importance of in-service trainings has been emphasized and above all, it has been underlined that teacher candidates should be given a consciousness regarding the importance of their work.

**Keywords:** Teacher Education, Training of Religious Education Teachers, Turkey and Norway.

### GİRİŞ

Öğretme ve öğrenme, insanlar arasındaki ilişkilerin en önemlisidir. Öğrenme ve öğretme süreci en üstün varlık olan insan için sadece belirli bir zaman dilimi için söz konusu olmayıp hayat boyudur. Sürekli yeni şeylerle karşı karşıya kalan insan, her an öğrenmeye ve bilgisine güvendiği bir öğretmene muhtaçtır (Parladır, 1996, s. 121).

Hiç şüphesiz öğretmenler, eğitimin en vazgeçilmez öğeleridirler. Eğitimde kalite deyince her ne kadar okulların fiziki yapısı ve donanımı, son gelişmelere uygun programlar geliştirme gibi etkenler akla gelse de eğitimde kaliteyi sağlayacak en önemli faktörün öğretmenler olduğu aşikardır. Son yıllarda birçok ülkenin eğitim sistemlerindeki aksaklıkları öğretmen eğitimiyle ilişkilendirdiği ve bu konuda sürekli reform çalışmaları yürüttüğü göz önünde bulundurulursa biz de ülkemizde eğitimde kaliteyi artırmak adına “nasıl bir öğretmen yetiştirmeliyiz?” sorusunu kendimize sormalıyız. Dünyada eğitimde kaliteyi ortaya koyan bazı ölçekler vardır. Bunlardan en başta geleni kuşkusuz uluslararası yapılan bazı sınavlardır. Özellikle PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) ve TIMMS (Uluslararası Matematik ve Fen Bilgisi Eğitimi Projesi) gibi sınavların sonuçları, pek çok ülkenin kendi eğitim kalitesini ve başarısını anlamasına imkân sağlamış, alınan olumlu

ya da olumsuz sonuçlar, öğretmenlerle ilişkilendirilmiştir. PISA'nın kurucu başkanının “her şey öğretmenin elinde. Öğretmenin gücü, yeterliliği ne kadarsa bunu sonuçlarda da görebiliyoruz” ifadeleri kaliteli eğitimin kaliteli öğretmenden geçtiği anlayışını ortaya koymaktadır (Polat, 2019). Bu testlerin eğitim politikalarının başarı ya da başarısızlığının bir göstergesi olarak ülkeler için önemli bir ağırlığı olduğu ortadadır. Yine bu testler, hükümetlerin düşündükleri eğitim politikalarını yasalaştırmak için bir gerekçe oluşturmaktadır (Afdal, 2013, s. 168).

Dolayısıyla bu sınavlarda olumsuz sonuç alan ülkeler, öğretmen eğitimi konusunda yeni düzenlemelere ihtiyaç duymaktadır (Aksoy ve Gözütok, 2017, s. 1673). Türkiye açısından bahsi geçen bu sınavların sonuçları, Türk öğrencilerin OECD ortalamalarının çok altında olduğunu ortaya koymaktadır. Türkiye açısından her ne kadar 2018 PISA sonuçları, OECD ortalamalarına en çok yaklaşan yıl olsa da hala istenilen seviyeye gelinebilmiştir. Bunun neticesinde, her ülkede olduğu gibi Türkiye’de de öğretmen yetiştirme konusunu gündeme getirmiştir. Hiç şüphesiz genel öğretmen eğitimindeki aksaklıklar din dersi öğretmenliği için de söz konusudur.

Bu araştırmada öncelikle Türkiye ve Norveç'te genel öğretmen eğitimi ele alınacak, daha sonra her iki ülkede din dersi öğretmeni yetiştirme sistemi detaylarıyla ortaya konacaktır. Sonuç kısmında ise din dersi öğretmenlerinin eğitimi konusunda başarıya ulaşmak için neler yapılabilir sorusuna cevap aramaya çalışacağız.

### **1. Norveç'te Genel Öğretmen Eğitimi**

Norveç'te öğretmen eğitimi, 1890'da ayrı bir kanunla düzene sokulmuştur. Bugün Norveç'te öğretmen eğitimini (Hagesather ve Sandsmark, 2006, s. 277) veren iki kurum vardır. Bu kurumlar Eğitim, Araştırma ve Kilise İşleri Bakanlığı'nın sorumluluğundadır. Öğretmen eğitimi veren kurumlardan ilki “Öğretmen Eğitim Kolejleridir (Høyskole)”. Devlete ait bu kolejlerin tarihi 1826'lara kadar uzanmaktadır. Bu yönüyle ülkedeki en köklü kurumlar arasında sayılmaktadır. Tüm kurumlarda olduğu gibi Hristiyan değerlerin etkili olduğu bu kolejlerde de öğretmen eğitimi 1900'lü yılların üçüncü çeyreğine kadar çok uzun bir süre din eğitimi içinde değerlendirilmiştir. 1975 yılına gelindiğinde öğretmen yetiştirme kuralları okulöncesi ve ilköğretim için çıkarılan bir yasayla yeniden düzenlenmiştir. Bu tarihten itibaren öğretmenlere üniversite ya da kolejlerden mezun olma şartı getirilmiştir. 2017 yılına kadar Norveç'te okul öncesi öğretmenliği için öğretmen adayları üç yıllık programlarda, zorunlu okul öğretmenleri ise öğretmen eğitim kolejlerinde 4 yıllık programlarda öğrenim görmekteydiler (Garm ve Karlsen 2014, s. 734). Fakat 2017'de Eğitim Bakanlığının yaptığı değişiklikle bu kolejlerdeki ilk ve ortaokul öğretmenliği bölümü, master programı ile birleştirilerek beş yıla çıkarılmıştır (Slik Blir den Nye Lærerutdanningen, 10.12.2019). Bugün için Norveç'te ilk ve ortaokul zorunludur, lise ise isteğe bağlıdır. İlk ve ortaokul öğretmenlerinin yetiştirilmesi ise sadece bu kolejler

vasıtasıyla olmaktadır. Üniversitelerdeki öğretmen yetiştirme bölümleri ise liselerdeki öğretmen ihtiyacını sağlamaya yöneliktir.

Kolejlerdeki öğretmenlik bölümünde okuyan bir öğretmen adayı Matematik, Pedagoji, Norveççe derslerinin zorunlu olduğu ilk seneden sonra 1-7 arası sınıflara mı yoksa 5-10 arası sınıflara mı derse girmek istediğine karar vermek zorundadır. Eğer öğretmen adayı 1-7 arası sınıflara derse girmek istiyorsa 2.sınıfta bölümünü seçmekte, 5-10 arası sınıflara girecekse 3. sınıfta bölümünü seçip ona göre eğitim görmektedir (Schanke, 15.12.2014). Bütün öğretmen adaylarının zorunlu olarak ilk üç sene aldığı derslerin toplamı 90 puandır, öğretmen adayı geriye kalan 90 puanı seçtiği derslere göre tamamlamaktadır. Bir öğretmen adayı uluslararası standartlara göre 5 yıllık eğitimin her yılı için 60, toplamda ise 300 kredi almaktadır. Ders seçmede özgür olan adaylar, seçtikleri derslerin yarısının Matematik, Norveççe ve KRLE kısaltmalı din dersi gibi ilkokulda okutulan zorunlu derslerden biri olmasına dikkat etmeleri gerekmektedir (Garm ve Karlsen 2014, s. 735). Geriye kalan seçim haklarını beden eğitimi, sanat ve el becerileri, yemek ve sağlık, müzik, fen, sosyal bilgiler dersinden yana kullanabilirler. 4. ve 5. sınıfta master programına devam edebilmek için bu derslerden en az birinde 60 puan almak zorunludur. 4 ve 5 sınıflardaki master programı ise 30 puan öğretmen adayının öğretmenliğini yapmak üzere seçtiği derste tez olmak üzere, bilim ve metot, eğitim bilimlerine giriş, öğretmenlik eğitimi ve pedagoji derslerinde 120 puanı tamamlayarak eğitimini bitirir. Eğitimin sonunda ise başta zorunlu olarak eğitimin gördüğü Matematik ve Norveççe öğretmenliğinin yanında uzmanlığını seçtiği bir üçüncü dersin öğretmeni olma yeterliliğini alarak mezun olur (Grunnskolelærerutdanning for trin 1-7, 08.12.2019). Örneğin öğretmen adayı din dersi öğretmeni olmak için 2. sınıftan itibaren KRLE kısaltmalı din dersinin eğitimini alır ve 4 ve 5. sınıflarda KRLE alanında tez yazarsa mezun olduğunda hem matematik hem Norveççe hem de KRLE derslerine girebilecek bir öğretmen adayı olur. Görüldüğü üzere bugün için yüksek lisans, öğretmen eğitim programlarından ayrı değildir. Fakat Norveç'te öğretmen eğitimi bölümlerinin çoğu sadece MA<sup>1</sup> derecesine sahiptir (Munthe ve Malma 2011, s. 442). Yine bir öğretmen adayı eğitimi süresince 110 gün staj yapmak zorundadır. Öğretmen adayları, eğitimleri süresince her dönem kendileri için belirlenen okullarda staj yaparlar (Grunnskolelærerutdanning for trin 1-7, 08.12.2019).

Sonuç olarak, Norveç'te 5. sınıftan 13. sınıfa kadar bütün sınıflarda ders vermek isteyen bir öğretmen adayına aynı program yeterlilik kazandırmaktadır. Dolayısıyla Norveç yüksekokullarında her ders için müstakil öğretmenlik bölümleri yoktur. Öğretmen adaylarının bu okullara kabulü ise lise ortalama notlarına göredir. Buna göre öğretmenlik okumak isteyen bir öğrencinin lise ortalamasının en az 6 üzerinden 3-3, 5 olması gerekmektedir.

---

<sup>1</sup> MA: Master of Academy Programları, genelde Felsefe, Teoloji, Güzel Sanatlar, Dil ve Tarih Bilimleri gibi sözel içerikli master programlarıdır.

Norveç'te öğretmen olarak görev yapmak isteyen bir aday mezun olunca münhal kadrolarla ilgili bilgilerin paylaşıldığı belli başlı siteleri takip ederek boş kadrolara müracaat ederler. Gelen cevaba göre ihtiyaç hangi okuldaysa o okula giderek okul idarecileriyle bir mülakat gerçekleştirirler. Öğretmen adayını kabul edip etmeyeceğine bu idareciler karar verir ve eğer öğretmen adayı işe kabul edilirse altı aylık bir deneme sürecinden geçirilir. Bu süreç sonunda öğretmen adayından memnun kalınmışsa öğretmen, kadroya geçer.

## 2. Türkiye'de Genel Öğretmen Eğitimi

Bildiğini öğretmek İslamiyet'in bir prensibi olması hasebiyle, öğretmenlik bir görev olarak yapılagelmiş ve tarih boyunca ilmî çalışmaların aktarımı bu şekilde gerçekleşmiştir. Fakat öğretmenlerin yetiştirilmeleri için Osmanlı'nın yükseliş dönemine kadar müstakil bir kurum oluşturulmamıştır. Öğretmen eğitiminin sistemli bir şekilde ele alınması ise Fatih dönemine rastlamaktadır (Mehmedoğlu, 2001, s. 175). Ancak daha sonra bu sistem devam ettirilmemiş her seviyede öğretmen ihtiyacı ayrı bir öğretmen yetiştirme programı olmadan medreselerden giderilmeye çalışılmıştır. (Arıcı, 2018, s. 878) Öğretmenlerin özel bir eğitime tabi tutularak yetiştirilmesinin gerekliliğinin Tanzimat'tan sonra anlaşıldığını söyleyebiliriz. Tanzimatla birlikte ilk olarak 1848 yılında Rüştiyelere öğretmen yetiştirmek üzere Daru'l Muallimin adıyla ilk öğretmen okulları açılmıştır (Madden, 2006, s. 36). Bu dönemde faaliyete başlayan diğer öğretmen okullarını ise 1862'de açılan ve sıbyan mekteplerine öğretmen yetiştiren Dar-ul Muallimin-i Sıbyan, 1870'de açılan ve kız rüşdiyeleri ile sıbyan mekteplerine öğretmen yetiştiren Dar-ul Muallimat ve son olarak 1878'de açılan ve askeri okullar için sivil öğretmen yetiştiren Menşe-i Muallimin olarak sıralayabiliriz (Cicioğlu, 1985, s. 14).

Cumhuriyetin kurulmasından sonra ise örgün öğretimin değişik kademelerine öğretmen yetiştirme görevinin, değişik tip ve düzeydeki öğretim kurumları tarafından yürütülegeldiği görülmektedir. Köy okullarında görevlendirilmek üzere Köy Öğretmen Okulları 1934'te kurulmuş, fakat bunlar 1940'ta Köy Enstitülerine dönüştürülmüştür. İlkokullarda görev yapmak üzere Köy Enstitüleri (1940-1954) ve İlk Öğretmen Okulları açılmıştır. Her düzeyde öğretmen adaylarının yükseköğrenim görmesini öngören ve 1973 yılında yürürlüğe giren 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'na kadar Türkiye'de ilkokullara öğretmen yetiştirmenin temel kaynağı ilköğretmen okulları ve Köy Enstitüleri olmuştur (Başkan, 2001, s. 21). Ortaokul ve liselere ise Eğitim Enstitüleri, Yüksek Öğretmen Okulları ve Üniversiteler öğretmen yetiştirmiştir. 1982 yılına dek öğretmen yetiştiren kurumlar, MEB bünyesinde iken bu tarihten itibaren tüm öğretmen eğitim kurumları, öğretmen kalitesini artırmak amacıyla YÖK çatısı altında toplanmıştır (Eşme, 2001).

Öğretmen kalitesini artırmak için üniversiteler bünyesine alınan öğretmen eğitimindeki kalitesizliğin ve sorunların devam etmesi üzerine, YÖK ve MEB Eğitim fakültelerinin yapısını ve işleyişini yeniden yapılandırmak amacıyla 1997 yılında Millî Eğitimi Geliştirme Projesi (MEGP) adıyla eğitim fakültelerinde köklü değişiklikler öngörmüştür. Bu

değişikliklerden biri de tezsiz yüksek lisans programlarının yürürlüğe konmasıdır. Bu 1,5 yıllık program esas olarak meslek bilgisi derslerinden oluşmaktaydı. Tezsiz Yüksek Lisans Programının en önemli özelliği ise Eğitim Fakülteleri ve Eğitim Bilimleri Enstitüleri marifetiyle yürütülüyor olmasıydı (Kartal, 2011, s. 52). Buna göre, bu programlar, fen-edebiyat fakülteleriyle eğitim fakültelerinin özellikle ortaöğretim alan öğretmenliği programlarında birlikte çalışmalarını gerektirmiştir. İlgili programdaki (ortaöğretim fen ve matematik alanlarıyla ortaöğretim sosyal alanlar öğretimi programları) öğrencinin beş yıla çıkarılan lisans öğrenimi süresince ilk yedi yarıyıda fen-edebiyat fakültelerinden alan derslerini almalarını, sonraki üç yarıyıda da eğitim fakültelerinde formasyon derslerini (öğretmenlik mesleğine ilişkin dersler) alarak mezun edilmeleri kararlaştırılmıştır. Ayrıca fen-edebiyat ve ilahiyat fakültesi mezunlarına da tezsiz yüksek lisans yaparak öğretmen olma hakkı sağlanmıştır. Bu fakültelerden mezun olanlardan tezsiz yüksek lisans programına alınacak olanlar Akademik Personel ve Lisansüstü Eğitim Sınavı (ALES) puanlarıyla mezuniyet not ortalamalarına göre seçilmişlerdir. Üç yarıyılı kapsayan tezsiz yüksek lisans programından mezun olanlar, öğretmen atamalarında eğitim fakültesi mezunlarına denk sayılmıştır (Akdemir, 2013, s. 22).

YÖK, 2009 ve 2010 yıllarında tezsiz yüksek lisans programlarını yeniden düzenlemiştir. Buna göre tezsiz yüksek lisans programını kaldırmış, bunun yerine lisans eğitimi sırasında (dört yılda) pedagojik formasyon sertifikası/öğretmenlik sertifika programı uygulamasına izin vermiştir. Aynı kurul sertifika programının kredisini de daha da azaltarak 26 krediye düşürmüştür (Kartal, 2011, s. 53). Yapılan son düzenlemeyle bu programların bünyesinde yer alan formasyon eğitiminin sadece belirli birkaç üniversite (Atatürk Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi, Marmara Üniversitesi ve Uludağ Üniversitesi) tarafından verilmesine karar vermiştir. Sonradan bu ayrıcalığı haksızlık olarak gören ve itirazda bulunan başka üniversiteler de “formasyon programı” olarak anılan bu eğitimi verme hakkını elde etmişlerdir. YÖK bu programlara öğrenci alınmasını lisans düzeyinde belirli bir not ortalamasına sahip olmak (4 üzerinden 2,5 not ortalaması) ve alt sınıflardan iki dersten daha fazla dersten kalmamış olmak gibi kriterlere bağlamıştır. Yeni şekliyle iki yarıyılık bir süreyi kapsayan tezsiz yüksek lisans veya daha yaygın olarak bilinen adıyla formasyon programları önceki yıllarda uygulanan tezsiz yüksek lisans programlarının yerini almıştır (Akdemir, 2013, s. 22). Bu pedagojik formasyon programları, teorik alan eğitimi dersleri ve pratik okul uygulama çalışmaları olmak üzere iki bileşenden meydana gelmektedir. Teorik alan bilgisinin uygulamaya dönüşümünü gerçekleştiren pratik okul uygulama çalışmaları, öğretmenlik (Pedagoji) programlarının 1/3’ünü (12-15 kredilik) oluşturmaktadır (Kartal, Türkiye’de Öğretmen Eğitiminin Yeniden Yapılandırılması: Etkin öğretmen Yetiştirme Modeli).

Türkiye’de, öğretmen olmak için lisans mezunu olmak ve formasyon almış olma şartı vardır (Öğretmenlik Alanları, Atama ve Ders Okutma Esasları, mad. 7, 14.12.2019). Dolayısıyla da öğretmen olmak isteyen her aday merkezi bir sınavla aldığı puana göre öğretmen

yetiştiren programlara yerleşir, mezun olduğunda ise yine merkezi bir sınav olan Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) ile ve mülakatlar neticesinde ataması gerçekleşir.

### 3. Norveç'te Din Dersi Öğretmenlerinin Eğitimi

Norveç'te zorunlu eğitim on yıldır. Din eğitimi ise, çoğulcu toplum yapısına geçiş süreci, ulusal Hristiyan kültürü, insanların mezhep öğretilerinden uzaklaşması ve laiklik gibi gerekçelerle 1997 yılından beri (Flornes, 2001) tüm öğrenciler için 1. sınıftan itibaren zorunludur. Norveç'te zorunlu olan bu din dersi, ilkökul seviyesindeki okullarda haftada 2 saattir ve bu 10 yıllık zorunlu eğitim müddetince 1-7. sınıflar için 427 saat (haftada 60 dk), ortaokul seviyesinde ise 8-10. sınıflar için 157 saat (haftada 45dk) olmak üzere toplamda 58 460 dakikaya tekabül etmektedir (Krogstad, 2011, s. 155). Halihazırda Norveç'te öğretimin bütün kademeleri için müfredât kapsamında hedeflenen beceri seviyesi çerçevesinde verilecek ders saatlerinin %55'i Hristiyanlık ana başlığına, sürenin ortalama %25'i Yahudilik, İslam, Hinduizm, Budizm ve diğer dinî çeşitlilik (ortaokul kısmında) ile hayat görüşlerine, kalan sürenin %20'lik kısım ise, ana başlıklardan felsefe ve etiğe ayrılmıştır (Læreplan i Kristendom, Religion, Llivssyn og Etik, 2015).

Bu derslere girecek din dersi öğretmenleri için, Norveç'te, öğretmen eğitimindeki düzenlemelere ve dersin okuldaki pozisyonuyla ya da ders içeriği ile ilgili değişikliklere bağlı olarak eğitim tercihleri yıllar içinde değişikliğe uğramıştır. Şu anda Norveç'te 6 Üniversite ve 30 Kolej (Høyskole) bulunmaktadır. Son zamanlarda Norveç üniversitelerinde pedagojik çalışmalarla birleştirilmiş öğretmen eğitimi kursları da geliştirilmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin büyük bir kısmı özellikle de ilkökul öğretmenleri, üniversite kolejlerinde eğitim görmektedirler (Bråten ve Skeie, 2014, s. 227).

Norveç'te Din dersi öğretmenleri, üniversitede her zaman öğretmen eğitiminin bir parçası olan (Garm ve Karlsen, 2014, s. 735) KRLE dersi için asgari 20 ECT<sup>2</sup> puanıyla 4 yıllık bir eğitim süresinden geçmiş olmaları gerekmektedir. Bu, din eğitimi düzenli bir okul dersi yapma sebeplerinden biridir. Branş öğretmenliği daha çok ortaöğretimde kullanımdadır. Bu ders öğretmenleri eğitime katılırlarsa en az iki okul dersi için diploma alırlar ve uzmanlık diplomalarını dini çalışmalardan alabilirler. Yine bir yıllık da bir öğretmen eğitimi vardır (Krogstad, 2009, s. 155).

Norveç'te var olan KRLE öğretmen eğitimi modellerini aşağıda tablodaki gibi göstermek mümkündür:

---

<sup>2</sup> Avrupa Kredi Transfer Sistemi (European Credit Transfer System-ECTS) ECTS kredisi, bir dersin başarıyla tamamlanabilmesi için, öğrencinin yapması gereken çalışmaların tümünü ifade eden bir değerdir. Bu sistem Avrupa ülkeleri tarafından öğrencilerin yabancı üniversitelerde almış oldukları eğitimlerin, kendi ülkelerindeki yükseköğretim kurumları tarafından tanınması ile ilgili sorunlara çözüm getirmek üzere geliştirilmiştir. Öğretmen eğitiminde daha önce 30 olan bu kredi 2003 reformuyla 20'ye düşürülmüştür.

Tablo 1. Norveç'te KRLE Öğretmen Eğitimi Modelleri

Öğretmen Eğitim modeli	Kurum	Çalışma Alanı	Din Eğitiminde uzmanlaşılacak dersler	Kredisi
1-7.Sınıflar için 4 yıllık genel Öğr. Eğt.	Üniversite Kolejleri ve Bazı Üniversiteler	İlkokul	KRLE	30 (+30)
5-10.sınıflar için dört yıllık genel Öğr. Eğt.	Üniversite Kolejleri ve Bazı Üniversiteler	İlk ve Ortaokul	KRLE	30 (+30)
Bir yıllık Pratik-Didaktik Öğretim	Üniversiteler ve Bazı Üniversite Kolejleri	Ortaokul ve Lise	Dini Dersler (Teoloji veya Felsefe)	60 (veya master diploması)
Beş yıllık birleştirilmiş Öğr. Eğt.	Üniversiteler	Ortaokul ve Lise	Dini Dersler (Teoloji veya Felsefe)	60 (veya master diploması)

Kaynak: Andreassen, (2013, s.156).

Din dersi öğretmenlerinin eğitimi için bu seçenekler mevcut olmakla birlikte eğitim bakımından Norveç'teki bütün öğretmenler, öğretmen eğitiminde din eğitimi konusunda temel bilgilere, yeterliliğe sahiptirler. Bunun sebebi öğretmen eğitimi müfredatında Norveççe ile birlikte KRLE dersinin de zorunlu olarak tüm öğretmenler adayların verilmesidir. Çoğu sınıf öğretmeni, ilköğretim sırasında kendi sınıflarında diğer okul dersleriyle birlikte din dersini de öğretmektedir. Çünkü, Norveç okul sisteminde sınıf, sosyal eğitim için önemli bir yer olarak görülmektedir. Bu sebeple eğitilmiş sınıf öğretmenleri genel olarak kendilerini yetersiz hissetmedikleri sürece ilköğretimin sonuna kadar ders verebilmektedir. Hükümet yapmış olduğu bir reformla din dersi öğretmenliğini bir meslek dersi öğretmenliği olarak kabul etmiştir. Buna göre 5. sınıftan itibaren din dersini sınıf öğretmenleri yerine din dersi öğretmenleri vermektedir (Krogstad, 2011, s. 95). Ancak eğer sınıf öğretmeni kendini bu konuda yeterli görüyorsa yine din dersini verebilmektedir.

Norveç'te öğretmen yetiştiren kurumlar için müfredat düzenlemelerini eğitim bakanlığı yapmaktadır (Berg, 2006, s. 88). İlkokul öğretmen eğitiminde her 5 yılda bir reform yapılan ülkede, 1998 yılında Hristiyanlık, Ahlâk Eğitimi ve Dünya Görüşleri dersi programları çok inançlı yaklaşımla yeniden düzenlenerek yeni bir müfredat oluşturulmuştur (Flornes, 2007, s. 4). KRLE öğretmenlerinin eğitimi için hazırlanan bu müfredatta üç farklı amaç göze çarpmaktadır. Bunlar:

1. Dini öğrenme: Din dersi müfredatının ana içeriği (dünya görüşleri, felsefe, moral ve ahlâk eğitimi) hakkında toplu bilgi edinmektir (Flornes, 2007, s. 40). Millî yasada bu durum, başarı hedefleri kısmında, "öğrenciler, ilköğretim ve lisedeki KRLE dersinde hayat felsefeleri ve dinler hakkında, çoğulculuk, farklı gelenekler ve



inançlar hakkında uygulama, ahlâk ve estetik ifadeler hakkında bilgi edinmelidir” şeklinde yer almaktadır (Andreassen, 2013, s. 157).

2. Nasıl öğreteceğini öğrenmek: Genel pedagojik kabiliyetler, metotlar, davranışlar, değerler, ahlâk ve benzeri...
3. Din eğitimini nasıl öğreteceğini öğrenmek: Din öğretimi, dünya görüşleri, felsefe ve ahlâk için özel kabiliyet ve yetenekleri içermektedir (Flornes, 2007, s. 40).

Bu amaçlara binaen yeni müfredat, İslâm, Budizm, Musevilik, Hinduizm, Felsefe ve ahlâk eğitimi gibi çok sayıda yeni konuyu kapsamaktadır.

Zorunlu eğitimde din derslerinde işlenen konular, en güncel haliyle özetle, İncil eğitimi, İncil'den hikayeler İncil türleri, kutsal kitap İncil, günümüz Hristiyan hayat görüşleri, Hristiyan bayramları, dini semboller, yerel hayatta Hristiyanlık, Hristiyan inancı ve ahlâkı, Hristiyan mezhepleri, benzerlikleri ve farklılıkları Hristiyanlık tarihi, ilk Hristiyanlık tarihi ve şahsiyetler, eğilimler, kültürel ifadeler, modern Hristiyanlık tarihi, diğer dinler ve hayat görüşleri, kıssalar ve bayramlar, İslâm, Yahudilik, Hinduizm, Budizm, dünya görüşleri, zamanımızda dindarlık, felsefe ve etik, ahlâkî duyarlılık, değerler ve seçim, insanoğlunun felsefi yorumları gibi konulardır (Læreplan i Kristendom, Religion, Livssyn og Etikk , 2015). KRLE dersi öğretmenleri için hazırlanmış müfredat da okullarda okutulan ders müfredatıyla aşağı yukarı aynı konulara sahiptir. Ancak, öğretmen eğitimi müfredatında okullardaki KRLE dersi müfredatında sıklıkla değinilen “Kültürel Miras” yaklaşımı daha az vurgulanmaktadır. Burada KRLE için genel bir tanım yapılırken “Norveç kültür ve tarihi, özellikle Hristiyan inanç ve geleneklerinden etkilenmiştir” ifadesiyle kültürel mirasa dolaylı bir vurgu yapılmıştır. Bunların dışında öğretmen eğitimi müfredatında insan haklarına özel bir vurgunun yapıldığı da dikkat çekmektedir. Buna göre öğretmen adayları, insan hakları ile ilgili konularda, BM Çocuk Hakları Anlaşması hakkında ve din öğretiminden kaynaklanan tartışmaların sonuçları hakkında bilgi sahibi olmalıdır. BM ve AIHM'den gelen eleştirilerle birlikte insan haklarıyla ilgili bütün tartışmalara din dersi öğretmenlerinin eğitimi de dâhil olmaktadır. Bu yüzden öğretmen eğitimi müfredatına bu özel hedefi ifade eden bir ek yapılmıştır (Andreassen, 2013, s. 157).

Son olarak KRLE alanında öğretmenlik eğitimi alıp da bu dersin öğretmenliğini yapanlarla ilgili ilginç bir ayrıntı vardır ki o da KRLE öğretmen adaylarının veya öğretmenlerinin arasında, Hristiyan olanların yanı sıra ateist, agnostik, seküler veya Müslüman olanların da varlığıdır (Krogstad ve Berge, 2009).

#### **4. Türkiye’de Din Dersi Öğretmenlerinin Eğitimi**

Cumhuriyet sonrası Türkiye’de ilk olarak 1924’te ilkökul programlarına “Kur’an-ı Kerim ve Din Dersleri” adıyla ikinci sınıftan itibaren iki ders, ortaokul programına ise haftada bir saat “Din Dersi” olarak konulan din öğretimi, 1930’da hem ilk mektep hem de orta okul müfredatından kaldırıldı. 1939’da ise köy okullarından kaldırılan din dersleri ilkökulda

1949'a, ortaokulda ise 1957 yılına kadar müfredatta kendine yer bulamadı (Aydın, 2016, ss. 70-77).

1949 da ilkokulların 4 ve 5. Sınıflarına din dersi program dışı ve ihtiyari olarak yeniden kondu. 1950'de ise program içine alınarak yine seçmeli olmaya devam etti. 1974- 1975 öğretim yılında ilkokul 4 ve 5. Sınıflara haftada birer saat olmak üzere zorunlu Ahlak dersi kondu. Bu programda da Din Bilgisi dersi haftada bir saat ve seçmeli olarak yerini aldı (Aydın, 2016, s.94-96). 1980 darbesi ise okullardaki din dersleri açısından tam anlamıyla bir dönüm noktası olmuştur. Zira darbe sonrası askeri yönetim eğitim öğretim alanında yeni yapılanmaya gitmiş ve anayasanın 24. Maddesiyle Din Kültürü ve Ahlak Öğretimi adıyla ilk ve ortaöğretim kurumlarında okutulan zorunlu derslerden biri olmuştur.

Ağustos 1997'de yürürlüğe giren 8 yıllık kesintisiz eğitimden sonra, Nisan 2012'de eğitim sisteminde okullardaki din dersleri bakımından önemli kararların alındığı ve halen uygulanmakta olan 4+4+4 eğitim sistemine geçilmiştir. 12 yıllık Zorunlu Eğitim Yasası'nın din eğitimi açısından getirdiği önemli yeniliklerden biri, 1982'den beri zorunlu olarak ilköğretim 4. sınıftan 12. sınıfa kadar okutulmakta olan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi yanında, din eğitimi ile ilgili yeni derslerin öğretim programlarına dâhil edilmesidir. Söz konusu yeni dersler, Kur'an-ı Kerim, Hz. Muhammed'in Hayatı ve Temel Dinî Bilgiler dersleridir (Bahçekapılı, 2014, s. 191).

Bu yeni sistem ilkokulu 4 yıla indirip ortaokulu 4 yıla çıkarınca zorunlu din dersinin kredi yükü artmış ayrıca konulan üç seçmeli dersle birlikte tekrar açılan İmam hatip ortaokullarındaki meslek dersleri de eklenince bu ders yükü din eğitimi öğretmeni ihtiyacını da artırmıştır. Mevcut bu derslere giren öğretmenlerin nerede nasıl yetiştiği konusunu geçmeden evvel, Türkiye'de din öğretimi yapacak öğretmenlerin yetiştirilmesi konusunun tarihinden başlamak yerinde olacaktır.

Tarihi açıdan, Türkiye'de çeşitli kademelerde Din Öğretimi yapacak öğretmenlerin yetiştirilmesi Osmanlı'da Tanzimat sonrasına denk gelmektedir. 1870 yılında kurulan Darul Muallimat kurumlarında Din dersi verecek öğretmenler yetiştirilmiştir (Mehmedoğlu, 2001). 1900 yılında ise Darulfunun'da dört yıllık bir Ulum-u Aliye-i Diniye Şubesi (İlahiyat Fakültesi) açılmıştı. Fakat bu fakülte 1914 yılında kapatıldı ve İstanbul'daki tüm medreseler, Tal-i Kısmı Evvel, Tal-i Kısmı Sani ve Kısm-ı A'li şeklinde bölümlere ayrılarak Darul-Hilafeti'l Aliye Medreseleri adı altında toplandı. 1924'te ise modern üniversite fikriyle üç yıllık olmak üzere Darul Fünun İlahiyat Fakültesi kurulmuştur (Aydın, 2016, s. 80).

Cumhuriyetle birlikte öğretmen eğitimi gerek felsefi gerekse yöntemleri bakımından değişmeye başlamıştır. İlk ve Orta kız mektepleri ile erkek yetiştirme mekteplerinde Din Dersi okutulmuş ancak ders saatleri azaltılmıştır. Din Derslerinin okullarda isteğe bağlı hale getirildiği 1949 yılından 1980'li yıllara kadar yeteri kadar din dersi öğretmeni olmadığı için (Zengin ve Yapıcı, 2006, s. 130) bu dersleri, öğretmen okullarında yetişen ve bilgisi bu

okullarda aldıkları Din Bilgisi dersiyle sınırlı olan sınıf öğretmenleri tarafından okutulmuştur. Sonrasında ilk olarak 1972 yılından itibaren Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesinin lisans programına, öğretmenlik meslek bilgisi dersleri yerleştirilmiş böylece Din Bilgisi öğretmenlerini yetiştirme işini ilk olarak bu fakülte üstlenmiş olmuştur. 1982-1983 öğretim yılında DKAB dersleri zorunlu olarak okutulmaya başlandıktan sonra, bu derslerin branş öğretmenlerince okutulması için teşebbüsler başlamıştır (Aydın, 2004). Daha sonraları ise 1984'te 4 ve 5. sınıflarda DKAB derslerini branş öğretmeni Yüksek İslâm Enstitüsü, İslâmi İlimler Fakültesi ve İlahiyat Fakültesi mezunu isteklilerin okutması kabul edilmiştir (Ayhan, 2004, s. 31).

1997 yılında öğretmen yetiştirme sisteminde din dersi öğretmeni yetiştirmeyi de kapsayan köklü bir değişikliğe gidilmiştir. Bu değişikliğe göre okul öncesi, ilköğretim ve orta öğretime öğretmen yetiştirmeye yönelik programlar, lisans düzeyinde dört yıl, sadece ortaöğretime öğretmen yetiştirmeye yönelik programlar, yüksek lisans düzeyinde beş- beş buçuk yıl yürütülecektir (Aydın, 2016, s. 243). Yine aynı yıl yapılan değişiklikle 1997-1998 öğretim yılından itibaren, temel eğitimin sekiz yıla çıkarılmasıyla bazı İlahiyat Fakültelerinde, 1998-1999 öğretim yılında ilk defa öğrenci kabul eden, ilköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği lisans programları açılmıştır (Turan, 2013, s. 18). 2006 yılına geldiğinde ise ilköğretim DKAB Öğretmenliği bölümü, Eğitim Fakültelerine aktarılmış, çok geçmeden 2012 yılında tekrar geri alınmıştır (Ev, 2015, s. 85). Yüksek Öğretim Genel Kurulu, 5 Mayıs 2014 Tarihli toplantısında alınan karar ile de DKAB Öğretmenliği Programlarına öğrenci alımını durdurmuştur. Şu an adı geçen bölümlere öğrenci alınmamaktadır. Öğretmen ihtiyacı bir süre İlahiyat Fakültesi öğrencilerine 3. Sınıftan itibaren formasyon programı verilerek giderilmeye çalışılmıştır.

Son olarak 07.06.2017 tarihli Yükseköğretim Yürütme Kurulu toplantısında; "İlahiyat/İslami İlimler/İslam ve Din Bilimleri fakültelerin mevcut lisans programlarının içine minimum 25 kredi tutarında pedagojik formasyon derslerinin yerleştirilmesine ve 2017-2018 öğretim yılından itibaren de yeni lisans programlarının uygulanmasına karar verilmesi nedeniyle halihazırda din dersi öğretmeni yetiştirmede başa dönmüş ve din dersi öğretmenleri yalnızca ilahiyat fakültelerinde yetiştirilmeye başlanmıştır (Arıcı, 2018, s. 883).

Tüm fakülte ve bölümler gibi İlahiyat fakültelerinin müfredatlarını da Yüksek Öğretim Kanununun 7. Maddesi uyarınca YÖK tespit etmektedir. Hali hazırda İlahiyat fakültesi programlarında Pedagojik formasyon dersleriyle birlikte Kur'an-ı Kerim, Arapça, Hadis, Fıkıh, Tefsir, Kelam, Felsefe, Tasavvuf gibi dersler bulunmaktadır. Ancak İlahiyat fakültelerinin mevcut programı da Türkiye'de din dersi öğretmeni yetiştiren bir kurum olarak yeterli olup olmadığı hususunda tartışma konusu olmaktadır. Bu eleştirilerin başında bütün öğrencilerin ilgi alanlarına bakılmaksızın aynı dersleri görerek bu kurumlardan mezun olması ve bu programla hangi mesleklere ne tür eleman yetiştirileceği

hususunun açıklığa kavuşturulmadan ilahiyat fakültelerinde tek tip bir program uygulanması gelmektedir (Korkmaz, 2012, s. 130).

## SONUÇ

Türkiye ve Norveç'te genel öğretmen eğitimi ve din dersi öğretmeni yetiştirme konusunu ele aldığımız çalışmada ortaya koyduğumuz bilgilerden yola çıkarak, her iki ülke öğretmen yetiştirme sistemi arasındaki benzerlikler ve farklılıklar şu şekilde tespit edilmiştir:

Öncelikle görülmüştür ki, Norveç'te din dersleri için öğretmen yetiştiren iki kurum vardır. Norveç'te bu görevi üniversiteler ve kolejler üstlenirken, Türkiye'de din dersi öğretmenlerini 2017 itibari ile İlahiyat fakülteleri yetiştirmektedir.

Norveç'te din dersi ya da zorunlu eğitimde mevcut olan dersler için müstakil öğretmenlik bölümleri bulunmamaktadır. Bütün öğretmen adayları genel öğretmenlik bölümünde eğitim görüp, en fazla üç alan seçerek mezun olduğunda seçmiş olduğu derslerin öğretmenliğini yapacak yeterlilikte sayılır. Türkiye'de ise branş öğretmenliği vardır ve bir aday hangi alanı seçmişse onun öğretmenliğini yapar.

Norveç'te öğretmen adayları her döneme yayılmış 110 günlük bir staj gerçekleştirirken Türkiye'de öğretmen adayları staj eğitimini son sınıfta haftada 6 saat olmak üzere 14 hafta yapmaktadırlar.

Norveç'te üniversite ya da kolejlerden mezun olan öğretmen adayları başka bir şart aranmadan altı aylık bir deneme süresi sonunda kadrolu olarak göreve başlarken Türkiye'de İlahiyat Fakültesi mezunları öğretmen olabilmek için diğer öğretmen adayları gibi merkezi olarak yapılan Kamu Personeli Seçme Sınavına girmek ve mülakat sınavlarını geçmek zorundadır. Norveç'te öğretmen alımları daha farklıdır. Norveç'te bir öğretmen adayı KRLE öğretmenleri de dahil mezun olunca nerelerde öğretmen ihtiyacı olduğuna dair ilanların yer aldığı belli başlı siteleri takip ederek istediği okula başvurmaktadır. Okul yöneticileri tarafından mülakata alınan öğretmen adayı bu sınavda başarılı olursa öğretmen olarak işe alınır ve maaşları da belediyeler tarafından ödenir. Türkiye'de ise öğretmen atamaları tamamen Millî Eğitim Bakanlığı tarafından gerçekleştirilmektedir.

Norveç'te göreve başlayan bir öğretmen ilk yılını tecrübeli bir öğretmenle geçirecek bir anlamda mesleğe ısındırılır ve tecrübe kazanması sağlanır. Bu uygulamaya 2016 yılı itibariyle Türkiye'de de başlanmıştır (MEB Öğretmen Strateji Belgesi).

Her iki ülke öğretmenlerinin profiline baktığımızda ise Norveç'te din dersi öğretmenlerinin inançları farklı olabilmektedir. Türkiye'de ise Din dersi öğretmenin Müslüman olması veya herhangi bir dine mensup olmasıyla ilgili hukuki bir gereklilik bulunmamasına (Kaymakcan, 2008, s. 149) karşın Norveç'teki gibi Türkiye'de Müslüman olmayan kimselerin din dersi öğretmeni olduğu gibi bir durum da tespit edilmemiştir.

Yine Norveç'te ülkenin tarihinde din dersinin olmadığı hiçbir dönem olmadığı için (Garm ve Karlsen, 2014, s. 734) din derslerine girecek öğretmen bulma konusunda herhangi bir problem yaşanmamıştır. Oysa Türkiye'de Cumhuriyetin ilk yıllarında dine karşı soğuk duruş, öğretmen eğitimi politikalarında da kendini göstermiş bu sebeple özellikle din derslerinin programa alınmaya başlandığı 1950'li yıllarda din derslerine girecek öğretmen bulmakta zorluklar yaşanmıştır. Günümüzde ihtiyacın çok üzerinde din dersi öğretmeni yetişmesine rağmen, bu öğretmenlerin atanması konusunda belirlenen kontenjanların yetersizliği sebebiyle din eğitimi alanında hala öğretmen ihtiyacı vardır.

Son olarak Norveç'te bir öğretmen adayı, öğretmenlik eğitiminin bir parçası olan yüksek lisans eğitimini görerek öğrenimini tamamlar. Daha önce belirttiğimiz gibi zorunlu eğitimdeki diğer bütün ders öğretmenleri gibi KRLE öğretmenliğinin de ayrı bir bölümü yoktur ve genel öğretmenlik içinde KRLE alanını seçerek eğitim gören din dersi öğretmenleri eğitimlerinin bir parçası olan yüksek lisansını da yine KRLE alanında yaparlar. Türkiye'de ise henüz bu uygulama yoktur. Ancak Milli Eğitim Bakanının Ekim 2018 itibarıyla yaptığı açıklamaya göre Türkiye'de de önümüzdeki yıllarda öğretmenler için yüksek lisans uygulamasına geçilmesi düşünülmektedir.

Buraya kadar ifade ettiğimiz iki ülke arası benzerlik ve farklılıkların bir tablo halinde özeti şu şekildedir:

Tablo 2. Türkiye ve Norveç'te Öğretmen Yetiştirme ile İlgili Karşılaştırmalar

	TÜRKİYE	NORVEÇ
Eğitim Veren Kurum	Üniversite	Üniversite ve Kolejer
Kurumlara Kabul	Merkezi Sınav	Lise Diploması Notu
Öğrt. Eğitim Süresi	4 yıl	4 +1 yıl
Öğretim Programlarını Belirleyen Kurum	Yüksek Öğretim Kurumu	Eğitim, Araştırma ve Kilise İşleri Bakanlığı
Yüksek Lisans	Yok	1 yıl
Staj	Son sınıfta haftada 6 saat olmak üzere 14 hafta	Toplamda 110 gün olmak üzere her dönem
Öğretmenlerin Ataması	Merkezi Sınavla, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından	Mülakatla, Belediyeler tarafından

İki ülke arasındaki bütün bu benzerlik ve farklılıkları din dersi öğretmenleri eğitimi açısından değerlendirirsek, son yazdığımızdan hareketle öncelikle, öğretmenlere yüksek lisans mezunu olma şartı getirilirken Norveç'teki uygulama örnek alınabilir. Yani yüksek

lisans eğitimi, lisans eğitiminin içinde değerlendirilmeli öğretmenlik için belirlenen programın süresi aşılmamalıdır. Daha önce öğretmen kalitesini artırma maksadıyla karar verilen tezsiz yüksek lisans uygulaması ülkemizde 4+ 1,5 ve 3,5+1,5 olarak iki farklı şekilde uygulanmıştır. Ancak bu model ülkemizde istenildiği kadar başarılı olamamıştır. Bunun en büyük sebeplerinden biri zaman içerisinde tezsiz yüksek lisans programının bir gelir kaynağı olarak görülerek pek çok eğitim fakültesi (alan öğretmenliği programı olan/olmayan) tarafından, atanacak öğretmen sayısını anormal şekilde artmasına yol açacak kadar yüksek kontenjanlarla açılmış olmasıdır. Bir diğeri de 4+ 1,5 ve 3,5+1,5 şeklinde iki farklı uygulamanın olmasıdır. Çünkü, eğitim fakülteleri kendi öğrencileri yanında 4+1,5 öğrencilerine yeterince ilgi gösterememişlerdir. Bu modelin başarısı uygulamanın teklifine bağlı olacaktır. Diğer yandan uygulamanın kesinlikle örgün öğretim şeklinde (Kartal, 2011, s. 55) ve program içerisinde yapılması gerekir. Dünyada bu konuda 4+1 ve 4+2 şeklinde uygulamalar vardır. Norveç'in uyguladığı gibi 4+1 şeklindeki uygulama Türkiye'de de uygulanabilir. Aksi takdirde bugün ki manada fakülteyi bitirip ardından ÖSYM'nin yapacağı sınavlara ve fakültelerin mülakatlarına girip öğretmen adayını iki üç yıl süreli başka bir programı bitirmeye zorlamak konuyu farklı bir çıkmaza sürükleyebilir ayrıca bu durum, bir an önce hayata atılmak isteyen adaylar açısından yorucu ve zaman kaybı olarak görülebilir.

İkinci olarak Türkiye'de anlaşıldığı üzere nicelik değil nitelik sorunu vardır. Öncelikle kaliteyi etkileyen öğretmen yetiştiren kurumlarla ihtiyaç arasındaki denge gözetilerek kontenjanların belirlenmesi ve öğretmen strateji belgesinde hedef olarak ortaya konan öğretmen yetiştirmeye yönelik programlarda eğitimlerin iyileştirilmesi ve bu programlarda öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısının iyileştirilmesinin gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Bu sorun din dersi öğretmeni yetiştiren programlar için de geçerlidir. 2019 yılı itibarıyla 107 adet Yüksek Din Öğretimi kurumunda İLİTAM dahil yüz elli bini aşkın öğrenci okumaktadır. Bu öğrenci sayısı İlahiyat Fakültelerinin istihdam yerleri olan Diyanet İşleri Başkanlığı'nın ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın ihtiyaçlarının kat ve kat üstündedir. Bu büyüme kontrol altına alınamazsa İlahiyat Fakültelerinden mezun olanların istihdam sıkıntısı artacak ve buna bağlı öğrenci motivasyonu ve niteliği düşecektir (Genç, 2018, s. 158). Bu sebeple bu kurumlara kabul edilecek öğrenci sayısı üzerine yeniden bir değerlendirme yapılabilir.

Bunun yanı sıra öğretmen kalitesini artırmak için pratik okul çalışmalarının saati artırılabilir. Zira 21. yy. öğretmen eğitimindeki eğilim, öğretmen adaylarının fakültede öğrendikleriyle neler yapabileceklerini görmelerini sağlayacak gerçekçi bir ortamın sunulduğu klinik uygulamaya doğru evrilmektedir (Kartal, Türkiye'de Öğretmen Eğitiminin Yeniden Yapılandırılması: Etkin Öğretmen Yetiştirme Modeli). Türkiye ile Norveç mukayesesinde staj bakımından Türkiye oldukça geride görünmektedir ve Norveçli öğretmen adayları öğrendiğini uygulama konusunda eğitimlerinin 110 günü staj yaparak Türk adaylara göre daha çok zaman bulmaktadır. Teorik alan bilgisinin uygulamaya

dönüşümünü gerçekleştiren pratik okul uygulama çalışmaları profesyonel öğretmen eğitiminde son derece önemli olmasına karşın ülkemizde öğretmen yetiştirme programlarında ve ilahiyat fakültelerinde bu süre haftada 6 saat olmak üzere 14 haftadır.

Ancak öğretmen kalitesini etkileyen hususlardan biri olan branşlaşma bakımından Türkiye, Norveç'e göre önde görülmektedir. Norveç'te din dersi öğretmenliği genel öğretmenlik eğitiminin içinde yer almaktadır. Buradan yola çıkarak Türkiye'de İlahiyat fakültelerinde yetişen din dersi öğretmenlerinin Norveçli meslektaşlarına göre alanlarında daha bilgili olacağı düşünülebilir.

Norveç ve Türkiye'deki din dersi öğretmen yetiştirme programlarını kıyasladığımızda ise Norveç'teki adayların tamamen öğretmenlik üzerine yetiştirildiği ve meslek hayatlarında karşılarına zorluk olarak çıkabilecek, ülkedeki farklı dinler hakkında bilgi ve AİHM'de mahkûm olma sebeplerinden biri olan çocuk hakları üzerine eğitildiklerini görüyoruz. Türkiye'de ise din dersi öğretmenlerinin yetiştiği kurum olarak İlahiyat Fakültelerinde bir din dersi öğretmenin çok büyük bir olasılıkla meslek hayatında karşılaşacağı Caferilik, Alevilik hatta Şafilik konusunda ya da bütün dünyada gündem olan cihad vb. güncel konularda yeterince eğitim görmemektedir. Örneğin Alevilik AİHM'de dava konusu olmasına rağmen İlahiyat Fakültelerinde Mezhepler Tarihi derslerinde okutulan ders kitapları Ehl-i Sünnet ve Şîlik başlığı altında farklı İslamî ekolleri incelemekle birlikte, Alevilik konusu kendine ancak ekler bölümünde yer bulmaktadır. Alevilik konusunun ele alınabileceği seçmeli derslerden biri olan Çağdaş İslami Akımlar dersi, küresel ölçekli İslamî hareketleri incelediğinden Alevilik konusuna bakmamaktadır. Yine seçmeli ders olarak okutulan Türkiye'de Dini Akımlar dersinde de öğretim elemanlarının dinî cemaat ve tarikatlar üzerine yoğunlaştığı, Alevilik'le ilgili özel bir ilgileri yoksa bu konuyu işlemedikleri anlaşılmaktadır. Öğretmenlik programlarında Din Eğitimi ile Kültürlerarası Din ve Ahlak Öğretimi derslerinde Alevilik'in nasıl öğretime konu edilebileceği sadece bir haftanın konusu olarak bulunmaktadır. Ancak son yıllarda birkaç üniversitenin İlahiyat Fakültelerinde seçmeli Alevilik-Bektaşılık dersinin müfredata eklenmeye başladığı görülmektedir (Yılmaz, 2016, s. 108). Bu sebepten İlahiyat Fakültelerinde tek tip programla birçok meslek grubuna eleman yetiştirmek yerine ya İlahiyat Fakülteleri bünyesinde bölümleşmeye gidilmeli, öğrenci seçeceği mesleğe göre dersler seçmeli ya da din dersi öğretmenliği için ilahiyat fakültelerinden bağımsız ayrı bir fakülte olmalıdır.

Son olarak öğretmen adaylarının alan bilgisinin artırılmasına yönelik uygulamalar öğretmen kalitesini de artıracaktır. Din dersleri öğretmenleri özelinde alan bilgisinin yükseltilmesi, din dersi öğretmenlerinin görev yaptıkları alanın zor ve kırılğan olması hasebiyle çok büyük önem taşımaktadır. Çünkü din dersi öğretmenleri, mesleğe başladıklarında üstesinden gelmekte zorlandıkları meselelerle sıkça karşılaşmaktadırlar. Din dersi öğretmenlerinin bütün bu sorunlarla baş edebilmesi ve bu süreçleri takip edebilmesi büyük ölçüde etkili ve sürdürülebilir bir hizmet içi eğitimle mümkün görülmektedir. Nitekim yapılan araştırmalar DKAB öğretmenlerinin hizmet içi eğitim

faaliyetlerini mesleki yaşantılarında karşılaştıkları sorunların çözüm yeri olarak gördüklerini ortaya koymaktadır (Öz, 2014, s. 123). Alan bilgisi bakımından yüksek din dersi öğretmenleri yetiştirilebilmesi için düşünülebilecek bir diğer alternatif ise İlahiyat Fakültelerine öğrenci seçiminde tıpkı güzel sanatlar ve beden eğitimi bölümlerinde olduğu gibi merkezi sınavın yanında fakültelerin yapacağı bir özel yetenek sınavı olabilir. Bu sınav özellikle Kur'an okuma becerisi üzerine olmalıdır. İlahiyat Fakültelerinin genel ortaöğretim ve liselerin yanında İmam Hatip Liseleri ve Diyanet kadrolarına da öğretici sağladığı dikkate alındığında böyle bir giriş sınavı faydalı olacaktır. Zira Diyanet İşleri Başkanlığı'nın hizmet içi eğitimlerinde bir Kur'an Kursu öğreticisinin Kur'an Kurslarına gelen ya da İmam Hatip liselerinde okuyan öğrenciler kadar Kur'an okuyamadığı gibi durumlara rastlanmaktadır. Bu durum hem İlahiyat Fakültesi mezunu olan kişinin saygınlığına zarar vermek de hem de muhataplar tarafından İlahiyat fakültelerinin eğitim kalitesini sorgulamaya sebep olabilmektedir.

Son tahlilde hem genel hem de din dersi öğretmenlerinin kalitesini artırmak için öğretmen eğitiminde yapılması gereken en önemli şey belki de bir öğretmen adayına öğretmenliğin aslında sadece kişinin geçimini sağlayacak bir memuriyet olarak görmemesini, bu mesleği kutsamasını ve bir mefkure olarak görmesini aşılacak olacaktır (Topçu, 2012, ss. 66-67).

#### KAYNAKÇA

- Afdal, H. W. (2013). Policy making processes with respect to teacher education in Finland and Norway. *The International Journal of Higher Education and Educational Planning*. 65(2), 167-180.
- Akdemir, A. S. (2013). Türkiye'de öğretmen yetiştirme programlarının tarihçesi ve sorunları. *Turkish Studies, International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turckic*. 8(12), 15-28.
- Aksoy, E.; Gözütok, F. D. (2017). Farklı öğretmen eğitimi programları ve paradigmalarının karşılaştırmalı analizi. *Elementary Education Online*. 16(4), 1672-1688.
- Andreassen, B. (2013). Religion education in Norway: Tension or harmony between human rights and christian cultural heritage? *Temenos*. 49(2), 137-164.
- Arıcı, İ. (2017). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmen adaylarının rehberlik anlayışları. *The Journal of Academic Social Science Studies*. 60. Autumn II. 227-240.
- Arıcı, İ. (2018). Din dersi öğretmeni yetiştirme faaliyetlerinin dünü ve bugünü. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 11(56). 877-884.
- Aydın, M. Ş.(2004). Bir din öğretimi materyali olarak DKAB dersi öğretim kılavuzları. *Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Çalışma Toplantısı- I*, İstanbul: DEM.
- Aydın, M. Ş. (2016). *Cumhuriyet Döneminde din eğitimi öğretmeni yetiştirme ve istihdamı*. İstanbul: DEM.



- Ayhan, H.; Kökeleli, H.; Mehmedoğlu, Y.; Öcal, M. (2004). *Din ve ahlak öğretimine yeni yaklaşımlar*. Halil Ekşi (ed.), İstanbul: DEM.
- Bahçekapılı, M. (2014). *Türkiye'de din eğitiminin dönüşümü (1997-2012)*. İstanbul. İlke.
- Başkan, G. A. (2001). *Öğretmenlik mesleği ve öğretmen yetiştirmede yeniden yapılanma*. Ankara: Ritm İletişim Hizmetleri Ltd. Şti.
- Bråten, O. M. H.; Skeie, G. (2014). Religious education at schools in Norway. In Martin Rothgangel. G. Skeie, M. Jäggl (ed.). *Religious education at schools in Europe part:3 Northern Europe*. (pp. 209-236). Göttingen: Vienna University Press.
- Berg, B. (2006). Development of teacher education in Norway with a focus on 4-year undergraduate study. In (Ed. Pavel Zgaga). *Modernization of study programmes in teachers' education in an international context* (pp. 85-97). Ljubljana: University of Ljubljana of faculty of education.
- Cicioğlu, H. (1985). *Türkiye Cumhuriyeti'nde ilk ve ortaöğretim (tarihi gelişimi)*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Eğitim İzleme Raporu, Öğretmenler, Erişim: 2017-2018. İnternet ortamı: <http://www.egitimreformugirisimi.org/wpcontent/uploads/2017/03/Ogretmenler.22.11.18.pdf>
- Eşme, İ. (2001). *Yüksek öğretmen okulları*. İstanbul: Bilgi Başarı.
- Ev, H. (2015). Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersi öğretmenlerinin yeterlilikleri bağlamında ilahiyat fakülteleri ve öğretmen yetiştirme sistemini yeniden yapılandırma. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 13(4), 83-100.
- Flornes, K. (2001). Çoğulcu toplumların okullarında zorunlu din öğretimi. *Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Uluslararası Sempozyumu*. İstanbul.
- Flornes, K. (2007). An action research approach to initial teacher education in Norway. (Doctorate thesis) School of Education The University of Birmingham.
- Garm, N., Karlsen, G. E. (2014). Teacher education reform in Europe: The case of Norway; trends and tensions in a global perspective. *Teacher and Teacher Education*. 20 (7), 731-744.
- Genç, M. F. (2018). İmam hatip okulları ve ilahiyat fakülteleri örneğinde din eğitiminde kalite sorunu. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*. 7, 145-166.
- Hagesather, G.and Sandsmark, S. (2006). Empirical evaluation of RE in Norwegian school. *British Journal of Religious Education*. 28 (3) September. 275-287.
- Kartal, M. (2011). Türkiye'nin alan öğretmeni yetiştirme deneyimleri ve sürdürülebilir yeni model yaklaşımları. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*. 29, 50-57.

- Kartal, M. *Türkiye’de öğretmen eğitiminin yeniden yapılandırılması: Etkin öğretmen yetiştirme modeli*. Erişim: 11.05.2020. İnternet ortamı:<http://kisi.deu.edu.tr//mehmet.kartal/turkiyede-ogretmen-egitiminiyeni-den-yapilandirilmesi-etkin-ogretmen-yetistirme-modeli.pdf>
- Kaymakcan, R. (2008). Almanya ve Türkiye’de din özgürlüğünün bir parçası olarak din dersi. *Göç ve entegrasyon- Almanya ve Türkiye’de azınlık çoğunluk ilişkileri* içinde (ss. 147-157). Ankara: Konrad Adenauer Stiftung.
- Korkmaz, M. (2012). İlahiyat fakültelerinin yaygın din eğitimi yeterlilikleri: Eğitim-öğretim alanı. *Değerler Eğitimi Dergisi*. 10(24), 127-146.
- Krogstad, H. L.; Berge, M. B. E. (2009). Norway: Common compulsory religious education. İn: Hans-Georg Ziebertz, Ulrich Riegel (ed.). *How teachers in Europe teach religion* (ss. 153-167). Berlin: Lit Verlag.
- Krogstad, H. L. (2011). *The Religious dimension of intercultural education*. Vol:14, Berlin: LİT.
- Madden, T. (2006). Türkiye’deki öğretmen yetiştirme sistemine karşılaştırmalı bir bakış. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 15(1), 35-42.
- Mehmedoğlu, Y. (2001). *Tanzimat sonrasında okullarda din eğitimi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi.
- Munthe, E; Malma, K. A. S (2011). Teacher education reform and challenges in Norway. *Journal of Education for Teaching International Research and Pedagogy*. 37(4), 441-450.
- Öz, A. (2014). Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretmenlerinin mesleki gelişiminde hizmet içi eğitimin yeri (İstanbul örneği). *Değerler Eğitimi Dergisi*. 12(28). Aralık 121-168.
- Parladır, S. (1996). *Din eğitimi bilimine giriş*. İzmir: Anadolu.
- Polat, S. (2014). *Türkiye’nin 2023 vizyonu ve eğitimde orta kalite tuzağı*. İstanbul: SETA Vakfı.
- Polat, T. (2019). *PISA bize ne dedi?* Erişim: 12.02.2020. Yeni Şafak Gazetesi. İnternet ortamı: <https://www.yenisafak.com/yazarlar/turgaypolat/pisa-bize-ne-dedi-2053565>
- Schanke, Å. -Høgskolen i Oslo og Akershus KRLE Bölümü Öğretim Üyesi- “Norveç Okullarında Din Öğretimi” konulu görüşme, Oslo: 15. 12. 2014.
- Topçu, N. (2012). *Türkiye’nin maarif davası*. İstanbul: Dergâh.

- Turan, E. Z. (2013). Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretmen yetiştirme programlarına ilişkin kalite standartlarının belirlenmesi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Necmettin Erbakan ÜSBE.
- Yılmaz, S. (2016). İlahiyat fakültesi öğrencilerinin Türkiye'deki inanç gruplarına bakışı. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 57(1), 103-144.
- Zengin, Z. S.; Yapıcı, A. (2006). İlköğretim okullarındaki DKAB dersleri için öğretmen yetiştirilmesi ve Eğitim Fakülteleri: Çukurova Üniversitesi eğitim fakültesi örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*. 4(11), 127-154.
- 115.000 öğretmen açığı var. Erişim: 12.11.2019. İnternet ortamı: <http://www.trthaber.com/haber/turkiye/115-bin-ogretmen-acigi-var-176231.html>
- Eğitim reformu girişimi. Politika notu*. Erişim: 20.09.2019. İnternet ortamı: [http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/2014\\_MEB\\_B%C3%BCtce\\_PN\\_13121013.pdf](http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/2014_MEB_B%C3%BCtce_PN_13121013.pdf)
- Grunnskolelærerutdanning for trin 1-7*. Erişim: 08.12.2019. İnternet ortamı: <https://www.uia.no/studier/grunnskolelaererutdanning-for-trinn-1-75>
- KRLE Dersi 2015 Müfredatı. *Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE)*. Erişim: 20.08.2016. İnternet ortamı: <http://www.udir.no/kl06/RLE1-02>
- Öğretmenlik alanları, atama ve ders okutma esasları*. Erişim: 14.12.2019. İnternet ortamı: [http://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2019\\_11/14162856\\_9\\_cizelgevevesaslar.pdf](http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_11/14162856_9_cizelgevevesaslar.pdf)
- Öğretmen strateji belgesi*. Erişim: 10.10.2019. İnternet ortamı: <https://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmen-strateji-belgesi/icerik/406>
- Slik Blir den Nye Lærerutdanningen*. Erişim: 10.12.2019. İnternet ortamı: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/slik-bli-den-nye-larerutdanningen/id2503270/>

# TÜRKİYE DİN EĞİTİMİ ARAŞTIRMALARI DERGİSİ

Turkish Journal of Religious Education Studies

Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları altı ayda bir yayımlanan uluslararası ve hakemli bir dergidir.

Turkish Journal of Religious Education Studies is an international, peer reviewed and biannual journal.

Sayı/Number 9 • Haziran/June 2020 • ISSN 2149-9845 • E-ISSN 2636-7807

**İmtiyaz Sahibi ve Yazı İşleri Müdürü / Owner and Chief Executive Officer**

Mehmet BAHÇEKAPILI

**Baş Editör / Editor in-Chief**

Mustafa USTA

**Sayı Editörü / Editor**

Recep Emin GÜL

**Editörler / Editors**

Siebren MIEDEMA (VU University Amsterdam)	Christopher G. ELLISON (The University of Texas at San Antonio)
Cemal TOSUN (Ankara Üniversitesi)	Recai DOĞAN (Ankara Üniversitesi)
Muhittin OKUMUŞLAR (Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi)	Zeki Salih ZENGİN (Yıldırım Beyazıt Üniversitesi)
Nurullah ALTAŞ (Atatürk Üniversitesi)	Michael NIELSEN (Georgia Southern University)
Ahmet KOÇ (Marmara Üniversitesi)	Friedrich SCHWEITZER (Eberhard Karls Universität Tübingen)
Mehmet BAHÇEKAPILI (İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi)	Süleyman AKYÜREK (Erciyes Üniversitesi)
Safnaz ASRİ (İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi)	Mohammed DERRADJ (University of Algeria II)
Ednan ASLAN (Universität Wien)	Kenan SEVİNÇ (Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi)
Zuhal AĞILKAYA ŞAHİN (İstanbul Medeniyet Üniversitesi)	Murat Şimşek (Necmettin Erbakan Üniversitesi)
Recep Emin GÜL, Balıkesir Üniversitesi (TURKEY)	

**Kitap Değerlendirme Editörleri / Book Review Editors**

Hakkı KARAŞAHİN (İzmir Katip Çelebi Üniversitesi)	Mehmet Akif ŞENTÜRK (Brunel University London)
Ahmet GEDİK (İzmir Katip Çelebi Üniversitesi)	Hülya HACİSMAİLOĞLU (İzmir Katip Çelebi Üniversitesi)

**Yayın Kurulu / Editorial Board\***

Zuhal AĞILKAYA ŞAHİN, İstanbul Medeniyet Üniversitesi (TURKEY)	Ayman AGBARIA, University of Haifa (ISRAEL)
Muhsin AKBAŞ, İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi (TURKEY)	Süleyman AKYÜREK, Erciyes Üniversitesi (TURKEY)
Ednan ASLAN, Universität Wien (AUSTRIA)	Safnaz ASRİ, İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi (TURKEY)
Nedim BAHÇEKAPILI, Islamitische Universiteit Europa (HOLLAND)	Mehmet BAHÇEKAPILI, Yalova Üniversitesi (TURKEY)
İrfan BAŞKURT, İstanbul Üniversitesi (TURKEY)	Bayraktar BAYRAKLI, Marmara Üniversitesi (TURKEY)
Bezza BİLGİN, Ankara Üniversitesi (TURKEY)	Ahmet Ali ÇANAKCI, Balıkesir Üniversitesi (TURKEY)
Mohammed DERRADJ, University of Algeria II (ALGERIA)	Recai DOĞAN, Ankara Üniversitesi (TURKEY)
Christopher G. ELLISON, The University of Texas at San Antonio (USA)	Ahmet GEDİK, İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi (TURKEY)
Recep Emin GÜL, Balıkesir Üniversitesi (TURKEY)	Hülya HACİSMAİLOĞLU, İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi (TURKEY)
Ali İNAN, Van Yüzyüçüncü Yıl Üniversitesi (TURKEY)	Recep KAYMAKCAN, Sakarya Üniversitesi (TURKEY)
Ahmet KOÇ, Marmara Üniversitesi (TURKEY)	Mustafa KÖYLÜ, Ondokuz Mayıs Üniversitesi (TURKEY)
Michael NIELSEN, Georgia Southern University (USA)	Muhiddin OKUMUŞLAR, Necmettin Erbakan Üniversitesi (TURKEY)
Siebren MIEDEMA, VU University Amsterdam (HOLLAND)	Friedrich SCHWEITZER, Eberhard Karls University (GERMANY)
Halil İbrahim ŞENAVCU, İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi (TURKEY)	Bülent UÇAR, Universität Osnabrück (GERMANY)
Mustafa USTA, Marmara Üniversitesi (TURKEY)	Prof. Dr. Edmunt WEBER, Universität Frankfurt am Main (GERMANY)
Samet YAĞCI, İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi (TURKEY)	

\*Soyadına göre alfabetik sırada / In alphabetical order by surname

**Kapak Tasarımı / Cover Design**

Furkan Selçuk Ertargin

**Tasarım / Graphic Design**

Mehmet BAHÇEKAPILI

**Baskı / Printed By - Baskı Tarihi / Printed Date**

Limit Ofset – 27.06.2020

## İNDEKSLER

