

TALIM

JOURNAL OF EDUCATION IN MUSLIM SOCIETIES AND COMMUNITIES

ISSN: 2587-1927

Cilt/Volume: 8

Sayı/Number: 2

TALİM
JOURNAL OF EDUCATION IN MUSLIM SOCIETIES
AND COMMUNITIES

ISSN 2587-1927

Cilt / Sayı - Volume / Issue

8 / 2

Dönem / Season

Aralık / December 2024

İletişim/Correspondence

Önder İmam Hatipliler Derneği
Akşemsettin, Şair Fuzuli Sk. no 22, 34080 Fatih/İstanbul
Telefon: +90 (212) 521 19 58
talimdergisi@gmail.com
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/talim>

TALİM

JOURNAL OF EDUCATION IN MUSLIM SOCIETIES AND COMMUNITIES

ISSN 2587-1927

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/talim>

Cilt/Volume: 8 Sayı/Number: 2

Aralık / December 2024

Yayıncı | Publisher

Talim,
Önder İmam Hatipliler Derneği'nin uluslararası
akademik yayınıdır. | Talim Journal of Education in Muslim Societies and
Communities is an international academic journal of
the ÖNDER (Alumni Association of Imam Hatip High
Schools)

Editör / Editor

Ahmet TÜRKAN

Editör Yardımcısı / Editorial Asst. | Editör Yardımcısı / Editorial Asst.

Ali Osman KUŞAKÇI | İshak TEKİN

Alan Editörleri / Section Editors

Umut KAYA | Muhammet Fatih Adak
Saliha UYSAL

Türkçe Editörü / Turkish Language Edit.

Yunus Emre Albayrak

İngilizce Editörü / English Language Editor | Arapça Editörü/Arabic Language Editor

Ahmet TÜRKAN | Yunus Emre Albayrak

Yayına Hazırlık, Kitap İnceleme ve Son Okuma

Beyzanur Paşahan | Yunus Emre Albayrak
Abdullah Adıgüzel

Yayın ve Danışma Kurulu/Advisory Board

Ahmet Yapıcı | Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye
Ayşen Gürcan | Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye
Aziz Talbani | İsmailiye Araştırmaları Enstitüsü, Birleşik Krallık
Cihad Demirli | İstanbul Ticaret Üniversitesi, Türkiye
Enver Osman Kaan | Marmara Üniversitesi, Türkiye
Faik Tanrıku | İstanbul Medipol Üniversitesi, Türkiye
Glenn Hardaker | Brunei Darussalam Üniversitesi, Brunei
Golnar Mehran | Alzahra Üniversitesi, İran
Hasan Kaplan | İbn Haldun Üniversitesi
Hüseyin Korkut | Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, Türkiye
M. Niaz Asadullah | Malezya Üniversitesi, Malezya
Muhammet Öztapak | Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Türkiye
Muhiddin Okumuşlar | Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
Mustafa Karapınar | İbn Haldun Üniversitesi, Türkiye
Ömer Akgül | Üsküdar Üniversitesi, Türkiye
Ronald Lukens | Bull North Florida Üniversitesi, ABD
Saeeda Shah | Leicester Üniversitesi, Birleşik Krallık
Saliha Uysal | İstanbul Üniversitesi, Türkiye
Soon-Yong Pak | Yonsei Üniversitesi, Kore
Süleyman Doğan | Yıldız Teknik Üniversitesi
Terence Lovat | Newcastle Üniversitesi, Avustralya, Emekli
Umut Kaya | Marmara Üniversitesi, Türkiye

TALİM

JOURNAL OF EDUCATION IN MUSLIM SOCIETIES AND COMMUNITIES

Cilt / Volume 8 ◀ Sayı / Issue 2 ▶ Dönem / Season Aralık / December 2024
ISSN 2587-1927

İçindekiler / Contents

Araştırma Makaleleri / Research Articles

Türkiye Büyük Millet Meclisi'nde Sekiz Yıllık Zorunlu Kesintisiz Eğitim Yasa Tasarısı Görüşmelerinde Eğitimde Eşitsizlik Tartışmaları

Debates on Educational Inequality in the Context of the Discussions on the Eight-Year Compulsory and Continuous Education Bill in the TGNA

مناقشات حول عدم المساواة في التعليم خلال مناقشات مشروع قانون التعليم الإلزامي المستمر لمدة ثماني سنوات في البرلمان التركي

Yunus Vehbi Karaman 79-102

İlahiyat Fakültelerinde Hitabet ve Meslekî Uygulama Dersinin Sorunları ve Öneriler -Tilavet Yetkinliği Çerçevesinde-

Problems and Suggestions of Rhetoric al-Khitāba (Oratory) and Professional Practice Course in Theology Faculties - In the Context of Recitation Sufficiency –

مشكلات ومقترحات مقرر درس الخطابة والممارسة المهنية في كليات اللاهيات (في إطار كفاءة التلاوة)

Hasan Hüseyin Yavuz..... 104-121

İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Pedagojik Formasyon Dersleriyle İlgili Görüşleri

Perspectives of Theology Faculty Students on Pedagogical Formation Courses

آراء طلاب كلية الشريعة حول دورات التكوين التربوي

Ahsen Büber, Ayşe Sena Özekin Özokudan, Züleyha Kurul, Ramazan Gürel..... 123-154

Din Eğitimi ve Din Dili İlişkisi Bağlamında Netleştirilmesi Gereken Bir Kavram: Hermenötik

A Concept Requiring Clarification in the Context of Religious Education and Religious Language: Hermeneutics

مفهوم يحتاج إلى توضيح في سياق التربية الدينية واللغة الدينية: الهرمنيوطيق

Sdıka Nur Parlak, Emine Keskiner 156-180

Din Eğitimi Akademisyenlerinin İlahiyat Fakültelerindeki Pedagojik Formasyon Eğitimi Üzerine Görüşleri

The Views of Religious Education Academics on Pedagogical Formation Education in the Faculties of Theology

آراء أكاديميي التربية الدينية حول التعليم التنشئة التربوي في كليات اللاهوت

Senanur Kanat, Sümeyye Can, İpek Hasancık, Umut Kaya 182-207

DKAB Öğretmenlerine Göre İmam Hatip Ortaokullarında Din Eğitimi: İstanbul İli Örneği

Religious Education in Imam Hatip Secondary Schools According to Religious Culture and Ethics Teachers: An Example of Istanbul Province

التربية الدينية في مدارس إمام خطيب الثانوية حسب الثقافة الدينية والمعرفة الأخلاقية: مثال لمحافظة اسطنبول

Hilal Bayraktar, Emine Keskiner 209-232

Hacer Aşık Ev. Eleştirel Düşünme ve Din Eğitimi-Öğretimi. Ankara: Akademisyen Kitabevi, 2024. 255 s. ISBN: 9786253999865

Sevil Demir..... 234-238

İbrahim Aşlamacı, 21. Yüzyıl Becerileri ve Din Eğitimi Eleştirel Bir Yaklaşım, İstanbul, Dem Yayınları, 2023, 288 Sayfa, ISBN: 9786057273093

Ahmet Nuri Turanoğlu 240-243

Mehmet Şanver. Demokrasiye Geçiş Sürecinde Türkiye’de Din Eğitimi (1946-1957). Bursa: Emin Yayınları, 2. Basım, 2023, 111 s., ISBN: 978-625-6563-12-4.

Rabia Abuzar 245-248

Saygıdeğer Okurlar,

Talim dergimizin 8. cilt 2. sayısı ile sizlere ulaşmanın mutluluğu içerisindeyiz. Talim'in bu sayısında 6 araştırma makalesi ve 3 kitap incelemesi yer almaktadır.

Yunus Vehbi Karaman'ın "Türkiye Büyük Millet Meclisi'nde Sekiz Yıllık Zorunlu Kesintisiz Eğitim Yasa Tasarısı Görüşmelerinde Eğitimde Eşitsizlik Tartışmaları" başlıklı yazısında, 14-16 Ağustos 1997 tarihleri arasında Sekiz Yıllık Zorunlu Kesintisiz Eğitim Yasa Tasarısı görüşmelerinde Türkiye Büyük Millet Meclisi Genel Kurulu'nda milletvekillerinin söz alarak gerçekleştirdiği tartışmalar eğitim eşitsizlikleri bağlamında ele alınmış ve veriler eleştirel söylem analizi tekniğiyle analiz edilmiştir.

Hasan Hüseyin Yavuz'un "İlahiyat Fakültelerinde Hitabet ve Meslekî Uygulama Dersinin Sorunları ve Öneriler -Tilavet Yetkinliği Çerçevesinde-" başlıklı yazısında, farklı araştırma tekniklerinden faydalanılarak ilahiyat fakültelerinde Hitabet ve Meslekî Uygulama dersinin sorunları dile getirilmiş ve öneriler sunulmuştur.

Ahsen Büber, Ayşe Sena Özekin Özokudan, Züleyha Kurul ve Ramazan Gürel'in ortaklaşa kaleme aldıkları "İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Pedagojik Formasyon Dersleriyle İlgili Görüşleri" başlıklı yazıda, Marmara, İstanbul ve 29 Mayıs ilahiyat fakülteleri öğrencileri örneklem alınmış ve öğrencilerin Pedagojik Formasyon dersleriyle ilgili görüşleri doğrultusunda değerlendirmelerde bulunulmuştur.

Sıdıka Nur Parlak ve Emine Keskiner'in ortaklaşa kaleme aldıkları "Din Eğitimi ve Din Dili İlişkisi Bağlamında Netleştirilmesi Gereken Bir Kavram: Hermenötik" başlıklı yazıda, hermenötiğin tarihine yer verilmiş ve sosyal bilimler, eğitim bilimleri ve din eğitimi bilimi için neye karşılık geldiği belirlenmeye çalışılmıştır.

Senanur Kanat, Sümeyye Can, İpek Hasancık ve Umut Kaya'nın ortaklaşa kaleme aldıkları "Din Eğitimi Akademisyenlerinin İlahiyat Fakültelerindeki Pedagojik Formasyon Eğitimi Üzerine Görüşleri" başlıklı yazıda, açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi aracılığıyla ilahiyat fakültelerinde verilen pedagojik formasyon eğitimi akademisyenlerin gözüyle değerlendirilmiştir.

Hilal Bayraktar ve Emine Keskiner'in ortaklaşa kaleme aldıkları "DKAB Öğretmenlerine Göre İmam Hatip Ortaokullarında Din Eğitimi: İstanbul İli Örneği" başlıklı yazıda, yarı yapılandırılmış sorular doğrultusunda İstanbul'da görev yapan 20 DKAB öğretmeni ile görüşme yapılmış ve alınan geri bildirimler ışığında imam hatip ortaokullarındaki din eğitiminin mevcut durumu incelenmiştir.

Bu araştırma makalesinin yanında Hacer Aşık Ev tarafından kaleme alınan "*Eleştirel Düşünme ve Din Eğitimi-Öğretimi*" isimli eser Sevil Demir; İbrahim Aşlamacı tarafından kaleme alınan "*21. Yüzyıl Becerileri ve Din Eğitimi Eleştirel Bir Yaklaşım*" isimli eser Ahmet Nuri Turanoğlu; Mehmet Şanver tarafından kaleme alınan "*Demokrasiye Geçiş Sürecinde Türkiye'de Din Eğitimi (1946-1957)*" isimli eser Rabia Abuzar tarafından incelenmiş ve değerlendirmelerde bulunulmuştur.

Talim'in bu sayısına makaleleri ve yazılarıyla katkıda bulunan başta saygıdeğer yazarlarımıza, yazıların değerlendirilme sürecinde hakem olarak destek veren saygıdeğer meslektaşlarımıza, değerlendirme ve tasarım sürecine katkı veren ekip üyelerimize teşekkür ederiz. Ayrıca siz değerli okurlara, danışma ve yayın kurulu üyelerine teşekkürü borç biliriz.

Aralık 2024

Prof. Dr. Ahmet TÜRKAN
(Editör)

Necmettin Erbakan Üniversitesi
İlahiyat Fakültesi Konya, Türkiye
ORCID: 0000-0001-9788-5869

Başvuru: 27.04.2024

Kabul: 15.12.2024

OnlineFirst: 31.12.2024

DOI: 10.37344/talim.2024.57

Copyright @ 2024 • ÖNDER

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/talim>

e-ISSN: 2630-5887

Aralık 2024 • 8(2) • 79-102

Türkiye Büyük Millet Meclisi'nde Sekiz Yıllık Zorunlu Kesintisiz Eğitim Yasa Tasarısı Görüşmelerinde Eğitimde Eşitsizlik Tartışmaları

Yunus Vehbi Karaman¹

Öz

Sekiz Yıllık Kesintisiz Zorunlu Eğitim Yasası 16 Ağustos 1997 tarihinde meclisten geçmiş Cumhurbaşkanı'nın onayıyla 18 Ağustos 1997'de yasalaşmıştır. İlkokul ve ortaokul kademelerini birleştirerek tek bir diploma ile mezuniyet sağlayan bu yasa, eğitim sisteminde köklü bir değişikliği temsil ediyordu. Bu yasaya göre meslek liseleri, anadolu liseleri ve imam hatip liselerinin orta kısımları da kapatılarak ilköğretim kademesine bağlanmıştır.

Tasarı Meclis Genel Kurulu'na gelmeden önce kamusal tartışmalara konu olmuştur. Bu tartışmalar mecliste de karşılık bulmuştur. Bu makale 14-16 Ağustos 1997 tarihleri arasında Sekiz Yıllık Zorunlu Kesintisiz Eğitim Yasa Tasarısı görüşmelerinde Türkiye Büyük Millet Meclisi Genel Kurul'unda milletvekillerinin söz alarak gerçekleştirdiği tartışmaları eğitim eşitsizlikleri bağlamında incelemektedir.

Araştırmada veriler eleştirel söylem analizi tekniğiyle analiz edilmiştir. Meclis Genel Kurul'unda gerçekleştirilen tartışmalarda zorunlu eğitimin kesintisiz bir şekilde sekiz yıla çıkarılmasını eleştiren vekillerin, bu yasa tasarısının eğitimde eşitsizliklere neden olacağına ve sosyoekonomik olarak dezavantajlı ailelere mensup çocukların olumsuz etkileneceğine odaklandıkları dikkat çekmektedir.

Anahtar Kelimeler

Sosyoloji, Eğitimde eşitsizlik, Eğitimde fırsat eşitliği, Kesintisiz eğitim, Zorunlu eğitim, 8 yıllık kesintisiz eğitim, İmam hatip lisesi

Debates on Educational Inequality in the Context of the Discussions on the Eight-Year Compulsory and Continuous Education Bill in the TGNA

Abstract

The Eight-Year Uninterrupted Compulsory Education Law was ratified by the parliament on August 16, 1997, and officially enacted on August 18, 1997, following the President's approval. This legislation, which consolidated both primary and secondary education levels and conferred a single diploma upon completion, made a significant restructuring in the education system. Notably, it resulted in the closure and integration of the middle sections of vocational high schools, Anatolian high schools, and imam hatip high schools into the primary education framework.

¹ İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Sosyoloji Bölümü, Doktora Öğrencisi, E-Posta: yunusvehbikaraman@hotmail.com, ORCID: 0000-0003-3748-9957

Before its presentation to the General Assembly of the Parliament, the bill underwent extensive public scrutiny and debate, which were subsequently echoed within the parliamentary chambers. This article scrutinizes the deliberations of deputies in the General Assembly of the Grand National Assembly of Turkey between August 14th and 16th, 1997, concerning the Eight-Year Compulsory Uninterrupted Education Bill within the context of educational disparities.

Through employing critical discourse analysis, this study examines how members of parliament addressed concerns during the debates. Critics of the extension of compulsory education to eight uninterrupted years primarily emphasized the potential for exacerbating educational inequalities. They contended that children from socioeconomically disadvantaged backgrounds would bear the brunt of these consequences.

Keywords

Sociology, Inequality in education, Equality of opportunity in education, Uninterrupted education, 8-year uninterrupted education, Compulsory education, Imam hatip high school

مناقشات حول عدم المساواة في التعليم خلال مناقشات مشروع قانون التعليم الإلزامي المستمر لمدة ثماني سنوات في البرلمان التركي

الملخص

صادق البرلمان التركي على قانون إلزامية التعليم المتواصل لمدة ثماني سنوات بتاريخ 16 أغسطس/آب 1997، وتم إقراره رسمياً في 18 أغسطس/آب 1997، وذلك بعد موافقة رئيس الجمهورية، وقد أفضى هذا التشريع إلى الجمع بين مستويي التعليم الابتدائي والثانوي مما يمنح النظام الجديد شهادة واحدة عند الانتهاء من هذه المرحلة، وهذا يعتبر تغيير كبير وإعادة لهيكل نظام التعليم في تركيا، كما وأدى النظام الجديد إلى إغلاق ودمج الأقسام المتوسطة من المدارس الثانوية المهنية، ومدارس الأناضول الثانوية ومدارس إمام خطيب الثانوية في إطار التعليم الابتدائي.

وقد خضع مشروع القانون قبل عرضه على الجمعية العامة للبرلمان لتمحيص ونقاش عام واسع النطاق، وهو ما تردد صداه لاحقاً داخل قبة البرلمان. وتحلل هذه الدراسة مداولات النواب في الجمعية العامة للجمعية الوطنية الكبرى بتركيا خلال الفترة بين 14 و16 آب/أغسطس 1997، بشأن مشروع قانون إلزامية التعليم المتواصل لمدة ثماني سنوات وتلك المرتبطة منها بالفوارق التعليمية.

ومن خلال استخدام أداة تحليل الخطاب، تحلل هذه الدراسة كيفية تعامل أعضاء البرلمان مع القضايا والمخاوف التي تتعلق بهذا القانون وذلك عبر تحليل المناقشات التي تمت في قبة البرلمان، حيث تبرز أهم المخاوف من القانون الجديد والتي تتمثل لاحتمال تفاقم عدم المساواة في التعليم، وكذلك إمكانية أن يتحمل الأطفال من خلفيات اجتماعية واقتصادية محرومة العبء الأكبر من هذه العواقب.

الكلمات المفتاحية

علم الاجتماع، عدم المساواة في التعليم، تكافؤ الفرص في التعليم، التعليم المتواصل، التعليم المتواصل لمدة 8 سنوات، التعليم الإلزامي، مدارس إمام خطيب الثانوية

Giriş

Bütün dünyayı etkisi altına alan modernite olgusu temelde sanayi, demokrasi ve eğitim devrimleriyle ortaya çıkmıştır. Sanayileşmeyle birlikte üretimin artması, demokrasinin bir çıktısı olarak ulus devletlerin kurulması ve akabinde eğitimin toplumsal açıdan merkezi bir rol oynamaya başlaması dünya tarihinin daha önce görülmemiş bir dönemi anlamına gelmektedir. Sanayileşmiş merkezi ulus devletler eğitime bütçeden ciddi bir pay ayırmış, vatandaşlarının tamamına eğitimi ulaştırma gayreti göstermişlerdir. Sanayileşmiş kentli toplumun karmaşıklaşan ilişkileri bütün insanlar arasında geçerli olacak daha kitlesel dillerin veya iletişim ortamlarının gelişimini zorunlu kılmıştır. Bu nedenle eğitim hiçbir insanı dışarda bırakmayacak şekilde bir standardizasyonu amaçlayan geniş bir denetim

mekanizmasının bir parçası olarak belirlemektedir.² Eğitimin hegemonik bir işlevinin olduğunu da göz önünde bulundurarak³ modern ulus devletinin aynı zamanda bir millet inşa etme süreci olduğunu, eğitimin de ortak dil ve ortak değerleri ortak bir millet oluşturma gayesiyle topluma yaymada önemli bir işlev gördüğünü söylemek gerekir.⁴

Eğitimin ideoloji aktarımının yanında diğer işlevleri arasında ise bilgi ve hüner aktarma yer almaktadır.⁵ Buna göre eğitim sistemi toplumsal yapının ihtiyaç duyduğu bilgi ve hünerleri eşit ve adaletli bir şekilde topluma aktarma işlevi görür. Bilgi ve hünerin aktarımıyla birlikte eğitim bir sermaye olarak mesleğe erişime ve toplumsal tabakalar arasında bir geçişe imkân sunmaktadır. Tabakalaşma, hiyerarşik bir düzenin toplum içerisinde güç ve refahın bölünmesi anlamına gelirken bir sosyal tabaka hayatta benzer avantaj ve dezavantajları paylaşan insan gurubunu ifade etmektedir.⁶ Tabakalar arası geçiş sosyal hareketlilik olarak kavramsallaştırılmıştır. Sosyal hareketliliğin dikey ve yatay olmak üzere iki yönü vardır. Yatay sosyal hareketlilik, bireyi veya bir sosyal grubun toplumsal hiyerarşi içinde aynı düzeydeki pozisyonlar arasında yer değiştirmesini ifade ederken dikey sosyal hareketlilik bireyin veya bir sosyal grubun bir tabakadan diğerine geçişini ifade etmektedir.⁷ Eğitimin toplumda önemli bir sosyal hareketlilik motoru olarak toplumsal tabakalar arasında alt tabakalardan yukarıya doğru tırmanma imkânı sunduğu dile getirilir.^{8,9,10}

Eğitimin yukarı doğru hareketlilikteki önemi zamana ve mekâna göre değişse de genel olarak 20. yüzyılın ilk çeyreğinden itibaren eğitimin hareketlilik araçlarında ilk sıraya yerleştiği, ancak zamanla bu işlevin fırsatlar eşitsizliğiyle birtakım engellerle karşılaştığı dikkat çekmektedir.¹¹ Eğitimin eşitlikçi bir yapısının olması bir ideal olarak düşünülse de eğitimde eşitsizlik meselesi daima sosyolojide bir tartışma konusu olmuştur. Eğitimde eşitsizlik meselesi sanayileşme sonrası dönemlerde çok sık tartışılmıştır. Fakat özellikle toplum katmanlarının derin olduğu, sınıflar arası geçişlerin nadiren gerçekleştiği veya hiç olmadığı toplumlarda eğitime erişim, eğitimin niteliği, alınan eğitimle birlikte edinilen statü ve meslek gibi alanlarda birtakım eşitsizlikler ortaya çıkmıştır. Sosyoekonomik olarak imtiyazlı sınıfların kendi ayrıcalıklarını sürdürme istek ve eğilimleri ile bu yöndeki pratikleri bu sınıfı sistematik olarak yukarıda tutmaktadır. Bunun yanında sosyoekonomik olarak alt tabakaya mensup ailelerin çocukları yine aynı bölgelerdeki niteliği düşük okullarda eğitimlerini alarak donanım ve pedagojik kazanımlar yönünden üst tabakadaki diğer çocuklara göre eğitim süreçlerinde eşitsizlik yaşamaktadır.¹²

Eğitim ve eşitsizlik tartışmalarında James S. Coleman ve arkadaşlarının 1966 yılında yayınlanan raporu dikkat çekici bir çalışmadır.¹³ Bu çalışma okuldaki başarının okul dışı faktörlere, yani ailelerin sosyoekonomik ve kültürel seviyelerine dayalı olduğunu ortaya koymaktadır. Coleman ve arkadaşlarının çalışması bu alanda ilklerden olsa da eğitim ve eşitsizlik tartışmalarına damgasını vuran isim Pierre Bourdieu olmuştur. Bourdieu, eğitimde eşitsizliğin nedeninin sadece ailenin sahip

² Yasin Aktay, "Eğitimde Küresel İmkanlar: Küreselleşen Dünyada Eğitimde Fırsat Eşitliği ve Özgürleşim Fırsatları Üzerine", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2/1, (2002), 10-11.

³ Polat S. Alpman, *Toplumsal Sınıflar ve Eğitim* (Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2009), 90-91.

⁴ Elizabeth Özdalga, "Islamic Education in Turkey", *Handbook of Islamic Education*, ed. H. Daun and R. Arjmand, (Cham: Springer, 2018), 596.

⁵ İlhan Tekeli, *Toplumsal Dönüşüm ve Eğitim Tarihi Üzerine Konuşmalar*, (Ankara: Mimarlar Odası Yayını, 1980), 11.

⁶ Lütfi Sunar, *Sosyal Tabakalaşma: Kavramlar, Kuramlar ve Temel Meseleler*, (Ankara: Nobel, 2018), 6.

⁷ Pitirim Sorokin, *Social and Cultural Mobility*, (New York, Free Press, 1959), 133.

⁸ Peter Blau - Otis Dudley Duncan, *The American Occupational Structure* (New Jersey: John Wiley And Sons, 1967).

⁹ David L. Featherman vd., "Toward Comparable Data on Inequality and Stratification: Perspectives on The Second Generation of National Mobility Studies", *The American Sociologist*, 9/1, (1974).

¹⁰ Pitirim Sorokin, *Social Mobility*. (New York: Harper And Brothers, 1927)

¹¹ Lütfi Sunar, *Sosyal Tabakalaşma: Kavramlar, Kuramlar ve Temel Meseleler*, (Ankara: Nobel, 2018), 48.

¹² Taner Atmaca, *Eğitimde Toplumsal Eşitsizliğin Kültürel Sermayenin Aktarımıyla Yeniden Üretilmesi* (Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, 2019), 20.

¹³ James, S. Coleman, vd., *Equality of Educational Opportunity*. (Washington: US Office of Education, 1966).

olduğu ekonomik imkansızlıklarla alakalı olmadığı, aynı zamanda kültürel ve sosyal sermayelerin eksikliğinin de etkili olduğunu dile getirmiştir.¹⁴¹⁵ Öyle ki Bourdieu eğitimin eşitsizlikleri yeniden üreten bir mekanizma olduğuna vurgu yapmaktadır.¹⁶

Bourdieu okul sisteminin tıpkı Maxwell'in cini gibi çalıştığını söyler. Birbirine eşit olmayan kültürel sermayeyle donanmış öğrencilerin birlikte eğitim sistemine dâhil olmaları okulun zengin bir kültürel sermayeye sahip öğrencileri kayırdığı, zira bu öğrencilerin okulun talep ettiği donanımına aşina olduklarını ve böylece diğer öğrencilerin önüne geçtiklerini dile getirmektedir.¹⁷ Bourdieu, bütün eğitim süreçlerindeki başarının aslında eğitim öncesi dönemde ailede alınmış temel eğitime bağlı olduğunu vurgular. Hâkim sınıflara mensup çocuklar, okuldaki dili doğdukları aile ortamında okula gitmeden önce içselleştirir. Böylece süreç içerisinde akranlarına nazaran daha başarılı bir öğrencilik hayatı sürerler.¹⁸ Dolayısıyla sosyal eşitsizlikler nedeniyle ortaya çıkan eğitimsel farklılaşmalar, eğitim eşitsizliklerinin sürdürülmesine neden olmakta¹⁹ ve dezavantajlı öğrencilerin sahip oldukları yetersizlikler, yoksulluklar ve yoksunluklar doğrudan ya da dolaylı olarak eğitim hayatına yansımaktadır.²⁰

Sosyal eşitsizliklerin birçok boyutu vardır. Bunlardan birisi de eğitimde yaşanan eşitsizliklerdir. Eğitim süreçlerinde yaşanan eşitsizlikler de birçok katmandan oluşan ve kesişim kümeleri olan birbirinden farklı nedenlerle açıklanabilir. Bu eşitsizlikleri azaltmak ve eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak için siyasi partiler, hükümetler, sivil toplum kuruluşları, akademisyenler düşünceler üretmekte ve politikalar uygulamaktadır. Eğitimdeki eşitsizlikleri en aza indirmek, toplumsal adaletin sağlanması açısından elzem olarak karşımızda durmaktadır. Türkiye'de de eğitimde sosyoekonomik eşitsizlikleri azaltmaya yönelik politikalar uygulanma gayreti olduğu bilinmektedir. Fakat bazı dönemlerde ideolojik tartışmalar ve hedefler eğitimde eşitsizlikleri derinleştirmiş ve bu durum eğitimdeki sosyoekonomik eşitsizliklerin derinleşmesine ve toplumsal adaletin ve toplumdaki adalet algısının negatif etkilenmesine neden olmuştur. Bu makalede konu edindiğimiz tartışmalar da tam olarak eğitime yapılan siyasi müdahalelerin sosyoekonomik eşitsizlikleri derinleştirmesini konu edinmektedir.

Bu çalışma 5 bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm olan giriş bölümünde eğitim ve eşitsizlik tartışmalarının sosyolojik boyutuna odaklanılmıştır. İkinci bölümde ise makalenin ana konusu olan zorunlu eğitimin tahisel gelişimi ve dönüşümü ele alınmıştır. Üçüncü bölümde çalışmanın yöntemi açıklanmıştır. Dördüncü bölümde bulgular ele alınmıştır. Beşinci ve son bölümde ise çalışmanın sonuçları tartışılmıştır.

Türkiye'de Zorunlu Eğitimin Tarihsel Gelişimi

Osmanlı'da 19. yüzyılda uygulamaya konulan modernleşme girişimleri eğitimin dönüşümü anlamına da gelmekteydi. Öyle ki eğitimin dönüşümü modernleşmenin taşıyıcı motoru olarak işlev görecek. 2. Mahmut dönemiyle başlayan devletin merkezileşmesi ve modernleşmesi süreci eğitimin de merkezileşmesi ve modernleşmesi anlamına geliyordu. Cumhuriyetin ilanı ile birlikte ulus ve daha merkezi bir devlet kurulmuştu. Yeni cumhuriyetin ilk ve önemli amaçlarından birisi de eğitimi kurumsal olarak inşa etmek ve mümkün olduğunca tüm vatandaşlara ulaştırmaktı. Zira bu köklü değişimin yeni

¹⁴ Pierre Bourdieu - Jean-Claude Passeron (1977). *Reproduction in Education, Society and Culture*, (SAGE Publications, 1977).

¹⁵ Pierre Bourdieu - Jean-Claude Passeron, *Varisler: Öğrenci ve Kültür*, (Ankara: Heretik, 2014).

¹⁶ Cengiz Yanıklar, "Kültürel Sermaye, Eğitim ve Toplumsal Tabakalaşma: Pierre Bourdieu'nün Yeniden Üretim Kuramına Eleştirel Bir Bakış", *Sosyoloji Dergisi*, 22, (2010), 123.

¹⁷ Pierre Bourdieu, *Pratik Nedenler*, (İstanbul: Kesit Yayınları, 1995), 40-41.

¹⁸ Yasin Aktay, "Türkiye'de Eğitim Bir Maxwell Cini Olacak mı?", *Muhafazakar Düşünce Dergisi*, 2/6, (2005), 38-39.

¹⁹ Lütfi Sunar, *Sosyal Tabakalaşma*, (Eskişehir: AUZEF, 2017), 178.

²⁰ Taner Atmaca, "Covid-19 Salgısıyla Eğitimde Ortaya Çıkan Çatışlı Fırsatlara, Risklere ve Eşitsizliklere Bakış", *Modernitenin Pandemik Halleri*, ed. Fahri Çakı, (Ankara: Nobel Yayınları, 2020).

kurulan cumhuriyetin anlayışını aktarmak ve yeni devletin ideolojisine uygun bir insan tipi üretmek için gerçekleştirildiğini, eğitimin en önemli işlevlerinden birisinin de ideoloji aktarımı olduğunu göz ardı etmemek gerekir.²¹ Devletlerin eğitimi kitleselleştirmeleri maliyetli ve uzun soluklu bir süreçti. Eğitim kitleselleşmesi öncelikle temel eğitim ile başlamaktadır. Türkiye Cumhuriyeti kurulduğunda halkın %75,8'i kırsalda yaşıyordu.²² Harf devrimi okuma yazma oranının sıfırlanmasına neden oldu. Akabinde eğitimde gerçekleştirilen reformlarla birlikte yeni alfabe ve yeni tip okullar kuruldu. Halkın büyük bir kısmının kırsalda yaşıyor olması ve bu durumun 1950'lere kadar değişmemesi işleri daha zor ve karmaşık bir hale getiriyordu. Zira ekonomik anlamda bütün bir toplumu eğitmeye gücü olmayan cumhuriyet elitleri, halkın büyük bir kısmının kırsalda yaşadığı bir toplumda eğitimi yaygınlaştırmaya çalışıyordu.

Öncesinde Osmanlı modernleşmesiyle birlikte eğitimin, toplumsal dönüşümün itici gücü olarak işlev görmesi hedeflenmişti.²³ Eğitimin temeli olan zorunlu eğitim ile alakalı girişimler ilk olarak 2. Mahmut devrinde 1824 yılında İstanbul'da, 1826 yılında ise vilayetlerde yayımlanan fermana dayanıyordu. Fakat alt yapı ve personel eksikliği bu uygulamanın fiiliyatta karşılık bulmasını imkansızlaştırıyordu. 1848 yılına gelindiğinde Nisan Talimatnamesiyle çocukların 4 yıl sıbyan mektebi ve 2 yıl rüştiye mektebi olmak üzere toplam 6 yıl okumaları zorunlu hale getirilmiş, ancak bu okullarda okuduktan sonra işe ve sanata girmelerine izin verilmişti. İlköğretimle ilgili daha ileri adımlar, 1869 tarihli Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile atılmıştı. Eğitimin zorunluluğuna burada hususiyetle değinilirken 1876'daki Kanun-i Esasi'de ilk eğitimin "bütün Osmanlı tebaasına mecburi olduğu" hükmü getirildi. İlköğretim bu nizamname ile rüştiye mekteplerini de kapsar şekilde 6 yıla çıkarılmıştır.²⁴ Nizamname'ye göre birinci kademe olarak düzenlenen Mekteb-i İptidaiye 3 yıl süreli olarak bütün kız ve erkek çocuklara zorunlu ve ücretsizdir. Nizamname'ye göre Mekteb-i İptidaiye dayalı olan ikinci 3 yıllık kademe ise Mekteb-i Rüşdiyelerdir. Böylece temel eğitim 3+3 olarak şekillenmiştir.²⁵ Bu dönemde zorunlu eğitim kanunlaşsa da 93 harbi nedeniyle Meclis-i Mebusan kapatılmış ve Kanun-i Esasi uygulanmamıştır.

1908 yılında 2. Meşrutiyet'in ilanı ile birlikte Kanuni Esasi tekrar yürürlüğe girmiştir. Bu dönemde Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-u Muvakkati çıkarılmış ve ilköğretim her devresi 2 yıl olan 3 devreye ayrılarak toplam 6 yıla çıkarılmıştır. Böylece ilköğretimin mecburi ve Mekatib-i İptidaiye-i Umumiye'de ücretsiz olduğu hükmüne bağlanmıştır.²⁶ Cumhuriyetin kurulmasıyla birlikte yeni yönetim eğitimi kurumsal ve felsefi anlamda yeniden kurmayı ve yeni devletin bir ideolojisi olarak sistemleştirmeyi amaçlıyordu. 1923 yılında toplanan 1. Heyet-i İlmiye'de ilköğretimin 6 yıla çıkarılmasında karar kılınmış ancak 1924 tekrar toplanan heyet ilköğretimin 5 yıla indirilmesini onaylamıştı.²⁷

1961 yılında çıkarılan 222 sayılı ilköğretim kanunu ve 1973 yılında çıkarılan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile eğitimde önemli gelişmeler sağlanmıştır. 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu sekiz yıllık eğitimi benimsemişti. Fakat altyapı imkanlarının sınırlı olması nedeniyle geçici bir madde eklenerek ortaokul bu zorunluluk dışında tutulmuştur.²⁸ Zorunlu eğitim süresi 1974 yılında

²¹ İlhan Tekeli, *Toplumsal Dönüşüm ve Eğitim Tarihi Üzerine Konuşmalar*, 11.

²² Murat Yılmaz, "Türkiye'de Kırsal Nüfusun Değişimi ve İllere Göre Dağılımı (1980-2012)". *Doğu Coğrafya Dergisi*, 20/33, (2015), 165.

²³ Mahmut Hakkı Akın, "Türkiye Modernleşmesi Karşısında Dini Gruplar", *İnsan ve Toplum Dergisi*, 7/1, (2017), 3.

²⁴ Mustafa Gündüz, "Zorunlu ve Kesintisiz Eğitimin Kısa Tarihi", *Eğitime Bakış: Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 7/21, (2011), 5.

²⁵ Hasan Cicioğlu, *Türkiye Cumhuriyeti'nde İlk ve Ortaöğretim (Tarihi Gelişimi)*, (Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi, 1985), 5.

²⁶ Cicioğlu, *Türkiye Cumhuriyeti'nde İlk ve Ortaöğretim (Tarihi Gelişimi)*, 33.

²⁷ Süleyman Göksoy, "Türkiye ve Avrupa Birliği Ülkelerinde Zorunlu Eğitim Uygulamaları", *Asya Öğretim Dergisi*, 1/1, (2013), 32.

²⁸ Hüseyin Kıran, "Sekiz Yıllık Zorunlu Eğitim Uygulamasında Karşılaşılan Sorunlar", *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, (2000), 81.

düzenlenen 9. Milli Eğitim Şurası'nda sekiz yıl olarak önerilmiş²⁹ ancak yine altyapı imkansızlıkları, kalifiye personel yetersizliği ve nüfusun halen hemen hemen yarısının kırsal bölgelerde yaşaması nedeniyle zorunlu eğitimin sekiz yıl olması 1997'e kadar uygulanamamıştır.

1980'lerin ortasından itibaren Türkiye'de kent nüfusu kır nüfusunu ilk kez geride bırakmıştı. Yine 1980 sonrası dönem Türkiye'nin dünyaya açıldığı bir küreselleşme süreci olarak ortaya çıkmıştı. Bireysel teşebbüsün önünün açıldığı, sanayileşmenin arttığı ve dünya ile iletişimin yaygınlaştığı, 1990'lı yıllardan itibaren yükseköğretimde de genişlemenin yaşanmasının³⁰ da etkisiyle bu dönemde zorunlu eğitimin 5 yıla sınırlı kalması eleştirilmekteydi. Bu konuda kamuoyunun ortak kanaati zorunlu eğitimin 8 yıla çıkmasından taraftı. Sekiz yıllık zorunlu eğitim tartışmaları Türkiye kamuoyunda uzun yıllardır yapılmakta, siyasi ve bürokratik elitlerin bu konuyu ele aldıkları bilinmekteydi.

Sekiz yıllık kesintisiz zorunlu eğitim 10. Milli Eğitim Şûrası'nda ve 12. Millî Eğitim Şûrası'nda da tartışılmıştı. 1995 yılında Tansu Çiller'in Başbakan olduğu 52. Hükümet döneminde toplanan 15. Millî Eğitim Şûrası Necmettin Erbakan'ın Başbakan olduğu 53. Hükümet döneminde devam ettirilmiş, Mesut Yılmaz'ın Başbakan olduğu 54. Hükümet döneminde sonuçlandırılmıştır. Millî Eğitim Bakanı Nevzat Ayaz tarafından oldukça katılımcı ve tabanın da fikirlerinin önemsendiği bir şura olarak başlayan 15. Millî Eğitim Şûrası'nda sekiz yıllık zorunlu eğitim için illerin görüşleri de dinlenmiştir. İllerin büyük çoğunluğu sekiz yıllık kesintili eğitimden yana görüş beyan etmişlerdi. Şurada Avrupa'daki örnekler de bakılarak sekiz yıllık kesintili zorunlu eğitim genel görüş olarak dillendirilmişti. Fakat sekiz yıllık kesintisiz eğitim kararının geçirilmesi için dönemin bakanlık yetkilileri büyük bir çaba göstermiş ve 15 Mayıs 1996 günü Genel Kurul'a sekiz yıllık kesintisiz eğitim teklifi getirilerek onaylatılmıştı.³¹ Buna göre temel eğitim kavramı yerine "ilköğretim" kavramı kullanılmış, 5-6 yaş seviyesindeki okul öncesi grubunun, ilköğretimin bünyesine alınması, ilköğretimin kesintisiz sekiz yıl olarak uygulanması, öğrencilere tek tip bir diplomanın verilmesi, 9. sınıfın lise ya da mesleki eğitime yönlendirme yılı olması, böylece ilköğretimde zorunlu 2+8+1 sisteminin gerçekleştirilmesi benimsenmiştir. Ayrıca uzun vadede zorunlu eğitim 18 yaşını kapsayacak şekilde düzenlenmesi kararı alınmıştır.³²

1986-1993 yılları arasında Din Öğretimi Genel Müdürlüğü yapan Dr. Halil Hayıt kesintisiz eğitim tartışmalarının gündemde olduğu 1997 yılında yazdığı *Sekiz Yıllık Zorunlu Eğitime Gerçekçi Bakış* isimli kitapta şu değerlendirmelerde bulunuyor:

"Esasen birkaç ülke dışında bütün dünya ülkelerinin zorunlu eğitim sürelerini, 8 ve 8 yılın üzerine çıkardığı bir dönemde, Türkiye'nin 5 yılda kalmasını savunmak akılcı ve gerçekçi görünmemektedir. Ancak zorunlu eğitimin 8 yıla çıkarılması ile ilgili kararlar, karşılıklı diyalog ve hoşgörü anlayışı içinde alınmalı, bilimsel ve objektif gerçeklere dayandırılmalı ve uzlaşmacı yöntemlerle bir çözüme kavuşturulmalıdır. ... Önemli olan bu projenin kalıcı olmasıdır. Bu da ancak toplumsal uzlaşma ile bazı sanat ve meslek dallarına zarar vermeden, intikalin bir yumuşak geçişle sağlanmasıdır. İşin uzmanlarına bırakılması halinde, sözü edilen konuda toplumsal uzlaşmanın gerçekleştirilmesi, sanıldığı kadar zor olmayacaktır".³³

Kamuoyunda tartışmalar devam etse de dönemin ağır şartları bu sürecin demokrasi süreçlerinden geçerek karara bağlanmasının önündeki engeldi. Düzenleme sivil, demokratik, pedagojik bir sürecin neticesinde değil, Milli Güvenlik Kurulu (MGK) kararları sonucu askerinin baskısı ve yönlendirilmesiyle gerçekleştirilmesi, toplumun ve kamuoyunun bu değişikliği siyasi, dini ve kültürel

²⁹ Süleyman Göksoy, "Türkiye ve Avrupa Birliği Ülkelerinde Zorunlu Eğitim Uygulamaları", 34.

³⁰ Elyesa Koytak, *Mesleğin Dönüşümü: Hekimler ve Avukatlar*, (İstanbul: Matbu Kitap, 2022), 3.

³¹ Mustafa Öcal, *Öncü 7'ler: Mukaddime*, (Ankara: MEB Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, 2021), 209-211.

³² Fethi Turan, "Türkiye'nin Zorunlu Eğitim Politikaları -Tarihsel Perspektif", *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3/1, (2016), 5.

³³ Halil Hayıt, *8 Yıllık Zorunlu Eğitime Gerçekçi Bakış*, (Ankara: TDV Yayınları, 1998), 3.

mühendislik çabası olarak görmesine sebep olmuştu.³⁴ Zira sekiz yıllık zorunlu eğitim kesintisiz olarak uygulanmak istiyordu. Bu da anadolu, meslek ve imam hatip liselerinin orta kısımlarının kapatılması anlamına geliyordu. 28 Şubat 1997 yılında gerçekleşen ve askerinin siyasete müdahalesi olarak bilinen MGK'nın kararlarından birisinin de sekiz yıllık kesintisiz eğitimin yasalaşması kararıydı.³⁵ İmam hatip okullarının orta kısmının da kapatılması anlamına gelen kesintisiz eğitim yasası tartışmaları toplumun dindar-muhafazakâr kesimlerinin konuyu kendilerine bir tehdit olarak algılamalarıyla ve meselenin fazlasıyla politize olmasıyla sonuçlanmıştır.³⁶ Bu tasarı her ne kadar meslek ve anadolu liselerinin orta kısımlarının da kapatılması anlamına geliyor olsa da bu yasada sayıca en fazla imam hatip okulları öğrencileri ve çevreleri etkilenmişti.³⁷

Fakat bunun yanı sıra kesintisiz eğitimin meslek liselerinin de orta kısımlarını da kapatması mesleki eğitime bir darbe olarak nitelendiriliyordu. Yine yabancı dil eğitimini erken yaşta veren anadolu liselerinin orta kısımlarının kapatılması da yoğunlaştırılmış yabancı dil eğitimi alan çocukların artık bundan mahrum kalacağı anlamına geliyordu. 8 yıllık kesintisiz eğitimin yürürlüğe girmesiyle birlikte yabancı dil eğitiminin önemli bir darbe aldığı tartışılmıştır. 1998-1999 eğitim öğretim yılı itibariyle Türkiye'de 411 anadolu lisesi bulunuyordu. Bu liselerin tamamı ortaokuldan itibaren öğrenci kabul ederek bir yıl hazırlık 3 yıl ortaokul ve 4 yıl lise eğitimi olmak üzere toplamda 8 yıllık bir eğitim veriyordu. Yeni sistemle birlikte artık bir yıl hazırlık 4 yıl lise eğitimi olmak üzere 5 yıllık bir eğitim süreci verilmeye başlandı. Bu durum anadolu liselerinin artık hem yıl olarak hem de ders saati olarak daha az İngilizce eğitimi vereceği anlamına gelmekteydi.³⁸

1995 Genel Seçimleri sonucunda birinci parti olan Refah Partisi (RP), 28 Haziran 1996 yılında Doğru Yol Partisi (DYP) ile anlaşarak Necmettin Erbakan başbakanlığında 54. Hükümeti kurmuşlardı. Fakat hükümetin kuruluşundan itibaren siyasi gerginlikler had safhaya ulaşmış, 28 Şubat 1997 yılında MGK irtica ile mücadele kapsamında bazı kararlar almıştı. Siyasi gerginliklerin iyice arttığı bu dönemin nihayetinde Refah-Yol Hükümeti baskılara dayanamadı ve Başbakan Necmettin Erbakan 18 Haziran 1997 yılında istifa etti. Cumhurbaşkanı Süleyman Demirel Erbakan'ın istifasını kabul ettikten sonra teamüllere aykırı olarak hükümet kurma yetkisini Anavatan Partisi lideri Mesut Yılmaz'a verdi. Mesut Yılmaz 30 Haziran 1997'de ANASOL-D Hükümetini kurdu. Mesut Yılmaz başbakanlığında kurulan ANASOL-D hükümeti kesintisiz eğitim yasasını meclise taşıdı. Böylece 4306 sayılı Sekiz Yıllık Kesintisiz Zorunlu Eğitim Yasası 16 Ağustos'ta Türkiye Büyük Millet Meclisi'nde 242 ret oyuna karşılık 277 oyla kabul edilmiş,³⁹ Cumhurbaşkanı Süleyman Demirel tarafından onaylanmış ve 18.08.1997 tarihli 23084 Sayılı Resmî Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe girmiş oldu.⁴⁰ Kanunda geçen "ilkokul" ve "ortaokul" ibareleri "ilköğretim okulu" olarak değiştirilmiştir. Yine kanun '*İlköğretim Kurumları sekiz yıllık okullardan oluşur. Bu okullarda kesintisiz eğitim yapılır ve bitirenlere ilköğretim diploması verilir.*' şeklinde değiştirilmiştir. Böylelikle mevcut kanunlardaki,

³⁴ Mustafa Gündüz, "Zorunlu ve Kesintisiz Eğitimin Kısa Tarihi", *Eğitime Bakış: Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 7/21, (2011), 7.

³⁵ Eğitim-Bir-Sen, "Rakamlarla 28 Şubat Raporu", (Ankara: Eğitimciler Birliği Sendikası, 2014), 29.

³⁶ Cumhuriyet Gökör ve Cennet Göloğlu Demir, "5/1/1961 Tarih ve 222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanununda Değişik Yapılmasına Dair Kanun Teklifine Yönelik Basında Yer Alan Görüşlerin İncelenmesi", *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10/2, (2017), 1427.

³⁷ İbrahim Aşlamacı, *Paydaşlarına Göre İmam Hatip Ortaokullarında Din Eğitimi*, (İstanbul, 2018, DEM Yayınları).

³⁸ Bengül Çetintaş ve Ayten Genç, (2001). Eğitim Reformu Sonrası Anadolu Liselerinde Yabancı Dil Öğretimi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20(20).

³⁹ Gündüz, "Zorunlu ve Kesintisiz Eğitimin Kısa Tarihi", 8.

⁴⁰ Resmî Gazete, 23084, *İlköğretim ve Eğitim Kanunu, Millî Eğitim Temel Kanunu, Çıracılık ve Mesleki Eğitim... Hakkında Kanun (4306 sayılı kanun)*, (18 Ağustos 1997).

⁴¹ MEB, *222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Yapılan Değişiklik Sonucu Getirilen Yenilikler*, (Ankara: Gazi Mesleki Eğitim Merkezi Matbaası, 2012), 1.

sekiz yıllık kesintisiz zorunlu ilköğretim uygulamasına ters düşen maddeler ya değiştirilmiş ya da kaldırılmıştır.⁴²

Yeni eğitim tasarısı siyasi tartışmalara neden olsa da eğitim ve eşitsizlik bağlamında daha çok imam hatip okulları etrafında tartışılmıştır. 28 Şubat gölgesinde uygulamaya geçen bu reform, siyasi tartışmaların dışında pek tartışılmamıştır. Tasarının imam hatip okullarının önünü kapatmak ve alt tabakaya mensup dindar ailelerin çocuklarının sosyal hareketliliklerini engellemek için yürürlüğe koyulduğu yaygın bir kanaat olarak öne çıkmıştır. Yasin Aktay *Türkiye’de Eğitim Bir Maxwell Cini Olacak mı?* başlıklı makalesinde hem imam hatip okullarının hem de meslek liselerinin önünün kapatılarak aslında toplumun sosyoekonomik olarak dezavantajlı toplumsal gruplarda temsil edilen dindar kesimin önünün kapatıldığını dile getirmiştir.⁴³ Eğitimciler Birliği Sendikası’nın 2014’te yayınladığı *Rakamlarla 28 Şubat Raporu* başlıklı çalışmada da 28 Şubat sürecinde hayata geçirilen kesintisiz ve zorunlu eğitimin ideolojik saiklerle imam hatip liselerinin önünü kesmek için hayata geçirildiği dile getirilmiştir.⁴⁴ Yine Mustafa Gündüz’ün *Zorunlu ve Kesintisiz Eğitimin Kısa Tarihi* başlıklı makalesi de 1998’de yürürlüğe konulan sekiz yıllık kesintisiz zorunlu eğitim uygulamasının siyasi ve ideolojik sebeplerle uygulandığına vurgu yapmıştır.⁴⁵ Ahmet Kaya de kaleme aldığı makalede sekiz yıllık kesintisiz eğitim modelinin imam hatip okullarının orta kısmını kapatmak için uygulamaya konulduğunu ve başta meslek liselerinin de zarar görmesiyle pek çok probleme neden olduğu dile getirilmiştir.⁴⁶ Bunun yanı sıra Mehmet Okutan⁴⁷ ve Mehmet Şekerci⁴⁸ de kesintisiz zorunlu eğitimin zaaflarına dikkat çekmişlerdir. Sekiz yıllık kesintisiz eğitim tartışmalarında Engin Aslanargun da eğitimi düzenleyen kanunların ruhunu tartışırken bu yeni model ile birlikte gelen eğitimde fırsat eşitsizliklerine odaklanmıştır.⁴⁹

Sekiz yıllık kesintisiz eğitime bir diğer yaklaşım ise Hüseyin Kıran’dan gelmiştir. O henüz yeni uygulanmaya başlandığı dönemde kesintisiz eğitimin finansman, eğitim programı ve fiziksel kapasite yetersizliği gibi sorunlarla mücadele etmesi gerektiğine vurgu yapmıştır.⁵⁰ Diğer yandan Bengül Çetintaş ve Ayten Genç yeni yasayla birlikte anadolu liselerinin orta kısımlarının kapanmasıyla sadece lise kısmında uygulanacak yeni dil eğitimi modeline dair katkı ve öneriler ortaya koymuşlardır.⁵¹ Sekiz yıllık kesintisiz eğitim meselesine yaklaşımlarda genellikle imam hatip okullarının orta kısımlarının kapatılması ve akabinde farklı katsayı uygulamasının yürürlüğe konulmasıyla ortaya çıkan yeni durum tartışılmıştır. Bu tartışmalar daha çok ideolojik tartışmalar etrafında gerçekleşmiştir. Bu çalışmada ise akademik olarak pek tartışılmayan fakat Genel Kurul’da söz alan milletvekillerinin eğitim ve eşitsizlik bağlamındaki öne çıkan söylemlerine odaklanılmıştır.

Yöntem

⁴² Mehmet Bahçekapılı, *Türkiye’de Din Eğitiminin Dönüşümü (1997-2012)*, (İstanbul: İlke Yayınları, 2012), 117.

⁴³ Aktay, “Türkiye’de Eğitim Bir Maxwell Cini Olacak mı?”, 49-50.

⁴⁴ Eğitim-Bir-Sen, *Rakamlarla 28 Şubat Raporu*.

⁴⁵ Gündüz, *Zorunlu ve Kesintisiz Eğitimin Kısa Tarihi*.

⁴⁶ Ahmet Kaya, “Kesintisiz Eğitimin Okul Yönetimi, Öğretmenler ve Öğrenciler Üzerindeki Sosyo-Psikolojik Etkilerine İlişkin Bir Değerlendirme”, *Eğitime Bakış: Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 7/21, (2011).

⁴⁷ Mehmet Okutan, “Sekiz Yıllık Kesintisiz Zorunlu İlköğretim Uygulaması”, *Eğitime Bakış: Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 7/21, (2011).

⁴⁸ Mehmet Şekerci, “Kesintili Eğitim Çağdaş Dünyanın Bir Gerçeğidir”, *Eğitime Bakış: Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 7/21, (2011).

⁴⁹ Engin Aslanargun, “Eğitimi Düzenleyen Kanunların Ruhu Üzerine”, *Eğitime Bakış: Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 7/21, (2011).

⁵⁰ Kıran, *Sekiz Yıllık Zorunlu Eğitim Uygulamasında Karşılaşılan Sorunlar*, 81-82.

⁵¹ Çetintaş ve Genç, *Eğitim Reformu Sonrası Anadolu Liselerinde Yabancı Dil Öğretimi*.

Bu araştırmanın yöntemi eleştirel söylem analizidir (ESA). ESA toplumsal meseleleri ve güç ilişkilerini, tahakküm ve eşitsizlikleri inceleyen bir söylem analizi yöntemidir.⁵² Bu analiz yöntemi toplumsal ve siyasal meselelerdeki güç dinamiklerinin nasıl yeniden üretildiği ve bunlara söylemsel olarak nasıl karşı çıktığını incelemek için uygundur.⁵³ Bu yöntem ile dilin toplumsal bağlamını göz önünde bulundurarak güç asimetrisinin, ayrımcılığın ve toplumsal eşitsizliklerin nasıl inşa edildiğini analiz etmeyi hedeflenilmektedir. ESA ile metinlerin altında yatan ideolojik mesajların söylemsel seçimlerle nasıl şekillendiğinin incelenmesi hedeflenilmektedir. Bu araştırma Sekiz Yıllık Kesintisiz Zorunlu Eğitim Yasası görüşmelerinde eğitimdeki eşitsizliklerin hangi boyutlarıyla dile getirildiğini ve hangi boyutlarıyla tartışıldığını ortaya koymak için ESA yöntemiyle değerlendirilecektir.

Araştırmanın evreni Türkiye Büyük Millet Meclisi'nde (TBMM) milletvekilleri tarafından yapılan konuşmalardır. Örneklem ise 22 Temmuz 1997 yılında 55. Hükümet Bakanlar Kurulu tarafından TBMM'ye sevk edilen Sekiz Yıllık Kesintisiz Zorunlu Eğitim Yasası hakkında meclis Genel Kurulu'nda milletvekilleri tarafından yapılan konuşmalardan oluşmaktadır. Yasa tasarısı 14-16 Ağustos 1997 tarihinde mecliste görüşülmüştür. Araştırma bu tarihler arasında yapılan meclis görüşmelerinde eğitim ve eşitsizlik bağlamında yapılan konuşmaları örneklem olarak almıştır. Yasa tasarısı görüşmelerinde eğitimde eşitsizlik bağlamında konuşma yapan milletvekillerinin dağılımı tablo şeklinde gösterilmiştir.

Tablo 1: Mecliste eğitimde eşitsizlik tartışmaları bağlamında konuşma yapan kişilerin partileri ve milletvekili olduğu iller.

Partisi	İsim-Soyisim	Milletvekili Olduğu İl
Anavatan Partisi	Hikmet Uluğbay (M.E. Bakanı)	Ankara
Büyük Birlik Partisi	Muhsin Yazıcıoğlu	Sivas
Büyük Birlik Partisi	Recep Kırış	Kayseri
Doğru Yol Partisi	Ayvaz Gökdemir	Kayseri
Doğru Yol Partisi	İsmail Karakuyu	Kütahya
Doğru Yol Partisi	Saffet Arıkan Bedük	Ankara
Refah Partisi	Lütfi Yalman	Konya
Refah Partisi	Abdülkadir Öncel	Şanlıurfa
Refah Partisi	Ahmet Cemil Tunç	Elazığ
Refah Partisi	Zülfikar İzol	Şanlıurfa
Refah Partisi	Fikret Karabekmez	Malatya
Refah Partisi	Abdullah Gencer	Konya

⁵² Norman Fairclough and Ruth Wodak, 'Critical Discourse Analysis', *Discourse as Social Interaction*, ed. Teun A. van Dijk, (London: Sage, 1997).

⁵³ Teun A. Van Dijk, *Discourse and Power* (Basingstoke and New York: Palgrave Macmillan, 2018), 85-86.

Refah Partisi	Ömer Vehbi Hatipoğlu	Diyarbakır
Refah Partisi	Fethullah Erbaş	Van
Refah Partisi	Mustafa Kamalak	Kahramanmaraş
Refah Partisi	Hüseyin Yıldız	Mardin
Refah Partisi	Hüseyin Kansu	İstanbul

Türkiye Büyük Millet Meclisi'nde Sekiz Yıllık Kesintisiz Eğitim ve Eğitim Eşitsizliğine Dair Tartışmalar

1997 yılının Şubat ayında gerçekleşen MGK toplantısında alınan kararların ardından Sekiz yıllık zorunlu ve eğitim kesintisiz eğitim meselesi gündeme girmiştir. Meselenin askeriyenin dayatmasıyla siyasetin gündemine girmesi konunun hararetli bir şekilde tartışılmasına neden olmuştur. Yasa tasarısının meclise gelişine kadar kamuoyu bu meseleyi fazlasıyla tartışmıştı. Bununla birlikte tasarının meclise gelmesiyle birlikte yasaya karşı çıkan milletvekillerinin hararetli konuşmaları meclis zabıtlarına yansımıştı. Bu tartışmaların önemli bir kısmı da sekiz yıllık kesintisiz eğitimin toplumsal ve eğitimsel eşitsizliklere dair endişeleri ihtiva ediyordu. Türkiye'de okullar arası başarı farkları uzun yıllardır devam eden bir sorun olarak eğitimde eşitsizlikleri sürdürürken⁵⁴ bu yeni yasanın eğitimde fırsat eşitliğine bir çare olmayacağı ve eşitsizlikleri derinleştireceği hususu dile getirilmişti.

21 Temmuz 1997 akşamı toplanan ANASOL-D Hükümeti'nin Bakanlar Kurulu'nun gündemin sekiz yıllık kesintisiz zorunlu eğitimle ilgili bir gündem olmamasına rağmen toplantı neticesinde bu konu gündem maddeleri arasına alınmış ve toplantı neticesinde ivedilikle meclise sevk edilmişti. Toplantıda hazır bulunan ve tasarımı görüşmek üzere meclise sevk eden hükümetin ortakları Mesut Yılmaz liderliğindeki Anavatan Partisi (ANAP), Bülent Ecevit liderliğindeki Demokratik Sol Parti (DSP) ve DYP'den bir grubun ayrılmasıyla kurulan Hüsametdin Cindoruk'un liderliğindeki Demokratik Türkiye Partisi'yi (DTP). Meclise sevk edilen tasarı önce Milli Eğitim Komisyonu'nda görüşülmüştü. Bu görüşme 9 gün boyunca toplamda 95 saat olarak tarihin en uzun kanun tasarısı görüşmesi olarak kayıtlara geçmiştir. Uzun çalışmalar sonrası komisyon tasarımı meclise sevk etmiştir.⁵⁵

14-15 Ağustos 1997 tarihlerinde sekiz yıllık kesintisiz zorunlu eğitim yasa tasarısı TBMM Genel Kurulu'nda görüşülmüştür. Tartışmalar esnasında mecliste tansiyon yükselmiş ve gergin bir iklim oluşmuştur. Genel Kurul müzakere zabıtları 533 sayfayı bulmuştur. Bu tasarı meclis tarihinin en uzun tartışılan yasa tasarısı olarak kayıtlara geçmiştir.⁵⁶ 14 Ağustos günü meselenin görüşülmesi için tasarımı meclise getiren partilerden, ANAP grubu adına Milletvekili Avni Akyol, DSP grubu adına Milletvekili Metin Şahin ve DTP Grubu adına Milletvekili Mahmut Yılbaş, tasarımı destekleyen CHP grubu adına Milletvekili Altan Öymen, tasarıya karşı çıkan DYP grubu adına Milletvekili Ayvaz Gökdemir ve RP grubu adına Milletvekili Ömer Vehbi Hatipoğlu, mecliste grubu bulunmasa da milletvekilleri düzeyinde temsil edilen Büyük Birlik Partisi (BBP) adına Muhsin Yazıcıoğlu da söz almıştır. Akabinde şahısları adına milletvekilleri söz almış ve konuşmalarını gerçekleştirmişlerdir. Bu konuşmalar esnasında Genel Kurul'da ateşli konuşmalar gerçekleştirilmiş ve diğer milletvekilleri

⁵⁴ Mahmut Özer vd., "Türkiye'de Eğitimde Eşitsizlikleri Azaltmak İçin Uygulanan Politikalar", *OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39/2, (2020), 304.

⁵⁵ Öcal, *Öncü 7'ler: Mukaddime*, 215.

⁵⁶ Halis Ayhan, *Türkiye'de Din Eğitimi*, (İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi, 2014), 473.

konuşmalara sık sık sözlü müdahalelerde bulunmuşlardır. DYP grubu adına söz alan Ayvaz Gökdemir yasa tasarısı hakkında şunları söylemektedir:

“Bu tasarı, Türkiye'nin tek tip ortaokulu olsun diyen bir tasarıdır. Türkiye'nin tek tip ortaokulu olsun... Niye bunu yapıyorsunuz, esas saikiniz ne?.. İmam hatip okullarının orta kısmı olmasın; budamaya buradan başlayalım ve sonunda imam hatip okullarını da yıkalım, yok edelim diyen bir tasarıdır. Esas motivasyonu budur, çıkış noktası budur. (...) Bunu yaparken, dürüstçe, biz imam-hatip istemiyoruz diye gelinseydi, biz imam-hatibin orta kısmını kapatmak istiyoruz diye gelinseydi, onun da münakaşasını, mücadelesini yapardık; ama, hiç olmazsa, sistem bütünlüğü tahrip edilmezdi, çıraklık okulları tahrip edilmezdi, anadolu liseleri tahrip edilmezdi, güzel sanatlar liseleri tahrip edilmezdi, özürülüler okulları tahrip edilmezdi, yabancı okullar tahrip edilmezdi. Milli eğitimin 14 temel ilkesi var; ama, bu tasarı, en az 4'üne aykırı; çünkü, içinde millet bulunmayan, içinde çoğulculuk bulunmayan, seçme hakkı bulunmayan bir tasarı”.⁵⁷

Gökdemir yasa tasarısının asıl amacının imam hatip okullarının orta kısmının kapatılması olduğunu, fakat bunun açıkça belirtilmediği için diğer okulların da bu tasarıdan zarar gördüğünü vurgulamaktadır. Yeni eğitim reformunun yasa tasarısının meclise getirilirken kullanılan söylem imam hatip okullarıyla ilişkili değildi. Zorunlu eğitimin sekiz yıla çıkarılması dışarıdan bakıldığında menfi bir durum da değildi. Fakat Ayvaz Gökdemir bu yeni eğitim reformunun asıl amacının imam hatip okullarının kısıtlanması olduğunu dile getirerek gizli söylemi ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. RP grubu adına söz alan Ömer Vehbi Hatipoğlu da şu sözlerle tartışmaya katılmıştır:

“Şimdi, Hükümete soruyorum: Reform, bunun neresinde; Allah aşkına?! Dünyanın neresinde bir okul türünü, bir okul kademesini ortadan kaldırmanın adına "reform" denilmiştir?! Siz, bu tasarıyla, yabancı dil eğitimi öldürüyorsunuz; siz, bu tasarıyla, meslekî ve teknik eğitimi öldürüyorsunuz; siz, bu tasarıyla, din eğitiminin kökünü kazıyorsunuz ve reformdan bahsediyorsunuz. Ha, bu tasarı reform olmadığı gibi, amacı, zorunlu eğitimi 8 yıla çıkarmak filan da değildir; buraya çıkıp kimse milleti aldatmasın. Eğer, mesele bu ise, yani, zorunlu eğitimi 5 yıldan 8 yıla çıkarmaksa; eğer, çağdaşıktan, bilimden bahsediyorsanız, buyurunuz, buraya tek maddelik bir tasarı getiriniz, "zorunlu eğitimin süresi 8 yıla çıkarılmıştır" deyiniz, burada 548 milletvekilinin alkışıyla bu tasarı kabul edilir; ama, mesele o değil; mesele, üzüm yemek değil, bağcıyı dövmektir. Uzun lafın kısası, Hükümet, kadife kılıfı içinde sunduğu sistemle, temel hak ve özgürlükleri darbelemek istemektedir. Bakın, ben, size bu tasarıyı anlatayım. Hükümetin hazırladığı bu tasarı kadife kılıfı sıyrılıp alındığında -nedir kadife kılıfı; zorunlu eğitimi 8 yıla çıkarmak- çağdaşlığın, bilimin, demokrasinin, temel hak ve özgürlüklerin, hukuk mantığının, inanç ve düşünce özgürlüğünün ve toplumsal barışın tepesine inmeye hazırlanmış bir demir el, bir demir yumruk karşımıza çıkar. (...) Keşke cesur olsalardı, keşke çıkıp da apaçık "biz, imam-hatipleri, Kur'an kurslarını istemiyoruz" diyebilselerdi; yazık, öyle olmadı; fakir Anadolu'nun yer yataklarında büyüyen zavallı çocuklarının, 8 yıl bir öğretmene mahkûm edilerek önleri kesiliyor; artık, fakir köylü çocuklarını üniversite kapılarında göremeyeceğiz, devleti, bu briyantınli beyefendilerin çocukları idare edecekler”.⁵⁸

Bu yasa tasarısının temelde imam hatip okullarının yönelik için uygulanması gündemdeydi. Fakat süreç meslek liselerinin de dahil edilerek kapsamın genişlemesiyle sonuçlanmıştır.⁵⁹ Ömer Vehbi Hatipoğlu da tasarıların esas amacının imam hatip okullarını kısıtlamak olduğunu dile getirirken bu tasarıların aynı zamanda dil eğitimi ve mesleki eğitimi de zayıflatacağının üzerinde durmuştur. Hatipoğlu bu yasa tasarısı sonucunda yoksul ve köylü çocuklarının önlerinin kesileceğini ve üniversite

⁵⁷ TBMM Tutanak Dergisi, 135. Birleşim, (14.8.1997). 33/22.

⁵⁸ TBMM Tutanak Dergisi, 135. Birleşim, 33/28.

⁵⁹ Ertan Özensel – Mehmet Ali Aydemir, *Türkiye'de İmam Hatipli Olmak*, (Konya, Çizgi Kitabevi, 2016), 31.

eğitimlerinin engelleneceğini dile getirmektedir. Hatipoğlu tartışmayı imam hatip meselesi zemininden çeken dil ve meslek eğitiminin de bu reformdan zarar göreceğini dile getirmektedir. Böylece amacının sadece imam hatip okullarını korumak olmadığını, aynı zamanda dil ve meslek eğitiminin de zarar göreceğini dile getirerek söylemini güçlendirmeyi denemiştir. BPP Genel Başkanı Muhsin Yazıcıoğlu da Genel Kurul'da söz almış ve tartışmaya dahil olmuştur. Yazıcıoğlu 8 yıllık zorunlu eğitimden yana olduğunu fakat kesintisiz eğitime karşı olduğunu şu sözlerle açıklamıştır:

“Hemen sözlerimin başında ifade etmek istiyorum ki, biz, kesinlikle, 8 yıllık eğitime karşı değiliz. Temel eğitimin 8 yıla çıkarılması, elbette, bir ihtiyaçtır ve Türkiye Cumhuriyeti Devleti, bu ihtiyacı, bir şekilde mutlaka tamamlayacak ve gerçekleştirecektir; ancak, burada, 8 yıllık eğitimin gündeme getirilmesinin tarzı, uygulama biçimi ve niyetleri, Türkiye’yi ciddi şekilde kamplara bölmüş bulunmaktadır. 8 yıllık temel eğitimin gündeme getirilmesi, eğer sadece eğitim seviyesinin yükseltilmesi ise, o zaman, bunu 5+3 tarzında yaptığımız takdirde bir problem kalmamakta ve tartışma orada bitmektedir; fakat amaç bu değil; yani, 8 Yıllık Temel Eğitim Kanun Tasarısının getirilmesi, eğitim seviyesinin yükseltilmesi ve belli dönemlerde tartışılmış olan eğitim kalitesinin artırılması değildir; amaç, tek tip insan yetiştirme projesini millete dayatmaktır. (...) Sayın Anavatan Partililer, daha bundan bir süre önce 5+3 tarzını savunurlarken, şimdi neden bu kadar militanca, hatta, siyasî hayatlarının sonu olsa bile bunu yapmaya karar vermişlerdir; bunu çok tartışarak yaptıkları kanaatini taşıyorum. Burada ortaya çıkan şey şudur. Millî Güvenlik Kurulu kararlarıyla beraber, bu tasarı millete dayatılmıştır. Ensesine silah dayanarak rehin alınmış insanlar gibi, hiçbir tartışma ortaya koymadan, ilme, bilime, eğitim uzmanlarına kulak vermeden bu tasarının âdeta alkışlarla hayata geçirilmeye çalışılmasının sebebi, Millî Güvenlik Kurulu kararlarıdır; burada bir dayatma vardır”.⁶⁰

Muhsin Yazıcıoğlu ANAP lideri ve Başbakan olan Mesut Yılmaz’ın “siyasi hayatıma mal olsa da” diyerek tasarının arkasında durmasına atıfla meclise getirilen tasarının bir askeri dayatma olduğunu dile getirmektedir. Böylece aynı zamanda sağ seçmenden oy alarak meclise giren ANAP’ı ve Başbakan Mesut Yılmaz’ı köşeye sıkıştırmayı amaçlamaktadır. Yazıcıoğlu tasarının Anadolu çocukları olarak nitelediği sosyoekonomik açıdan dezavantajlı toplum gruplarının aleyhine olduğunu da şöyle vurgulamaktadır:

“Tabii, tasarı bu şekilde gündeme geldikten sonra, Türkiye, enteresan bir tartışmaya girmiştir. Bize göre, 8 yıllık kesintisiz temel eğitimin sebeplerinden birisi, Anadolu çocuklarının eğitim yarışında devre dışı bırakılmasıdır; Anadolu çocuklarının önünün kesilmesidir; gerek imam hatip liseleriyle gerek çıraklık okullarıyla ve gerek Anadolu liseleriyle, Anadolu çocuklarının önü açılmaktaydı; bunun önünü kesmek istemekteler ve bu sebeple, aslında, milletin talepleri, ihtiyaçları, dinî gerekleri dikkate alınmaksızın eğitimde pedagojik açıdan da hiçbir formasyon dikkate alınmaksızın hazırlanan bu dayatmayla getirilmiş olan açmazda, şöyle bir manzara ortaya çıkmıştır: “Ben, imam-hatiplerimi yaptırдыm ve onun yaşatılmasını istiyorum” diyenler, Anadolu liselerinin kapanmasını istemeyenler, çıraklık okullarıyla ilgili endişelerini ifade edip yürüyenler, çağdışı, cumhuriyet düşmanı, karanlık insanlar, karanlık çağın insanları ve yarasalar olarak takdim edilmiştir. Bunu, o kendi inançları, değerleri için yürümüş olanlar adına, birtakım kaygılarla yürümüş olanlar adına esefle karşıladığımızı huzurlarınızda ifade etmek istiyorum”.⁶¹

Yazıcıoğlu kesintisiz eğitimin sakıncalarından bahsederek kesintisiz eğitime karşı çıkanların çağdışı, cumhuriyet düşmanı, karanlık insan vb. nitelendiklerini ve bu nitelermeleri yapanları kınadığını

⁶⁰ TBMM Tutanak Dergisi, 135. Birleşim, 33/42-43.

⁶¹ TBMM Tutanak Dergisi, 135. Birleşim, 33/43.

dile getirmiştir. Bu söylem özellikle 28 Şubat sürecinde hem devlet hem de medya tarafından hedefe konulan dindar ve muhafazakar toplum kesimleri üzerindeki suçlamaların meclis kürsüsünden dile getirilmesini amaçlamaktadır. Yazıcıoğlu'nun partisi olan BBP'nin de ANAP'la aynı seçmen havuzundan beslendiğini akıldan çıkarmamak gerek. Böylece Yazıcıoğlu hem kendi seçmen kitlesinin rahatsızlığını meclis kürsüsünden dile getirirken aynı zamanda sağ seçmen grubunun oylarıyla iktidara gelen ANAP'a oy verenlerin de dikkatini çekmeyi amaçlamaktadır. BBP Kahramanmaraş Milletvekili Recep Kırış da Genel Kurul'da söz isteyerek eğitim tasarısı hakkında görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

“Muhterem arkadaşlar, uzunca bir zamandan beri tartışılan bu konuyla ilgili ortaya çıkan hakikat şu: Zorunlu eğitimin 8 yıla çıkmasına kimse karşı çıkmıyor; ama, “bu, 5+3 tarzında olsun ve bugünkü mevcut düzen, gerçekten, büyük bir aksama meydana gelmeden devam etsin” deniliyor. Eğer, mesele, sadece zorunlu eğitimi 8 yıla çıkarmaksa, bunun böyle olması lazım. 5 yıldan sonra ilkökul diploması vermezsiniz, dileyen Anadolu liselerinin orta kısımlarına, dileyen herhangi bir özel okula ya da çıraklık eğitim merkezlerine, dileyen imam- hatip okullarının orta kısmına gidebilirdi; ama, maalesef, bu, böyle yapılmamaktadır ve “kesintisiz 8 yıl eğitim...” diye tutturularak, imam-hatip okullarının orta kısmını kapatan, çıraklık eğitim merkezlerini, gerçekten, fevkalade fonksiyonsuz hale getiren; onun yanında, hafızlık eğitimini olumsuz etkileyen ve Anadolu çocuklarının önünü kesen bir düzenleme getirilmiştir ve burada işin en önemli yanı, maalesef -tartışmalar da zaten o konuyla ilgili yoğunlaşmış bulunmaktadır- Türkiye'deki din eğitiminde halkın önemli bir ihtiyacını karşılama durumunda bulunan imam - hatip okullarıyla ilgili yanıdır

Şimdi, imam- hatip okulları kapatılmıyor diye iktidar ha bire feryat ediyor, imam- hatip liseleri devam edecek deniyor. Elbette ki, imam- hatiplerin lise kısmı hakikaten devam ediyor; ama, diğer ortaokullarla beraber imam hatiplerin orta kısmı kapatılıyor. Değerli arkadaşlar, zaten, imam- hatiplerin lise kısmı 4 yıldır, 1 yıl da hazırlık konulmak suretiyle 5 yıl haline getirilecek ve bir adım sonrasında, imam- hatip liseleri sadece meslek lisesi sayılmak suretiyle, imam- hatip lisesi mezunlarının üniversiteye, bütün fakültelere gitmelerine mâni olmaya çalışılacaktır; maalesef, niyet budur. Bunu, kimse gizlemesin, kimse saklamasın ve tartışmaları izleyen insanımızın endişeleri de zaten bu konularda yoğunlaşmaktadır. Kimse de milleti bir enayi filan zannetmesin; millet, gerçekten, büyük bir dikkatle bu tartışmaları dinliyor, izliyor ve kimse milleti kandıracağını, aldatacağını zannetmesin”.⁶²

Kırış da eğitimin 5+3 şeklinde kesintili ve zorunlu olması gerektiğini dile getirirken kesintisiz eğitimin çıraklık ve hafızlık eğitimini engelleyeceğini ve Anadolu çocukları olarak tarif ettiği sosyoekonomik olarak dezavantajlı ailelere mensup çocukların önünün kesilmesi anlamına geldiğini ifade ediyor. Yine Kırış da asıl meselenin imam hatip okullarının önünün kesilmesi olduğunu, bu okulların meslek lisesi sayılarak üniversitede farklı fakültelere gitme imkanlarının kısıtlanacağını dile getiriyor. Kırış da genel başkanı Yazıcıoğlu gibi seçmen kitlesinin taleplerini meclis kürsüsünde dile getirmektedir. Kahramanmaraş gibi muhafazakar ve dindar bir şehrin milletvekili olduğu da düşünülürse bu söylemi kurduğu yer daha iyi anlaşılacaktır. Nihai olarak Kırış'ın da dediği gibi gerçekten de yaklaşık 1 yıl sonra meslek liselerinin önüne katsayı uygulaması faaliyete geçirilecek bu okulda mezun olan öğrencilerin kendi alanları dışında bölümleri tercih etmeleri durumunda puanları kırılacaktır.⁶³

⁶² TBMM Tutanak Dergisi, 135. Birleşim, 33/77-78.

⁶³ Ahmet Ünsür. *Kuruluşundan Günümüze İmam-Hatip Liseleri*, (İstanbul: Ensar Neşriyat, 2006), 288.

Yeni eğitim reformu anlamına gelen bu yasa tasarısı için en ciddi muhalefet RP'den geliyordu. Tartışmalara katılan diğer bir isim RP Konya Milletvekili Lütfi Yalman'dı. Yalman tartışma ile alakalı şunları söyledi:

“İmam-hatip liselerinin orta kısımlarının kapatılması ya da Kur'an kurslarının kapatılması için keşke başka bir yol bulsaydınız, hiç değilse, eğitimde kaos meydana getirmezdiniz. Bu milletin çocuklarının geleceğiyle oynamamalıydınız; ama, sizlerin asıl başka bir gayeniz daha var, Anadolu çocuklarının devlet yönetiminden uzaklaştırılması. Değerli arkadaşlarım, bir Başbakan kalkacak, bu milletin evlatlarının okuduğu, Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullara “cumhuriyetin okulları değil” diyecek; ne büyük bir talihsizlik, kınıyorum... Yine, bir bakan kalkacak, inançlarına ve geleceklerine ipotek konulmasına tepki gösteren halka “şerefsizler” diyecek, “teröristler” diyecek. Birileri de, inançlı insanlara, imam-hatip liselerinde okuyanlara “PKK'dan tehlikeli” demişti; aynı zakkumdan zehirlendiklerini nasıl da belli ediyorlar; bunları da kınıyorum”.⁶⁴

Yalman sekiz yıllık kesintisiz eğitim yasasıyla çokça dile getirilen “Anadolu çocuklarının” önlerinin kesildiğini ve bu okulların bazı siyasiler tarafından ötekileştirildiğini dile getirerek tepkisini ortaya koymaktadır. Ona göre bu yasa ile birlikte sosyal hareketlilik imkanı kısıtlanacaktır. RP seçmeni daha çok kır kökenli vatandaşlardan oluşuyordu. Kırdan yaşayan veya kırdan kente yeni göç etmiş ve şehrin çeperlerinde tutunmaya çalışan bu seçmen grubu sosyoekonomik olarak da dezavantajlıydı. Bu da Yalman'ın söylemini kurarken bu kesimin devlet kadrolarında görev almasının engellenmesini öne çıkardığı dikkat çekmektedir. Bu yasa tasarısından en çok etkilenen okulların başta imam hatipler sonra da meslek liseleri olduğu da dikkate alınırsa Yalman'ın kurduğu eleştirel söylemin zemini adha iyi anlaşılmaktadır.

RP Şanlıurfa Milletvekili Abdulkadir Öncel de bu yasa tasarısının eşitsizliklere neden olacağını dile getirmektedir. Öncel'in meclise verdiği sorulardan birisinde şu ifade geçmektedir: *‘Zorla uygulamaya konacak bu kanunla, fakir fukara Anadolu insanımızın fırsat eşitliğini önlemek, devlet yönetiminde, insanca yaşamada ve iş bulmada önleri kesilecektir. Bu kadar dostça uyarımıza rağmen, zulüm kanunundan vazgeçmeyecek misiniz?’*⁶⁵ Öncel de daha önceki vekillerin üzerinde durduğu fırsat eşitsizliği sorununa dikkat çekmiş ve sekiz yıllık kesintisiz eğitimin, eğitimde ve toplumsal hayatta eşitsizliklere neden olacağını dile getirmiştir. Öncel'in de sosyal eşitsizliklere değinme nedenlerinden biri, yeni eğitim reformunun kendi RP seçmen kitlesini doğrudan ilgilendirmesidir.

Eğitim yasası tartışmaları 15 Ağustos günü de devam etmiştir. DYP Kütahya Milletvekili İsmail Karakuyu da kesintisiz eğitim yasasıyla birlikte eğitimde eşitsizliğin ortaya çıkacağı üzerine vurgu yapmıştır. Bu yasayla birlikte anadolu, meslek ve imam hatip Liselerinin orta kısımlarının kapatılmasıyla Anadolu çocuklarının önünü keseceğini dile getirmiştir:

“15 yaşına gelmiş çocuğu, yetenekleri istikametinde geliştirmeden ortada bırakmak ne anlama geliyor? Ne anlama geliyor; çocukları, 15 yaşında, bir baltaya sap olmadan ortada bırakmak anlamına geliyor; bu, Anadolu çocuğunun, bu milletin çocuğunun önünü kesmektir; çünkü, Anadolu çocuğu, becerilerini okullarda alır. Özel yetenekli olan çocuklarımız buralarda yetişirken, Anadolu çocuğunun önünü kesme gayesiyle -şimdi görüştüğümüz 5'inci maddenin- bu, 8'inci yılın ikinci yarısında yönlendirilmesi, Anadolu çocuğuna vurulan darbedir. Dikkat ediniz, İktidar Partilerinin milletvekilleri, buradaki sözcüleri, bu maddenin bu anlamından hiç

⁶⁴ TBMM Tutanak Dergisi, 135. Birleşim, 33/102.

⁶⁵ TBMM Tutanak Dergisi, 135. Birleşim, 33/91.

bahsetmediler, geçiştirerek gitmeye gayret ettiler. Şimdi, Anadolu çocuklarının önünü kesmeye ne hakkınız var”?!⁶⁶

Anadolu çocukları terkinin birçok milletvekili tarafından kullanıldığını dikkat çekmektedir. Bu terkin kır kökenli ve sosyoekonomik olarak dezavantajlı ailelerin çocuklarını betimlemek için kullanılmaktadır. Karakuyu da kesintisiz eğitimin sosyoekonomik olarak dezavantajlı ailelere mensup çocuklara zarar vereceğini, bu çocukların yetenek ve becerilerini erken yaşta ilkököl sonrası okullarda elde ettiklerini dile getirmiştir. Bu yasa tasarısıyla asıl amacın imam hatip okullarının önünün kesilmesi olduğu sıkça tartışılmıştı. Bu bağlamda imam hatip okullarında okuyan öğrencilerin de büyük bir kısmının köyde doğmuş veya köyden şehre göç etmiş ailelerin çocuklarının olması da mezkur söyleme bir zemin teşkil etmektedir.⁶⁷ Ayrıca Süleyman Demirel geleneğinin sürdürücüsü olan DYP'nin de tarihsel olarak kır kökenli sağ seçmenden oy aldığı düşünülürse Karakuyu'nun söylemi daha anlamlı hale gelecektir. Diğer yandan DYP'nin de tıpkı RP gibi 28 Şubat sürecinin mağduru olması, bu yeni yasa tasarısına eleştirel bakmasındaki diğer bir neden olarak zikredilebilir.

RP Elazığ Milletvekili Ahmet Cemil Tunç da Genel Kurul'da söz alarak sekiz yıllık kesintisiz zorunlu eğitim tartışmalarına katılmıştır:

“Değerli arkadaşlarım, aslında, bu davranışı anlamakta öyle fazla güçlük çekildiği kanaatinde de değilim; çünkü, bu tasarının çok sebebi var; ama, çok bariz iki sebebini söylemek istiyorum: Bunlardan bir tanesi, Anadolu insanının, fakir, yoksul halkın çocuklarının yönetime katılımını engellemek; ikincisi de, imam-hatip okullarının orta kısımlarını kapatarak, imam-hatip liselerinin kaynağını kurutmak, imam-hatip liselerini de meslek liselerine dönüştürüp, ilahiyat fakültelerinin dışında diğer fakültelere girmelerini engellemektir. Böylece, Türk solunun hep söyleyip bir türlü elde edemediği netice, ne yazık ki, Anavatan Partisinin sırtından gerçekleşmiş olacaktır.

Şimdi, muhterem arkadaşlar, nüfusumuzun yüzde 40'ı köylerde yaşıyor. Büyük şehirlerimizin varoşları da, bazı ilçelerimiz de köylerden farksızdır. Köylerimizin az bir kısmı hariç, diğerlerinde, birleştirilmiş sınıflarda eğitim yapılıyor. Çoğu köylerimizde, 100-200 öğrenciyi bir öğretmen okutuyor, beş sınıf da aynı derslikte eğitim görüyor. Doğu ve güneydoğuda, çeşitli nedenlerden dolayı, 6.200 okulumuz kapalı, 300 bin öğrencimiz okula gitme imkânı bulamıyor; çeşitli nedenlerden dolayı, köylere öğretmen gönderemiyoruz.

Şimdi, siz, bu şartlarda, hangi hakla, köyde okuyan bir öğrenciyi 8 yıl bir sınıfa, bir öğretmene mahkûm edeceksiniz? Köylerimizin ekonomik ve sosyal altyapısını tamamlamadan, branş öğretmenini nereden bulacaksınız; bulsanız bile, bu şartlarda, köye nasıl göndereceksiniz? Mevcut sistemde, köyde okuyan ve "ah, şu 5 sene bir bitse de şehre gitsem, doğru dürüst Türkçeyi öğrensem" diyen çocukları, 8 yıl köye, nasıl, hangi hakla mahkûm edeceksiniz (RP sıralarından "Bravo" sesleri, alkışlar) ve bu öğrenciyi, 8 yılın sonunda, bir şehir lisesinde, şehirde okuyan öğrencilerle aynı sınıfta kaynaştıracak ve başarı bekleyeceksiniz. Bugün, ilkököl 5'inci sınıfta okuyan parlak zekâlı köy çocuklarının, anadolu liseleri sınavlarına girmek suretiyle anadolu liselerinde eğitim görme imkânı varken, yoksul ailelerin elinden, köyde okuyan çocukların elinden bu imkânı alıyorsunuz; dolayısıyla, zeki çocukların elinden, kaliteli okullara gitme imkânını alıyorsunuz. 8 yıl kesintisiz diye, köyde, çocuğu, eğitimsizliğe terk ediyorsunuz; dolayısıyla, üniversite kapılarını, bu yoksul halkın çocuklarına kapatıyorsunuz.

⁶⁶ TBMM Tutanak Dergisi, 136. Birleşim, (15.8.1997). 33/27.

⁶⁷ Mehmet Ali Aydemir, “Türkiye’de İmam Hatip/li Algısı: Bazı Göstergeler Bağlamında Sosyolojik Bir Değerlendirme”. Talim, 1/1, (2017), 9.

Çocuklarının kaliteli eğitim almasına imkân vermediğiniz yoksul halk yığınlarının yönetime katılmasını da bu şekilde, belki fark etmeden engellemiş oluyorsunuz”.⁶⁸

Ahmet Cemil Tunç, kesintisiz sekiz yıllık zorunlu eğitim yasa tasarısını eleştirerek bu tasarının temelde iki amacı olduğunu bunlardan birisinin fakir ve yoksul aile çocuklarının yönetime katılmasını dolayısıyla sosyal hareketliliklerini engellemek, diğerinin ise imam hatip okullarının orta kısmını kapattıktan sonra imam hatip liselerini meslek lisesi statüsünde kabul edip bu okullardan mezun olan öğrencilerin farklı alanlarda üniversite eğitimi almasının önüne geçmek olduğunu dile getirmektedir. Tunç, köyde okuyan başarılı çocukların 5. sınıftan itibaren Anadolu lisesi sınavlarına girerek kaliteli okullarda okuma imkanının ellerinden alınarak alt yapısı henüz yetersiz sekiz yıllık köy okuluna mahkûm edildikleri üzerinde durmaktadır. Tunç, bu yasaı meclise getiren ve yasalaşması için mücadele eden ANAP’ı eleştirirken bu yasanın yoksul kesimin yönetime katılmasının önünde bir engel olacağı üzerine vurgu yapmaktadır.

RP Şanhurfa Milletvekili Zülfikar İzol Genel Kurul’da söz alarak Tunç gibi meseleye kırsal bölgelerdeki eğitim altyapısı yoksunluklardan dem vurarak yaklaşmış, Güneydoğu Anadolu Bölgesi’nin köylerindeki okul eksikliği, birleştirilmiş sınıflar, lojman eksikliği, kadro eksikliği gibi eğitim altyapısının yetersizliğinden bahseder sözlerine şöyle devam etmiştir:

“Kanun tasarısının esası, ilköğretim süresinin 8 yıllık kesintisiz olarak çıkarılmasıdır; bu suretle, amaçlanan, çiraklık müessesesinin, Anadolu liseleri, Anadolu meslek ticaret liseleri, Anadolu açılış meslek liseleri ile imam-hatip liseleri ve tüm genel maksatlı ortaokulların kapatılmasıdır. Türkiye’imizin eğitim sisteminin içinde bulunduğu mevcut zorlukları çözmek yerine, eğitim sistemimize tahrip edici etkiler yapacak bir şekilde zorunlu eğitimin kesintisiz 8 yıla çıkarılmak istenilmesini basiretsizlik olarak değerlendiriyorum”.⁶⁹

İzol, mevcut yapıyla köy okullarının zaten yetersiz olduğunu ve bu tasarıyla işleyen bir sistemin de bozulacağı üzerinde durmuştur. İzol, milletvekili olduğu bölgenin de eksikliklerine vurgu yaparak bu yeni tasarının Güneydoğu Anadolu Bölgesi’ndeki eğitime dair olan sorunları derinleştireceğine vurgu yapmıştır.

RP’nin Malatya Milletvekili Fikret Karabekmez de yasa tasarısıyla alakalı Genel Kurul’da söz almış ve şunları söylemiştir:

“İmam-hatip liselerinin orta kısmı ile Kur’an kurslarına, 1997-1998 öğretim yılında öğrenci alınmayacağına dair tasarımı Meclise dayatacaksınız; sonra, dönüp “biz, bu kurumları kapatmıyoruz, iyileştiriyoruz” diyeceksiniz; insaf diyoruz... İmam-hatip lisesi mezunlarının üniversite imtihanlarında gösterdikleri başarıdan hareketle, bu tasarımı hazırladınız. İmam-hatip lisesi mezunları doktor oluyor, avukat oluyor, kaymakam oluyor, mühendis oluyor diyerek, bu okulları kapatmaya kalkışyorsunuz. Dünya tarihinde ilk defa, bir okul, başarısından dolayı kapatılıyor; bu, ilme ve aydınlığa karşı savaşan, yarasa felsefesidir, karanlık özlemcilerinin yoludur. İmam-hatip liseleri başarılıysa, diğer okulları masaya yatırmanız gerekmez miydi? Siz ne yapıyorsunuz; imam-hatip liselerini idam sehпасına çıkarıyorsunuz. 1950’den beri, demokratik haklarda hep ileri giden Türkiye’yi, ilk defa geri götürüyorsunuz, gericilik yapıyorsunuz”.⁷⁰

Karabekmez sekiz yıllık kesintisiz zorunlu eğitim tasarısının imam hatip okullarına yönelik bir tasarımı olduğunu vurgulamıştır. Ona göre bu okullarda okuyarak kendisinin tabiriyle doktor, avukat, kaymakam, mühendis gibi mesleklere erişen ve eğitim yoluyla sosyal hareketlilik yaşayan öğrencilerin

⁶⁸ TBMM Tutanak Dergisi, 136. Birleşim, 33/147-148.

⁶⁹ TBMM Tutanak Dergisi, 136. Birleşim, 33/123.

⁷⁰ TBMM Tutanak Dergisi, 136. Birleşim, 33/120.

olması, bu okulların kapatılmasının bir nedeni. Karabekmez de bu yasa tasarısının ideolojik bir kaygı ile meclisten geçirilmek istendiğini vurgulamıştır. Karabekmez'in de ait olduğu parti olan RP'nin siyasi çizgisine ve seçmen kitlesine uygun bir söylem geliştirdiği dikkat çekmektedir.

Meclis Genel Kurulu'ndaki tartışmalarda yasa tasarısını eleştiren parti ve milletvekillerinin tasarıda zorunlu eğitimi değil zorunlu eğitimin kesintisiz olmasını eleştirdikleri dikkat çekmektedir. RP Konya Milletvekili Abdullah Gencer konuyla alakalı söz alarak şunları söylemiştir:

“Sayın Başkan, değerli milletvekili arkadaşlarım, görüşülmekte olan kanun tasarısının 9 uncu maddesi üzerinde söz almış bulunuyorum; hepinizi saygıyla selamlıyorum. Bu maddede 222 sayılı 1739 ve 3308 sayılı Kanunlarda geçen “ilkokul” ile “ortaokul” kelimeleri birleştirilmekte ve “ilköğretim” olarak ortaya konmaktadır. Değerli arkadaşlarım, burada bazı tespitleri hep beraber yapmak mecburiyetindeyiz. Şu Yüce Mecliste, ister sağ tarafımdan sol tarafa doğru, isterseniz sol taraftan sağ tarafa doğru bütün Meclisi tarayalım, bütün gruplar bu konuda diyor ki “Türkiye’de eğitim 8 yıl zorunlu olmalıdır” İtirazı olan var mı? (RP sıralarından “yok” sesleri) Yok. (...) Altını tekrar çizerek söylüyorum: Refah Partisi, 8 yıllık zorunlu eğitime karşı değildir; tam aksine, daha fazlasını da isteriz. Yalnız, bilinmesi gereken şey nedir? Nedir kesintisiz zorunlu eğitim; aynı binada 8 yıl okumak mı, yoksa, 8 yıllık bir eğitim devresini tamamlamak mı? Bu ince farkı hepimizin ortaya koyması gerekir. Yapılması gereken şey nedir; sadece, yönlendirmenin 8 inci yılın sonunda mı, 5 inci yılın sonunda mı yapılması gerektiğidir”.⁷¹

Gencer zorunlu eğitime karşı olmadıklarını fakat zorunlu eğitimin kademeli bir şekilde gerçekleştirilmesi gerektiğine dikkat çekmektedir. Gencer konuşmasının devamında plan ve bütçe komisyonunda Almanya örneğini verdiğini ve zorunlu eğitimin kesintili bir şekilde uygulanması gerektiğini vurgulamaktadır. O dönemde RP'nin Batı karşıtı söyleme sahip olmasına ve gericilikle itham edilmesine karşın Gencer'in Batılı bir ülkeden örnek vererek bu suçlamaları boşa çıkartacak bir söylem geliştirme gayretinde olduğu da dikkat çekicidir.

Genel Kurul'da bu sistemin eğitimde fırsat eşitliğine zarar vereceği ve eşitsizlikleri arttıracığı yönünde ciddi eleştiriler yapılmaktadır. Dönemin Milli Eğitim Bakanı Hikmet Uluğbay Genel Kurul'da söz alarak eğitimde eşitsizliklere dair getirilen eleştirilere cevap vermiş ve şunları söylemiştir:

“Kırsal kesim çocuklarının önü, üniversiteye giderken kapanmayacaktır. Şu anda, 5 yıllık zorunlu eğitimi bitirdikten sonra, okul çağı dışında kalan çocuklarımız, üniversiteye giden köprüden uzak kalmaktadırlar. Oysa, yapılmakta olan yatırımlar ve yapılacak yatırımlarla, süratle, ülkemizdeki pansiyonlu ve yatılı ilköğretim bölge okullarının sayısı giderek artmaktadır. Buralarda, bu çocuklar, devlet tarafından -üç yıl daha- yatak masrafları, yiyecek masrafları ve giyim masrafları bedelsiz karşılanmak suretiyle ilköğretimi tamamlamış, liseye hazır hale gelmiştir. Bundan sonra, yapmamız gereken şey, lise çağında da yatısız olanaklarını geliştirmek suretiyle, şimdiye kadar üniversiteye gitme fırsatı kapanmış olan çocuklarımızın önünü açmaktır. Bu konuda da gereken yatırımları yapmaya ve diğer önlemleri almaya kararlıyız.

Arkadaşlarımız, ilköğretim okullarının başarı durumlarını soruyorlar; söyleyeyim. 1997 yılında fen lisesi sınavını kazananların başvurduğu kurum türlerine göre sayıları ve başarı oranları: Ortaokullar, yüzde 8,49; yatılı ilköğretim bölge okulları, yüzde 1'e yakın; ilköğretim okulları, yüzde 12,73; liseler, yüzde 2,57; Anadolu lisesi, yüzde 54; ticaret meslek lisesi, yüzde 1,4;

⁷¹ TBMM Tutanak Dergisi, 136. Birleşim, 33/131-132.

imam-hatip liselerinin orta bölümleri, yüzde 2,7. Gördüğümüz üzere, ilköğretim okullarının başarı oranları ikinci sırada yer almaktadır.

“Güneydoğudaki inşaatlar, öğrenci ihtiyacını nasıl karşılayacak?” denildi. Yatılı ilköğretim bölge okulları, en yoğun bir şekilde, gerice kalmış yörelerde, bu çocuklarımıza fırsat verebilmek için yapılmaktadır; önümüzdeki yıllarda da yoğunluk oralarda olacaktır”.⁷²

Bakan Uluğbay zorunlu eğitimin kesintisiz olmasıyla ilgili değil zorunlu eğitimin kendisiyle alakalı görüşlerini aktarmıştır. Ayrıca hali hazırda birlikte eğitim yapan ilköğretim okullarının başarısını fen lisesine giriş kriterine göre değerlendirmiş, meslek liselerinin ve imam hatip liselerinin orta kısımlarının bu kritere göre başarısız oldukları sonucuna varmıştır. Halbuki yasa tasarısına getirilen eleştiriler mesleki eğitimin de önünün tıkanacağı ile alakalıdır. Ki eğitim ve eşitsizlik çalışmalarında başarının sadece okul türü ile alakalı değil, bunun birçok etmeninin olduğu bilinmektedir. Bu bağlamda bakan bazı istatistiksel verileri yasa tasarısına zemin olarak kullanmıştır. Dolayısıyla Uluğbay’ın söylemini kurarken eleştirilerin kendisine cevap vermek yerine yasa tasarısını savunma ve meşrulaştırma gayreti gösterdiği dikkat çekmektedir.

RP Van Milletvekili Fethullah Erbaş tartışılan yasa tasarısının anadolu, meslek, sanat ve imam hatip liselerinin orta kısımlarının kapatılmasını önerdiğini ve bu durumun Anayasaya da aykırı olduğunu vurgulamaktadır:

“Bu yasa değişikliğiyle, 8 yıllık kesintisiz ve zorunlu eğitim yapılmaktadır. Bu maddeyle, bale gibi, resim gibi, müzik gibi, yabancı dil gibi küçük yaşta kabiliyetlerin geliştirilmesi açısından önem arz eden bazı meslekleri, bilim ve sanatı serbestçe öğrenme hakkına pranga vurulmaktadır. 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanununun 24’üncü maddesinde yapılmak istenen “ilköğretim kurumları 8 yıllık okullardan oluşur, bu okullarda kesintisiz eğitim yapılır” hükmü, Anayasamızın 42’nci maddesinin birinci fıkrasındaki “kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz” hükmüne bariz bir şekilde aykırı bulunmaktadır. Zira, bu değişikle, meslekî ve teknik okulların orta kısımları kapatılmakta, kişiler meslek ve teknik eğitimlerinden yoksun bırakılmaktadır”.⁷³

Erbaş, yasa tasarısıyla ortaokul öncesi hazırlık eğitimi veren anadolu liselerinin, sanat eğitimi veren sanat liselerinin ve meslek eğitimi veren meslek liselerinin kapatılmasının erken yaşta alınacak bu eğitimlerden öğrencileri yoksun bırakılacağını ifade etmektedir. Erbaş’a göre bu tasarı aynı zamanda sanayiye de bir darbe vuracaktır. Erbaş söylemini meşrulaştırırken Anayasa’yı referans göstermiştir. Bununla birlikte teknik eğitimin de zarar göreceğine vurgu yaparak meselenin istihdam boyutuna da dikkat çekmiştir.

DYP Ankara Milletvekili Saffet Arıkan Bedük de söz alarak zorunlu eğitimin 11 yıla çıkarılması gerektiğini fakat kesintisiz 8 yıl olarak yasallaşmasının sakıncalarından bahsettikten sonra şunları söylemiştir:

“Biz, diyoruz ki, 8 yıllık zorunlu eğitim yaparken, bunu, belli bir yaştan sonra yönlendirmemiz gerekir. Getirilen bu yenilikle ne olacaktır; getirilen bu yenilikle, özellikle Anadolu liselerinin orta kısımları kapanacaktır, yabancı dil eğitimi yapacak olan okulların orta kısımları kapanacaktır, teknik liselerin orta kısımları kapanacaktır, sanat okullarının orta kısımları kapanacaktır, güzel sanatların orta kısımları kapanacaktır, spor okullarının orta kısımları kapanacaktır; ister müzik dalında, ister resim dalında, ister dinî alanda eğitim yapan bütün okulların orta kısımları kapanacaktır. 8 yıl okuyacak, daha sonra ne olacak; o 8 yıl okuyanlar,

⁷² TBMM Tutanak Dergisi, 136. Birleşim, 33/134.

⁷³ TBMM Tutanak Dergisi, 136. Birleşim, 33/139.

gelecekler lise kapılarına dayanacaklar, liseyi bulamayacaklar. Fakir vatandaşlarımızın, kırsal alanda yaşayan vatandaşlarımızın çocukları okuyamayacak; öğretmen bulamayacak ve bütün bu şartlara rağmen, bu çocuklarımız, bu eğitimi 8 yıl almak suretiyle, yönlendirilmeden yetiştirilmiş olacaktır”.⁷⁴

Bedük, kesintisiz eğitimin yabancı dil, sanat, spor, din eğitimi yapan okulların orta kısımlarının kapatılacağını ve bu nedenle sosyoekonomik olarak dezavantajlı vatandaşların çocuklarının bundan olumsuz etkileneceğini dile getirmektedir. Bedük, sırf din eğitimi veren kurum olan imam hatip okullarının orta kısmını kapatmak için diğer okulların da orta kısmının kapatılmasının Türkiye'ye büyük zarar vereceğini dile getirmiştir.

RP Kahramanmaraş Milletvekili Mustafa Kamalak da tartışmalara katılmak için söz almış ve şunları ifade etmiştir.

“Değerli arkadaşlarım, hepinizin bildiği gibi, nüfusumuzun hemen hemen yarısı kırsal kesimde yaşamaktadır. 36 bin köyümüz vardır, her bir köyün 3-5 obası vardır. Buralarda, 5 sınıf, tek derslikte, 1 öğretmen tarafından okutulur. Şimdi 8 sınıfı bir arada okutacağız. 8 sene köy ilkokulunda okuyan bir çocuk, liselerde başarı gösterebilir mi, üniversitelerin kapılarından girebilir mi? Değerli arkadaşlarım, bu kanun tasarısı, köy okullarını, köy çocukları için açık cezaevine çevirmektedir. (RP sıralarından alkışlar) Değerli arkadaşlarım, bu durum, ülke nüfusunun yarısına, genç beyinlere, devlet yönetimini kapatmak demektir. Böyle ülke kalkınır mı? Fırsat eşitliği bu mu? Siyasalda, hukuk fakültesinde beraber okuduğumuz sosyal demokrat arkadaşlar, fırsat eşitliği bu mu, halkçılık bu mu? Siz gönüldeşler, ANAP'lılar, orta direğe giden yol bu mu”⁷⁵

Kamalak, sekiz yıllık kesintisiz eğitimle birlikte zaten yetersiz olan köy okullarındaki eğitim kalitesi ve öğretmen kadrosu ihtiyacına vurgu yaparak köylü çocuklarının ortaokulu okumak için şehre gelmesinin önünün kesildiğini ve bunun da bu çocuklara devlet yönetiminin kapatılması anlamına geldiğini dile getirmiştir. Kamalak da RP'nin diğer milletvekilleri gibi yasalandıkları toplumsal tabanın kaygılarının sözcüsü olmuş ve yeni yasa tasarısının yoksul kesimlere vereceği zararı siyasi bir söylem olarak dile getirmiştir.

RP Mardin Milletvekili Hüseyin Yıldız da sekiz yıllık kesintisiz zorunlu eğitimi ‘*Yüzde 2'lik asalak bir azınlığın, Anadolu çocuğunun önünü kesmek için size dayattığı bu zulüm projesi*’⁷⁶ olarak tanımlamış, yeni yasayla birlikte doğacak eğitim harcamalarının finansmanı için getirilen ek vergileri de bu şekilde eleştirmiştir. Bütün eleştirilere rağmen Sekiz Yıllık Kesintisiz Zorunlu Eğitim Yasa Tasarısı Genel Kurul'da görüşüldükten sonra 16 Ağustos 1997 tarihinde 242 ret oyuna karşılık 277 oyla meclis tarafından onaylanmıştır. Böylece zorunlu eğitim kesintisiz bir şekilde 8 yıla çıkarılmıştır.

Sonuç

28 Şubat 1997'de toplanan MGK kararlarından birisi de sekiz yıllık kesintisiz ve zorunlu eğitime geçilmesiydi. Zaten uzun yıllardır tartışılan bu mesele, askeriye'nin müdahalesiyle Türkiye'nin önemli gündemlerinden biri haline gelmişti. 14 Ağustos'ta meclis Genel Kurulu'nda görüşülmek üzere gelen Sekiz Yıllık Kesintisiz Eğitim Yasası 16 Ağustos 1997 tarihinde meclisten geçmiş, 17 Ağustos'ta da Cumhurbaşkanı Süleyman Demirel tarafından onaylanmış, 18 Ağustos 1997 günü Resmî Gazete'de yayımlanmıştır. Bu yasaya göre ilkokullar ve ortaokullar birleştirilerek zorunlu eğitim kesintisiz bir

⁷⁴ TBMM Tutanak Dergisi, 136. Birleşim, 33/145.

⁷⁵ TBMM Tutanak Dergisi, 136. Birleşim, 33/159.

⁷⁶ TBMM Tutanak Dergisi, 136. Birleşim, 33/179.

şekilde 8 yıla çıkarılmıştır. Böylece anadolu, meslek, sanat ve imam hatip liselerinin orta kısımları kapatılmıştır.

Yasa tasarısı meclise gelmeden evvel kamuoyunda tartışılmış, özellikle imam hatip lisesi çevreleri bu yasanın meclisten geçmemesi için direnç göstermişlerdir. Dönemin RP Milletvekili Hüseyin Kansu meclis Genel Kurulu'nda bu yasanın geçmemesi için yapılan imza kampanyasına 4 milyon kişinin katıldığını dile getirmiştir. Nihai olarak kamuoyunda yapılan eleştiriler yasa tasarısının meclise getirilmesiyle Genel Kurul'a da yansımış, yasaya karşı çıkan partilerin sözcüleri ve milletvekilleri endişelerini dile getirmişlerdir. Yasa tasarısına birçok açıdan eleştiriler yöneltilmiştir. Yasa tasarısına gelen en büyük karşı çıkış din eğitimi bağlamında imam hatip okullarının orta kısımlarının kapatılmasına da aittir. Fakat eğitim eşitsizliklerine dair yapılan eleştiriler de ciddi bir yekûn tutmaktadır. Bu eleştirilerde zorunlu eğitime karşı çıkılmadığı, zorunlu eğitimin kesintisiz bir şekilde 8 yıl uygulanmasının yanlış olduğu, bunun eğitimi tek tipleştirme ve tek tip insan yetiştirme amacı güttüğü dile getirilmiştir. Milletvekillerinin mezkur tartışmalarda eleştirel bir pozisyon alması temsil ettikleri toplumsal tabanla doğrudan ilişkilidir. RP, DYP ve BBP daha çok kırsal kesimden veya şehre yeni göç etmiş ve şehrin çeperlerinde yaşayan insanlardan oy almaktadır. Bu toplumsal kesim çocuklarını daha çok imam hatip okullarında ve meslek liselerinde okutmakta, anadolu liselerinde yabancı dil imkanına kavuşmaktadır. Dolayısıyla Genel Kurul'da bu toplumsal kesimlerin kaygıları ve endişeleri eleştirel bir söylem ile dile getirilmiştir.

Bu makalede meclise getirilen yasa tasarısının doğurabileceği eğitim eşitsizliklerine dair eleştiriler ele alınmıştır. Bu bağlamda eleştiriler şu şekilde sıralanabilir:

1-) 28 Şubat 1997'de toplanan MGK'nın kararlarından birisi olan sekiz yıllık kesintisiz zorunlu eğitim, Mesut Yılmaz'ın başbakan olduğu 55. Hükümet tarafından meclise getirilmiştir. Bu durum yasanın askeriye tarafından ideolojik kaygılarla uygulamaya konulmak istendiğini, dolayısıyla antidemokratik ve istişareye kapalı bir yöntemle uygulandığı eleştirilerine neden olmuştu. Mecliste de bu konu gündeme getirilmiş, Mesut Yılmaz'ın daha önceki beyanlarının 5+3 şeklindeki kademeli zorunlu eğitim olduğu, fakat askere boyun eğdiği eleştirileri dile getirilmiştir.

2-) Diğer bir eleştiri noktası ise yabancı dil eğitimi veren anadolu liselerinin orta kısımlarının da kapatılması ile ilgilidir. Maarif Kolejlere olarak kurulan akabinde anadolu lisesi ismini alan bu okulların 1980'li yıllardan itibaren sayısı artırılmıştır. Yabancı dil eğitiminin ücretsiz bir şekilde toplumun kolejlere ve yabancı dil eğitimine erişemeyen ailelerin çocuklarının da faydalanabilmesi için açılan bu okullar, ortaokula başlamadan önce 1 yıl hazırlık dil eğitimi vermekteydi. Meclisteki tartışmalarda bu yasayla birlikte anadolu liselerinin de orta kısmının kapatılacağı, sosyoekonomik olarak dezavantajlı öğrencilerin erken yaşta dil eğitimi almasının önüne geçileceği eleştirilmiştir.

3-) Yasa tasarısına getirilen eleştirilerden bir diğeri de yasanın alel acele meclise getirilmesi ve herhangi bir hazırlık yapılmadan hızlıca geçirilmeye çalışılmasıdır. Özellikle kırsal bölgelerdeki okul binası, lojman ve personel eksikliğinin eğitim süreçlerinde bazı mağduriyetlere yol açacağı ve bu dönüşümün plansız ve hızlı bir şekilde yapılmaması gerektiği üzerinde durulmuştur.

4-) Sekiz yıllık kesintisiz ve zorunlu eğitimin kırsalda yaşayan parlak ve başarılı çocukları köye mahkûm edeceği de bir diğer eleştiri konusudur. Eski sistemde sınava girip ilçe veya il merkezinde iyi bir lisenin orta kısmında okuma imkanına kavuşacak bu çocukların yeni yasayla birlikte köyde eğitimlerine devam edecekleri ve eğitim süreçlerinde geri kalacakları üzerinde durulmuştur.

5-) Mecliste dillendirilen eleştirilerden diğeri de mesleki eğitimin önünün kesilmesidir. Meslek liselerinin orta kısımlarının kapatılmasıyla mesleki eğitimin zarar göreceği ve erken yaşta beceri kazanabilecek öğrencilerin bundan mahrum kalacağı eleştirisidir. 1999 yılında katsayı uygulamasıyla imam hatip ve meslek liseleri mezunlarının üniversiteye girişte puanlarının kırılmasıyla bu okullardan mezun olan öğrenciler dezavantajlı konuma geldiğini de eklemek gerekir.

6-) Diğer bir eleştiri ise sanat ve spor liselerinin orta kısımlarının kapatılmasıdır. Bu okulların orta kısımlarının kapatılmasıyla yetenekli çocukların erken yaşta yeteneklerini geliştirebilme fırsatlarının ellerinden alındığına dair eleştiriler yapılmıştır.

7-) Kamuoyundaki ve Genel Kurul'daki önemli eleştirilerden biri de bu yasanın asıl hedefinin Türkiye'deki din eğitimiyle ilgili olmasıdır. Mecliste söz alan vekillerin bir kısmı bu yasanın imam hatip okullarına yönelik olduğunu, imam hatip okullarındaki başarının önünün kesilmek istendiğini, bu okullardan mezun olanların din görevliliği dışındaki meslek dallarına yöneldiklerinden dolayı talebin azaltılmaya çalışıldığını ifade etmişlerdir. Öyle ki imam hatip okullarını engellemek adına aynı torbaya konulan anadolu ve meslek liselerinin de orta kısımlarının kapatılarak eğitime büyük bir darbe vurulduğuna da parmak basmışlardır.

28 Şubat dönemi olarak adlandırılan dönemde askerin de baskısıyla sekiz yıllık kesintisiz eğitim Türkiye'nin gündemine gelmişti. Türkiye Büyük Millet Meclisi Genel Kurulu'nda yapılan tartışmaların neticesinde meclis ilgili yasaı kabul edip Cumhurbaşkanı'nın onayına göndermiştir. Cumhurbaşkanı Süleyman Demirel'in onayıyla tasarı yasalaşmış ve Resmî Gazete yayınlanmıştır. Bu çalışmada mezkûr yasa tasarısı ile ilgili meclis Genel Kurulu'nda yapılan tartışmalarda eğitimde eşitsizlik bağlamında değerlendirmeler incelenmiştir. Vekiller tasarının eğitimde eşitsizlik doğuracağı riski üzerinde durmuşlardır.

28 Şubat sürecinin bir çıktısı olarak algılanan sekiz yıllık kesintisiz eğitime geçişin devamında meslek liselerine yönelik katsayı uygulaması da devreye girmiştir. Bu sürecin sonunda meslek liseleri zarar görmüştür. Bu okulların orta kısımlarının kapatılması ve katsayı uygulamasının devreye girmesiyle meslek liselerine olan ilgi azalmıştır. Bu uygulamalar sonucu işgücü piyasasının beklentileri karşılanmadığı gibi mesleki eğitim algısı da olumsuz etkilenmiştir.⁷⁷ Öyle ki Milli Eğitim Bakanlığı bazı illerde mesleki ortaokullarını tekrar açmaya karar verdi. Böylece bu alandaki eksikli ve ihtiyaçların giderilmesi amacıyla 27 yıl sonra mesleki ortaokullarının tekrar açılması gündeme geldi.⁷⁸

Sekiz yıllık kesintisiz eğitim imam hatip okullarını da önemli ölçüde etkilemiştir. İmam hatip okullarının ortaokullarının kapatılması dindar ve muhafazakar camia tarafından eleştirilmiş, tartışılmış ve gündemde tutulmuştur. Bu konunun aynı zamanda siyasal bir talep haline gelmesi meselenin sürekli kamuoyunda gündemde var olmasına neden olmuştur. Adalet ve Kalkınma Partisi'nin (Ak Parti) 2002 yılında iktidara gelmesiyle birlikte imam hatip okullarına yönelik uygulanan politikaların tersine çevrilmesine yönelik beklenti oluşmuştu. Fakat Ak Parti iktidarının katsayı engelini kaldırması ve imam hatip okullarının orta kısımlarının tekrar açılması ancak 2012 yılında zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarıldığı yasa ile gerçekleşmiştir.

Dil öğrenimi konusu Türkiye'deki ana tartışmalardan birisidir. Sekiz yıllık kesintisiz eğitim yasasından önce anadolu liseleri yabancı dil eğitimi için bir fırsattı. Bu okullarda orta kısımdan itibaren yabancı dilde eğitim verilmekteydi. Fakat yasa değişimiyle birlikte hazırlık eğitimi lise düzeyine

⁷⁷ Mahmut Özer, "Türkiye'de Mesleki Eğitimi Güçlendirmek için Atılan Yeni Adımlar", *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 9/16, (2021), 10.

⁷⁸ Anadolu Ajansı (AA), "Türkiye'nin ilk "mesleki ortaokulları"nın eğitim vereceği iller belli oldu" (Erişim 20 Eylül 2024)

kaydırılmıştır.⁷⁹ Bu da anadolu lisesini kazanan öğrencilerin yabancı dilde eğitime normalden 3 yıl daha geç erişmesine neden olmuştur. Dil eğitiminin özellikle özel okullarla birlikte bir imtiyaz haline gelmesi sosyoekonomik açıdan dezavantajlı aileler için bir eşitsizlik oluşturduğunu söyleyebiliriz. Sekiz yıllık kesintisiz eğitimden bugüne dil eğitimine dair kalıcı çözüm üretecek istikrarlı eğitim politikalarının gerçekleşmemesi bu kesimleri mağdur etmeye devam etmektedir. Bu anlamda imam hatip ve meslek okullarının orta kısımlarının açıldığı gibi anadolu liselerinin de orta kısımlarını açmak veya dil eğitimi merkezli eğitim veren orta okul modelleri oluşturmak bu alanda kaybedilmiş 27 yılı telafi etmek için bir çözüm olabilir.

Bu araştırmada Sekiz Yıllık Kesintisiz Eğitim Yasa Tasarısı'nın Genel Kurul'daki görüşmeleri eğitimde eşitsizlik açısından söylem analizi tekniğiyle incelenmiştir. Bu yasa tasarısı için yapılan görüşmeler meclis tarihinin en uzun görüşmeleri olarak tarihe geçmiştir. Her ne kadar Genel Kurul'da eğitimde eşitsizlik bağlamındaki tartışmalar yoğun ve hararetle bir şekilde gerçekleşmiş olsa da sonraki yıllarda bu yeni yasanın eğitimde eşitsizliği nasıl etkilediğine dair tartışmalar yapılmamıştır. Bu çalışma akademik alanda yapılmış bazı çalışmalara ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın bir takım politika değişikliklerine referans vererek sekiz yıllık kesintisiz eğitimin ortaya çıkardığı aksaklıkları işaret etmesine karşın meclisteki eğitimde eşitsizlik tartışmalarını ele almaktan öteye geçip bunun izini sürebilmek açısından sınırlılık ihtiva etmektedir.

Türkiye'de eğitim politikaları toplumun ihtiyaç ve taleplerine göre düzenlenmelidir. Fakat yer yer ideolojik ve siyasi tartışmalar ihtiyaçların önüne geçmiş ve politika yapımcıların yanlış kararlar vermelerine neden olmuştur. Özellikle teknolojinin geliştiği, küreselleşmenin arttığı, dünya trendlerinin ve ülke ihtiyaçlarının daha kolay takip edilebildiği ve yetişmiş insan kaynağının da sorunlara hızlı teşhis ve çözüm önerisi sunabildiği bir dönemdeyiz. Eğitime dair uygulanacak politikalar geçmişte yapılan hatalara düşmeden uzman görüşleri ışığında kamusal tartışmalarla olgunlaştırılmalı, toplumun istek ve talepleri de göz önünde bulundurularak istişare kanallarıyla karara bağlanmalıdır. Bu tutum toplumun ortak faydası adına en doğru yol olarak gözükmektedir.

Kaynakça

AA, Anadolu Ajansı, "Türkiye'nin ilk "mesleki ortaokulları"nın eğitim vereceği iller belli oldu". Erişim 20 Eylül 2024. <https://www.aa.com.tr/tr/egitim/turkiyenin-ilk-mesleki-ortaokullarinin-egitim-verecegi-iller-belli-oldu/3328253>.

Akın, Mahmut Hakkı. "Türkiye Modernleşmesi Karşısında Dini Gruplar", *İnsan ve Toplum Dergisi*, 7/1, (2017), 1-24. [dx.doi.org/10.12658/human.society.7.13.M0213](https://doi.org/10.12658/human.society.7.13.M0213)

Aktay, Yasin. "Eğitimde Küresel İmkanlar: Küreselleşen Dünyada Eğitimde Fırsat Eşitliği ve Özgürleşim Fırsatları Üzerine", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2/1, (2002), 7-22.

Aktay, Yasin. "Türkiye'de Eğitim Bir Maxwell Cini Olacak mı?", *Muhafazakar Düşünce Dergisi*, 2/6, (2005), 31-52.

Alpman, Polat, S. Toplumsal Sınıflar ve Eğitim, Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2009. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.

Aslanargun, Engin. "Eğitimi Düzenleyen Kanunların Ruhü Üzerine", *Eğitime Bakış: Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 7/21, (2011), 41-46.

⁷⁹ Başak Coşkun Demirpolat, *Türkiye'nin Yabancı Dil Öğretimiyle İmtihani: Sorunlar ve Çözüm Önerileri*. (İstanbul: SETA, 2015), 9.

- Aşlamacı, İbrahim. *Paydaşlarına Göre İmam Hatip Ortaokullarında Din Eğitimi*, İstanbul: DEM Yayınları, İstanbul.
- Atmaca, Taner. “Covid-19 Salgınıyla Eğitimde Ortaya Çıkan Çatıştılı Fırsatlara, Risklere ve Eşitsizliklere Bakış”, *Modernitenin Pandemik Halleri*, ed. Fahri Çakı. 227-241. Ankara: Nobel Yayınları, 2020.
- Atmaca, Taner. *Eğitimde Toplumsal Eşitsizliğin Kültürel Sermayenin Aktarımıyla Yeniden Üretilmesi*, Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, 2019. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Aydemir, Mehmet Ali. “Türkiye’de İmam Hatip/li Algısı: Bazı Göstergeler Bağlamında Sosyolojik Bir Değerlendirme”. *Talim*. 1/1 (2017). 5-27.
- Ayhan, Halis. *Türkiye’de Din Eğitimi*, İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi, 2014
- Bahçekapılı, Mehmet. *Türkiye’de Din Eğitiminin Dönüşümü (1997-2012)*, İstanbul: İlke Yayınları, 2012.
- Blau, Peter M. ve Duncan, Otis Dudley. *The American Occupational Structure*, John Wiley And Sons, 1967.
- Bourdieu, Pierre ve Passeron, Jean-Claude. *Reproduction in Education, Society and Culture*, SAGE Publications, 1977.
- Bourdieu, Pierre ve Passeron, Jean-Claude. *Varisler: Öğrenci ve Kültür*, Ankara: Heretik, 2014.
- Bourdieu, Pierre. *Pratik Nedenler*. İstanbul: Kesit Yayınları, 1995.
- Cicioğlu, Hasan. *Türkiye Cumhuriyet’inde İlk ve Ortaöğretim (Tarihi Gelişimi)*, Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi, 1985.
- Coleman, James Samuel vd. *Equality of Educational Opportunity*. Washington: US Office of Education, 1966.
- Coşkun Demirpolat, Başak. *Türkiye’nin Yabancı Dil Öğretimiyle İmtihanı: Sorunlar ve Çözüm Önerileri*. İstanbul: SETA, 2015.
- Çetintaş, Bengül, ve Genç, Ayten. “Eğitim Reformu Sonrası Anadolu Liselerinde Yabancı Dil Öğretimi”. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(20), (2001), 51-56
- Eğitim-Bir-Sen. *Rakamlarla 28 Şubat Raporu*, Ankara: Eğitimciler Birliği Sendikası, 2014
- Özdalga, Elizabeth. “Islamic Education in Turkey”, *Handbook of Islamic Education*, ed. H. Daun and R. Arjmand, 593-609. Cham: Springer, 2018.
- Fairclough, Norman, ve Wodak, Ruth. “Critical Discourse Analysis”, *Discourse as Social Interaction*, ed Teun A. van Dijk. 258-284. London: Sage, 1997.
- Featherman, David, L., vd. “Toward Comparable Data on Inequality and Stratification: Perspectives on The Second Generation of National Mobility Studies”. *The American Sociologist*, 9/1, (1974), 18-25.
- Göksoy, Süleyman. “Türkiye ve Avrupa Birliği Ülkelerinde Zorunlu Eğitim Uygulamaları”, *Asya Öğretim Dergisi*, 1/1, (2013), 30-41.
- Gündüz, Mustafa. “Zorunlu ve Kesintisiz Eğitimin Kısa Tarihi”, *Eğitime Bakış: Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 7/21, (2011), 3-10.
- Günkör, Cumhuri. ve Demir, Cennet Göloğlu, “5/1/1961 Tarih ve 222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanununda Değişik Yapılmasına Dair Kanun Teklifine Yönelik Basında Yer Alan Görüşlerin İncelenmesi”, *Hittit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10/2, (2017), 1425-1452.
- Hayıt, Halil. *8 Yıllık Zorunlu Eğitime Gerçekçi Bakış*. Ankara: TDV Yayınları, 1998.

- Kaya, Ahmet. “Kesintisiz Eğitimin Okul Yönetimi, Öğretmenler ve Öğrenciler Üzerindeki Sosyo-Psikolojik Etkilerine İlişkin Bir Değerlendirme”, *Eğitime Bakış: Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 7/21, (2011), 11-18.
- Kıran, Hüseyin. “Sekiz Yıllık Zorunlu Eğitim Uygulamasında Karşılaşılan Sorunlar”, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, (2000), 80–83.
- Koytak, Elyesa. *Mesleğin Dönüşümü: Hekimler ve Avukatlar*. İstanbul: Matbu Kitap, 2022.
- MEB. 222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Yapılan Değişiklik Sonucu Getirilen Yenilikler, Ankara: Gazi Mesleki Eğitim Merkezi Matbaası, 2012.
- Okutan, Mehmet. “Sekiz Yıllık Kesintisiz Zorunlu İlköğretim Uygulaması”, *Eğitime Bakış: Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 7/21, (2011), 31-36.
- Öcal, Mustafa. *Öncü 7'ler: Mukaddime*. Ankara: MEB Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, 2021.
- Özensel, Ertan ve Aydemir, Mehmet Ali. *Türkiye'de İmam Hatipli Olmak*, Konya: Çizgi Kitabevi, 2016.
- Özer, Mahmut vd. “Türkiye’de Eğitimde Eşitsizlikleri Azaltmak İçin Uygulanan Politikalar”. *OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*. 39/2 (2020), 294-312.
- Özer, Mahmut. “Türkiye’de Mesleki Eğitimi Güçlendirmek için Atılan Yeni Adımlar”. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 9/16 (2021), 1-16.
- Resmî Gazete, 23084, İlköğretim ve Eğitim Kanunu, Millî Eğitim Temel Kanunu, Çıraklık ve Mesleki Eğitim... Hakkında Kanun (4306 sayılı kanun), (18 Ağustos 1997).
- Sorokin, Pitirim. *Social and Cultural Mobility*, New York: Free Press, 1959.
- Sorokin, Pitirim. *Social Mobility*, New York: Harper And Brothers, 1927
- Sunar, Lütfi. *Sosyal Tabakalaşma*, Eskişehir: AUZEF, 2017.
- Sunar, Lütfi. *Sosyal Tabakalaşma: Kavramlar, Kuramlar ve Temel Meseleler*. Ankara: Nobel, 2018.
- Sunar, Lütfi. *Türkiye’de Sosyal Hareketliliği Yapısı ve Biçimleri*, 2020. <https://search.trdizin.gov.tr/tr/yayin/detay/621508/>.
- Şekerci, Mehmet. “Kesintili Eğitim Çağdaş Dünyanın Bir Gerçeğidir”, *Eğitime Bakış: Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 7/21, (2011), 61-68.
- TBMM Tutanak Dergisi, 135. Birleşim, (14.8.1997). Cilt 33.
- TBMM Tutanak Dergisi, 136. Birleşim. (15.8.1997). Cilt 33.
- Tekeli, İlhan. *Toplumsal Dönüşüm ve Eğitim Tarihi Üzerine Konuşmalar*, Ankara: Mimarlar Odası Yayını, 1980.
- Turan, Fethi. “Türkiye’nin Zorunlu Eğitim Politikaları -Tarihsel Perspektif”, *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3/1, (2016), 1-10.
- Ünsür, Ahmet. *Kuruluşundan Günümüze İmam-Hatip Liseleri*, İstanbul: Ensar Neşriyat, 2006.
- Van Dijk, Teun A. *Discourse and Power*. Basingstoke and New York: Palgrave Macmillan, 2018.
- Yanıklar, Cengiz. “Kültürel Sermaye, Eğitim ve Toplumsal Tabakalaşma: Pierre Bourdieu’nün Yeniden Üretim Kuramına Eleştirel Bir Bakış”, *Sosyoloji Dergisi*, 22, (2010), 121–138.
- Yılmaz, Murat. “Türkiye’de Kırsal Nüfusun Değişimi ve İllere Göre Dağılımı (1980-2012)”. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 20(33), (2015), 161-188. <https://doi.org/10.17295/dcd.71070>

**İlahiyat Fakültelerinde Hitabet ve Meslekî Uygulama Dersinin Sorunları ve Öneriler -Tilavet Yetkinliği
Çerçevesinde-**

Hasan Hüseyin Yavuz¹

Öz

İlahiyat Fakültelerinin en önemli görevlerinden biri mesleğe eleman yetiştirmektir. Bu çerçevede mezunların çoğunluğu Diyanet İşleri Başkanlığında imam, müezzin ve Kur'ân kursu öğreticisi, Millî Eğitim Bakanlığında din dersi, İHL meslek dersleri öğretmeni olarak görev almaktadır. Bu kurumlarda görev yapmada en temel yetkinlik Kur'ân tilaveti ve buna bağlı olarak meslekî uygulamada âyet ve dua metinlerinin usûlüne uygun okunması gelmektedir. Bu da genel olarak "Hitabet ve Meslekî Uygulama" olarak adlandırılan dersin temel konusudur. Söz konusu dersin konusu, dini hitabet konularını içerecek şekilde geniş çerçevededir. Bu nedenle meslekî yeterliliğin en önemli ayağı olan bu ders verimli şekilde uygulanmamaktadır. Dolayısıyla temel din hizmetlerinde Kur'ân/dua tilaveti ve öğreticiliğini yeterli düzeyde yapamayan mezunlar verilmektedir. Halbuki ilahiyat mezunu hangi kurumda görev yaparsa yapsın asgari düzeyde din hizmetleri alanında meslekî uygulama yapması/yapabilmesi ilahiyatçı kimliğinin gereğidir. Bunun en temel çözümü, Kur'ân okuma yetkinliği sağlayacak şekilde İlahiyat Fakültelerine giriş yeterliliği aranmasıdır. Ancak köklü sistem sorunu çözülemese bile mevcut durumda oluşturulacak müfredat, ders içeriği ve sağlıklı ders ortamı ile asgari yeterliliğin belli oranda sağlanması mümkündür. Bu çalışmada söz konusu görevlerde Kur'ân ve dua tilavetinin önemi, fakültelerde bu dersin müfredat, uygulama durumu, dersin mevcut ilahiyat sisteminde imamlık-müezzinlik kapsamında olması gerektiği ifade edilmektedir. Ayrıca ilahiyatların bölünmesi veya seçmeli derslerin yaygınlaştırılması durumunda Kur'ân kursu öğretim yöntemleri, vaizlik, manevî danışmanlık vb. diğer din hizmeti alanlarına hitap eden derslerin olabileceği belirtilmiştir. Çalışma yapılırken uzun süre gözlem, uygulama yapılmış ve ilahiyat, müfredat ve din hizmetlerine dair literatür taranmıştır.

Anahtar Kelimeler

Kıraat İlmi, İlahiyat Fakültesi, Din Hizmetleri, Hitabet ve Meslekî Uygulama, İmamlık-Müezzinlik, Tilavet Yetkinliği

**Problems and Suggestions of Rhetoric al-Khitāba (Oratory) and Professional Practice Course in Theology
Faculties - In the Context of Recitation Sufficiency –**

Abstract

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Afyon Kocatepe Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Kur'an-ı Kerim Okuma ve Kıraat İlmi, hhhavuz@aku.edu.tr ORCID: 0000-0003-4388-9383.

One of the most important duties of the Faculties of Theology is to train personnel for the profession. In this context, the majority of the graduates work as imāms, muezzins and Qur'ān Course instructors in the Presidency of Religious Affairs, religion teacher and Imām Hatip High School Vocational Courses teachers in the Ministry of National Education. The most basic sufficiency in working in these institutions is the recitation of the Qur'ān and the proper reading of verses and prayer texts in professional practice. This is the main subject of the course generally called " al-Khitāba (oratory) Professional Practice". The subject of the course in question is broad, including religious oratory issues. It is difficult to say that this course, which is the basis of professional sufficiency, can be applied efficiently. Graduates who cannot perform the duties of imāmate-muezzin, Qur'ān/prayer recitation and teaching at a sufficient level are given. The most basic solution to this is to solve the problem of entrance qualification to the Faculty of Theology by providing the sufficiency to read the Qur'ān. However, even if the deep-rooted system problem cannot be solved, it is possible to achieve minimum proficiency to a certain extent with the current curriculum, course content and healthy course environment. In this study, it is stated that the importance of Qur'ān and prayer recitation in these duties, the curriculum and application status of this course in faculties, and that the course should be within the scope of imāmate-muezzinship in the current theology system. In addition, in case the theologies are departmentalized or elective courses are expanded, Qur'ān course teaching methods, preaching, spiritual counseling, etc. It has been stated that there may be courses addressing other areas of religious service. While carrying out the study, systematic observation and practice were carried out for a long time and literature on theology, curriculum and religious services was scanned.

Keywords

The Science of Qirā'āt, Faculty of Theology, Religious Services, al-Khitāba (Oratory) Professional Practice, Imāmate-Muezzins, Sufficiency in Recitation.

مشكلات ومقترحات مقرر درس الخطابة والممارسة المهنية في كليات اللاهيات (في اطار كفاءة التلاوة)

المخلص

من أهم واجبات كليات اللاهيات تدريب الموظفين. وفي هذا السياق، يعمل غالبية الخريجين كأئمة ومؤذنين ومعلمي دورات القرآن الكريم في رئاسة الشؤون الدينية، ومدرسين دينيين في وزارة التربية الوطنية، ومدرسي الدورات المهنية في مدارس الإمام الخطيب الثانوية. إن الكفاءة الأساسية في العمل في هذه المؤسسات هي تلاوة القرآن الكريم وبالتالي القراءة الصحيحة للآيات ونصوص الأدعية في الممارسة المهنية. هذا هو الموضوع الرئيسي للدورة الذي يسمى عمومًا "الخطابة والممارسة المهنية". موضوع هذه الدرس واسع جدًا، بما في ذلك الموضوعات الخطابية الدينية. ولهذا السبب فإن هذا المقرر الذي هو أساس المهنة لا يمكن تطبيقه بكفاءة. ولذلك، يتم تخريج الطلاب الذين لا يجيدون العمل إمامًا ومؤذناً وتلاوة القرآن الكريم وتعليمه. ومع ذلك، يجب أن يكون خريج اللاهيات قادرًا على ممارسة المهنة في مجال الخدمات الدينية. الحل الأساسي لذلك هو تحسين شروط القبول في كلية اللاهيات لضمان الكفاءة في قراءة القرآن. ومع ذلك، في الوضع الحالي، من الممكن تحقيق الحد الأدنى من الكفاءة إلى حد ما في المنهج الدراسي ومحتوى الدورة وبيئة الفصل الدراسي الصحية. في هذه الدراسة، يتم توضيح أهمية تلاوة القرآن والصلاة في الواجبات المهنية، والمناهج الدراسية وحالة التطبيق لهذا المقرر في الكليات، وحقائقه أن المقرر يجب أن يكون ضمن نطاق الإمام المؤذن في الوضع الحالي. بالإضافة إلى ذلك، فقد ذكر أنه في حالة وجود تقسيم أو توسيع المقررات دروس اختيارية، فقد تكون هناك دورات تتناول مجالات أخرى من الخدمة الدينية مثل أساليب تعليم القرآن، والوعظ، والإرشاد الروحي. أثناء إجراء الدراسة، تم إجراء المراقبة والممارسة المنهجية لفترة طويلة وتم فحص الأعمال المتعلقة باللاهيات والمناهج والخدمات الدينية.

الكلمات المفتاحية

علم القراءة، كلية اللاهيات، الخدمات الدينية، درس الخطابة والممارسة المهنية، الامامة والاقامة، كفاؤة التلاوة.

Giriş

İlahiyat Fakültelerinin amaçları arasında -ilk açılışında yüksek dîniyyât mütehasşısı yetiştirme amacı olsa bile-² mesleğe eleman yetiştirme görevi de bulunmaktadır.³ Bu da Diyanet İşleri Başkanlığı, Millî Eğitim Bakanlığı ve diğer kurumlara görevli yetiştirmektir.⁴ Bugün İlahiyat Fakültesi mezunlarının büyük çoğunluğu MEB'te görev olsa da son yıllarda din hizmetleri alanında da ilahiyat mezunu sayısı hızla artmıştır. (2024 yılı itibarıyla azaltılmaya başlanmıştır). Mezun sayısının artması sebebiyle Diyanet İşleri Başkanlığı bu mezunlara önemli ölçüde kontenjan ayırmaktadır. Fakat yüksek kontenjanların tam aksine mezunlar arasında Diyanet'in din görevlisi sınavlarına hazırlanıp sınava girebilme yeterliliği olan veya görev yapmaya kendini hazır hissedemeyen öğrencilerin giderek azaldığı görülmektedir. Ayrıca, hâlihazırda okuyanlar ve mezunlar arasında, namaz kırdırma pratiğini hiç yapmayan öğrenciler bulunmaktadır. Bu durum, öğrenciler görev olarak imamlık ve müezzinlik düşünmeseler bile İlahiyat fakültesinin temel yeterlilikleri açısından vahim bir durumdur. Halbuki İlahiyat Fakültesi mezununun diğer yeterliklerinin yanında⁵ en temel yeterlilik olan Kur'ân okuma, genel din bilgisi ve ibadetlerde, merasimlerde uygulama becerisine (imamlık, müezzinlik ve diğer temel din hizmetler) sahip olmaları gerekir.⁶ Hitabet dersi meslekî din eğitiminin bir parçasıdır. Bu ders normal din eğitiminin konusu değildir. İlahiyat Fakültesinde de meslekî öğretim yapıldığına göre söz konusu öğretmenlik ve imamlık-müezzinlik, Kur'ân kursu öğreticiliği gibi görevlerde tilavet yetkinliği açısından asgari düzeyde beceri sahibi olması gerekir. Toplumda meslekî alt yapısı yeterli olup çokça İHL mezunlarının veya sıradan vatandaşların olduğu bir vasatta uygulama olarak beceri yeteneğine sahip olmayan kişinin İlahiyat Fakültesinden mezun olması görev alanlarında toplumsal sıkıntılar oluşturmaktadır.⁷

Mevcut şartlarda lisans öğrencileri meslekî uygulamada asgari yeterliliği kazanmak durumundadırlar. Dolayısıyla bu dersin farklı gerekçelerle önemsizleştirilmemesi gerekir. Nitekim İHL sürecinde bile bu dersin önemi vurgulanmakta ve daha verimli olabilmesi için birtakım yöntemler önerilmektedir.⁸

Hitabet ve Meslekî Uygulama dersi Yüksek İslam Enstitülerinden itibaren İlahiyat Fakültelerinin müfredatında yer almıştır.⁹ Bu ders, 2009 yılından sonra bütün ilahiyatların programlarında yer almaya devam etmiştir.¹⁰ Ancak dersin sayısı, dönemi içeriği gibi meselelerde fakülteler arasında birliktelik bulunmamaktadır.¹¹ İlahiyat Fakülteleri baştan beri program itibarıyla meslekî olarak zayıf kalsa da¹² öğrenci

² Kasım Kocaman, "Türkiye'de Din Hizmetleri Bağlamında Yüksek Din Öğretiminde Meslekî Uygulama", *Turkish Studies* 14/4 (2019), 2532.

³ Ramazan Buyrukçu, "Türkiye'de Din Görevlisi Yetiştirme Problemi ve Çözüm Önerileri", *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 47/2 (2006), 105; M. Şevki Aydın, "İlahiyat Lisans Programının Amaç Sorunu", *Türkiye'de Yüksek Din Eğitimi Sorunları, Yeniden Yapılanması ve Geleceği Sempozyumu*, (2004), 24; Saadettin Özdemir, "Din Hizmetleri Alanındaki Hizmet Kalitesinin Artmasında İlahiyat/İslami İlimler Fakültelerinin Program Çeşitliliğinin Rolü", *Yüksek Din Öğretimi*, ed. Z. Şeyma Altın (İstanbul: Dem Yayınları, ts.), 401.

⁴ Kocaman, "Yüksek Din Öğretiminde Meslekî Uygulama", 2529.

⁵ Ayşe Zişan Furat, "Tilavet yeterliliğinin dışında diğer yeterlilikler için bk. Nitelikli Din Görevlisi Yetiştirmede İlahiyat Fakültelerinde Sürdürülen Eğitim-Öğretim Faaliyetlerinin Yeterliliği: İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Konu Hakkındaki Düşünceleri", *Marife* (Bahar 2012), 83-110.

⁶ Ahmet Yaman, "Müzâkereler (Mustafa Öztürk)", *Bugünün İlahiyatı Nasıl Olmalı? -Sorunlar ve Çözümler-*, ed. Süleyman Akyürek (İstanbul: Ensar Neşriyat, 2015), 64.

⁷ Ahmet Onay, "Yüksek Din Öğretiminde Nitelik veya Amaç Sorunu", *Yüksek Din Öğretimi*, ed. Z. Şeyma Altın (İstanbul: Dem Yayınları, ts.), 101.

⁸ Nazif Yılmaz, "İmam Hatip Liselerinde Hitabet Dersi Öğretim Yöntemleri", *İmam Hatip Liselerinde Meslek Dersleri Öğretimi Nasıl Olmalıdır?* (İstanbul: Dem Yayınları, 2006), 205-210.

⁹ Cağfer Karadaş, "İlahiyat Lisans Programının Değerlendirilmesi", *Bugünün İlahiyatı Nasıl Olmalı? -Sorunlar ve Çözümler-* (İstanbul: Ensar Neşriyat, 2015), 222.

¹⁰ Karadaş, "İlahiyat Lisans Programının Değerlendirilmesi", 224.

¹¹ Kocaman, "Yüksek Din Öğretiminde Meslekî Uygulama", 2539, 2540.

¹² Mualla Selçuk, "Dinî Hitabet Uygulamalarımız", *İslami Araştırmalar* 5/3 (Temmuz 1991), 165-174; Kocaman, "Yüksek Din Öğretiminde Meslekî Uygulama", 2532; Mustafa Öztürk, "İlahiyatın adı ve amaçları ne olmalıdır?", *Bugünün İlahiyatı Nasıl Olmalı? -Sorunlar ve Çözümler-* (İstanbul: Ensar Neşriyat, 2015), 46.

sayısının çoğalmas ve diğer yapısal problemlerle bu alandaki eksiklikler daha belirgin olmuştur. Bunun en temel sebebi yapısal problemler olmakla birlikte ders müfredatının içeriği ve uygulamaya yeterince önem atfedilmemesidir. Burada daha nitelikli din hizmetleri elemanı yetiştirme için Kur'ân okuma dersindeki temel problemlerin çözümü gibi daha geniş bir yenilenmeye ihtiyaç olduğu açıktır. Bu başlı başına problematik bir konudur.¹³

Bu çalışmada, yapılan önerilerle, nitelikli din görevlisi yetiştirmeden ziyade Diyanet Akademisine hazırlanacak aday yetiştirme veya diğer kurumlarda görev alanlar için zikredilen söz konusu temel beceriyi yapabilme amaçlanmaktadır. Bu çerçevede fakültelerin programında yapılabilecek küçük bir değişiklikle ve dersin içeriğinin daha dar kapsamda düşünülerek yapılabilecek iyileştirme üzerinde durulmuştur. Söz konusu görevlerde Kur'ân ve dua tilavetinin önemi, fakültelerde bu dersin müfredat, uygulama durumu ve dersin mevcut ilahiyat sitesinde imamlık-müezzinlik ve Kur'ân kursu öğreticiliğini kapsayacak şekilde olması gerektiği ve iyi bir koordine ile asgari yeterliliğin sağlanabileceği belirtilmiştir. Ayrıca, İlahiyat Fakültelerinin bölümlere ayrılması veya seçmeli dersler sunulması durumunda, vaaz, manevî danışmanlık gibi diğer din hizmeti alanlarına yönelik derslerin eklenebileceği; ancak asıl temel problemin Kur'ân okuma konusundaki yetersizlikten kaynaklandığı ifade edilmiştir. Çalışma yapılırken uzun süre gözlem, uygulama yapılmış ve ilahiyat, müfredat ve din hizmetlerine dair literatür taranmıştır.

Hitabet dersi konusunda bazı önemli çalışmalar yapılmıştır.¹⁴ Bu çalışmalardan istifade edilmiştir. Söz konusu çalışmalar bu dersin fakülte düzeyinde sıkıntılarını ortaya koyan çalışmalardır. Bu çalışmada ise mevcut problemler dile getirilmekle birlikte, imamlık ve müezzinlikte asgari düzeyde tilavet yetkinliğinin kazandırılması amacıyla dar kapsamlı bir müfredat önerilmiş; ayrıca din hizmetlerine yönelik seçmeli derslerin eklenebileceği ifade edilmiştir.

1. Hitabet ve Meslekî Uygulama Dersinde Kur'ân ve Dua Tilaveti

Din hizmeti, gerçekten çok kapsamlı ve özellikli bir hizmettir. İmamlık, müezzinlik, Kur'ân kursu öğreticiliği, manevî danışmanlık, vaizlik gibi konular İlahiyat Fakültelerinin alana yönelik özel program ile uygulama yapabileceği derslerdir. Mevcut ilahiyat yapısında bu alanların hepsine hitap edecek bir programın tam manasıyla uygulanması mümkün görünmemektedir.¹⁵ Hitabete dair diğer konular müfredatlarda yer alsada meslekî uygulamanın temelini, cami hizmetlerinde Kur'ân okuma, belirli duaları okuma ve bu uygulamaların yapılması oluşturmaktadır.¹⁶ Din hizmetlerine dair görevlerde dua ve âyetlerin doğru telaffuz edilmesi ilahiyat alanının temel yetkinliğini oluşturmaktadır.¹⁷

Meslekî din öğretiminin son aşaması olan İlahiyat lisans eğitiminde en temel derslerden olan *Hitabet ve Meslekî Uygulama* dersinde tilavet edilecek âyet ve dualar çokça yer almaktadır. Bu konudaki yeterlilik de diğer konuların temelini oluşturmaktadır. Bu âyet ve duaların doğru telaffuz edilmesi ve uygun bir üslupla

¹³ Buyrukçu, "Türkiye'de Din Görevlisi Yetiştirme Problemi ve Çözüm Önerileri", 101.

¹⁴ Bu çalışmalar için bk. Mustafa Kara vd., "Hitabet ve Meslekî Uygulama Derslerinin Öğrenci Gelişimine Katkı Düzeylerinin İncelenmesi (Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Örneği)", *Pamukkale Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 10/2 (2023); Mustafa Kara vd., "'Hitabet ve Meslekî Uygulama' Dersleri Müfredatına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi (OMÜ İlahiyat Fakültesi Örneği)", *Gümüşhane Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 13/25 (2024), 134-171; .Hacı Mustafa Kiriş, "Yaygın Din Eğitimi Alanında Önemli Bir Meslek Olarak İmam-Hatiplik ve Statüsü", *Gaziosmanpaşa Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 10/1 (2022); Recep Uçar - Mustafa Bozkurt, "İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Dini Hitabet Öz Yeterlik Algılarına Yönelik Bir Araştırma", *Marife: Bilimsel Birikim* 21/2 (2021), Hatice Kılıçarslan, *İmam Hatip Liseleri ile İlahiyat Fakültelerinde Hitabet ve Meslekî Uygulama Dersinde Karşılaşılan Güçlüklerle İlişkin Görüşlerin İncelenmesi* (Afyonkarahisar: Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2023).

¹⁵ Mevlüt Uyanık, "Müzâkereler (Mustafa Öztürk)", *Bugünün İlahiyatı Nasıl Olmalı? -Sorunlar ve Çözümler-*, ed. Süleyman Akyürek (İstanbul: Ensar Neşriyat, 2015), 95, 96.

¹⁶ Faruk Tut, *Osmanlılar'da İmam Hatiplik Müessesesi* (İstanbul: Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 1991), 17; Nazif Yılmaz, "İmam Hatip Liselerinde Hitabet Dersi Öğretim Yöntemleri", 206.

¹⁷ Kiriş, "Yaygın Din Eğitimi Alanında Önemli Bir Meslek Olarak İmam-Hatiplik ve Statüsü", 252; Ali Rıza Gül, "Yüksek Din Eğitimi Kurumlarında Değişim ve Yenilenmenin Gerekçeleri", *Eskişehir Osmanoğlu Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 5 (2016), 15.

okunabilmesi, Kur'ân okuma dersleriyle doğrudan ilişkilidir. Bu derste meydana gelen eksiklikler ya da kazanımlar meslekî uygulamada da kendisini göstermektedir. Dolayısıyla Kur'ân âyetlerini doğru telaffuz eden, tecvid ve mehâric-i hurûfu bir hocadan ahzeden/alan bir öğrenci bu dersin dua ve âyetlerini de doğru ezberleyecek ve okuyacaktır.¹⁸ Hassaten imamlık görevinde âyetlerin ve duaların doğru okunması ve ezberlenmesi tercih edilen bir husustur.¹⁹ Nitekim bir rivayette Hz. Peygamber (s.a.s.) bunun önemini şöyle izah etmiştir:

“Cemaata Kur'ân'ı en iyi bilen ve okuyanları imam olsun. Kur'ân bilgisinde eşit iseler, sünneti en iyi bilen; eğer sünnet bilgisinde de denk olurlarsa, önce hicret etmiş olan; hicret etmekte de aynı iseler, yaşça en büyükleri imam olsun. Hâkim ve yetkili olduğu yerde kişiye, izni olmadıkça bir başkası imam olmaya kalkmasın. Hiç kimse, başkasının evinde, izni olmadıkça ev sahibinin özel yerine oturmasın” (Müslim, Mesâcid 290). *“Kur'ân'ı en iyi okuyanın imam olsun.”* (Ebû Davûd, "Salât", 61).²⁰

Kur'ân âyetlerinin ezbere okunması, cehrî namazlarda, namaz sonrası aşır tilavetlerinde, mukabelelerde ve Kur'ân kursları ile yaz kursları gibi Kur'ân öğretimi faaliyetlerinde büyük önem taşımaktadır. Duaların ezbere ve doğru bir şekilde okunması ise nikâh, mevlid, cuma ve bayram namazları, sohbet, vaaz ve diğer merasimlerde ön plana çıkmaktadır.

2. İlahiyat Fakültelerinde Hitabet ve Meslekî Uygulama Dersi, Sorunları ve Çözüm Önerileri

Bu dersin adı, bazı fakültelerde farklı olsa da genel olarak *“Hitabet ve Meslekî Uygulama”* şeklindedir. Bu dersin, 2013 yılı ilahiyat programında sadece 4. sınıfın son döneminde verildiği,²¹ hâlihazırda bazı İlahiyat Fakültelerinde zorunlu,²² bazılarında ise seçmeli ders olarak²³ verilmektedir. Fakültele göre dersin kredisi, dönemi, uygulama ve teorik olması farklılık arz etmektedir. Mevcut durumda genelde 2 kredi olarak teorik veya sadece uygulamalı olarak 4. sınıf 7. dönemde yapıldığı görülmektedir.²⁴ Ancak dersin bazı İlahiyat Fakültelerinde zorunlu ders kapsamında yer almadığı görülmekte, son sınıfta *Kur'ân-ı Kerim ve Tecvid* dersinin *“Meslekî Hitabet”* olarak yapıldığı görülmektedir.²⁵

Dersin içeriğine ve hedeflerine baktığımızda da çok geniş bir kazanımın ağına olduğu görülmektedir. Bu kazanımlar, *“öğrencilerin hitabet ve meslekî uygulamalarının din hizmetlerindeki önemini kavraması, toplumla iletişim kurma becerisi kazanması, din hizmeti uygulamalarının aşamalarını bilmesi, farklı mekân ve ortamlarda din hizmeti uygulamalarını usûlüne uygun olarak gerçekleştirmesi, imam hatiplik, müezzinlik, vaizlik ve Kur'ân öğreticiliği uygulama becerileri kazanması ve din hizmeti uygulamalarını yapmaya istekli olması”* şeklinde belirtilmektedir.²⁶ Dersin içeriği genelde *“hitabetin anlamı, önemi, çeşitleri, dinî hitabet türleri”* gibi konuların teorik olarak verilmesi ve *“bazı duaların dinlenmesi”* şeklindedir.

¹⁸ Hasan Kamil Yılmaz, “Din Görevlisinde Bulunması Gereken Nitelikler”, *Din Görevlisi Rehberi* (Ankara: DİB Yayınları, 2015), 39, 40.

¹⁹ Cafer Sadık Yaran, *İlahiyatçılık ve din Görevliliği Meslek Ahlakı* (İstanbul: Ensar Yayınları, 2019), 182.

²⁰ Diğer rivayetler ve değerlendirmesi için bk. Ömer Faruk Oğuz, İmamlıktaki Liyakat Sıralaması ile İlgili Rivayetlerin Değerlendirilmesi (Diyarbakır: Dicle Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2023), 6-111.

²¹ Karadağ, “İlahiyat Lisans Programının Değerlendirilmesi”, 259.

²² Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi (OMÜİF), “Dersler ve İçerikleri”, (Erişim 17.07.2023); Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi (RTEÜ), “Bilgi Paketi Ders Programı”, (Erişim 17.07.2023); Uşak Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi (UÜİİF), “Ders Planları ve Ders İçerikleri”, (Erişim 17.07.2023); Trabzon Üniversitesi İlahiyat Fakültesi (TÜİF), “Ders İçerikleri”, (Erişim 17.07.2023).

²³ Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi (MÜİF), “Ders Programları/İçerikleri”, (Erişim 17.07.2023); Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi (AÜİF), “Ders Müfredatları”, (Erişim 17.07.2023).

²⁴ Hacı Mustafa Kiriş, “İlahiyat Fakültelerinde Okutulan Hitabet ve Mesleki Uygulama Dersinin Din Hizmetlerine Katkısı Bağlamında Başarısına İlişkin Bir Değerlendirme”, *TOBİDER International Journal of Social Sciences* 7/3 (2023), 286; Erciyes Üniversitesi (ERÜ), “Müfredat Dersleri ve AKTS Kredileri”, (Erişim 16 Nisan 2024).

²⁵ Bursa Uludağ Üniversitesi (BUÜ), “Bilgi Paketi & Ders Kataloğu”, (Erişim 29 Ağustos 2024).

²⁶ Kara vd., “Hitabet ve Meslekî Uygulama’ Dersleri Müfredatına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi (OMÜ İlahiyat Fakültesi Örneği)”, 141.

Hitabet ve Meslekî Uygulama dersinin konuları görüldüğü gibi çok geniş yelpazededir. Bu konular içinde dinî alanda gerekli olan her teorik bilgi ve uygulama bulunmaktadır. Halbuki vaaz,²⁷ dinî merasimler, imamlık ve müezzinlik, dinî rehberlik gibi konuların her biri farklı bir dersin konusudur.²⁸ Dolayısıyla hâlihazırda bütün bu konuların bir veya iki dönemlik derste işlenebilmesi mümkün görünmemektedir. Hal böyle iken iki dönemlik derste öncelikle imamlık ve müezzinliğin ve diğer din görevliliklerinin temel konu ve duaların belletilmesi veya tekrar edilerek pekiştirilmesi varsa hataların düzeltilmesi elzem görünmektedir. Nitekim günümüzde de hem İHL²⁹ okullarında hem İlahiyat Fakültelerinde adı “Hitabet” olan dersinin içeriğinin daha çok cami içi din hizmetlerini esas aldığı söyleyebiliriz.³⁰

Söz konusu derste çoğu zaman da dua ve uygulama konularının takip edilmesi ve hataların düzeltilmesi tam manasıyla mümkün olmamaktadır. Bu da meslekî uygulama esnasında hatalı okumalara sebebiyet vermekte, ilahiyat öğrencisinin toplumda itibarını zedelemektedir.³¹ Dolayısıyla, din görevliliğinde, diğer kurumlardaki derslerde ve dinî merasimlerde görülen tilavet yetersizliği, hoş karşılanmayan durumlara neden olmaktadır.³² Bu sebeple imam-müezzinlerin, ilahiyat mezunlarının toplumda saygınlık kazanabilmesi ve itibarını koruyabilmesi için mesleğin topluma bakan yönü ihmal edilmemelidir. İmamlık ve müezzinlik temel becerisi ve diğer meslekî uygulamalar, -Kur’ân kursu, İHL süreci ile beraber- lisans döneminde gözden geçirilmeli ve bu konuda asgari yeterlilik sağlanmalıdır.³³ Çünkü İlahiyat Fakültelerinin de bu temel yeterliliği sağlamada sorumluluğu vardır.³⁴ Hassaten Diyanet İşleri Başkanlığının din görevliliği sınavlarında aradığı temel yeterlilik şartlarının başında Kur’ân okuma olması, ilaveten dinî bilgilerle beraber “Hitabet” dersi altında imamlık ve müezzinlikte bazı dua ve uygulamaların doğru okunmasının olması bu sorumluluğu daha da artırmaktadır.³⁵

Mevcut durum itibarıyla İlahiyat Fakültelerinde Kur’ân okumada sıkıntılarının olması,³⁶ Hitabet dersinde dua ve âyetlerin ezberlenmesinde de büyük sıkıntılara sebep olmaktadır. Meslekî açıdan İmam Hatip

²⁷ Vaizlik özellikleri için bk. Mehmet Korkmaz, “Vaizlik Eğitimi Açısından İlahiyat Lisans Programlarının Değerlendirilmesi ve Bir Sertifika Programı Önerisi”, *Vaaz ve Vaizlik Sempozyumu II (17-18 Aralık 2011, Ankara)* (Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 2013), 338.

²⁸ Yüksek İslam Enstitüsünde “Hitabet ve İrşâd” adlı ders vardır. Karadağ, “İlahiyat Lisans Programının Değerlendirilmesi”, 246.

²⁹ Bu ders genel İHL okullarında cami ve uygulama kısmının kaldırılmasında yarar vardır. Ancak bazı öğrenciler için köy camilerinde uygulama yapmak mümkündür. Çünkü İHL okulların öğrenciler imam ve müezzin olmak için gelmemektedir. Böyle durumda onlara Hitabet ve Meslekî Uygulama dersini zorlamak dini eğitim açısından sıkıntılıdır. Bu ders özel seçilmiş alt yapısı olan öğrenciler için Meslekî/İlahiyat Proje İHL okullarında okuyacak ve mesleğe veya İlahiyat Fakültesine gidecek öğrenciler için uygulanabilir. Bazı çalışmalarda bu dersin önemine binaen İHL okullarında baraj dersi olması gerektiği ifade edilmiştir. bk. Ömer Demir, “İmam Hatip Liselerinde Hitabet ve Mesleki Uygulama Dersi Öğretimi ve Mesleki Uygulamalar”, *EKEV Akademi Dergisi* 17/57 (2013), 511. Ancak biz sadece olmasını istediğimiz Meslekî/İlahiyat Proje İHL okullarında olmasını uygun buluyoruz. Zira diğer İHL okulları çok çeşitli programlar uygulamakta ve öğrencilerin büyük çoğunluğu bu alanda çalışmayı düşünmemektedirler. Bu sebeple normal İHL okullarında bu ders Müslümana lazım olacak miktardan bazı dualar çerçevesinde verilmelidir.

³⁰ Şükrü Keyifli, “Dinî İletişim Yeterliliği Açısından Hitabet ve Mesleki Uygulamalar Dersi ile İlgili Araştırma”, *Talim: Journal of Education in Muslim Societies and Communities* 1/2 (2017), 265.

³¹ Kiriş, “İlahiyat Fakültelerinde Okutulan Hitabet ve Mesleki Uygulama Dersinin Din Hizmetlerine Katkısı Bağlamında Başarısına İlişkin Bir Değerlendirme”, 287.

³² Kara vd., “Hitabet ve Mesleki Uygulama Derslerinin Öğrenci Gelişimine Katkı Düzeylerinin İncelenmesi (Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Örneği)”, 139.

³³ Necati Döğüş, “Osmanlı Devleti’nde İmamların Eğitimi”, *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 19/3 (2022), 1524.

³⁴ Ömer Demir, “İlahiyat Son Sınıf Öğrencilerinin Dini Hitabet Yeterlilikleri DiB ve Din Görevlileri ve Din Hizmetleri ile İlgili Görüşleri”, *Bayburt Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 9 (2019), 81.

³⁵ Diyanet İşleri Başkanlığı (DiB), “Diyanet Akademisi Aday Din Görevlileri Mesleki Eğitim Programı 2023 (İmam-Hatip)”, (Erişim 28 Aralık 2023); Kiriş, “Yaygın Din Eğitimi Alanında Önemli Bir Meslek Olarak İmam-Hatiplik ve Statüsü”, 261.

³⁶ İlahiyat Fakültelerindeki Kur’ân Okuma dersinin problemleri için bk. Ahmet Gökdemir, “Kur’ân Okuma ve Tecvid Derslerinde Karşılaşılan Problemler (Kırklareli Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Örneği)”, *İlahiyat Fakültelerinde Kur’ân Eğitimi ve Öğretimi (Sorunlar-Çözümler-Yöntemler)*, (2019), 17-42; Recep Koyuncu, “Kur’ân Okuma ve Tecvid Dersi Bağlamında Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri”, *İlahiyat Fakültelerinde Kur’ân Eğitim ve Öğretimi* (İstanbul: Ravza Yayınları, 2019); Kadir Taşpınar, “Kur’ân-ı Kerim Okuma ve Tecvid Dersi Müfredatının Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisine Dair Bir Değerlendirme (RTEÜ İlahiyat Fakültesi Örneği)”, *İlahiyat Fakültelerinde Kur’ân Eğitim ve Öğretimi* (İstanbul: Ravza Yayınları, 2019); İshak Kızılaslan, “İngilizce İlahiyat

Liselerinin zayıflaması, İlahiyat Fakültelerini de bu alanda olumsuz etkilemiş ve zayıflatmıştır. İlahiyatlarda hiçbir meslekî elemenin yapılmaması başta Kur'ân tilaveti, meslekî tecrübe, imamlık-müezzinlik gibi meslekî uygulamaların olmaması, bununla birlikte fakültelerin kurumsal bir misyon üstlenmemesi, dersin teorik işlenmemesi ve gerekli ortamın hazırlanmaması gibi sebeplerle öğrencilerin meslekî uygulamalarda yetersiz duruma geldikleri düşünülmektedir. Mevcut durumda, meslekî uygulamaya dair bazı ezber okumalar yapılmaya çalışılsa da zaman darlığı gibi nedenlerle yeterli düzeye ulaşılamamakta; altyapısı hazır olan öğrencilerin mevcut hataları da düzeltilememektedir. Bu durum, Diyanet Akademisi'ndeki İlahiyat ve İHL hafız öğrenciler arasında okuma ve ezber düzeyinde açıkça gözlemlenmiştir.

İlahiyat Fakültesinde yapılan bir araştırmada, ezan, kamet, salâ gibi müezzinlik uygulamalarını usûlüne göre yerine getirme konusunda % 40 oranında kendini yeterli gördüğü tespit edilmiştir.³⁷ Namazları usûlüne uygun kıldırma, ilkelerine uygun hutbe ve vaaz sunma, usûlüne uygun müezzinlik yapma, çeşitli duaları (nişan-nikah-hatim-yemek-yağmur-açılış, vb.) usûlüne uygun yapma, cenaze ile ilgili dinî görevleri usûlüne uygun yapmada kendinin yeterli görenlerin oranı % 70 civarındadır.³⁸ İlahiyat Fakültelerinde yapılan bir araştırmaya göre öğrencilerin büyük çoğunluğu din eğitimi açısından bu dersi yeterli bulmamaktadırlar.³⁹ Zikredilen yeterlilik oranlarına göre, öğrencilerin % 30 ila % 40'ının temel duaları okuyamayacağını ve din hizmetlerini yerine getiremeyeceğini ifade etmesi ve mevcut eğitimi yetersiz bulmaları, eğitimin ve yeterlilik düzeyinin mevcut durumunu net bir şekilde ortaya koymakta ve önlem alınması gerektiğini vurgulamaktadır. Yapılan bazı saha çalışmalarında da ilahiyata gelen öğrencilerin bazılarının hutbe duaları ve diğer duaların ezberletilmesini gereksiz gördüğü zikredilmektedir.⁴⁰ Ayrıca mevcut durumda hiç vakit namazı özellikle Cuma namazı kıldırma ve mesleğe dair hiçbir tecrübe yaşamayan çokça öğrenci bulunmaktadır.⁴¹

Elbette yeni mezun olacak görevli adayından alana dair her bir görevi tam manasıyla yapması beklenemez. Ancak, Kur'ân tilaveti ile beraber temel meslekî uygulamalar, ilahiyat mezunlarının dışı yansıyan en belirgin özelliği ise, imamlık-müezzinlik ve bazı temel meslekî uygulamalar bu mesleğin en görünür yüzü ve temel işlevidir. Nasıl ki, yeni mezun bir doktor adayından temel tıp bilgilerini bilmesi, hasta muayenesi yapabilmesi bekleniyorsa ilahiyat mezunundan da temel dinî bilgileri bilmesi ve öğretebilmesi, Kur'ân okuması, okutması ve temel din hizmeti uygulamalarını yapabilmesi beklenmektedir. Bu noktada bir ilahiyat öğrencisi veya mezunu "Ben namaz kıldırıyorum." veya "Dua edemiyorum" deme şansına sahip değildir.⁴² Her ne kadar ilahiyat mezunlarının büyük çoğunluğu öğretmenlik mesleğini düşünse de zikredilen

Programı'ndaki Kur'ân-ı Kerim Derslerinin Uygulanmasında Karşılaşılan Problemler (Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Örneği)", *Türkiye'de Kur'ân ve Kıraat Eğitimi*, ed. Ahmet Gökdemir (Ankara: İlahiyat Yayınları, 2021); Mehmet Maşuk Acar - Muhammet Fatih Genç, "İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Kur'ân Okuma ve Tecvid Dersine Karşı Tutumları (Kocaeli Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Örneği)", *Kocaeli İlahiyat Dergisi* 6/2 (2022), 605-630.

³⁷ Kiriş, "İlahiyat Fakültelerinde Okutulan Hitabet Ve Mesleki Uygulama Dersinin Din Hizmetlerine Katkısı Bağlamında Başarısına İlişkin Bir Değerlendirme", 288.

³⁸ Hacı Mustafa Kiriş, "Diyanet İşleri Başkanlığı Personel Yeterlikleri Bağlamında İlahiyat Fakültesi Lisans Programlarının İşlevselliği", *CUJOSS* 42/2 (2018), 60.

³⁹ Adem Korukçu, "Dini Hitabet Dersi Bağlamında İlahiyat Fakültelerinde Vaizlik Eğitimi", *Vaaz ve Vaizlik Sempozyumu II* (2013), 373; Saadettin Özdemir, "İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin İlahiyat Programı ile İlgili Görüşleri: SDÜ İlahiyat Örneği", *Abant İzzet Baysal Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 7/13 (2019), 9.

⁴⁰ Kara vd., "Hitabet ve Mesleki Uygulama Derslerinin Öğrenci Gelişimine Katkı Düzeylerinin İncelenmesi (Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Örneği)", 151.

⁴¹ Demir, "İlahiyat Son Sınıf Öğrencilerinin Dini Hitabet Yeterlikleri DİB ve Din Görevlileri ve Din Hizmetleri ile İlgili Görüşleri", 87.

⁴² Adnan Demircan, "Müzakereler (Mustafa Öztürk)", *Bugünün İlahiyatı Nasıl Olmalı? -Sorunlar ve Çözümler-*, ed. Süleyman Akyürek (İstanbul: Ensar Neşriyat, 2015), 62; Yaman, "Müzâkereler (Mustafa Öztürk)", 69.

din hizmeti yeterlilikleri bize göre ilahiyat alanının temel gereklilikleridir.⁴³ Ayrıca din derslerinde ilgili konuların olduğu ve öğretmen adaylarının da meslekî uygulama derslerine girebildikleri unutulmamalıdır.⁴⁴

İlahiyat Fakültelerine farklı seviyelerde gelen her öğrenciye bu konuda istenilen seviyenin kazandırılmayacağı aşikardır.⁴⁵ Ancak mevcut sistemde yani meslekî açıdan yeterli seviyede gelinmemesi durumunda bile bu derste en asgari olarak duaları ezbere okuma ve uygulamada temel yeterlilik kazandırılması mümkün olabilir. Alt yapısı müsait olan öğrencilerin daha iyi yetişmesi, yeterliliği olmayan öğrencilerde de doğru okuma ve namazda/müezzinlikte/merasimlerde doğru uygulama asgari düzeyde sağlanabilir. Bu şekilde İlahiyat Fakültelerinin meslekî statüsü meslekî uygulamada da geliştirilerek bu mesleğin yani Din Hizmetleri/İHL Meslek Dersleri/Din Dersinin statüsü ve toplumsal değeri yükseltilebilir.⁴⁶

Bu konuda köklü çözüm Kur'ân okuma, Arapça ve diğer meslek derslerinde olduğu gibi Kur'ân kursu, İHL, İlahiyat ve Diyanet Akademisi olarak hiyerarşik bir silsilenin oluşturulmasıdır.⁴⁷ Kur'ân kursu ve nitelikli İHL ayağı olmadan temel yeterliliği sağlam imam ve müezzin adayının sadece İlahiyat Fakültelerinde tam manasıyla yetiştirilemeyeceğini söylemek yanlış olmasa gerektir. Bu noktada ideal görevli yetiştirme tilavet yetkinliği açısından da olsa uzun süreç gerektirmektedir. Nitekim Osmanlı'da din görevlileri sıbyân mektebinden sonra orta ve yüksek seviyede medresede yani Dâru'l-Kurrâ'da yetişmekte idi.⁴⁸ Osmanlılarda 16 yıllık bir süreçte⁴⁹ yapılan eğitim süreci elbette bir yıllık ders sürecinde yapılamaz. Bu sebeple mevcut sistemde Osmanlı Dâru'l-Kurrâları gibi⁵⁰ ilahiyat Fakültelerinin dört başı mamur imam ve müezzin yetiştirmesi mümkün görünmemektedir. Zira İlahiyatın yoğun müfredat yapısı buna imkân vermemektedir. Ancak İlahiyatların bölümleşmesi⁵¹ halinde bu konuda bir nebze iyileşme sağlanabilir. Bu dersin uygulama yönünün nitelikli olarak İHL⁵² sürecinde kazanılması, Kur'ân tilavetinin de Kur'ân kursu sürecinde öğrenilmiş olması gerekir. Çünkü lisans düzeyinde öğrencilerin yoğun ders müfredatı içinde ilgili dua ve sûrelerin ezberlemesinde, ezber düzeyinde sıkıntılar yaşanmakta ve tilavet noktasında meslekî bir ağız yatkınlığı oluşmamaktadır.⁵³ Hal böyle iken mevcut ilahiyat yapısında da Kur'ân okumaya dair derslerle birlikte Hitabet dersinin, Diyanet Akademisine aday hazırlama amacıyla aday yeterliklerinde aranan şartlara göre yerine getirilmesinde fayda vardır. Dolayısıyla mevcut durumda en azından söz konusu ezber okumalar ve meslekî uygulamalar, İlahiyat Fakültesinde daha pekiştirilmiş ve hatalar düzeltilmiş olarak DİB imamlık-müezzinlik ve Kur'ân kursu öğreticiliği sınavlarına hazırlık oluşturmalıdır. Diyanet Akademisinde adaylar yoğun ve etkili bir ders ve uyum sürecinden geçirilmelidir. Çünkü imamlık-müezzinlik, Kur'ân kursu öğreticiliği, vaizlik gibi görevlerin her biri ayrı bir formasyon gerektirmektedir.⁵⁴

⁴³ Demir, "İlahiyat Son Sınıf Öğrencilerinin Dini Hitabet Yeterlikleri DİB ve Din Görevlileri ve Din Hizmetleri ile İlgili Görüşleri", 86; Uçar - Bozkurt, "İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Dini Hitabet Öz Yeterlik Algılarına Yönelik Bir Araştırma", 1113. İlahiyat alanında temel yeterlilikler Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikleri Çerçevesinde daha açık bir şekilde ve somut olarak belirtilmelidir. bk. Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK), "Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikleri Çerçevesi", (Erişim 1 Temmuz 2024).

⁴⁴ Kara vd., "Hitabet ve Meslekî Uygulama Derslerinin Öğrenci Gelişimine Katkı Düzeylerinin İncelenmesi (Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Örneği)", 141.

⁴⁵ Kocaman, "Yüksek Din Öğretiminde Meslekî Uygulama", 2540.

⁴⁶ Kiriş, "Yaygın Din Eğitimi Alanında Önemli Bir Meslek Olarak İmam-Hatiplik ve Statüsü", 269.

⁴⁷ Kur'ân okuma dersleri önerilen bu sistem için "İlahiyat Düzeyi Meslekî Kur'ân Öğretimi Sorunu ve Çerçeve Öğretim Programı/Müfredat Önerisi" adlı çalışmamıza bakılabilir.

⁴⁸ Hayati Tetik, "Osmanlılardan Günümüze İmam-Hatiplik", *Diyanet İlmî Dergi* 37/3 (2000), 124.

⁴⁹ Tut, *Osmanlılar'da İmam Hatiplik Müessesesi*, 18.

⁵⁰ Döğüş, "Osmanlı Devleti'nde İmamların Eğitimi", 1532; Tut, *Osmanlılar'da İmam Hatiplik Müessesesi*, 16.

⁵¹ Bölümleşmenin gerekliliği için bk. Karadaş, "İlahiyat Lisans Programının Değerlendirilmesi", 219.

⁵² Meslekî olarak İHL okullarının durumu için bk. Hasan Hüseyin Havuz, "İmam Hatip Lisesi Kur'ân-ı Kerim Dersi Müfredatının Meslekî Öğretim Açısından İşlevselliği -Yapısal Sorunlar ve Öneriler", *Mevzu/sosyal bilimler dergisi* 11 (2024), 81-123.

⁵³ Kara vd., "Hitabet ve Meslekî Uygulama Derslerinin Öğrenci Gelişimine Katkı Düzeylerinin İncelenmesi (Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Örneği)", 162.

⁵⁴ Öztürk, "İlahiyatın adı ve amaçları ne olmalıdır?", 48.

Bütün bu şartlar muvacehesinde bu dersin adının kız ve erkekleri de kapsayacak şekilde teorik düzeyde “*Temel Din Hizmetleri Bilgisi*” şeklinde olmasında yarar vardır. İlahiyatların mevcut durumunda yani din hizmetleri, meslek dersleri vs. ayrı bölümlenme olmaması durumunda bu dersin *Hitabet ve Meslekî Uygulama* olarak değil sadece kız ve erkekler için din görevliliğinin (yani imamlık, müezzinlik ve Kur’ân kursu öğreticiliğinde Kur’ân öğretimi ile beraber diğer konuları) temel konuları, duaları ve uygulamaları üzerine yoğunlaşarak yapılmasının daha yararlı olacağı kanaatindeyiz. Çünkü bugün İlahiyat Fakültesi mezunu doğrudan vaiz olamamakta, imam, müezzin ve Kur’ân kursu öğreticisi adayı olabilmektedir. Söz konusu bu temel yeterlilik üzerine İlahiyat müfredatının seçmeli ders olarak elvermesi veya resmî-gayriresmî bir bölümlenmenin olması halinde din hizmetlerine yönelik ders çeşitliği sağlanabilir.

2.1. İlahiyat Fakültelerinde Olması Gereken Ders ve Müfredatı

Bazı çalışmalarda ilahiyatların asıl amacının imam, müezzin ve vaiz gibi görevlileri yetiştirme olmadığı ifade edilmektedir.⁵⁵ Hakbuki İlahiyat lisans programından beklenen günlük hayatta en somut karşılığı olan imamlık-müezzinlikte bazı duaların ve âyetlerin tilaveti ve uygulama olarak toplumun ihtiyacını karşılamaştır.⁵⁶ Din hizmetlerinde gerekli olan bazı duaların öğretilmesi İHL’de olduğu İlahiyat Fakültelerinde de bir görevdir.⁵⁷ Bunların başında imamlık, müezzinlik ve Kur’ân öğreticiliği gelmektedir. Bu sebeple zorunlu ders kapsamında söz konusu dersin içeriği din görevliliğin gerektirdiği dua ve uygulama bilgisi çerçevesinde düzenlenmelidir. Kız-erkek ayrımı yapılmadan imamlık, müezzinlik ve dinî merasim bilgi ve uygulamaları doğru bir şekilde öğretilmeli ve yaptırılmalı, dua ve âyetler doğru bir şekilde ezberletilmelidir.

Biz, İlahiyat Fakültelerinden mezun olan her bireyden üst düzey imam ve müezzin veya din uzmanı olmasını bekleyemeyiz. Bu beklenti gerçekçi de değildir. Elbette imamlığı ve müezzinliği sanatkarâne ve etkili yapma; ses güzelliğinin yanında özel yetenekler gerektirmektedir. İmamlık-müezzinlik ve Kur’ân öğreticiliğinde yani din hizmeti sunumunda uzmanlık derecesinde bilgi ve uygulamadan ziyade mevcut durum itibarıyla temel uygulamalarda asgari yeterlilik üzerinde durmak gerekir. Bu konuda uzmanlık seviyesi seçmeli olarak alan derslerinin çeşitlendirilmesi ve ilahiyat öğrenci profilinin iyileştirilmesiyle olabilecek durumdur.⁵⁸ İleri seviye uygulama da özel yetenek ve ilgiyi gerektirmektedir.⁵⁹ Bu sebeple Temel Din Hizmetlerinin ötesinde alana yönelik diğer dersler seçmeli olabilir. Öğrenciler, seçeceği hizmet alanı açısından yeterliliğini üst düzeye çıkarmak ve alanda uzmanlaşmak amacıyla bu dersleri alabilirler.⁶⁰

Görev alanına dayalı bölümlenme olsun ya da olmasın, ilk iki yılda derslerin ortak olması ve sonraki yıllarda öğrencilerin ilgi alanlarına göre ders seçmesi yaygın olarak kabul edilen bir yaklaşımdır.⁶¹ Bu çerçevede ortak zorunlu ve seçmeli ders kapsamında önerilen derslerle öğrencilerin ilgi alanlarına göre eksiklerini giderme ve yeteneklerini geliştirme hedeflenmektedir.⁶² Zorunlu ders olarak Temel Din Hizmetleri Bilgisi dersinde *vaaz duaları, hutbe ve duaları, ezan ve duası, kamet, salâ, namaz kıldırma, aşır*

⁵⁵ Sönmez Kutlu, “Müzâkereler (Cağfer Karadaş)”, *Bugünün İlahiyatı Nasıl Olmalı? -Sorunlar ve Çözümler-*, ed. Süleyman Akyürek (İstanbul: Ensar Neşriyat, 2015), 299.

⁵⁶ Aydın, “İlahiyat Lisans Programının Amaç Sorunu”, 24; Nevzat Yaşar Aşkoğlu, “İlahiyat Fakültelerinin Eğitim Öğretime Katkıları ve Kaliteye Yolculuk”, *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 9/1 (2005), 5.

⁵⁷ Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), “Anadolu İmam Hatip Liseleri Kur’ân-ı Kerim Dersi 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı”, 9, 13, (Erişim 5 Mart 2023).

⁵⁸ M. Şevki Aydın, “Müzâkereler (Cağfer Karadaş)”, *Bugünün İlahiyatı Nasıl Olmalı? -Sorunlar ve Çözümler-*, ed. Süleyman Akyürek (İstanbul: Ensar Neşriyat, 2015), 286.

⁵⁹ Karadaş, “İlahiyat Lisans Programının Değerlendirilmesi”, 235.

⁶⁰ Korukçu, “İlahiyat Fakültelerinde Vaizlik Eğitimi”, 169.

⁶¹ Elif İlhan, “Mezunlar Anlatıyor: Üniversite Genel Seçmeli Dersler Zaman Kaybı mı Yoksa Geleceğe Yatırım mı?”, *Millî Eğitim* 51/236 (2022), 3564, 3565, 3585.

⁶² Korukçu, “İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin İlahiyat Fakültelerinde Vaizlik Eğitimi”, 159; Demircan, “Müzâkereler (Mustafa Öztürk)”, 62.

okuma (namaz sonunda) ve merasim dualarını okuma ve uygulama yapma şeklinde cami merkezli ve temel dinî ihtiyaçları karşılayacak yeterliliklerin kazandırılması amaçlanmaktadır.⁶³ Bunun için İlahiyat Fakültelerinde mevcut haliyle 3. sınıf güz döneminde teorik bir ders, Bahar döneminde de cami ve Kur'ân kursu uygulamalı bir ders olmalıdır.⁶⁴ Mevcut sistemde bölümlenme olsun veya olmasın seçmeli dersler olarak *Temel Din Hizmetleri Bilgisinin* dışında din hizmetleri alanına yönelik seçmeli dersler olmalıdır.

Örnek dersler şöyle olabilir:

Temel Din Hizmetleri Bilgisi Dersi		
3. Sınıf 7. Dönem (Güz)	Temel Din Hizmetleri Bilgisi (Teorik)	Bu derste dualar ezberlenecek ve din görevliliğinin bilgileri, uygulamaları ve incelikleri zikredilecektir. Kız öğrenciler de bu dersi alacaktır. Ezberler: Tekbir, salavât, tehlîl, tahmîd duaları, yemek/iftar duası, cuma/bayram hutbesi duaları, vaaz duaları, ezan ve kamet, salâ sözleri, tesbihat, kurban, hac uğurlama, hatim ve mevlid duaları, nişan/nikah duası, iftar duası, cenaze namazı ve duası, cenaze töreni, sünnet/ad koyma merasimi duaları, tövbe istiğfar ve yağmur duası. Not: Bu derse tilaveti düzgün, imamlık-müezzinlik ve Kur'ân kursu öğreticiliği veya farklı bir din hizmeti tecrübesi olan hocaların girmesi fayda sağlayacaktır.
3. Sınıf 8. Dönem (Bahar)	Temel Din Hizmetleri Uygulaması (Staj)	Bu ders, cami imamlık/müezzinlik ve Kur'ân kursu uygulamasıdır. Erkekler cami, kızlar Kur'ân kursunda uygulama yapacaklardır.

2.1.1. Temel Din Hizmetleri Bilgisi (Teorik, 1 Dönem, 2 Saat)

Bu ders 3. sınıfın birinci yarısında teorik olarak sınıf/cami ortamında verilmelidir.⁶⁵ Çünkü 4. sınıfta öğrencilerin öğretmenlik uygulamasıyla birlikte ders yükü artmakta, görev alma kaygısı ve sınavlara hazırlanma ihtiyacı doğmaktadır. Dersin öncelikle sınıf ortamında, gerektiğinde fakülte camiinde öğretme amacıyla uygulamalı olarak⁶⁶ makul sayıda öğrenci ile işlenmesi, dua ve âyetlerin, ezan ve kametin okunması, namazın kıldırılması gibi hususların uygulamalı ve görsel olarak işlenmesi önerilmektedir.⁶⁷ Ancak vaizlik ve müftülük gibi görevler için gereken daha ayrıntılı bilgiler, din hizmetleri alanına yönelik Hitabet/Vaaz, İrşad ve Manevî Rehberlik gibi derslerde ele alınmalıdır. Öncelikle namaza dair Fatiha, diğer zammı sûreler, Bakara 285-286. (Âmenerrasûlû) ve Haşr 22-24. (Hüvallâhüllezi) âyetleri uygulamalı olarak dinlenmeli, Namaz hareketleri ve tekbir telaffuzları açıklanmalı; fikhî konulara girilmeden, dört rekatlık farz namaz uygulaması sınıf veya cami ortamında yapılmalıdır. Diğer dualar da Diyanet müfredatı çerçevesinde hoca eşliğinde toplu veya ferdi olarak okunmalı, hatalar tashih edilmeli, tilavetin ve uygulamanın makam-musiki tarafına girilmemeli ve ezber okuma seviyesi bakımından sağlam bir temele oturtulmaya çalışılmalıdır. Bu derste tilavetle ilgili uygulama örneklerine ağırlık verilmelidir. Ayrıntılı fikhî konulara girilmeden uygulamaya yansıyan yönüyle namazın nasıl kıldırılacağı ve müezzinlik tesbihatları okutularak ve bireysel olarak uygulatılarak öğretilmelidir. Bu dersin teorik kısmına Kur'ân tilavetine ve din hizmetine daha yakın hocalar -başta Kur'ân hocaları olmak üzere- girmelidir. Mevcut durumda olduğu gibi ders, yalnızca cami uygulaması olarak işlenmemeli ve öğretim üyelerinin bireysel çabalarına bırakılmamalıdır.

⁶³ Kiriş, "İlahiyat Fakültelerinde Okutulan Hitabet ve Mesleki Uygulama Dersinin Din Hizmetlerine Katkısı Bağlamında Başarısına İlişkin Bir Değerlendirme", 288.

⁶⁴ Çağfer Karadaş, bu dersin 7 ve 8. dönemde olmasını teklif etmiştir. Karadaş, "İlahiyat Lisans Programının Değerlendirilmesi", 240.

⁶⁵ Kiriş, "İlahiyat Fakültelerinde Okutulan Hitabet ve Mesleki Uygulama Dersinin Din Hizmetlerine Katkısı Bağlamında Başarısına İlişkin Bir Değerlendirme", 290.

⁶⁶ Dicle Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nde "Hitabet ve Mesleki Uygulama dersi" kapsamında ilahiyat son sınıf öğrencilerinin İlahiyat Uygulama Camii'nde vaaz ve hitabet uygulamaları yaptığı ifade edilmiştir. Dicle Üniversitesi (DÜ), "2022-2023 Öğretim Yılı Hitabet ve Mesleki Uygulama Etkinlikleri", (Erişim 2 Temmuz 2024).

⁶⁷ Mustafa Yılmaz, "Hitabet ve Mesleki Uygulama Dersi Öğretim Yöntemleri", *İmam Hatip Liselerinde Meslek Dersleri Öğretimi Nasıl Olmalıdır?* (İstanbul: Dem Yayınları, 2006), 192.

Bu derste *Din Görevlisinin El Kitabı*,⁶⁸ *Din Görevlileri İlmihali Dua Rehberi*⁶⁹ *Diyanet Din Görevlisi Rehberi*, *Dinî Hitabet adlı*⁷⁰ adlı eserlerden yararlanılabilir.

Dersin içeriği şöyle olabilir:

Temel Din Hizmetleri Bilgisi Dersi (Teorik) Haftalık Ders İçerikleri	
Hafta	Konular
1	Dersin işlenişi, müfredat ve genel durumun analizi, imamlık ve müezziniğin önemi
2	Fatiha sûresi ve kısa sûrelerin okunması, bazı Kur'ân tilaveti eksiklikleri
3	Hutbe (cuma ve bayram) ve vaaza başlama duaları okuma, ezber ve Örnek uygulama
4	Hutbe (cuma ve bayram) ve vaaza başlama duaları okuma, ezber ve örnek uygulama
5	Ezan ve kamet, salâ, tesbihat duaları okuma ve ezber (doğru okuma çalışması)
6	Ezan ve kamet, salâ, tesbihat duaları okuma ve ezber
7	Cuma, bayram, teravih, tesbih namazı ve duaları, salavat, tekbir okuma
8	Namaz sonrası aşır okuma
9	Hatim ve hatim duası
10	Hatim ve hatim duası
11	Yemek, iftar, kurban ve ezan ve tevbe-istiğfar, yağmur duası
12	Cenaze namazı, kefenleme, defin ve dua okuma, ezber ve uygulama örnekleri
13	Dinî merasimler ve yapılacak dua örnekleri
14	Dinî merasimler ve yapılacak dua örnekleri

2.1.2. Temel Din Hizmetleri Uygulaması (Staj): Cami, Kur'ân Kursu ve Diğer Temel Din Hizmetleri (1 Dönem, 2 Saat)⁷¹

Bu derste din hizmetleri uygulaması olarak asgari yeterlilik düzeyinde imamlık-müezzinlik ve Kur'ân öğreticiliği (Din hizmetleri sohbet, hatim merasimi gibi merasimlerde uygulama) uygulamalarına yer verilmelidir.⁷² Temel Din Hizmetleri olarak sınırladığımız bir dönemlik teorik ders ortamından sonra öğrenilen bilgilerin, öğrenilen bilgilerin ve ezberlenen dua ile âyetlerin gerçek ortamda uygulanması ve kontrol edilmesi göreve bir başlangıç oluşturacaktır.⁷³ Bu anlamda staj uygulaması öğrencilerin yapacağı mesleğe hazırlanma etkinliğidir. Stajın gerçek ortamda uygulamasının yapılması hem kalıcı öğrenmeyi sağlayacak,⁷⁴ hem de vazifenin şartlarını, güzelliklerini ve zorluklarını yerinde görerek mesleği tercih etmede etkili olacaktır.⁷⁵ Bu sebeple, halkın ilahiyat mezunlarından beklediği meslekî pratikler,⁷⁶ staj programı çerçevesinde daha nitelikli ve planlı bir şekilde gerçekleştirilmelidir. Bazı İlahiyat Fakültelerinin hazırladığı

⁶⁸ Mevlüt Özcan, *Din Görevlisinin El Kitabı* (İstanbul: Sabır Yayınları, 2005).

⁶⁹ Ferhat Erdoğan, *Din Görevlileri İlmihali Dua Rehberi* (İstanbul: Ensar Neşriyat, 2022).

⁷⁰ İsmail Lütfi Çakan, *Dini Hitabet* (İstanbul: İfav Yayınları, 2018); Abdurrahman Çetin, *Hitâbet ve İrsad* (Bursa: Emin Yayınları, 2017); Ali Rıza Gül (ed.), *Dini Hitabet ve Din Hizmetleri* (İstanbul: Lisans Yayıncılık, 2021); Süleyman Akyürek (ed.), *Hitabet ve Meslekî Uygulama* (Ankara: Bilay Yayınları, 2018); İmran Çelik vd. (ed.), *Hatibin Hitabeti* (İstanbul: Ensar Yayınları, 2024); Hüseyin Yılmaz, *Dini Hitabet* (Sivas: y.y., 2016).

⁷¹ Temel Din Hizmetleri dersinin uygulama kısmından resmî olarak görev yapan imam ve müezzinler, Kur'ân kursu öğreticileri veya din hizmetinde en az bir yıl görev yaptığını belgeleyen öğrenciler alınacak bir kararla muaf tutulabilir.

⁷² Problemleri için bk. Korukçu, "İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin İlahiyat Fakültelerinde Vaizlik Eğitimi", 372-374.

⁷³ Demir, "İmam Hatip Liselerinde Hitabet ve Mesleki Uygulama Dersi Öğretimi ve Mesleki Uygulamalar", 505; Buyrukçu, "Türkiye'de Din Görevlisi Yetiştirme Problemi ve Çözüm Önerileri", 107.

⁷⁴ Kiriş, "İlahiyat Fakültelerinde Okutulan Hitabet ve Mesleki Uygulama Dersinin Din Hizmetlerine Katkısı Bağlamında Başarısına İlişkin Bir Değerlendirme", 288.

⁷⁵ Yunus Aydın - Teceli Karasu, "Yükseköğretimde Uygulamalı Eğitimler Çerçeve Yönetmeliği Programı Kapsamında Kur'ân Kurslarında Yapılan Staj Programının Değerlendirilmesi", *Pamukkale Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 9/1 (Bahar 2022), 132; Özdemir, "Din Hizmetleri Alanındaki Hizmet Kalitesinin Artmasında İlahiyat/İslami İlimler Fakültelerinin Program Çeşitliliğinin Rolü", 407.

⁷⁶ Demir, "İlahiyat Son Sınıf Öğrencilerinin Dini Hitabet Yeterlikleri DİB ve Din Görevlileri ve Din Hizmetleri ile İlgili Görüşleri", 83.

gibi “*Din Hizmetleri Yönergesi*” hazırlanmalıdır.⁷⁷ Öğrencilerin başarı durumu da bu çerçevede daha nitelikli hale getirilmelidir.⁷⁸

Bu derste erkek öğrenciler camide, kız öğrenciler Kur’ân kurslarında uygulama yapmalıdır; gerekirse müftülüğün uygun göreceği diğer birimlerde görev alabilmelidir. Erkek öğrencilere vaaz uygulaması yaptırılmamalıdır. Ancak, (mevcut durumda yapıldığı gibi) kız öğrencilere kabiliyetleri varsa sohbet, hatim programı ve dua gibi programların yaptırılması mümkündür. Din hizmetlerine yönelik daha ayrıntılı konular verilebilecek diğer derslere bırakılmalıdır. Bu ders erkekler için camiye gidip yalnızca namaz kıldırma sınırlı olmamalıdır. Öğretmenlik uygulamasında olduğu gibi haftanın bir günü, cami görevlileri ile birlikte cami hizmetleri ile ilgilenme, müezzinlik yapma, vakit namazı ve cuma/bayram/teravîh namazı kıldırma, cenaze namazına katılma ve kıldırma, mevlid ve diğer merasimlere katılma şeklinde olmalıdır. Kız öğrenciler için de sadece bir sohbet yapma değil, Kur’ân kursu etkinliklerine katılma, derse yardımcı olma, varsa müftülüğün diğer din hizmetlerine katılma şeklinde olmalıdır.

Bu ders mevcut ilahiyat programı itibariyle son sınıfta değil bir önceki sınıf seviyesinde yapılmalıdır. Dersin sonunda yetersiz olan öğrencinin tekrara kalabilmesi için bu durum zorunludur. Aksi takdirde bütün dersleri geçen ama uygulamada yetersiz olan öğrenci dersten bırakılamamaktadır. Dersin ölçme ve değerlendirilmesi, stajın sonunda cami ve kurs görevlileriyle birlikte yapılan “*Temel Din Hizmetleri Uygulama Değerlendirmesi*” kapsamında (çok iyi, iyi, orta, zayıf) şeklinde yapılmalıdır.

Görüldüğü kadarıyla bu ders, bazı İlahiyat Fakültelerinde aile ve dinî rehberlik bürolarında da staj olarak yapılabilmektedir.⁷⁹ Ancak mevcut ilahiyat programında *Temel Din Hizmetleri Uygulaması* olarak düşündüğümüz bu dersin Kur’ân okuma ve bazı duaların uygulama alanı olan cami ve Kur’ân kurslarında gerçekleştirilmesi uygun olacaktır. Yapısal problemlerin halledilmesiyle bölümleşmenin olması veya din hizmetlerine yönelik ders çeşitliliğinin artırılmasıyla vaaz uygulaması, manevî rehberlik, cezaevi görevi, 4-6 yaş Kur’ân kursu gibi dersler için staj uygulama alanının genişletilmesi mümkündür.

2.2. Bölümleşme/Seçmeli Ders Durumunda Olabilecek Din Hizmetleri Dersleri

Uzun bir süredir mevcut ilahiyat yapısı eleştirilmektedir. İlahiyat Fakültelerinin bölümleşmesi gerektiği, istihdam alanlarının geniş olduğu, bütün alanlara tam anlamıyla yeterli eleman yetiştirilemediği belirtilmektedir. Bu nedenle, temel zorunlu derslerden sonra din hizmetleri, meslek dersleri ve din dersi gibi alanlara yönelik seçmeli dersler konulması gerektiği ifade edilmektedir.⁸⁰ Ancak bu konuda alana dair bir gelişme olmamış, tam aksine başta Kur’ân okuma olmak üzere diğer ilahiyat alanları ile beraber din hizmetleri alanında meslekî açıdan gerileme yaşanmıştır. Bu çerçevede, İlahiyat Fakültelerinde bu alanla

⁷⁷ Buyrukçu, “Türkiye’de Din Görevlisi Yetiştirme Problemi ve Çözüm Önerileri”, 111. Örnek olarak Bursa Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesinin hazırladığı yönergeye bk. Bursa Uludağ Üniversitesi (BUÜ), “Din Hizmetleri Uygulaması Yönergesi”, (Erişim 18 Nisan 2024).

⁷⁸ Mustafa Öcal, “Bölümleşmiş Yüksek Din Öğretimi Uluslararası İslâmî İlimler Üniversitesi ve Uluslararası İslâm Kültür ve Medeniyeti Üniversitesi”, *Yüksek Din Öğretimi*, ed. Z. Şeyma Altın (İstanbul: Dem Yayınları, ts.), 337; Keyifli, “Dinî İletişim Yeterliliği Açısından Hitabet ve Mesleki Uygulamalar Dersi ile İlgili Araştırma”, 267.

⁷⁹ Pamukkale Üniversitesi (PAÜ), “Hitabet ve Mesleki Uygulama Dersi İçin Öğrenci-Danışman ve Yer Bilgileri”, (Erişim 3 Mart 2024).

⁸⁰ Öcal, “Bölümleşmiş Yüksek Din Öğretimi Uluslararası İslâmî İlimler Üniversitesi ve Uluslararası İslâm Kültür ve Medeniyeti Üniversitesi”; Gül, “Yüksek Din Eğitimi Kurumlarında Değişim ve Yenilenmenin Gerekçeleri”; Ahmet Koç, “İlahiyat Lisans Programı ve Mezunlarının İstihdam Sorunları Üzerine Bazı Mülâhazalar”, *Türkiye’de Yüksek Din Eğitimi Sorunları, Yeniden Yapılanması ve Geleceği Sempozyumu*, (2004), 283; Mehmet Bayyığıt - Ahmet Ali Çanakçı, “Yüksek Din Öğretimi Kurumlarında Bölümleşme Sorunu”, *İğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 10/26 (Nisan 2021), 369-400; Özdemir, “İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin İlahiyat Programı ile İlgili Görüşleri: SDÜ İlahiyat Örneği”, 8; Aydın, “Müzakereler (Cağfer Karadaş)”, 293-296; Ömer Kara - Selahattin Polat, “Müzakereler (Cağfer Karadaş)”, *Bugünün İlahiyatı Nasıl Olmalı? -Sorunlar ve Çözümler-*, ed. Süleyman Akyürek (İstanbul: Ensar Neşriyat, 2015), 293-296.

ilgili derslerin bulunmaması veya yeterince uygulama yapılmaması önemli bir eksikliktir.⁸¹ Bu nedenle, fakülte programları din hizmetleri dersleri açısından yetersiz kalmaktadır.⁸² Çoğu fakültede, seçmeli dersler arasında dinî hitabet, imamlık, müezzinlik veya din hizmetlerini ilgilendiren dersler bulunmamaktadır.⁸³

Bu noktada mevcut seçmeli derslerde bazı problemler bulunsa da⁸⁴ alan seçimi ile bu dersler daha nitelikli hale getirilebilir. Bölümleşme olmasa bile, mesleğe yatkın ve din hizmetleri alanında görev almak isteyen öğrenciler için müfredatta din hizmetlerine dair seçmeli dersler artırılabilir. Din hizmetleri açısından da İlahiyat okuyan bütün öğrencilerin bu ders yoğunluğu içinde bütün dersleri görmesi mümkün olmadığına göre en azından bu konuda isteyen öğrencilerin önünün açılması gerekir.

İlahiyat programları, öğrencilere çok çeşitli alanlarda dersler sunmaktadır.⁸⁵ Bu kapsamdaki bir program elbette kazanım açısından çok işlevsel olmayacaktır.⁸⁶ Belki bu durum resmi bir bölümleşme olmadan üniversitelerin % 40 seçmeli ders hedefi çerçevesinde paket programlarla ders seçimleri yapılabilir. Hitabet ve Meslekî Uygulama dersleri, genellikle cami görevleri ve vaaz hizmetleriyle sınırlıdır. Oysa Diyanet'in hizmet alanları, gençlik hizmetleri, manevî danışmanlık, cezaevleri, hastaneler, huzurevleri, çocuk evleri, öğrenci yurtları, okul öncesi din ve ahlak eğitimi ve engellilere yönelik çalışmaları da kapsamaktadır.⁸⁷ Bu konuda ders çeşitliliği din hizmetleri açısından gerekliliktir. Çünkü din hizmetinin alanı genişlemiştir.⁸⁸

Bu dersler, öğretmenlik uygulamalarına benzer şekilde 2. sınıftan itibaren de verilebilir.⁸⁹ Ancak ilk 2 yıl zorunlu ortak derslerin olması ve seçmeli derslerin daha çok 3. sınıftan itibaren verilmesi sebebiyle son 2 yıl bütün din hizmetlerine yönelik *hitabet ve irşad* kapsamında (imamlık, müezzinlik, Kur'ân kursu öğreticiliği, vaizlik, manevî danışmanlık ve rehberlik)⁹⁰ bu dersler seçmeli olarak şöyle olabilir:⁹¹

Seçmeli Dersler ⁹²		
3. Sınıf	5.Dönem (Güz)	1-Din Hizmetleri ve İletişim 2- Manevî Danışmanlık ve Rehberlik
	6.Dönem (Bahar)	1-Din Görevliliğinin Temel İlkeleri ve Diyanet 2- Kur'ân Okuma Öğretim Metotları ve Kur'ân Kursu Öğreticiliği
4. Sınıf	7.Dönem (Güz)	1- 4-6 Yaş Kur'ân Kursu Kur'ân Öğretimi 2-Aile ve Gençlik Hizmetleri
	8. Dönem (Bahar)	1- Dinî Hitabet (Vaizlik) 2- Cami/Dinî Musiki

⁸¹ Kiriş, "İlahiyat Fakültelerinde Okutulan Hitabet ve Mesleki Uygulama Dersinin Din Hizmetlerine Katkısı Bağlamında Başarısına İlişkin Bir Değerlendirme", 288.

⁸² Kocaman, "Yüksek Din Öğretiminde Meslekî Uygulama", 2541; Koç, "İlahiyat Lisans Programı ve Mezunlarının İstihdam Sorunları Üzerine Bazı Mülahazalar", 280.

⁸³ Kocaman, "Yüksek Din Öğretiminde Meslekî Uygulama", 2541.

⁸⁴ Adem Korukçu, "İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Seçmeli Ders Tercihlerini Etkileyen Faktörler", *Değerler Eğitimi Dergisi* 10/23 (2012), 168.

⁸⁵ Karadaş, "İlahiyat Lisans Programının Değerlendirilmesi", 227.

⁸⁶ Karadaş, "İlahiyat Lisans Programının Değerlendirilmesi", 230.

⁸⁷ Kiriş, "İlahiyat Fakültelerinde Okutulan Hitabet ve Mesleki Uygulama Dersinin Din Hizmetlerine Katkısı Bağlamında Başarısına İlişkin Bir Değerlendirme", 288.

⁸⁸ İlahiyatçıların hizmet alanları için bk. Özdemir, "Din Hizmetleri Alanındaki Hizmet Kalitesinin Artmasında İlahiyat/İslami İlimler Fakültelerinin Program Çeşitliliğinin Rolü", 399-422.

⁸⁹ Karadaş, "İlahiyat Lisans Programının Değerlendirilmesi", 227.

⁹⁰ Türkiye İmam Hatipliler Vakfı, (TİMAV), "Din Öğretiminde Kalite Çalıştayları-3 İmam Hatiplerde Meslekî Müfredat ve Program Çeşitliliği", 27-28 Ocak 2017, 15.

⁹¹ Din hizmetlerine yönelik bazı ilahiyatlarda önceki programlarda bu derslere yer verilmiştir. Buyrukçu, "Türkiye'de Din Görevlisi Yetiştirme Problemi ve Çözüm Önerileri", 107-109.

⁹² Kur'ân tilavetine dair seçmeli dersler burada zikredilmemiştir. Bu dersler "İlahiyat Düzeyi Meslekî Kur'ân Öğretimi Sorunu ve Çerçeve Öğretim Programı/Müfredat Önerisi" adlı makalemizde verilmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Hitabet ve Meslekî Uygulama dersi, İlahiyat Fakültelerinde seçmeli ya da zorunlu olarak yer almaktadır. Bazı fakültelerde tek dönemlik uygulama dersi olarak, bazılarında ise teorik olarak hitabete dair konulara odaklanılmaktadır. Ancak, dersin adı "Hitabet" olmasına rağmen, zorunluluk gereği cami hizmetlerinde erkek öğrenciler için imamlık ve müezzinlik uygulaması yaptırılmakta, kız öğrenciler için ise Kur'ân kurslarında Kur'ân öğretimi ve merasim uygulamaları yaptırılmaktadır. İlahiyat fakülteleri arasında bu konuda birliğin olmadığı ve müfredat açısından öğretmenlik uygulaması gibi gereken önemin verilmediği anlaşılmaktadır.

İmam Hatip Liselerinde bile bu ders uygulamalı olarak bir yıl boyunca verilmekte ve özel bir program hazırlanmasına rağmen, İlahiyat Fakültelerinde gereken önemin verilmemesi, ilahiyat mezunlarının toplum nezdindeki itibarını zedelemektedir. Başta Kur'ân tilavetinde zayıf olunması ve din hizmetlerine dair yeterli ders içeriğinin bulunmaması bu sonucu doğurmaktadır. Halbuki, her ilahiyat mezununun Kur'ân ve dua tilavetini doğru bir şekilde yapabilmesi, ibadet ve merasim uygulamalarına dair temel becerilere sahip olması gerekir. Mevcut durumda, dersin müfredatı hitabet konularına odaklanmakta, okunacak dualar tilavet yönünden zayıf kalmaktadır.

Bu nedenle, İlahiyat Fakültelerine gelen öğrencilerin seviyesi ne olursa olsun, her öğrencinin en azından asgari düzeyde bu dersin içerdiği duaları doğru bir şekilde okuyabilmesi ve cami, Kur'ân kursu gibi din hizmetleri ortamlarında uygulama yapabilmesi sağlanmalıdır. Bu bağlamda, dersin konuları, temel din hizmetlerinde gerekli olan dua ve uygulamalar üzerine odaklanmalıdır. Böylece, her öğrenci din hizmetleri mesleğine giriş sınavlarına hazırlanmalı ve diğer kurumlarda görev alacaklar için bir altyapı oluşturulmalıdır.

Bu çerçevede, İlahiyat Fakültelerinde yapısal bir yenilenmeye gerek kalmadan şu düzenlemelerin yapılmasında yarar vardır:

1- Mevcut İlahiyat müfredatında, bu dersin adı (3. sınıf) birinci dönem için "Temel Din Hizmetleri Bilgisi"; ikinci dönem için "Temel Din Hizmetleri Uygulaması" şeklinde değiştirilmelidir. Dersin içeriği, bu görevlere dair temel bilgiler, dua tilaveti ve uygulamalarına ayrılmalıdır.

2- Bu ders, ilahiyat ilimlerinin meslekî anlamda temelini oluşturması sebebiyle, tüm İlahiyat Fakültelerinde 2 dönem zorunlu olmalı; 3. sınıfın birinci yarıyılında teorik, ikinci yarıyılında uygulamalı olarak okutulmalıdır.

3- Uygulama kısmı, erkek öğrenciler için cami hizmetlerinde, kız öğrenciler için Kur'ân kurslarında Kur'ân öğretimi ve diğer programlarda yapılmalıdır. Ders, haftanın bir günü din hizmetlerini yerinde görecektir şekilde müftülüklerle iş birliği içinde planlanmalıdır.

4- Din hizmetlerine dair diğer dersler, öğrencilerin ilgi ve kabiliyetine göre seçmeli olarak verilmelidir. Mevcut durumda, "Temel Din Hizmetleri Bilgisi ve Uygulaması" dışında kalan dersler, formasyon olarak seçmeli olabilir. Diyanet'te görev alacaklar için bu formasyon şart koşulabilir.

5- Bu dersler, Din Hizmetleri ve İletişim, Manevî Danışmanlık ve Rehberlik, Din Görevliliğinin Temel İlkeleri ve Diyanet, Kur'ân Okuma Öğretim Metotları ve Kur'ân Kursu Öğreticiliği, 4-6 Yaş Kur'ân Kursu Kur'ân Öğretimi, Aile ve Gençlik Hizmetleri, Dinî Hitabet (Vaizlik) ve Cami/Dinî Musiki gibi konular üzerine seçmeli olarak verilebilir.

6- Bu dersin koordinasyonu, Kıraat İlmî Anabilim Dalı tarafından yapılmalı ve program, okul yönetimi kanalıyla müftülüklerle iş birliği içinde azami özenle planlanmalıdır.

7- Dersin teorik ve uygulama kısmını, her öğretim üyesi değil, özellikle Kur’ân dersi veren hocalar, hafızlar ve din hizmetlerinde tecrübeli öğretim üyeleri yürütmelidir.

8- Müezzinlik ve imamlıkta daha ileri makamsal gelişim, musiki derslerinde veya Diyanet ve diğer kurumların resmî ya da gayiresmî çalışmaları kapsamında geliştirilmelidir.

9- Bu temel yeterlilikler, Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi’nde (TYÇÇ) temel din hizmetleri yeterliliği olarak belirtilmeli ve YÖK ile üniversitelerin uygulama yönetmeliklerine/yönergelerine eklenmelidir.

10- Gerekli resmî şartları taşıyan öğrenciler, dersin uygulama kısmından muaf tutulabilir.

Kaynakça

- Acar, Mehmet Maşuk - Genç, Muhammet Fatih. “İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Kur’ân Okuma ve Tecvid Dersine Karşı Tutumları (Kocaeli Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Örneği)”. *Kocaeli İlahiyat Dergisi* 6/2 (2022), 605-630.
- AÜİF, Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi. “Ders Müfredatları”. Erişim 17.07.2023. <http://www.divinity.ankara.edu.tr/2022/08/08/ders-mufredatlari-2022-2023/>
- Aşıkoğlu, Nevzat Yaşar. “İlahiyat Fakültelerinin Eğitim Öğretime Katkıları ve Kaliteye Yolculuk”. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 9/1 (2005), 1-9.
- Aydın, M. Şevki. “İlahiyat Lisans Programının Amaç Sorunu”. *Türkiye’de Yüksek Din Eğitimi Sorunları, Yeniden Yapılanması ve Geleceği Sempozyumu*, 19-25.
- Aydın, M. Şevki. “Müzakereler (Cağfer Karadaş)”. *Bugünün İlahiyatı Nasıl Olmalı? -Sorunlar ve Çözümler-*. ed. Süleyman Akyürek. 284-286. İstanbul: Ensar Neşriyat, 2015.
- Aydın, Yunus - Karasu, Teceli. “Yükseköğretimde Uygulamalı Eğitimler Çerçeve Yönetmeliği Programı Kapsamında Kur’an Kurslarında Yapılan Staj Programının Değerlendirilmesi”. *Pamukkale Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 9/1 (Bahar 2022), 119-137.
- Bayyığıt, Mehmet - Çanakçı, Ahmet Ali. “Yüksek Din Öğretimi Kurumlarında Bölümleşme Sorunu”. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 10/26 (Nisan 2021), 369-400.
- BUÜ, Bursa Uludağ Üniversitesi. “Din Hizmetleri Uygulaması Yönergesi”. Erişim 18 Nisan 2024. <https://uludag.edu.tr/ilahiyat/konu/view?id=10413&title=din-hizmetleri-uygulamasi-yonergesi>
- BUÜ, Bursa Uludağ Üniversitesi. “Bilgi Paketi & Ders Kataloğu”, Erişim 29 Ağustos 2024. <https://bilgipaketi.uludag.edu.tr/Programlar/Detay/78?AyID=28>
- Buyrukçu, Ramazan. “Türkiye’de Din Görevlisi Yetiştirme Problemi ve Çözüm Önerileri”. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 47/2 (2006), 99-126.
- Demir, Ömer. “İlahiyat Son Sınıf Öğrencilerinin Dini Hitabet Yeterlikleri DİB ve Din Görevlileri ve Din Hizmetleri ile İlgili Görüşleri”. *Bayburt Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 9 (2019), 79-115.
- Demir, Ömer. “İmam Hatip Liselerinde Hitabet ve Meslekî Uygulama Dersi Öğretimi ve Meslekî Uygulamalar”. *EKEV Akademi Dergisi* 17/57 (2013), 503-524.

- Demircan, Adnan. "Müzakereler (Mustafa Öztürk)". *Bugünün İlahiyatı Nasıl Olmalı? -Sorunlar ve Çözümler-*. ed. Süleyman Akyürek. 61-62. İstanbul: Ensar Neşriyat, 2015.
- DİB, Diyanet İşleri Başkanlığı. "Diyanet Akademisi Aday Din Görevlileri Mesleki Eğitim Programı 2023 (İmam-Hatip)". Erişim 28 Aralık 2023. <https://diyanetakademi.diyanet.gov.tr/sayfa/465>
- DÜ, Dicle Üniversitesi. "2022-2023 Öğretim Yılı Hitabet ve Mesleki Uygulama Etkinlikleri". Erişim 2 Temmuz 2024. <https://www.dicle.edu.tr/tr/etkinlikler/2022-2023-ogretim-yili-hitabet-ve-mesleki-uygulama-etkinlikleri-2237>
- Dögüş, Necati. "Osmanlı Devleti'nde İmamların Eğitimi". *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 19/3 (2022), 1523-1538.
- Erdoğan, Ferhat. *Din Görevlileri İlmihalli Dua Rehberi*. İstanbul: Ensar Neşriyat, 2022.
- ERÜ, Erciyes Üniversitesi. "Müfredat Dersleri ve AKTS Kredileri". Erişim 16 Nisan 2024. <https://dbp.erciyes.edu.tr/Program/P3.aspx?Fak=104&lang=0&Pro=104011>
- Furat, Ayşe Zişan. "Tilavet yeterliliğin dışında diğer yeterlilikler için bk. Nitelikli Din Görevlisi Yetiştirmede İlahiyat Fakültelerinde Sürdürülen Eğitim-Öğretim Faaliyetlerinin Yeterliliği: İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Konu Hakkındaki Düşünceleri". *Marife* (Bahar 2012), 83-110.
- Gökdemir, Ahmet. "Kur'ân Okuma ve Tecvid Derslerinde Karşılaşılan Problemler (Kırklareli Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Örneği)". *İlahiyat Fakültelerinde Kur'ân Eğitimi ve Öğretimi (Sorunlar-Çözümler-Yöntemler)*, 17-42.
- Gül, Ali Rıza. "Yüksek Din Eğitimi Kurumlarında Değişim ve Yenilenmenin Gerekçeleri". *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 5 (2016), 7-37.
- Havuz, Hasan Hüseyin. "İmam Hatip Lisesi Kur'an-ı Kerim Dersi Müfredatının Meslekî Öğretim Açısından İşlevselliği -Yapısal Sorunlar ve Öneriler". *Mevzu/sosyal bilimler dergisi* 11 (2024), 81-123.
- İlhan, Elif. "Mezunlar Anlatıyor: Üniversite Geneli Seçmeli Dersler Zaman Kaybı mı Yoksa Geleceğe Yatırım mı?" *Millî Eğitim* 51/236 (2022), 3563-3592.
- Kara, Mustafa vd. "Hitabet ve Meslekî Uygulama Derslerinin Öğrenci Gelişimine Katkı Düzeylerinin İncelenmesi (Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Örneği)". *Pamukkale Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 10/2 (2023), 738-767.
- Kara, Mustafa vd., "'Hitabet ve Meslekî Uygulama' Dersleri Müfredatına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi (OMÜ İlahiyat Fakültesi Örneği)", *Gümüşhane Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 13/25 (2024), 134-171.
- Kara, Ömer - Polat, Selahattin. "Müzakereler (Cağfer Karadaş)". *Bugünün İlahiyatı Nasıl Olmalı? -Sorunlar ve Çözümler-*. ed. Süleyman Akyürek. 293-296. İstanbul: Ensar Neşriyat, 2015.
- Karadaş, Cağfer. "İlahiyat Lisans Programının Değerlendirilmesi". *Bugünün İlahiyatı Nasıl Olmalı? -Sorunlar ve Çözümler-*. 205-265. İstanbul: Ensar Neşriyat, 2015.
- Keyifli, Şükrü. "Dinî İletişim Yeterliği Açısından Hitabet ve Meslekî Uygulamalar Dersi ile İlgili Araştırma". *Talim: Journal of Education in Muslim Societies and Communities* 1/2 (2017), 257-292.
- Kızılaslan, İshak. "İngilizce İlahiyat Programı'ndaki Kur'an-ı Kerim Derslerinin Uygulanmasında Karşılaşılan Problemler (Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Örneği)". *Türkiye'de Kur'an ve Kıraat Eğitimi*. ed. Ahmet Gökdemir. Ankara: İlahiyat Yayınları, 2021.
- Kılıçarslan, Hatice. *İmam Hatip Liseleri ile İlahiyat Fakültelerinde Hitabet ve Mesleki Uygulama Dersinde Karşılaşılan Güçlüklere İlişkin Görüşlerin İncelenmesi*. Afyonkarahisar: Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2023.
- Kiriş, Hacı Mustafa. "Diyanet İşleri Başkanlığı Personel Yeterlikleri Bağlamında İlahiyat Fakültesi Lisans Programlarının İşlevselliği". *CUJOSS* 42/2 (2018), 47-76.
- Kiriş, Hacı Mustafa. "İlahiyat Fakültelerinde Okutulan Hitabet Ve Meslekî Uygulama Dersinin Din Hizmetlerine Katkısı Bağlamında Başarısına İlişkin Bir Değerlendirme". *TOBİDER International Journal of Social Sciences* 7/3 (2023), 281-291.
- Kiriş, Hacı Mustafa. "Yaygın Din Eğitimi Alanında Önemli Bir Meslek Olarak İmam-Hatiplik ve Statüsü". *Gaziosmanpaşa Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 10/1 (2022), 249-275.
- Kocaman, Kasım. "Türkiye'de Din Hizmetleri Bağlamında Yüksek Din Öğretiminde Meslekî Uygulama". *Turkish Studies* 14/4 (2019), 2526-2545.
- Koç, Ahmet. "İlahiyat Lisans Programı ve Mezunlarının İstihdam Sorunları Üzerine Bazı Mülhazalar". *Türkiye'de Yüksek Din Eğitimi Sorunları, Yeniden Yapılanması ve Geleceği Sempozyumu*, 277-284.

- Korkmaz, Mehmet. "Vaizlik Eğitimi Açısından İlahiyat Lisans Programlarının Değerlendirilmesi ve Bir Sertifika Programı Önerisi". *Vaaz ve Vaizlik Sempozyumu II (17-18 Aralık 2011, Ankara)*. 335-354. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 2013.
- Korukçu, Adem. "Dini Hitabet Dersi Bağlamında İlahiyat Fakültelerinde Vaizlik Eğitimi". *Vaaz ve Vaizlik Sempozyumu II (2013)*, 366-384.
- Korukçu, Adem. "İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin İlahiyat Fakültelerinde Vaizlik Eğitimi". *Değerler Eğitimi Dergisi* 10/23 (2012), 157-179.
- Korukçu, Adem. "İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Seçmeli Ders Tercihlerini Etkileyen Faktörler". *Değerler Eğitimi Dergisi* 10/23 (2012), 157-179.
- Koyuncu, Recep. "Kur'an Okuma ve Tecvid Dersi Bağlamında Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri". *İlahiyat Fakültelerinde Kur'an Eğitim ve Öğretimi*. 121-148. İstanbul: Ravza Yayınları, 2019.
- Kutlu, Sönmez. "Müzâkereler (Cağfer Karadaş)". *Bugünün İlahiyatı Nasıl Olmalı? -Sorunlar ve Çözümler-*. ed. Süleyman Akyürek. 297-300. İstanbul: Ensar Neşriyat, 2015.
- MEB, Millî Eğitim Bakanlığı. "Anadolu İmam Hatip Liseleri Kur'an-ı Kerim Dersi 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı". Erişim 5 Mart 2023. <https://dogm.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/14>
- MÜİF, Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi. "Ders Programları/İçerikleri". Erişim 17.07.2023. <https://ilahiyat.marmara.edu.tr/ogrenci/ders-programlari-icerikleri>
- Onay, Ahmet. "Yüksek Din Öğretiminde Nitelik veya Amaç Sorunu". *Yüksek Din Öğretimi*. ed. Z. Şeyma Altın. 95-103. İstanbul: Dem Yayınları, ts.
- OMÜİF, Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi. "Dersler ve İçerikleri". Erişim 17.07.2023. <https://ilahiyat.omu.edu.tr/tr/ogrenci/dersler-ve-icerikleri>
- Öcal, Mustafa. "Bölümleşmiş Yüksek Din Öğretimi Uluslararası İslâmî İlimler Üniversitesi ve Uluslararası İslâm Kültür ve Medeniyeti Üniversitesi". *Yüksek Din Öğretimi*. ed. Z. Şeyma Altın. 329-347. İstanbul: Dem Yayınları, ts.
- Özcan, Mevlüt. *Din Görevlisinin El Kitabı*. İstanbul: Sabır Yayınları, 2005.
- Özdemir, Saadettin. "Din Hizmetleri Alanındaki Hizmet Kalitesinin Artmasında İlahiyat/İslami İlimler Fakültelerinin Program Çeşitliliğinin Rolü". *Yüksek Din Öğretimi*. ed. Z. Şeyma Altın. 399-422. İstanbul: Dem Yayınları, ts.
- Özdemir, Saadettin. "İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin İlahiyat Programı ile İlgili Görüşleri: SDÜ İlahiyat Örneği". *Abant İzzet Baysal Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 7/13 (2019), 1-33.
- Öztürk, Mustafa. "İlahiyatın adı ve amaçları ne olmalıdır?" *Bugünün İlahiyatı Nasıl Olmalı? -Sorunlar ve Çözümler-*. 29-61. İstanbul: Ensar Neşriyat, 2015.
- PAÜ, Pamukkale Üniversitesi "Hitabet ve Mesleki Uygulama Dersi İçin Öğrenci-Danışman ve Yer Bilgileri". Erişim 3 Mart 2024. <https://www.pau.edu.tr/ilahiyat/tr/haber/hitabet-ve-mesleki-uygulama-dersi-icin-ogrenci-danisman-ve-yer-bilgileri>
- RTEÜ, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi. "Bilgi Paketi Ders Programı". Erişim 17.07.2023. <https://dis.erdogan.edu.tr/tr/page/ders-programlari/1314>
- Selçuk, Mualla. "Dinî Hitabet Uygulamalarımız". *İslami Araştırmalar* 5/3 (Temmuz 1991), 165-174.
- Taşpınar, Kadir. "Kur'an-ı Kerim Okuma ve Tecvid Dersi Müfredatının Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisine Dair Bir Değerlendirme (RTEÜ İlahiyat Fakültesi Örneği)". *İlahiyat Fakültelerinde Kur'an Eğitim ve Öğretimi*. 103-120. İstanbul: Ravza Yayınları, 2019.
- Tetik, Hayati. "Osmanlılardan Günümüze İmam-Hatiplik". *Diyanet İlmî Dergi* 37/3 (2000), 123-128.
- TİMAV, Türkiye İmamhatipliler Vakfı. "Din Öğretiminde Kalite Çalışmaları-3". İmam Hatiplerde Meslekî Müfredat ve Program Çeşitliliği. 27-28 Ocak 2017, s. 15. <https://timav.org.tr/basin-bulteni/imam-hatiplerde-mesleki-mufredat-ve-program-cesitliliği-calistayi-yapildi/>
- Tut, Faruk. *Osmanlılar'da İmam Hatiplik Müessesesi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 1991.
- TÜİF, Trabzon Üniversitesi İlahiyat Fakültesi. "Ders İçerikleri". Erişim 17.07.2023. <https://ilahiyat.trabzon.edu.tr/S/4656/ders-icerikleri>
- Uçar, Recep - Bozkurt, Mustafa. "İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Dini Hitabet Öz Yeterlik Algılarına Yönelik Bir Araştırma". *Marife: Bilimsel Birikim (Marife: Dini Araştırmalar Dergisi)* 21/2 (2021), 1109-1121.
- UÜİİF, Uşak Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi. "Ders Planları ve Ders İçerikleri". Erişim 17.07.2023. <https://islamiilimler.usak.edu.tr/menu/6387>

- Uyanık, Mevlüt. "Müzâkereler (Mustafa Öztürk)". *Bugünün İlahiyatı Nasıl Olmalı? -Sorunlar ve Çözümler-*. ed. Süleyman Akyürek. 93-98. İstanbul: Ensar Neşriyat, 2015.
- Yaman, Ahmet. "Müzâkereler (Mustafa Öztürk)". *Bugünün İlahiyatı Nasıl Olmalı? -Sorunlar ve Çözümler-*. ed. Süleyman Akyürek. 62-72. İstanbul: Ensar Neşriyat, 2015.
- Yaran, Cafer Sadık. *İlahiyatçılık ve din Görevliliği Meslek Ahlakı*. İstanbul: Ensar Yayınları, 2. Baskı, 2019.
- Yılmaz, Hasan Kamil. "Din Görevlisinde Bulunması Gereken Nitelikler". *Din Görevlisi Rehberi*. Ankara: DİB Yayınları, 2. Baskı, 2015.
- Yılmaz, Mustafa. "Hitabet ve Mesleki Uygulama Dersi Öğretim Yöntemleri", *İmam Hatip Liselerinde Meslek Dersleri Öğretimi Nasıl Olmalıdır?*. İstanbul: Dem Yayınları, 2006.
- Yılmaz, Nazif. "İmam Hatip Liselerinde Hitabet Dersi Öğretim Yöntemleri". *İmam Hatip Liselerinde Meslek Dersleri Öğretimi Nasıl Olmalıdır?*. İstanbul: Dem Yayınları, 2006.
- YÖK, Yüksek Öğretim Kurulu. "Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikleri Çerçevesi". Erişim 1 Temmuz 2024. <http://www.tyyc.yok.gov.tr/?pid=38>

Başvuru: 05.10.2024

Kabul: 31.12.2024

OnlineFirst: 31.12.2024

DOI: 10.37344/talim.2024.59

Copyright @ 2024 • ÖNDER

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/talim>

e-ISSN: 2630-5887

Aralık 2024 • 8(2) • 123-154

İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Pedagojik Formasyon Dersleriyle İlgili Görüşleri

Ahsen Büber¹, Ayşe Sena Özekin Özokudan², Züleyha Kurul³, Ramazan Gürel⁴

Öz

Pedagojik formasyon eğitimi yükseköğretim öğrencilerini öğretmenlik mesleğine hazırlayan bir eğitimidir. Türkiye’de yükseköğretim tarihi süreci içerisinde pedagojik formasyon eğitimi çeşitli şekillerde verilmiştir. En son şekli ile seçmeli dersler arasında yer alan pedagojik formasyon eğitimi derslerinin en verimli şekilde öğretim süreçlerine yansıtılabilmesi için değerlendirilmesi gerekmektedir.

Yapılan çalışma ilahiyat fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin bakış açılarını, pedagojik formasyon derslerinin niteliği, niceliği ve yeterliliğine yönelik algılarını tespit etmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin pedagojik formasyon derslerinin gerekliliğine yönelik bakış açıları, öğrencilerin en çok ve en az katkı sunduğunu düşündükleri dersler ve pedagojik formasyon derslerinin öğretmenlik becerilerine katkısı araştırmanın problemlerini oluşturmaktadır. Verilerin toplanması ise uzman görüşleri eşliğinde oluşturulan anket formu ve açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış mülakat formu aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada karma araştırma modeli uygulanmış olup araştırmanın nicel kısmı anketlerle ölçülmüş nitel kısmında ise içerik analizi yapılmıştır. Araştırmanın açık uçlu sorularının kapsamının geniş olması sebebiyle kategorik analiz yapılmamış, anket sorularının yorumlanmasında açık uçlu sorulardan faydalanmak suretiyle yetinilmiştir.

Araştırmanın evrenini Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi ve İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi öğrencileri oluşturmaktadır. Bu doğrultuda araştırmaya belirtilen fakültelerde 2023-2024 öğretim yılında pedagojik formasyon derslerini alan ve son sınıf öğrencisi olan 288 öğrenci katılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin, en çok verim aldıkları pedagojik formasyon dersi Öğretmenlik Uygulaması dersi olmuştur. Bu dersi sırasıyla Eğitim Psikolojisi ve Sınıf Yönetimi dersleri takip etmiştir. Bunun yanında öğrencilere göre kendilerine en az katkı sağlayan pedagojik formasyon dersi olarak Eğitim Bilimlerine Giriş dersi birinci sırada yer almaktadır. Bu dersi Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme dersi,

¹ Sorumlu Yazar: Ahsen Büber, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı, Din Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi, E-posta: ahsenbuberr@gmail.com, ORCID: 0009-0006-2743-0061

² Yazar: Arş. Gör., Kilis 7 Aralık Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü Din Eğitimi Anabilim Dalı, E-posta: aysesena.ozokudan@kilis.edu.tr ORCID: 0009-0004-5818-3564

³ Yazar: Züleyha Kurul, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı, Din Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi, E-Posta: zuleyhakurul@gmail.com, ORCID: 0000-0002-5630-9707

⁴ Yazar: Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü Din Eğitimi Anabilim Dalı, E-Posta: ramazan.gurel@marmara.edu.tr ORCID: 0000-0001-9066-9098

Öğretim Teknolojileri ve Sınıf Yönetimi dersleri takip etmiştir. Ayrıca araştırmada öğrencilerin yaklaşık yarısının (%48,9) öğretmen olmayı hedeflememesine rağmen pedagojik formasyon eğitimi aldığı tespit edilmiştir. Bu oranın yüksek olmasına rağmen araştırma sonucunda öğrencilerin, pedagojik formasyon eğitiminden büyük bir oranla memnun oldukları görülmüştür. Ancak pedagojik formasyon eğitiminin uygulama boyutunun geliştirilmesi konusundaki talepleri ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler

Din Eğitimi, İlahiyat, Pedagojik Formasyon, Öğretmenlik, Öğretmenlik Uygulaması

Perspectives of Theology Faculty Students on Pedagogical Formation Courses

Abstract

Pedagogical formation education is a training that prepares higher education students for the teaching profession. In Turkey, pedagogical formation education has been provided in various forms throughout the history of higher education. In its latest form, pedagogical formation courses are included among elective courses, and it is necessary to evaluate them to reflect them in the teaching processes in the most efficient way.

This study was conducted to determine the perspectives of theology faculty students on the teaching profession, their perceptions of the quality, quantity, and adequacy of pedagogical formation courses. The research problems include students' views on the necessity of pedagogical formation courses, the courses they believe contribute the most and least, and the contribution of pedagogical formation courses to teaching skills. Data collection was carried out through a questionnaire and a semi-structured interview form consisting of open-ended questions, developed with expert opinions.

A mixed research model was applied in the study. The quantitative part of the research was measured through surveys, and content analysis was conducted in the qualitative part. Due to the broad scope of the open-ended questions in the study, categorical analysis was not performed, but open-ended questions were utilized in interpreting the survey questions.

The population of the study consists of students from the Faculty of Theology at Marmara University, Istanbul University, and Istanbul 29 Mayıs University. Accordingly, 288 senior students who took pedagogical formation courses in the 2023-2024 academic year participated in the study.

The course from which students benefited the most was the "Teaching Practice" course. This was followed by "Educational Psychology" and "Classroom Management" courses. On the other hand, according to the students, the "Introduction to Educational Sciences" course was the one that provided the least contribution. This was followed by the "Measurement and Evaluation in Education" and "Educational Technologies and Classroom Management" courses. Additionally, it was found that nearly half of the students (48.9%) did not aim to become teachers, despite taking pedagogical formation education. Despite this high ratio, the study revealed that students were largely satisfied with the pedagogical formation education. However, there were demands for the improvement of the practical aspect of the pedagogical formation education.

Keywords

آراء طلاب كلية الشريعة حول دورات التكوين التربوي

ملخص

التدريب التربوي هو تعليم يهدف إلى إعداد طلاب التعليم العالي لمهنة التدريس. في تركيا، تم تقديم التدريب التربوي بطرق مختلفة على مر التاريخ. بالشكل الأخير، يتضمن التدريب التربوي كدورات اختيارية، ومن الضروري تقييمها لتنعكس بشكل أكثر فعالية على عمليات التعليم.

أجريت هذه الدراسة بهدف تحديد وجهات نظر طلاب كلية اللاهوت حول مهنة التدريس، وإدراكهم لجودة وكمية وكفاية دورات التدريب التربوي. تشمل مشاكل الدراسة آراء الطلاب حول ضرورة دورات التدريب التربوي، والدورات التي يعتقدون أنها تسهم بشكل أكبر وأقل في تعليمهم، ومساهمة دورات التدريب التربوي في مهارات التدريس. تم جمع البيانات من خلال استبيان ونموذج مقابلة نصف منظم يتضمن أسئلة مفتوحة، تم تطويرها بمساعدة خبراء.

تم تطبيق نموذج البحث المختلط في الدراسة، وتم قياس الجزء الكمي من البحث من خلال الاستبيانات، بينما تم إجراء تحليل محتوى للجزء النوعي. نظرًا لشمولية الأسئلة المفتوحة في الدراسة، لم يتم إجراء تحليل فئوي، بل تم الاكتفاء باستخدام الأسئلة المفتوحة في تفسير أسئلة الاستبيان.

تشمل عينة الدراسة طلاب كلية اللاهوت بجامعة مرمرة، وجامعة إسطنبول، وجامعة إسطنبول 29 مايو. في هذا السياق، شارك في الدراسة 288 طالبًا في السنة الأخيرة من دراستهم، الذين أخذوا دورات التدريب التربوي في العام الدراسي 2023-2024.

كانت دورة "التطبيق العملي للتدريس" هي الدورة التربوية التي حصل الطلاب على أكبر استفادة منها. تليها دورات "علم النفس التربوي" و"إدارة الصف". من ناحية أخرى، اعتبر الطلاب أن دورة "مدخل إلى علوم التربية" هي الأقل فائدة لهم، تليها دورات "القياس والتقييم في التعليم"، و"التكنولوجيا التعليمية" و"إدارة الصف". بالإضافة إلى ذلك، أظهرت الدراسة أن حوالي نصف الطلاب (48.9%) لا يهدفون إلى أن يصبحوا معلمين، على الرغم من أنهم أخذوا دورات التدريب التربوي. على الرغم من هذه النسبة المرتفعة، أظهرت النتائج أن الطلاب كانوا راضين بشكل كبير عن التدريب التربوي. ومع ذلك، ظهرت طلبات لتحسين الجانب العملي من التدريب التربوي.

الكلمات المفتاحية

تعليم الدين، الشريعة، التكوين التربوي، التدريس، تطبيق التدريس

Giriş

Eğitim, bir toplumun geleceğini şekillendiren en önemli unsurlardan biridir. Nitelikli eğitim, sadece bilgi aktarımı değil; aynı zamanda öğrencilerin kişisel, sosyal ve duygusal gelişimini de destekleyen bir süreçtir. Bu sürecin en önemli aktörlerinden biri ise öğretmenlerdir. Dolayısıyla öğretmenlerin eğitim kalitesi ve etkinliği, eğitim sisteminin başarısı için kritik bir faktördür.

Öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Türkiye Cumhuriyeti'nin eğitim sistemini düzenleyen temel yasalardan biri olan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'na göre⁵, öğretmenlik mesleğine hazırlık süreci belirli bir disiplin ve eğitim standartları çerçevesinde gerçekleştirilmektedir. Bu hazırlık süreci, öğretmen adaylarının genel kültür seviyelerini arttırmayı hedeflemekte, adayların özel alan eğitimlerini almaları ve pedagojik formasyonlarını geliştirme çalışmalarını kapsamaktadır. Dolayısıyla öğretmenlik sadece bilgi aktarımı değil, aynı zamanda öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını anlama ve onlara gelişimsel seviyelerine uygun yöntem ve tekniklerle verimli öğrenme ortamları sağlama sürecidir.

Pedagojik formasyon, öğretmen adaylarına eğitim bilimi, öğrenme teorileri, sınıf yönetimi, ölçme ve değerlendirme teknikleri, eğitim psikolojisi, öğretim stratejileri, yöntem ve teknikleri gibi konularda gerekli bilgi ve becerileri kazandırmayı amaçlayan bir eğitim olup öğretmenlerin yetkinliklerini artırmak ve profesyonel gelişimlerini desteklemek için önem arz etmektedir. Pedagojik formasyon eğitimi, öğretmenlerin sınıf içinde etkili bir şekilde öğretim yapabilmeleri ve öğrencilerin öğrenmelerini destekleyebilmeleri için gerekli olan bilgi, beceri ve donanımı kazandırmaktadır. Böylece öğretmenlik mesleğine hazırlık sürecinde öğretmen adaylarının insanı tanıma teknikleri, iletişim becerileri, sınıf yönetimi stratejileri, eğitimde ölçme ve değerlendirme yöntemleri, etkili öğretme stratejileri ile öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı gibi konular üzerinde odaklanması hedeflenmektedir. Öğretmen adaylarının belirtilen alanlarda sağlam bir teorik ve pratik altyapıya sahip olmaları, profesyonel olarak etkili bir öğretim uygulayıcı olmaları için temel bir gerekliliktir.

İlahiyat fakülteleri, toplumda dini bilgi ve değerlerin sağlıklı aktarımını sağlayacak olan öğretmen ve din görevlilerini yetiştiren kurumlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Söz konusu aktarım sürecinin başarılı olabilmesi için kişilerin alan bilgilerinin yeterliğinin yanı sıra, pedagojik bilgi ve becerilere sahip olmaları da büyük önem taşımaktadır. Pedagojik formasyon eğitiminin önemine binaen 2017 yılında alınan Yükseköğretim Kurumu kararı gereğince günümüzde pedagojik formasyon eğitimi, ilahiyat fakültelerinde öğretim müfredatı içinde yer almaktadır.⁶ Ancak ilahiyat fakültelerinde pedagojik formasyon eğitiminin pek çok değişiklikten sonra mevcut konumuna geldiği de unutulmamalıdır.

Türkiye'de pedagojik formasyon eğitiminin lisans sürecinin bir parçası haline gelmesi, son 40 yıla dayanmaktadır. Cumhuriyet'in ilk yıllarında din eğitimine dair dersler olmadığı için pedagojik formasyon eğitimi de gündem edilmemiştir. 1953-1954 eğitim öğretim yılında Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nde haftada iki saat pedagoji dersi verilmesiyle bir başlangıç yapılmış, ancak verilen eğitim yetersiz kalmıştır. 1959'da kurulan ilk Yüksek İslam Enstitüsü, imam hatip okulu mezunlarının da yüksek öğrenime devam edebilmesini sağlamıştır.⁷ Enstitülere, 1972'den itibaren pedagojik formasyon dersleri eklenmeye başlanmış⁸ ve 1979-1980 yıllarında müfredatları genişletilmiştir.⁹ 1982-1998 yılları arasında pedagojik formasyon dersleri ilahiyat fakültelerinde zorunlu hale gelmiştir.¹⁰ 1998 yılından itibaren de ilahiyat

⁵ Milli Eğitim Temel Kanunu (Milli Eğitim Temel Kanunu), 1739 3 (1973).

⁶ *İlahiyat Formasyon Programları* (T.C. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı, 2017).

⁷ Halis Ayhan, *Türkiye'de Din Eğitimi* (İstanbul: Dem Yayınları, 2014), 229-234.

⁸ Halit Ev, *Türkiye'deki Yüksek Din Öğretimi Kurumları Programlarının Öğretmen Yetiştirme Bakımından Değerlendirilmesi* (İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Doktora, 1999), 20.

⁹ "Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi" 42/2021 (1979), 159.

¹⁰ Mevlüt Kaya - Bayramali Nazıroğlu, "İlahiyat Fakültelerinde Pedagojik Formasyon Derslerinin Tarihi Gelişimi", *Modern Dönemde İlahiyat Eğitimi, Müfredatı ve Yöntem Tartışmaları (Çalıştay)*, (2011), 134.

fakültesinde “İlahiyat” ve “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği” şeklinde iki ayrı bölüm oluşmuş, pedagojik formasyon dersleri yalnızca öğretmenlik bölümünde yer almıştır.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği programından mezun olanlara ilköğretim öğretmeni hakkı tanınırken, ilahiyat lisans mezunlarının ortaöğretimde öğretmen olabilmesi için Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programı¹¹’nda tezsiz yüksek lisans yapmaları şartı konmuştur. Pedagojik formasyon eğitimi almadan mezun olan ilahiyat öğrencilerinin Kur’an kurslarında görev alabilmesi, Diyanet İşleri Başkanlığı ve diğer kurumlarda pedagojik formasyon eğitimi almayan eğitimcilerin sayısını artırmış, kalite sorunlarına yol açmıştır. 2010-2011 eğitim öğretim yılından itibaren ilahiyat bölümü mezunları, sertifika programları aracılığıyla pedagojik formasyon eğitimi alabilme imkânı bulmuştur.¹² 2017 yılında Yükseköğretim Kurulu’nun kararıyla, ilahiyat lisans programına yeniden pedagojik formasyon dersleri eklenmiş, böylece bu dersler tüm lisans sürecine yayılmıştır.¹³ Şu anda ilahiyat fakültelerinde uygulanması için YÖK tarafından belirlenen pedagojik formasyon dersleri ve kredileri ise şu şekildedir:¹⁴

Tablo 1: Pedagojik Formasyon Dersleri

DERSİN ADI	T	U	K	AKTS
Eğitime Giriş	3	0	3	4
Öğretim İlke ve Yöntemleri	3	0	3	4
Sınıf Yönetimi	2	0	2	3
Özel Öğretim Yöntemleri	3	0	3	4
Rehberlik ve Özel Eğitim	3	0	3	4
Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	3	0	3	4
Eğitim Psikolojisi	3	0	3	4
Öğretim Teknolojileri	2	0	2	3
Öğretmenlik Uygulaması	1	8	5	10
GENEL TOPLAM	23	8	27	40

Lisans eğitimine dahil olan pedagojik formasyon eğitimi haricinde, bir de İLİTAM mezunları için eğitim fakülteleri bünyesinde yürütülen bir pedagojik formasyon sertifika programı vardır. Ancak eğitim fakültelerinde yürütülen bu program, bu çalışmanın kapsamını aşmaktadır. Söz konusu pedagojik formasyon sertifika programı ile ilgili yapılacak araştırmalar da ikili karşılaştırmalara imkan vermesi açısından önem arz etmektedir.

1. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışma, pedagojik formasyon eğitimi almakta olan ilahiyat fakültesi son sınıf öğrencilerinin; öğretmenlik mesleğine ilişkin bakış açılarını, pedagojik formasyon derslerinin niteliği, niceliği ve yeterliliğine yönelik algılarını tespit etmeyi amaçlamaktadır.

Öğretmenlik özel bir ihtisas mesleği olup bu meslek, genel kültür bilgisi, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon eğitimi ile gerçekleştirilebilmektedir.¹⁵ Bu doğrultuda ilköğretim veya ortaöğretimdeki Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi ve meslek derslerinde öğretmenlik yapmak üzere eğitim gören ilahiyat fakültesi son sınıf öğrencilerinin bu üç alan bakımından değerlendirilmesi önemlidir. Buna rağmen son

¹¹ “Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Öğretmen Olarak Atanacakların Atamalarına Esas Olan Alanlar ile Mezun Oldukları Yükseköğretim Programları ve Aylık Karşılığı Okutacakları Derslere İlişkin Esaslar” (Millî Eğitim Bakanlığı) (Erişim 24 Aralık 2024), 2.

¹² Muhammet Şevki Aydın, *Cumhuriyet Döneminde Din Eğitimi Öğretmeni Yetiştirme ve İstihdamı* (İstanbul: Dem Yayınları, 2016), 339.

¹³ *İlahiyat Formasyon Programları*.

¹⁴ *Pedagojik Formasyona Yönelik Bilgilendirme* (Ankara: Yükseköğretim Kurulu, 2023), 3.

¹⁵ Millî Eğitim Temel Kanunu (Millî Eğitim Temel Kanunu), 1739 (14 Haziran 1973).

yıllarda yapılan çalışmalara bakıldığında Öğretmenlik Uygulaması dersinin öğrenci bakış açısına göre değerlendirilmesine dair çalışmalara ağırlık verildiği¹⁶ ancak genel olarak pedagojik formasyon eğitime yönelik öğrencilerin görüşlerinin alındığı çalışmaların ise yetersiz olduğu gözlemlenmiştir. Bu sebeple araştırmamızın, tespit edilen açığı kapatmada bir adım olması hedeflenmektedir.

Pedagojik formasyon eğitiminin sertifika programı şeklinde verildiği döneme dair çalışmalar olmasına rağmen, lisans eğitimine dahil olan pedagojik formasyon eğitime yönelik çalışmaların yetersiz olduğu görülmüştür. 2020 yılından sonra pedagojik formasyon eğitimi programlarında yapılan değişikliklerin öğrencilerin formasyon eğitimine bakışını nasıl etkilediğine dair güncel düşüncelerin bütünsel olarak analizi mevcut çalışmalara yansımamıştır. Bu durum, alanda güncel araştırmalara ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Bu alanda yapılmış tezler ve makaleler incelendiğinde ise en son yapılan çalışmanın 2020 yılına ait olduğu görülmektedir. Çalışmamızı diğer çalışmalardan ayıran yönü, hem pedagojik formasyon eğitiminin en son şekli ile eğitim gören öğrenciler ile bu inceleme yapılmış hem de sürekli gelişen ve değişen dünyada öğrencilerin yakın bir tarih içerisinde görüşlerinin incelenmiş olmasıdır. Aslında bu tür çalışmaların tekrarlanması ve bilgilerin güncellenmesi gerekmektedir. Bu sayede öğrencilerin daha verimli bir eğitim alabilmeleri için neler yapılması gerektiği ortaya konabilir. Bu sebeple çalışmamızın alana katkı sağlayacağı ve bundan sonraki çalışmalar için bir basamak teşkil edeceği umulmaktadır.

2. Araştırmanın Yöntemi

İlahiyat alanında pedagojik formasyon eğitimi alan ilahiyat fakültesi son sınıf öğrencilerinin pedagojik formasyon derslerine ilişkin değerlendirmelerini tespit etmek amacıyla yapılan bu araştırmada karma araştırma modeli kullanılmıştır. Karma yaklaşıma dayanan araştırma modelinde; nicel ve nitel araştırma yöntemleri bir arada kullanılarak realiteye daha yakın sonuçlara ulaşılması hedeflenmektedir. Nicel yöntem ile miktar ifade edebilecek görüşler toplanmakta, sınıflandırılmakta ve ortaya konulan sonuçlar arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı araştırma konusu edilmektedir. Nitel yöntemde ise daha çok bağlamsal nitelikli veriler toplanmakta ve elde edilen görüş ve yorumlar tasnif edilerek ortaya konmaktadır. Bu doğrultuda karma yöntem için nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanılmış olduğu araştırma metodu demek mümkündür.¹⁷ Araştırmanın anket soruları nicel kısmı oluştururken açık uçlu sorular ise nitel kısmı oluşturmaktadır. Araştırmada açık uçlu sorular, anketlerden elde edilen verileri analiz etmede kullanılmış olup araştırmamızın sınırlılığı sebebiyle ayrıca kategorik bir analiz uygulanmamıştır.

3. Veri Toplama Aracı

Veriler anket formu aracılığıyla toplanmıştır. Ankette ikisi açık uçlu olmak üzere toplam 34 soru sorulmuştur. Bu çalışmada, ilk olarak pedagojik formasyon dersleriyle ilgili akademisyenler ve öğrencilerle görüşülmüş, ardından veri toplayabilmek için taslak anket formu oluşturulmuştur. Geliştirilmiş olan anket formu, uzman görüşleri tarafından değerlendirilmiştir. Bununla birlikte taslak anket formu; uygulamaya katılmayan bir grup üzerinde denenmiştir. Uzman görüşleri ve ön uygulama neticesinde son hali verilen sorularla anket formu düzenlenmiş ve formun içeriğine uygun olarak etik kurul izni alınmıştır.

¹⁶ Münir Ecer, "İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Uygulaması Dersine İlişkin Beklentileri", *İğdir Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 35 (2024), 160-177; Rahime Çelik, "İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Uygulaması Dersine Yönelik Görüşleri", *Uluslararası Yüksek Din Öğretimi Sempozyumu (Akademik ve Sosyal Yönleriyle)* (Ankara: TDV Yayın Matbaacılık, 2019), 229-244; Fatma Çapcıoğlu - Yıldız Kızılabdullah, "Uygulama Öğretmeni ve Öğrencilerinin Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Öğretmenlik Uygulaması Sürecine Yönelik Görüşleri", *Dini Araştırmalar* 23/58 (2020), 51-78; Şükrü Keyifli, "İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Uygulaması İle İlgili Görüşleri: D.E.Ü İlahiyat Fakültesi Örneği", *Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 52 (2020), 39-65; Hasan Çetinel, "Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Uygulaması Dersine Yönelik Beklentileri", *Tasavvur / Tekirdağ İlahiyat Dergisi* 8/2 (2022), 1541-1575.

¹⁷ Ali Şimşek, "Araştırma Modelleri", *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri* (Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 2018), 100.

4. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini 2023-2024 eğitim öğretim yılında öğrenim gören ve lisans birinci sınıf itibarıyla pedagojik formasyon eğitimini alan Marmara Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi ve İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi ilahiyat fakültesi 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Bu programa yaklaşık 500 öğrenci devam etmekte olup bu evrenin içerisinde alınan örneklem sayısı ise 288'dir.

Araştırmada üç farklı üniversitede uygulanan anket neticesinde oluşan örneklem grubunun yaklaşık %63'ünü Marmara Üniversitesi ilahiyat fakültesi öğrencileri, %29'unu İstanbul Üniversitesi ilahiyat fakültesi öğrencileri, %8'ini ise İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi ilahiyat fakültesi öğrencileri oluşturmaktadır.

Son 3 yılda söz konusu ilahiyat fakültelerine yerleşen öğrencilerin cinsiyet dağılımının ortalamasına bakıldığında Marmara Üniversitesinde kız öğrencilerin %49,1 erkek öğrencilerin ise %50,9 oranında olduğu; İstanbul Üniversitesinde kız öğrencilerin 56,9 erkek öğrencilerin ise 43,1 ve İstanbul 29 Mayıs Üniversitesinde kız öğrencilerin 43,4 erkek öğrencileri ise 56,6 oranında dağılım gösterdiği görülmektedir. Genel olarak erkek öğrencilerin üniversite yerleşim oranlarında daha yüksek bir yüzdelik dilimde olduğu söylenebilir.¹⁸

Tablo 2: Katılımcıların Demografik Özellikleri

Değişken		N	%
Üniversite	Marmara Üniversitesi	182	63,2
	İstanbul Üniversitesi	83	28,8
	29 Mayıs Üniversitesi	23	8
Yaş	21 yaş ve altı	2	0,7
	22-23 yaş	208	72,3
	24 yaş ve üstü	65	22,4
	Cevapsız	13	4,5

Anket verilerine göre, örneklem grubundaki öğrencilerin %87,2'lik kısmının 24 yaş ve altında olduğu, bununla birlikte ankete katılanların 21-45 yaş aralığını kapsadığı gözlemlenmiştir. 13 öğrenci ise yaş bilgisini vermemiştir. İlahiyat fakültesindeki öğrencilerin genel yaş ortalaması alınarak yaş grupları sınıflandırılmaktadır. Buna bağlı olarak 24 yaş ve altındakiler (87,2), örneklem grubumuzun büyük bir kısmını oluşturmaktadır.

5. Verilerin Toplanması ve Çözülmesi

Araştırmada uygulanan anketlerden 28 tanesi hatalı uygulama sebebiyle geçersiz sayılmış ve toplam 288 anket analiz edilmiştir. Anketlerde yer alan çoktan seçmeli her bir soru kariyer planlamaları ele alınarak çalışılmış ve bu doğrultuda ki-kare testi yapılmıştır. Demografik değişkenlerin ikisinde farklılık çıkmadığı takdirde frekans tablosu verilmiş, bir değişkende farklılık çıkmışsa o değişkene ait tablo makalede sunulmuştur. İki değişkende de farklılık olmuşsa makalenin sınırları düşünülerek sadece bir tanesi tablo ile

¹⁸ "İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi - İlahiyat (202210329) | YÖK Lisans Atlası" (17 Mayıs 2024); "İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi - İlahiyat (202210329) | YÖK Lisans Atlası" (17 Mayıs 2024); "İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi - İlahiyat (202210329) | YÖK Lisans Atlası" (17 Mayıs 2024); "İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi - İlahiyat (202210330) | YÖK Lisans Atlası" (17 Mayıs 2024); "İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi - İlahiyat (202210330) | YÖK Lisans Atlası" (17 Mayıs 2024); "İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi - İlahiyat (202210330) | YÖK Lisans Atlası" (17 Mayıs 2024); "İstanbul Üniversitesi - İlahiyat (105611262) | YÖK Lisans Atlası" (17 Mayıs 2024); "İstanbul Üniversitesi - İlahiyat (105611262) | YÖK Lisans Atlası" (17 Mayıs 2024); "İstanbul Üniversitesi - İlahiyat (105611262) | YÖK Lisans Atlası" (17 Mayıs 2024); "Marmara Üniversitesi - İlahiyat (107210465) | YÖK Lisans Atlası" (17 Mayıs 2024); "Marmara Üniversitesi - İlahiyat (107210465) | YÖK Lisans Atlası" (17 Mayıs 2024); "Marmara Üniversitesi - İlahiyat (107210465) | YÖK Lisans Atlası" (17 Mayıs 2024).

gösterilmiş, diğer değişkene ait sonuçlar ise tablonun yorum kısmında yer almıştır. Tablolaştırma sırasında öncelik sırası öğrencilerin, kariyer planlamaları ve üniversiteleri şeklinde belirlenmiştir. Açık uçlu sorulara verilen cevaplardan elde edilen veriler ise müstakil ve karşılaştırmalı olarak yorumlanmıştır. Bu niteliğiyle araştırmamızda hem nitel hem de nicel verilerden faydalanılmıştır.

Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Bu örnekleme yönteminde benimsenen bakış açısı, çalışma öncesinde belirlenen belli ölçütlerin çalışmada karşılanıyor olmasıdır. Bu ölçütler araştırmacı tarafından araştırmacı tarafından oluşturulabilir veya daha önceden hazırlanmış ölçüt listeleri kullanılabilir.¹⁹ Bu anket çalışmasını için belirlenen ölçüt ise; çalışmanın yürütüldüğü ilahiyat fakültelerinin Türkiye’de üniversite tercihlerinde en çok tercih edilen ilahiyat fakülteleri olarak yerleştirme sıralamalarında üst sıralara yerleşen ilahiyat fakülteleri olmalarıdır. Örneklem grubumuzun bu ölçüte uygunluğu nedeni ile İlahiyat fakülteleri öğrencileri evrenini temsil edileceği düşünülmüştür.

32 tane çoktan seçmeli, 2 tane açık uçlu soru bulunan araştırmada, çoktan seçmeli sorular istatistik programında çözümlenmiştir. Frekans ve yüzdelik dağılımları tablolaştırılmıştır. Anketin güvenilirlik analizi için Cronbach Alfa katsayısı hesaplanmış ve iç tutarlılığın yeterli olduğu görülmüştür. Pedagojik formasyon derslerine yönelik elde edilen veriler ile öğrencilerin kariyer planlamaları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını tespit edebilmek için ki-kare testi uygulanmıştır. Kategorik bir değişkenin birey ya da objelerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan testlere tek örneklem ki-kare testi denilmektedir. Tek örneklem ki-kare testinde, her bir değişkenin gerçekte olan değeri ve beklenen değeri arasındaki sayıların farkının anlamı incelenmektedir. Gözlenen ve beklenen değer arasındaki farkın artması yapılan ki-kare testinin anlamlılık seviyesini arttırmaktadır.²⁰ Ki-kare testlerinde anlamlılık düzeyi 0,05 olarak alınmış ve anlamlılık çıkan analizler tablolaştırılmıştır. Ki-kare testinin varsayımlarına uygunluğu sağlanmış ve analizler bu çerçevede gerçekleştirilmiştir. Açık uçlu sorular, öğrencilerin pedagojik formasyon dersleriyle ilgili memnuniyetlerini ve önerilerini derinlemesine anlamak amacıyla oluşturulmuştur. Açık uçlu sorular içerik analizi yöntemiyle tematik olarak incelenmiş ve sık tekrarlanan ifadeler sınıflandırılmıştır. Elde edilen öğrenci görüşleri temalar ışığında tablo yorumlamasında “K” şeklinde belirtilerek kullanılmıştır. Nitel bulgulardan elde edilen temalar, nicel analiz sonuçlarını destekler nitelikte bulunmuştur.

6. Bulgular ve Yorumlar

Bu başlık altında Marmara Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakülteleri pedagojik formasyon dersi alan 4. sınıf öğrencilerinin pedagojik formasyon derslerine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Öğrencilerin genel olarak kariyer planlamalarına dair cevapları ele alınıp sonrasında da başlıklar halinde görüşlerine değinilecektir.

Örneklem grubundaki öğrencilerin kariyer planlamalarına bakıldığında ise; yarısının öğretmen olmayı hedeflediği, %15’inin din görevlisi olmayı hedeflediği, %23’ünün akademisyenliği ve %9’unun da başka alanlarda ilerlemek istediği görülmektedir. 7 öğrenci ise kariyer planlamasına dair soruya yanıt vermemiştir.

Öğrencilerin kariyer planlarının başında öğretmenlik gelmektedir. Kız öğrencilerin yaklaşık %60’ı ve erkek öğrencilerin %34’lük kısmı öğretmen olmak istediğini belirtmiştir. Bu oranlara bakılarak kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre öğretmenlik mesleğine yöneliminin yüksek olduğu söylenebilir. Bunların başlıca sebepleri arasında çalışma saatleri ve yoğunluğu gibi öğretmenlik mesleğinin getirileri olduğu düşünülebilir.

Bununla birlikte öğrencilerin kariyer planlamalarında ikinci olarak akademisyenlik gelmektedir. Örneklem grubunun yaklaşık dörtte birinin yükseköğretim kurumunda çalışmayı hedeflediği saptanmıştır.

¹⁹ Hasan Şimşek - Ali Yıldırım, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (Ankara: Seçkin Yayıncılık, 2021), 120.

²⁰ Şener Büyüköztürk, *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (Pegem Akademi Yayıncılık, 2017), 155.

Ayrıca örneklem grubu içerisinde yer alan erkek öğrencilerin tercih ettikleri ilk alan olarak da Yükseköğretim Kurumunun geldiğini söylemek mümkündür. Burada da yukarıda değinildiği gibi hem akademisyenlerin yönlendirmesinin etkili olduğu hem de çalışma şartlarının erkek öğrenciler tarafından daha kolay benimsendiği yorumu yapılabilir.

Din görevlisi olmayı hedefleyen öğrenci sayısı %15 olarak görülmekte ve diğer alanlara göre daha azınlıkta oldukları söylenebilir. Diğer şıkkını işaretleyen öğrencilerin ticaret, hukuk, vakıf, tercümanlık alanlarında çalışmak istediklerine dair cevaplar verdiği görülmüştür. Aynı zamanda henüz hangi alanda çalışmak istediğine karar veremeyen öğrencilerin olduğunu söylemek de mümkündür. 7 öğrenci ise bu soruya cevap vermemiştir.

Benzer sonuçlar Kaya'nın,²¹ Bayraktar'ın²² ve Uçar'ın²³ çalışmalarında da gözlemlenmektedir. Yapılan anketlerin sonuçlarına göre ilahiyat fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin kariyer planlamasındaki sıralamanın, bu çalışmadaki sıra ile aynı olduğu görülmektedir.

İlahiyat fakülteleri, mezunlarının istihdam edilebileceği alanlara yönelik misyon ve vizyonlarını belirlemektedirler. Bu belirleme sürecinde, değişen toplumsal süreçler ve ihtiyaçlar da göz önünde bulundurulmaktadır.²⁴ Örneklem grubundan elde edilen veriler ışığında, fakültelerin misyonları ile öğrencilerin ileride çalışmak istedikleri alanların örtüştüğü söylenebilir. Buna göre, öğrencilerin kariyer planlamalarında okudukları üniversitenin de aktif bir etken olduğu ve ilahiyat fakülteleri arasında bu konuda bir standart veya tek tiplilik olmadığı yorumunu yapmak mümkündür.

6.1. Pedagojik Formasyon Eğitiminin Gerekliliğine Dair Öğrenci Görüşleri

Pedagojik formasyon eğitiminin öğrenciler nezdinde gerekli görülüp görülmemesi, dersin işlenişini ve akademisyen ile öğrencilerin motivasyonunu etkilediği gibi öğrencilerin bu eğitimden aldıkları verimi de gösterir niteliktedir. Bu nedenle pedagojik formasyon eğitiminin gerekliğini öğrenciler nezdinde tespit edebilmek için 3 tane soru yöneltilmiş ve bu soruların cevapları tablolaştırılmıştır.

Tablo 3. Öğrencilerin Pedagojik Formasyon Eğitiminin Gerekliliğine Dair Düşüncelerinin Kariyer Planlamalarına Göre Dağılımı

	Öğretmen olmak için pedagojik formasyon eğitiminin zorunlu olmasını gerekli buluyor musunuz?									
	Kariyer Planlaması								Toplam	
	Öğretmen		Din görevlisi		Akademisyen		Diğer			
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
Kesinlikle hayır	0	0	0	0	3	4,4	0	0	3	1
Hayır	2	1,3	3	6,8	2	2,9	7	25,9	14	4,9
Kısmen	14	9,4	4	9,1	10	14,7	4	14,8	32	11,1
Evet	56	37,6	13	29,5	23	33,8	6	22,2	98	34
Kesinlikle evet	77	51,7	24	54,5	30	44,1	10	37	141	49
Toplam	149	100	44	100	68	100	27	100	288	100
Ki-Kare Değerleri:	X²: 44,225 p:0,001									

²¹ Umur Kaya, *Öğrenci Görüşlerine Göre İlahiyat Fakülteleri* (İstanbul: Çamlıca Yayınları, 2020), 184.

²² Ahmet Bayraktar, *İlahiyat Eğitiminin Öğrencilerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz Yeterlik İnanç Düzeyleri ve Problem Çözme Becerilerine Katkısı* (Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Yüksek Lisans, 2014), 76.

²³ Recep Uçar, "İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Profili, Akademik Eğilimleri ve Aldıkları Eğitime İlişkin Memnuniyet Algıları (İnönü Üniversitesi Örneği)", *İnönü Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 8/2 (2017), 146.

²⁴ Nevzat Yaşar Aşıkoğlu, "İlahiyat Fakültelerinin Eğitim Öğretme Katkıları ve Kaliteye Yolculuk", *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 9/1 (2005), 5.

Detaylı yapılan analiz neticesinde, öğrencilerin kariyer planlamaları ile pedagojik formasyon eğitiminin zorunluluğuna dair verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu gözlemlenmektedir [χ^2 (sd=12, n=288)=44,225; p<0,05]. Öğretmen olmak isteyen öğrencilerin yaklaşık %89,3'ü din görevlisi olmak isteyen öğrencilerin %84'ü ve akademisyen olmak isteyen öğrencilerin de yaklaşık %77,9'u pedagojik formasyon eğitiminin zorunlu olması gerektiğini düşünmektedir. Ancak kariyer planlamasında diğer seçeneğini işaretleyen öğrencilerin yaklaşık %59,2'si pedagojik formasyon eğitiminin zorunlu olması gerektiğini belirtmişlerdir. Buradan da anlaşılmaktadır ki, öğrencilerin doğrudan eğitimsel bir süreçte bulunmayı hedefleme durumları pedagojik formasyon eğitiminin zorunluluğuna dair bakış açılarını da etkilemektedir.

Tablo 4. Öğrencilerin Pedagojik Formasyon Eğitimini Gönüllü Almayı İsteme Durumlarının Kariyer Planlamalarına Göre Dağılımı

	Öğretmenlik dışında iş bulma imkanınız garanti olsaydı pedagojik formasyon eğitimini alır mıydınız?									
	Kariyer Planlaması								Toplam	
	Öğretmen		Din görevlisi		Akademisyen		Diğer			
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
Kesinlikle hayır	4	2,7	1	2,3	5	7,4	4	14,8	14	4,9
Hayır	17	11,4	5	11,4	14	20,6	9	33,3	45	15,6
Kısmen	39	26,2	11	25	11	16,2	4	14,8	65	22,6
Evet	60	40,3	18	40,9	30	44,1	8	29,6	116	40,3
Kesinlikle evet	29	19,5	9	20,5	8	11,8	2	7,4	48	16,7
Toplam	149	100	44	100	68	100	27	100	288	100
Ki-Kare Değerleri:										X²: 24,511 p:0,017

Kariyer planlamalarına göre öğrencilerin verdikleri cevaplar detaylı bir analize tabi tutulduğunda ise anlamlı farklılık olduğu gözlemlenmiştir [χ^2 (sd=12, n=288)=24,551; p<0,05]. Öğretmen olmayı hedefleyen öğrencilerin %60'ının, din görevlisi olmayı hedefleyen öğrencilerin %60'ının, akademisyen olmayı hedefleyen öğrencilerin ise %55'inin pedagojik formasyon eğitimi zorunlu olmasa da almayı tercih edecekleri görülmektedir. Kariyer planlamasında diğer seçeneğini işaretleyen öğrencilerin ise yaklaşık %40'ının pedagojik formasyon eğitimini zorunlu olmasa da almayı tercih edeceği belirtilmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin 21,5'lik kısmı, pedagojik formasyon eğitimini yalnızca iş bulma imkanlarının yüksek olması için almaktadır. Bu durum eğitimin iyileştirilip öğrencilerin kişisel gelişim için dahi pedagojik formasyon eğitimini almaya istekli olmalarını sağlamayı gerektirmektedir.

Tablo 5. Pedagojik Formasyon Eğitimini Her İlahiyat Öğrencisinin Almasının Gerekliliğine Dair Öğrenci Görüşlerinin Kariyer Planlamalarına Göre Dağılımı

	Her ilahiyat öğrencisi pedagojik formasyon eğitimi almalı mıdır?									
	Kariyer Planlaması								Toplam	
	Öğretmen		Din görevlisi		Akademisyen		Diğer			
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
Kesinlikle hayır	0	0	1	2,3	4	6	2	7,4	7	2,5
Hayır	6	4,1	5	11,4	8	11,9	6	22,2	25	8,8
Kısmen	15	10,2	8	18,2	11	16,4	6	22,2	40	14
Evet	44	29,9	12	27,3	27	40,3	8	29,6	91	31,9
Kesinlikle evet	82	55,8	18	40,9	17	25,4	5	18,5	122	42,8

Toplam	147	100	44	100	67	100	27	100	285	100
Ki-Kare Değerleri:	X²: 37,986 p:0,001									

Kariyer planlamasına göre yapılan detaylı analizde öğrencilerin kariyer planlamaları ile ilahiyat fakültesindeki her öğrencinin pedagojik formasyon eğitimi almasına dair yaklaşımı arasında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. [$X^2(sd=12, n=288)=39,969; p<0,05$]. Öğretmen olmayı hedefleyen öğrencilerin %85'i her ilahiyat öğrencisinin pedagojik formasyon eğitimi almasını gerekli görmektedir. Bununla birlikte din görevlisi olmayı hedefleyenlerde bu oran %68, akademisyen olmayı hedefleyenlerde ise %65 olarak saptanmaktadır. Diğer cevabını verenlerin ise yarısının pedagojik formasyon eğitimini her ilahiyat öğrencisinin almasını gerekli görmektedir. Buna bağlı olarak, öğrencilerin kendi kariyer planlamaları ile pedagojik formasyon eğitiminin gerekliliğine dair algılarının şekillendiği yorumu yapılabilir.

6.2 Pedagojik Formasyon Derslerinin Öğrencinin Öğretmenlik Motivasyonu Üzerindeki Etkisi

Pedagojik formasyon eğitimi, öğrencinin öğretmenlik motivasyonunu etkilemektedir. Öğrencilerin, bu eğitim sürecinde edindikleri bilgi ve beceriler sayesinde kendilerine olan güvenlerini artırması ve mesleki yeterliliklerini geliştirmeleri beklenmektedir. Buradan yola çıkarak öğrencilerin pedagojik formasyon eğitimini tamamladıklarında öğretmenlik motivasyonlarının da yüksek olması istenen bir sonuçtur. Bu doğrultuda araştırmada, öğrencilerin pedagojik formasyon eğitiminin öğretmenlik motivasyonuna etkisi tespit edilmeye çalışılmıştır.

Tablo 6. Pedagojik Formasyon Derslerinin Öğrencilerin Kariyer Planlaması Değişkenine Bağlı Öğretmenlik Motivasyonuna Etkisi

	Pedagojik formasyon derslerinin sizde öğretmenlik motivasyonu oluşturduğunu düşünüyor musunuz?									
	Kariyer Planlaması								Toplam	
	Öğretmen		Din görevlisi		Akademisyen		Diğer			
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
Kesinlikle hayır	5	3,4	3	6,8	8	11,8	6	22,2	22	7,6
Hayır	23	15,4	6	13,6	11	16,2	9	33,3	49	17
Kısmen	34	22,8	10	22,7	26	38,2	6	22,2	76	26,4
Evet	50	33,6	22	50	14	20,6	4	14,8	90	31,3
Kesinlikle evet	37	24,8	3	6,8	9	13,2	2	7,4	51	17,7
Toplam	149	100	44	100	68	100	27	100	288	100
Ki-Kare Değerleri:	X²: 41,768 p:0,001									

Kariyer planlamasına göre yapılan analiz ile pedagojik formasyon eğitiminin motivasyon oluşturma durumu arasında ise anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. [$X^2(sd=12, n=288)=41,768; p<0,05$] Kariyer planlamasında öğretmen olmak isteyen ve din görevlisi olmak isteyen öğrencilerin yarıdan fazlasının öğretmenlik motivasyonu sağladığını ifade ettiği görülmektedir. Öğretmen olmayı hedefleyenler (58,4) için bu sonuç normal olsa da din görevlisi olmayı hedefleyen öğrencilerin (%56,8) de öğretmenlik motivasyonu oluşturduğunu ifade etmesi, eğitimin öğretmenliğe teşvik edici boyutunun olduğunu göstermektedir. Akademisyen olmayı hedefleyen öğrencilerin %34'lük kısmının da pedagojik formasyon eğitiminin öğretmenlik motivasyonu oluşturduğunu ifade ettiği görülmektedir. Olumsuz cevap verenlerin, örneklem grubunun %25'lik bir kısmını oluşturması ise her ne kadar motivasyon oluşturma konusunda yeterli kısımların varlığını gösterse de iyileştirilmesi gereken tarafların da olduğu ipucunu vermektedir.

Tablo 7. Öğrencilerin Pedagojik Formasyon Eğitimine Dair İlgili Düzeylerinin Kariyer Planlamalarına Göre Değişimi

	Genel olarak pedagojik formasyon derslerine ilgili olduğunuzu düşünüyor musunuz?									
	Kariyer Planlaması								Toplam	
	Öğretmen		Din görevlisi		Akademisyen		Diğer			
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
Kesinlikle hayır	5	3,4	3	6,8	12	17,6	4	14,8	24	8,3
Hayır	19	12,8	6	13,6	12	17,6	13	48,1	50	17,4
Kısmen	45	30,2	12	27,3	20	29,4	6	22,2	83	28,8
Evet	53	35,6	15	34,1	15	22,1	2	7,4	85	29,5
Kesinlikle evet	27	18,1	8	18,2	9	13,2	2	7,4	46	16
Toplam	149	100	44	100	68	100	27	100	288	100
Ki-Kare Değerleri:	X²: 40,501 p:0,001									

Katılımcıların kariyer planlamalarına göre verdikleri cevaplar analiz edildiğinde anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır [$X^2(sd=12, n=288)=40,501; p<0,05$]. Kariyer planlamasına göre verilen cevaplar incelendiğinde hem din görevlisi olmak isteyen (%52,3) hem de öğretmen olmak isteyen (%53,7) öğrencilerin yarısının bu soruya olumlu yanıt verdiği görülmektedir. Akademisyen olmak isteyenlerin ise yaklaşık %35'lik kısmının pedagojik formasyon eğitimine ilgili olduğu saptanmıştır. Bu durum, akademisyenliğin sadece bilgi üreten bir meslek olarak algılanması sebebiyle açıklanabilir. Halbuki akademisyenlerin de sahip olduğu bilgiyi aktarabilmesi için pedagojik formasyon eğitimine ihtiyaçları vardır.

Bu verilere göre öğrencilerin kariyer planlamaları ile pedagojik formasyon derslerine olan ilgileri arasında doğru orantı olduğu söylenebilir. Ancak bu durumun derse giren akademisyenler açısından problem alanı olması da muhtemeldir. Çünkü derse giren öğrencilerin yalnızca yarısının ilgili olması, dersin verimini ve akademisyenin motivasyonunu düşüren etkenler olarak karşımıza çıkabilir.

Tablo 8. Öğrencilerin Pedagojik Formasyon Eğitimi Alma Sebeplerinin Kariyer Planlamalarına Göre Değişimi

	Pedagojik formasyon eğitimi almak istemenizin en önemli nedeni nedir?									
	Kariyer Planlaması								Toplam	
	Öğretmen		Din görevlisi		Akademisyen		Diğer			
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
Öğretmen olma hedefi	83	55,7	13	30,2	16	23,5	3	11,1	115	40,1
Kendini geliştirme amacı	52	34,9	20	46,5	25	36,8	6	22,2	103	35,9
İleride lazım olur düşüncesi	12	8,1	9	20,9	20	29,4	12	44,4	53	18,5
Arkadaşlarla ortak ders seçme isteği	0	0	0	0	0	0	1	3,7	1	0,3
Diğer	2	1,3	1	2,3	7	10,3	5	18,5	15	5,2
Toplam	149	100	43	100	68	100	27	100	287	100
Ki-Kare Değerleri:	X²: 73,494 p:0,001									

Öğrencilerin kariyer planlamaları ile pedagojik formasyon eğitimi alma sebepleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. [$X^2(sd=12, n=288)=73,494; p<0,05$]. Tabloya göre, öğrencilerin %40'ının öğretmen olma hedefiyle pedagojik formasyon derslerini aldığı saptanmaktadır. Diğer seçenekler ise öğrencilerin derse karşı iç motivasyonunu etkileyen unsurlar olarak değerlendirilebilir ve yukarıda da belirttiği üzere dersin veriminin ve derse giren akademisyenin de motivasyonun düşmesine sebep olabilir. Diğer seçeneğini işaretleyen öğrencilerin cevaplarına bakıldığında; “İnsanı daha iyi anlamak için”, “İleride daha iyi bir anne olmak için”, “Zorunlu olduğu için” şeklinde cevaplarla karşılaşılmaktadır.

Tablo 9. Öğrencilerin Pedagojik Formasyon Eğitiminin Kendilerini Hazırladığını Düşündükleri Alanın Kariyer Planlamasına Göre Dağılımı

	Pedagojik formasyon derslerinin sizi en çok neye hazırladığını düşünüyorsunuz?									
	Kariyer Planlaması								Toplam	
	Öğretmen		Din görevlisi		Akademisyen		Diğer			
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
Öğretmenliğe hazırladığını düşünüyorum.	71	47,7	19	43,2	20	29,4	6	22,2	116	40,3
KPSS'ye hazırladığını düşünüyorum.	15	10,1	2	4,5	6	8,8	0	0	23	8
Genel olarak hayata hazırladığını düşünüyorum.	51	34,2	20	45,5	29	42,6	11	40,7	111	38,5
Herhangi bir şeye hazırladığını düşünmüyorum.	12	8,1	3	6,8	13	19,1	10	37	38	13,2
Toplam	149	100	44	100	68	100	27	100	288	100
Ki-Kare Değerleri:	$X^2: 29,335$ $p:0,001$									

Pedagojik formasyon eğitiminin öğretmenliğe ve genel olarak hayata hazırladığını düşünen öğrencilerin oranı, örneklem grubunun yaklaşık %80'ini oluşturmaktadır. Herhangi bir şeye hazırladığını düşünmeyenlerin oranı ise %13 olarak karşımıza çıkmaktadır ve oldukça yüksek bir oran olduğu söylenebilir. Bu düşünce, öğrencilerin derse olan ilgisizliğine ve buna bağlı olarak da dersin insicamının bozulmasına sebep olabilir. Öğrencilerin %38'lik bir kısmının genel olarak hayata hazırladığı düşüncesinin temelinde eğitim psikolojisi gibi insanı anlamaya yönelik derslerin yer aldığı düşünülebilir.

Daha detaylı bir analiz yapıldığında ise, öğrencilerin kariyer planlamaları ile pedagojik formasyon derslerinin kendilerini neye hazırladığına dair görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. [$X^2(sd=9, n=288)=29,335; p<0,05$] Öğretmen olmak isteyen öğrencilerin yalnızca yarısının pedagojik formasyon eğitiminin öğretmenliğe hazırladığını düşündüğü ve öğretmen olmak isteyen öğrencilerin %8'lik kısmının ise herhangi bir şeye hazırlamadığını düşündüğü görülmektedir.

6.3 Öğrencilerin En Çok ve En Az Katkı Sağladığını Düşündüğü Dersler

Pedagojik formasyon dersleri çerçevesinde öğrenciler 9 farklı ders almakta olup bu derslere yönelik öğrencilerin bakış açıları saptanmak istenilmiştir. Bu doğrultuda araştırmaya katılan öğrencilere pedagojik formasyon dersleri arasında genel ve öğretmenlik bilgi ve becerilerine en çok ve en az katkı sağlayan derslere dair fikirleri sorulmuştur. Bu doğrultuda derslerin artı ve eksi yönleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Tablo 10. Pedagojik Formasyon Dersleri İçerisinde Öğretmenlik /Genel Bilgi ve Becerilerine En Çok Katkı Sağlayan Dersle Yönelik Öğrenci Görüşleri

Öğretmenlik/Genel Bilgi ve Becerilerine En Çok Katkı Sağlayan Ders	Sayı	%
Öğretmenlik Uygulaması	175	21,79
Eğitim Psikolojisi	136	16,93
Sınıf Yönetimi	96	11,95
Öğretim Teknolojileri	89	11,08
Öğretim İlke ve Yöntemleri	81	10,08
Özel Öğretim Yöntemleri	73	9,09
Rehberlik ve Özel Öğretim	66	8,21
Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	65	8,09
Eğitim Bilimine Giriş	22	2,73
Toplam	803	100

Öğrencilere pedagojik formasyon dersleri içerisinde öğretmenlik/ genel bilgi ve becerilerine en çok katkı sağlayacağını düşündüğü ilk üç ders sorulmuş ve elde edilen veriler toplandığında 803 tane cevap elde edilmiştir. Ele alınan üniversitelerdeki pedagojik formasyon derslerini alan öğrencilere göre en çok katkı sağlayan ders % 21,7 ile Öğretmenlik Uygulaması dersi olmuştur. Öğretmenlik Uygulaması dersini sırasıyla Eğitim Psikolojisi (16,9) ve Sınıf Yönetimi (%11,9) dersleri takip etmiştir. Öğrencilerin yukarıda belirtilen derslere yönelik memnuniyetlerinden bazıları şu şekilde ifade edilmiştir:

Staj yapmak bize mesleki açıdan deneyim kazandırmakla beraber geçmiş öğrenimlerimizin sağlamlasını yapmaya yardımcı olur. Bu hem kişisel gelişimimizde hem de mesleki gelişimimizde önemlidir (K249), Öğretmenlik uygulaması direkt ortamı gördüğümüz için çok faydalı oluyor (K24), Öğretmenlik uygulaması çok iyi etki etmektedir. Mezun olduktan sonra ne ile karşılaşacağımızı görmekteyiz (K40), Öğretmenlik uygulaması derslerde öğrenilenlerin uygulanabilmesi için imkân sağlıyor (K176), Öğrenci psikolojisini anlamaya yardımcı oluyor (K190), Gelişim ve öğrenme psikolojisi eğitimini almış bir öğretmen olarak öğrenciye yaklaşımı kolaylaştırıyor (K27).

Tablo 11. Pedagojik Formasyon Dersleri İçerisinde Öğretmenlik/Genel Bilgi ve Becerilerine En Az Katkı Sağlayan Dersin Kariyer Planlamalarına Göre Dağılımı

	Pedagojik Formasyon Dersleri İçerisinde Öğretmenlik/Genel Bilgi ve Becerilerine En Az Katkı Sağlayan Ders									
	Kariyer Planlaması								Toplam	
	Öğretmen		Din görevlisi		Akademisyenlik		Diğer			
Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	
Eğitim Bilimine Giriş	53	41,7	9	24,3	18	32,1	4	19	84	34,9
Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	24	18,9	5	13,5	4	7,1	1	4,8	34	14,1
Öğretim Teknolojileri	15	11,8	5	13,5	5	8,9	5	23,8	30	12,4
Sınıf Yönetimi	11	8,7	6	16,2	10	17,9	3	14,3	30	12,4

Rehberlik ve Özel Öğretim	8	6,3	5	13,5	5	8,9	2	9,5	20	8,3
Öğretim İlke ve Yöntemleri	6	4,7	4	10,8	6	10,7	1	4,8	17	7,1
Özel Öğretim Yöntemleri	5	3,9	0	0	2	3,6	3	14,3	10	4,1
Eğitim Psikolojisi	3	2,4	2	5,4	5	8,9	0	0	10	4,1
Öğretmenlik Uygulaması	2	1,6	1	2,7	1	1,8	2	9,5	6	2,5
Toplam	127	100	37	100	56	100	21	100	241	100
Ki-Kare Değerleri:						X²: 37,304 p:0,041				

Araştırmaya katılan öğrencilere göre öğretmenlik bilgi ve becerisi ile kendi bilgi ve becerilerine en az katkı sağlayan ders Eğitim Bilimine Giriş dersi olarak saptanmıştır. Bu dersi sırasıyla Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme (%14,1), Öğretim Teknolojileri (%12,4) ve Sınıf Yönetimi (12,4) dersleri takip etmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin 47'si ise ilgili soruyu yanıtlamamışlardır. Detaylı yapılan analizler neticesinde pedagojik formasyon dersleri arasında en az katkı sunduğu düşünülen ders ile öğrencilerin üniversiteleri ve kariyer planlamaları arasında da anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda öğretmen (% 41,7), din görevlisi (%24,3) ve akademisyen (%32,1) olmak isteyen öğrencilere göre en az katkı sunan ders Eğitim Bilimlerine Giriş dersi olarak belirlenirken farklı alanlarda çalışmak isteyen öğrenciler (%23,8) için en az katkı sunan ders Öğretim Teknolojileri olarak belirtilmiştir. [X²(sd=24, n=241)=37,304; p<0,05] Bu durumun görülmesinde kişilerin kariyer planlamasında en az ihtiyaç duyabileceği alana veya öncelik planlamalarını yansıtabileceğine yönelik bir seçim yapmış olabilecekleri yorumunu yapmak mümkündür.

Öğrencilerin üniversiteleri ile ilgili farklılaşmada ise Marmara Üniversitesi ve İstanbul Üniversitesi ilahiyat fakülteleri öğrencilerine göre en az katkı sağlayan ders Eğitim Bilimlerine Giriş dersi iken İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi öğrencilerine göre ise Sınıf Yönetimi dersi olarak tespit edilmiştir. [X²(sd=16, n=241)=29,547; p<0,05] Bu durumun ortaya çıkmasında derslerin fakültelerdeki işleniş şeklinin ve içeriklerinin etkili olabileceğini söylemek mümkündür. Bu derslere yönelik bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

"Teknik konuların yoğunluğunun fazla olduğunu düşünüyorum. Eğitime Giriş dersi gibi (K2), Ölçme ve değerlendirme dersindeki detaylı hesaplamaları gereksiz buluyoruz (K36), Formasyon dersleri formasyona uygun olarak işlenmiyor. Mesela ölçme ve değerlendirme dersi çok uzun bir ders sürecinde işleniyor (K79), Bilgisayar programları kullanımı, yapay zekâ kullanımı gibi teknolojik gelişmelerin takip edilmesi gerektiğini ve bu açıdan eğitimin verilmesi gerektiğini düşünüyorum. (K187)"

6.4 Pedagojik Formasyon Derslerinin Öğretmenlik Becerilerine Katkısı

Pedagojik formasyon derslerinin asıl gayesi öğrencileri öğretmenliğe hazırlamaktır. Bu nedenle bu derslerin öğretmenlik becerilerine ne ölçüde katkı sağladığını tespit edebilmek oldukça önemlidir. Pedagojik formasyon derslerinin öğretmenlik becerilerine katkısını saptayabilmek adına pedagojik formasyon eğitiminde uygulamalı derslerin sağladığı yararı, pedagojik formasyon eğitiminin eğitim teknolojilerini kullanma becerisini, bilgi üretmeye katkısını ölçmeye dair sorular yöneltilmiş ve bu sorulara ek olarak öğrencilerin bu katkıyı bir soru üzerinden derecelendirmeleri istenmiştir.

Tablo 12. Pedagojik Formasyon Eğitiminde Uygulamalı Derslerin Eğitim Becerilerine Katkısına Dair Öğrenci Görüşlerinin Kariyer Planlamasına Göre Dağılımı

	Pedagojik Formasyon Eğitiminde Uygulamalı Derslerin Eğitim Becerilerine Katkısı									
	Kariyer Planlaması								Toplam	
	Öğretmen		Din görevlisi		Akademisyenlik		Diğer			
	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde
Kesinlikle hayır	0	0	0	0	4	5,9	0	0	4	1,4
Hayır	9	6	3	6,8	8	11,8	6	22,2	26	9
Kismen	23	15,4	9	20,5	18	26,5	10	37	60	20,8
Evet	64	43	16	36,4	23	33,8	7	29,6	111	38,5
Kesinlikle evet	53	35,6	16	36,4	15	22,1	3	11,1	87	30,2
Toplam	149	100	44	100	68	100	27	100	288	100
Ki-Kare Değerleri:					X²: 35,430 p:0,000					

Araştırmaya katılan öğrencilerin %89,6'sı pedagojik formasyon eğitiminde uygulamalı derslerin eğitim becerilerine doğrudan veya kısmen olarak katkı sağladığını ifade etmektedir. % 9,4'ü ise katkı sağlamadığını belirtmektedir. Yapılan detaylı analizler neticesinde, pedagojik formasyon eğitiminde uygulamalı derslerin eğitim becerilerini arttırması ile kariyer planlaması arasında anlamlı bir farklılık olduğu gözlemlenmiştir [$X^2(sd=12, n=288)=35,430; p<0,05$]. İlgili soru ile öğrencilerin kariyer planlaması arasında veriler ışığında öğretmen ve din görevlisi olmak isteyen öğrenciler, akademisyen olmak isteyen öğrencilere göre uygulamalı derslerin eğitim becerilerini daha çok geliştirdiğini ifade etmektedirler. Bu durum ileride olmak istedikleri alanın daha akademik olması veya doğrudan sahaya yönelik olmaması ile ortaya çıkmış olabilir. Nitekim öğretmenlikte mezun olan öğrenci, kendisini direkt olarak saha içerisinde bulurken, akademisyen olma yolunda olan birey için ise sahaya yönelik ilerleme süreç içerisinde gerçekleşmektedir. Öğrencilerin pedagojik formasyon eğitiminde uygulamalı derslerin eğitim becerilerine katkısına dair görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“Uygulamalı derslerin öğretmenliğe hazırlık için faydalı olduğunu düşünüyorum (K2), Uygulamalı dersler verimli geçti. Ders için içerik hazırlamada faydalı olduğunu düşünüyorum (K16), Öğretmenlik uygulaması direkt ortamı gördüğümüz için çok faydalı oluyor. Ayrıca eğitimde ölçme değerlendirilmede teorik dersin yanı sıra bunu pratiğe döküp sınav hazırlamak çok faydalı (K24), Öğrencinin sunum yapması yöntemine dayalı dersler, gelecek için “evet yapabilirim.” özgüvenini sağlıyor (K98), Öğretim teknolojileri dersinde sunum hazırlamak, özel öğretim yöntemleri dersinde ders anlatmak eğitici oluyor (K118), Ayrıca eğitimde ölçme değerlendirilmede teorik dersin yanı sıra bunu pratiğe döküp sınav hazırlamak çok faydalı (K24), Öğretmenlik uygulaması dersi olduğu için alana tecrübe edilmesi açısından önemli buluyorum (K85)”

Tablo 13: Pedagojik Formasyon Eğitiminin Eğitim Teknolojileri Kullanma Becerisine Etkisine Dair Öğrenci Görüşleri

Pedagojik Formasyon Eğitiminin Eğitim Teknolojileri Kullanma Becerisine Etkisi	Sayı	%
Kesinlikle hayır	10	3,5
Hayır	34	11,8
Kismen	76	26,4
Evet	115	39,9

Kesinlikle evet	53	18,4
Toplam	288	100

Araştırmaya katılan öğrencilerin %84,7'si pedagojik formasyon eğitiminin, eğitim teknolojisi kullanma becerilerini doğrudan veya kısmen olarak katkı sağladığını ifade etmektedir. %15,3'ü ise pedagojik formasyon eğitiminin, eğitim teknolojileri kullanma becerisine katkı sağlamadığını ifade etmişlerdir.

Detaylı yapılan incelemeler neticesinde pedagojik formasyon eğitiminin, eğitim teknolojilerini kullanma becerilerine katkı sağlaması ile öğrencilerin üniversiteleri [$\chi^2(sd=8, n=288)=8,325; p>0,05$] ve kariyer planlamaları [$\chi^2(sd=12, n=288)=17,774; p>0,05$] arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Genel olarak öğrencilerin pedagojik formasyon eğitiminin, eğitim teknolojilerini kullanma becerilerini arttırdığına dair görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“Bazı uygulamaların kullanılması öğretildi (educaplay gibi) (K197), Günümüz teknolojisi baz alınarak materyal tasarımı dersinin olmasını çok faydalı buldum (K116), Derse uygun materyal hazırlayabilme becerisi kazandırıyor (K171), Dijital ortamda içerik hazırlayabilme becerisinin kazandırılması (K29), Ne tür teknik ve teknolojilerden yararlanıldığını göstermesi (K25)”

Tablo 14. Pedagojik Formasyon Eğitiminin Bilgi Üretme Noktasında Katkısına Dair Öğrenci Görüşlerinin Kariyer Planlamasına Göre Dağılımı

	Pedagojik Formasyon Eğitiminin Bilgi Üretme Noktasında Katkısı									
	Kariyer Planlaması								Toplam	
	Öğretmen		Din görevlisi		Akademisyenlik		Diğer			
Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	
Kesinlikle hayır	0	0	1	2,3	7	10,3	0	0	8	2,8
Hayır	15	10,1	7	15,9	13	19,1	7	25,9	42	14,6
Kısmen	48	32,2	15	34,1	16	23,5	12	44,4	91	31,6
Evet	64	43	15	34,1	25	36,8	7	25,9	111	38,5
Kesinlikle evet	22	14,8	6	13,6	7	10,3	1	3,7	36	12,5
Toplam	149	100	44	100	68	100	27	100	288	100
Ki-Kare Değerleri:	$\chi^2: 31,895$				$p:0,001$					

Araştırmaya katılan öğrencilerin %82,6'sı pedagojik formasyon eğitiminin, bilgi üretme noktasında doğrudan veya kısmen katkı sağladığını ifade etmektedir. %17,4'ü ise pedagojik formasyon dersinin bilgi üretme bağlamında katkı sağlamadığını belirtmektedir. Detaylı yapılan analizler neticesinde pedagojik formasyon eğitiminin, bilgi üretme noktasında katkısı ile öğrencilerin kariyer arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür. [$\chi^2(sd=12, n=288)=31,895; p<0,05$] Bu farklılığa göre öğretmen olmak isteyen öğrencilerin %10,1'i ile din görevlisi olmak isteyen öğrencilerin %18,2'si pedagojik formasyon dersinin bilgi üretme bağlamında katkı sağlamadığını ifade etmişlerdir. Bu oran farklı alanlarda çalışmak isteyen öğrencilerde %25,9'a, akademisyen olmak isteyen öğrencilerde ise %29,4'e yükselmektedir. Bu durumun öğrencilerin

beklentisi ve derse karşı motivasyonlarıyla ilgili olduğunu söylemek mümkündür. Öğrencilerin üniversiteleri ile pedagojik formasyon derslerinin bilgi üretme noktasında katkısı noktasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. [$\chi^2(sd=8, n=288)=10,249$; $p>0,05$] Bu durum fakülteler arasında pedagojik formasyon derslerinin bilgi üretme noktasındaki benzerliğini göstermektedir. Öğrencilerin bu konu hakkındaki bazı görüşleri şu şekildedir:

“Genel olarak öğretmenlik hakkında bir bilgi sahibi olmayı sağlıyor. Heyecan ve merakı yenmeyi sağlıyor (K34), Öğrenciye bir bilgiyi nasıl yaşına göre verebilirim’i öğretiyor, soru hazırlamayı öğrendim (K104)”

Tablo 15. Pedagojik Formasyon Eğitiminin Öğretmenlik Becerisi Kazandırma Noktasında Katkısının Kariyer Planlamasına Göre Dağılımı

	Pedagojik Formasyon Eğitiminin Öğretmenlik Becerisi Kazandırma Noktasında Katkısı									
	Kariyer Planlaması								Toplam	
	Öğretmen		Din görevlisi		Akademisyenlik		Diğer			
	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde
Kesinlikle hayır	0	0	0	0	5	7,5	0	0	5	1,7
Hayır	6	4	2	4,5	4	6	6	22,2	18	6,3
Kısmen	36	24,2	12	27,3	18	26,9	8	29,6	74	25,8
Evet	64	43	18	40,9	30	44,8	11	40,7	123	42,9
Kesinlikle evet	43	28,9	12	27,3	10	14,9	2	7,4	67	23,3
Toplam	149	100	44	100	67	100	27	100	287	100
Ki-Kare Değerleri:	$\chi^2: 36,491$						$p:0,00$			

Araştırmaya katılan öğrencilerinin öğretmenlik becerisi kazandırma noktasında %92’sinin olumlu veya kısmen olumlu görüşte olduklarını; %8’inin olumsuz görüşe sahip olduklarını söylemek mümkündür. Bir öğrenci ise soruya yanıt vermemiştir. Detaylı yapılan analizler neticesinde, pedagojik formasyon derslerinin öğretmenlik becerisi kazandırması ile kariyer planlaması arasında anlamlı bir farklılık söz konusu olduğu görülmekle birlikte [$\chi^2(sd=12, n=287)=36,491$; $p<0,05$] öğrencilerin üniversiteleri ile öğretmenlik becerisi kazandırma noktasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. [$\chi^2(sd=8, n=287)=7,368$; $p>0,05$] Bu durum fakülteler arasında pedagojik formasyon eğitiminin öğretmenlik becerisi kazandırma noktasında bir benzerlik olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin kariyer planlaması ile pedagojik formasyon derslerinin öğretmenlik becerisi kazandırması arasındaki ilişkide öğretmen olmak isteyen öğrencilerin %96’sı, din görevlisi olmak isteyen öğrencilerin %95,5’i, akademisyen olmak isteyen öğrencilerin %86,5’i ve bu meslek grupları dışında çalışmak isteyen öğrencilerin %77,8’i olumlu görüş belirtmişlerdir. [$\chi^2(sd=12, n=287)=36,491$; $p<0,05$] Bu durum öğretmen ve din görevlisi olmak isteyen öğrencilerin benzer özellik barındırmakta olduklarını göstermektedir. Bu konu hakkındaki öğrenci görüşlerinin bazıları şu şekildedir:

“Ayrıca eğitimde ölçme değerlendirilmede teorik dersin yanı sıra bunu pratiğe döküp sınav hazırlamak çok faydalı (K24), Yöntem bilgisi veriyor, Daha donanımlı öğretmen yetiştirmekte yardımcı oluyor (K30), Derse uygun materyal hazırlayabilme becerisi kazandırıyor (K171)”

Tablo 16. Pedagojik Formasyon Derslerinin Öğrenciyi Geliştirmeye Katkısının Öğrencilerin Kariyer Planlamasına Göre Dağılımı

	Pedagojik formasyon eğitiminin kendinizi geliştirmede etkili olduğunu düşünüyor musunuz?									
	Kariyer Planlaması								Toplam	
	Öğretmen		Din görevlisi		Akademisyen		Diğer			
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
Kesinlikle hayır	0	0	0	0	2	2,9	1	3,7	3	1
Hayır	2	1,3	3	6,8	8	11,8	4	14,8	17	5,9
Kısmen	46	30,9	10	22,7	17	25	15	55,6	88	30,6
Evet	61	40,9	14	31,8	26	38,2	5	18,5	106	36,8
Kesinlikle evet	40	26,8	17	38,6	15	22,1	2	7,4	74	25,7
Toplam	149	100	44	100	68	100	27	100	288	100
Ki-Kare Değerleri:	X²: 36,493 p:0,001									

Tabloya bakıldığı zaman, katılımcıların pedagojik formasyon eğitiminin kendilerini geliştirdiği yöndeki kanaatlerinin daha güçlü olduğu görülmektedir. Yapılan analiz neticesinde de öğrencilerin kariyer planlamaları ile pedagojik formasyon eğitiminin gelişime olan katkısına yönelik düşünceleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [$X^2(sd=12, n=287)=36,493; p<0,05$].

Öğrencilerin %63'ü soruya olumlu yanıt verirken %30'u da etkisinin kısmen olduğunu ifade etmektedir. Yalnızca %7'lik bir kısım ise pedagojik formasyon derslerinin kendilerini geliştirmede etkisinin olmadığını dile getirmektedir. Öğrencilerin açık uçlu sorularda da pedagojik formasyon derslerinin kendilerini geliştirdiklerine dair olumlu ifadeler kullandıkları görülmektedir. Bu ifadelerden birkaçı şu şekildedir:

“Hangi alanda ilerlemek istersek isteyelim, başlı başına bireylerle iletişime katkı sağlar. İlahiyatçı eğitim vermeye hazır olmalı her an. Bu yüzden faydalı buluyorum. (K160), Eğitim nasıl olması gerektiğini öğrendiğim ve kendimi geliştirdiğim bir ders oldu. (K168)”

Tablo 17. Öğrencilerin Farklı Alanlarda Pedagojik Formasyon Eğitiminin İşlevselliğine Yönelik Algılarının Kariyer Planlamasına Göre Dağılımı

	İleride Diyanet İşleri Başkanlığı bünyesinde görev alırsanız pedagojik formasyon derslerinin size katkısı olacağını düşünüyor musunuz?									
	Kariyer Planlaması								Toplam	
	Öğretmen		Din görevlisi		Akademisyen		Diğer			
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
Kesinlikle hayır	1	0,7	0	0	3	4,4	2	7,4	6	2,1
Hayır	6	4	0	0	5	7,4	5	18,5	16	5,6
Kısmen	27	18,1	6	13,6	11	16,2	10	37	54	18,8
Evet	54	36,2	20	45,5	31	45,6	6	22,2	111	38,5
Kesinlikle evet	61	40,9	18	40,9	18	26,5	4	14,8	101	35,1
Toplam	149	100	44	100	68	100	27	100	288	100
Ki-Kare Değerleri:	X²: 35,096 p:0,001									

Pedagojik formasyon eğitiminin Diyanet personeli olma durumunda işe yararlılığı hakkındaki görüşler ile öğrencilerin kariyer planlamaları hakkında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. [$X^2(sd=12, n=288)=35,096; p<0,05$]. Bununla birlikte öğrencilerin üniversiteleri arasında yapılan analizde ise Diyanet İşleri Başkanlığında çalışma durumlarında pedagojik formasyon eğitimi alma istekleri ile buldukları üniversite arasında bir farklılığın olmadığı saptanmıştır. [$X^2(sd=8, n=288)=7,744; p>0,05$]

Tablo 18: Pedagojik Formasyon Eğitiminin Kişiy Kazandırdığı Öncelikli Yeterlikler

	Pedagojik formasyon eğitimi, kişiy öncelikle hangi yeterlikleri sağlamaktadır?	
	Sayı	%
Öğretme ve öğrenme sürecini yönetme	191	22,8
Öğrenciy yaklaşım	181	21,7
Kişisel ve mesleki gelişim	109	13,1
Eğitim öğretimi planlama	93	11,2
İletişim ve iş birliği	83	9,9
Ölçme ve değerlendirme	62	7,4
Öğrenme ortamlarını oluşturma	53	6,5
İlahiyat alan eğitimi bilgisi	24	2,9
Mevzuat bilgisi	23	2,8
Milli, manevi ve evrensel değerler	13	1,5
Toplam	832	99,8

“Pedagojik formasyon eğitimi, kişiy öncelikle hangi yeterlikleri sağlamaktadır?” sorusu öğrencilere sorularak 3 şık işaretlemeleri istenmiştir. Verilen cevapların frekans değerleri toplanarak elde edilen veriler incelendiğinde, pedagojik formasyon eğitiminin öğrenciler açısından en çok kazandırdığı yetenek; öğretme ve öğrenme sürecini yönetme ve öğrenciy yaklaşım olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin tüm eğitim süreci boyunca elde ettikleri teorik bilgiyi pratik alana yansıttıkları dersler sayesinde, hangi yeterliklerin sağlandığını görmeleri de kolaylaşmaktadır. Daha önce yapılan çalışmalarda da öğrencilerin fakültede aldıkları genel öğretim bilgilerinin yeterli olduklarını düşündükleri görülmektedir.²⁵

Öğrencilerin açık uçlu sorulara verdikleri cevapların da tablodaki sonucu destekler nitelikte olduğu görülmektedir.

“İnsan psikolojisini anlama açısından faydalı olduğunu düşünüyorum. Davranışlarımızı bu minvalde düzeltebilme, muhataba uygun yaklaşımda bulunabilme imkanına sahip olmuş oluyoruz. (K185), Öğrencilere nasıl davranmam gerektiği hakkında çok yararlı oluyor. (K299), Eğitimin nasıl olması gerektiğini öğrendiğim ve kendimi geliştirdiğim bir ders oldu. (K168)”

minvalindeki cevaplardan öğretme ve öğrenme sürecini yönetme, öğrenciy yaklaşım ile kişisel ve mesleki gelişim alanlarında öğrencilerin kendilerini daha fazla geliştiklerini düşündükleri anlaşılmaktadır.

Tablo 19: Öğrencilerin En Çok Sorun Yaşayacaklarını Düşündükleri Alanlar

	Öğretmen olursanız en çok hangi alanlarda sorun yaşayacağınızı düşünüyorsunuz?	
	Sayı	%
Mevzuat bilgisi	145	18,9

²⁵ Keyifli, “İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Uygulaması ile İlgili Görüşleri”, 53.

Eğitim ğretimi planlama	98	12,7
Öğretme ve öğrenme sürecini yönetme	93	12,1
ğrenme ortamlarını oluşturma	88	11,5
Öğrenciye yaklaşım	67	8,8
lme ve değerlendirme	65	8,5
Alan eğitim bilgisi	55	7,2
İletifim ve iş birliği	54	7
Alan bilgisi	43	5,6
Kişisel ve mesleki gelişim	37	4,8
Milli, manevi ve evrensel değerler	20	2,6
Toplam	771	99,7

“ğretmen olursanız en çok hangi alanlarda sorun yaşayacağınızı düşünüyorsunuz?” sorusu öğrencilere sorularak 3 şık işaretlemeleri istenmiştir. Verilen cevapların frekans değerleri toplanarak elde edilen veriler incelendiğinde öğrencilerin en çok mevzuat bilgisinde sorun yaşayacaklarını düşündükleri görülmektedir. Burada öncelikle öğrencilerin mevzuat bilgisinin ne olduğuna dair bilgilerinin olmaması ya da bilgileri varsa bile bu bilginin kapsamının dar olabileceği ihtimali göz önünde bulundurulmalıdır.

Tartifma ve Sonuç

Eğitim, bir toplumun geleceğini şekillendiren en önemli faktörlerden biri olmakla birlikte nitelikli bir eğitim için öğrencilerin çok boyutlu olarak gelişimlerinin desteklenmesi gerekmektedir. Öğrencinin bilişsel, kişisel, sosyal ve duygusal yönlerinin hassas bir şekilde desteklenmesi ve geliştirilmesi sürecinde ğretmen çok önemli bir konumdur.

ğretmenliği sadece öğrencilere bilgi aktarımından ibaret görmek, eksik ve yanlış bir tutumdur. Öğretmenlik; ğrencilerin bireysel ve sosyal yönden ihtiyaçlarını anlama, yorumlama ile gelişim dönemlerine uygun teknik ve yöntemlerle öğrenme ortamlarını oluşturma sürecidir. Bu nedenle öğretmenlerin alan bilgisine sahip olmaları kadar pedagojik formasyon bilgi ve birikimlerine sahip olmaları da büyük bir öneme haizdir.

Bu alışma, öğretmenliğe kaynaklık eden programlardan birisi olan ilahiyat fakültesi son sınıf öğrencilerinden pedagojik formasyon eğitimi alan ğretmen adayları üzerinde yapılmıştır. Araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Araştırmaya katılan öğrencilerin kariyer planlamalarında %51,7’si ğretmen, %15,4’ din görevlisi, %23,8’i akademisyen olmak ve %9,1’i farklı alanlarda çalışmak istediklerini belirtilmişlerdir. Bu verilerden hareketle örneklem grubunun yarısının ğretmen olmayı hedeflemese de pedagojik formasyon eğitimi aldığı görülmektedir. Bu durumla birlikte öğrencilerin kariyer planlamaları ile cinsiyetleri ve niversiteleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Kız ğrencilerin %58,8’i ve erkek öğrencilerin %34,1’i ğretmen olmak istediğini belirtmiştir. Erkek ğrencilerin en çok istedikleri alan olarak ise akademisyenlik ön plana

çıkılmaktadır. Öğrencilerin üniversiteleri arasındaki ilişkiye bakıldığında Marmara Üniversitesi ve İstanbul Üniversitesi ilahiyat fakültelerindeki katılımcıların büyük bir çoğunluğu öğretmen olmak isterken İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi ilahiyat fakültesindeki katılımcıların büyük bir çoğunluğunun akademisyen olmak istedikleri görülmektedir.

Öğrencilerin kariyer planlamaları ile öğretmen olmak için pedagojik formasyon eğitiminin zorunlu olmasının gerekliliği konusundaki görüşleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Yapılan analiz neticesinde öğretmen olmak isteyen öğrencilerin yaklaşık %89,3'ü, din görevlisi olmak isteyen öğrencilerin %84'ü ve akademisyen olmak isteyen öğrencilerin %77,9'u pedagojik formasyon eğitiminin zorunlu olması gerektiğini düşünmektedir. [χ^2 (sd=12, n=288)=44,225; p<0,05]. Bu doğrultuda öğretmen ve din görevlisi olmak isteyen öğrencilerin pedagojik formasyon eğitiminin gerekliliğini daha çok benimsediklerini söylemek mümkündür. Elde edilen veriler neticesinde, katılımcıların doğrudan eğitim alanında bulunmayı hedefleme durumlarına bağlı olarak pedagojik formasyon eğitiminin zorunluluğuna olan bakış açılarının değiştiği gözlemlenmiştir. Kariyer planlamasında diğer seçeneğini işaretleyen öğrencilerin yaklaşık %50'si pedagojik formasyon eğitiminin zorunlu olması gerektiğini düşünmektedir.

Öğrencilerin pedagojik formasyon eğitimini gönüllü almayı isteme durumları ile kariyer planlamaları arasındaki ilişkiyi tespit etmek için yapılan analizde anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır [χ^2 (sd=12, n=288)=24,551; p<0,05]. Bu doğrultuda, öğretmen ve din görevlisi olmayı hedefleyen öğrencilerin %60'ı, akademisyen olmayı hedefleyen öğrencilerin %55'i ve farklı meslek gruplarında çalışmayı hedefleyen öğrencilerin %40'ı pedagojik formasyon derslerini zorunlu olmasa dahi alacaklarını ifade etmişlerdir. Demirtaş ve Kırbaç'ın yapmış olduğu çalışmada da öğrencilerin pedagojik formasyon eğitimi almadan öğretmen olmaya yönelik görüşleri incelenmiş ve bu çalışmadakine benzer şekilde öğrencilerin çoğunluğunun pedagojik formasyon eğitimini gerekli gördüğü, bazı öğrencilerin ise pedagojik formasyon eğitimi almayan kişilerin de öğretmen olmasını uygun bulduğu görülmektedir.²⁶ Ücretli öğretmenlik yapan kişilerle yapılan benzer bir çalışmada da, katılımcıların hepsinin kendileri pedagojik formasyon eğitimi almadan göreve başladıklarını ancak bunun doğru olmadığını düşündükleri görülmektedir. Bundan dolayı pedagojik formasyon eğitimi tamamlandıktan sonra öğretmenliğe başlanması gerektiğini savunmaktadırlar.²⁷

Pedagojik formasyon eğitimini her ilahiyat öğrencisinin almasının gerekliliğine dair öğrenci görüşlerinin kariyer planlamaları ile ilişkisine bakıldığında yapılan analizlerde anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir [χ^2 (sd=12, n=288)=39,969; p<0,05]. Öğretmen olmayı hedefleyen öğrencilerin %85'i, din görevlisi olmayı hedefleyen öğrencilerin %68'i ve akademisyen olmayı hedefleyen öğrencilerin %65'i her ilahiyat öğrencisinin pedagojik formasyon eğitimi alması gerektiğini düşünmektedir.

Yapılan analiz neticesinde pedagojik formasyon eğitiminin öğretmenlik motivasyonu oluşturması durumu ile öğrencilerin kariyer planlamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır [χ^2 (sd=12, n=288)=41,768; p<0,05]. Katılımcıların yarıdan fazlası, pedagojik formasyon eğitiminin kendilerinde öğretmenlik motivasyonu sağladığını ifade etmiştir. Yalnızca öğretmen olmayı hedefleyen değil, aynı zamanda din görevlisi olmak isteyen katılımcıların da yarıdan fazlasının olumlu beyanda bulunması; pedagojik formasyon eğitiminin öğretmenliğe teşvik ettiğini gösterir niteliktedir. Bununla birlikte örneklem grubunun %25'lik bir kısmı, öğretmenlik motivasyonu oluşturmadığını ifade etmiştir. Bu kısımda en çok akademisyen olmayı hedefleyenler ile başka meslek dallarında çalışmayı hedefleyen öğrencilerin olduğu göz önünde bulundurulduğunda, öğrencilerin kariyer planlamasının verilen eğitime yönelik motivasyonu etkilediği görülmektedir. Daha önce yapılan benzer çalışmalarda da pedagojik formasyon eğitiminin

²⁶ Hasan Demirtaş - Metin Kırbaç, "Pedagojik Formasyon Sertifika Programı Öğrencilerinin Pedagojik Formasyon Eğitimine İlişkin Görüşleri", *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 6/2 (2016), 145.

²⁷ Gülay Dalgıç vd., "Ücretli Öğretmenlerin, Katıldıkları Pedagojik Formasyon Programına İlişkin Deneyimleri", *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi* 11 (2012), 47.

öğretmenlik motivasyonu sağlama konusunda yeterli olduğu görüşü, bu çalışmayı destekler niteliktedir.²⁸ Farklı sonuçların elde edildiği çalışmalar da mevcuttur. Yıldırım, Alpaslan ve Ulubey'in ortak çalışmasında, pedagojik formasyon eğitiminin öğretmenlik motivasyonunu düşürdüğü tespit edilmektedir.²⁹ Ancak zikredilen iki çalışmada da sıkıştırılmış bir pedagojik formasyon eğitiminin verildiği göz önünde bulundurulmalıdır. Bu sebeple daha kesin sonuçlar için daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulduğu görülmektedir.

Öğrencilerin kariyer planlamaları ile pedagojik formasyon derslerine olan ilgileri arasındaki ilişkinin tespiti için yapılan analizde, öğrencilerin pedagojik formasyon derslerine ilgileri ile kariyer planlamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır [$X^2(sd=12, n=288)=40,501; p<0,05$]. Öğretmen olmak isteyen öğrencilerin %53,7'si, din görevlisi olmak isteyen öğrencilerin %52,3'ü ilgili soruya olumlu yanıt verirken, akademisyen olmak isteyenlerde bu oran %35'e düşmüştür.

Öğrencilerin pedagojik formasyon derslerini alma nedenleri ile kariyer planlamaları arasındaki ilişkinin incelendiği analizde anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır [$X^2(sd=12, n=288)=73,494; p<0,05$]. Katılımcıların %40,5'inin öğretmen olma hedefiyle, %35,4'ünün kendini geliştirme amacıyla, %18,6'sının ileride lazım olur düşüncesiyle, %5'inin diğer sebeplerle ve %0,3'ünün arkadaşlarla ortak ders seçmek amacıyla seçmiş oldukları görülmektedir. Daha önce yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir.³⁰ Altun'a ait çalışmada da öğretmenlik mesleğinin sevildiği için tercih ediliyor olduğu ortaya çıkmıştır.³¹ Kiraz ve Dursun'un ele aldıkları çalışmada ise, farklı branşlardan kişilerin olduğu pedagojik formasyon sertifika programındaki katılımcılara neden bu eğitimi aldıkları sorulmaktadır. Katılımcıların genelinde pedagojik formasyon eğitimi öğretmenlik mesleği için aldıkları ve bu sonucun çalışmamızdaki verileri desteklediği görülmektedir.³²

Pedagojik formasyon eğitiminin öğrencilerin yalnızca akademik gelişimlerini değil aynı zamanda kişisel gelişimlerini de destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Öğrencilerin %36'sı kendini geliştirme amacı ile pedagojik formasyon eğitimi aldığını ifade etmektedir. Buradan öğrencilerin yalnızca iş bulmak için değil, aynı zamanda kendilerini geliştirmek için de eğitim aldıkları ve aldıkları eğitimin de bunun için yeterli olduğunu göstermektedir. Açık uçlu sorulara verilen yanıtlar neticesinde ulaşılan bu sonuç, öğrencilerin pedagojik formasyon eğitimi mesleki kazanımın yanında kendilerini hayata hazırlayan bir eğitim olarak gördüklerini göstermektedir.

Öğrencilerin pedagojik formasyon eğitiminin kendilerini hazırladığını düşündükleri alan ile kariyer planlamaları arasında yapılan analizde, anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [$X^2(sd=9, n=288)=29,335; p<0,05$]. Bu analiz neticesinde öğrencilerin büyük bir kısmının (%80) pedagojik formasyon eğitiminin kendilerini hayata hazırladığını düşünmesi dikkate değerdir. Bu durum dersin işleniş şeklinde akademisyenlerin sunmuş olacağı örnekler ve materyaller konusunda zenginleşmeye gitmesinin gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin pedagojik formasyon dersleri içerisinde en çok verim aldıkları dersler sırasıyla Öğretmenlik Uygulaması, Eğitim Psikolojisi ve Sınıf Yönetimi dersleri olmuştur.

²⁸ Ahmet Koç - Umut Kaya, "İmam Hatip Okullarına Öğretmen Yetiştiren 'Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı' Üzerine Bir Araştırma", *Geleceğin İnşasında İmam-Hatip Okulları* (Malatya: İnönü Üniversitesi Yayınevi, 2017), 2/219.

²⁹ Kasım Yıldırım vd., "Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programındaki Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Motivasyonlarının İncelenmesi", *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 19/1 (2019), 434.

³⁰ Koç - Kaya, "İmam Hatip Okullarına Öğretmen Yetiştiren 'Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı' Üzerine Bir Araştırma", 2/215; Hatice Şingir - Zihni Koç, "Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı Öğrencilerinin Programla İlgili Görüşleri: Gazi Eğitim Fakültesi Örneği", *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi* 22/4 (2018), 981.

³¹ Taner Altun, *Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik İnançları, Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları ve Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Antalya: Akdeniz Üniversitesi, Yüksek Lisans, 2015), 102.

³² Zafer Kiraz - Fevzi Dursun, "Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Bu Eğitime İlişkin Algıları", *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 11/3 (2015), 1020.

Literatüre bakıldığında Gün tarafından yapılan çalışmada, öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasına bakış açılarının benzer nitelikte olduğu görülmektedir.³³ Bu durum öğretmenlik uygulamasının pedagojik formasyon eğitimi alan öğrenciler tarafından önemsendiğini ve faydalı bulunduğunu gösterir niteliktedir. Bu durumu destekleyen bir diğer görüş de öğrencilere göre pedagojik formasyon derslerinin geliştirilmesi gereken yönleri arasında Öğretmenlik Uygulaması dersinin süresinin uzatılmasını talep etmeleridir.

Demirtaş ve Kırbaç tarafından yapılmış olan çalışmada, pedagojik formasyon sertifika programı öğrencilerine göre, formasyon eğitimi kapsamında aldıkları en önemli dersler sırasıyla Rehberlik, Eğitim Psikolojisi ve Eğitim Bilimine Giriş dersleridir.³⁴ Bu veriler ışığında faydalanılan en önemli derslerde farklılaşma olduğu görülmektedir. Köybaşı ve Uğurlu tarafından yapılan çalışmada Öğretmenlik Uygulamaları dersine ilişkin öğrenci metaforlarının tamamı olumlu örneklem temaları içermektedir. Bu temaların en öne çıkanları öğretmenlik mesleğine hazırlayıcı olması ve uygulama ağırlıklı oluşudur. Benzer şekilde Eğitim Psikoloji dersine ilişkin tüm metaforlar da olumludur ve öne çıkan temalar da analitik incelemeye dönük olması ile kritik öneme sahip olmasıdır. Sınıf Yönetimi dersine dair metaforların çoğu da olumlu temalardır. Bu derslerin yanında Öğretim Teknolojileri dersine yönelik metaforların da tamamının olumlu olduğu görülmektedir.³⁵ Bu durum örneklem gruplarının, Öğretim Teknolojileri dersinde farklılaşmış olduklarını göstermektedir.

Ecer'in makalesinde, Öğretmenlik Uygulaması dersinin katılımcıların tamamı tarafından gerekli ve önemli görüldüğü saptanmaktadır. İlk kez T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi'nin 2018 yılı Haziran sayısında yer alan, 2021 yılında tekrar vurgulanan ve ilk defa 2022-2023 yılında uygulanan öğretmenlik uygulamasının iki döneme çıkarılması hakkında katılımcılar olumlu geri dönüşlerde bulunmuşlardır. Bu dönüşlerin yanında uygulama okullarının değişmesinin tecrübe açısından katkı sağlayacağı belirtilmektedir.³⁶

Yukarıdaki veriler ışığında öğretmenlik uygulaması dersi teorik ile pratik bilginin sentezlenmesine imkân sunduğu için öğrenciler tarafından uygulama sahasına yönelik ilk adım olarak görülmektedir. Nitekim literatürdeki çalışmalar da bu bulguyu destekler niteliktedir.³⁷

Araştırmaya katılan öğrencilere göre öğretmenlik bilgi ve becerisi ile kendi bilgi ve becerilerine en az katkı sağlayan ders, Eğitim Bilimine Giriş dersi olarak görülmektedir. Bu dersi sırasıyla Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Öğretim Teknolojileri ve Sınıf Yönetimi dersleri takip etmiştir.

Tabloların sonuçlarından hareketle, öğrencilerin teorik ve giriş dersi mahiyetinde olması sebebiyle Eğitim Bilimlerine Giriş dersini belirtmiş olabileceklerini söylemek mümkündür. Nitekim Önen ve Koçak tarafından yapılan çalışmada Eğitim Bilimleri dersini gereksiz ve faydasız bulanların ortalaması da oldukça yüksektir.³⁸ Bu durumun dersin içerik yoğunluğundan kaynaklanabileceği ve bu sebeple dersin geliştirilmesi gerektiği fikrini akla getirmektedir.

Öğrencilerin Ölçme ve Değerlendirme dersine yönelik olumsuz görüş belirtmelerinde, dersin çok detaylı işlenmesi bunun yanında dersin pratik hayattaki karşılığının öğrenciye tam olarak aktarılamaması etkili olabilir. Bu konuda Kaya tarafından yapılan bir çalışmada öğrencilerin Ölçme ve Değerlendirme dersine

³³ Ayşegül Gün, "İlahiyat Alanında Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Gözüyle Din Dersi Öğretmenleri", *Şırnak Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 11/24 (2020), 148.

³⁴ Demirtaş - Kırbaç, "Pedagojik Formasyon Sertifika Programı Öğrencilerinin Pedagojik Formasyon Eğitimine İlişkin Görüşleri", 145.

³⁵ Fatma Köybaşı - Celal Teyyar Uğurlu, "Üniversite Öğrencilerinin Pedagojik Formasyon Derslerine Yönelik Geliştirdikleri Metaforlar", *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 46 (2018), 213-214.

³⁶ "T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi" 84/2729-Ek (Haziran 2018), 2001-2046; "T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi" 84/2767-Ek (Eylül 2021), 1047-1066; Ecer, "İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Uygulaması Dersine İlişkin Beklentileri", 174-175.

³⁷ Celal Gülşen - Hicran Çetin Gündüz, "Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmenlik Uygulamasına Yönelik Görüşleri", *International Journal of Social Sciences and Education Research* 2/3 (2016), 879; Türkan Argon - Meltem A. Kösterelioğlu, "Öğretmenlik Mesleği ve Okul Deneyimi Dersleri", *Millî Eğitim Dergisi* 40/186 (2010), 274-275.

³⁸ Canan Koçak - A. Seda Önen, "Öğretmenlik Mesleğinde İlk Adım... Eğitim Bilimlerine Giriş Dersine Yönelik Öğrenci Tutumlarının Belirlenmesi", *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 29/29 (2011), 66.

yönelik olumsuz bir yaklaşım geliştirmedikleri ve derse önem verdikleri ortaya çıkmaktadır. Bu ders hakkında Kaya, akademik konuların ağırlıklı olduğu daha çok akademisyenleri ilgilendiren teorik konuların işlenmesinden ziyade öğrencilerin daha aktif olabilecekleri; öğrencilere sınav kâğıdı hazırlatma ve değerlendirme yapma gibi etkin oldukları ve uygulamaya yönelik ders planlamasının yapılması gerektiğini belirtmektedir.³⁹ Benzer bir görüşü Köybaşı ve Uğurlu'nun çalışmasında da görmek mümkündür.⁴⁰

Sınıf Yönetimi dersinin en az verim alınan üçüncü ders olarak görülmesi dikkat çekicidir. Nitekim Sınıf Yönetimi dersi, öğrencilerin en çok verim aldıkları üçüncü ders olarak da karşımıza çıkmaktadır. Bu durum bazı öğrenciler tarafından Sınıf Yönetimi dersinin çok verimli geçtiği bazı öğrenciler tarafından ise beklenen verimde geçmediğini göstermektedir. Nitekim yukarıda belirtilmiş olan üniversiteler arasındaki farklılaşmada Sınıf Yönetimi dersinin yer alması bu durumu destekler niteliktedir.

Öğretim teknolojileri dersine yönelik olumsuz tutumun gelişmesinde ise dersin işleniş biçiminin ve sınıf mevcutlarının etkili olabileceğini söylemek mümkündür. Nitekim öğrencilerin uygulamaya yönelik dersleri önemseydiği bilinmekle birlikte fiziksel ortam sebebiyle dersin tam olarak istenen verimde işlenemediğine dair görüşler de mevcuttur. Bu konuda alan yazına bakıldığında Alım, derslerin teorik ve pratik ders sürecinin peş peşe yapılabileceğini veya dönemlere ayrılabilceğini belirtmektedir.⁴¹ İliç de dersin teorik bir boyutta olmasının olumsuz bir durum olduğunu ifade etmektedir.⁴² Bu konudaki bir diğer öneri ise derslerde materyalin ve teknolojinin en günceli takip etmesi ve hayat ile iç içeliğin sağlanmasıdır.

Verilerden elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde; pedagojik formasyon eğitiminde öğrencilerin ezbeyp ders geçmeye yarayacak bilgilerden daha ziyade öğretim süreçlerinde aktif olarak kullanabilecekleri yöntemlerle tanışmak istedikleri görülmektedir. Bu nedenle de öğrenciler tarafından uygulamalı dersler teorik derslere kıyasla daha verimli olarak değerlendirilmiştir. Derslerin verimliliğinin artması için de alanında uzman kişilerin özellikle de teknik bilgiler gerektiren Ölçme ve Değerlendirme gibi derslerin alanda ihtisas yapmış kişilerce verilmesi verimliliğin artmasını sağlayabilir.

Öğrencilerin kariyer planlamaları ile pedagojik formasyon eğitiminde uygulamalı derslerin eğitim becerilerine katkısına dair görüşlerinin incelendiği analizde anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir [$X^2(sd=12, n=288)=35, 430; p<0,05$]. Bu doğrultuda öğrencilerin büyük bir kısmı (%89,6), pedagojik formasyon eğitiminde uygulamalı derslerin eğitim becerilerine doğrudan veya kısmen katkı sağladığını ifade etmişlerdir

Öğrenci görüşlerinden hareketle, öğrencilerin uygulama derslerinin doğrudan öğretmenlik bilgi ve becerisine katkı sağladığını ve özgüvenlerini geliştirmekte olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Alan yazına bakıldığında pedagojik formasyon dersleri ile ilgili yaşanan problemlerin başında uygulamaya ve staja yönelik problemlerden bahsedilmektedir. Öğrencilerin en çok tecrübe edindikleri kısım olması hasebiyle, uygulamanın öğretmenlik becerisi açısından önemini gözler önüne sermektedir.⁴³ Bu konuda Ecer tarafından yapılan çalışmada, çalışmaya katılan tüm öğrenciler uygulama dersinin önemli ve gerekli olduğunu belirtmişlerdir.⁴⁴ Bu hususun öğrencilerin teorik öğrenmeleri pratiğe dökme isteğinden geldiğini söylemek mümkündür. Benzer şekilde Kaya, yapmış olduğu çalışmada Ölçme ve Değerlendirme derslerinde sonuç odaklı değil süreç odaklı bir yöntemin takip edilmesi gerektiğini; test ve madde analizleri gibi sadece teknik konulara ağırlık verilmeyip sınav kâğıdı hazırlama, sınav kâğıdını değerlendirme gibi uygulamaların yapılmasını, öğretimin pratik hayata aktarılması gerektiğini belirtmiştir.⁴⁵

³⁹ Umut Kaya, "İlahiyat Öğrencilerinin Ölçme ve Değerlendirme Dersi Tutumları", *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi* 12 (2021), 141-143.

⁴⁰ Köybaşı - Uğurlu, "Üniversite Öğrencilerinin Pedagojik Formasyon Derslerine Yönelik Geliştirdikleri Metaforlar", 213.

⁴¹ Mete Alım, "Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme (ÖTMG) Dersinin Önemi ve Öğretim Sürecine İlişkin Öneriler", *Doğu Coğrafya Dergisi* 12/17 (2011), 258.

⁴² Ulaş İliç, "Öğretmen Adayları İçin Yeni Bir Ders: Öğretim Teknolojileri", *Milli Eğitim Dergisi* 50/230 (2021), 700.

⁴³ Berna Ürün Karahan - Selma Erdağı Toksun, "Eğitim Fakültesi ve Pedagojik Formasyon Gruplarındaki Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının ve Görüşlerinin Değerlendirilmesi", *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi* 7/3 (2018), 1990.

⁴⁴ Ecer, "İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Uygulaması Dersine İlişkin Beklentileri", 175.

⁴⁵ Kaya, "İlahiyat Öğrencilerinin Ölçme ve Değerlendirme Dersi Tutumları", 142.

Pedagojik formasyon eğitiminin eğitim teknolojileri kullanma becerisine etkisi ile öğrencilerin kariyer planlamalarına yönelik yapılan analizde anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir [$X^2(sd=12, n=288)=17,774; p>0,05$]. Araştırmaya katılan öğrencilerin %84,7'si pedagojik formasyon eğitiminin, eğitim teknolojisi kullanma becerilerini doğrudan veya kısmen olarak katkı sağladığını ifade etmiştir.

Alan yazına bakıldığında Demirtaş ve Kırbaç tarafından yapılan araştırmada halihazırda görev yapan öğretmenlerin belirli aralıklarla pedagojik formasyon dersi almasının gerekliliği üzerine bir soru yöneltilmiştir. Öğrencilerin çoğunluğu görev yapan öğretmenlerin de belirli aralıklarla pedagojik formasyon derslerini alması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu görüşü belirtmelerinde çağımızın teknoloji çağı olması, teknolojinin hızla ilerlemesi ve gelişen teknolojiyi eğitim alanında takip etmede pedagojik formasyon derslerinin önemli bir katkısı olabileceği etkili olmuştur.⁴⁶

Koç tarafından yapılan çalışmada, genç öğretmenlerin daha kıdemli öğretmenlere nazaran kendilerini yeni ölçme ve değerlendirme tekniklerini kavrama ve uygulamada; iletişim alanındaki gelişmeleri takip etme konusunda biraz daha yeterli gördükleri belirtilmiştir.⁴⁷ Delen, Şen ve Erdoğan tarafından yapılan çalışmada ise katılımcıların zengin alan bilgisine sahip olmalarının yanında teknolojinin eğitimle birleştirilmesinde sıkıntılar meydana gelmiş olduğu belirtilmiştir. Nitekim günümüzde öğretmenlerin problemi teknolojinin ulaşılabilirliği olmaktan çıkmış, teknolojinin sınıf etkinliklerine uygulanabilirliği olmuştur. Bu nedenle ilgili makalede pedagojik formasyon öğrencilerine eğitim teknolojilerinin kullanımı ile ilgili ek derslerin verilmesi teklif edilmiştir.⁴⁸ Bu çalışmaların yanında Aslan ve Kuzu tarafından yapılan çalışmada içerik geliştirme, etkileşimli nesne geliştirme, problem çözme ve yaratıcılık alt yeterliliklerinde en düşük yeterliliğe sahip branşlar arasında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi alanı yer almıştır. Bu duruma derslerin daha soyut nitelikte olup içeriği doğrudan teknolojiye entegre etmenin emek istediği varsayımını sunmak mümkündür.⁴⁹ Bu sebeple pedagojik formasyon derslerinde teknolojik bilgi ve becerinin üzerinde daha çok durulması ve uygulamalara yer verilmesi oldukça önemlidir.

Pedagojik formasyon eğitiminin bilgi üretme noktasındaki katkısı ile öğrencilerin kariyer planlamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir [$X^2(sd=12, n=288)=31,895; p<0,05$]. Araştırmaya katılan öğrencilerin %82,6'sı pedagojik formasyon eğitiminin, bilgi üretme noktasında doğrudan veya kısmen katkı sağladığını ifade etmekteyken %17,4'ü ise pedagojik formasyon dersinin bilgi üretme bağlamında katkı sağlamadığını belirtmektedir.

Genel olarak pedagojik formasyon derslerinin öğrencilerin öğretme becerilerini geliştirdiğini ve özellikle bu derslerle öğrencilerin interdisipliner bir şekilde düşünmeye başladıklarını söylemek mümkündür.

Pedagojik formasyon eğitiminin öğretmenlik becerisi kazandırma noktasında katkısının kariyer planlamasına göre dağılımında anlamlı bir farklılık tespit edilmiş olup [$X^2(sd=12, n=287)=36,491; p<0,05$] araştırmaya katılan öğrencilerinin öğretmenlik becerisi kazandırma noktasında %92'sinin olumlu veya kısmen olumlu görüşte oldukları; %8'inin olumsuz görüşe sahip oldukları görülmektedir.

Öğretmenlik bilgi ve becerileri konusunda öğrencilerin uygulamaya ve teknolojik alana vurgu yapmış oldukları görülmektedir. Öğrenciler derste öğrenmiş oldukları bilgi ve becerileri, öğretmen olduktan sonra uygulayacaklarını belirtmişlerdir. Bu durumda dikkat çeken noktalardan biri özellikle teknolojik alanda öğrenilen bilginin faydasız olduğunun hiçbir şekilde söylenmemiş oluşudur.

⁴⁶ Demirtaş - Kırbaç, "Pedagojik Formasyon Sertifika Programı Öğrencilerinin Pedagojik Formasyon Eğitimine İlişkin Görüşleri", 149-150.

⁴⁷ Ahmet Koç, "İlahiyat Fakültesi (İlahiyat Lisans Programı) Öğrencilerinin Sorunları ve Beklentileri", *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 25 (2014), 141.

⁴⁸ İbrahim Delen vd., "Türkiye'deki Formasyon Programının İncelenmesi: Öğretmen Adaylarının Teknolojik ve Pedagojik Alan Bilgisi", *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi* 9/2 (2015), 271.

⁴⁹ Ahmet Aslan - Hilal Kuzu, "Teknoloji Destekli Öğretmen Gelişimi Kapsamında Ortaöğretim Öğretmenlerinin Teknolojik Formasyon Yeterlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Van İli Örneği)", *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* 22/85 (2023), 18.

Alan yazına bakıldığında Dalgıç, Doyran ve Vatanartıran tarafından yapılan araştırmada ücretli öğretmenlik yapan katılımcıların, kendileri öncesinde pedagojik formasyon derslerini almamalarına rağmen tamamının pedagojik formasyon dersi almadan öğretmenlik yapmayı yanlış buldukları belirtilmiştir.⁵⁰ Benzer şekilde Demirtaş ve Kırbaç tarafından yapılan araştırmada da katılımcıların çoğunluğu pedagojik formasyon dersi almadan herhangi bir kurumda öğretmenlik yapmayı uygun görmediklerini söylemişlerdir.⁵¹ Bu durum pedagojik formasyon derslerinin eğitim becerilerine sağladığı katkının da bir göstergesidir.

Öğrencilerin kariyer planlamaları ile pedagojik formasyon eğitiminin kendilerini geliştirmedeki katkı oranının incelendiği analizde öğrencilerin %63'ünün soruya olumlu yanıt verirken %30'unun da etkisinin kısmen olduğunu ifade ettiği görülmüştür. Yalnızca %7'lik bir kısım, pedagojik formasyon derslerinin kendilerini geliştirmede etkisinin olmadığını belirtmişlerdir. Bu kanaat daha önce farklı alanlarda yapılan çalışmalarda da benzerlik göstermektedir. Can'ın yaptığı çalışmada fizik, kimya, matematik ve hemşirelik alanındaki öğrencilerin de %60 oranında pedagojik formasyon eğitiminden memnun oldukları gözlemlenmiştir.⁵² Kiraz ve Dursun'un yaptıkları çalışmada da benzer bir sonuç elde edilmiş ve pedagojik formasyon eğitiminin genel olarak kişiyi geliştirdiği düşüncesinin hakim olduğu görülmektedir.⁵³ Yıldırım, Alpaslan ve Ulubey'in birlikte yaptıkları çalışmada da öğretmen adaylarının formasyon programının kendilerini yeniliklere açık olmalarına katkı sağladığını, özgüven ve iletişim becerisi noktasında geliştiklerini belirttiklerine rastlanmaktadır.⁵⁴

Bununla birlikte yapılan benzer bir çalışmada da pedagojik formasyon eğitiminin kişiyi geliştirmeye katkısının olmasının yanı sıra eğitimin süresinden, öğretim üyesinden ya da dersin işlenişinden kaynaklanan farklılaşmaların öğrencilerin eğitimin katkısına olan algısına dair değişiklikler meydana getirdiği saptanmaktadır.⁵⁵ Bundan dolayı çalışmamızda elde edilen %62'lik oranın daha yüksek olabilmesi için zikredilen hususlara dikkat etmek gerekmektedir.

Din görevlisi olarak çalışmayı düşünen öğrencilerin %70'inin pedagojik formasyon derslerinin kendilerini geliştirmede etkili olduğunu belirtirken öğretmen olmak isteyen öğrencilerin ise yaklaşık %68'inin bu soruya olumlu yanıt verdiği görülmektedir. Yükseköğretim kurumunda çalışmayı hedefleyen öğrencilerin de %60'ı eğitimden verim aldığını ifade etmişlerdir. Genele bakıldığında ise örneklem grubundaki öğrencilerin yarısından fazlasının bu eğitimden verim aldığı tespit edilmektedir. Kariyer planlaması farklı olan öğrencilerden oluşan örneklem grubunda memnuniyet oranının yüksek çıkması, öğrencilerin çoğunluğunun pedagojik formasyon eğitimi konusunda olumlu algıları olduğunu ve kendilerini geliştirmede gerekli gördüklerini göstermektedir. Buna göre pedagojik formasyon eğitiminin yalnızca öğretmenliğe değil aynı zamanda insanla iletişim halinde olunan diğer alanlarda da işlevsel olduğu yargısının olduğunu söylemek mümkündür.

Yapılan analizler neticesinde pedagojik formasyon eğitiminin öğrencileri geliştirme düzeyleri ile okudukları üniversite arasında herhangi bir anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. [$X^2(sd=8, n=293)=8,751; p>0,05$] Buna göre genel olarak üniversitelerdeki pedagojik formasyon eğitiminin ortalamasının üstünde bir gelişim sağladığı söylenebilir.

Öğrencilerin pedagojik formasyon eğitiminin Diyanet personeli olma durumunda işe yararlılığı hakkındaki görüşleri ile kariyer planlamaları hakkında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir [$X^2(sd=12, n=288)=35,096; p<0,05$]. Yapılan detaylı analiz sonucunda, örneklem grubunun yaklaşık %72'sinin çalışmak

⁵⁰ Dalgıç vd., "Ücretli Öğretmenlerin, Katıldıkları Pedagojik Formasyon Programına İlişkin Deneyimleri", 47.

⁵¹ Demirtaş - Kırbaç, "Pedagojik Formasyon Sertifika Programı Öğrencilerinin Pedagojik Formasyon Eğitimine İlişkin Görüşleri", 145-146.

⁵² Şendil Can, "Pedagojik Formasyon Programı Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Düşünceleri", *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi* 18/1 (2017), 604.

⁵³ Kiraz - Dursun, "Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Bu Eğitime İlişkin Algıları", 1023.

⁵⁴ Özgür Ulubey - Kasım Yıldırım, "Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programının Öğretmenlik Becerilerinin Gelişimine Katkısının İncelenmesi", *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 14/40 (28 Aralık 2017), 19.

⁵⁵ Dalgıç vd., "Ücretli Öğretmenlerin, Katıldıkları Pedagojik Formasyon Programına İlişkin Deneyimleri", 46.

istedikleri alan fark etmeksizin pedagojik formasyon eğitiminin Diyanet İşleri Başkanlığında çalışsalar da kendilerine katkısı olacağını düşündüğü görülmektedir. Ayrıca hedefi Diyanet İşleri Başkanlığında çalışmak olan öğrencilerin hiçbirinin bu soruya olumsuz yanıt vermemesi önemli bir noktadır. Buradan da anlaşılmaktadır ki genel olarak öğrenciler, pedagojik formasyon eğitimi; yalnızca öğretmen olmayı hedefleyen öğrencilerin değil aynı zamanda din görevlisi olmayı hedefleyenlerin de alması gerektiğini düşünmektedirler.

Pedagojik formasyon eğitiminin kişiye kazandırdığı öncelikli yeterlikler sorusundan elde edilen frekans değerlerinin toplamına göre; pedagojik formasyon eğitiminin öğrenciler açısından kendilerine en çok kazandırdığı yetenek, öğretme ve öğrenme sürecini yönetme ile öğrenciye yaklaşım olarak tespit edilmiştir. Daha önce yapılan çalışmalarda da öğrencilerin fakültede aldıkları genel öğretim bilgilerinin yeterli olduklarını düşündükleri görülmektedir.⁵⁶

Öğretmen olduklarında en çok hangi alanda sorun yaşayacaklarına dair soruya öğrenciler mevzuat bilgisinde zorluk yaşayacaklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte sorun yaşanılacağı düşünülen alanların başlıcaları arasında eğitim öğretimi planlama, öğretme ve öğrenme sürecini yönetme ile öğrenme ortamını oluşturma gelmektedir. Bir önceki tabloda pedagojik formasyon eğitiminin kişiye öncelikli olarak kazandırdığı yeterliklerin başında gelen öğretme ve öğrenme sürecini yönetme, burada bir problem alanı olarak karşımıza çıkmaktadır. Buradan öğrencilerin pedagojik formasyon eğitiminden en çok bu yönde bir yeterlik beklentisi olduğu fakat bu beklentinin yeterince karşılanamadığı sonucuna ulaşılabilir. Bu sebeple pedagojik formasyon eğitiminde, süreç yönetimi üzerinde ivedilikle durulması öğrencilerin ihtiyacını karşılayabilir. Daha önce yapılan çalışmalarda da öğrencilerin, sınıf yönetimini sağlama ile öğretim yöntem ve tekniklerini uygulama konusunda sorun yaşayacaklarını düşündükleri görülmektedir.⁵⁷ Sever ve diğerlerinin yaptığı çalışmada da öğrencilerin sınıf yönetimi ile mesleki beceriler noktasında zorluklar yaşayacaklarını düşündükleri ortaya konulmuştur.⁵⁸ Benzer bir sonucun çalışmamızda yinelenmesi, pedagojik formasyon eğitime dair sorunların benzer olduğu ancak bu konu üzerinde yeterli çalışmanın yapılmadığını göstermektedir.

Yapılan anket çalışmasında açık uçlu sorulara verilen cevaplar neticesinde şu temaların ortaya çıktığı görülmektedir: Öğrenciyi tanıma, anlama ve iletişim kurma, kendini geliştirme, öğretmenliğe hazırlama, ders içerikleri. Öğrenciyi tanıma, anlama ve iletişim kurma noktasında pedagojik formasyon derslerin olumlu etkileri olduğu düşünülmektedir. Ders içerikleri noktasında derslerin daha çok uygulamaya yönelik olması bu soru kapsamında da dile getirilmiştir. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu dersleri çok fazla teorik bulmakta, pratiğe az yer verildiğini düşünmektedir. Derslerde uygulamalı yöntemlerin daha fazla yer almasının öğrenmede daha etkili ve verimli olacağını ifade etmektedirler. Yine az sayıda da olsa bazı öğrenciler ders içeriklerinin gereksiz yoğunlukta olduğunu, bazı tekrarların yer aldığını, güncel hayata dokunan anlatımların olmadığını dile getirmişlerdir. Yine alan dersleri ile zorunlu olarak alınıyor olmasının zamanın yeterliliği ve dönemin yoğunluğu açısından sorunlar oluşturabileceği dile getirilmiştir. Bu doğrultuda çalışmanın verileri ışığında ilahiyat fakültelerinde pedagojik formasyon dersleri ile ilgili şu önerileri yapmak mümkündür:

✓ Katılımcıların en çok verim aldıkları dersin Öğretmenlik Uygulaması dersinin olmasından hareketle öğretmenlik uygulaması dersinin tüm fakültelerde iki dönem olarak işlenmesi noktasında birlik sağlanmalıdır.

✓ Pedagojik formasyon eğitimi verilirken sahada çalışan gönüllü öğretmenlerin derslere katılmasına, deneyimlerini paylaşmalarına imkan sağlanmalıdır. Böylece öğrencilerin, ders aldıkları akademisyenlerin tecrübeleri ve aldıkları öğretmenlik uygulaması dersine ilave olarak ilköğretim ve

⁵⁶ Keyifli, "İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Uygulaması ile İlgili Görüşleri", 53.

⁵⁷ Ayşegül Gün, "Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Mesleki Yeterlik Algıları ve Pedagojik Formasyon Programına İlişkin Görüşleri: Amasya Üniversitesi Örneği", *Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 8 (2017), 146.

⁵⁸ Demet Sever vd., "Problems That Pedagogical Formation Certificate Program Students Think That They Will Encounter in Their Professional Lives", *Anadolu Journal Of Educational Sciences International* 5/2 (10 Kasım 2015), 7.

ortaöğretimde çalışan farklı öğretmenlerin meslekî deneyimlerinden de istifade etmeleri sağlanmış olur. Ayrıca bu yöntemin, dersin işleniş noktasında da akıcı ve ilgi çekici bir deneyim oluşturması beklenebilir.

✓ Öğretmen adayları meslek hayatlarında en çok mevzuat bilgisi noktasında zorluk yaşayacaklarını düşünmektedirler. Bu sebeple pedagojik formasyon derslerinin içeriğine, daha fazla mevzuat bilgisi eklenmesi düşünülebilir. Öğretmenlerin hakları ve sorumlulukları hakkında daha fazla bilgi verilmelidir.

✓ Bu çalışmadan hareketle pedagojik formasyon eğitimi sürecindeki uygulamalı derslerin içeriğine dair, öğrenci ve akademisyen görüşlerine dayanan çalışmaların yapılmasını önermek mümkündür.

✓ Farklı branşlara sahip akademisyenlerin vermiş oldukları pedagojik formasyon derslerinin niteliğinin karşılaştırılması da yeni bir araştırma konusudur.

✓ Formasyon derslerinin verilisinde izlenen son yöntem olan dersler arasında seçmeli olarak alınmasının akademisyenlerin gözüyle nasıl sonuçlar doğurduğu da araştırılması gereken bir konu olduğu görülmüştür. Üniversitelerde izlenen bu yöntemin, alan derslerinin alınabilmesinde bir program daralmasına yol açmış olup olmadığı araştırılması gereken bir konu olarak durmaktadır.

Kaynakça

- Alım, Mete. "Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme (ÖTMG) Dersinin Önemi ve Öğretim Sürecine İlişkin Öneriler". *Doğu Coğrafya Dergisi* 12/17 (2011), 243-262.
- Altun, Taner. *Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik İnançları, Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları ve Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Antalya: Akdeniz Üniversitesi, Yüksek Lisans, 2015.
- Argon, Türkan - Kösterelioglu, Meltem A. "Öğretmenlik Mesleği ve Okul Deneyimi Dersleri". *Milli Eğitim Dergisi* 40/186 (2010), 265-277.
- Aslan, Ahmet - Kazu, Hilal. "Teknoloji Destekli Öğretmen Gelişimi Kapsamında Ortaöğretim Öğretmenlerinin Teknolojik Formasyon Yeterlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Van İli Örneği)". *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* 22/85 (2023), 1-24.
- Aydın, Muhammet Şevki. *Cumhuriyet Döneminde Din Eğitimi Öğretmeni Yetiştirme ve İstihdamı*. İstanbul: Dem Yayınları, 3. Basım, 2016.
- Ayhan, Halis. *Türkiye'de Din Eğitimi*. İstanbul: Dem Yayınları, 3. Basım, 2014.
- Bayraktar, Ahmet. *İlahiyat Eğitiminin Öğrencilerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz Yeterlik İnanç Düzeyleri ve Problem Çözme Becerilerine Katkısı*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Yüksek Lisans, 2014.
- Büyüköztürk, Şener. *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Pegem Akademi Yayıncılık, 2017.
- Can, Şendil. "Pedagojik Formasyon Programı Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Düşünceleri". *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi* 18/1 (2017), 595-611.
- Çapcıoğlu, Fatma - Kızılabdullah, Yıldız. "Uygulama Öğretmeni ve Öğrencilerinin Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Öğretmenlik Uygulaması Sürecine Yönelik Görüşleri". *Dini Araştırmalar* 23/58 (2020), 51-78. <https://doi.org/10.15745/da.797997>
- Çelik, Rahime. "İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Uygulaması Dersine Yönelik Görüşleri". *Uluslararası Yüksek Din Öğretimi Sempozyumu (Akademik ve Sosyal Yönleriyle)*. 2/229-244. Ankara: TDV Yayın Matbaacılık, 1. Basım, 2019.
- Çetinel, Hasan. "Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Uygulaması Dersine Yönelik Beklentileri". *Tasavvur / Tekirdağ İlahiyat Dergisi* 8/2 (2022), 1541-1575. <https://doi.org/10.47424/tasavvur.1182707>
- Dalgıç, Gülay vd. "Ücretli Öğretmenlerin, Katıldıkları Pedagojik Formasyon Programına İlişkin Deneyimleri". *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi* 11 (2012), 39-54.
- Delen, İbrahim vd. "Türkiye'deki Formasyon Programının İncelenmesi: Öğretmen Adaylarının Teknolojik ve Pedagojik Alan Bilgisi". *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi* 9/2 (2015), 252-274.
- Demirtaş, Hasan - Kırbaç, Metin. "Pedagojik Formasyon Sertifika Programı Öğrencilerinin Pedagojik Formasyon Eğitimine İlişkin Görüşleri". *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 6/2 (2016), 138-152.
- Ecer, Münir. "İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Uygulaması Dersine İlişkin Beklentileri". *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 35 (2024), 160-177. <https://doi.org/10.54600/igdirsosbilder.1387964>
- Ev, Halit. *Türkiye'deki Yüksek Din Öğretimi Kurumları Programlarının Öğretmen Yetiştirme Bakımından Değerlendirilmesi*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Doktora, 1999.
- Gülşen, Celal - Gündüz, Hicran Çetin. "Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmenlik Uygulamasına Yönelik Görüşleri". *International Journal of Social Sciences and Education Research* 2/3 (2016), 870-883.
- Gün, Ayşegül. "İlahiyat Alanında Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Gözüyle Din Dersi Öğretmenleri". *Şırnak Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 11/24 (2020), 129-158.
- Gün, Ayşegül. "Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Mesleki Yeterlik Algıları ve Pedagojik Formasyon Programına İlişkin Görüşleri: Amasya Üniversitesi Örneği". *Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 8 (2017), 125-171. <https://doi.org/10.18498/amaufid.325833>

- İlic, Ulaş. "Öğretmen Adayları İçin Yeni Bir Ders: Öğretim Teknolojileri". *Milli Eğitim Dergisi* 50/230 (2021), 689-704.
- Kaya, Mevlüt - Nazıroğlu, Bayramali. "İlahiyat Fakültelerinde Pedagojik Formasyon Derslerinin Tarihi Gelişimi". *Modern Dönemde İlahiyat Eğitimi, Müfredatı ve Yöntem Tartışmaları (Çalıştay)*, 125-141.
- Kaya, Umut. "İlahiyat Öğrencilerinin Ölçme ve Değerlendirme Dersi Tutumları". *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi* 12 (2021), 121-145.
- Kaya, Umut. *Öğrenci Görüşlerine Göre İlahiyat Fakülteleri*. İstanbul: Çamlıca Yayınları, 2020.
- Keyifli, Şükrü. "İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Uygulaması İle İlgili Görüşleri: D.E.Ü İlahiyat Fakültesi Örneği". *Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 52 (2020), 39-65. <https://doi.org/10.21054/deuifd.767893>
- Kiraz, Zafer - Dursun, Fevzi. "Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Bu Eğitime İlişkin Algıları". *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 11/3 (2015), 1008-1028. <https://doi.org/10.17860/efd.37544>
- Koç, Ahmet. "İlahiyat Fakültesi (İlahiyat Lisans Programı) Öğrencilerinin Sorunları ve Beklentileri". *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 25 (2014).
- Koç, Ahmet - Kaya, Umut. "İmam Hatip Okullarına Öğretmen Yetiştiren 'Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı' Üzerine Bir Araştırma". *Geleceğin İnşasında İmam-Hatip Okulları*. 2/209-235. Malatya: İnönü Üniversitesi Yayınevi, 2017.
- Koçak, Canan - Önen, A. Seda. "Öğretmenlik Mesleğinde İlk Adım... Eğitim Bilimlerine Giriş Dersine Yönelik Öğrenci Tutumlarının Belirlenmesi". *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 29/29 (2011), 59-72.
- Köybaşı, Fatma - Uğurlu, Celal Teyyar. "Üniversite Öğrencilerinin Pedagojik Formasyon Derslerine Yönelik Geliştirdikleri Metaforlar". *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 46 (2018), 198-222.
- Nevzat Yaşar Aşıkoğlu. "İlahiyat Fakültelerinin Eğitim Öğretime Katkıları ve Kaliteye Yolculuk". *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 9/1 (2005), 1-9.
- Sever, Demet vd. "Problems That Pedagogical Formation Certificate Program Students Think That They Will Encounter in Their Professional Lives". *Anadolu Journal Of Educational Sciences International* 5/2 (10 Kasım 2015). <https://doi.org/10.18039/ajesi.35496>
- Şingir, Hatice - Koç, Zihni. "Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı Öğrencilerinin Programla İlgili Görüşleri: Gazi Eğitim Fakültesi Örneği". *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi* 22/4 (2018), 971-992.
- Şimşek, Ali. "Araştırma Modelleri". *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. 215. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 2018.
- Şimşek, Hasan - Yıldırım, Ali. *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık, 12. Basım, 2021.
- Uçar, Recep. "İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Profili, Akademik Eğilimleri ve Aldıkları Eğitime İlişkin Memnuniyet Algıları (İnönü Üniversitesi Örneği)". *İnönü Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 8/2 (2017), 105-178.
- Ulubey, Özgür - Yıldırım, Kasım. "Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programının Öğretmenlik Becerilerinin Gelişimine Katkısının İncelenmesi". *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 14/40 (28 Aralık 2017), 1-30.
- Ürün Karahan, Berna - Erdağı Toksun, Selma. "Eğitim Fakültesi ve Pedagojik Formasyon Gruplarındaki Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının ve Görüşlerinin Değerlendirilmesi". *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi* 7/3 (2018), 1976-1994.
- Yıldırım, Kasım vd. "Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programındaki Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Motivasyonlarının İncelenmesi". *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 19/1 (2019), 428-439. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2019.19.43815-455882>
- İlahiyat Formasyon Programları*. T.C. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı, 2017.

- "İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi - İlahiyat (202210329) | YÖK Lisans Atlası". 17 Mayıs 2024. Erişim 17 Mayıs 2024. <https://yokatlas.yok.gov.tr/2021/lisans.php?y=202210329>
- "İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi - İlahiyat (202210329) | YÖK Lisans Atlası". 17 Mayıs 2024. Erişim 17 Mayıs 2024. <https://yokatlas.yok.gov.tr/2022/lisans.php?y=202210329>
- "İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi - İlahiyat (202210329) | YÖK Lisans Atlası". 17 Mayıs 2024. Erişim 17 Mayıs 2024. <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans.php?y=202210329>
- "İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi - İlahiyat (202210330) | YÖK Lisans Atlası". 17 Mayıs 2024. Erişim 17 Mayıs 2024. <https://yokatlas.yok.gov.tr/2021/lisans.php?y=202210330>
- "İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi - İlahiyat (202210330) | YÖK Lisans Atlası". 17 Mayıs 2024. Erişim 17 Mayıs 2024. <https://yokatlas.yok.gov.tr/2022/lisans.php?y=202210330>
- "İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi - İlahiyat (202210330) | YÖK Lisans Atlası". 17 Mayıs 2024. Erişim 17 Mayıs 2024. <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans.php?y=202210330>
- "İstanbul Üniversitesi - İlahiyat (105611262) | YÖK Lisans Atlası". 17 Mayıs 2024. Erişim 17 Mayıs 2024. <https://yokatlas.yok.gov.tr/2021/lisans.php?y=105611262>
- "İstanbul Üniversitesi - İlahiyat (105611262) | YÖK Lisans Atlası". 17 Mayıs 2024. Erişim 17 Mayıs 2024. <https://yokatlas.yok.gov.tr/2022/lisans.php?y=105611262>
- "İstanbul Üniversitesi - İlahiyat (105611262) | YÖK Lisans Atlası". 17 Mayıs 2024. Erişim 17 Mayıs 2024. <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans.php?y=105611262>
- "Marmara Üniversitesi - İlahiyat (107210465) | YÖK Lisans Atlası". 17 Mayıs 2024. Erişim 17 Mayıs 2024. <https://yokatlas.yok.gov.tr/2019/lisans.php?y=107210465>
- "Marmara Üniversitesi - İlahiyat (107210465) | YÖK Lisans Atlası". 17 Mayıs 2024. Erişim 17 Mayıs 2024. <https://yokatlas.yok.gov.tr/2020/lisans.php?y=107210465>
- "Marmara Üniversitesi - İlahiyat (107210465) | YÖK Lisans Atlası". 17 Mayıs 2024. Erişim 17 Mayıs 2024. <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans.php?y=107210465>
- "Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi" 42/2021 (1979).
- "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Öğretmen Olarak Atanacakların Atamalarına Esas Olan Alanlar ile Mezun Oldukları Yükseköğretim Programları ve Aylık Karşılığı Okutacakları Derslere İlişkin Esaslar". Milli Eğitim Bakanlığı. Erişim 24 Aralık 2024. https://personel.meb.gov.tr/upload/Kimler_ogretmen_olur.pdf
- Millî Eğitim Temel Kanunu, Millî Eğitim Temel Kanunu. 1739 3 (1973).
- Millî Eğitim Temel Kanunu, Millî Eğitim Temel Kanunu. 1739 (14 Haziran 1973).
- Pedagojik Formasyona Yönelik Bilgilendirme*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu, 2023.
- "T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi" 84/2729-Ek (Haziran 2018), 2001-2046.
- "T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi" 84/2767-Ek (Eylül 2021), 1047-1066.

Başvuru: 14.10.2024

Kabul: 09.12.2024

OnlineFirst: 31.12.2024

DOI: 10.37344/talim.2024.60

Copyright @ 2024 • ÖNDER

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/talim>

e-ISSN: 2630-5887

Aralık 2024 • 8(2) • 156-180

Din Eğitimi ve Din Dili İlişkisi Bağlamında Netleştirilmesi Gereken Bir Kavram: Hermenötik*

Sıdıka Nur Parlak¹, Emine Keskiner²

Öz

Sosyo-kültürel, ekonomik, politik, teknolojik gelişmeler ile nesiller arası farklılaşma eğitim paradigmlarında kırılmaları/değişiklikleri beraberinde getirmektedir. Dinin geçmişini, bugününü ve geleceğini anlamaya yönelik çalışmalar din eğitimi yaklaşımlarında farklı pencereler açmaktadır. Din eğitimi bilimi hem eğitime hem de dine/insana dair gelişmeleri iki yönlü ve insan merkezli yönetmek durumundadır. Dinin yaşamla iç içe ortak iyiye yöneltmesi, insanın "insan oluşunu/fitratını" kavraması, kendini bilmesi, nasıl anladığını fark etmesi, sürekli daha iyi için çabalaması ve dönüşmesi; böylelikle anlamlı bir yaşam sürerek kendine/topluma faydalı olması yönünde desteklenmesi din eğitiminin -Batı'da ve ülkemizde- geldiği noktayı kısmen özetlemektedir. Din hakkında öğrenmenin tek başına eksik kaldığı noktaların dinden öğrenme yaklaşımı ile zenginleştirilmesi; din okuryazarlığı, keşif, diyalojik süreç, düşünme, anlama ve yansıtmanın öncelenmesi söz konusu olmuştur. Yaşamı, geleneğin ön bilgileriyle zamanı yaklaştırarak anlamak için oluşturulmak istenen felsefi zeminde hermenötik kavramı karşımıza çıkmaktadır. Felsefi hermenötüğün eğitim hermenötüğüne dönüşümünü ve din eğitimine yansımaları konuşurken daha iyi bir projeksiyon sağlamak amacıyla bu çalışma planlanmıştır. Nitel/doküman analizi yöntemiyle ilerleyen araştırmada ilk olarak hermenötüğün tarihine yer verilmiştir. Sosyal bilimler, eğitim bilimleri ve ardından din eğitimi bilimi için neye karşılık geldiği belirlenmeye çalışılmıştır. Felsefi temelde hermenötik ve din dili olan bazı yaklaşımlar çerçevesinde hermenötüğün eğitimde ve din eğitiminde kullanımının "eğitim hermenötüğü" olarak ele alınmasının imkân dahilinde olduğu görülmüştür. Dil, düşünce, anlama ve yorum ilişkisinin din eğitimi bağlamında, hermenötüğün felsefi temelleriyle incelenmesinin çağdaş yaklaşımların pratiğinde daha somut ve tutarlı sonuçlar için hareket noktası olacağı sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler

Din Eğitimi Bilimi, Din Öğretimi, Hermenötik, Felsefi Hermenötik, Din Dili

A Concept Requiring Clarification in the Context of Religious Education and Religious Language: Hermeneutics

* Bu makale Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı Din Eğitimi Bilim Dalında hazırlanmakta olan "Din Eğitimi Bilimi Bağlamında Hermenötik ve Din Dili Tartışmaları" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

¹ Sorumlu Yazar: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı, Din Eğitimi Bilim Dalı Doktora Öğrencisi E-posta: sparlak@marun.edu.tr ORCID: 0000-0002-4679-4462

² Yazar: Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Din Eğitimi Anabilim Dalı Öğretim Üyesi, E-Posta: eminekeskiner@gmail.com ORCID: 0000-0003-1647-2857

Abstract

Socio-cultural, economic, political, and technological developments, as well as generational differentiation, bring about shifts in educational paradigms. Studies aimed at understanding the past, present and future of religion open up different perspectives in religious education studies. The science of religious education needs to manage developments concerning both education and religion/humanity in a dual and human-centered way. The orientation of religion towards the common good intertwined with life, helping people to understand their "humanity/nature", to know themselves, to realize how they understand themselves, to constantly strive for the better and to transform themselves in order to live a meaningful life and to be useful to themselves/public sphere. This partially summarizes the the current state of religious education in the West and in our country. The approach of learning from religion enriches what is lacking in learning about religion; religious literacy, exploration, dialogical process, understanding and reflection, and thinking have been prioritized. The concept of hermeneutics appears on the philosophical basis that is intended to be created in order to understand life by approximating time with the prior knowledge of tradition. This study was designed to provide a better projection while discussing the transformation of philosophical hermeneutics into educational hermeneutics and its reflection on religious education. In the qualitative/document analysis method, the history of hermeneutics is given first. It was tried to determine what it corresponds to in social sciences, educational sciences and then in the science of religious education. Within the framework of certain approaches that place hermeneutics and religious language on a philosophical basis, it has been observed that the application of hermeneutics in education and religious education can be considered as 'educational hermeneutics.'. The relationship between language, thought, understanding, and interpretation in the context of religious education, examined through the philosophical foundations of hermeneutics, is concluded to serve as a starting point for more concrete and consistent results in the practice of contemporary approaches.

Keywords

Religious Education Studies, Religious Education, Hermeneutics,
Philosophical Hermeneutics, Religious Language

مفهوم يحتاج إلى توضيح في سياق التربية الدينية واللغة الدينية: الهرمنيوطيقا

ملخص

التطورات الاجتماعية-الثقافية، الاقتصادية، السياسية، والتكنولوجية، بالإضافة إلى التمايز بين الأجيال، تؤدي إلى تحولات في النماذج التعليمية. الدراسات التي تهدف إلى فهم الماضي والحاضر والمستقبل للدين تفتح آفاقاً مختلفة في دراسات التربية الدينية. يجب على علم التربية الدينية إدارة التطورات المتعلقة بكل من التعليم والدين/الإنسانية بطريقة مزدوجة و متمركزة حول الإنسان. توجه الدين نحو الخير العام المتشابك مع الحياة، ومساعدة الناس على فهم "إنسانيتهم/طبيعتهم"، ومعرفة أنفسهم، وإدراك كيفية فهمهم لأنفسهم، والسعي الدائم نحو الأفضل وتحويل أنفسهم من أجل عيش حياة ذات معنى ويكونوا مفيدين لأنفسهم/للمجال العام. يلخص هذا جزئياً الوضع الحالي للتربية الدينية في الغرب وفي بلدنا. يُثري نهج التعلم من الدين ما هو ناقص في التعلم عن الدين؛ حيث تم إعطاء الأولوية للمعرفة الدينية، والاستكشاف، والعملية الحوارية، والفهم والتأمل، والتفكير. يظهر مفهوم الهرمنيوطيقا على الأساس الفلسفي الذي يهدف إلى فهم الحياة من خلال تقريب الزمن بالمعرفة السابقة للتقليد. تم تصميم هذه الدراسة لتوفير إسقاط أفضل، مع مناقشة تحول الهرمنيوطيقا الفلسفية إلى الهرمنيوطيقا التربوية وانعكاسها على التربية الدينية. في طريقة التحليل النوعي/تحليل الوثائق، تم إعطاء لمحة عن تاريخ الهرمنيوطيقا أولاً. وتم محاولة تحديد ما يمثله في العلوم الاجتماعية وعلوم التربية ومن ثم في علم التربية الدينية. في إطار بعض المناهج التي تستند إلى الهرمنيوطيقا واللغة الدينية على أساس فلسفي، تم ملاحظة أن تطبيق الهرمنيوطيقا في التعليم والتربية الدينية يمكن اعتباره "الهرمنيوطيقا التربوية". لقد خلص إلى أن العلاقة بين اللغة، والفكر، والفهم، والتأويل في سياق التربية الدينية، التي تمت دراستها من خلال الأسس الفلسفية للهرمنيوطيقا، تخدم كنقطة انطلاق لنتائج أكثر وضوحاً واتساقاً في ممارسة المناهج الحديثة

الكلمات المفتاحية

التربية الدينية، لغة الدين، الهرمنيوطيقا الفلسفية، الهرمنيوطيقا، علم تعليم الدين

Giriş

İnsanlık tarihinde coğrafi, siyasi, toplumsal, dini, ekonomik, kültürel ve politik vb. değişimlere bağlı olarak eğitim tarihimiz de şekillenmiştir. Eğitimin çıkış noktası da varış noktası da insan olduğu için insana tesir eden her değişme/gelişme eğitimi felsefesinden pratiğine kadar etkilemektedir. Düne bakıp bugünü anlayarak geleceği öngörmeye çalışmak genel itibarıyla uygun bir yaklaşım olarak kabul edilebilirken değişim hızının artması daha fazlasını gerekli kılmaktadır. İçinde bulunduğumuz yüzyılın çok yönlü bir kırılma ve ardından paradigma değişimini getirdiği/getireceği düşünülmektedir. Her bakımdan hız çağı olarak niteleyebileceğimiz günümüzde, değişim Batı’da, Doğu’da, şehirde, köyde fark etmeksizin her alanda ve her yerde etkili olmakta, yeni ihtiyaçlar şekillenmekte, bu ihtiyaçlara bağlı yeni becerilerin kazanımı beklenmektedir.³

Küreselleşme/yerelleşme/küyerelleşmenin toplumların değerlerini ve dinini etkilemesi ve dünyayı tek bir mekâna doğru dönüştürmesi⁴; çoğulculuğun çokkültürcülük ve çokkültürlü eğitim gereksinimleriyle eğitim alanına çekilmesi⁵, nesiller arası farklılaşmanın yansımaları⁶ vb. pek çok sebep eğitim politikalarını ve dolayısıyla din eğitimi politikalarını şekillendirmektedir. Aydınlanma, modernizm, postmodernizm, sekülerizm, post sekülerizm, hümanizm, post hümanizm, transhümanizm vb. felsefi-kültürel hareketin insana, topluma, eğitim felsefelerine ve dolayısıyla din eğitimine etkisi pek çok soruyu da beraberinde getirmiştir/getirmektedir. Bununla beraber, dinin geleceğinin çok yönlü düşünülmesi gerekliliği, dinin sınırlarının farklılaşması, ya da kutsalın geri dönüşü⁷ din eğitimi bilimini “nasıl bir din eğitimi” sorusuna zorlamaktadır. Bunun dışında din eğitiminin sadece mevcut sorunlar ya da ortaya çıkacak muhtemel sorularla değil kendine has konularını da keşfetmesi beklenir ki bu alan din eğitiminin bilimselleşmesiyle oluşmuştur.⁸

Din, antik çağdan günümüze gerek bireyin formasyonunda gerekse toplumun düzeninde söz sahibi olmuştur. Hristiyanlığa miras kalan antik yapı milattan sonra birkaç yüzyıl İncil mesajı ve ilmihal öğrenimi zorunluluğunu sürdürmüştür. Sonrasında manastırlar ve orta çağ üniversiteleri ile bu sözlü gelenek devam ettirilmiştir. Orta çağın sonlarına doğru artık okulların ve okul müfredatının gündeme gelmesiyle din eğitiminin daha sistemli bir hale geldiği ifade edilebilir. Avrupa’da bu süreç uzun bir süre yine kilise kontrollü şekilde doktriner bir formda devam etmiştir. Birleşik krallıkta 1944 yılında yürürlüğe koyulan Butler Eğitim Yasası ile uzlaşmış bir öğretim programının -yine Hristiyanlık temelli olmak üzere- yürürlüğe koyulması önemli bir adım olarak bilinmektedir. Süreç içerisinde din eğitimi sadece bilgi aktaran bir süreçten, kişinin maneviyatını keşfetmesine doğru yol almıştır. Doktriner öğretimi temsil eden instruction’dan (aktararak öğretim) ya da nurture’dan (yetiştirme) education’a (eğitim) evrilmiştir.⁹

1960’lı yıllar özellikle İngiltere için din eğitimine dair radikal dönüşümün yaşandığı yıllardır. Ninian Smart ve ekibi tarafından yürütülen projeler neticesinde fenomenolojik bir din eğitimi düşüncesinin temeli atılmış ve çokkültürlü bir toplum için din eğitimi sistematize edilmeye çalışılmıştır. Hristiyanlık ve metin temelli yaklaşımlarda öğrenciyi ve anlam dünyasını sürece katan, diyalojiye önem veren adımlarla din

³ İbrahim Aşlamacı, *21. Yüzyıl Becerileri ve Din Eğitimi Eleştirel Bir Yaklaşım* (İstanbul: DEM, 2023), 11-12.

⁴ Mehmet Bahçekapılı, “Küreselleşme ve Din Eğitimi”, *Din Eğitiminde Ana Konular*, ed. Mehmet Bahçekapılı- Ahmet Ali Çanakçı (Ankara: Eskiye Yayınları, 2021), 156.

⁵ Nurullah Altaş, *Din Eğitimi* (Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2022), 170-178; Bahçekapılı, “Küreselleşme ve Din Eğitimi”, 131.

⁶ Hüseyin Algur, *Nesiller Arası Farklılaşma ve Din Eğitimi* (Ankara: Pegem Akademi, 2022), 127-133.

⁷ Ali Köse, *21. Yüzyılda Dinin Geleceği: Kutsalın Dönüşü* (İstanbul: Timaş Yayınları, 2014), 145; Ali Köse, *Dinin Geleceği* (Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2023), 303.

⁸ Nurullah Altaş- İsmail Arıcı, “Din Eğitiminin Bilimselleşme Süreci”, *Din Eğitimi*, ed. Mustafa Köylü- Nurullah Altaş (İstanbul: Ensar Yayınları, 2017), 70.

⁹ James J. Conroy- Robert A. Davis, “Din Eğitimi”, çev. Nejla Doğan, *Eğitim Felsefesi Kılavuzu*, kitap editörü Richard Bailey vd., editör Hasan Ünder, çeviren Nejla Doğan (Ankara: Pegem Akademi, 2019), 444-450.

eğitiminde yaşama yakınlaştıran yöntemlere¹⁰ yer verilmiştir. Yine felsefi zemininde hermenötik¹¹ olan yorumlayıcı din eğitimi ve yapılandırmacılık bu yıllarda atılan adımlarla şekillenmiştir. Din hakkında öğrenme ve dinden öğrenme yaklaşımlarına seküler ya da hümanist eleştiriler/çözümler öne sürülürken bazı ikilemler oluşmuş, bunlara eleştirel realizmi merkeze alan eleştirel din eğitimi ile cevap verilmeye çalışılmıştır. Düşünmeyi, anlamayı, yaşama yansıtmayı önceleyen pek çok yaklaşımın felsefi arka planında hermenötik yer olsa da eleştirel din eğitimi köklerini daha büyük ölçüde felsefi hermenötiğe, dile ve hakikat arayışına dayandırmaktadır. Dolayısıyla değişmeyen temel dini esaslar merkeze koyulmakta öte yandan dünyanın/insanın maruz kaldığı her yenilik din eğitimi biliminin alanını genişletmektedir. İnsan ve insana dair her şeyi ciddiyetle, sağlam bir felsefi zeminde, eğitimin tüm bileşenlerini dikkate alarak bu geniş alanda incelemek din eğitimi biliminin temel misyonlarından biridir.

Din eğitiminin ülkemizdeki seyri için de çeşitli aşamalardan bahsetmek mümkündür. Medrese geleneğinden okullara geçişle başlayan süreçte, çeşitli siyasi, kültürel, toplumsal gelişmeler neticesinde eğitim programları, öğretmen yetiştirme politikaları, din eğitimi veren kurumların niceliğine/niteliğine kadar pek çok değişim kaçınılmaz olarak yaşanmıştır. Öte yandan dini ve eğitimi kapsayan bir bilim dalının gerekliliği her yönden kendisini hissettirmiştir ki bu da 1980'li yıllarda Din Eğitimi Bilim Dalının kuruluşuyla çözüme kavuşmuştur. Bu yıllardan itibaren okullarda din dersleri tüm kademelerde zorunlu yer almış, felsefi zemini ve öğretim programı Batı'da olduğu gibi değişime/dönüşüme uğramıştır. Süreç içerisinde, *“din eğitimi biliminin hayatın anlamını aramaya çağırarak, bireyin kendisi üzerinde düşünmesini sağlayarak bunu toplumsal bir sorumlulukla özdeşleştirmek, geleneklerle yakından ilgilenmekle beraber farklı yorumları alanının dışında bırakmamak, din eğitimi el yordamından kurtarmak, bilimi ve teknik gelişmeleri imanla özdeşleştirmek, kademelere göre farklılaşmak, teori pratik kombinasyonunu sağlamak, insan bütünlüğünü merkeze alarak bilimler arasında ilişkiye önem vermek olarak sıralanan görevleri”*¹² çok daha belirgin hale gelmiştir. Bunlara anlam merkezli düşünebilmek, ötekini bilerek kendisini daha iyi tanıyabilmek, bireyin dünyadaki varlığını zenginleştirmek gibi üst düzey yorum ve kimlik becerilerine yönelik görevler de eklenmiştir.

Batı'da ve ülkemizde görülen bu değişimlerde büyük ölçüde postmodernizm etkisi de söz konusudur. Postmodernizm, modern topluma yerleşik ve pozitivizme dayalı hiyerarşik, mekanik ve nesnel bilim kurallarını sorgulamış, insanın ve insana dair her şeyin bu kadar keskin sınırlara indirgenemeyeceğini ve gerçekliğin daha karmaşık bir yapıda oluşunu öne sürmüştür. Postmodernist bilim anlayışı, bilimin heterarşik, holografik, belirsiz, karşılıklı nedensel, morfojenetik yapısını öne çıkarmış; insanın/gözlemcinin tarihe ait olarak kendi bakışıyla katılımcı olduğu bir çoğulcu gerçekliğe ve yoruma işaret etmiştir. Dolayısıyla “öğrenme” öncelenmiş, öğrenmede nesnel/davranışçı ve bilişsel kuramlardan öznel/yapılandırmacı kuramlara geçilmiştir.¹³ Öte yandan içinde bulunduğumuz yüzyılın post seküler etkileri de din eğitiminden beklentileri farklılaştırmıştır. 21.yüzyıl için din eğitiminin, din okuryazarlığı kazandırma, ahlak okuryazarlığı kazandırma, sosyal bütünlüşmeye katkı sunma, anlam arayışına katkı sunma, sürdürülebilirliğe katkı sağlama gibi beceri temelli yeterlikler sunması beklenmektedir.¹⁴ Bu yeterliklere dönük öznel kuramların felsefi temellerine bakıldığında varoluşçu dinamikler ve felsefi kavramsal paradigma değişimleri ile hermenötiğin yapı taşları olan yorumun, anlamanın, etkileşimin, eleştirel düşünmenin, deneyimin ve ontolojik gerçekliğin öne çıktığı görülmektedir. Böylelikle romantik hermenötik ve felsefi hermenötik - öncesinde örtük olarak hep olsa da- din eğitiminde bilimsel bağlamda konuşulan kavramlar arasına

¹⁰ Söz konusu yöntemler bu çalışmanın “Din Eğitimi ve Hermenötik” başlığında incelenmiştir.

¹¹ Dünya literatüründe “hermeneutics” olarak kullanılan ve (kökenleriyle ilgili farklı fikirler olmakla beraber) Yunan Mitolojisine dayandırılan bu kavram Türkçe literatürde hermenötik, hermeneutik, hermenöytik, hermenoytik şeklinde çevrilmektedir. Bu çalışmada “hermenötik” tercih edilmiştir.

¹² Beyza Bilgin, *Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi* (Ankara: Gün Yayıncılık, 2001), 29-34.

¹³ Mahmut Zengin, *Din Eğitimi ve Öğretiminde Yapılandırmacı Yaklaşım* (İstanbul: DEM, 2017), 24-29.

¹⁴ Aşlamacı, *21. Yüzyıl Becerileri ve Din Eğitimi Eleştirel Bir Yaklaşım*, 209-233.

girmiştir.¹⁵ Hermenötüğün anlama dayalı düşünme zemininin din dili ile olan bağlantısı, deneyime odaklanan modern din eğitimi yaklaşımları için netleştirilmesi gereken bir husustur. Felsefi hermenötik (özellikle Gadamer) düşünme, anlama ve dil ilişkisini deneyim sınırlarından çıkarmış, daha karmaşık bir örüntüye işaret etmiştir.¹⁶ Dolayısıyla din eğitimi bilimi çerçevesinde -ülkemizde- farklı biçimlerde karşılık bulan din dili kavramını netleştirebilmek için dil, kültür, gelenek, düşünme, anlama, anlatı, gösterge, söylem, eylem gibi pratiklerle doğrudan bağlantılı olan hermenötik kavramını da netleştirmek gerekmektedir.

Yunan Mitolojisinde ve antik dönem felsefesinde hatırı sayılır atıf içermekte olan hermenötik kavramı zaman içerisinde evrilmiştir. Teolojik, edebi, hukuki bir yorumlama sanatı olarak görülen hermenötik pozitivizmin karşısında romantik yaklaşımla insan bilimleri/sosyal bilimler için yöntem olarak önerilmiştir. 20.y.y da ise dili ve anlamayı merkeze alan felsefi hermenötik olarak neredeyse tüm bilimlere ilişkin bir düşünme zemini oluşturmuştur. Felsefi hermenötik dil, düşünme, anlama ve dönüşüme odaklanması ile din eğitimi yaklaşımlarında eğitim hermenötüğüne geçişe imkân vermiştir. Bir bilim dalı olarak din eğitiminin kavramlarının netleştirilmesi bilimselliğinin temeli olarak görülmektedir. Bu temele katkı sağlamak amacıyla planlanan bu çalışmada *Hermenötik nedir? Eğitim Bilimleri ve Din Eğitimi Bilimi için hangi bağlamda kullanılmaktadır? Din Eğitimi yaklaşımlarına zemin olmuş felsefi hermenötüğün eğitim hermenötüğüne dönüşme imkânı ve sınırları nelerdir?* sorularına cevap aranmaktadır. Literatür taramasında hermenötüğün -neredeyse düşünce tarihini kapsayan- kendine has yapısıyla karşılaşılmıştır. Çıkış noktasını bilmeden eğitim alanında geldiği aşamayı anlamak zor olacağı için kuşbakışı tarihi incelendikten sonra çalışmamız felsefi hermenötik/eğitim hermenötüğü bağlamında sınırlandırılmıştır. Kutsal metinleri yorumlama sanatı, yazarın niyeti, öznellik/nesnellik ya da anlamının zamansallığı ve tarihselliği gibi teolojik hermenötüğe yakın başlıklar çalışma kapsamı dışında tutulmuştur.

Din eğitimi bilimi için dil/din dili temel konulardan biri kabul edilmektedir.¹⁷ Ancak yapılan çalışmaların genellikle dilin pratik kullanımı/iletişim dili özelinde kaldığı görülmektedir.¹⁸ Konuyu din felsefesi ve din eğitimi ilişkisi temelinde ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu ilişki bağlamında temel varsaydığımız bir kavram olan hermenötik de bazı çalışmaların içeriğinde anlama, anlatı ve tecrübe/deneyim özelinde ele alınmıştır.¹⁹ Bu makalede ise hermenötik ülkemizde -örgün eğitimde²⁰- kullanılmış ve kullanılmakta olan (yapılandırmacılık, din hakkında öğrenme ve dinden öğrenmeyi merkeze alan din bilimsel yaklaşım gibi) bazı modellerin felsefi temellerinde yer alması ve bir eğitim hermenötüğüne evrilmesi bağlamında kavramsal olarak incelenmiştir. Makale nitel araştırma/literatür inceleme/doküman analizi yöntemiyle ilerlemiştir. Çoğunlukla İngiltere’de yapılan çalışmalar özelinde örnekler verilmiştir. Din eğitimi, felsefi hermenötik/eğitim hermenötüğü ve dil ilişkisi bağlamında tartışılarak yeni araştırma önerileriyle sonuçlandırılmıştır.

¹⁵ Andrew Wright, “Hermeneutics and Religious Understanding Part One: the hermeneutics of modern religious education”, *Journal of Beliefs and Values: Studies in Religion & Education* 18/2 (1997), 213.

¹⁶ Andrew Wright, “Hermeneutics and Religious Understanding Part Two: towards a critical theory for religious education”, *Journal of Beliefs & Values: Studies in Religion & Education* 19/1 (1998), 59-61.

¹⁷ Bilgin, *Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi*, 5; Mualla Selçuk, “İlköğretimde Din Dili ve Sembolik Anlatım”, *Din Öğretimi ve Din Hizmetleri Semineri (8-10 Nisan 1988)* (Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 1991), 336-340; Suat Cebeci, “Din Dilinin Mahiyeti ve Kavramsal Uzlaşma Sorunu”, *Değerler Eğitimi Dergisi* 2/5 (2004), 7-21; Mustafa Önder, *Prof.Dr. Beyza Bilgin ve Din Eğitimi Yeni Yöntem Çalışmaları* (Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 1997), 94-96.

¹⁸ Mehmet Bayyığı vd. (ed.), *Din Anlatımında Din Dili Çalışmayı (Cunda Toplantıları 1)* (Balıkesir: Balıkesir Büyükşehir Belediyesi Kültür Yayınları / Eğitim – 2, 2018).

¹⁹ Sultan Gülşen, *Din Eğitimi Açısından “Anlatı”* (İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2023); Hatice Bağcı Fakiöğlü, *Dewey ve Gadamer’in “Tecrübe” Anlayışlarının Din Eğitimi Açısından Felsefi Olarak İncelenmesi* (İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2019); Betül Zengin, *Din eğitiminin bir hedefi olarak anlama (İnsan bütünsel-bağlamsal yaklaşım)* (Ankara: Ankara Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2018).

²⁰ Bu çalışmada, örgün eğitim bağlamında yapılan incelemelerde “Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programları” esas alınmıştır.

Hermetiğin Tanımı, Dünü ve Bugünü

Hermetiğe dair çalışmalar genellikle hermetiğin tanımının zorluğuna ya da çok yönlülüğüne atıf yaparak başlar. Sanat mı, yöntem mi, bilim mi yoksa felsefenin felsefesi mi tartışmaları da bunlara eklenir. Basitçe tanımlanamıyor olması hermetiğin anlaşılma zorluğundan değil kendine has evrimsel yapısından²¹ kaynaklanmaktadır. Ayrıca hermetiğin temelinde dil, düşünme, anlama, yorum olması insana dair her disiplin özelinde çok boyutlu çalışılmasını ve sınırlandırılmasını gerekli kılmaktadır.

Hermetiği konu alan eserlerde -teolojik, antik, felsefi, hukuk, sanat, sosyal bilimler, filoloji vb. özel bir alanı konu edinmediyse- kronoloji ya da görüş yakınlığı dikkate alınarak çeşitli bölümlemeler yapılmıştır. Örneğin Türkçe’de hermetiğe dair çalışmalara referans olmuş bazı çalıřmalar²² Josef Bleicher’in “Contemporary Hermeneutics” isimli çalışmasındaki tasnifi kullanmıştır. Bu tasnif hermetik teori, hermetik felsefe, eleştirel hermetik olarak üçe ayrılmaktadır.²³ Felsefi hermetik konusunda büyük ölçüde Gadamer’i takip eden Jean Grondin, hermetiğin kaynağını, tarihçesini ve şekillenini konu edinen eserinde felsefi yaklaşım ve konu merkezli bir tasnife yer vermiş, metafizikten hermetiğe doğru bir harita çizerek etkili olan isimler çerçevesinde sıralama yapmıştır.²⁴ Başka bir çalışmasında ise konuyu kronolojik bir yaklaşımla incelemiştir.²⁵ Hermetik tarihine araştırma problemimiz çerçevesinde bakıldığında üç başlık çıkarılmıştır: (i) Antik hermetik ve teoloji temelli hermetik (16-17.y. y’a kadar) (ii) Modern Hermetik: Aydınlanma sonrası romantik akım etkisiyle şekillenen (Schleiermacher ve sonrası 18-19.y.y) (iii) Felsefi Hermetik: Heidegger/Gadamer etkisinde hermetik (20.y.y sonrası) Bu bölümde bu tasnif dikkate alınarak hermetiğin kısa tarihçesi ve süreç içerisinde kazandığı/evrildiği anlamlara yer verilerek genel bir hermetik tanımına ulaşılmaya çalışılacaktır.

Kökenleri çoğunlukla antik döneme dayandırılan hermetiğin, Yunan Mitolojisinde yer alan Hermes’in “hermeneuein/ifade etmek, açıklamak, tercüme etmek” göreviyle bağlantılı olarak türediği düşünölmektedir. Hermes bu yolla tanrıların dilden bağımsız dünyası ile insanların dille mümkün dünyası arasında bağlantı kurmaktadır. Hermes her zaman bilinen ve bilinmeyen sınırındadır ve bilinmeyen için yeni yollar açar. Onun bu işşası hakikat değeri taşımaktadır. Bu antik dönem kullanımı için hermetik yorumlamak, tercüme etmek yönünde şekillenmiş bir sanat özelliği taşımaktadır.²⁶ Romalılar döneminde ise hermetik/hermenia “elocutio” (düşüncenin ifadesi) olarak tanımlanmıştır. Bu yaklaşımlara bakıldığında hermetik, tefsir metodolojisine daha yakın bir kavram gibi görünmektedir.²⁷ Antik dönem hermetik tanımlamaları bugünün epistemolojik bilinci içerisinde artık yaşamamaktadır.²⁸ Ayrıca Hermes’le olan bağlantının sadece okunuş benzerliği olduğunu düşünönen, hermetiğin “dil, konuşmak ve söylemek”le bağlantılı olduğunu ifade eden filologlar da olmuştur.²⁹

Platon ve Aristo’da hermetiğin daha çok anlama/dil ve ahlak üzerine temellendirildiği düşünölmektedir.³⁰ Platon ve Aristo’nun dil ve tarihe dayalı bir yorum teorisi geliştirmemiş olsalar da dil ve anlamaya dair öncüller oluşturdukları kabul edilmektedir. Kastedilen anlamı belirlemek üzere “hermeneutike” sözcüğüne Platon’un eserlerinde (Epinomis-975c, Politikos-260d) rastlanmaktadır.³¹ Ancak Gadamer’in hermetik görüşlerinde Platon diyalektiğini açıkça görmek mümkündür. Bu nedenle felsefi

²¹ Vefa Taşdelen, *Hermeneutiğin Evrimi: “Kesitler”*. (Ankara: Hece Yayınları, 2008).

²² Yasin Aktay, *Önce Söz Vardı Felsefe, İlahiyat ve Sosyolojide Hermetik* (İstanbul: Vadi Yayınları, 2024).

²³ Josef Bleicher, *Contemporary hermeneutics Hermeneutics as method philosophy and critique* (London, Boston and Henley: Routledge & Kegan Paul, 1980).

²⁴ Jean Grondin, *Sources of Hermeneutics* (New York: State University of New York Press, 1995).

²⁵ Jean Grondin, “Hermeneutik”, çev. Kaan H. Ökten, *Cogito* 89 (2017), 7-41.

²⁶ Burhanettin Tatar, *Din, İlim ve Sanatta Hermetik* (İstanbul: İSAM Yayınları, 2014), 7-9; Zeki Özcan, *Teolojik Hermetik* (Ketebe Yayınevi, 2022), 31-37.

²⁷ Burhanettin Tatar, *3 Derste Hermetik* (İstanbul: Vadi Yayınları, 2021), 29.

²⁸ Hans Georg Gadamer, “Hermeneutik”, çev. Doğan Özlem, *Hermeneutik Üzerine Yazılar* (İstanbul: İnkılâp Yayınevi, 2003), 14.

²⁹ Karl Kerényi, *Griechische Grundbegriffe* (Zuerich: Rhein-verlag, 1964), 47; Zekirija Sejdini, *Hermeneutik’in Felsefi Temelleri* (İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2000), 11.

³⁰ Tatar, *3 Derste Hermetik*, 10-11.

³¹ Grondin, “Hermeneutik”, 9.

hermenötiğin temel dinamiklerini Platon'da aramak uygun bir yaklaşımdır.³² Aristoteles'in Peri Hermenias (Yorum üzerine) eserinde hermenias'ın kullanımı, konuşmak ve düşünmek arasındaki bağa odaklanan, olumlu ve olumsuz önermelerin yapısı ve logos'a dair araştırmaları içeren mantıksal bir gramer türüne daırdır. Onun hermenötikle olan bağlantısına ahlak ve anlamaya yönelik fikirlerinde rastlamak mümkündür.³³ Platon ve Aristo'yu bu anlamda felsefi hermenötik için çıkış noktası olarak düşünmek yanlış bir yaklaşım olmaz. Öte yandan hermenötik tarihini antik dönem için daha öne taşıyarak Sokrates'in diskurunda yer alan hakikat ve anlam arayışına dayandıran çalışmalar olduğunu eklemek gerekir.³⁴

Sonraki dönemlerde Stoacıların alegorik yorum geleneği İskenderiyeli Philon'un eserlerine yansımıştır. Philon, kutsal metinler üzerinden bir yorumlama geleneği kurma teşebbüsü ile hermenötik tarihinde adından bahsettirmektedir. Erken dönem Hıristiyanlık ve orta çağda hermenötik, alegori temelli bir yorumlama çabası olarak yer almaktadır. Reform hareketleri, hümanizm ve aydınlanma ile retorik temelli bir hermenötiğe evrilmiş, bunu 17.yy. romantik/modern hermenötik olarak ele alınabilen gelişmeler takip etmiştir.³⁵

Literatürde, hermenötik kavramını yorumlama yöntemi ve anlama bağlamında kullanan ilk isim olarak çoğunlukla Teolog Johan Conrad Dannhauer (1603-1666) geçer. O'nun 1654 tarihli "Kutsal Metinlerin Açıklanmasının Yöntemi Olarak Kutsal Hermenötik"³⁶ adlı eseri (başlığında hermenötik geçen ilk kitap olarak da bilinir³⁷) ansiklopedi listelerinde sıklıkla karşımıza çıkar ancak 1630 tarihli "İyi Yorumcu Düşüncesi"³⁸ eserinin hermenötiğe daha yakın bir yapıda olduğu düşünülmektedir. Dannhauer'le beraber hermenötiğin evrenselliği gündeme gelmiştir. Ardından Chladinius (1710-1759) ve Meier'in (1718-1777) modern hermenötiğin evrenselleşmesi yönünde etkilerine yer verilmektedir. Aydınlanma dönemi için önemli sayılan bu gelişmelerin aynı zamanda bakış açısı ve açıklama gibi dinamikleri oluşturmasıyla felsefi hermenötiğe doğru kuvvetli bir adım atılmış sayılmaktadır. Bu adımları takip eden pietist yaklaşımın da -romantik hermenötiğe geçişten önce- varlığı hissedilmiştir.³⁹

18. ve 19.yy.'da modern hermenötik **Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher (1768–1834)** fikirleri ile şekillenmiştir. Schleiermacher, dönemin dini ve bilimsel gelişmeleri sonrasında dini bir "duygu" olarak düşünce dünyasının merkezine koymuştur. Teolog olma yönünü aşmış, hermenötiği sosyal bilimlerin merkezine alarak "anlama" üzerine odaklanmıştır. Filolojik bakımdan Friedrich Schlegel'den (1772-1829) etkilenen Schleiermacher hermenötiği epistemolojik olarak yöntemsel tartışma alanına taşımış, fikirleriyle kendisinden sonra pek çok isme ilham vermiştir. Bazı kaynaklarda modern hermenötik tarihi Friedrich Ast (1778-1841)'tan başlatılsa da yazarın psikolojisine dayanan bir anlama teorisi oluşturması bakımından ilk isim olarak Schleiermacher kabul edilmektedir.⁴⁰ Hermenötik, evrensel bir açıklama öğretisi haline getirilerek teolojik daireden çıkarılmış, tüm tarihsel bilimlerin konusu haline getirilmiştir.⁴¹ Bununla beraber, artık yardımcı bir disiplin olmaktan çıkarak yeni bir formla düşünce dünyasında yer almaya başlamıştır.⁴²

³² Sejdini, *Hermeneutik'in Felsefi Temelleri*, 30-31; Hans Georg Gadamer, *Hakikat ve Yöntem*, çev. Hüsamettin Arslan- İsmail Yavuzcan (İstanbul: Paradigma Yayınları, 2023), 605-622.

³³ Gadamer, "Hermeneutik", 15; Tatar, *3 Derste Hermenötik*, 11.

³⁴ Gerard Bruns, *Antik Hermenötik*, çev. İhsan Durdu (İstanbul: Yeni Zamanlar Yayınları, 2001), 59-102.

³⁵ Grondin, "Hermeneutik", 12-22.

³⁶ Johann Conrad Dannhauer, *Hermeneutica sacra, sive Methodus exponendarum S. literarum proposita et vindicata* (sumpt. J. Staedelii, 1654).

³⁷ Grondin, "Hermeneutik", 22.

³⁸ Johann Conrad Dannhauer, *Idea boni interpretis et malitiosi calumniatoris quae obscuritate dispulsa, verum sensum a falso discernere in omnibus auctorum scriptis ac orationibus docet, & plene respondet ad quaestionem unde scis hunc esse sensum non alium?* (Glaserus, 1630).

³⁹ Jean Grondin, *Introduction to Philosophical Hermeneutics*, çev. Joel Weinsheimer (New Haven and London: Yale University Press, 1994), 47-62.

⁴⁰ Michael Forster, "Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, ed. Edward N. Zalta (Metaphysics Research Lab, Stanford University, 2022); Gayle L. Ormiston- Alan D. Schrift (ed.), *The Hermeneutic Tradition: From Ast to Ricoeur* (Albany, NY: State University of New York Press, 1990); Özcan, *Teolojik Hermenötik*, 28.

⁴¹ Gadamer, "Hermeneutik", 17.

⁴² Osman Bilen, *Çağdaş Yorum Bilim Kuramları Romantik, Felsefi, Eleştirel Hermeneutik* (Ankara: Kitâbiyât, 2002), 48-49.

Anlamayı sonsuz bir görev kabul eden Schleiermacher'a göre düşüncenin anlaşılma yolu "dil"dir. O'na göre dil öznel ve nesnel tüm önyargıları bütününde toplamakta ve anlama sürecinin temelini oluşturmaktadır.⁴³

Schleiermacher'a göre anlama hermenötik döngü ile gerçekleşir. Bu döngünün çıkış noktasında yazarın düşünsel dünyasına ulaşabilme hedefi vardır. Aksi halde kelimeler ve cümleler arasında kaybolma tehlikesiyle baş başa kalınır. Bu tehlikeyi bertaraf ederek yazarın düşünsel dünyasına ulaşılabilmesi için diyalojik bir süreç gerekir. Hermenötik döngü yorumu, yorum da anlamayı sağlar. Ancak bu döngü tesadüfi bir süreç olmamalı bir bilim olarak değerlendirilmelidir.⁴⁴ Anlamanın insan psikolojisine bağlı olduğu kabul edilerek teorileştirilmesinin adımları Schleiermacher'la atılmıştır.⁴⁵ Ayrıca *A.Boeckh'in* (1785-1867) insan bilimlerine ait metodolojiye olan ihtiyacı vurgulaması⁴⁶ ve *J.G Droysen'in* (1808-1884) tarihsel bir yöntem şekillendirme çabası⁴⁷ hermenötik tarihi için önemlidir.

Wilhelm Dilthey (1833-1911) Schleiermacher'a göre yazar ile yorumcu arasındaki mesafe nedeniyle yanlış anlamadan sakınma sanatı olan hermenötiği, kaydedilmiş yaşam ifadelerini anlama sanatının öğretisi olarak tanımlar.⁴⁸ Dilthey anlamayı yaşamın kendisine bağlar ve "*insanla tarihsel ve psikolojik açıdan uğraştığını; insanın isteyen, hisseden, planlayan ve amaçlayan bir yönünün olduğunu ve bu doğrultuda bilginin sadece algı tasarımı ve düşünme malzemesiyle oluşup oluşmadığına yönelmek istediğini*" belirtir. Bu bakımdan Dilthey'e göre gerçeklik hakkında bilgimiz yaşamın etkileri ile oluşmaktadır.⁴⁹

Dilthey, tin bilimleri/insan bilimleri⁵⁰ için doğa bilimlerinin pozitivist tavrını kabul etmez ve insana yönelir. O'na göre insan kendi tekiliğini başkaları ile fark eder. Bir bakıma dış işaretlerle içsel gerçeklik sağlanır. Hermenötik, anlama sanatı olarak felsefe mertebesine yükselmiş buradan da tin bilimleri için bir epistemoloji çıkarabilmiştir. Hatta Dilthey, hermenötiği "felsefenin felsefesi" olarak konumlandırmıştır.⁵¹ Dilthey felsefi hermenötiğe dair bir yükseliş göstererek düşünce tarihini çok etkilemiş olsa da -Gadamer'e göre- kendisini çok yormuş ve tarihselliği ve bilimi kuramsal olarak bağdaştıramamıştır.⁵²

M. Heidegger (1889-1976)'in düşünceleri Gadamer'i büyük ölçüde etkilemiş olup felsefi hermenötiğin fikri temelleri üzerinde şekillendirici bir role sahiptir. Heidegger'in varoluşçu fikir dünyasının temelinde "dasein" kavramı yer alır. Heidegger'e göre anlamak daseinin varoluş biçimidir. Dasein zaman içerisinde olduğu gibi dil içerisinde de kendisini gösterir. Ayrıca dil, Heidegger'e göre, bir iletişim aracı değil insan varlığının tamamını ilgilendiren bir ögedir. Anlama da bilişsel bir faaliyetten öte dünyaya ait olma durumudur. Dünyaya ait oluşun nasıllığını sorgulamak ise felsefi hermenötiğin görevidir.⁵³

Heidegger, hermenötiği epistemik bir zemin bulma çabasından çıkarmış, insan bilimlerinin inşa edildiği ontolojik zemini açıklamayla görevlendirmiştir. Zamanı öncelemiş insanın kendi varlığının bilincinde diğer varlıklar arasında yol bulma sanatına dönüştürmüştür. Hermenötiğin ontolojisini konuşurken buradaki ontolojinin epistemolojiden ayrılmayan (düalist olmayan) ve sorduğu sorular itibarıyla sui generis bir yapısı olduğu görülmektedir.⁵⁴

⁴³ Friedrich Schleiermacher, *Hermeneutics: The Handwritten Manuscripts*, ed. Heinz Kimmerle, çev. James Duke- Jack Forstman (Missoula, Montana: Scholars Press for the American Academy of Religion, 1977), 31.

⁴⁴ Atilla Erdemli, "Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher- Felsefe Tarihçisi Gözüyle Bir Tanıtım", *Felsefe Arkivi* 28 (2013), 266-270.

⁴⁵ Özcan, *Teolojik Hermenötik*, 165-166.

⁴⁶ Grondin, "Hermeneutik", 29-30.

⁴⁷ Johann Gustav Droysen, *Grundriss der Historik* (Leipzig: Verlag Von Veit & Comp., 1875), 9.

⁴⁸ Grondin, "Hermeneutik", 32; Tatar, *3 Derste Hermenötik*, 30-32.

⁴⁹ Wilhelm Dilthey, *Hermeneutik ve Tin Bilimleri*, çev. Doğan Özlem (İstanbul: Paradigma Yayınları, 1999), 17-19.

⁵⁰ Hermenötik tarihçesinde "Geisteswissenschaften" olarak gördüğümüz bilimi tam olarak Türkçeleştirmek zordur. İngilizce ve Fransızca karşılığı da olmayan bu kavram Türkçe literatürde tin bilimleri, tinsel bilimler, sosyal bilimler, beşerî bilimler, manevi bilimler, kültür bilimleri, anlam bilimleri gibi karşılık bulmuştur. Bu çalışma için "insan bilimleri" kullanımı tercih edilmiştir.

⁵¹ Dilthey, *Hermeneutik ve Tin Bilimleri*, 85-104.

⁵² Gadamer, "Hermeneutik", 19.

⁵³ Aktay, *Önce Söz Vardı Felsefe, İlahiyat ve Sosyolojide Hermenötik*, 70-73; Bruns, *Antik Hermenötik*, 18; Grondin, "Hermeneutik", 8.

⁵⁴ Tatar, *3 Derste Hermenötik*, 33; Elina Hella- Andrew Wright, "Learning 'about' and 'from' religion: phenomenography, the Variation Theory of Learning and religious education in Finland and the UK", *British Journal of Religious Education* 31/1 (2009), 53-64; David Aldridge, *A Hermeneutics of Religious Education* (London, New York: Bloomsbury Publishing, 2015), 59-63.

Hans-Georg Gadamer (1900-2002) -düşünce dünyasının bir köşesinde Schleiermacher ve Dilthey yer alsa da- Heidegger'in etkisini yok saymaksızın özgün bir hermenötik teori geliştirmiştir. Bugün eğitim hermenötiğine yansıyan argümanların çoğu Gadamer felsefesine dayanmaktadır. Gadamer için hermenötik, yöntem değildir; evrensel anlama sürecinin incelenmesidir. Hermenötiğinin temelinde olan dil, bir araç değildir; bize bir dünya veren aynı zamanda dünyayı kuran varlıktır.⁵⁵ Anlamanın ontolojik yapısını tasvir etmeye çalışan Gadamer felsefi hermenötiğinin de çerçevesini belirlemiştir. Varlığın kendini ifşa yolu dildir. Anlamayı çözebilmek için önce dili anlamak, dili bir varlık olarak keşfetmek gerekmektedir. Gadamer, Schleiermacher gibi yazarın niyetine odaklanmak yerine anlamanın sonucuna yoğunlaşır. Zira Gadamer için önemli olan anlayan kişinin anladığı ile dönüşmesidir.⁵⁶

Gadamer'e göre insan bilimleri için uygun hermenötik, bilimselci ya da tarihselci bir metodoloji gerektirmez. Muhakkak bir metodoloji öne sürülmesi gerekirse bu soru cevap mantığına dayanan bir metodoloji olmalıdır. Yani Gadamer'in hermenötiği diyalojik süreçle ilerler. Gadamer'de hermenötiğinin - Dilthey'in çabası gibi- bir bilim olma endişesi yoktur. Anlama, anlayanın kendine has tasarımlarıyla mümkündür. Bunun için çeşitli yollar vardır ki biri de sanattır. Bu niyetle Gadamer *Hakikat ve Yöntem* isimli eserine sanat tecrübesinden doğan bir şey olarak hakikat sorununu tartışarak başlar. Hakikat sorununu anlam bilimlerindeki anlama kapsamına alır ve epistemolojik sorunları fenomenolojiyle aşmaya çalışır. Son olarak da varlığın sadece dil içerisinde anlaşılabilceği aforizmasıyla tüm anlam arayışını dile dayandırır.⁵⁷

Gadamer'in felsefi hermenötiği -eğitim filozofu olarak bilinirse de- eğitim teorisi için zengin bir altyapı içerir. Grondin'e göre, Gadamer hermenötiği bir eğitim teorisi. Bu teori, öğretme ve öğrenmenin fenomenolojik bir açıklaması olabilir. Gadamer'e göre iyi bir teori pratikten doğar ve öğretene de öğretim döngüsünün içindedir. Bunun için bildung⁵⁸ yaklaşımını ön plana çıkarır. İnsan ufku; sanat, kültür bilim ve tarihle etkileşime girerek genişler ve bu bildung için bir başlangıçtır. Bireyin geçmişten getirdiği bilgisi/birikimi yok sayılmaz ve bu döngüde başkalarının farklı düşünebileceği keşfedilir. Böylelikle ufukların kaynaşması gündeme gelir ki bu Gadamer'in hermenötiğinin temelidir. Dil bu döngü için anlamanın temel aracıdır. Anladıkça kendimizi ve ötekini anlar/anlaşırız, anlamın bir parçası haline geliriz. Bu anlaşma kişinin kendi kimliğini tanımasını sağlar. İnsan sonu olmayan bu sürecin katılımcısı olarak hem bireysel hem de ortak kültür alanında zenginleşir.⁵⁹

Paul Ricoeur (1913-2005) Heidegger'in ontolojik yaklaşımını değiştirici değil, geliştirici/tamamlayıcı bir rol üstlenmiştir. Ayrıca Freud'a, dolayısıyla psikanalize yönelerek hermenötik yaklaşımını farklı bir boyuta taşımıştır. Bu yaklaşımıyla hermenötiği pek çok açıdan değerlendiren Ricoeur'ün din ve inanç konusuna da ayrıca değindiği görülmektedir.⁶⁰ Ricoeur bazı çalışmalara göre Gadamer'in felsefi hermenötiği ile Habermas'ın eleştirel hermenötiğinin ortasında yer alır. Metni ön plana alan hermenötikçilerden olduğu belirtilmektedir. İnsan eylemini açık ve anlamlı bir metin olarak gördüğünden metin modeli denilebilecek yöntemin insan bilimleri için uygun olduğunu düşünür. Anlamadan açıklamaya, açıklamadan anlamaya doğru seyreden, diyalektik içerisinde sunulan bir metodolojisi vardır. O'na göre hermenötik gizli olan anlamı deşifre etmek ve yorumlamak anlamına gelir.⁶¹

⁵⁵ Susan Hekman, *Bilgi Sosyolojisi ve Hermeneutik Manheim, Gadamer, Foucault ve Derrida*, çev. Hüsamettin Arslan- Bekir Balkız (İstanbul: Paradigma Yayınları, 1999), 145-149.

⁵⁶ Burhanettin Tatar, "Hans-Georg Gadamer ve 'Hakikat ve Yöntem' (Wahrheit Und Methode) Adlı Eseri", *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 12/12-13 (01 Nisan 2001), 277-306; Aktay, *Önce Söz Vardı Felsefe, İlahiyat ve Sosyolojide Hermenötik*, 88.

⁵⁷ Grondin, "Hermeneutik", 37-38; Gadamer, "Hermeneutik", 27; Gadamer, *Hakikat ve Yöntem*; Grondin, *Introduction to Philosophical Hermeneutics*, 117.

⁵⁸ Romantizmin eğitim ideali olan bildung kavramı İngilizce'de genellikle formation, self-cultivation, self-formation, Türkçe'de eğitim/kültürlenme/talim olarak çevrilmektedir.

⁵⁹ Jean Grondin, "Gadamer's Experience and Theory of Education: Learning that the Other May Be Right", *Education, Dialogue and Hermeneutics*, ed. Paul Fairfield (London, New York: Continuum International Publishing Group, 2011), 5-20.

⁶⁰ Paul Ricoeur, *Freud and Philosophy An Essay on Interpretation*, çev. Denis Savage (New Haven and London: Yale University Press, 1970), 524.

⁶¹ Aktay, *Önce Söz Vardı Felsefe, İlahiyat ve Sosyolojide Hermenötik*, 106-153.

Ricoeur, Gadamer ve Habermas (ideoloji eleştirisi) arasındaki arabulucu rolünde çoğunlukla tarihsel bilince odaklanmıştır. O'nun bu uzlaşımçı bakışı hem teolojik hem de felsefi hermenötik alanında dikkate değer fikirlerinin olması hakkında çok çalışma yapılmasının sebebi gibidir. Dil, eylem, anlama, açıklama ve temellük; yabancılaşma/kendilik ve yorum çerçevesinde işlenen görüşleri ile hermenötiği bir anlama felsefesi olarak görmektedir.⁶²

Ülkemizde, başlarda çok rağbet görmeyen hermenötik gelenek, büyük ölçüde Kıta Avrupa'sında yerleşiktir. Türkiye'de hermenötiğe dair çalışmaların Kamiran Birand'la başladığı kabul edilir. Birand'ın "Dilthey ve Rickert'te Manevi İlimlerin Temellendirilmesi ve Manevi İlimler Metodu Olarak Anlama" isimli eseri, Hilmi Ziya Ülken'e göre manevi bilimler için bir yöntem ortaya koymuştur.⁶³ Birand daha çok Dilthey çizgisinde kalmış hermenötiği bir yöntem olarak ele almıştır. Hakikat ve objektiflik üzerinde duran Birand yaratıcı anlamadan yola çıkarak eleştirci anlama ve eleştirel hermenötiğe giriş yapmıştır.⁶⁴ Ülkemizde Birand'dan sonra literatürün önemli belirleyicisi Doğan Özlem olmuştur. Özlem'in çalışmalarında Schleiermacher ve büyük ölçüde Dilthey ruhu vardır. Bir bakıma hermenötiğin tarihselci yönüne daha çok odaklanmıştır. Gadamer'in hermenötiği hakikat öğretisine dönüştürmesini ise eleştirir.⁶⁵

Burhanettin Tatar'da hermenötik çalışmaları söz konusu olduğunda aklımıza ilk gelen isimlerdendir. Türkçe literatüre pek çok eser kazandırmış olan Tatar'a göre hermenötik "*metinler ile/aracılığıyla tartışmalı olan (kendini gizleyen) konuyu anlamaktır*".⁶⁶ Anlamak tüm süreçleri kontrol edilebilir bir mekanizmaya sahip olmadığı için hermenötiğin sanat olarak tanımlandığını ifade eder. Tatar, pratik anlamamanın dinamik bir süreç olduğunu vurgular ve hermenötiğin bir şerh olarak görülmemesi gerektiğini belirtir. Bu sanatın -hermenötiğin- en temel özelliği doğru soruları sorabilmektir. Pratik bir anlama üzerine doğrudan pratiğe yöneltilen sorularla teorik bir anlama/eleştiri faaliyeti olan hermenötik tek bir modelle sınırlanamamıştır. Bu nedenle dinamik bir bağ kurma ve keşfe imkân veren kavramsal bir donanım eksikliği, bugün, hermenötiğin karşılıksız kalmasının nedeni olarak görülmektedir.⁶⁷ Öte yandan son dönem yapılan bazı çalışmalarda ülkemizde/İslami gelenekte hermenötiğin temellük edilmesi sorgulanmakta bu bağlamda bir kendilik bilincinin imkânı tartışılmaktadır.⁶⁸ Ülkemizde teolojik hermenötik bağlamında önemli tespitleri olan Zeki Özcan'a göre ise hermenötik "*konuşucunun başta dil olmak üzere çeşitli ifade biçimleriyle bildirdiği; fakat alıcısı açısından yeterince açık olmayan mesajın ortaya çıkarılmasında başvurulan yöntemdir*".⁶⁹

Hermenötiği tanımlama çalışmalarında karşımıza çıkan "sanat mı, yöntem mi, felsefe mi, bilim mi, disiplin mi" tartışmasında henüz uzlaşıya varılmamış gibi görünse de bu durum hermenötiğin evrimsel yapısıyla daha çok ilgilidir. Felsefi hermenötik nispeten böyle bir tartışmadan uzak görünmektedir. Felsefi hermenötik yöntemden ziyade düşünmeye, anlamaya ve dile evrensellik iddiası ile odaklanmış, çerçevesi daha net belirlenmiştir. Hermenötiğin bilimle bağı konusunda ise Shaun Gallagher'ın tespiti bu çalışma özelinde önemslenmektedir. Gallagher'e göre hermenötik bilimden uzak tutulamaz zira "*bilim pratiğinin kendisi hermenötiktir*".⁷⁰

⁶² Ayrıntılı bilgi için bkz: Selami Varlık, *Paul Ricoeur'de Temellük ve Tahayyül* (İstanbul: Alfa Yayınları, 2021); Paul Ricoeur, *Oneself as another*. (Chicago: The University of Chicago Press, 1994).

⁶³ Mustafa Günay, "Türkiye'de Hermeneutik (Yorumbilgisi)", *Kaygı. Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi* 2023 Bahar/2 (2003), 74-76.

⁶⁴ Kamiran Birand, *Kamiran Birand Külliyyatı* (Ankara: Akçağ Yayınları, 1998).

⁶⁵ Günay, "Türkiye'de Hermeneutik (Yorumbilgisi)", 76-80.

⁶⁶ Tatar, *3 Derste Hermenötik*, 37.

⁶⁷ Tatar, *Din, İlim ve Sanatta Hermenötik*, 7-13.

⁶⁸ Varlık, *Paul Ricoeur'de Temellük ve Tahayyül*, 11-32; Selami Varlık, "Başkalık Figürü Olarak Türkiye'de Hermeneutiğin Temellükü", 2023; Selami Varlık, "Türkiye'de Hermeneutiğin Alımlanışı ve Tümel Hakikatin Tekil Arayışları (The Reception of Hermeneutics in Türkiye and Singular Quests of Universal Truth / Forthcoming)", 2023.

⁶⁹ Özcan, *Teolojik Hermenötik*, 271.

⁷⁰ Shaun Gallagher, "Hermeneutics and the Cognitive Sciences", *Journal of Consciousness Studies* 11/10-11 (2004), 163.

Buraya kadar hermenötiğin tarihçesi ve hermenötik çalışmalarda ön plana çıkan isimlerin tanımlarına yer verilerek genel bir tasvir yapılmıştır. Tüm bunlardan çıkarımla hermenötik nedir sorusuna cevap verilmesi gerekirse şöyle bir tanımlama denemesinin genel bir kanı oluşturmak için yardımcı olması beklenmektedir: Hermenötik; iç görüsel bir bakış açısı kazandırma, başta dil olmak üzere içinde bulunduğumuz dünyaya ait varoluşun etkilerini ve kendini fark etme/keşfetme/öğrenme/dönüştürme çabasına yönelik dinamik bir düşünme ve anlama zeminedir.

Eğitimde “Hermenötik”

Bruns, hermenötiği, ele aldığı konuların envanterini birçok farklı tarihi, kültürel ve entelektüel bağlamı kuşatan ve tam disipline edilememiş bir düşünce kütesi olarak görür ve hermenötiği anlamının tek yolunun bu geniş envanterdeki farklı konuların parça parça incelenmesinin olduğunu ekler.⁷¹ Hermenötiği anlamak için yapılması gereken farklı alandaki yansımalarını parçadan bütüne, bütünden parçaya incelemektir.

Anlama eğitimin temel dinamiklerindedir. Hermenötik anlamının öğretim pratiği açısından değeri ise düşünce-eylem, kuram-pratik arasındaki ilişkide ve insan yaşamında dil-eylem ilişkisi, kuramlardaki uygulama tutarlılığı gibi konularda ortaya çıkmaktadır. Kuram ve eylem, akademi ve saha, anlatı ile anlaşılabilir, bilgi ile davranış arasındaki mesafeyi azaltma noktasında hermenötik daire pozitivist sosyal bilimler için yeterli olmayan mirası karşısında insanın varoluşunu, duygularını, niyetlerini, isteklerini bunların eylemi etkilemesini, farklı bilişsel yolların olduğunu ve devamlılığını vurgulanmaktadır.⁷²

Akıl ve bilgi çağından süper yapay zekaya doğru yol aldığımız bu dönemde bilgi, bilgi kaynağı, anlama, öğrenme gibi kavramlar yeniden düşünülmesi gereken kavramlar olarak eğitim felsefesi çalışmalarını meşgul etmektedir. Öte yandan eğitimin genel kabul gören tanımında yer alan “istendik” davranışlar çıktısı da farklılaşmaktadır. Eğitim felsefesinin epistemolojik, ontolojik etik ve politik boyutları içerisinde bilgi, öğrenme ve anlama gibi esasların üzerinde düşünürken hermenötiğin eğitime bakan yönüyle karşılaşmamız muhtemeldir. Zira öğrenme bir kaynaktan gelen mesajla, açıklamayla değil bireyin kendi isteğiyle katıldığı bir düşünümsel deneyimle anlamaya dönüşür. Eğitimin; kendini gerçekleştirme mi, beceri kazanma mı ya da her ikisini diyalojik bir süreçle sağlamak mı olduğu cevabı aranan sorulardandır. Açıklamadan ziyade anlama ve deneyim süreci güçlendirilirse hermenötiğin bu çerçeveyi çizebileceği düşünülmektedir.⁷³ Hermenötik felsefenin yönünü insana çevirmesi postmodern bir yaklaşım olarak da görülmüştür. Bu noktada bireyin/öğrencinin bizzat kendisi tarafından yaşamın anlamını keşfederek nasıl yaşamalıyım sorusuna cevap verebilir hale gelmesinin önemi gündeme gelmiş, buna ilerlemecilik, pragmatizme yakın yeniden yapılandırıcılık gibi ekollerle cevap aranmıştır. Bu nedenle 20.yy.’ın bireye dönüş çabasının temellerinde hermenötiği görmek mümkündür.⁷⁴

Eğitim yaklaşımlarında bireye dönük çabalar daha çok romantik hermenötiğin deneyime dayalı argümanlarına odaklanmıştır. Heidegger ve Gadamer etkisiyle şekillenen felsefi hermenötik sadece deneyime değil anlamayı şekillendiren farklı unsurlara da işaret etmektedir. Grondin’e göre felsefi hermenötik ve eğitime dair ilk sayılabilecek çalışma Gadamer’in 1942 tarihli “Plato’s State of Education,” (“Platos Staat der Erziehung”) adlı makalesidir.⁷⁵ Ayrıca “Hans-Georg Gadamer on Education, Poetry, and History: Applied Hermeneutics” isimli çalışması da Gadamer’in 1947-1988 yılları arasındaki eğitime dair fikirlerini toplayarak bu konuda genel bir görüş sağlamaktadır. Kerdeman, hermenötik ve eğitim ilişkisini sorguladığı makalesinde, hermenötiğin Gadamer etkisiyle hukuk ve filoloji alanlarından çıkarak yükselişe

⁷¹ Bruns, *Antik Hermenötik*, 56.

⁷² Michael Kissack, “Hermeneutik ve Eğitim: İnsan Bilimleri Öğretmenleri İçin Düşünceler”, çev. Vefa Taşdelen, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* 35/1-2 (2002), 171-182.

⁷³ Muhsin Yılmaz, “Eğitimin Hermeneutik Boyutu: Eğitim Kavramının Doğasına İlişkin Kimi Sorular”, *Kaygı. Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi* 8 (2007), 162-172.

⁷⁴ Nesrin Kale, “Postmodernizm-Hermeneutik ve Eğitim”, *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)* 28/2 (1995), 281-292.

⁷⁵ Grondin, “Gadamer’s Experience and Theory of Education: Learning that the Other May Be Right”, 18.

geçtiğini belirtmiş, Gadamer'ın anlama felsefesinin doğrudan öz anlayışa yönelmesinin eğitim çalışmaları için çıkış noktası olduğunu ifade etmiştir.⁷⁶

Gallagher, hermenötik ve eğitim arasındaki ilişkiyi modern hermenötik bağlamında yeniden incelemek, iki alanın ortak çıkmazlarını tespit etmek ve moderate/ılımlı bir hermenötik yaklaşım geliştirmek⁷⁷ amacıyla planladığı çalışmasında da genel hatlarıyla Gadamer hermenötiğine odaklanmıştır.⁷⁸ Gallagher'e göre eğitim ve hermenötiğin antik dönemdeki açık ilişkisi romantik hermenötikte biraz daha az görünür olmuş ancak tamamen kaybolmamıştır. Romantik dönemde metin/anlama sanatı öncelenecek anlaşılan şeyin sunumu/açıklama biraz gölgede bırakılmıştır. Heidegger'le metnin ötesine geçilmiş ve fenomenolojik varoluşsal ilkeler ortaya çıkarılmış, metin değil yorum esas alınmıştır. Gallagher'e göre metinsellik /textualism hermenötik ve eğitim arasındaki daha genel bağlantıyı örter ki bu felsefi hermenötikte daha açıktır.⁷⁹

Hermenötiğin derin bir anlama döngüsü kurduğu genel olarak kabul edilmiş bir bağlamdır ancak bu noktada Gallagher'ın farklı sayılabilecek yönü evrensel hermenötiğin local/yerel bir hermenötikle tamamlanmasını önermesidir.⁸⁰ Bunun için kültürel etmenleri işe koşan Gallagher, Greetz'in yaklaşımından faydalanır.⁸¹ Vardığı nokta ise hermenötiğin epistemik teori, bilgi, üst anlatı (metanarrative) ya da üst söylem (super discourse) olmadığıdır. Felsefi hermenötik diğer söylemlerden öğrenen bir söylemdir, bir reçete yazmaz, her vaka üzerinden öğrenir ve yorumlamanın temel doğasını keşfeder.⁸² Gallagher, teorisinde normatif bir boyutun eksikliğinin zayıflık olarak görülmemesi gerektiğini, belirlenmiş ilkeleri uygulama anlamında bir teknik öne sürmediğini, böyle bir tekniğin eğitim ve hermenötiğin ciddi ilişkisinin gerisinde kaldığını ifade etmektedir.⁸³

Gallagher'e göre, Heidegger, modern hermenötiğin dönüm noktasında yorumu bildung için bir imkân olarak görmüştür.⁸⁴ Heidegger'de olduğu gibi Gadamer felsefesinin temelinde de ömür boyu dönüştürücü bir süreç olan bildung vardır. Bildung romantik akımın etkisiyle oluşmuş bireyden topluma doğru toplumsal değişimi ve dönüşümü hedefleyen bir idealdir. Hıristiyanlığın eğitim anlayışı da en net biçimde bildung'da görünmektedir.⁸⁵ Gadamer'ın eğitime bildung temelli yaklaşımı hakkında somut bir pratik önermemiş olması felsefi hermenötiğin eğitimde yeri olmadığı sonucuna ulaştırmaz zira hermenötik eğitim felsefesi için hareket noktası olabilecek bir düşünme altyapısını önerir.

Hermenötiğin eğitim için düşünsel bir zemin olarak kabul edildiğini belirttikten sonra "O halde ne yapalım?" sorusu genellikle akla gelir/gelmelidir. Hermenötik ve eğitim ilişkisini ele alan çalışmalar tarafından bu soru sorulmakta ve felsefi hermenötiğin bu anlamda yeterince dikkate alınmadığı ifade edilmektedir.⁸⁶ Burada belki şu soruyu sormak daha uygun olabilir. "Hermenötikten eğitim için bir pratik çıkarmamız gerekli midir?" Ya da "Gadamer'ın felsefi hermenötiğinde esas kabul edilen eğitim düşüncelerinin sınıfta karşılığı var mıdır?"

⁷⁶ Deborah Kerdeman, "Hermeneutics and Education: Understanding, Control, and Agency", *Educational Theory* 48/2 (1998), 241-266.

⁷⁷Gallagher, hermenötik yaklaşımları, eğitimle olan ilişkisini de göz önünde bulundurarak dört gruba ayırır. 1)Conservative/Muhafazakâr Hermenötik: Schleiermacher, Dilthey ve Betti 2) Moderate/İlimli Hermenötik: Gadamer ve Ricoeur 3) Radical/Radikal Hermenötik: Nietzsche, Dilthey 4) Critical/Eleştirel Hermenötik: Habermas, Karl Otto Apel Gallagher. Detaylı bilgi için bkz: Shaun Gallagher, *Hermeneutics and Education* (Albany: State University of New York Press, 1992), 8-11.

⁷⁸ Gallagher, *Hermeneutics and Education*, 28.

⁷⁹ Gallagher, *Hermeneutics and Education*, 2-8.

⁸⁰ Gallagher, *Hermeneutics and Education*, 28.

⁸¹ Gallagher, *Hermeneutics and Education*, 331-342.

⁸² Gallagher, *Hermeneutics and Education*, 319-352.

⁸³ Gallagher, *Hermeneutics and Education*, ix-x.

⁸⁴ Gallagher, *Hermeneutics and Education*, 1-2.

⁸⁵ Ramazan Gürel, "Din Eğitiminde Neo-Hümanist Bir İdeal: Bildung Modeli ve Almanya'da Din Eğitimi Anlayışına Etkileri", *Marife Dini Araştırmalar Dergisi* 19/2 (2019), 327-328.

⁸⁶ Aldridge, *A Hermeneutics of Religious Education*, 125.

Grondin'e göre, Gadamer öğrencilerine "hümanist bir sürekli öğrenme" duygusu aşılamıştır. O'na göre eğitimin temel görevi kendimiz hakkında bir öz bilinç kazandırmaktır. Gadamer Sokrates yaklaşımında olduğu gibi "kendisinin farkında olmayı unutmamış kimseyi" kültürlü/eğitilmiş kabul eder.⁸⁷ Özbilinci ve duyuyu önceleyen Gadamer bu yetkinliğin matematiksel bir formülle öğretilmediğini ifade etmektedir. Eğitimin ya da felsefi hermenötiğin bu sağduyuyu/düşünsel alanı geliştirmesi beklenir. Burada önemli olan doğru soruları sorabilecek şekilde eğitilmiş zihindir. İnsan doğru sorularla ve ötekiyle yeni bakış açıları kazanır ki bunu Gadamer "*Horizont gewinnen*" ufuk kazanımı olarak ifade eder.⁸⁸ Ufukların kaynaşması bir son değildir ve yeni sorularla yeni başlangıçlara yönelir. Cevabı bilinmeyen bir soruyu sormak ya da hata yapmak bile yeni bir ufuk kazandırır.⁸⁹ Bunu dille, ötekini anlayıp kendimizi anlayarak yaparız, anlama ait hissederiz. Anlamadığımız şey ise henüz sözcüklerini bulamadığımız şeydir.⁹⁰ Buradan hareket edecek olursak hermenötiğin kazanımının hermenötik düşüncenin kendisi olduğu ifade edilebilir. Zira eğitim için hermenötik düşünce parçadan bütüne, bütünden parçaya döngüsel ve soru merkezli bir zihin yolculuğu ile öğrencinin kendisiyle yüzleşmesini, bildiklerini süzgeçten geçirmesini, anlamasını, anladığıyla yaşamasını sağlar. Bunu, Gadamer'in döngüsüne göre öğretmenin dahil olduğu düşünümsele bir süreçle kazanır. Kazandığı deneyimle davranışlarını yönetebilir. Öğretmenin de bu beceriye sahip olması kilit noktadır. Dolayısıyla hermenötiğin sınıfa doğrudan bir model olarak değil düşünme eğitimi bağlamında yansımaları beklenir.

Hermenötiğin sınıf ortamında kullanılmasını hedef alan bazı çalışmalara literatürde rastlanmaktadır. Bu çalışmalar, hermenötiğin erken çocukluk döneminden yüksek öğretime kadar nasıl katkıda bulunduğunu tartışarak sınıf ortamı için önerilerde bulunmuştur.⁹¹ Gadamer'in ufukların kaynaşması teorisi ile daha üst bir forma ulaştırdığı bildung anlayışının eğitimde ve din eğitiminde yeterince dikkate alınmadığı, daha ciddiyetle incelenmesi halinde uygulama alanında zengin bir fikri kaynak oluşturabileceği özellikle İngiltere çevresinde tartışma alanı oluşturmuştur.⁹²

Bu bilgiler ışığında, hermenötik ve eğitimin bağlantısının olup olmadığı, ya da sınıfa taşınıp taşınmaması değil nasıl taşındığı/taşınacağı sorusu daha belirgin hale gelmektedir. Zira pedagojiye faydası olması için teorinin pratik bir yönetime dönüşmesi beklenir.⁹³ Genel eğitimden ayrı düşünemeyeceğimiz din eğitiminin düşünme, diyalogik süreç, anlama, yorum, eleştirel düşünmeyi merkeze alan yaklaşımlarla programlandığı günümüzde, bu yaklaşımların felsefi temellerindeki hermenötiğin işlevini anlamak bu doğrultuda tasarlanan öğretim programlarının doğru uygulanabilmesinin temel şartıdır. Felsefi temellerinde hermenötik olduğu düşünülen bazı yaklaşımlar aşağıda "Din Eğitiminde Hermenötik" başlığında incelenecektir.

⁸⁷ Grondin, "Gadamer's Experience and Theory of Education: Learning that the Other May Be Right", 9-12.

⁸⁸ Grondin, "Gadamer's Experience and Theory of Education: Learning that the Other May Be Right", 13.

⁸⁹ Bu bölümde Meno Paradoksunu hatırlatmak uygun olacaktır. Meno Paradoksu'na (Meno's Paradox) göre bir şeyi biliyorsan zaten biliyorsundur. Araştırmanın bir önemi yoktur ve o bilgiye sahiptir. Eğer bir şeyi bilmiyorsan neyi aradığını bilemediğin için onu nasıl öğreneceğini de bilemezsin. Başka bir ifade ile neyi aradığını bilmeden bilmediğine ulaşamazsın. Sana doğru cevap verilse bile onun doğru olduğunu bilemezsin. Platon bu paradoksa "anamnesis/hatırlama" ile çözüm bulur. Yani bilgi vardır. Sokratik yöntemle hatırlanabilir. Bir diğer yöntem de doğru yönlendirme ile hatırlamaktır. Bu noktada diyaloga hiç bilgi olmadan girmek, eğitim süzgeciyle bakıldığında ne aradığını bilmeyen bir öğrenciye bilgi aktarımında bulunmak (Gadamer hermenötiğine göre) doğru bir yaklaşım değildir. Başka bir açıdan düşünüldüğünde insanın tüm önyargılarını paranteze almasıyla oluşturulacak bir sıfır noktası anlamlı bir başlangıç değildir. Ufuk yoksa bir kaynaşmadan da bahsedemeyiz. Meno paradoksu konusunda ayrıntılı bilgi için bkz: Roy Sorensen, "Epistemic Paradoxes", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, ed. Edward N. Zalta (Metaphysics Research Lab, Stanford University, 2022). Ayrıca hermenötik ve eğitim bağlamında meno paradoksuyla kurulan bağlantı için bkz: Gallagher, *Hermeneutics and Education*, 190-202.

⁹⁰ Grondin, "Gadamer's Experience and Theory of Education: Learning that the Other May Be Right", 15.

⁹¹ Donald Ipperciel, "Contribution to a Hermeneutical Pedagogy", *Symposium* 26/1/2 (2022), 37-61; Alejandra Sánchez Álvarez, *Hermeneutics in Early Childhood Education: Broadening Interpretations of Children's Ideas and Actions, and Learning in the Process about Our Conceptions of Children, Our Educational Practices, and Ourselves* (University of British Columbia, 2019).

⁹² David Aldridge, "What is religious education all about? A hermeneutic reappraisal", *Journal of Beliefs & Values* 32/1 (2011), 41.

⁹³ Paul Fairfield (ed.), *Education, Dialogue and Hermeneutics* (London, New York: Continuum International Publishing Group, 2011); Ipperciel, "Contribution to a Hermeneutical Pedagogy", 41.

Din Eğitiminde “Hermenötik”

Teoloji çizgisinde yola çıkan hermenötik zaman içerisinde farklı formlarla sosyal bilimlerin alanına felsefi bir temel ya da yöntem olarak girmiştir. Din araştırmaları için hermenötik çeşitli biçimlerde kullanılmaktadır. Din araştırma metodu olarak kullanımına örnek verilecek olursa; Gilhus’a göre dini araştırmalarda metinler üzerinde çalışmak sadece metinlerle sınırlı değildir. Aynı zamanda din ve toplumdaki dini yaklaşımlarla ilgili bir şey söylemenin de bir yoludur. Bu yönüyle hermenötik, din araştırmaları için bir metod olarak kabul edilmektedir. Bu yöntemin yönergesi Gilhus tarafından şöyle sıralanmıştır: “1. Metni yavaşça ve iyice okumak ve bu ileri geri çapraz okumalar sayesinde her seferinde yeni bilgilere ulaşmak. Önyargılarıyla metne katılan kişinin anlama ve zengin bir yorumla ulaşması. 2. Metnin dili ve bağlamı hakkında bilinenleri uygulamak. (Metin (text) kelimesi Latince *textere* yani örmek/dokumak kelimesinden türemiştir. Yani örgüde olduğu gibi metin içerisinde pek çok bağlam vardır). 3. Kültürel öğeleri karşılaştırma olanaklarına dikkat etmek. Fark edilmeyeni fark etmek. 4. Metinsel anlamların güncele bağlantısını kurmak. 5. Metinlerin gruplara ve onların ilgi alanlarına bağlı olması. 6. Metne yeni sorular sormak.” Gilhus’a göre bu yönerge hermenötik bir döngüye tabidir ve bu döngü din araştırmaları için bir yöntem olabilir. Felsefi hermenötikte/Gadamer’den sonra okuyucu/kişi bu döngünün içerisinde yer alır. Schleiermacher yaklaşımında ise döngünün dışındadır.⁹⁴

Ülkemizdeki din eğitimcilerinden Tosun, din eğitimi biliminin tarihsel süreç içerisinde kullandığı metodları sıralarken Manevi Bilimsel Hermenötik Yönteme de yer vermiştir.⁹⁵ Manevi bilimsel hermenötik yöntemi din eğitimi açısından ilk ortaya koyanın Eugen Paul olduğunu ifade eden Tosun, hermenötik yöntemin metnin günün şartlarına göre anlaşılmasını esas aldığını belirtmiştir. Teori ve pratik arasındaki gerilim dolayısıyla hermenötik yöntemin istenen sonucu veremediğini, pratiğin dayandırılmaya çalışıldığı teorilerin bilimsel özellik taşımadığını da eklemektedir.⁹⁶ Bu tespitlerin romantik hermenötik temelli yöntem arayışları için olduğu düşünülmektedir. Öte yandan Tosun’un ayrı bir yöntem olarak sınıflandırdığı diyalektik yöntem -ki aynı çalışmada diyalektik metodun Schleiermacher ve Dilthey etkisiyle şekillendiği belirtilmektedir- hermenötiğin kapsamında yer alır. Dolayısıyla hermenötiğin manevi bilimsel ve metin anlamaya odaklı yapısından ayrı değerlendirilebilecek bir zemine ulaştığını göz ardı etmemek gerekir.

Metinsel sınırlarını aşarak daha evrensel bir kimliğe ulaşan hermenötik, dünya genelinde din ve ahlak eğitimi yaklaşımları -özellikle öğrenci merkezli ve mezhepler üstü olanlar- için felsefi temel oluşturmuştur. Mezhepler üstü/doktriner olmayan yaklaşımlarda öğretim programları devlet tarafından hazırlanmakta, bireye ve topluma dair ortak iyi merkeze alınmakta, farklılıklar içerisinde bir arada yaşamayı sağlayan “karşılaşma ahlakı” öncelenmektedir.⁹⁷

Çokkültürlü toplumlar için söz edilebilecek yaklaşımların en belirleyici olanı Ninian Smart (1907-2001) tarafından geliştirildiği kabul edilen fenomenolojik yaklaşımdır. İngiltere’de doğan bu yaklaşımın hedefi; genel olarak din olgusunu anlamak, diğer birey ve grupların inançlarını empatik biçimde deneyimlemek, onlarla yaratıcı katılım sağlamak gibi esaslarla şekillenmiştir.⁹⁸ Temel nitelikleri arasında anlama ve karşılıklı etkileşim bulunan fenomenolojik yaklaşımın paranteze alma ögesinin uygulama imkânı konusunda farklı görüşler ileri sürülmüştür. Paranteze almaya dair eleştiriler felsefi hermenötiğin önyargıları merkeze alan/paranteze almayan düşünme döngüsüyle aşılmaya çalışılmıştır. Bu yönde akla ilk gelen Robert Jackson’ın “Yorumlayıcı Din Eğitimi” yaklaşımıdır.

⁹⁴ Ingvild Sælid Gilhus, “Hermeneutics”, *The Routledge Handbook of Research Methods in The Study of Religion* (New York: Routledge, 2011), 275-279.

⁹⁵ Cemal Tosun’a göre Din Eğitimi biliminin tarihsel süreç içerisinde kullandığı metodları dört başlık altında incelemiştir. 1) Normatif-Dedüktif Yöntem 2) Manevi Bilimsel Hermenötik Yöntem 3) Empirik Analitik Yöntem 4) Diyalektik-İdeoloji Eleştirel Yöntem

⁹⁶ Cemal Tosun, *Din Eğitimi Bilimine Giriş* (Ankara: Pegem Akademi, 2020), 79-84.

⁹⁷ Muhammet Şevki Aydın- Cemil Osmanoğlu, *Kültürlerarası Din Eğitimi* (Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2021), 145-155; Mualla Selçuk, “Learning in encounter: Crossroads, connections, collaborations”, *Religious Education* 113/3 (2018), 233-243.

⁹⁸ Aydın- Osmanoğlu, *Kültürlerarası Din Eğitimi*, 157.

Yorumlayıcı din eğitimi yaklaşımında (an interpretive approach) din eğitimi hermenötik bir süreç olarak görülmektedir. Jackson'ın çalışmalarında diyalojik süreç/dil en belirleyici unsur olarak yer almakta, öğrenme kesintisiz bir hermenötik daire gibi düşünülmektedir. Ayrıca Jackson'ın bu yaklaşımının çekirdeği sayılabilecek Warwick Projesi de hermenötik düşünme döngüsünü referans olarak oluşturulmuştur.⁹⁹ Eğitim öğretim sürecinde katılımcılarının önbilgisini dışarıda bırakarak (paranteze olarak) diğerleriyle empati kurma yoluyla anlamayı merkeze alan fenomenolojik yaklaşımın "paranteze alma" unsuru Jackson için uygun bir yöntem değildir. Bu nedenle "Ricoeur Hermenötiğini" benimseyen Jackson öğrencilerin ön bilgilerinin eğitim öğretim sürecine katılması gerektiğini düşünür ve yaklaşımında dile önemli bir yer verir. Jackson'a göre kültürel ve dini gelenekte kökleri bulunan kavramların incelenmesi gerekmektedir ki bunun için linguistikle iş birliğine ihtiyaç vardır.¹⁰⁰ Etnografik bir yaklaşımı benimseyen Jackson için sosyo-kültürel zemin din eğitiminin çıkış noktası olmalıdır. Öğrenci bu zemin içerisinde sahip olduklarıyla karşılaştıkları arasında fark ettirici ve dönüştürücü bir anlam ilişkisine yönelir. Bu ilişki hermenötiğin/felsefi hermenötiğin temel prensiplerindedir.

Fenomenolojik yaklaşımın ön plana çıktığı yıllarda Hıristiyan öğretisini ve İncil'i ön plana koyarak bir taraftan da düşünme becerileri ile içselleştirme amacı taşıyan Stapleford projesi yürütülmüştür. Buna benzer bir çalışma Biblos projesi ile de sunulmuştur. Bu projeler Hristiyanlık öğretimine felsefi ve teolojik bir boyut kazandırmış ve çocukların anlama becerileri üzerine odaklanmıştır. Öğrenci merkezli olarak kabul edilebilecek bu projeler, fenomenolojik öğretim bağlantılı seküler yönelimler karşısında çok da etkili olmadığı yönünde yorumlanmıştır.¹⁰¹ Ancak Stapleford projesinin çıktısı olan **kavram çözümleme/kavram analizi yaklaşımı (concept cracking)** çeşitli biçimlerde kullanılmaya devam etmiş, başka çalışmalara temel kavramlara odaklanma konusunda ilham vermiştir. İki basamaktan oluşan bu yaklaşımla ilk olarak öğretmen kavramları belirleyecektir. Sonrasında ise öğrencinin deneyimleriyle köprü oluşturacak şekilde kavramları anlamlı hale getirebilecek öğrenme süreçleri tasarlanacaktır. Dini kavramları ezberlemiş/öğrenmiş olmak dışında yaşama dair anlam bulmak gibi kazanımlar da anlama sürecini besleyecektir.¹⁰² Kavramları çözümleme dört adımla gerçekleştirilir. Birinci adım inançları açmak ve açıklamaktır. Keşfetmek için bir inanç/kavram seçmek ikinci, bu inancı ya da kavramı çocuğun deneyimi ile ilişkilendirmek üçüncü adımı oluşturur. Son adımda ise dini düşünce tanıtılır, kavram ve deneyimiyle ilişkili hale getirilir.¹⁰³ Andrew Wright, Gadamer'in çizgisinde şekillendirilmiş en somut çalışmanın Cooling'in kavram çözümleme yaklaşımı olduğunu ifade etmiştir. Bu yaklaşımla, Wright'a göre, öğrencinin Hristiyanlığa dair doktrinleri dinleyebileceği ve onlarla konuşabileceği bir dil yeterliliğini geliştirmesi beklenmektedir. Çocuğun dil horizonu/ufku ile inancın dil horizonunu/ufkunu kaynaştırmayı hedefleyen bu süreç dilin basit kullanımından öte onun hakikati ile ilgilenmektedir. Öte yandan bu yaklaşım yeterince çoğulcu olmadığı ve eleştirel teorisinin bulunmadığı yönünde eleştiriler de almıştır.¹⁰⁴ Cooling'in genel yaklaşımı ise diğer dinler özelinde de bu yaklaşımın kullanılabilirliği yönündedir.¹⁰⁵

Kavram çözümleme yaklaşımına yakın bir çizgide ele alınabilecek bir diğer çalışma da **Hristiyanlığı anlamaya dair hermenötik bir pedagoji** olarak ifade edilebilen **Understanding Christianity** yaklaşımıdır.

⁹⁹ Robert Jackson, "Başkalarının Dünya Görüşlerini Anlama: Din Eğitime Yorumlayıcı Yaklaşımlar", *Değerler Eğitimi Dergisi* 1/3 (2003), 208; Robert Jackson, "The Warwick Re Project: An Interpretive Approach to Religious Education", *Religious Education* 94/2 (1999), 214.

¹⁰⁰ Robert Jackson, *Din eğitimi: yorumlayıcı bir yaklaşım*. (İstanbul: DEM, 2005), 44-47.

¹⁰¹ Liam Gearon, *MasterClass in Religious Education: Transforming Teaching and Learning* (London, New York: Bloomsbury Academic, 2013), 111.

¹⁰² Trevor Cooling, "Theology Goes to School: The Story of the Stapleford Project", *Journal of Christian Education* 47/2-3 (2004), 89.

¹⁰³ Trevor Cooling, *Concept Cracking: Exploring Christian Beliefs in School* (Nottingham: Stapleford Centre, 1994), 11. Yaklaşımın uygulama adımlarıyla verilmiş örnekler için bkz: Cooling, *Concept Cracking: Exploring Christian Beliefs in School*, 12-15. İlkokul ve ortaokul için hazırlanmış uygulama kitabı için bkz: Trevor Cooling - Margaret Cooling, *Concept cracking : a practical way to teach big ideas in RE* (Nottingham: Stapleford : Stapleford Centre, 2004).

¹⁰⁴ Wright, "Hermeneutics and Religious Understanding Part Two: towards a critical theory for religious education", 63.

¹⁰⁵ T. Cooling yaklaşımının temel argümanları ve detayları için bkz:Trevor Cooling, *Doing God in Education* (London: Theos, 2010); Trevor Cooling vd., *Worldviews in Religious Education* (London: Theos, 2020).

Hem öğrencilere hem de öğretmenlere destek sunması beklenen bu yaklaşım hermenötik düşünümü esas alan din eğitimi üzerine kurulmuştur. Kutsal kitap merkezli öğretim ve fenomenolojik yaklaşım arasında denge kurma çabasının sonucu olarak düşünülebilen bu yaklaşımın bir amacı da kutsal metin odaklı din eğitiminin küçük yaş grupları için de uyumlu hale getirilme isteğidir. Anlatısal bir eğitim olarak kurgulanmıştır. Ricoeur hermenötiğinin izlerine rastlanabilecek yaklaşımda metin ve okuyucu etkileşimi ile yeni anlamlara ulaşılması beklenir ki bu durum eleştirel düşünceyi etkilemez. Bahsi geçen yöntem, metin öncesi, metnin içinde/metinle, metnin karşısında olmak üzere üç adımla uygulanır. Bu sayede eleştirel bir düşünüm ile metnin inanç dünyasında ne anlama geldiğine ulaşılır. Bu “anlamın geri kazanımı” olarak ifade edilmektedir. Sonrasında metin ve okuyucu/öğrenci/öğretmen arasında karşılıklı bir etkileşim söz konusu olur ki bu “şüphe hermenötiğinin” yansıması olarak kabul edilir. Son olarak da hermenötik düşünce harekete geçer ve öğrencilerin kendileri/diğerleri arasında bağ kurmasını sağlar. Buradaki temel kazanım ise sorumlu ve yeterli düşünebilen, inanç bütünlüklerini her zaman koruyabilen öğrencilere ulaşabilmektir.¹⁰⁶

Diğer yaklaşımlar gibi çıkış noktası 1960'lara dayansa da 1980-90'lı yıllarda etkili olan ***Din Eğitiminde Hermenötik İletişim Modeli (The Hermeneutical Communicative Model Of Religious Education)*** Belçika Leuven üniversitesinde gerçekleştirilen bir çalışmaya dayanmaktadır. Amacı kavram çözümleme ve Hıristiyanlığı anlama yaklaşımlarında olduğu gibi geleneksel yaklaşım ile eleştirel düşünmeyi birleştirerek daha küçük yaştaki öğrenciler için din eğitimi işlevsel hale getirmektir. Çocukların kendi başına düşünebilen yapıda oldukları (yetişkinin geri versiyonu olmadıkları) dikkate alınarak tümevarımsal ve tümdengimsel metotların birleştirilmesiyle okul ve aileyi birlikte işe koşarak tek taraflı değil karşılıklı iletişime dayalı bir dönüşümü hedefler. Bu, karşılıklı etkileşim modelin hermenötik iletişim modeli olarak anılmasının temel sebebidir.¹⁰⁷

Din Eğitiminde Kendini ve Ötekini Tanıma, Knowing Self and Others: A Worldview Model for Religious Education yaklaşımının kendini ve ötekini tanıma, önyargılarla yüzleşme, döngüsel ve eleştirel düşünebilme, süreç sonucunda kişisel bir gelişim sunma, anlama ve anlamlandırmaya odaklanma yönleriyle felsefi hermenötiğin eğitime bakan yönünü öne çıkarmaktadır. John Valk tarafından modellenen ve ders olarak okutulan modelin kazanımları (diğer insanları tanıma çerçevesinde) “ötekini anlama, farklılıklara şükretme, farklılıkları kabullenme, önyargılardan sıyrılma, ötekini tanıırken kendine yönelme, birlikte yaşama kültürü kazanma olarak aşamalandırılmıştır.”¹⁰⁸ Bu yaklaşımın değişen şartlara göre dinamik bir düşünceyi, anlamayı, ifadelendirmeyi öncelmesi bakımından bu başlık altında ele alınması düşünülmüştür.

Eğitimde eleştirel düşünme ve öteki olmaksızın öğrencinin/bireyin kendine ait olanı olmayandan ayırt edemeyeceğini savından yola çıkan Andrew Wright'ın ***Eleştirel Din Eğitimi (Critical Religious Education)*** teorisinin fikri temelleri için hermenötiğe başvurmak gerekmektedir. Wright hem fenomenolojik yaklaşımın hem de yapılandırmacı yaklaşımın çıkmazlarını eleştirmiş ve hakikati arama esasını hareket noktası olarak belirlemiştir. Fenomenolojik yaklaşımın öznelliğini, liberal din eğitimi ve manevi yaklaşımı da yetersiz bulur. Bu yaklaşımların öznellik ve manevi gelişime odaklanmaları Wright'a göre gerçekçiliğe dair eleştirel bir bakış açısı kazandıramaz. Dolayısıyla Wright yaklaşımını eleştirel bir realizm üzerine kurmuş, ontolojik realizm, epistemik rölativizm ve yargısal rasyonalite ile şekillendirmiştir.¹⁰⁹

¹⁰⁶ Trevor Cooling- Stephen Pett, “Understanding Christianity: exploring a hermeneutical pedagogy for teaching Christianity”, *British Journal of Religious Education* 40/3 (2018), 257-265.

¹⁰⁷ Annemie Dillen, “Religious participation of children as active subjects: toward a hermeneutical-communicative model of religious education in families with young children”, *International Journal of Children's Spirituality* 12/1 (2007), 37-46.

¹⁰⁸ Aybiçe Tosun, “Din Eğitiminde Ötekini Tanıma ve Dünya Görüşü Yaklaşımı: Bir Alan Araştırması”, *Dini Araştırmalar Dergisi* 19/48 (2016), 66.

¹⁰⁹ Ayşe Demirel Uçan, “İslam Din Eğitimi İçin Alternatif Bir Model: Eleştirel Din Eğitimi Yaklaşımı”, *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 59:1 (2018), 275-284.

Wright'a göre 1960'lar ve sonrasında modern din eğitiminin doğuşunda romantik hermenötiğin etkisi önemlidir. Wright, romantik hermenötiğin nesnel aklın yetersizliğini estetik, ahlaki ve dini duyarlılık ve insanın varoluşunun özüne yönelerek aşmaya çalıştığını ifade eder. Bunu yaparken metin içerisindeki mitsel unsurları temizleme, metni uygun bir dille uyarlama, aşkın bir hermenötik geliştirme gibi yollara başvurulduğunu belirtir.¹¹⁰ Postmodern hermenötik teori ise,¹¹¹ Wright'a göre, "Warwick Projesi" ile "Çocuklar ve Dünya Görüşleri Projesi" sonuçlarında etkisini hissettirmiştir. Bu iki proje bazı konularda ayrıışa da postmodern hermenötiğin doğrularını düşündürmektedir. Her iki yaklaşımın da beraberinde pek çok soru getirdiğini ifade eden ve bu soruları sıralayan Wright, cevabın büyük ölçüde eleştirel realizm hermenötiğinde olduğunu savunur.¹¹²

Eleştirel yaklaşımı için din okuryazarlığını merkeze alan Wright romantik ve postmodern eğitim hermenötiğine sıkıca bağlanmanın sağlıklı bir din okuryazarlığı geliştirmeye engel teşkil ettiğini düşünmektedir. Wright eleştirel paradigmasını Gadamer ve Habermas yaklaşımlarının dilbilimsel yönü ile kurmaya çalışmıştır. Din okuryazarlığının ve dolayısıyla din eğitiminin ancak hermenötik olarak geliştirilmiş bir akılla mümkün olduğunu ifade eder.¹¹³ Eleştirel din eğitiminin bu etkileşimli ve döngüsel düşünce süreciyle öğrenci başkalarının da varlığından haberdar olur ve daha üst bir bilinçle kendi bakış açısını keşfeder/güçlendirir. Bu paket bir programla sunulabilecek bir kazanım değildir ve yöntemin en büyük başarısı din okuryazarı geliştirmektir. Din okuryazarlığı gelişmiş -ufukları sağlıklı biçimde kaynaşmış- bir öğrenci kamusal beklentileri karşılayacak bilişsel seviyeye de ulaşmış kabul edilebilir.¹¹⁴ Wright'ın hermenötik bağlamda ulaştığı nokta yorumlama hermenötiği/nurture ve eleştirel hermenötiğin dengelenmesi ile oluşturulacak bir pedagojidir.¹¹⁵ Felsefi temellerini eğitsel alana taşıırken semantik ve din dili hakikat arayışının temelinde yer almaktadır. Öğrenme pedagojisinin, öğretme pedagojisinden öncelikli olduğunu kabul eden Wright bunun için Varyasyon Teorisini (Variation Theory) önerir.¹¹⁶

Din hakkında öğrenme ve dinden öğrenme arasında bağ kurma noktasında bazı sorunlar bazı yetersiz çözüm önerilerinin öne sürülmesine neden olmuştur. Bunlar (i) *Din eğitiminin sadece ahlak eğitimine indirgenmesi* (ii) *çoğulculuğun göz ardı edilmesi* (iii) *neo-konfesyonalizmin dayatılması* olarak sıralanır. Tüm bu gerilim alanlarını belirledikten sonra Hella ve Wright alternatif olarak iyi bir yaşam arayışını öne sürer. Fenomenografi ve varyasyon teorisinin din hakkında ve dinden öğrenme arasında uygulanabilir bir pedagojik bağ kurabileceği, eleştirel din eğitimi için uygun bir çerçeve sunacağı düşünülmektedir. Öğrencilerin kendi inançları hakkında bilinçli olabilmeleri için farklı dini ya da dini olmayan deneyimleri tanımaları gerekir. Böylelikle din hakkında ve dinden öğrenme arasında kurulan kısmen yetersiz bağ din eğitiminin eleştirel bir süreç olmasıyla aşılabilecektir.¹¹⁷ Parçadan bütüne ilerleyen ve eskisinden daha anlamlı bir hakikat algısının oluşmasını hedefleyen bu teori olandan değil olmayandan yola çıkarak keşfetmeyi merkeze alır.¹¹⁸ Geniş bir perspektiften çıkarımla felsefi hermenötiğin eğitim hermenötiğine

¹¹⁰ Wright, "Hermeneutics and Religious Understanding Part One: the hermeneutics of modern religious education", 205-207.

¹¹¹ Andrew Wright hermenötik ve din eğitimi yaklaşımlarını temellendirdiği çalışmasında hermenötiği 'Romantik Hermenötik' ve 'Postmodern Hermenötik' olmak üzere iki başlıkta inceler. Romantik hermenötiği Schleiermacher'la başlayan metin anlama esasına dayalı hermenötik teori olarak ele alırken (ki bu dönem hermenötik tarihi için modern hermenötiğin başlangıcıdır) Postmodern hermenötik, romantik akımın aşkın bilgi iddiasını modernliğin sahte bilinci olarak gören, nihai gerçekliğe erişimin imkânsız olduğunu düşünen ve sayısız hakikat iddiasına yönelen felsefi düşüncedir. Din eğitiminde daha çok spiritüel deneyimlerle anılmıştır. Ayrıntılı bilgi için bkz: Wright, "Hermeneutics and Religious Understanding Part One: the hermeneutics of modern religious education"; Liam Gearon, "What is Metaphysics? Postmodern Hermeneutics and Religious Education", *Journal of Beliefs & Values* 16/1 (1995), 7-16.

¹¹² Wright, "Hermeneutics and Religious Understanding Part One: the hermeneutics of modern religious education", 209-213.

¹¹³ Wright, "Hermeneutics and Religious Understanding Part Two: towards a critical theory for religious education", 59-64.

¹¹⁴ Wright, "Hermeneutics and Religious Understanding Part Two: towards a critical theory for religious education", 67-69.

¹¹⁵ Andrew Wright, *Spirituality and Education* (London: RoutledgeFalmer, 2000), 138-139.

¹¹⁶ Andrew Wright, *Critical religious education, multiculturalism and the pursuit of truth* (Cardiff: University of Wales Press, 2007).

¹¹⁷ Hella- Wright, "Learning 'about' and 'from' religion: phenomenography, the Variation Theory of Learning and religious education in Finland and the UK".

¹¹⁸ Uçan, "İslam Din Eğitimi İçin Alternatif Bir Model: Eleştirel Din Eğitimi Yaklaşımı", 286.

evrilmesinde bu yaklaşımın -kendi toplumsal ve dini geleneği çerçevesinde- somut bir paradigma ortaya koyduğu sonucuna ulaşılabilir. Öte yandan Wright eleştirel din eğitiminin diğer dini inançlar çerçevesinde de uygulanabilir olduğunu düşünmektedir.

2005 yılında ülkemizde de Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri de dahil tüm derslerde uygulanmaya başlanan **yapılandırmacı yaklaşım** da felsefi temelleri bağlamında hermenötiği esas alan bir eğitim teorisi. Yapılandırmacılığın ilk temsilcisi kaynaklarda genellikle Vico (1668-1744) olarak geçer. Vico önce açıklayabilmeyi hedef olarak görmüş ancak Kant etkisiyle bireyin önbilgileri ile anlama ilişkisinin önemi yönünde fikir değiştirmiştir.¹¹⁹ Bu etki düşünülecek olursa dış dünyanın bilgisinin doğuştan getirdiğimiz yapı ile anlamlı bir formda inşa edildiği fikri ile Kant yapılandırmacı yaklaşımın düşünsel arka planında olan isimdir.¹²⁰ John Dewey, Kuhn, Wittgenstein, Rorty, Piaget, Vygotsky ve Glaserfeld yapılandırmacılığın şekillenmesinde tesir eden isimler arasında sayılmaktadır.¹²¹

Bireyci diğer modeller için kapsayıcı olarak düşünülebilecek **yapılandırmacı modellerin (constructivist models)** arka planına bakıldığında yapılandırmacılığın klasik eğitim felsefesinde üç yaklaşımın eğitim teorisi olduğu görülmektedir. Bunlar kültürel yaklaşım (romantizm ve irrasyonizm felsefesi), pragmatist yaklaşım (pragmatizm felsefesi) ve bireyci yaklaşımdır (varoluşçuluk felsefesi).¹²² Kültürel yaklaşım Schleiermacher'ın da görüşlerinin etkili olduğu bir eğitim programını önerir. Pragmatist ve bireyci yaklaşımda da hakikat ve diyalog temaları üzerinden hermenötiğe ilişkin unsurlara rastlamak mümkündür. Yine neo-Marksist felsefe üzerine temellendirilmiş eleştirel pedagoji de eğitim teorisi olarak yapılandırmacılığı kullanır.¹²³ Yapılandırmacılığın dayandığı felsefi temellerin vurgu yaptığı unsurlar Zengin tarafından gerçeklik, görecelilik, öznellik, nesnellik, çokkültürlülük-çoğulculuk, üst anlatılar ve hermenötik olarak gruplandırılmıştır. Burada daha çok metin temelli bir hermenötiğe dikkat çekilmiştir.¹²⁴

Yapılandırmacılık, fırsat olarak nitelenebilecek yeniliklerin yanı sıra ülkemiz özelinde bazı soruları da beraberinde getirmiştir. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde özellikle dinlerin öğretimi noktasında tartışmalara sebep olmuştur. Yapılandırmacılığın hem bir öğrenme kuramı hem de epistemolojik bir yaklaşım olarak gelişmiş olduğu gerçeği gözden kaçırılmamalıdır. Kuramın hangi yönünün esas alınacağı netleştirilmesi bu tartışmalar için önemli bir husustur.¹²⁵ Yapılandırmacılığı öğretimle ilgili bir kuram olarak değil "bilgi ve öğrenme" ile ilgili bir kuram olarak görmek ise daha açıklayıcıdır.¹²⁶

Din eğitimi uygulamalarında, öğretmenlerin yapılandırmacılığın felsefi yönünü uygulama reçetesi olarak dikkate almaları, felsefesine yeterince vakit ayırmadan tekniğine odaklanarak stratejiye dönüştürme ihtiyacı hissetmeleri nedeniyle uygulamada bazı problemler tespit edilmiştir.¹²⁷ Kuramın hangi yönünün hangi uygulama için dikkate alınacağı sınırlarının net çizilememesi, deneyim ve değer bağlanımda ön plana çıkması gereken bir yaklaşım olarak görülmesi vb. nedenlerle 2005-2006 öğretim yılı programlarında tek başına "yapılandırmacılık" uygulanması yönündeki ifadeler süreç içerisinde "yapılandırmacı öğrenme modelini destekleyen" şeklinde güncellenmiştir.¹²⁸

¹¹⁹ Zengin, *Din Eğitimi ve Öğretiminde Yapılandırmacı Yaklaşım*, 43-44.

¹²⁰ Ahmet Cevizci, *Eğitim Sözlüğü* (İstanbul: Say Yayınları, 2010), 502.

¹²¹ Zengin, *Din Eğitimi ve Öğretiminde Yapılandırmacı Yaklaşım*, 44.

¹²² Ahmet Cevizci, *Eğitim Felsefesi* (İstanbul: Say Yayınları, 2023), 105-147.

¹²³ Cevizci, *Eğitim Felsefesi*, 218.

¹²⁴ Zengin, *Din Eğitimi ve Öğretiminde Yapılandırmacı Yaklaşım*, 156-161.

¹²⁵ Muhiddin Okumuşlar, "Yapılandırmacı Yaklaşımın Göre Din Öğretiminin İmkân ve Sınırları", *Türkiye'de Okullarda Din Öğretimi*, ed. Recep Kaymakcan vd. (İstanbul: DEM, 2011), 219.

¹²⁶ Altaş, *Din Eğitimi*, 157; Özcan Demirel, *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme* (Ankara: Pegem Akademi, 2010), 249.

¹²⁷ Zengin, *Din Eğitimi ve Öğretiminde Yapılandırmacı Yaklaşım*, 338; Recep Kaymakcan, "Öğretmenlerine Göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri, Yeni Eğilimler: Çoğulculuk ve Yapılandırmacılık", *Türkiye'de Okullarda Din Öğretimi* (İstanbul: DEM, 2011), 27-52.

¹²⁸ Emine Keskiner, "Okullardaki Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri ve Sorunları", *Türkiye'de Din Eğitimi ve Sorunları*, ed. Mustafa Köylü (İstanbul: DEM, 2018), 62-65.

2024 yılı itibarıyla ülkemizde uygulanmaya başlanan Maarif Modeli Öğretim Programında okullarda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri için “*Din ve inançların öğretiminde dinden öğrenme ve din hakkında öğrenme yaklaşımlarının ilkelerini temel alan bir anlayış*” esas alınmıştır. Yapılandırıcılık kavram olarak programda yer alması da felsefi temelleri programa şekil vermektedir. Yapılandırıcılığın din eğitiminde uygulama uzantıları olarak düşünülebilen din hakkında ve dinden öğrenme yaklaşımının benimsendiği bu programda insanın özne olarak görülmesi ve insanın anlam arayışının desteklenmesi ön plana çıkmaktadır. Öte yandan bireyin içinde bulunduğu toplumun farklılıklarını nesnel ve betimsel bir anlayışla tanıması amaçlanmaktadır.¹²⁹ Düşünme, tartışma ve anlama programın temelinde yer alan unsurlardır. Bununla beraber din, ahlak ve değerler hakkında elde edecekleri bilgi ve becerilerle kavramları da yorumlama becerisi/dini okuryazarlık kazanmaları böylelikle kendi dini ve ahlaki gelişimlerine katkı sağlamaları beklenmektedir.¹³⁰

Din eğitiminin yeni sorumluluğunun kavramsal netlik sağlamak olduğunu belirten Mualla Selçuk’a göre “*Din Eğitimi bir bakıma öğrencilerin kendi benlikleri, diğer insanlar, tabiat ve tüm varlıklarla karşılaşmalarında Allah’a imanlarının sonucu olan ahlaki duruşu öğretim konusu yapan bir faaliyettir.*”¹³¹ Karşılaşma ahlakını bir duruş olarak gören Selçuk, bu duruşun söylem ve eylem tutarlılığı ile sağlanacağını, kişinin karşılaşma ahlakı olmadan kendisini bilemeyeceğini/bulamayacağını düşünmektedir. Öğretmenin en belirleyici unsur olduğu bu döngüsel model **Kavramsal Netlik (Bir Dinden Öğrenme Modeli)** olarak isimlendirilmiştir. Çoğulculuk etkisiyle din dilinin kapsayıcılığı din eğitimi üzerinden düşünülmekte; dil, düşünce ve keşif yolu ile karşılaşma ahlakı arasında kuvvetli bir bağ kurulmaktadır. Selçuk’un deneyimi ve insanı öncelmesi, insanı olmuş bitmiş bir şey olarak görmemesi, sürekli olgunlaşmaya işaret etmesi bunun için insanı-kültürü ve önyargısı ile tanımanın, aynı çerçevede kalmayıp yeni çerçeveler oluşturmanın önemine değinmesi¹³² konumuz bağlamında dikkat çekici bulunmuştur.

Uygulama denemeleri ve bundan ulaşılan deneyimlerle zenginleştirerek temellendirilen kavramsal netlik modeli “*mevcut durum üzerine düşünceler, metin ve bağlam ilişkisinin keşfedilmesi, kişisel gelişim üzerine düşünceler, ortak iyi için düşünceler ve içeriğin etkili pedagoji ile bütünleştirilmesi*” olmak üzere beş aşamadan oluşmaktadır. Öğrencinin bilgi stoklarının (ön bilgilerinin) yoklanması çıkış noktasıdır. Metnin ilk muhatapları için verdiği mesaj ve teolojik ilkenin metnin evrenselliği ile uyumlu olup olmadığı keşfedilerek bir insan ve bir Müslüman olarak bunların günümüzde ne anlama geldiğine ulaşılır. İnançlı insanların toplumun refahı için nasıl bir fayda sağladığı sorgulanarak ortak iyiye ulaşılması beklenmektedir. Son olarak konuyu yaşamla bütünleştirmenin en iyi yolu aranır¹³³ ki bu bütünleşmenin aynı zamanda yeni sorulara da kapı aralayacağı düşünülmektedir. Kavramsal netlik modelinin nihai kazanımları ise “*değerlendirme eğitimi, bağlamsal düşünme becerisi geliştirme, kendini bilmenin önemi, söz söyleyen insan değil aynı zamanda eyleyen olmayı öğrenme, değer temelli anlayış ve şükür kültürü geliştirme*” olarak tespit edilmiştir.¹³⁴ Hem hedefleri hem kazanımları bağlamında düşünüldüğünde kavramsal netlik modeli, felsefi hermenötiğin eğitim hermenötiğine dönük yüzü bağlamında dikkat çekmektedir.

Din eğitiminin insan temelli olarak yapılandırılmasına odaklanan dinden öğrenmede başta anlama ve soru sorma olmak üzere insana dair tüm zihinsel bileşenler önemli rol oynamaktadır.¹³⁵ Bu durumda öğretim programlarında din hakkında öğrenme ve dinden öğrenme yaklaşımı esas alınacaksa, felsefi

¹²⁹ “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (9,10,11,12.Sınıflar)” (2024), 5-6.

¹³⁰ “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (9,10,11,12.Sınıflar)” (2024).

¹³¹ Mualla Selçuk, *Kavramsal Netlik: Bir Dinden Öğrenme Modeli* (Ankara: Pegem Akademi, 2023), ix-2.

¹³² Selçuk, *Kavramsal Netlik: Bir Dinden Öğrenme Modeli*, 5-8.

¹³³ Selçuk, *Kavramsal Netlik: Bir Dinden Öğrenme Modeli*, 59.

¹³⁴ Selçuk, *Kavramsal Netlik: Bir Dinden Öğrenme Modeli*, 189.

¹³⁵ Betül Zengin, “Dini Metinlerle İletişimde Anlama Odaklı Bir Yöntem: Soru Sorma ve ‘Doğru’ Sorulara Ulaşma”, *Dini Araştırmalar* 21/54 (2018), 39-59; Betül Zengin, “İnsan Olmak Ne Demektir? İslam Din Öğretimi İçin Kur’an’dan Bir Bakış”, *The Journal of Social Sciences* 5/25 (2018), 391-405.

temellerinin/kavramlarının analiz edilmesi -ki hermenötik de bunlardan biridir- hem bilimsel ortak bir anlayışın sağlanması hem de tercih edilen yaklaşımın sınıfa doğru yansması için gerekli bir adımdır. Felsefi hermenötüğün din eğitiminde anlatı temelli yaklaşımlarda, soru sorma/eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde ve kavram öğretiminde var olduğu/olacağı görülmektedir. Felsefi hermenötüğün temelinde yer alan dil ile kurulacak ontolojik bir bağ, din eğitiminden beklenen din, kültür ve ahlak okuryazarlığı becerileri için daha net bir vizyon oluşturacaktır.

Sonuç

Din Eğitimi Bilimi; din, düşünce, eğitim ve bilim tarihi içerisindeki gelişmelerle doğrudan bağlantılı bir disiplindir. İnsana dair ve eğitime konu olan hemen hemen her şey din eğitimi biliminin felsefi zemininde yer bulmakta özellikle örgün eğitim alanına -genel eğitimle bağlantılı olarak- yansımaktadır. Toplum etkileyen gelişmeler neticesinde (1960'lı yıllar ve sonrasında) din eğitimi alanında İngiltere merkezli yürütülen bazı projeler küreselleşmenin de etkisiyle dünya genelinde eğitim politikalarında karşılık bulmuştur. Bireyci eğitim yaklaşımlarının düşünmeye, anlamaya ve bilgiyi yapılandırmaya dair çıkarımları yoruma işaret etmiş dolayısıyla hermenötik -sadece Alman düşünce ekollerinde kalmayıp- eğitim programlarının felsefi zemininde varlığını yeniden hissettirmiştir.

Hermenötüğün çıkış noktası yorumlama sanatı olarak bilirse de süreç içerisinde -özellikle felsefi hermenötik ve bildung yaklaşımıyla- hermenötüğün dil ve hakikate dayalı zemini bir eğitim hermenötüğü oluşturacak biçimde evrilmiştir. Din eğitimi paradigmasının felsefi kavramsal yöne kırılması; önyargıların farkında olma, düşünme, karşılaşma, diyalojik ilişki kurma, anlama, fark etme, din okur yazarlığı geliştirme, kavramları özümseyebilme, eleştirel düşünme, kendi hakikatini ayırt etme, sorumlu biçimde eyleme dönüştürebilme gibi daha üst düzey becerileri ön plana çıkarmıştır. Hem öğretmeni hem de öğrenciyi bu tür bir düşünce dünyasına zorlayan ve sürekli gelişimi hedefleyen felsefi hermenötüğü din eğitimi çalışmalarında daha görünür kılmamızın din hakkında ve dinden öğrenme yaklaşımlarının birlikte kullanılması gerektiği durumlarda zengin bir felsefi zemin sağlayacağı düşünülmektedir. Bu zemine uyumlu bir sınıf pratiği oluşturmak söz konusu olaksa tanımlaması zor olarak nitelendirilen hermenötüğün eğitim için karşılığını ve modellerde ne şekilde yer ettiğini görmek gerekmektedir. Aksi halde önceki denemelerde olduğu gibi (yapılandırmacılık vb.) pratiğe geçişte uygulama sıkıntılarına rastlamak kaçınılmaz olacaktır.

Felsefi hermenötüğün temeli dile dayanmaktadır. Dinden öğrenmeye dayanan yaklaşımlarda sıklıkla karşımıza çıkan diyalojik süreç için dilin ontolojik boyutu gözden kaçırılmamalıdır. Din eğitimi biliminde din dili kavramını iletişim becerisi anlamında kullanmaktan ziyade dil/düşünme/anlama meselesi ve bu çizgide sıklıkla karşımıza çıkan hermenötüğün ne'liği bilim sınırlarınca ortaya koyulmalıdır. Bunun için felsefi hermenötüğün -eğitim hermenötüğü demek de uygun olabilir- teorik alanıyla ciddi bir etkileşim kurmak gerekli görünmektedir. Öğretim stratejisi çıkarmaya hemen zorlamadan, önce düşünme eğitimiyle bağlantılı yönünü keşfederek, din ve dil felsefesi ile doğrudan bağ kurmak din eğitimi bilimi için (öğretmen yetiştirme alanı dahil olmak üzere) zengin bir alt yapı sağlayacaktır. Öğretim programlarında profesyonel bir bütünlüğe ulaşmak ve uygulamaya dönük deneysel çalışmalar sürdürürebilmek için teorik tabana dair her bir unsur ayrı ayrı incelenmelidir. Aksi halde felsefesini oluşturamadığımız yeni bir zeminde, yöntem ve teknikleri değiştirerek eğitim öğretim sürecini sürdürmek anlamlı sonuçlara ulaşmayı zorlaştıracaktır.

Kaynakça

- Aktay, Yasin. *Önce Söz Vardı Felsefe, İlahiyat ve Sosyolojide Hermenötik*. İstanbul: Vadi Yayınları, 5. Basım, 2024.
- Aldridge, David. *A Hermeneutics of Religious Education*. London, New York: Bloomsbury Publishing, 2015.
- Aldridge, David. "What is religious education all about? A hermeneutic reappraisal". *Journal of Beliefs & Values* 32/1 (2011), 33-45.
- Algur, Hüseyin. *Nesiller Arası Farklılaşma ve Din Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi, 1. Basım, 2022.
- Altaş, Nurullah. *Din Eğitimi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2. Basım, 2022.
- Altaş, Nurullah- Arıcı, İsmail. "Din Eğitiminin Bilimselleşme Süreci". *Din Eğitimi*. ed. Mustafa Köylü- Nurullah Altaş. 48-74. İstanbul: Ensar Yayınları, 8. Basım, 2017.
- Aşlamacı, İbrahim. *21. Yüzyıl Becerileri ve Din Eğitimi Eleştirel Bir Yaklaşım*. İstanbul: DEM, 1. Basım, 2023.
- Aydın, Muhammet Şevki- Osmanoğlu, Cemil. *Kültürlerarası Din Eğitimi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 3. Basım, 2021.
- Bağcı Fakioğlu, Hatice. *Dewey ve Gadamer'in "Tecrübe" Anlayışlarının Din Eğitimi Açısından Felsefi Olarak İncelenmesi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2019.
- Bahçekapılı, Mehmet. "Küreselleşme ve Din Eğitimi". *Din Eğitiminde Ana Konular*. ed. Mehmet Bahçekapılı - Ahmet Ali Çanakçı. 119-162. Ankara: Eskiyeeni Yayınları, 1. Basım, 2021.
- Bayyığıt, Mehmet vd. (ed.). *Din Anlatımında Din Dili Çalıştayı (Cunda Toplantıları 1)*. Balıkesir: Balıkesir Büyükşehir Belediyesi Kültür Yayınları / Eğitim – 2, 2018.
- Bilen, Osman. *Çağdaş Yorumbilim Kuramları Romantik, Felsefi, Eleştirel Hermeneutik*. Ankara: Kitâbiyât, 1. Basım, 2002.
- Bilgin, Beyza. *Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi*. Ankara: Gün Yayıncılık, 2001.
- Birand, Kâmıran. *Kâmıran Birand Külliyyatı*. Ankara: Akçağ Yayınları, 1998.
- Bleicher, Josef. *Contemporary hermeneutics Hermeneutics as method philosophy and critique*. London, Boston and Henley: Routledge & Kegan Paul, 1. Basım, 1980.
- Bruns, Gerard. *Antik Hermenötik*. çev. İhsan Durdu. İstanbul: Yeni Zamanlar Yayınları, 1. Basım, 2001.
- Cebeci, Suat. "Din Dilinin Mahiyeti ve Kavramsal Uzlaşma Sorunu". *Değerler Eğitimi Dergisi* 2/5 (2004), 7-21.
- Cevizci, Ahmet. *Eğitim Felsefesi*. İstanbul: Say Yayınları, 9. Basım, 2023.
- Cevizci, Ahmet. *Eğitim Sözlüğü*. İstanbul: Say Yayınları, 1. Basım, 2010.
- Conroy, James J.- Davis, Robert A. "Din Eğitimi". çev. Nejla Doğan. *Eğitim Felsefesi Kılavuzu*. Kitap editörü Richard Bailey vd., editör Hasan Ünder. Çeviren Nejla Doğan. Ankara: Pegem Akademi, 1. Basım, 2019.
- Cooling, Trevor. *Concept Cracking: Exploring Christian Beliefs in School*. Nottingham: Stapleford Centre, 1994.
- Cooling, Trevor. *Doing God in Education*. London: Theos, 2010.
- Cooling, Trevor. "Theology Goes to School: The Story of the Stapleford Project". *Journal of Christian Education* 47/2-3 (2004), 85-98. <https://doi.org/10.1177/002196570404700206>

- Cooling, Trevor vd. *Worldviews in Religious Education*. London: Theos, 2020.
- Cooling, Trevor- Cooling, Margaret. *Concept cracking: a practical way to teach big ideas in RE*. Nottingham: Stapleford: Stapleford Centre, 2004.
- Cooling, Trevor- Pett, Stephen. "Understanding Christianity: exploring a hermeneutical pedagogy for teaching Christianity". *British Journal of Religious Education* 40/3 (2018), 257-267.
- Dannhauer, Johann Conrad. *Hermeneutica sacra, sive Methodus exponendarum S. literarum proposita et vindicata*. sumpt. J. Staedelii, 1654.
https://play.google.com/store/books/details/Johann_Conrad_Dannhauer_Hermeneutica_sacra_sive_Me?id=-elgAAAACAAJ
- Dannhauer, Johann Conrad. *Idea boni interpretis et malitiosi calumniatoris quae obscuritate dispulsa, verum sensum a falso discernere in omnibus auctorum scriptis ac orationibus docet, & plene respondet ad quaestionem unde scis hunc esse sensum non alium?* Glaserus, 1630.
https://books.google.com.tr/books/about/Idea_boni_interpretis_et_malitiosi_calum.html?id=4CIZAAAAACAAJ&redir_esc=y
- Demirel, Özcan. *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi, 12. Basım, 2010.
- Dillen, Annemie. "Religious participation of children as active subjects: toward a hermeneutical-communicative model of religious education in families with young children". *International Journal of Children's Spirituality* 12/1 (2007), 37-49. <https://doi.org/10.1080/13644360701266119>
- Dilthey, Wilhelm. *Hermeneutik ve Tin Bilimleri*. çev. Doğan Özlem. İstanbul: Paradigma Yayınları, 1. Basım, 1999.
- Droysen, Johann Gustav. *Grundriss der Historik*. Leipzig: Verlag Von Veit & Comp., 1875.
<https://play.google.com/books/reader?id=I8kMAAAAYAAJ&pg=GBS.PP2&hl=tr>
- Erdemli, Atilla. "Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher- Felsefe Tarihçisi Gözüyle Bir Tanıtma". *Felsefe Arkivi* 28 (2013), 243-276.
- Fairfield, Paul (ed.). *Education, Dialogue and Hermeneutics*. London, New York: Continuum International Publishing Group, 2011.
- Forster, Michael. "Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher". *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. ed. Edward N. Zalta. Metaphysics Research Lab, Stanford University, Summer 2022., 2022.
<https://plato.stanford.edu/archives/sum2022/entries/schleiermacher/>
- Gadamer, Hans Georg. *Hakikat ve Yöntem*. çev. Hüsamettin Arslan- İsmail Yavuzcan. İstanbul: Paradigma Yayınları, 2. Basım, 2023.
- Gadamer, Hans Georg. "Hermeneutik". çev. Doğan Özlem. *Hermeneutik Üzerine Yazılar*. 13-32. İstanbul: İnkılâp Yayınevi, 2003.
- Gallagher, Shaun. *Hermeneutics and Education*. Albany: State University of New York Press, 1992.
<http://archive.org/details/hermeneuticseduc0000gall>
- Gallagher, Shaun. "Hermeneutics and the Cognitive Sciences". *Journal of Consciousness Studies* 11/10-11 (2004), 162-174.
- Gearon, Liam. *MasterClass in Religious Education: Transforming Teaching and Learning*. London, New York: Bloomsbury Academic, 2013.

- Gearon, Liam. "What is Metaphysics? Postmodern Hermeneutics and Religious Education". *Journal of Beliefs & Values* 16/1 (1995), 7-16.
- Gilhus, Ingvild Sælid. "Hermeneutics". *The Routledge Handbook of Research Methods in The Study of Religion*. 275-284. New York: Routledge, 2011.
- Grondin, Jean. "Gadamer's Experience and Theory of Education: Learning that the Other May Be Right". *Education, Dialogue and Hermeneutics*. ed. Paul Fairfield. 5-20. London, New York: Continuum International Publishing Group, 2011.
- Grondin, Jean. "Hermeneutik". çev. Kaan H. Ökten. *Cogito* 89 (2017), 7-41.
- Grondin, Jean. *Introduction to Philosophical Hermeneutics*. çev. Joel Weinsheimer. New Haven and London: Yale University Press, 1994.
- Grondin, Jean. *Sources of Hermeneutics*. New York: State University of New York Press, 1995.
- Gülşen, Sultan. *Din Eğitimi Açısından "Anlatı"*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2023.
- Günay, Mustafa. "Türkiye'de Hermeneutik (Yorumbilgisi)". *Kaygı. Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi* 2023 Bahar/2 (2003), 73-81.
- Gürel, Ramazan. "Din Eğitiminde Neo-Hümanist Bir İdeal: Bildung Modeli ve Almanya'da Din Eğitimi Anlayışına Etkileri". *Marife Dini Araştırmalar Dergisi* 19/2 (2019), 323-355.
- Hekman, Susan. *Bilgi Sosyolojisi ve Hermeneutik Manheim, Gadamer, Foucault ve Derrida*. çev. Hüsamettin Arslan- Bekir Balkız. İstanbul: Paradigma Yayınları, 1. Basım, 1999.
- Hella, Elina- Wright, Andrew. "Learning 'about' and 'from' religion: phenomenography, the Variation Theory of Learning and religious education in Finland and the UK". *British Journal of Religious Education* 31/1 (2009), 53-64. <https://doi.org/10.1080/01416200802560047>
- Ipperciel, Donald. "Contribution to a Hermeneutical Pedagogy". *Symposium* 26/1/2 (2022), 37-61. <https://doi.org/10.5840/symposium2022261/23>
- Jackson, Robert. "Başkalarının Dünya Görüşlerini Anlama: Din Eğitimine Yorumlayıcı Yaklaşımlar". *Değerler Eğitimi Dergisi* 1/3 (2003), 189-215.
- Jackson, Robert. *Din eğitimi: yorumlayıcı bir yaklaşım*. İstanbul: DEM, 2005. <http://ktp.isam.org.tr/detayzt.php?navdil=tr&idno=203168&wKitaplar=Din+E%C4%9Fitimi+Yorumlay%C4%B1c%C4%B1+Bir+Yakla%C5%9F%C4%B1m>
- Jackson, Robert. "The Warwick Re Project: An Interpretive Approach to Religious Education". *Religious Education* 94/2 (1999), 201-216. <https://doi.org/10.1080/0034408990940206>
- Kale, Nesrin. "Postmodernizm-Hermeneutik ve Eğitim". *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)* 28/2 (1995), 281-292. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000295
- Kaymakcan, Recep. "Öğretmenlerine Göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri, Yeni Eğilimler: Çoğulculuk ve Yapılandırmacılık". *Türkiye'de Okullarda Din Öğretimi*. 27-52. İstanbul: DEM, 1. Basım, 2011.
- Kerdeman, Deborah. "Hermeneutics and Education: Understanding, Control, and Agency". *Educational Theory* 48/2 (1998), 241-266. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1998.00241.x>
- Kerényi, Karl. *Griechische grundbegriffe*. Zuerich: Rhein-verlag, 1964. <http://archive.org/details/griechischegrund0000kern>

- Keskiner, Emine. "Okullardaki Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri ve Sorunları". *Türkiye'de Din Eğitimi ve Sorunları*. ed. Mustafa Köylü. İstanbul: DEM, 1. Basım, 2018.
- Kissack, Michael. "Hermeneutik ve Eğitim: İnsan Bilimleri Öğretmenleri İçin Düşünceler". çev. Vefa Taşdelen. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* 35/1-2 (2002), 171-182.
- Köse, Ali. *21. Yüzyılda Dinin Geleceği: Kutsalın Dönüşü*. İstanbul: Timaş Yayınları, 1. Basım, 2014.
- Köse, Ali. *Dinin Geleceği*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 1. Basım, 2023.
- Okumuşlar, Muhiddin. "Yapılandırmacı Yaklaşımın Göre Din Öğretiminin İmkân ve Sınırları". *Türkiye'de Okullarda Din Öğretimi*. ed. Recep Kaymakcan vd. 217-237. İstanbul: DEM, 1. Basım, 2011.
- Ormiston, Gayle L.- Alan D. Schrift (ed.). *The Hermeneutic Tradition: From Ast to Ricoeur*. Albany, NY: State University of New York Press, 1990. <http://archive.org/details/hermeneuticradi0000unse>
- Önder, Mustafa. *Prof.Dr. Beyza Bilgin ve Din Eğitiminde Yeni Yöntem Çalışmaları*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 1997.
- Özcan, Zeki. *Teolojik Hermenötik*. Ketebe Yayınevi, 2022.
- Ricoeur, Paul. *Freud and Philosophy An Essay on Interpretation*. çev. Denis Savage. New Haven and London: Yale University Press, 1970.
- Ricoeur, Paul. *Oneself as another*. Chicago: The University of Chicago Press, 1994. <http://ktp.isam.org.tr/detayzt.php?navdil=tr&idno=254771&wYazarlar=ricoeur>
- Sánchez Álvarez, Alejandra. *Hermeneutics in Early Childhood Education: Broadening Interpretations of Children's Ideas and Actions, and Learning in the Process about Our Conceptions of Children, Our Educational Practices, and Ourselves*. University of British Columbia, 2019. <https://doi.org/10.14288/1.0377734>
- Schleiermacher, Friedrich. *Hermeneutics: The Handwritten Manuscripts*. ed. Heinz Kimmerle. çev. James Duke- Jack Forstman. Missoula, Montana: Scholars Press for the American Academy of Religion, 1977. <http://archive.org/details/hermeneuticshand0000schl>
- Sejdini, Zekirija. *Hermeneutik'in Felsefi Temelleri*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2000.
- Selçuk, Mualla. "İlköğretimde Din Dili ve Sembolik Anlatım". *Din Öğretimi ve Din Hizmetleri Semineri (8-10 Nisan 1988)*. 336-340. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 1991.
- Selçuk, Mualla. *Kavramsal Netlik: Bir Dinden Öğrenme Modeli*. Ankara: Pegem Akademi, 3. Basım, 2023.
- Selçuk, Mualla. "Learning in encounter: Crossroads, connections, collaborations". *Religious Education* 113/3 (2018), 233-243. <https://doi.org/10.1080/00344087.2018.1450609>
- Sorensen, Roy. "Epistemic Paradoxes". *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. ed. Edward N. Zalta. Metaphysics Research Lab, Stanford University, Spring 2022., 2022. <https://plato.stanford.edu/archives/spr2022/entries/epistemic-paradoxes/>
- Taşdelen, Vefa. *Hermeneutiğin Evrimi: "Kesitler"*. Ankara: Hece Yayınları, 2008. <http://ktp.isam.org.tr/detayzt.php?navdil=tr&idno=386613&wKitaplar=Hermeneuti%C4%9Fin+Evrimi+++Kesitler>
- Tatar, Burhanettin. *3 Derste Hermenötik*. İstanbul: Vadi Yayınları, 3. Basım, 2021.
- Tatar, Burhanettin. *Din, İlim ve Sanatta Hermenötik*. İstanbul: İSAM Yayınları, 1. Basım, 2014.

- Tatar, Burhanettin. "Hans-Georg Gadamer ve 'Hakikat ve Yöntem' (Wahrheit Und Methode) Adlı Eseri". *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 12/12-13 (01 Nisan 2001), 277-306. <https://doi.org/10.17120/omuifd.18545>
- Tosun, Aybiçe. "Din Eğitiminde Ötekini Tanıma ve Dünya Görüşü Yaklaşımı: Bir Alan Araştırması". *Dini Araştırmalar Dergisi* 19/48 (2016), 53-76.
- Tosun, Cemal. *Din Eğitimi Bilimine Giriş*. Ankara: Pegem Akademi, 10. Basım, 2020.
- Uçan, Ayşe Demirel. "İslam Din Eğitimi İçin Alternatif Bir Model: Eleştirel Din Eğitimi Yaklaşımı". *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 59:1 (2018), 275-295.
- Varlık, Selami. "Başkalık Figürü Olarak Türkiye'de Hermeneutiğin Temellükü", 2023.
- Varlık, Selami. *Paul Ricoeur'de Temellük ve Tahayyül*. İstanbul: Alfa Yayınları, 1. Basım, 2021.
- Varlık, Selami. "Türkiye'de Hermeneutiğin Alımlanışı ve Tümel Hakikatin Tekil Arayışları (The Reception of Hermeneutics in Türkiye and Singular Quests of Universal Truth / Forthcoming)", 2023. https://www.academia.edu/116417771/T%C3%BCrkiyede_Hermeneuti%C4%9Fin_Al%C4%B1mlan%C4%B1%C5%9F%C4%B1_ve_T%C3%BCmel_Hakikatin_Tekil_Aray%C4%B1%C5%9Flar%C4%B1_The_Reception_of_Hermeneutics_in_T%C3%BCrkiye_and_Singular_Quests_of_Universal_Truth_Forthcoming_
- Wright, Andrew. *Critical religious education, multiculturalism and the pursuit of truth*. Cardiff: University of Wales Press, 2007.
- Wright, Andrew. "Hermeneutics and Religious Understanding Part One: the hermeneutics of modern religious education". *Journal of Beliefs and Values: Studies in Religion & Education* 18/2 (1997), 203-216. <https://doi.org/10.1080/1361767970180207>
- Wright, Andrew. "Hermeneutics and Religious Understanding Part Two: towards a critical theory for religious education". *Journal of Beliefs & Values: Studies in Religion & Education* 19/1 (1998), 59-70. <https://doi.org/10.1080/1361767980190105>
- Wright, Andrew. *Spirituality and Education*. London: RoutledgeFalmer, 2000.
- Yılmaz, Muhsin. "Eğitimin Hermeneutik Boyutu: Eğitim Kavramının Doğasına İlişkin Kimi Sorular". *Kaygı. Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi* 8 (2007), 162-172.
- Zengin, Betül. *Din eğitiminin bir hedefi olarak anlama (İnsan bütünsel-bağlamsal yaklaşım)*. Ankara: Ankara Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2018.
- Zengin, Betül. "Dini Metinlerle İletişimde Anlama Odaklı Bir Yöntem: Soru Sorma ve 'Doğru' Sorulara Ulaşma". *Dini Araştırmalar* 21/54 (2018), 39-59. <https://doi.org/10.15745/da.493454>
- Zengin, Betül. "İnsan Olmak Ne Demektir? İslam Din Öğretimi İçin Kur'an'dan Bir Bakış". *The Journal of Social Sciences* 5/25 (2018), 391-405. <https://doi.org/10.16990/SOBIDER.4277>
- Zengin, Mahmut. *Din Eğitimi ve Öğretiminde Yapılandırmacı Yaklaşım*. İstanbul: DEM, 2. Basım, 2017.
- "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (9,10,11,12.Sınıflar)". 2024. Erişim 07 Temmuz 2024. <https://mufredat.meb.gov.tr/>

Din Eğitimi Akademisyenlerinin İlahiyat Fakültelerindeki Pedagojik Formasyon Eğitimi Üzerine Görüşleri

Senanur Kanat¹, Sümeyye Can², İpek Hasancık³, Umut Kaya⁴

Öz

Bu çalışmanın amacı, ilahiyat fakültelerinde verilen pedagojik formasyon eğitiminin, bu eğitimi veren din eğitimi akademisyenleri gözüyle değerlendirilmesidir. Araştırma verileri, görüşme yöntemi ile toplanmıştır. Görüşme esnasında açık uçlu altı sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi ve İstanbul Medeniyet Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi'nde Din Eğitimi Anabilim Dalı'nda görev yapan öğretim üyeleri oluşturmaktadır. Çalışma grubunda adı geçen üniversitelerde pedagojik formasyon eğitiminde görev alan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan sekiz akademisyen bulunmaktadır. Araştırma, din eğitimi akademisyenlerinin ilahiyattaki pedagojik formasyon eğitimine dair bakış açıları, öğrencilerin bu eğitime karşı tutumları, bu eğitimin kimler tarafından verilmesi gerektiği, eğitimin niteliğini artırmaya yönelik öneriler gibi hususları konu edinmektedir. İlahiyat fakültelerinde verilen pedagojik formasyon eğitimi ile ilgili bugüne kadar çeşitli çalışmalar yapılmakla beraber bu çalışma bizzat bu derslere giren din eğitimi akademisyenlerinin görüşlerini içermesi bakımından diğer çalışmalardan ayrılmaktadır.

Anahtar kelimeler

Din eğitimi, ilahiyat, öğretmen, öğretmen yetiştirme, pedagojik formasyon eğitimi.

The Views of Religious Education Academics on Pedagogical Formation Education in the Faculties of Theology

Abstract

The aim of this study is to evaluate the pedagogical formation education given in the faculties of theology from the perspective of religious education academicians who provide this education. The research data were collected by interview method. During the interview, a semi-structured interview form

¹ Sorumlu Yazar: Senanur Kanat, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı Din Eğitimi Yüksek Lisans Öğrencisi, E-posta: kanatsenanur1@gmail.com, ORCID 0009-0004-9276-0257

² Yazar: Sümeyye Can, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı Din Eğitimi Yüksek Lisans Öğrencisi, e-posta: Sumeeyecan2017@gmail.com, ORCID: 0009-0001-7805-9569

³ Yazar: İpek Hasancık, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı Din Eğitimi Yüksek Lisans Öğrencisi, E-Posta: ipek.hasancik@gmail.com, ORCID 0009-0004-7421-1369

⁴ Yazar: Doç.Dr., Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü Din Eğitimi Anabilim Dalı, umutkaya58@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-3237-8150

consisting of six open-ended questions was used. The population of the research consists of faculty members working in the Department of Religious Education at Marmara University Faculty of Theology, Istanbul University Faculty of Theology, Istanbul 29 Mayıs University Faculty of Theology and Istanbul Medeniyet University Faculty of Islamic Sciences. In the study group, there are eight academicians who are working in pedagogical formation education in the mentioned universities and participated in the research voluntarily. The evaluation study focuses on the perspectives of religious education academics on pedagogical formation education in theology, students' attitudes towards this education, who should provide this education, and suggestions for improving the quality of education. Although there have been various studies on pedagogical formation education given in the faculties of theology, this study differs from other studies in that it includes the views of religious education academicians who personally teach these courses.

Key words

Religious education, theology, teacher, teacher training, pedagogical formation education.

آراء أكاديمي التربية الدينية حول التعليم التنشئة التربوي في كليات اللاهوت

المخلص

الهدف من هذه الدراسة هو تقييم تعليم التنشئة التربوية المقدمة في كليات الإلهيات من وجهة نظر أكاديمي التربية الدينية التي تقدم هذا التعليم. تم جمع بيانات البحث بطريقة الآتية. خلال المقابلة، تم استخدام استمارة مقابلة شبه منظمة تتكون من ستة أسئلة مفتوحة. يتألف مجتمع البحث من أعضاء هيئة التدريس العاملين في قسم التربية الدينية في كلية الإلهيات بجامعة مرمره، وكلية الإلهيات بجامعة إسطنبول، وكلية الإلهيات بجامعة إسطنبول 29 مايو، وكلية العلوم الإسلامية بجامعة المدينة إسطنبول. وضمت مجموعة الدراسة ثمانية أكاديميين يعملون في تعليم التكوين التربوي في الجامعات المذكورة وشاركوا في البحث طواعية. وتركز الدراسة التقييمية على وجهات نظر أكاديمي التربية الدينية حول تعليم التكوين التربوي في علم الإلهيات، ومواقف الطلاب تجاه هذا التعليم، ومن يجب أن يقدم هذا التعليم، واقتراحات لتحسين جودة التعليم. وعلى الرغم من وجود العديد من الدراسات حول تعليم التنشئة التربوية في كليات الإلهيات، إلا أن هذه الدراسة تختلف عن غيرها من الدراسات في أنها تتضمن وجهات نظر أكاديمي التربية الدينية الذين يقومون بتدريس هذه المقررات شخصيًا.

الكلمات المفتاحية

المعلم، تدريب المعلمين، علم الإلهيات، تعليم التنشئة التربوية، التعليم الديني

Giriş

Günümüzde her toplumda eğitim önemsenmekte ve bu toplumların eğitimi yetkin bir şekilde gerçekleştirmek için çabaladıkları görülmektedir. Eğitim; bireylerin bilgi, beceri ve değerler kazanmaları, aynı zamanda bu kazanılan değerlerin geliştirilmesi ve kullanılması sürecidir. Bunun yanı sıra eğitim; kişinin yaşadığı dünyayı tanımasını sağlayan ve kişiye hayatı anlamlandırma konusunda çeşitli seçenekler sunan bir rehberdir. Okul, eğitim sürecinde öğrenciye sosyal ve kültürel deneyimler kazandıran kurum olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenlik mesleğinin, bu kurumların gelişmesinde aktif rol aldığını söylemek mümkündür. Bundan dolayı öğretmenlik mesleği, toplumun geleceğine yön veren önemli bir meslek olarak kabul edilmektedir. Öğretmenler; ders materyalleri oluşturma, müfredattaki ders programına uyma gibi sorumluluklarının yanında öğrencinin ihtiyaçlarını anlamak ve onlarla sağlıklı iletişim kurabilmek gibi farklı sorumluluklar üstlenmektedir. Bu sorumlulukları öğrenciye etkili bir şekilde sunmak için öğretmenlerin gereken yeterliğe sahip olmaları gerekmektedir.

Öğretmenlik, geçmişte din adamı veya filozofların, kendi temel uğraşları yanında sürdürdükleri ikincil bir görevken zaman içerisinde öğretme işinin belirli bir hazırlığa sahip kişilerce yapılması

yaygınlaşmıştır. 19. yüzyıl itibariyle öğretmenler, öğretmenlik mesleğine hazırlayan özel kurumlarda yetiştirilmektedir.⁵ Türkiye’de de öğretmenlik 14 Haziran 1973 tarihinde yürürlüğe giren 1739 sayılı Temel Eğitim Kanunu’na göre, “Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği” olarak kabul edilmiştir. Öğretmen yeterliği ise, öğrencilere nitelikli bir eğitim ortamı sunmak için gerekli olan bilgi, beceri ve tutumların bütünüdür. Öğretmen yetiştirme sürecinde bir öğretmenin ihtiyaç duyacağı iletişim becerilerini, kime, ne kadar ve nasıl eğitim yapması gerektiğini öğreten eğitimlerin verilmesi hedeflenmektedir. Öğretmenlik bilgi ve becerilerinin öğretmen adaylarına kazandırılmasının hedeflendiği bu eğitime “Pedagojik Formasyon Eğitimi” denilmektedir. Genel çerçevesiyle bu eğitim, öğretmen adaylarının mesleki yeterlik kazanmalarını, öğretmenlik mesleğine hazır hale gelmelerini ve nitelikli öğretmen olmalarını sağlamak amacıyla hazırlanmış bir eğitim programıdır.⁶

Türkiye’de ilahiyat fakültelerinin yüksek din eğitimi alanında kayda değer bir boşluğu doldurduğunu söylemek mümkündür. Tevhid-i Tedrisat Kanunu’ndan sonra kurulan bu fakültelerin kuruluş amacı, yüksek diniyat mütehasısları (yüksek din uzmanları) yetiştirmek olmuştur.⁷ Tarihi süreçte ilahiyat fakültelerinin bu kuruluş amacı çeşitlenerek devam etmiştir. Zamanla ilahiyat fakülteleri, devlet bünyesinde dini değerlerin yaşatılması ve aktarılması, ahlaki ve yaşamsal faaliyetlerin sürdürülmesi ve din adamları ve öğretmenlerinin yetiştirilmesi gibi çeşitli görevler üstlenmiştir. Cumhuriyetin ilanından günümüze kadarki süreçte ilahiyat fakülteleri, toplumun ihtiyaçlarına cevap verebilmek amacıyla hem eğitim anlayışını hem de istihdam sahasını çeşitlendirerek geliştirmeye çalışmaktadır.

Bu istihdam alanlarından bir tanesi de öğretmenliktir. Hali hazırda ilahiyat fakültesi mezunları hem ilköğretim ve ortaöğretimde DKAB öğretmeni hem de imam hatip liselerine meslek dersi öğretmeni olarak görev alabilmektedir. İlahiyat fakültelerinde pedagojik formasyon eğitiminin tarihi seyrini bilmek hem bugünü daha iyi anlamak ve değerlendirmek için hem de bu eğitimlerin tarihi gelişimini gözlemlemek için bizlere önemli bir çerçeve sunacaktır.

Cumhuriyetin ilanından sonra Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun öngördüğü şekilde, İstanbul Üniversitesi'ne bağlı bir ilahiyat fakültesi kurulmuştur. 1924 yılında açılan bu fakülte, yüksek din eğitimi alanındaki tek kurum olmuştur. Bu kurumda yüksek din eğitimi yapılmakla birlikte din eğitimi alanında öğretmen yetiştirecek başka bir kurum bulunmamasından ötürü öğretmen yetiştirme işlevini de doğal olarak üstlendiği söylenebilir. 1924 yılında açılıp 1933 yılına kadar hizmet veren ilahiyat fakültesinde din eğitimcisi olacak herhangi bir öğretim üyesine ve herhangi bir mesleki eğitim ya da pedagojik formasyon eğitimine yer verilmemiştir.⁸ 1933'ten 1949 yılına kadar geçen sürede din eğitimi ve öğretimi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarında uzun süreli bir kesintiye uğramıştır.⁹ Uzun yıllar sonra, 1949 yılında Ankara Üniversitesi bünyesinde tekrar bir ilahiyat fakültesi açılmıştır. Fakülte ilk yıllarında öğretmen yetiştirme amacıyla açılmadığı için eğitim programında öğretmenliğe dair herhangi bir derse yer vermemiştir.¹⁰ Ancak, 1953-1954 eğitim-öğretim yılında program içerisinde 4. sınıflarda haftada 2 saat okutulmak üzere bir pedagoji dersinin konulduğu görülmektedir.¹¹

⁵ Ayla Oktay, “Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmenin Nitelikleri”, *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi* 3/3 (2013), 187-193.

⁶ Mevlüt Kaya - Bayramali Nazıroğlu, “İlahiyat Fakültelerinde Pedagojik Formasyon Derslerinin Tarihi Gelişimi” *Modern Dönemde İlahiyat Eğitimi, Müfredatı ve Yöntem Tartışmaları(Çalıştay)* (2010), 126.

⁷ Tevhid-i Tedrisat Kanunu (Tevhid-i Tedrisat Kanunu), 430 (03 Mart 1340), Kanun No. 637, 229-230.

⁸ Mahmut Zengin, “Türkiye’de Din Eğitimi Alanına Öğretmen Yetiştirme: Prof. Dr. M. Şevki Aydın’ın Görüşleri Üzerine Bir İnceleme”, *Prof. Dr. Muhammet Şevki Aydın ve Din Eğitimi Bilimine Katkıları*, ed. Süleyman Akyürek (Kimlik Yayınları, 2022), 497.

⁹ Halis Ayhan, *Türkiye’de Din Eğitimi* (Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, 2014), 64.

¹⁰ Nurullah Altaş, *Din Eğitimi* (Ankara: Nobel, 2022), 378.

¹¹ Münir Koştaş, “Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi”, *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 11 (1989), 128.

Türkiye’de din eğitimi alanına mütehasıs öğretmen yetiştirecek bir eğitim kurumunun eksikliği her ne kadar hissedilse ve dile getirilse de uzun yıllar boyunca bu eksikliği giderecek bir kurum kurulamamıştır. 1959 yılına gelindiğinde ise; bu önemli noktayı dolduracak ve din eğitimi alanında mütehasıs öğretmenler yetiştirecek İstanbul Yüksek İslam Enstitüsü kurulmuştur. Millî Eğitim Bakanlığı’na doğrudan bağlı olarak kurulan bu enstitü, eğitim enstitülerinin din eğitimi alanındaki mukabili kabul edilmekteydi.¹² İlk defa İstanbul’da açılan ve daha sonraki yıllarda sayıları sekize ulaşan yüksek İslam enstitüleri; kuruluş amaçlarının din eğitimi verecek öğretmen ve din görevlileri yetiştirmek olduğunu ifade etmesine rağmen bu enstitülerin eğitim müfredatlarının, hedefledikleri amaçlara ulaştırarak şekilde planlanmadığı gözlemlenmiştir. Buna ek olarak uzun yıllar bu enstitülerde pedagojik formasyon okutacak yeterli öğretim elemanı bulunamamış ve öğretmen yetiştirmeyi hedefleyen bu enstitüler, öğrencilerine ancak 1972 yılından itibaren pedagojik formasyon dersleri ve öğretmenlik uygulaması eğitimi verebilmiştir.¹³ 1972 yılından itibaren enstitülerde ikinci sınıftan itibaren zorunlu olarak okutulan olan pedagojik formasyon dersleri şu şekildedir: “Eğitim Psikolojisi, Ruh Sağlığı ve Rehberlik, Ölçme ve Değerlendirme, Eğitim Sosyolojisi ve Öğretim Bilgisi.” Böylece, pedagoji derslerinin toplam saati haftada 10 saat olmuştur. Haftada 10 saat verilen pedagojik formasyon derslerinin diğer derslere oranı %7,8 olarak tespit edilmiştir.¹⁴ 1970’li yıllar, din eğitimi alanında yavaş yavaş bir kıpırdanmanın olduğuna, doğrudan din eğitimini ilgilendiren çalışmaların yapıldığına ve bu alanda ilk akademisyenlerin yetiştiğine tanık olunan yıllardır.¹⁵

Yüksek İslam enstitüleri, 1979-1980 öğretim yılında tekrar bir değişime giderek pedagojik formasyon derslerinde bazı ekleme çıkarmalar yaparak ders programını güncellemiştir. Dersler şu şekildedir: “Eğitim Psikolojisi, Genel Öğretim Metotları, Ölçme ve Değerlendirme, Eğitim İdareciliği ve Eğitim Sosyolojisi ve Araştırma Teknikleri”. Bu derslerle birlikte pedagojik formasyon derslerinin diğer derslere oranı %9,4’e yükseltilmiştir.¹⁶

1971-1972 yılında yüksek din öğretimi alanında bir yenilik daha yaşanmış ve Atatürk Üniversitesi’ne bağlı beş yıllık yeni bir din eğitim kurumu olan İslami İlimler Fakültesi açılmıştır. Bu fakültede de pedagojik formasyon derslerine yer verilmemiştir. Burada dini eğitim alan öğrencilerden öğretmen olmak isteyenler Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi’nden "Pedagoji Öğrenimi Görmüştür" diye bir belge almaktaydılar.¹⁷ Bu kurumlar 1982 yılına kadar değişkenlik gösteren müfredatlarıyla çeşitli dini hizmetlerde bulunmuşlardır. 1982 yılına gelindiğinde ise yüksek İslam enstitüleri ile İslami ilimler fakültesi buldukları illerdeki üniversitelere bağlanarak ilahiyat fakültelerine dönüştürülmüştür. Yüksek İslam enstitülerinden yalnız Yozgat Yüksek İslam Enstitüsü ilahiyat fakültesine dönüştürülmemiş ve kapatılmıştır. Erzurum’da ise yüksek İslam enstitüsü ile İslami ilimler fakültesi birleştirilerek ilahiyat fakültesine çevrilmiştir.¹⁸ Bunun sonucunda din eğitimi alanında öğretmen yetiştirme görevi de ilahiyat fakültelerine devredilmiştir.

Pedagojik formasyon eğitimi açısından ilahiyat tarihinin en parlak dönemi 1982-1998 yılları arası olmuştur. Bu yıllarda ilahiyat fakültelerinde haftalık toplam 21 saatten oluşan zorunlu pedagojik formasyon dersleri yer almıştır. 1982-1998 yılları arasında toplam 21 kredi/saat zorunlu pedagojik formasyon eğitimi alarak mezun olan ilahiyat fakültesi öğrencileri, Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı ilköğretim ve ortaöğretim

¹² Altaş, *Din Eğitimi*, 378.

¹³ Muhammet Şevki Aydın, “Öğretmen Yetiştiren Kurumlar Olarak İlahiyat Fakülteleri”, *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 6 (1995), 65.

¹⁴ Tayyip Duman, *Türkiye’de Ortaöğretime Öğretmen Yetiştirme Problemi* (Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 1998), 209.

¹⁵ Kaya - Nazıroğlu, “İlahiyat Fakültelerinde Pedagojik Formasyon Derslerinin Tarihi Gelişimi’ Modern Dönemde İlahiyat Eğitimi, Müfredatı ve Yöntem Tartışmaları(Çalıştay)”, 130.

¹⁶ Muhammet Şevki Aydın, *Cumhuriyet Döneminde Din Eğitimi Öğretmeni Yetiştirme ve İstihdamı* (Ensar Neşriyat, 2016), 161.

¹⁷ Aydın, “Öğretmen Yetiştiren Kurumlar Olarak İlahiyat Fakülteleri”, 66.

¹⁸ Aydın, “Öğretmen Yetiştiren Kurumlar Olarak İlahiyat Fakülteleri”, 67.

kurumlarında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni veya İmam-Hatip Liseleri meslek dersleri öğretmeni olarak görev almışlardır.

1998 yılına gelindiğinde ilahiyat fakültelerinde ilk defa program çeşitliliği ortaya çıkmıştır. Buna göre 1998-1999 öğretim yılından itibaren ilahiyat fakültelerinde "İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Programı" ile "İlahiyat Lisans Programı" olmak üzere iki farklı öğretim programı uygulanmaya başlanmıştır. Birinci programda pedagojik formasyon dersleri verilmeye devam ederek öğrenciler ilköğretim okullarında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni olabilmekteydi. İkinci program olan "İlahiyat Lisans" programında ise pedagojik formasyon dersleri kaldırılarak eğitim süresi beş yıldan dört yıla indirilmişti.¹⁹ Bu ikinci programdan mezun öğrenciler ise Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü bünyesinde 1,5 yıl süren tezsiz yüksek lisans programını bitirmeleri halinde "lise Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenliği" ile "İmam Hatip meslek dersleri öğretmenliği" yapabileme imkânı tanınıyordu. Buna ek olarak imam hatip liselerinde görev almak isteyenlere pedagojik formasyon eğitiminin yanında mesleki bir ek eğitiminin de verileceği belirtilmiştir.²⁰1998'deki bu düzenlemeyle ilahiyat fakültelerinde ilk defa tek tip program uygulaması dışında istihdam alanıyla örtüşen bir alternatif program denenmiştir.²¹ Bu süreçte yaklaşık 12 yıllık bir süre zarfında ilahiyat fakültelerinde herhangi bir pedagojik formasyon dersine yer verilmemiştir. 2010 yılından itibaren Yükseköğretim Kurulu'nun (YÖK) getirdiği yeni pedagojik formasyon uygulamalarıyla ortaöğretime öğretmen yetiştiren tezsiz yüksek lisans programları pedagojik formasyon sertifika programına dönüştürülmüştür. Pedagojik formasyon eğitim sertifika programları, lisans eğitiminden ayrı olarak YÖK tarafından izin verilen üniversitelerde açılmış ve lisans eğitime devam eden öğrenciler isterlerse bu süreçte sertifika programına katılabilmişlerdir. Bu bağlamda öğrencilerin en az iki yarıyıl kapsayacak biçimde alması gereken dersler belirlenmiştir. Bu sertifika programı, Yükseköğretim Kurulu tarafından izin verilen yükseköğretim kurumlarında verilmeye başlanmış ve öğretmenliğe kaynak oluşturacak bölümlerde okuyan lisans programının öğrencileri ve mezunları belli bir ücret karşılığında bu kurumlara giderek bu sertifikayı almaya hak kazanmışlardır.

Kısacası; imam hatip okullarında görev yapmak isteyen meslek dersleri öğretmenleri ile din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenleri özel alan eğitimlerini ilahiyat fakültelerinden, pedagojik formasyon eğitimlerini ise eğitim fakültelerinde açılan Pedagojik Formasyon Sertifika Programlarından almışlardır.

Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu'nun 20.02.2014 tarih ve 9 sayılı kararıyla öğretmenliğe kaynaklık eden fakültelelere devam eden öğrencilerin de 2014-2015 eğitim-öğretim yılından itibaren lisans düzeyinde pedagojik formasyon eğitim sertifika programına katılabilecekleri kabul edilmiştir.²² Üniversiteler programların yürütülmesinde kendi imkanlarına veya öğrencilerin çoğunluğunun talebine göre hafta sonu, gündüz, akşam gibi alternatifler sunabilmişlerdir. Bu sertifika programı; mezun, 3. ve 4. sınıf öğrencileri için 2 yarıyıl, 2. sınıf öğrencileri için 4 yarıyıl, 1. sınıf öğrencileri için 6 yarıyıl sürecek şekilde planlanmıştır. Açıköğretim ve uzaktan lisans eğitimi alan öğrenciler de örgün eğitim programlarına devam eden öğrencilerle aynı koşullara sahip olmuş ve üniversitelerde pedagojik formasyon programı açılmışsa bu programlara başvurabilme imkânı kendilerine verilmiştir.²³

Yükseköğretim Kurulu (YÖK) 07.06.2017 tarihli kararı ile ilahiyat fakültelerinin mevcut lisans programlarının içine 25 kredi değerinde pedagojik formasyon derslerinin yerleştirilmesine karar vermiştir.

¹⁹Ahmet Koç - Umut Kaya, "İmam Hatip Okullarına Öğretmen Yetiştiren 'Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı' Üzerine Bir Araştırma", ed. İlhan Erdem vd. (Malatya: İnönü Üniversitesi Yayınevi, 2017), 209; Kaya - Nazıroğlu, "İlahiyat Fakültelerinde Pedagojik Formasyon Derslerinin Tarihi Gelişimi" Modern Dönemde İlahiyat Eğitimi, Müfredatı ve Yöntem Tartışmaları (Çalıştay)", 135.

²⁰ Ayhan, *Türkiye'de Din Eğitimi*, 451.

²¹ Zengin, "Türkiye'de Din Eğitimi Alanına Öğretmen Yetiştirme: Prof. Dr. M. Şevki Aydın'ın Görüşleri Üzerine Bir İnceleme", 500.

²²"Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına İlişkin Usul ve Esaslar" (Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı, 2014).

²³ "Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına İlişkin Usul ve Esaslar" 2014/ 09 sayılı karar.

2017-2018 eğitim-öğretim yılından itibaren söz konusu fakültelerde birinci sınıflardan başlamak üzere yeni ders programlarının uygulamasına; diğer sınıflardaki öğrencilerin de pedagojik formasyon derslerini alabilmelerine ilişkin düzenlemeler yapılabilmesi kararı alınmıştır.²⁴ Öğretmenlik programlarında yeniden güncelleme yapmak suretiyle 2017 yılında Yükseköğretim Kurulu (YÖK) kararıyla lisans eğitime entegre edilen formasyon dersleri 25 kredi iken 2023'te alınan bir karar ile 27 krediye çıkarılmıştır. Pedagojik formasyon belgesine sahip olmak isteyen yahut öğretmenlik mesleği yapmak isteyen adayların bu dersleri alarak gerekli ders kredilerini sağlamaları gerekmektedir. Bu derslerin isimleri ve kredileri şu şekildedir.²⁵

Tablo 1: Pedagojik Formasyon Ders ve Kredi Dağılımları

DERSİN ADI	T	U	K	AKTS
Eğitime Giriş	3	0	3	4
Öğretim İlke ve Yöntemleri	3	0	3	4
Sınıf Yönetimi	2	0	2	3
Özel Öğretim Yöntemleri	3	0	3	4
Rehberlik ve Özel Eğitim	3	0	3	4
Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	3	0	3	4
Eğitim Psikolojisi	3	0	3	4
Öğretim Teknolojileri	2	0	2	3
Öğretmenlik Uygulaması	1	8	5	10
GENEL TOPLAM	23	8	27	40

Görüldüğü üzere pedagojik formasyon eğitiminin ilahiyat fakültelerindeki serencamı hayli inişli çıkışlı olmuştur. Bu kesintili süreç ilahiyat fakültelerinde pedagojik formasyon eğitiminin belli bir standarta oturmasını geciktirmiş ve kalite yönünden ilerleme kaydetmesini zorlaştırmıştır.

Araştırmanın Problemi

Bilindiği üzere pedagojik formasyon eğitimi, 2017 yılında tekrar ilahiyat fakültelerinin programına dahil edilmiştir. Fakültelerde bu eğitim kapsamında verilen derslere imkanlar çerçevesinde farklı branş hocaları girmektedir. Bazı ilahiyat fakültelerinde bu derslere eğitim fakültesinden gelen öğretim üyeleri girmekte iken, bazı ilahiyat fakültelerinde din eğitimi anabilim dalı öğretim üyeleri girmekte, bazı ilahiyat fakültelerinde ise ilahiyat fakültesi bünyesinde çalışıp ders programı müsait olan öğretim üyeleri girmektedir. Bu açıdan ilahiyat fakültelerinde verilen pedagojik formasyon eğitimi; niteliği, kimler tarafından verileceği, işlevi gibi pek çok yönden tartışmalara konu olmuş ve olmaya devam etmektedir. Tüm bu tartışmalar, verilen eğitimin bazı problemler barındırdığına ve iyileştirilmesi gereken hususlar olduğuna işaret etmektedir. Bu açıdan çalışmanın ana problemi yüksek din öğretimi kurumlarında verilen pedagojik formasyon eğitimidir.

Bu araştırma kapsamında ilahiyat fakültelerinde pedagojik formasyon eğitimi veren din eğitimi akademisyenleri ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucu aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

- 1-Pedagojik formasyon eğitiminin öğretmen adaylarına kazandırdığı beceriler nelerdir?
- 2- Pedagojik formasyon eğitimi ilahiyat öğrencilerini öğretmenlik mesleğine motive ediyor mu?
- 3-İlahiyat fakültesinde pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin derse karşı tutumları nasıldır?
- 4-İlahiyat öğrencilerinin hepsi pedagojik formasyon eğitimi almalı mıdır?
- 5-Pedagojik formasyon eğitimi ilahiyat fakültelerinde kimler tarafından verilmelidir?

²⁴ "İlahiyat Formasyon Programları", ts.

²⁵ "Pedagojik Formasyon Eğitimi Dersleri" (Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı, 21 Mart 2023).

6-İlahiyat fakültelerinde verilen pedagojik formasyon eğitiminin niteliği nasıl artırılabilir?

Araştırmanın Önemi ve Amacı

Pedagojik formasyon eğitiminin, öğretmen adaylarını çeşitli ders ve uygulamalarla öğretmenlik mesleğine hazırlayan bir eğitim süreci olduğunu ve bu eğitimin, ilahiyat fakültelerinde belli dönemlerde kesintiye uğramakla birlikte günümüzde tekrar ilahiyat programına dahil edildiğini ifade etmiştik.

İlahiyat fakültelerinde verilen pedagojik formasyon eğitiminin, bu derslere giren din eğitimi anabilim dalı öğretim üyeleri tarafından olumlu ve olumsuz yönleriyle değerlendirilmesi, eğitiminin niteliği ve geleceği açısından büyük bir öneme haizdir. Bu önemden hareketle araştırma, ilahiyat fakültelerinde verilen pedagojik formasyon eğitiminin, bu eğitimi veren din eğitimi anabilim dalına bağlı akademisyenlerin gözüyle değerlendirilmesini amaçlamıştır. Bu açıdan araştırma, din eğitimi akademisyenlerinin pedagojik formasyon eğitimine dair bakış açılarını, öğrencilerin bu eğitime karşı tutumlarını ve bu eğitimin kimler tarafından verilmesi gerektiği gibi hususları konu edinmektedir. İlahiyat fakültelerinde verilen pedagojik formasyon eğitimi ile ilgili bugüne kadar çeşitli çalışmalar yapılmakla beraber bu çalışma bizzat bu derslere giren din eğitimi akademisyenlerinin görüşlerini içermesi bakımından diğer çalışmalardan ayrılmaktadır. Öğrencilerin öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği bilgi ve becerileri ne derece kazandığı, öğrencilerin bu derslere karşı motivasyon ve tutumları, derslerin hangi branş hocaları tarafından verilmesinin daha verimli olacağı, öğretmen mesleğini yapıp yapmama konusunda kararlı-kararsız bütün öğrenciler tarafından bu derslerin alınmasının gerekli olup olmadığı ve son olarak bu derslerin niteliklerinin nasıl arttırılabileceği ile ilgili hususların bizzat dört yıl boyunca pedagojik formasyon derslerine giren akademisyenlerin değerlendirilmesi de elde edilen verilerin niteliği açısından önemlidir.

Araştırmanın Yöntemi

Araştırma nitel yöntemin kullanıldığı bir çalışmadır ve olgubilim deseninde gerçekleştirilmiştir. Olgubilim deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanır. Tümüyle yabancı olması da tam anlamıyla kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için uygun bir araştırma zemini oluşturmaktadır.²⁶ Olgubilim (fenomenoloji) çalışmalarında genellikle 10 ya da daha az katılımcı ile çalışmalar yürütüldüğünden bu çalışmada da buna uyulmuştur. Aynı şekilde çalışmada P. Sanders'ın olgubilim araştırma süreçlerinde tavsiye ettiği takip edilmesi gereken sürece uyulmuştur. Buna göre öncelikle neyin ve kimin araştırılacağına karar verilmiş, daha sonra veriler toplanmış ve sonunda da toplanan verilerin analizi yapılmıştır.²⁷

Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik durum örnekleme ve maksimum çeşitlilik örnekleme başvurularak Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi ve İstanbul Medeniyet Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi'nde pedagojik formasyon derslerine giren ve Din Eğitimi Anabilim Dalı'nda görev yapan öğretim üyelerinden 8 akademisyen ile görüşülmüştür. Amaçlı örnekleme çalışmanın amacına ulaşmak için araştırmacının en doğru veriyi kimden sağlayacağına ilişkin yargılarını içeren bir örnekleme türüdür. Bu doğrultuda çalışmaya katılan akademisyenler tipik durum örnekleme ile evrendeki fazla sayıda benzer durumlar arasından, incelenmek istenen olguyu açıklamaya yetecek düzeyde bilgiye sahip kişilerden

²⁶ Hasan Şimşek, Ali Yıldırım, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (Ankara: Seçkin Yayınları, 2005), 25.

²⁷ Berna Karakoç, "Olgubilim (Fenomenoloji) Araştırması", *Eğitimde Araştırma Yöntemleri*, ed. Sedat Şen - İbrahim Yıldırım (Ankara: Nobel Yayıncılık, 2022), 268-276.

arasından ve maksimum çeşitlik örnekleme ile de farklı üniversite ve unvanlardan seçilmiştir.²⁸ Kendileriyle görüşme yapılan akademisyenlere ait bazı demografik özellikler aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 2: Çalışma grubuna ait bazı demografik özellikler

Demografik Değişkenler			Toplam
Akademik Unvanı	Prof. Dr.	1	8
	Doç. Dr.	5	
	Dr.	2	
Akademisyenlikteki Hizmet Süresi	1-10 Yıl Arası	3	8
	10-20 Yıl Arası	2	
	21-25 Yıl Arası	1	
	26-30 Yıl Arası	2	

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri görüşme yöntemi ile toplanmıştır. Görüşme esnasında açık uçlu altı sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formundaki soruların hazırlanmasında literatür taramasından yararlanılmış ve bir soru havuzu oluşturulmuştur. Daha sonra bu sorular alan uzmanı iki akademisyene gönderilerek değerlendirmeleri alınmış ve soru sayısı altıya düşürülmüştür. Son olarak akademisyenlerle görüşme yapmadan önce Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'ne etik kurul izni için başvurulmuş ve izin alındıktan sonra akademisyenlerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir.²⁹ Görüşmeler her bir akademisyen ile yüz yüze gerçekleştirilmiş ve kayıt altına alınmıştır. Daha sonra ise söz konusu kayıtlar deşifre edilmiştir.

Verilerin Analizi

Uygulama sonucunda elde edilen veriler betimsel analiz yoluyla çözümlenmeye ve yorumlanmaya çalışılmıştır. Betimsel analiz yaklaşımına göre elde edilen veriler ya daha önceden belirlenen temalara göre ya da araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre özetlenir ve yorumlanır.³⁰ Bu çalışmada görüşmelerde kullanılan sorular araştırmanın temaları olarak belirlenmiş ve veriler bu temalar altında düzenlenmiş, özetlenmiş ve yorumlanmıştır. Verilerin analizi yapılırken doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Kendileri ile görüşme yapılan sekiz akademisyene birden başlayarak sekize kadar A1, A2, ..., A7, A8 şeklinde kodlar verilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda bulguların niteliğinin net bir ölçüsü yoktur. Ancak yine de geçerlik ve güvenirlik için çeşitli yollar önerilmektedir. Aynı şekilde nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirliğin sağlanması için aktarılabirlik (dış geçerlik), inandırıcılık (iç geçerlik), tutarlık (güvenirlik) ve teyit edilebilirlik (nesnellik) gibi bazı kriterler vardır. Bu açıdan çalışmada benzer bağlamlarda ilgili sonuçların geçerli olabileceğine ilişkin anlayış geliştirme anlamında kullanılan aktarılabirlik (dış geçerlik) kriterinin sağlanması için de çalışmada amaçlı örneklem kullanılmıştır. Verilerin nitelikli toplanması, aynı konuya ilişkin farklı veri kaynakları ile veri çeşitlendirilmesi olarak tanımlanabilecek "inandırıcılık (iç geçerlik) kriterinin sağlanması için de elde edilen veriler

²⁸ Mesut Yıldırım, "Örnekleme ve Örnekleme Türleri", *Eğitimde Araştırma Yöntemleri*, ed. Sedat Şen - İbrahim Yıldırım (Ankara: Nobel Yayıncılık, 2022), 77-78.

²⁹ Araştırma için Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırma Etik Kurulu 29/8/2024 tarih ve 2024/70 sayılı kararına göre gerekli izinler alınmıştır.

³⁰ Hasan Şimşek, Ali Yıldırım, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 28.

tekrar akademisyenlere gönderilip kontrol ettirilmiştir.³¹ Aynı şekilde araştırma sürecinde araştırmanın yöntem ve aşamalarının açık ve anlaşılır bir biçimde ifade edilmesi, araştırmanın ham verilerinin başkaları tarafından incelenebilecek biçimde saklanması bu araştırmanın dış güvenilirliğini sağlayan hususlar olarak değerlendirilmekteyken araştırma sorularının açık bir biçimde ifade edilmesi, araştırma verilerinin soruların gerektirdiği biçimde ayrıntılı ve amaca uygun bir biçimde toplanmaya çalışılması ise bu araştırmanın iç güvenilirliğini sağlayan nitelikler olarak değerlendirilmektedir.³²

Bulgular

İlahiyat fakültesinde görevli din eğitimi akademisyenleri ile pedagojik formasyon eğitimi hakkında yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen veriler, bu başlık altında çeşitli temalar altında değerlendirilecektir. Bu temalar yukarıda zikredilen sorular göz önünde bulundurularak belirlenmiş olup beş tema başlığı üzerinden ele alınmıştır. Tema başlıklarının içeriği genel olarak akademisyenlerin verdikleri cevaplar üzerine oluşturulmuştur.

1. Pedagojik Formasyon Eğitiminin Öğretmen Adaylarına Kazandırdığı Beceriler

Bu başlık altında “Pedagojik formasyon eğitiminin öğretmen adaylarına daha çok hangi becerileri kazandırdığını düşünüyorsunuz?” sorusuna ilişkin görüşler ele alınmıştır. Akademisyenlerin görüşlerine bakıldığında genel olarak ilahiyatçıların toplum içindeki eğitimci rollerine vurgu yaptıkları görülmüş ve bu eğitimci rollerinin örgün ya da yaygın eğitimle sınırlandırılmayacağı önemle dile getirilmiştir. Pedagojik formasyon derslerinin günlük hayattaki iletişim süreçlerine katkı sağladığı, bu derslerin mezuniyetten sonra öğretmenlik yapacaklar başta olmak üzere din görevlilerine ve Kur’an kursu öğrencilerine fayda sağlayacağı hatta bir ilahiyatçının toplum içinde eğitimci olarak kabul görmesinden dolayı bütün mezunların farkında olarak ya da olmayarak bu eğitimden istifade edecekleri belirtilmiştir. Bu konuda (A8) şöyle demektedir: *“Bu eğitimi hocamız iyi verdiğinde, alan kişi de bu eğitimi içselleştirdiğinde ve onun önemini farkında olduğunda bu eğitimin hem meslek hayatında hem ailevi hayatında hem de günlük hayatında faydası olacağını kesin olarak düşünüyorum.”* (A3) ise bu görüşü şu sözlerle desteklemiştir: *“Bizim sahanın eğitimci rolü okulla sınırlı değil. Sadece meslek hayatımızda değil, tüm hayatımızda kullanabileceğimiz beceriler kazanıyoruz aslında.”*

Akademisyenler, pedagojik formasyon eğitiminin öğretmen adaylarına kazandırdığı becerilere dair görüşlerini ifade ederken genel olarak şu beş hususa dikkat çekmişlerdir:

İnsanı Tanıma ve İletişim Becerisi: Akademisyenler, öncelikle pedagojik formasyon eğitimi ile öğretmen adaylarına kazandırmaya çalıştıkları, aynı zamanda bunun öğretmenlik mesleki becerilerinin de başında gelen öğretmenin öğrenci, meslektaş, aile ve eğitimin diğer paydaşları ile etkili iletişim kazanımına dikkat çekmişlerdir.³³

Bu konuda (A4) şöyle demektedir: *“Bence öncelikli beceri, iletişim becerisi. Bizim mesleğimizin temeli aslında; karşımızda bir insan var ve bu insanla biz bir ilişki kuruyoruz ve bu ilişkinin de sağlıklı bir zemini olması gerekiyor. Karşı tarafı tanımak, karşı tarafa değer vermek, onun anlayacağı bir dil kurgulamak. İhtiyacı neyse bunu dikkate almak. Bunların hepsi aslında iletişimle alakalı süreçlere karşılık geliyor. O yüzden kazandırmaya çalıştığımız en temel şeyin ben iletişim becerisi olduğunu düşünüyorum.”*

³¹ Sevilay Çırak Kurt, “Nitel Veri Analizi”, *Eğitimde Araştırma Yöntemleri*, ed. Sedat Şen - İbrahim Yıldırım (Ankara: Nobel Yayıncılık, 2022), 479-480.

³² Hasan Şimşek, Ali Yıldırım, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 30.

³³ T.C Millî Eğitim Bakanlığı, *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri* (MEB, 2017), 16.

Akademisyenler, pedagojik formasyon eğitimi içerisinde verilen eğitim psikolojisi ve diğer bazı derslerin, insanı daha iyi tanıma ve ihtiyaçlarının farkına varma noktasında kişiye farkındalık katarak muhatapla daha etkili bir iletişim becerisine katkı sunduğunu belirtmiştir.

Kişi ön plana çıkardığı rolünün yanında farklı birçok role sahiptir. Fakültedeki bir öğrenci, sınıfta bir arkadaş, dışarıda bir vatandaş, apartmanda bir komşu, evde bir evlattır. Kişi bu rollerin farkına vardığında ise muhatabın yaşına, konumuna, düşüncelerine göre hangi ihtiyaçları olduğunu daha doğru tespit edebilir. Tüm bunlar daha sağlıklı ve huzurlu bir iletişim ortamı sağlar. Bu konuda (A8) şöyle demiştir: *“Nihayetinde bizim mezun ettiğimiz ilahiyatçı değil eğitimci oluyor. Eğitimcinin illaki sınıflarda öğrencilere öğretmenlik yapması gerekmiyor. Bu insanların çocukları, yeğenleri, akrabalarının, komşularının çocukları olacak. Bu insanlar onlara bilen kişi olarak soru soracak. Dolayısıyla orada bu sorulara doğru cevap verebilmesi, doğru tavır gösterebilmesi için burada aldığı bu pedagojinin çok önemli olduğunu düşünüyorum.”*

Yöntem ve Teknik Becerisi: Pedagojik formasyon, genel anlamıyla alan eğitimi almış kişilere alanlarını nasıl öğreteceklerine dair pedagoji eğitimi vermeyi kapsamaktadır.³⁴ Bilginin muhatabı etkileme gücü, onu nasıl bir yöntem ve içerikle sunduğunuzla yakından ilişkilidir. Eğitimde (özelde din eğitiminde) kullanılan farklı yöntem ve teknikleri öğrenmek etkili bir eğitim için olmazsa olmazdır. Farklı yöntemleri kullanmak, öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını karşılamaya yardımcı olabilir. Bununla birlikte tek tip bir eğitim yöntemi sıkıcı olabilir ve öğrencilerin motivasyonunu düşürebilir.

Akademisyenler, pedagojik formasyon eğitimi sayesinde öğrencilerin eğitimde kullanılan farklı yöntem-teknikleri öğrenerek eğitim becerilerini arttırdıklarını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte katılımcılar, öğrencilerin “Özel Öğretim Yöntemleri” dersinde din öğretiminde kullanılabilecek yöntem teknikleri öğrenmesinin, örnek anlatımlar üzerinden uygulamalar yapmasının ilahiyat öğrencisinin mesleki becerisini geliştirmesine de yardımcı olacağını belirtmişlerdir. Farklı yöntem ve teknikleri kullanmanın öğrencinin konuyu daha derinlemesine anlamasına ve farklı açılardan ele almasına olanak tanıdığına dikkat çekmişlerdir. Bu konuda (A1) şöyle söylemektedir: *“İnsanların çoğu doğru (birçok) bilgiye sahip olur ama bu bilgiyi muhataba etkili yollarla nasıl ileteceğini ancak bu tür bir formasyonla kazanabilir. Yani hangi yöntemleri hangi teknikleri, hangi materyalleri, hangi etkinlikleri planlayabilirim gibi sorular; eğitim öğretimde öğrenci öğretmen ilişkisini düzenleyecek, tutum ve davranışlarının düzenlenmesi için öğrenciye doğru rehberlik etme, öğrenciyi motive etme, öğrenciyle sağlıklı iletişim kurma, öğrenciyi ders katma, öğrencinin ders içerisindeki disiplinliğini sağlama gibi çok önemli işlevleri vardır.”*

Bunlara ek olarak “Materyal Tasarımı” dersi ile öğrenci dersini planlarken gerekli olacak etkinlikleri ve sunumları hazırlamayı, “Sınıf Yönetimi” dersi ile ders esnasında sınıf atmosferini verimlilik açısından en üst düzeyde tutmayı ve olası sorunları çözmeyi, “Ölçme ve Değerlendirme” dersi sayesinde ise öğrencilerinin öğrenme düzeylerini kontrol etme ve yönetme becerilerini kazanır. Dolayısıyla pedagojik formasyon eğitiminin öğretmen adaylarına hem bilişsel hem davranışsal (duyuşsal) olmak üzere pek çok beceri kazandırdığını söylemek mümkündür. Bu konuda (A5) şöyle demektedir: *“Öğrenciler bu derslerden hareketle öğrendiği birçok yeni yöntem ve tekniği uyguluyor. Yeni stratejilere kapı aralıyor. Ölçme ve değerlendirme dersi özelinde öğrendiği birçok yeni ölçme aracını geliştirerek kullanmaya başlıyor değil mi? Materyal dersi özelinde öğrendiği birçok materyali hem kendisi etkin kullanmayı öğreniyor hem de dijital olanları özellikle öğrencisine de öğretiyor. Dolayısıyla bunun hem bilişsel hem de davranışsal mesleğin bu iki ayağına bakan tarafı açısından faydası olduğunu düşünüyorum. Gerek sınıfı ve öğrenciyi idare etme gerekse öğretme ve öğrenme süreçlerini idare etme. Bu eğitimden geçmemiş bir öğretmenle geçmiş bir öğretmen arasında derse başlangıçtan dersin sonuna kadar ki bütün süreçlerde çok bariz farklılıklar olacağını*

³⁴ İbrahim Yıldırım - Ömer Faruk Vural, “Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme ve Pedagojik Formasyon Sorunu”, *Journal of Teacher Education and Educators* 3/1 (2014), 80.

düşünüyorum. Hatta dersinin sonunda yapacağı sınavlar, verdiği ödevler, onların değerlendirilmesi ve devamındaki süreçler hepsi öğretmene çok büyük katkılar sunuyor.”

Eğitim Sistemini Tanıma: Pedagojik formasyon eğitiminin esas amacı öğretmenlik mesleği için gerekli bilgi ve becerileri kazandırmaktır. Bunun ilk aşaması ise teorik bilgilerin idrak edilmesi ve bu sayede eğitim süreçlerinin tanınmasıdır. Eğitim hakkında bilgi düzeyinde temel ne kadar sağlam atılırsa pratiğe uygulanmasındaki başarı da o derece iyi olacaktır. Bu konuda düşüncelerini (A3) *“Kavramsal olarak eğitimi, eğitim sistemini, öğrenme nasıl gerçekleşir bunu tanıyorlar. Eğitim sürecinde dikkat edilmesi gereken bazı esasları, hatta kurumsal işleyişi bu tip hem teoride işlerine yarayacak hem de pratikte işleyecek bilgiler alıyorlar. Yani teoride işlerine yaradıklarındaki kastım; tanıdığınız bir süreç için çözüm üretebilirsiniz, tanımadığınız takdirde çözüm üretemezsiniz. Eğitimi, eğitim sürecini ve öğretmenlik mesleğini çok yönlü tanıma imkânı kazandıklarını düşünüyorum.”* şeklinde ifade etmiştir.

Teknolojiyi Kullanma Becerisi: “Teknoloji Çağı” olarak isimlendirilen 21.yy. dünyasında teknoloji, insan hayatının birçok alanına girerek bazı önemli değişimlere sebep olmuş ve bu değişimler de her geçen gün yeni ihtiyaç ve gerekliliklere sebebiyet vermiştir. Eğitimde kaçınılmaz olarak bu gelişim ve yeniliklerin takip edilmesi, yeni teknolojik araç ve gereçlerin kullanımı ve kullanım alanlarının öğrenilmesini öğretmenler için gerekli kılmaktadır.³⁵

Akademisyenler, pedagojik formasyon derslerinden “Öğretim Teknolojileri” dersi ve sunum yaptırılan diğer bazı derslerin öğrencinin teknolojiyi kullanma becerisini geliştirdiğini ifade etmiştir. Din eğitiminde teknolojinin kullanımı, öğrenme sürecini daha etkili, ilgi çekici ve erişilebilir hale getirebilir. Konuyla ilgili görsel, animasyon, ses vb. materyal kullanımı öğrencinin derse ilgisini gözle görülür bir şekilde arttırmaktadır. Teknolojik cihazları kullanma becerisi son derece iyi olan öğrenciler karşısında cihazları yahut uygulamaları kullanmada yetersiz kalan eğitimci muhatap kitle tarafından yadırganabilir ve bu durum bir eksiklik olarak görülebilir.

(A4) bu konuda şöyle demiştir: *“Bugünün gençleri teknolojiyi kullanamayan bir öğretmen gördüklerinde yadırgıyorlar. Öğretmenin bu yetersizliği öğrencinin gözünde o öğretmenin değer kaybı yaşamasına sebep oluyor.”*

Öğretmenlik Uygulaması İmkânı: Akademisyenler, pedagojik formasyon eğitiminde yer alan “Öğretmenlik Uygulaması”nın öğrencilerin öğretmenlik mesleğini deneyimlemesine imkân sağladığını ve bu uygulamanın öğrencilerin öğretmenlik mesleğine bakış açılarını ciddi seviyede etkilediklerini ifade etmişlerdir. Bu uygulama dersi, aday öğretmenlerin hem pedagojik formasyon derslerinde edindikleri bilgileri uygulamaya dönüştürmeleri hem de yeni mesleki bilgi ve beceriler kazanmalarını açısından önem arz etmektedir.³⁶

İlahiyat fakültesinde uygulanan staj eğitimi, din eğitimcisinin mesleki becerilerine önemli katkılarda bulunmaktadır. Öğretmen adayları bu ders sayesinde dini bilgi ve mesleki becerilerini sınıfta öğrencilere aktarma şansı bularak anlatım becerilerini gözlemlene imkânına sahip olmaktadır. Aynı şekilde bu deneyim, öğrencilerin mesleki becerilerini geliştirmelerine de yardımcı olmaktadır. Öğrenci bu derste uygulama imkânı bulduğu için her uygulamada kendini daha fazla geliştirerek ders işleme becerilerini de keşfedebilmektedir. Stajlar, ayrıca öğretmen adaylarının gerçek çalışma ortamında öğrenciyle muhatap olmasını sağlayarak onlara yapacakları mesleğin ciddiyetini de göstermektedir. (A3) stajın öğrenci için

³⁵ Rıdvan Can vd., “Öğretmenlerin Eğitimde Teknoloji Kullanımına Yönelik Görüşleri”, *Cihanşümül Akademi Sosyal Bilimler Dergisi* 3 (2022), 1.

³⁶ İzzet Görgen vd., “Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Öğretmen Adayları, Uygulama Öğretmenleri ve Uygulama Öğretim Üyeleri Açısından İşlevselliği”, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 28 (2012), 58.

önemini şu şekilde ifade etmiştir: *“Staj uygulaması, öğrencilerin tereddütlerini, tedirginliklerini azaltarak kendilerine olan öz güvenlerini artırıyor. Bu sayede öğrenci öğretmenlik mesleki becerilerine daha hâkim olmaya başlıyor.”*

Yüksek din öğretimi gören öğrencilerin pedagojik formasyon eğitimi alıp almamaları konusunda farklı görüşler bulunmaktadır. Bir grup akademisyen, pedagojik formasyon eğitiminin ilahiyat / İslami ilimler fakültesi öğrencilerine yalnızca öğretmenlik mesleğine hazırlamakla kalmayıp, aynı zamanda hayat boyu karşılaştıkları çeşitli roller ve sorumluluklar için gerekli bilgi ve beceriler sağladığını savunmaktadır. Bu görüşe göre, pedagojik formasyon dersleri, mezunların sadece örgün eğitimde değil, farklı alanlarda da başarılı olmalarına katkıda bulunabilmektedir. İletişim, eğitim sistemini tanıma, yöntem ve teknik bilgisi kazanma, öğretmenlik mesleğini icra etme fırsatı bulma, teknolojiyi eğitimde kullanmayı öğrenme gibi beceriler, hayatın her alanında öğretmen adaylarına faydalı olabilecek becerilerdir. “Bilen öğretir” anlayışının artık günümüzde geçerliğini yitirmeye başladığını kabul ettiğimizde, öğretmen adaylarının söz konusu bilgi ve becerileri edinmelerinin farkında olmadan dahi olsa onların “öğreticilik” kabiliyetlerine olumlu etki yapacağı aşikardır.

2. Pedagojik Formasyon Eğitiminin Öğretmenlik Mesleğine Motive Etmede Etkisi

Bu başlık altında “Pedagojik formasyon eğitimi, öğrencileri öğretmenlik mesleğine motive etme konusunda başarılı buluyor musunuz?” ve “Pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin derse karşı motivasyonlarını nasıl buluyorsunuz?” sorularına ilişkin akademisyenlerin görüşleri ele alınmıştır. Genel olarak bu konuda akademisyenlerin pedagojik formasyon eğitimindeki dersleri, öğrencileri öğretmenlik mesleğine motive etme konusunda başlangıçta başarısız bulduklarını, öğrencilerin bu dersleri almada istekli olmadıklarını ve motivasyonlarının düşük olduğunu ifade ettikleri söylenebilir.

Bununla birlikte akademisyenlerden birkaçı (A3, A5, A7) ilerleyen süreçlerde öğrencilerin bir kısmının derse bakış açılarının değiştiği ve öğretmen olmak istemeyenlerin bu dersleri alıp staj yaptıktan sonra öğretmenlik mesleğine bakışlarının olumlu yönde farklılaştığını ifade etmişlerdir.

Bu konu hakkındaki görüşlerini (A5) şu şekilde ifade etmiştir: *“Bu dersi hiç almamış birisinin, içeriğini hiç görmemiş birisinin öğretmenliğe bakışıyla, dersin süzgecinden veya formasyon sürecinden geçmiş bir insanın bakışı kesinlikle farklı oluyor.”*

Akademisyenlerden (A7)’nin öğrenci motivasyonu ile ilgili görüşlerine örnek olabilecek ifadeler şu şekildedir: *“Kendi fakültem özelinde söyleyebilirim, öğretmenlik uygulaması bu isteği daha fazla arttırıyor. Yani öğrenciler teorik kısmı son sınıfa kadar almış, ama hala öğretmenlik düşünmüyor. Ama son sınıfta öğretmenlik uygulamasında bir okula gidiyor, sınıfa giriyor, ders anlatıyor ve tecrübe ediyor. Bir de gönderdiğimiz okullar da genelde proje okulu oluyor. Bu uygulamadan sonra gelip bize aslında ben öğretmenlik yapabilirim diyen epey öğrencimiz oldu. Yani bu istek öğretmenlik uygulamasından sonra biraz daha artıyor.”*

Benzer bir çalışmada pedagojik formasyon programında alınan dersler içinde “Öğretmenlik Uygulaması” ile ilgili öğrencilerin bu konudaki görüşlerini yansıtmaktadır. Söz konusu çalışmada öğrenciler *“Uygulama dersi faydalıydı. Birinin anlatmasından ziyade görmek daha önemli, çok faydasını gördüm. O an hocaya neyi neden yaptığının sorup geri bildirim de alabiliyorsunuz.”*, *“Uygulama dersinde en azından derse girdik; ben olsam nasıl yapardım, hoca bunu nasıl yaptı gibi dışarıdan gözlemlemek iyi oldu.”* gibi ifadelerle öğretmenlik uygulamasının faydalarından bahsetmişlerdir. Öğrencilerin ifadelerinden de anlaşılacağı üzere,

bu derslerin daha verimli algılanmasının sebeplerinin “Öğretmenlik Uygulaması” dersinde uygulamaya geçirebilecekleri bilgi ve beceriler kazanmaları olduğu görülmektedir.³⁷

Akademisyenler aynı zamanda, ilahiyat fakültelerinde öğrencilerin yoğun bir ders programıyla karşı karşıya oldukları ve mevcut ders programlarına pedagojik formasyon eğitimi derslerinin eklenmesinin öğrencinin motivasyonunu düşürebileceğine vurgu yapmışlardır. Konuyla ilgili (A7)'nin görüşleri şu şekildedir: *“Bizde öğrenciler birinci sınıftan başlayarak son sınıfa kadar her dönem bir veya iki ders alıyor. Bu ekstra bir paket. Zaten İlahiyatta yoğun bir ders programı var. Böyle ders içeriği yoğun bir paketi almak onları ekstra yoruyor.”*

Benzer bir çalışmada, bu eğitimi lisans öğrenimleri sırasında alan öğrencilerin lisans derslerine ek olarak yoğun bir programla karşı karşıya kalmalarından dolayı motivasyonlarının ve verimlerinin düştüğü akademisyenler tarafından ifade edilmiştir.³⁸

Akademisyenlerden birkaçı ise pedagojik formasyon eğitiminde istihdam probleminin öğrencilerin meslekle ilgili motivasyonlarını düşürmede etkili bir faktör olduğunu belirtmiştir. (A3) bu konu ile ilgili düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir: *“Ben öğretmenliği motive etme meselesinin pedagojik formasyon çerçevesinin de dışında bir etkene bağlı olduğunu düşünüyorum. O da istihdam problemi. Yani öğrencilerin istihdam sorunu olduğu müddetçe siz burada ne anlatırsanız anlatın, öğrencinin tam verim alması çok mümkün olmayabilir. Ben, öğrencinin motivasyon düşüklüğünü esasında buna da bağlıyorum, diyebilirim.”*

Bu görüşlerden hareketle; pedagojik formasyon eğitiminin öğrencileri öğretmenliğe motive etme hususunda, öğrencilerde gelecek kaygısının ön planda olduğu ve bu durumun öğrencinin motivasyonunu olumsuz anlamda etkilediği ifade edilebilir. Pedagojik formasyon eğitiminin, öğretmenlik mesleğine giriş için önemli bir adım olduğunu söylemek mümkündür. Ancak, akademisyenlerden (A6, A7, A8) öğrencilerin bu konuda motivasyonunu arttırmak için yetkin akademisyenlerin öğrencilere destek olması gerektiğini, pedagojik formasyon eğitimi veren öğretim elemanının öğretmenlik tecrübesi olmasının gerekli olduğunu ve dersin öneminin, o dersi veren öğretim elemanının derse verdiği değerle doğrudan ilişkili olduğunu belirtmişlerdir.

Bu konuya ilişkin akademisyenlerin görüşleri şu şekildedir: *“Pedagojik formasyon alan öğrencilerin derse karşı motivasyonlarına gelecek olursak, bu tabii hocaya bağlı. Eğer hoca, katılımcı yöntemleri benimsiyor olsa ya da yapılandırmacı öğrenme modeline göre hareket ediyorsa öğrenci katılımı üst seviyeye çıkıyor. Fakat bizim bahsettiğimiz klasik, geleneksel usulde dersler işleniyor ve sadece teorik bağlamda işleniyor ise öğrenci katılımının niteliği açıkçası düşmüş oluyor ve bu da öğrenmenin kalıcılığını doğrudan etkiliyor. Yani negatif manada etkiliyor.”* (A6)

Pedagojik formasyon eğitimi veren hocanın öğretmenlik tecrübesi yoksa, sadece üniversite tecrübesi varsa söyledikleri biraz daha havada kalabiliyor. Ortaokulu, liseyi bilmiyor, vereceği örnekler anlamında zorlanabilir.” (A7)

“Başarılı bulma konusu ile ilgili burada şunu söylemeliyim ki motivasyon o dersi veren hocayla doğrudan ilişkilidir. Derse giren öğretim elemanı o dersin gerekliliğine gerçekten inanıyor ve buna öğrencileri inandırabiliyorsa burada bir motivasyon oluşur.” (A8)

³⁷ Gülay Dalgıç vd., “Ücretli Öğretmenlerin Katıldıkları Pedagojik Formasyon Programına İlişkin Deneyimleri”, *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi* 11 (2012), 47.

³⁸ Akif Köse, “Pedagojik Formasyon Eğitiminde Görevli Akademisyenlere Göre Pedagojik Formasyon Uygulaması: Sorunlar, Çözüm Önerileri”, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi* 18/2 (2017), 717.

Genel olarak, pedagojik formasyon eğitiminin öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonu arttırmada önemli bir rol oynadığı ifade edilebilir. Ancak bu etkinin, öğrencilerin istihdam kaygıları, akademisyenlerin öğrencilere yaklaşımı ve ders içerikleri gibi faktörlerle şekillendiği de görülmektedir. Akademisyenlerin kişilik özelliklerinin de bu motivasyon üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Olumlu kişilik özelliklerine sahip bir akademisyen, çocuğun derse daha fazla motive olmasına ve okula yönelik olumlu tutumlar geliştirmesini sağlarken; olumsuz kişilik özelliklerine sahip bir akademisyen ise çocuğun bir dersten ya da tümüyle okuldan uzaklaşmasına yahut akademik açıdan başarısız olmasına yol açabilir.³⁹ Bu nedenle, öğretim elemanlarının öğretmenlik mesleğini icra ederken, öğrencilerle daha yakından ilgilenmeleri, etkili bir öğretim ortamı oluşturmaları ve öğrencilere karşı sorumluluk hissederek daha etkili bir öğretim sürecinin yürütülmesi beklenebilir.⁴⁰

Bu konu ile ilgili benzer bir çalışmada; öğrencileri motive etmek için öncelikle hocanın istekli olması gerektiğini ve bazı hocaların bu noktada dersi vermede isteksiz olduğu ifade edilmiştir.⁴¹

Aynı şekilde bu derslere not odaklı yaklaşıldığını belirten akademisyenler de bulunmaktadır. (A8, A3) Bu akademisyenlerin görüşlerine örnek olabilecek ifadeler ise şu şekildedir:

“Öğrencilerin çoğu pedagojik formasyon eğitimine ders ve sınav odaklı yaklaşıyor. (A8)

“Pedagojik formasyonun değerlendirme biçimini daha çok bizim fakültede not çerçevesinde olduğunu görüyorum.” (A3)

Öğrencilerin pedagojik formasyon derslerine karşı olan motivasyonlarından memnun olan akademisyenlerden (A4)'ün ifadeleri ise şu şekildedir: *“Benim şahsi tecrübem derslerle ilişkili genelde çok önemli oranda bir memnuniyet olduğunu, derslere yönelik motivasyon olduğunu gösteriyor. Öğrencilerin genel motivasyon durumundan memnun olduğumu söyleyebilirim.”*

Yapılan benzer bir çalışmada, formasyon programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Yürütülen formasyon eğitiminin de öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarına katkı sağladığı ifade edilmiştir.⁴² Bu durumun, çalışmamızdaki bulguların sonuçlarıyla benzeştiğini söylemek mümkündür.

Pedagojik formasyon eğitiminin öğretmenlik mesleğini motive etmedeki etkisine yönelik akademisyenlerin söylediklerinden hareketle, öncelikle öğrencilerin bu derslere düşük bir motivasyonla yaklaştıkları ancak uygulamalı derslere geçildiğinde öğrencilerin somut deneyimler kazanarak öğretmenlik mesleğine olan bakış açılarının değiştiği ve motivasyonlarının da arttığı söylenebilir. Aynı zamanda, öğrencilerin eğitim sürecinde deneyim kazanmasının öğretmenlik mesleğiyle ilgili somut bir bakış açısı geliştirmesi yönüyle önemli olduğunu söylemek mümkündür.

3. İlahiyat Öğrencilerinin Tümünün Pedagojik Formasyon Eğitimi Alması

Bu başlık altında “İlahiyat öğrencilerinin hepsi pedagojik formasyon eğitimi almalı mıdır?” sorusuna ilişkin görüşler ele alınmıştır. Bilindiği üzere ilahiyat fakülteleri öğretmen yetiştiren kurumlar olmakla birlikte

³⁹Taner Altun, *Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik İnançları, Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları ve Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Antalya: Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2015), 12.

⁴⁰Esin Gürbüz Kaptanbaş, *Pedagojik Formasyon Programı Öğrencilerinin Bilişsel Esneklik ve Özyeterlik Düzeyleri* (Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans, 2017), 68.

⁴¹Gürcü Erdamar - Özlem Tengilimoğlu, “Pedagojik Formasyon Sertifika Programına Yönelik Sorunlar ve Çözüm Önerileri: Öğretim Elemanlarının Bakış Açısı”, *Asya Öğretim Dergisi* 9/1 (2021), 71.

⁴²Tuba Şengül Bircan, “Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Tarih Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları”, *Kastamonu Eğitim Dergisi* 27/2 (2019), 597.

klasik bir eğitim fakültesi değildir. Sunduğu çok yönlü eğitim sayesinde mezunlarına çok farklı istihdam alanlarında kariyerlerini sürdürme imkânı tanıyan bir yapıya sahiptir. Dolayısıyla ilahiyat fakültesi öğrencilerinin kariyer planları ve çalışmak istedikleri alanlar çeşitlilik göstermektedir. Bununla birlikte pedagojik formasyon eğitiminin öğrencilerin neredeyse tamamı tarafından alındığı bilinmektedir. Görüşmeler neticesinde din eğitimi akademisyenlerinin bu konu hakkında ne düşündükleri üzerinde durulmuştur. Büyük çoğunluğu bu durumdan memnun olmakla birlikte iki akademisyenin farklı görüş ve önerilerde bulunduğu tespit edilmiştir.

Bu duruma olumlu bakan akademisyenler genel olarak pedagojik formasyon eğitiminin yalnızca öğretmenlik mesleğine hazırlamakla kalmayıp çok yönlü ve hayata dönük katkıları olan dersler olmalarından dolayı öğrencilerin tümünün bu dersleri almasının faydalı olacağını belirtmişlerdir. Bu konuda (A8) şöyle demektedir:

“Pedagojik formasyon dersleri zorunlu dersler olmamasına rağmen öğrencilerin çoğunluğu bu dersleri seçiyorlar. Yani öğrenciler de zihinlerinde bu dersleri biraz zorunlu görüyorlar. Bence olması gereken de budur. Çünkü biz ilahiyatçı yetiştiriyoruz. Buradan mezun olan bir öğrenci Resulullah’ın makamını temsil ediyor. Peygamberimiz diyor ki ben muallim olarak gönderildim. Ya da anne babalara bakalım, onların da iletişim ve çocuk yetiştirme anlamında ciddi eksikleri, problemleri olduğunu görüyoruz. Buradan mezun olan bir öğrenci ticaretle uğraşmış olsa bile orada insanlarla muhatap olacak. Onlara yeri geldiğinde bir şeyler anlatacak, öğretmeye çalışacak. Dolayısıyla eğitim sadece örgün şekilde yapılan değil, çeşitli şekillerde de yapılan bir çalışmadır. Camilerde, okullarda, çeşitli mekanlarda eğitim yapılıyor. Dolayısıyla pedagojik formasyon dersinde öğrendiği ilkeler bunların hepsinde geçerli. Mesela imamlar, yaz Kur’an Kursu hocaları, bunlar çoğunlukla çocuklarla muhatap oluyorlar. Hepsi eğitim yaptırıyor. Hatta 4-6 yaş grubu için pedagojik formasyon eğitimi sertifikası yeterli olmuyor, Diyanet farklı bir eğitim sertifikası aldırıyor. Dolayısıyla bu eğitimi sadece örgün DKAB dersleri bağlamında düşünmemek lazım. Bu eğitimi mezunlarımızın her alanda işine yarayacak kilometre taşları olarak görebiliriz.”

(A1) ise şu ifadelerle bu görüşü şu ifadelerle desteklemektedir: *“İlahiyat okuyan bir öğrenci hangi mesleği icra ederse etsin tamamında formasyon eğitimi onların daha etkili bir meslek icra etmesi için bir ihtiyaçtır.”*

Türkiye’deki istihdam politikalarının değişkenliği ve öğrencinin mesleki tercihlerinin zamanla değişebilme ihtimali de göz önünde bulundurulduğunda bu dersleri almış olmanın öğrenciye güvence sağlayacağı da (A3) tarafından şu sözlerle ifade edilmiştir:

“Mesleği mesela baştan düşünmese dahi öğrenci belki bir süre geçtikten sonra işe ilgi duyabilir, bir farkındalık yaşayabilir, ihtiyaç hissedebilir, fikir de değiştirebilir. İstek gelebilir, bir şey olabilir. Yani hepimizin hayat tecrübesi farklı. Öyle olduğu zaman da elinde bu birikimin olması önemli. Dolayısıyla ben bunu isteseler de istemeseler de almalarını destekliyorum.”

Ancak bazı akademisyenler genel kanının aksine formasyon eğitiminin tüm öğrenciler tarafından alınmasının derslerin niteliğini çeşitli yönlerden etkileyerek düşürdüğünü öne sürmüştür. Bu konuda yapılan başka bir araştırmada da öğretmen yetiştirmeye yönelik çeşitli formasyon programlarında ve Millî Eğitim Bakanlığı’nın istihdam politikalarında nitelikten çok nicelik kaygısının öne çıktığı ve bu durumun eğitimi olumsuz yönde etkilediğine dikkat çekilmiştir.⁴³ (A6) ise bu konuda, öğrencilerin hepsine pedagojik formasyon eğitimi vermek yerine tercih ettikleri istihdam alanına yönelik sertifika programları sunmanın daha faydalı olacağını şu sözlerle dile getirmiştir:

⁴³ Dalgıç vd., “Ücretli Öğretmenlerin Katıldıkları Pedagojik Formasyon Programına İlişkin Deneyimleri”, 39-54.

“Pedagojik formasyon sürecinin en büyük hatalı işi herkese bu eğitimi vermeye çalışmak. Birinci sınıftan itibaren de bu ders verilmeyecek, bu derslere başlanmayacak. Üçüncü sınıfa kadar o temel dersleri aldıktan sonra bu çocukların gerçekten isteyip istemediğini, talep edip etmediğine göre bu derslerin açılması gerek. Şimdi siz herkesin bu dersleri almasına alan açtığınızda o sınıf içerisinde yoğun, kalabalık bir öğrenci kitlesiyle karşılaştığınızda verdiğiniz derslerin niteliği, kalitesi de düşüyor ve çocuk zaten istemiyor ki onu. Şöyle düşünüyor “formasyon sertifikası bedava, bir kenarda bulunsun yarın bir gün hani işte olur da ben başka bir mesleği düşünüyorum diye taahhüt alamazsak işte bu sertifikayı da kullanırız. Şimdi bu sertifikayı kullanalım diyor ama mevcut öğretim sürecinin kalitesinin niteliğini sınıf içerisinde bostan korkuluğu gibi durarak negatif olarak etkiliyor. O yüzden herkese verilmesi hiç doğru bir politika değil açıkçası.”

Özellikle uygulama derslerinde sınıfların kalabalık olmasının niteliği düşürdüğünü ifade eden (A2)'nin konu ile ilgili görüşleri şu şekildedir: *“Pedagojik formasyonda sınıfların kalabalık olmaması gerekiyor. Haydi diyelim teorik derslerde bir dereceye kadar. Ama uygulamalı derslerde 40 kişiyi aşmayan sınıflarınızın olması gerekiyor. Uygulamaların hakkının verilebilmesi için.”*

(A7) ise pedagojik formasyon derslerini paket halinde vermek yerine isteyen öğrencinin istediği dersten istifade edebileceği şekilde seçip alması yönündeki fikrini şu sözlerle beyan etmiştir:

“Öncelikle ben pedagojik formasyon derslerinin hepsinin bu paketi almak istemeyen öğrenciler tarafından da alınabilmesi gerektiği taraftarıyım. Bir öğrenci öğretmen olmak istemiyor dolayısıyla bu paketi de almak istemiyor. Ama diyor ki ben Eğitim Psikolojisi dersini merak ediyorum. Ben seçmeli ders olarak başka bir ders yerine Eğitim Psikolojisini almak istiyorum. Bu olabilmeli. Genel olarak öğrencilerin seçebileceği dersler olabilmeli diye düşünüyorum. Onun dışında öğretmen olmak istemeyenlerin almaması taraftarıyım. Çünkü derse karşı motivasyonları çok düşük. Ve bu da ders anlatan hocayı çok etkiliyor. Dersi bir şekilde geçme derdindeler, öğrenme kaygısı yok. Yani gerçekten öğretmen olmak istemiyorsa dersi almasın ve öğretmen de olmasın. Alayım da yine bulunsun belki ileride öğretmen olurum diyen birisi de öğretmen olmasın zaten. Mesela ileride öğretmen değil de anne-baba olarak, ilahiyatçı olarak sorumlulukları var diyelim böyle birisinin rehberliğe giriş ya da sınıf yöntemi dersini almasına gerek yoktur. Belki onlar için de ayrıca özellikle yönlendirme yapılabilir. Mesela gelişim psikolojisi, eğitim psikolojisi dersi alsın. Bunlar önemlidir. Mesela materyal dersi alması yine önemlidir. Belki ileride farklı yerlerde, STK'larda çalışır. Yani bütün paketi almak öğrenciye ciddi külfet. Ve bu da formasyona karşı ilgiyi azaltıyor. Öğrenciler bazı dersleri alabileceğini bilse öğretmen olmak istemeyen öğrenci de belki bu dersleri tercih eder.”

Kaya'nın dört farklı ilahiyat fakültesinde yapmış olduğu araştırmasında, öğrencilerin yaklaşık %60'ı kariyer planlamalarında öğretmenlik mesleğini istediklerini ifade etmişlerdir. Başka bir deyişle öğrencilerin yaklaşık %40'ı ise, öğretmenlik mesleğini en azından ilk seçenek olarak düşünmemektedirler. Kaya, çalışmasında daha önce literatürde yer alan çalışma sonuçlarını da paylaşmış ve genel olarak ilahiyat fakültesi öğrencilerinin kariyer planlamalarında öğretmenlik mesleğinin ön planda yer aldığını ifade etmiştir.⁴⁴ Bununla birlikte ilahiyat / İslami ilimler fakültelerinde pedagojik formasyon dersini seçen öğrencilerin oranı, öğretmenlik mesleğini tercih etmeyi düşünen öğrencilerin çok çok üstündedir.

Buna göre ilahiyat / İslami ilimler fakültelerinde öğrencilerin hemen hemen hepsi pedagojik formasyon derslerini alırken, hepsi aynı oranda öğretmenlik mesleğini seçmek istememektedir. Bunun ise ortaya çıkardığı iki farklı sonuç vardır. Bu sonuçlardan birincisi öğrencilerin ilk başlarda pedagojik formasyon derslerine yönelik olumsuz tutumlarının kariyer planlamaları ile çelişmesidir. İkincisi ise hemen hemen bütün öğrencilerin pedagojik formasyon derslerini almasının hem dersin niteliğini hem de dersi veren akademisyenin motivasyonunu düşürmesidir. Bu iki durum ile ilgili, öncelikle ilahiyat / İslami ilimler

⁴⁴ Umut Kaya, *Öğrenci Görüşlerine Göre İlahiyat Fakülteleri* (İstanbul: Çamlıca Yayınları, 2020), 183-190.

fakültelerinde öğrencilerin kariyer planlarına yönelik (öğretmenlik, din görevliliği, akademisyenlik vb meslekler ile ilgili) bilgilendirme toplantıları yapılması; aynı şekilde pedagojik formasyon derslerinin de bu bilgilendirmeler ışığında tamamen seçmeli hale gelmesi, bu süreçte öğrenci-akademisyen için motive edici bir unsur olacağı gibi pedagojik formasyon derslerinin niteliğine de olumlu etki edecek bir faktör olacaktır.

4. İlahiyat Fakültelerinde Pedagojik Formasyon Eğitiminin Kimler Tarafından Verilmesi Gerektiği Meselesi

Bu başlık altında formasyon derslerine giren din eğitimi akademisyenlerinin, “İlahiyat fakültelerinde pedagojik formasyon eğitimi kimler tarafından verilmelidir?” sorusuna ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Yapılan görüşmede pedagojik formasyon eğitimi kimin vermesi gerektiğine dair ağırlıklı olarak iki görüşün ortaya çıktığı gözlemlenmiştir. Katılımcı akademisyenlerden (A3, A5, A8) ilahiyattaki bu eğitimin (alanındaki yetkinlik göz önünde bulundurularak) öncelikli olarak din eğitimi akademisyenleri tarafından verilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bunun böyle olması gerektiği ise şu gerekçelere bağlamışlardır:

- Pedagojik formasyon literatürünün ilahiyat literatüründen çok farklı olması sebebiyle ortaya çıkabilecek kavram kargaşasını ve anlamlandırma zorluğunu, din eğitimi akademisyenlerinin daha iyi anlayarak ders işleyiş biçimlerini buna göre şekillendirmeleri.

- Din eğitimi akademisyenlerinin pedagojik formasyon ders içerikleri ile din eğitimi alanındaki örnekleri birleştirme konusunda daha başarılı ve etkili olmaları.

- Din eğitimi akademisyenlerinin fakülte içerisindeki öğretim üyeleri olması sebebiyle öğrenci ile önceden kurduğu bağın öğrencinin pedagojik formasyon derslerine karşı bakışını da olumlu yönde etkileyeceği düşüncesi.

İlahiyat fakültelerinde pedagojik formasyon derslerini verecek kişilerin gerek düşünce yapısıyla gerek alan bilgisi hakimiyetiyle din eğitimi akademisyenleri olması gerektiğini ifade eden (A8) bu konudaki görüşünü şu şekilde ifade etmiştir: *"Bu derslerin öncelikli olarak ilahiyat misyonuna sahip, ilahiyatın ne olduğunu bilen ve buradan mezun ettiğimiz kişinin ne öğreteceğinin farkında olan öğretim elemanları tarafından verilmesinin öncelikli olduğunu düşünüyorum. Buradan yola çıkarak bu derslerin ilahiyatçı kimliği ön planda olan din eğitimcileri tarafından verilmesinin önemli olduğu kanaatindeyim."* (A8) bu görüşüne ilaveten formasyon derslerine eğitim fakültesinden öğretim üyelerinin girmesinin bazı dezavantajları olacağını da şu şekilde ifade etmiştir: *"Derslere tamamen ilahiyatçı hocaların dışında eğitim bilimi hocalarının girmesi mezun edeceğimiz öğrencilerin aldıkları Temel İslam Bilimleri ya da Felsefe ve Din Bilimleri dersleri ile eğitimi tam buluşturamama sorununa yol açabilir. Sadece "Özel Öğretim Yöntemleri"nde verilen bir dersin bunun için yeterli olmayacağını düşünüyorum. Özel öğretim dersinde hoca bir DKAB dersinde öğretim yöntemlerinin nasıl kullanılacağını anlatır ama sadece 2 saat yeterli değildir."*

(A5) bu konudaki görüşünü şu ifadelerle dile getirmiştir: *"Metafizik bir alandaki bilginin alımı doğrudan eğitim fakültesinden gelen bir hocanın yapabileceği bir iş değil. O yüzden ilahiyat fakültesinde bir din eğitimi hocasının formasyon dersini vermesi dinî bilginin bu metafizik dediğim kısmının nasıl verileceğine dair araya serpiştireceği bilgileri çok değerli hale getiriyor. İlahiyat, dini bilgiyi konu ediniyor, dini bilginin verilmesinin kendine göre bir çerçevesi var."* Öğretim Yöntem ve Teknikleri dersine giren (A5) dersi işlerken nasıl bir yöntem benimsediğini bir örnekle şu şekilde açıklamıştır: *"Öğretim ilke ve yöntemlerini anlatırken sadece ilke ve yöntemlerin bilimsel olarak tarifini yapmakla yetinmiyorum. Bu ilke ve yöntemler peygamber (a.s) tarafından nasıl uygulanmış? Kur'an-ı Kerim'de, diğer peygamberlerde veya bizim geleneğimizde örnekleri var mı? Günümüz derslerinde konular ele alınırken hangi yöntem ne şekilde kullanılabilir? Bunlara yer yer atıflar yapıyorum"* Din eğitimi soyut kavramların yoğunlukta olduğu bir alan olması hasebiyle, öğretmen adaylarının din eğitiminde kullanabilecekleri farklı yöntem ve teknikler öğrenmeleri etkili bir din

eğitim-öğretimi için olmazsa olmazdır. Bu yöntem ve tekniklerin din derslerinin konuları ile uyum içinde uygulanmasının ise hem ilahiyat alanını hem de ilgili yöntem ve teknikleri bilen kişiler tarafından mümkün olacağı ifade edilebilir.

Bununla beraber (A8) formasyon eğitimi konusunda din eğitimi akademisyenlerinin kendilerine güvenmeleri ve teknik bazı konularda kendilerini geliştirmeleri gerektiğini de şu sözlerle dile getirmiştir: *“Din eğitimi hocaları genelde kendilerini o dersin branş hocası olmadığını dile getirip biz bu işin uzmanı değiliz diyorlar. Evet, uzmanı değiliz ama kendimizi bu konuda geliştirebiliriz.”*

Görüşülen akademisyenlerden (A1, A2, A3, A6, A7) ilahiyat fakültelerinde verilen pedagojik formasyon derslerinin paylaşılarak bazı derslerin din eğitimi akademisyenleri tarafından, bazı derslerin ise eğitim fakültesinde alanında uzman akademisyenler tarafından verilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu görüşü destekleyen akademisyenler, pedagojik formasyon eğitiminde verilen öğretim yöntemlerinin ve tasarlanacak materyallerin din eğitimi alanına uyarlanabilmesi açısından “Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı” ile “Özel Öğretim Yöntemleri” dersine din eğitimi akademisyenlerinin girmesinin daha doğru ve etkili olacağını savunmuştur. Aynı akademisyenler, “Ölçme ve Değerlendirme” gibi daha çok teknik meseleler barındıran ve alanında uzmanlık gerektiren derslerin ise eğitim fakültesinden alanında uzman öğretim üyeleri tarafından verilmesinin daha doğru olacağını vurgulamışlardır. Bu görüşü destekleyen (A7) ve (A2)’nin bu konudaki görüşleri şu şekildedir:

“Ben bu eğitimin, ilahiyattan din eğitimi hocaları ile eğitim fakültesi hocalarının birlikte yürütmesi gerektiği bir program olduğunu düşünüyorum. Ölçme değerlendirme teknik bir mesele olduğu için bu alanda uzman bir hocanın ya da çalışmaları olan bir hocanın vermesi daha doğru olur.” (A7)

“Hoca bulunması faktörüne de bağlı ama işin doğrusu öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersiyse özel öğretim yöntemleri dersine din eğitimcileri girmeli diye düşünüyorum. Onun dışındaki dersler eğer mümkünse, eğitim fakültesindeki eğitim bilimcileri tarafından verilmesi gereken dersler. Ama imkanlar farklı şekilde geliştiği için burada din eğitimcileri olarak bu derslerin her birine yetişmeye çalışıyoruz.” (A2)

Formasyon derslerinin iki fakültenin öğretim üyeleri arasında bölünerek verilmesi gerektiği görüşünü destekleyen (A2) ilahiyat fakültelerinde verilen pedagojik formasyon eğitimi derslerinin sadece din eğitimi akademisyenlerine verilmesinin kendi branşlarına ek olarak ciddi bir ders yükü getirdiğini ifade etmiş ve bu sorumluluğun sadece din eğitimi akademisyenlerine bırakılmaması gerektiğini şu cümlelerle dile getirmiştir: *“Bahsettiğim derslerin din eğitimcileri tarafından geri kalan derslerin ise eğitim fakültesi hocaları tarafından verilmesi çok daha sağlıklı. Neden böyle? Çünkü bu ilahiyat fakültesindeki öğretim üyelerine aşırı bir ders yükü bindiriyor. Kendi alanıyla irtibatlandırarak bu dersleri verirse performansı daha fazla olacaktır. Ve tabiatıyla diğer derslerde eğitim fakültesinden destek alınması hem iş yükünün azalması hem de doğrudan özel alan derslerinin eğitim bilimcilerine verilmesi bu alanın hususiyetlerini göz önünde bulundurarak öğretim yapılmasına katkı sağlayacaktır.”*

Din eğitimi akademisyenleri bu derslere girerken uygulama biçimlerindeki eksiklikler, ders yükü, alan hakimiyeti, öğrencinin öğretim üyesine bakış açısı gibi çeşitli problemlerle karşılaştıklarını ifade etmişlerdir.

Görüş bildiren akademisyenlerin tamamı pedagojik formasyon eğitiminin uzmanlık gerektirdiğini ifade ederek bu derslere din eğitimi öğretim üyeleri ile eğitim fakültesi öğretim üyeleri dışında diğer öğretim üyelerinin girmelerinin doğru olmadığını kesin bir dille beyan etmişlerdir. Bununla birlikte bazı din eğitimi akademisyenleri, fakültede pedagojik formasyon derslerini verecek alanında uzman yeterli sayıda öğretim üyesi bulunmaması durumunda din bilimleri alanı (Din Psikolojisi, Din Sosyolojisi) öğretim üyelerinden de

destek alınabileceğini belirtmişlerdir. (A7)'nin bu konudaki görüşü şu şekildedir: *“Mesela yetkin ders verecek hiçbir hoca yok. Eğitim fakültesinden de hoca alma imkânı yok. O zaman öğretmenlik tecrübesi olan, din bilimlerinden başka bir hoca da olabilir. Yani öğretmenlik tecrübesi vardır, sonra akademisyen olmuştur. Bu hoca da daha verimli ders anlatabilir sahayı bildiği için.”*

Erdamar ve Tengilimoğlu'nun çalışması da bu görüşü desteklemekte, pedagojik formasyon eğitiminin uzman akademisyenler tarafında verilmesi gerektiğini ve derslere giren öğretim üyelerinin dersi vermede istekli olmaları gerektiğini ortaya koymaktadır.⁴⁵

İlahiyat fakültelerinde pedagojik formasyon eğitiminin kimler tarafından verilmesi gerektiği konusunda akademisyenler arasında farklı görüşler ortaya çıkmaktadır. Ana tartışma, bu derslerin tamamen din eğitimi akademisyenleri tarafından mı yoksa eğitim fakültesiyle iş birliği içinde mi verilmesi gerektiği üzerinedir.

Din eğitimi akademisyenlerinin bu dersleri vermesi gerektiğini savunanlar, din eğitiminin ilahiyat fakültesinin misyonu çerçevesinde şekillendiğini ve bu alandaki kavramların ancak ilahiyat kökenli akademisyenler tarafından doğru bir şekilde aktarılabilirliğini belirtmektedir. Ayrıca, öğrencilerle kurulan bağın, pedagojik formasyon derslerine karşı olumlu bir algı oluşturacağı ifade edilmektedir.

Eğitim fakültesinden uzmanların da bu sürece dahil edilmesini öneren diğer görüş ise, özellikle teknik bilgi gerektiren “Ölçme ve Değerlendirme, Rehberlik ve Özel Eğitim” gibi derslerin bu alanda uzman akademisyenlerce verilmesinin daha etkili olacağını savunmaktadır. Bu yaklaşım, din eğitimi akademisyenlerinin iş yükünü hafifletirken, her iki alanın uzmanlıklarından yararlanılarak daha kapsamlı bir eğitim verilmesini mümkün kılmaktadır. Ayrıca, her iki grup arasında bir iş birliği sağlanmasının öğretim yöntem ve materyallerin daha etkili bir şekilde tasarlanmasına katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

5. İlahiyat Fakültelerinde Pedagojik Formasyon Eğitiminin Niteliğini Artırmaya Yönelik Öneriler

Bu başlık altında pedagojik formasyon derslerine giren din eğitimi akademisyenlerinin, “İlahiyat fakültelerinde pedagojik formasyon eğitiminin niteliğini artırmaya yönelik önerileriniz nelerdir?” sorusuna yönelik görüş ve önerilerine yer verilmiştir. Konu çerçevesinde belirtilen görüş ve öneriler, “İlahiyatta Pedagojik Formasyona Bakış”, “Eğitimi Veren Öğretim Üyeleri”, “Öğrenme-Öğretme Süreci”, “Ders İçerikleri ve Sayısı”, “Öğretmenlik Uygulaması” şeklinde beş konu etrafında yoğunlaşmaktadır. Formasyon eğitiminin niteliği ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde Erdamar ve Tengilimoğlu'nun, Köse'nin yaptığı alan çalışmasında elde edilen bulgularla bu çalışmada elde edilen bulguların benzerlik gösterdiği gözlemlenmiştir.⁴⁶

Görüşme yapılan din eğitimi akademisyenleri, ilahiyat fakültelerindeki formasyon derslerinin gerek fakültede derse girmeyen akademisyenler tarafından gerekse öğrenciler tarafından çok önemsenmediğini belirterek, derslerin tabiri caizse üvey evlat muamelesi gördüğünü ifade etmişlerdir. Fakülte ortamında bu derslerin öneminin akademi tarafından kabul görmesi ve bu önemin ilahiyat öğrencilerine tüm öğretim üyeleri tarafından topyekûn bir şekilde anlatılmasının büyük bir önem arz ettiği belirtilmiştir.

Din eğitimi akademisyenleri, pedagojik formasyon eğitiminin fakülte imkanları çerçevesinde çeşitli öğretim üyeleri tarafından verildiğini ve genel anlamda fakültelerde bu dersleri her eğitimci verebilir gibi yanlış bir algının da olduğuna dikkat çekmişlerdir. Pedagojik formasyon derslerinin, öğretmenliğe bakış açısını etkileyen önemli dersler olduğunu ifade etmişler ve bu dersleri alanında yetkin ve liyakatli hocaların

⁴⁵ Erdamar - Tengilimoğlu, “Pedagojik Formasyon Sertifika Programına Yönelik Sorunlar ve Çözüm Önerileri”, 71.

⁴⁶ Erdamar - Tengilimoğlu, “Pedagojik Formasyon Sertifika Programına Yönelik Sorunlar ve Çözüm Önerileri”, 68; Köse, “Pedagojik Formasyon Eğitiminde Görevli Akademisyenlere Göre Pedagojik Formasyon Uygulaması: Sorunlar, Çözüm Önerileri”, 715.

vermesinin bir gereklilik olduğunu önemle vurgulamışlardır. Yapılan bir alan araştırmasında üniversite öğrencisinin formasyon eğitimi veren bir öğretim üyesi için *“Merak ediyorum... Hocanın pedagojik formasyonu var mı?”*⁴⁷ yorumu dikkate alınması ve buna benzer birçok vakıyla karşılaştığı bilinmesi gereken bir hakikattir. Dersin içeriğini işleyen ve onu karşı tarafa aktaran öğretim üyesi alanında yetkin olmadığı takdirde verilen dersin bir hükmü kalmayacak, aksine bazen olumsuz sonuçlar dahi oluşturacaktır.

Dersi veren öğretim üyeleri ile ilgili yapılan diğer bir öneri ise dersi veren eğitimcinin dersini sevmesi, dersinin önemli olduğunun bilincinde olması ve bunu öğrencilerine hissettirmesidir. (A8)'in bu konudaki görüşü şu şekildedir: *“Öncelikle bu dersi veren hocalarımızın bu dersi iyi ki ben veriyorum demesi lazım. Sonuçta biz muallim yetiştiriyoruz. Önce bizler gönle dokunan birer hoca olmalıyız. Bu sayede Nurettin Topçu, Mahir İz gibi hocalarımız yetişebilir.”* Kiraz ve Dursun'un konu ile ilgili araştırmasında da bazı öğretmen adaylarının formasyon derslerinin verimsizliğini direkt öğretmenlerle bağdaştırdıkları, formasyon derslerine giren akademisyenlerin dersleri kendilerinin işlemek yerine sürekli öğrencilere sunum yaptırdıklarını ifade edilmiştir.⁴⁸ Bu durum pedagojik formasyon derslerinin amacına ters düşen temel problemlerin de başında gelmektedir.

Görüş bildiren akademisyenlerden bazıları, pedagojik formasyon eğitiminin her öğrenciye verilerek öğretmenlik mesleğini bir alternatif olarak görenlere bu şekilde kolaylaştırılmasının bu mesleğe ve sahip olunması gereken yetkinliklere ciddi zararlar verdiğini ifade etmiştir. Pedagojik formasyon eğitiminin, iş alternatifini oluşturmak amacıyla alanlara değil, öğretmenlik mesleğini hedefleyen öğrencilere verilmesi gerektiği belirtilmiştir. Bu konuda (A6) şunları ifade etmiştir: *“Herkesine verilmesi yerine gerçekten öğretmenliği düşünenlere verilmesine dönük bir sistem geliştirilebilir.”*

Uygulama aşamasında karşılaşılan diğer bir problem ise birbirinin önkoşulu olan derslerin arasına dönemsel olarak uzun zamanların girmesidir. Örnek olarak teorik anlatımı olan bir dersten sonra, o derste öğrenilen yöntem ve tekniklerin uygulama alanını içeren dersin hemen sonraki dönem değil de bir yıl sonra verilmesi gösterilebilir. Nihayetinde işleyişin bu şekilde olması öğrenilen bilgilerin pratik hayata yansımaları geciktirerek alınacak verimi düşürmektedir. Bu konuda (A5) görüşlerini şöyle ifade etmiştir: *“Öğrenci aldığı bilgiyi neredeyse unutacak hale geldiğinde ondan uygulama yapmasını istiyoruz. Yine “Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı” dersi için de hemen hemen aynı şey geçerli. Teoriyi çok erken veriyoruz. Uygulamasıyla teorisi arasında çok büyük zaman farkı var. Bu da o derste öğrenilen şeylerin hemen pratiğe geçilmesini engelliyor.”* Bu derslerin uygulanış biçimine yönelik diğer bir öneri ise sınıflardaki mevcut öğrenci sayılarının etkinlik çalışmalarının daha etkili olabilmesi amacıyla azaltılarak formasyon eğitiminin daha küçük gruplarla yapılması şeklinde olmuştur.

Akademisyenlerden (A5), derslerin çok teorik olduğunu ve bu durumun hem öğrenciyi sıktığını hem de verimli olmadığını dile getirmiştir. Örneğin "Eğitime Giriş" dersinin içeriğinin gereğinden fazla teorik konular etrafında yoğunlaştığı ifade edilmiş ve içeriğinin öğrenciye faydası açısından biraz daha sadeleştirilmesi gerektiğine dikkat çekilmiştir. (A5), dersin teorik bazı konularının faydasız bir yoğunlukta verildiğine değinerek, "Eğitime Giriş" dersinin bu yoğun içerikle öğrenciye verilme zamanının ilk yıl olmaması gerektiğini şu şekilde ifade etmiştir: *“Birinci sınıf öğrencisi için “Eğitime Giriş” dersinde gereksiz konuların olduğunu düşünüyorum. Hatta o dersin doğru sınıf seviyesinde verilmemesini düşünüyorum. Eğer Eğitim Bilimine Giriş dersi illa verilecekse formasyonda biraz daha sonraki dönemlere ve biraz daha içi sadeleştirilerek verilmesi kanaatindeyim.”* (A7), pedagojik formasyon eğitim paketi içerisinde verilen derslerin fazla ve yoğun olduğunu ifade ederek bu derslerden teorik bazı derslerin birleştirilebileceğini

⁴⁷ Mehmet Yapıcı - Şenay Yapıcı, “Öğretmen Adaylarının Pedagojik Formasyona İlişkin Metaforları”, *Turkish Studies* 8 (2013), 1426.

⁴⁸ Zafer Kiraz - Fevzi Dursun, “Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Aldıkları Eğitime İlişkin Algıları”, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 11/3 (2015), 1025.

görüşünü şu şekilde ifade etmiştir. *"Birkaç ders bir ders altında verilebilir. Daha doğrusu konular birleştirilebilir. Pedagojik formasyon eğitimi içerisinde şu an 9 ders var. Bu dersler daha az olsa, mesela öğretmenlik uygulamasını hariç tutarak söylüyorum 8 ders değil de 5 ders olsa. Belki şu dersler birleştirilebilir: "Eğitime Giriş, Sınıf Yönetimi, Rehberlik ve Özel Eğitim dersi." Özel Eğitim dersi önemli bir ders ama bu derste öğrenciye verebileceğimiz, "Bu ders nedir, öğrenciye ne verebiliriz gibi temel bilgiler olabilir. Onun dışında ben tek dönemde görme engelli, down sendromlu bir çocuğa din eğitimi nasıl verilir konusuna giremem. Çünkü süre yetmez, bir sürü özel eğitim durumu var. Onu dışında verilen temel bilgiler 5,6 haftada bitiyor. Ben dört yıldır girdiğim için biliyorum. Mesela ben eğitimin devamında özel eğitimle ilgili filmler üzerinden sunumlar yaptırıyordum. Oradaki karakterlerden üzerinden analiz yapıp nasıl yönlendirme yapılabilir, nasıl bir desteğe ihtiyacı varı konuşuyoruz." Yapılan çeşitli çalışmalarda akademisyenlerin teorik ders yoğunluğuna yönelik görüşlerini öğretmen adayları da dile getirmekte, bu durumdan rahatsızlıklarını ifade etmektedirler.⁴⁹*

Akademisyenlerden (A4) ve (A6), öğretmenlik dışında farklı alanlarda görev almak isteyen ilahiyat öğrencilerine yönelik de formasyon eğitimi oluşturularak öğrencinin almak istediği sertifika türüne yönelik bir ders havuzu oluşturulabileceği ve öğrencinin branş öğretmenliği ya da Diyanet alanında sertifika alma imkânı sağlanabileceği düşüncesini paylaşmıştır. İlahiyat öğrencilerinin çeşitli alanlarda çalışma imkânları göz önüne alındığında formasyon eğitiminin sadece öğretmenlik üzerinden verilmesinin öğretmenlik dışında din eğitimi verecek kişilerin alanlarında yetkinleşmesini geciktirerek zorlaştırdığına dikkat çekilmiştir. Bu konuda (A4) kodlu öğretim üyesi görüşünü şu şekilde belirtmiştir: *"Formasyon deyince biz öğretmenlik formasyonu anlıyoruz. Bizim hedef kitlemizin yani ilahiyat mezunlarının görev yapacağı alanların çeşitliliği dikkate alındığında burada bunu artık seçmeli olarak mı olur bilmiyorum ama farklı formasyonlar da verilmeli öğrencilere. Mesela 4-6 yaş formasyonu da verilmeli. Çünkü bu alanda çalışacak öğrencilerimiz oluyor bizim." Çeşitli kademelere ve alanlara eğitimci yetiştirmek için aynı formasyon eğitiminin verilmesini eleştiren (A6) şu ifadeleri kullanmıştır: "İmam hatip lisesindeki meslek derslerini hatırlarsanız birçok meslek dersi var o meslek derslerinin hepsine öğretmen yetiştirmeye çalışıyoruz. Yine tek bir pedagojik formasyonla! Ondan sonra işte manevi danışmanlık dediğimiz saha var. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenliği, ilköğretim var, orta öğretim var ya bunların hepsini tek bir programla yetiştirmek açıkçası çok zor bir şey."*

Din eğitimi akademisyenleri, derslerin verimliliği açısından ders içerisinde uygulama yapılması gereken bazı derslerin ders saatleri bakımından yetersiz olduğunu belirterek uygulamalı ders saatlerinin artırılması gerektiğini de ifade etmiştir. Ayrıca bazı teorik derslerin (örneğin "Eğitime Giriş" dersi) uygulaması olmadığı halde uygulaması olan derslerle aynı ders saati imkânı verilmesinin mantıklı olmadığı söylenerek eleştirilmiştir. Dersin uygulamalı işlenmesinin öğrenciler tarafından olumlu karşılandığını ve öğrenciler için verimli olduğunu (A4) tarafından şu şekilde ifade etmiştir: *"Teknikleri size vereceğim ve her tekniği iki üç tane arkadaş derste bize tekniğin ne olduğunu anlatacak ama bir de uygulayacak. Yani uygulamasını da yapacak. Bu olduğunda öğrencinin zihninde öğrenme çok daha kalıcı hale geliyor ve ders daha keyifli bir ortama dönüşüyor. Bunu ben iki yıldır yapıyorum ve iki yıldır da anket alıyorum. Aldığım dönütler çok olumlu hocam. O uygulamalar çok faydalı oldu." Yine (A4) uygulama derslerinin öğrenciler tarafından teorik derslere oranla daha çok talep edildiğini ve bu derslerin teorikte öğrendiklerine bir uygulama alanı verdiğini şu cümlelerle ifade etmiştir: *"Öğrenciden gelen talepler şunlar oluyor, "Hocam daha çok pratik örnekler üzerinden gidelim teorik olmaktan çıkartalım dersi, teorik olduğunda biz bunun ne olduğunu ne işe yaradığını tam olarak anlamıyoruz" oluyor. Ben derslerin içeriğinin biraz böyle uygulamaya dönük hale getirilmesi gerektiğini düşünüyorum."**

⁴⁹ Hasan Demirtaş - Metin Kırbaç, "Pedagojik Formasyon Sertifika Programı Öğrencilerinin Pedagojik Formasyon Eğitimi İlişkin Görüşleri", *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 6/2 (2016), 149.

Bazı uygulamalı derslerin ders saatinin düşürülmesi üzerine (A4) görüşünü şu şekilde ifade etmiştir: *"Uygulama derslerimiz var bizim Özel Öğretim Yöntemleri dersimiz var mesela. Bu daha öncesinde 2+2 şeklinde 4 saatlik bir dersti. 2 teorik, 2 uygulamaydı. Biz 4 saatlik bir ders işliyorduk haftada ve uygulamaya daha çok imkân kalıyordu. Şimdi bu 3 saate inmiş oldu. Üç saate inince bizim uygulama imkânımız kısılmış oldu. Yani ders saatlerinde bir düzenleme yapılabileceğini düşünüyorum."*

(A3) öğrencilere verilen pedagojik formasyon ders içeriklerinin güncel eğitim meseleleriyle olan bağının güçlü olması gerektiğini dile getirerek bu derslerin güncelliğinin daima koruması gerektiğine dikkat çekmiş ve bu konudaki görüşünün şu şekilde ifade etmiştir: *"Pedagojik formasyonda güncelle bağını kurarak öğrenciye konuyu aktarmak çok gerekli diye düşünüyorum. Öğrenci bunun farkında olsun veya olmasın fark etmez, kulak dolgunluğu vermek bile yeter. Çünkü eninde sonunda karşılaşılıyor bu problemlerle. Hiçbir şey olmasa o ders esnasında anlamasa da sonra "hocayla bunu konuşmuştuk", böyle bir şeyi deme imkânı olur. Dolayısıyla, konuların günceli takip ederek de verilmesini önemli görüyorum."* Bilginin sıkça güncellendiği, etkili bir eğitim için öğretim yöntem tekniklerinin sürekli geliştirilmeye çalışıldığı teknoloji çağında verileri güncel eğitim meseleleri ile ilişkilendirmek öğretmen adayları için elzem bir konudur. Dijital çağın eğitime nasıl etki ettiğini, öğrencileri nasıl problemler beklediğini, öğretmenlerin özellikle hangi yetkinliklere sahip olması gerektiğini bilmeyen öğretmen adaylarının ileride ciddi zorluklar yaşamaları kaçınılmaz olacaktır. Pedagojik formasyon dersleri ile ilgili öğretmen adayları üzerinde yapılan bir araştırmada adayın şu sözleri bu düşünceyi destekler mahiyettedir: *"Bir öğretmenden çok yol gösterici olmamalıdır. Tartışmalara daha çok yer vermeliler. Öğretim üyesinin ders (alan) bilgisinden çok deneyiminin yüksek olması ve bizlerle onları paylaşarak tartışarak eğitim vermeli diye düşünüyorum."*⁵⁰

Öğretmenlik uygulaması süresinin öğretmen adayı için yetersiz olduğu tüm öğretim üyeleri tarafından ifade edilmiş, en az iki dönem olacak şekilde uygulanmasının daha verimli olacağı belirtilmiştir. Bu konuda (A4) görüşünü şu şekilde ifade etmiştir: *"Öğretmenlik uygulaması iki dönemdi tek döneme düşürüldü. Bir ara bu yapıldı, sonra terk edildi. Öğrenci okulda iki dönem bulunmalı. Bu uygulama birinci dönemde ders saati itibarıyla daha az ve daha çok gözleme dayalı bir içerikle yürütülebilir. İkinci dönem ise yine normal uygulama şeklinde devam edebilir."*

Pedagojik formasyon eğitimine dair yapılan diğer alan çalışmaları da öğretmenlik uygulaması süresinin öğrenciler tarafından yetersiz bulunduğunu ortaya koymuştur. Öğretmen adayları, öğretmenlik uygulamasında öğrenci ile iletişime geçme, sınıf yönetimi, öğretmenlik deneyimi kazanma, ders anlatma, öğretim yöntem teknikleri kullanma ve geliştirme gibi olumlu deneyimler kazandıklarını ifade etmişler ancak uygulama süresinin kısıllığı sebebiyle bunun yeterli olmadığını ifade etmişlerdir.⁵¹

Ecer, ilahiyat fakültesinde gerçekleştirilen öğretmenlik uygulaması dersine yönelik öğrenciler üzerinde gerçekleştirdiği çalışmada bu tespiti doğrulamaktadır. Yapılan araştırmada 2022-2023 eğitim öğretim yılında iki dönem şeklinde uygulanan öğretmenlik uygulaması öğrenciler tarafından daha işlevsel bulunmakla birlikte bu uygulamanın daha faydalı olması açısından iki dönemde farklı okul türlerinde uygulama yaptırılması önerisinde bulunulmuştur. İlgili çalışmada öğretmen adayının uygulamaya yönelik görüşü şu şekildedir: *"Bence uygulamanın iki dönem olması güzel. Ama her dönem farklı türlerden okullarda olmalı. Örneğin birimiz bir dönem ortaokul, başka bir dönem lise türünden okullarda uygulama yaparsak daha iyi olur. Farklı yaş, öğrenim düzeyi, algı yapısındaki öğrencileri görmüş oluruz. Kısacası farklılıkları tecrübe ederiz. Ama iki dönem de aynı okulda veya aynı türden okullarda uygulama yaparsak sadece stajı*

⁵⁰ Pervin Oya Taneri, "Öğretmen Adaylarının Pedagojik Formasyon Sertifika Programının Niteliği Hakkındaki Görüşleri (Çankırı İli Örneği)", *Kastamonu Eğitim Dergisi* 24/3 (2016), 1005.

⁵¹ Meltem Sünkür Çakmak, "Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Derslerine İlişkin Görüşleri", *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 13 (2019), 223.

*biraz daha uzun tutmuş oluruz. Başka bir katkısı olacağını düşünmüyorum.”*⁵² Uygulama süresi arttıkça ve öğretmen adayları staj deneyimini farklı okul türü ve öğretim kademelerinde gerçekleştirme imkânı buldukça hangi okul türü ve kademelerinde daha etkin ve faydalı olacaklarını da daha iyi gözleme imkanları bulacaklardır.

Formasyon eğitiminin niteliğine dair yapılan önceki çalışmalar incelendiğinde, yıllar içerisinde sistemsel bazı değişimler olmakla birlikte eğitimcilerin formasyon eğitiminde tespit ettikleri ve iyileştirilmesini istedikleri noktaların geçmişle hâlâ benzerlik gösterdiği ve çözüm noktasında da benzer tespitler yaptıkları görülmüştür.

Sonuç

Bu çalışmada ilahiyat fakültelerindeki pedagojik formasyon eğitiminin bizzat bu dersi veren din eğitimi akademisyenleri tarafından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. İlahiyat fakültelerindeki pedagojik formasyon eğitiminin çeşitli boyutlarını tartışmak üzere kurgulanmış altı soru üzerinden yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucu elde edilen bulgular beş tema şeklinde sunulmuştur.

Araştırma sonucunda din eğitimi akademisyenlerine göre, pedagojik formasyon eğitiminin öğretmen adaylarına kazandırdığı becerilerin son derece hayata dönük ve işlevsel oldukları tespit edilmiştir. Öyle ki onlara göre bu becerilerin bir kısmı yalnızca mesleki bir yetkinlik olmayıp hayatlarının tüm alanlarında kullanabilecekleri birer kazanımdır. Örgün ya da yaygın fark etmeksizin hayatın içinde eğitimci rolünü üstlenecek olan bu öğrencilere pedagojik formasyon eğitiminin kazandırdığı becerilerin en başında iletişim ve insanı tanıma becerisi gelmektedir. Bunun yanında daha profesyonel olmalarını sağlayacak ve mesleki sayılabilecek beceriler olarak; yöntem ve teknik becerisi, eğitimi sistemini tanıma, teknolojiyi kullanma ve öğretmenlik uygulaması imkânı sıralanabilir.

Pedagojik formasyon eğitiminin öğrencileri, öğretmenlik mesleğine motive etmede başarılı bulup bulmadıkları ve bu eğitimi alan öğrencilerin derslere karşı motivasyonlarını nasıl buldukları sorulmuştur. Yapılan araştırmalar, pedagojik formasyon eğitiminin öğrencilerin bu dersleri aldıkça öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarını olumlu yönde etkilediğini ve bu eğitimin öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonlarını artırdığını göstermektedir.

Akademisyenler; başlangıçta öğrencilerin pedagojik formasyon derslerine karşı ilgisinin düşük olduğunu gözlemlediklerini ifade etmişlerdir. Ancak onlara göre bu durumun asıl sebebi öğrencilerin yoğun ders programı arasında bu dersleri yalnızca not ve sınav odaklı görmelerinden kaynaklanmaktadır. Araştırmaya katkı sağlayan akademisyenlerin çoğunluğu ilerleyen süreçlerde öğrencilerin pratik deneyimlerini arttırmaya yönelik olan derslerle karşılaştıklarında, motivasyonlarında belirgin bir artış olduğunu ifade etmişlerdir. Özellikle “Öğretmenlik Uygulaması” gibi pratiğe yönelik dersler bir yönüyle öğrencilerin, mesleki kimliklerini güçlendirirken diğer bir yönüyle de öğretmenlik mesleğine olan ilgilerini ve motive olma düzeylerini arttırmaktadır. Bununla beraber çalışmada edilen sonuçlardan birisinin de formasyon derslerinin hem öğrenciler hem de genel olarak fakülte içinde yeterince önemsenmediğidir. Zaman geçtikçe öğrencilerin bu derslere karşı motivasyonları olumlu yönde değişse de söz konusu olumsuz algının ilahiyat fakültelerinin öğretmen yetiştiren kurum oldukları göz önüne alınarak fakülte içinde de olumlu yönde düzeltilmesinin elzem olduğu unutulmamalıdır.

Aynı şekilde öğrencilerin motivasyonunu arttırmada, dersin içeriği ve öğretim üyesinin tutumu gibi faktörler de önem arz etmektedir. Bu dersleri alan öğrencilerin pedagojik formasyon eğitime yönelik motivasyonunu arttırmak için ders içeriğinin ve öğretim yöntemlerinin gözden geçirilmesi ve öğrencilerin pratik deneyimlerle daha fazla buluşturulması gerekmektedir. Bununla birlikte, öğretim elemanlarının

⁵² Münir Ecer, “İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Uygulaması Dersine İlişkin Beklentileri”, *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 35 (2024), 166-167.

derslere olan yaklaşımı ve öğretmenlik deneyimleri de öğrencilerin motivasyonunu etkileyen önemli faktörler arasındadır. Bu bağlamda, pedagojik formasyon eğitiminde yer alan öğretim elemanlarının yetkinliğinin ve tutumunun, öğrencilerin mesleki motivasyonlarını şekillendirmede önemli bir etken olduğunu söylemek mümkündür.

İlahiyat fakültelerindeki öğrencilerin tümünün pedagojik formasyon eğitimi almaları konusunda ise görüşme yapılan din eğitimi akademisyenlerinin büyük çoğunluğu tüm öğrencilerin alması gerektiğini belirtse de aksi yönde görüş bildiren ve önerilerini sunan akademisyenler de bulunmaktadır. Olumlu beyanda bulunan akademisyenler genel olarak ilahiyat fakültesi mezunlarının meslek olarak öğretmenlik yapсын yapmasın aldıkları eğitimin tabiatı gereği toplumda eğitimci rolü üstlendiklerini ve dolayısıyla bu formasyonun onlara faydalı olacağını dile getirmişlerdir. Olumsuz görüş beyan eden akademisyenler ise herkesin bu eğitimi almasının nicelik artışından kaynaklı nitelik kaybına sebep olduğu ve dolayısıyla verimi düşürdüğü için yalnızca isteyenlerin bu dersleri almaları gerektiğini ifade etmişlerdir.

İlahiyat fakültesinde pedagojik formasyon eğitiminin kimler tarafından verilmesi gerektiği meselesinde 8 akademisyenden 5 tanesi bu derslerin paylaştırılarak teknik bilgiler gerektiren derslerin eğitim fakültesi akademisyenleri tarafından, diğer derslerin ise alanla bağlantısının daha iyi kurulması amacıyla din eğitimi akademisyenleri tarafından verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Diğer 3 akademisyen ise öncelikli olarak bu eğitimi din eğitimi akademisyenleri tarafından verilmesinin daha doğru ve faydalı olacağını belirtmişlerdir. Bu görüşü ifade eden akademisyenler özellikle ilahiyat alanının kendine has bir literatürü olduğunu dile getirerek bu alanı anlatacak kişilerin ilahiyat kültürüne ve inancına vakıf eğitimciler olması gerektiğine dikkat çekmişlerdir. Derslerin anlatımı esnasında alandan örnekler verilmediği takdirde öğrencinin kafasından derslerin oturmadığı tüm akademisyenler tarafından dile getirilmiştir.

Çoğu akademisyen, öğrencilerin pedagojik formasyon eğitimi almaları hususunda mağduriyet yaşamamaları için bu derse girdiklerini ifade etmişlerdir. Bu konudaki sorumluluğun yalnızca din eğitimcisi olarak kendilerine bırakılmasının doğru bir bakış açısı olmadığını dile getirmişlerdir. Eğitim esnasında gerek fakültenin gerekse öğrencilerin derslere bakış açısının genel anlamda pek olumlu olmadığını belirtmişler ve bu konunun çalışma performanslarını olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir. Bu çalışma şartları göz önünde bulundurulduğunda bu dersleri iyi bir şekilde vermeye çabalayan fedakâr akademisyenlerin de sistemsel olarak bazı mağduriyetler yaşadığı ifade edilmiştir.

İlahiyat fakültelerinde pedagojik formasyon eğitiminin niteliğini artırmaya yönelik önerilerde din eğitim akademisyenleri genel olarak şu beş noktaya dikkat çekmişlerdir: "İlahiyatta Pedagojik Formasyona Bakış", "Eğitimi Veren Öğretim Üyeleri", "Öğrenme-Öğretme Süreci", "Ders İçerikleri ve Sayısı", "Öğretmenlik Uygulaması". Öğretim üyeleri, pedagojik formasyon eğitiminin öneminin çoğu ilahiyatçı akademisyen ve öğrenci tarafından hâlâ fark edilmediğini ifade etmiş ve bu bakış açısının ilahiyat misyonuna ciddi zararlar verdiğine dikkat çekmişlerdir. Diğer önemli bir husus, bu dersleri verecek öğretim üyelerinin alanında yetkin ve dersi vermeye istekli öğretim üyeleri olması gerektiğidir. Her öneri ayrı bir önem arz etmekle birlikte bu öneri çok önemli bir noktaya parmak basmaktadır. Mesleğini seven ve kaliteli ders işleyen bir öğretim üyesinin girmiş olduğu pedagojik formasyon dersinin, öğrencide öğretmenlik mesleği ile ilgili olumlu izlenimler uyandırması muhtemeldir. Yapılan bir öneri de pedagojik formasyon eğitiminin öğretmenlik mesleğini hedefleyen ve hedeflemeyen her öğrenciye verilmemesi gerektiği yönünde olmuştur. Her öğrenciye verilmesinin öğretmenlik mesleğinin bir alternatif olarak görülmesine sebebiyet verdiği ifade edilmiştir. Bu durum aynı zamanda istekli öğrencilerin motivasyonunu düşürmekte, hatta dersi veren öğretim elemanının da dersi hevesle işlemesine engel olmaktadır. Zorunlu derslerle seçmeli derslerin işleyiş şeklinin ne kadar farklı olduğunu neredeyse tüm eğitimci ve öğrenciler tarafından bilinmektedir. Öğrenme ve öğretme sürecine dair başka bir öneri de birbirinin önkoşulu olan derslerin arasına uzun zaman girmesi, bazı derslerin muhtevasının ihtiyaçtan fazla yoğun olması ve bazı derslerin fazla teorik konu barındırması

problemlerine dair olmuştur. Bu konuda bazı akademisyenler bazı ders içeriklerinin sadeleştirilmesi ve uygulamaya dönük hale getirilmesi gerektiği yönünde fikir öne sürmüştür.

İlahiyat fakültelerinden mezun olan öğrencilerin öğretmenlik dışında farklı alanlarda da çalıştıklarını ifade eden bazı akademisyenler, bu alanlara özel fakültede sertifika eğitimi açılmasının ve seçmeli olmasının öğrenciler için önemli bir adım olacağını ifade etmiştir. Böyle bir sertifika programının olması öğretmenlik mesleğini düşünmeyen öğrenciler için güzel bir alternatif seçeneği oluşturarak pedagojik formasyon eğitimine zorunlu yönelimin de önüne geçeceği düşünülmektedir. En çok üzerinde durulan konulardan birisi de uygulamalı ders saatlerinin yetersiz olduğu görüşüdür. İlahiyat derslerinin büyük çoğunluğunun teorik olduğu bilinen bir gerçektir. Formasyon derslerinden birkaç derste uygulama imkânı bulacak öğrencilerin zaman yetersizliği yüzünden yeterince uygulama imkanının olmaması öğrenciler için olumsuz bir durumdur. Öğretmenlik uygulaması, istisnasız tüm akademisyenlerin üzerinde durduğu ve süresinin artırılması gerektiğini ifade ettiği bir konu olmuştur. Öğrencilerin sürece dahil olduğu ve okullarda öğretmenliği deneyimleme imkânı bulduğu bu uygulamanın iki dönem olması gerektiğini ısrarla ifade etmişlerdir.

İlahiyat alanının muhteva derinliği, soyut kavramlarının fazlalığı, muhatap kitlenin ve kültürel farklılıkların çeşitliliği göz önünde bulundurulduğunda, bu alanda eğitimci olacak kişilerin pedagojik formasyon bilgi ve becerisine sahip olmasının ne kadar elzem olduğu günümüzde yadsınamaz bir gerçektir. Araştırma sonucunda elde edilen sonuçlar ışığında şu öneriler geliştirilmiştir:

- Her ders dönemi başında fakülte yönetimi ve pedagojik formasyon eğitimi veren din eğitimi akademisyenleri tarafından öğrencilere bu eğitimin önemi, işlevi ve hayatlarına katkıları hakkında bilgilendirici bir konferans yapılması yahut giriş derslerinin bu yönde planlanması öğrencilerin alacakları eğitim konusunda bilinçlenmesi ve derslere yaklaşımlarının iyileştirilmesi yönünde etkili olabilir ve gerekli motivasyonu sağlamalarına katkı sunabilir.
- Hem ilahiyat fakültelerinde hem de eğitim fakültelerinde ders vermiş/veren eğitim bilimi uzmanları ile görüşme yapılarak ilahiyat fakülteleri ile eğitim fakültelerinde verilen pedagojik formasyon eğitiminin karşılaştırılması şeklinde bir çalışmalar yapılabilir.
- İlahiyat fakültelerinde verilen pedagojik formasyon eğitiminin niteliğini artırmak için öncelikle bu eğitime bakış açısının değiştirilmesi gerekmektedir. "Bilen öğretir" anlayıştan ziyade, bilginin muhatap kitleye nasıl aktarılacağına yani öğretmenin öğretilmesi üzerinde durulması gerekmektedir. Bu doğrultuda ilahiyat fakültelerindeki pedagojik formasyon eğitiminin niteliğinin artırılması ve öneminin fark ettirilmesine yönelik çalıştay ya da seminerler düzenlenebilir.
- Pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencileri için belli okullar belirlenerek 3. sınıftan itibaren gözleme dayalı ödevler verilmeli ve öğrencilerin öğretmenlik mesleği ile tanışıklığı daha erken bir döneme çekilmelidir.
- Sınıf yönetimi gibi alanda tecrübe gerektiren dersler için sahada görev yapan öğretmenler derslere davet edilerek bu derslerin verimliliği artırılabilir. Bu sayede öğrenciler sınıf ortamına dair daha gerçekçi tespitler öğrenerek derse karşı ilgilerini daha canlı tutabilirler.
- Bu çalışmadan hareketle, ilahiyat fakültesi öğrencilerine, "Pedagojik formasyon derslerinde din eğitimi akademisyenlerinin mi yoksa eğitim fakültesi akademisyenlerinin mi derslerini daha faydalı buluyorsunuz?" sorusu yöneltilerek bu konuda bir alan çalışması yapılabilir.

Kaynakça

- Altaş, Nurullah. *Din Eğitimi*. Ankara: Nobel, 2.Baskı., 2022.
- Altun, Taner. *Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik İnançları, Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları ve Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Antalya: Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2015.
- Aydın, Muhammet Şevki. *Cumhuriyet Döneminde Din Eğitimi Öğretmeni Yetiştirme ve İstihdamı*. Ensar Neşriyat, 3. Basım, 2016.

- Aydın, Muhammet Şevki. "Öğretmen Yetiştiren Kurumlar Olarak İlahiyat Fakülteleri". *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 6 (1995).
- Ayhan, Halis. *Türkiye'de Din Eğitimi*. Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, 3. Basım, 2014.
- Can, Rıdvan vd. "Öğretmenlerin Eğitimde Teknoloji Kullanımına Yönelik Görüşleri". *Cihanşümül Akademi Sosyal Bilimler Dergisi* 3 (2022), 1-12.
- Çakmak, Meltem Sünkür. "Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Derslerine İlişkin Görüşleri". *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 13 (2019), 207-226.
- Dalgıç, Gülay vd. "Ücretli Öğretmenlerin Katıldıkları Pedagojik Formasyon Programına İlişkin Deneyimleri". *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi* 11 (2012), 39-54.
- Demirtaş, Hasan - Kırbaç, Metin. "Pedagojik Formasyon Sertifika Programı Öğrencilerinin Pedagojik Formasyon Eğitimine İlişkin Görüşleri". *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 6/2 (2016), 138-152.
- Duman, Tayyip. *Türkiye'de Ortaöğretime Öğretmen Yetiştirme Problemi*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 1998.
- Ecer, Münir. "İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Uygulaması Dersine İlişkin Beklentileri". *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 35 (2024), 160-177. <https://doi.org/10.54600/igdirsosbilder.1387964>
- Erdamar, Gürcü - Tengilimoğlu, Özlem. "Pedagojik Formasyon Sertifika Programına Yönelik Sorunlar ve Çözüm Önerileri: Öğretim Elemanlarının Bakış Açısı". *Asya Öğretim Dergisi* 9/1 (2021), 58-79. <https://doi.org/10.47215/aji.834650>
- Görgen, İzzet vd. "Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Öğretmen Adayları, Uygulama Öğretmenleri ve Uygulama Öğretim Üyeleri Açısından İşlevselliği". *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 28 (2012), 56-72.
- Hasan Şimşek, Ali Yıldırım. *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları, 2005.
- Kaptanbaş, Esin Gürbüz. *Pedagojik Formasyon Programı Öğrencilerinin Bilişsel Esneklik ve Özyeterlik Düzeyleri*. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans, 2017.
- Karakoç, Berna. "Olgubilim (Fenomenoloji) Araştırması". *Eğitimde Araştırma Yöntemleri*. ed. Sedat Şen - İbrahim Yıldırım. 263-282. Ankara: Nobel Yayıncılık, 2022.
- Kaya, Mevlüt - Nazıroğlu, Bayramali. "İlahiyat Fakültelerinde Pedagojik Formasyon Derslerinin Tarihi Gelişimi' Modern Dönemde İlahiyat Eğitimi, Müfredatı ve Yöntem Tartışmaları(Çalıştay)".
- Kaya, Umur. *Öğrenci Görüşlerine Göre İlahiyat Fakülteleri*. İstanbul: Çamlıca Yayınları, 2020.
- Kiraz, Zafer - Dursun, Fevzi. "Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Aldıkları Eğitime İlişkin Algıları". *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 11/3 (2015), 1008-1028. <https://doi.org/10.17860/efd.37544>
- Koç, Ahmet - Kaya, Umur. "İmam Hatip Okullarına Öğretmen Yetiştiren 'Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı' Üzerine Bir Araştırma". ed. İlhan Erdem vd. 209-235. Malatya: İnönü Üniversitesi Yayınevi, 2017.
- Koştaş, Münir. "Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi". *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 11 (1989), 1-128.
- Köse, Akif. "Pedagojik Formasyon Eğitiminde Görevli Akademisyenlere Göre Pedagojik Formasyon Uygulaması: Sorunlar, Çözüm Önerileri". *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi* 18/2 (2017), 709-732.
- Kurt, Sevilay Çırak. "Nitel Veri Analizi". *Eğitimde Araştırma Yöntemleri*. ed. Sedat Şen - İbrahim Yıldırım. 461-485. Ankara: Nobel Yayıncılık, 2022.
- Oktay, Ayla. "Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmenin Nitelikleri". *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi* 3/3 (2013), 187-193.
- Şengül Bircan, Tuba. "Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Tarih Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları". *Kastamonu Eğitim Dergisi* 27/2 (2019), 590-598.
- Taneri, Pervin Oya. "Öğretmen Adaylarının Pedagojik Formasyon Sertifika Programının Niteliği Hakkındaki Görüşleri (Çankırı İli Örneği)". *Kastamonu Eğitim Dergisi* 24/3 (2016), 997-1014.
- T.C Millî Eğitim Bakanlığı. *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri*. MEB, 2017.
- Yapıcı, Mehmet - Yapıcı, Şenay. "Öğretmen Adaylarının Pedagojik Formasyona İlişkin Metaforları". *Turkish Studies* 8 (2013), 1421-1429.
- Yıldırım, İbrahim - Vural, Ömer Faruk. "Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme ve Pedagojik Formasyon Sorunu". *Journal of Teacher Education and Educators* 3/1 (2014), 73-90.
- Yıldırım, Mesut. "Örneklem ve Örneklem Türleri". *Eğitimde Araştırma Yöntemleri*. ed. Sedat Şen - İbrahim Yıldırım. 61-93. Ankara: Nobel Yayıncılık, 2022.
- Zengin, Mahmut. "Türkiye'de Din Eğitimi Alanına Öğretmen Yetiştirme: Prof. Dr. M. Şevki Aydın'ın Görüşleri Üzerine Bir İnceleme". *Prof. Dr. Muhammet Şevki Aydın ve Din Eğitimi Bilimine Katkıları*. ed. Süleyman Akyürek. 494-536. Kimlik Yayınları, Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi., 2022.
- "İlahiyat Formasyon Programları", ts.
- "Pedagojik Formasyon Eğitimi Dersleri". Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı, 21 Mart 2023.
- "Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına İlişkin Usul ve Esaslar". Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı, 2014.
- Tevhid-i Tedrisat Kanunu, Tevhid-i Tedrisat Kanunu (Kanun No. 637). 430 (03 Mart 1340).

Başvuru: 02.12.2024

Kabul: 30.12.2024

OnlineFirst: 31.12.2024

DOI: 10.37344/talim.2024.62

Copyright @ 2024 • ÖNDER

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/talim>

e-ISSN: 2630-5887

Aralık 2024 • 8(2) • 209-232

DKAB Öğretmenlerine Göre İmam Hatip Ortaokullarında Din Eğitimi: İstanbul İli Örneği*

Hilal Bayraktar¹, Emine Keskiner²

Öz

2012 yılında yeniden açılan İmam Hatip Ortaokulları (İHO) sayısal olarak ülkemizde bulunan toplam ortaokul sayısının yüzde 18'ine tekabül etmektedir. 2012 öncesinde yaklaşık 15 yıl kapalı kalan İHO'ların aradan geçen süre zarfında yaşanan değişme ve gelişmelerden etkilendiği, dolayısıyla geçmişteki İHO'lardan farklı olduğuna dair görüş ve gözlemler bu araştırmanın yapılmasında etkili olmuştur. Araştırmamızın amacı İHO'larda görev yapan DKAB öğretmenlerinin bu okullardaki din eğitimi hakkında ne düşündüklerinin incelenmesi yoluyla geçmişe nazaran din eğitimi bağlamında herhangi bir değişiklik olup olmadığının ortaya konulmasıdır.

Din eğitimi açısından İHO'larda diğer ortaokullardan farklı olarak Din ve Değerler Alanı seçmeli dersleri zorunlu olarak okutulmaktadır. Bu okullardaki din eğitiminin mevcut durumunu incelemek amacıyla çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tercih edilmiştir. Bu kapsamda 27 Şubat-22 Mart 2023 tarihleri arasında yedi farklı İHO'da görev yapan 20 DKAB öğretmeniyle görüşülmüştür. Görüşmelerde yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen bulgular, öğretmenlerin Din ve Değerler Alanı derslerinin öğretim programlarının ve ders kitaplarının güncellenmesi gerektiğine işaret etmektedir. Ayrıca, din derslerinin etkinliğini artırmak için öğrenci profilindeki değişimlerin de göz önünde bulundurulması gerektiği belirtilmiştir. Çevresel faktörler bağlamında, öğretmenler sosyal medya platformlarının öğrenciler üzerindeki etkisinin altını çizmiş ve bu değişimin din eğitimi doğrudan etkilediğini ifade etmişlerdir.

Çalışmamız sonucunda İHO'ların geliştirilmeye açık yönleri bulunmakla birlikte İslam dininin mahiyetini öğretmek, öğrencilere İslam'ı ve Peygamberini tanıma ve sevmeye imkânı oluşturmak, dinî pratiklerin öğretilmesinin yanı sıra yapılmasının önünü açmak ve öğrencilerde olumlu anlamda davranış değişikliği oluşturmaya çalışmak gibi hususiyetlerinin olduğu anlaşılmaktadır.

* Bu çalışma 2024 yılında Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı Din Eğitimi Bilim Dalı'nda kabul edilen "DKAB Öğretmenlerine Göre İmam Hatip Ortaokullarında Din Eğitimi: İstanbul İli Örneği" adlı yüksek lisans tezinden oluşturulmuştur.

¹ Sorumlu Yazar: Arş. Gör., Trabzon Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Din Eğitimi Anabilim Dalı, E-posta: hilalbayraktar@trabzon.edu.tr, ORCID: 0000-0001-7651-142X

² Yazar: Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Din Eğitimi Anabilim Dalı Öğretim Üyesi, E-Posta: eminekeskiner@gmail.com, ORCID: 0000-0003-1647-2857

Anahtar Kelimeler

İmam Hatip Ortaokulu, Din Eğitimi, Temel Dini Bilgiler Dersi, Kur'an-ı Kerim Dersi, Peygamberimizin Hayatı Dersi, Sosyal Medya.

Religious Education in Imam Hatip Secondary Schools According to Religious Culture and Ethics Teachers: An Example of Istanbul Province

Abstract

Reopened in 2012, Imam Hatip Secondary Schools (İHO) constitute 18 percent of the total number of secondary schools in Turkey. Observations and opinions suggesting that İHOs, which remained closed for nearly 15 years before 2012, have been influenced by the changes and developments that occurred during this period, and that they differ from their earlier counterparts, have motivated this study. The aim of this research is to examine the perspectives of DKAB teachers working in İHOs regarding the religious education provided in these schools and to determine whether there have been any changes in this context compared to the past.

In terms of religious education, unlike other secondary schools, Religion and Values elective courses are compulsory in İHOs. To analyze the current state of religious education in these schools, the study adopted interviews as a qualitative research method. In this context, 20 DKAB (Religious Culture and Moral Knowledge) teachers working in seven different İHOs were interviewed between February 27 and March 22, 2023, using a semi-structured interview form. The findings indicate that the curricula and textbooks of the religion and values courses need to be updated. In addition, it was stated that changes in the student profile should also be taken into consideration in order to increase the effectiveness of religion lessons. In the context of environmental factors, teachers highlighted the impact of social media platforms on students and expressed that this shift directly influences religious education.

The findings of the study reveal that while İHOs have areas open to improvement, they retain their core characteristics as educational institutions with objectives such as teaching the essence of Islam, providing opportunities for students to know and love Islam and its Prophet, facilitating the practice of religious practices alongside teaching them, and fostering positive behavioral changes in students.

Keywords

Imam Hatip Secondary Schools, Religious Education, Basic Religious Studies Lesson, The Holy Quran Lesson, Life of Our Prophet Lesson, Social Media.

التربية الدينية في مدارس إمام خطيب الثانوية حسب الثقافة الدينية والمعرفة الأخلاقية: مثال لمحافظة اسطنبول

ملخص

تمثل مدارس الإمام خطيب الثانوية التي أعيد افتتاحها في عام 2012 نسبة 18% من إجمالي عدد المدارس الثانوية في بلدنا. لقد كانت الآراء والملاحظات التي تشير إلى أن مدارس الإمام خطيب الثانوية التي تم إغلاقها لمدة 15 عامًا تقريبًا قبل عام 2012 قد تأثرت بالتغيرات والتطورات التي حدثت في الفترة الفاصلة بين العامين، وأنها كانت مختلفة عن مدارس الإمام خطيب الثانوية في الماضي، كانت فعالة في إجراء هذا البحث. إن الهدف من بحثنا هو الكشف عما إذا كان هناك أي تغيير في سياق التعليم الديني مقارنة بالماضي من خلال فحص ما يعتقده معلمو التربية الدينية العاملون في المدارس الدينية المستقلة حول التعليم الديني في هذه المدارس.

فيما يتعلق بالتربية الدينية، على عكس المدارس الثانوية الأخرى، فإن مقررات الدين والقيم الاختيارية إلزامية في المدارس الثانوية المستقلة. من أجل دراسة الوضع الحالي للتربية الدينية في هذه المدارس، تم تفضيل المقابلات الشخصية، وهي أحد أساليب البحث النوعي في الدراسة. في هذا السياق، تم إجراء مقابلات مع 20 معلمًا من معلمي التعليم الديني في سبع مدارس للتعليم الديني في الفترة ما بين 27 فبراير و22 مارس 2023. واستخدم في المقابلات استمارة مقابلة شبه منظمة. تشير النتائج التي تم الحصول عليها نتيجة المقابلات إلى ضرورة تحديث المناهج والكتب المدرسية لمقررات الدين والقيم. كما ذكر أيضًا أنه ينبغي أن تؤخذ التغييرات في ملف الطالب في الحسبان من أجل زيادة فعالية الدروس الدينية. وفي سياق العوامل البيئية، أكد المعلمون على تأثير منصات التواصل الاجتماعي على الطلاب وذكروا أن هذا التغيير يؤثر بشكل مباشر على التعليم الديني.

وتكشف نتائج الدراسة أنه على الرغم من وجود مجالات مفتوحة للتحسين في مؤسسات التعليم الإسلامي في المدارس الإسلامية العالمية، إلا أنها تحتفظ بخصائصها الأساسية كمؤسسات تعليمية ذات أهداف مثل تعليم جوهر الإسلام، وتوفير الفرص للطلاب لمعرفة الإسلام ونبيه وحبه، وتيسير ممارسة الممارسات الدينية إلى جانب تعليمها، وتعزيز التغييرات السلوكية الإيجابية لدى الطلاب.

الكلمات المفتاحية

مدارس الإمام خطيب الثانوية، التربية الدينية، درس التربية الدينية الأساسية، درس القرآن الكريم، درس حياة نبينا الكريم، وسائل التواصل الاجتماعي

Giriş

İmam Hatip Okulları Türkiye Cumhuriyeti'nin en eski eğitim kurumlarından biridir. 1924 senesinde ilan edilen Tevhid-i Tedrisat Kanunu'yla din görevlisi yetiştirilmesi amacıyla açılan bu okullar açılışından kısa süre sonra (6-7 yıl içinde) kapatılmaya başlanmış ancak din hizmetlerinde ortaya çıkan ihtiyaç üzerine 1951 senesinde dört yıl ortaokul, üç yıl lise eğitimi vermesi planlanarak yedi merkezde yeniden açılmıştır.³ Çalışmamızın konusu olan İmam Hatip Ortaokullarının (İHO) öğretim süresi 1972 yılında dört yıldan üçe indirilmiştir.⁴ 1997 yılına kadar öğretim programlarında birtakım değişiklikler yapılmakla beraber öğretim yapmaya devam eden İHO'lar sekiz yıllık kesintisiz zorunlu eğitim kararının kabul edilmesiyle kapatılmış ve bu durum 2012 yılında on iki yıllık, kademeli eğitime geçiş yapılmaya kadar sürmüştür.⁵

2012 yılında yeniden açılan İHO'lar sayısal olarak ülkemizde bulunan toplam ortaokul sayısının yüzde 18'ine tekabül etmektedir.⁶ Din eğitimi açısından bu okullarda diğer ortaokullardan farklı olarak Din ve Değerler Alanı seçmeli dersleri, zorunlu dersler olarak okutulmaktadır. Gerek adı gerekse toplumsal açıdan algılanma biçimi sebebiyle olsa gerek kamuoyunda İHO'ların din eğitimi özelinde diğer ortaokullardan daha farklı olduğu yönünde bir kanaat söz konusudur.

Yakın geçmişte yaklaşık 15 yıl kapalı kalan İHO'ların aradan geçen süre zarfında yaşanan değişim ve gelişmelerden etkilendiği, dolayısıyla geçmişteki İHO'lardan farklı olduğuna dair görüş ve gözlemler bu araştırmanın yapılmasında etkili olmuştur. Araştırmamızın amacı İHO'larda görev yapan DKAB öğretmenlerinin bu okullardaki din eğitimi hakkında ne düşündüklerinin incelenmesi yoluyla geçmişe nazaran din eğitimi bağlamında herhangi bir değişiklik olup olmadığının ortaya konulmasıdır.

Bugüne kadar İHO'lara dair yapılmış birçok çalışma bulunmaktadır. Müstakil olarak İHO'lardan bahseden çalışmaların okulların yeniden açıldığı 2012 yılı sonrasında yapıldığı görülmektedir. Söz konusu çalışmalar arasında İHO öğrencilerinin, velilerinin, bu okullarda görev yapan öğretmenlerin ve okul idarecilerinin bu kuruma dair çeşitli görüşlerini tespit etmeyi amaçlayan araştırmalar

³ Mustafa Öcal, "Türk Hukuk Mevzuatında Din Eğitim ve Öğretiminin Yeri ve Uygulama Biçimi", *Avrupa Birliği Sürecinde Dini Kurumlar ve Din Eğitimi* (Ensar Neşriyat, 2007), s. 529.

⁴ Öcal, "Türk Hukuk Mevzuatında Din Eğitim ve Öğretiminin Yeri ve Uygulama Biçimi", s. 531.

⁵ Bk. 18.08.1997 tarih ve 23084 sayılı *Resmî Gazete*, s. 2-6.

⁶ "Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2022/23" (T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı, 29 Eylül 2023), 75.

bulunmaktadır.⁷ Bununla beraber literatürde DKAB öğretmenlerinin İHO'larda verilen din eğitimi ile ilgili görüş ve düşüncelerini araştıran bir çalışmaya rastlanmamıştır. Mevcut çalışmalardan farklı olarak bu çalışmada DKAB öğretmenlerinin İHO'larda yapılan din eğitimine dair düşüncelerinin öğrenilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda İHO'larda görev yapan DKAB öğretmenlerinin şu konularla ilgili görüşlerine başvurulması planlanmıştır:

1. DKAB dersi öğretmenleri Din, Ahlak ve Değerler Alanı derslerinin içerikleri, ders kitapları, haftalık ders saatleri gibi konularda ne düşünmektedirler?

2. DKAB dersi öğretmenleri Din, Ahlak ve Değerler Alanı derslerinin öğrencilerin din eğitimine katkısı hakkında ne düşünmektedirler?

3. DKAB dersi öğretmenleri İHO'ların fizikî koşullarını din eğitimi açısından nasıl değerlendirmektedirler?

4. DKAB dersi öğretmenlerine göre değişen çevresel koşullar sebebiyle öğrencilerin din derslerine yaklaşımlarında farklılık söz konusu mudur?

Araştırmanın Yöntemi

İHO'lardaki din eğitiminin öğretmenlerin görüşlerinden hareketle yorumlanmasının amaçlandığı bu araştırmada nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Nitel araştırma, bireylerin deneyimlerini, algılarını ve bağlamlarını anlamayı hedefleyen, genellikle gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi yöntemlerle veri toplayan ve elde edilen verileri derinlemesine analiz eden bir yaklaşımı ifade eder.⁸ Araştırmamızda veri toplama metodu olarak adı geçen nitel araştırma tekniklerinden görüşme kullanılmıştır.

Eğitim araştırmalarındaki popüler yaklaşım olarak birebir görüşme, araştırmacının araştırma sürecinde tek bir katılımcıya sorular sorduğu ve yanıtları kaydettiği veri toplama sürecidir.⁹ Görüşmede, söylenenlerin, yüzeysel anlamları yanında "gerçek" ve derinliğine anlamları da çıkartılabilir.¹⁰ Görüşme yöntemi bireylerin deneyimlerine, tutumlarına, görüşlerine, şikayetlerine, duygularına ve inançlarına ilişkin bilgi elde etmede oldukça etkili bir yöntem¹¹ olarak kabul edilmesi sebebiyle araştırmamız için uygun görülmüştür.

Görüşme aşamasına geçmeden önce Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nden etik kurul izni ve MEB İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden çalışmanın yapılmasına dair gerekli izinler alınmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak ise yarı-yapılandırılmış mülakat formu kullanılmıştır. Veri toplama aracının geçerliliğinin sağlanması amacıyla mülakat form taslağı hazırlandıktan sonra deneyimli bir İHO öğretmeniyle pilot görüşme yapılmıştır. Ardından veri toplama aracının yeterliliği, geçerlik ve güvenilirliğine dair alanın uzmanı akademisyenlerin de görüşleri alınmış ve mülakat

⁷ Bu çalışmalardan bazıları şunlardır: İbrahim Aşlamacı, *Paydaşlarına Göre İmam-Hatip Ortaokullarında Din Eğitimi* (Değerler Eğitimi Merkezi, 2017); Ahmet Koç - Elif Batman, "Yöneticilerine Göre İmam Hatip Ortaokulları (Sorunlar- Beklentiler- Öneriler)", *100. Yılında İmam Hatip Liseleri* (Dem Yayınları, 2015); Şuayip Özdemir - Tuncay Karateke, "İmam Hatip Ortaokulu Öğrencilerinin Okullarından Memnuniyet Durumu ve Lise Tercihleri (Elazığ Örneği)" (Geleceğin İnşasında İmam-Hatip Okulları, Malatya: İnönü Üniversitesi Yayınları, 2017), 583-598; Hikmetullah Ertaş, "İmam Hatip Ortaokulu Öğrencilerinde Peygamber Tasavvuru (Niğde Örneği)", *Van İlahiyat Dergisi* 7 (2019), 21-40; Metin Çiftçi - Eyüp Şimşek, "İmam Hatip Ortaokulu Öğrencilerinin Okul Motivasyonlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Erzurum İli Örneği)", *Marife Dini Araştırmalar Dergisi* 1 (2021), 279-301; Saliha Sevilmiş, *İmam Hatip Ortaokulları Hz. Muhammed'in Hayatı Dersi Müfredatında Yer Alan Âdâb-ı Muâşeret Konularının Öğrenciler Üzerindeki Etkisi (6. 7. 8. Sınıf İstanbul Örneği)* (İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans, 2019); Muhammet Akdeniz, *İmam Hatip Ortaokulundan Mezun Olan Öğrencilerin İmam Hatip Liselerini Tercih Etmeme Nedenleri* (Malatya: İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans, 2022); Zeynep Kaya - Hüseyin Algur, "İmam Hatip Ortaokulu Öğrencilerinin Rol Model Tercihlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi", *Değerler Eğitimi Dergisi* 20/43 (2022), 199-241.

⁸ Ali Yıldırım - Hasan Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (Ankara: Seçkin Yayıncılık, 2008), 46.

⁹ Creswell, *Eğitim Araştırmaları Nicel ve Nitel Araştırmanın Planlanması, Yürütülmesi ve Değerlendirilmesi*, 282.

¹⁰ Niyazi Karasar, *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2008), 165.

¹¹ Yıldırım - Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 147.

formunda din dersleriyle ilgili olan üç soru sadeleştirilerek daha anlaşılır olacak şekilde düzenlenmiştir. Ayrıca mülakat formunda çevre başlığında yer alan iki sorunun, araştırmancının amaçlarına doğrudan hizmet etmediği düşüncesiyle çıkarılmasına karar verilmiştir.

Araştırma grubu, 2022-2023 eğitim öğretim yılında İstanbul ilinin farklı ilçelerinde bulunan İHO'larda görev yapmakta olan yirmi DKAB öğretmeninden oluşmaktadır. Çalışmada katılımcılar belirlenirken kartopu örnekleme kullanılmıştır. Kartopu örneklemede araştırmacı, katılımcılardan örneklemin üyesi olmaları için başkalarını belirlemelerini istemektedir.¹² Bu örneklem biçimi yapılan çalışma için gerekli donanıma sahip yeterli katılımcı bulma noktasında elverişli olduğu için tercih edilmektedir. Böylelikle araştırmaya katkı sağlayabileceğini söyleyen bazı öğretmenlerden yola çıkılarak diğer öğretmenlere ulaşılmıştır. Öğretmenlerin, yarıdan fazlasının (N=13) on yıl ve üzeri meslekî kıdeme sahip olmasına, farklı türde okullarda (ortaokul, İHO, lise, İmam Hatip Lisesi (İHL)) görev yapmış olmalarına, çeşitli din derslerine girmek suretiyle tecrübe sahibi olmalarına, görev yaptıkları okulların farklı sosyo-ekonomik çevrelerde yer almasına ve bu okulların fizikî imkanlar açısından farklı donanımlara sahip olmasına dikkat edilmiştir.

Araştırma sürecinde yapılan mülakatların tamamı 27 Şubat- 22 Mart 2023 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerle birebir yapılan mülakatlar ve bu mülakatları yapma vesilesiyle gerçekleştirilen okul ziyaretleri neticesinde hem öğretmenlerle iletişim kurulmuş hem de kurumların bizzat gözlemlenmesi imkânı elde edilmiştir. Çalışmamıza katılan iki öğretmenle ise çalışma saatleri nedeniyle Zoom uygulaması üzerinden görüntülü olarak görüşülmüştür. Katılımcıların izni dahilinde yapılan tüm görüşmelerin ses kaydı alınmıştır.

Saha çalışmasında mülakatlar sonucunda elde edilen verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi yönteminde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu amaçla toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması, daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanması gerekmektedir. Bu çerçevede, içerik analizi yoluyla veriler tanımlanmaya ve verilerin içinde saklı olabilecek farklı anlamlar ortaya çıkarılmaya çalışılır.¹³ Ses kayıtlarının transkripsiyonu bilgisayar ortamında gerçekleştirilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde MAXQDA Analytics Pro 2024 nitel veri analiz programının deneme sürümü kullanılmıştır. Katılımcıların kimliklerini gizlemek ve kişisel verilerini korumak adına her bir katılımcı kodlanarak bilgisayar programına girilmiştir. Çalışmaya katılan her bir katılımcı önce ayrı olarak değerlendirilmiş olup sonrasında tüm katılımcıların cevapları soru bazlı olarak değerlendirilmiştir. Katılımcıların verdiği cevaplar benzeşme ve farklılaşmalarına göre kodlanmıştır. Sonrasında elde edilen kodlar incelenerek dört ana tema belirlenmiştir. Bu temalar şunlardır: Din Dersleri, Çevrenin Din Eğitimine Etkisi, İHO Öğrencileri ve İHO Velileri. Makalenin sınırları gereği aşağıda yalnızca Din Dersleri ve Çevrenin Din Eğitimine Etkisi ana temalarına ilişkin bulgulara yer verilecektir.

Din ve Değerler Alanı Dersleriyle İlgili Bulgular

Araştırma kapsamında öğretmenlere, din derslerinin içerikleri ve bu derslerin öğrencilerin ilgi ve seviyelerine ne ölçüde uygun olduğu sorulmuştur. Görüştüğümüz öğretmenler, diğer ortaokullardan farklı olarak İHO'larda zorunlu olarak okutulmakta olan Temel Dini Bilgiler (TDB), Peygamberimizin Hayatı ve Kur'an-ı Kerim derslerinin içerikleri, haftalık ders saatleri ve kitapları hakkında dikkat çekici değerlendirmelerde bulunmuşlardır.

¹² Creswell, *Eğitim Araştırmaları Nicel ve Nitel Araştırmancının Planlanması, Yürütülmesi ve Değerlendirilmesi*, 194.

¹³ Yıldırım - Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 259.

TDB Dersiyle İlgili Bulgular

Çalışmamızda öğretmenlerden 6. ve 7. sınıfların ders programlarında yer alan TDB (İslam 1-2) dersinin içeriğine, öğrencilerin ilgi ve meraklarına uygunluğuna dair görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Öğretmenlerin yapmış oldukları değerlendirmeler arasında en çok tekrar eden görüşlerden biri (N=7) bu dersin DKAB dersiyle benzerliği hususunda olmuştur:

K1: "TDB'deki konular ile DKAB'daki konular aynı olduğunda çocuklar bundan sıkılabiliyorlar."

K2: "...konular çok birbirini tekrar eder tarzda... 'Bunu zaten biliyoruz, daha önce görmüştük hocam, önceki yıllarda da hep benzer şeyleri işledik' diyorlar."

K16: "Din Kültürü derslerinde Temel Dini Bilgiler derslerinin çoğunu öğrencilere biz veriyoruz."

Öğretmenlerin DKAB ve TDB derslerinin benzerliği yönünde yaptıkları açıklamalar, öğretmenlerin öğretim programlarına ve derslerin hangi yaklaşımlarla hazırlandığına dair kapsamlı bir bilgiye sahip olmadıklarını düşündürmektedir. Şöyle ki öğretim programları incelendiğinde iki dersin temel felsefelerinin ve genel amaçlarının birbirinden farklı olduğu görülmektedir. Diğer yandan DKAB ders kitapları ile TDB ders kitaplarının her ne kadar farklı amaçlara yönelik olarak ve farklı yaklaşımlarla hazırlanmış olsalar da yalnızca kitaplar göz önünde bulundurulduğunda birbirlerinden ayrılan yönlerinin ön plana çıkmadığı da söylenebilir. Bu durumda benzerliğe vurgu yapan öğretmenlerin değerlendirmelerinde sadece ders kitaplarını baz aldıkları anlaşılmaktadır.

Nitekim TDB dersinde öğrencilere verilen bilgilerin, ilmihal bilgisi niteliğinde olmasından yola çıkarak TDB dersinin öğretmene daha fazla dinî bilgi öğretme ve dinî pratikleri uygulatma imkânı verdiğini belirterek İHO'larda olması gerektiğine vurgu yapan ve DKAB dersinin bu anlamda tek başına yetersiz kalacağını ifade eden öğretmenler (N=4) de olmuştur. Onların bu dersle ilgili talebi ise ders saatinin içeriğe uygun olarak artırılmasıdır:

K11: "Bir saat olması hasebiyle aslında hak ettiği ilgiyi görmediğini düşünüyorum öğrenciler tarafından. Çünkü aslında temel ilmihal bilgileri öğretiliyor. Bana göre DKAB dersinde ele aldığımız birçok konudan belki de daha öncelikli şeyler. Ama öğrenciler için maalesef ki haftada bir saat sadece bunları görüyor olmak onlar için hem dersi çok önemsememeye sebebiyet veriyor hem de bir saatlik bir ders zaten karne notumuzu çok etkilemeyecek gibi bir düşünceye kayabiliyorlar. Ama aslında temel ilmihal bilgisi olduğu için bence çok önemli. İçeriğini güzel buluyorum, faydalı."

K12: "Yoğun bir içeriği var, çoğu zaman yetiştirmekte zorlanıyoruz... Çünkü çocukla karşılıklı konuşmak zorundasın burada. Oku, oku geç; ben buna karşıyım yani çocuk benden almalı, o konuşmalı, eksikliğini hatasını söylemeli ki konuşmalı ki ben onun eksikliğini göreyim, ben onu düzelteyim."

K20: "İçeriği anlamında şöyle genel olarak kitabı incelediğimizde, öğretim programına baktığımızda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde yer alan dini ibadetlerle ilgili, günlük yaşamdaki dini kurallarla ilgili biraz daha detaylı bir içerik karşımıza çıkıyor... Biraz daha ilmihal içeriği olan bir ders. Bu anlamda istifade

ediyor çocuklar. Yalnız bir ders saati olması bakımından biraz daha sınırlandırıyoruz içeriği... Biz bu ilmi bilgilerini çocuklara aktarmak, doğru bildikleri yanlışları düzeltmek için bu dersi faydalı buluyorum, istifade edildiğini düşünüyorum ders içeriğinden.”

Öğretmenlerin dikkat çektiği bir diğer mesele ise İHO öğrencilerinin yaş grubu da göz önünde bulundurulduğunda TDB ders kitaplarında öğrencilerin ilgisini çekecek daha fazla sayıda etkinliğe yer verilmesinin gerekliliği olmuştur. Diğer derslerde de sıklıkla değindikleri ders kitaplarının görsel açıdan ilgi çekici olmaması ve etkinliklerin öğrenciler açısından merak uyandırıcı veya öğretici olmaması durumu bu derste de ön plana çıkmaktadır. Öğretmenler, ders kitabının bu yönündeki eksikliğini kendi gayretleriyle ve Din Öğretimi Genel Müdürlüğü'nün web sitesi başta olmak üzere farklı kaynaklar kullanarak telafi etmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir:

K2: “Çok ilgilerini çekecek etkinlikler ya da ilgilerini çekecek şeyler yok... Bu yüzden biz MEB'in verdiği kitaplarından ziyade işte gerek akıllı tahtadan, farklı sitelerden işte oyunlarla, görsellerle destekleyerek anlatmaya çalışıyoruz dersi daha çok ilgilerini çekebilmek adına... 5. sınıf çocuğu zaten o hadisi yorumlayamıyorlar yine öğretmen yorumlamak zorunda. Genelde kitaba etkinlik diye koydukları şeyler işte bir ayet yorumlayalım, bir hadis yorumlayalım, düşünelim, tekrar edelim, hep böyle şeyler var. Onların yerine daha ilgilerini çekecek şeyler olsa daha güzel olur.”

Öğretmenlerin TDB ders kitaplarıyla ilgili dile getirdiği bir diğer konu ise kitaplarda kullanılan terimlerden bazılarının öğrenciler tarafından tam olarak anlaşılabilmesi (N=1), kitabın öğrencilerin ilgisini çekmemesi (N=2) ve konu anlatımının uzun olmasıdır (N=4).

K9: “...bazı tabirlerin güncel kullanımlarında problemler yaşayabiliyorlar. Eski dilde veya Osmanlıca, Arapça kökenli sözcükler parça içerisinde, paragraflarda geçtiği zaman ‘Hocam bu neydi, bu ne demektir?’ yetişkin birinin anlayabileceği sözcükleri anlamayabiliyorlar. Bunun için mesela kitaplara anahtar sözcükler, işte konuyla alakalı öğrenebilecekleri kelimeler ayrıca sıralanıp verilebilir. Bu bence öğrenmelerini daha kolaylaştıracaktır.”

Peygamberimizin Hayatı Dersiyle İlgili Bulgular

İHO ders programlarında Peygamberimizin Hayatı dersinin dört yıl boyunca haftada iki saat olarak yer alması, bu derse verilen önemin bir göstergesidir. Çalışmamızda, öğretmenlerin dersin içeriği ve amaçları¹⁴ hakkındaki görüşleri doğrultusunda, bu dersin öğrenciler üzerinde Peygamberimizi tanıtmaya ve sevdirmeye ne derece etkili olduğu incelenmiştir. Elde edilen bulgular, çalışmamıza katılan öğretmenlerin yarısından fazlasının Peygamberimizin Hayatı dersini bu konuda etkili bulduğunu göstermektedir:

K15: “Hz. Peygamberin hayatından ziyade Hz. Peygamberin davranışları üzerinden örnekliği şeklinde güncel hayatımıza uygulama yönünden konular içermesinden dolayı doğru buluyorum.”

K20: “Çocuklara sevdirmek noktasında, tanımak noktasında elbette faydası var.”

¹⁴ T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, “Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Peygamberimizin Hayatı Dersi”, 2018, 7.

Bununla birlikte öğrencinin Peygamberimizi örnek alabilmesi için dersin kazanımlarının bilgi boyutundan davranış boyutuna geçmesi gerektiğine değinen öğretmenler olmuştur:

K9: “Öğretilen bilgilerin ‘Evet, tamam. Ben bunu öğrendim, Resulullah böyle davranmış, ben bunu hayatımda nasıl davranışa dönüştürebilirim?’ bunlarla ilgili somut örneklerle yer verilmesi gerektiğini düşünüyorum ben açıkçası.”

Katılımcılarımızdan bazıları (N=8) dersin daha iyi anlaşılması ve öğrencide davranış değişikliğine yardımcı olması açısından düz bilgi aktarımı yerine dersi farklı etkinliklerle zenginleştirmeye çalıştıklarını ifade etmişler, bu konuda MEB’in desteğine ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir:

K5: “Mesela Din Öğretimi Genel Müdürlüğü’nün materyal sayfası var, siz de biliyorsunuzdur hocam, orada mesela Din Kültürü dersine ait bir sürü materyaller var. Arkadaşlar sağ olsun böyle örnek materyaller falan koymuşlar ama çoğunlukla Din Kültürü dersine özgü, Peygamberimizin Hayatı dersine ait pek böyle bir şeyler yok. Biz haliyle kendimiz bir şeyler üretmeye çalışıyoruz. Ben bir sürü oyunlar falan almışım veya kendim üretmişim, tabular vs. onları devreye sokmaya çalışıyorum ki sıkılmasınlar. Bizim okulumuzdaki öğrenciler hep erkek öğrenciler, onları derse odaklamak inanılmaz zor. Hatta biz burada şanslıyız bile, mevcutlarımız epey bir az, dolayısıyla onları daha iyi katabiliyoruz. Ne eklemeleri lazım ne koymaları lazım? Daha görsel şeyler yani keşke biraz daha fazla videolar, belgeseller falan olsa.”

K18: “Ders içi etkinlikler olabilir. Mesela sadece kitap ve ders kitabına bağlı kalmadan Peygamber Efendimizin hayatından daha fazla örneklerle gidilmeli, yeri gelir öğrenciler tarafından bir hazırlanma süreci olmalı, öğrencilerin de sürece katılması gerekiyor. Bir de ben açıkçası dersi işlerken bunu sadece not alınacak bir ders olarak görmemelerini özellikle vurguluyorum. Peygamber Efendimizin hayatını anlatırken güncel konularla çok ilişkilendirmeye çalışıyorum.”

Çalışmamıza katılan öğretmenlerin bir kısmı ders kitaplarındaki söz konusu yetersizliği giderebilmek için bir kitap listesi oluşturduklarından ve dönem içerisinde bunları öğrencilerle okumaya gayret ettiklerinden bahsetmişlerdir:

K1: “Ben açıkçası ekstra bir kitapla gidiyorum...Enes’in Günlüğü... Peygamberimizin hayatından Medine yıllarından daha yoğun bir şekilde bahsediyor ama bunu çocuk diliyle yani Enes b. Malik’in diliyle, böyle çocuksallaştırarak böyle hikâye halinde işte şunu şunu yaşadım, böyle hissettim falan deyince çocuk orada kendini Enes b. Malik yerine koyduğu için daha bir verim aldım açıkçası.”

K2: “Putlar Yıkılırken. Vejdi Bilgin hocanın kitaplarını okuttuk sonra Vejdi Bilgin hocayı buraya işte konferansa çağırdık. Hani böyle şeyler yapalım, çocukların ilgisini çeksin. İşte filmlerini izlettik, sinemaya götürdük, işte Bilal’e götürdük, Son Peygamber Hazreti Muhammed’i izlettik.”

K12: “Mesela 6’larda Peygamberimizin Hayatı dersinde sahabeleri anlatıyor, alim sahabeler var... Biz bununla ilgili bir kitap aldık. ‘Genç Sahabeleri’ okuyoruz şu anda Veysel Akkaya’nın...”

Dersle ilgili dile getirilen en önemli sorun ders içeriğinin kendi içerisinde tekrara düşmesi olmuştur. Aynı zamanda DKAB dersinde her sene Peygamber Efendimize ayrılmış bir ünitenin olmasının İHO öğrencilerinde aynı bilgileri tekrar ediyormuş izlenimi uyandırdığı da özellikle belirtilen bir durum olmuştur.

K11: “İçerik olarak aslında çok daha fazla doldurulabilecek bir ders. Müfredat olarak bakıldığında genelde öğrenciler şunu söylüyorlar; ‘Biz bunu daha önce de görmüştük’ ve sürekli aynı yıllar içerisinde, farklı derslerde bu tekrarlandığı için öğrencide de ‘Biz zaten bunları biliyoruz’ halbuki bilmesede böyle bir şey de doğabiliyor.”

K14: “Birinci üniteye Peygamber Efendimizin hayatı salt anlatılıyor ve her sene, her sene aynı şekilde bir yerden sonra artık çocuklar çok ilgi duymamaya başlıyorlar ki onun da içeriğini çok beğenmiyorum.”

K15: “Bu sefer de şöyle bir şey oluyor; örneğin Türkçe dersinde sıkılmayla yani ben öyle bakıyorum bir din dersinden sıkılma, Hz. Peygamber’in hayatından sıkılma meselesi çok farklı oluyor... bilinçaltında en azından, onu o şekilde kodluyor. Bu da doğru değil yani sıkılmaması lazım.”

Kur’an-ı Kerim Dersiyle İlgili Bulgular

Öğretmenlerin Kur’an-ı Kerim dersine dair yapmış oldukları değerlendirmelere bakıldığında en çok ders saatinin azlığından (N=15) şikayetçi oldukları görülmektedir:

K9: “İki saat kesinlikle yeterli değil, çocuklar bu ders saatinin azlığı sebebiyle gelecek senelerde Kur’an-ı Kerim’e mutlaka açıklarla devam ediyor. Yani mevcut sistemde ben her kademede 5. sınıftan 8. sınıfa kadar öğrenci okuttum, beşte sıfırdan başlıyoruz, güzel başlıyoruz. Çocuk okumaya, kelime sökmeye başlıyor ama tam, kâmil okuyabilecek seviyeye gelmiyor 5. sınıfta. 6. sınıfa geçiyoruz, çocuk yaz tatilinde unutuyor, tekrar sıfırdan, devamlı devamlı böyle. 8. sınıfa geldiğimizde çocuk beklenen seviyenin altında oluyor. Kur’an-ı Kerim okuyabilenler tabii ki oluyor ama okuyamayacak seviyede çok öğrencimiz oluyor. Biz artık İHO’dan öğrenci mezun ettiğimizde tam manasıyla Kur’an-ı Kerim okuyabiliyor herkes diyemiyoruz maalesef. Ders saati, iki saat yetersiz yani kesinlikle.”

K11: “Kur’an-ı Kerim dersi, biz yine bunu hep üst makamlara da iletiyoruz. Özellikle 5. sınıflarda çok yetersiz, haftada 2 saat. Çünkü Kur’an-ı Kerim’i bilerek gelen öğrenci de oluyor ama hiç bilmeyen öğrenci de oluyor. Bir de şöyle bir sıkıntı var; biliyorum diyen öğrencinin de hiç mahreci olmayabiliyor mesela. Dolayısıyla ben hepsini geçen sene sıfırdan başlayarak yani önemli olan burada işte çok hızlı pıtır pıtır Kur’an okumak değil, doğru bir ağızla, harfleri düzgün çıkararak, tadil-i erkan üzere Kur’an okumak demiştik. Dolayısıyla hani 5. sınıfta keşke biraz daha ders saati fazla olabilse. Bunun için çeşitli alternatifler düşünülüyor. İşte seçmeli ders olarak seçilebiliyor ya da bazı okullarda Kur’an sınıfı gibi ağırlıklı böyle Kur’an dersinin işlendiği şeyler yapılabiliyor ama genel olarak 2 saatin yetersiz olduğunu düşünüyorum.”

Kur'an-ı Kerim dersi, yalnızca kıraat eğitimiyle sınırlı olmamasına rağmen öğretmenler (N=4), bu derste kıraat eğitimini öncelikle ifade etmişlerdir. Kur'an'ı anlamaya ise vakit buldukça yer verdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin böyle bir inisiyatif almasında geçmişten bugüne uygulamanın daha ziyade bu yönde olmasının etkili olduğu düşünülebilir.

K20: "Biz planlamayı yaparken ilk önce ders kitabı sırasına devam edersek eğer kıssalara, temel bilgilere öncelik vermemiz ve okuma kısmını ikinci döneme bırakmamız gerekiyor. Biz genellikle zümre kararı alarak bunu eş zamanlı götürmeyi istiyoruz ki çocukların okuma becerileri, pratik becerileri de gelişsin bununla beraber diye."

Öğretmenlere göre dersin kazanımlarının gerçekleşmesinin önündeki en büyük engellerden biri dersin sadece okulla sınırlı kalması, evde tekrar edilmemesidir. Bu durumun öğrenci velilerinin gerekli ilgi ve alakayı göstermemeleri ve eğitimi tamamen öğretmenin sorumluluğunda görmelerinden kaynaklandığı ifade edilmiştir. Ayrıca bazı yerlerdeki İHO'larda değişen veli profili sebebiyle öğrencilerin evlerinde Kur'an okumayı bilen kişilerin bulunmaması da Kur'an okumayı öğrenmenin önündeki engeller arasında zikredilmiştir:

K11: "Biraz şöyle oluyor; maalesef ki artık velilerimiz de bu konuda bizim zamanımızda annelerimizin, babalarımızın bize 'Otur bakalım, gel beraber Kur'an okuyalım' yaklaşımından biraz uzakta oldukları için maalesef, sanki Kur'an-ı Kerim haftada bir gün öğrencinin okulda gelip okuduğu bir kitap oluyor."

K16: "Kur'an-ı Kerim sadece sınıfta öğrenilebilecek bir ders değil, mutlaka ekstra çalışmalar gerektiriyor. Şimdi mesela bu çocuğa görev veriyorsun, ödev veriyorsun, ders veriyorsun; evde Kur'an-ı Kerim'i bilen birisi yoksa eğer çocuğa çok yardımcı olan, motive edecek birisi yoksa eğer çocuk hiç bu ödevlere ya da derse çalışmadan geliyor ve ilerleme çok sınırlı kalıyor."

Araştırmamızda Kur'an-ı Kerim dersleriyle ilgili tespit ettiğimiz bir diğer sorun ise kıraat eğitimine dair ortak bir yöntemin takip edilmemesidir. Öğretmenlere göre bu durum Kur'an okumayı öğrenmeyi güçleştirmektedir.

K4: "Bence Kur'an-ı Kerim dersiyle alakalı bir yöntem birliğimiz yok... Kur'an-ı Kerim dersinin işleniş hakkında öğrencilere bir metodun oluşturulması gerekiyor. Ben girdiğim zaman öğrencilere harflerin, mahreçlerin özelliklerinden başlıyorsam benden önceki ya da benimle aynı dönem mezun ya da aynı derse giren arkadaşların da aynı şekilde Kur'an dersini aynı metotla vermesi gerekiyor... Bizim yöntem birliğimiz olmadığı için çocuk bende farklı metotla öğreniyor, başka hocada farklı bir metotla öğreniyor. Kur'an-ı Kerim'in bence tam manasıyla okullarda oturamamasının sebebi de bu."

Din ve Değerler Alanı Derslerinin İHO'lardaki Din Eğitimine Etkisine Dair Bulgular

Çalışmamıza katılan 20 öğretmenden 19'u İHO'larda zorunlu olarak okutulan Din ve Değerler Alanı derslerinin, öğrencilerin din eğitimine olumlu etkisi olduğunu söylemişlerdir:

K5: "Örneğin Din Kültürü dersinde namaz kılmayı çocuk bir şekilde öğrenir ama namazın ne demek olduğunu burada öğreniyor. Belki normal ortaokulda sadece

namaz nasıl kılınır, namaz şudur budur diye anlatılır ama biz burada ne anlatmaya çalışıyoruz; namazın özünü sevdirmeye çalışıyoruz, beraber namaz kılma alışkanlığı edindiriyoruz.”

K9: “Bu dersler de destekleyici mahiyette oluyor ama tabii ki tek başına değil. Sadece kitaptan okuyarak bir davranış kazanmak mümkün değil ama İmam Hatip ortamında bunların sık sık hatırlatılması, projelere dönüştürülmesi bunlarla alakalı çalışmaların yapılması gerekli diye düşünüyorum ve olumlu sonuçlar da veriyor.”

K19: “Tabi daha çok dinî bilgilere maruz kaldıkları için kalpleri ısınıyor diye düşünüyorum ben, merakları da oluyor.”

Bazı öğretmenler Din ve Değerler Alanı derslerinin etkisini öğrencilerin davranışlarında gözlemledikleri olumlu değişikliklerle izah etmeye çalışmıştır:

K1: “Öğrencim, bizim Peygamberimizin ümmeti yalan söylemez, biz yalan söylememeliyize bağlayıp hepsine kabul ettirdi. Onu söyledikten sonra hepsi de tamam dedi. Bunu görmek çok mutlu etti. Güzel, farklı. Dini olarak mesela bazen seminerlerimiz oluyor. İşte ahlak boyutu ya da Peygamberimizin hayatıyla ilgili. Gelen konuşmacılar çocuklara soru sorduklarında dönüt alabiliyorlar, bunları cevaplayabiliyorlar. Bence bu açıdan da çok güzel.”

K19: “Namaza başlayanlar da var, namaz kılanlar da var, kapanan çocuklar da var. Daha sık duydukları için bu bilgileri hayatlarına geçirmek çocuklar açısından daha kolay oluyor... Dersleri bazen mescitte işliyoruz, mescide girince ‘Namaz kılalım mı?’ diyenler oluyor ya da işte Kur’an-ı Kerim dersiyse eğer öğrenci ‘Ben ders kitabından değil Kur’an’dan okumak istiyorum’ veya ‘Başka bir sure okuyayım mı?’ diyenler de oluyor. Faydalı olduğunu düşünüyorum ben de.”

Öğretmenler derslerin etkili olmasında kanaatimizce haklı olarak kendilerinin rolüne dikkat çekmişlerdir:

K5: “Öğretmen kendi dersine ne kadar önem veriyorsa öğrenci de o kadar önem veriyor... Biz nasıl göstermeye çalışıyoruz, kendi adıma konuşuyorum; ‘Siz İmam Hatip öğrencisisiniz, sizden bir beklentimiz var, siz topluluk önüne çıktığınız zaman... cevap verebilmeniz için bunlara bu kadar yoğunluk veriyoruz, bu kadar ayeti, bu kadar hadisi bu yüzden anlatıyoruz size’. Bazen belki ‘Bu kadar hadis, bu kadar ayet konuşulur mu hocam?’ diyeceksiniz ama bizim işimiz bu, bu yüzden biz bu okuldayız...”

Çalışmamıza katılan öğretmenlerin (N=8) dikkat çektiği bir diğer husus ise Din ve Değerler Alanı derslerinin din eğitimine olumlu yönde etkisi sağlamsında veli desteğinin önemi ve gerekliliği yönündedir:

K7: “Şimdi özellikle ortaokulda ailenin desteğinin olması lazım, ailenin bizi desteklemesi lazım. En azından çocuk için Kur’an-ı Kerim öğrenmenin veya meslek derslerinin önemli olduğunu çocuğun hissetmesi lazım. Mesela eve gittiği zaman ‘Anne ben bugün Kur’an’dan yüz aldım’ dediğinde annesinin sevinmesi lazım ama çocuklar şunun farkında; işte matematik var, fen bilgisi var, İngilizce var, prim yapan

dersler bunlar...Çocuklar gazla çalışıyorlar, seveceksin, onu mükafatlandırıcaksın, onunla ilgileneceksin, kızmayacaksın. Ama sadece öğretmen olarak senin yapman yetmiyor bunu, annesinin, babasının, işte evde bunun gündeminin olması lazım, evde namaz kılınması lazım, çocuk ara sıra namaza kalktığı zaman annesi babasının onu mükafatlandırması veya memnun olduğunu hissettirmesi lazım.”

Öğretmenlerin Din ve Değerler Alanı dersleriyle ilgili yorumlarından hareketle birtakım sorunlar bulunmakla birlikte bu derslerin genel olarak İmam Hatip öğrencilerinin din eğitimini olumlu yönde desteklediği anlaşılmaktadır.

Çevrenin İHO'lardaki Din Eğitimine Etkisine Dair Bulgular

Araştırmamızda katılımcıların sınıf dışı çevrenin din eğitimine etkisi hakkında ne düşündüklerini öğrenmek amacıyla kendilerine okulun idarî kadrosu, fizikî koşulları ve günümüzde öğrenciler üzerinde etkisi gittikçe arttığı görülen sanal çevre hakkında sorular yöneltilmiştir. Öğretmenlerin cevapları aşağıda ilgili başlıklar altında değerlendirilecektir.

İHO'ların İdarî Kadrosuyla İlgili Bulgular

İHO'lardaki idarî kadronun din eğitimine verdiği önem ve desteği öğrenmek adına yönelttiğimiz soruya görüştüğümüz öğretmenlerin tamamına yakını (N=17), çalıştığı okuldaki idarecilerin kurumun İHO olması hasebiyle din eğitimine ayrı bir önem verdiklerini ve din eğitime yönelik ders dışı faaliyetlerini desteklediklerini ifade etmişlerdir:

K1: “Okulumuzda öğle namazının camide kılınmasıyla ilgili bir projemiz var. Bunu idaremiz destekliyor... Mesela gelen konuşmacılar veya her ay bir seminerimiz oluyor bizim. Genel olarak %60'ı dini konular. Vaize getiriyoruz, vaiz getiriyoruz vs.”

K3: “Bizim okulumuz gerçekten çok önem veriyor. Arkadaşlar da öyle, ne etkinlikler yapabiliriz diye gerçekten kafa patlatırız. Kandil olduğu veya herhangi bir program yapılacağı zaman müdürümüz muhakkak kaynak bulur, başışçı bulmaya çalışır. Okulda her gün uygulanan ‘Öğle namazımı camide kılıyorum’ projemiz var. Biz çocukların yanında gidiyoruz, namaz kılıyorlar, imza atıyoruz sonra o kartlar ay sonu toplanıyor. Çocuklar için geçen ay çiğ köfte partisi yapıldı, önceki senelerde ahlaki davranışları geliştirmek maksadıyla bir proje yapıldı, onda da öğretmenler her sınıftan 3'er öğrenci seçti ve çocuklar pikniğe götürüldü. Müdür hocamız çok destekliyor sağ olsun.”

K14: “İdare bu konuda tüm çocuklarımızı destekliyor... Okulumuzda sesli bir şekilde ezan okunuyor, hocalarımızla toplu cemaatler yapılıyor vs. Onun dışında okulda keremler vs. yapılıyor. Depremzedeler için mesela işte son olarak ülkemizde yaşanan bu afette okulumuzda birçok kampanya yapıldı... çocuklarda farkındalık oluşturuluyor... Zümre olarak da herkes elinden geleni yapmaya çalışıyor, haftada bir toplanmaya çalışıyoruz... Şimdi önümüzde Ramazan geliyor... Sadece böyle bir süsleme olarak değil de hani manevi anlamda çocuklara neler katılabilir diye. İdaremizden de görevli müdür yardımcılarımız, müdürümüz eşlik ediyor. Ortak bir şekilde düşünüp paylaşım yapıyoruz, o da güzel oluyor.”

Bu olumlu yorumlara karşın 3 öğretmen çalıştıkları okullardaki idarî kadronun din eğitimine pek önem vermediğini, bu sebeple okullarında din derslerinin öncelenmediğini aksine akademik başarıya

daha fazla önem verilerek din derslerine müdahalede bulunulduğunu belirtmiştir. Burada olumsuz kanaatlerini dile getiren öğretmenlerimizden ikisi, bu durumun idarecilerinin İmam Hatip kültürünü bilmemesinden kaynaklandığını öne sürerek, İHO ve İHL’lerde idarî kadronun bu kültürü bilen kimselerden oluşması gerektiğini söylemiştir:

K8: “Bir kere hocam idarî kadro baştan ayağa bu işi bilen, bu işin içerisinde yetişmiş kişilerden oluşmalı... tarihçi müdür, edebiyatçı müdür, matematikçi müdür bunların kesinlikle olmaması lazım geldiğini düşünüyorum hocam. Yani mutlaka İHL’nin de İHO’nun da ilahiyat mezunu, bu işi bilen, mutfağında yetişmiş...28 Şubat’tan sonra geriye döndüğümde okullarda şöyle bir şey yapılmış. Akademik başarı adına İHL meslek dersleri hem ortaokulda hem lisede sürekli biçilmiş. Ve hala biçilmeye devam ediyor. Bunu istediğiniz zaman da okul idaresi size şunu söylüyor. Diyor ki ‘Siz okulun akademik başarısının yükselmesini istemiyor musunuz?’. Ben elbette ki istiyorum ama öbür tarafta bu çocuk iman noktasında herhangi bir problemini çözmeden doktor olmuş bizim amacımız ne? Bunları vermek, bunları anlatmak.”

K12: “Benim okulum için düşünmüyorum. Beden eğitimi öğretmeni alanı hocamızın. Bizim için çok önemli olan şeyler onun için çok gereksiz olabiliyor. İmam Hatip Okulunda idarî görevi olan bir kadronun bu değerlere ve vizyonuna-misyonuna işte sahip olması lazım, eğer böyle değilse değiştirilmesi lazım. Hani kötü anlamda demiyorum ona da bir şeyler öğretmeye çalışıyorsunuz, anlatmaya çalışıyorsunuz. Bu bizi zorluyor yani şöyle olmalı ben hani leb demeden leblebiyi anlamalı. Hatta hocam şunu yapmadık, hadi bunu da yapalım diyebilmeli bir idarî kadro. Böyle vizyon- misyon kazanılıyor ama bu olmazsa biraz öğretmen yoruluyor başka bir şey değil. Şimdi bazı öğretmenler var ki şey yapabilir hiç umurunda değildir idare, o kafasına ben bunu yapacağım der, bir şekilde yapar ama bazı öğretmenler de yapmak istemeyebilir, ‘Beni kimse desteklemiyor zaten’ deyip küsebilir. Burada niyet nedir? İslam’a, çocuklara faydalı olmasa hiç kimse umurunda olmaması lazım. Yani ama bu her insanın başarabileceği bir şey değil maalesef.”

İdarecilerle ilgili son olarak aynı kurum içerisinde farklı düşünen öğretmenler olduğunu söylememiz gerekmektedir. Aynı okulda görev yapmakta olan bir öğretmen, din eğitiminin okul idaresi tarafından desteklendiğini ifade ederken başka bir öğretmen yeterli desteği alamadığını ifade edebilmektedir. Bu durum öğretmenlerin din eğitimine yönelik farklı taleplere ve hassasiyetlere sahip olduklarını akla getirmektedir.

İHO’ların Fizikî Koşullarıyla İlgili Bulgular

Çevreyle ilgili olarak katılımcılara çalıştıkları okulun fizikî koşullarının (mescit, abdesthane, kütüphane, bahçe, spor salonu gibi) din eğitimini ne ölçüde desteklediğini düşündüklerine dair de sorular yöneltilmiştir. Görüşme yaptığımız öğretmenlerden 8’i genel olarak okullarındaki fizikî imkanların din eğitimini destekleyecek mahiyette olduğunu söylemişlerdir:

K4: “...okul dini eğitim veren bir okul olması açısından öğrencilere tam kapasite hizmet ediyor...”

K8: “Fiziki şartların hepsi sağlanmış... Yapılırken de İmam Hatip olmasına dikkat edilmiş. Bu noktada bir sıkıntımız yok hocam.”

K16: “Bizim okulun olanaklarını soruyorsanız gerçekten harika. Yani ben bu olanakların çoğu okulda olduğunu düşünmüyorum. Bu öğrenciye tabii ki çok olumlu yönde etki yapıyor.”

14 öğretmen okullarındaki abdesthane ve mescidin yeterli olduğunu ifade etmiştir. Bu öğretmenler, mescitlerin önemine hususi olarak vurgu yapmış, bazı dersleri burada işlediklerini, ders dışı aktivitelerini burada yaptıklarını ve öğrencilerin sınıf ortamından çıkıp mescide gelmeyi çok sevdiğini belirtmişlerdir:

K6: “Özellikle mesela mescidimiz çok güzel, ben orayı çok seviyorum, çocuklar oraya gitmek için can atıyorlar. Çünkü çocuklar sınıf ortamından sıkılabiliyorlar doğal olarak, 7- 8 saat üst üste. O yüzden oranın onları bir ferahlattığını düşünüyorum. Olumlu yönde etkiliyor... mescidimiz çok önemli. Ben bazen uygulamalı olarak özellikle geçen sene namaz konusunda hani mescitten yararlanmıştık. O çocuklarda daha kalıcı hale geliyor, uygulamalı olduğu için. Abdest konusunda da yine aynı şekilde orada uygulamalı olarak abdest aldirmek iyi oluyor.”

K14: “Sadece belki mescidin çok aşağıda olması... yani neden daha mutedil bir yer olmuyor ya da uygun mu olmuyor, bilmiyorum... Ama tabii şey olarak yeterli eksi ikide mescidimiz var bayağı büyük, güzel erkek- kız ayrı. Yine üst katta, dördüncü katta mescidimiz var, şu an için hafızlar kullanıyor... eksi ikideki mescitlerimiz gayet yeterli, büyük, şadırvanlarımız da var. Onlar da öğrenciler için gayet iyi, teneffüslerde işte Kur’an derslerinden önce gidip abdestini alabiliyorlar, sıkıntı olmuyor. Dediğim gibi sadece hep böyle en altta olmanın sıkıntısı var. Bazen çocuklar isteksiz olabiliyor; çok işte merdiven çıkacağız, işte çok zor oluyor, falan dillendiriyorlar ama onun dışında bunlarla ilgili bir şeyimiz yok, gayet yeterli.”

K14 kodlu katılımcımızın bazı İHO’larda mescitlerin binanın en alt katında olmasından dolayı rahatsızlığını belirtmesi dikkat çekicidir. Mescit ve abdesthane imkanlarının yeterli olduğunu söyleyen öğretmenlerin çoğunlukta olmasına karşın üç öğretmen bu imkanların çalıştıkları okullarda yetersiz olduğunu söylemişlerdir:

K19: “Abdest alma konusunda çok yeterli değil okulumuz hatta çocuklar Kur’an derslerinde çoğu zaman abdest almak istiyor, üstleri ısladığı için müsaade edemiyoruz. Bir de lavabolar çok yüksek, kayarlar diye, o konuda eksiklerimiz var.”

K20: “Lavabolarımız uygun değil yani abdest almak için uygun bir abdesthanemiz yok. Mescidimiz, öncesinde bu kadar şube açılmadan önce, iki ayrı kız ve erkek öğrenci olarak güzel bir mescidimiz varmış. Ben o an bu okulda görev yapmıyordum. Fakat şu an yine çok fazla derslik açılmasından dolayı tek bir mescidi dönüşümlü kullanmak durumundayız. Böyle bir sıkıntımız var. Bu da İmam Hatip olarak bizi zorlayan konulardan biri.”

Bazı öğretmenler (4 öğretmen) okullarının yakınında bulunan camileri de okula dair bir fizikî mekân olarak değerlendirerek sınıfa alternatif bir ders işleme ve etkinlik mekanı olarak gördüklerini ifade etmişlerdir:

K1: “Zaten camiye çok yakın olduğumuz için bizim okulumuzun konum olarak en büyük avantajı o. Hani mescide falan çok ihtiyaç duymuyoruz hatta bazen dersleri bile camide işlediğimiz oluyor. Kur’an-ı Kerim dersini vs. çocuklara farklı bir ortam sunmak, camiye ısındırmak adına.”

K8: “Zaman zaman öğrencilerimizi cuma namazına yan tarafta cami var, oraya götürüyoruz. Caminin görevli imamıyla anlaşılıp mesela orada bize bir yer tahsis ediliyor. Orada çocuklarla beraber gittiğimizde çocuklar çok etkileniyorlar. Bu da önemli. Bunu hiç atlamamak lazım.”

Çalışmamıza katılan öğretmenlerin okullarının fizikî koşullarına dair söylediklerinden yola çıkarak İHO’larda geliştirilmeye açık en önemli mekânın kütüphane olduğu yorumu yapılabilir. Okullarında bulunan kütüphanenin yeterli olduğu yönünde yalnızca 2 öğretmen kanaat belirtirken, 6 öğretmen kütüphanenin yetersiz olduğunu düşündüklerini ifade etmişlerdir. 3 öğretmen ise kütüphanenin yeterli olduğunu ancak çeşitli sebeplerden ötürü düzenli olarak öğrencilerin kullanmadığını söylemişlerdir.

K19: “Kütüphanemizi her sınıfın bir gün inmesi şeklinde bir düzenle kullanıyoruz. Yeterli kaynak da var, dini eserler, kitaplar da var. Çocukların yaşına uygun kitaplar olduğu gibi daha ileri yaşlara uygun kitaplar da var. Kütüphanemizin yeterli olduğunu düşünüyorum.”

K20: “Kütüphane, Bakanlığımızın da destekleriyle, okulumuza kitap temin edilebildi. Bunun için ayrıca bir ödenek, imkân sağlandı Bakanlığımız tarafından. Kütüphanemizi oluşturduk. Çok da güzel oldu. Çocuklar da bu anlamda istekli. Fakat dediğim gibi fiziksel şartları gereğince çok böyle ayrı bir şey yok, idarenin bir kısmını kütüphane haline getirmek durumunda kaldık...”

Öğrencilerin ilgisini çekecek mekân tasarımlarıyla kütüphanelerin yeniden dizayn edilmesi gerektiği de yapılan yorumlar arasındadır.

K5: “Kütüphanemizde güzel kaynaklarımız var ama öyle çok dolu dolu bir kütüphane desem değil. Zannederseniz 6.000-7.000 tane kitap vardır, her okuma tarzına göre kitaplar mevcut. Çok ilgi çekici bir kütüphane değil bence yani çocukların yaş grubuna uygun bulmuyorum...Hani şu Z- kütüphaneler var ya daha işte gösterişli şeyler falan çocukların ilgisini merakını uyandıran böyle bir kütüphanemiz olsa çok güzel olurdu. Biz bile derslerimizi orada işlemek için sıraya girerdik, yarış yapardık. Eski okulumuzda vardı, gerçekten güzel, keyifli oluyordu. Dediğim gibi böyle ortalama diyelim ne iyi ne kötü.”

Genel olarak İHO’larda kütüphanelere ayrıca bir önem verilmediği yalnızca yapılan merkezî yarışmalar vesilesiyle okullardaki kütüphanelerin ve kitap imkanlarının hatırlanmışlığının ifade edilmesi de kayda değer bir bulgudur.

K7: “Kütüphanemiz, bu okul yan taraftan bölündü ondan sonra kütüphanemiz de oluşturuldu, kütüphanemiz de var. Fakat bir şey söyleyeyim burada şimdi İmam Hatipler olsun, diğer okullar olsun, benim gördüğüm bir şey var; okullarda hiç değer verilmeyen yerlerden bir tanesi kütüphaneler...Ama ne zaman İlçe “Çınarın Gölgesi”, “Medeniyet Okumaları” diye bastırdı mı, o zaman hemen diyorlar ki;

“Kütüphanemizde kaç kitap var?”. Niye, çünkü İlçeye bildireceğiz. Bakın, hep görüntü, bu zihniyetten kurtulmamız lazım...”

Kütüphanelerin artan öğrenci sayıları sebebiyle okullarda gözden çıkarılan bir mekân olduğunu söyleyenler bile olmuştur:

K12: “Sadece çok talepten dolayı kütüphane olması gereken yer sınıf oldu, küçük bir yere kütüphane sığdırıldı.”

Bazı okullarda ise yeterli bir kütüphane bulunmasına rağmen kütüphanede devamlı duran bir memur olmadığı için öğrencilerin kütüphaneden tam olarak faydalanamadığı, kitap ödünç alma işleminin düzenli bir şekilde gerçekleştirilemediği söylenmiştir:

K9: “Kütüphanemiz var, kütüphanede sistem kapsamlı bir şekilde hazırlandı, kitaplar kaydedildi, geniş de bir kütüphane var ama kütüphanenin çalışma saatleri konusunda çok verim alamıyoruz. Biraz çalışan ekisiyle alakalı bir sıkıntımız var, devamlı orada bir görevlinin bulunmaması. Açıkçası öğrencilerin gittiğinde kapalı olması gibi bir sorunla karşılaşılıyor.”

İki öğretmenimiz fizikî imkanlar kapsamında okullarının bahçesini ve spor salonlarını da değerlendirmişlerdir:

K12: “Bir de spor salonu alt katta ama ortasından koca bir direk geçtiği için tam olarak verimli kullanılmıyor.”

K14: “Onun dışında başka bahçemiz zaten yine okulun şeyine uygun yapılmış, geniş ama tabii okulumuz çok yoğun, çok kalabalık... O anlamda bahçe büyük olmasına rağmen yetersiz kalıyor bence. Yine spor salonumuz vs. o anlamda güzel yani yetiyor, dediğim gibi bahçe bir tık daha büyük olabilirmiş. Çünkü teneffüslerde çıktıkları zaman herkes birbirine çarpıyor.”

Öğretmenlerin yapmış oldukları yorumlardan fizikî koşullar açısından İHO’lar arasında ciddi farklar olduğu anlaşılmaktadır. Bazı İHO’lar ilkökul veya ortaokulla aynı binayı paylaşmaktadırlar. Bu da İHO’ların eğitim öğretim faaliyetlerini fizikî alt yapısı İmam Hatip okulu olmaya uygun olmayan binalarda sürdürmesine sebebiyet vermektedir. Yine ilkokuldan veya ortaokuldan dönüştürülerek İHO’ya çevrilen okullarda da okulun planının İHO’ların kullanım amacına tam olarak uygun olmaması sebebiyle bazı sıkıntılar yaşanabilmektedir. Proje İHO’larda veya açılış itibarıyla İHO olan okullarda ise nispeten bu tür problemlerin daha az olduğu söylenebilir. Ancak bu okulların da bazısında artan öğrenci sayısı sebebiyle alt yapı imkanları yeterli gelmemektedir. Okulun planlamasında yer verilen sosyal etkinlik alanları ve kütüphaneler, okul mevcudu arttıkça sınıfa dönüştürülmekte bu da İHO’larda artan öğrenci sayısına karşılık azalan imkanlara işaret etmektedir.

Okullardaki fizikî koşullarla ilgili öğretmenlerin genel olarak mescit ve abdesthanelerin yeterli olduğunu ancak kütüphane başta olmak üzere diğer sosyal mekanlarla ilgili eksiklikler olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Bazı öğretmenlerin İHO’larda kütüphanelere pek fazla önem verilmemesinden ve öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmak adına herhangi bir çaba gösterilmemesinden şikayetçi olmaları kayda değer bir bulgudur.

Sanal Çevrenin İHO’lardaki Din Eğitime Etkisine Dair Bulgular

Katılımcılarımıza çevreyle ilgili son olarak İHO öğrencilerinin sosyal medyayla olan ilişkileri, öğrencilerin en çok hangi hususlarda sosyal medyada gördüklerinden etkilendikleri, sosyal medyanın din eğitimi anlayışı üzerindeki etkisi, sosyal mecraların doğru kullanımı hususunda öğretmenlerin neler yapabileceklerine dair sorular yöneltilmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki ilk tespiti pandemi döneminde uzaktan eğitim yapılması sonucunda her öğrencinin bir akıllı telefona veya tablete sahip olmasına dikkat çekmek olmuştur. Böylelikle öğrenciler internetle ve sanal mecralarla hızlı bir tanışma sürecine girmişlerdir. Öğretmenler, pandeminin bitmesine karşın öğrencilerin sanal mecralarla iletişiminin aktif olarak devam etmesinden dolayı öğrencilerin hem kişiliklerinde hem de buna bağlı olarak dini algılama ve yaşama biçimlerinde değişiklikler olduğundan bahsetmişlerdir.

Çalışmamıza katılan 20 öğretmenden 8'i internet kullanımında İHO öğrencisi ile ortaokul öğrencisi arasında herhangi bir fark görmediklerini ifade etmişlerdir:

K11: "Bütün sosyal mecraları kullandıklarını söyleyebilirim, normal bir ortaokuldan farkı olduğunu düşünmüyorum açıkçası."

K18: "Bence bir düz ortaokul öğrencisini aratmayacak kadar sosyal medyayla ilişkililer onu söyleyebilirim."

Öğretmenlerin diğer bir dikkat çektiği husus öğrencilerin cinsiyetlerine göre bu platformları kullanmadaki farklılaşmadır. Bu noktada erkek öğrencilerin daha çok sanal oyunlarla ilgilendiklerini, kız öğrencilerin ise Instagram, TikTok gibi sosyal medya uygulamalarını kullandıklarını veya takip ettiklerini söylemişlerdir:

K4: "6. sınıftan itibaren de artık sosyal medya, TikTok, Instagram gibi şeyler daha yoğun ve bu zaten 7 ve 8'de daha çok açığa çıkıyor."

K10: "TikTok mesela kullanılıyor, en çok üzüldüğüm nokta o oluyor maalesef. Hiç ummadığım öğrenciler bile kullanıyor ama dediğiniz gibi çağın şeyi bu artık, bir realite... Öğrenciler sosyal medyayı aktif olarak kullanıyorlar. En çok TikTok ve Instagram kullandıklarını düşünüyorum. Twitter falan erken onlar için yani bir de Youtube var tabii."

K13: "Erkek öğrenciler daha çok sanal oyunlara ilgi gösteriyorlar."

K20: "Sosyal medyayla ilişkileri daha çok oyun bazlı. İşte bu özellikle Minecraft gibi, Roblox gibi oyunlar çok konuşuluyor çocuklar arasında."

Öğretmenler aktif olarak kullandıkları sanal mecraların öğrencileri daha çok ahlaki açıdan, akran zorbalığı, giyim- kuşam vb. konularda etkilediğini ifade etmişlerdir:

K4: "Bir kere saygı yani büyüklerine olan saygılarının yitirildiğini düşünüyorum. Bununla ilgili veli görüşmeleri yaptığımız zaman da kendilerinin şaşırıklarını söylüyorlar. Özellikle gizli kapaklı iş yapma, yalan söyleme gibi şeyler açığa çıkabiliyor. Bu gibi değerlerin daha aza indiğini düşünüyorum. Daha çok ahlaki anlamda kayıplarımız oluyor, böyle görüyorum."

K9: "...mesela bir dizi takip ediyorlar, diziyi ilgili sosyal medya hesaplarına, içeriklerine ulaştıkları zaman o oradaki bir karakterin giyim tarzını alabiliyor. Halbuki o, onun hiç uygulayabileceği bir giyim tarzı değil."

K13: “Sosyal medya çocukları ruhsuz, duygusuz yaptı bence. Okul fiziki anlamda da az önce saydığımız tüm alanlarda da iyi olmasına rağmen öğrenciler maalesef bu sanal ortamda çok fazla kendilerini kaybettikleri için ya da oraya daha çok bağlandıkları için onların o insandan uzak tavırları zorluyor.”

K16: “Sosyal medya bu konuda baskılanmış bütün duygu, düşüncelerin için dışarıya çıkmasına imkân sağlıyor. O yüzden çok rahat, mesela çocuk çok rahat küfredebilir, alay edebilir, hakaret edebilir ya da dışarıda yapamadığı bir hareketi orada video çekerek yapabilir. Maalesef çocuğun kendini asıl ifade ettiği ortam bu ortam, baskılanmış duyguların rahatça ortaya çıktığı ortam bu ortam. Bu ortamı da bizim şu anda kontrol etme şansımız yok.”

K17: “...bize gelen ve ciddi vakıa olan hatta adli olabilecek vakıaların %80- %90'ı tamamen sosyal medya üzerinden başlayıp sonucunun sahaya yansımadır. Birbirlerine hakaret ediyorlar, birbirlerinin resimleri üzerinde photoshoplayıp farklı böyle çirkin işlerle birbirlerini sosyal medyada paylaşımlar yapıyorlar ve bu daha sonra da gerçek hayata sirayet ediyor.”

K19: “Kavga etme yönelimlerinin arttırdığını söyleyebilirim...Bu ara okulumuzdaki en büyük sorunlardan birisi de akran zorbalığı. Birbirlerine karşı daha uzun daha gelişmiş çocukların daha küçük çocukları ezmeye çalıştığını görüyoruz.”

Öğretmenlerin, sosyal medya ve sanal oyunların öğrenciler üzerinde gözlemediği ve tehlikeli olabileceğini düşündükleri diğer bir etki ise kimlik karmaşasına daıdır. Öğrencilerin kendilerine sosyal medyada ve gerçek hayatta ayrı olmak üzere ayrı kimlikler belirlediklerini ve farklı davranış biçimlerinde bulduklarını ve kendilerinin de bundan ötürü çok tedirgin olduklarını ifade etmişlerdir. Aynı zamanda öğrencilerin yaş grubunun gelişim özelliğinin de etkisiyle somut- soyut ve sanal- gerçek ayrımını tam olarak yapamadıkları bunun da hem dünyevî ve gaybî bilgileri hem de oyun ve dünya hayatına dair bilgileri sınıflandırmada güçlük yaşamalarına sebebiyet verdiği belirtilmiştir:

K11: “Mesela iki öğrenci en basitinden tartıştığında fake hesaplarla birbirlerine sosyal medyadan saldırabiliyorlar, normalde arkadaşına söyleyemeyeceği, ağza alınmayacak sözleri sosyal medya üzerinden sahte bir hesapla söyleyebiliyor mesela.”

K17: “Mesela eskiden akran zorbalıkları fiili olurdu, şimdi akran zorbalıkları tamamen sosyal medya üzerinden. Mesela okulda çok silik bir çocuk ama sosyal medyada çok canavar bir tipe dönüşebiliyor.”

K20: “...çocukların artık böyle iki kimlikle yaşadıklarını düşünmeye başladım ben... sosyal medyadaki kimliği var; arkadaşları, ilişkileri orada kullandığı dil, cümle, ifade. Bir de okuldaki var. Şimdi ben o yazışmaları, o okuldaki çocukla yan yana getiremedim... Bunu hayatımızdan çıkaramayacağız. Fakat nasıl bir hayat inşa edeceğiz? Oradaki Allah algısı, oradaki günah, sevap algısı. Çocuklar farklı bir dünyada yaşıyor. İşte o Minecraft’da domuz eti yedim hocam falan bu caiz mi? Bu komik, ilk etapta bunlar bizi gülümsetiyor ama ben(im) gözlemediğim kadarıyla çocuklar gerçekten bir ikiliğe doğru gidiyor yani iki dünyaya doğru gidiyorlar. Onlara bu dünyada yasak olan, haram olan şeylerin aslında bu sosyal medyada da yanlış

olduğunu belirtmemizin, bunu içselleştirmelerini sağlamamızın uygun olacağını, bu anlamda bir çalışma, planlama din eğitimi açısından yapılmasının uygun olacağını düşünüyorum.”

Öğrencilerin sanal ortamdaki sınıf ortamına hangi konularda sorular getirdiği araştırıldığında ise gaybî bilgiler, inanç konuları, ibadet konuları, sosyal medyada yer alan popüler konular ve batıl inançların öne çıktığı görülmektedir. Ayrıca dört öğretmenin öğrencilerin dine dair alaycı tarzda sorular yönlendirdiğini veya dinî meselelere dair herhangi bir soru yöneltmediklerini, meraklarının tamamen bu alanın dışına çıktığını belirtmeleri kayda değerdir.

K1: “İman konusunda çok sorular alıyoruz. Çünkü çocuk oyun oynuyor, bilgisayar oyunları hayali bir güce dayalı ve orada çok güçlü... Gerekliğinde can alıp onu tekrar diriltiyor... İşte ben burada çok güçlüyüm, Allah dünyada çok güçlü. O zaman Allah neden bunu yapmıyor diye sorgulamaya başlıyor. Sorgulamaya geçiyorlar ama yanlış şeylerle bağdaştırıp sorguladıkları için de çok zorlandığımız oluyor... Sadaka konusunda sıkıntı yaşayabiliyoruz. İşte niye veriyoruz ki, biz kendimize alalım.”

K5: “Kız öğrencilerim olduğu zaman örtünme ile alakalı çok sorular geliyordu; ‘Hocam örtünmek farz değilmiş öyle diyorlar internette... Yine de örtünmek istemeyen kız öğrencilerimiz ‘Ama niye erkekler örtünmüyor da biz örtüyoruz?’ vs. gibi sorular yöneltiyorlar...En çok LGBT zaten bence, bunun nasıl bir şey olduğunu, bir hastalık mı, nasıl bir eğilim olduğunu çok merak ediyor çocuklar. Kendileri araştırabilecek bir durumda değiller. En çok bununla alakalı sorular geliyor, çünkü inanılmaz yaygınlaştı sosyal medya ortamında. Bunlar çok normalleştirilmeye çalışılıyor.”

K9: “Örneğin geçen bir öğrencim takip ettiği bir jeoloji profesörünün ‘Ben inançsızım, Allah’a inanmıyorum, Kur’an-ı Kerim’i pek çok kez okudum, bir sürü hata buldum’ dediğini söyledi. ‘Hocam nasıl Kur’an-ı Kerim’i okuyup hata bulabiliyorlar, ne gibi hatalar buluyorlar?’ diye bana sordu.”

K20: “İki gün önce bana hiç beklemediğim bir şekilde Bitcoin’i sordular... 6. sınıf seviyesinde bu nasıl anlatılır diye hızlı bir planlama yaparak bir ders boyunca çocuklara Bitcoin’in caiz olup olmadığıyla ilgili bilgi vermeye çalıştım. Daha doğrusu önce ne olduğunu anlatmaya çalıştım. Çünkü bir iki tane böyle farklı öğrenci onu görüyor, geliyor sınıfa taşıyor ama diğer benim çocuğumun haberi yok mesela... Şöyle söyleyeyim; yetişkinlerin gündemine giren her şey onların da gündemine giriyor ve oradan da sınıfa geliyor... Daha önce annelerine sorup cevap alsalar da gelip bir de öğretmenlerine sormak istiyorlar. Bir de böyle değişik şeyleri gündeme getirmek, gündeme taşımak onlar için çok havalı oluyor... Bak ben neler okuyorum, neler görüyorum gibi. Tabii bu her zaman olumlu şeyler olmayabiliyor. Bazen anlamını bilmedikleri şeyleri bile sınıfa taşıyabiliyorlar...”

K15: “Şu anda biz kendimiz sorup kendimiz cevaplamaya çalışıyoruz. İlgi alakaları da kaydı. Bir konu açmaya, bir tartışma yapmaya çalışıyorsun o zaman biraz ilgi gösteriyorlar ama bu sürekli senin yapabileceğin bir şey değil, sonuçta biz de insanız, herkes ilgisi olan bir muhabata hitap etmek ister.”

Sanal çevreyle ilgili son olarak öğretmenler öğrencilerin sosyal medyayla olan ilişkilerini düzenlemek suretiyle olumsuz etkilerinden korumak amaçlı neler yapılabileceği konusunda birçok farklı görüşleri sürmüşlerdir. Öncelikle okullarda halihazırda uygulanan programlardan bahsedecek olursak; bazı okullarda öğretmenler, öğrenci takip sistemi kullandıklarını ve böylelikle aileleri de işin içine bizzat dahil ederek öğrencilerin bilgisayar ve telefon kullanımını kontrol altında tutmaya gayret ettiklerini söylemişlerdir. Buna ek olarak öğrencileri ve velileri bilinçlendirmek adına çeşitli seminerler ve konferanslar düzenlediklerini ifade etmişlerdir.

K5: “Rehberlik çalışmaları, en çok veli görüşmeleri. Ben geçtiğimiz dönemde kendi sınıfımla alakalı öncelikle davranış problemi olan ve sosyal medya- telefon bağımlılığı olan çocuklara ev ziyaretleri yapıyordum, velilerle bu konularda görüşüyordum. Ev ortamında çocuklarla daha iyi bir samimiyet kurabildiğimiz için ve veliyle daha iyi iletişim kurabildiğimiz için bunların çok da güzel, olumlu dönüşlerini aldık. Rehberlik çalışmaları bu konuda çok önemli ki rehberlik öğretmenimiz de bu konuda çalışıyor, veli seminerleri düzenleniyor.”

K9: “Okulumuzda bir öğrenci takip sistemi oluşturmaya çalışılıyor şu an...Öğrencilerin sosyal medyayla... geçirdiği sürenin belli bir süreye hasredilmesi, kalan zamanın kitap okuma, kendini geliştirme, derslerine odaklanma veya olumlu şeyler oluşturma konusunda sarf edilmesini istiyoruz... En fazla 8. ve 7. sınıflar üzerinde LGS rehberliği şeklinde bir sistemimiz var. Burada da takip çizelgesi üzerinde saat 19.00’den sonra telefonla tabletle uğraşmaması, bir saatlik bir kullanım süresinin olması hedefleniyor... Öğretmenler velilerini haftalık olarak arıyorlar... Ben sadece okul tarafından değil, veliyle iş birliği içinde yürütülmesini tavsiye ediyorum ya da temenni ediyorum diyeyim... Çocukların okulda geçirdiği süre belirli ama bunu evde de karşılıklı iletişim halinde sürdürdüğümüz zaman daha verimli sonuç alınabileceğini düşünüyorum.”

K10: “Aslında 6. sınıfların bir konusu, bağımlılıklar. Onlara ekran bağımlılığını da ekledik. Orada haftalık kaç saat kullanıyorsunuz gibi bir çetele tutuyoruz aslında. Ama biz evde yaşananların düzenli takipçisi değiliz. Biz en fazla bunun hani kötülüğünden bahsedip bir düzenleme getirilmesi gerektiğini söylüyoruz. Çocuğun vaktini dolduracak başka bir alternatif evren yaratma çabamız olabiliyor fazla.”

K17: “Ben belki de Milli Eğitimin şunu da koyması gerektiğine inanıyorum yani sosyal medya okuryazarlığı adı altında ve bunun tüm hukuksal boyutundan tutunuz, içerik boyutuna kadar. Hatta ilkokuldan itibaren öğretilmesi gerektiğine ve bütün lise boyunca bunun öğretilmesi gerektiğine, burada bir duruşun bir perspektifin verilmesi gerektiğine de inanıyorum.”

K19: “Rehber öğretmenimiz de devamlı velilere ve öğrencilere seminerler yapıyor okulda, çok ilgili bir hanım. Hatta konferans salonunda çok hâkimiyet sağlanamadığı için tek tek, sınıf sınıf gezerek de öğrencilere sanal mecralarla ilgili sunum yaptı.”

Bir katılımcımız tarafından dile getirilen MEB tarafından öğrencilere yönelik alternatif sosyal medya platformlarının kurulması önerisi oldukça dikkat çekici olup her okulun bir sosyal medya platformu olabileceğine ve bunun takibinin öğretmenler tarafından yapılabileceğine, öğrencilerin ve de

öğretmenlerin burada eğitici ve de eğlenceli içerikler üretip paylaşmasının öğrencilerin diğer sosyal medya platformlarına olan teveccühünü zamanla azaltabileceğine yönelik faydalı bir öneridir. Bunun yanı sıra öğretmenler medya okur yazarlığı eğitiminin okullarda verilmesi gerektiğine ve buna yönelik kendilerinin de ders içerisinde öğrenciye katkı sunmaya çalıştıklarına değinmişlerdir. Tüm bu önerilerin yanı sıra öğretmenlerin sıklıkla (9 öğretmen) ifade ettiği görüş ise okulun ve öğretmenlerin bu noktada yalnızca uyarıcı olarak görev yapabileceği, esas sorumluluğun ailelerde olduğuna yöneliktir.

Tartışma ve Sonuç

20 DKAB öğretmeniyle yaptığımız görüşmelere dayanan bu çalışmada İHO'larda zorunlu olarak okutulan Din ve Değerler Alanı derslerinin öğrencilerin din eğitimini olumlu anlamda desteklediği sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte öğretmenlerin bu dersleri, öğretim programlarından ziyade ders kitaplarının rehberliğinde yürüttükleri ve bundan kaynaklanan bazı sıkıntılar yaşadıkları anlaşılmıştır. Öğretmenler ders kitaplarının özellikle etkinlikler açısından yetersiz bulduklarını, bu sebeple dersi farklı etkinliklerle ve ek kaynaklarla zenginleştirmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Bu noktada Din Öğretimi Genel Müdürlüğü'nün materyal sayfasının oldukça işlevsel olduğu sıklıkla belirtilmiştir. Ders kitaplarına yönelik memnuniyetsizlik durumuna başka araştırmalarda da rastlanmaktadır. Örneğin Yıldırım'ın çalışmasında katılımcı öğretmenlerin neredeyse yarısının kitap içeriğini güncel bulmadıkları belirtilmektedir.¹⁵ Çakan'ın tez çalışmasında da ders kitaplarındaki görsellerin öğrenciler tarafından ilgi çekici bulunmadığı ve konuya dair bir merak uyandırmadığından bahsedilmektedir.¹⁶ Bu durumda ders kitaplarını iyileştirme çabalarının devam etmesi gerekmektedir. Görsel olarak daha dikkat çekici, konu anlatımından ziyade farklı zekâ türlerine yönelik etkinliklerin yer aldığı ders kitaplarının hazırlanması önem arz etmektedir. Hazırlanan etkinliklerin öğrencilerin hem evde yapabilecekleri hem de sınıfta beraberce yapabilecekleri nitelikte olmasına ayrıca dikkat edilmelidir. Böylelikle öğrenci derste öğrendiklerini gündelik yaşantısında nasıl tatbik edebileceğini öğretmeni ve arkadaşlarıyla tartışarak öğrenme imkanına sahip olabilecektir.

Öğretmenler Din ve Değerler Alanı dersleri arasında en çok Peygamberimizin Hayatı dersiyle ilgili sıkıntı yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu derste ele alınan konuların her sınıf düzeyinde farklı temalar altında tekrar tekrar yer almasının öğrencilerin bu derse ilgilerini yitirmelerine sebebiyet verdiği belirtilen hususlar arasındadır. Yıldırım'ın Peygamberimizin Hayatı ders kitaplarıyla ilgili yaptığı çalışmada da öğretmenlerin yarısından fazlasının ders kitabında yer alan hikâye, örnek olay ve etkinlikleri yetersiz bulduğu ifade edilmiştir.¹⁷ Bu derste okutulan kitapların, Peygamberimizin hayatına yönelik kronolojik bilgiden ziyade sünnet ve hadis eksenli olarak ve öğrencinin davranışsal gelişimi gözetilerek yeniden hazırlanmasının faydalı olacağı düşünülmektedir. Öğretmenlerin Peygamberimizin Hayatı dersine dair ifadeleri göz önünde bulundurulduğunda, bu dersin içerik açısından öğretmenleri ve öğrencileri tatmin etmediği, öğretmenlerin kendi çabalarıyla bu dersi cazip hale getirmeye gayret gösterdiği anlaşılmaktadır. Dersin içeriğinin, Peygamberimizin hayatından öğrencilerin yaş grubuna uygun olarak, hayatlarında tatbik edebilecekleri şekilde örnek anlatımlarla donatılarak güncellenmesi ve dersi destekleyecek, özellikle görsel nitelikte materyallerin oluşturulması gerektiğine dair yoğun bir talep olduğu görülmektedir. Aşlamacı ve Gök tarafından hazırlanmış olan "Öğretmenlerine Göre Ortaokul Din, Ahlak ve Değerler Alanı Seçmeli Derslerinde Karşılaşılan Sorunlar: Nitel Bir Araştırma" başlıklı makalede de bu soruna dikkat çekilerek ders kitaplarında yer alan uygulama ve etkinliklerin

¹⁵ Mustafa Yıldırım, *5. Sınıf Peygamberimizin Hayatı Ders Kitabına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi* (İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2020), 79.

¹⁶ Çakan, *Ortaokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitaplarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*, 59.

¹⁷ Yıldırım, *5. Sınıf Peygamberimizin Hayatı Ders Kitabına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi*, 79.

sayısının az olduğu, öğrencilerin ders kitabını severek takip etmedikleri ve öğretmenler tarafından öğretim sürecine zoraki bir şekilde dahil edildiği ifade edilmektedir.¹⁸

Öğretmenlerin genel kanaati Kur'an-ı Kerim dersinin ders saatinin yetersiz olduğu yönünde olup bu dersin haftalık ders saatinin artırılması talep edilmektedir. Kur'an-ı Kerim derisiyle ilgili dikkat çekilen bir diğer sorun ise kıraat eğitiminde öğretmenler arasında yöntem konusunda bir birlikteliğin bulunmamasıdır. Bu durumdan kaynaklanan problemlerin önüne geçmek adına kıraat eğitimine yönelik ortak bir metot belirlemeye dair çalışmaların yapılarak öğretmenlere rehberlik edilmesi gerektiği anlaşılmaktadır.

Çevrenin din eğitimine etkisi de çalışmamızda yer alan konulardan biridir. Çalışmamıza katılan öğretmenler, İHO'ların fiziki imkanlarıyla ilgili olarak genellikle mescit ve abdesthanelerin yeterli olduğundan ve okullarının camiye yakın olduğundan bahsetmişlerdir. Binası sonradan İHO'ya dönüştürülen veya farklı kurumların bir arada bulunduğu okullarda ise din eğitimini olumsuz yönde etkileyen alt yapı eksiklikleri bulunduğu ifade edilmiştir. Bazı öğretmenler, şadırvanlar uygun olmadığı için öğrencileri abdest almaya gönderemediklerini veya mescidi etkin bir şekilde kullanamadıklarını belirtmişlerdir. Aynı şekilde Koç ve Batman tarafından 2015 senesinde yapılmış olan çalışmada da İHO'ların fiziki imkanlarının eksikliğinden, tam teşekküllü binalara ihtiyaç duyulduğundan, sonradan İHO'ya dönüştürülen okul binalarında, abdesthane ve mescit gibi alt yapı imkanlarının bulunmadığından söz edilmektedir.¹⁹ Çalışmanın yapıldığı tarihten bu yana fiziki imkanları elverişli olan pek çok yeni İHO binası yapılmıştır. Ancak hala farklı okullardan dönüştürülen ve alt yapı imkanları eksik olan İHO'lar bulunmaktadır. Buna ek olarak çalışmamızda okul binasının yalnızca İHO olarak kullanılmadığı okullarda, okul içi ve okul dışı etkinliklerin planlanmasında İmam Hatip kültürünün etkin kılınmadığı da katılımcılarımız tarafından belirtilmiştir. Ayrıca çalışmamızda elde ettiğimiz bulgular, yeni yapılan İHO'larda da yoğun öğrenci talebinin karşılanması adına kütüphane, atölye gibi farklı çalışma alanlarının sınıfa dönüştürülmesi sebebiyle fiziki imkanların yetersiz kaldığına da işaret etmektedir. Koç tarafından yapılan çalışmada ise İHO öğrencilerinin okul iklimi ve okula bağlılıkları arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buradan hareketle fiziki mekanların, okul içindeki sosyal aktivite alanlarının ve öğrencilere yönelik düzenlenen etkinliklerin, okul iklimini olumlu yönde etkilediği ve öğrencilerin öğrenim gördükleri okulla daha güçlü bir bağ kurmalarına katkı sağladığı yorumu yapılmıştır.²⁰ Böylelikle İHO'ların fiziki şartlar açısından elverişli hale gelmesi, okulda yapılacak olan sosyal faaliyetlere imkan sağlanması ve dolayısıyla öğrencilerin din derslerinde öğrendiklerini uygulamalı olarak da tecrübe etmelerine (abdest alma, namaz kılma, mukabele okuma, üst sınıfların alt sınıflara sohbet yapması, yardımlaşma faaliyetleri vs.) imkan sunacaktır. Tüm bunların yapılabilmesi, okulda öğretmen-idare iş birliğinin olmasını gerekli kılmaktadır. Ancak bu iş birliği sayesinde din eğitiminin okul iklimine tesir edeceği düşünülebilir. Çalışmamızda ise katılımcıların tamamı, İHO'lardaki idarî kadronun din eğitimine etkisinin önemine binaen İHO'larda yöneticilik yapan kişilerin İmam Hatip kültürü içerisinde yetişmiş veya bu kültüre vakıf kimseler olması gerektiğini vurgulamışlardır.

Çevrenin din eğitimine etkisi değerlendirilirken öğretmenlerin önemle üzerinde durduğu bir diğer başlık da sanal çevrenin din eğitimine etkisi olmuştur. Öğretmenler, öğrencilerin sanal mecralarla olan ilişkisini değerlendirirken ortaokul öğrencileri ile İHO öğrencileri arasında bir fark olmadığını

¹⁸ İbrahim Aşlamacı - Ömer Faruk Gök, "Öğretmenlerine Göre Ortaokul Din, Ahlak ve Değerler Alanı Seçmeli Derslerinde Karşılaşılan Sorunlar: Nitel Bir Araştırma", *AİBÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi* 7/14 (2019), 382.

¹⁹ Koç - Batman, "Yöneticilerine Göre İmam Hatip Ortaokulları (Sorunlar- Beklentiler- Öneriler)", 1024.

²⁰ Ahmet Koç, "İmam Hatip Ortaokulu Öğrencilerinin Okul İklimi Algıları ile Okula Bağlılıkları Arasındaki İlişki", *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi* 10/2 (2021), 809.

düşündüklerini belirtmişlerdir. Koca tarafından İHO ve İHL’de eğitimlerine devam eden 300 öğrenciyle yapılan anket çalışması sonucunda da İmam Hatip öğrencilerinin genel olarak sosyal medya kullanım süreleri bakımından ülke ortalamasından kayda değer bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.²¹ Öğrencilerin sosyal medya kullanımından kaynaklanan bir nevi kimlik karmaşası yaşadığı da öğretmenlerce dillendirilen hususlar arasındadır. Yine öğretmenler bazı öğrencilerin sosyal medyada karşılaştıkları ve anlamadıkları şeyleri öğrenmek maksadıyla sorular sorduklarını, bazılarının ise sosyal medyanın etkisiyle alaycı sorular sorduğunu veya din derslerine karşı ilgisiz bir tavır takındığını ifade etmişlerdir. Öztürk ve Tosun tarafından yapılan çalışmada ise öğrencilerden bazılarının sosyal medyada karşılaştıkları dinî içerikleri DKAB dersine taşıdıkları belirtilmektedir. DKAB dersi özelinde yapılmış olan bu çalışmada dersin içeriğinin, öğrencilerin sosyal medyada yer alan dini paylaşımları analiz ederek tartışabilecekleri bir zemin oluşturduğu ifade edilmekte ve bu dersin sosyal medyada karşılaşılan bilgi kirliliğinin olumsuz etkilerinin azaltılmasında etkili bir araç olarak değerlendirilebileceği vurgulanmaktadır.²² Bu sebeple öğrenme amaçlı soruların ciddiye alınıp cevaplandırılması önemli olmakla beraber alaycı tavırları engellemeye yönelik çözümlerin de düşünülmesi gerekmektedir.

Çalışmamızda sosyal mecraların öğrenciler üzerindeki olumsuz etkilerinin önüne geçmenin ancak okul, öğretmen ve veli iş birliğinin sağlanmasıyla mümkün olacağı sonucuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda katılımcılarımız alternatif sosyal paylaşım platformlarının kurulması, öğrencilere medya okur yazarlığı eğitimi verilmesi, öğrenci takip sistemi gibi denetleyici mekanizmaların kurulması gibi öneriler getirmişlerdir. Arslan tarafından yapılan *Okul Yöneticisi, Öğretmen ve Veli Bakış Açısı ile Okullarda Kullanılan Sosyal Medya Uygulamalarının Eğitime Etkisi: Çorum İli Örneği* adlı çalışmada da sosyal medyanın öğrenciler üzerindeki olumlu etkisini arttırmak ve olumsuz etkisini azaltmak amacıyla öğrencilere ve ebeveynlere bilinçlendirme çalışmalarının yapılması, öğrencilerin ilgisinin doğru yönlendirilmeye gayret edilmesi, ebeveyn kontrolü ve süre kısıtlaması önerilmektedir.²³

Öğretim programında ve ders kitaplarında geliştirilmeye açık yönler bulunmakla birlikte, İHO’lardaki din eğitiminin İslam dininin mahiyetini öğretme, öğrencilere İslam’ı ve Peygamberini tanıma ve sevme imkânı oluşturma, dinî pratikleri öğretmek ve uygulanmasını teşvik ederek öğrencilerde olumlu davranış değişikliği meydana getirmeye çalışmak gibi hususiyetleri olduğu anlaşılmaktadır.

Kaynakça

Akdeniz, Muhammet. *İmam Hatip Ortaokulundan Mezun Olan Öğrencilerin İmam Hatip Liselerini Tercih Etmeme Nedenleri*. Malatya: İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans, 2022.

Arslan, Beyhan. *Okul Yöneticisi, Öğretmen ve Veli Bakış Açısı ile Okullarda Kullanılan Sosyal Medya Uygulamalarının Eğitime Etkisi: Çorum İli Örneği*. Amasya: Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2024.

Aşlamacı, İbrahim. *Paydaşlarına Göre İmam-Hatip Ortaokullarında Din Eğitimi*. Değerler Eğitimi Merkezi, 1. Basım., 2017.

²¹ Hüseyin Kasım Koca, “İmam Hatip Öğrencilerinin Sosyal Medya Kullanımındaki Dini Eğilimleri”, *Bingöl Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 18 (2021), 113.

²² Fatma Dolunay Öztürk - Aybiçe Tosun, “Sosyal Medyada Yer Alan Dini İçerikler ve Din Eğitimi Üzerindeki Etkileri: Bir Alan Araştırması”, *Tokat İlmîyat Dergisi* 9/2 (2021), 626.

²³ Beyhan Arslan, *Okul Yöneticisi, Öğretmen ve Veli Bakış Açısı ile Okullarda Kullanılan Sosyal Medya Uygulamalarının Eğitime Etkisi: Çorum İli Örneği* (Amasya: Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2024), 91.

- Aşlamacı, İbrahim - Gök, Ömer Faruk. "Öğretmenlerine Göre Ortaokul Din, Ahlak ve Değerler Alanı Seçmeli Derslerinde Karşılaşılan Sorunlar: Nitel Bir Araştırma". *AİBÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi* 7/14 (2019), 354-385.
- Creswell, John W. *Eğitim Araştırmaları Nicel ve Nitel Araştırmanın Planlanması, Yürütülmesi ve Değerlendirilmesi*. İstanbul: Eğitim Danışmanlığı ve Araştırmaları Merkezi, 3. Baskı., 2020.
- Çakan, Zeki. *Ortaokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitaplarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. Elazığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2021.
- Çiftçi, Metin - Şimşek, Eyüp. "İmam Hatip Ortaokulu Öğrencilerinin Okul Motivasyonlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Erzurum İli Örneği)". *Marife Dini Araştırmalar Dergisi* 1 (2021), 279-301.
- Ertaş, Hikmetullah. "İmam Hatip Ortaokulu Öğrencilerinde Peygamber Tasavvuru (Niğde Örneği)". *Van İlahiyat Dergisi* 7 (2019), 21-40.
- Karasar, Niyazi. *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 18. Basım., 2008.
- Kaya, Zeynep - Algur, Hüseyin. "İmam Hatip Ortaokulu Öğrencilerinin Rol Model Tercihlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi". *Değerler Eğitimi Dergisi* 20/43 (2022), 199-241.
- Koca, Hüseyin Kasım. "İmam Hatip Öğrencilerinin Sosyal Medya Kullanımındaki Dini Eğilimleri". *Bingöl Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 18 (2021), 105.
- Koç, Ahmet. "İmam Hatip Ortaokulu Öğrencilerinin Okul İklimi Algıları ile Okula Bağlılıkları Arasındaki İlişki". *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi* 10/2 (2021), 798-812.
- Koç, Ahmet - Batman, Elif. "Yöneticilerine Göre İmam Hatip Ortaokulları (Sorunlar- Beklentiler- Öneriler)". *100. Yılında İmam Hatip Liseleri*. Dem Yayınları, 2015.
- Öcal, Mustafa. "Türk Hukuk Mevzuatında Din Eğitim ve Öğretiminin Yeri ve Uygulama Biçimi". *Avrupa Birliği Sürecinde Dinî Kurumlar ve Din Eğitimi*. Ensar Neşriyat, 1. Baskı., 2007.
- Özdemir, Şuayip - Karateke, Tuncay. "İmam Hatip Ortaokulu Öğrencilerinin Okullarından Memnuniyet Durumu ve Lise Tercihleri (Elazığ Örneği)". *2/583-598*. Malatya: İnönü Üniversitesi Yayınları, 2017.
- Öztürk, Fatma Dolunay - Tosun, Aybiçe. "Sosyal Medyada Yer Alan Dini İçerikler ve Din Eğitimi Üzerindeki Etkileri: Bir Alan Araştırması". *Tokat İlmîyat Dergisi* 9/2 (2021), 608.
- Sevilmiş, Saliha. *İmam Hatip Ortaokulları Hz. Muhammed'in Hayatı Dersi Müfredatında Yer Alan Âdâb-ı Muâşeret Konularının Öğrenciler Üzerindeki Etkisi (6. 7. 8. Sınıf İstanbul Örneği)*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans, 2019.
- Yıldırım, Ali - Şimşek, Hasan. *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık, 9. Baskı., 2008.
- Yıldırım, Mustafa. *5. Sınıf Peygamberimizin Hayatı Ders Kitabına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2020.
- "Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2022/'23". T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı, 29 Eylül 2023.
https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_09/29151106_meb_istatistikleri_organ_egitim_2022_2023.pdf

Başvuru: 10.11.2024

Kabul: 11.12.2024

OnlineFirst: 31.12.2024

DOI: 10.37344/talim.2024.63

Copyright © 2024 ● ÖNDER

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/talim>

e-ISSN: 2630-5887

Aralık 2024 ● 8(2) ● 234-238

**Hacer Aşık Ev. *Eleştirel Düşünme ve Din Eğitimi-Öğretimi*. Ankara: Akademisyen Kitabevi, 2024. 255 s.
ISBN: 9786253999865**

Sevil Demir¹

Balıkesir Üniversitesi İlahiyat Fakültesi öğretim üyelerinden Prof. Dr. Hacer Aşık Ev 2024 yılında *Eleştirel Düşünme ve Din Eğitimi-Öğretimi* isimli eserini, 2012 tarihinde yayımlanan *Eleştirel Düşünme ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri* başlıklı kitabına yaptığı bazı düzeltmeler ve konuya ilişkin eklediği makalelerle güncellemiştir. Yazarın, değerlendirmesini yapacağımız kitabının haricinde *Kur'an'da Eğitimin Psikolojik Temelleri ve Hedefleri*, *İbn Haldun ve Eğitim* isimli kitapları da bulunmakta, Din Eğitimi alanında makale, bildiri, kitap bölümü çalışmaları ile alana katkı sağlamaktadır.

Aşık Ev, kitabının giriş bölümünde çalışmasının amacının genel eğitim-öğretimde ve din eğitim-öğretiminde eleştirel düşünmenin önemini araştırmak, değerlendirmek ve bu becerinin din eğitim öğretiminde geliştirilmesine katkı sağlayacak ders işleyiş örnekleri sunmak olduğunu ifade etmektedir. Çalışmasında hızla değişen ve küreselleşen dünyada çağın sorunlarına geçmişten gelen kalıp çözümler ile ne derece cevap verilebileceğini sorgulayan Aşık Ev, bu kalıp çözümlerin olduğu gibi alınmasındansa, günümüz dünyasının şartları doğrultusunda değerlendirilerek yeniden çözümler üretilmesinin hayati çok daha yaşanır kılacağını belirtmektedir. Bu gerekçelere binaen eleştirel düşünme becerisinin kazandırılmasının düşünebilen bir toplum için önemine dikkat çeken Aşık Ev, çalışmasını eleştirel düşünme becerisinin kazandırılması amacıyla sürdürmektedir.

Aşık Ev'in *Eleştirel Düşünme ve Din Eğitimi-Öğretimi* çalışması 255 sayfadan oluşmaktadır. Kitap, giriş ve sonuç bölümleri hariç olmak üzere sırasıyla "*Eleştirel Düşünme, Din Eğitim-Öğretiminde Eleştirel Düşünme, Yazarın Eleştirel Düşünme ile İlgili Makaleleri ve Örnek Ders İşlenişleri*" isimli dört ana bölümden meydana gelmektedir. "Sonuç" bölümünün ardından kaynakça ve özgeçmişin verilmesiyle eser nihayete erdirilmektedir. Her bölümün başında, o bölümün içeriğine dair kısa bir bilgilendirme yapılmakta, ardından konular maddeler halinde işlenmektedir.

Aşık Ev, kitabın giriş bölümünde eleştirel düşünmeyi tanımlayarak, eleştirel düşünebilen bireylerin özelliklerini zikretmektedir. Varlığını geniş çaplı ele aldığı eleştirel düşünmenin yokluğunda da ne gibi durumlarla karşılaşılabilirliğini somut örnekler üzerinden açıklamaktadır. Eleştirel düşünme becerisinin eğitimin temel amaçlarından biri olduğunu ifade eden Aşık Ev, eleştirel düşünme eksikliğinin din eğitiminde yol açtığı problemlere dikkat çekmekte ve bu hususta örnekler sunarak konunun anlaşılabilirliğini artırmaktadır. Eleştirel düşünme noktasında eğitimin kalitesinin artırılmasından bahseden Aşık Ev, ilköğretim programlarında ve DKAB Öğretim Programlarında eleştirel düşünmenin kazandırılması ve geliştirilmesi çabasıyla yapılan güncelleme ve gelişmeleri aktarmaktadır. Aşık Ev, DKAB dersi üzerinde yapılan ilk ve en

¹ Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı Din Eğitimi Yüksek Lisans Öğrencisi, E-Posta: sevil.demir.37@hotmail.com, ORCID 0009-0007-2158-223X

önemli program geliştirme çalışması olarak 2000 yılında ilk öğretim DKAB dersi ile ilgili geliştirilen programı zikretmekte, bu program ile öğrenci merkezli yaklaşımın temellerinin atıldığını ifade etmektedir. Ardından 2007 yılında hazırlanan programa değinerek, programda İslam Dini'nin değerleri çerçevesinde mezheplerüstü ve dinler açılımlı bir yaklaşımın benimsendiğini belirtmektedir. Aşık Ev, İslam Dini'nin akla, aklın kullanılmasına, düşünmeye ve sorgulamaya verdiği önemi içeren Kur'an'dan ve hadislerden örnekler vererek eleştirel düşünmeyi İslam Dini esasında da temellendirerek çalışmasının oluşturulma amacıyla ilgili bölümü sonlandırmaktadır.

“Eleştirel Düşünme” başlıklı birinci bölümde Aşık Ev, “Düşünme ve Akıl”, “Düşünme Biçimleri”, “Eleştirel Düşünme” alt başlıkları altında eleştirel düşünmeyi geniş çaplı ele almaktadır. İnsanı diğer varlıklardan ayıran özelliklerin başında akıl ve düşünmenin geldiğini zikrederek bölüme başlayan yazar, düşünmenin iki türü olan tefekkür ve teemmül kavramlarını açıklamaktadır. Düşünmenin aklın bir fonksiyonu olduğu zikredilen bu bölümde, düşünmenin temel bileşenleri; amaç, kavramlar, bilgi, çıkarımlar, varsayımlar ve bakış açıları olarak ele alınmaktadır. Aşık Ev, amacın düşünmenin en önemli bileşenlerinden biri olduğunu ifade ederek eylemlerin belirli amaçlara göre gerçekleştiği ve şekillendiğini dolayısıyla düşünme eyleminin de amacı neticesinde bir mahiyete bürüneceğini belirterek yerinde bir tespitte bulunmaktadır.

Aşık Ev, bölümün devamında “Düşünme Biçimleri” alt başlığında düşünme sistemleri olarak sezgisel ve reflektif düşünceyi sıralayarak iki düşünce sisteminin de her insanda var olduğunu belirtmekte, sezgisel düşünmenin tepkisel olduğunu, reflektif düşünmenin ise planlı ve kural koyucu olduğunu ve akıl yürütmeye dayandığını ifade etmektedir. Düşünme biçimleri olarak hem tefekkür hem de teemmül kavramlarının birlikte kullanıldığı De Bono'nun altı şapkalı düşünme tekniğini beyaz şapka düşünmesi, objektif düşünme; kırmızı şapka düşünmesi, duygularla düşünme; siyah şapka düşünmesi, olguların doğruluklarını sorgulama; sarı şapka düşünmesi, olumlu değerlendirmelerde bulunma; yeşil şapka düşünmesi, yeni fikirler arama; mavi şapka düşünmesi, düşünme planı yapma ve kontrollünü sağlama, olarak şapkaları sıralamakta ve görevlerini açıklamaktadır.

Aynı bölümde yer alan “Eleştirel Düşünme” başlığı altında Aşık Ev, eleştirel düşünmenin ne olduğunu ve ne olmadığını açıklamakta, eleştirel düşünmenin bileşenlerini sıralayarak ele almaktadır. Eleştirel düşünmenin sadece bilişsel boyuttan ibaret olmadığını, aynı zamanda duyuşsal boyuta da sahip olduğunu ve her iki boyutun bir arada var olması gerektiğini belirterek, eksik olan herhangi bir boyutun düşünmenin bütünlüğünü bozacağını vurgulamaktadır. Bu çerçevede, bilişsel ve duyuşsal becerileri sıralayarak her iki boyutun önemine dikkat çekmektedir.

Bölümün devamında Aşık Ev, akli, bilgiyi, inceleme-araştırmayı, amacı, entelektüel özgürlüğü ve iş birliğini eleştirel düşünmenin temel yapı taşları olarak ele almakta aynı zamanda eleştirel düşünmenin sorgulamayı, doğru çıkarımlarda bulunmayı, açık fikirliliği, doğru yorumlama ve değerlendirme becerilerini de gerektirdiğini ifade etmektedir. Akabinde eleştirel düşünmenin özgürlük istediğini ve iş birliğine dayandığını belirtmekte olan Aşık Ev, eleştirel düşünmenin standartlarını sıralayarak, entelektüel standartlar ile düşünmenin geliştirilebileceğine dikkat çekmektedir. Aşık Ev, iyi bir eleştirel düşünürün sahip olması gereken özelliklerin ardından bu beceriye sahip olmayan ve eleştirel düşünmede zayıf olan bireylerin özelliklerini de sıralamaktadır. Bu mukayese aradaki farkların daha açık bir şekilde görülmesi ve ele alınan hususun daha iyi anlaşılması açısından faydalı bir yaklaşım sunmaktadır.

Birinci bölümde Aşık Ev, eleştirel düşünme alışkanlığının nasıl kazandırılacağını, eleştirel düşünme öğretimi ve alışkanlığı edindirme sürecinde hangi hususların gerekli olduğunu tek tek ele almaktadır. Descartes'ın, tüm insanların yaratılıştaki eşit olduğuna ilişkin örneğini vererek, aslında her insanın eleştirel düşünme potansiyeline sahip olduğunu, ancak bu potansiyelin ortaya çıkması için çaba ve eğitim gerektiğini zikretmektedir. Eleştirel düşünme potansiyelinin ortaya çıkması için gereken eğitimin, eleştirel

düşünme becerisinin öğretiminin tüm derslerde entegre bir şekilde verilmesi ve aynı zamanda müstakil bir ders olarak yapılması durumunda en iyi sonuçların elde edilebileceği iddiasında bulunan Aşık Ev, bu eğitimin didaktik ve doğrudan bir öğretim biçimiyle değil, öğrencilerin rehberlik ve yardım alarak kazandığı bir yaklaşımla verilmesinin önemine dikkat çekmektedir.

Aşık Ev, “Eleştirel Düşünme” bölümünde eleştirel düşünmenin öğretilmesi ve geliştirilmesi için fikirlerin hür bir şekilde beyan edildiği özgür sınıf ortamlarının oluşturulmasının gerekliliğini vurgulamakta, bu sınıf ortamlarında gerçekleşen karşılıklı konuşma ve tartışmalarda dikkat edilmesi gereken hususları belirtmektedir. Açık bir tutum kadar diğerlerini dinleme becerisinin de ciddi bir öneme haiz olduğunu, dinleme becerisi olmadığı takdirde diyalogların monoloğa dönüşeceğini ve monologda ise herhangi bir öğrenme gerçekleşmeyeceğini ifade etmektedir.

Aşık Ev, bölümün devamında eleştirel düşünmenin öğretimi ve alışkanlığının kazandırılması için daha önce düşünmenin standartları olarak ifade ettiği düşünme araçlarına ayrıca başlık olarak yer vermekte, ardından entelektüel erdemleri sıralayarak, eleştirel düşünme becerisi kazandırmada entelektüel özelliklerin de geliştirilmesi gerektiğinin önemine dikkat çekmektedir.

Aşık Ev, eleştirel düşünme becerisinin öğretiminde ve bu becerinin geliştirilmesinde en etkili faktörün öğretmen olduğunu zikretmektedir. Öğretmenin, öğrencileri eleştirel düşünmeye teşvik etmesinin, yapılandırılmış bir sınıf ve okul ortamı oluşturulmasının, ayrıca eleştirel düşüncenin uygun kullanımına kendisinin örnek olmasının, eleştirel düşünme becerisinin çok daha etkili bir biçimde öğretilmesini sağlayacağını belirtmektedir. Bu bağlamda, öğretmenler ve okul yöneticilerine eleştirel düşünme öğretimi konusunda yetiştirme kursları ve hizmet içi eğitim seminerleri verilmesinin önemi üzerinde durmaktadır. Eleştirel düşünme öğretimi için, uygun bir program geliştirilmesinin ve bu program ile bütünleşmiş ders kitaplarının oluşturulmasının elzem olduğunu zikreden Aşık Ev, sürecin değerlendirilmesinin gerekliliğini ifade ederek “Eleştirel Düşünme” başlıklı birinci bölümü sonlandırmaktadır.

Aşık Ev, eleştirel düşünmeyi geniş bir perspektifle ele aldığı birinci bölümün ardından eleştirel düşünmenin din eğitimi-öğretimindeki önemini ve Kur’an’daki temellerini incelediği “Din Eğitimi-Öğretiminde Eleştirel Düşünme” başlıklı ikinci bölümü kaleme almaktadır. Önceki bölüme kıyasla daha kısa tutulan bu bölümde, ilk olarak din eğitimi-öğretiminde eleştirel düşünmenin öğretimi başlığı altında William Hare’in eleştirel düşünmenin eğitim-öğretim amaçları arasında yer almasının üç temel haklılık çizgisine dair ileri sürdüğü görüşler din eğitimi açısından ele alınarak değerlendirilmiştir.

Aşık Ev, William Hare ve Siegel’in görüşleri neticesinde, öğrenciye birey olarak saygı gösterilmesinin ve doğuştan sahip olduğu potansiyellerini geliştirerek kendini gerçekleştirmesinin, eleştirel düşünme becerisi eğitimine duyulan ihtiyacın etik haklılık ilkesinin gerekçesi olduğunu belirtmektedir. Ardından bu eğitim çerçevesinin öğrencinin karşılaştığı problemler ile baş edebilecek, çözümler üretebilecek donanımı edinmesine yönelik bağlamda çizilmesi gerektiğini ifade ederek bu ifadesini pragmatik haklılığa gerekçe olarak sunmaktadır. Son ilke olan entelektüel haklılığının gerekçesi olarak ise yalnızca eleştirel düşünme becerisinin bilgi olarak aktarımı ile değil uygulama konusunda da öğrenciye yardımcı olacak şekilde yapılması gerektiğine dikkat çekmektedir.

Aşık Ev’in ikinci bölümde belirttiği ifadelerine göre eleştirel düşünme eğitim ve öğretimin merkezinde yer almalı ve bu eğitime erken yaşlarda başlanmalıdır. Aşık Ev, bu görüşüne soyut düşünme evresinin 11-12 yaşlarda başladığını gerekçe göstererek karşı görüşler öne sürüldüğünü ifade etmekte ancak bu görüşlere katılmadığını belirterek, görüşlerin aksine olan ve kendi ifadelerini destekleyen örnekleri sıralamaktadır. Üç-dört yaşından itibaren çocuğun aklını kullanarak çıkarımlarda bulunmasının, neden-sonuç ilişkisi kurmaya başlamasının eleştirel düşünme eğitiminin erken yaşlarda verilebilir olmasına olanak

sağlamakta olduğunu ifade eden Aşık Ev, bu eğitimin erken yaşlarda verilmesinin kalıcılık ve içselleştirme açısından ne kadar önemli olduğu üzerinde durmaktadır.

Aşık Ev, yine ikinci bölüm içerisinde ülkemizde yapılan eleştirel düşünme becerilerini geliştirme çalışmalarına örnekler vererek, eleştirel düşünme ile akademik performans arasındaki ilişkiyi ele almaktadır. Akademik performans ve eleştirel düşünme becerisi arasında doğrusal bir ilişki olduğu ve eleştirel düşünme puanı arttıkça akademik başarının arttığı Aşık Ev'in sunduğu araştırma sonucu örneğinde görülmektedir.

“Din Eğitim-Öğretiminde Eleştirel Düşünme” başlıklı ikinci bölümde son olarak eleştirel düşünmenin daha önce de ifade ettiğimiz fonksiyonları Kur'an'da yer alan ayetler ile temellendirilerek yeniden ele alınmaktadır. Aşık Ev, Kur'an'ın da insandan aklını kullanarak düşünmesini, sorgulayıp araştırmasını, farklı görüşlere saygı duyarak açık fikirli olmasını istediğini belirtmekte, din eğitimi-öğretiminin bu hususları kazandırmasının görevleri arasında olduğunu zikretmektedir.

Aşık Ev'in “Eleştirel Düşünme ile İlgili Makaleler” adını taşıyan kitabın üçüncü bölümünde yazarın eleştirel düşünme kapsamında üç makalesine yer verilmektedir. DKAB öğretmenleri için eleştirel düşünmenin önemini ve gerekliliğinin ele alındığı makale ile başlamakta olan bölüm, birinci sınıf DKAB öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim düzeyleri ve ardından son sınıf DKAB öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim düzeylerinin çalışıldığı makaleler ile devam etmektedir.

Bölümün devamında öğretmenlerden beklenenin öğrenciye salt bilgi aktarımı yapması değil düşünce becerilerini geliştirmesi, sorgulamaya, araştırmaya teşvik etmesi olduğunu ifade etmekte olan Aşık Ev, çeşitli araştırmalar neticesinde DKAB öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisine sahip olduklarını ancak bu becerinin kullanımında güçlendirilmesi gereken noktalar olduğunu belirtmektedir.

İlahiyat fakültesi birinci sınıf ve son sınıf öğrencilerine “California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği” (Kökdemir, D. 2003) uygulanarak eleştirel düşünmeye eğilim düzeylerinin tespit edilmeye çalışıldığı araştırmalarda elde edilen bulgulara bakıldığında öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimine sahip oldukları ancak doğruyu arama alt boyutunda bu beceride yetersiz oldukları görülmektedir. Öğretmen adaylarının demografik özelliklerinin eleştirel düşünme eğilimlerini anlamlı ölçüde etkilemediği, akademik başarılarının etkileyeceği düşünüldükten tam tersi durumla karşılaşıldığı dolayısıyla akademik başarı arttıkça eleştirel düşünme eğilimi puanının azaldığı araştırma sonuçlarına göre ulaşılan bulgulardandır. DKAB öğretmenleri ile İHL/AİHL meslek öğretmenlerinin bazılarının eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağlarken bazılarının ise olumlu katkı sağlayamadığı da araştırmalar neticesinde elde edilen bulgular arasında yer almaktadır. Eserde, California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği'nin sekiz dönemlik ilahiyat eğitiminin birinci döneminde ve sekizinci döneminde uygulanan ölçekten elde edilen veriler doğrultusunda eleştirel düşünme becerisi alt kategorilerinde düşüş olduğu ancak yöneltilen açık uçlu sorulara verilen yanıtlara bakıldığında öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine sahip olduğunun görüldüğü üçüncü bölümde zikredilmektedir.

Kitabın dördüncü bölümünde eleştirel düşünme becerisini geliştirmeye yönelik Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri örnek ders işleyişi olarak sunulmaktadır. Dördüncü bölümün ardından çalışmanın özetlendiği, öneri ve temennilere yer verildiği sonuç bölümü ile çalışma sonlandırılmaktadır.

Aşık Ev'in makalelerine kitabında yer vermesi ele aldığı konu neticesinde öne sürdüğü görüşlerinin temellenmesi ve desteklenmesi açısından önemli olmakla beraber, ikinci bölümde elli yedinci sayfada yer alan hususta yapılan araştırmaları da zikrederek bulunduğu akademik başarının eleştirel düşünmeyi etkilediği iddiası, üçüncü bölümde “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Adayları ve Eleştirel Düşünme” başlıklı makalede yer alan araştırma bulguları ile çelişmektedir. İkinci bölümde öne sürülen iddia, yapılan 1100'den fazla üniversite öğrencisinin katılımı ile gerçekleştirilen bir araştırma sonucuna göre ve Doğan Kökdemir'in 1999-2000 öğretim yılı güz döneminde Başkent Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi'nde okuyan

öğrenciler üzerindeki çalışması sonuçları üzerine temellendirilmektedir. Aşık Ev'in ise 2013-2014 Celal Bayar Üniversitesi DİKAB Eğitimi Bölümü birinci sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada hipotez olarak sunduğu akademik başarı arttıkça eleştirel düşünme düzeyi artar iddiasının aksine sonuçlara ulaştığı görülmektedir. Aynı çalışma içerisindeki ifadelerin çelişir durumu kafa karışıklığına sebep olmakla birlikte bu iddianın/teorinin başka çalışmalarla yeniden sınanması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Bu çalışma düşünmenin, araştırmanın ve sorgulamanın yerini tek tuşa basmanın aldığı, insan zihninin durağanlaştığı çağdaş dünyada eleştirel düşünmeyi oldukça kapsamlı bir şekilde ele alarak, din eğitimi-öğretimi ile beraber alana önemli bir katkı sağlamaktadır. Çalışmada yer verilen makaleler, çalışmaya özgünlük katmakta ve niteliğini artırmaktadır. Akademik üslupla yazılmış, sade ve açık bir dil kullanılması akıcı okunmasını sağlamakta ve anlaşılabilirliğini kuvvetlendirmektedir. Kendisinden sonraki birçok çalışmaya katkı sağlayabilecek ve ışık tutabilecek nitelikte olan bu çalışma ile giriş bölümünde belirtilen hedeflerin gerçekleştirildiğini söylemek mümkündür. Çalışmanın din eğitimi-öğretimi alanındaki herkese hitap edeceği ve onlara katkı sağlayacağı düşünülmekte, bu nedenle okunması tavsiye edilmektedir.

Başvuru: 01.12.2024

Kabul: 13.12.2024

OnlineFirst: 31.12.2024

DOI: 10.37344/talim.2024.64

Copyright © 2024 ● ÖNDER

<https://dergipark.org.tr/pub/talim>

e-ISSN: 2630-5887

Aralık 2024 ● 8(2) ● 240-243

İbrahim Aşlamacı, 21. Yüzyıl Becerileri ve Din Eğitimi Eleştirel Bir Yaklaşım, İstanbul, Dem Yayınları, 2023, 288 Sayfa, ISBN: 9786057273093

Ahmet Nuri Turanoğlu¹

Her dönem ve o dönemi takip eden farklı alanlardaki gelişmeler, sahip olduğu gereksinimler ve sunduğu imkanlar yönünden toplulukları şekillendirmektedir. 21. yüzyıl ise beraberinde getirdiği teknolojik yenilikler, imkanlar ve beklentiler sebebiyle kendisinden önce gelen dönemlerden çok daha farklı bir portre çizmektedir. Bu dönem en temelde de onu anlayabilen, değişimi kabullenip ayak uydurabilen ve bu düşünce yapısına uygun eğitim almış bireylere ihtiyaç duymaktadır. Nitekim kaçınılması mümkün olmayan bu değişime sağlıklı bir şekilde entegre olabilmek için onun söz konusu olanak ve gereksinimlerini iyi anlamak elzemdir. Bu minvalde İbrahim Aşlamacı incelemesi yapılan eserde, içerisinde yaşadığımız çağın getirdiği yeni nesil beceriler ve bu becerilerin eğitime, dolayısıyla da din eğitimine etkilerini eleştirel bir bakış açısıyla ele almaktadır.

Aşlamacı, özellikle imam-hatip lise ve ortaokulları gibi ülkemizdeki mesleki din eğitimi kurumları üzerine çalışmalar yapmış, din eğitimi programları, ulusal ve uluslararası uygulamaları ve din eğitiminin niteliği doğrultusunda kitap bölümleri ve makaleler kaleme almıştır. Ele aldığımız araştırma, Aşlamacı'nın din eğitimi alanındaki akademik tecrübesinin bir yansıması olarak değerlendirilebilir. Bu açıdan, yukarıda bahsettiğimiz değişim olgusunun din eğitimi noktasında ne ifade ettiğinin doğru anlaşılabilmesi ve sağlıklı bir zeminde ayak uydurulabilmesi noktasında Aşlamacı'nın söz konusu çalışmasının dikkatle irdelenmesi önem arz etmektedir.

Kitap, 21. yüzyıl içerisinde sıkça karşılaştığımız ve değişimin belkemiğinde yer alan kavramların, bu dönemde ortaya çıkan becerilerin genel bir çerçevesini çizmektedir. Devamında ise bu çerçevenin eğitim dünyasına yansımaları, eğitimin temel bileşenlerine etkisi ve din eğitimi bağlamında bu yeni durumun ne şekilde değerlendirilmesi gerektiğini konu edinmektedir. Kitabın önsöz kısmında yazar, araştırmanın hareket noktasını; 21. yüzyıl becerilerini ortaya çıkış süreci, hedefleri, aktörleri; insan, bilgi ve eğitim düşüncesi üzerinden sorgulayıcı bir yaklaşımla değerlendirmek, bu süreç neticesinde elde edilen bulgularla beceri odaklı eğitim yaklaşımının, din eğitimi açısından imkân ve sınırlılıklarını tartışmak olarak ifade etmiştir.

Kitap, sırasıyla; "Eğitimin Amacı: Tarihsel Roller ve Hedefler", "Yeni Yüzyılın Yeni İhtiyaçları: 21. Yüzyılda Değişime Yön Veren Unsurlar ve Eğitime Yansımaları", "Eğitimde Yeni Bir Yön Arayışı: 21. Yüzyıl Becerileri", "21. Yüzyıl Becerileri Öğretiminin Temel Bileşenleri", "21. Yüzyıl Becerilerinin Türk Eğitim Sistemine Yansıması", "21. Yüzyılda Dini Yeniden Düşünmek", "21. Yüzyılda Eğitimde Dine Yer Açmak", "21.

¹ Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı Din Eğitimi Yüksek Lisans Öğrencisi
Email; ahmetnurituranoglu@gmail.com, ORCID: 0009-0008-9589-5375

Yüzyılda Din Eğitimi Neyi Vadedebilir?”, “Beceri Temelli Din Öğretimi: İmkan ve Sınırlılıklar” ve “Beceri Temelli Din Öğretiminde Bazı Yeterlilik Modelleri” başlıklarını ihtiva etmektedir.

Kitabın ilk bölümü “Eğitimin Amacı: Tarihsel Roller ve Hedefler” ismini taşımaktadır. Bu bölümde eğitim olgusunun zaman içerisinde, farklı dönemlerde nasıl anlaşıldığı, toplumda ne şekilde kendisine yer bulduğu ve eğitimle hedeflenen kazanımların mahiyeti açıklanmaya çalışılmaktadır. Bu minvalde her dönemin kendine has gereksinimlerinin, eğitime bir misyon olarak yüklendiği; eğitim anlayışını, eğitim kurumlarını ve eğitimli insan portresini biçimlendirdiği ifade edilmektedir. Antik Çağ’dan 21. yüzyıla kadar olan süreç örneklerle ve sebep-sonuç ilişkileri kurularak aktarılmaktadır.

Kitabın ikinci bölümü, “Yeni Yüzyılın Yeni İhtiyaçları: 21. Yüzyılda Değişime Yön Veren Unsurlar ve Eğitime Yansımaları” başlığı altında aktarılmaktadır. Bölüm, küreselleşme olarak isimlendirilen ve iletişim araçlarının günümüz dünyasındaki gelişmelerinin doğal bir sonucu olarak ortaya çıkan 21. yüzyıl ve dijital çağ olgusunu, oluşan global kültürü ele almaktadır. Burada yazar, postmodern dönemin düşünce tarzının modern dönem eğitim anlayışlarından farklılıklarını karılaştırmalar yaparak incelemektedir. Bu bağlamda çeşitli durumlara uyum sağlayabilen, problem çözüme kabiliyetlerine sahip, çokkültürlü, bilgi ve iletişim becerilerinin yanı sıra evrensel değerlerle donanmış, esnek niteliklere sahip insan eğitime yaklaşımını ortaya koymayı hedeflemektedir. Bu bölümde eğitimde gerekli yapılandırmalara değinilmekte ve “Endüstri 4.0”, “Toplum 5.0”, “Yapay Zekâ” gibi dönüm noktalarıyla birlikte bunlarla etkileşim içerisinde gerçekleşen eğitsel dönüşüme dikkat çekilmektedir.

Kitabın “Eğitimde Yeni Bir Yön Arayışı: 21. Yüzyıl Becerileri” başlığını taşıyan üçüncü bölümünde 21. yüzyıl becerileri, “Bireylerin, içinde yaşadığımız çağda toplumsal hayata ve iş yaşamına aktif ve etkili bir şekilde katılmak için ihtiyaç duydukları beceriler” olarak tanımlanmaktadır. Bu becerin neler olduğu noktasında farklı fikirler olmakla birlikte eleştirel düşünme, problem çözüme, yaratıcılık gibi bilişsel düzeydeki becerilerin yanı sıra; girişimcilik, iletişim, liderlik, üretkenlik gibi sosyal becerilerin söz konusu görüşlerin genel düzlemini teşkil ettiğini aktarılmaktadır. Bu bölümde söz konusu kavramın nasıl şekillendiği, günümüz dünyasında karşımıza nasıl, neden ve özellikle hangi devlet veya kurumların ihtiyaçları doğrultusunda çıktığı ve gelişiminde etkili olan aktörler gibi konular oldukça detaylı şekilde işlenmektedir. Bölüm, sıkça kullanılan tablo ve grafiklerle anlatımın görselleştirilerek güçlendirilmesi noktasında kitabın diğer bölümlerinden ayrılmaktadır. Aşlamacı, bölüm içerisinde yukarıda bahsedilen unsurlara değindikten hemen sonra onları farklı çerçevelerden eleştiriye tabi tutmaktadır. Bu eleştiriler, kitabın konusu ve mahiyeti açısından en önemli kısımlarından biri olarak değerlendirilebilir.

Araştırmanın dördüncü bölümünde, “21. Yüzyıl Becerileri Öğretiminin Temel Bileşenleri” başlığı altında yazar, 21. yüzyıl öğreneni, öğreteni, eğitim programı, öğrenme deneyimi ve öğrenme ortamı kavramlarını incelemektedir. Yazar, 3. bölümde olduğu kadar yer vermemekle birlikte bu bölümde de şema ve tablolar üzerinden içeriği zenginleştirme yoluna gitmiştir. Anlatımda kullanılan bilinen ve tecrübe edilenden bilinmeyene, yeni karşılaşılan duruma doğru ilerleyen karşılaştırmalı üslup, metnin anlaşılabilirliğini ve akıcılığını oldukça arttırmaktadır.

Çalışmanın beşinci bölümü “21. Yüzyıl Becerilerinin Türk Eğitim Sistemine Yansımaları” ismini taşımaktadır. Aşlamacı bu bölümde, 2000’li yıllardan itibaren eğitimin beceriler ve uluslararası standartlar çerçevesinde reforme edilmesi kapsamında yürütülen ve Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi’ne uyumlu hale getirilmesi amaçlanan Türkiye’deki eğitim sistemini incelemektedir. Bu doğrultuda, yapılandırmacılık gibi eğitim modellerini eğitim sistemine entegre etme amacıyla yapılan çalışmaların yanında, “TYÇ(Türkiye Yeterlilik Çerçevesi)” ve “K12 Beceriler Çerçevesi: Türkiye Bütüncül Modeli” ele alınmakta, MEB ve YÖK’ün çalışmalarına yer verilmektedir.

Kitabın, altıncı sırada yer alan, “21. Yüzyılda Dini Yeniden Düşünmek” başlıklı bölümünde yazar, bu bölümün gayesini, postmodernite ve küreselleşmenin gölgesinde 21. yüzyılda dinin birey ve toplum hayatı için ne anlam ifade ettiğini daha iyi anlayabilmek olarak ortaya koymaktadır. Bu ilişkiyi değerlendirme noktasında, söz konusu olgunun modern öncesi dönemdeki karşılığını ve modern dönemdeki sekülerite etkisini öncelikle ele alarak postmodern döneme ışık tutmasını sağlama şeklinde bir yol takip etmektedir. Akabinde “Yakın gelecekte dinin geleceği nedir?” sorusuna cevap aramaktadır. Bölüm, kitabın diğer bölümlerinde sıkça görülen uzun ve bazen de sayfaya sığmayan paragraflara sahip metin tasarımından farklı bir profil çizmektedir. Bu durum metne okuyucu açısından takibi kolay bir kimlik kazandırmaktadır.

Yazar, yedinci bölümde “21. Yüzyılda Eğitimde Dine Yer Açmak” konusunu işlemektedir. Bu minvalde eğitim kavramını, bir önceki bölümde ele aldığı modernite ve postmodernite olgusu kapsamında aktarmaktadır. Yaşadığımız çağın içerisinde gündeme gelen çokkültürlülüğe uygun şekilde işlenen din eğitimi yaklaşımlarını ve bu yaklaşımların amaçlarını kendi görüşlerine fazla yer vermeden yazıya dökmektedir.

Kitabın sekizinci bölümünde Aşlamacı, “21. Yüzyılda Din Eğitimi Neyi Vadedebilir?” sorusunu sormaktadır. Aşlamacı bu bölümde 21. yüzyıl toplumu bağlamında toplumsal uyum ve barışın korunması fikrini göz önünde bulundurarak din eğitimi; din okuryazarlığı, ahlak okuryazarlığı gibi beceriler üzerinden ele almaktadır. Sekizinci bölüm, işlediği konu ve işleme biçimi yönüyle kitabın ilk bölümünden itibaren verilen bilgilerle okuyucunun hazırlanmaya çalışıldığı ana problem durumu olarak ifade edilebilir. Nitekim ilk yedi bölümde aktarılan başlıklar, bu bölümün arka planında kendisini hissettirmektedir. Bu doğrultuda din, toplumda dini işlevlerinin yanında anlam ve kimlik arayışı noktasında da önemli bir yer tutmaktadır. Aşlamacı, kitlesel etkileşimlerin, küresel çapta değerlendirildiğinde büyük oranda geliştiği ve farklı inançlar arasındaki bilgi transferlerinin kolaylaştığı günümüz toplum yapısında bireyin anlam arayışının tatmininin, din ve ahlak okuryazarlığı becerilerine yani bilgiye erişebilme yetkinliğine sahip olunmasıyla mümkün olduğu üzerinde durmaktadır.

“Beceri Temelli Din Öğretimi: İmkân ve Sınırlılıklar” başlığını taşıyan kitabın dokuzuncu bölümünde, 21. yüzyıl becerileri çerçevesinde bilgiyi kullanabilme ve beceri kazandırmayı esas alan çıktı odaklı eğitim perspektifi ele alınmaktadır. Din eğitimi etkileşimli ve öğrenci odaklı gerçekleştirme yaklaşımı kavram, imkân, yöntem, problem ve sınırlılıkları açısından değerlendirilmektedir. Devamında Aşlamacı, bu yaklaşımın eğitimdeki sınırlandırıcı profilini ve din eğitiminin kapsamının beceri temelli bir öğretimle ne derecede gerçekleştirilebileceğini sorgulamaktadır. Burada hem din eğitiminin içerik ve hedefleri noktasından hem de bu bağlamda geliştirilen öğretim programlarının uygulanabilirliği üzerinden eleştirilerde bulunmaktadır.

Kitabın onuncu ve son bölümü olan “Beceri Temelli Din Öğretiminde Bazı Yeterlilik Modelleri” bölümünde okullarında mezhebe dayalı din dersleri yer alan ülkelerin, çeşitli din ve mezhepleri ayrı ayrı merkeze alan beceri temelli program geliştirme çalışmalarından bahsedilmiş, Almanya, Avusturya ve Belçika örnekleri üzerinden gidilmiştir. Bölümün içerisinde zikredilen çalışmaların içerikleri maddeler halinde aktarılmıştır. Bu bölümde, bu maddeli anlatım yerine tercih edilebilecek, şema kullanımları yoluyla ilerleyen bir anlatımın eksikliği hissedilmektedir.

Sonuç olarak din eğitiminin farklı boyutları üzerine çok sayıda çalışması bulunan İbrahim Aşlamacı'nın kaleminden çıkan bu eser, içerisinde bulunduğumuz çağın bizi ve eğitim anlayışımızı sürüklediği nokta üzerine sağlıklı bir değerlendirme yapabilmemize yardımcı olmaktadır. Kitap, her biri aktarmak istediği ana konunun farklı bir altyapısını ele alan bölümleriyle, geniş bir çerçevede bilgi ve fikir sunmaktadır. Bu bölümlerin sırası ve tasarımı, konu üzerine ön bilgileri kısıtlı olan bir okuyucunun bile, sayfalar ilerledikçe konu üzerine farklı perspektiflerden değerlendirme yapabilmesine olanak tanıyacak şekilde düzenlenmiştir. Bunun yanı sıra faydalanılan yerli ve batılı kaynakların zenginliği de eseri, konu üzerine ayrıca çalışmak isteyenler için bir başvuru kitabı haline getirmektedir.

Ancak bu minvalde değerlendirildiğinde, metin içi Őeklinde yapılan atıflardan ziyade dipnot biçiminde atıflar kullanılsaydı, sahada yeni çalıŐmaya baŐlamıŐ akademisyen adayları için daha kolaylaŐtırıcı olabilirdi dūŐüncesi akla gelmektedir. Ayrıca bazı bōlūmlerde, belli bir bağlam içerisinde anlatılan hususların birbirine çok yakın sınırlarda gezmesi, okuyucuyu tekrar hissiyatına sokabilmekte ve “Ben ne okuyordum?” sorusunun zihinde canlanmasına sebep olabilmektedir. Aynı durum uzun paragraf tasarımlarında da sōz konusudur. Bazı bōlūmlerde bu aŐılmıŐ olsa da kitabın dikkate değer bir kısmı uzun ve metinden kopmaya sebebiyet verebilen paragraflarla ŐekillendirilmiŐtir. Kitap içerisinde minimal dūzeyde yazım yanlışları ve kelime tekrarları da bulunmakta ancak sōz konusu durum kitabın metinsel tasarımı ve akıcılığını etkileyen bir nitelik taŐımamaktadır. Tūm bunların Őtesinde yazarın Őstlendięi misyon ve 21. yūzyıl becerilerini din eğitimi bağlamında, bu kapsamda ele alan kaynakların azlığı sebebiyle yukarıda bahsedilen eleŐtiri baŐlıkları, gōz ardı edilebilecek dūzeyde kalmaktadır.

Mehmet Şanver. *Demokrasiye Geçiş Sürecinde Türkiye’de Din Eğitimi (1946-1957)*. Bursa: Emin Yayınları, 2. Basım, 2023, 111 s., ISBN: 978-625-6563-12-4.

Rabia ABUZAR¹

Türkiye’de Din Eğitimi Osmanlı’nın son döneminden günümüze kadar hep tartışmalı bir konu olmuştur. Özellikle Tanzimat döneminden sonra tartışmalar belirli bir ivme kazanmış, Cumhuriyet’in ilanı sonrasında ise zirveye ulaşmıştır. Bu dönemde Türkiye’nin değişen sosyal, siyasal ve kültürel yapısı eğitim politikasını da derinden etkilemiştir. Bu durumdan en çok etkilenen alanlardan birisi ise din eğitimi olmuştur. Din eğitiminde yaşanan bu etkileri derinlemesine araştıran eserlerden biri olan *Demokrasiye Geçiş Sürecinde Türkiye’de Din Eğitimi (1946-1957)* kitabı, tartışmaların en yoğun olduğu dönemlerden birini TBMM tutanaklarını, resmi gazeteleri ve o dönemde yayınlanan bazı dergileri kullanarak açıklamaktadır.

Demokrasiye Geçiş Sürecinde Türkiye’de Din Eğitimi (1946-1957) adlı eserin giriş bölümünde, yazar kitabın amacını üç madde ile belirlemiştir. Bunlar; din eğitimi alanında Cumhuriyet döneminde görülen uygulamaların sebep-sonuç ilişkilerini ortaya çıkarmak, Türk toplumunun üzerinde dini ve sosyal alanlarda oluşturduğu etkiyi açıklamak, dönemin milletvekillerinin bu konudaki tutum ve görüşlerini TBMM tutanaklarından incelemek ve özellikle demokrasiye geçiş dönemi ile onu takip eden yıllarda bu alanda görülen gelişmeleri tetkik etmektir. Eser, yazarın yüksek lisans çalışmasıdır. Daha sonra bazı değişiklikler yapılarak *Demokrasiye Geçiş Sürecinde Türkiye’de Din Eğitimi (1946-1957)* adıyla kitap haline getirilmiştir. Mehmet Şanver, Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi’nde din eğitimi alanında doçent olarak akademik çalışmalarını sürdürmektedir. Şanver’in uzmanlık alanları, daha çok erken çocukluk döneminde kişilik gelişimi ve değerler eğitimi konuları etrafında yoğunlaşmakla birlikte öğretmen eğitimi ve müfredat geliştirme üzerine de çalışmaları bulunmaktadır. Eser iki ana bölüm ve sonuç bölümü olmak üzere toplam üç bölümden oluşmaktadır. Eserin birinci bölümü giriş mahiyetinde olup kitabın konusunu, hangi problem üzerinde durduğunu, araştırmanın amacını ve araştırmada takip edilen yol ve kaynak teminini açıklamaktadır.

Yazar bu bölümde araştırmanın probleminde bahsederken probleme gidış yolundan da bahsetmiştir. Bu gidış yolu, 6 Mart 1924 Tevhîd-i Tedrîsat Kanunu’nun yürürlüğe girmesiyle başlamaktadır. Bu kanunla birlikte medreseler dahil bütün eğitim kurumları Maarif Vekaleti’ne bağlanmıştır. Medreseler, Maarif Vekaleti’ne bağlandıktan sonra ise dönemin Maarif Nazarı Vasıf Çınar’ın emri ile kapatılmıştır. Aynı şekilde kanunun emri doğrultusunda Maarif Vekaleti’ne bağlı olarak ilahiyat fakültesi kurulmuş, imam-hatip okulları açılmıştır. Daha sonraki dönemlerde öğrenci sayısı yetersizliği gibi gerekçeler sunularak önce imam hatip okulları, daha sonra ise ilahiyat fakültesi kapatılmıştır. 1930-1931 yılı itibarıyla genel öğretimden, 1939 yılı itibarıyla de köy okullarından din dersi tamamen kaldırılmıştır. Bu süreç 1948 yılına kadar sürmüştür. Araştırmada, din eğitimi adına yaşanan bu olumsuz sürecin arka planında neler olduğuna, milletin seçmiş

¹ Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı Din Eğitimi Yüksek Lisans Öğrencisi, Email:rabiaabuzarr@gmail.com, ORCID:0009-0009-3649-0922

olduğu milletvekillerinin bu konular hakkındaki görüş, tutum ve değerlendirmelerinin nasıl olduğuna ve TBMM’de bu konular hakkında neler konuşulduğuna cevap aramaktadır. Bu bilgilere ulaşmak için Meclis tutanakları esas alınmıştır. Ayrıca yazar, esas aldığı 1946-1957 tarih aralığının sebebinin, 1946’da demokratik (çok partili) döneme geçişin başlangıcı olarak kabul edildiğini ve bu tarihten 1957 tarihine kadar din eğitime lise hariç ilk ve orta öğretimin her kademesinde tekrardan yer verilmiş olduğunu belirtmiştir. Ayrıca ilahiyat fakültesi ve imam-hatip okulları da bu dönemde yeniden açılmıştır. Bu bölümde yazarın dönem ile ilgili olarak verdiği bilgi dönemin genel siyasi özelliklerini kavrayabilmek ve bu özellikleri eğitimle bağdaştırabilmek için yeterlidir. Ayrıca yazar, bu bölümü farklı kaynaklar kullanarak oldukça objektif bir şekilde ele almaya çalışmıştır. Fakat bazı noktalarda yazar, kendi düşüncelerini ifade ederken daha yansız bir anlatım kullanabilirdi. 1957 tarihinden sonraki yıllar için yazar konuyu ikinci bir araştırma konusu olarak ele almanın daha makul olacağını eklemiştir.

Kitabın ikinci bölümü TBMM Tutanaklarına Göre Türkiye’de Din Eğitimi ana başlığıyla başlamaktadır. Yazar bu bölümü Din ve Ahlak Öğretiminin Yeniden Gündeme Gelişi ve Yeniden Din Eğitimi ve Öğretimine Dönüş adlarıyla iki alt başlığa ayırarak ele almıştır.

İlk başlıkta yazar, din eğitiminin neden tekrar gündeme geldiğini ve bu süreçte mecliste kimlerin ön planda olduğunu ya da bu problemi kimlerin meclise taşıdığını kaynaklarla örneklendirerek açıklamıştır. Konunun neden tekrar gündeme geldiğini açıklarken siyasi sebeplerin ağır bastığına vurgu yapan Şanver, 1946 yılında din ve ahlak konusunun gençlerin ahlaki endişe ve komünizm tehlikesine karşı bir koruma tedbiri olarak TBMM’de gündeme getirildiğinin altını çizmiştir. Bu durum milletvekillerinin de en çok üstünde durdukları konulardan biridir. Fakat dönemin başbakanı olan Recep Peker “*Bir zehri başka bir zehirle tedavi etmek*” tabirini kullanarak hükümetin dine ve dini eğitime bakış açısını göstermiştir. Yapılan itirazlara rağmen bu konuda çok partili geçiş dönemine kadar herhangi bir gelişme gösterilmemiştir. Demokratik dönemde milletvekillerinin mecliste bu konudaki baskıları artmış ve siyasi bazı sebepler de göz ardı edilerek din eğitime tekrar dönme ve toplumdaki bu alanda bulunan açığı kapatmaya yönelik yeni kurumların açılması kabul edilmiştir. Yazar burada çoğunlukla dönemin Milli Eğitim Bakanı olan Tahsin Banguoğlu’nun konuşmalarına yer vermiştir.

Şanver ikinci başlığı 5 maddeye ayırarak ayrıntılı bir şekilde incelemiştir. Bu incelemeyi yaparken ilgili tarihteki TBMM tutanaklarını ve o döneminde yayınlanan dergi ve gazeteleri incelemiştir. Ayrıca dönemin milli eğitim bakanının konuşmalarına ve bazı milletvekillerinin ifadelerine de yer vermiştir. İlk maddeyi “İlkokullarda Din Bilgisi Derslerinin Konulması ve Bu Husustaki Gelişmeler” adıyla incelemektedir. 1948 yılında ilkokullarda haftada iki saat, ders saatleri dışında, isteğe bağlı olarak dördüncü ve beşinci sınıflara din dersleri verilmesi kararı alınmıştır. Fakat din dersi kitaplarının basılmasının gecikmesi dolayısıyla ancak 1949 yılında bu uygulamaya geçilmiştir. Ders yapıldığı süre zarfında halkın büyük bir kısmı çocuklarını bu derslere devam ettirmiştir. Hatta gayr-i Müslim halk da seçmeli olan bu derslere ilgi göstermiştir. Bu durum halkın din eğitime olan açlığını gözler önüne sermektedir. 1950 yılında Demokrat Parti’nin hükümete gelmesiyle din eğitimi dersi haftalık ders programı içerisine dâhil edilmiştir. Şanver, ikinci maddeyi “İlköğretmen Okullarına Din Bilgisi Derslerinin Konulması” başlığı altında ele almıştır. Din derslerinin müfredata girmesiyle bu dersi verecek öğretmenlerin de bu yeterlilikte olması için 1953 yılında haftada bir saat olmak üzere din bilgisi dersi zorunlu hale getirilmiştir. Yazar üçüncü maddeyi “İmam ve Hatip Kursları ile İmam-Hatip Okullarının Açılması” başlığıyla ele almıştır. Toplumda yaşanan din adamı eksikliğini gidermek amacıyla yapılan itirazlar 1948 yılında kabul edilmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı olarak açılan bu kurslara alınacak öğrencilerde ortaokul mezunu olma ve askerliğinin yapmış olma şartı aranmıştır. Bu şartın getirilmesiyle kursa başvurabilecek öğrenci sayısı düşürülmüş, ancak belli bir yaşa gelmiş kişilere başvurma hakkı tanınmıştır. Kurslar kâğıt üzerinde on ay süreli olarak belirtilip, uygulamada beş ay yapılmıştır. Bunun yanı sıra mezunlara verilen maaş da yetersiz bulunmuştur. Bu sebeplerle ilgili yapılan itirazlar sonucunda 1951 yılında ilkokul seviyesinde 4 yıllık İmam-Hatip okulları açılmıştır. Daha sonraki dönemlerde üç yıllık lise kısmı da açılmış ve

7 yıllık orta dereceli bir meslek okulu haline getirilmiştir. Açılan bu okulların eğitim ortamları yetersiz olmasına rağmen halk tarafından büyük ilgi duyulmuştur. Yazar dördüncü maddeyi “Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi’nin Açılması” başlığı altında ele almıştır. Siyasi endişelerden dolayı din eğitiminin yükseköğretimde de ele alınması zorunlu hale gelmiştir. Ayrıca ilkokullarda din eğitiminin var olması bu derslerin kimin tarafından vereceği konusunda da bir açık oluşturmuştur. Mecliste yapılan itirazların artması da bu sebeplere eklenince 1949 yılında Ankara’da İlahiyat Fakültesi kurulmuştur. Yazar beşinci maddeyi “Ortaokullara Din Derslerinin Konulması” başlığıyla ele almıştır. İlahiyat fakültesinin kurulması bu fakülte için kaynak oluşturmak amacıyla, ortaöğretimde de din dersi olmasını gündeme getirmiştir. Gençlerde ahlak ve din eksikliği gibi durumlardan da korkulması ve meclisteki baskının da artması sonucu 1956 yılında isteğe bağlı olarak ortaöğretime din dersleri getirilmiştir. Bu duruma laikliğe aykırı diyerek karşı çıkanlar olsa da “Eğitim çocuğu geleceğe hazırlar” diyerek din eğitime devam edilmiştir. Yazar altıncı maddeyi “Radyoda Dini Eğitim” başlığıyla ele almıştır. 1950 yılından itibaren dini eğitim yalnızca örgün eğitimde değil yaygın eğitimde de görülmeye başlamıştır. İlk olarak radyoda Kur’an-ı Kerim dinletisiyle başlayan bu eğitim, halkın isteğiyle dinletin beraberinde dini konuşmaların da eklenmesiyle devam etmiştir. Bu bölümde Şanver birçok tablo kullanarak ve dönemin önde gelen siyasetçilerin görüşlerine çokça yer vererek metni zenginleştirmiştir. Fakat konu üzerinde yapılan açıklamalar yetersiz kalmıştır. Verilen tabloların yorumlarla zenginleştirilmesi okuyucunun metne olan ilgisini arttırmaya katkı sağlayacaktır. Şanver, kitabının sonuç bölümünde, din eğitime yönelik olumsuz tutumların üç temel sebebe dayandığını belirtmektedir. İlk olarak, Osmanlı’nın son döneminde ortaya çıkan ikili eğitim sistemi, farklı zihniyetlere sahip iki farklı insan tipinin oluşmasına neden olmuştur. İkinci olarak, medreselerle ilgili toplumda oluşan olumsuz kanaatler, bu kurumların dini eğitim üzerindeki itibarını zedelemiştir. Son olarak, laiklik ilkesinin devlet sisteminde belirsiz bir kavram olarak yer alması, bu belirsizliği fırsata çeviren yetkililer tarafından bir baskı aracı olarak kullanılmış ve bu durum, kişisel ideolojilere dayalı uygulamaları beraberinde getirmiştir. Bunun çözüm yolu olarak da yazar laiklik kavramını şahsi yorumlara kapalı olacak şekilde tanımlayarak açıklığa kavuşturması ve laikliğin bir din değil, inançlar ve dinler karşısında bir “devlet tavrı” olduğunun belirtilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Eserin bibliyografya kısmında araştırma içerisinde kullanılan Resmi Gazete mecmualarına ve Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler dergisinin bölümlerine yer verilmiştir.

İncelediğimiz bu eser detaylı tarihsel inceleme, politik arka plan analizi ve zengin kaynak ve referanslar açısından oldukça güçlüdür. Özellikle araştırma ele aldığı konu açısından düşünüldüğünde; politik alt yapıyı doğru bir şekilde analiz etmek ve bu analizi din eğitimi gelişimiyle ilişkilendirmek, eserde doğru noktaları ele almak açısından çok mühimdir. Yazarımız bu konuda oldukça başarılı bir yöntem kullanmıştır. Ayrıca tarihsel inceleme yaparken karışık bir anlatım kullanmamış ve tarihsel çizelgeyi takip etmiştir. Bu da okuyucunun olayları takip etmesi açısından kolaylık sağlamaktadır. Bunların yanı sıra araştırma; arşiv belgeleri, araştırma yazıları, dönemin gazeteleri ve kitaplar gibi birçok farklı türde kaynak ve referans içermektedir. Bu durum eserde ortaya konulan iddiaların çeşitli kaynaklarla desteklenip güçlü bir şekilde ele alınmasına olanak sağlamaktadır. Ayrıca yazar araştırmayı yaparken kendi görüşünü çokça belli etmiş olmasına rağmen, araştırmada karşıt görüşlere de yer vermiştir. Bu durum da eserin güvenilirliğini arttırmaktadır. Fakat bunu yaparken daha objektif bir bakış açısı ve üslubun kullanılması eseri daha yansız olarak ele almamızı sağlayacaktır. Bütün bu güçlü yönler, eseri hem tarihsel hem de akademik anlamda önemli bir kaynak haline getirmektedir. Bunların yanı sıra eserde yer yer dil ve üslup açısından ağır ve anlaşılması zor cümlelere yer verilmiştir. Bu durum, özellikle akademi alanında aktif olmayan insanlar için okumayı ve anlamayı güçleştirecektir. Ağır ve anlaşılması güç cümlelerin sebebi genellikle eserde kullanılan kaynaklar olmakla birlikte yazarın açıklamalarında da benzer ifadelerle yer verilmiştir. “*Aynı zamanda bu müessesese, millet iradesinin tecelligâhı olması gereken bir müessesedir.*” (s. 12). Kavramların daha sade ve açıklayıcı bir dille anlatılması kitabın okuyucu kitlesini arttırmada etkin rol oynayabilir.

Sonuç olarak değerlendirmesini yaptığımız *Demokrasiye Geçiş Döneminde Türkiye’de Din Eğitimi (1946-1957)* eseri, Türkiye'nin sosyal ve siyasal değişimlerinin din eğitimi üzerindeki etkilerini anlamak için değerli bir kaynaktır. Yazarın zengin bir kaynak kullanımıyla dönemin politik atmosferini yansıtması, eseri akademik çalışmalar için önemli bir başvuru kaynağı haline getirmektedir. Bununla birlikte, eserin daha geniş bir okuyucu kitlesine ulaşabilmesi için alternatif bakış açılarına daha fazla yer verilmesi ve dilinin sadeleştirilmesi önerilebilir. Bu tür iyileştirmeler, çalışmanın akademik değerine ek olarak, farklı disiplinlerden gelen okuyucular için erişilebilirliğini artıracaktır. Tüm bu değerlendirmelere rağmen, eser, Türkiye’de din eğitiminin tarihsel yapısını inceleyen çalışmalara önemli bir katkı sunmaktadır ve gelecekte yapılacak araştırmalar için sağlam bir temel teşkil etmektedir.