

# Aktörlerinin Gözünden İlahiyat Fakültelerinde Öğretmen Yetiştirme\*

## Teacher Training in Faculties of Theology from the Perspective of the Actors\*\*

Arife GÜMÜŞ SARI, Sorumlu Yazar, Dr. | Corresponding Author, Ph.D.

gumusarife@gmail.com

ORCID: 0000-0001-5917-4900

Zarife Şeyma ALTIN, Dr. Öğr. Üyesi | Assist. Prof.

İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, İstanbul / Türkiye | Istanbul University Faculty of Theology, İstanbul/ Türkiye.

seymaarslan@gmail.com

ORCID: 0000-0003-2926-1178

ROR: 03a5qrr21

ISSN: 1303-880X

e-ISSN: 2667-7504

<http://ded.dem.org.tr>

### Makale Türü / Article Type:

Araştırma Makalesi / Research Article

**Geliş Tarihi / Received Date:** 19.06.2024

**Kabul Tarihi / Accepted Date:** 24.08.2024

**Yayın Tarihi / Published Date:** 25.12.2024

**Lisans / Licence:** CC BY-NC-4.0.

**Tr/En:** Tr

**Atıf/Citation:** Gümüş Sarı, A. & Altın, Z. Ş. (2024). Aktörlerinin Gözünden İlahiyat Fakültelelerinde Öğretmen Yetiştirme. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 22(48), 349-394

<https://doi.org/10.34234/ded.1502597>

### Çıkar Çatışması / Competing Interests:

Yazarlar, çıkar çatışması olmadığını beyan ederler.

/ The authors declare that they have no competing interests.

### Yazar Katkıları / Author Contributions:

Arife GÜMÜŞ SARI (%80), Zarife Şeyma ALTIN (%20)

\* Bu makale "İmkân ve Sınırlılıkları Açısından İlahiyat Fakültelerinde Öğretmen Yetiştirme" isimli doktora tezine dayanılarak hazırlanmıştır. İlgili çalışma için İstanbul Üniversitesi Etik Kurulundan 02.12.2019 tarih ve 80856 karar sayılı gerekli izin alınmıştır.

\*\* This article is based on the doctoral thesis titled 'In the context of possibilities and limitations: Teacher training in Theology Faculties'. For the related study, the necessary permission was obtained from Istanbul University Ethics Committee dated 02.12.2019 and decision number 80856.

## **Öz**

Türkiye’de öğretmen yetiştirme hem öğretmen yetiştiren kurumların kurum-sallaşma süreçleri hem de istihdam alanları açısından her zaman tartışmalı bir alan olmuştur. Tarihsel süreç içerisinde farklı uygulamalar geçiren öğretmen yetiştirme çalışmalarının bugün de bir istikrar kazandığını söylemek güçtür. Öğretmen yetiştiren bir kurum olarak İlahiyat Fakültelerinin öğretmen yetiştirme kapasitesi ve uygulamaları incelendiğinde bu sürece benzer bir işleyiş arz ettiği görülmüştür. İlahiyat Fakültelerinde öğretmen yetiştirme faaliyetinin imkân ve sınırlılıklarının İlahiyat Fakültelerinde görev yapan akademisyenler, İlahiyat Fakültesi mezunu DKAB-Meslek dersi öğretmenleri ve İlahiyat Fakültesi son sınıf öğrencilerinin gözünden tespiti ve değerlendirilmesini amaçlayan çalışma, gömülü teori yaklaşımıyla yapılandırılmıştır. İstanbul Üniversitesi ve Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültelerinden 15 akademisyen, 7 son sınıf öğrencisi ve İstanbul’da çeşitli okullarda DKAB-Meslek dersi veren 16 öğretmen ile derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler neticesinde elde edilen veriler CİTAVİ programı kullanılarak analiz edilmiştir. Görüşmelerde öğretmen yetiştirme açısından İlahiyat Fakülteleri farklı boyutlarıyla ele alınmıştır. İlahiyat Fakültelerinde yetişen öğretmenlerin sahip olması gereken özellikler, öğretmen yetiştirme uygulamaları, eğitim ortamının özellikleri, fakültelerin insan kaynağının nitelikleri ve istihdam alanlarına ilişkin değerlendirmeler öne çıkan alanlar olmuştur. Çalışmanın neticesinde İlahiyat Fakültelerinin politik dizaynı modern yükseköğretim yapılarına uyum sağlama sürecinde zorluklar yaşadığı görülmüştür. Medrese geleneği ile modern üniversite anlayışı arasındaki çatışmanın, fakültelerin hedef belirleme ve konumlandırmada sıkıntılar yaşamasına neden olduğu anlaşılmıştır. Eğitimde teorik olarak geleneksel yaklaşımları benimseyen fakültelerin, pratikte modern bilim yöntemlerini izledikleri görülmüştür. Akademik araştırma ile mesleki eğitim arasındaki gerilimin, İlahiyat Fakültelerinin öğretmen yetiştirme süreçlerinde de sorunlara yol açtığı, fakültelerin mevcut yapısının iş piyasasının ihtiyaçlarına uygun olmadığı, bilimsel organizasyon ve üniversite içindeki yapı ve metodolojik sorunların öğretmen yetiştirme uygulamalarında önemli sınırlamalar yarattığı tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Yüksek Din Öğretimi, Öğretmen Yetiştirme, İlahiyat Fakültesi, Öğretmen Yeterlilikleri.

## **Abstract**

Teacher training in Turkey has always been a controversial field in terms of both the institutionalization processes of teacher training institutions and employment areas. It is difficult to say that teacher training studies, which have undergone different practices in the historical process, have gained stability today. When the teacher training capacity and practices of the Faculties of Theology, as a teacher training institution, are examined, it is seen that this process has a similar functioning. This study aims to determine and evaluate the possibilities and limitations of teacher training activities in the faculties of theology from the perspectives of the academics working in the Faculties of Theology, teachers of the Religious Culture and Moral Education (RCME) vocational course and the final year students of Theology, is structured with the grounded theory approach. In-depth interviews were conducted with 15 academics from Istanbul University and Marmara University Faculties of Theology, 7 final year students and 16 teachers who give vocational courses in various schools. The data obtained from the interviews were analyzed using CITAVI software. In the interviews, various dimensions of teacher training within the faculties of theology were discussed. The characteristics that teachers trained in the faculties of theology should have, teacher training practices, characteristics of the educational environment, the qualifications of the faculties' human resources and evaluations regarding employment opportunities were the prominent areas. As a result of the study, it has been observed that faculties of theology face difficulties adapting to politically designed structures of modern higher education. The conflict between the tradition of madrasa and the concept of modern university understanding causes the faculties to experience difficulties in setting goals and positioning for these faculties. It has been observed that although these faculties theoretically adopt traditional approaches, they follow modern scientific methods in practice. It has been determined that the tension between academic research and vocational education also causes problems in the teacher training processes of the Faculties of Theology, that the current structure of the faculties does not align with the needs of the job market, and that scientific organization, structure and methodological problems within the university create significant limitations in teacher training practices.

**Keywords:** Higher Religious Education, Teacher Training, Faculty of Theology, Teacher Qualifications.

## **Giriş**

Türkiye’de din öğretmeni yetiştirme süreci, İlahiyat Fakültelerinin kuruluşundan itibaren tartışma konusu olmuştur. Türkiye’nin genel öğretmen yetiştirme tarihindeki tutarsızlıklar ve istikrarsızlıklar, İlahiyat Fakültelerinin (İF) öğretmen yetiştirme uygulamalarında da görülmüştür. Türkiye öğretmen yetiştirme tarihi açısından bakıldığında ideolojik kaygıların güdümünde şekillenen uygulamaların, İF’lerde önemli dönüşümlere neden olduğu anlaşılmıştır. Osmanlı modernleşmesinin itici gücü olan Batılılaşma politikaları eğitimin seküler karakteristiğinin kurumlar ve aktörler aracılığıyla pekişmesini amaçlamıştır (Yıldırım, 2023; Gündüz, 2019). Tanzimat dönemiyle başlayan Batıcı eğitim paradigmasının yüksek din öğretiminin kurumsallaşma sürecinde yansımalarını öğretmen yetiştirme alanında da görmek mümkündür. Devletin Batıcı perspektifi, öğretmen niteliklerinin belirlenmesinde önemli bir rol oynamıştır. Tevhid-i Tedrisat Kanunu, harf inkılabı ve medreselerin kapatılması gibi uygulamalar, eğitimde seküler bir anlayışın kurumsallaşmasını sağlamıştır. Modern Cumhuriyetin eğitim paradigmasında öğretmen, ulus devletin kurucu ilkelerinin taşıyıcısı olarak görülmüştür. Öğretmene yüklenen bu misyon, din öğretmeni yetiştirme açısından içinde pek çok sorunu barındıran ikircikli bir yapının oluşmasına zemin hazırlamıştır. Büyük oranda modern eğitimin karşısına geleneksel eğitim olarak konumlandırılmış olan din eğitimi vermesi beklenen öğretmenin, nasıl ve nerede yetiştirilebileceği önemli bir tartışma konusu olmuştur. Öte yandan İF’lerin modern üniversite yapılanmasındaki yeri tartışmayı derinleştirmiştir. Bu durum İF için önemli meydan okuma alanlarını ortaya çıkarmıştır. Gerek kurumsallaşma sürecinde gerekse üretim amaç ve biçimlerinde İF’ler için bu meydan okuma alanları önemli zorluklar olmuştur (Öcal, 2008; Ayhan, 2004). Bu zorlukların başında da öğretmen yetiştirme uygulamaları yer almaktadır.

Öğretmen yetiştirme tarihi açısından İF’lerde öğretmen yetiştirmenin tarihi önemli kırılmalarla birlikte bir sürekliliği de içermektedir (Aydın, 2016). İF’lerin kuruluş anlatılarında baskın bir biçimde öne çıkan politik kurumsallaşma tarihi okumaları ve bu okumaların hem sebebi hem de sonucu olarak görülebilecek siyasi ve ideolojik uygulamalar kırılma süreçlerini gösterir niteliktedir. Türkiye’de genelde dinin özelde yüksek din öğretiminin her zaman siyasi ideolojinin gündeminde olması, din eğitimi alanında yaşanan her gelişmenin “laiklik eleğinden” geçirilmesi yüksek din öğretiminin kırılma noktalarının takibi açısından dikkate değerdir. İF’lerin üretim biçimi ve insan kaynağına bakış açısından kendini geleneğe yaslıyor olması da süreklilik alanlarına işaret etmektedir.

İF'lerde öğretmen yetiştirme uygulamalarının yaşadığı krizin ana eksenini, laik ilkeler çerçevesinde oluşturulmak istenen toplumun inşasında dini alanın ne oranda yer alması gerektiğine ilişkin tartışmalar oluşturmaktadır (Gümüş Sarı, 2023). Burada İlahiyat alanının üstlenmesi gereken rolün ne olduğuna ilişkin bulanacak cevabın, fakültelerin amacının ne olduğunu da ortaya koyabileceği düşünülmektedir. Ancak tarihi serencamı, üretim biçimi ve çıktıları dikkatle incelendiğinde henüz İF'lerin üzerinde uzlaşmış bir amaca sahip olduğunu söylemek güç gözükmektedir.<sup>1</sup> Öğretmen yetiştirme uygulamalarında yaşanan hızlı değişimler bu güçlük alanının yakın takibini mümkün kılmaktadır. İF'lerde öğretmen yetiştirme konusu sadece kurumsallaşma açısından değil aynı zamanda pedagojik zeminde de tartışılması gereken kritik bir konudur. Fakültenin öğretmen yetiştirme uygulamalarının doğru bir pedagojik bakış açısıyla temellendirilmesi, uygulanabilir çözüm önerileri ile güçlendirilmesi kaygısı ile ortaya konan bu çalışma, konunun farklı veçhelerinin anlaşılmasını mümkün kılabilmek için hem akademisyenler hem öğrenciler hem de sahada görev yapan DKAB-Meslek dersi öğretmenlerinin görüş ve değerlendirmeleri çerçevesinde hazırlanmıştır. Çalışma ile İF'lerde öğretmen yetiştirmenin imkân ve sınırlılıklarına dair teorik ve pratik unsurların bir arada değerlendirilmesi hedeflenmiştir. Böylelikle İF'lerde öğretmen yetiştirme çalışmalarına bütüncül bir bakışla geliştirilmiş, uygulanabilir çözüm önerilerine imkân sağlaması amaçlanmıştır.

## **Yöntem**

Araştırma, İF'lerde öğretmen yetiştirmenin imkân ve sınırlılıklarının tespit edilebilmesi amacıyla nitel araştırma yöntemlerinin kullanılacağı bir metodoloji üzerine oturtulmuştur. Nitel araştırma yöntemi, nicel araştırmaya göre daha derinlemesine bilgi sağlayacağından hareketle tercih edilmiştir (Tavşancıl ve Aslan, 2001; Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden olan ve temellendirilmiş kuram adıyla da bilinen (Seggie ve Bayyurt, 2015; s. 105) gömülü teori (grounded theory) yaklaşımına dayanmaktadır. Bu çalışma, gömülü teorinin araştırma desenlerinden sistematik desen (systematic grounded theory) kullanılarak tasarlanmıştır.

## **Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubu, gömülü teorinin amaçsal örneklem yaklaşımlarından biri olan kuramsal örnekleme (theoretical sampling) yöntemi kullanılarak belirlenmiştir (Creswell, 2017). Araştırmada, teorik örneklemin uygulanmasın-

<sup>1</sup> İlahiyat Fakültelerinin amaç tartışmaları için bkz: Gümüş Sarı, 2023; ss: 31-38.

da kategorilerin ve alanın çeşitliliğini yansıtacak şekilde örnekleme yaklaşımı benimsenmiştir. Buna göre konunun çeşitli bakış açılarından analiz edilebilmesi için üç farklı örnekleme grubu belirlenmiştir. Birinci örnekleme grubu, çalışmanın zamansal ve mekânsal kısıtlılığı nedeniyle Marmara Üniversitesi ve İstanbul Üniversitesinde İF’lerde görev yapan öğretim üyelerinden oluşmaktadır. Farklı disiplinlerden gelen öğretim üyeleri seçilerek, çalışmanın derinleştirilmesi amaçlanmıştır. Verilerin tekrarlandığı fark edilerek geçici kategoriler oluşturulmaya başlanmış ve on beş öğretim üyesiyle kuramsal doyumluk sağlanmıştır. İkinci örnekleme grubu, Marmara Üniversitesi ve İstanbul Üniversitesinde İF’lerde okuyan son sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Verilerin tekrarlandığı gözlemlenmiş ve yedi öğrenciyle kuramsal doyumluk sağlandığı için görüşme sayısı yedi olarak belirlenmiştir. Üçüncü ve son örnekleme grubu, İstanbul’da görev yapan İF mezunu ve İmam Hatip Lisesi (İHL), İmam Hatip Ortaokulu (İHO) ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) öğretmenlerinden oluşmaktadır. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde verilerin tekrar ettiği fark edilmiş ve on altı öğretmenle kuramsal doyumluk sağlanmıştır.

Çalışma grubuna ait demografik bilgilere Tablo 1, 2 ve 3’te yer verilmiş olup, etik amaçlara uygun davranmak amacıyla görüşmecilerin isimleri kodlarla ifade edilmiştir.

**Tablo 1:** Çalışma Grubunu Oluşturan Öğretim Üyelerinin Özellikleri

Görüşme Sayısı	Katılımcı Kodu	Mesleki Deneyim	Unvan	Alan
Görüşme 1	Alim	DİB/İF	Prof.	İslam Hukuku
Görüşme 2	Yusuf	İF	Prof.	Dini Müzik
Görüşme 3	Hafsa	DİB/İF	Doç.	Din Felsefesi
Görüşme 4	Melike	STK/İF	Dr. Öğr. Üyesi	Din Eğitimi
Görüşme 5	Zerrin	İF	Doç.	İslam Tarihi
Görüşme 6	Latif	İF	Prof.	Tefsir
Görüşme 7	Serra	İF	Prof.	Arapça
Görüşme 8	Talha	MEB/İF	Doç.	Kur’an-ı Kerim
Görüşme 9	Elif	İF	Doç.	Hadis
Görüşme 10	Mesude	İF	Prof.	Kelam
Görüşme 11	Kasım	İF	Doç.	Tasavvuf
Görüşme 12	Murat	İF	Prof.	Din Psikolojisi
Görüşme 13	Meral	DİB/İF	Doç.	Arapça
Görüşme 14	Asiye	MEB/İF	Doç.	Din Eğitimi
Görüşme 15	Ömer	İF	Prof.	Din Sosyolojisi

**Tablo 2:** Çalışma Grubunu Oluşturan Lisans Öğrencilerinin Özellikleri

Görüşme Sayısı	Katılımcı Kodu	Mezun Olduğu Lise
Görüşmecisi 1	Ayşe Vera	İHL
Görüşmecisi 2	Ceren	İHL
Görüşmecisi 3	Hamza	Fen Lisesi
Görüşmecisi 4	Melek	İHL
Görüşmecisi 5	Serkan	İHL
Görüşmecisi 6	Yahya	Fen Lisesi
Görüşmecisi 7	Züleyha	İHL

**Tablo 3:** Çalışma Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Özellikleri

Görüşmecisi Sayısı	Katılımcı Kodu	Alan	Eğitim	Kademe
Görüşmecisi 1	Ahmet	DKAB	Doktora/FDB	İlkokul
Görüşmecisi 2	Esra	DKAB	İF	Ortaokul
Görüşmecisi 3	İsmail	DKAB	İF	Ortaokul
Görüşmecisi 4	Sultan	DKAB	İF	Lise
Görüşmecisi 5	Levent	DKAB	İF	Lise
Görüşmecisi 6	Şahin	DKAB	İF	Lise
Görüşmecisi 7	Kübra	DKAB	İF	İHO
Görüşmecisi 8	Belkıs	DKAB	İF	İHO
Görüşmecisi 9	Hüseyin	Meslek	İF	İHL
Görüşmecisi 10	Abide	Meslek	İF	İHL
Görüşmecisi 11	Süleyman	Meslek	İF	İHL
Görüşmecisi 12	Aslı	Meslek	İF	İHL
Görüşmecisi 13	Halit	DKAB	İF	Lise
Görüşmecisi 14	Fatma	DKAB	İF	İHO
Görüşmecisi 15	Merve	Meslek/Arapça	Arapça/FE	İHL
Görüşmecisi 16	Sevgi	Meslek	İF	İHL

### Verilerin Toplanması

2019-2020 ve 2020-2021 akademik yılları arasında gerçekleşen başlangıç çalışmaları, görüşmelerin başlaması ve sürekli karşılaştırmalı analiz süreciyle sınırlı olan çalışmanın veri toplama sürecinde derinlemesine görüşme yöntemi uygulanmıştır. Araştırma kapsamında, gönüllü olarak katılan toplam 38 kişi ile derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Derinlemesine görüşme tekniği, açık uçlu

sorular sorma, katılımcıları dinleme, verilen yanıtları kaydetme ve konuyla ilgili ek sorular sorma imkânı tanıdığı için tercih edilmiştir (Kümbetoğlu, 2005; s. 71). Çalışmanın veri toplama araçlarına karar verirken, gömülü teori metodolojisine uygun olarak deneyimlerde gömülü anlamın elde edilmesine odaklanılmıştır. Bu doğrultuda, araştırmada veri toplama aracı olarak “yarı yapılandırılmış derinlemesine görüşme” yöntemi kullanılmıştır. İF’de yetişen öğretmenlerin sahip olması gereken niteliklerin öğretim üyesi, lisans öğrencisi ve İHL, İHO ve DKAB öğretmenlerine göre belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada her bir örneklem grubu için, katılımcıların nitelikleri doğrultusunda ifade farklılıkları içeren yarı yapılandırılmış görüşme formları hazırlanmıştır. Veriler bu görüşme formlarıyla toplanmıştır. Çalışmada kullanılan görüşme formlarında öğretim üyeleri için 8, öğretmenler için 7, öğrenciler için 8 açık uçlu sorudan oluşmaktadır.

Araştırmada görüşme formunun yanı sıra hatırlatıcı notlar (memo) da veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Yüz yüze yapılan görüşmeler esnasında görüşmecilerin davranışları, düşüncelerini ifade ederken yüzlerine yansıyan duyguları, jest ve mimikleri, ses tonları gibi unsurlar da gözlemlenmiştir. Bu gözlemler, araştırmacıya görüşmeler esnasında yol gösterirken, memolar da görüşmecilerin içtenliği, duygusal derinliği, konuyu anlatırken içselleştirerek anlattığını anlama ve açıklamada katkı sağlamıştır. Araştırmanın yapıldığı dönemde COVID-19 salgını yaşandığı için bazı görüşmeler online iletişim platformu olan Zoom üzerinden yapılırken bazıları da yazılı olarak alınmıştır. Dolayısıyla yazılı alımlarda gözlem yapılması mümkün olmamıştır.

Görüşmeler katılımcıların sözlü izinleri alınarak ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. Görüşmeler en kısa 27 dakika en uzun 1 saat 33 dakika olacak şekilde ortalama 40 dakika sürmüştür. Görüşmeler katılımcıların taleplerine göre, fakültelerde, okul kantininde, kafede, Zoom üzerinden olacak şekilde farklı mekân ve platformlarda yapılmıştır. Çalışma toplam 1452 dakika sürmüştür. Alınan ses kayıtları araştırmacı tarafından deşifre edilmiştir ve deşifre metinler toplam 393 sayfadır.

## **Verilerin Çözümlemesi**

Araştırmanın analizinde nitel veri çözümleme tekniği kullanılmıştır. Veri çözümlemede öğretim üyeleri, öğretmenler ve öğrenciler takma isimlerle kodlanmıştır. Araştırmada her bir görüşme, katılımcının izniyle ses kayıt cihazına kaydedilmiş, bu ses kayıtları araştırmacı tarafından görüşmecilerin duygularını da ifade edecek şekilde deşifre edilmiştir. Görüşmelerin yazılı metin haline getirilmesi araştırmacının veri setine yönelik bir anlayış geliştirmesini ve veriye



aşına olmasını sağlamıştır. Verilerin çözümlenmesinde nitel araştırma programı olan CİTAVİ kullanılmıştır. Gömülü teorinin araştırma basamaklarına da uygun olacak şekilde CİTAVİ yardımıyla analiz sürecinde “kavramlar”, “kategoriler” ve “kodlar” etkili ve verimli bir şekilde oluşturulmuş ve verilerin etiketlenmesi sistematik, hızlı ve kolay hale getirilmiştir.

### **Geçerlik ve Güvenilirlik**

Görüşmelerden elde edilen veriler analiz edilirken, memolarla karşılaştırmalar yapılmıştır. Katılımcıların görüşme esnasında duygularını rahat ifade etmeleri, duygulanmaları, içtenlikle gülmeleri, heyecanlanmaları, kızgınlıklarını paylaşmaları ve özel anılarını paylaşmalarından çalışmaya samimi yanıtlar verdikleri anlaşılmıştır. Çalışmada kuram oluştururken doğrudan alıntılarla ve durumu iyi ifade ettiği düşünülen katılımcı ifadeleri ya da hikayelerle açıklanmış, kavramların detaylı bir şekilde sunulmasına özen gösterilmiştir. Çalışmada verilerin toplanması, deşifre edilmesi, analiz edilmesi, temaların oluşturulması, bulguların yorumlanması sürecinde konunun ilgilisi akademisyenlerle ve tez danışmanı ile fikir alışverişinde bulunulmuştur. Böylelikle araştırmacının veri içinde gözden kaçan hususları görebilmesi, kavramlara odaklanabilmesi, verilere ilişkin kendi önyargılarından uzak kalması, verilerden ortaya çıkan yapı üzerinde tartışması ve fikir birliğine varması sağlanmıştır.

## **Bulgular ve Değerlendirme**

### **İlahiyat Fakültelerinde Öğretmenliğe Bakış**

Araştırma kapsamında akademisyenlere, DKAB-Meslek dersi öğretmenlerine ve öğrencilere fakültede yetişen DKAB-Meslek dersi öğretmenin sahip olması gereken niteliklerin neler olduğu ayrıntılandırılarak sorulmuştur. DKAB-Meslek dersi öğretmenin sahip olması gereken özelliklerin, DKAB-Meslek dersinin tüm katılımcılar tarafından geniş bir çerçevede ele alındığı görülmüştür. Araştırmaya katılan akademisyenler, öğrenciler ve öğretmenler, DKAB-Meslek dersi öğretmenlerinin dine ve topluma karşı sorumlu olduğunu ve bu sorumluluğu yerine getirebilmek için diğer branşlardan farklılaşan bazı özelliklere sahip olmaları gerektiği konusunda ortak görüş bildirmişlerdir. Görüşmeler neticesinde yüksek din öğretiminin öğretmen yetiştirme ortamına dair yapılan yorum ve değerlendirmelerin takip edilebilmesi için mevcut öğretmen yeterlilikleri for-

munun dışına çıkılarak yeni bir kategori formu oluşturulmuştur. Görüşmelerden elde edilen öğretmen yeterliliklerinin resmî kurumların hazırladığı öğretmen yeterlilikleri ve ulusal ve uluslararası çeşitli organizasyonlarca belirlenen öğretmen yeterlilik kriterleri ile büyük oranda uyumlu olduğu görülmüştür.<sup>2</sup> Ancak katılımcı ifadelerinin özgünlüğünün korunması, ifade edilen yeterliliklere ilişkin motivasyonun ayırıcı özelliği ve akademisyen, öğrenci ve öğretmenlerin ifadelerindeki güçlü ortaklık bu yeni formun uygulanmasını zorunlu kılmıştır. Böylelikle DKAB-Meslek dersi öğretmeninin sahip olması gereken niteliklere ilişkin özgün katılımcı görüşlerinin takibinin mümkün olması amaçlanmıştır.

Katılımcıların ifadelerinden yola çıkarak, DKAB-Meslek Dersi öğretmenin sahip olması gereken özellikler üç ana başlık altında toplanmıştır:

1. DKAB-Meslek Dersi Öğretmenin Mesleki Yeterlikleri
2. DKAB-Meslek Dersi Öğretmenin Dini Açıdan Sahip Olması Beklenen Özellikleri
3. DKAB-Meslek Dersi Öğretmenin Toplumsal Açıdan Sahip Olması Beklenen Özellikleri

DKAB-Meslek Dersi Öğretmenin mesleki yeterlikleri altı alt başlıkla detaylandırılmıştır:

1. DKAB-Meslek Dersi Öğretmenin Öğrencisine Karşı Sorumlulukları
2. Alan Bilgisi
3. Metot Bilgisi
4. Genel Kültür
5. İletişim Becerisi
6. Kişilik Özellikleri

Katılımcılarımızın DKAB-Meslek Dersi öğretmenin sahip olması gereken niteliklere ilişkin ortak görüşleri aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir.

**Tablo 4:** DKAB-Meslek Dersi Öğretmenin Öne Çıkan Mesleki Nitelikleri

Mesleğini Sevmek
Mesleki Gelişim ve Güncelleme
Mesleki Etik ve Sorumluluklar
Mesleki Adanmışlık ve İdealler
Hedefler ve Amaçlar

2 Krş; MEB, Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri, 2017; DKAB Öğretmeni Özel Alan Yeterlilikleri, 2008; TED, 2009; OECD, 2019.

DKAB-Meslek dersi öğretmenlerinin sahip olması beklenen nitelikleri ve bu niteliklerin belirlenmesindeki faktörlerin ele alındığı bu bölümde akademisyenler, öğretmenler ve öğrenciler arasında beklenti farklılıkları ve ortaklaşmaları alanlar tespit edilmiştir. Üç kategoriden katılımcının DKAB-Meslek dersi öğretmenin sahip olması gereken özellikler konusunda “Meslek sevgisi”, “Mesleki bilinç sahibi olma” ve “Mesleki etik kurallara riayet” üçlü sacayağı üzerinde görüş birliğine sahip olduğu görülmüştür. Katılımcılar, öğretmenin bu üçlü sacayağını merkeze alarak mesleği ile bağ kurduğunda mesleğini “para kazanılan bir meslek” olarak görmeyeceğine inanmaktadır. Böylelikle öğretmenin mesleki düzleşme tehdidi karşısında ideallerini koruyabileceği düşünülmektedir. Katılımcılara göre öğretmenin ideal sahibi olması onun entelektüel becerilerini geliştirmesini ve mesleğine transfer etmesini mümkün kılacaktır.

**Tablo 5:** DKAB-Meslek Dersi Öğretmenin Öğrencisine Karşı Öne Çıkan Sorumlulukları

Öğrenciyi Tanıma ve Anlama

Öğrencilere Değer Verme ve Motive Etme

Öğrenciyle Yakından İlgilenme ve Destekleme

Pozitif ve Destekleyici Eğitim Ortamı

Empati ve Anlayış Gösterme

DKAB-Meslek dersi öğretmenlerinin mesleki yeterlikleri çerçevesinde, öğrencilerine karşı önemli sorumlulukları olduğu belirtilmiştir. Öğretmenlerin öğrencileri ile kuracakları ilişkinin, öğrenciye değer verme, öğrenciyi tanıma ve öğrencinin hayatına dokunma unsurları etrafında şekillendiği vurgulanmıştır. Öğrenciyi tanıma, ismini bilmekten sosyo-ekonomik durumunu ve ilgi alanlarını anlamaya kadar geniş bir yelpazeyi kapsamaktadır. Akademisyen katılımcılar, öğretmenin öğrencisini tanımmasının ve anlamasının, öğrenciye doğru bir eğitim atmosferi sunmasını sağlayacağını belirtmişlerdir. Bazı çalışmalarda öğretmenlerin öğrencilerine isimleriyle hitap etme konusunda yeterli oldukları görülürken (Fakıoğlu Bağcı, 2012; Uçar, 2004), bazı çalışmalarda ise yeterli bulunmadıkları tespit edilmiştir (Kaya, 2018). Ayrıca, öğretmenlerin öğrencinin gelişimsel sorunlarına çözüm bulma yeterliklerinin düşük olduğu da araştırma bulgularına yansımaktadır (Işıkdoğan, 2006).

Öğretmen katılımcılar, DKAB-Meslek dersi öğretmenin “öğrencisini sevmeye” yeterliğini öne çıkarmış ve öğretmenlerin öğrencilerine bir ebeveyn gibi yaklaşmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Kalkan’ın çalışması, öğrencilerin öğretmenlerini “baba-anne” gibi gördüklerini, ancak bazı olumsuz metaforların da kullanıldığını ortaya koymuştur (Kalkan, 2022).

Öğrenci katılımcılar, öğretmenlerinin öğrencileri motive etme becerisinin önemli olduğunu vurgulamışlardır. Sekülerleşme, yeni dini akımlar ve medya etkisi gibi faktörler nedeniyle öğrencilerin din dersine karşı motivasyonlarının düşük olduğunu ve öğretmenlerin dinin önemini vurgulayarak bu motivasyonu artırmaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin sadece eğitimde değil, hayatın tümünde rehber olma sorumluluğuna dikkat çekilmiştir.

**Tablo 6:** DKAB-Meslek Dersi Öğretmeninin Öne Çıkan Alan Bilgisi Yeterlilikleri

Kur'an ve Arapça Bilgisi	Sağlam bir Kur'an bilgisine ve düzgün Kur'an okuma yeteneğine sahip olma. Sağlam bir Arapça bilgisine sahip olma. Ders anlatırken ayet ve hadislerin Arapçalarını ezbere okuma.
İslami İlimler ve Uzmanlık Alanları	Fıkıh, Hadis, Tefsir, İlmihal, Kelam, Siyer, İslam tarihi, Peygamberler tarihi, Kelam, Akaid gibi İslami ilimler konusunda farklı bakış ve yorumlardan haberdar olma. Güncel tartışmaları ve fetvaları takip etme. Dinin maksadı, temel kaynakları ve ilkelerini çok iyi bilme.
Genel Alan Bilgisi ve Uzmanlık	Alanında donanımlı olma. İslami ilimlerin bugünkü modern bilimlerle irtibatı konusunda bilgi sahibi olma.

Katılımcılar, DKAB-Meslek dersi öğretmenlerinin alan bilgisi ve mesleki yeterlikleri üzerine görüşlerini paylaşmışlardır. Akademisyen katılımcılardan bazıları öğretmenin alan bilgisinin mesleki sorumluluğun temeli olduğunu belirtirken, bazıları İslami ilimlerde eksiklikler ve beklentilere dikkat çekmiş, bazıları ise Felsefe ve Din Bilimleri alanında yetkin olmanın mesleki becerileri güçlendireceğini ifade etmiştir. Öğrenci katılımcılar, öğretmenin dini bilgi konusunda net ve güncel meselelere duyarlı olmasını beklediklerini, akademisyenlerin bilimsel yaklaşımı önceliklerini ve dini tarihte kalmış bir alan olarak gördüklerini söylemişlerdir. Ayrıca, öğretmenlerin sadece İslami ilimlerde değil, Felsefe ve Din Bilimlerinde de donanımlı olmaları gerektiğini vurgulamışlardır. Öğretmen katılımcılar ise alan bilgisinin öğretmenin itibarıyla doğru orantılı olduğunu, bilgi zafiyetinin otoritesini zedeleyeceğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin dünyadaki değişimlere ayak uydurarak kendilerini geliştirmeleri ve dinin maksadı, temel kaynakları ve ilkelerini iyi bilmeleri gerektiğini vurgulamışlardır. Alan yazınında DKAB-Meslek dersi öğretmenlerinin genel olarak kendilerini yeterli gördükleri anlaşılmıştır (Gün, 2020; Yorulmaz, 2014; Çelik, 2010). Ancak, ders özelinde incelendiğinde, özellikle Arapça ve Kur'an-ı Kerim derslerine ilişkin öz yeterlik algılarının düşük olduğu görülmüştür (Aras, 2018; Yorulmaz, 2014).

**Tablo 7:** DKAB-Meslek Dersi Öğretmeninin Öne Çıkan Metod Bilgisi

Dersi Etkili İşleme

Görsel ve Teknolojik Materyaller Kullanma

İnteraktif ve Çeşitli Öğretim Teknikleri Kullanma

Öğrenciye Uygun Dil Kullanma

DKAB-Meslek dersi öğretmenlerinin mesleki yeterlikleri değerlendirilirken, akademisyen ve öğretmen katılımcılar “nasıl öğreteceğini bilmeyi”, öğrenci katılımcılar ise “ilahiyatın dilini dönüştürmeyi” vurgulamıştır. Öğrenci katılımcılar, fakültede kullanılan dilin anlaşılır olmasının önemine dikkat çekmişlerdir. Öğretmen katılımcılar ise fakültede “bilen anlatır” yaklaşımıyla yetiştiklerinden, metod geliştirme konusunda yetersiz kalabildiklerini ifade etmişlerdir. Çeşitli çalışmalarda, DKAB-Meslek dersi öğretmenlerinin farklı metotları kullanma ve öğrenci motivasyonu sağlama konularında yetersiz oldukları görülmüştür (Kaya, 2018; s. 108, Z. Kaya, 2018, Şimşek, 2018; s. 1639, Aşlamacı, 2017; s. 193, Akyürek, 2012; s. 19, Güneş, 2012; s. 479). Dijital öğrenme alanlarının ve bilgi iletişim teknolojilerinin önem kazandığı bu dönemde, öğretmenlerin derslerini farklı eğitim metotları ile bu yönden de? zenginleştirmeleri gerekmektedir. Ancak, öğretmenlerin bilgisayar ve eğitim teknolojilerini etkin kullanma yeterliklerinin düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, DKAB-Meslek dersi öğretmenlerinin çağın gereksinimlerine uyum sağlamaları ve mesleki yeterliklerini geliştirmeleri gerektiğini göstermektedir.

**Tablo 8:** DKAB-Meslek Dersi Öğretmeninin Öne Çıkan Genel Kültür Bilgisi

Dünya Gündemini ve Bilimsel Gelişmeleri Takip Etme

Tarih, Sanat ve Kültür Bilgisi

Teknolojik ve Teknik Gelişmelerden Haberdar Olma

Genel Kültür Bilgisi

Yabancı Dil Bilgisi

DKAB-Meslek dersi öğretmenin genel kültür bilgisi üzerine yapılan değerlendirmede, öğrenci katılımcılar genel kültür bilgisinin alan bilgisini tamamlayıcı bir unsur olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenci katılımcılar, öğretmenlerinin dini konuları bugünkü sorunlarla ilişkilendirmesini ve güncel bir gündeme sahip olmasını istemektedirler. Fakültelerdeki sanat ve genel kültür faaliyetlerinin yetersizliğini eleştiren öğrenciler, öğretmenlerinin çeşitli zevk ve hobilere sahip olmasını beklemektedir. Öğretmen katılımcılar ise genel kültür bilgisinin öğretmenin saygınlığı ve itibarı için önemli olduğunu vurgulamış, Arapça ve bir Batı dilini çok iyi bilmelerini öncelik olarak belirtmişlerdir.

**Tablo 9:** DKAB-Meslek Dersi Öğretmeninin Öne Çıkan İletişim Becerisi

Sorumluluk Alanı
Dil Dönüşümü ve Hitabet
Farklılıkları Yönetme ve Esneklik
Öğrenciyle İlgilenme ve Anlama
İletişim ve İfade Yeteneği
Sınıf Yönetimi ve Hakimiyet
Genel İletişim Becerileri

DKAB-Meslek dersi öğretmenlerinin mesleki yeterlikleri değerlendirilirken, akademisyen katılımcılar öğretmenliği “bir iletişim mesleği” olarak tanımlamış ve öğretmenlerin sosyal ilişkilerinin güçlü olmasına öncelik vermişlerdir. Öğretmenlerin öğrencilerinin yaşadığı kültürü anlamalarının ve iletişimde başarılı olmalarının önemine dikkat çekmişlerdir. Öğrenci katılımcılar ise “sevgi ve saygı” çerçevesinde iletişim kurulmasını vurgulamış, öğretmenin dersteki başarısının kullandığı üslup ve iletişim kalitesiyle belirlendiğini ifade etmişlerdir. Öğretmen katılımcılar, İlahiyatın dilinin öğrenciye uygun hale getirilmesinin önemini ve öğretmenlerin güncel olmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Araştırmalar, etkili DKAB öğretmenin iletişim becerisine sahip olması gerektiğini ve doğru iletişimin öğrencilerin dine karşı olumlu tutum geliştirmesini sağladığını göstermektedir (Kalkan, Atasoy ve Karadağ, 2022; Karadağ ve Kalkan, 2021; Kaya, 2018; Altaş, 2004). Yine araştırmalarda öğretmenlerin iletişim becerileri konusunda kendilerini genellikle yeterli gördükleri de belirtilmiştir (İnan Kılıç, 2022; Gün, 2020; E. Z. Turan, 2017; Zengin, 2013; Koç, 2009; Yazıcı, 2004; Doğan ve Altaş, 2003).

**Tablo 10:** DKAB-Meslek Dersi Öğretmeninin Öne Çıkan Kişilik Özellikleri

Güler Yüzlü Olma
Dürüst ve Güvenilir Olma
Hoşgörülü ve Nazik Olma
Tutarlı ve İnkeli Olma
Erdemli Olma
Öfkesini Kontrol Etme
Adaletli Olma
Üretken Olma
Örnek Olma
Açık Fikirli Olma
Kendine ve Başkalarına Saygı
Kendini Tanıma ve Geliştirme
İyi Niyet ve Empati

Değerlendirmeler DKAB-Meslek dersi öğretmenlerinin kişilik özelliklerinin eğitim performanslarını ve öğrencilerin dini pratikleri içselleştirmelerini önemli ölçüde etkilediğini göstermektedir. Akademisyen ve öğrenci katılımcılar, öğretmenlerin güler yüzlü, bilgilerini yaşayan ve ahlaki yönleri güçlü bireyler olmalarını beklemektedir. Öğretmenlerin dinin mesajını taşıyan kişiler olarak dış görünüş, entelektüel birikim ve iletişim biçimleriyle örnek teşkil etmeleri gerektiği vurgulanmaktadır. Öğretmenlerin söylediği ile yaptığının tutarlı olması ve dini bilgiyi içselleştirerek yaşamaları, öğrenciler ve toplum için rol model olma açısından kritiktir. Alan yazınında da öğretmenlerin dini temsil ve ahlaki davranışlarıyla öğrenciler üzerinde etkili olma özellikleri öne çıkmaktadır (Bayraktar, 2014; s. 330, Gün, 2020; s. 148-149; Taşkın, 2018; Başaran ve Baysal, 2016; Bahçekapılı, 2010; Bulut, 2009).

**Tablo 11:** DKAB-Meslek Dersi Öğretmeninin Dini Açından Öne Çıkan Nitelikler

Dini Sahiplik ve Uygulama

İlim ve İbadet Ahlakı

Peygamberi Örnek Alma

Dini Temsil Yeteneği

Niyet ve Muhasebe

Ahlaki ve Dini Duyarlılık

Katılımcılarımıza göre, dinin insan hayatının tamamını kuşatması, iyi bir yaşam sürme ve ölüm sonrası hayata hazırlanma için temel ilkeler sunması, öğretmenlerin üzerlerindeki sorumlulukları belirlemede önemlidir. DKAB-Meslek dersi öğretmenleri, hassas ve kutsal bir olgu olan dinin öğretimiyle sorumlu tutulmaktadır. Bu sorumluluk, toplumsal taleplerin fazla olması, ahlaki sıkıntılar yaşanan bir toplumda öğrencilerin dini ve ahlaki gelişimlerine katkıda bulunmanın zorunluluğuyla ilişkilendirilmektedir. Öğretmenlik mesleği genel olarak “peygamber mesleği” olarak tanımlanmaktadır ve bu tanımlama, Hz. Peygamber’in “Ben muallim olarak gönderildim” hadisiyle desteklenmektedir (İbn Mace, Mukaddime, 17). Öğretmenin, öğrenciler için bir rol model olması ve din eğitimcisi olarak kutsal bir vazifeyi yerine getirmesi beklenmektedir.

DKAB-Meslek dersi öğretmenin sahip olması gereken nitelikler, öğrencilerin ve toplumun beklentileri doğrultusunda şekillenmektedir. Öğretmenin, din ile özdeşleştirilerek “İslam'ın hakikatlerine hakkıyla vakıf, dünya ahvalinden haberdar, ilim ve felsefeye aşina” olması gerektiği vurgulanmaktadır. Akademisyen katılımcılar, öğretmenin inançlı olmasını öncelerken, öğretmenler ka-

rakterli bir Müslüman olmasını öncelemektedir. Öğrenci katılımcılar ise öğretmenin örnek bir Müslüman olması gerektiğini düşünmektedir. Bu bağlamda, DKAB-Meslek dersi öğretmeninin mesleği sadece bilgi aktarımıyla sınırlamayıp, kendi yaşantısında dinin etkilerinin görülmesini önemseyen bir anlayışla profesyonelce yapması gerektiği düşünülmektedir.

**Tablo 12:** DKAB-Meslek Dersi Öğretmeninin Öne Çıkan Toplumsal Özellikleri

Toplumsal Sorumluluğun Farkında Olma
Toplumu Tanıma ve Duyarlılık
Gündemi Takip Etme
Milli ve Manevi Değerleri Özümseme
Şehri Tanıma ve Kültürel Faaliyetlerden İstifade
Dinî Meseleleri Çeşitli Unsurlarla İlişkilendirme
Psikolojik ve Sosyolojik Unsurları Dikkate Alma

Katılımcılarımız, günümüz toplumunda yaşanan değişimlerin, özellikle kırsal nüfusun azalması, şehirli nüfusun artması, aile yapısındaki değişimler ve medyanın etkisi gibi faktörlerin, DKAB-Meslek dersi öğretmeninin sahip olması gereken niteliklerin şekillenmesinde önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bu değişimler, öğretmenin öncelikli vazifelerinin belirlenmesinde etkili olmaktadır. Özellikle sekülerleşme ve beraberinde getirdiği tartışmalar, öğretmenin işlevlerinin belirlenmesinde kritik bir rol oynamaktadır.

DKAB-Meslek dersi öğretmenlerinin, insanların dinin fonksiyonu ve mahiyeti konusunda motive edilmesinin öncelikli görevleri arasında olduğu vurgulanmaktadır. Ancak bu görevleri yerine getirirken olumsuz din algısı ve yanlış öğrenme geçmişi gibi engellerle karşılaşabilecekleri belirtilmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin bu engelleri aşmak için özellikle öğrencilerle sağlam ve etkili iletişim kurmaları gerekmektedir.

## **İlahiyat Fakültelerinde Öğretmen Yetiştirme Uygulamalarının Yapı ve İşleyişi**

İF'lerde öğretmen yetiştirme programlarının içeriği, yapısı, öğretim yöntemleri, staj uygulamaları gibi faktörlerin ele alındığı bu bölümde katılımcıların genel olarak İF'lerde Pedagojik Formasyon (PF) derslerinin yetersiz olduğunu düşündükleri tespit edilmiştir. PF derslerinin amacının ve öneminin öğrenciler ve hocalar tarafından yeterince anlaşılamadığı, hatta bir yük olarak görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. PF derslerinin organize edilememesinin, insan kaynağı kullanımını olumsuz etkilediği ve daha çok Din Eğitimi Ana Bilim Dalı hocala-



rının uhdesinde yürütülmesinin hem hocaların akademik çalışmaları açısından zorluk oluşturduğu hem de öğrencilerin derslerden alacakları faydayı azalttığı düşünülmektedir. Alan yazını, PF derslerinin verimliliği ve niteliği üzerine çalışmaların yapıldığını ve bu derslerin daha iyi yapılandırılmış ve takip edilebilir uygulama dersleriyle güçlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır (Çetinel, 2022; Uçar ve Bozkurt, 2021; Yıldırım vd., 2019; Gün, 2017; Değirmencioglu, 2003, Çapcıoğlu ve Kızılabdullah, 2022; Arseven ve Orhan, 2018 vb.).

Katılımcılar, PF derslerinin teorik kalması ve uygulamanın yetersiz olmasının derslerin verimliliğini olumsuz etkilediğini düşünmektedir. Öğretmenlik uygulamalarının yeterli düzeyde yapılamaması, okul tecrübesinin eksik aktarılması ve uygulamadaki sorunların ihmal edilmesi öğrencilerin öğretmenlik hazırlık süreçlerini olumsuz etkilemektedir. Bu durum, öğrencilerin meslekle ilgili özgüvenini azaltmakta ve PF derslerinin formalite olduğu algısını güçlendirmektedir. Alan yazını da bu noktada, öğretmenlik uygulamasının en az iki dönem olması gerektiğini ve PF derslerinin daha iyi yapılandırılmış ve takip edilebilen uygulama dersleri ile güçlendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Katılımcıların PF derslerine ilişkin yorumları, Türkiye'deki eğitim politikalarının din eğitimine etkisi nedeniyle bir güvensizlik atmosferi olduğunu göstermektedir. PF derslerinin akademik açıdan ele alınmasını güçleştiren bu durum, İF'lerin misyon tartışmalarıyla ilintilidir. PF derslerinin organize edilememesi, insan kaynağı kullanımını olumsuz etkilemekte ve dersleri alan öğrencilerde motivasyon eksikliğine yol açmaktadır. Katılımcılar, genel olarak öğretmenlik mesleğine yönelik PF derslerinin yetersizliğini vurgulamış ve bu derslerin eğitim kavramı içinde ele alınması gerektiğini savunmuşlardır. İF'lerin eğitim programının bir eğitimci yetiştirme hedefine yönelik olması gerektiğine dikkat çekmişlerdir. Bununla birlikte, alan yazını da PF derslerinin istikrarsızlığının öğretmen yetiştirme kalitesini olumsuz etkilediğini ve uygulamanın yetersizliğinin öğretmenlik mesleğinin itibarını azalttığını ortaya koymaktadır (Z. Kaya, 2023; Çetinel, 2022; Demirtaş ve Kırbaç, 2016; Yıldırım ve Vural, 2014; Sincar, 2014).

## **İlahiyat Fakültelerinde Öğretmen Yetiştirme Çalışmalarının Eğitim Ortamı İçinde Gerçekleşme Koşulları**

Katılımcılar İF'lerde öğretmen yetiştirme uygulamalarının gerçekleştiği eğitim ortamını fakülte programı, fakültenin sosyolojik ve kültürel yapısı, akademik üretim biçimi, pedagoji anlayışı açılarından ele almışlardır. Mesleki formasyonun kazandırılmasında fakültenin eğitim atmosferinin sınırlılıkları olarak görülen

bu unsurlar ayrıntılı olarak işlenmiştir. Katılımcılar fakülteedeki eğitim ortamını sadece DKAB-Meslek dersi öğretmeni yetiştirme açısından değil, genel anlamda kapsamlı bir şekilde ele almıştır. İlahiyat Fakülteleri'nin eğitim programları ve yapısal düzenlemelerinin ele alınarak derinlemesine incelendiği bu bölümde İF'lerin eğitim ortamının temel özellikleri 6 başlık altında özetlenmiştir.

**Tablo 13:** İlahiyat Fakültelerinin Eğitim Ortamının Özellikleri

Kapalı Kültür	Akademik çalışma alışkanlıklarının yalıtılmasını ve fakültelerin ana kampüslerden fiziksel olarak ayrılmış olmasını ifade etmektedir.
Güncellik Sorunu	Programların güncel meselelere cevap üretememesi ve bu nedenle toplumdaki ve toplumsal gerçeklerden yalıtılmasını ifade etmektedir.
Korumacı Refleks ve Değişime Direnme	İF'lerin toplumsal değişim karşısında konumlanamaması seküler hayat tarzı ve farklı dini yorumlar karşısında korumacı bir tutum sergilemesine neden olmuştur. Fakültelerin ideolojik tasarımlı eğitim politikalarının tehdidi ile başa çıkma isteğini ifade etmektedir.
Mesleki Tekillik	İF'lerin genellikle akademik odaklı bir eğitim yaklaşımı benimsemesi ve öğrencilerini akademik kariyer için yetiştirmeye odaklanması, mezunların sadece akademik alanda uzmanlaşmasına neden olabilmektedir. Bu durum, mezunların toplumsal ihtiyaçlara yanıt verme becerilerini kısıtlayabilmekte ve fakültelerin toplumla etkileşimde bulunma kapasitesini azaltabilmektedir. İF'lerin, mezunlarını istihdam alanlarına yönelik yeterli mesleki formasyonla donatamaması da eleştirilen bir diğer husustur. Mesleki tekillik eğitimin teorik kalmasına yol açmaktadır.
Dini Çeşitliliğin İhmal Edilmesi	İF'lerin genellikle belirli dini görüşlere veya ekollere odaklanması, farklı dini yorumları ve çeşitliliği ihmal etmelerine yol açtığı düşünülmektedir. Bu durum, öğrencilerin dini çeşitliliği anlamalarını ve toplumsal farklılıklara uygun olarak hazırlanmalarını zorlaştırabilmektedir. İF'lerde mesleki tekillik benimsenmesinin önemli sonucu "dini çeşitliliği ihmal" edilmesidir. Dini çeşitliliğin ihmal edilmesi, öğrencilerin toplumsal çeşitliliğe hazırlıksız olmalarına ve topluma yabancılaşmalarına neden olabildiği düşünülmektedir. Fakülte dini okuma ve anlama sürecinin belirli görüşlerle sınırlı tutulmasının, öğrencileri fikren homojenleştirebildiği ve farklı görüşlere sahip öğrencilerin kendilerini ifade etmelerini zorlaştırabildiğine inanılmaktadır.
Bilgi Aktarımı ve Teorik Odaklı Eğitim	İF'lerin genellikle bilgi aktarımı ve teorik odaklı bir eğitim tarzını benimsemeleri, mezunların sadece teorik bilgiye sahip olmalarına ve bu bilgiyi pratik yaşamda uygulamakta zorluk çekmelerine yol açabildiği düşünülmektedir. Bu durum, mezunların toplumsal ihtiyaçlara uygun şekilde donanımlı olmalarına ve etkili bir şekilde toplumla etkileşim kuramamalarına neden olabilmektedir.

Bu temel özellikler, İF'lerin eğitim ortamının toplumsal ihtiyaçlarla uyumlanmakta zorlandığını ve öğrencilerin hem akademik hem de mesleki açıdan yetersiz kalabildiğini ortaya koymaktadır. Fakültelerin programlarının ve eğitim ortamlarının, dini bilgiyi ve pratiği çağdaş sorunlarla ilişkilendirememesi, mezunların toplumsal yaşamda etkili olmasını engellemektedir. Güncellik

sorununun en önemli nedeni ve sonucu olarak “toplumsal değişim karşısında konumlanamama” meselesi İF’lerin toplumsal beklentiler ile geleneksel alışkanlıkların çatışmasını derinden yaşadığını göstermesi açısından kritiktir. Toplumun hızla değişimi karşısında gelenekselci ve muhafazakâr tutumun fakültelerin kendilerini doğru konumlandıramamasına neden olduğu düşünülmektedir. Saha dönemsel değişimler ve kuşak farklılıkları karşısında sorun yaşarken fakültenin korumacı pozisyonu makasın açılmasını hızlandırmış gözükmektedir. İçerik ve sonucu açısından fakültelerin doğrudan odağında olması gereken kuşak farklılıkları, dine bakışta yaşanan değişim ve kırılmalar, teknoloji, bilgi enformasyon teknolojileri, yeni ideolojik akımlar, sekülerleşme, siyasi oluşumlar, ailenin değişimi vb. toplumsal değişimin ana alanları fakültenin eğitim atmosferine beklenen düzeyde etki edememiş gözükmektedir.

Dini çeşitliliği ihmalin öğrencilerin toplumsal çeşitliliğe hazırlıksız olmalarına ve topluma yabancılaşmasına neden olduğu kanaati dikkat çekmiştir. Derslerle güncel hayatın yeterince irtibatlandırılmaması ve güncel sorunların fakültede yeterince tartışılmaması gibi durumlarla pekişen “mesleki yabancılaşmanın” fakülte mezunlarının muhataplarını tanıma ve anlamada zorluklara neden olduğu anlaşılmıştır. Fakültede dini okuma ve anlamının belli görüş ve yorumlarla sınırlı tutulmasının “tek tipçi” ve “tek bir bakış açısından” beslenen öğrencileri “fikren homojenleştirdiğine” inanılmaktadır.

Bu durum, İF’lerin öğrencilerini toplumsal ve mesleki çeşitliliğe hazırlama kapasitesini sınırlayabilecek ve mezunların toplumla etkileşimini olumsuz etkileyebilecektir. Bu nedenle, İF’lerin daha kapsayıcı ve çeşitliliği destekleyen bir eğitim yaklaşımı benimsemeleri gerekmektedir.

Fakültenin eğitim ortamının öğretmen yetiştirme kapasitesi açısından dikkat çekici bir başka husus da katılımcıların fakülte programına ilişkin değerlendirmeleri olmuştur. Katılımcılar, fakülte programının en büyük sorununun “bütünlük” eksikliği olduğunu vurgulamışlardır. Bu eksiklik hem disiplinlerin birbirleriyle irtibatsızlığı hem de program yoğunluğu ile ilgili gözükmektedir. Farklı disiplinler arasındaki irtibatsızlığın aynı disiplinde de parçacıklı bir yapıya yol açtığı belirtilmiştir. Bu durumun, öğrencilerin derinleşmesini engellerek zihinsel bulanıklığa neden olduğu ve derslerin sadece not/ders geçmeye indirgenmesine yol açtığı ifade edilmiştir.

Öğrenci katılımcılar, fakülte programının yoğunluğu ve bütünlük teşkil etmeyen yapısı karşısında kendilerini “gardıyan” ve “heybe” metaforları ile tasvir etmişlerdir. Bu durum, fakültenin ana misyonu olan dini bilgi üzerine araştırma

ve düşünmenin aksine bir sonucun ortaya çıktığını göstermektedir. Öğretmen katılımcılar, fakülte programının çeşitlilik açısından doyurucu olduğunu, ancak işleyişinde aksaklıklar yaşandığını belirtmişlerdir. Akademisyen ve öğretmen katılımcıların “bütünlük” ve “koordinasyonsuzluk” şeklinde ifade ettiği disiplinlerin tamamlayıcı ve inşa edici yönlerinin programa yansımamasının öğrenciler tarafından da fark edilmesi önemli bir bulgudur. Öğrencilerce bütünlük ve derinlik sunmayan programın ezberci eğitim anlayışını kurumsallaştırdığı ve öğrencilerin edindikleri bilgiyi işlevsiz hale getirdiği düşünülmektedir. Bu durum, öğrencilerin İF’lerde aldıkları bilgiyi nerede ve nasıl kullanacaklarına dair bilinçlerinin olmadığını göstermesi açısından ciddi bir sorunu işaret etmektedir.

Katılımcılar, fakülte programının eleştirilen bir başka yönünün disiplinlerin genel ilmi birikimden “yalıtılmış” olması olduğunu belirtmişlerdir. Disiplinlerin sadece dini imkânlarla ele alınmasının, fakülte programının hem iç bütünlüğünü hem de genel ilmi birikim içerisindeki yerini zayıflattığı görülmüştür. Disiplinlerin genel ilmi birikim içerisindeki yerlerinin belirlenememesi, kültürel karşılaşmaların ve dini-kültürel ayrımların anlaşılmasını zorlaştırmaktadır. İlahiyat ilimlerinin bütünlük içinde anlaşılması için bu karşılaşmaların doğru yorumlanması ve genel ilmi birikimle ilişkilendirilmesi gerekmektedir. Ancak, ilahiyat ilimlerinin genel bilim anlayışından ayrık görünmesi, modern üniversite kurgusu ve genel akademik tavrın bir sonucu olarak değerlendirilmiştir. Bu durum, din alanının anlaşılmasını her iki anlayışın da zorlaştırdığına işaret etmektedir.

Fakülte programlarının öğrencilerine mesleki yeterlik kazandırmadığı da kritik edilen bir diğer husustur. Fakülte programlarının amaç ve işleyişinin, istihdam sağlayan kurumların beklentileri ile uyuşmadığı belirtilmiştir. Fakültenin en büyük istihdam alanı olan Millî Eğitim Bakanlığının(MEB) temel şartlarından biri olan PF derslerinin program içerisindeki konumunun belirsizliği önemli bir sorun olarak vurgulanmıştır. PF derslerinin fakülte programının bir parçası mı yoksa ayrı bir organizasyon mu olduğu hala netlik kazanmamıştır.

Katılımcılar, fakülte programlarının öğrencilerini disiplinlere dair genel bilgi sahibi yaptığını ifade etmekle birlikte, fakülte için temel kabul edilen Kur’an-ı Kerim ve Arapçanın öğretilmesinde zafiyetler yaşandığını belirtmişlerdir. Katılımcılar, fakülte programlarının öğrencilerine Arapça öğretilmemesinin temel sebebinin klasik metin okuma ile modern konuşma yöntemleri arasında istikrar sağlanamaması olduğunu düşünmektedir. Bu durum, öğrencilerin Arapçadan ilmi çalışmalarında ve mesleki hayatlarında yeterince faydalanamamalarına yol açmaktadır. Sınıfların kalabalık olması ve hatalı öğrenme geçmişi gibi neden-

lerle, öğrencilerin istenilen düzeyde Kur'an-ı Kerim öğrenememesi önemli bir bulgu olarak ortaya konmuştur. Bu zafiyetler, fakültenin temel misyonunu yerine getirme konusunda ciddi sorunlar yaşadığını göstermektedir. Alan yazınında Arapça ve Kur'an-ı Kerim öğretiminde yaşanan zafiyetleri gösterir pek çok çalışmanın var olması programın mesleki becerileri kazandırma kapasitesi açısından dikkat çekicidir (Akyürek, 2019; s. 221-222, Tosun, 2015; s. 89, Alemdar, 2008; s. 178-179, Altıntaş ve Kirenci, 2019, Karataş, 2019, Gün, 2017; s. 159, Abır, 2015; s. 82, Yorulmaz, 2014; s. 307, Taşçı, 2006; s. 40, Koç, 2003, Köylü, 2013; s. 29). Programın bir diğer eleştiri alanı ise sanat eğitimidir. Sanat eğitiminin fakülte programının amacına ulaşmasında önemli bir tamamlayıcı unsur olduğu belirtilmiş, ancak istenilen farkındalık düzeyine erişilemediği ve bu nedenle programın asli bir unsuru olarak konumlandırılmadığı eleştirilmiştir. Alan yazınında Azaklı ve Özkan'ın (2023) İF öğrencilerinin İslam sanatları tarihi dersine yönelik tutumlarını inceledikleri çalışmalarında öğrencilerin İslam sanatları tarihi bilgisinin gelecekte meslek hayatlarında önemli olduğunu ifade etmesi bizim çalışmamızı destekler niteliktedir.

Katılımcılar, ilahiyat programlarında cari olan bölüm tasnifinin dışına çıkarak (Temel İslam Bilimleri, Felsefe ve Din Bilimleri, İslam Tarihi ve Sanatları) Temel İslam Bilimleri, Felsefe programları ve Sosyal Bilimler (din eğitimi, din sosyolojisi, din psikolojisi vb.) şeklinde sınıflandırma yapmışlardır. İlahiyat programlarının İslami İlimler ve Felsefe programlarında kısmen başarılı olduğunu ancak Sosyal Bilimler alanında istenilen düzeyde başarıyı yakalayamadığını belirtmişlerdir. Sosyal bilimlerin, öğrencilerin toplumu ve insan davranışlarını anlaması, toplumsal problemlerin kaynağını analiz edebilmesi açısından önemli olduğu vurgulanmıştır. Ancak, Sosyal Bilimler derslerinin İF programlarında hem ders saati olarak hem de derslerin konumlandırılması noktasında problemlerle karşılaştığı ve bu eksikliğin seçmeli derslerle giderilmeye çalışıldığı ifade edilmiştir.

İF programlarının bütünlük, derinlik ve mesleki becerileri kazandırma performansları açısından eleştirilen bir diğer yönü, öğrencilerin eğitim sürecindeki durumudur. Bir akademisyen katılımcının ilahiyat öğrencisini "paçasını sıvamış, ayağını suya sokmuş, yüzme öğrendiğini iddia eden biri" olarak tasvir etmesi, programın mesleki yeterlilik kazandırma konusundaki zayıflıklarını göstermesi açısından dikkat çekicidir. Öğrenci katılımcılar, fakülte programının işleyişini pedagojik açıdan yetersiz bulduklarını, özellikle öğrenci merkezli eğitimin uygulanmadığını ve öğrenciyi pasifize eden bir öğretim ortamının sürdürüldüğünü ifade etmişlerdir. Bu tespitler, İF'lerin eğitim ortamının güncel durumunu

anlamak açısından kritiktir. Programda önemli bir eksiklik olarak ifade edilen bütünlük, koordinasyonsuzluk gibi unsurların öğrencilerin zihinlerinin parçalanmasına neden olduğu düşünülmektedir. Böylelikle öğrencinin fakültede edindiği bilgiyi işlevsel hale getirmekte zorlandığı düşünülmektedir. Disiplinlerin genel ilmi birikimden yalıtılmış olduğu düşüncesi de bunu pekiştirir niteliktedir.

Katılımcılar, İF programlarının istenilen düzeyde organize olamamasını bölümler arasındaki yıkıcı rekabete bağlamaktadır. Bu rekabet, bölümlerin (Temel İslam Bilimleri, Felsefe ve Din Bilimleri, İslam Tarihi ve Sanatları) birbirini küçümsemesi, önemsiz bulması ve değersizleştirilmesi şeklinde olup, akademik kadroların şekillenmesinden ders dağılımlarına, lisansüstü çalışmalardan ilmi organizasyonlara kadar etkisini hissettirmektedir. Bu durumun, İF programlarının organizasyonunu ve öğrenciler arasındaki havayı olumsuz etkilediği anlaşılmıştır.

Fakültede üretilen akademik dilin, istihdam alanlarında kullanışlı olmaması bir diğer eleştiri konusu olmuştur. Din dilinin sahada kullanışsız olması, mezunların iletişim becerisini olumsuz etkilemekte ve mesajın hedef kitleye ulaşmasını zorlaştırmaktadır. Fakülte programının bir parçası olan akademik müktesebatın bu dille yazılmış olmasının, günümüz meselelerine hitap edebilmeyi güçleştirdiği düşünülmektedir. Akademik ilahiyat dilinin eğitim öğretim faaliyetlerinde araç olmaktan çok amaç haline getirilmesinin, bu krizi derinleştirdiği anlaşılmıştır.

Öğrencilerin zihninde fakültenin misyonuna dair bir fikrin oluşmamış olması önemli bir bulgudur. Programdaki dağınıklık ve bölümler arasındaki koordinasyonsuzluk, öğrencilerin zihninde dini bilginin ve davranışların tutarlı bir bütünlük oluşturmadığı, aksine seküler bakışı güçlendirecek bir zihni dağınıklık oluşturduğu tespiti dikkat çekicidir. Temel İslam Bilimleri ve Felsefe ve Din Bilimlerinin insan kaynağı ve disiplinler arası temasının eksikliğinin, öğrencilerin dine bakış açısında çatlaklar oluşturduğu ve fakültelerin kendi içinden başlayan bir soyutlanma sürecine evrildiğini göstermektedir.

## **İlahiyat Fakültelerinde Öğretmen Yetiştirme Açısından İnsan Kaynağına Bakış**

İF’lerde öğretmen yetiştirme açısından fakültenin eğitim ortamının önemli bir belirleyicisi de insan kaynağıdır. Katılımcıların akademisyen ve öğrencilere ilişkin değerlendirmelerinin ele alındığı bu bölümde ayrıntılı profil analizleri ortaya çıkmıştır. Katılımcılar, akademisyenlerin fakültede üstlendikleri rolü “akademisyen yetiştirme” ve “din bilimi uzmanlığı” olarak tanımlamıştır. Katılımcıların ifadelerine göre, İF’lerdeki akademisyen profili şu şekilde özetlenebilir:

**Tablo 14:** İlahiyat Fakültelerinde Akademisyen Profili

Konfor Odaklı

Akademik İzolasyon

Düşünce Aktarıcısı

Dini Nesneleştirme

Rol Model Olma Eksikliği

İslam Düşünce Geleneği ile Bağın Zayıflığı

Disiplinler Arası Çalışma Eksikliği

İletişim Eksikliği

Rekabetçi Yaklaşım

Toplumsal Meselelere Duyarsızlık

Değişime Kapalılık

Teori Odaklı Çalışma Biçimi

Öğretmen ve öğrenci katılımcılar akademisyenlerin akademik konfor içinde meselelere yaklaşmalarını, teoriyi ön planda tutmalarını ve uzmanlık alanları dışındaki sorunlara cevap üretmemelerini eleştirmektedir. Bu durumun, toplumsal ihtiyaçlara yönelik soruların sorulmadığı ve gerçek sorunların gözletilmediği bir akademik alışkanlık oluşturduğu ve akademik din dilinin topluma hitap eden dilden kopmasına yol açtığını ifade etmişlerdir. Ayrıca, fakülte hocalarının istihdam alanlarına olan farkındalıklarının düşük olmasının, akademik dil ve vaaz dili arasında bir uyumsuzluk yarattığını söylemişlerdir. Öğretmen katılımcılar da akademisyenlerin vaaz dili ile akademik dil arasında bir denge kurmaları gerektiğini vurgulamıştır.

Öğrenci katılımcılar, fakültede sunulan eğitim ortamının pedagojisini değerlendirirken akademisyenlerin alanlarına göre farklılıklar gösterdiğini belirtmişlerdir. Felsefe ve Din Bilimleri alanında ders veren akademisyenler, iletişimde ve Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT) kullanımında daha yenilikçi ve rahat bulunurken, Temel İslam Bilimleri alanında ders veren akademisyenler daha geleneksel ve kapalı bir yaklaşıma sahip olarak değerlendirilmektedir. Özellikle formasyon derslerinde BİT kullanımının yaygın olduğu, sunumlar ve slaytlarla ders anlatımının benimsendiği gözlemlenmiştir. Ancak öğrenciler Temel İslam Bilimleri alanından akademisyenlerin Kelam gibi derslerde BİT kullanımının düşünceye ket vuracağı endişesi dile getirmiştir. Bu durumun fakülte programlarının teoriye, formasyon derslerinin ise pratiğe odaklanmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Katılımcılarımız fakültede hem öğrenciler arasında hem de akademisyenler arasında iletişim sorunlarının olduğunu belirtmiştir. Akademisyenlerin iletişim becerilerinin ve disiplinler arası çalışma alışkanlıklarının yetersizliğinin, fakül-

te içindeki bölünmüş yapının sürdürülmesine neden olduğu düşünülmektedir. Her akademisyenin kendi dersini en önemli ders olarak görmesinin ve diğer dersleri gereksiz olarak algılamasının, fakülte içindeki disiplinler arası rekabeti ve iletişimsizliği artırdığı ifade edilmiştir. Öğrencilerin de bu durumdan etkilendikleri, Temel İslam Bilimleri derslerinin merkezde olduğu ve Felsefe ve Din Bilimleri derslerinin ikinci plana atıldığı düşünülmektedir. Temel İslam Bilimleri derslerinin ezber ve rivayet paylaşımı üzerine kurulmuş olmasının, fakültelerin ilmi anlamda arşiv gibi kalmasına yol açtığı düşünülmektedir.

Katılımcılar, akademisyenlerin dinin birer temsilcisi olarak görüldüğünü ve onların dini bilginin gereğini yerine getirmeleri, insanlara rol model olmaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu yaklaşım, DKAB-Meslek dersi öğretmenlerine ilişkin beklentilerle paralellik göstermektedir. DKAB-Meslek dersi öğretmenlerinin sadece bilgi aktaran kişiler olmalarının ötesinde, dini temsil eden figürler olarak davranmaları gerektiği düşüncesi burada da akademisyenler üzerinde kendini göstermiştir. Katılımcılar, fakülte hocalarından dini motivasyonun etkisiyle zaman ayırma, bilgi-amel uyumu, üslup, mesleki etik, toplumsal sorumluluk gibi konularda yüksek standartlar beklemektedir. Bu beklentiler, akademisyenlerin sadece akademik bilgi ile değil, aynı zamanda dinin pratiğini ve öğretisini temsil eden kişiler olmalarını gerektirmektedir.

Katılımcılarımız arasında akademisyenlerin topluma, öğrencilere ve meslektaşlarına karşı beklenen düzeyde sorumluluk almadıkları yönünde bir algının olduğu görülmüştür. Bu sorumluluk eksikliğinin, öğrencilerin mesleki yeterlilik kazanmalarını engellediği ve fakültenin toplumsal itibarını zedelediği düşünülmektedir. Akademisyenlerin rol model olma konusundaki yetersizlikleri, öğrenciler ve diğer akademisyenler tarafından eleştirilmiştir. Akademisyenlerin toplumsal değişimlerle birlikte değişim geçirdiği ve bu değişimin olumsuz örneklerle yol açabileceği ifade edilmiştir. Derslerine geç gelmeleri, öğrencilerine yeterli zaman ayırmamaları, dini bilgilerinin teoride kalması gibi durumlar olumsuz örnekler arasında gösterilmektedir. İslam düşünce geleneğini dışlayan veya olumsuz bir üslupla konuşan akademisyenlerin varlığının, İF'lerde seküler bir ortam oluşmasına neden olduğunu düşündürmektedir. Akademisyenlerin rol model olma konusundaki yetersiz olmaları ve öğrencilerin istihdam alanlarına yönelik farkındalıklarının düşük olması, fakültenin toplumsal beklentileri karşılayamaması ile ilişkilendirilmiştir.

Çalışmamızda akademisyen katılımcılar, fakültedeki rollerine ilişkin olarak diğer katılımcılardan farklı bir perspektif sunmuşlardır. Akademisyenler, dini ele alış



biçimleri ve toplumsal meselelere karşı gösterilen mesafeli ve sınırlı tepkiler nedeniyle üretilen din dilinin bir “sekülerleşme” eğilimi yarattığını belirtmişlerdir. Bu durumun, fakültelerde akademik düzeyde “sekülerleşmenin” kurumsallaşmasına yol açabileceği düşünülmektedir. Akademisyenler, toplumsal meselelere karşı “duyarsızlaşma” ile sonuçlanabilecek bu duruşun, İF’lerde sekülerleşmenin yerleşmesine neden olabileceğini ifade etmişlerdir. Akademisyenler için dinin akademinin bir nesnesi olduğuna dair görüşler de fakültelerdeki akademik düzeydeki sekülerleşmeye işaret etmesi açısından dikkate değerdir.

Öğrenciler arasında, fakülte hocalarının mesleğe hazırlama konusundaki rolleri hakkında iki farklı görüş bulunmaktadır. Bir grup, akademisyenlerin mesleğe hazırlamada öncelikli sorumlu kişiler olduğunu düşünürken, diğer grup, akademisyenlerin daha üst düzeyde kalıp mesleki gerekliliklerle ilgilenmemesi gerektiğini savunmaktadır. Bu farklı bakış açılarının, akademisyenlerin kendilerini konumlandıkları pozisyon ve fakültenin mesleki hayattan farklı olan ortamıyla ilişkili olduğu söylenebilir.

Akademisyenler, İF’lerdeki en önemli sorunlardan birinin “fakülte hocalığı kültürünün oturmamış” olması olduğunu belirtmektedir. Bu kültürün oturmamış olmasının nedenlerini şöyle ifade etmişlerdir:

- Ders vermeye doktora sonrası başlanması,
- Asistanlık sisteminin araştırma görevliliği yönünde değişmiş olması,
- Fakültede verilen formasyon derslerinin nitelik olarak düşük olması.

1980 sonrası YÖK yapılanması, geleneksel insan yetiştirme düzeninin modern yükseköğretim sistemi içerisinde önemli bir dönüşüm geçirmesine neden olmuştur. Bu dönüşüm, usta-çırak ilişkisi üzerine kurulu geleneksel sistemi ortadan kaldırmıştır. Asistanların hocaların yanında derslere girmesi ve ders işleyişini gözlemlemesi gibi uygulamalar, modern yükseköğretim sistemi içinde kaybolmuş ve bu da fakülte kültürünün oturmamış olmasına yol açmıştır. Yükseköğretim sisteminde araştırmacı ve eğitimci hoca statülerinin yer almaması, hocaların akademik konumlandırılma durumlarını karmaşık hale getirmektedir. Araştırmacı akademisyenliğin, eğitimci akademisyenliğe göre daha konforlu ve beklentiler açısından daha az sorumluluk içerdiği düşünülmektedir. Katılımcıların akademisyenlere yönelik “din bilgisi uzmanlığı”, “konformist”, “fil dışı kule içinde” gibi tanımlamaları, araştırmacı akademisyenlik boyutuna ilişkin eleştiriler olarak değerlendirilebilir.

Çalışmamızda İF’lerin ikinci insan kaynağını oluşturan öğrenciler de ayrıntılı olarak ele alınmıştır. İF’lerin öğrenci profili, Türkiye’deki din eğitimi politika-

larının etkisi altında şekillenmiştir. Özellikle 28 Şubat sonrası dönemde uygulanan katsayı uygulaması, İmam Hatip Okulu(İHO) öğrencilerini İF'lere yönlendirmiş ve bu durum öğrenci motivasyonunu etkilemiştir. Günümüzde katsayı sınırlamasının kalkmış olmasına rağmen, öğrenci sayılarındaki artış ve fakülte sayılarının artması gibi nedenlerle kalite artmamıştır (Osmanoğlu ve Korkmaz, 2018). Üstelik fakülte sayısının artması ve kalabalık sınıfların oluşması, öğrencilerin özgüven sorunu yaşamasına ve iletişim becerilerinin zayıflamasına da neden olmaktadır. İF'leri tercih eden öğrencilerin motivasyonları arasında aile ve çevre etkisi, dini bilgi edinme arzusu, güvenilir arkadaş çevresi ve istihdam kaygısı gibi faktörler öne çıkmaktadır (Ünal Süngü, 2022).

Katılımcıların ifadelerine dayanarak İF'lerde öğrenci profilini şu şekilde özetlemek mümkündür:

<b>Tablo 15:</b> İlahiyat Fakültelerinde Öğrenci Profili
Mesleki Yeterlilik Kazanma Becerileri Zayıf
Temel Metinlere Hâkim Olma Konusunda İsteksiz
Bilgi ile Kurdukları İlişki Genellikle Sınav Odaklı
Özgüven Eksikliği Yaşayan
İletişim Becerileri Yetersiz
Sosyal, Kültürel ve Fikri Açından Homojen
Ekonomik Olarak Alt/Orta Sınıfa Mensup
Bilgi ile Eylem Arasında Uyumsuzluk Yaşayan

Katılımcıların ifadelerinden, İF'lerin öğrenci profilinin aile ortamı, eğitim geçmişi, barındıkları kurumlar ve aidiyet hissettikleri oluşumlar gibi çeşitli faktörler tarafından şekillendiği anlaşılmaktadır. Öğrencilerin benzer aile yapılarından ve sosyal çevrelerden gelmelerinin, İHL ve İF ortamlarındaki devam eden dini kültürün öğrencilerin ilmi ve kişisel gelişimlerini ileriye taşıyamadığı ifade edilmektedir. Öğrencilerin dini bilgiye aşına olmalarına rağmen dini bilgiyi özümsemekte zorlandıkları belirtilmektedir. Bu durum, İHL ve İF'lerde benzer/birbirini tekrar eden bir öğrenme kültürü olduğu düşüncesini güçlendirmektedir.

Öğrencilerin çoğunlukla benzer dini ve kültürel arka planlardan gelmelerinin, onların dinî konulara daha kabullenici bir tutum sergilemelerine neden olduğu düşünülmektedir. Bu durum, akademisyenlerin derinlik eleştirileri ile birlikte ele alındığında, öğrencilerin ilmi derinlik ve analitik düşünme becerilerinde yetersizlik yaşadıkları anlaşılmaktadır. Öğrencilerin ilmi yorgunluk yaşadıkları, dersleri anlamakta zorlandıkları ve fakültelerde entelektüel ilerleme sağlayamadıkları görülmektedir.

İF’lerde öğrencilerin hem sosyal hem kültürel hem de fikri anlamda homojen bir yapıda olmalarının bazı sonuçları şöyledir:

- **Toplumdan Yalıtılmışlık:** İlahiyat Fakültelerinin ana kampüs dışında olması, öğrencilerin homojen bir ortamda kalmasına ve toplumdan yalıtılmış bir hayat sürmelerine neden olmaktadır.
- **İletişim Becerileri:** Öğrencilerin aile ve sosyal çevrelerinin etkisi, iletişim becerilerinin istenilen düzeyde gelişmesini engellemektedir. Bu durum, DKAB-Meslek dersi öğretmenlerinin iletişim becerileri ve göreve başladıklarında yaşadıkları “kültürel şok” ile ilgili bulgularla paralellik göstermektedir.

Katılımcılara göre aidiyet grupları öğrenciler üzerinde önemli etkiler bırakmaktadır. Öğrencilerin farklı dini oluşumlara mensup olmalarının, zaman zaman İF’lere dair güvensizlik ve kuşkuçuluk içine girmelerine neden olduğu ifade edilmiştir. Bu durumun, öğrencilerin öğrenme amacıyla değil, itiraz amaçlı sorular sormalarına ve fakülte programına karşı eleştirel bir tavır sergilemelerine yol açtığı vurgulanmıştır. Ayrıca, öğrencilerin cemaat ve tarikatlar gibi gruplara mensup olmalarının, onların İF’deki insan kaynağına yönelik algılarını da etkilediği görülmüştür.

Öğrencilerin farklı aidiyet gruplarına bağlılıklarının, zaman zaman onların yetişmelerinde kısıtlayıcı olabildiği önemli bir bulgudur. Aidiyet gruplarının öğrencilerin fakülte programına ve insan kaynağına yaklaşımını önemli ölçüde etkilediği özellikle de öğrencilerin barındıkları ve yetiştiği kurumların ve oluşumların, fakülte programı ve hocalarına karşı bir elek/süzgeç vazifesi görebildiği anlaşılmıştır. Bu durumun, fakülte programının ve akademik kadronun işleyişinde ve öğrenciye sunumunda aksaklıklara neden olabildiği görülmüştür.

Öğrencilerin benzer okul ortamlarında, barınma tercihlerinde ve sosyalleşme alanlarında bulunmaları, homojen bir kültürün oluşmasına neden olmaktadır. Bu durum, öğrencilerin iletişim becerilerini ve özgüvenlerini de olumsuz etkileyebilmektedir. Öğrencilerin, özellikle iletişim becerilerinde yetersizlik yaşadıklarına dair değerlendirmeler bu açıdan kritiktir. Homojen kültürün İF öğrencilerinin iletişim sorunları yaşamaları, kendilerini ifade etme, fikirlerini paylaşma ve farklılıkları yönetme becerilerinin zayıflamasına neden olduğu görülmüştür. Ayrıca, İF öğrencilerinin izole bir ortamda bulunmaları nedeniyle zaman zaman tutucu bir tavır geliştirebildikleri, farklı inanç ve tutumlara alışık olmadıkları için de farklılıkları yönetme becerisine sahip olmadıkları belirtilmektedir. Özellikle öğrenci katılımcıların İF’lerdeki iletişim sorunlarının öğrencilerin dini bilgi ile ilişkisini de olumsuz etkilediği ve teori ile pratiğin çeliştiğini gözlemlediklerine dair değerlendirmeleri kritiktir. Bu durumun, öğrencilerin sosyal

hayattaki farklılıklardan haberdar olamama veya reddetme eğiliminde olmalarına ve dini bilgiyi ele alış ve yorumlamada tutarlılık sorunu yaşayabilmelerine neden olduğunu ifade etmeleri dikkat çekici bir bulgudur.

Öğretmen ve akademisyen katılımcılar, son yıllarda fakülte öğrencilerinin önemli değişimler geçirdiğini düşünmektedir. Özellikle, öğrencilerin dine ve öğrenmeye karşı tutumlarının olumsuz etkilendiği ifade edilmektedir. Öğrencilerin son yıllarda daha sorgulayıcı olduğu ancak bu sorgulayıcılığın rasyonel bir derinliği olmadığı belirtilmektedir. İHO'larda öğrencilerin dini bilgiye yaklaşımının akademik başarı kaynaklı farklılık gösterdiği ve öğrencilerin dini konularda daha eleştirel oldukları belirtilmektedir. Ancak, İF'lerin eğitim kültürünün öğrenciyi pasifleştirdiği ve sorgulamaktan uzaklaştırdığı ifade edilmektedir.

Akademisyen katılımcıların, öğrencilerin temel metinlere hâkimiyet ve mesleki yeterlilik kazanma konularında yetersiz olduklarını söylemeleri dikkat çekici bir bulgudur. Öğrencilerin bilgi ile kurdukları ilişkinin sınav merkezli olduğu, bilginin düşünme becerileri ve toplumsal yaşayışlarında etkisini görmekte zorlandıkları ifade edilmiştir.

## **İlahiyat Fakültelerinde Öğretmen Yetiştirme Çalışmalarına İstihdam Alanlarının Etkisi**

İF'lerden mezun olan öğretmenlerin istihdam süreçleri, karşılaştıkları zorluklar, eğitim aldıkları alandaki rekabet koşulları gibi faktörlerin analizinin yapıldığı bu bölümde İF'lerin genel olarak istihdam alanları ile ilişkileri hakkında değerlendirilmeler yapılacaktır. Katılımcıların ifadelerinden İF'de öğretmen yetiştirme sürecinin genellikle “tek yönlü bir eğitim anlayışıyla” şekillendiği anlaşılmıştır. İstihdam alanının çeşitliliğine rağmen eğitim program ve işleyişinin genel olarak akademisyen yetiştirme odaklı olması en çok eleştirilen husus olmuştur. Bu durumun, öğrencilerin pratik becerilerini yeterince geliştirememesine ve saha deneyiminden yoksun kalmasına neden olduğu görülmüştür. Katılımcılar genel olarak fakültenin misyonunun açık olmadığını, hedeflenen mezun profili konusunda bir muğlaklık olduğunu dolayısıyla da mezunların istihdam alanlarını belirlemede ve sahaya hazırlanmada zorluklar yaşandığına dikkat çekmişlerdir. Öğretmen yetiştirme süreci açısından bir dizi zorluk oluşturan bu durum, İF'den mezun olanların genellikle “din eğitimcisi” olarak istihdam edileceği varsayımıyla birleşince daha da belirgin hale gelmektedir. Ancak, mezunların muhatap oldukları kitlenin çeşitliliğine hazırlıklı olmamaları ve istihdam alanlarının sınırlı olması, eleştiri konusu olmaktadır. Bu durum, öğrencilerin sahaya girişlerini zorlaştırmakta ve mesleki yeterliliklerini sorgulamalarına neden olabilmektedir.

Çalışmamızda katılımcılar arasında, fakültenin istihdam durumu ve öğrenci yetiştirme sürecine ilişkin farklı bakış açıları belirlenmiştir. Akademisyen katılımcılar, meslektaşlarının istihdam alanları konusunda yeterli farkındalığa sahip olmadıklarını düşünmektedir. Özellikle MEB bünyesinde çalışacak DKAB-Meslek dersi öğretmenlerinin mesleki yeterlilikleri konusunda bilinç eksikliği olduğu ifade edilmiştir. Bu durumun iki ana sonucu ortaya çıkmıştır: Mezunlar sahaya gerekli donanım ve aidiyetle girememekte ve İF’lerdeki istihdam alanlarının çeşitliliği, program hedeflerine ulaşmayı zorlaştırmaktadır. Çalışmamız açısından dikkate değer bir bulgu da akademisyenlerin istihdam alanlarına ilişkin farkındalık düzeylerinin, çalıştıkları disiplin ve akademi öncesi mesleki tecrübelerine bağlı olarak değişmesidir. Felsefe ve Din Bilimleri alanındaki akademisyenler ve DKAB öğretmenliği veya Diyanet İşleri Başkanlığında herhangi bir görev tecrübesi olanların, istihdam konusunda daha bilinçli olduğu görülmüştür. Temel İslam Bilimleri alanındaki akademisyenlerin ise istihdamı daha çok akademisyen yetiştirme perspektifiyle değerlendirdiği anlaşılmıştır. İki grup akademisyen arasındaki temel farkın, dinin toplumsal ve bireysel fonksiyonlarına bakış ve fakültenin rolü konusundaki düşüncelerinden kaynaklandığı sonucuna varılmıştır. İlk grup, fakültenin toplumun dini taleplerine duyarlı olmasını savunurken, ikinci grup İF’leri bilim üreten akademik yapılar olarak görmektedir.

Öğretmen katılımcılar, istihdam alanına bakışlarını “fakültenin misyonunun net olmaması” üzerine odaklanmaktadır. Bu belirsizlik, DKAB-Meslek dersi öğretmenlerinin sahada ihtiyaç duyacakları bilgi ve becerileri yeterince kazanamamalarına neden olmaktadır. Ayrıca, akademisyenlerin “akademisyen yetiştirmeyi” bir üst hedef olarak görmelerinin, sahayı tekil bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin en önemli nedeni olduğu düşünülmektedir. Bu durum, fakültenin misyonundaki belirsizliği artırmakta ve öğretmen adaylarının sahadaki ihtiyaçlarına uygun bir eğitim almalarını zorlaştırmaktadır.

Öğrenci katılımcıların istihdama bakışlarında belirgin bir ayrım gözlemlenmiştir. Temel İslam Bilimleri alanında kendini yeterli hissetmeyen öğrenciler DKAB öğretmeni olmayı arzu ederken, yeterli hissedenler meslek dersi öğretmeni veya Diyanet İşleri Başkanlığı personeli olmayı tercih etmektedir. İF’lerin akademik bir yapı olduğunu düşünen öğrenciler ise akademisyen olmayı hedeflemektedir. Bu durum, öğrencilerin istihdam alanlarına bakışlarının, fakültelerin istihdam alanlarına ilişkin genel değerlendirmelerini yansıttığını göstermesi açısından önemlidir.

İstihdam alanlarına yönelik çözüm önerilerinde akademisyenler ve öğretmenler arasında bazı benzerlikler bulunmuştur. Akademisyen katılımcılar, bölümleş-

me, uzmanlaşma ve branşlaşma gibi daha kapsamlı öneriler sunarken, öğretmen katılımcılar daha sınırlı önerilerle sadece bölümleşmeye odaklanmışlardır. Öğrenci katılımcılar ise hem akademisyenlerin hem de öğretmenlerin önerilerini kapsayarak, İF'lerin istihdam alanının çeşitliliğini bir zenginlik olarak değerlendirmişlerdir. Program yapılanmasından kaynaklanan sorunları ayrı tutan öğrenciler, İF'lerin yükseköğretimde özel bir yeri olduğunu ve tarih boyunca toplumlar için en temel kurumlardan biri olduklarını belirtmişlerdir. Öğrenciler, İF'lerin kısıtlanmasının veya istihdam alanının sınırlandırılmasının önemli bir sorun olacağını vurgulamış ve tek bir istihdam alanının olmamasının, öğrencilere kendi meşreplerine göre iş sahası tercih etme imkânı sağladığını ifade etmişlerdir.

## **Sonuç**

İlahiyat Fakültelerinde öğretmen yetiştirmeye dair aktörlerinin görüş ve değerlendirmelerini tespit etmeyi amaçlayan çalışma, fakültenin öğretmen yetiştirme kapasitesi ve işleyişini, uygulamalar, fakültenin eğitim ortamı, insan kaynağı ve istihdam alanları açısından ele almıştır. Çalışmada fakültenin öğretmen yetiştirme çalışmalarında nasıl bir öğretmen profili hedefledikleri, bu öğretmenin yetişmesinde kullanılan yöntem ve uygulamalar, hedeflenen öğretmenin yetiştiği eğitim ortamı, hedeflenen öğretmenin insan kaynağı ve eğitimci profili ve istihdam alanına ilişkin analizler öne çıkmıştır.

Çalışmanın neticesinde aktörlerin tamamının İlahiyat Fakültelerinin toplumun dini ve kültürel ihtiyaçlarına yanıt verecek nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesinde kritik bir rol oynadığı hususunda görüş birliğine sahip oldukları görülmüştür. Ancak, mevcut öğretmen yetiştirme anlayış, uygulama, süreç ve programlarının bazı zorluklarla karşı karşıya olduğu görülmüştür. Katılımcılar fakültenin yetiştirmesini bekledikleri öğretime dair oldukça kapsamlı bir nitelik skalası ortaya koymuştur. İdealize edilmiş bir tipoloji olarak tanımlanabilecek bu kapsamlı nitelik skalasının temel dayanağını dini motivasyonun oluşturduğu görülmüştür. Dinin misyonu, din öğretmenin de doğal olarak yüklendiği bir misyon olarak kabul edilmiştir. Din öğretmene yüklenen misyonun meslekte profesyonelliği değil bütünlüğü öne çıkardığı söylenebilir. Zira öğretmenden beklenen sadece mesleki yeterliliklere sahip olmak değildir. Aynı zamanda öğreticisi olduğu dini bilginin örnek bir temsilcisi ve samimi bir inanırı olması da beklenmektedir. Çünkü dini bilgi, öğretmenin salt taşıyıcı konumunu eksik bulmaktadır. Dini bilgi mesajı gereği öğreten kişinin bizzat inandığı ve uygulamaya çalıştığı bir bilgi türü olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle din öğretmenin niyeti, sevap kazancına olan farkındalığı, dua gibi dini motivasyonlar sahip olması gereken özelliklerin temel motivasyonları arasında

gösterilmiştir. Öğretmenin kimliğinin din ile ilişkilendirilmesi, dinin hayatın tamamını kuşatıyor olması, bir nevi hayat rehberi olması din öğretmeninin de bu misyonu taşımasını zorunlu kılmaktadır. Öğretmenliğin Peygamber mesleği olarak görülmesi öğretmene yüklenen misyonun önemli bir referansıdır. Peygamber’in dini bilgiyi sadece bilgi düzeyinde iletmekle kalmayıp aynı zamanda onun ilk uygulayıcısı olması, kendi hayatı ile örneklik teşkil etmesi misyonun meşrutiyeti anlamında önemlidir. DKAB-Meslek dersi öğretmeninin temel misyonu “temsil” üzerinde yoğunlaşmaktadır. Din öğretmenine yüklenen misyonun tarihten örnekleri de vardır. “İz bırakan” öğretmenler olarak ifade edilen bu örnek kişileri katılımcıların öğretmenlerden beklentilerinin mümkün olduğuna dair kanıt mahiyetinde sundukları, öne çıkardıkları görülmüştür. Katılımcılar DKAB-Meslek dersi öğretmeninin sadece öğrencilerine değil topluma karşı da önemli vazifeleri olduğunu vurgularken onların topluma “Allah’ı hatırlatma” misyonuna özellikle dikkat çektikleri görülmüştür.

DKAB ve Meslek dersleri öğretmenlerine yönelik bu beklentiler, Türkiye Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından belirlenen genel öğretmen yeterlilikleri ile kıyaslandığında benzerlik alanlarının yanı sıra belirgin farklılıklar göstermektedir. MEB, genel öğretmen yeterliliklerini, pedagojik beceriler, sınıf yönetimi, öğrenci ilişkileri, iletişim becerileri ve mesleki gelişim gibi alanlar üzerine inşa ederken, DKAB ve Meslek dersi öğretmenlerinden beklenen yeterliliklerin sadece bu mesleki becerilerle sınırlı olmadığı, aynı zamanda İslam eğitim geleneğinin köklü unsurlarını da içerdiği görülmektedir. MEB’in belirlediği genel öğretmen yeterlilikleri, öğretmenlerin geniş bir yelpazede tanımlanmış mesleki ve etik standartlara uygun hareket etmelerini sağlamayı amaçlamaktadır. Ancak, DKAB ve Meslek dersi öğretmenleri için bu yeterlilikler, dini içerik ve motivasyonla zenginleştirilmiş bir çerçeveye oturtulmuştur. Bu öğretmenlerden, sadece akademik bilgiye sahip olmaları değil, aynı zamanda derin bir dini bilinç ve ahlaki değerlere sahip olmaları, ilim öğrenme sürecinde dini motivasyonu ön planda tutmaları da beklenmektedir. Neticede DKAB ve Meslek dersi öğretmenlerinin sadece bilgi aktaran eğitimciler olarak değil aynı zamanda öğrencilerine dini rehberlik yapacak rol modeller olarak görülmeleri, bu alandaki öğretmen yeterliliklerinin şekillenme sürecini belirlediği anlaşılmıştır. Bu durum MEB’in genel öğretmen yeterliliklerinden farklı bir yaklaşımı yansıtırken, DKAB ve Meslek dersleri öğretmenlerinin eğitimindeki geleneksel İslam eğitimi unsurlarının önemini göstermesi açısından da dikkate değerdir.

DKAB-Meslek dersi öğretmenine ilişkin çizilen bu kapsamlı tablonun aksine İF’lerde öğretmen yetiştirme uygulamalarının oldukça zayıf kaldığı tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının pedagojik becerilerinin güçlendirilmesi, iletişim yeteneklerinin geliştirilmesi ve çeşitli toplumsal gruplarla etkileşimlerinin artı-

rılması gibi konularda iyileştirmelere duyulan ihtiyacın taraflarca açıkça ifade edilmesine karşın Pedagojik Formasyon uygulamasının cılız ve çoğu zaman işlevsizliği önemli bir sorun olarak durmaktadır.

İlahiyat Fakültelerinin eğitim programlarının hem fiziki hem de sosyal koşullar açısından değerlendirildiği bölümde öğretmen yetiştirme çalışmaları açısından bazı açmazların olduğu görülmüştür. Programın bütünlükten yoksun olması, disiplinler arası irtibatlılık ve pedagojik formasyon derslerinin konunun belirsizliği, öğrencilerin mesleki yeterlilik kazanmalarını engelleyen temel sorunlar olarak öne çıkmaktadır. Bu sorunlar, fakültelerin ana misyonunu gerçekleştirmekte zorlandığını göstermektedir. İlahiyat Fakültelerindeki eğitim programlarının genellikle teorik ağırlıklı olduğu ve pratiği ihmal ettiğine ilişkin tespitler, öğrencilerin saha deneyimlerinin yetersiz kalması, mezunların muhatap oldukları kitlenin çeşitliliğine hazırlıksız olmalarına ve istihdam olanaklarının daraltılmasına neden olduğunu göstermektedir. Bunun yanı sıra, fakültelerin misyonunun ve hedeflenen mezun profili konusundaki belirsizliğin, mezunların istihdam sürecini olumsuz etkilediği gözlemlenmektedir.

İlahiyat Fakültelerinde öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin yapılan analizler, genellikle akademisyen yetiştirmeye odaklanan bir eğitim anlayışının hâkim olduğunu ortaya koymuştur. Bu durum, mezunların istihdam alanlarını belirlemede ve sahaya hazırlanmada zorluklar yaşamalarına neden olmaktadır. Özellikle, mezunların istihdam alanlarının sınırlı olması ve fakültelerdeki istihdam alanlarının çeşitliliğinin program hedeflerine ulaşmayı zorlaştırması, eleştiri konusu olmuştur. Bu durum, öğrencilerin mezuniyet sonrası istihdam konusunda belirsizlik yaşamalarına ve mesleki yeterliliklerini sorgulamalarına neden olabilmektedir.

İlahiyat Fakültelerinde akademisyenlerin rolü ve eğitim kültürü üzerine yapılan değerlendirmeler, fakültenin pedagojik yaklaşımlarında ve iletişim becerilerinde ciddi eksiklikler olduğunu ortaya koymaktadır. Akademisyenlerin daha yenilikçi ve pratik odaklı bir eğitim yaklaşımı benimsemeleri, öğrencilerin mesleki hayatlarına daha iyi hazırlanmalarını sağlayacaktır. Ayrıca, akademisyenlerin rol model olma sorumluluğunu üstlenmeleri ve disiplinler arası iletişimi güçlendirmeleri, fakültenin daha bütünleşik ve etkili bir eğitim ortamı oluşturmasına katkı sağlayacaktır. Bu doğrultuda, fakülte programlarının meslekle ilişkilendirilerek yeniden düzenlenmesi ve akademik üretimin toplumsal ihtiyaçlarla uyumlu hale getirilmesi önem arz etmektedir. Ayrıca, akademisyenlerin rol model olma sorumluluğunu üstlenmeleri ve disiplinler arası iletişimi güçlendirmeleri, fakültenin daha bütünleşik ve etkili bir eğitim ortamı oluşturmasına katkı sağlayacaktır. Bu doğrultuda, fakülte programlarının meslekle ilişkilendirilerek yeniden düzenlenmesi ve akademik üretimin toplumsal ihtiyaçlarla uyumlu hale getirilmesi önem arz etmektedir.



## Extended Abstract

### **Teacher Training in Faculties of Theology from the Perspective of the Actors**

The teacher training process in Türkiye has historically been a topic of continuous debate and transformation. At the heart of these discussions lie ideological and political influences shaping educational policies. Particularly, the role of Faculties of Theology, which straddle the intersection between modern university structures and traditional madrasah philosophy, presents specific challenges and contradictions in the teacher training process. This study examines the challenges, opportunities, and areas for enhancement in teacher training programs within Faculties of Theology, drawing insights from academics, teachers of Religious Culture and Moral Knowledge (RCMK), and final-year students.

#### **Historical Context of Teacher Training in Theology Faculties**

An examination of Türkiye's teacher training history reveals that these institutions have often been shaped by ideological priorities. During the modernization period beginning with the Tanzimat Era, Western educational philosophies permeated state policies, paving the way for gradual secularization of education. The sweeping reforms from the Ottoman Empire to the Republic of Türkiye significantly altered the structure of teacher training institutions. The unification of education under the Tevhid-i Tedrisat Law, which closed madrasahs and emphasized a secular educational model, redefined the social role of religious educational institutions. Within the modern Republic's educational paradigm, teachers are positioned as carriers of the nation-state's founding principles, challenging the role and position of religious educators.

In adapting to modern university frameworks, theology faculties face significant challenges, particularly in teacher training. Tensions between approaches inherited from traditional madrasah systems and modern university ideals hinder the faculties' effectiveness in fulfilling their teacher training functions. This conflict between educational models complicates faculties' goal setting and positioning processes.

#### **Research Aim and Methodology**

The primary aim of this study is to analyze the opportunities and limitations of teacher training processes in theology faculties from the perspectives of facul-

ty academics, RCMK teachers, and final-year students. Adopting a grounded theory approach, this qualitative study is based on in-depth interviews conducted with 15 academics from Istanbul University and Marmara University, 7 final-year students, and 16 RCMK teachers from various schools in Istanbul. Demographic details of the study group are presented in Tables 1, 2, and 3, and the identities of participants have been anonymized for ethical purposes.

The study utilized semi-structured interview forms, tailored for each participant group based on professional roles, to evaluate the qualities necessary for teachers trained in theology faculties and the perspectives of academics, students, and RCMK teachers. The interview forms comprised 8 open-ended questions for academics, 7 for teachers, and 8 for students. Data were collected through these forms, analyzed using the CITAVI software, and systematically coded to generate concepts, categories, and classifications.

## **Findings, Discussion, and Evaluation**

### **Perspectives on the Role of RCMK Teachers in Theology Faculties**

This section presents findings on the competencies expected of RCMK teachers, as assessed by academics, teachers, and students. The results indicate a common belief that RCMK teachers bear a unique responsibility to religion and society compared to other fields. Accordingly, RCMK teachers are expected to possess competencies in professional, religious, and societal spheres, which include professional responsibilities, subject matter expertise, instructional methods, general culture, communication skills, and personal attributes.

*Professional Competence:* Teachers are expected to have a strong commitment to their profession, a continuous pursuit of professional development, adherence to ethical principles, and a set of guiding ideals. Participants emphasized that dedication to the profession and professional awareness are essential for teachers' ongoing intellectual growth.

*Student Relationships:* Effective teachers are those who understand, motivate, support, and show empathy toward their students, fostering a positive educational environment that values students' individual differences.

*Subject Knowledge:* A robust knowledge of the Quran, Arabic, and Islamic sciences emerged as fundamental competencies. Participants emphasized that teachers should be well-versed in Islamic sciences and familiar with current religious discussions.

*Methodology and Communication:* The ability to use various instructional techniques, develop an appropriate language for students, and leverage digital resources was highlighted as crucial. Strong communication skills and the capacity to establish meaningful connections with students are also essential for professional success.

*Personal Qualities:* Traits such as honesty, reliability, tolerance, and a friendly disposition were noted as vital in enhancing teachers' performance and impact on students. These qualities are seen as critical for teachers representing religious values.

*Religious and Social Responsibilities:* RCMK teachers are expected to be socially responsible, demonstrate religious and ethical sensitivity, be attentive to social issues, and have the ability to inspire communities. The emphasis on these qualities becomes particularly relevant in a period when society faces secularization and other religious influences, underscoring the need for teachers to deliver religious education effectively.

### **The Educational Environment for Teacher Training in Theology Faculties**

This section provides an in-depth analysis of teacher training environment in theology faculties. Participants discussed the sociological, cultural, and pedagogical limitations of theology faculties, highlighting issues such as conservatively structured academic programs, limited adaptability to social change, and the lack of practical pedagogical training. Faculties were criticized for their inability to adequately address current issues and religious diversity, resulting in graduates ill-equipped to address social challenges.

*Insularity and Professional Specialization:* The isolated academic culture and primarily research-focused education offered by faculties prevent graduates from effectively responding to societal needs. This situation has led to faculties' detachment from social changes, producing graduates with insufficient practical skills.

*Neglect of Religious Diversity:* The exclusion of diverse religious perspectives and the focus on a few dominant schools of thought hinder students' preparation for social diversity, contributing to graduates' difficulty in engaging with society and leading to a sense of alienation.

*Knowledge Transmission and Theoretical Focus:* The predominantly theoretical nature of academic programs, which emphasizes information transfer over practical application, limits graduates' ability to translate their knowledge into practice. This issue, compounded by the lack of program coherence, leads students to prioritize grades and exams over deeper educational engagement.

*Quran and Arabic Education:* Participants identified significant deficiencies in Quranic and Arabic instruction, which create obstacles in students' professional lives. An imbalance between traditional text-based and modern spoken Arabic instruction limits effective language acquisition.

*Arts and Social Sciences Education:* The insufficient emphasis on arts education and social sciences negatively impacts students' social and cultural development. Despite the acknowledged importance of social sciences, these courses are often undervalued in the curriculum.

The findings emphasize the need for a restructuring of theology faculties' educational environments to better respond to contemporary social demands, advocate for interdisciplinary collaboration, and strengthen the professional skills of teacher candidates.

### **Perspective on Human Resources in Teacher Training at Theology Faculties**

Human resources play a critical role in teacher training efforts at theology faculties, involving both faculty members and students. Participants have examined the contributions of academics and students to teacher training processes from various perspectives.

#### **Academic Profile**

Participants noted that when evaluating the academics in theology faculties, their roles in education largely focus on "training academics" and "expertise in religious sciences." However, it has been criticized that these roles do not fully align with the faculty's overall mission of education and teacher training. The theoretical focus of academics, their insensitivity to social issues, communication deficiencies, and resistance to change hinder the creation of a dynamic educational environment in faculties. Particularly, the disconnect between academic language and societal reality shows that graduates are not adequately prepared for practical professions like teaching.

- **Comfort and Academic Isolation:** Academics have been criticized for remaining within their comfort zones and being insensitive to social issues and changes. This situation, frequently observed in academic circles, limits the transfer of theoretical dimensions of religion to students while neglecting the development of practical skills.

- **Communication Deficiencies and Role Modeling:** Academics' communication skills have been found inadequate, especially in terms of interdisciplinary interaction and weak connections with students. They are unable to serve as adequate role models for students. It is emphasized that those educating about religion should not only convey information but also represent the practical aspects of religious life and teaching.
- **Insensitivity to Social Issues:** Academics distant approach to social problems and treating the language of religion as a secular object has rendered them inadequate in adapting to social change. This situation poses a risk of secularization becoming established in theology faculties.

### **Student Profile**

The roles of students in faculties have also been thoroughly examined by participants. The quality of education received by students has led to inadequacies in gaining professional qualifications. In particular, the students' exam-oriented approach to learning has caused them to struggle in fully understanding the practical aspects of religion.

**Professional Inadequacy and Lack of Self-Confidence:** It has been emphasized that students are lacking in acquiring professional skills. They do not possess sufficient knowledge about how to utilize the education received in theology faculties in practical professional life, which leads to a lack of self-confidence.

**Mismatch Between Religious Knowledge and Practice:** It has been expressed that students learn religious knowledge primarily for exams and struggle to transfer this knowledge into daily life. This situation represents a significant issue that could hinder their success in teaching roles after graduation.

**Social and Intellectual Homogeneity:** It has been noted that students in theology faculties have a homogeneous social, cultural, and religious structure, which negatively affects their communication skills. This homogeneity leads to a lower sensitivity to societal differences and an inadequate understanding of social issues.

In teacher training efforts at theology faculties, the current situation of both academics and students seriously impacts the educational environment of the faculties. The insensitivity of academics to social issues, their focus on theoretical knowledge rather than practical education, and their inability to serve as

role models negatively affect the teacher training process. On the other hand, students' weak communication skills, difficulties in gaining professional qualifications, and unpreparedness for social differences may lead to inadequacies in their teaching roles after graduation.

Therefore, significant reforms are needed to make the educational processes of both academics and students in theology faculties more effective and aligned with societal needs. Creating a more dynamic and inclusive educational environment in faculties, developing sensitivity to social issues, and focusing on the acquisition of practical skills will strengthen the teacher training process.

### **The Impact of Employment Areas on Teacher Training Efforts in Theology Faculties**

This section examines the employment processes of teachers graduating from theology faculties, the challenges they face, and the competitive conditions in their field of education. It has been determined that the teacher training process in theology faculties is shaped by a one-dimensional understanding of education. The educational programs, largely focused on training academics, hinder students from developing practical skills and lead to difficulties in adapting graduates to employment areas. Participants indicated that the faculty's mission of teacher training is unclear and that graduates experience uncertainty in their preparation processes for the field.

### **Challenges and Limitations in Employment Areas**

According to participants' statements, one of the main challenges faced by graduates of theology faculties is the limited employment areas and the lack of adequate preparation for these areas. The academic-oriented structure of faculty programs leads to inadequacies in practical fields such as teaching. Specifically, there are deficiencies in equipping graduates with the professional qualifications required for teaching RCMK course.

- **One-Dimensional Understanding of Education:** The management of the teacher training process in theology faculties with a one-dimensional understanding of education leads to graduates being unprepared for practical professional life. Education is largely based on academic knowledge, and the practical skills and field experiences needed in the field are not sufficiently provided.

- **Limited Employment Areas:** Although it is expected that graduates from theology faculties will primarily be employed as 'religion educators,' the limited employment areas and competition in these fields make it difficult for graduates to succeed in the field. Graduates must compete for a limited number of job positions, especially for RCMK teaching and positions in the Directorate of Religious Affairs.

### **Uncertainty of Faculty Mission**

Participants have emphasized the uncertainty regarding the general mission of faculties and how this ambiguity affects graduates' employment processes. The faculties' inability to present a clear goal for guiding graduates into specific fields adversely impacts both the educational process and graduates' career planning.

- **Lack of Professional Guidance:** Participants indicated that the faculty does not sufficiently provide career guidance to students, and that students are often unaware of the fields they can work in after graduation. This leads to difficulties in establishing career goals.
- **Inability to Prepare for Diverse Employment Areas:** Students lack practical experiences in the preparation process for the teaching profession and do not gain sufficient knowledge and skills for various employment areas. This situation limits graduates capacities to address diverse audiences they encounter in the field.

### **Academics' Awareness of Employment Issues**

It has been observed that academics have insufficient awareness of employment areas, and this awareness varies between disciplines. Specifically, academics in the field of Basic Islamic Sciences tend to approach employment issues from a more academic perspective and do not sufficiently focus on the professional knowledge and skills needed in the field. In contrast, academics with experience in roles such as RCMK teaching or positions in the Directorate of Religious Affairs are reported to be more aware of employment issues and attempt to guide students in this direction.

### **Students' Perspectives on Employment Areas**

Students have different views on employment opportunities. Some students aim to become academics, feeling competent in Basic Islamic Sciences, while others prefer to work in RCMK teaching or the Directorate of Religious Af-

fairs. The education provided by faculties and students' perceptions of their own qualifications play a significant role in their career choices.

- **Students' Choice of Departments:** Students who feel competent in Basic Islamic Sciences generally prefer academic careers, while those who do not feel sufficient in this area desire to become RCMK teachers. The inability of faculties to guide students in these choices leads to uncertainties regarding employment areas.

### **Proposed Solutions and Competitive Conditions**

Participants have proposed various solutions regarding employment areas in theology faculties. Academics have suggested more comprehensive proposals such as departmentalization and specialization, while teachers have focused on more limited suggestions for clarifying the departments. Students view the diversity of employment areas offered by faculties as an advantage. However, they emphasize that the programs must be structured to support this diversity.

- **Departmentalization and Specialization:** Academics have noted the importance of departmentalization and specialization in addressing employment issues. It is believed that faculties should offer more specialized programs geared towards job opportunities in different areas.
- **Richness of Employment Areas:** Student participants expressed that the diversity of employment areas offered by faculties is a richness and provides various career opportunities for students. However, they emphasized that for this richness to be effectively utilized, faculties must provide better guidance to students.

The teacher training process in theology faculties faces challenges due to limited employment opportunities and insufficient focus on practical skills in educational programs. The ambiguity in the faculties' missions prevents students from having a clear vision of the fields they can work in after graduation. Increasing the awareness of both academics and teachers regarding this issue, supporting departmentalization and specialization, will equip faculties' graduates better.

### **Conclusion**

This study aims to examine the perspectives of stakeholders regarding the teacher training process in theology faculties. While evaluating the capacity and practices of teacher training, the research focuses on the educational environ-



ment, human resources, and employment fields that influence the formation of the targeted teacher profile. Participants agree on the role of theology faculties in training qualified teachers who meet the religious and cultural needs of society; however, they indicate that the current system faces certain challenges. The ideal teacher profile has been found to be defined by a broad range of qualities that emphasize religious motivation and teaching characteristics.

Religion teachers, in particular, are expected to possess not only professional competencies but also religious knowledge and moral values. It has been emphasized that religion teachers should carry the mission of “reminding society of Allah” serving as guides who represent their own beliefs.

While the general teacher competencies outlined by the Turkish Ministry of National Education share similarities with the expectations for Religious Culture and Moral Knowledge (RCMK) and vocational courses, there are also significant differences. RCMK and vocational course teachers are defined as role models who possess not just academic knowledge but also deep religious consciousness. In conclusion, teacher training practices in theology faculties have been found to be inadequate, and there are serious concerns regarding the functionality of pedagogical formation programs. The heavy emphasis on theoretical content of educational programs and the lack of practical experience restrict graduates’ employment opportunities and lead them to question their professional competencies. Adopting a more innovative and practical educational approach by academics can better prepare teacher candidates for their professional lives. Additionally, aligning faculty programs with societal needs will enhance the effectiveness of the educational process.

---

**Etik Beyan / Ethical Statement:** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur. / It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited.

**Finansman / Funding:** Yazarlar, bu araştırmayı desteklemek için herhangi bir dış fon almadıklarını kabul ederler. / The authors acknowledge that they received no external funding in support of this research.

**Yazar (lar) / Author (s):** Arife GÜMÜŞ SARI, Zarişe Şeyma ALTIN

**İntihal / Plagiarism:** Bu makale, en az iki hakem tarafından incelendi ve intihal içermediği teyit edildi. / This article has been reviewed by at least two referees and scanned via a plagiarism software.

## **Kaynakça**

- Akyürek, S. (2012). İmam Hatip Lisesi meslek dersi ile din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin eğitim-öğretim yeterliklerine ilişkin algılar. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 10(23), 7-45.
- Akyürek, S. (2019). Mezunlarına göre yüksek din öğretiminin eksik yönleri. İçinde F. Karaman (Ed.), *Uluslararası Yüksek Din Öğretimi Sempozyumu: Akademik ve Sosyal Yönleriyle*, I. Cilt (s. 193-223). Malatya, Türkiye: İnönü Üniversitesi Yayınları No: 80, İnönü Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları No: 5.
- Alemdar, Y. (2008). İlahiyat fakültelerinde Kur'an dersleri ile ilgili problemler ve çözüm önerileri. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, XII(1), Sivas.
- Altaş, N. (2004). Öğrenci velilerinin ilköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerine karşı tutum düzeylerinin dini tutum düzeyleriyle ilişkisi (Ön araştırma). *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 45(1), 85-105.
- Altıntaş, M. E., & Kirenci, H. K. (2019). İlahiyat fakültelerinde Kur'an öğretimi ile ilgili problemler ve çözüm önerileri (Nitel bir araştırma). İçinde F. Karaman (Ed.), *Uluslararası Yüksek Din Öğretimi Sempozyumu: Akademik ve Sosyal Yönleriyle*, I. Cilt (24-25 Ekim 2019, Malatya) İnönü Üniversitesi Yayınları. (İnönü Üniversitesi Yayınları No: 80, İnönü Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları No: 5) 97-127.
- Arıcı, İ., & Angın, Y. N. (2017). İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin iletişim beceri düzeyleri. *Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*(8), 199-219.
- Arseven, İ., & Orhan, A. T. (2018). Okul deneyimi dersi öğretim programının öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi ve alternatif program önerisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 461-490.
- Aşlamacı, İ. (2017a). Paydaşlarına göre İmam-Hatip ortaokullarında din eğitimi. *Dem Yayınları*.
- Aşlamacı, İ. (2017b). İHL öğrencilerinin meslek dersi öğretmenlerine yönelik tutum düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 17(1), 197-232.
- Aydın, M. Ş. (2016). Cumhuriyet döneminde din eğitimi öğretmeni yetiştirme ve istihdamı (1923-2015). İstanbul: DEM.
- Ayhan, H. (2004). Türkiye'de din eğitimi. İstanbul: DEM Yayınları.
- Azıklı, T. R., & Özkan, A. (2023). İlahiyat fakültesi öğrencilerinin İslam sanatları tarihi dersine yönelik tutumları. *İhya Uluslararası İslam Araştırmaları Dergisi - İhya International Journal of Islamic Studies*, 9(2), 610-632.

- Bahçekapılı, M. (2010). Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgi dersinin öğrencilerin dini duygu, düşünce ve davranışları üzerindeki etkisi (İstanbul Avrupa Yakası örneği) (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi.
- Başaran, A. R., & Baysal, S. (2016). Öğretmen adaylarının ideal bir öğretmen hakkındaki görüşleri. İçinde Ö. Demirel & S. Dinçer (Ed.), Eğitim bilimlerinde yenilikler ve nitelik arayışı (1. bs., ss. 29-44). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bayraktar, A. (2014). İlahiyat eğitiminin öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik inanç düzeyleri ve problem çözme becerilerine katkısı (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi.
- Bulut, M. (2009). İlköğretim öğrencileri ve velilerinin bakış açısıyla ideal Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni profili: İstanbul örneği (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi.
- Creswell, J. W. (2017). Eğitim araştırmaları: Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi. İstanbul: Eğitim Danışmanlığı ve Araştırmaları Merkezi.
- Çapcıoğlu, F., & Kızılabdullah, Y. (2020). Uygulama öğretmeni ve öğrencilerinin Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi öğretmenlik uygulaması sürecine yönelik görüşleri. Dini Araştırmalar. Din Eğitimi: Beyza Bilgin Özel Sayısı, 23(58), 51-78.
- Çelik, Z. (2010). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretiminde öğretmen davranışları (Çınarcık örneği) (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi.
- Çetinel, H. (2022). Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik uygulaması dersine yönelik beklentileri. Tasavvur-Tekirdağ İlahiyat Dergisi, 8(2), 1541-1575.
- Çetinel, H. (2022). Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik uygulaması dersine yönelik beklentileri. Tasavvur - Tekirdağ İlahiyat Dergisi, 8(2), 1541-1575.
- Değirmencioğlu, İ. H. (2003). Tarih uygulama öğrencilerinin uygulama öğretmenleri ve uygulama okulları hakkındaki görüşleri: KTÜ Fatih Eğitim Fakültesi örneği. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 13(1), 185-192.
- Demirtaş, H., & Kırbaç, M. (2016). Pedagojik formasyon sertifika programı öğrencilerinin pedagojik formasyon eğitimine ilişkin görüşleri. Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6(2), 138-152.
- Doğan, R., & Altaş, N. (2003). İlköğretim DKAB öğretmenlerinin yeterlik düzeylerini etkileyen faktörler (Ankara örneği). Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 44(2), 173-186.
- Gümüş Sarı, A. (2023). İmkân ve sınırlılıkları açısından İlahiyat Fakültelerinde öğretmen yetiştirme (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi.

- Gün, A. (2017). Pedagojik formasyon eğitimi alan İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin mesleki yeterlilik algıları ve pedagojik formasyon programına ilişkin görüşleri: Amasya Üniversitesi örneği. *Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 4(8), 125-171.
- Gün, A. (2020). İlahiyat alanında pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının gözüyle Din Dersi öğretmenleri. *Şırnak Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 11(24), 129-158.
- Gündüz, M. (2019). Mürebbi ve muallimden öğretmenliğe geçiş sürecinde eğitimcinin itibar, statü ve değeri. İçinde *Uluslararası İslam Eğitim Kongresi* (Ed.), *Uluslararası İslam Eğitim Kongresi (12-13 Nisan 2019)* (ss. 29-55).
- Güneş, A. (2012). DKAB dersinde teknolojik materyal kullanımı ve DKAB öğretmenlerinin teknolojik materyal kullanma eğilimleri (Gaziantep ili örneği). *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 16(1), 479-506.
- Işıkdogan, D. (2006). İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Bölümü mezunu öğretmenlerin yeterlikleri (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- İbn Mace. (1992). Sünen. İstanbul: Çağrı Yayınları.
- İnan Kılıç, A. (2022). Uygulama öğretmenlerine göre DKAB ve meslek dersleri öğretmen adaylarının yeterlikleri. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 14, 63-88.
- Kalkan, Ü. (2022). Öğrencilerin İlahiyat Koleji, Meslek Dersleri ve Meslek Dersleri Öğretmenlerine İlişkin Metaforik Algıları: KKTC örneği. *ULUM*, 5(1), 17-41.
- Kalkan, Ü., Atasoy, R., & Karadağ, M. (2022). DKAB ve İHL Meslek Dersleri Öğretmenlerinin İletişim Becerilerinin Öğrenci Tutumlarına Etkisi. *Mütefekkir*, 9(17), 149-176.
- Karataş, Ş. (2019). Kur'an dersinin temel problemleri ve çözüm önerileri: Aksaray Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi Örneği. İçinde F. Karaman (Ed.), *Uluslararası Yüksek Din Öğretimi Sempozyumu: Akademik ve Sosyal Yönleriyle*, I. Cilt (ss. 129-147). Malatya, Türkiye: İnönü Üniversitesi Yayınları No: 80, İnönü Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları No: 5.
- Kaya, U. (2018). Din derslerine giren öğretmenlerin yeterliklerine dair bir inceleme. *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 55, 78-110.
- Kaya, Z. (2018). İlahiyat dışında lisans eğitimi planlayan imam-hatip lisesi öğrencilerinin meslek dersleri ile ilgili değerlendirmeleri üzerine nitel bir araştırma. *İslam Medeniyeti Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 61-96.
- Kaya, Z. (2023). Kuruluşundan bugüne İlahiyat Fakültelerinin pedagojik formasyon serüveni. İçinde F. İpek (Ed.), *Sosyopolitik Değişim ve Yüksek Din Öğretimi Müfredatları* (ss. 117-144). Kitap Dünyası Yayınları.

- Koç, A. (2009). İmam Hatip Lisesi Meslek Dersi öğretmenlerinin yeterlikleri üzerine bir araştırma. *C.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 13(2), 131-174.
- Köylü, M. (2013). Türkiye’de Yüksek Din Öğretimi: Nitelik mi Nicelik mi? *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 35, 21-44.
- MEB (Millî Eğitim Bakanlığı). (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. Ankara, Türkiye: Millî Eğitim Bakanlığı.
- OECD. (2019). Skills outlook 2019: Thriving in a digital world. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/df80bc12-en>
- Osmanoğlu, C., & Korkmaz, M. (2018). Öğrencilerine göre ideal İlahiyat Fakültesi öğrencisinin nitelikleri ve bunların İlahiyat eğitimiyle ilişkisi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 16(36), 119-178.
- Öcal, M. (2008). Türkiye’de din eğitimi tarihi. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 12(6), 399-430.
- Seggie, F. N., & Bayyurt, Y. (2015). Nitel araştırma. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sincar, M. (2014). Bir meslek olarak öğretmenlik. İçinde C. T. Uğurlu (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş (255-267)*. Eğiten Kitap.
- Şimşek, E. (2018). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerinin öğretim teknolojileri alanındaki yeterlikleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(3), 1631-1648.
- Taşkın, O. (2018). Gençlere göre ideal Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(4), 2551-2568.
- Tavşancıl, E., & Aslan, A. E. (2001). Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- TED (Türk Eğitim Derneği). (2009). Öğretmen yeterlilikleri. Ankara, Türkiye: Türk Eğitim Derneği.
- Tosun, C. (2015). Müzakereler. İçinde S. Akyürek (Ed.), *Bugünün ilahiyatı nasıl olmalıdır? Sorunlar ve çözümleri (276-280)*. Ensar Neşriyat.
- Turan, E. Z. (2017). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmen yeterlikleri: Veli beklentileri. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 17(2), 185-204.
- Uçar, R. (2004). İlköğretim okulları II. kademedeki Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlikleri (Yayımlanmamış doktora tezi). Erciyes Üniversitesi.
- Uçar, R., & Bozkurt, M. (2021). İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin dini hitabet öz yeterlik algılarına yönelik bir araştırma. *Marife Dini Araştırmalar Dergisi*, 21(2), 1109-1121.
- Ünal Süngü, A. (2022). Öğrencilerin İlahiyat Fakültesini tercih nedenleri (Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi İlahiyat Fakültesi örneği). *Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 3(1), 37-55.

- Yazıcı, I. (2004). İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin yeterlikleri (İstanbul İli örneği üzerinde bir alan araştırması) (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, İ., & Vural, Ö. F. (2014). Türkiye’de öğretmen yetiştirme ve pedagojik formasyon sorunu. *Journal of Teacher Education and Educators*, 3(1), 73-90.
- Yıldırım, M. (2023). Türk modernleşmesi: Ulema-aydın-ilahiyatçı ekseninde dinî otoritenin dönüşümü. *Marife*, 23(1), 1-28.
- Yıldırım, R. G., Özyılmaz Akamca, G., Ellez, A. M., Karabekmez, S., & Bulut Üner, A. N. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 9(2), 306-316.
- Yorulmaz, B. (2014). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin seçmeli Kur’an-ı Kerim, Hz. Muhammed’in hayatı ve temel dini bilgiler derslerine ilişkin öz algıları. *Marmara Üniversitesi Öneri Dergisi*, 11(41), 301-324.
- Zengin, M. (2013). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin eğitim-öğretim yeterlik algıları. *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 15(27), 1-28.