TÜRKİYE'DE DİN EĞİTİMİ

GENEL GÖRÜNÜM VE EĞİLİMLER (2012-2022)

İLKE
ilim kültür eğitim vakfı

epam
EĞİTİM POLİTİKALARI ARAŞTIRMA MERKEZİ

TÜRKİYE'DE DİN EĞİTİMİ

GENEL GÖRÜNÜM VE EĞİLİMLER (2012-2022)

epam
EĞİTİM POLİTİKALARI ARAŞTIRMA MERKEZİ

İLKE Yayınları: 211

Araştırma Raporları: 12

Türkiye'de Din Eğitimi: Genel Görünüm ve Eğilimler (2012-2022)

Proje Yürütücüsü: Prof. Dr. Lütfi Sunar

Yazarlar: Prof. Dr. Nurullah Altaş, Doç. Dr. Umut Kaya

Editör: Mehtap Nur Öksüz

Araştırmacılar: Nuran Çınar, Büşra Serinsu, Fatmanur Kalkavan

Katkıda Bulunanlar: Meryem Beyza Aydın, Kevser Rabia Mumcuoğlu Bayram, Ayşenur Ergin

Tasarım: Seyfullah Bayram

© İLKE İlim Kültür Eğitim Vakfı, İstanbul 2023

E-ISBN: 978-625-8350-66-1

DOI: http://dx.doi.org/10.26414/ar12

İLKE Vakfı, toplumsal meselelerle ilgili bilgi, politika ve strateji üreten, karar alıcılara yol gösterecek araştırmalar yapan ve gelecek için gerekli birikimin oluşmasına katkı sağlayan bir sivil toplum kuruluşudur.

EPAM, Türkiye'de eğitim alanının güçlenmesini sağlamak, eğitimde eşitliğin ve adaletin sağlanmasına katkı sunacak bir birikim oluşturmak amacıyla; ihtiyaç odaklı, kanıta dayalı ve kapsayıcı çalışmalar yapar.

Adres: Aziz Mahmut Hüdayi Mah. Türbe Kapısı Sk. No: 13 Üsküdar/ İstanbul Telefon: +90 216 532 63 70 E-posta: epam@ilke.org.tr Web: ilke.org.tr/epam

© Tüm hakları saklıdır. İLKE İlim Kültür Eğitim Vakfının yazılı izni olmadan bu eserin hiçbir kısmı elektronik ya da mekanik yollarla çoğaltılamaz.
Yazıda belirtilen görüşler yazara aittir ve İLKE İlim Kültür Eğitim Vakfını bağlayıcılığı yoktur.

İçindekiler

Takdim	8
Yönetici Özeti	10
Giriş	12
Türkiye'de Din Eğitiminin Dönüşümü (1997-2012)	15

MEVCUT DURUM 16

Örgün Eğitim Kademelerinde Din Eğitimi	18
Diyanet İşleri Başkanlığı ve Yaygın Din Eğitimi	123

ALANDA YAŞANAN VE BEKLENEN GELİŞMELER 152

Türkiye'deki Din Eğitiminin Mevcut Yasal Çerçevesi	154
Yasal Çerçeve ve Din Eğitiminin Durumu	158
Toplumun Dinle İlişkisi ve Din Eğitiminin Bu İlişki Üzerindeki Etkisi	164

GELECEK VİZYONU 170

SONUÇ VE DEĞERLENDİRME 180

Öneriler	185
Kaynakça	192

Tablo ve Şekiller

Tablolar

Tablo 1. 2010 ve 2018 İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ünitelerinin Karşılaştırılması (2010: Siyah; 2018: Kırmızı) 28
Tablo 2. Son Dört Yılda Seçmeli Din, Ahlak ve Değerler Derslerini Seçen Öğrenci Sayılarının Yıllara ve Sınıflara Göre Dağılımı 37
Tablo 3. Türkiye'de Okul Öncesi Eğitimin Son On Yılı 45
Tablo 4. 4-6 Yaş Kur'an Kurslarına Ait İstatistikler 48
Tablo 5. 2022 Kur'an Kursları Okul Öncesi Öğretim Programı Öğrenme Alanları Konu Dağılımları 50
Tablo 6. İmam Hatip Programlarında Yer Alan Beceriler 67
Tablo 7. İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin Yükseköğretime Hazırlanma Kabiliyeti (YKS Puan Ortalamaları Üzerinden Bir Karşılaştırma) 70
Tablo 8. Okul Türüne Göre TYT İstatistikleri 71
Tablo 9. Okul Türüne Göre AYT Sözel Puan İstatistikleri 71
Tablo 10. Okul Türüne Göre AYT Sayısal Puan İstatistikleri 72
Tablo 11. Okul Türüne Göre AYT Eşit Ağırlık Puan İstatistikleri 72
Tablo 12. Okul Türüne Göre Dil Puanı İstatistikleri 73
Tablo 13. Yüksek Dini Öğretim Kurumları ve Kontenjanları 80
Tablo 14. Dini Yükseköğretim Kurumlarındaki Öğretim Elemanlarının Eğitim ve Öğretim Alanları Sınıflamasına Göre Sayıları 91
Tablo 15. YÖK Yürütme Kurulu Üyesi İbrahim Hatiboğlu'nun Gönderdiği Program 102
Tablo 16. İlmi ve Fikri Araştırmalar Merkezi (İFAM) Tarafından Verilen "Kadim Usul Medrese Müfredatı" 120
Tablo 17. Kur'an Kursu Öğretim Programları 125
Tablo 18. Yıllara Göre Hafızlık Eğitim Programları ve Eğitim Süreleri 128
Tablo 19. Kur'an'ı Anlama ve Temel Öğretim Programı Alternatif-I Dersler ve Krediler 128
Tablo 20. İslami İlimler Temel Öğretim Programı I-II-III (Alternatif-I) Dersler ve Krediler 129
Tablo 21. Hizmet İçi Eğitimler ve Süreleri 142
Tablo 22. Diyanet İşleri Başkanlığını Konu Edinen 2001-2022 Yılları Arası Yayınlanan Araştırmalar ve Bulguları 146
Tablo 23. 21. Yüzyıl Öğrenmesi 176

Şekiller

Şekil 1. Ortaokul ve Lisede Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersini Zorunlu Olarak Alan Öğrenci Sayılarının Yıllara Göre Dağılımı (2012-2022) 19
Şekil 2. Ortaokulların 11 Yıllık Seçmeli Ders Oranlarının Yıllara Göre Dağılımı (2012-2023) 36
Şekil 3. Ortaöğretim Seçmeli Ders Oranlarının Yıllara Göre Dağılımı (%, 2012-2023) 36
Şekil 4. 4-6 Yaş Kur'an Kursu Öğreticilerinin Mezuniyet Durumunun Yıllara Göre Dağılımı (2013-2017) 48
Şekil 5. Ortaokul, Derslik ve Öğrenci Sayılarının Yıllara Göre Dağılımı (2012-2022) 55
Şekil 6. İmam Hatip Ortaokulu, Derslik ve Öğrenci Sayılarının Yıllara Göre Dağılımı (2012-2022) 55
Şekil 7. Toplam Ortaöğretim ve İmam Hatip Liselerinin Son On Yıl Okul Sayıları ve Oranları (2012-2021) 61
Şekil 8. Toplam Ortaöğretim ve İmam Hatip Liselerinin Son On Yıl Derslik Sayıları ve Oranları (2012-2022) 61
Şekil 9. Toplam Ortaöğretim ve İmam Hatip Liselerinin Son On Yıl Öğrenci Sayıları ve Oranları (2012-2022) 61
Şekil 10. İmam Hatip Lisesi Programları 64
Şekil 11. Mezun Olunduktan Sonra Din Hizmetinde Görev Alma İsteğinin Oransal Dağılımı (%) 68
Şekil 12. Dini Yükseköğretim Ön Lisans Düzeyindeki Öğrenci Sayıları (2021-2022) 77
Şekil 13. Dini Yükseköğretim Ön Lisans Düzeyindeki Mezun Sayıları (2021-2022) 78
Şekil 14. Ülkelere Göre UİP Güncel Öğrenci ve Mezun Sayıları 87
Şekil 15. Yüksek Dini Öğretim Kurumları Dikey Geçişte DGS ve İLİTAM Kontenjanlarının Yıllara Göre Dağılımı (2012-2022) 87
Şekil 16. Dini Yükseköğretim Lisans Düzeyindeki Öğrenci Sayılarının Yıllara Göre Dağılımı (2012-2022) 88
Şekil 17. Dini Yükseköğretim Lisans Düzeyindeki Mezun Sayılarının Yıllara Göre Dağılımı (2012-2021) 89
Şekil 18. Dini Yükseköğretimde Lisansüstü Düzey Öğrenci Sayılarının Yıllara Göre Dağılımları (2012-2022) 92
Şekil 19. Dini Yükseköğretimde Lisansüstü Düzey Mezun Sayılarının Yıllara Göre Dağılımları (2012-2022) 92
Şekil 20. Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi Ortalama Puanlarının Yıllara Göre Dağılımı (2013-2022) 111
Şekil 21. Cumhuriyetin ilk yıllarında medrese ilim geleneğinin merkezlerinden Üçbaş Medresesi ve Dönemin Önemli Âlimlerinden Ahıskalı Ali Haydar Efendi (ö.1960) 119
Şekil 22. Kur'an Kursu Öğrenci Sayılarının Yıllara Göre Dağılımı (2012-2022) 126
Şekil 23. Kur'an Kursu Öğretici Sayılarının Yıllara Göre Dağılımı (2012-2022) 126
Şekil 24. Kur'an Kursu Hafız Mezun Sayılarının Yıllara Göre Dağılımı (2012-2022) 127
Şekil 25. Kur'an Kurslarının Mülkiyet Durumları 130
Şekil 26. Diyanet İşleri Başkanlığı Vaiz Sayılarının Yıllara Göre Dağılımı (2012-2022) 133
Şekil 27. Diyanet İşleri Başkanlığı Aile ve Dini Rehberlik Büro/Merkez Sayılarının Yıllara Göre Dağılımı (2017-2021) 136
Şekil 28. Dini Yüksek İhtisas Merkezlerindeki Kursiyer Kapasitesi ve Derslik Sayısının Dağılımı 140
Şekil 29. İhtisas Eğitim Merkezindeki Öğrenci ve Mezun Sayısının Yıllara Göre Dağılımı (2012-2022) 141

epam

EĞİTİM POLİTİKALARI ARAŞTIRMA MERKEZİ

Eğitim Politikaları Araştırma Merkezi (EPAM), toplumsal sorumluluk bilinciyle Türkiye'de yaşanan dönüşüm serüvenini eğitim alanında izlemek, anlamak, yorumlamak, açıklamak ve geleceğin Türkiye'si için politikalar geliştirmek temel misyonunu üstlenmiştir. EPAM, Türkiye'nin eğitim alanındaki tecrübe, birikim ve imkanlarını, yapay tartışma ve gündemlere feda etmeden, bugünün ve geleceğin sorunlarına çözümler üretebilmek için bir araya getirmeye, yorumlamaya ve bir enerji oluşturmaya odaklanır. Hedefi, Türkiye'de eğitim alanının güçlenmesini sağlayacak çalışmalar yaparak bütün dünyada eğitimde fırsat eşitliğinin ve adaletin sağlanmasına katkı sunacak bir birikim oluşturmak ve bunu bütün toplumla paylaşmaktır. EPAM, ihtiyaç odaklı, kanıta dayalı ve kapsayıcı çalışmalar yapar; eğitim alanında gündemine aldığı meseleleri kuramsal ve tarihsel açıdan analiz eder, veri oluşturur, uygulanan politikaları inceler, politika üretir, farklı görüşlerle tartışmalara perspektif kazandırır. Bu çalışmaların esas alanı yayınlardır. Yayınlar aracılığıyla, sivil toplum ve politika yapıcılar arası ilişkilerde artan etkileşim ve gelecek çalışmalar için paylaşılan karşılıklı motivasyon oldukça kıymetlidir. Bu kapsamda EPAM, alan izleme raporları, analiz raporları, saha araştırmaları, politika analizleri, politika notları, çalışma notları ve görüş yazılarıyla eğitim meselelerine katılımcı ve çok yönlü bir bakış getirmektedir. Bu yolla Türkiye'nin birikiminin görünür olmasına katkı sağlar, eğitimin niteliğini artıracak mütevazı müdahalelerde bulunur, gelişmelerin kaydını tutarak tarihe not düşer.

İhtiyaç Odaklı, Kanıta Dayalı, Kapsayıcı

Türkiye'de Din Eğitimi Projesi

Türkiye'de Din Eğitimi Projesi, 2012 yılında İLKE Vakfı tarafından Türkiye'nin din eğitimi alanındaki geçmişini anlamak, mevcut durumunu ortaya koymak ve analiz etmek hayata geçirildi. Türkiye'de din eğitimi süreçlerini iyileştirmek ve çağın gereksinimlerine uygun hale getirmek için önemli bir adım teşkil eden bu proje kapsamında bir dizi etkinlik gerçekleştirildi ve araştırma raporları yayımlandı.

Proje kapsamında Prof. Dr. Mehmet Bahçekapılı tarafından hazırlanan ilk yayın, Türkiye'nin Din Eğitiminin Dönüşümü (1997-2012) başlığı ile yayımlandı. Üç bölümden oluşan raporda 28 Şubat 1997 sonrası Türkiye'de din eğitimi alanındaki hem yasal/hukuki, hem de muhtelif alt alanları ile kurumsal sivil din eğitimi alanındaki dönüşümler ve yeni eğilimler ortaya koyuldu. Rapor, 28 Şubat 1997 post modern darbe sürecinin aktörleri, 28 Şubat Millî Güvenlik Kurulu Toplantısı ve ardından alınan kararlar ve kesintisiz eğitim uygulamasını da inceliyor. Ayrıca, Kur'an kursları, imam hatip okulları ve ilahiyat fakültelerindeki nitel ve nicel değişimler, 4+4+4 eğitim sistemine geçilmesi ile öğretim programlarına yeni dahil olan din dersleri, ülkemizdeki din eğitiminin yeniden yapılandırılması ve din eğitiminde devlet ve STK'ların konumu gibi birçok önemli konuya dair isabetli analizler yapıldı.

Elinizdeki rapor, Türkiye'de Din Eğitimi Projesi kapsamında Prof. Dr. Nurullah Altaş ve Doç. Dr. Umut Kaya tarafından Türkiye'de Din Eğitimi: Genel Görünüm ve Eğilimler (2012-2022) başlığıyla hazırlandı. Rapor, din eğitimi alanındaki önemli gelişmeleri anlama ve şimdi ve gelecekteki politika önerilerine katkıda bulunmayı hedefliyor. Beş bölümden oluşan raporun ilk kısmında öncelikle bir genel görünüm tablosu çıkarıldı; öğretim kademelerinde din eğitimi, Diyanet İşleri Başkanlığı ve yaygın din eğitimi gibi konular irdelendi. Türkiye'de din eğitiminin mevcut durumu sunulduktan sonra ikinci kısımda alanda yaşanan ve beklenen gelişmeler ele alındı. Bu gelişmeler, Türkiye'deki din eğitiminin mevcut yasal çerçevesi, yasal çerçeve ve din eğitiminin durumu ve toplumun dinle ilişkisi ve din eğitiminin bu ilişki odaklı sunuldu. Raporun gelecek vizyonu başlığındaki üçüncü bölümde ise din eğitiminin geçmişten günümüze nasıl bir portre çizdiği, dinin konumundaki değişim, yeni teolojilere duyulan ihtiyaç ve din eğitiminin pozisyonu veriler çerçevesinde analiz edildi.

Türkiye'de Din Eğitiminin Dönüşümü (1997-2012)

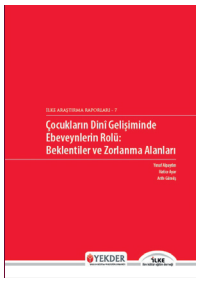
Mehmet Bahçekapılı

Yetişkinlerin Din Eğitimine Bakışları ve Din Eğitimi İhtiyaçları

Arife Gümüş

Yeni Eğitim Sisteminde Seçmeli Din Dersleri

Mehmet Bahçekapılı



Çocukların Dini Gelişiminde Ebeveynlerin Rolü: Beklentiler ve Zorlama Alanları

Yusuf Alpaydın, Hatice Ayar, Arife Gümüş

Takdim

Lütfi Sunar

İLKE Vakfı Yönetim Kurulu Başkanı

İLKE İlim Kültür Eğitim Vakfı olarak Türkiye'nin ihtiyaç duyduğu alanlarda bilgi, politika ve strateji üretiyor, karar alıcılara yol gösterecek araştırmalar yapıyoruz. Araştırma merkezlerimizle sivil toplum, eğitim, hukuk, ekonomi gibi alanlarda ülkemizin sosyal dokusuna katkı sağlayacak nitelik ve nicelikte çalışmalar yapmayı gaye ediniyoruz. Eğitim Politikaları Araştırma Merkezinde (EPAM), Türkiye'nin eğitim alanında geçirdiği dönüşüm serüvenini izlemek, açıklamak ve yeni bir anlayış geliştirilmesine katkı sağlamak hedefiyle bugüne dek ürettiğimiz proje, etkinlik ve yayınlara yenilerini eklemeye devam ediyoruz.

Türkiye'de din eğitiminin genel görünümünü ve eğilimlerini incelediğimiz bu raporda toplumumuzun geleceğine ışık tutacak bir araştırmaya daha imza atıyoruz. Sadece akademik bir ilgi konusu olmanın ötesinde, toplumumuzun geleceğini şekillendiren din eğitimi konusuna odaklanmanın önemine inanıyoruz. İLKE'nin ilk araştırma raporu olan; Mehmet Bahçekapılı'nın hazırladığı Türkiye'de Din Eğitiminin Dönüşümü (1997-2012), 28 Şubat 1997 sonrası Türkiye'de din eğitimi alanındaki değişimleri ve yeni eğilimleri tespit etmekle kalmayıp devletin, din eğitiminde sivil iradeye daha fazla alan açmasına ve sivil din eğitimini teşvik etmesine yönelik teklifleriyle de İLKE'nin dünden bugüne taşıdığı misyonu ortaya koymaktadır.

Türkiye'de Din Eğitimi: Genel Görünüm ve Eğilimler (2012-2022) raporu, 1997-2012 yıllarını ele alan raporun devamı niteliğinde. Bu rapor, 2012-2022 yıllarını çeşitli göstergeler ve verilerle analiz etmekte; din eğitimi alanındaki genel süreçleri anlama konusunda bir rehber sunmayı amaçlamaktadır. 10 yıllık bu sürecin dinamiklerini ve değişimini incelediğimiz çalışma, özellikle din eğitimi sahasında faaliyet gösteren kurumlar ve kişiler için değerli bir bilgi kaynağı olacaktır.

İLKE Vakfı, Türkiye'de Din Eğitimi Projesi kapsamında hazırladığı bu iki raporla Türkiye'de din eğitiminin 25 yıllık serüvenini tüm ayrıntılarıyla ele almaktadır. Karar alıcılar ve uygulayıcılar için önemli tespit ve teklifler sunduğumuz çalışmalarımızın Türkiye'nin din eğitimi alanında daha güçlü bir geleceğe doğru ilerlemesine ve doğru politikaların temellerinin atılmasına katkı sağlamasını hedefliyoruz.

Raporun yazarları Prof. Dr. Nurullah Altaş, Doç. Dr. Umut Kaya ve araştırma ekibi başta olmak üzere çalışmanın hazırlanmasında katkıda bulunan herkese teşekkür ederiz. Türkiye'nin eğitim alanındaki geleceği için umutlu ve kararlı bir şekilde çalışmaya devam edeceğiz.

Yönetici Özeti

Örgün din eğitimi başlığı altında karşımıza çıkan okullarda zorunlu din ve ahlak eğitimi, seçmeli din ve değerler dersleri, imam hatip ortaokulları ve liseleri ile dini yükseköğretim alanındaki gelişmeler, Cumhuriyet dönemi din eğitimi faaliyetlerinin birinci boyutunu oluşturmaktadır. İkinci boyutta ise yaygın ve yetişkin din eğitimi başlığı altında Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından "toplumu din konusunda aydınlatmak" temel hedefi altında organize edilen camilerdeki irşat faaliyetleri (vaaz ve hutbeler), Kur'an kursları, hizmet içi eğitim kapsamındaki kısa ve uzun süreli kurslar ile dini danışmanlık ve rehberlik hizmetleri yer almaktadır. Bu iki alan kabaca örgün ve yaygın din eğitimi alanları olarak ayrışmış görünse de hizmet öncesi süreçten uygulamaya, hizmet içi eğitimlere ve değerlendirmeye uzanan boyutlarda iki alan arasında sıkı bir etkileşim söz konusudur.

Cumhuriyet, Osmanlı'dan devraldığı din eğitimi mirasını ilk yıllarından itibaren Tevhid-i Tedrisat Kanunu başta olmak üzere Anayasa ve buna bağlı yasal düzenlemelerle garanti altına almıştır. Okullardaki din ve ahlak dersleri, imam hatip okulları ve ilahiyat fakülteleri ile kademeli bir şekilde modernleştirilirken, Diyanet İşleri Başkanlığı üzerinden de halkın geneline yönelik din eğitimi etkinlikleri çeşitlendirilmiş, tüm bu etkinliklerin finansı ise genel bütçe üzerinden ayrılan kaynaklarla sağlanmıştır. 1930 ve 1950 yılları arasındaki yaklaşık 20 yıllık dönem tırnak içine alınacak olursa, ülkemizde din eğitiminin nicelik ve nitelik olarak bir ivme içinde gelişiminden söz etmek mümkündür.

Günümüzde okul öncesi eğitim sürecine eklemlenen değerler eğitimi paketlerinin yanı sıra Diyanet İşleri Başkanlığı üzerinden organize edilen 4-6 yaş Kur'an kursları üzerinden okul öncesi döneme yönelik din eğitimi programları bulunmaktadır. Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından koordine edilen ve yönetilen 4-6 yaş grubu Kur'an kurslarında öğrenci sayısı 2021 itibarıyla 100 bini geçmiştir. Bu oran tüm okul öncesi eğitim alan öğrencilerin yaklaşık %8,5'lik kesimini oluşturmaktadır. 4-6 yaş Kur'an kurslarının veli beklenti ve talepleri çerçevesinde ortaya çıktığı, devlet yönetiminde okul öncesi din eğitimi talebinin karşılandığı anlaşılmaktadır. Bununla birlikte öğreticilerinin önemli bir kısmının lise ve ön lisans eğitimine sahip olması nedeniyle öğretmenlik formasyonuna sahip bir öğretici kadrosuna olan ihtiyaç öne çıkmaktadır. Öte yandan program ve materyal açısından yeni başlanan bir süreç olması nedeniyle bilimsel araştırmalara dayalı bulgular üzerinden sürekli bir gelişimin gerekliliğinin altı çizilmektedir.

İlkokul 4. sınıftan lise son sınıfa kadar tüm sınıflarda haftada iki saatlik süreye sahip din kültürü ve ahlak bilgisi dersleri ile örgün eğitim sürecinden geçen tüm öğrencilere yönelik bir din eğitimi söz konusudur. 2022 verilerine göre 4. sınıftan 12. sınıfa kadar aynı anda yaklaşık 13 milyon öğrenci haftada iki saatlik din kültürü ve ahlak dersi almaktadır. Bu sistemde ilkokul 1, 2 ve 3. sınıflarda zorunlu

din eğitimi dersi bulunmamakla birlikte değerler eğitimi etkinlikleri kapsamında bu sınıflardaki öğrencilere de ahlak eğitimi verilmektedir. Din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinin zorunluluğu hukuki süreçlere konu olmuş, Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi ve Anayasa Mahkemesi muafiyet taleplerinin yürürlüğe konması yönünde kararlar vermiştir. Mahkeme süreçlerinde öğretim programları, ders kitapları ve öğretmen yetiştirme süreçleri zorunlu bir din dersinin gerektirdiği mezhepler üstü yaklaşıma göre gözden geçirilmemiş, dersin zorunluluğunu tehlikeye atan muafiyet kararları gündeme girmiştir.

Zorunlu din eğitimi programlarına ilave olarak ortaokul ve liselerde seçmeli din ve değerler eğitimi ders paketleri içinde Temel Dini Bilgiler, Hz. Muhammed'in Hayatı ve Kur'an-ı Kerim dersleri yer almaktadır. Bu derslerle ortaöğretim sürecindeki öğrencilerin, velilerinin ve kendilerinin talebi doğrultusunda daha ayrıntılı bir din eğitimi alması amaçlanmaktadır. Zorunlu din eğitiminin dayandığı temel yaklaşım "mezhepler üstü" olarak nitelendirilirken seçmeli derslerde temel yaklaşım ise "mezhebi" niteliktedir.

Bu derslerin seçilme oranlarının başladığı yıllardan 2022'ye kadar sistematik bir şekilde düştüğü, aynı şekilde sınıf yükseldikçe ders seçimlerinde ciddi bir düşüş olduğu gözlemlenmektedir. Söz konusu dersler, en yüksek olarak 2013-2014 öğretim yılında %37 oranıyla 5. sınıflarda; liselerde ise yine aynı öğretim yılında %38 oranıyla 9. sınıflarda seçilmiştir. En düşük seçilme oranları ise ortaokullarda 2022-2023 öğretim yılında 8. sınıflarda %4, liselerde ise yine aynı öğretim yılında 12. sınıflarda %1,3 olarak hesaplanmıştır. Bu derslerin zorunlu derslerin tamamlayıcısı seçmeli ders olarak değerlendirilmesi yerine Anayasa'nın 24. maddesindeki isteğe bağlı din dersleri bağlamında yeniden geliştirilmesi değerlendirilmektedir.

Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile toplumun ihtiyaç duyduğu din görevlilerinin yetiştirilmesi amacıyla kuruluşunu ve korunmasını teminat altına aldığı imam hatip okulları, din eğitiminin önemli bir bileşenini oluşturmuş ve yıllar içinde hem mesleğe hem de yükseköğretime hazırlayan okullar olarak toplum tarafından benimsenmiştir. İmam hatip okulları, ilahiyat fakültelerinin sayılarının artmasıyla birlikte günümüzde yükseköğretime hazırlayan okullara evrilmiş, proje okulları olarak da çok farklı programlar geliştirilerek çeşitlendirilmiştir. Günümüzde imam hatip okulları, fen ve sosyal bilimlerden sanat ve spor ağırlıklı programa uzanan geniş bir yelpazede eğitim veren din eğitimi kurumları olarak bilinmektedir. İmam hatip liselerinde 2022 yılı itibarıyla diğer Anadolu liselerinde de uygulanmakta olan 8 ayrı program uygulanmakta, bu kurumlara başvuran öğrenciler merkezi sınavdan aldıkları yerleştirme puanına göre bu programlardan dilediklerine girebilmektedir. 2022 yılı itibarıyla ülkemizdeki imam hatip lisesi sayısı 1694'e, tüm ortaöğretim kurumları içindeki oranı da %13,23'e ulaşmıştır. Buna ilaveten önceleri imam hatip liselerinin ilk basamağı olarak karşımıza çıkan imam hatip lisesi birinci kısım ortaokulları, imam hatip ortaokulları olarak lise kısımları bulunmayan okullar açılması suretiyle yaygınlaştırılarak ortaokul sistemi içinde örneği olmayan bir tür oluşturulmuştur. İmam hatip ortaokullarının sayısı 2022 yılı itibarıyla 3451'e ulaşarak tüm ortaokullar içindeki oranı %18,22'ye ulaşmıştır.

Dini yükseköğretim geleneğinin temel kavramı "İlahiyat Fakültesi"dir. 1982 yılındaki düzenlemelerden sonra Millî Eğitim Bakanlığına bağlı olarak öğretim yapan "Yüksek İslam Enstitüleri", ilahiyat fakültesine dönüştürülerek bulundukları illerdeki üniversitelere bağlanmış ve Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi ile ilahiyat fakültelerinin sayısı 8'e yükselmiştir. 2022 yılı itibarıyla günümüzde kimisinin ismi "İslami İlimler Fakültesi", kimisinin de "İlahiyat Fakültesi" olan 102 adet dini yükseköğretim kurumu bulunmaktadır. Bu kurumların tamamı aynı ortak ilahiyat lisans programını uygulamakta, ayrı birer program olarak öğrenci alımı yapan uluslararası ilahiyat, Arapça ve İngilizce ilahiyatların programları da benzerlik taşımaktadır.

Örgün olarak eğitim yapan bu ilahiyat fakültelerine ilaveten üç üniversite bünyesindeki açık öğretim fakültelerine bağlı olarak ilahiyat ön lisans programları bulunmakta, yine 19 ilahiyat fakültesi bünyesinde de ilahiyat lisans tamamlama programları üzerinden uzaktan eğitim yoluyla ilahiyat lisans eğitimi verilmektedir. Bunların 2021 yılı itibarıyla kontenjanları 6200 olup, tüm ilahiyat lisans programlarında örgün eğitime oranları %31,48 olarak karşımıza çıkmaktadır. Tüm dini yükseköğretimde lisans programlarının kontenjan sayısı aynı yıl itibarıyla 27.000'lere ulaşmaktadır.

2022 yılı itibarıyla 141.000 personelle görev yapan Diyanet İşleri Başkanlığının en önemli hizmet alanlarından biri vaaz ve hutbeler yoluyla din eğitimidir. Bu faaliyetler, sayısı 16.000 civarında olan Kur'an kursları ve sayıları 90.000'e ulaşan camilerde gerçekleştirilmektedir. Camilerde yaygın eğitim kapsamında gerçekleştirilen hutbe ve vaazların dışında cami görevlileri tarafından düzenlenen yaz Kur'an kursları ve cami dersleri de Diyanet İşleri Başkanlığının din eğitimi etkinliklerini çeşitlendirmektedir.

2022 yılı itibarıyla Diyanet İşleri Başkanlığına bağlı farklı programlara sahip tüm Kur'an kurslarında (yaklaşık 13 farklı Kur'an kursu programı) öğretim gören öğrenci sayısı 743.000 civarındadır. Bunlardan hafızlık eğitimi alan öğrenci sayısı ise yaklaşık 10.000 civarındadır. Hafızlık öğrencilerinin bir kısmı ise proje imam hatip ortaokulu ve imam hatip lisesi öğrencisidir.

Diyanet İşleri Başkanlığı manevi danışmanlık hizmetleri ile hem Gençlik ve Spor Bakanlığına bağlı hem de kendi açtığı gençlik merkezleri üzerinden sadece 2022 yılı içinde 6 milyonun üzerinde gence ulaşıldığını rapor etmektedir. Diyanet İşleri Başkanlığının önemli bir ihtiyacı karşılamak amacıyla ilk olarak aile danışmanlık ve rehberlik büroları aracılığıyla başlattığı bu dini danışmanlık hizmetleri, günümüzde hastanelerden okullara ve öğrenci yurtlarına uzanan geniş bir uygulama alanında sayıları yaklaşık 1000'i bulan, kullandıkları ünvanlara paralel bir lisans eğitimine sahip olmayan personel aracılığıyla yürütülmektedir.

Diyanet İşleri Başkanlığının hizmet içi eğitim kurumları, öncelikli olarak mevcut personelinin yeterliklerini yükseltmek amacıyla başlatılmış olsa da zamanla ihtisas eğitim merkezleri üzerinden dini yükseköğretime alternatif niteliğinde ciddi bir genişleme yaşamıştır. 2022'den itibaren "Diyanet Akademi" olarak yapılandırılan bu yapıda 13 farklı ilde bulunan dini ihtisas merkezi ve yaklaşık 2800 öğrencilik kapasite bulunmaktadır. Aynı yıl itibarıyla 19 farklı uzun süreli hizmet içi eğitim programı bulunmaktadır. Bu programların bir kısmı mevcut görevlilerin niteliklerini artırmaya yönelik olmakla birlikte özellikle dini ihtisas programı, Arapça hazırlık dahil olmak üzere 11 döneme yayılan öğretim programıyla ilahiyat fakültelerindeki felsefe ve din bilimleri grubu dersleri dışındaki tüm öğretim alanlarını kapsayan oldukça detaylı bir öğretim alanı ortaya çıkarmaktadır. "Akademi" ismiyle de verdiği eğitimi meşrulaştıran bu eğitim yapısının Diyanet İşleri Başkanlığı personelinin ilahiyat fakültelerinde kazandırılması mümkün olmayan hangi yeni becerilere odaklanması gerektiği tartışmalı bir konu olmaya devam etmektedir.

Giriş

Türkiye'de din eğitiminin, Osmanlı son dönemi modernleşme çabalarının içindeki onay ve karşı çıkışların içinde başlayan bir süreçle birlikte gelişimini sürdürdüğü görülmektedir. Tanzimat'la birlikte başlayan mektep-medrese ayrışması, aslında toplumsal zeminde gerçekleşmekten ziyade entelektüel tartışmalarda karşımıza çıkmaktadır. Yeni mektepler, devletin ihtiyaç duyduğu yeni bürokrasiyi oluştururken aynı zamanda yeni eğitim sisteminin de cazibe merkezini oluşturmuş, medrese savunusu ardındaki muhafazakâr direnç sadece bürokratik bir sınıfın geleneksel otoritesini koruma kaygısıyla sınırlı kalmıştır. Cumhuriyet dönemi gelişmeleri bu ayrışmanın gölgesi altında yaşanmıştır. Yeni devletin kendisine aynı zamanda yeni bir anlayış benimsemesi ve bu anlayış altında dini toplumsal gelişmenin teşvik edici bir unsuru olarak değerlendirmesi, gelenekle gelen dini anlayış ve yapıların uyumu ile ilgili sorunlar ortaya çıkarmıştır (Altaş, 2002a, s. 222).

Cumhuriyet Döneminde Din Dersleri: Cumhuriyet döneminde din eğitimi yeni sistemin içindeki merkezi konumundan kopup derslerden bir ders halini almıştır. Bu yeni modelde din derslerinin geleneksel konu dizinini aktarmak yerine dinin özünü merkeze alacak şekilde yapılandırılması görüşü ortaya çıkmış; bu amaçla program geliştirme çalışmaları yapılarak ders kitaplarının da yeni programlar paralelinde yazılması karar altına alınmıştır (Ayhan, 2013, s. 511-516).

Ancak, aynı kararlar içinde bu alana özgü bir öğretmen yetiştirme modeli oluşturmak yerine öğretmen kaynağının medrese üzerine kurgulanması yeni din dersi çatısını da peşinen sorunlarla baş başa bırakmıştır. Gerek bu alana özgü öğretmen yetiştirme modelinin kurulmaması gerekse yeni sistemde diğer öğretim alanlarından birisi haline gelen din eğitiminin kendi özel öğretim yöntemlerini geliştirememesi din eğitiminin genel eğitim sistemiyle bütünleşmesinin önünde bir engel oluşturmuştur (Tosun, 2005, s. 39).

Tevhid-i Tedrisat Kanunu: Din eğitimi alanında en önemli gelişmelerden birisi imam hatip ve ilahiyat fakültelerinin yasal dayanağını oluşturan 3 Mart 1924 tarihli Tevhid-i Tedrisat Kanunu'dur. Bu noktadan sonra din eğitimi alanında olup bitenlerin konuşulması, ciddi politik gerginlikleri de beraberinde getirmiştir. Zira bu kanundan hemen sonra ilmiye medreselerin kapatılması yeni tesis edilen kurumlara da halkın şüphe gözüyle bakmasına neden olmuştur. Nereden bakılırsa bakılsın, bu süreç din eğitimi adına bir geriye gidişin başlangıcını oluşturmuştur.

1950'li Yıllarda Din Eğitimi: 1948 yılında din derslerinin tekrar ilkokul 4 ve 5. sınıflardan itibaren isteğe bağlı olarak merkezi eğitim sisteminde yer almaya başlaması, imam hatip kursları ve ilahiyat fakültesinin yeniden açılması birlikte değerlendirildiğinde başlangıçta öngörülen ana politikaya tekrar dönüldüğünü göstermektedir (Altaş, 2002a, s. 221-225). Bununla beraber, imam hatip okulları bir yandan sistematik bir şekilde rejimin dinde reform politikalarının ürünü olduğu yönünde dezenformasyona maruz kalmış, öte yandan da velilerin çocuklarının gelecek tasarımlarında uzun bir süre yer almamıştır. Nitekim daha sonra okullara öğrenci temininde kırsal kesim-

de yoğunluklu olarak yapılan çalışmaların sonucunda maya tutmuş ve politik gelişmelere paralel olarak gelişimini sürdürmüştür (Derman & Basal, 2009, s. 147).

1950'li yıllar yüksek din öğretimi açısından da olumlu gelişmelerin yaşandığı yıllardır. Ankara İlahiyat Fakültesinin 1949 yılında açılmasının ardından, 1959 yılında Millî Eğitim Bakanlığına bağlı İstanbul Yüksek İslam Enstitüsü açılmıştır. Yüksek İslam Enstitülerinin sayısı 1980'de 8'e yükselirken 1971 yılında Atatürk Üniversitesine bağlı olarak açılan İslami İlimler Fakültesinin açılması ile dini yükseköğretim kurumlarının sayısı 10'a yükselmiştir.

Zorunlu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi: 1980 darbesi, Türkiye din eğitimi uygulamalarında toplumsal beklentilerin karşılanması açısından bir dizi önemli gelişmenin yaşandığı bir süreci başlatmıştır. Bu süreçte, din ve ahlak derslerinin anayasal düzenleme ile zorunlu hale getirilmesi din eğitimi alanında önemli köşe taşlarından birisidir. Aynı tarihlerde yüksek İslam enstitülerinin ilahiyat fakültesine dönüştürülerek dini yükseköğretim tek çatı altında toplanmıştır. Aynı şekilde Türkiye'de din eğitimi süreçlerinde önemli etkileri bulunan Din Eğitimi Anabilim Dalının kuruluşunda da bu tarihlere denk geldiği ifade edilmelidir (Altaş, 2002b; Doğan, 2020).

Program Geliştirme Çalışmaları: Bu yıllardaki akademik gelişim sadece din eğitimi ve öğretmen yetiştirme süreçleriyle sınırlı kalmamış, öğretim programlarında da etkisini göstermiştir. "Ankara Modeli" olarak adlandırılan din eğitimi alanındaki ilk sistematik program geliştirme çalışması, daha sonraları geçilecek olan öğrenen merkezli, yapılandırmacı öğrenme kuramına dayalı bir öğretim modelini ilk kez din eğitimi alanına aktarıldığı hem ilk çalışma olması hem de kendisinden sonraki programlara da örnek olması bakımından oldukça önemlidir. Bu aynı zamanda Türkiye'deki yüksek din öğretimin örgün din eğitimi programlarına yön vermesi olarak da değerlendirilebilecek bir gelişmedir (Doğan & Altaş, 2004, s. 23-38).

Dini Yükseköğretimde Bölümleşme Çabası: Ülkemizin acı tecrübeleri arasına katılan 28 Şubat sürecinde imam hatipler ve ilahiyat fakülteleri ile ilgili sayısal verilerdeki geriye gidişle beraber, dikkate alınması gereken bir diğer önemli gelişme, ülkemizde ilk kez hayata geçirilen ve din eğitimi verecek öğretmenlerin bu alana özgü bağımsız bir programa sahip bölümler üzerinden yetiştirilmeye başlanmasıdır (Altaş, 2009). 1998 yılından itibaren ilahiyat fakültelerinde öğretmenlik lisans programı olarak eğitim öğretime başlayan bu bölümler, sonrasında önce eğitim fakültelerine, sonra ise yine ilahiyat fakültelerine aktarılmıştır. 2014 yılından itibaren öğrenci alımına kapatılan İDKAB bölümleri son mezunlarını 2017 yılında vererek tarih sahnesindeki yerini almıştır. Bu dönemdeki öğretmen yetiştirme deneyiminin, ülkemiz din eğitiminin geleceğine ilişkin konuşurken dikkate alınması gereken veriler sunduğunu da belirtmek gereklidir (Kızılabdullah, 2016).

Uzaktan İlahiyat Eğitimi (İLİTAM): Türkiye'de din eğitimi, 28 Şubat süreciyle birlikte hiç de hazır olmadığı bir uzaktan din eğitimi deneyimi yaşamıştır. İlahiyat alanında 1998 yılından itibaren 3200 öğrenci ile başlayan 2 yıllık ön lisans programıyla uzaktan din eğitimi uygulamasına ilk adım atılmıştır (Yazıcıoğlu, 2001, s. 1-11). Ardından bu program mezunları için iki yıllık ilahiyat tamamlama (İLİTAM) programı Ankara Üniversitesi bünyesinde ilk kez 2005 yılında 500 öğrenci ile başlamıştır. Bu iki program açıldığı zaman yoğun eleştirilere konu edilmesine rağmen, günümüzde birçok üniversitede açılan onlarca program ve on binlerle ifade edilen öğrenci-mezun kitlesiyle artık ülkemiz din eğitiminin vazgeçilmez bir unsuru olarak toplumsal açıdan da "İlitamcılar" adıyla güçlü bir lobi haline gelmiştir (Altaş, 2016b, s. 7-41).

Yeni Gelişmeler: Din eğitimi alanı, tüm eğitim alanlarında olduğu gibi muhatapları ve bileşenlerindeki doğal değişim ve yapılanmaları dikkate alarak yeni düzenlemeler gerçekleştirmektedir. Bu düzenlemeler için de sahadan gelen araştırma verilerinin önemi yadsınamaz. İmam hatip liselerinin meslek lisesi mi yoksa din eğitimi veren kurumlar arasında mı olduğu tartışması, ülkemizin hafız ihtiyacı, hafızlık kurumlarının ve Kur'an kurslarının nitelikleri, ülkemizin din eğitimi alanındaki din öğretmeni ihtiyacının hangi kaynaklardan temin edilmesi gerektiği, tüm din eğitimi faaliyetlerinin bireyin ve toplumun ihtiyaçlarını karşılayabilme potansiyeli, bu eğitim alanının devlet tarafından yönetilebilirliği ve denetlenebilirliği ile sivil din eğitimi hakkı gibi konular hep araştırma ve tartışma konusu olmuştur. Bu tür araştırmalardan birisi de İLKE'ye ait Türkiye'de 1997-2012 tarihleri arasındaki din eğitimi alanındaki gelişmelere ilişkin *Türkiye'de Din Eğitiminin Dönüşümü (1997-2012)* raporudur.

Bu araştırma, İLKE'nin 2012 raporunu esas alarak, aynı temalar ve yeni çıkan temalar üzerinden 2012 yılından günümüze gelinceye kadarki gelişmeleri, bu gelişmelerin kuramsal arka planları ve ardından yapılan tartışmaları analiz ederek geleceğe yönelik çıkarsamalar yapmaya çalışacaktır. Bu araştırmanın temel amacı, din eğitimine ilişkin gelişmeleri birbirine bağlı çalışmalarla daha açık ve kolay bir şekilde izlenebilir ve değerlendirilebilir hale getirmektir.

Türkiye'de Din Eğitiminin Dönüşümü (1997-2012)

2012'de yayımlanan ve Türkiye'de 1997-2012 aralığında din eğitiminin geçirdiği serüvene ayna tutan raporda din eğitiminin bir disiplin olarak varlığı ve sorunları, bir anlamda ülkenin ihtiyaç duyduğu eğitim felsefesi açısından kritize edilmiştir. Örgün ve yaygın din eğitimi kurumlarındaki dönüşüme ve bu kurumlardaki öğretim programlarının tasarımına değinilen raporda sivil din eğitimi alanı üzerinde de durulmuştur. Bahçekapılı, raporunda, 28 Şubatla başlayan formal ve resmi din eğitimindeki alan daralmasının sonucunda sivil din eğitimi alanında birtakım gelişmelerden söz etmekte; devlet eliyle verilen din eğitiminin alan genişlemesinin farklı hizmet alanlarına taşmayı gerektirdiği ifade etmektedir (Bahçekapılı, 2012, s. 224).

Bu araştırmada Türkiye'de kurumsal ve sivil din eğitimi alanındaki dönüşüm ve eğilimleri tespit etmek amaçlanmıştır. Türkiye'de din eğitimi alanındaki dönüşümü ve bu çerçevede oluşan yönelim ve ihtiyaçları tespit etmek araştırmanın en temel amacını oluşturmaktadır. Araştırmada yöntem olarak literatür çalışması ve yarı yapılandırılmış mülakatlar kullanılmıştır. Bu doğrultuda kamu ve özel kurum yöneticileri, eğitimciler ve akademisyenlerle görüşülmüştür.

Raporda Neler Var?

Din eğitimi alanındaki yapısal ve kurumsal değişikliklerin neler olduğu, bu düzenlemelerin imkan ve kısıtlılıklarının alana tesirleri.

Kamu tarafından verilen din eğitimi hizmetlerinde zamanla ortaya çıkan niceliksel ve niteliksel değişimler.

Sivil din eğitimi alanında katılımcı profilinde zamanla meydana gelen sosyokültürel ve sosyoekonomik değişimler ve bu değişimlerin eğitim politikaları ve uygulamalarındaki değişimlere etkileri.

MEVCUT DURUM

Örgün Eğitim Kademelerinde Din Eğitimi

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri

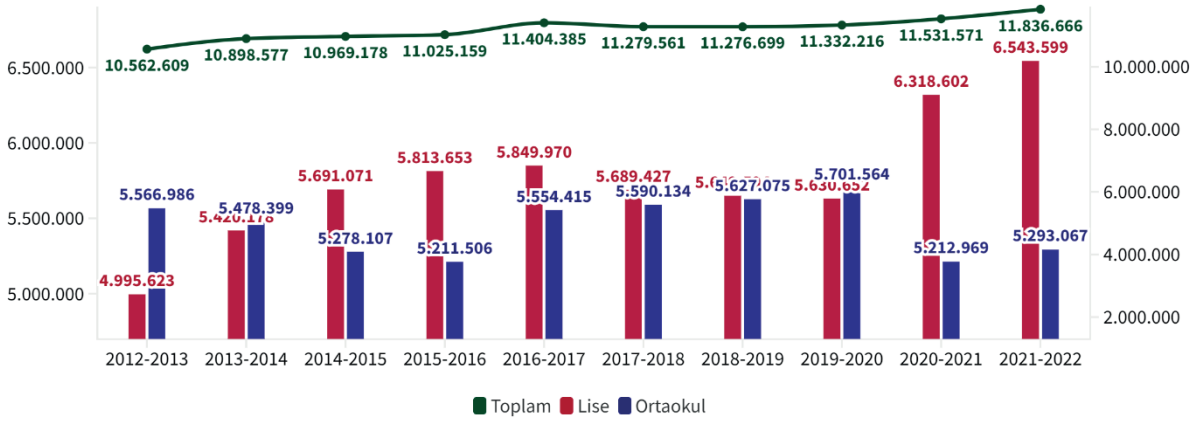
Anayasa'nın 24. maddesinde yapılan düzenleme ile 1981-1982 öğretim yılından beri zorunlu ders olarak okutulan din kültürü ve ahlak bilgisi dersleri uygulamalarına yönelik olarak muafiyet düzenlemeleri dışında günümüze gelinceye kadar önemli bir değişiklik olmamıştır. Din eğitiminin farklı alanlarında yaşanan daralma ve genişlemeler din kültürü ve ahlak bilgisi derslerini etkilememiş, ilerde ayrı bir başlık altında incelenecek olan öğretmen yetiştirme süreçleri hariç, sistematik bir biçimde uygulama aynı şekilde devam etmiştir. Daha sonraki yıllarda programlar geliştirme çalışmaları devam etmiş, bu doğrultuda 2006, 2012 ve 2018 yıllarında farklı programlar uygulanmaya konulmuştur. Bununla birlikte 2000 sonrası bu programların genel amaçları ve program yapısı incelendiğinde birbirinden çok farklı olmadığı görülecektir (Karşılaştırınız: MEB Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, 2001 s. 6-32; 2007, s. 1-30; 2008, s. 1-40). Tüm bu programlarda ortak unsurlar olarak karşımıza çıkan din bilimsel olarak mezhepler üstü ve dinler açılımlı, eğitim bilimsel olarak da yapılandırmacı anlayışlara dayanan bir din eğitimi paradigmasıdır (İmam hatiplerin bir önceki programı 18.8.1998 174 sayılı karar; Eylül 1998 2492 sayılı Tebliğler Dergisi).

2012 yılı sonrası program geliştirme süreçlerine etki eden birtakım olaylar olmuştur. Bunlardan birisi ilköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersleri ile ilgili etkileri günümüze kadar uzanan AİHM'nin 2007 tarihli Hasan ve Eylem Zengin davasındaki kararıdır (Altıparmak, 2013, s. 1-17). Bir diğer gelişme de 2010 yılında yapılan 18. Millî Eğitim Şûrası'dır. Şûra'da değerler eğitiminin okul öncesinden yaygın eğitime her kademede yaygınlaştırılması; değerler eğitimine tüm derslerin içeriğinde ve okul kültüründe yer verilmesi gibi değer eğitimi ön plana çıkartan kararlar alınmıştır (Öz, 2014, s. 148-149).

2012'ye gelinceye kadar din eğitimi ile ilgili bir diğer alan genişlemesi öğretmen atamaları ile ilgilidir. 2003 yılından itibaren hem din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni ve hem de imam hatip lisesi meslek dersleri ve Arapça öğretmeni atamalarındaki kontenjanlar kademeli bir şekilde yükselişe geçmiştir. Atamalardaki kontenjan artırımının hem imam hatip lisesi hem de dini yükseköğretimdeki üzerine etkisi ilgili bölümler altında analiz edilecektir.

Derslerin Hedef Kitlesindeki Gelişim

Din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinin muhatapları ilkokul 4. sınıftan lise son sınıfa kadar bütün öğrencilerdir. Sadece imam hatip lisesinde (bu dersi kapsayan diğer dersler sebebiyle) bu ders okutulmamaktadır. Çıraklık eğitim merkezlerinin mesleki eğitim merkezleri olarak örgün eğitim çatısı altına alınmasıyla çıraklık eğitim merkezi öğrencileri de hedef kitle arasına alınmıştır. Aşağıdaki şekilde ilkokul dördüncü sınıf hariç, ortaokul ve lisede din kültürü ve ahlak bilgisi dersini zorunlu olarak almakta olan öğrenci sayılarının yıllara göre değişimi bulunmaktadır. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin bu dersi aldığı göz önüne alındığında, aşağıdaki sayılara yaklaşık olarak 1 milyon öğrenci daha eklenerek değerlendirilmesi gerekir.



Şekil 1. Ortaokul ve Lisede Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersini Zorunlu Olarak Alan Öğrenci Sayılarının Yıllara Göre Dağılımı (2012-2022)

Kaynak: MEB, Örgün Eğitim İstatistikleri, 2022.

Yukarıdaki bilgilerden hareketle ülkemizde din kültürü ve ahlak bilgisi dersini almakta olan öğrenci sayısı yaklaşık 13 milyon civarındadır. Bu ders aracılığıyla ülkemizde 13 milyon öğrenci her yıl 36 hafta boyunca haftada iki saat din öğretimine muhatap olmaktadır. Bu da her bir öğrenci açısından yılda 72 saatlik sistematik bir eğitim anlamına gelmektedir. Din eğitiminin ülkemizdeki diğer kanallarına ilişkin sayılar analiz edildiğinde, hiçbir din eğitimi kanalının bu düzeyin yanına yaklaşması mümkün görünmemektedir.

Ders Öğretmeni Sayılarındaki Gelişim

Millî Eğitim Bakanlığında dini yükseköğretim mezunlarının istihdam edildiği en önemli alan, din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenliği kadrolarıdır. 2003 yılına kadar alım kontenjanları oldukça daralan din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni sayısı bu yıla kadar düşerken 2003 yılından itibaren atama kontenjanlarındaki artışlarla birlikte sistemdeki öğretmen sayı ve oranları yükselmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığının dijital ortamlarda paylaştığı istatistik çalışmalarının hiçbirinde branşlara göre öğretmen dağılımı ve bu dağılımın yıllara göre nasıl değişkenlik gösterdiğine ilişkin veri bulunmamaktadır. Bununla beraber, 2021-2023 yılları arasında kamuya alınan toplam öğretmen sayısı ile din kültürü ve ahlak bilgisi ve imam hatip meslek dersleri öğretmenliği branşlarına ayrılan sayılar üzerinden bir tahmin yürütmek mümkün görünmektedir. Son üç yılda kamuya alınan toplam öğretmen sayısı 84.909 iken, bu sayının 5627'si DKAB öğretmenliğine, 845'i ise imam hatip meslek dersleri öğretmenliğine ayrılmıştır. Buradan hareketle kamunun almış olduğu öğretmenler içinde din öğretmenlerinin oranının yaklaşık %3,5 düzeyinde olduğunu söylemek mümkündür.

Program Geliştirme Süreçleri

Türk eğitim sistemi, tüm öğretim alanlarını kapsayacak şekilde 2004 yılında başlayan sistematik bir program geliştirme sürecine girmiş ve ilköğretim öğretim programlarından üniversite öğretim programlarına kadar tüm programlarda reform niteliğinde değişiklikler gerçekleştirilmiştir (Bulut, 2007, s. 203-212). Bu reform çalışmalarını gerekli kılan nedenlerin temelinde Türk öğrencilerinin girmiş olduğu TIMSS, PISA ve PIRLS gibi uluslararası nitelikteki sınavlardan almış oldukları düşük

puanlar (Şahin, 2007, s. 284-304), çağın gereksinimlerinin gerisinde kalma kaygısı ve güncel eğitim uygulamalarını okul süreçlerine yansıtma gibi düşüncelerin bulunduğu ifade edilmektedir (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB], 2004).

İlköğretim ve ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi öğretim programları da bu genel program geliştirme yaklaşımı altında geliştirilmiştir. Genel olarak 2000 sonrası tüm din kültürü ve ahlak bilgisi öğretim programlarının 2000 yılındaki programın devamı niteliğinde olduğunu unutmamak gerekir. 2000'li yılların programlarında ortaya konulan "din bilimsel yaklaşım" ile İslam dini ve diğer dinlerin nasıl verileceğine dair programda net bir anlayış çizme noktasında adımlar atılmıştır. Sonraki süreçlerde yapılan düzenlemelerle mezhepler üstü ve çoğulcu bir din anlayışı ile birleştirici, bütünleştirici, ortak noktaları ön plana çıkaran, hiçbir dini ve mezhebi öncelemeyen bir din anlayışı ile öğretim süreçlerinin düzenlenmesini sağlayıcı açık yönlendirmelere sahip bir program anlayışı gelişimini sürdürmüştür.

2000 yılından 2012 yılına kadar gelen çizgide gerçekleştirilen program revizyonları analiz edilirken öğrenci rollerinin belirginleştirildiği, eğitim öğretim süreçlerinde işe koşulacak yöntem, teknik ve materyallerin, dikkat edilecek hususların belirlendiği, öğretmene yardımcı olacak örnekler ve bilgi notlarının yerleştirilmesiyle programların daha işlevsel hale geldiği değerlendirmesi yapılmaktadır (Karaağaç, 2013, s. 58).

Bir sonraki başlıkta Millî Eğitim Bakanlığının 2018 yılında gerçekleştirdiği genel program dönüşümü öncesinde din kültürü ve ahlak bilgisi derslerini etkileyen bilimsel çalışma ve raporları değerlendirerek, örgün din eğitiminin zorunlu ders boyutunda beklentiler ile olgu arasındaki ilişki yorumlanacaktır.

Program Değişimini Etkileyen Akademik Arka Plan (2012-2018)

Öğretim programlarının geliştirilmesini ihtiyaç haline getiren en önemli etken, program değerlendirmeyi merkeze alan akademik çalışmalardır. Çünkü program geliştirme teorilerinde, program geliştirme süreçlerinin "değerlendirme" ile tamamlandığını ve değerlendirme verilerine göre yeniden başa dönülerek amaçlardan itibaren tüm süreçlerin yeniden işletilmesi gerekliliği vurgulanmaktadır.

2010 yılında geliştirilen (MEB Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, 2010) öğretim programları üzerinde yapılan akademik çalışmalara bakıldığı zaman, ağırlıklı olarak yöntem ve teknik çalışmalarının öne çıktığı görülmektedir. Program genel hedeflerinin, ünite ve kazanımlarının öğrenci düzeyi, ilgi ve ihtiyaçları açısından veya veli beklentilerini merkeze alarak yapılan araştırmalarla ise sınırlı sayıda karşılaşılmaktadır. 2012'den 2018 yılına gelinceye kadar program değerlendirmeleri konu alan akademik çalışmalar ve bulguları, programların amaçları, kazanımları, temel aldığı yaklaşımlar ve içerik temaları altında incelenebilir.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programlarının Hedefleri ve Temel Yaklaşımı: Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretimi programlarını 2012-2018 yılları arasında analiz eden bilimsel çalışmalarda programların temel yaklaşımı iki temel boyutta değerlendirilmektedir. Bunlardan birincisi programların eğitim bilimsel açıdan dayandığı temel yaklaşım; ikincisi ise teolojik açıdan dayandığı yaklaşımdır. Eğitim bilimi açısından programların öğrenen/muhteva/disiplin merkezlilikten öğrenen merkezli yaklaşımlara, özellikle de yapılandırmacılığa doğru evrildiği değerlendirmeleri yapılmaktadır. Din bilimsel açıdan (teolojik temel) ise programlar çoğulculuk ve Alevilik temaları

açısından 2018 yılına kadar ana yapıda bir değişiklik gerçekleşmediği tespitine yer verilmektedir (Altıntaş, 2021, s. 101-117). Aynı şekilde 2018 programları öncesine ait din kültürü ve ahlak bilgisi öğretiminin topluca değerlendirildiği bir çalışmada da seçmeli din ve değerler ders imkanının olmadığı bir kesitte bu derslerin mezhebi içeriğe de sahip olması normal karşılanmakta ancak baskıcı, indoktrinasyon niteliğinin bulunmadığı ifade edilmektedir (Keskiner, 2018b, s. 65-72).

İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi öğretim programları, akademik araştırmalarda farklı açılardan değerlendirilmiştir.

Programların Eksik Yanları: Bu araştırmalarda programın olumsuz yanları olarak planlama gruplarının oluşturulmadığı, programlarda uzak hedeflerin belirginleştirilmediği ve Millî Eğitim genel hedeflerinin programa yansıtılmadığı (Gümüş, 2013, s. 102-103); programlarda diğer din ve inançlara yeterince yer verilmediği (Okumuşlar, 2013, s. 162-164); ortaöğretim aşamasındaki din kültürü ve ahlak bilgisi programlarında öğretim programlarının ülke içindeki farklılıkları yeterince gözetmediği (Osmanoğlu, 2014, s. 285-290); Aleviliğe yeterince yer verilmediği (Kaya, 2014, s. 202-205) ve Sünni İslam'ı vazettiği (Önal, 2017, s. 163) ve benzer şekilde kazanımların da analiz, sentez, değerlendirme basamaklarında olmadığı (Çetin, 2013, s. 201-202) yönünde tespitlerde bulunulmaktadır. Programlara getirilen bir başka eleştiri ise çoğulculuk ile ilgilidir. Buna göre programlar için İslam akaidinin esaslarını oluşturan temel konulardan arındırılmış son derece "rafine" bir İslam anlayışının yeşertilmek istendiği yönünde bir değerlendirme de yapılmaktadır (Öztürk, 2017, s. 48).

Programların Olumlu Yanları: Programlara bazı eleştiriler getirilmekle beraber, bazı araştırmalarda programların olumlu yanları da ortaya konulmuştur. Buna göre olumlu yönler olarak program konularının kültürlerarası din eğitimi anlayışına yakın durduğu (Öncel, 2013, s. 119); diğer dinlerle ilgili yer alan içeriğin objektif, nesnel ve çoğulcu bir yaklaşımla ele alındığı (Aşlamacı, 2013, s. 267; Bulut, 2014, s. 376; Osmanoğlu, 2014, s. 291-292) ifade edilmektedir. Aynı şekilde, 2000 sonrası programlarda genel olarak mezhepler ve dini oluşumlar yok sayılmayıp birer kültürel zenginlik ve farklı düşünce ekolleri olarak kabul edildiği; dersin doktrin merkezli ya da mezhep merkezli bir din öğretimine dönüşmemesinin hedeflendiği ve farklı inanma biçimleri ile ilgili temel bilgilere yer verildiği belirtilmiştir (Karaağaç, 2013, s. 54).

Ders Kitapları: Araştırmalarda ders kitapları ve öğretmenler de program geliştirme açısından değerlendirilen iki ayrı unsur olarak durmaktadır. Ders kitapları, program geliştirmenin bir bileşeni olmakla birlikte, ayrıntılı ve iyi hazırlanmış bir öğretim programının ürünü olmaları sebebiyle program değerlendirme süreçlerinde dikkate alınmaktadır. Din kültürü ve ahlak bilgisi ders kitaplarını, öğretim programlarıyla ilişkisi üzerinden analiz eden çalışmalarda dersin hedefleri, içeriği, öğrenme öğretme durumları ve ölçme değerlendirme açılarından ders kitaplarının öğretim programı yönlendirmelerini yeterince dikkate almadıkları belirtilmektedir. Bu araştırmalarda ders kitaplarının öğretim programlarının temel eğitsel yaklaşımı olan yapılandırmacılığı yeterince yansıtmadığı yönünde tespitler yer almaktadır (Asri, 2011, s. 300; Doğan & Altın, 2018, s. 82; Özkan, 2011, s. 144).

Öğretmenler: Programları öğretmen görüşlerine göre değerlendiren çalışmalara bakıldığında, öğretim programında ortaya konan yaklaşımlar ile öğretmenlerin bu yaklaşımları konumlandığı yaklaşımın birbiriyle örtüşmediği yönünde bulgular ortaya koydukları görülmektedir. Bu araştırmalarda, programlarda "din hakkında öğrenme" modeline yaklaşılmaya çalışılırken, öğretmenlerin bu modele en az düzeyde katıldıkları belirtilmektedir (Aşlamacı, 2018, s. 740). Aynı şekilde

öğretmenler içinde programı hiç dikkate almadan kendi alışkın olduğu anlayış ve yöntemler üzerinden dersi yürütmek niyetinde olan bir öğretmen grubunun varlığı da ortaya konulmaktadır (Kaymakcan, 2009, s. 34; Yürük, 2015, s. 155).

Bu dönemde Cumhuriyet tarihi boyunca öğretim programları ve kitaplardaki iman esaslarını konu eden bir çalışma (Keskiner, 2022b) istisna tutulursa gerek programların ve gerekse de ders kitaplarının bütünsel biçimde analiz edildiği bir çalışmanın olmadığı söylenebilir. Öte yandan yapılandırmacı öğrenme kuramı ile kazanımlar, kuramla ders kitapları ve kuramla öğretmen uygulamaları arasında ciddi kopuklukların bulunduğu, öğretmen ve ders kitabı yazarlarında geleneksel yöntemlerle öğretim süreçlerini işletme yönünde kuvvetli bir inancın bulunduğu da yapılan çalışmalarda ortaya çıkan sonuçlardır.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Program Kazanımları ve İçeriği: Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretim programlarının kazanım ve içeriklerine ilişkin 2012-2018 yılları arasında yapılan araştırmalarda programın inanç öğrenme alanı ile ilgili problemleri ilk sırada yer almaktadır. Allah inancı, melek, ahiret ve kaza-kader inançları etrafındaki problemleri, namaz, hac ve dua gibi konulara ilişkin problemler izlemektedir.

İnanç öğrenme alanı kazanımlarının gerçekleşme düzeyini tüm sınıfları kapsayıcı bir şekilde araştıran bir çalışmada, sınıf düzeyi yükseldikçe inanç öğrenme alanı kazanımlarının gerçekleşme düzeyinin de arttığını göstermektedir. İlköğretim aşamasında kazanımları en düşük düzeyde gerçekleşen ünitenin 7. sınıflardaki melek ve ahirete dair konularla ilgili olduğu ifade edilmektedir (Arıcı vd., 2014, s. 235). Ders kitapları üzerinden yapılan analizlerde inanç öğrenme alanıyla ilgili içeriğin genelde çok soyut kaldığı yönündeki tespitler yer almaktadır (Karaağaç, 2013, s. 65).

Allah İnancı: Din kültürü ve ahlak bilgisi öğrencilerinin en çok sordukları sorulardan hareket ederek öğretim programını değerlendiren bir çalışmada en çok Allah'la ilgili soruların geldiği ancak öğrencilerin Allah'ın varlığı ve birliğini kavramada sorunlar yaşadıkları tespiti yapılmaktadır (Zengin, 2018, s. 53-55). Aynı şekilde 5. sınıf öğrencilerinin Allah'ın her şeyi aynı anda görmesi ve duymasını anlamlandıramadıkları (Ören, 2013, s. 136) ortaya konulan bulgular arasında yer almaktadır.

Melek ve Ahiret İnancı: Öğretim programlarındaki inanç öğrenme alanıyla araştırmalara göre öğrenciler ölüm ve sonrası ile ilgilenmekte, cinler ve görünmeyen varlıklarla ilgili soruları yoğun bir şekilde sormaktadırlar (Zengin, 2018, s. 53-55). Yedinci sınıflarda ahiret, kıyamet ve ölüm sonrası konularında öğrencilerin zorlandıkları, sekizinci sınıfta ise kaza ve kader konusunun anlaşılamaması (Ören, 2013, s. 136-138) da araştırmalarda ortaya konan bulgular arasındadır. Nitekim bir araştırmada kaza ve kader ünitesinin yoğun kelamî kavramlarla ağırlaştırıldığı ve öğrencilerin düzeyinin çok üstünde bir içerikle anlaşılamaz hale getirildiği vurgulanmaktadır (Keskiner, 2018a, s. 63, 2022a, s. 264-265). Bununla beraber, araştırmalarda konuların öğretimi sonucunda öğrencinin öğrenme düzeyi ile görünmeyen varlıklara yönelik korku ve kaygı düzeyi arasında bir ilişkinin bulunmadığı tespit edilirken (Bal, 2017, s. 96) batıl inançlar konusunda ise öğretim süreçlerinin öğrencilerin batıl inançlara sahip olma düzeyini düşürdüğü, ancak aileden bu inançlara sahip olan öğrenciler üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Aşar, 2012, s. 159-162). Çalışmalarda son derece soyut bir konu olan melek inancı ile ilgili çocuklara bu varlıklar hakkında bilgi verilirken ayrıntıya girilmemesi, meleklerin, Allah'ın emriyle insanları ve bilhassa çocukları koruyan ve onlara sıkıntılı durumlarında yardım eden dost varlıklar olduğu, insanların iyilik yapmalarını istediği ve bunun için onlara dua ettikleri ifade edilmesi gerektiği tespiti yapılmaktadır (U. Kaya, 2022, s. 107).

İbadet Öğrenme Alanı: Bu alanda literatürde en çok öne çıkan kavramlar dua, namaz ve hac kavramlarıdır. Araştırmalarda yapılan öğretimin öğrencilerin dua kavramını tanımlamalarında, dua konularında, dua etme şekillerini ayırt etmede, dua edebilme yeteneği kazandırmada ve duanın kabul edileceği inancını oluşturmada etkili olduğu ifade edilirken (Taşkın, 2012); öğrencilerin özellikle dördüncü sınıfta sure ve dua ezberlerinde zorlandıkları (Ören, 2013, s. 136-138), öğrencilerin Arapça bilmemeleri nedeniyle Latin harfleri üzerinden yapılan eğitimlerin sorunlara neden olduğu, sure ve duaların anlamlarının da ezberletildiği ancak bunun da isteksizlik ve bıkkınlığa sebep olduğu bulgularına ulaşılmaktadır (Akdağ, 2016, s. 136). Namaz ve hac konularında ise ünitelerin çok ayrıntılı olması nedeniyle konuların yeterince kavranamadığı tespitlerine yer verilmektedir (Ören, 2013, s. 136-138).

Kazanımlar: Kazanımları genel olarak değerlendiren çalışmalarda bilişsel alana yoğunlaşan ve ilk basamakları önceleyen bir kurgunun varlığına yönelik eleştirilerle karşılaşılmaktadır. Kazanım ifadelerinin "fark eder", "açıklar", "izah eder", "tanır" ve "özetler" gibi ilk seviye kazanımları hedefleyen kalıplar yerine "ilişkilendirir", "temellendirir", "değerlendirir" ve "oluşturur" gibi ileri seviye kazanımları elde etmeye yönelik ifadelerin kullanılması önerilmektedir (Koca, 2022, s. 311).

Program Değişimini Etkileyen Sosyal ve Politik Boyutlar (2012-2018)

Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretim programlarındaki değişimi tetikleyen önemli faktörlerden biri de sosyal ve politik boyutlarda ortaya çıkmaktadır. Hükümet programları, partilerin seçim beyannameleri, Millî Eğitim Şûra kararları, sendika ve STK raporları öğretim programlarını sürekli değişerek gelişmeye iten faktörlerdir.

Hükümet Programları: Ak Parti'nin hükümet programları, eğitimdeki değişim ve dönüşümlerin de habercisidir. 7 Eylül 2014 tarihli 62. Hükümet Programı'nda din eğitimiyle doğrudan ve dolaylı olarak bağlantılı planlamalarda özellikle temel hak ve özgürlüklere saygılı, insan haklarını esas alan, daha demokratik ve özgürlükçü bir eğitim felsefesinin inşası, eğitim müfredatındaki antidemokratik ifadelerin ayıklanması, farklı dil ve lehçelerde eğitim verilmesi, "Siyer-i Nebi" ve "Kuran-ı Kerim" derslerinin müfredata alınması, eğitime 4+4+4 modelinin getirilmesi, "değerler eğitimi" programının yaygınlaştırılması gibi hedeflere odaklanıldığı görülmektedir. Öğretmenlerle ilgili başörtüsü yasağının kaldırılması, seçmeli derslerin varlığı, 4+4+4 modeli ile birlikte imam hatip okullarının (İHO) tekrar rağbet gören kurumlar halini alması bu dönemde öne çıkan değişiklerdendir (Balcı, 2021, s. 124).

2015 ve 2016 yıllarında yayınlanan 64. ve 65. hükümet programlarında ise eğitimde reformların yoğunlaştırılması, kalitenin önemsenmesi, değerler eğitiminin geleceğe aktarılması, müfredatın güncellenmesi, özgürlükçü, üretken ve rekabetçi bir eğitim sisteminin oluşturulması, insan haklarına farkındalık kazandırılması, eve yakın okula gidilmesi, ailenin eğitime dahil edilmesi öne çıkan hususlardandır.

Siyasi Parti Seçim Beyannameleri: 2018 yılında partilerin seçim beyannameleri üzerinden yapılan bir analizde, Ak Parti'nin seçim beyannamesinde öğretim programlarının düzenli olarak gözden geçirileceği ve din ve değerler eğitimine yönelik kursların düzenlenmeye devam edileceğinin ifade edildiği görülmektedir (Akça vd., 2018, s. 699).

Aynı analizde Milliyetçi Hareket Partisi'nin seçim beyannamesinde din eğitimi içeriği ile ilişkili olarak manevî ve kültürel yozlaşmaya karşı İslam geleneği ile bilgi ve hikmetin genç kuşaklara ak-

tarılarak tedbir alınacağı, eğitimin her kademesinde müfredatın millî ve çağın gereklerine uygun planlanıp uygulanacağı belirtilmektedir (Akça vd., 2018, s. 699).

2018 seçim beyannameleri üzerinden yapılan analizde İYİ Parti'nin din ve din eğitimi ile ilgili hiçbir öneri ve taahhüdünün bulunmadığı görülmektedir. Aynı analizde Cumhuriyet Halk Partisi'nin de din eğitimiyle ilgili hiçbir taahhüdüne rastlanılmamaktadır. Benzer şekilde Halkların Demokrasi Partisi'nin de seçim beyannamesi din eğitimine ilişkin bir vurguda bulunmamaktadır. Saadet Partisi'nin de aynı yıla ait seçim beyannamesinde ahlaklı bir nesil yetiştirme dışında doğrudan din eğitimine ilişkin bir atıf yoktur. Analizde beyannamesi incelenen Vatan Partisi'nin de din eğitimine ilişkin bir öngörüsü görünmemektedir (Akça vd., 2018, s. 700).

Millî Eğitim Şûraları: Türk eğitim geleneğinde toplumsal beklentilerle program geliştirme süreçleri arasındaki en önemli bağlantı noktalarından birisi de Millî Eğitim Şûralarındaki kararlardır. Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretim programlarındaki en son ve önemli değişikliklerin gerçekleştirildiği 2018 yılına kadar 18 ve 19. Millî Eğitim Şûralarının yapıldığı görülmektedir. 18. Millî Eğitim Şûrası'nın 42 numaralı kararı, Anayasa'nın 24. maddesindeki isteğe bağlı din eğitimine atıf yaparak seçmeli din eğitimine ilişkin düzenlemelerin yapılmasına yöneliktir. Şûra'da 4+4+4 biçimindeki 12 yıllık zorunlu eğitim sıkça vurgulanmış; hatta sistem ve müfredat değişikliğine ilişkin olarak Şûra'da alınan kararların önemli bir kısmı iki yıl içinde uygulamaya geçirilmiştir (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, t.y.).

2014 tarihinde toplanan 19. Millî Eğitim Şûrası'nda ise öğretim programları ve haftalık ders çizelgeleri ve programlarda değerler eğitimine yer verilmesi gibi din kültürü eğitimiyle bağlantılı konular tartışılmıştır. İlkokul programlarına ilişkin kararlarda 1, 2 ve 3. sınıflara da din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinin konulması ile ilgili bir karar bulunmakla birlikte Millî Eğitim Bakanlığı bu kararın uygulanması yönünde henüz bir adım atmamıştır. Öte yandan ortaöğretim kurumlarında zorunlu olarak programlarda yer alan din kültürü ve ahlak bilgisi ders saatinin bir saatten iki saate çıkarılmasına yönelik bu Şûra'da (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, t.y.) alınan karar 2017-2018 öğretim yılından itibaren uygulamaya konulmuştur. İlahiyat fakültesi mezunlarının alan değişikliğine gitmeksizin hem din kültürü ve ahlak bilgisi derslerine hem de imam hatip lisesi meslek derslerine girme imkanının sağlanması da bu Şûra'da alınan kararlar arasındadır.

STK Raporları: STK'ların örgün din eğitimine yaklaşımlarının ele alındığı bir araştırmada ilgili sivil toplum kuruluşlarının din eğitimi ile ilgili beklentilerinden bazıları şu şekilde ifade edilmektedir: Farklı hayat görüşlerine sahip ebeveynlerin beklentilerini dikkate alınması, zorunlu ve seçmeli ders müfredatlarının beraberce göz önüne alınarak ders içeriklerinin bu doğrultuda oluşturulması, dersin farklı etnik ve dinî cemaatler hakkında bilgiler içermesi ve bir arada yaşama kültürünü ve hoşgörüyü teşvik edecek şekilde ele alınması, bütünsel bir yaklaşımın ortaya konulması, programa dahil edilen konuların hayatla ve ihtiyaçlarla ilişkili olması (Arıcan, 2019, s. 183-184).

Sendika Raporları: Öğretim programlarındaki değişimlere yön veren faktörlerden birisi de sendikaların kendi alanları ile ilgili olarak hazırladıkları raporlardır. Eğitim-Bir-Sen tarafından bir raporda güncel öğretim programları incelenmiştir. Raporda tüm öğretim programlarının genel hatlarıyla ele alındığı görülmektedir. Diğer tüm öğretim programlarındaki hedef ve kazanımlar ayrıntılı bir şekilde analiz edilerek temel hedeflerle çelişen boyutları ile ortaya konulmasına rağmen din kültürü ve ahlak bilgisi dersleri için bu ayrıntılı çalışma yapılmamış veya rapora yansıtılmamış görünmektedir. Bununla beraber raporda din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinin İslam dini ağırlıklı olmak üzere, diğer dinleri, inançları ve ahlaki öğretileri olabildiğince nesnel bir şekilde tanıtıcı bir üslupla sunulması gerekliliği somut bir öneri olarak sunulmaktadır (Eğitim-Bir-Sen, 2017, s. 80-83).

Bu konuda verilebilecek diğer bir sendika raporu örneği de Türk Eğitim-Sen'e aittir. Türk Eğitim-Sen tarafından 2015 yılında yayınlanan raporda, mezhepler arası din eğitimi anlayışının programın tamamına yansıtılması yönünde öneri getirilmiştir. Aynı şekilde 4. sınıfta başlayan din eğitiminin ön öğrenmelere ihtiyaç duyduğu ve bu nedenle de din eğitiminin ilkokul birinci sınıftan itibaren başlatılması da öneriler arasında yer almıştır (Türk Eğitim-Sen, 2015, s. 37-38).

Program Değişimini Etkileyen Hukuki Süreçler (2012-2022)

Anayasa ile zorunlu hale getirilen bir din kültürü ve ahlak bilgisi eğitimi, bu ders çerçevesinde temel insan hakları bağlamında farklı bakış açılarına dayalı tepkiler ortaya çıkarmıştır. Ders, uygulamaya geçirildiği ilk günden itibaren devletin bir dini inancın benimsetilmesinde okulu kullandığı yönünde bir kanaatin oluşmasına neden olmuş, özellikle de Alevi vatandaşlarımız ve onların örgütleri üzerinden hukuki zeminlerde tartışmaya açılmıştır. Öğretim programlarını geliştirme süreçlerinin bilimsel ölçütlere uygun olarak yapılmaması, ihtiyaç analizlerinin gerçekleştirilmemesi, program komisyonlarının geniş katılımlı olarak organize edilmemesi gibi nedenlerle hukuki tartışmalarda karşımıza çıkan önerilerin öğretim programlarına yeterince yansıması mümkün olmamıştır. Bu süreç, iç ve uluslararası hukuk yoluyla hak arama çabalarının önünü açmıştır.

İnsan Hakları Avrupa Mahkemesi'nin 2000'li yıllarda verdiği kararlarla birlikte, daha önce eğitim bilimi alanında veya siyasal alanda süregelen bu tartışma, yarı siyasal, yarı hukuksal bir boyut kazanmıştır. AİHM'nin Türkiye'deki din eğitimi ile ilgili kararlarından ilki, 2007 yılında verilen "Hasan ve Eylem Zengin Türkiye" kararıdır. İkinci ihlal kararı ise 7 yıl sonra 2014 yılında "Mansur Yalçın ve Diğerleri-Türkiye" kararında görülmektedir (Şirin, 2016, s. 5). Söz konusu kararla ilgili olarak Değerler Eğitim Merkezi tarafından 2014 yılında bir rapor hazırlanmıştır (DEM, 2014).

Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi'nde yaşanan bu süreçlerde zorunlu din eğitimi açısından önemli bir gelişme daha yaşanmıştır. Bu da 2013-2014 yılından itibaren lise ve üniversiteye giriş sınavlarında din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinden soru sorulmaya başlanması olmuştur. Bu da beraberinde başka sorunları gündeme getirmiştir. Din eğitiminin giderek test çözmeye doğru dönüşen bir hal alması, sınav sonuçlarıyla öğrenci dindarlığı arasında ilişki kurmanın getirdiği derse karşı olumsuz tutumların ortaya çıkması (Zengin, 2017, s. 110) ve azınlık statüsündeki ailelerin çocuklarının da girdiği bu sınavlarda ortaya çıkan ayırt edicilik sorunları baş edilmesi gereken sorunlardan bazılarıdır (Çınar, 2022).

Türkiye'nin, en son 2018-2019 öğretim yılında revize edilerek din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde "mezhepler üstü" (yani herhangi bir mezhebi esas almayan) ve "dinler açılımlı" bir modelle yaşayan dünya dinlerini tanımayı, anlamayı hedefleyen; dinleri, inançları ve yorumları kendi metinleri, kavramsal çerçeveleri ve kabulleri ile ele alan "olgusal" bir yaklaşımın tercih edilmesi din kültürü ve ahlak bilgisi eğitiminin temel yaklaşımı olarak ortaya konulmaktadır.

7 Nisan 2022 tarihli Anayasa Mahkemesi kararı, öncesindeki iç hukuk süreci itibarıyla aslında 2018 tarihli program değişimini etkileyen bir diğer hukuki etken olarak karşımıza çıkmaktadır. (No: 2014/15345, Hüseyin EL: Başvurucu ve Nazlı Şirin EL: Başvuru Sahibinin Kızı). Başvuru, din kültürü ve ahlak bilgisi dersinden muafiyet imkanı bulunmaması nedeniyle ebeveynlerin, çocuklarının eğitim ve öğretiminin kendi dinî ve felsefi inançlarına göre yapılmasını sağlama hakkının; yargılamanın uzun sürmesi nedeniyle de makul sürede yargılanma hakkının ihlal edildiği iddialarına ilişkindir. Mahkeme kararında ebeveynlerin eğitim ve öğretimin kendi dinî ve felsefi inançlarına

göre yapılmasını sağlama hakkının ihlal edildiğine ilişkin iddianın kabul edilebilir olduğuna karar vermiş makul sürede yargılama hakkının ihlali iddiasını ise reddetmiştir. Bununla beraber hukuki açıdan, 2018 yılı itibarıyla yeni öğretim programına geçilmesi sebebiyle ilgili başvurunun bir iddiasının kalmayacağı beklentisi sezilmektedir.

Anayasa Mahkemesi kararı üzerine kapsamlı bir değerlendirme yapan Hendek, bu hukuki süreçlerin, din kültürü ve ahlak bilgisi programlarının katılımcı bir süreçle derslerin hedef ve yaklaşımına uygun bir şekilde yeniden geliştirilmedikçe çözülemeyeceği sonucuna ulaşmaktadır. Davanın dikkat çeken unsurlarından birinin, mevcut muafiyet hakkına eleştirel değerlendirmeler getirmesi olduğunu vurgulayan Hendek, zorunlu din dersi bakımından aynı mağduriyeti yaşadığını düşünen kişiler için emsal teşkil edeceği ve bu nedenle de Anayasa Mahkemesi'ne başvuru sayısında artış olacağı beklentisindedir (Hendek, 2022).

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Zihniyet Değişimi: 2018 Öğretim Programları

Son yıllarda din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretim programlarındaki en önemli değişim, 2018 yılındaki millî eğitim alanındaki genel program geliştirme süreçlerine paralel bir şekilde karşımıza çıkmaktadır. İlkokul ve ortaokul düzeyinde 17, lise düzeyinde 24, imam hatip ortaokulu ve imam hatip lisesi düzeyinde 10 olmak üzere toplam 51; sınıflar esasında ise 176 öğretim programı yenilenerek 2017-2018 eğitim öğretim yılında 1, 5 ve 9. sınıf düzeylerinde olmak üzere öğretim kademelerinde uygulanmaya başlanmıştır (Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2017).

Bu programlar önemli arka plan çalışmalarının üzerinde ortaya çıkmıştır. 2014 tarihli Millî Eğitim Bakanlığının kalite çerçevesi çalışması, yine Millî Eğitim Bakanlığının 2015 yılında yayınladığı 2015-2019 stratejik plan, 2016 tarihli Türkiye'nin 2023 Hedefleri ve Hükümet Programı, TÜBİTAK 2023 Vizyon Belgesi, Kalkınma Bakanlığı Bilgi Toplumu Dairesi Başkanlığının 2015 tarihli "2015-2018 Bilgi Toplumu Stratejisi ve Eylem Planı" ve Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğünün 2014 tarihli "Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi ve Eylem Planı" bir anlamda 2018 programlarının üst metinlerini oluşturmaktadır. 2010 tarihli 18. Millî Eğitim Şûrası'nda alınan değerler eğitimine ilişkin tartışma ve kararlar da son programların değer merkezli olarak ortaya çıkmasının en önemli nedenlerinden birisi olarak kabul edilmektedir. Programların kamuoyu açıklamasında da değer ve beceri merkezli olduğu özellikle vurgulanmaktadır (Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2017).

İlgili programlar hakkında yapılan değerlendirmelere bakıldığında değerlendirmelerde ilgili programlar; program geliştirme süreçleri, program yerine müfredat kavramının kullanılması, program yaklaşımlarının net olmaması, kazanımların daha çok bilişsel düzeye odaklanması yönleriyle eleştirilmektedir.

Öğretim programlarının geliştirilmesinde dikkate değer en önemli iki hususun biri süreçlerde yer alan akademisyen, bürokrat ve uzmanların isimlerinin belirtilmemesidir. İkinci husus ise programların kapalı hazırlık sürecinin ardından görüş, değerlendirme ve katkılara açılması uygulamasıdır. Bakanlığın açıklamasından bu görüş alma süreci için oldukça sınırlı bir zaman aralığı verilmesine karşın 184 bini aşan görüş sayısına ulaşıldığı anlaşılmaktadır. Bu sayı, eğitim sistemindeki değişimlere duyarlı bir toplum yapısına işaret etmektedir.

Müfredat/Program: 2018 öğretim programına yöneltilen eleştirilerden biri de program ve müfredat kavramlarının kullanılmasına yöneliktir. 2018 öğretim program taslağında "öğretim programı" yerine "müfredat" kavramının bilinçli bir şekilde tercih edildiği görülmektedir. Talim Terbiye Kurulunun basın açıklamasında "müfredat" kavramı kullanılmakla birlikte parantez içinde "öğretim programları" ifadesine de yer verilmiştir. Bu kullanım biçimi, eğitim bilimsel açıdan eğitim programı kavramının eski dildeki özgün kavramımızla yer değiştirmesini sağlama şeklinde yorumlanabilir. İyi niyetli bu okumanın karşısında ise tüm eğitim yapısını üstüne kurmayı hedeflediğiniz bir yeni paradigma arayışı okuması da yer almaktadır. Çünkü müfredat kavramının dilimizde yaygın olarak kullanıldığı dönemde eğitimdeki konular listesi şeklinde karşımıza çıkan, kitap, metin, konular öğretici merkezli bir yaklaşıma işaret ettiği görülmektedir. Öğretim programı ise günümüzde eğitim çevresinin belirli ögelerine ve bu ögeler arasındaki dinamik ilişkiler ağına atıf yapmaktadır.

Program Yaklaşımları: Programla ilgili eleştiri alanlarından biri de programların dayandığı yaklaşım konusunda netlik olmamasıdır. Bu programlarda eğitim ve din bilimsel açıdan hangi yaklaşımların esas alındığı belirsiz durmaktadır.

Her ne kadar programın temel yaklaşımlarını giriş kısmındaki açıklamalar ve içerik düzeninden yorumlayarak çıkartmak mümkün gibi görünse de bilimsel temeli olan bir program geliştirme süreçlerinin esas aldığı yaklaşımın net bir şekilde ifade edilmesi gerekir. Program açıklamalarında programın değer ve beceri merkezli bir anlayışa dayandığını gösteren ifadeler kullanılsa da programda bu değer ve becerilerin hangi çalışmalara dayalı olarak belirlendiğini gösteren atıf ve kaynakçaya sahip olmadığını belirtmek gerekir.

Öğretim programları ile ilgili sendika değerlendirmelerini toplu halde analiz eden bir araştırmada Kart ve Taşdemir, hemen tüm sendikaların programların genel hedef ve eğitim felsefesi açısından ciddi eksiklikler içerdiği tespitinde hemfikir olduklarını söylemektedir (Eğitim İş, 2017; Eğitim-Sen, 2017; Kart & Taşdemir, 2019).

Kazanımlar: Öğretim programlarının belki de en somut göstergeleri kazanımlardır. Programlara kazanımlar açısından bakıldığında din kültürü ve ahlak bilgisi dersi kazanımlarının ünite ve konularla ne şekilde ilişkilendirileceğini gösteren açıklamalara yer verilmediği, sadece beceriler listesi ve kısa açıklamalar olarak sıralandığı görünmektedir. Ünite altında beceri ve değerlere yer verilirken öğretmene bu beceri ve değerlerin hangi konu ve hangi kazanımla bağlantılı olarak gerçekleştirileceğine yönelik yönergeler bulunmamaktadır.

Aynı şekilde din kültürü ve ahlak bilgisi öğretiminde üst sınıflara geçildikçe kazanımlar konusunda bilişsel alanın bilgi basamağından kavrama, uygulama, sentez ve analiz gibi becerilere geçilmesi gerekirken bilgi basamağındaki öğrenmeler neredeyse lise son sınıfa kadar devam etmektedir. Bu durum, din eğitiminin tamamen bilgi basamağında öğretim yapılacak bir alan olarak algılanmasından kaynaklanmaktadır. Bu bakımdan programda üst düzey düşünme becerilerinin kullanılmasını gerektirecek, bilişsel alanın bilme basamağının üstüne çıkan kazanım ifadeleri sayıca azdır. Özellikle ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi öğretim programlarının bu açıdan daha da zayıf olduğu gözlenmektedir.

Değer merkezli olduğu belirtilen öğretim programlarında değerlerin somutlaştırılmasını sağlayacak öğrenci deneyimleriyle birleştirme yerine, kazanımlar disiplin merkezli doğrudan kavram öğretimini hedefler şekilde organize edilmiştir. Öte yandan değer öğretimi konusunda örtük program vurgusu sıkça yapılmış, örtük programın ideoloji aşılama gibi olumsuz anlamları çok fazla dikkate alınmamıştır.

Farklılıklar: 2018 programında, 2010 öğretim programlarından farklı olarak öğrenme alanları kaldırılmıştır (MEB, 2010, s. 14-18). Ünite sayıları beşe düşürülerek ünite kazanımlarında ciddi oranda ekleme, çıkarma, sadeleştirme ve yer değiştirme gerçekleştirilmiştir (MEB Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, 2018, s. 11). Ancak öğrenme alanları kaldırılmış gibi görünse de her sınıftaki ünite sıralamaları incelendiğinde fiili olarak inanç, ibadet ve Hz. Muhammed öğrenme alanlarının korunduğu, farklı isimlerle de olsa bu öğrenme alanları altında yer alan ünitelerin aynen yer aldığı görülmektedir.

Tablo 1. 2010 ve 2018 İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ünitelerinin Karşılaştırılması (2010: Siyah; 2018: Kırmızı)

	4. Sınıf	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf
İnanç	Din ve Ahlak Hakkında Neler Biliyorum? 4.1.Günlük Hayattaki Dini İfadeler	Allah İnancı 5.1.Allah İnancı	Peygamberlere ve İlahî itaplara İnanç 6.1.Peygamber ve İlahi Kitap İnancı	Melek ve Ahiret İnancı 7.1.Melek ve Ahiret İnancı	Kaza ve Kader 8.1.Kader İnancı
İbadet	Temiz Olalım 4.2.İslamı Tanıyalım 4.3. Güzel Ahlak	İbadet Konusunda Bilgilenelim 5.2.Ramazan ve Oruç 5.3.Adap ve Nezaket	Namaz İbadeti 6.2.Namaz 6.3.Zararlı Alışkanlıklar	Oruç İbadeti 7.2.Hac ve Kurban 7.3. Ahlaki Davranışlar	Zekât, Hac ve Kurban İbadeti 8.2.Zekât ve Sadaka 8.3.Din ve Hayat
Hz. Muhammet	Hz. Muhammed'i Tanıyalım 4.4. Hz. Muhammed'i Tanıyalım	Hz. Muhammed ve Aile hayatı 5.4.Hz. Muhammed ve Aile Hayatı	Son Peygamber Hz. Muhammed 6.4.Hz. Muhammed'in Hayatı	Bir İnsan ve Peygamber Olarak Hz. Muhammed 7.4.Allah'ın Kulu ve Elçisi: Hz. Muhammed	Hz. Muhammed'in Hayatından Örnek Davranışlar 8.4.Hz. Muhammed'in Örnekliği
Kur'an ve Yorumu	Kur'an-ı Kerim'i Tanıyalım 4.5. Din ve Temizlik	Kur'an-ı Kerim'in Temel Eğitici Nitelikleri 5.5.Çevremizde Dinin İzleri	Kur'an-ı Kerim'in Ana Konuları 6.5.Temel Değerlerimiz	İslam Düşüncesinde Yorumlar 7.5. İslam Düşüncesinde Yorumlar	Kur'an'da Akıl ve Bilgi 8.5.Kur'an-ı Kerim ve Özellikleri
Ahlak	Sevgi, Dostluk ve Kardeşlik	Sevinç ve Üzüntülerimizi Paylaşalım	İslam'ın Sakınılmasını İstediği Bazı Davranışlar	Din ve Güzel Ahlak	İslam Dinine Göre Kötü Alışkanlıklar
Din ve Kültür	Aile ve Din	Vatanımızı ve Milletimizi Seviyoruz	İslamiyet ve Türkler	Kültürümüz ve Din	Dinler ve Evrensel Öğütleri

Kaynak: MEB, 2010; MEB Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, 2018.

Not: İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi öğretme programlarının karşılaştırılması suretiyle oluşturulmuştur.

Program anlayışındaki belirsizlikleri bir tarafa bırakarak konulardaki değişime bakıldığında daha önceki programda 8. sınıf 6. ünitede yer alan "Dinler ve Evrensel Öğütleri" konusunun tüm kazanımlarıyla 2018 programından tamamen kaldırılması dikkati çekmektedir. Öğrencilerin erken çocukluktan itibaren çeşitli sosyal medya ve TV-yazılı basın aracılığı ile maruz kaldıkları, ülkemizin birçok şehrinde birlikte yaşadıkları ve ibadethanelerini görebildikleri dinleri öğrenebilecekleri hiçbir ders ve konu ilköğretim programında bulunmamaktadır. Öğrencileri informal öğrenmelere açık hale getiren bu tercihin hangi eğitim bilimsel ve din bilimsel yaklaşımla yapıldığı programdan anlaşılmamaktadır.

Yine 8. sınıf 4. ünitede yer alan "Kur'an'da Akıl ve Bilgi", 5. sınıf 6. ünitede yer alan "Vatanımızı ve Milletimizi Seviyoruz", 6. sınıf 6. ünitede yer alan "İslamiyet ve Türkler", 4. sınıf 5. ünitede yer alan "Sevgi, Dostluk ve Kardeşlik", 5. sınıf 5. ünitede yer alan "Sevinç ve Üzüntülerimizi Paylaşalım" konuları zorunlu bir din eğitiminde, ülke insanını birleştirme ve kaynaştırmada önemli işlevleri olan kazanımlara sahip üniteler olarak eski programlarda yer bulurken 2018 öğretim programından kaldırılmıştır.

İnanç, ibadet ve Hz. Peygamber'le ilgili üniteler neredeyse tüm kazanımlarıyla 2018 programında aynen yer almaya devam etmektedir. Özellikle ergenlik başlangıcıyla birlikte öğrencilerin (6. sınıftan itibaren) ahlakla ilgili konuların doğrudan öğüt verici bir şekilde anlatılmasından rahatsız oldukları bilindiği halde, ahlakla ilgili konular bu öğüt verici nitelikteki kazanımlarıyla 5, 6 ve 7. sınıfın üçüncü ünitelerinde varlığını sürdürmüştür. Tüm program değerlendirme toplantılarında eleştiri konusu yapılan "Din ve Temizlik" ünitesi de 4. sınıf 5. ünitede var olmaya devam etmektedir. Tüm önerilere rağmen yeni program, öğrenenlerin yaşanan hayatla ilişki kurabilmelerini sağlayıcı tematik özelliğe sahip olamamış ve disiplin-konu merkezli ilmihalci yapısını devam ettirmiştir.

2018 programı akademik çalışmalara da konu olmuştur. Bu çalışmalarda, 4. sınıf kazanımlarına Salavat, Amentü ve Salli-Barik gibi daha temel duaların eklenmesinin kazanım açısından öğrencilerin gelişim düzeylerine daha uygun olduğunu belirtilmekle birlikte bu seviyedeki çocuklara "Bireyin güzel ahlaklı olmasında dinin rolünü" açıklamasını istemenin gerçekçi bir hedef olmadığının da ifade edilerek öğrenci ve öğretmenler açısından daha geniş bir zaman ve daha az konu şeklinde program geliştirildiği iddiası ortaya koyulmaktadır (Tetik, 2018, s. 64-86).

Öğretmenlerin din kültürü ve ahlak bilgisi öğretim programına ilişkin görüşlerini almak amacıyla Millî Eğitim Bakanlığının 2019 yılında online olarak gerçekleştirdiği araştırmanın raporu 2020 yılında yayınlanmıştır. Rapora göre 1242 din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeninin önemli bir kısmı ilköğretim DKAB program kazanımlarının açık ve anlaşılır olduğu (Orta ve üstü düzeylerde katılım oranı: %96), kazanımlarda öncelik ve sonralık hususuna riayet edildiği (orta ve üstü düzey katılım oranı: %94), eklenmesi gereken kazanımlar olduğu (orta ve üstü düzey katılım oranı: %53) ve çıkarılması gereken kazanımlar olduğu (orta ve üstü düzey katılım oranı: %41) kanaatindedir. Kazanımlara ekleme ve çıkarma yapılması gerektiğini söyleyenlerin önerilerine rapor yeterince yer vermemektedir. Önerilerde soyut konuların öğretiminin yedinci sınıflarda sorun oluşturduğu, kazanımların yeterince ayrıntılandırılmadığı ve duyuşsal nitelikteki kazanımların yetersiz olduğu değerlendirmeleri karşımıza çıkmaktadır. Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi öğretim programlarının değerlendirildiği ankete ise sadece 213 öğretmen katılmış ve kazanımlara ilişkin değerlendirmeler ilköğretim aşamasındakilerle paralellik arz etmiştir. Bu bölümde de ekleme ve çıkarma önerilerinde bir kısırlık öne çıkmakta, kazanımların netleştirilmesi ve anlaşılır olmasının yanında "bazı genç sahabeler..." şeklindeki belirsiz yönlendirmelerin ortadan kaldırılması ve doğrudan aşina isimler üzerinden bu kazanımın düzenlenmesi gibi spesifik önerilerin ortaya çıktığı görülmüştür (Talim Terbiye Kurulu, 2020, s. 223).

Öğrenci ve Velilerinin DKAB Dersi ve Öğretim Süreçlerine Yönelik İlgi ve Beklentileri

Öğretim programlarının yeniden geliştirilmesinin ardından yapılan alan araştırmalarına bakıldığında zaman önceki programlar üzerinden yapılan araştırmalardan çok da farklı bulgularla karşılaşılmaktadır. Bu bulguları öğrenci ve velilere yönelik beklentiler olmak üzere ikiye ayırmak mümkündür.

Öğrenci Beklentileri: Konu ile ilgili yapılan çalışmalarda, farklı öğretim kademelerindeki öğrencilerin din kültürü ve ahlak bilgisi eğitiminin anlam dünyalarındaki yeri araştırılmış, sınıf düzeyi yükseldikçe derse yüklenen anlamdaki olumsuz ifadelerin sayısın arttığı, bunlar içinde en dikkat çekici olanların ise "sürekli tekrarların olması" ve "sıkıcılık" olduğu belirlenmiştir. Aynı araştırmada öğrenciler, okul, öğretim ve din dersleri arasında bir ilişki kurmamışlardır. Dinin öğretimini, okulun ve derslerin doğal bir parçası olarak görmemektedir (Taşkıran Kala, 2019, s. 99-100).

Aynı şekilde lise seviyesinde öğrencilerin DKAB dersi içeriklerine ilgi düzeylerinin sınıf yükseldikçe düştüğü, Hz. Muhammed'le ilgili konularda ise en yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Öğrencilerin programda görmek istedikleri ve halen yetersiz olduğunu düşündükleri konular ise diğer dinler, kutsal kitaplar ve peygamberler tarihi ile ilgili konulardır. Araştırma sonuçlarında öğrencilerin sadece ezbere dayalı, kuralları dayatan, teorik bilgilerin bireylere aktarılması şeklinde bir din eğitimi yerine, öğreten, yorumlatan, düşündüren bir din eğitimi istekleri vurgulanmaktadır (Çakmak, 2018, s. 46).

Yine lise öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmada ise öğrencilerin din kültürü ve ahlak bilgisi öğretimine ilişkin tutumları, akademik düzeyi yüksek olan liselerde daha düşük bulunmuştur. Öğrencilerin din öğretimine ilişkin tutumları, öznel dindarlık algıları arttıkça yükselmektedir (Bayraktar, 2019, s. 246-249). Bir başka araştırmada da din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinin öğrencinin dini hayatını şekillendirmede etkisinin üçüncü sırada ve %9,4'lük oranda olduğu görülmektedir. Aynı araştırmaya göre öğrenciler en fazla din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinde İslam dininin temelleri ve uygulamaları ile ilgili konular ile ahlaki konulara ilgi göstermektedir (Arslan, 2018, s. 121-133).

Din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinin en önemli tartışma konusu olan İslam düşüncesindeki yorum farklılıklarına ilişkin olarak öğrencilerin, bu konuların ders kapsamı içinde olmasını benimserken mezhepler ve tasavvufi yorumlar konusunda kendilerini yetersiz gördükleri anlaşılmaktadır. Araştırmaya göre, liseli öğrenciler tüm sınıf seviyelerinde itikadi, fıkhi ve tasavvufi yorumların çıkış nedenlerini ve birbirlerinden ayrıldıkları noktaları bilmek istemektedirler (Altuntaş, 2019, s. 169).

Din kültürü ve ahlak bilgisi üniteleri arasında yer alan dindeki yorum farklılıklarıyla ilgili üniteler, 2018 öncesinde öğretmen ve öğrenciler üzerinde yapılan araştırmalarda problemli üniteler arasında kabul edilmesine rağmen konu 2018 sonrasında da aynı haliyle programlarda yer almaya devam etmiştir. Özellikle din kültürü ve ahlak bilgisi öğretim programlarının geliştirilmesinde alandan gelen veriler, bir sistem yaklaşımı içinde değerlendirilip dikkate alınmamakta, konu veya

Din kültürü ve ve ahlak bilgisi öğretim programlarına dair veriler bir sistem yaklaşımı içinde değerlendirilmeyip yalnızca biçimsel düzenlemelere odaklandığı için dersin paydaşları açısından dile getirilen problemler devam etmektedir.

alt konu başlıklarının tasarımı ve kazanım düzenleme gibi biçimsel düzenlemelere odaklanılmaktadır. Bu tür bir tercih de dersin paydaşları açısından dile getirilen problemlerin devam etmesinin nedeni olmaktadır.

Veli Beklentileri: Konu ile ilgili yapılan çalışmalar, velilerin din kültürü ve ahlak bilgisi dersini okutmakta olan öğretmenleri sadece bir öğretmen olarak değil, davranış ve ahlak lideri olarak gördükleri, öğrencilerinin dinden soğumasına neden olacak davranışlardan kaçınmalarını ve mesleki özellikleriyle davranış ve tutumlarının uyumlu olmasını beklediklerini ortaya koymaktadır (Turan, 2017, s. 201). Bu araştırmanın sonucu velilerin çocuklarında görmek istedikleri değerleri belirlemek amacıyla yapılan başka bir çalışmanın bulgularıyla da örtüşmektedir. Bu araştırmada da öğrencileri farklı okul türlerinde okumakta olan veliler, değer sıralamasında "dindarlık" değerine ilk sırada yer vermektedir (Meydan vd., 2015, s. 167). Velilerin okula ve öğretmenlere yükledikleri bu sorumluluk aslında dersin ve öğretim programının üstlenmesi gereken bir sorumluluktur. Öğretim programının kognitif davranışlara odaklanan hedef yapısı, kalıp öğrenmeleri ölçmeyi hedefleyen ölçme değerlendirme ile bir araya geldiğinde öğretmenler de kendilerini bir anda herhangi bir disiplinin öğretimin yapan teknisyenler olarak algılayabilmektedir.

Bir başka araştırmada ise velilerin önemli bir kısmı bu dersin devlet tarafından verilmesini istemekte ve devlet dışındaki kanallardan din eğitimi verilmesini doğru bulmadığı görülmektedir. Araştırmaya katılan veliler bu derslere ibadet, dua ve Kur'an okumayı öğrenme hedeflerini koymakta ve mevcut haliyle derslerden memnuniyetsizliklerini ifade etmektedirler. Velilerin çoğunluğuna göre ders toplumun tüm kesimlerine hitap etme noktasında yetersiz kalmaktadır (Eroğlu, 2019, s. 122-124).

İlkokul 1, 2 ve 3. Sınıflarda Din ve Değerler Eğitimi Tartışmaları (2012-2022)

Konu ile ilgili literatür incelendiğinde ülkeden ülkeye hatta aynı ülkenin farklı inanış ve değer yargılarına sahip kesimlerine göre değişen okulda din eğitiminin gerekliliği ve niteliği konusunda farklı görüşler ileri sürülmektedir. Bir kesim okulların kamuya ait eğitim-öğretim mekanı olduğunu, dinin özel bir mesele olduğu için okul dışındaki kurumlara bırakılması gerektiğini ileri sürerken bir kesim ise okulların kamuya hizmet eden ve kamunun ihtiyaçlarını gideren mekanlar olduğunu, din eğitimin de toplumun bir ihtiyacı olduğu noktasından hareketle din eğitimin okul içinde verilmesi gerektiğini öne sürmektedirler. Aynı konunun birçok ülkede birçok ülkede benzer şekilde tartışıldığı ve farklı çözümler geliştirildiği görülmektedir. Avrupa ülkelerinde ilkokul dönemi din eğitimi konusunda farklı uygulamalar gözlenmektedir. Örneğin Avrupa'da ilkokul birinci sınıftan itibaren din eğitimini zorunlu olarak veren Almanya ve İngiltere gibi ülkelerin yanı sıra, okul müfredatlarında sistematik bir din eğitimi dersine yer vermeyen Fransa gibi ülkeler de vardır.

Ülkemizde din eğitimi ise örgün eğitimde ilkokul 4. sınıfta ders müfredatına dahil olmaktadır. Önceki dönemlerde din eğitimi için aileler çocuklarını ya başka bir kuruma (cami, Kur'an Kursu, dini eğitim veren kreşler) göndermekte ya da kendileri bu eğitimi vermektedirler. Ülkemizde küçük yaşlardan itibaren ilk fırsatta çocuklarımıza dini eğitim verme konusunda ailelerin çabası olmasına rağmen örgün eğitimde din eğitimine bu kadar geç başlanması üzerinde çalışılması gereken bir alan olarak durmaktadır. Küçük yaşta dini eğitimin verilmesinin doğru olmadığını öne süren görüşlerin de etkili olduğu mevcut durum analiz edilip o yaşlardaki çocukların takip edilerek aslında hangi düzeyde bir dini eğitime muhtaç olduklarını gösteren araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

İlkokul 1, 2 ve 3. Sınıflarda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri

1924'te hazırlanan 1924 İlk Mektepler Müfredat Programı'nda ilkokul 1. sınıf hariç diğer sınıflara (2-5.) Kur'an-ı Kerim ve Din Dersleri adıyla haftada ikişer saatlik din dersinin konulduğu, aynı yıl ortaokullara yönelik hazırlanan müfredatta ise liselerin orta kısmında 1 ve 2. sınıflar için haftada birer saatlik Din Bilgisi adıyla bir dersin yer aldığı görülmektedir. Din derslerinin 1927'de ortaokullarda, 1929 yılından itibaren de ilkokullarda aşamalı kararlarla alanı daraltılmış, 1939 yılında ise tamamen öğretim programları dışında bırakılmıştır (Altaş, 2002a, s. 220). 1946'dan sonra din öğretimi alanında arayışlar yeniden başlamış ve yaklaşık 16 yıllık bir uygulamadan sonra örgün eğitim içinde din öğretimi yeniden yer almıştır. Bu doğrultuda 15 Şubat 1948 tarihinde ilkokulların 4. ve 5. sınıflarına din dersi koyulması karar altına alınmıştır. Bu tartışmalar uzun uzadıya incelendiğinde din derslerinin bir bütün olarak okul programlarında yer alması noktasında yoğun bir meşruiyet tartışması yaşandığı, niçin 4. sınıftan itibaren başlaması gerektiğine ilişkin bir temellendirme çabası içine girilmediği gözlenmektedir (Ayhan, 2013, s. 140-144).

1982 Anayasası'nın 24. maddesi ile DKAB dersinin zorunlu olmasıyla birlikte bu ders, ilgili Anayasa maddesinde yaş veya sınıf sınırlaması olmamasına rağmen 4. sınıftan itibaren verilmeye başlanmıştır. Türkiye Diyanet Vakfı tarafından 1996 yılında akademisyenlere hazırlatılan "Türk Eğitim Sistemi ve Alternatif Perspektif" isimli çalışmada ilkokulların ilk üç sınıfında din kültürü ve ahlak derslerinin bulunmamasının eleştirildiği görülmektedir (Bolay vd., 1996, s. 166).

Zaman zaman sivil toplum örgütlerinin çeşitli toplantı ve çalıştaylarında gündeme gelen ilkokul 1, 2 ve 3. sınıflarda din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinin okutulması önerisi 11-12 Nisan 2015 tarihlerinde Ankara'da Türk Eğitim-Sen tarafından düzenlenen "Türkiye'de Din Eğitimi Çalıştayı"nda da gündeme gelmiştir. Çalıştayda okul öncesi ve sınıf öğretmenliği programlarında, öğrencilerinin temel dini sorularına cevap verebilmelerine imkan sağlayacak bir din eğitiminin yer alması önerisi dile getirilmiştir (Türk Eğitim-Sen, 2015, s. 80).

İlkokulların ilk üç yılındaki din kültürü ve ahlak bilgisi öğretimi konusu 19. Millî Eğitim Şûrası ile tekrar tartışmalara konu olmuştur. Şûra'da DKAB dersinin, ilkokul 1-3. sınıf düzeylerinde de okutulması yönünde bir tavsiye kararı alınmıştır. Bununla beraber, bu kararın nasıl hayata geçirileceği ve program geliştirme süreçlerinin nasıl ilerleyeceğine ilişkin herhangi bir açıklama ve düzenleme karşımıza çıkmamaktadır. Aynı şekilde bu yaş aralığındaki çocuklara ilişkin dini açıdan ilgi ve ihtiyaçlar konusu da hiçbir akademik çalışmada konu edildiğine rastlanılmamıştır. İlk üç sınıfa din eğitimi konusu sadece hukuki ve toplumsal boyutlarıyla gündeme gelmekte ve konu ile ilgili bir temellendirme yapılmadığı görülmektedir.

İlkokul 1, 2 ve 3. Sınıflarda Hayat Bilgisi Dersi Programlarında Din ve Değerler Eğitimi

19. Millî Eğitim Şûrası'ndan çıkan ilkokul 1, 2 ve 3. sınıflarında din kültürü ve ahlak bilgisi dersleri talebi uygulamaya girmemekle birlikte değer eğitimi Şûra'nın hemen ardından tüm öğretim kademelerinde etkili bir şekilde uygulamaya girmiştir. 2018 öğretim programları bu anlamda 19. Şûra kararlarının sonucu olarak değer merkezli bir yapıda oluşturulmuştur.

İlkokul ve ortaokul öğretim programlarında değerlerin işlenişi üzerine gerçekleştirilen bir araştırmada dersler bazında değerlerin programlara nasıl yansıtıldığı sorusuna cevap aranmıştır. Buna göre hayat bilgisi dersinin ilkokul 1, 2 ve 3. sınıflarına yönelik genel hedeflerine bakıldığı zaman

dersteki tüm kazanımların değerlerle eşleştirilerek öğrencilerin bunları kazanmasını sağlayıcı örtük program uygulanmasından söz edildiği görülmektedir (Alabaş, 2020, s. 462). İlkokuldaki tüm derslere ait öğretim programlarının esas görevinin temel değerleri benimseyen bireyler yetiştirme olduğu ifade edildikten sonra "adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik" şeklinde 10 kök değer belirtilmiştir. Kök değerler, incelenen bütün öğretim programlarında yer almaktadır (Alabaş, 2020, s. 466).

Bu değişimlere paralel olarak YÖK, öğretmen yetiştirme lisans programlarını da yenilemiş ve 2018 yılından itibaren uygulamaya koymuştur. Buna göre sınıf öğretmenliği lisans programlarında zorunlu dersler arasına Türk eğitim tarihi, Türk tarihi ve kültürü, topluma hizmet uygulamaları, eğitimde ahlak ve etik, hayat bilgisi öğretimi, din kültürü ve ahlak bilgisi eğitimi, karakter ve değer eğitimi gibi dersler yer almaktadır (Yüksek Öğretim Kurulu, 2018). Bu dersler, doğrudan ve dolaylı din ve değer eğitimi konusunda farkındalık ve beceri kazandırmayı hedefleyen derslerdir. Öte yandan, yine sınıf öğretmenliği lisans programlarında seçmeli derslerle kazanılacak bilgi ve becerilerin din ve değerler eğitimi yaparken kullanılabilme imkanı da oluşturulmuştur. Yeni öğretmen yetiştirme programları ile sınıf öğretmenlerine bir anlamda ilkokul 1, 2 ve 3. sınıfta öğrencilerin dini ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayabilecek donanım sağlanmaktadır.

Öğretmen becerilerinin kazandırılmasına yönelik bu değişime rağmen din kültürü ve ahlak bilgisi derslerine ısrarla disiplin merkezli bir yaklaşımla bakılmaktadır. Dini öğrenmelerin somut öğrenmeler üzerinden gerçekleştirildiği ilk eğitim aşamasında, farklı ders ya da disiplin konularının birbiriyle bağlantıları dikkate alınarak ve aralarında ilişki kurularak düzenlenmesini esas alan disiplinlerarası yaklaşımın öne çıkması beklenir. Özellikle okul öncesi ve ilkokul aşamalarında okul programlarının ana yapısı disiplinlerarası yaklaşıma dayalıdır. Değerler etkinlikleri, hayat bilgisi dersleri, sosyal bilgiler dersleri, fen ve teknoloji dersleri bu disiplinler arası derslere örnektir (Altaş, 2022, s. 236). Dolayısıyla din öğretiminin somut öğrenme alanına giren konularının ilkokul birinci sınıftan itibaren hayat bilgisi dersi içine alınarak öğrenenlerin hayatın içinde yer alan din gerçekliğini gözleyebilecek ve değerlendirebilecekleri boyutlarıyla karşılaşmalar gerçekleştirmesi en uygun çözüm olarak karşımıza çıkar. Bu şekilde öğrenenlerin hayatın bir bileşeni olarak din gerçekliği ile karşılaşması imkanını sağlarken öte yandan disiplin merkezli bir din öğretimini erken yaşlarda devreye sokmanın olumsuzluklarının da önüne geçmek mümkün olacaktır.

Seçmeli Din ve Değerler Dersleri Uygulaması

Seçmeli dersler, okullarda, öğrencilerin kendilerini gerçekleştirmesinin, kendi ilgilerine yönelik öğrenme alanları oluşturmanın ve öğrenme ortamını kendilerinin düzenleyebilecekleri önemli kanallardan birisidir. Öte yandan geleneksel disiplin merkezli öğretimin disiplinler arası alanlarla genişleyerek öğrencilerde farklı disiplinlerden gelen bilgileri birleştirerek kullanabilme becerilerini geliştiren bir işlevi de vardır. Bu dersler bir taraftan da demokratik öğrenme ortamının bulunduğunun göstergesi niteliğindedir. Bu nedenle de 2008 tarihli Millî Eğitim Bakanlığının seçmeli dersler araştırmasının giriş kısmında seçmeli derslerin aynı zamanda öğrencilere hayat becerileri kazandıracak özellikte olması ve bu becerilerle çok hızlı değişen dünyada öğrencilerin de bu değişime ayak uydurabilmelerinin beklendiği ifade edilmektedir. Bir anlamda seçmeli dersler, öğrenciler açısından hayat becerilerinin geliştirildiği eksende yer almaktadır.

Seçmeli din, ahlak ve değerler ders grubu öğretim programlarının ortaokul ve liselerde uygulamaya girmesinden önceki dönemde karşımıza çıkan ve seçmeli ders sürecindeki zihniyeti de etkileyen en

önemli tartışma alanı Anayasa'nın 24. maddesinde geçen "isteğe bağlı din dersleri" ifadesi etrafındadır. Anayasa maddesinde yer alan "Din ve ahlak eğitim ve öğretimi devletin gözetim ve denetimi altında yapılır. Din kültürü ve ahlak öğretimi ilk ve ortaöğretim kurumlarında okutulan zorunlu dersler arasında yer alır. Bunun dışındaki din eğitim ve öğretimi ancak, kişilerin kendi isteğine, küçüklerin de kanuni temsilcisinin talebine bağlıdır" ifadesiyle zorunlu ders dışında kalan din eğitimi taleplerinin olabileceğini, bu taleplerin devletin gözetim ve denetimi altında karşılanacağını ve bu eğitime katılımın kişinin kendi isteği veya velisinin isteğine bağlı olduğu hüküm altına alınmaktadır.

Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi tarafından 1981 yılında Ankara'da toplanan "Türkiye 1. Din Eğitimi Semineri"nden (*Atatürk'ün 100. Doğum Yılında Türkiye 1. Din Eğitimi Semineri (23-25 Nisan)*, 1981) itibaren din eğitiminin tartışıldığı hemen her bilimsel çalışmada Anayasa'daki isteğe bağlı din eğitiminin nasıl olabileceği gündemde tutulmuştur. İsteğe bağlı din eğitimini somut bir öneri olarak dile getiren ilk çalışmalardan birisi Halis Ayhan'a aittir. Ayhan, bir taraftan çocuklarına zorunlu din dersini din eğitimi için yeterli görmeyenlerin diğer taraftan da çocuklarına din eğitimi verilmesini istemeyen ailelerin şikâyetlerini göz önünde bulundurarak DKAB dersinin yanında isteğe bağlı din dersleri önerisini dile getirmiştir (Ayhan, 2001, s. 107). Halis Ayhan'ın bu önerisi, örgün eğitim kurumlarının her kademesinde, dinin iman, ibadet ve ahlak konularını, pratiğini de kapsayacak şekilde dinî eğitim veren, aynı zamanda mahalli mezhep ve tarikatları da dikkate alan, devletin denetim ve gözetimi altında bir isteğe bağlı (seçmeli değil) "dini eğitim"dir.

İsteğe bağlı din dersi taleplerinin farklı bir kurgusu ise Recep Kaymakcan tarafından dile getirilmiştir. Kaymakcan, devletin denetiminde ama örgün eğitim alanı dışında, MEB ve DİB'le işbirliği yapılarak hafta sonu veya içinde DİB'in mekanları olan cami, Kur'an kursu veya cemevlerinde, ilahiyatçılar -eğitimli öğretmenler- tarafından, DİB üzerinden öğretmenlere ek ders ödemek yoluyla bir isteğe bağlı din dersleri önerisi geliştirmiştir (Kaymakcan, 2006).

Seçmeli dersle ilgili bir başka teklif de Altaş tarafından dile getirilmektedir. Altaş'ın teklif etmiş olduğu kurguda, din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinin anayasal çizgiye çekilmesi ve seçmeli dini disiplin dersleriyle diğer disiplin derslerinin zorunlu derste bütünleştirilmesi suretiyle öğrencilerin içinde yaşadıkları hayatı bütüncül bir şekilde anlamlandırabilmesinin önünün açılacağını öne sürmektedir (Altaş, 2022, s. 268).

Konu, 18. Millî Eğitim Şûrası'nda da gündeme gelmiş ve Anayasa'nın 24. maddesine atıf yapılarak "... hükmü gereğince isteyen anne ve babaların çocuklarının ahlaki ve manevi değerlerini geliştirmelerine yardımcı olmak amacıyla seçmeli din eğitimi verilebilmesi için düzenlemeler yapılmalıdır" ifadesine yer verilmiştir (Bala, 2020, s. 142). Şûra kararının ardından Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 25. maddesinde değişikliğe giderek; ortaokullar ile imam hatip ortaokullarında lise eğitimini destekleyecek şekilde öğrencilerin yetenek, gelişim ve tercihlerine göre seçimlik derslerin oluşturulması kararlaştırılmıştır.

Bu düzenleme 12 Yıllık Zorunlu Eğitim Yasası'nın getirdiği önemli yeniliklerden biri olarak kabul edilmektedir. Böylece zorunlu din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinin yanında, din eğitimi ile ilgili "din, ahlak ve değerler seçmeli dersleri" olarak isimlendirilen derslerin öğretim programlarına dahil edilerek Anayasa'nın 24. maddesindeki isteğe bağlı din eğitiminin yerine getirilebilmesine yönelik bir kanal oluşturulmuştur. Kur'an-ı Kerim, Hz. Muhammed'in Hayatı (Peygamberimizin Hayatı) ve Temel Dinî Bilgiler dersleri bu tarihten itibaren tüm 4-12. sınıfların programlarına konulmuştur (Bahçekapılı, 2012, s. 197).

Uygulamanın ardından derslerin işleyişi ile ilgili STK'ların görüşlerini kamuoyu ile paylaştıkları görülmektedir. Buna göre uygulamanın hemen ilk yıllarında İLKE Vakfı tarafından hazırlanan raporda seçmeli derslerin programlarının değerlendirildiği bölümde, Kur'an-ı Kerim dersi programının amaç ve kazanımlarıyla birlikte deskriptif bir şekilde ortaya konulduğu ancak ayrıntılı bir değerlendirmeye girilmediği görülmektedir. Raporda "Hz. Muhammed'in Hayatı" dersi ile ilgili geniş değerlendirmeler yapılmakta ve programın tematik yaklaşıma göre hazırlanması yapısal açıdan köklü bir değişim olarak görülmekle birlikte dersin DKAB dersindeki "Hz. Muhammed" öğrenme alanıyla ilişkilendirilmesinde teknik hatalar bulunduğuna dikkat çekilmektedir. İLKE Vakfı'nın raporunda ayrıca "Temel Dinî Bilgiler" dersinin, ilk ve ortaöğretim DKAB programlarıyla önemli ölçüde örtüştüğü tespiti de yapılmaktadır (Bahçekapılı, 2013, s. 53).

Değerler Eğitim Merkezinin hazırladığı raporda ise 4+4+4 eğitim sistemi ile müfredata konulan Temel Dini Bilgiler (İslam I-II), Kur'an-ı Kerim ve Hz. Muhammed'in Hayatı (Peygamberimizin Hayatı) derslerine ait öğretim programlarının içeriği ve kazanımlarının hem kendi içerisinde hem de birbiri arasında bütünlük taşıyacak şekilde modüler tarzda oluşturulması gerektiği ifade edilmiştir. Öğrencilerin edinmesi hedeflenen bilgi, değer, beceri ve tutumların, bilişsel ve duyuşsal alana yönelik yazıldığı, psikomotor alana ait kazanımlara hemen hemen hiç yer verilmediği dile getirilmiştir. DEM raporunda, seçmeli din dersleri programlarında ölçme-değerlendirmeye yönelik, hangi yöntem ve tekniklerin kullanabileceği, ne tür etkinlikler yapılabileceği konusunda bilgiler bulunmadığı ve örneklere yeteri kadar yer verilmediği ifade edilmiştir. Ayrıca ilköğretim kurumları yönetmeliğinde yer alan "seçmeli derslerin notla değerlendirilemeyeceği" hükmü ile belirtilen seçmeli din derslerinin de ortaokullarda notla değerlendirilememesinin önemli bir eksiklik olduğu bilgisi de raporda yer almıştır (Kaymakcan vd., 2013, s. 76-78).

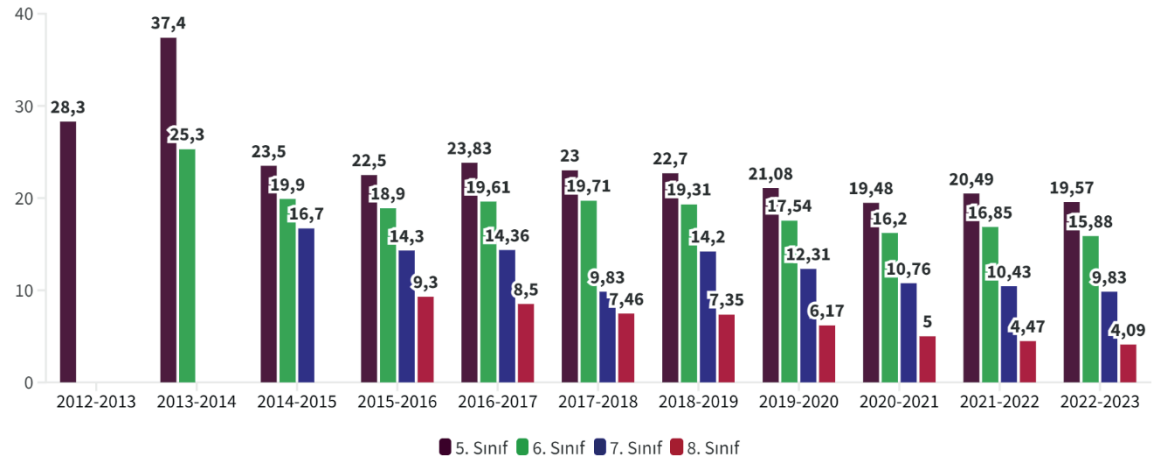
TİMAV'ın din eğitimine ilişkin hazırladığı raporda ise seçmeli din ve değerler dersleri amaçlarının ihtiyaçlara göre düzenlenmesi, öğrenme alanlarına göre veya modüler yaklaşıma göre düzenlenerek öğrencilerin her yıl farklı dersleri alabilme imkanının sağlanması, din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinin varlığı da gözetilerek seçmeli din ve değerler eğitimi derslerinin bütüncül bir yaklaşımla düzenlenmesi gerektiği yönünde öneriler geliştirilmiştir (TİMAV, 2012, s. 5-6).

Bütün bu raporların yanı sıra Din Öğretimi Genel Müdürlüğü de (DÖGM) derslerin geliştirilmesi amacıyla, uygulamanın ilk yılından itibaren bazı tespit çalışmalar gerçekleştirmiş, öğretmenlerinden seçmeli derslerin program ve kitaplarının iyileştirilmesine yönelik öneri ve eleştiri raporları hazırlamalarını talep etmiştir. Söz konusu raporlar, her yıl talep edilerek DÖGM tarafından birleştirilerek değerlendirmiştir. Bu çalışmalar neticesinde 2017'de Hz. Muhammed'in Hayatı ve Temel Dini Bilgiler derslerinin program ve ders materyalleri ile ilgili bazı değişiklikler yapılmıştır. Aynı şekilde MEB, "Hz. Muhammed'in Hayatı" dersinin adını "Peygamberimizin Hayatı" olarak değiştirmiş ve programını yenilemiştir. Benzer şekilde Temel Dini Bilgiler ders programı da yenilenmiştir. Kur'an-ı Kerim ders programı ile ilgili ise herhangi bir değişiklik yapılmamıştır (Bala, 2020, s. 143).

Seçmeli Din, Ahlak ve Değerler Derslerini Seçen Öğrenci Sayıları ve Oranları

Seçmeli din, ahlak ve değerler eğitimi derslerinin öğretim programlarına alınıp diğer seçmeli derslerle birlikte uygulamaya girmesinden itibaren gözler öğrencilerin ve ailelerin bu derslerin seçimine göstereceği ilgiye odaklanmıştı. Tartışmalardan karşımıza çıkan iki beklentiden birisi, uzun yıllardan beri Anayasa'nın 24. maddesinin verdiği isteğe bağlı din eğitiminin önünün açılmasıyla bu derslere öğrenci ve ailelerinin ciddi bir ilgi göstereceği yönündeydi. Bir diğer tarafta ise öğren-

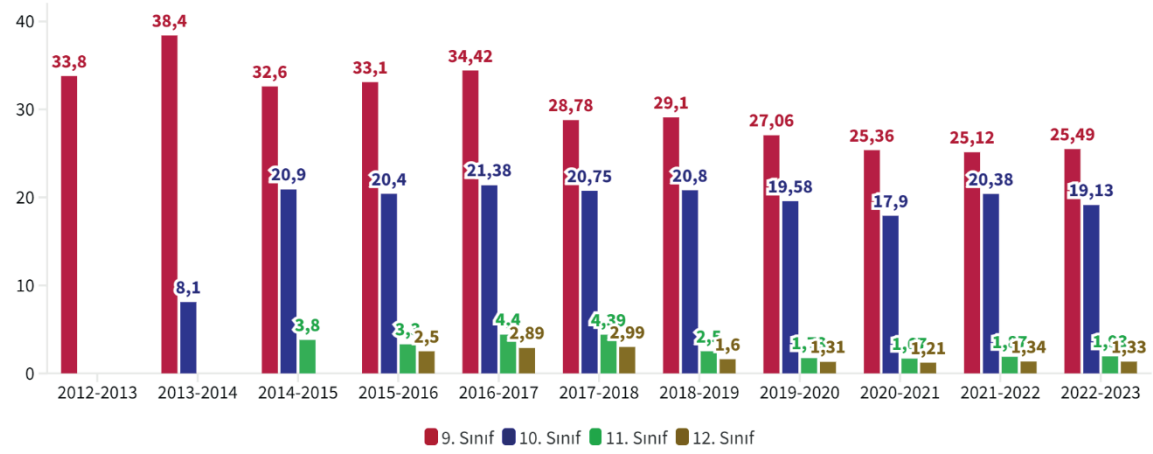
cilerin akademik beklentilerine odaklanacakları ve bu derslerin çok fazla sistemde etkili bir ders dizgesini karşımıza çıkarmayacağı beklentisi yer almaktaydı. Uygulamanın başladığı öğretim döneminden itibaren din, ahlak ve değerler seçmeli derslerini seçen öğrenci oranlarına baktığımız zaman ilk yıllara göre kimi yükselme ve düşüşlerin olduğu, genel düşüşten hareketle de ilk yıllardaki ilgiyi daha da ileriye götürecek bir motivasyonun olmadığını söylemek mümkündür.



Şekil 2. Ortaokulların 11 Yıllık Seçmeli Ders Oranlarının Yıllara Göre Dağılımı (2012-2023)

Kaynak: MEB Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, 2012-2023.

Şekil son 11 yıllık dönemde ortaokul öğrencilerinin din, ahlak ve değerler derslerini seçenlerin tüm öğrencilere oranlarını göstermektedir. Şekildeki rakamlara imam hatip ortaokulları da dahil olarak verilmiştir. Şekil incelendiğinde beşinci sınıflarda %28,3 ile başlayan seçme oranı %19,5'e, 6. sınıflarda %25,3 ile başlayan seçme oranının %15,8'e, %16,7 ile başlayan 7. sınıflardaki seçme oranının %9,8'e, %9,3 ile başlayan 8. sınıflardaki seçme oranının da %4,9'a gerilediği görülmektedir. Yine şekilden çıkarılabilecek bir diğer sonuç da sınıf düzeyi yükseldikçe seçme oranlarının gerilemesidir. Öte yandan sayılara imam hatip ortaokullarının dahil olduğunu, imam hatip ortaokullarında bu derslerin zorunlu dersler arasında yer aldığı düşünülürse normal ortaokulların son sınıflarında bu derslerin neredeyse hiç seçilmediği sonucu ile karşılaşmaktayız.



Şekil 3. Ortaöğretim Seçmeli Ders Oranlarının Yıllara Göre Dağılımı (%, 2012-2023)

Kaynak: MEB Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, 2012-2023.

Benzer durum, ortaöğretim kurumları (liseler) için de geçerlidir. Ortaöğretim kurumlarının 9. sınıflarında (lise 1. sınıflar) %33,8'le başlayan seçilme oranları %25,4'e gerilerken 10. sınıflarda %8,1'le başlayan seçme oranları %19,3'e yükselmektedir. 11. sınıflarda %3,8'lik başlangıç %1,93'e, 12. sınıflarda ise %2,5'lik başlangıç %1,3'e gerilemektedir. Sınıf düzeyi yükseldikçe seçme oranlarındaki dramatik düşüş, liseler için de geçerli görünmektedir.

Tablo 2. Son Dört Yılda Seçmeli Din, Ahlak ve Değerler Derslerini Seçen Öğrenci Sayılarının Yıllara ve Sınıflara Göre Dağılımı

	Sınıf	2019-2020	2020-2021	2021-2022	2022-2023
Kur'an-ı Kerim	**5**	373.451	392.332	232.656	298.439
	6	293.400	282.507	169.167	199.777
	7	244.719	169.504	85.953	103.742
	8	----	106.405	33.394	38.923
	9	210.453	205.355	62.780	108.427
	10	67.456	74.692	41.993	41.130
	11	11.573	8.880	3.806	7.678
	12	7.253	4.986	1.897	3.127
Peygamberimizin Hayatı	**5**	210.924	219.355	139.492	180.989
	6	215.304	210.878	135.114	178.378
	7	230.714	158.502	89.422	114.593
	8	----	113.952	37.907	48.637
	9	286.865	331.739	90.133	177.521
	10	108.509	126.831	80.416	85.877
	11	27.572	21.076	14.142	27.355
	12	26.418	4.986	9.235	13.630
Temel Dini Bilgiler	**5**	101.608	107.385	73.227	95.149
	6	97.347	100.820	73.072	90.041
	7	126.110	91.671	49.759	68.333
	8	----	66.341	22.820	28.481
	9	253.693	271.654	95.593	170.011
	10	95.342	109.745	79.191	84.714
	11	46.975	34.297	22.704	47.075
	12	34.238	24.282	15.309	22.488

Kaynak: Din Öğretimi Genel Müdürlüğünden alınan rakamlar sayılar üzerinden yazar tarafından oluşturulmuştur.

Seçmeli din, ahlak ve değerler dizgesi içinde yer alan her bir ders için son dört yılın sınıflara göre seçen öğrenci sayıları yukarıdaki tabloda verilmektedir. Tablo incelendiğinde hem ortaokul hem de liseler için verilen oranlar üzerinden yapılan yorumların yanında ortaokullarda en fazla ilgi gösterilen dersin Kur'an-ı Kerim, ardından da Peygamberimizin Hayatı derslerinin olduğunu, Temel Dini Bilgiler dersinin ise ortaokul öğrencileri arasında en az ilgi gören ders olduğu anlaşılmaktadır. Liselerde ise Peygamberimizin Hayatı isimli dersin en fazla ilgi gören ders olduğu, bunu Temel Dini Bilgiler dersinin takip ettiği görülmektedir. Lise öğrencilerinin en az yöneldiği ders ise Kur'an'ı-Kerim dersidir. Her bir ders için sınıflara ve yıllara göre dağılıma bakıldığı zaman son rakamlarda başlangıç rakamlarına göre sayısal anlamda ciddi bir düşüş olduğu görülmektedir.

Seçmeli Din ve Değerler Derslerine Karşı Öğrenci ve Veli Tutumları

Peygamberimizin Hayatı: Önceki bölümde verilen sayılardan anlaşılabileceği gibi öğrencilerin en çok ilgi gösterdiği derslerden birisi Peygamberimizin Hayatı isimli derstir. Bu derste öğrencilerin en çok öğrenmek istedikleri konuların başında ise onun kişiliği ve ahlaki yönleri gelmektedir. O'nun doğruluğu, samimiyeti, cömertliği, alçak gönüllülüğü, yardımseverliği ve dürüstlüğü gibi kişilik özellikleri, ahlaki yaşamından farklı yönleri, çocuklarla olan ilişkisi, barışa verdiği önem, kadın hakları konusundaki görüşü ve ibadetlerdeki tutumu öğrencilerin merak ettikleri alanlar arasındadır (Bahçekapılı, 2013, s. 122; Yılmaz, 2018, s. 445).

İlgi ve dersten beklentilerle birlikte öğrencilerin bu dersin içeriği ile de birtakım sorunlar yaşadığını ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır. Özellikle din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinde anlatılanlardan öteye giden bir ders içeriği ile karşılaşmadıklarını, çok benzeyen veya aynı konuları işlediklerini belirten öğrenci değerlendirmeleri ile karşılaşılmaktadır (Çiftçi, 2017, s. 124). Yine öğrenci değerlendirmelerinde dersin işleniş sürecinde daha fazla etkinlik yer almasını ve derslerin daha eğlenceli, farklı yöntemlerle (drama gibi) desteklenmesini istedikleri anlaşılmaktadır (Turgut, 2019, s. 103). Öğrenciler üzerinden ders sürecini değerlendiren bir başka araştırmada da seçmeli derslerin birbirinden ayrı durmasına rağmen birbiri ile ilişkili kavram ağına sahip oldukları ve bu ağda ortak bir etkileşim sağlanmadığı takdirde derslerin hedeflerinin gerçekleşmesinde sorunların karşımıza çıktığı belirtilmektedir (Kayaoğlu, 2019, s. 69).

Öğrenci velilerinin Peygamberimizin Hayatı dersinden temel beklentisi Hz. Peygamber'in ahlaki yönünü öne çıkaran bir öğretim süreci gerçekleştirilmesidir (Bahçekapılı, 2013, s. 183; Çiftçi, 2017, s. 113; Turgut, 2019, s. 119). Veliler, öğrencilerinin Peygamberimizin Hayatı dersiyle Hz. Peygamber'in örnek ahlakını öğreneceklerini ve bu şekilde olumlu davranışlar edinecekleri gibi olumsuz davranışlardan da kaçınma becerisi kazanabileceklerini düşünmektedir. Velilere göre Hz. Muhammed'in bir insan ve bir peygamber olarak kişiliğine, ilişkilerindeki samimiyete ve fedakarlığa da vurgu yapılmalıdır (Bahçekapılı, 2013, s. 183). Velilerin Peygamberimizin Hayatı dersiyle ilgili beklentilerinden biri de bu derste Hz. Peygamber'in toplumsal yönüne daha fazla önem verilmesidir. Hz. Peygamber'in diğer insanlarla kurduğu iletişim tarzlarının, insanlara tebliğ metodunun ve son tahlilde onun inşa ettiği İslam toplumunun özelliklerinin anlatılması da velilerin bu dersten beklentileri arasındadır.

Temel Dini Bilgiler: İçeriği bakımından seçmeli din dersleri arasında DKAB dersleriyle en fazla örtüşen derstir. Buna rağmen birçok öğrenci, bu dersi seçmeyi tercih etmiştir. Kimi araştırmalarda bu ilginin nedeni öğrencilerin derse ayrı bir anlam yüklemesi ve farklı beklentilere girmesi olarak yorumlanabildiği gibi İslam dinini daha iyi ve ayrıntılı bir şekilde öğrenmek, daha önceki öğrenmelerini pekiştirmek ve bu sayede dini konularda daha derin bir birikime sahip olarak nitelikli bir din eğitimi almak olarak da açıklanmaktadır. Dersi alan öğrencilerin bir kısmı ise İslam'ın şartlarından olan namaz, zekât, oruç ve hac gibi konuları, daha önceki öğrenmelerine oranla daha kapsamlı bir şekilde işlediklerini, ibadetlerin farz, sünnet ve yapılışlarını ayrıntılarıyla öğrendiklerini ifade etmişlerdir (Bahçekapılı, 2013, s. 138).

Dersin İslam dini hakkında daha kapsamlı ve uygulamalara da yer vererek yapılandırılmasına rağmen, bazı yönlerinin öğrenciler tarafından eleştirildiği anlaşılmaktadır. Bu eleştirilerin başında dersin DKAB dersiyle aynı konuları işlemesi hususu gelmektedir. Öğrenciler, dersin ilgi çekici hale gelmesi için farklı öğrenme alanlarına da yer verilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Temel Dini Bilgiler dersinde öğrencilerin görmek istedikleri konuların başında ahlaki konular gelmektedir (Bah-

> ***İsteğe bağlı din eğitimi velilerin kendi din ve dindarlık anlayışları çerçevesinde yapılması gereken sivil bir eğitim kanalı olmalıdır.***

çekapılı, 2013, s. 141). Öğrencilerin Temel Dini Bilgiler dersinde öğrenmek istedikleri konulardan bir diğeri ise insan ilişkilerine yön veren İslami temel ilke ve esaslardır. Öğrencilere göre Temel Dini Bilgiler dersi, toplumsal bir varlık olan insana, yaşam için gerekli olan temel değerleri öğretmeli ve kendisine rehberlik etmelidir. Araştırma verileri öğrencilerin teorik bir ders dizgesinden çok da memnun olmadığını bize net bir şekilde göstermektedir (Çiftçi, 2017, s. 203).

Temel Dini Bilgiler dersinden velilerin beklentilerine bakıldığında velilerin bu dersten İslam eğitimi anlamına gelen her şeyi bekledikleri anlaşılmaktadır. İslam dininin temel ibadetleri, ibadetlerin nasıl ve niçin yapılacağına dair bilgilendirilmesi, çocuklarının bu ibadetlere teşvik edilmeleri ibadet noktasındaki veli beklentilerinin başında gelmektedir (Bahçekapılı, 2013, s. 184-185; Çiftçi, 2017, s. 114; Turgut, 2019, s. 120). Diğer bir ifadeyle veliler, ibadetlerin teorik anlatımıyla birlikte uygulamalı olarak öğretilmesini, yaparak ve yaşayarak öğrenmenin sağlanabilmesi için konuların uygulamalarla desteklenmesini ve öğrencilerin ibadetlere teşvik edilmesini talep etmektedirler. Velilerin bu derste çocuklarına kazandırılması gerektiğini ifade ettikleri alanlardan biri de dini sorumluluk bilincidir (Bahçekapılı, 2013, s. 185).

Bu araştırmalarda karşımıza çıkan veli beklentilerine genel olarak bakıldığında öğrenciyi merkeze alan becerilerden ziyade velilerin kendi dünya görüşleri çerçevesinde bir biçimlendirme ideali öne çıkmaktadır. Bu ideallerin nasıl bir içerikle sunulması gerektiği noktasında ciddi ayrışmalarla karşılaşılması muhtemeldir. Buradaki temel sorunun din, ahlak ve değerler seçmeli derslerin kanun öncesinden başlayarak Anayasa'nın 24. maddesindeki isteğe bağlı din eğitimi kapsamında anlayan hâkim anlayışta bulunduğunu söylemek mümkündür. Zira isteğe bağlı din eğitimi, velilerin kendi din ve dindarlık anlayışları çerçevesinde yapılması gereken sivil bir eğitim kanalı olmalıdır. Ancak o zaman her bir din ve dindarlık anlayışının kendi programı üzerinde uzlaşması mümkün olabilecektir.

Kur'an-ı Kerim: Bu dersi seçen öğrencilerin beklentilerinde neredeyse tam bir uzlaşma görülmektedir. Çeşitli araştırmalarda, öğrencilerin büyük çoğunluğunun bu dersi kendi istekleri ile Kur'an-ı Kerim okumayı öğrenmek için seçtikleri sonucu gözlenmektedir (Bahçekapılı, 2013, s. 87; Çiftçi, 2017, s. 137; Ü. Köse, 2018, s. 54). Bununla birlikte yukarıda temas edilen ders içeriklerinden haberdar olmamaktan kaynaklanan kimi gerekçeler de karşımıza çıkmaktadır. Kur'an-ı Kerim dersini dinini daha iyi öğrenmek, asıl kaynağından dini öğrenmek, Kur'an'ın bize olan mesajlarını öğrenmek gibi motivasyonlarla da karşılaşılmaktadır (Turgut, 2019, s. 99).

Kur'an-ı Kerim'in doğru ve güzel okunması yönündeki taleplerin dışında öğrencilerin Kur'an içeriğiyle ve mesajıyla ilgili beklentilerinin de olduğu anlaşılmaktadır. Nitekim bu dersi seçen bazı öğrenciler, derste Kur'an'ın anlamı üzerinde durulması ve bunun için meal çalışmalarının yapılması gerektiğini ifade etmiş (Çiftçi, 2017, s. 140; Turgut, 2019, s. 99), ders sayesinde Kur'an'ın surelerini, konularını ve bu konuların mesajlarını öğrenebileceklerini düşündüklerini ifade etmişlerdir. Araştırmalar, bu dersi Kur'an okumayı bilen öğrencilerin daha fazla seçtiği, seçmeyenler arasında da Kur'an okumayı biliyor olmalarını gerekçe olarak gösterenlerin olması ders içeriği ile ilgili öğrencilerin yeterince bilgilendirilmediğini göstermektedir.

Bu dersle ilgili öğrenciler, Kur'an'da geçen surelerde nelerin anlatıldığını, hangi mesajların verilmek istendiğini merak ettiklerini ifade etmişlerdir. Kur'an'ın içeriğiyle ilgili öğrencilerin öğrenmek istediklerini ifade ettikleri diğer bir konu da Hz. Muhammed'in ve diğer peygamberlerin kıssalarıdır. DKAB ve Hz. Muhammed'in Hayatı (Peygamberimizin Hayatı) derslerinde Hz. Peygamber'in hayatının anlatıldığını ifade eden öğrenciler, Kur'an'da Hz. Peygamber'in nasıl anlatıldığını ve diğer peygamberlerle ilgili geçen kıssaları merak etmektedirler. Araştırmalar, öğrencilerin Kur'an-ı Kerim dersini kıyametin kopması, kıyamet alametleri, cin ve melekler gibi görünmeyen varlıklar, Ashab-ı Kehf ve Kur'an'ın iniş süreci gibi konulara olan bilgi sahibi olabilecekleri bir ders olarak görmenin yanında (Bahçekapılı, 2013, s. 91; Çiftçi, 2017, s. 138; Turgut, 2019, s. 97), onların gündelik hayatlarının parçası olan bazı sorularının cevaplarını aradıkları bir kanal olarak da gördüklerini göstermektedir.

Velilerin Kur'an-ı Kerim dersinde çocuklarına verilmesini istedikleri konular hakkında ifade ettikleri görüşler, öğrencilerin beklentileriyle önemli ölçüde benzeşmektedir. Veliler de Kur'an-ı Kerim dersinde çocuklarının Kur'an'ı yüzünden okumasını ve Kur'an'ın anlamını öğrenmelerini beklemektedir (Bahçekapılı, 2013, s. 181; Çiftçi, 2017, s. 112; Turgut, 2019, s. 109). Çiftçi'nin araştırmasında görüşmelere katılan velilerin vurgusunun tamamen Kur'an'ı doğru ve güzel okumaya yönelik olduğu yorumu yapılmaktadır. Ancak velilerin seçmeli din ve değerler eğitimi derslerinin bütününe yönelik değerlendirmeleri birlikte okunduğunda, kimi zaman doğrudan kimi zaman da örtülü biçimde bu derslerin tamamının tek bir amacının olduğu, bu amacın da çocukların İslam dinine ilişkin bir yakın anlama ve öğrenme gerçekleştirmeleri olduğu görülmektedir.

Temel Dini Bilgiler ve Peygamberimizin Hayatı dersindeki öğrenci beklentileri birleştirildiğinde öğrenciler açısından seçmeli din, ahlak ve değerler derslerinin hayatlarına yön verici temaları İslami değerler üzerinden öğrenme arzusu karşımıza çıkmaktadır. Bu beklentinin, teorik öğrenme zemininden ziyade hayatla doğrudan ilişkili somut örnekler üzerinde olması öğrencilerin önemli beklentileri arasındadır. Araştırmalarda öğrencilerin üçte birinin bu derslerin beklentilerini karşılamadığı yönündeki tespitlere rastlanılmaktadır (Özkaya, 2019, s. 61-62). Hem Temel Dini Bilgiler dersinde hem de Peygamberimizin Hayatı derslerinde 2012 öğretim programları 2018'den itibaren yeniden geliştirildiği halde Kur'an-ı Kerim dersinde 2012 programlarının hala uygulamada olduğunu gözden kaçırmamak gerekmektedir.

Seçmeli Din ve Değerler Derslerine Yönelik Öğretmen ve Yönetici Görüşleri

Seçmeli din, ahlak ve değerler eğitimi derslerinin sisteme dahil olması başlangıçta hem din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretmenleri hem de bu branştan olan yöneticilerde bir heyecan oluşturmuştur. Öğretmen ve yöneticiler bu dersleri din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinin üstüne daha ileri düzeyde bir din eğitimi, özellikle de duyuşsal alanda önemli bir destek kaynağı olarak algılamışlardır. Bu derslerin başlangıç aşamasında öğretmen ve idarecilerle gerçekleştirilen araştırmalarda din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinin ve yaz dönemlerindeki Kur'an kurslarının çocukların dinî ve ruhi gelişimleri için yeterli olmadığını, seçmeli din derslerinin söz konusu açığı kapatmada önemli bir işleve sahip olacağına inandıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenler seçmeli din, ahlak ve değerler grubu derslerinin (DADSD), okul programlarında yer almasıyla birlikte sistemli, disiplinli ve kaliteli bir din eğitiminin gerçekleşeceği düşüncesinde olduklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca bu öğretmenlere göre yazın verilen eğitimlerde Kur'an'ı yüzünden okumaya daha fazla önem verilmekte, O'nun mesajına yönelik çalışmalar yetersiz kalmak-

tadır. Halbuki okuldaki Kur'an öğretimi, çocukların hem Kur'an'ı okumalarına hem de anlamını öğrenmelerine yardımcı olacaktır.

Aynı şekilde ailelerin çocuklarını mahalle camilerine gönderme konusunda sıkıntılar yaşadıklarını belirten öğretmenler özellikle Kur'an-ı Kerim dersini seçenler arasında daha önce camideki kurslara hiç gitmeyen ve harfleri tanımayan öğrencilerin olduğuna dikkat çekmektedirler. Öğretmenlere göre seçmeli din derslerinin, din eğitimi açısından önemli bir boşluğu doldurması beklendiği ifade edilmektedir. Her şeyden önce çocukların dinî ve ruhi gelişimlerine katkı sağlayacak olan bu derslerin, çocukların değerlerle örülmüş toplum hayatına adaptasyonlarına da yardımcı olması umulmaktaydı. Öğretmenlere göre yeni din derslerinin isteğe bağlı olarak okutulması toplumun din eğitimi taleplerinin yerine gelmesi açısından oldukça önemli bir gelişme olarak görülmektedir (Bahçekapılı, 2013, s. 195).

Seçmeli din dersleri ile ilgili öğretmenlerin görüşlerini; derse gösterilen ilgi, ders seçimlerinde etkili faktörler, derslerin işleniş sürecinde yaşanan sıkıntılar ve kazanımların gerçekleşmesi olarak özetlemek mümkündür.

Derslere Yönelik İlgi: Seçmeli dersler konusunda öğretmenler toplumun 4+4+4 eğitim sisteminin getirdiği yenilikler içinde en fazla seçmeli din, ahlak ve değerler derslerine ilgi gösterdiği, bu dersleri seçen öğrencilerin çoğunluğunun yaz Kur'an kursları gibi alternatif din eğitimi kanallarından yararlanamayanlar olduğu, yine çoğunluğun bu dersleri seçerken mesleki kaygıyla hareket etmedikleri tespitlerinde bulunmuşlardır (Akgül, 2016, s. 9).

Süreç İçinde Yaşanan Sıkıntılar: Öğretmenler tarafından seçmeli derslerin işleniş sürecinde yaşanan sıkıntıların başında, bu derslerde öğretilen konuların gündelik hayatla ilişkilendirilmediği, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını karşılamadığı, Kur'an-ı Kerim derslerinde farklı seviyelerde olan öğrencilerin aynı sınıfta okutulmasının problem olduğu, kitap kalitesinin düşük olduğu, konuların Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi ile çakışarak tekrara düşülmesi gelmektedir (Meydan, 2013, s. 245-248).

Seçmeli derslerin uygulama sürecinde öğretmenler seçmeli derslerin daha iyi işlenmesi için okulun imkanlarını geliştirmenin gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlere göre, seçmeli derslerin uygulama sürecinde yaşanan sorunların ikinci nedeni ise uygulanan seçmeli ders öğretim programlarından kaynaklanmaktadır. Ayrıca, öğretmenler seçmeli derslerin zorunlu dersleri takviye etmek amacıyla kullanıldığını belirtmektedir (Manaz, 2018, s. 60-68). Bir bakıma bazı öğretmenler tarafından seçmeli din ve değerler dersleri zorunlu din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin tamamlayıcısı ve destekçisi olarak görülmektedir (Gök, 2019, s. 89-90).

Seçmeli derslerle ilgili yaşanan sıkıntılardan biri de Kur'ân-ı Kerim dersine özel bir durumdur. Bu konuda öğretmenler sınıfların kalabalık ve bu ders için öğrencilere yeterli zaman ayırmaya uygun olmadığını düşünmekte, öğrenci seviyelerine göre küçük gruplarla dersin işlenmesini önermektedirler (Altun, 2019, s. 112). Kur'an dersinde öğrencilerin üçte birlik oranının Kur'an'ı öğrenemeden seneyi tamamladıklarını ifade eden öğretmenlere göre (Görer, 2015, s. 59-61), sınıf mevcutlarının fazla olması ve öğretmenin farklı seviyelerdeki öğrenciler ile bire bir ilgilenecek yeterli vakti bulamaması, kitaptan kaynaklanan problemlerin olması, seçmeli derslerin önemsiz görülmesi gibi nedenler kazanımların kısmen gerçekleşmesine neden olmaktadır (Ersoy, 2021, s. 91).

Ders Seçiminde Etkili Faktörler: Seçmeli din derslerini okutan öğretmenlerin derslerin seçiminde daha çok hangi etkenin rol oynadığı konusundaki görüşlerinin farklılaştığı görülmektedir. Bazı

çalışmalarda, derslerin daha çok okul idaresi tarafından seçildiği, öğrencilerin bir sonraki yıl seçmeli dersleri seçmek istemediği (Görer, 2015, s. 59-61) ifade edilirken bazı çalışmalarda ise öğrencilerin bu dersi seçip seçmemelerinde en önemli etkenin aile (Gürer & Keskiner, 2016, s. 252) daha sonra ise kendi istekleri (Kotan, 2015, s. 121) olduğu sonucuyla karşılaşılmaktadır.

Kazanımlar: Bununla beraber bazı araştırmalarda öğretmenlerin, özellikle Kur'ân-ı Kerim dersinde kazanımların gerçekleşme oranının dersin öğrencinin, kendi istekleri ile seçmesi arasında olumlu bir bağ bulunduğunu ifade ettikleri görülmektedir (Ersoy, 2021, s. 91). Bir başka deyişle öğretmenlere göre öğrencilerin bu ders grubunu tercihlerinin ardında idare ve veli yönlendirmesinin bulunduğu durumlarda aşırı bir isteksizlik gözlenmektedir. Temel dinî bilgiler dersini yürütmekte olan öğretmenlerin ise genel olarak ifade edilen hedefler ve kazanımların gerçekleştirilmesinde olumlu görüşlere sahip oldukları görülmektedir (Sünter, 2017, s. 909). Bu bulgu Kotan (2015) tarafından ifade edilen, öğrencilerde meydana gelen davranış değişikliklerinin dersin amaçlarına ulaştığını göstermede öğretmenlerin olumlu görüşe sahip oldukları bulgusuyla örtüşmektedir.

Seçmeli derslerin tümü üzerinde gerçekleştirilen 2018 tarihli bir araştırmada da seçmeli derslerin yararlarına ve gerekliliğine en fazla inanan öğretmen kategorisi içinde din, ahlak ve değerler grubu derslerine giren öğretmenlerin bulunduğu belirlenmiştir. Bu alanda derse giren öğretmenlerin önemli bir kısmı ders içeriklerinin güncelliği konusunda iyimser değildir ve kaynak temininde sıkıntı çektiklerini ifade etmektedir. Aynı araştırmada diğer seçmeli gruplarındaki öğretmenler, seçmeli derslerde not kullanılmaması gerektiğini savunurken sağlık ve spor ve yabancı dil öğretmenleri ile birlikte din, ahlak ve değerler seçmeli ders grubu öğretmenleri de bu derslerin notla değerlendirilmesi gerektiğini düşünmektedir (Durmuşçelebi & Mertoğlu, 2018, s. 208).

Konu etrafındaki araştırmaların en bariz sonuçlarından biri de 2018 programı öncesinde ve sonrasında beklentilerin karşılanması noktasındaki eleştirilerin benzer nitelikte olmasıdır. Bir anlamda 2018 programlarındaki değişim, eleştiri yapılan noktalarda olmaktan ziyade ders içeriklerinin spesifik beklentilerine odaklanmakta derslerin hitap ettiği kitlenin genel beklentilerini göz ardı etmektedir.

Değerler Eğitimi Kapsamında MEB ve STK'lar Arasında İmzalanan Protokoller

Millî Eğitim Bakanlığı, 2013 Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği ve 2018 Hayat Boyu Öğrenme Yönetmeliği'nde gerçekleştirilen değişiklere dayanarak okullardaki öğretim programlarının geliştirilmesi, öğretmenlerin hizmet içi eğitimleri ile seminer ve projelerin nitelik olarak geliştirilmesi amacıyla çeşitli devlet kurumları ve sivil toplum örgütleriyle protokoller gerçekleştirme imkanı kazanmıştır. Bu kapsamda özellikle değerler eğitimi süreçlerini desteklemek üzere çeşitli sivil toplum kuruluşlarıyla protokoller imzalanmış ancak bunların bir kısmı mahkeme kararlarıyla iptal edilmiştir.

Bu protokollerden 2021 yılına kadar olanları, Bakanlığın resmî web sitesinde paylaşılan bilgiler üzerinden analiz etmeyi hedefleyen bir araştırmada din eğitimi unsurları barındıran sosyal etkinlikler ve bunlara dayanak oluşturan işbirliği protokollerinde, hem uluslararası düzeyde kabul görmüş ve önemli bir bölümü Türkiye açısından da bağlayıcı olan çocuk hakları ve insan hakları norm ve standartları bakımından, hem de vicdan, dini inanç ve kanaat hürriyetini güvence altına alan ulusal mevzuat açısından sorunlar bulunduğu gerekçesiyle eleştirilmektedir (Tüzün & Tunca, 2021, s. 53-55).

Okul Öncesi Dönemde Din Eğitimi ve 4-6 Yaş Kur'an Kursları

Okul öncesi dönem, insan hayatının tüm dönemlerinin ilk basamağını oluşturan, çocuğun kişilik ve diğer gelişim alanlarının (bilişsel, duyuşsal, ahlaki, sosyal, dil, fiziksel, psiko-motor) en hızlı olduğu dönemdir. Aynı zamanda okul öncesi eğitim, çocukların tüm gelişimlerini; toplumun kültürel değerleri doğrultusunda yönlendiren, duygularının gelişimini ve algılama gücünü artırarak akıl yürütme sürecinde kendisine yardımcı olan ve yaratıcılık kabiliyetini geliştiren, kendini ifade etme ve öz denetim becerisi kazanmasını sağlayan, sistematik bir süreçtir (Güven & Azkeskin, 2012, s. 2-16). Toplumların kendilerine ait değerleri çocuklar üzerinden aktarması, tüm çocuklara okul öncesi eğitimin fırsat eşitliği sunması, sosyal ve politik eylemler için ortak hareket noktası oluşturması ve değişen toplum yapısı nedeniyle aile görevlerinin giderek kurumsallaşmış yapılara geçiyor olması gibi nedenlerle okul öncesi dönemde sistematik bir din eğitimi kanalına ihtiyaç bulunduğu kabul edilmelidir.

Başta Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin 29. maddesi olmak üzere uluslararası çocuk hakları sözleşmelerinde yer alan "çocuğun ana-babasına, kültürel kimliğine ve dil ve değerlerine saygının geliştirilmesi" hakkının (Tüzün & Tunca, 2021, s. 10) sağlanması açısından okul öncesi din eğitimi kanallarını açık tutmak ve bu sözleşmelerin diğer maddelerine uyumlu bir şekilde sunulmasını sağlamak bir devletin temel görevleri arasındadır. Bundan dolayı da toplumun değerleri içinde önemli bir yeri olan dinin, bu dönemde farkındalık kazandırılması gereken bir alan olduğu yadsınmaz. Dolayısıyla okulun temel görevlerini yerine getirmek amacıyla program içinde yer alan bir din eğitimi dersi, dinin öğrenci gelişimine yardım eden bir unsur görevi görerek öğrencinin yetişkin bireylerin dünyasına adım atmasına yardım edecektir (Altaş, 2016a, s. 12).

Bu yaş dönemini çocukların dini gelişimleri açısından inceleyen araştırmalarda çocukların; işlem öncesi dönemde ya da somut işlemler döneminde olmasının soyut konular ile ilgilenmediği, soyut kavramları kullanmayacağı ve bu kavramları anlayamayacağı anlamına gelmediği sonucu vurgulanmaktadır (Erpay, 2020, s. 1316).

Özellikle dini gelişimi büyük oranda okul öncesi dönemden itibaren başlatan bir literatürün geliştiği görülmektedir. Bu çalışmalarda, erken çocukluk döneminde çocukların dini anlamda bir canlılık gösterdiği ve bu canlılığın uygun bir usul ile geliştirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (S. Akto & Akto, 2017, s. 1099).

Sınırlıklar: Avrupa okul öncesi din eğitimi etkinliklerine yönelik olarak 1984 yılında hazırlanan bir raporda din öğretiminin çocukların ilgilerini merkeze alarak programlanması önerilmektedir. Raporda özellikle küçük yaşlardaki çocuğa verilecek dini bilgilerin onların gelişim özelliklerine uygun olup olmadıklarının incelenmesinin önemli olduğu belirtilmekte ve bu husus dikkate alınmadan verilecek bilgi yığınlarının çocukları şaşırttığı ve bunalttığı hatırlatılmaktadır (Selçuk, 1991, s. 66).

Okul öncesi dönemdeki din eğitimi etkinliklerinin yukarıdaki raporda dile getirilen hususun dışında da birtakım sınırlılıkları bulunmaktadır. Bunlardan biri din dilinin kişisel bir tutumu yansıtması, ikincisi ise din dilinin mutlak bir hakikat iddiası taşımasıdır. Çocukta din dilinin gelişmesi çocuğun birinci derecede kendisini ilgilendiren konuları kendi kavramsallaştırmaları ile belirli bir tavır ve hakikat iddiasıyla ortaya koymasını sağlamaktadır. Çocuğun çevresiyle kurduğu kişisel ilişkilerin niteliği gelecekteki dindarlığı üzerinde etkili olacağı varsayılmaktadır (S. Akto & Akto, 2017, s. 1099).

Temel Amaçlar: Tüm bu değerlendirmeleri dikkate alarak okul öncesi dönemde din eğitiminin hangi temel amaçlar üzerinden geliştirilmesi gerektiğini tartışan Altaş, iki boyutlu bir amaç dizgesi teklif etmektedir. Bunlardan birincisi içinde yaşanılan toplumda karşılaşılan bireysel tecrübeleri açıklayan bir yöntem olarak bizzat dinin doğası üzerinden dini bir anlayış geliştirmektir. Bu amaç ifadesinin temelinde geleneksel İslam dini tanımlarının merkezinde yer alan "uluhiyet" ve "ubudiyet" bütünlüğü yer almaktadır. Din, Allah açısından ilahlığının bilinmesi ve fark edilmesi, ubudiyet ise birey açısından Yaratıcı ile yapmış olduğu sözleşmenin gereği olan sorumluluklarını yerine getirmesidir. Dolayısıyla okul öncesi din eğitiminin belki de en önemli amaçlarından biri çocuklara Yaratıcıları ile ilk iletişimlerini kurabilmelerine imkan tanımaktır.

Bu manada çocukların Yaratıcıları ile iletişimine imkan kılacak fırsatlar sağlanmalıdır. Çocukların bu iletişim aracı dua olacaktır. Anlamını bilmedikleri ve hiç bilemeyecekleri farklı bir dilden gelen duaların ezberletilmesi yerine onlara kendi kelime ve üsluplarıyla dua edebilme imkanı verilmeli ve bu becerileri geliştirilmelidir. Dua yoluyla Yaratıcı ile kurulan ilişki, çocuklara kendi deneyimlerinin oluşmasına fırsat tanıyacaktır. Yetişkinlere ait ibadetleri, duaları, ritüelleri okul öncesi çocuklarının çok fazla anlamlandıramadıkları görülmektedir. Yetişkinlere ait tüm ibadet ve dualar çocuklar için sadece itaat ve taklitle katıldıkları yaşantılardır (Altaş, 2016a, s. 12).

Altaş'ın okul öncesi din eğitimi için önerdiği ikinci amaç boyutu ise çocuklarda din hakkında düşünmelerini sağlayacak ve anlayış geliştirecek bir temel oluşturmaktır. Çocuklar dini, bir kurum olarak bütünlük içinde algılayabilecek durumda değillerdir. Onlar için gözlemleyebildikleri olgular ve olaylar vardır. Cami, minare, Kâbe gibi binalar, etraflarından duydukları Allah, Hz. Muhammet, ezan, oruç, Kur'an vb. dini kavramlar, hacı, hafız, hoca, imam vb. nitelemeler, tespih, seccade, takke gibi eşyalar vardır.

Çocukların bunları öncelikle birbirleriyle ilişkilendirebilmesi, bu ilişkileri anlamlandırması, bu anlamlandırmalardan sonra ise din hakkında genel bir anlayışa ulaşmaları beklenmektedir. Çocukların bu aşamada farkında olabildikleri adalet, sevgi, sorumluluk, yardımlaşma, paylaşma, doğruluk gibi değerler dinle ilgili genel anlayışın inşasında önemlidir. Çünkü çocukların inşa ettikleri bireysel dini yaşantı, Yaratıcıları ile ilişki üzerinde gelişirken farkında oldukları değerlerin yaşantılarına katılımı da bu ilişkiyi görünür hale getirecek ve din de onlar için hayatın yorumlanmasında destek kaynağı haline dönüşecektir. Nasıl matematik ve tarih öğretimi, gerçek hayatı yorumlamaya destek olamadığı zaman bir bilgi yığını olmaktan öteye geçmiyorsa çocukların yaşadıkları hayatı yorumlamada destek olamayan bir din eğitimi de bilgi yığını olarak sürekli eleştiri oklarının hedefi olacaktır (Altaş, 2016a, s. 11-12).

Okul Öncesi Eğitimin Gelişimi: 1959 yılında kabul edilen Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi, çocuğun haklarını eşitlik temeli doğrultusunda koruyarak çocuklara toplumun yararlı bir üyesi olmayı sağlayacak eğitimi vermeyi gerekli kılmaktadır. Çocuk, dünyanın neresinde doğduğuna bakılmaksızın sağlıklı bir şekilde yetişme hakkına sahiptir ve bu nedenle okul öncesi eğitim bütün eğitim sistemi içinde riske atılamayacak kadar önemli bir basamak olarak görülmektedir. Bu manada okul öncesi dönem, yaşamın ve eğitimin temeli olarak kabul edilmektedir. Ülkemizde de özellikle son on yıldır okul öncesi eğitimi, örgün eğitime hazırlık ve bireysel gelişimi destekleme hedefleri öne alınarak hızlı bir şekilde yaygınlaştırılmıştır.

Aşağıdaki tabloda okul öncesi eğitime ilişkin Millî Eğitim Bakanlığına ait rakamlar sunulmaktadır. Tablo incelendiğinde son on yılda okul öncesi eğitime dahil olan öğrenci sayısında %61'lik bir artış görülmektedir. Ancak bu önemli artışta özel eğitim kurumlarının payı da gittikçe artmaktadır. Devlet kurumlarında öğrenci sayısındaki artış oranı %44'ler civarında iken özel eğitim kurumlarında öğrenci sayısındaki artış oranı %223 olmuştur. Tablo incelendiğinde özel eğitim kurumlarındaki nicelik artışının okul ve derslik sayısında da benzer bir alan genişlemesi içinde olduğu gözlenmektedir.

Tablo 3. Türkiye'de Okul Öncesi Eğitimin Son On Yılı

Öğretim Yılı	Okul/Kurum Sayısı	Öğrenci Sayısı			Öğretmen Sayısı			Derslik Sayısı
		Toplam	Erkek	Kadın	Toplam	Erkek	Kadın	
2011-2012	4647	1169556	607052	562504	22936	1600	21336	48802
Resmi	1799	1058904	548330	510574	10182	1090	9092	38214
Özel	2848	110652	58772	51930	12754	510	12244	10588
2012-2013	5018	1077933	562179	515754	26029	2066	23963	49373
2013-2014	5430	1059495	555194	504301	25858	1709	24149	50466
2014-2015	5935	1156661	607247	549414	29968	2099	27599	52788
2015-2016	6788	1209106	633349	575757	32463	1725	30738	58265
4-6 Yaş Kur'an Kursu İstatistikleri Bu Yıldan İtibaren Sayılara Dahildir.					Toplam	Kadrolu	Sözleşmeli	
2016-2017	8719	1326123	693179	632944	38963	38769	194	39277
2017-2018	10073	1501088	762646	718442	45135	44612	523	44587
2018-2019	10669	1564813	814821	749992	51143	49428	1715	46967
2019-2020	11485	1629720	846249	783471	56218	53878	23340	50831
2020-2021	10552	1225981	637435	588546	52461	49779	2682	48134
2021-2022	14124	1885004	975006	909998	63142	60983	2159	55989
Son On Yıl Artış Oranı		%61,17						
Resmi	7878	1527051	783849	743202	39908	37749	2159	25520
Son On Yıl Artış Oranı		%44,21						
Özel	6246	357953	191157	166796	23234	23234	-	30469
Son On Yıl Artış Oranı		%223,49						

Kaynak: MEB Resmi İstatistiklerinden yararlanılarak oluşturulmuştur.

Değerler eğitiminin isteğe bağlı din eğitimi kapsamında düşünülmesi, örtük programlarla değerler ve ahlak eğitimi kavramları altında din eğitimi yapısını kurgulamak hem toplumsal ve hukuki açıdan sorun olmakta hem de hukuki bir hakkın kullanılmasının önüne geçmektedir.

Yukarıdaki tablo Millî Eğitim Bakanlığınca yayınlanan resmî istatistiklere dayanılarak hazırlanmıştır. Bu istatistiklerde 2016-2017 yılında öğretmen sayılarının cinsiyetlere göre dağılımı verilmemiş, kadrolu ve sözleşmeli dağılım tercih edilmiştir. Yine 2016 yılından itibaren resmî sayılara "MEB'e bağlı olmayan kurumlar (resmî)" şeklinde bir kategori karşımıza çıkmaktadır. Bu kategori Diyanet İşleri Başkanlığına bağlı 4-6 yaş Kur'an kursları, belediyelerce açılan kreşler ve derneklerce açılan kreşlerdir. Dolayısıyla 4-6 yaş Kuran Kursları resmî sayılar içine dahil edilmiş olmaktadır (MEB, 2023).

Okul Öncesi Eğitim Programları: Türkiye'de okul öncesi eğitim programlarının güncellenme tarihleri 1952, 1989, 1994, 2002, 2006 ve 2013 olarak sıralanmaktadır. Yeni okul öncesi eğitim programı 2006 yılında uygulamaya konulmuştur fakat 2013 yılında tekrar gözden geçirilmiştir. Ülkemizde bu zamana kadar uygulanan okul öncesi eğitim programlarının özelliklerine bakıldığı zaman esnek, öğrenciyi merkezde tutan ve çocukların gelişim alanlarını destekleyici olarak hazırlandığı ve alınan dönütler sonucunda ihtiyaçlarının daha iyi karşılanması amacıyla güncellendiği görülmektedir (Yerliyurt & Ersoy, 2021, s. 4107).

Bu çerçevede değerler eğitiminin tüm eğitim sisteminde programların temel hareket noktasına geldiği 2018 yılından itibaren gerçekleştirilen güncellemede de okul öncesi lisans programları içine öğretmenlik meslek bilgisi zorunlu dersleri arasına "eğitimde ahlak ve etik" isimli bir ders eklenmiştir. Yine aynı programda alan eğitimi zorunlu dersleri arasına da "karakter ve değer eğitimi" isimli bir ders daha konmuştur. Söz konusu derslerde yer alan değer merkezli temalar üzerinden, okul öncesi öğretmenlerinin en azından değer-kültür-din ilişkisi bağlamında dini bir farkındalık kazanması hedeflenmektedir (YÖK, 2018, s. 6-11). Yine okul öncesi öğretmenliği programı içine yerleştirilen seçmeli dersler arasında yer alan Türk sanatı tarihi, Türk musikisi tarihi, Türk kültür coğrafyası, sanat ve estetik, kültür ve dil, okul dışı öğrenme ortamları, müze eğitimi ve eğitimde program dışı etkinlikler gibi dersler aracılığıyla okul öncesi çocuklara kültürel ve değerlere ilişkin farkındalık oluşturacak bilgi ve becerilerin kazandırılması hedeflenmektedir.

20. Millî Eğitim Şûrası'nda Okul Öncesi Eğitim: Okul öncesi eğitim, "Eğitimde Fırsat Eşitliği" ana temasıyla 20. Millî Eğitim Şûrası'nın tartışma konuları arasında yer almıştır. Şûra'da kabul edilen "Okul öncesi öğretim programında çocuğun gelişim düzeyi dikkate alınarak din, ahlak ve değerler eğitimi yer almalıdır." maddesine istinaden, değerler eğitiminde ortak bir tanıma ulaşabilmek önemlidir.

Türkiye'de erken çocukluk döneminde değerler eğitiminin tanımı ve kapsamı kişilere, kurumlara ve yaklaşımlara göre değişiklik göstermektedir. Değerler eğitiminde ele alınması gereken değerlerin, tüm toplumlarda 'değer' olarak kabul edilen olgulardan oluşması beklenir. Bu değerlere örnek olarak, UNESCO'nun da desteklediği Yaşayan Değerler Eğitimi Programı'nın 12 evrensel değeri; "mutluluk, dürüstlük, alçakgönüllülük, işbirliği özgürlük, sevgi, barış, saygı, sorumluluk, sadelik, hoşgörü, birlik" ve ayrıca cesaret ve adalet değerleri gösterilebilir. Ahlak eğitimini ise değerlerden ayrı ele almak mümkün değildir. Ahlaki değerlerin çocukta yerleşmesi ancak çocuğun kendisi

dışındaki varlıkların ne düşündüğü, kendisi onların yerinde olsa ne yapacağını tahmin etmesi, empati kurması ile oluşup, bu adımlar aynı zamanda ahlaki gelişimin ve eğitimin de ilk temellerini oluşturmaktadır (Oral vd., 2016, s. 15).

Bu temel varsayımdan hareketle "Gelişimsel özellikleri nedeniyle, çocuklardan bu dönemde, bu kavramları/olguları anlamalarını ve hatta belli dini kurallara göre hareket etmelerini beklemek "değerler eğitiminin ve genel eğitim yaklaşımının da amaçlarına uymaz" eleştirileri yapılmaktadır. Bu bağlamda, Türkiye'de gündeme girmiş olan "değerler eğitimi"nin, evrensel tanımına ve bilimsel eğitim yaklaşımlarına uyacak şekilde kurgulanması ve çocuğun gelişimine uygunluğu kabul görmüş programların uygulanması gerektiği yönünde değerlendirmeler bulunmaktadır.

Bu şekilde verilen değerler eğitiminin isteğe bağlı din eğitimi kapsamında düşünülmesi, bu yöndeki talepleri gözeten öğretim programlarıyla topluma kendi inançları doğrultusunda bir okul öncesi din eğitimi kanalı açmak yerine, örtük programlarla, değerler ve ahlak eğitimi kavramları altında din eğitimi yapısı kurgulamak hem hukuki ve toplumsal açıdan sorun olmakta hem hukuki anlamda bir hakkın, kullanılmasının önüne geçmektedir.

Bazı Uygulama Örnekleri: Sakarya İl Millî Eğitim Müdürlüğü ile İl Müftülüğü arasında Kasım 2015'de imzalanan protokol çerçevesinde anasınıfı eğitimi alan çocukların Kur'an Öğretimi ve Siyer (Peygamber Efendimizin Hayatı) adı altında haftada üç eğitim saati din eğitimi almaları planlanmıştır. İsteğe bağlı olarak gerçekleştirilen eğitime öğrenci velisinin yazılı beyanına göre Diyanet İşleri Başkanlığının (2013) hazırladığı Kuran Kursları Öğretim Programı (04-06 Yaş Grubu) kapsamında uygulanan eğitimler, okul öncesi eğitim kurumlarındaki eğitimi aksatmayacak şekilde düzenlenmesi esas alınmıştır.

Yukarıdaki uygulama üzerinden Sakarya'daki okul öncesi eğitim kurumlarında gerçekleştirilen bir araştırmadan, ebeveynlerin isteğine bağlı olarak haftada üç ders saati Kur'an eğitimi verildiği anlaşılmaktadır (Çelebi vd., 2016, s. 2282). Muhtemelen Diyanet İşleri Başkanlığı ile Millî Eğitim Bakanlığı arasında imzalanan genel bir protokol üzerinden gerçekleştirilen bu uygulamaya ilişkin protokolün taraflarından hiçbir veri alınamamıştır. Ulaşılabilir, izlenebilir ve araştırmalara konu edinilebilir bir prosedürle gerçekleştirilmeyen bu gibi uygulamalar, ebeveynlerin kendi dini inançları çerçevesinde din eğitimi hakkının kullanımına ilişkin bir tehdit oluşturmaktadır. Gerek resmî gerekse sivil tüm din eğitimi program ve uygulamalarının açık, şeffaf ve izlenebilir olması, bilimsel araştırmaların verileri üzerinden değerlendirilebilmesi beklenmektedir.

Okul öncesi eğitimin toplumun tüm kesimlerine verildiğini göz önünde bulundurarak bu dönemde geliştirilmesi gereken becerilerde çocukların içinde yaşadıkları toplumun kimi inanç ve değerleri hakkında farkındalık oluşturmak elbette doğal bir ihtiyaç ve görevdir. Bu becerileri geliştirme konusunda da zaten okul öncesi eğitim öğretmenlerini yetiştiren programlarda gerekli düzenlemeler geliştirilmiş görünmektedir.

4-6 Yaş Kuran Kursları: Türk Millî Eğitim sistemi içinde okul öncesi kurumlarda din eğitimi ve öğretimi programlarda doğrudan yer almamaktadır. Ancak değerlerin kazandırılmasına yönelik kazanımlar aracılığıyla dinin de önem verdiği bazı değerler eğitime konu olduğu görülmektedir.

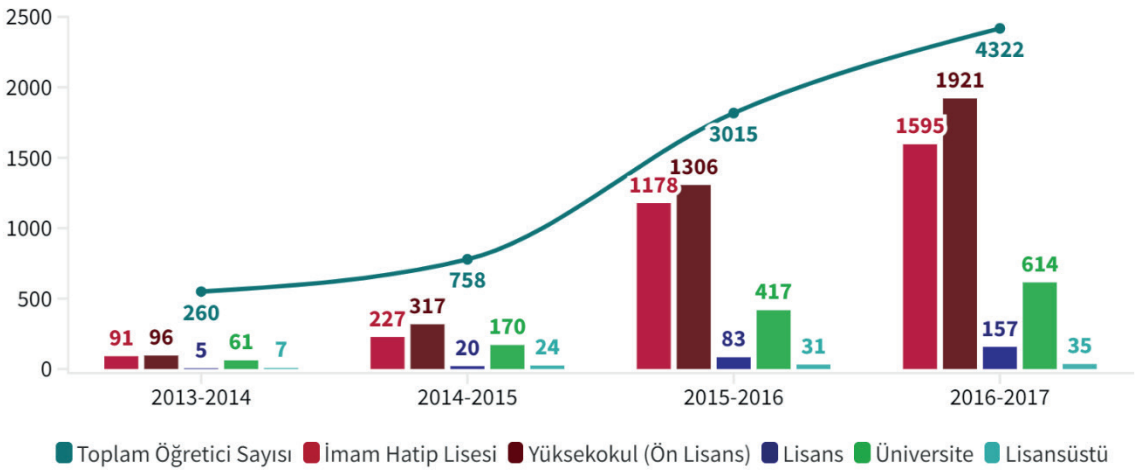
Buna rağmen özel okul öncesi eğitim kurumlarda din eğitimi etkinliklerinin resmi programların yanında uygulamaya konulması, halkın gerek maddi imkansızlıklar gerekse de bu kurumlara güven sorunu nedeniyle devletten de bu hizmetlerin yerine getirilmesine yönelik taleplerini (D. Doğan, 2024, s. 202) ortaya çıkarmıştır. Bu talepleri karşılamak amacıyla okul öncesi eğitim programlarının dışında, Anayasa'nın 24. maddesindeki isteğe bağlı din eğitimi ihtiyacına yönelik olarak Diyanet İş-

leri Başkanlığına bağlı Kur'an kursları hizmetleri kapsamında "Kur'an Kursu Öğretim Programı (Okul Öncesi Dönemi)" hazırlanarak 2013-2014 eğitim-öğretim yılında pilot olarak 10 ilde (Ankara, İstanbul, İzmir, Kayseri, Diyarbakır, Gaziantep, Adana, Samsun, Erzincan ve Rize) düzenlenmiş ve daha sonradan talebe bağlı olarak ülke genelindeki tüm il ve ilçe müftülüklerince açılmaya başlanmıştır.

Tablo 4. 4-6 Yaş Kur'an Kurslarına Ait İstatistikler

EĞİTİM-ÖĞRETİM	KURS SAYILARI	D GRUBU	KADROLU		GEÇİCİ		TOPLAM ÖĞRETİCİ	ERKEK ÖĞRENCİ	KIZ ÖĞRENCİ	TOPLAM ÖĞRENCİ	Okul Öncesi Toplam Öğrenci Sayısına Oran %
			ERKEK	KADIN	ERKEK	KADIN					
2013-2014	201	61	2	86	0	172	260	2.251	2.472	4.723	**0,44**
2014-2015	554	207	0	246	0	512	758	7.399	7.866	15.265	**1,30**
2015-2016	2.053	1.021	2	969	0	2.044	3.015	27.472	27.849	55.321	**4,37**
2016-2017	2.980	1195	5	1655	0	2662	4.322	35.777	36.636	72.413	**5,17**
2017-2018								65.186	65540	131.026	**8,02**
2018-2019	7.963		3.728		5.591		9.319	84.839	85.674	170.513	**9,82**
2019-2020	5.575		6.745		3.347		10.096	90.657	91.151	181.808	**10,03**
2020-2021	4.437		7.192		1.270		8.441	51.981	53.388	105.369	**8,52**
2021-2022	5.651						10.886	83.508	84.931	168.439	**8,93**

Kaynak: 2013-2021 DİB Faaliyet Raporları.



Şekil 4. 4-6 Yaş Kur'an Kursu Öğreticilerinin Mezuniyet Durumunun Yıllara Göre Dağılımı (2013-2017)

Kaynak: DİB Faaliyet Raporları, 2013-2017.

Okul öncesi Kur'an kurslarında görev yapan öğreticilerin eğitim durumlarını gösteren aşağıdaki şekil incelendiğinde uygulamanın ilk başladığı yılda görevlendirilen öğreticilerin neredeyse üçte ikisinin ön lisans ve üstü eğitim düzeyine sahip olduğu gözlenmektedir. Ancak uygulamanın başlamasından sonraki yıllarda giderek imam hatip lisesi mezunu öğreticilerin sayısının arttığı gözlenmektedir.

4-6 Yaş Kuran Kursu Programı: İlk program üzerinden gerçekleştirilen analizlerde programın çocukların dini gelişim özellikleri açısından önemli oranda beklentileri karşılamakla birlikte programda çocukların düzeyini aşan bazı kazanım ve konuların varlığından söz edilmektedir (Tosun & Çapçıoğlu, 2015, s. 711). İlk programın Dini Bilgiler 1 ve 2 içinde yer alan kazanımlarına odaklanarak somut çözümlemeler yapan bir başka araştırmada ise toplamda 82 kazanımdan 25'inin öğrenci gelişim düzeyine uygun olduğu, geriye kalan 57 kazanımdan ise bazılarının değiştirilmesi, bazılarının da kaldırılması önerilmiştir. Öte yandan bağımsız anaokullarında aynı yaş gruplarının 6 aylık aralıklarla gruplandırıldığı, bu programın 4-6 yaş grubuna tek bir grup olarak uygulanmasının sakıncalarından söz edilmektedir (Doğan, 2014, s. 223-224).

Uygulamaya konan öğretim programı, 2018 yılında güncellenerek yeniden geliştirilmiştir. Geliştirilen bu yeni öğretim programı üzerinde yapılan çalışmalarda aslında çok fazla bir değişim, ilgi ve ihtiyaçlara yönelen bir yaklaşım farklılığı gözlenmemektedir. Aşlamacı tarafından 2020 yılında yayınlanan değerlendirmede çocuğun bilişsel sosyal, dil ve motor gelişimlerine ilişkin amaç veya kazanımların programa yeterince yansımadığı tespiti yapılmakta okul öncesi eğitimine alternatif görünmeme kaygısının öne çıktığı belirtilmektedir. Değerlendirmelerde farklı yaş gruplarına tek bir programın uygulanmasından kaynaklanan sorunların ve öğretici yeterliklerinin neden olduğu çıkmazların devam ettiği anlaşılmaktadır (Aşlamacı, 2020, s. 168-169).

İzmir'de 4-6 yaş grubu öğrencilere öğretim yapmakta olan öğreticiler üzerinde gerçekleştirilen bir araştırmada da öğreticilerin materyaller hakkında rahatça kanaat bildirirken program geliştirme çalışmaları hakkında değerlendirme yapmaktan kaçındıkları rapor edilmektedir. Bulgu yorumlanırken araştırmacı bunun nedenini öğreticilerin büyük çoğunluğunun DİB Kur'an Kursları Öğretim Programını (4-6 Yaş Grubu) okumamış olmalarına, öğretim programıyla ders programını birbirlerine karıştırmalarına veya konu hakkında herhangi bir kanaat taşımamalarına bağlamaktadır (Yağcı, 2020, s. 213).

Diyanet İşleri Başkanlığı süreç içinde ortaya çıkan sorunları çözmek amacıyla bir dizi çalışma gerçekleştirmiştir.

Yeterlik Geliştirme Toplantıları: 4-6 yaş grubu Kur'an kurslarında görev alan/alacak öğreticilerin hangi meslekî yeterliklere sahip olması gerektiğine ilişkin DİB tarafından toplantılar düzenlediğine dair bilgiler, faaliyet raporlarına yansımıştır. Burada ele alınan konular ve belirlenen yeterlik içeriğine göre hizmet içi eğitim seminerleri düzenlenmekte ve bu yeterlikler, seminerlerde öğreticilere kazandırılmaya çalışılmaktadır. Bunun için raporlara iki toplantı bilgisi yansımıştır. İlk toplantı 9 Mart 2017'de Ankara Rıfat Börekçi Eğitim Merkezinde yapılmıştır ve bu toplantıya 25 kişi katılmıştır. Toplantının amacı "4-6 yaş grubu Kur'an kursu öğreticilerinin yeterliklerinin tespit edilmesi ve bu yeterliklerin öğreticilere kazandırılması" olarak belirlenmiştir. İkinci toplantı ise 12 Aralık 2019'da yapılmıştır. Bu toplantının kapsamı da "öğretici yeterliklerinin geliştirilmesi"dir (Ecer & Çakmak, 2021, s. 808).

Hizmet İçi Eğitim Seminerleri: Öğreticiler için belirlenen yeterlik alan ve içeriklerinden sonra, bu yeterlikleri 4-6 yaş grubu Kur'an kurslarında görev alan/alacak öğreticiye kazandırmak adına pek çok hizmet içi eğitim semineri düzenlenmiştir. Bu anlamda Ağustos 2014'te 166 öğreticiye, 2015'te iki dönem halinde 5 gün süreli olmak üzere Rize ve Afyonkarahisar'da 444 öğreticiye,

Temmuz 2017'de 29 Mayıs Üniversitesinde 38 öğreticiye, Ocak ve Kasım/Aralık 2018'de ilkinde 275, diğerinde ise 234 öğreticiye, Ocak 2019'da iki dönem halinde 1232 öğreticiye ve 18-24 Ocak 2020 ile 26 Ocak-1 Şubat 2020 tarihleri arasında 1169 öğreticiye hizmet içi eğitim semineri verilmiştir (Ecer & Çakmak, 2021, s. 809).

Tablo 5. 2022 Kur'an Kursları Okul Öncesi Öğretim Programı Öğrenme Alanları Konu Dağılımları

Dini Bilgiler	Değerler Eğitimi	Kur'ân-ı Kerîm	Tamamlayıcı Kazanımlar
Temel Bilgiler	Saygı	Kur'ân-ı Kerîm'i Tanıma	Renkler
Allah'ı Tanıyorum	İşbirliği	Harflerini Tanıma ve Ezber	Geometrik Şekiller
Peygamberimizi Tanıyorum	Doğruluk ve Dürüstlük	Harekeleri Tanıma	Boyut
Kitabımı Tanıyorum	Sorumluluk	Harfleri Harekeler ile Okuma ve Ezber	Miktar
Dua	Yardımlaşma / Paylaşma	ج، ح، خ Harflerini Tanıma ve Ezber	Yön / Mekân / Konum
Namaz	Empati	د، ذ، ر، ز Harflerini Tanıma ve Ezber	Sayılar
Oruç	Adalet	س، ش، ص،ض Harflerini Tanıma ve Ezber	Duyular
Dini Mekânlarımızı Tanıyorum	Adab-ı Muaşaret	ط،،ظ، ع، غ Harflerini Tanıma ve Ezber	Duygular
	Sabır	ف، ق، ك، ل Harflerini Tanıma ve Ezber	Zıt Kavramlar
	Sevgi / Merhamet	م، ن، ه، و ى Harflerini Tanıma ve Ezber	Zaman
	Millî / Dini Değerler	Med Harflerini Tanıma ve Ezber	Semboller
		Cezm İşaretini Tanıma ve Ezber	
		Şedde İşareti Tanıma ve Ezber	
		Tenvin İşaretini Tanıma	
		Lafzatullahı Tanıma	
		Kur'ân-ı Kerîm Okuma	

Kaynak: Diyanet İşleri Başkanlığı Kur'an Kursları Okul Öncesi Öğretim Programı (2022)'ndaki konular esas alınarak düzenlenmiştir.

İlgili Kurumlarla İşbirliği: 4-6 yaş grubu Kur'an kurslarının eğitim, psikoloji, ilahiyat ve çocuk gelişimi gibi alanlarla yakın irtibatlı olması, DİB'in ilgili biriminin interdisipliner bir anlayışla, ilgili tüm paydaş kurum ve kuruluşlarla işbirliği yapmasını gerektirmektedir. Bu anlamda, bugüne kadar Başkanlığın iki girişimde bulunduğu tespit edilmiştir. Birincisi, 2014 yılında bu kurumlarda görev

alacak öğreticilerin çocuk gelişimi ve faaliyetleri ile alakalı formasyon sahibi olmaları için MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü ile işbirliği içerisinde 4-6 yaş çocuk eğitimi ve etkinlikleri modülü programı hazırlanması ve bu programın aynı yıl uygulamaya konulmasıdır. İkincisi ise, Marmara Üniversitesi Rektörlüğüne yazılan bir yazıda 2018 yılında ilahiyat fakültesi öğrencilerine yönelik Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı ile Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı Çift Anadal Programı ve Yandal Programı alanlarında kontenjanların artırılması, Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı ile Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı öğrencilerine ilahiyat fakültesinde Çift Anadal ve Yan Anadal programları alanlarında kontenjan imkanı tanınması, Din Eğitimi Anabilim Dalı müfredatında erken çocukluk dönemi din eğitimi konularına yer verilmesi hususlarının değerlendirilmesinin istenmesidir. Bunlarla birlikte erken çocukluk dönemine ilişkin lisansüstü eğitim faaliyetleri de önerilmektedir (Ecer & Çakmak, 2021, s. 809).

2022 Kur'an Kursları Okul Öncesi Öğretim Programı'na bakıldığında, programın kursa uyum süreci haricinde beş öğrenme alanından oluştuğu görülmektedir. Bu öğrenme alanları Dini Bilgiler, Değerler Eğitimi, Kur'an-ı Kerim, Tamamlayıcı Kazanımlar ile Beslenme ve Temizlik öğrenme alanlarıdır. 4-6 yaş Kur'an kursu programında haftada 25, 30 (yarım gün) ve 60 saat (tam gün) olmak üzere üç farklı programın yürütüldüğü anlaşılmaktadır. Dini bilgiler, değerler eğitimi ve Kur'ân-ı Kerim öğrenme alanları 25 saatlik programın %60'ını; 30 saatlik programın %66,6'sını; 60 saatlik programın ise %58,3'ünü oluşturmaktadır (Diyanet İşleri Başkanlığı, 2022a, s. 12-46).

Kur'an-ı Kerim öğrenme alanı içerisinde harflerin tanıtılmasının esas olduğu göze çarpmaktadır. Her ünite içinde 3-4 harfin öğretilmesi amaçlanmıştır. Harfler ile ilgili drama, oyun, boyama, çizgileri birleştirme gibi etkinlikler planlanmıştır. Her ünitede ezberlenmesi istenen bir sure veya dua bulunmaktadır. Bunlar, Başarı duası, Sübhâneke, Salli-Barik, Rabbena, İhlas, Kevser, Fatiha, Tahiyyat, Felak ve Nas sureleridir.

Bu programlar henüz yeni olduğundan ilgili programın değerlendirildiği literatür muhtemelen önümüzdeki yıllarda oluşmaya başlayacaktır.

Öğretici Görüşlerinde Kurslar (Fiziksel Ortam, Programlar, Materyal)

4-6 yaş Kuran kursları ile ilgili öğretici görüşlerine dayanılarak yapılan çalışmalarda öğretici yeterlikleri, öğretim programları, kursların fiziki imkanları, süreç içinde yaşanan olumsuzluklar ön plana çıkmıştır.

Öğretici Yeterlikleri: Yapılan araştırmalarda öğreticilerin genel olarak öğretim yöntemleri, öğretimi planlama ve düzenleme, öğrencilerin gelişim özelliklerini bilme konularında yeterli olmadıkları, hizmet yılının artmasıyla öğreticilerin, öğretim yöntem ve teknikleri kullanmaları arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Araştırmadaki bu bulgu, öğretim becerilerinin tecrübe edilerek kazanıldığı ve öğreticilerin öğreticilik becerileri konusunda desteğe ihtiyaç duyduklarını göstermektedir (Yüksel, 2021, s. 177).

Yine yapılan araştırmalarda, 4-6 yaş Kur'an kurslarında kadrolu öğretici sayısının görevlendirmeler için yeterli gelmediği ve müftülüklerin ücretli ve geçici öğreticiler de çalıştırmak durumunda kaldığı sonucuyla karşılaşılmaktadır. Aynı çalışmada örneklemi oluşturan öğreticilerin büyük bir çoğunluğunun pedagojik formasyon eğitimi almadığı, eğitim aldığını söyleyen öğreticilerin önemli bir kısmının ise, almış oldukları eğitimin 4-6 yaş Kur'an Kursu öğreticiliği için yeterli olmadığını belirttikleri zikredilmektedir (Korkmaz, 2020, s. 258). Araştırmada öğreticiler en fazla yetersizlik

yaşadıkları konularla ilgili olarak, ilk sırada öğrenci merkezli yöntem ve teknikleri (oyun, drama vb.) yazmışlardır. Bunu sırasıyla, genel olarak pedagojik formasyon eksikliği, çocukları motive edememe, sınıf yönetimini sağlayamama, çocuklarla etkili iletişim kuramama gibi konular izlemiştir. Bu konulardan sonra gelenler ise Elif-ba/Kur'an öğretimi yöntemlerinde yetersizlik, tecrübe eksikliği ve çocuk psikolojisini bilememedir. Korkmaz'ın araştırmasındaki veriler bir bütün olarak değerlendiğinde, 4-6 yaş Kur'an kurslarında görev yapan ve bu araştırmaya katılan öğreticilerin genelinin özellikle okul öncesi öğreticiliğinin gerektirdiği (eğitim-öğretim) yeterlikler konusunda sorunlar yaşadıklarını ortaya koymaktadır.

Öğretici Talepleri: Öğreticilerin kendilerinde var olan eksikliklerin farkında olarak kendilerine yönelik hizmet içi eğitimlerin uygulama merkezli olmasını talep ettikleri görülmektedir (Yazıbaşı, 2020, s. 115). Öğretici görüşleri üzerine 2020'de yapılan başka bir araştırmada da Diyanet İşleri Başkanlığı ve müftülüklerin bu kurslara ilişkin beklenti ve ihtiyaçları karşılama noktasında eksikliklerin devam ettiği ileri sürülmüştür. Özellikle kurum standartları çalışmasına ihtiyaç olduğu bu standartların belirlenmesinde veliler de dahil olmak üzere çoklu katılım olması önerilmektedir (Yağcı, 2020, s. 216-217).

Kursların Zayıf Yanları: Yine 4-6 yaş grubuna girmekte olan Kur'an kursu öğreticileri ile gerçekleştirilen bir araştırmada, öğreticilerin çocukları bunaltmamaya, velinin çocuğun akademik başarısı konusundaki hırsını çocuğa yansıtmamaya çalışsalar da programı yetiştirme kaygısının öğretim süreçlerini olumsuz etkilediği belirlenmiştir. Bu kurslara ikinci sene de devam eden öğrencilerin önceki öğrenmelerini görmezden gelen bir program anlayışına dikkat çeken öğreticiler, bazı kavram ve ayet-hadislerin aynen kullanımının, bazı soyut kavramların programda bulunmasının sıkıntılarına atıflar yapmış ve özellikle ailede yanlış öğrenilmiş bilgilerin düzeltilmesinin zorluğunu vurgulamışlardır (Üzümcü & Çınar, 2021, s. 1487-1488). Aynı araştırmacıların konuyla ilgili farklı bir araştırmasında da bu kurslarda görevlendirilecek öğreticilerin okul öncesi eğitim programlarından yararlanılarak oluşturulmuş ilahiyat fakültesi programı içinde paket bir program eğitiminden geçmesi ve kursların en az üç farklı yaş grubu için ayrı ayrı planlanması önerileri geliştirilmiştir (Üzümcü & Çınar, 2020, s. 44).

Diyarbakır örneği üzerinde 4-6 yaş grubunda görevli Kur'an kursu öğreticilerinden alınan verilerle 2022 yılında tamamlanan bir araştırmada da öğreticilerin farklı yaş gruplarına yönelik tek bir program olmasının neden olduğu olumsuzlukları kendileri gruplar oluşturarak ve programı uyarlayarak çözdüklerini ortaya koymaktadır (Balbay, 2022, s. 151).

Öğreticileri Etkileyen Unsurlar: Kurslarda çalışan öğreticileri etkileyen sınıf içi olumlu faktörler, öğrencilerden öğrenme, etkili iletişim, başarılı olma, inisiyatif alma ve hizmet etme düşüncesine sahip olma şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Velilerle iletişim, kurumsal destek ve alınan seminerler de Kur'an kursu öğreticilerinin kendilerini öğretmen olmaya daha yakın gördüğü ve olumlu anlamda beslendiği sınıf dışı olumlu faktörler olarak tespit edilmiştir. Araştırmada dikkat çeken önemli husus öğreticiliğin zaman içinde olgunlaşan bir görüntü çizmesidir. Bu görüntünün temel nedeni de araştırmada Kur'an kursu öğreticilerinin bir meslek için değil ilahiyatçı olarak eğitim almalarına bağlanmıştır. Araştırmanın bu bulgusu bize, bu alanda öğreticilik yapanların ilahiyat eğitimine entegre ayrı bir program üzerinden yetiştirilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Araştırmada öğreticilerin karşılaşmış olduğu sınıf içi problemler: pedagojik yetersizlik, Kur'an okumaya geçme anlayışındaki farklılıklar, körelme, farklı gelişim özelliklerine sahip öğrencilerin aynı sınıfta olması ve yardımcı anne eksikliği olarak zikredilmektedir. Kuran kursu öğreticilerinin karşılaşmış olduğu sınıf dışı zorluklar ise uzmanlaşamama, kurumsal işleyişteki aksaklıklar, öğrenci

bulamama, velilerin olumsuz Kur'an kursu algıları, ünvan ve tabela ile ilgili rahatsızlıklar ve çevresel faktörler olarak tespit edilmiştir (Öncü, 2021, s. 278). Araştırmanın bulguları, uygulamanın Başkanlığı ve müftülükleri ilgilendiren sistemsel aksaklıkları olduğunun da göstergesidir.

Okul öncesi 4-6 yaş grubu öğrencilerine yönelik Kur'an kursu öğretim süreçlerini çeşitli yönleriyle ele alan nitel araştırmaları meta-sentez yapmayı hedefleyen Çakmak ve Ecer'in 2021 yılında gerçekleştirdiği araştırmaya göre Kur'an kursu öğreticileri öğretim programı ve bu programın taşıdığı amaçlara yönelik farkındalık sorunu yaşamakta, program içeriğinin yoğun, öğrenci kapasitesinin ve hazırbulunuşluğunun üstünde olduğunu düşünmekte, içeriği oluşturan temel alan bilgisinde yeterlikte sorun yaşamakta, dersleri etkili bir şekilde işleyebilecek farklı yöntemler ve uygun araç-gereç/materyal kullanma konuları başta olmak üzere, bir bütün olarak pedagojik formasyon, çocuk gelişimi ve psikolojisi konularında eksikliklerini dile getirmektedir (Ecer & Çakmak, 2021, s. 825).

Okul Öncesi Dönemde Din Eğitimine İlişkin Veli Beklentileri

Diyanet İşleri Başkanlığının 4-6 yaş grubunda Kur'an kursları programı hazırlaması ve programı uygulamaya geçirilmesinin ana motivasyonunu toplumun kendisinden bu yöndeki hizmet talepleri oluşturmaktadır. Okul öncesi programlarının onaylanmış bir din eğitimi boyutu olmaması nedeniyle toplumun bir kısmı bu ihtiyaç ve talebini ağırlıklı olarak özel okullar üzerinden karşılamaktadır. Ancak toplumun içinde bu kurumlara güvenmeyen (Demir & Camadan, 2019, s. 37) veya maddi imkanı yeterli olmayanların devletten bu yönde bir talepleri olmuş ve bu talep Diyanet İşleri Başkanlığı üzerinden açığa çıkarılmıştır. Dolayısıyla bu programların geliştirilmesi ve uygulama süreçlerinde veli beklentilerine ilişkin veriler önem arz etmektedir.

Bu konuyla ilgili olarak 2016 yılında Samsun'da öğrenci velilerinden alınan verilerle gerçekleştirilen araştırmada, velilerin önemli bir bölümünün öğretim programını öğrencilerinin seviyesine uygun buldukları, yarıya yakını ise çocuklarının öğrenme güçlüğü çektikleri konular olduğunu belirtmektedir (Gün, 2016, s. 62). Velilere göre en fazla öğrenme güçlüğü çekilen boyut ezber yapma ve Kur'an harflerinin tanınmasında karşımıza çıkmaktadır. Mekanların darlığı, oyun alanlarının yetersizliği ve öğrencilere uygun lavaboların olmayışı da velilerin fiziksel mekânla ilgili eksik bulduğu hususlar arasındadır (Demir & Camadan, 2019, s. 37).

SETA tarafından 2018 yılında Diyanet İşleri Başkanlığının 4-6 yaş grubu Kur'an kursu öğretimi üzerine hazırladığı raporda, öğretim programlarının dini bilgiler ve Kur'an öğretimine odaklandığı, fakat gelişim alanlarının nasıl ve ne şekilde öğretileceği konusunun açık ve anlaşılır olmadığı, çıktılarının bulunmaması ve çocuk merkezli eğitimden uzak olduğu eleştirisi yapılmaktadır. Çocukların günlük hayatlarında kullanabilecekleri becerilerin öne çıkarılması, gelişimlerine, ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik etkinliklerin planlanması raporun önerileri arasındadır. Raporda Kanada, Almanya, Japonya ve Avustralya gibi ülkelerde var olan erken çocukluk döneminde dini eğitim uygulamalarının Türkiye'de ailelerin talepleri doğrultusunda hızlı bir şekilde büyüdüğü vurgulanarak talebin karşılanması ve çocukların bütüncül olarak desteklenmesinin önemine dikkat çekilmektedir (Öztürk, 2018, s. 20-21).

İmam Hatip Ortaokulları

İmam hatip okullarının ilk açıldığında ilkokula dayalı dört yıllık orta kısım ve üç yıllık lise kısmı olmak üzere 7 yıllık bir programa dayalı olarak öğretim yaptığı ve bu yapısını 1951-1971 yılları ara-

sında devam ettirdiği bilinmektedir (Ünsür, 1995, s. 119). Bu zaman diliminde ortaokulların tek tip yapıya kavuşturulması çalışmaları bağlamında imam hatiplerin orta kısımları için de kapatılmaya yönelik eğilimler görülse de uygulamaya geçirilememiştir (Ünsür, 1995, s. 121). 24 Haziran 1973 yılında gerçekleştirilen bir düzenleme ile bu okulların ismi "imam hatip lisesi" olarak değiştirilmiş, üç yıllık orta kısımlar eklenmiş ve 4 yıllık lise eğitimi ile birlikte 7 yıllık bütünleştirilmiş hem mesleğe hem de yükseköğrenime hazırlayıcı programlar uygulayan eğitim kurumu statüsü kazanmışlardır.

18 Ağustos 1997 tarihinde yürürlüğe giren ve eğitim tarihimize birçok olumsuz etkisi nedeniyle hayırla yâd edilmeyen "sekiz yıllık kesintisiz eğitim" yasasıyla, tüm ortaokullarla birlikte imam hatip liselerinin de "orta kısım" olarak ifade edilen ve tüm imam hatip liselerinde okulların doğal bir parçası olan ortaokul aşaması ortadan kaldırılmıştır. Aslında imam hatip liseleri, ortaöğretim kurumları olarak açılmasına rağmen mesleğe eleman yetiştiren diğer lise türleri gibi gerek mesleklerin gerektirdiği temel becerilerin daha erken yaşlarda kazandırılması ve gerek mesleklerin erken yaşlarda tanınması için meslek seçimlerinde öğrencilere seçenek sunabilmek amacıyla lise bünyelerinde ortaokullar açılarak lisenin orta kısmı olarak fonksiyon icra etmeleri amaçlanmıştır. 1950'li yıllardan itibaren tüm meslek liseleri için geliştirilerek devam ettirilen bu uygulama, 1997'de sözü edilen yasa ile bitirilmiş, tüm meslek liseleri ve meslek eğitimi ülkemizde ciddi bir darbe almıştır.

Kamuoyunda 4+4+4 kademeli eğitim yasası olarak bilinen yasa ile 2012 yılında din eğitiminde gerçekleştirilen köklü değişikliklerden birisi de diğer ortaokullar gibi dört yıllık eğitim verecek olan "imam hatip ortaokulları"nın açılmasıdır. Kanun, dört yıllık ortaokulları normal ortaokullar ve imam hatip ortaokulları olarak iki eşit türe ayırmakta; esnek ve kademeli yapısıyla imam hatip ortaokullarından mezun olanlara istedikleri lise türüne gitme hakkını da vermektedir.

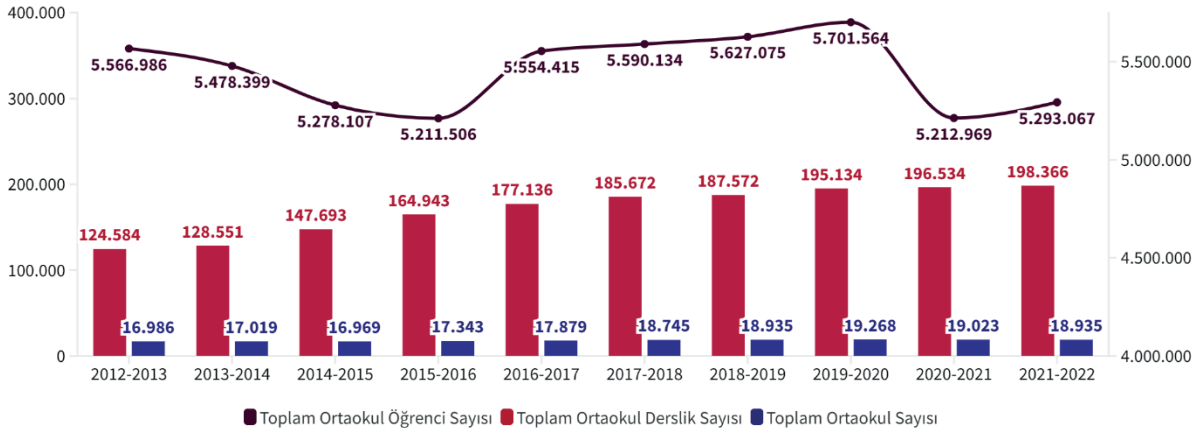
Bu tarihçenin kısaca hatırlatılmasındaki amaç, imam hatip liselerinde tek müdürlük altında ve tek yönetimle organize olan ortak bir kadronun yönetiminde ve ortak uygulama alanlarında birlikte çalışan tek çatı bir mekanizmanın tarihsel olarak bitmiş olduğunu vurgulamaktır. Din eğitimi ile ilgili olarak yapılan kavramsallaştırma hatalarından birisi de bu alanda karşımıza çıkar. Yani imam hatip liselerinin orta kısımları yeniden açılmamıştır. Bu uygulama ile ikili bir ortaokul sistemi getirilmiş, imam hatip ortaokulları ile diğer ortaokulları ayrımı ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte diğer teknik liselerle birlikte meslek eğitimi veren liselerin orta kısımları bir daha açılmamıştır.

Bu bakımdan imam hatip ortaokullarının yeniden açılmasını, tarihsel açıdan doğru yorumlamak gerekmektedir. Yeniden açılan imam hatip ortaokullarını bu dönemde bir meslek lisesine hazırlayıcı bir ortaokul olarak görmekten ziyade, diğer ortaokullarda seçmeli olarak sunulmakta birlikte imam hatip ortaokullarında zorunlu olarak tutulan Kur'an-ı Kerim, Temel Dini Bilgiler ve Peygamberimizin Hayatı derslerinin yanında, ikinci bir yabancı dil olarak Arapça'nın yer aldığı ortaokullar olarak görmek gereklidir.

Yeniden açılan imam hatip okullarını bir meslek lisesine hazırlayıcı bir ortaokul olarak görmekten ziyade zorunlu olarak tutulan Kur'an-ı Kerim, Temel Dini Bilgiler ve Peygamberimizin Hayatı derslerinin yanında ikinci bir dil olarak Arapça'nın yer aldığı ortaokullar olarak görmek gerekir.

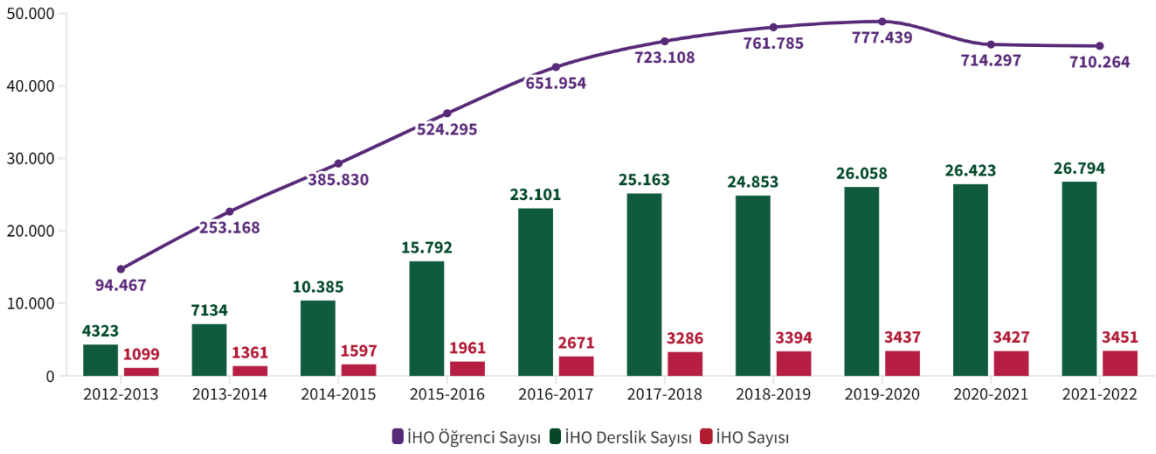
İmam Hatip Ortaokulları Sayıları

İmam hatip orta kısımlarının sayısı, kapatıldığı dönemde lise sayısı ile aynıydı. Çünkü orta kısım ile lise kısmı tek bir müdürlük altındaydı ve okul hedefleri açısından bütünleştirilmiş bir program uygulanmaktaydı. Dönemsel istatistikler literatürde farklı sayılarla karşımıza çıkmakla birlikte kapatılmadan önceki yıllardan 1993-1994 yılı esas alındığında, Anadolu imam hatip lisesi haricinde bünyesinde imam hatip ortaokulu bulunan müstakil imam hatip lisesi sayısının 446 olduğu görülmektedir. Bu sayı, aynı öğretim yılında imam hatip ortaokulu sayısı ile aynıdır (Bolay vd., 1996, s. 158-159). Bu sayılar, dönemin özellikleri çerçevesinde doyum noktası olarak kabul edilebilir. Zira daha sonraki yıllarda eğitim öğretim sistemindeki değişikliklerle birlikte imam hatipler üzerindeki tartışmalarda orta kısımlar da dahil olacaktır.



Şekil 5. Ortaokul, Derslik ve Öğrenci Sayılarının Yıllara Göre Dağılımı (2012-2022)

Kaynak: MEB, Örgün Eğitim İstatistikleri, 2022.



Şekil 6. İmam Hatip Ortaokulu, Derslik ve Öğrenci Sayılarının Yıllara Göre Dağılımı (2012-2022)

Kaynak: MEB Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, 2012-2022.

İmam hatip ortaokullarında son on yıldaki gelişim izlendiğinde okul sayılarının 2012-2013 öğretim yılından 2021-2022 öğretim yılına %214'lük oranda arttığı gözlenmektedir. Başlangıçta 1099 okul sayısı, o öğretim yılında tüm ortaokullar içinde %6,41'lik oranı oluşturur ki bu oran imam hatip liselerinin orta kısımlarının kapandığı yıllarda tüm ortaokullar içindeki oranın biraz üstündedir (yaklaşık %5). Elimizdeki son istatistiklerde ise 3451 okul sayısı, tüm ortaokullar içindeki oranı %18'lere ulaşmaktadır. Yani okul sayısı iki katından fazla artarken ortaokullar içindeki kapladığı alanda üç katlık bir artış izlenmektedir. Bu arada genel ortaokul bina sayılarındaki artışın son on yılda yalnızca %11,4 olduğunu vurgulamak gereklidir.

İmam hatip ortaokullarındaki derslik sayılarındaki artışta da benzer bir gelişme yaşanmaktadır. Tüm ortaokullardaki derslik sayısı son on yılda %59,2'lik bir artış gösterirken imam hatip ortaokullarındaki derslik sayısının artış oranı %519,8'dir. On yıl önceki verilerine göre imam hatip ortaokulundaki derslik sayısı oranı tüm ortaokullar içinde %3,4 iken, son rakamlarda bu oran %13,5'a çıkmaktadır.

İmam hatip ortaokullarındaki öğrenci sayısı ilk açıldığı yıllarda 94.467 iken bu sayı günümüzde 710.264'e ulaşmıştır. Öğrenci sayısı açısından yaklaşık 7 kat (%651,8) artış vardır. Aynı yıllarda genel ortaokullardaki öğrenci sayısında artış değil azalma söz konusudur (-%4 civarında). Tüm ortaokul öğrencileri arasında imam hatip ortaokulu öğrenci oranı ise %13,41'e yükselmiştir. Son yıllarda imam hatip ortaokullarında öğrenci sayısı açısından doygunluk oluşmuş ve imam hatip ortaokulu öğrencilerinin tüm ortaokul öğrencilerine oranı %13'ler civarında sabitlenmiştir. Bununla birlikte son birkaç yıldır okul ve derslik sayılarındaki artışa rağmen öğrenci sayılarındaki düşüşün izlenmesi ve değerlendirilmesi gerekmektedir.

İmam Hatip Ortaokulları Programları ve Amaçlarının Değerlendirilmesi

İmam hatip okulları üzerinde yapılan araştırmalar incelendiğinde bu araştırmaların genellikle öğrencilerin imam hatip okullarını tercih nedenleri, öğrencilerin gelecek yönelimleri, okulların öğrenci ve veli profilleri, meslek dersi öğretmenlerinin yeterlikleri ile Kur'an-ı Kerim, Temel Dini Bilgiler ve Peygamberimizin Hayatı derslerinin program ve ders içerikleri üzerine yapıldığı görülmektedir.

Tercih Nedenleri: Altıntaş'ın 2020 yılına kadar konuyla ilgili alan araştırmalarından bir araya getirdiği bilgilere göre (Altıntaş, 2020, s. 134-140) okulların tercih nedenleri arasında en ön sırayı, okulların verdikleri din eğitimi yoluyla dini/ahlaki gelişime imkan vermesi ve güvenli bir eğitim ortamı sunması hususları almaktadır. Okulların tercih edilişinde öğrenciler ve ailelerinin birlikte karar verdiği ağırlıklı sonuç olarak zikredilmektedir. Ancak net bir sonuç var ki bu okullar dini akademik gaye ile tercih edilmemektedir. Veli ve öğrencilerde imam hatip lisesi okuyarak dini yükseköğrenime veya imamlık ve ileri düzey din görevliliğine yönelme gibi bir amaç karşımıza çıkmamaktadır. Aynı şekilde imam hatip ortaokullarının da imam hatip lisesine devam etmek ve yüksek din eğitimine alt yapı oluşturmak gibi gayelerle tercih edilmediği anlaşılmaktadır. Öğrencilerin gelecek yönelimlerinde imam hatip liselerinin ve ilahiyat fakültelerinin yeri bulunmamaktadır. Öğrenci ve velilerin okullardan beklentileri, ortaokul kademesinde din eğitimi aldıktan sonra din eğitimi veya din görevliliği dışındaki farklı meslek gruplarına yönelmektir. Bütün bunlar imam hatip ortaokullarının daha çok din eğitimi imkanı yüzünden tercih edildiğini ortaya koymaktadır.

2018 yılında imam hatip ortaokulu öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen bir araştırmada da öğrencilerin bu okullara yönelim nedenleri arasında yer alan maddelere katılım düzeyinde dini yükse-

köğretime gitme amacı orta düzey, din görevliliği mesleğini tercih ise düşük düzeyle son sıralarda yer almaktadır (Özyiğit, 2018, s. 29-30).

İmam hatip ortaokul öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen bir araştırmada, öğrencilerin okula aidiyet düzeylerinin 5. sınıftan 8. sınıfa kadar sistematik bir şekilde düştüğü, kendi isteği dışındaki etkenlerle bu okullara yönelenlerde en düşük aidiyet düzeyinin gözlendiği, imam hatip lisesinde okumak isteyenlerde aidiyet düzeylerinin yüksek olduğu bulgularına yer verilmektedir (Aşlamacı, 2017c, s. 226).

Karşılaştırma imkanı veren bu araştırmaların bulgularından hareket edildiğinde 28 Şubat öncesi dönemde orta kısımlarıyla birlikte öğretim yapan imam hatip liselerinin mesleğe ve dini yükseköğretime yönlendirme düzeylerinin oldukça yüksek olduğunu göstermektedir. Bununla beraber, gerek değişen sosyo-ekonomik şartlar gerekse artan iletişim kanalları sayesinde birçok meslek imkanından haberdar olunması dolayısıyla gençlerin mesleki tercihlerini ötelediğini ve ülkemiz şartlarında meslek seçiminde en önemli kriterlerden birinin üniversite sınav puanları olduğunu unutmamak gerekmektedir.

Yönetici ve Öğretmen Görüşleri: Konuyla ilgili olarak imam hatip ortaokulu yönetici ve öğretmenleriyle gerçekleştirilen bir araştırmada iki yönlü bir sonuçla karşılaşılmaktadır. Yeni durumda imam hatip ortaokulları ile liselerinin ayrı yönetim ve yapı içindeki gelişimini katılımcıların bir kısmı gelişimsel özelliklerin ayrışmasına vurgu yaparak yorumlamaktadır. Öte yandan program ve okul hedefleri açısından iki farklı yapının bir araya getirilmesi halinde hedeflere ulaşmanın zorluğuna da vurgu yapılmaktadır. Lise öğrencilerinin ortaokul öğrencilerine olumsuz model olabilecekleri kaygısı da bu gerekçeler arasındadır (Erdem & Alpaydın, 2017, s. 206-207). Kapatıldığı dönemde olduğu gibi orta kısım ve lise kısımlarının birlikte yapılandırılmasını öneren katılımcılar, farklılıkları imkan olarak değerlendirmekte ve lise öğrencilerinin ortaokul öğrencilerine olumlu model olabileceklerini öngörmektedir (Erdem & Alpaydın, 2017, s. 207). Zira kuruluşundan itibaren imam hatip okulu bilinen ve aslında dârülhilâfe modelindeki kademeli bütünleşik yapıdan hareket eden tek okul kimliği, ortak kültür üretme kabiliyeti ile birlikte hedeflerin ortaklığını sağlama açısından da program geliştirme çalışmalarını kolaylaştırmaktadır.

Aşağıdaki araştırmalarda karşımıza çıkan programla ilgili olumsuz değerlendirmeler de aslında bu iki farklı yapının tek bir hedefe bağlı aşamalı yapı gibi algılanmasından kaynaklanmaktadır. İmam hatip ortaokullarındaki din kültürü ve ahlak bilgisi dersi ve normal ortaokullarda seçmeli olan din, ahlak ve değerler derslerinin bu okullarda zorunlu olması ister istemez ciddi bir muhteva örtüşmesi problemini oluştururken, öğrencilerin programı bütünleşik olarak görmemesi nedeniyle Arapça ve Kur'an-ı Kerim derslerini kaldıramaması sorununu ortaya çıkarmaktadır.

İmam hatip ortaokullarını yöneticilerinin gözünden değerlendiren çalışmalarda bu okullardaki meslek dersi öğretmenlerinin meslek açısından yetersizliği, olumsuz modelleme ve dini grup bağlılıklarının sorunlara neden olduğu bulgusuyla karşılaşılmaktadır (Aşlamacı, 2017c, s. 251). Yönetici değerlendirmelerinde öğretmenlerin özellikle Kur'an ve Arapça derslerinde, teknolojiyi ve güncel öğretim yöntemlerini kullanmada sıkıntılar yaşadığı tespit edilmektedir. Kurumlarında olumlu bir okul kültürü olduğunu düşünen yöneticiler, okullarında farklı dünya görüşüne sahip meslek dersi öğretmenlerinin okul kültürüne zarar verdiği düşüncesindedir (Aşlamacı, 2017c, s. 274). İmam hatip ortaokullarının yöneticilerinden gelen bu bulgular, okula ait bir kurum kültürü oluşturma kaygısından ziyade tüm bu okulları yeknesak bir dini anlayışa ait çevre oluşturmanın aracı olarak görme eğiliminin bulunduğunu göstermektedir.

Aşlamacı'nın araştırmasında hemen tüm araştırmalara benzer biçimde öğretmenlerin öğretim programlarından önemli oranda habersiz oldukları sonucuyla karşılaşılmaktadır. Araştırmaya göre öğretim programlarını tamamen inceleyen öğretmenlerin oranı yalnızca %23'tür. Bundan dolayı da hemen tüm araştırmalarda öğretmenlerden programlara yönelik alınan değerlendirmelerin ders kitapları üzerinden yapıldığı dikkat çekmektedir. Nitekim öğretmenler ders kitaplarındaki dini bilgiyi çok yüksek oranda yeterli bulmakta sadece görsel ve etkinlik açısından zenginleştirilmesini önermektedir. Öğretmenler programda din öğretimi derslerinin yeterliği konusunda ikiye ayrılmaktadır. Yarıya yakını yeterli olduğunu düşünürken yarıdan biraz fazlası derslerin yetersiz olduğunu düşünmektedir (Aşlamacı, 2017c, s. 309).

Gelecek Tercihleri: İmam hatip ortaokulu öğrencilerinin gelecek yönelimlerini Elazığ ili örnekleminde inceleyen bir araştırmaya göre öğrencilerin yarısı, imam hatip lisesini tercih etmeyeceklerini; dörtte biri ise bu konuda kararsız olduğunu ifade etmiştir. Sadece dörtte biri ileride imam hatip lisesini tercih edeceğini net olarak belirtmiştir. Ayrıca araştırmaya göre öğrencilerin sınıf seviyesi yükseldikçe, imam hatip lisesini tercih etme istekleri düşmektedir.

İmam hatip ortaokullarında yürütülen örgün eğitimde hafızlık projesine dair İstanbul, Düzce ve Konya illeri örnekleminde yapılan bir araştırmaya göre okul öğrencileri; yüksek din eğitimi kurumlarını tercih etmeyi düşünmemektedir. Bu proje okullarına yönelik İstanbul ili örnekleminde yapılmış bir başka araştırmaya göre de öğrencilerin büyük çoğunluğu gelecekte ilahiyat fakültesini tercih etmeyecektir. Hedefi oldukça net olan böyle bir proje okulu öğrencileri arasında bile yüksek din eğitimi tercihinin düşük olması; öğrencilerin gelecek yönelimlerinin farklı branşlara doğru olduğunu ve okulları din eğitimi imkanı yüzünden tercih ettiklerini ortaya koymaktadır (Altıntaş, 2020, s. 135).

Geçmişte ve günümüzde imam hatip liselerinde olduğu gibi öncelikli olarak güvenli bir eğitim ortamı beklentisi ve din eğitimi ile genel eğitimin bir arada verilmesi imkan olarak algılanmakta ve öğrenci ve veliler mesleki kaygılardan ziyade bu iki motivasyonla imam hatip ortaokullarına yönelmektedir (Kara, 2016, s. 64). Altıntaş gibi Aşlamacı'nın literatür tartışmasında da imam hatip ortaokulları, çocuklarını dini ve ahlaki değerlere sahip olarak yetiştirmek isteyen veliler açısından genel eğitim sistemi içinde yer alan güvenli bir alandır (Aşlamacı, 2017c, s. 24). Bu güven, hem devlete duyulan güveni hem de din ve değerlerin merkezde yer aldığı bir okul kültürü beklentisini içerir. Velilerin beklentilerinin gerçeklikte bir karşılığının bulunduğu öğretmenlerden alınan bulgularla da desteklenmektedir (Aşlamacı, 2017c, s. 230-231).

Veli Profili: Yine Altıntaş'ın derlediği araştırma bulguları bize bu okullardaki öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerinin genellikle orta gelir grubuna denk düştüğü ve velilerin öğrencilerle ilgilenme düzeylerinin düşük olduğunu göstermektedir (Altıntaş, 2020, s. 136). Gerek okul öncesi din eğitimine ve gerekse de imam hatip okullarına yönelimde velilerde, çocuklarına dini bilgi ve ahlaki tutumun bu kurumlar tarafından kazandırılması beklentisinin bulunduğu söylenebilir.

Dersler ve Ders Materyalleri: İmam hatip ortaokullarında din ve kültür derslerinin bir arada verilmesi ve dini derslerin öğrenci merkezli yöntemlere dayalı olarak sunulması kazanım olarak değerlendirilmektedir (Kara, 2016, s. 114). Ancak derslerin içeriklerindeki ciddi miktarda tekrarlar, kitaplardaki görsel fakirlik ve ders saatlerinin yetersizliği bu derslerle ilgili eleştiri getirilen hususlar olarak öne çıkmaktadır. Konuyla ilgili bir araştırmaya göre öğrencilerin en sevdikleri dersler arasında meslek dersleri son sıralarda yer almaktadır (Aşlamacı, 2017c, s. 251-254). Meslek derslerine yönelik bu olumsuz tutum, özellikle Arapça dersinde vurgulu hale gelmektedir. Arapça dersinin

öğrenciler tarafından sevilmediği, zorlanıldığı, Arapçanın öğrenilmesi zor ve karmaşık bir dil olduğu çeşitli araştırmalarda öğrenci görüşlerinden hareketle ortaya konulmaktadır (Şen Yaman, 2017, s. 347-348).

Arapça Öğretimi: Yukarıda değinilen araştırmalara göre imam hatip ortaokullarındaki öğrencilerin Arapça dersine manevi bir anlam yükledikleri, Kur'an ve Hz. Peygamber'in dili olması hasebiyle özenli yaklaştıkları tespitine rağmen bu dilin öğrenilmesine gösterdikleri mesafeli tutum ciddi olarak sorgulanmalıdır. Ülkemizde yabancı dil öğretiminin kendine özgü sorunlarının yanında Arapçaya manevi bir yükleme yapılmasının öğrencilerde yabancı dil öğretimine karşı oluşan fobiyi güçlendirme etkisi de araştırılmalıdır. Çünkü ilerleyen başlıklarda görüleceği gibi ders saatlerindeki ciddi artış ve yöntemlerdeki ilerlemeye rağmen imam hatip liselerinde de ilahiyat fakültelerinde de Arapça öğretimine ilişkin başarı istenen düzeye gelebilmiş değildir. Arapça dışında kalan din öğretimine yönelik derslere karşı tutum oldukça yüksek düzeyde görünmesine rağmen sınıf yükseldikçe tutum düzeyindeki düşüşe dikkat edilmesi gerekmektedir. Bu durumu ortaya koyan araştırmalardan birisinde katılımcılar, imam hatip ortaokullarının müfredat, ders yapısı ve dil yeterlikleri iyileştirilmesi hedefiyle ilişkili olarak Arapça'nın zorunlu ve gramer ağırlıklı olmasının ve ders saatlerinin fazlalığının bu dili öğrenmeyi zorlaştırdığını belirtmişlerdir (Yılmaz vd., 2021, s. 467).

İmam Hatip Liseleri

Tarihçe: Tarihî açıdan imam hatip okullarının nereye dayandığı sorusunun cevabı, günümüzde din eğitiminin anlaşılması açısından oldukça önemlidir. Bu sorunun cevabı çözümlenmeden günümüze ilişkin yükleme ve beklentilerin anlaşılmasının ve ortaya çıkan sorunların çözümlenmesinin imkanı bulunmamaktadır. İmam hatip okullarının dayanaklarından birisi 1 Ekim 1914 tarihli "Islâh-ı Medâris Nizamnamesi" ile kurulan "Dârü'l Hilâfeti'l-Aliyye" medreseleridir. Bu medrese yapısı birbiri üzerine kurulu üç aşama (kısım) olarak programlanmış ve yönetsel açıdan da tek bir yapı olarak kurgulanmıştır (Altaş & Yürük, 2016, s. 1-18).

Öğretim programları her aşamada ve her senede okutulan ders ve kitaplar üzerinden yorumlandığında net bir şekilde sınıflar ve kısımlar arasında birbirini takip eden sınıf ve kısım düzeylerine dayalı bir modelin hedeflendiği anlaşılmaktadır. Bunlardan "tâlî kısm-ı evvel", bir anlamda günümüzdeki ortaokul, "tâlî kısm-ı sânî" ise liseye muadildir. "Kısm-ı Âlî" ise lisans eğitimi olarak kabul edilebilir. Nitekim programlara bakıldığında ilk ve ikinci kısımlarda seçilmiş metinlerle devam eden "Hadis-i Şerif" dersi, üçüncü kısımda "Buhari" gibi seçilmiş bir hadis kitabının sınıflara yayılmasını öngörmekte, hadis usulü dersini sadece üçüncü aşamada vermektedir. Akseki'yle Cumhuriyete geçen bu model Tevhid-i Tedrisat'la birlikte "imam hatip mektepleri"ne dönüşmüştür (Altaş, 2022, s. 274).

Bu yaklaşımdan hareketle 1950'li yıllardan itibaren yaygınlaşmaya başlayan dini ve mesleki ortaöğretim ve yükseköğretim programlarının önemli ölçüde dârü'l-hilâfeler üzerinden geliştiğini görmek mümkündür. Ancak birbiri üzerine kurulu üç aşamalı bu programların yeni modelde ağırlıklı olarak ders sistemine geçilmesi nedeniyle hedeflerin hiyerarşik olarak ayrıştırılamaması bir sorun olarak zikredilmelidir. Burada zikredilmesi gereken bir başka husus ise birbirinin devamı olarak görülen bu üçlü yapının Cumhuriyet'in ilk yıllarında yeterince anlaşılamamış olmasıdır. Zira Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi 1951'de açılıp 1957-1958 yılları arasında ilk mezunlarını veren imam hatip okulları mezunlarını öğrenci olarak kabul etmiyordu (Öcal, 1998, s. 251). Bütün bunlar Dârü'l Hilâfeti'l-Aliyye medreselerinin birbirinin devamı mahiyetinde olan üçlü yapısının yeterince anlaşılmadığını göstermektedir.

İmam hatip okullarının geçmişini önceki anlayışta olduğu gibi Osmanlı Devleti'nin son yıllarına kadar uzatan bir diğer dayanak ise bu okullara geçmişten tek bir örnek arama çabası içindedir. Bu arayışlar 1912'de açılan Medresetü'l-Vaîzîn ile 1913'te açılan Medresetü'l-Eimme ve'l-Hutebâ isimlerine kadar gitmektedir. Ancak bu kurumların kuruluştan itibaren beklenen etkiyi göstermediği iki yıl sonraki ıslah düzenlemesi ile sistematik bir yapı içinde konumlandırıldıkları gerçeği göz önünde bulundurulmamaktadır. Netice itibarıyla bu kurumların Osmanlı son döneminde başlayan eğitimde modernleşme çabalarında dini meslek elemanları yetiştirilmesine yönelik olarak tasarlandığı, Cumhuriyetteki devamının, -alanı sınırlanmış olmakla- "imam hatip mektepleri" olduğu, daha sonra açılırken de aynı şekilde mesleki eğitimin bir alanı olarak konuşlandığı gerçeği gözden kaçırılmamalıdır (Altaş, 2022, s. 275-278).

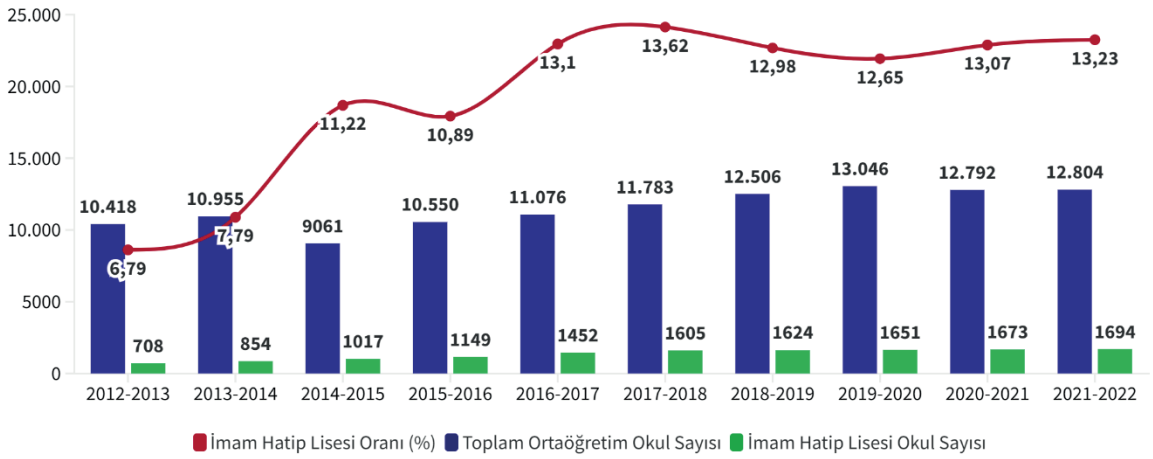
Yükseköğretime Hazırlayan Okul Olarak İmam Hatip Liseleri: Okullarla ilgili yeniden konumlandırma, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ile yapılmıştır. Kanun'un yürürlüğe girdiği 24.06.1973 tarihinden itibaren okulların adı "imam hatip okulu"ndan, "imam-hatip lisesi"ne çevrilmiş, Kanun'un 32. maddesi ile de "İmam-Hatip liseleri, imamlık, hatiplik ve Kur'an kursu öğreticiliği gibi dini hizmetlerin yerine getirilmesi ile görevli elemanları yetiştirmek üzere, Millî Eğitim Bakanlığınca açılan ortaöğretim sistemi içinde hem mesleğe hem yükseköğrenime hazırlayıcı programlar uygulayan öğretim kurumlarıdır" tanımı yapılmıştır. Bu tarihten itibaren resmen ortaöğretim sisteminin mesleki eğitim kısmının bir parçası olmuşlardır.

Meslek liselerinin yükseköğretim yolunun açılması, bu kanunla gerçekleştiğinden imam hatip liseleri için de aynı hak kazanımı gerçekleşmiştir. Zira imam hatip liseleri de meslek lisesi statüsünde kabul edilmekteydi. 16.06.1983 tarih ve 2842 sayılı Kanun'un 10. maddesi ile o yıla kadar sadece yüksek İslam enstitülerine girebilen imam hatip lisesi mezunlarına bu tarihten itibaren tüm yükseköğretim kurumlarına girme yolu açılmıştır (Bahçekapılı, 2012, s. 117).

28 Şubat Sürecinde İmam Hatip Liseleri: 1950'li yılların sonunda 19'a, 1971'e kadar 72'ye ve 1980'de ise 374'e ulaşan okul sayısı 1998-1999 öğretim yılı itibarıyla 464'e yükselmiştir. 28 Şubat sürecinde kapatılan ve binası farklı okullara devredilen imam hatip liselerinin 8 yıllık kesintisiz eğitim ve katsayı uygulamaları nedeniyle sayısı giderek azalmış, 2002-2003 öğretim yılında sayıları 436'ya kadar düşmüştür. Anadolu imam hatip liseleriyle birlikte bu sayı 536'ya ulaşmaktadır (Öcal, 2011, s. 276). Bu sayı imam hatip liselerinin dip yaptığı çizgiyi yansıtmaktadır (Aynı yıla ait MEB istatistiklerinde bu sayı 452+100 olmak üzere 552'dir).

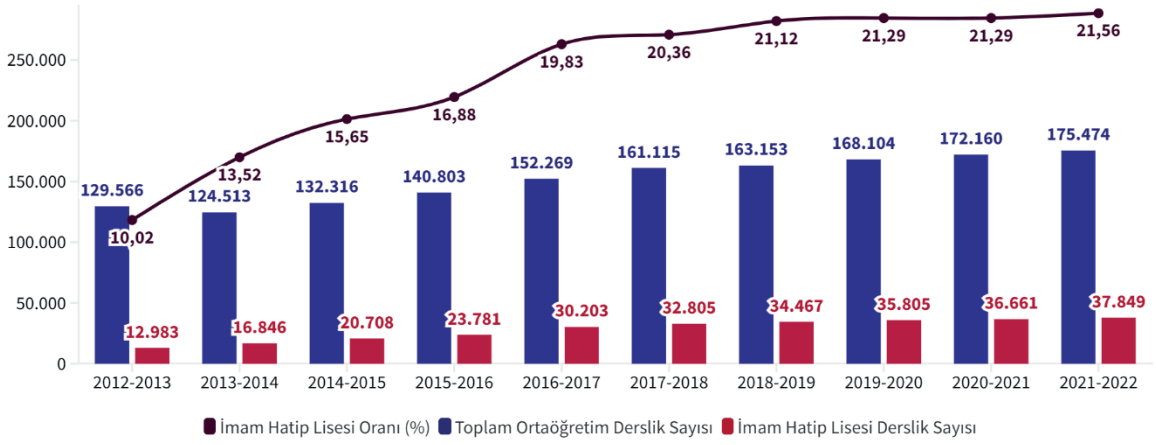
Süreç içinde öğrenci sayısı olarak büyük kayıp yaşayan imam hatip liselerinin binalarının korunmasında "okul gelişim projesi" ile sınıfları farklı etkinliklere açan "Din Öğretimi Genel Müdürlüğü" ve imam hatip lisesi yöneticilerinin hatırlanması gereken önemli katkıları bulunmaktadır. Bu yıllarda İmam hatip liselerinin meslek okulu mu yoksa yükseköğretime hazırlayan okul mu olduğu tartışmaları gündeme gelmiştir. Bu tartışmalarda bir kesim, sekiz yıllık kesintisiz eğitim ve mesleğe yönlendirme politikalarının aslında bu okulları gerçek amacına doğru çekmek için bir fırsat olduğunu ifade ederek yönetici ve akademisyenlerin bu yöndeki gelişim üzerine odaklanması gerektiği tezini savunurken; diğer bir kesim ise bu okulları artık meslek okulları olarak görmeyip yükseköğretime hazırlayıcı vasfını dikkate almak gerektiği tarafındadır (TİDEF, 2001, s. 31-35).

Sayısal Veriler: Aşağıda yer alan şekilde imam hatip liselerine ait son on yılın verilerine bakıldığında niceliksel anlamda açıkça fark edilebilecek bir gelişim seyriyle karşılaşılmaktadır.



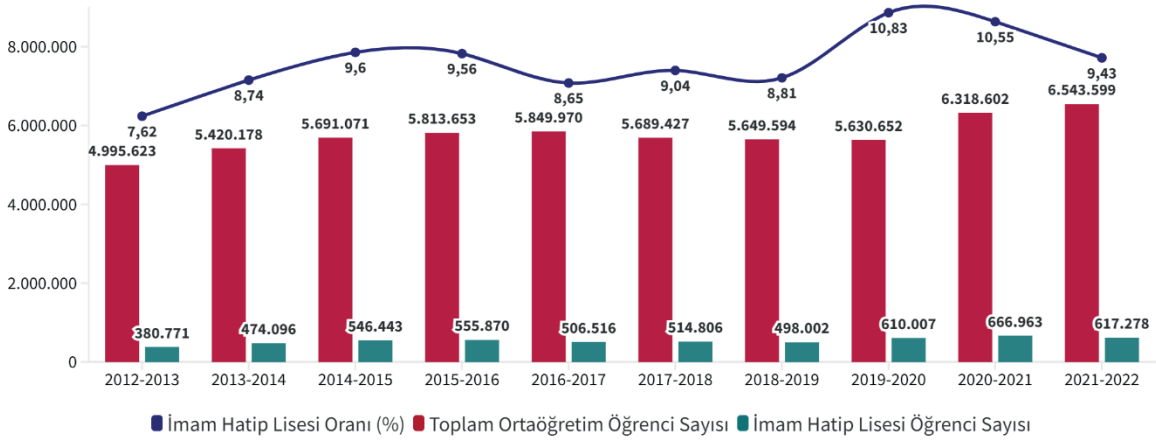
Şekil 7. Toplam Ortaöğretim ve İmam Hatip Liselerinin Son On Yıl Okul Sayıları ve Oranları (2012-2021)

Kaynak: MEB, Örgün Eğitim İstatistikleri, 2022.



Şekil 8. Toplam Ortaöğretim ve İmam Hatip Liselerinin Son On Yıl Derslik Sayıları ve Oranları (2012-2022)

Kaynak: MEB, Örgün Eğitim İstatistikleri, 2022.



Şekil 9. Toplam Ortaöğretim ve İmam Hatip Liselerinin Son On Yıl Öğrenci Sayıları ve Oranları (2012-2022)

Kaynak: MEB, Örgün Eğitim İstatistikleri, 2022.

Şekildeki veriler incelendiğinde, son on yıl içinde imam hatip liselerindeki gelişimin okul binası olarak %139, derslik sayısı olarak %191, öğrenci sayısı olarak da %62'lik oranda arttığı görülmektedir. Aynı dönemde tüm ortaöğretim kurumlarındaki gelişim ise (içinde imam hatip liseleri de bulunmak kaydıyla) okul binasında %18, derslik sayısında %35, öğrenci sayısında ise %30'luk artış oranlarıyla karşımıza çıkmaktadır. İmam hatip liselerindeki okul binası ve derslik sayısı artış oranı tüm ortaöğretim kurumlarındaki artış oranının 7-8 katıdır. Ancak öğrenci sayısındaki artış oranı tüm ortaöğretim kurumlarındaki öğrenci artış oranının sadece iki katıdır.

Son on yılın başında imam hatip lisesi öğrenci sayısının tüm ortaöğretim kurumlarındaki öğrenci sayısına oranı %7,62 iken verilerin alındığı son dönemde bu oran sadece %9,43'e yükselmektedir. Tüm on yılın verilerine bakıldığında iniş çıkışlarla birlikte bu %10'luk oranın bir doygunluk çizgisinde seyrettiği açıkça görülmektedir. Okullarla ilgili kısıtlamalar kalktıktan sonra bu okulların niceliksel olarak değişime uğraması ve eğitsel imkan fırsatlarının çeşitlenmesi nedeniyle yıllar içinde okul ve öğrenci sayısındaki artış ivme kazanmıştır. 2003 yılında yaklaşık 552 imam hatip lisesinde öğretim gören 97.500 öğrenciden (tüm ortaöğretim öğrencilerinin %2,71'i) inceleme alanımızın başlangıcı olan 2012-2013 yılında 708 okulda 380.771 öğrenci sayısına ulaşılmaktadır (tüm ortaöğretim öğrencileri arasındaki oranı %7,62). Yönelim potansiyeli olan kitlenin alt sınırdan (2003) başlayarak yıllar içinde 2012 yılında üst sınıra ulaştığı görünmektedir.

Doğal olarak bizim doygunluk olarak nitelendirdiğimiz çizginin gerçek veya yapay bir çizgi olması hususu görecelidir. Söz konusu doygunluk çizgisinin doğrusal ilerlemesinin arka planında bu okulların akademik başarıları ve uyguladıkları ekstra programlarla farklı akademik ve sanatsal hedefi bulunan öğrenci ve aileleri içinde cazibe merkezi olarak tutma çabaları dikkat çekmektedir.

Son on yılın imam hatip lisesi istatistiklerinin tüm ortaöğretim kurumlarının gelişim seyriyle karşılaştırıldığı bu tablodan çıkan en çarpıcı sonuçlardan biri de alan genişlemesi sunan bulgulara dayanmasıdır. Yukarıda temas edilen tüm ortaöğretim öğrencileri arasındaki oranı doygunluğa ulaşan öğrenci sayısına rağmen bina ve derslik sayılarının oranları yükselmeye devam etmektedir. Son on yılda imam hatip lisesi öğrenci sayılarının tüm ortaöğretim öğrencileri sayısına oranı %7'den %9'a yükselmesine rağmen okul sayısında bu yükseliş oranı %6'dan %13'e, derslik sayısındaki yükseliş oranı da %10'dan %21'e doğru çıkmıştır. Öğrenci sayısının oranında bir genişleme olmamasına rağmen sistematik bir şekilde okul ve derslik oranlarında alan genişlemesi söz konusudur.

Öğrenci sayısındaki genişleme öğrenci ve veli talebiyle ilişkili olmasına rağmen okul ve derslik sayısındaki genişleme bir politikanın sonucu gibi görünmektedir. Tüm ortaöğretim kurumlarındaki öğrenci sayıları son on yılda %30 artarken okul sayılarındaki artış %18, derslik sayısındaki artış ise %35'tir. Bu sayı ve oranlara imam hatip lisesine ait veriler de dahildir. Bu genişleme Diyanet İşleri Başkanlığının strateji raporlarına konu olmuş ve din hizmetlerinin geleceğini tehdit eden kontrolsüz ve plansız bir büyüme ve dolayısıyla niteliksiz elemanların yetişmesi sonucuna bağlanarak değerlendirilmiştir (DİB, 2016, s. 31).

Tevhid-i Tedrisat'tan Günümüze İmam Hatip Okulları

İmam hatip okullarının son on yıllık gelişimini sağlıklı bir zeminde değerlendirebilmek için ortaya çıkışından itibaren yaşadığı kırılma noktalarının doğru bilgiye dayalı olarak analiz edilmesi gereklidir.

Bu okulların eğitim sistemindeki en önemli meşruiyet temeli 1924 tarihli Tevhid-i Tedrisat Kanunu'dur. Kanun, tüm eğitim kurumlarını merkezi yönetime bağlarken, imam ve hatiplik gibi dini

hizmetleri yerine getirmek üzere ayrı mekteplerin tesisini hükme bağlanmaktadır. Bu hükümden hareketle zaten merkezi yönetime bağlı olan Dârü'l Hilafe medreselerinin adı "imam hatip mektebi" olarak değiştirilerek Maarif Vekaletine bağlı okullara dönüştürülmüştür. Bu süreçte ilmiye medreseleri ise kapatılmıştır.

Burada dikkat edilmesi gereken Tanzimat döneminden itibaren devletin eğitim sistemindeki dönüşümüyle medreselerin sadece din hizmetlerini yerine getirecek din görevlileri ile okullardaki dini nitelikli dersler için öğretmenleri yetiştiren kurumlar haline gelmiş olmasıdır (Altaş, 2022, s. 275-276). Dolayısıyla kanun sonrasındaki düzenlemelerle aynı yıl açılışı yapılan imam hatip mekteplerinin, tarihsel olarak "Dârü'l-hilâfe" medreselerinin din hizmetlileri yetiştirmek hedefini üstlendiği, bu medreselerin hazırlık, birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin kayıtlarının yeni okullara alındığı, dört, beş ve altıncı sınıf öğrencilerine ise diploma verilerek "imam hatip mektebi" mezunu sayıldığı bilinmektedir (Öcal, 2011, s. 43). Bu düzenleme medreselerin ilgili kanuna istinaden din hizmetleri mesleğini yerine getirmek üzere genel eğitim sisteminde ortaöğretim düzeyinde bir okul yapılandırıldığını göstermektedir. O dönemde zaten faaliyet gösteren 29 Dârü'l-hilâfe medresesinden çıkarılan 29 imam hatip mektebinin daha sonraki yıllarda sayısının 38'e kadar çıktığı kaynaklarda dile getirilmektedir (Öcal, 2011, s. 43).

Din hizmetlisi yetiştirmek üzere kurulan imam hatip mektepleri 1930 yılında kapatılmış, son mezunlarını verdiği 1932'den sonra tabelaları tamamen indirilmiştir (Öcal, 2011, s. 42). Bu yıldan itibaren din hizmetlerini yerine getirenler ağırlıklı olarak Diyanet bünyesinde farklı isimlerle karşımıza çıkan Kur'an kurslarından yetişmiştir. 1948'e kadar devam eden bu süreçte imam hatip okullarının fonksiyonu kısıtlı imkanlarla Diyanet kurumlarına devredilmiş görünmektedir.

İmam hatip mekteplerinin kapandığı 1932 yılından imam hatip kurslarının tekrar açıldığı 1949 yılına kadar, din adamı ihtiyacı Diyanet'e bağlı eğitim kurumları üzerinden çözülmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda kurslarda (hafızlık ve icazet adı altında) 2000 civarında diploma verildiğini, devletin bu kurumları ve diplomalarını tanıdığını dönemi anlatan kaynaklardaki kimi belgelerden bilinmektedir (Jaschke, 1972, s. 76-77).

Nitekim 1951'de imam hatip okulları ismiyle tekrar eğitim sisteminde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı dört yıllık ortaokullar olarak açılan ve daha sonra 3 yıllık lise kısmı eklemlenen bu yapı, tüm aşamalardaki tartışmalarda "mesleki eğitim kurumları" olarak algılanmış ve temellendirilmiştir. Sisteme dahil olduğu ilk yıllardan itibaren yoğun bir din görevlisi ihtiyacını karşılayan güçlü bir meslek okulu olarak akademik ve mesleki çevrelerde itibarını yükselterek varlığını bu fonksiyonu üzerinden devam ettirmiştir. Aynı şekilde imam hatip mezunları, dini yükseköğretim mezunlarının sayısının yeterli düzeye geldiği tarihlere kadar da sadece imam ve hatiplik gibi cami hizmetlerinde değil, müftülük, vaizlik ve merkezi din örgütünün her seviyesinde resmi ve aktif rol almışlardır. Bu okullara 1960-1961 öğretim yılından itibaren kız öğrencilerin alınması uygulamasına geçilmiş, ancak 1972 yılında yapılan düzenleme ile bu okullara sadece erkek öğrencilerin alınması kararlaştırılmıştır. 1976 tarihli Danıştay kararı ile bu düzenleme iptal edilerek kız öğrencilerin okullara kabulünün önü açılmıştır. Böylelikle imam hatip okullarına kız öğrencilerin yönelimi artmaya başlamışsa da üniversiteye girişteki katsayı sınırlaması kız öğrenci sayılarını da olumsuz etkilemiş, 2011 yılında katsayı uygulamasına son verilmesiyle kız öğrenci sayılarındaki artış tekrar başlamıştır (Arslan & Silkin, s. 632). Bu okullardan mezun alan kız öğrenciler, hem kız öğrencilerin okullaşma oranının yükselmesini sağlarken hem de din hizmetleri alanının kadınlara yönelik olarak da genişlemesinde ciddi katkılar sağlamışlardır.

Kız Öğrenciler: Bu okulların meslek lisesi fonksiyonuna yeni bir fonksiyon eklenmesine neden olan ilk değişim, kız öğrencilerle ilgilidir. Gerek döneme ilişkin hatıra kayıtlarına gerekse kız öğrenci alınan imam hatip okullarının ve kız öğrenci sayılarının artışına bakıldığında bu okulların ilkokul sonrasında kız çocuklarını dini kaygılarla okutmak istemeyen aileler için bir eğitim kanalı olarak fırsata dönüştüğü görülmektedir (Arslan & Silkin, 2015, s. 633). Bu ilginin yöneticiler tarafından kız çocuklarının okullaşması için değerlendirmesi gerekirken, tam aksine engelleyici uygulama ve düzenlemelerle karşılaşılmıştır. 2011 sonrasında bu engellerin tamamen kalkmasıyla birlikte okullardaki kız öğrenci oranlarının artmış, kız imam hatip ortaokulları ve liseleri ile de artık okulların dini eğitim kurumu olarak toplum tarafından tanınan bir yapıya kavuşmuştur.

Anadolu İmam Hatip Liseleri: Okulların mesleki eğitim kurumu fonksiyonunu genişleten bir diğer değişim noktası ise Anadolu imam hatip liselerinin sisteme dahil olmasıdır. V. Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda yer alan, yurt dışındaki işçi çocuklarının eğitimi için Almanca öğretim veren Anadolu imam hatip liselerinin açılmasına ilişkin kayda dayanılarak 1985-1986 öğretim yılında Beykoz'da bir Anadolu imam hatip lisesi açılmış, 1989-1990 öğretim yılında İngilizce bölümü de açılan ve Kartal'a taşınan bu okulun ardından müstakil veya imam hatip liseleri bünyesinde Anadolu imam hatip liselerinin açılmasına devam edilmiştir. 1996-1997 öğretim yılına gelindiğinde sayıları 108'e ulaşan Anadolu imam hatip liseleri, günümüzde proje haricinde kalanlarla sistemin tamamına yayılmış durumdadır. Anadolu imam hatip lisesi ve yabancı dil ağırlıklı imam hatip lisesi uygulamaları, bu okulların mesleki okul fonksiyonu ile birlikte yükseköğretime öğrenci hazırlayan akademik niteliği yüksek liselerle eş değer algılanmasını güçlendirmiştir.

Fonksiyon Değişimi: Rapor kapsamına derinliğine ele alma imkanı bulunmamakla birlikte, imam hatip liseleri ile ilgili 70'li yıllardan itibaren zaman zaman gündeme gelen sınırlayıcı düzenlemelerin arkasında bu okulların meslek okulu mu yoksa üniversiteye hazırlama fonksiyonu olan genel liseler mi olduğu tartışmaları karşımıza çıkmaktadır. Tartışmaların bir tarafında Osmanlı son döneminden başlayıp Tevhid-i Tedrisat Kanunu'yla devam eden hukuki düzenlemelerin bu okulların meslek okulu olduğunu söyleyenler bulunmaktadır. Öte tarafta ise halkın ve kız çocuklarının ilgisiyle bu okulların mesleğe hazırlama yanında yükseköğretime hazırlayıcı fonksiyonlarının da oluştuğunu savunan bir çizgi bulunmaktadır. Mevcut programıyla okulların dini eğitim ihtiyacının çok üstünde hedefler içerdiği açıktır.

Okulların genel eğitim sisteminde dini eğitim veren ayrı bir paradigma sunacak şekilde yerini sağlamlaştıran üçüncü sıçrama noktası ise proje imam hatip liselerinin alanının giderek genişletilmesi sürecidir. Gelinen nokta itibarıyla şu anda sistemde sadece mesleki eğitim alanında bir boşluk görülmektedir.

Anadolu İmam Hatip Liseleri (Genel)	Dil Projesi Hazırlık Sınıfı Uygulayan Anadolu İmam Hatip Liseleri
Fen ve Sosyal Bilimler Programı Uygulayan Anadolu İmam Hatip Liseleri	Uluslararası İmam Hatip Liseleri
Sanat Programı Uygulayan Anadolu İmam Hatip Liseleri	Spor Programı Uygulayan Anadolu İmam Hatip Liseleri
Hafız Öğrencilerin Eğitim Gördüğü Anadolu İmam Hatip Liseleri	İmam Hatip Ortaokulları Müstakil / AİHL Bünyesinde

Yabancı Dil Hazırlık ve Fen Bilimleri Programı Uygulayan Teknoloji Anadolu İmam Hatip Liseleri	Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi Uygulayan İmam Hatip Ortaokulları

Şekil 10. İmam Hatip Lisesi Programları

Kaynak: Din Öğretimi Genel Müdürlüğü.

Program Çeşitliliği: İmam hatip liselerinde eskiden olduğu gibi tek programlı bir program takip edilmemekte, fen ve sosyal bilimler programından spor programına kadar birçok programın uygulandığı görülmektedir. Bu program çeşitliliğin çeşitli avantaj ve dezavantajları olması da oldukça tabiidir.

Konu ile ilgili bir çalıştayın sonuç bildirgesinde yer alanlar oldukça çarpıcıdır. Söz konusu çalıştayın sonuç bildirgesinde şu tespitler yer almaktadır: "...Alanda yapılan birçok araştırma bu okulları tercih eden ailelerin ve okulda okuyan öğrencilerin din görevlisi olmaktan daha çok, dinini öğrenme ve farklı alanlarda yükseköğrenime devam etme hedefinin olduğunu göstermektedir. Bu durumda, okulları meslek lisesi olarak tanımlamaya devam etmek, öğretim programının amaçlarını da buna göre şekillendirmektedir ki bu anlayış, okulların hem tarihi boyunca üstlendiği misyon hem de mevcut durum ile bir çelişki oluşturmaktadır. Zira ülke genelinde sayıları hızla artan okullarımızdan mezun olan tüm öğrencilerin din görevlisi olmasını ya da en azından bu seviyede bir beceriye haiz olmasını beklemek çok da gerçekçi görünmemektedir. Üstelik uygulamada bugün çeşitli okul türü programları uygulayan imam hatip liselerinin varlığı da bu hedeflerle çeliştiği söylenebilir..." (TİMAV, 2017, s. 26).

Sonuç bildirgesindeki bu ifadeler, okulların talep edilen bir din eğitimi kanalı olarak düşünülmesi durumunda sunmuş olduğu dini bilginin mesleki yeterliklerden ziyade dini okuryazarlığa odaklanması ve oluşturmayı hedeflediği din anlayışı ile İslam dünyasında özgün bir dindarlık tipolojisinin önderliğini yapabileceği şeklinde yorumlanabilir. Bu haliyle mesleki yeterliklerden hareketle toplumun dini hayat, dindarlık ve değerlerle ilişkili beklentilerini hangi düzeyde gerçekleştireceği tartışmalı görünmektedir.

Program çeşitliliğinin imam hatip eğitiminin kalitesini özellikle fen ve kültür dersleri bağlamında ileriye taşıdığı çeşitli araştırmalarda ortaya konulmaktadır. Bu araştırmalarda okul yöneticilerinin liderliğinde ve onların etrafında şekillenen öğretmen kadrosunun, çalışma disiplini olan öğrencilerle bütünleştiğinde proje okullarında olumlu bir örgüt kültürünün de oluştuğu belirtilmektedir.

Karaman, bu konudaki araştırmaları toplu olarak değerlendirerek kendi araştırma bulgularıyla karşılaştırdığı çalışmasında proje okul uygulamaları sayesinde öğrencilerin dini, kültürel ve tarihsel bağlamda kendilerini tanıyarak yükseköğrenime hazırlandıkları ve öğrencilerin çağın gereklerine göre her alanda örnek, bilgili ve öncü nesiller olarak yetiştirildikleri sonucuna ulaşmaktadır (Karaman, 2021, s. 35-37). Gerek Karaman'ın araştırmasında ve gerekse konuyla ilgili diğer araştırmalarda özellikle yönetici ve öğretmenlerden gelen "öncü nesil" kavramı, proje imam hatip liselerinin diğer okullardan farklı bir paradigmaya sahip zihniyetin inşasının aracı olarak görüldüğünü göstermektedir. Bununla beraber, bu liselerin akademik anlamda tüm proje okulları gibi elit liseler olduğu göz önüne alındığında, toplumun tüm proje okullarından bir beklentisinin olduğu gibi imam hatip proje okulları için de benzer beklentilerinin olması da doğal görülmelidir.

Tevhid-i Tedrisat Kanunu bu okulların en sağlam hukuki gerekçesini oluşturmakla birlikte aynı kanunun eğitimde ortaya çıkmaya başlayan farklı tipolojilerde insan yetiştirme sürecine bir müdahale amaçlı olduğu da göz ardı edilmemelidir. Kanun, mesleki dini eğitimi sağlam bir zemi-

ne oturtmuştur. Bununla beraber gerek yeni gelişmeler gerekse toplumsal talepler imam hatip okullarının meslek lisesi olmanın yanında toplumun din eğitimi ihtiyacının karşılandığı kurumlar olarak kabul edilmesinin de önünü açmıştır. İmam hatip liselerindeki bu gelişimin sonucunda din eğitimi hakkına yönelik toplumsal talebi karşılayacak yeni hukuki ve eğitsel düzenlemeler üzerinde düşünmek ve bu okulların din hizmetlerine yönelik meslek eğitimi kanalı olduğu gerçeğini ayrı ayrı değerlendirerek çözüm üretmek gerekmektedir.

İmam Hatip Liselerinde Öğretim Programlarında Değişim

İmam hatip liselerinin öğretim programları önceki bölümlerde sözü edilen genel bir program geliştirme sürecine paralel olarak 2017'den itibaren bir çalışmaya tabi tutularak gözden geçirilip güncellenmiş ve yenilenmiştir. Programların uygulanmasına ise 2018-2019 eğitim öğretim yılından itibaren ülke genelinde geçilmiştir (MEB, 2018, s. 11). Öteki alanlarda olduğu gibi imam hatip lisesi öğretim programlarında da katılımcı bir program geliştirme süreçlerinden ve bilimsel izleme çalışmalarından söz etmek mümkün değildir. Aksine komisyonlarca yapılan çalışmalarla oluşturulan ana hedef cümlelerine Talim Terbiye Kurulunda yapılan müdahaleler çelişkili ifadelerle karşılaşılmasına neden olmuştur.

Örneğin "mesleki din öğretim vizyonu" cümlesinde "Hz. Muhammed'i model alan" ifadesinin hemen ardından gelen "araştıran, sorgulayan, edindiği bilgiler ışığında aklını kullanarak problemlere çözüm üretebilen" ifadesi birbiriyle ters düşen iki ayrı paradigma (usul) ifade etmektedir. Zira İslami ilimler geleneğimizde bunlardan birincisi "ehl-i hadis", ikincisi ise "ehl-i re'y"i temsil etmektedir. Bu sebeple aslında, imam hatip liselerindeki dinin, mesleki bir beceri manzumesi mi yoksa gündelik hayatında dinden yararlanabilen bireyler yetiştirilmesi sorusunun cevabından sonra yazılması gereken vizyon, net bir şekilde ifade edilememektedir.

Sonuç itibarıyla mesleki din öğretimi vizyonundan, öğretim programlarının amaçlarını ve içeriğini belirlemesi beklenmektedir. Bu nedenle de Anadolu imam hatip liselerinde diğer okul türlerinden farklı olarak meslekî din öğretimi yapıldığı için özel amaçların da bu genel amaç üzerinden kurgulanması gerekir. Nitekim bu okullarda öğrencileri ilgi ve istidatları doğrultusunda hem fen ve sosyal bilimler, yabancı dil, spor ve sanat dallarında hem de temel İslâm bilimleri alanında üst öğrenime hazırlama amacı karşımıza çıkmaktadır.

Mesleki Beceriler: Bunu gerçekleştirmek amacıyla da yeni program anlayışı beceri ve değer merkezli yapılandırılmıştır. Anadolu imam hatip lisesi öğretim programlarında özellikle meslek derslerinde beceri ve kavram öğretimi önemle üzerinde durulan bir husustur. Bu derslerde çeşitli becerilerin kazandırılması ve din diline özgü temel kavramların öğretilmesini sağlayacak şekilde uygun strateji, yöntem ve teknikler kullanılması ve derslerin farklı etkinlikler yapılarak işlenmesi istenmektedir. Söz konusu becerilerden bir kısmı kültür derslerinde de kazandırılması hedeflenen ortak becerilerken, bir kısmı ise AİHL meslek derslerine özgü becerilerdir (Yiğit, 2019, s. 114-115). Öğretim programlarında yer alan bu beceriler aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Program geliştirme süreçlerinde temel amaçlar, yeterlik ve yetkinlikler belirlendikten sonra bunları gerçekleştirecek olan ana öğrenme alanları ve derslerin belirlenmesi aşamasına geçilir. Örneğin sadece temel amaçta yer alan "Hz. Muhammed'i model alma" ifadesinin yukarıdaki becerilerden hangisiyle nasıl gerçekleşeceği açık hale getirilmemiştir. Bu becerilerin neredeyse tamamı, çok farklı peygamber tahayyül ve anlayışlarının ortaya çıkmasını teşvik edici niteliktedir. Programların tüm hedefleri açısından becerilere bakıldığında benzer ilişkisizliklerle karşılaşılmaktadır.

Tablo 6. İmam Hatip Programlarında Yer Alan Beceriler

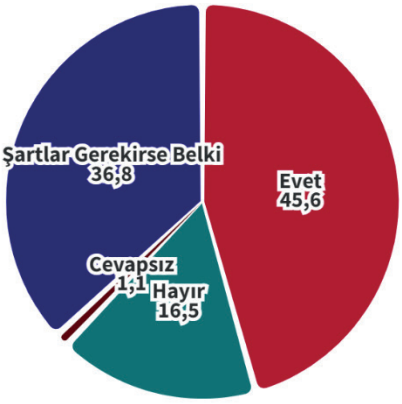
Araştırma ve Sorgulama	Araştırılan konuyla ilgili doğru kaynaklara ulaşarak, elde edilen bilgiyi yorumlama kullanılabilir şekilde planlayıp yazma, sorular sorma, delile dayalı sonuç çıkarma ve güncel olayları takip etme.
Bilgi Teknolojilerini Kullanma	Doğru bilgiye ulaşmak için bilgisayar, kütüphane gibi kaynaklardan en uygun olan seçerek etkili bir şekilde bilgi teknolojilerinden faydalanma.
Bireysel Farkındalık	Kendi kişisel özelliklerini ve gereksinimlerini bilerek ve gerektiğinde başkalarından da yardım alarak kendini gerçekleştirme yolunda ilerleme.
Mesleki Uygulama	Dinî bilgi ve becerileri kazanıp din hizmetleri ile ilgili görevleri yapacak niteliklere sahip olma.
Değişim ve Sürekliliği Algılama	Dinin özü ve tarih içerisinde ortaya çıkan değişken unsurlarının farkında olma.
Dini Metinleri Anlama ve Yorumlama	Ayet ve hadisleri, tefsir, siyer, fıkıh, kelam gibi dinî metinleri anlama, yorumlama, birbiri ile ilişkilendirebilme ve bu metinlerden ilke ve değerler çıkarabilme.
İletişim	Başkalarının duygu ve düşüncelerini anlayarak, uygun üslup ve iletişim araçları ile insanlarla etkili fikir alışverişinde bulunma.
Kültürel Farkındalık	Özellikle kendi kültürünün maddi-manevi unsurlarını tanıma, özümseme, ulusal ve uluslararası bağlamda kültür farklılıklarından kaynaklanan dini anlama ve yaşama biçimlerini hoşgörü ile karşılama.
Mekan, Zaman ve Kronolojiyi Algılama	Önemli zaman ve mekânları bilme, tarihi olayları sıralama, harita ve takvim bilgisine sahip olma.
Problem Çözme	Dinî-dünyevi sorunları fark etme, bu sorunlarla baş etmek amacı ile İslâm'ın prensiplerinden de faydalanarak çözüm yolları ortaya koyarak planlı bir şekilde uygulama ve değerlendirme.
Sosyal Yeterlilikler	Arkadaş, komşu, akraba ve diğer insanlarla olumlu ilişkiler kurabilme, işbirliği yapabilme, toplumsal sorumluluklarını yerine getirme.
Temel Dini Kaynakları Tanıma ve Kullanma	Temel İslam bilimleri ile ilgili sahih olan ve olmayan kaynaklarını bilme ve gerektiğinde bu kaynakları kullanarak doğru bilgiye ulaşma.

Kaynak: Din Öğretiminde Kalite Çalıştayları 3: İmam Hatiplerde Mesleki Müfredat ve Program Çeşitliliği - Sonuç Raporu, 2017.

Nitekim doğrudan bu becerilerden "problem çözme"nin öğretim programları ve kitaplar üzerinden nasıl kazandırıldığı sorusun cevabını arayan bir araştırmada, meslek derslerinin öğretim programlarında öğrencilere problem çözme becerisi kazandırılmasının amaç olarak benimsendiği gerek vizyon bölümünde gerekse de diğer sayfaların satır aralarında ifade edilmektedir. Bununla beraber öğretim programlarında bu becerinin ne olduğu ve öğrencilere nasıl kazandırılacağına dair kayda değer bulgulara ulaşılamamıştır. Bu anlamda öğretim programlarının yeterlik ve beceriler başlığı altında konu sadece altı kısa cümleli maddede akıl yürütme ve değerlendirme, çıkarımda bulunma, problemleri fark etme, problemlerin çözümünde İslam medeniyetinin birikiminden faydalanma, çözüm önerileri sunma, toplumsal sorunlarla ilgilenme şeklinde açıklanmıştır. Bu nedenle de AİHL meslek dersleri öğretim programlarının bu konuda yetersizliği sonucuna ulaşılmaktadır. Araştırmacı, program ve kitaplardaki yaklaşımın öğrencilere balık tutmayı öğretmek yerine balık verme üzerine kurulu olduğunu söylemektedir (Yiğit, 2019, s. 138).

Öğretim programlarının mesleki yeterliklerin kazandırılması üzerine katkısını programın genel amaçlarından yola çıkarak ortaya koymaya çalışan TİMAV'ın ülke genelini yansıtan bir örneklemle gerçekleştirdiği araştırmada yaklaşık yarı yarıya başarısızlık gözlenmektedir. "Çok iyi düzeyde"

ve “yeterli düzeyde” cevaplarını toplayarak sonuçlara baktığımızda Kur’an-ı Kerim’i usulünce ve güzel okuyorum diyenler %70, Hz. Peygamber’in hayatı hakkında yeterli bilgiye sahibim diyenler %75, Kur’an ve sünnet ışığında hayatı anlamlandırabilirim diyenler ise %65 civarındadır. Kur’an’ın içeriği hakkında yeterli bilgiye sahibim diyenlerin oranı %50, temel akait bilgilerine sahibim diyenlerin oranı ise %48’dir. Toplumla iletişim kurabilme ve hitap edebilme becerisini yeterli görenlerin oranı ise %60’lar civarındadır (Özensel & Aydemir, 2014).



Şekil 11. Mezun Olunduktan Sonra Din Hizmetinde Görev Alma İsteğinin Oransal Dağılımı (%)

Kaynak: Özensel & Aydemir, 2014.

Mezuniyet Sonrası Tercihler: Öğrencilerin mezuniyet sonrasında din hizmetlerinde görev yapmayı isteme oranlarını gösteren şekildeki veriler TİMAV’ın aynı araştırmasından alınmıştır. Bu tabloya göre 2014 tarihinde imam hatip lisesi öğrencilerinin üçte ikisinden fazlası mesleği yapacağını ve yapma ihtimalinin olduğunu söylemektedir. Kesinlikle mesleğe yönelmek istemeyenlerin oranı %16’larda kalmaktadır.

Değerler Eğitimi Merkezinin 2017 yılında gerçekleştirdiği proje kapsamında ülke genelinde yapılan bir başka araştırmada ise öğrencilerin önemli bir çoğunluğunun (%80) meslek derslerinin daha ilgi çekici hale getirilmesi gerektiği düşüncesinde oldukları görülmektedir. Yine aynı araştırmada imam hatip lisesi öğrencilerinin önemli bir kısmının meslek derslerinin işleniş yöntemlerinin ilgilerini azalttığı, bu dersleri sıkıcı buldukları, birbirini tekrar eden konuların işlendiği ve bu derslerin sayılarının artırılmasına karşı oldukları görülmektedir (Aşlamacı, 2017b, s. 55-60).

Ancak yine aynı öğrenci örnekleminin yarıya yakını meslek derslerinde işlenen konuların ilgilerini çektiğini söylemeleri aslında meslek dersleriyle ilgili programlar ve öğretmen yeterlikleri açısından sorunların daha önde olduğu sonucunu çıkarmaktadır. Zira tüm araştırmaların genelinde dini konularla fen ve sosyal konuları birlikte öğrenmek için bu okullara yöneldiğini bilinen bir kitlenin meslek derslerinin kendisinden değil, program, kitap ve öğretmenleri üzerinden tavır almaları olasıdır. Mezuniyet sonrasında din görevlisi olarak çalışma isteğinde TİMAV araştırması ile DEM araştırması arasında paralellik bulunmaktadır. DEM araştırmasında da öğrencilerin yarıya yakını din görevlisi olarak çalışmaya istekli görünmektedir. Hemen hemen aynı oranda öğrenci de isteksiz görünmektedir. Oranlar iki kesimde de %40’lar civarındadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin mezuniyet sonrasında okunmak istenen yükseköğretim kurumları içinde ilahiyat isteği olanların oranı ise %23 civarındadır (Aşlamacı, 2017b, s. 33).

2017 yılında İstanbul’da imam hatip lisesi öğrencileri üzerinde nitel yöntemle gerçekleştirilen başka bir araştırmada ise ilahiyat fakültesine yönelmeyi düşünmeyen öğrencilerin çoğunluğunun meslek derslerini sıkıcı ve ağır buldukları, bu ders içeriklerinin kendilerine hitap etmediği

fikrinde olduklarını ortaya koymaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilere göre meslek derslerinin içerikleri, teorik-kavramsal, fazla ezbere dayalı ve bir kısmı da gereksiz bilgilerden oluşmaktadır. Öğrencilerin hemen tamamı meslek derslerini dini öğrenme açısından anlamlı bulmakla birlikte son sınıfta meslek dersi bulunmasını ise hiç istememektedir (Kaya, 2018, s. 86).

2017 yılında Batman ilinde tamamına yakını Şafi olan öğrenci grubu üzerinde gerçekleştirilen bir araştırmada ise imam hatip lisesi öğrencilerinin %17'si ilahiyat fakültesine daha kolay gitmek için bu okulları istediklerini, yaklaşık %10 civarında öğrenci din hizmetlerinde görev yapmak isteğiyle bu okula yöneldiklerini ifade etmektedir. Bununla beraber öğrencilerin %61'lik kesimi mezuniyet sonrasında din hizmetlerinde çalışabileceklerini söylemektedir. Mezuniyet sonrası üniversite tercihleri arasında ise ilahiyat seçeneğini işaretleyenlerin oranı %45 civarındadır. Meslek derslerinin bir kısmının liselerde seçmeli verilmesi durumunda yine de imam hatip lisesine gelir miydiniz sorusuna öğrencilerin yarıya yakını evet demiş, diğerleri ise farklı seçenekleri işaretlemişlerdir (Altıntaş, 2016, s. 86-95). Araştırmanın bu bulgusu bize öğrencilerin lise programlarında kendi gelecek tasarımı için meslek derslerinin tamamını anlamlı bulmadıklarını göstermektedir.

2018'de Isparta'da gerçekleştirilen bir başka araştırmada da öğrencilerin önemli bir kısmının (%63) kesinlikle ilahiyat eğitimini düşünmedikleri görülmektedir. Yine önemli bir oranda (%76) öğrencinin meslek olarak gelecek tasarımında din hizmetleri ve din öğretmenliği bulunmamaktadır (Çınar, 2018, s. 1248).

2020 yılında Sakarya örneğinde gerçekleştirilen bir araştırmada Proje AİHL öğrencilerinin gelecekte hedefledikleri mesleklere bakıldığında daha çok sağlık (tıp, eczacılık, diş hekimliği vb.), mühendislik ve mimarlık gibi fen ve matematik alanlarını düşündükleri görülmektedir. Bu proje AİHL öğrencilerinin daha çok dini alan dışında mesleki yönelime sahip olduklarını, özellikle fen ve sosyal bilimler programı uygulayan proje AİHL'leri bu amaçla tercih ettiklerini ortaya koymaktadır (Zengin & Karaman, 2020).

Meslek Dersleri: 2018 yılında Çorum'da tamamlanan bir araştırmada öğrencilerin imam hatipte okumaktan memnun olmama sebepleri arasında ilk sırada meslek derslerinin zor olduğu seçeneğini işaretledikleri görülmektedir (%40). Öğrenciler, özellikle üniversiteye hazırlık sürecinde bu derslere zaman ayırmayı zaman kaybı olarak değerlendirmektedir (Çalışkanoğlu, 2018, s. 69-70). Derslerin sevilme oranlarına göre dizilimini gerçekleştiren araştırmada meslek derslerinin sayısal ve sözel derslerin gerisinde kaldığı görülmektedir. Bu araştırmada da benzer şekilde Arapça ve Kur'an derslerinin en çok zorlanılan ders olduğu anlaşılmaktadır.

Aynı araştırmada karşımıza çıkan sorunun çözümüne yönelik öğrenci tekliflerine bakıldığında sorunun kaynağının öğretim programları ve uygulama biçimlerinde olduğu hemen anlaşılmaktadır. Öğrenciler, derslerde araştırmaya yönelik etkinlikler, farklı yöntem ve teknikler ve kendilerinin eğitim ortamlarına dahil olabilecekleri katılımcı yöntemler beklemektedir. Öğretim programının genel amaçlarının aksine bilgi düzeyinde öğrenmelere odaklı yapısı, öğrencilerin meslek derslerinden uzaklaşmasının bir diğer nedeni gibi görünmektedir. Mezuniyet sonrası gelecek tasarımlarında ise Diyanet'i düşünenler %3,5, ilahiyat fakültesinde okumak isteyenler %14, ilahiyat dışındaki yükseköğretim düşüncesi olanlar ise %65 oranındadır (Çalışkanoğlu, 2018, s. 79).

Amasya merkezli ve 2019 tarihli bir araştırmada imam hatip lisesinde aldıkları eğitimin din görevlisi olma açısından yeterli olmadığını söyleyenlerin oranı daha yüksektir. Yine aynı araştırmada öğrencilerin çoğunluğu din hizmetlerinde çalışmak istemediklerini ve ilahiyat dışındaki yükseköğretim kurumlarına yerleşmek istediklerini belirtmektedir (Altundaş, 2019, s. 59).

Tablo 7. İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin Yükseköğretime Hazırlanma Kabiliyeti (YKS Puan Ortalamaları Üzerinden Bir Karşılaştırma)

YIL		Toplam						Son Sınıf Düzeyinde						Mezun- Daha önce yerleşmemiş		
		Başvuru	Lisans	%	Önlisans	%	Açköğretim	Başvuru	Lisans	%	Önlisans	%	Açköğretim	Başvuru	Lisans	%
2012	Genel Toplam	1895478	357479	18,66	284367	15,00	223784	780737	177676	22,76	165020	21,14	37707	562921	139030	24,70
	İHL	86303	11257	13,04	5213	6,04	22443	32343	6154	19,03	1560	4,82	5744	28359	3464	12,21
2013	Genel Toplam	1924547	385798	20,05	286622	14,89	205367	800038	191505	23,94	165004	20,62	38535	560727	147285	26,27
	İHL	102859	16495	16,04	5854	5,69	24910	46251	9836	21,27	2395	5,18	7299	33145	5007	15,11
2014	Genel Toplam	2086115	397225	19,04	336407	16,13	188652	839998	202090	24,06	186028	22,15	34008	589989	144437	24,48
	İHL	111046	20563	18,52	9754	8,78	23324	45896	10009	21,81	3602	7,85	6931	37890	8374	22,10
2015	Genel Toplam	2126670	417714	19,64	367236	17,27	198140	891090	227190	25,50	206500	23,17	42189	581644	144079	24,77
	İHL	128783	24659	19,15	13955	10,84	19433	62925	14985	23,81	6603	10,49	9678	36418	7346	20,17
2016	Genel Toplam	2256377	423479	18,77	368770	16,34	169615	950156	230725	24,28	203871	21,46	32930	582683	131790	22,62
	İHL	174791313342	31342	17,93	22526	12,89	14729	97893	18844	19,25	12939	13,22	7707	41583	9133	21,96
2017	Genel Toplam	2265844	422942	18,67	273338	12,06	129109	960410	208035	21,66	107575	11,20	19701	588338	156754	26,64
	İHL	199382	39275	19,70	25937	13,01	15713	98914	17471	17,66	11117	11,24	4611	59886	17763	29,66
2018	Genel Toplam	2381412	394944	16,58	316034	13,27	146258	954353	180068	18,87	112061	11,74	17453	751157	151028	20,11
	İHL	210397	35972	17,10	29587	14,06	14521	96612	15832	16,39	11689	12,10	3195	70803	15840	22,37
2019	Genel Toplam	2528031	409591	16,20	343874	13,60	150715	983701	174949	17,78	105198	10,69	16153	872132	176438	20,23
	İHL	215285	34994	16,25	29857	13,87	13788	89459	14515	16,23	9456	10,57	2357	78222	15945	20,38
2020	Genel Toplam	2436958	431721	17,72	349675	14,35	140278	894187	165715	18,53	104738	11,71	15125	927458	204771	22,08
	İHL	211868	37598	17,75	30817	14,55	13012	91121	16900	18,55	10290	11,29	2086	78037	16415	21,03
2021	Genel Toplam	2607715	370483	14,21	318054	12,20	126647	955310	138179	14,46	95500	10,00	17271	997303	180983	18,15
	İHL	232021	34280	14,77	29457	12,70	11352	104750	15987	15,26	10255	9,79	1800	80039	14519	18,14

Kaynak: MEB, Örgün Eğitim İstatistikleri, 2012-2021.

2012-2021 yılları arasındaki ortaöğretim kurumlarının yükseköğretim kurumlarına yerleşme oranları üzerinden yükseköğretime hazırlanma kabiliyetlerini değerlendirebileceğimiz yukarıdaki tablo, ilk yıllarda tüm ortaöğretim kurumlarının lisans düzeyindeki yükseköğretim kurumlarına yerleşme oranlarına kıyasla imam hatip liselerinin yerleşme oranlarının düşük olduğunu göstermektedir. İmam hatip lisesi mezunlarının lisans programlarına yerleşme oranları yıllar içinde yükselerek son yıllarda genel oranlarla aynı seviyeye gelmiştir. Aslında ilk yıllar için de oranlar arasında ciddi bir makas bulunmamaktadır. Verilerdeki farklılaşmada özellikle ilahiyat fakültelerinin sayısının ve kontenjanlarının artırılması, imam hatip liselerinin yerleşme oranlarını yükselten faktörler arasındadır. Dolayısıyla mezunların lisans programlarına yerleşme oranları program ve eğitim başarı göstergesi değil, bir anlamda ortaöğretimden yükseköğretim geçiş oranlarını gösteren ulusal bir göstergedir.

Tablo 8. Okul Türüne Göre TYT İstatistikleri

Yıl	Okul Türü	TYT SINAV PUANI				
		Aday Sayısı	En Küçük Puan	En Büyük Puan	Ortalama	Standart Sapma
2018	Anadolu Lisesi (Yabancı Dille Öğretim Yapan Liseler)	523.952	107,06	496,04	239,14	62,76
	İmam Hatip Liseleri	200.951	107,77	487,03	191,57	43,61
2019	Anadolu Lisesi (Yabancı Dille Öğretim Yapan Liseler)	625.778	111,52	496,21	232,89	63,059
	İmam Hatip Liseleri	206.057	109,17	487,67	185,87	44,342
2020	Anadolu Lisesi (Yabancı Dille Öğretim Yapan Liseler)	637.381	109,32	495,95	238,72	66,959
	İmam Hatip Liseleri	199.770	105,43	491,69	192,86	50,858
2021	Anadolu Lisesi (Yabancı Dille Öğretim Yapan Liseler)	661.919	107,16	494,96	221,57	58,342
	İmam Hatip Liseleri	218.158	105,17	493,98	183,39	48,277

Kaynak: ÖSYM, Sınav Değerlendirme Raporları, 2018-2021.

Tablo 9. Okul Türüne Göre AYT Sözel Puan İstatistikleri

Yıl	Okul Türü	SÖZEL SINAV PUANI				
		Aday Sayısı	En Küçük Puan	En Büyük Puan	Ortalama	Standart Sapma
2018	Anadolu Lisesi (Yabancı Dille Öğretim Yapan Liseler)	328.978	129,18	500,00	226,54	48,24
	İmam Hatip Liseleri	138.138	125,61	462,52	219,74	44,36
2019	Anadolu Lisesi (Yabancı Dille Öğretim Yapan Liseler)	362.491	127,35	500,00	232,36	52,661
	İmam Hatip Liseleri	118.671	127,66	494,68	225,80	49,186
2020	Anadolu Lisesi (Yabancı Dille Öğretim Yapan Liseler)	322.090	123,14	499,57	227,62	51,633
	İmam Hatip Liseleri	107.118	121,12	483,29	219,29	49,681
2021	Anadolu Lisesi (Yabancı Dille Öğretim Yapan Liseler)	339.537	124,99	467,87	206,82	42,723
	İmam Hatip Liseleri	100.473	126,48	487,37	202,29	42,392

Kaynak: ÖSYM, Sınav Değerlendirme Raporları, 2018-2021.

Tablo 10. Okul Türüne Göre AYT Sayısal Puan İstatistikleri

Yıl	Okul Türü	SAYISAL SINAV PUANI				
		Aday Sayısı	En Küçük Puan	En Büyük Puan	Ortalama	Standart Sapma
2018	Anadolu Lisesi (Yabancı Dille Öğretim Yapan Liseler)	399.040	121,75	494,98	202,73	63,04
	İmam Hatip Liseleri	100.688	118,53	479,93	165,34	33,14
2019	Anadolu Lisesi (Yabancı Dille Öğretim Yapan Liseler)	454.607	124,29	495,69	207,60	65,549
	İmam Hatip Liseleri	93.459	125,72	484,96	169,45	37,348
2020	Anadolu Lisesi (Yabancı Dille Öğretim Yapan Liseler)	456.654	123,80	500,00	221,15	75,264
	İmam Hatip Liseleri	92.099	118,68	492,84	182,25	53,858
2021	Anadolu Lisesi (Yabancı Dille Öğretim Yapan Liseler)	386.822	125,17	486,52	202,77	59,965
	İmam Hatip Liseleri	68.111	122,81	481,94	182,50	52,482

Kaynak: ÖSYM, Sınav Değerlendirme Raporları, 2018-2021.

Tablo 11. Okul Türüne Göre AYT Eşit Ağırlık Puan İstatistikleri

Yıl	Okul Türü	EŞİT AĞIRLIK SINAV PUANI				
		Aday Sayısı	En Küçük Puan	En Büyük Puan	Ortalama	Standart Sapma
2018	Anadolu Lisesi (Yabancı Dille Öğretim Yapan Liseler)	447.943	126,07	494,58	209,36	48,70
	İmam Hatip Liseleri	146.064	126,22	453,51	184,65	33,03
2019	Anadolu Lisesi (Yabancı Dille Öğretim Yapan Liseler)	502.555	126,26	500,00	215,91	51,162
	İmam Hatip Liseleri	128.818	124,00	493,71	190,55	36,232
2020	Anadolu Lisesi (Yabancı Dille Öğretim Yapan Liseler)	498.202	124,53	498,23	222,17	55,900
	İmam Hatip Liseleri	124.545	124,39	497,57	196,28	44,588
2021	Anadolu Lisesi (Yabancı Dille Öğretim Yapan Liseler)	478.681	117,70	495,30	199,07	43,898
	İmam Hatip Liseleri	115.413	120,18	473,06	184,13	37,819

Kaynak: ÖSYM, Sınav Değerlendirme Raporları, 2018-2021.

Tablo 12. Okul Türüne Göre Dil Puanı İstatistikleri

Yıl	Okul Türü	DİL SINAV PUANI				
		Aday Sayısı	En Küçük Puan	En Büyük Puan	Ortalama	Standart Sapma
2018	Anadolu Lisesi (Yabancı Dille Öğretim Yapan Liseler)	38.191	132,28	500,00	259,96	75,61
	İmam Hatip Liseleri	7.540	118,15	500,00	197,28	62,09
2019	Anadolu Lisesi (Yabancı Dille Öğretim Yapan Liseler)	43.762	128,40	500,00	267,51	75,401
	İmam Hatip Liseleri	6.780	120,72	494,69	215,00	70,245
2020	Anadolu Lisesi (Yabancı Dille Öğretim Yapan Liseler)	42.969	125,06	500,00	269,05	77,049
	İmam Hatip Liseleri	6.757	121,22	500,00	231,01	76,399
2021	Anadolu Lisesi (Yabancı Dille Öğretim Yapan Liseler)	41.209	136,14	500,00	259,92	72,324
	İmam Hatip Liseleri	5.587	131,56	488,21	227,43	69,593

Kaynak: ÖSYM, Sınav Değerlendirme Raporları, 2018-2021.

Yukarıdaki tablolar ortaöğretim kurumlarından birbirine eşdeğer nitelikteki iki ortaöğretim kurumunun yükseköğretim kurumları giriş sınavındaki farklı puan türlerinde 2018-2021 yılları arasını karşılaştırmamıza imkan vermektedir. İmam hatip liselerindeki nitelik göstergelerinden biri olarak bu okulların yükseköğretim sınavlarında aldıkları yüksek puanlar ve mezunlarının yerleşme oranları kullanılmaktadır. Aslında eğitimin değerlendirildiği tüm süreçlerde bilinen bir gerçek ortalama puanlardan hareket edilmesidir.

ÖSYM istatistiklerinde baz alınan yıllara bakıldığı zaman yabancı dille eğitim yapan Anadolu liselerindeki TYT ortalama puanlarının sırasıyla 239, 232, 238 ve 221 olduğu görülmektedir. Aynı yıllarda Anadolu imam hatip lisesi öğrencilerinin TYT ortalamaları ise sırasıyla 191, 185, 192 ve 183 olarak karşımıza çıkmaktadır. Puan yükselme ve düşüşlerinin her sınava özgü birtakım koşullardan kaynaklanması nedeniyle puan farklılıklarını başarıdaki yükseliş ve düşüş olarak açıklamak doğru olmamaktadır. Ancak TYT puan ortalamalarından hareketle Anadolu imam hatip liselerinin yabancı dille eğitim yapan devlet Anadolu liselerine göre daha başarılı olduğunu söylemek mümkün değildir. ÖSYM'nin ilgili yıllara ilişkin tüm istatistiklerine toplu halde bakıldığında Anadolu imam hatip liselerinin diğer tüm meslek liselerinden başarılı olduğu ancak Anadolu liseleri seviyesinde bir akademik başarı sağlamadığı görülmektedir.

Nitekim farklı lise türlerinin 2019 yılı yerleşme oranlarını analiz eden SETA raporunda, yukarıdaki tespitimizi doğrulayan bulgular değerlendirilmektedir (Arkan & Altunel, 2019). İmam hatip lisesi mezunu öğrencilerin yerleşme oranı sosyal bilimler, fen ve Anadolu liselerinden sonra gelmekte, imam hatip liselerini ise endüstri meslek liseleri izlemektedir.

İlahiyat Odaklı İHL Projesi: Öğretim programlarına doğrudan bir müdahale edilmese bile imam hatip lisesi mezunlarının bir meslek okulu olarak kendi mesleklerine ilişkin yükseköğretim kurumlarına yönelimindeki problemlerin aşılması amacıyla yeni projeler uygulamaya sokulmaktadır. Bunlardan biri de ilahiyat odaklı imam hatip lisesi projesidir. Öğretim programlarına ilişkin bir müdahale yapılmadan bu proje kapsamında alınan öğrencilerin Arapça ve mesleki beceriler açısından daha etkili bir biçimde geliştirilmesi amacıyla ilave programların uygulanacağı anlaşılmaktadır.

Öte yandan yine hem hafızlık proje okullarından ilahiyat tercihlerini olumlu etkilemek hem de ilahiyat fakültelerindeki mesleki yeterlik altyapısına sahip öğrencilerin sayısını yükseltmek amacıyla hafızlık proje okullarından mezun olan ve hafızlık belgesi olan öğrencilere ilahiyat fakültelerinde normal kontenjanın %10'u kadar ilave kontenjan uygulamasına geçilmiştir.

2021-2022 öğretim yılından itibaren ilahiyat fakültelerine yerleştirilen bu adayların mevcut dini yükseköğretim ve istihdam alanlarına ilişkin yeterliklere etkisi önümüzdeki yıllarda yapılacak araştırmalarla ortaya konabilecektir.

İmam Hatiplilik Kimliği, Kurumsallaşma ve Sosyal Sermaye Çalışmaları

İmam hatip liseleri bir eğitim kurumu olarak kazandırması gereken yeterlik ve beceriler ile eğitim sisteminin bütünü içinde genel eğitimin hedeflerine katkısının yanında ayrıca "kimlik" kavramı ile de karşımıza çıkmaktadır. Kuruluşundan itibaren bu eğitim kurumları gerek toplumsal anlamda gerekse de tarihi olarak "dışardan" birtakım fonksiyonlarla birlikte düşünülmeye başlanmıştır. İstanbul İmam Hatip Okulunun ilk müdürü Celaleddin Ökten'e atfedilen "toplumun dünyevi hayatını düzenleyecek ve ahiretini kurtaracak" ifadesiyle karşımıza çıkan iki kutuplu birlik hedefi hem bu okullara karşı çıkanlarda hem de bu okulun taraftarı olanlarda farklı bakış ve beklentilerin kaynağını oluşturmaktadır.

Kimlik kavramı ilk başta sanki sadece din, ırk, sınıf, ideoloji gibi mensubiyetler için kullanılır görünmektedir. Ancak özellikle küreselleşme süreciyle birlikte tanınma taleplerinin sosyolojik olarak alt kimlik olarak nitelendirilebilecek küçük sosyal yapılardan da gelmeye başlaması, kültürel haklar açısından korunmaya ve desteklenmeye değer gruplar olarak görülmeye başlanmasını beraberinde getirmiştir (Altaş, 2022, s. 118). Ancak yaşanılan süreç, farklı kültürlerin bir arada yaşamasını mümkün kılan bir model önerisine de henüz sahip görünmemektedir. Çünkü kimlik kavramı aynı zamanda ilişkisel ve kategorik temelli bir ayrım veya sınıflandırma olarak karşımıza çıkmaktadır. "Ben/biz" ve "öteki/onlar" ikilemi çerçevesinde bakıldığında bu sınıflandırma, din ve etnisiteden okula ve taraftarı olunan futbol takımına kadar uzanan bir yelpazede kendisini gösterebilmektedir (Macit, 2014, s. 380).

Bu anlamıyla "imam hatiplilik" kimliğinin birbirinden farklı duruşlara sahip politik ve dini anlayışların ürünü şiir, ilahi, marş ve benzeri üretimlerle beslendiği görülmektedir. Nitekim okullarla ilgili kimi akademik nitelikli değerlendirmelerde bile "imam hatipli ruhu" veya "sosyal sermaye grubu" olarak beklentiler tartışılabilmektedir. İmam hatiplilikten beklentiler kimi araştırmalara konu olsa da bu araştırmaların bulgularından hareketle okulların ortak bir kimlik üretme imkanı ortaya konmuş görünmemektedir. Araştırmaların sunduğu veli beklentileri ve öğretmen misyon yüklemelerinden anlaşıldığı kadarıyla hem fikri anlamda hem de değerleri yaşama ve yaşatma anlamında politik olarak etkili türdeş bir toplumsal yapı oluşturma beklentisi yüksek görünmektedir (Altaş, 2022, s. 284).

> ***Eğitim sistemiyle ilgili problemlere bütün halinde yaklaşmak ve imam hatipleri de sistemin bir parçası olarak kabul edebilmek çözüm için ilk adım olarak değerlendirilmelidir.***

Konunun idealler ve gerçekler arasında tartışılması çözüm imkanlarını sınırlamaktadır. Eğitim sistemiyle ilgili problemlere bütün halinde yaklaşmak ve imam hatipleri de sistemin bir parçası olarak kabul edebilmek çözüm için belki de ilk adım olarak değerlendirilmelidir.

Kimlik bağlamında imam hatiplilerle ilgili en eski bulgular, TESEV'in 2004 yılında yaptığı bir araştırmada görülmektedir (Çakır vd., 2004, s. 125). Araştırmada öğrenci, veli, öğretmen ve mezunlardan alınan verilere dayalı olarak olumlu anlamda bir imam hatiplilik kimliğinin bulunduğu, bu kimliğin göstergelerinin ise genellikle milliyetçi-muhafazakâr çizgideki değerlerden oluştuğu bulgu olarak sunulmaktadır. Ancak mezunlar arasında sanıldığının aksine güçlü dayanışma ağları ve bağlantılarının bulunmadığı, mezun derneklerinin bile heyecan yaratmadığı özellikle büyük şehirlerde farklı mesleklerde ilerlemiş olanların imam hatip liseleri ile ilgili gelişmelere duyarsız olduğu da araştırmanın bulguları arasında yer almaktadır (Çakır vd., 2004, s. 155).

2015 yılında yapılan araştırmada ise imam hatip lisesi öğrencileri açısından ötekileşmeden imam hatipli olmanın mümkün olmadığı sonucu paylaşılmaktadır. Sürecin aslında çift yönlü işlediğine vurgu yapılan araştırmada, imam hatip öğrencilerinin bir yandan toplum tarafından "diğer"lerinden farklı görülerek ötekileştirildiğini, diğer yandan ise bizzat öğrencilerin kendilerini "diğer"lerinden farklılaştırdıkları tespiti yapılmaktadır. İmam hatip öğrencileri bir yandan "imam hatipli olmak" gibi kendilerini "diğer"lerinden ayıran bir söylemi benimserken, öte yandan da bu farklı görünmeyi de istememektedir. Kimlik olarak ahlaki değerlere vurgu yaparak kendilerini farklı tanımlayan bu gençler "öteki"nin alanına geçtiğinde farklılaştıran söyleme karşı çıkmakta ve kendilerinin de "genç" olduklarını söylemektedir (Ergün, 2015, s. 388).

Yine 2015 yılında sosyal medyadaki imam hatiplilerin kullandıkları söylemleri analiz eden Macit, imam hatipli kimliğinin tarihi, sosyo-kültürel, dini ve politik değerler, uygulamalar ve süreçlerde şekillendiğini ve toplumsal bağlamda kurulduğunu söylemektedir. Macit, içeriden görünümü itibarıyla imam hatipliliğin bireysel, insani, ruhi, ahlaki, dini ve sosyal içerikli hem geleneksel hem de modern ve demokratik değerlere sahip, bilişsel, manevi, dini ve sosyal açıdan güçlü, idealist ve aktif, bireysel, ulusal hatta küresel amaç ve içerikli eylem tarzları sergileyen ancak yaralı bir kimlik olduğu düşüncesindedir (Macit, 2014, s. 393).

2017 yılında Malatya'da imam hatip lisesinde görev yapmakta olan meslek dersleri öğretmenlerinden elde edilen veriler üzerinden gerçekleştirilen bir araştırmada imam hatip vizyonuna ilişkin temel değerler dışında özgün bir yükleme yapılamadığı sonucu karşımıza çıkmaktadır. Araştırmanın 15 Temmuz darbe girişiminin ardından yapılması öğretmenlerde uyanık olmak, kandırılmamak, aklını kiraya vermemek, tarikat ve cemaatlere karşı dikkatli olmak gibi döneme özgü yüklemelerin de olduğu görülmektedir. Buradaki bulgular aslında "imam hatiplilik" kavramının döneme, siyasete ve dünyayı yorumlama paradigmasına göre nasıl kolayca içinin doldurulabilir bir kavram olduğunu göstermektedir. Açık bir ifade ile olmasa da öğretmenlerin önemli bir bölümünde imam hatipli öğrenciyi sadece dini ve ahlaki anlamda değil siyasi anlamda da rol model olarak görmek istedikleri araştırmanın ortaya koyduğu bulgular arasındadır (Uçar, 2017b, s. 120-121).

İmam hatip lisesi mezunları üzerinden ülke genelinde bir örneklem üzerinde 2021 yılında gerçekleştirilen araştırmada ise Türköz, toplumsal alanda "imam hatipli" kimliğinin varlığı ve bilinirliğini kabul etmektedir. Araştırmada, bu kimliğin insanların zihinlerinde hangi algılara yol açtığı tarihsel süreçte yaşanan siyasal gelişmelere paralel olarak olumlu veya olumsuz anlamda değişkenliklerden söz edilmektedir. Araştırmacıya göre genel olarak değerlendirildiğinde toplum tarafından olumlu bir imaja sahip olan kimlik, zaman zaman belirli kesimlerin çoğunlukla ideolojik yakla-

> ***İmam hatip lisesi öğrencileri ve mezunları üzerinden yapılan araştırmalar üzerinde uzlaşılmış standart kimlik göstergelerinin oluşmadığını, bakış açılarına ve zamana göre değişen kimlik inşa çabalarının daha baskın olduğunu göstermektedir.***

şımlarının da etkisiyle kamuoyu gündemini meşgul edebilmekte ve başta yazılı/görsel medya organları olmak üzere özellikle son yıllarda sosyal medya platformlarında sıkça tartışma konusu yapılmaktadır (Türköz, 2021, s. 1211).

"İmam hatiplilik kimliği" bağlamında kullanılan özellikleri ölçme maddesi haline getirerek oluşturduğu ölçek üzerinden yapılan araştırma, bu alandaki araştırmaların en önemlilerinden biri olarak zikredilebilir. Çünkü ölçekte yer alan maddelerden hiçbiri "tamamen katılıyorum" düzeyinde çıkmamıştır. Araştırmaya katılan imam hatip lisesi mezunları ölçek maddelerinin hiçbirinde mutabık kalmış görünmemektedir. Beklenenin aksine İHL öğrencisi mezuniyetten sonra bir imam hatipli kimliği kazanır, idealisttir, siyasi görüşleri diğer lise mezunlarından farklıdır, benzer siyasi görüşlere sahiptir gibi maddeler kararsız seviyesindedir. Kesinlikle katılıyorum seviyesine en yakın madde ise "imam hatip mezunları terör (siyasal şiddet) eylemlerine destek vermez" maddesinde karşımıza çıkmaktadır.

İmam hatip lisesi öğrencileri ve mezunları üzerinden yapılan araştırmalar üzerinde uzlaşılmış standart kimlik göstergelerinin oluşmadığını, bakış açılarına ve zamana göre değişen kimlik inşa çabalarının daha baskın olduğunu göstermektedir. Nitekim 2018 yılında gerçekleştirilen bir araştırmada imam hatip lisesi öğrencilerinin kendilerini diğer gençlerden farklı gördükleri hususlarla ilgili kendilerini idealleştirme tutumlarına vurgu yapılmaktadır. Araştırmacıya göre öğrencilerin diğer gençlerden farklı olduklarını düşündükleri durumlar, çoğunlukla ahlak merkezlidir. Sosyal medya deneyimlerine bakıldığında ise imam hatip lisesi öğrencilerinin paylaşım ve davranışlarında ahlaki hassasiyetlerinin diğer öğrencilerden farklı olmadığı görülmektedir. Öğrenciler, kimliklerini paylaşmadıkları durumlarda, gerçek hayatta olduklarından farklı davranabilmektedir. Bu durum, öğrencilerin ifadelerinin, "kendilerini farklı gördükleri" değil, "farklı görmek istedikleri" durumlara işaret ettiğini düşündürmektedir (Ergün, 2018, s. 75-76).

2019 yılında İstanbul'da imam hatip lisesi öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen bir araştırmada da beklenen ve istenen özelliklerin öğrenciler tarafından kimlik göstergesi olarak algılandığını ortaya koymaktadır. Öğrenciler kimliklerine katkı sağlayan özellikler olarak; ahlaklı olmak, topluma örnek olmak, kaynaklık etmek, tarihi ve toplumsal değerlere sahip çıkmak, toplumsal rol ve sorumlulukları öne çıkarmaktadır. Aynı şekilde imam hatip liselerinin bununla birlikte dini vecibeleri öğrenme ve gerçekleştirme yönlerinde de katkıda bulunması araştırma bulguları arasındadır (Terlemez, 2019, s. 106).

Dini Yükseköğretim ve Din Eğitimine Öğretmen Yetiştirme

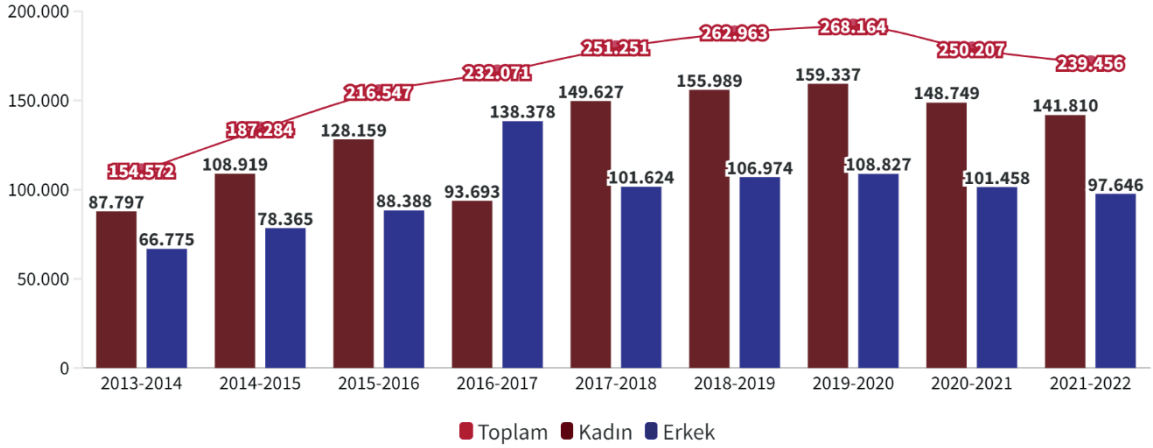
Cumhuriyet döneminde dinî yükseköğretim, genellikle öğretmen yetiştirme probleminden ziyade yeni devlet yapısıyla uyumlu dinî eğitimli bir zümre teşkil edilmesi bağlamında düşünülmüştür. Bir anlamda geleneksel ulemanın yerine, yeni bir din adamı portesi oluşturulmak istenmiştir.

Gerek 1924 yılında Dârülfünun'da İlahiyat Fakültesinin kurulması sırasında gerekse 1949 yılında Ankara Üniversitesine bağlı ilahiyat fakültesinin kuruluşu sırasında bu kaygıyı açık bir şekilde gözlemlemek mümkündür. Her iki fakültenin kuruluşları öncesindeki yasal süreçlerinde ve medyada düşünce insanlarının tartışmalarında ülkenin ihtiyaç duyduğu aydın din adamlarının yetiştirilmesine dikkat çekildiği görülmektedir. Bununla birlikte hem ilahiyat fakültesinin (1949) hem yüksek İslam enstitülerinin (1959) hem de daha sonra Erzurum'da açılacak olan İslami ilimler fakültesinin (1972) mezunlarının önemli ölçüde Millî Eğitim Bakanlığının öğretmen ihtiyacını karşılamıştır. Bir anlamda daha sonra hukuki süreçlerde de sorun olarak çıkacak "din adamları"nın öğretmenlik görevlerini de üstlenmesi, sözünü ettiğimiz tarihi arka plana dayanmaktadır. Öğretmen yetiştirmeyi "din adamı" yetiştirmeden ayıran din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenliği bölümleri ilk önce ilahiyat fakültesi bünyesinde açılmış (1997) daha sonra eğitim fakültelerine aktarılmış (2006) ve akabinde ilahiyat fakültelerine bölüm olarak aktarılmış (2012) ise de ilahiyat bünyesinde çok da kabul görmeyerek çok kısa bir süre sonra (2014) öğrenci alımı durdurulmuştur (Altıntaş, 2020, s. 155-156; Bahçekapılı, 2012, s. 183-184).

Dini Yükseköğretimin Son On Yılı

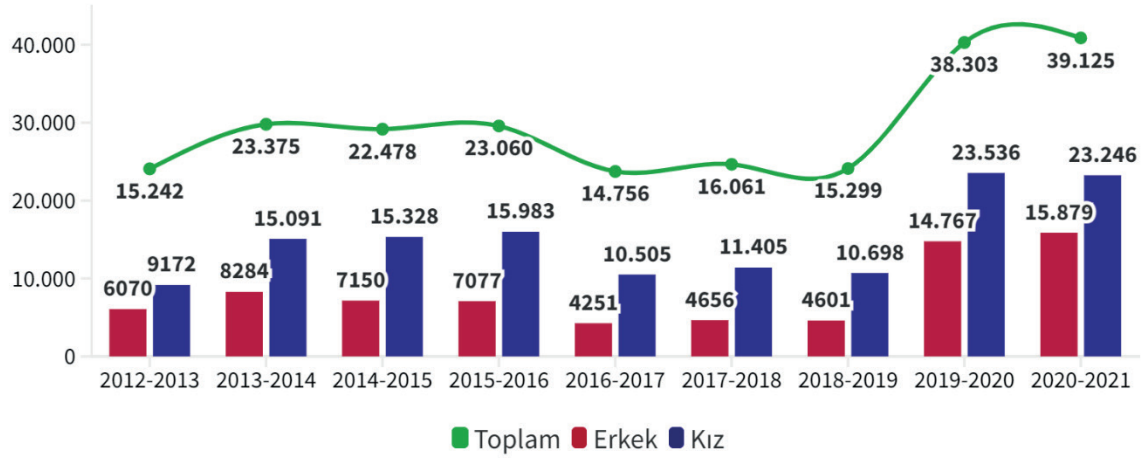
2012-2022 arası on yıllık dönem, din eğitiminin her alanında olduğu gibi dini yükseköğretimde de niceliksel olarak hızlı bir artışın yaşandığı dönemdir. Bu verileri, ön lisans, lisans ve lisansüstü olarak üç kademeli olarak izlemek mümkündür.

İlahiyat Ön Lisans Programı: Ön lisans, lisans eğitiminin iki yıllık kısmını kapsayan bir eğitimdir. Ülkemiz yükseköğretim sisteminde 2 yıllık ön lisans programları bulunmasına rağmen, dini yükseköğretimde ilginç bir şekilde örgün öğretimde iki yıllık ön lisans programı bulunmamaktadır. İki yıllık ön lisans programlarının tamamı uzaktan eğitim yoluyla eğitim veren başta Anadolu Üniversitesi olmak üzere (14 bin kontenjan), İstanbul Üniversitesi (513 kontenjan) ve Atatürk Üniversitesi bünyesinde yer almaktadır (2563 kontenjan). Her yıl yaklaşık 17 bin civarında kontenjanı olan ve kontenjanlarının tamamı dolan bu programların mezunlarına ilişkin sayılar aşağıdaki tablodaki gibidir:



Şekil 12. Dini Yükseköğretim Ön Lisans Düzeyindeki Öğrenci Sayıları (2021-2022)

Kaynak: Yukarıdaki şekil oluşturulurken alınan veriler, Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ), Temel alan Yeterliklerinden, Beşerî Bilimler Temel Alan Yeterliği, Din ve 2015-16 öğretim yılından itibaren Din ve Din Bilimleri alt alanına ait istatistikleri içermektedir.



Şekil 13. Dini Yükseköğretim Ön Lisans Düzeyindeki Mezun Sayıları (2021-2022)

Kaynak: Yukarıdaki şekil oluşturulurken alınan veriler, Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ), Temel alan Yeterliklerinden, Beşerî Bilimler Temel Alan Yeterliği, Din ve 2015-16 öğretim yılından itibaren Din ve Din Bilimleri alt alanına ait istatistikleri içermektedir.

Şekildeki sayılar incelendiğinde, 2019-2020 yılına kadar yükselerek gelen öğrenci sayısının, örgün lisans programlarının ülkenin tamamına yayılması her ilde ilahiyat/İslami ilimler fakültelerinin açılması nedeniyle kontenjanlarının düşmeye başladığı gözlenmektedir. Bununla birlikte sağlıklı yorum yapmamızı engelleyen faktörlerden birisi de muhtemelen YÖK Atlas'ta Atatürk Üniversitesi İslami ilimler ön lisans programının 2021-2022 öğretim yılında ilahiyat ön lisans sayılarına dahil edilmemiş olmasıdır. Mezun sayılarının önceki yıllardan biriken sayının mezun pozisyonuna gelmesi ile yükselmeye başladığı, ancak mezun sayısının da ilerleyen yıllarda düşmeye başlayacağı beklenmektedir.

Dini yükseköğretimi bu aşamada tamamlayan öğrencilere Diyanet İşleri Başkanlığında ilahiyat ön lisans düzeyinden alım yapan imam hatip ve Kur'an kursu öğreticiliği gibi pozisyonlara müracaat hakkı tanınmaktadır.

Yeterlik Alanlarının Belirsizliği: Dini yükseköğretimin kazandırdığı becerilerle ilgili düzey belirleme ve Diyanet İşleri Başkanlığının ilişkilendirdiği pozisyonlarla ilgili yeterliklerin düzeylerle arasında bir eşdeğerlik sorunu karşımıza çıkmaktadır. Sorunun bir tarafında dini yükseköğretimde lisans düzeyinde kazandırılması gereken bilgi ve becerilerle ilgili bir çerçevenin bulunmaması yatmaktadır. Geleneksel medrese geleneğinde kitaba dayalı icazetten, birbirinden bağımsız metodolojilere sahip disiplinlerin ayrı ayrı eğitiminin yapıldığı bir yapıya dönülmüştür. Bu yapı içinde yeterlik dizgesi ve hiyerarşisi oluşturmak mümkün değildir. İmam hatip lisesi yeterliklerinin içeriği biraz daha zenginleştirilerek aynen devreye sokulduğu bir öğretim programı lisans düzeyinde işe koşulmaktadır. Maalesef bu programlarda ne genel hedefler ne de hedefler için öngörülen disiplinlerin belirlenmesi söz konusudur. İstihdam ve bilgi üretimi açısından cevabı verilmemiş sorulara muhatap olan bu programların bir de uzaktan eğitim yoluyla (İLİTAM) lisans tamamlama kanalı bulunmaktadır ki sorunları ağırlaştıran bu boyutu ayrı bir başlık altında değerlendirilmeye çalışılacaktır.

Zemini uzaktan öğretim modellerine oturtulması benimsenmiş bir ön lisans eğitiminin hem yeterliklerinin belirlenmesi hem de bu yeterliklerin hangi istihdam alanlarına kaynak teşkil edeceği sorusuna cevap verilmesi gerekmektedir.

DUYURU

Diyanet İşleri Başkanlığımız Taşra Teşkilatında münhal bulunan 4/B sözleşmeli pozisyonlarda istihdam edilmek amacıyla 2022 yılı Kamu Personel Seçme Sınavı (KPSS) B grubu puan sırası esas alınarak ilan edilen boş pozisyonların üç katı kadar aday arasından Başkanlıkça yapılacak sözlü sınav sonucuna göre Diyanet Akademisine aday din görevlisi (Kur'an kursu öğreticisi, imam-hatip ve müezzin-kayyım) alımı yapılacaktır.

Boş pozisyonlara ilişkin bilgiler ile yapılacak sınava ilişkin şartlar aşağıda yer almaktadır.

ÜNVANI	GRUBU	KPSS PUANI	ÖĞRENİM DURUMU	KONTENJAN SAYISI
Kur'an Kursu Öğreticisi	1	KPSSP124	İlahiyat Fakültesi (Kadın)	700
	2	KPSSP124	İlahiyat Fakültesi + Hafız (Kadın)	600
TOPLAM				1300

ÜNVANI	GRUBU	KPSS PUANI	ÖĞRENİM DURUMU	KONTENJAN SAYISI
İmam-Hatip	1	KPSSP124	İlahiyat Fakültesi	3680
	2	KPSSP124	Diğer Lisans + İlahiyat Ön Lisans + İHL + Hafız	5
	3	KPSSP124	Diğer Lisans + İlahiyat Ön Lisans + İHL / Lise	50
	4	KPSSP124	Diğer Lisans + İHL + Hafız	5
	5	KPSSP123	İlahiyat Ön Lisans + İHL +Hafız	190
	6	KPSSP123	İlahiyat Ön Lisans + İHL	220
	7	KPSSP123	İlahiyat Ön Lisans	50
	8	KPSSP122	İHL + Hafız	400
TOPLAM				4600

ÜNVANI	GRUBU	KPSS PUANI	ÖĞRENİM DURUMU	KONTENJAN SAYISI
Müezzin-Kayyım	1	KPSSP124	İlahiyat Fakültesi	5
	2	KPSSP124	Diğer Lisans + İlahiyat Ön Lisans + İHL + Lise	5
	3	KPSSP124	Diğer Lisans + İlahiyat Ön Lisans + İHL / Lise	5
	4	KPSSP123	İlahiyat Ön Lisans + İHL/ Lise + Hafız	30
	5	KPSSP123	Diğer Ön Lisans/İlahiyat Ön Lisans + İHL	50
	6	KPSSP123	Diğer Ön Lisans + İHL / Lise + Hafız	5
	7	KPSSP122	İHL / Lise + Hafız	200
TOPLAM				300

Öte yandan Diyanet İşleri Başkanlığı, atamalarında aynı kadroya farklı mezuniyet aşamalarından eleman alma yolunu tercih etmektedir. Kur'an kursu öğreticiliği için sadece ilahiyat fakültesi kaynak olarak belirlenmişken, imamlıkta 7, müezzinlikte ise 8 ayrı kaynak için ayrı ayrı kontenjan verilmiş görünmektedir. Aynı kadroda göreve aldığı bu elemanlarının yeterlik düzeylerinin nasıl farklılaştığı ise belli değildir. Akademi eğitiminde muhtemeldir ki hepsinin aynı yeterlik düzeyine getirilmesi hedeflenmektedir. O zaman ön lisans veya lisans mezunu olmanın katkısının ne olacağı ortada kalmaktadır. Aslında imam hatip lisesi yeterliklerinden başlayarak çalışılması gereken bu konuda şu ana kadar gerek akademide gerekse ilgili bürokraside yeterli düzeyde çalışma bulunmamaktadır.

İlahiyat Lisans Programı: Dini yükseköğretim alanında lisans eğitimi, örgün ve uzaktan eğitim yaklaşımlarına dayalı programlar uygulayan ilahiyat ve İslami ilimler fakülteleri aracılığı ile verilmektedir. 2010 yılında isimleri "ilahiyat fakültesi" ve kontenjanları toplam 6573 olan 25 fakülte bulunurken; 2020 yılı itibarıyla kontenjanları toplam 19.695 olan ve isimleri farklı 96 yüksek din öğretimi yapan fakülte bulunmaktadır (Sobi, 2020, s. 14). Bu sayılar 2022 yılında ise fakülte sayısı olarak 102'ye, öğrenci kontenjanı olarak da 20.103'e yükselmiştir. 102 fakültenin 5'inde ise lisans programına öğrenci alımı için koşullar sağlanmadığından öğrenci alımı yapılmamaktadır.

İlahiyat ve İslami İlimler: Aşağıdaki listede ismi bulanan 102 dini yükseköğretim kurumundan 42'sinin ismi "İslami ilimler fakültesi", 60'ının ismi ise "İlahiyat Fakültesi"dir. Bununla birlikte tüm bu fakültelerin programı YÖK nezdinde hazırlanan standart bir programa dayalıdır ve ufak değişiklikler dışında hepsi aynı öğretim programını uygulamaktadır. İlerleyen bölümlerde analiz edileceği üzere, son yıllarda yeni kurulan fakültelerin tamamı "İslami ilimler" adıyla açılmakta ve kimi ilahiyat fakültelerinde ise isim değişiklikleri gerçekleşmektedir. İsimdeki "İslami İlimler" ifadesinin yaygınlaşması, öğretim programlarında köklü değişim anlayışıyla paralel bir şekilde gelişmiştir.

Tablo 13. Yüksek Dini Öğretim Kurumları ve Kontenjanları

	Yükseköğretim Kurumu	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
1	Adıyaman Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi	-	87	-	-	82	93	93	93	93	103	103
2	Afyon Kocatepe Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi	-	-	206	206	195	195	195	206	206	195	195
3	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi	205	290	226	226	123	123	237	237	237	256	228
4	Akdeniz Üniversitesi İlahiyat Fakültesi	62	72	144	144	144	144	144	154	154	154	154
5	Aksaray Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi	-	87	226	226	226	226	226	226	226	226	226
6	Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi	-	110	-	186	185	186	186	196	226	226	226
7	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi	-	-	-	-	-	-	82	82	103	123	123
8	Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi	-	-	-	-	-	-	62	82	82	92	92
9	ASBÜ Kuzey Kıbrıs Yerleşkesi-İlahiyat	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	40
10	Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi	433	323	288	288	267	267	267	257	257	246	248
11	Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi	-	82	82	82	82	123	123	123	134	144	144
12	Ardahan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi	-	-	-	-	-	-	-	82	93	92	92

	Yükseköğretim Kurumu	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
13	Artvin Çoruh Üniversitesi İlahiyat Fakültesi	119	121	-	103	103	103	103	103	103	103	103
14	Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi	730	733	451	390	390	390	431	411	390	369	469
15	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
16	Balıkesir Üniversitesi İlahiyat Fakültesi	-	-	-	123	123	123	123	123	123	123	123
17	Bandırma Onyedi Eylül Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
18	Bartın Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi	51	52	123	257	237	237	237	226	216	205	206
19	Batman Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi	-	-	-	144	134	134	134	134	134	144	144
20	Bayburt Üniversitesi İlahiyat Fakültesi	140	306	247	247	288	288	308	308	288	287	287
21	Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi	-	-	-	-	-	62	62	155	155	154	154
22	Bingöl Üniversitesi İlahiyat Fakültesi	164	234	226	165	165	165	165	165	205	205	205
23	Bitlis Eren Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi	-	-	-	-	62	72	103	154	164	164	164
24	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi	51	245	226	226	226	226	226	226	226	267	272
25	Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi İlahiyat Fakültesi	-	-	-	-	123	123	144	134	134	123	123
26	Bursa Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi	494	502	442	390	390	390	226	370	359	359	339
27	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	359	418	400	380	359	359	359	339	339	339	339
28	Çankırı Karatekin Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi	-	-	-	-	-	-	144	206	206	206	206
29	Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi	285	307	308	308	308	308	308	308	308	308	308
30	Dicle Üniversitesi İlahiyat Fakültesi	616	619	462	380	205	308	308	513	513	532	532
31	Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi	489	502	432	390	390	390	390	359	339	329	329
32	Düzce Üniversitesi İlahiyat Fakültesi	205	-	-	103	123	123	123	205	205	205	205
33	Ege Üniversitesi Birgivi İslami İlimler Fakültesi	-	-	-	-	-	-	-	-	62	62	62

	Yükseköğretim Kurumu	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
34	Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi	615	154	401	369	369	369	369	359	359	349	349
35	Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi İlahiyat Fakültesi	154	154	144	144	144	154	154	154	154	154	169
36	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İlahiyat Fakültesi	253	275	288	288	308	308	308	288	288	257	267
37	Fatih Sultan Mehmet İslami İlimler Fakültesi	100	100	100	100	100	100	100	100	106	106	106
38	Fatih Üniversitesi İlahiyat Fakültesi	60	60	60	60	-	-	-	-	-	-	-
39	Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi	411	414	288	288	390	390	411	390	370	338	341
40	Gaziantep İslam Bilim ve Teknoloji Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi	-	-	-	-	-	-	-	103	216	216	216
41	Gaziantep Üniversitesi İlahiyat Fakültesi	144	234	288	164	185	246	246	246	246	246	246
42	Gaziantep Üniversitesi Azez İslami İlimler Fakültesi (Suriye)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
43	Giresun Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi	-	92	82	185	185	185	185	185	185	185	185
44	Gümüşhane Üniversitesi İlahiyat Fakültesi	164	251	267	267	267	267	267	267	288	267	267
45	Hakkari Üniversitesi İlahiyat Fakültesi	62	126	103	-	-	103	103	103	154	154	154
46	Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi	344	345	329	329	226	329	349	329	329	308	308
47	Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi	258	259	287	206	206	206	226	226	226	215	229
48	Iğdır Üniversitesi İlahiyat Fakültesi	206	206	287	287	287	287	287	247	247	267	267
49	İbn Haldun Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi	-	-	-	-	-	20	20	22	22	20	20
50	İnönü Üniversitesi İlahiyat Fakültesi	492	495	308	288	308	308	308	298	298	297	297
51	İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi Uluslararası İslam ve Din Bilimleri Fakültesi	30	35	35	30	30	30	30	30	35	40	50
52	İstanbul Medeniyet Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
53	İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi	-	40	40	60	60	60	80	80	80	80	97

	Yükseköğretim Kurumu	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
54	İstanbul Şehir Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi	25	25	25	25	25	25	25	25	-	-	-
55	İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi	506	509	473	421	328	329	350	350	350	349	349
56	İzmir Katip Çelebi Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi	-	-	144	144	164	164	164	164	164	164	164
57	Kafkas Üniversitesi İlahiyat Fakültesi	227	394	287	287	287	287	287	247	308	287	287
58	Kahramanmaraş İstiklal Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi	-	-	-	-	-	-	-	-	-	82	80
59	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İlahiyat Fakültesi	-	482	329	308	308	349	349	339	359	277	277
60	Karabük Üniversitesi İlahiyat Fakültesi	144	383	287	206	206	206	246	246	246	246	246
61	Karadeniz Teknik Üniversitesi İlahiyat Fakültesi	144	164	287	287	246	257	-	-	-	-	-
62	Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi	-	-	-	104	134	155	175	175	175	175	175
63	Kastamonu Üniversitesi İlahiyat Fakültesi	150	338	267	164	205	205	246	246	246	246	246
64	Kayseri Üniversitesi Develi İslami İlimler Fakültesi	-	-	-	-	-	-	-	72	72	103	103
65	Kırıkkale Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi	-	-	-	62	72	82	82	103	113	113	113
66	Kırklareli Üniversitesi İlahiyat Fakültesi	-	-	144	246	246	246	246	226	206	206	206
67	Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi	-	-	-	-	-	-	82	82	93	92	92
68	Kilis 7 Aralık Üniversitesi İlahiyat Fakültesi	119	246	185	287	82	206	185	185	226	267	267
69	Kocaeli Üniversitesi İlahiyat Fakültesi	-	-	-	62	103	103	103	103	113	123	123
70	Kütahya Dumlupınar Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi	-	-	185	185	185	185	185	308	411	369	369
71	Manisa Celal Bayar Üniversitesi İlahiyat Fakültesi	-	132	-	-	-	-	82	82	93	92	92
72	Mardin Artuklu Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi	-	-	123	129	144	154	154	154	154	247	247

	Yükseköğretim Kurumu	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
73	Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi	690	692	473	462	431	452	432	451	441	441	441
74	Mersin Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi	-	-	-	-	-	-	-	62	72	82	82
75	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi	-	-	-	-	-	-	-	82	82	82	82
76	Mustafa Kemal Üniversitesi İlahiyat Fakültesi	-	-	-	-	-	62	-	-	-	92	92
77	Muş Alpaslan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi	370	351	267	205	185	185	185	185	185	185	185
78	Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi	513	516	411	400	390	390	390	390	390	390	395
79	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi İlahiyat Fakültesi	-	-	123	123	103	103	103	103	113	113	113
80	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi	-	-	-	-	62	205	216	247	247	247	247
81	Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi	557	559	287	287	287	359	359	359	359	349	349
82	Ordu Üniversitesi İlahiyat Fakültesi	-	-	-	77	82	93	93	103	103	103	103
83	Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi İlahiyat Fakültesi	-	-	-	164	164	186	186	175	175	164	164
84	Pamukkale Üniversitesi İlahiyat Fakültesi	-	-	123	123	123	123	185	196	216	246	246
85	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi	411	414	369	369	369	369	369	349	329	328	328
86	Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi	297	298	369	369	369	369	369	369	359	359	359
87	Samsun Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
88	Selçuk Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi	-	-	-	-	-	124	124	165	165	165	165
89	Siirt Üniversitesi İlahiyat Fakültesi	-	206	226	236	236	236	236	236	236	236	236
90	Sinop Üniversitesi İlahiyat Fakültesi	-	-	123	165	185	185	185	185	185	185	185
91	Sivas Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi	399	414	247	247	267	288	288	288	288	298	298
92	Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi	308	440	514	390	390	390	390	380	369	379	399

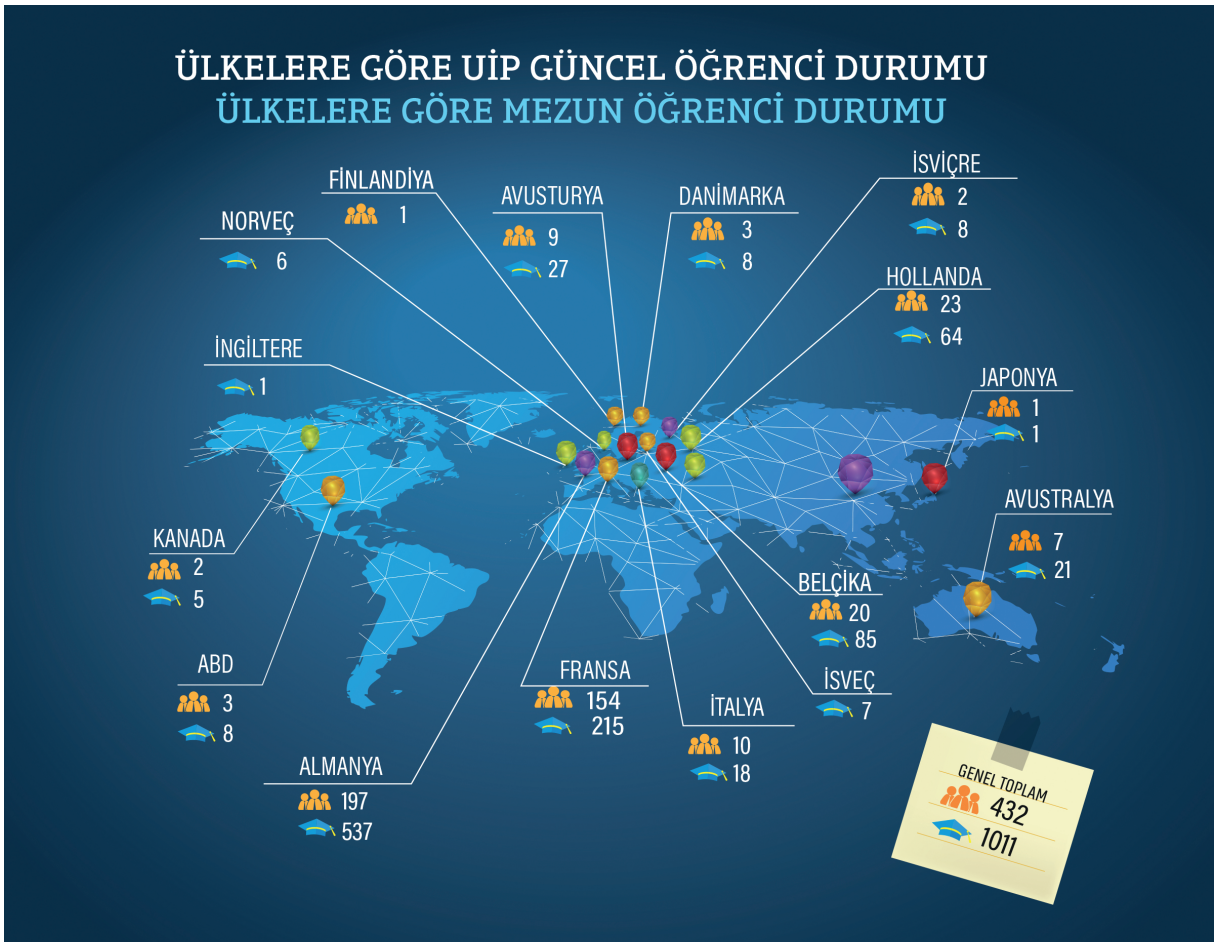
	Yükseköğretim Kurumu	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
93	Şırnak Üniversitesi İlahiyat Fakültesi	206	206	185	103	82	93	144	144	144	154	154
94	Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi İlahiyat Fakültesi	-	-	-	123	185	185	205	205	205	205	205
95	Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi	-	274	277	277	277	277	277	277	277	277	277
96	Trabzon Üniversitesi İlahiyat Fakültesi	-	-	-	-	-	-	257	247	247	246	248
97	Trakya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi	-	82	62	62	82	103	103	103	113	113	113
98	Uşak Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi	-	328	247	247	247	247	247	237	237	236	236
99	Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi İlahiyat Fakültesi	308	418	411	359	308	246	246	226	216	215	215
100	Yalova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi	62	62	62	62	82	83	93	134	164	174	174
101	Yozgat Bozok Üniversitesi İlahiyat Fakültesi	62	234	226	226	226	226	226	257	257	256	256
102	Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi	448	306	226	226	246	246	246	236	236	236	256
103	Hoca Ahmet Yesevi Uluslararası Türk-Kazak Üniversitesi (Türkistan-Kazakistan) İlahiyat Fakültesi	-	-	-	5	10	10	15	10	10	10	10
104	Kıbrıs Sosyal Bilimler Üniversitesi Dini İlimler Fakültesi (KKTC-LEFKOŞA)	-	-	-	60	60	60	60	100	-	-	
105	Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi (Bişkek-Kırgızistan) İlahiyat Fakültesi	-	5	5	7	-	5	3	4	5	5	5
106	Yakın Doğu Üniversitesi (KKTC-LEFKOŞA) İlahiyat Fakültesi	60	60	100	100	100	100	100	100	100	90	90
	TOPLAM KONTENJAN	13702	16868	15865	16420	16278	17473	18245	19316	19737	19939	20153
	2012-2022 Yılları arasında oransal artış	**%47**										

Kaynak: ÖSYM Yerleştirme Sonuçları, 2012-2022.

İlahiyat Lisans Programı Kontenjanları: Yukarıdaki kontenjanlara, ilahiyat fakültelerinin Arapça, İngilizce ve %30 Arapça eğitim yapan lisans programları, okul birincisi ve hafızlık projelerine ayrılan kontenjanlar da dahildir. Ayrıca kapandığı yıla kadar din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenliği bölümlerinin kontenjanları da ilahiyat fakültesi kontenjanlarının toplamı içinde değerlendirilmiştir. Uluslararası ilahiyat programları ve dikey geçiş kontenjanları ise sayılara dahil değildir. Öte yandan kontenjanlarda görünmeyen ama öğrenci sayılarına ve mezun sayılarına etki eden görünmeyen bir faktör de uzaktan eğitim programlarıyla öğretim süreçlerine dahil olan ve diplomalarında uzaktan eğitim programı öğrencisi olduğu belli olmayan ilahiyat lisans tamamlama programı öğrencilerinin de nicel verilerin yorumunda ayrıca dikkate alınması gerekmektedir.

İlahiyat lisans programlarının kontenjanları incelendiğinde 2012 tarihinde 13.702 olan toplam kontenjan sayısının fakülte sayılarının da artmasıyla 2022 yılında 20.153'e yükseldiği görülmektedir. Kontenjandaki 6451 kişilik artış, son on yılda lisans programları kontenjanının %47 arttığı şeklinde de okunabilir. Bu artış oranı, biraz sonra inceleyeceğimiz fakültelerdeki öğretim elemanlarının artış oranlarına paralel görünmekle birlikte mezunların istihdamı noktasında bir ihtiyaç analizine paralel bir gelişme olup olmadığı belli değildir.

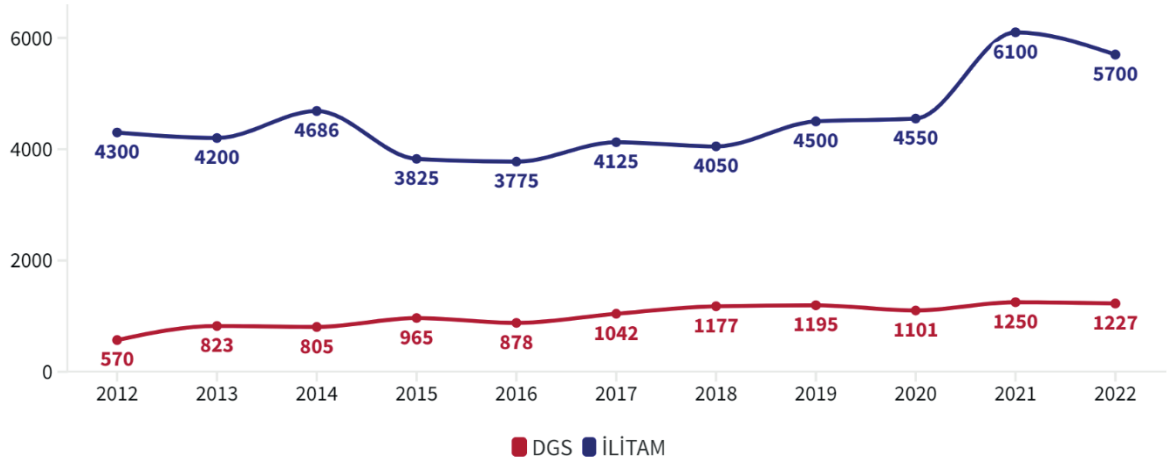
Uluslararası İlahiyat Projesi: Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından burslu ve yurtdışındaki yurttaşlarımıza yönelik olarak organize edilen uluslararası ilahiyat projesi, öğrenci seçimini kendisi gerçekleştirerek belirlediği öğrencilerin Türkiye'deki ilahiyat/İslami ilimler fakültelerinde ayrı bir kontenjan üzerinden eğitim almalarını sağlamaktadır (Diyanet İşleri Başkanlığı, 2022b, s. 4). 2021-2022 öğretim yılı itibarıyla yayınladığı başvuru kılavuzunda kontenjan sayıları hakkında bilgi bulunmamaktadır. Başvuru kılavuzundan anlaşıldığı kadarıyla ilk defa Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesinde (2006) başlatılan program günümüzde Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi (2007), İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi (2011), Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi (2012), Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi (2012) ve 29 Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi (2012) olmak üzere 6 farklı ilahiyat fakültesinde devam etmektedir. Kontenjan bilgisine yer verilmemekle birlikte broşürde mevcut duruma ilişkin verilen bilgilerde halen bu altı fakültede 449 öğrencinin öğrenim gördüğü anlaşılmaktadır. Projede altı fakültenin yer aldığı bilgisinden hareketle ortalama kontenjanın 90 civarında olduğu söylemek mümkündür. Projenin ülkemiz dışındaki tüm ülkelere yönelik olmasına rağmen ağırlıklı olarak Almanya başta olmak üzere, Fransa, Belçika ve Hollanda gibi Orta Avrupa ülkelerinden öğrenci gelmektedir.



Şekil 14. Ülkelere Göre UİP Güncel Öğrenci ve Mezun Sayıları

Kaynak: T.C. Cumhurbaşkanlığı Diyanet İşleri Başkanlığı, UİP Başvuru ve Tanıtım Kılavuzu, 2023.

Kontenjanlara dahil olmayan ikinci grup öğrenci ise ön lisans mezunu olup örgün olarak lisans eğitimlerini tamamlamak isteyenlere yönelik olarak yapılan dikey geçiş sınavı (DGS) için verilen kontenjanlardan gelenlerdir. 2012 yılında 823 olan dikey geçiş sınavı ile yerleştirme kontenjanı 2022-2023 yılında 1227'ye yükselmiş görünmektedir.



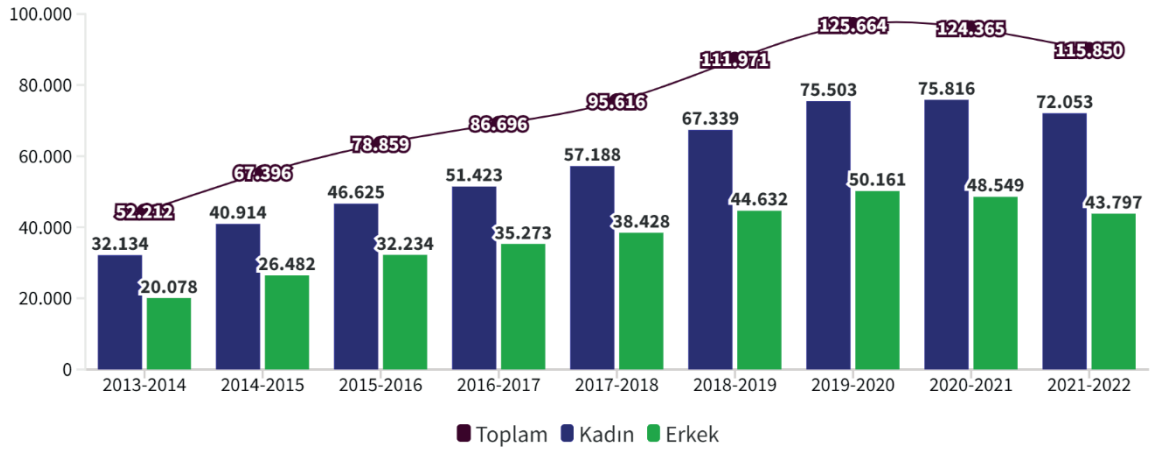
Şekil 15. Yüksek Dini Öğretim Kurumları Dikey Geçişte DGS ve İLİTAM Kontenjanlarının Yıllara Göre Dağılımı (2012-2022)

Kaynak: ÖSYM DGS: Dikey Geçiş Sınavı, 2012-2022.

İLİTAM: İlahiyat lisans tamamlama programları (İLİTAM), uzaktan eğitim yoluyla örgün eğitime erişim imkanı olmayan öğrencilere eğitim hakkı sağlama amacıyla Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi bünyesinde 2005-2006 öğretim yılında 500 öğrenciyle başlatılmış bir proje olmasına rağmen günümüzde tüm illerde örgün dini yükseköğretim imkanı sağlanmasına karşın 19 fakülte bünyesine yayılan adeta alternatif bir dini yükseköğretim alanı oluşturmuş görünmektedir. Ankara Üniversitesinde projenin başladığı yıllarda ilahiyat fakültelerinin kontenjanlarının düşürülmesi ve kimilerine de öğrenci alımının durdurulmasının da etkisiyle hemen tüm ilahiyat fakülteleri projeye şiddetle karşı çıkmış, ilahiyat eğitiminin uzaktan eğitim yoluyla verilebilecek bir eğitim türü olmadığı gerekçesi ısrarla vurgulanmıştı. Bununla birlikte yıllar içinde sırasıyla Sakarya (2009), Atatürk, İstanbul ve İnönü (2010), Cumhuriyet, Dokuz Eylül, Fırat ve Ondokuz Mayıs (2011) üniversitelerinde peş peşe açılarak 2011'de sayıları 8'e yükselmiştir.

İLİTAM programları sınavsız kayıt hakkının bulunduğu 2018 yılında 11.100, 2019 yılında 12.850 öğrenci almış, sınavsız kayıt hakkının Anayasa Mahkemesi tarafından iptal edilmesiyle de 2020 yılında sadece DGS üzerinden 4550 kayıt sayısına düşmüştür (Bayraktutan, 2021, s. 45). Bunun üzerine DGS kontenjanları yükseltilerek yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere normal YKS kontenjanının %31,48'ine karşılık gelen 6927'lük uzaktan eğitim kontenjanına ulaşılmıştır (DGS ve İLİTAM Toplamı). Uzaktan eğitim kanallarından gelerek ilahiyat fakültesi diploma almaya yönelik süreçlere giren öğrenciler toplam kontenjanların %25'ini oluşturmaktadır.

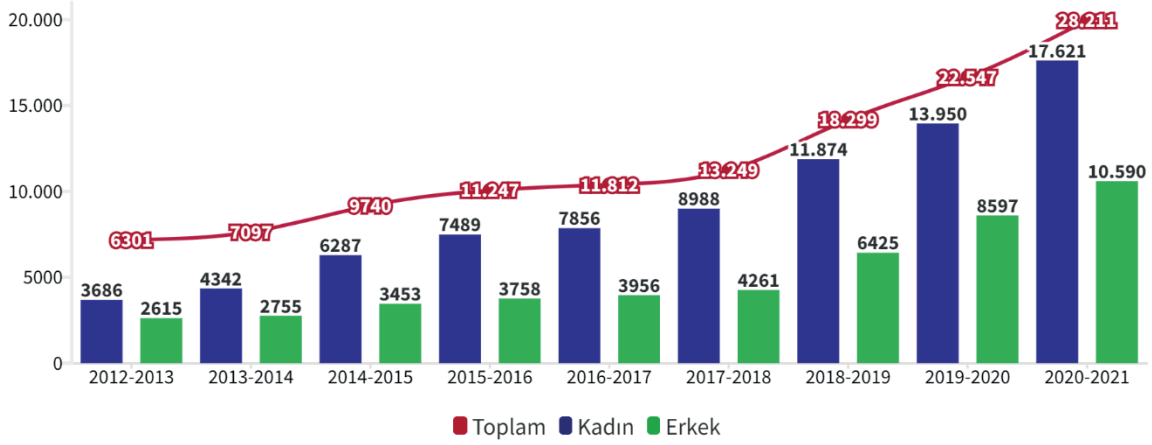
Bu veriler, fakültelerin ÖSYM kontenjanlarına dahil olmayan, dikey geçiş kontenjanlarından gelen ilave kontenjanlardır. Şekil incelendiği zaman lisans tamamlama programları üzerinden fakülte öğrenci sayısında yaklaşık 1/3'lük genişleme olduğu anlaşılmaktadır. Aşağıdaki şeklin yorumlanmasında bu ilave öğrenci sayıları göz önünde bulundurulmalıdır. Çünkü bu programdan mezun olanların diplomalarında hiçbir ayırt edici ifade bulunmamaktadır. Son iki yılda bu alandaki kontenjanın belli bir düzeyde sınırlandığı görünse de bu sınırlama sistemin genelini etkileyecek oranda gerçekleşmemiştir. Halen ilahiyat lisans programları mezunlarının toplam dini yükseköğretim mezunları içindeki oranı çıktı kalitesini ve dini yükseköğretimden beklenen yeterlik düzeylerini etkileyici bir orana sahiptir.



Şekil 16. Dini Yükseköğretim Lisans Düzeyindeki Öğrenci Sayılarının Yıllara Göre Dağılımı (2012-2022)

Kaynak: Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ), temel alan yeterliklerinden, beşerî bilimler temel alan yeterliği, din ve 2015-16 öğretim yılından itibaren din ve din bilimleri alt alanına ait istatistikleri içermektedir. Erişim adresi: http://tyyc.yok.gov.tr/?pid=41.

Not: Eğitim öğretim temel alanda (22-beşerî bilimler eğitim-öğretim alt alan), (221-din) kullanılmıştır.



Şekil 17. Dini Yükseköğretim Lisans Düzeyindeki Mezun Sayılarının Yıllara Göre Dağılımı (2012-2021)

Kaynak: YÖK İstatistikleri, 2012-2021.

Şekilde verilen rakamlar üzerinden 2013-2014 öğretim yılı başlangıç alınarak yapılan hesaplamaya göre lisans eğitimi almakta olan öğrenci sayısı son on yılda yaklaşık iki kat artış göstermiştir (%121). Mezun sayısındaki artış ise yaklaşık 4,5 kattır (%347). Bunun doğal nedeni fakülte sayısındaki dört katlık ve kontenjanlardaki yaklaşık üç katlık artıştır. Bu dönemde genel olarak yüksekokula geçiş oranlarının yükselmesi dini yükseköğretimde de artışlar getirmiştir. 2012 yılında 2.477.785 olan dört yıllık lisans programı öğrenci sayısı 2022'de 4.579.047'ye yükselerek %84'lük artış göstermiştir (açık öğretim rakamları dahil değildir). Genel olarak dört yıllık yükseköğretimdeki öğrenci sayıları açısından bakıldığında dini yükseköğretimde ekstra bir alan açıldığı ve alan genişlemesi yaşadığı görülmektedir. Nitekim yüz yüze en çok öğrenciye sahip 10 lisans programı arasında 2021 yılı rakamlarına göre ilahiyat ve İslami ilimler fakülteleri, 76.552 öğrenciyle, tıp fakültelerinin hemen ardından ikinci sıradadır (Yurdakul & Demir, 2022, s. 64). Bu açıdan ilahiyat ve İslami ilimler fakülteleri giderek büyüyen kontenjanlar ve fakülte sayılarıyla geçmiş yıllarda iş bulamayan mezunlarıyla gündemde olan işletme ve iktisat programlarını geride bırakmıştır. Önümüzdeki on yıllarda iş bulamayan ilahiyatçıların gündeme gelmesi kaçınılmaz gibi görünmektedir.

Bu yapıda karşımıza çıkan en önemli problemlerden biri fakültelerde verilen eğitimin, yalnızca mezun olma ve mezun etme çabasına dönüşmesi, öğrenci sayısının artmasıyla çoğu zaman çoktan seçmeli sınavlarla tüm dini yükseköğretimin uzaktan eğitimin handikaplarıyla karşı karşıya bırakılmasıdır. Fakülte taban puanları arasındaki makasın açılmasıyla da yüksek taban puanlı fakülte mezunları ile düşük puan tabanlı fakültelerin öğrencilerinin aynı hakka sahip olarak istihdama yönelmesi de olumsuzluk olarak değerlendirilir (Sobi, 2020, s. 15). Özellikle program yeterliklerinin ölçülebilir ve gözlenebilir bir şekilde belirlenmediği eğitim süreçlerinin sonunda karşılaşılan bu durum önemli bir problem alanı olarak karşımıza çıkmaktadır. Belki de bu genişlemenin en önemli tehditlerinden biri de istihdam açısından da aynı oranda bir genişleme baskısı oluşturmasıdır.

Bu şekilde kısa bir sürede sağlanan alan genişlemesinin olumsuz sonuçlarından biri de yeterli fiziksel şartlar ile öğretim üyesi sayısına (Sobi, 2020, s. 18) ve bütünleşmiş bir akademik anlayışa sahip olmayan fakültelerin ortaya çıkmasıdır. Binaları, kütüphaneleri, teknik olanakları sı-

nırlı olan bu fakülteler, bir öğretim üyesinin çeşitli derslere girmek zorunda kaldığı, üniversiteye hazır olmayan bir şehirde yaşamak durumunda kalan öğrenciler için başka bir hayal kırıklığı oluşturmuştur.

Öğretim Üyesi Sayıları: Bu sıkıntılar içindeki fakülteler bir yandan kurumsallaşma için çabalarken bir yandan da önlerindeki ağır eğitim öğretim yükünü sırtlanmak zorunda kalmaktadırlar. 2020 itibarıyla söz konusu 92 fakülteden 16'sında profesör ünvanlı öğretim üyesi bulunmamaktadır. Bu fakültelerin ikisinde ise hem profesör hem de doçent ünvanlı hoca yoktur (Sobi, 2020, s. 22). Raporun yazıldığı tarih itibarıyla (2023 Ocak) YÖK atlastan elde edilen verilere göre bu sayı azalacağına 7 fakülteye yükselmiş görünmektedir. Bu fakültelerin bir kısmında ise daimî statüdeki öğretim üyelerinin (profesör ve doçent) yaş haddinden emekli olarak yeniden görev almış öğretim üyelerinden oluştuğu gözlenmektedir.

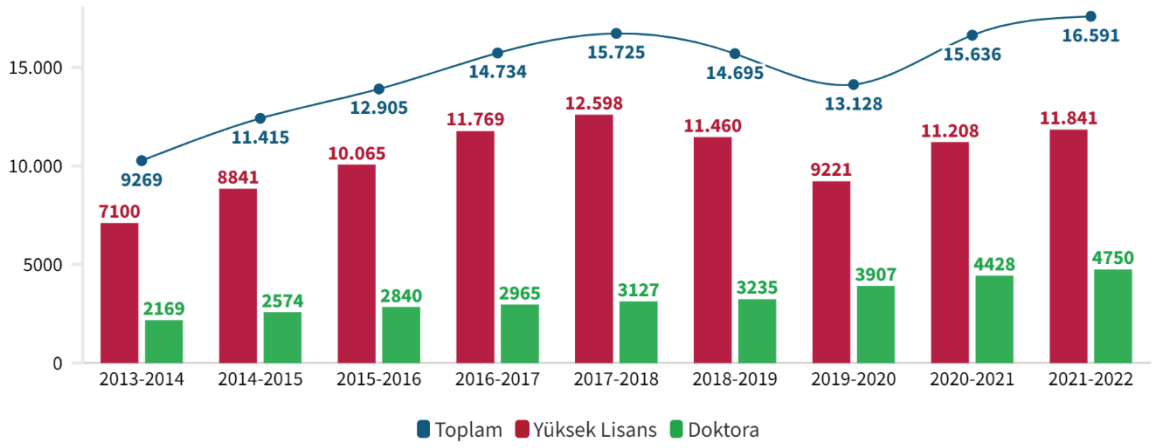
Aşağıdaki tablo incelendiğinde dini yükseköğretim lisans programlarında öğrenci sayısının yaklaşık üç kat artmış olmasına rağmen (%121) aynı dönemde bu fakültelerdeki öğretim üyesi ve elemanı (öğretim görevlisi ve araştırma görevlileri dahil) artış oranı sadece %89'da kalmıştır. Üstelik bu artışın önemli bir kısmı henüz ders verme yetkisine sahip olmayan araştırma görevlilerinin sayısındaki artıştan kaynaklanmaktadır. Tüm bu kaynağın 100'ün üzerindeki fakülteye yayıldığını düşünüldüğünde yeni fakültelerin karşılaştığı öğretim elemanı sıkıntısı daha iyi anlaşılacaktır.

Üstelik önemli bir kısmı güçlü kadroları bulunan üniversitelerde lisansüstü eğitim yaparak fakültelerine donanımlı birer öğretim üyesi olarak dönmesi planlanan bu araştırma görevlilerine kadro nakli konusunda engeller çıkarılarak fakültelerindeki ders yükü de yüklenebilmektedir. Yeni kurulan fakültelere alınan araştırma görevlilerinin akademik açıdan güçlü fakültelerde lisansüstü eğitim yapmalarını sağlayıcı kişisel inisiyatiflere kapalı bir model oluşturulması acil ve önemli beklentilerden birisidir. Öğrenci sayılarının yükselişini yorumlayan Sobi, kontenjanların aşağı çekilmesi, ikinci öğretim programlarının tamamen kapatılması ve fakülteye girişte taban puan uygulamasının getirilmesi önerilerinde bulunmaktadır (Sobi, 2020, s. 25).

Tablo 14. Dini Yükseköğretim Kurumlarındaki Öğretim Elemanlarının Eğitim ve Öğretim Alanları Sınıflamasına Göre Sayıları

	TOPLAM		PROFESÖR		DOÇENT		DR. ÖĞR. ÜYESİ		ÖĞR. GRV.		ARŞ.GRV		Oransal Artış
	T	K	E	T	K	E	T	K	E	T	K	E	
2013 2014	1938	311	1627	392	5	387	174	10	164	636	73	563	124	10	114	596	205	391	%89
2014 2015	2255	398	1857	410	7	403	186	16	170	768	98	670	171	20	151	701	254	447	%161,73
2015 2016	2242	424	1818	379	8	371	189	18	171	757	99	658	164	25	139	732	270	462	%76,15
2016 2017	2261	445	1816	377	9	368	188	20	168	786	109	677	156	24	132	734	278	456	%53,31
2017 2018	2505	515	1990	400	12	388	235	26	209	835	132	703	208	33	175	827	312	515	%500
2018 2019	2661	566	2095	431	18	413	269	30	239	881	148	733	212	38	174	868	332	536	%47,54
2019 2020	3353	708	2645	538	22	516	368	38	330	1102	182	920	250	48	202	1095	418	677	%220,68
2020 2021	3527	759	2768	571	24	547	451	48	403	1082	189	893	258	47	211	1165	451	714	%510
2021 2022	3680	814	2866	601	30	571	558	61	497	1068	200	868	252	50	203	1200	473	727	%203,04
Oransal Artış	%89	%161,73	%76,15	%53,31	%500	%47,54	%220,68	%510	%203,04	%67,92	%176,71	%54,17	%103,22	%400	%78,07	%101,34	%130	%83,37	

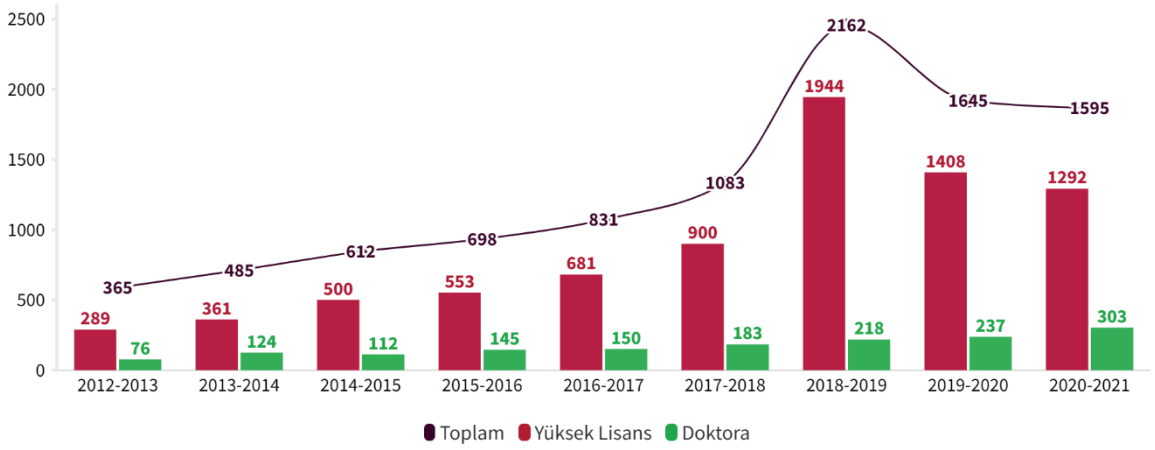
Kaynak: Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ), temel alan yeterliklerinden, beşerî bilimler temel alan yeterliği, din ve 2015-16 öğretim yılından itibaren din ve din bilimleri alt alanına ait istatistikleri içermektedir. Erişim adresi: http://tyyc.yok.gov.tr/?pid=41.
Not: Eğitim öğretim temel alanda (22-beşerî bilimler eğitim-öğretim alt alan), (221-din) kullanılmıştır.



Şekil 18. Dini Yükseköğretimde Lisansüstü Düzey Öğrenci Sayılarının Yıllara Göre Dağılımları (2012-2022)

Kaynak: Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ), temel alan yeterliklerinden, beşerî bilimler temel alan yeterliği, din ve 2015-16 öğretim yılından itibaren din ve din bilimleri alt alanına ait istatistikleri içermektedir. Erişim adresi: http://tyyc.yok.gov.tr/?pid=41.

Not: Eğitim öğretim temel alanda (22-beşerî bilimler eğitim-öğretim alt alan), (221-din) kullanılmıştır.



Şekil 19. Dini Yükseköğretimde Lisansüstü Düzey Mezun Sayılarının Yıllara Göre Dağılımları (2012-2022)

Kaynak: Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ), temel alan yeterliklerinden, beşerî bilimler temel alan yeterliği, din ve 2015-16 öğretim yılından itibaren din ve din bilimleri alt alanına ait istatistikleri içermektedir. Erişim adresi: http://tyyc.yok.gov.tr/?pid=41.

Not: Eğitim öğretim temel alanda (22-beşerî bilimler eğitim-öğretim alt alan), (221-din) kullanılmıştır.

Lisansüstü Eğitim: Yukarıda yer alan iki tablo dini yükseköğretim alanındaki akademik gelişime ilişkin bulgular sunmaktadır. Bunlardan ilki lisansüstü seviyedeki öğrenci sayısının son on yılda %78, mezun sayısının da %336 artmış olmasıdır. Bu gelişimi besleyen en önemli nedenlerden biri dini yükseköğretim alanında sayıları gittikçe artan lisans programlarıdır. İlahiyat/İslami ilimler fakültelerindeki bu sayısal artış, fakültelerin farklı bölümlerinin ve anabilim dallarının ihtiyaç duyduğu akademik personel istihdam ihtiyacı ortaya çıkarmış, bu ihtiyaç da lisans mezunlarının akademik çalışmalara yönelmesinin motivasyonunu oluşturmuş görünmektedir. Bununla birlikte özellikle öğretmenlik, Kur'an kursu öğreticiliği ve manevi danışmanlık alanında çalışanların alanlarında kendilerini geliştirmek ve yaptıkları işi araştırmaya dönüştürmek hedefi de gözlenmektedir.

Dini yükseköğretimde hem yüksek lisansta hem de doktora da kontenjanı en çok olan bölümün ise temel İslam bilimleri olduğu anlaşılmaktadır (Yurdakul & Demir, 2022, s. 65-66).

Kız Öğrenci Sayısı: Tablolarda dikkat edilmesi gereken en önemli bulgulardan biri de kızların dini yükseköğretimdeki varlıklarını fark ettirmeleridir. 2021-2022 öğretim yılında Anadolu imam hatip liselerindeki kız öğrenci oranı %56'dır. Lisans öğrencileri arasında kız öğrencilerinin oranı son on yıl içinde %60'lar civarında kararlılık göstermektedir. Ancak lisansüstü öğrenci sayısındaki kız öğrenci oranı sadece %38'lerde kalmakta, lisansüstü mezun sayısı içindeki oranları ise %36'larda kalmaktadır (YÖK, 2020-2021). İlahiyat/İslami ilimler fakültelerindeki akademik personel içinde ise kadın oranı ise %22'lere gerilemektedir. Araştırma görevlileri içindeki kadın oranı ise %39'dur. Ülkemiz genelinde ise tüm üniversitelerde kadın öğretim elemanlarının oranı 2021 yılında %39'dur (Yurdakul & Demir, 2022). Dini yükseköğretimdeki kadın sayısı, lisans ve lisansüstü öğrenci/mezunlar içindeki oranları ve ülke genelinde üniversitelerdeki kadın öğretim üyesi oranlarına bakıldığında oldukça düşüktür. Bununla birlikte araştırma görevlileri içindeki oranlara baktığımızda ilerleyen yıllarda kadın öğretim üyesi oranlarında da artış olacağı beklenmektedir. Ancak halen ilahiyat ve İslami ilimler fakültelerinin hiçbirinde kadın öğretim üyelerinden atanmış bir dekan bulunmamaktadır (İlahiyatçı Kadın Profesör Sayısı 2020-2021 itibarıyla 30'dur).

Dini Yükseköğretim Hedeflerinde ve Hedeflerin Gerçekleşme Düzeyinde Değişim

Program geliştirme disiplininden hareket edildiğinde eğitim ve öğretim süreçlerinin yapılandırılmasında fiziki imkanlar, eğitim kadrosu, öğrenci, eğitim programı ve eğitimin paydaşlarından hareket edilmesi gerekliliği sıklıkla vurgulanan bir durumdur. Bu anlamda sistem yaklaşımında okul öncesi eğitimden ilköğretime, ortaöğretimden yükseköğretime kadar tüm eğitim kademeleri ve alanlarının bir bütün olarak algılanması gerekmektedir. Konu din eğitimi veya dini yükseköğretim olduğunda da bu sistemin dışından uygulanabilir ve reel bir yapı ortaya koyulamaz. Türkiye'de ilköğretimden yükseköğretime kadar büyük sorunların yaşandığı bu sistemi, din eğitim ve öğretiminin yapılandırılması sorunuyla birlikte düşünmek gerekmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ilköğretim, ortaöğretim, okul öncesi eğitimde din eğitimi, imam hatipler, Kuran kursları, Diyanet İhtisas Kursları, Diyanet akademi, ilahiyat fakülteleri, İslami ilimler fakülteleri, özel üniversitelere bağlı ilahiyat fakülteleri, bu fakültelerdeki ilahiyat, uluslararası ilahiyat, dünya dinleri, yaygın din öğretimi, İngilizce ilahiyat, yüksek lisans ve doktora programları, ilahiyat fakülteleri dışında alternatif medrese eğitimi programları, eğitim fakültelerine verilen din kültürü öğretmenliği, ilahiyat ön lisans ve ilahiyat tamamlama (İLİTAM) programları ve yabancı üniversitelerle işbirliği sonucunda yurtdışında açılan İslam ilahiyat fakülteleri ile buralarda okutulan akademik ilahiyat, imamlık, manevi bakım rehberliği ve İslam din dersi öğretmenliği programları, yüksek din eğitim ve öğretimin altyapısı veya eğitim sonrası istihdam alanları aslında bir bütün halinde sistem problemidir.

Sistem yaklaşımında ilk aşama, yapılandırmak istediğiniz sistemin genel hedeflerini belirlemektir. Ülkemizde genel hedefler, 1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda belirlenmiştir. Kanun'un genel amaçlar başlığı altındaki ilk üç madde Türk milletinin tüm fertlerinin milletin temel değerlerini, Anayasa'nın temel ilkelerinin öngördüğü görev ve sorumlulukların bilincinde ve bunları davranış haline getiren, kişisel bilgi ve becerilere sahip bireyler yetiştirilmesini ve yeteneklerine uygun meslek sahibi olabilecek şekilde eğitim süreçlerinden geçmesini öngörmektedir. Yükseköğretim-

le ilgili olarak da Anayasa'nın 130. maddesinde milletin ihtiyaç duyduğu insan gücünün hazırlanması ortaöğretim dayalı çeşitli düzeylerde eğitim öğretim yapmak, bilimsel yayın üretmek, ülkeye ve insanlığa hizmet etmek amaçlarından söz edilmektedir.

Türkiye'de eğitim-öğretim faaliyetlerinin hukuksal temellerinin belirlendiği metinlere bakıldığı zaman, bireylerin kişisel gelişimleri, vatandaş olarak topluma katılımları ve meslek edindirmeyi merkeze alan üçlü bir hedef çatısı kurgulandığı görülmektedir. Dini yükseköğretim açısından ise sistematik bir hedef belirlemenin söz konusu olduğunu söylemek zordur. Bununla birlikte ilk hedef belirlemeyi Tevhid-i Tedrisat Kanunu'ndan çıkartmak mümkündür.

Dini Yükseköğretimde Amaç Sorunsalı: 3 Mart 1924 tarih ve 430 sayılı Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun 4. maddesinde "Maarif Vekâleti, yüksek diniyyat mütehassısları yetiştirmek üzere Dârülfünun'da bir İlahiyat Fakültesi tesis ve imamet ve hitabet gibi hıdemat-ı diniyyenin ifası vazifesiyle mükellef memurların yetişmesi için de ayrı mektepler küşad edecektir" ibaresi ile hem bir üniversite hem de buna hazırlık olarak bir mektep kurmak suretiyle din hizmetlerinin yürütülmesi ve din konusunda uzman yetiştirecek iki ayrı kurum açılması taahhüt edilmektedir (İ. Turan, 2017, s. 63). Kanun, aslında hem eğitimin hem de yükseköğretimin meşru bir alanı olarak din eğitimini ve yüksek din eğitimini mesleki yetkinlik ve dini uzmanlık üzerinden tanımlamakta ve konumlandırmaktadır. Bununla beraber, mesleki yetkinlikteki hedefin açık olmakla birlikte "dini uzmanlık (yüksek diniyyat mütehassısı)" ifadesinin çok da açık bir ifade olmadığını söylemek gerekir.

1949 tarihinde eğitim öğretime başlayan Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesinin kuruluşunu sağlayan kanun tasarısında dini yükseköğretim için belli ölçülerde bir amaç çerçevesi belirlenmişti. Tasarıda fakültenin kuruluş gerekçesi "din meselelerinin sağlam ve ilmi esaslara göre incelenmesini mümkün kılmak, mesleki bilgisi kuvvetli ve düşünüşünde ihatalı din adamlarının yetişebilmesi için gerekli şartları sağlamak maksadıyla..." olarak zikredilmektedir (İ. Turan, 2017, s. 67). Gerekçede iki yönlü bir hedef göze çarpmaktadır, "din alanında akademik çalışma" ve "mesleki bilgisi kuvvetli, geniş düşünceli din adamlarını yetiştirme". Kanun taslağındaki amaç, açık bir şekilde iki boyutta da istihdama yönelik bir amaç ortaya koymaktadır.

Ankara'daki ilahiyat fakültesi için ortaya konan bu amaçlar dışında fakülte programları için bir amaç ifadesi ise yoktur. Ancak bu fakülte mezunlarının giderek alanı genişleyen din derslerini ve imam hatip liselerindeki meslek derslerini okutacak öğretmen ihtiyacını karşılamakta zorlanmasıyla, istihdama doğrudan odaklanan yeni yüksek din öğretim kurumları ihtiyacı oluşmaya başlamıştır. 1959 yılında İstanbul'da ilki açılan, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı, döneminin eğitim enstitülerine benzer bir statüyle oluşturulan yüksek İslam enstitüleriyle istihdamdaki bu ihtiyacın giderilmesi hedeflenmişti. Yüksek İslam enstitüleri, istihdam hedefini merkeze alan bir amaç dizgesini, dini yükseköğretimde açık hale getiren kurumlar olmuşlardır (Ayhan, 2013, s. 260).

1982 yılında yüksek İslam enstitülerinin kapatılarak bunların bulunduğu yerlerdeki üniversitelere bağlı ilahiyat fakültelerinin açılış sürecinde, 1949 Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi veya 1959 Yüksek İslam Enstitüsünün kuruluş amaçlarına atıf yaparak bir program hedefi ortaya koyan herhangi bir belge elimizde bulunmamaktadır. Bundan dolayı da Arapça, Kur'an-ı Kerim ağırlıklı bir hazırlık sınıfı üzerine tesis edilen 4 yıllık lisans programlarının hangi hedeflerden hareket edilerek yürütüldüğüne ilişkin ayrıntılı analizler yapmak mümkün olmamaktadır.

1997 yılında Yükseköğretim Kurulu kararıyla ilahiyat fakülteleri hazırlık sınıfları kaldırılarak öğretim süresi 4 yıl olan lisans programlarına dönüştürülmüştür. Aynı karar çerçevesinde program içinde verilen öğretmenlik meslek dersleri de kaldırılarak fakülte mezunlarına doğrudan öğretmen olma

imkanı kaldırılmıştır. Öğretmen olabilmek içen 3 yarıyıllık tezsiz yüksek programlarından mezun olma şartı getirilmiştir (TİDEF, 2001, s. 69).

Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi içinde gerçekleştirilen program geliştirme komisyonunun çalışması sonucu ortaya çıkan bu programlar, daha sonra Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı tarafından yayın haline getirilerek ilahiyat fakültelerinin kendi program geliştirme süreçlerinde model olarak kullanabileceği düşünülmüştür.

28 Şubat sürecinde YÖK dayatması olarak lanse edilen bu çalışmanın resmi bir yazıyla uygulanması gerektiğine ilişkin hiçbir zorlayıcı boyutu bulunmadığı gibi kitabın giriş kısmında ifade edilmekte ve programın Ankara İlahiyat Fakültesi için yapıldığı ortaya konulmaktadır (YÖK, 1998, s. 4):

> Örnek olması bakımından Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nin programları ve programlarda yer alan ders tanımları ilgililerin dikkatine sunulmaktadır. Zaman içinde her kurum işleyişini gözden geçirip gerekli iyileştirmeleri yapmak durumundadır. Yarıştan kopmama ve daha mükemmele ulaşmanın yolu budur. İlahiyat alanında da yapılan da bundan ibarettir...

Buna rağmen ilerleyen yıllarda YÖK nezdine kurulan "İlahiyat Komisyonu" marifetiyle ortaya konan programlar tüm fakültelerde uygulamaya konmuş, bu komisyon marifetiyle ilahiyat akademisi ve kamuoyunun benimsediği birtakım düzenlemelere imza atılmıştır. Bu süreçte de sürekli 1998 Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi programlarına atıfta bulunularak aynı uygulamanın geçmişte tersinden gerçekleştiği hatırlatılmaya çalışılmıştır. 1998 programlarının zoraki bir uygulama olmadığının, sadece model olabilmesi açısından bu şekilde yayınlandığı tarihe not olarak düşülmelidir.

Dini yükseköğretimin amaçlarının ilk defa program geliştirme süreçleri gereği açık, gözlenebilir ve izlenebilir nitelikte ortaya konduğu, 1998 Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi lisans programlarına bakıldığı zaman karşımıza çıkmaktadır. Lisans programı geliştirilirken, amaçlarının, dersin içeriği ve öğrenme ortamının bir bütün olduğundan hareket edildiği belirtilerek "Kur'an'ı referans alan, kültürel mirası değerlendirebilen, yaşanan hayatı yorumlayabilen ve problemlere çözüm üretebilen ilahiyatçılar yetiştirme" hedefi merkeze yerleştirilmiştir (YÖK, 1998, s. 43). Bu amaç cümlesinde ilahiyat eğitiminin bütünlüğü, mesleki kaygının olmadığı, Kur'an'ı kültürel mirasın en başına koyan, hayatla ilişkili bir teoloji üretebilme becerisi alt boyutlar olarak net bir şekilde dikkati çekmektedir. Bu genel amaçlar, yetiştirilecek mezunlarda bireysel anlamda kültürel mirası değerlendirebilen, hayatı yorumlayıp problemlere cevap verebilen ve olgulara Kur'an referanslı bakabilen, genel tarih ve kültür bilincine dayalı olarak, ilahiyat alanında temel bilgi, zihniyet ve yaklaşıma sahip, hayat boyu öğrenme alışkanlığı sergileyebilen kişiler olarak özel amaca dönüşmektedir.

Fakülte ilahiyat lisans programındaki bu net amacı ortaya çıkaran en önemli etken, aynı program geliştirme süreçlerinde öğretmenlik istihdam alanı için yeni düzenlemelerin yapılmış olmasıdır. Bu düzenlemeler çerçevesinde ilköğretim aşamasındaki (4-8. Sınıflar) din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenliği yine 4 yıllık lisans programı olarak ayrıca geliştirilmiş (YÖK, 2018, s. 7-40), ortaöğretim din kültürü ve imam hatip lisesi meslek dersleri öğretmenliği için de tezsiz yüksek lisans programları oluşturulmuştur. İstihdam alanına yönelik bu programlar, farklı istihdam alanları ile geleneksel fonksiyonları bir araya getiren eklektik amaç belirleme çabalarından lisans programlarını bir anlamda kurtarmış olduğunu söylemek mümkündür.

Günümüzde dini yükseköğretim kurumlarının tümü için geçerli, genel hedeflerden hareketle hazırlanmış bir amaçlar dizgesi söz konusu değildir. Genellikle üniversitelerin internet sayfalarında

her bir fakülte için ayrı hazırlanmış, misyon, vizyon ve amaçlar başlıkları altından bunları çıkarabilmek mümkündür. Üç farklı üniversiteye bağlı ilahiyat fakültesinin program amaçları olarak değerlendirilebilecek ifadeleri aşağıdaki gibidir:

- "En iyi şekilde bilgi birikimiyle donanmış, okuyan-sorgulayan, eleştirel düşünce yeteneği gelişmiş, bilişim çağının getirilerinden faydalanmasını bilen, alanındaki gelişmeleri yakından takip ederek, toplumumuzun dini ihtiyaçlarını en güzel şekilde karşılayacak nitelikte ilahiyatçılar yetiştirmeyi hedeflemektedir. İlahiyat alanında yaptığımız çalışmalarla bilgi birikimine katkı sağlamayı, ülkemizin dini, ahlaki ve kültürel sorunlarını tanıyıp, onlara yönelik işlevsel düzeyde cevaplar üretmeyi, ülkemizi akademik düzlemde en iyi şekilde temsil etmeyi amaçlamaktayız."
- "Din bilimleri ile ilgili en üst seviyede bilgi üreten araştırmacı, katılımcı, paylaşımcı, özgün, etik ve estetik değerlere sahip, çağdaş bir öğretim kültürü oluşturmak ve mesleki açıdan yetkin, toplumsal değerlere saygılı bireyler yetiştirmektir."
- "Kültürel mirası değerlendirebilen, yaşanan hayatı yorumlayabilen ve bilimsel verilerden yararlanarak problemlere çözüm üretebilen, ilâhiyat alanında temel bilgi, zihniyet ve yaklaşıma sahip; hayat boyu öğrenme alışkanlığı sergileyebilen, yapıcı eleştirilere ve farklı görüşlere saygı duyan, bilgiyi içselleştirerek kendini geliştirmeye ve erdemli olmaya çaba gösteren, dini mirası özümseyen ve insanlığa yararlı olacak her türlü yeniliğe ve sürekli gelişmeye açık olmanın gerekliliğine inanan, birikimini insanlığa hizmet için toplumla paylaşabilen bireyler yetiştirmek amaçlanmaktadır." (İ. Turan, 2017, s. 63-65)

İnternet sayfasına sahip 102 dini yükseköğretim kurumunun hedefleri analiz edildiğinde ağırlıklı olarak Turan'ın da örnek olarak aldığı ifadelerde gözlemlendiği gibi ağırlıklı olarak "dini uzmanlık" kavramının gözlenebilir niteliklerine atıf yapılmıştır. Amaç ifadelerinde geleneksel kültürün sınırlarının nasıl çizildiği, günümüzün hangi problemlerine çözüm üretileceği, hepsinden önemlisi hangi ortaöğretim becerilerinin üzerinde hangi becerilerin kazandırılacağı gibi hayati program sorularına ise cevap bulunmamaktadır. Yine bu 102 dini yükseköğretim programının sadece 37'sinde mesleki yeterlikler veya meslek elemanı yetiştirmeye yönelik amaç ifadesi bulunmaktadır. Neredeyse dini yükseköğretim kurumlarının üçte ikisi meslek elemanı yetiştirmekten ziyade üst düzey din uzmanı yetiştirmeyi kendine hedef seçmiş gibi görünmektedir.

Dini Yükseköğretimde Program Değişimleri ve Zihniyet Değişimi

Dârülfünun İlahiyat Programı: İlahiyat fakültesinin program geliştirme çalışmaları, İslami ilimlerin tarihsel arka planda ana yapıyı oluşturması nedeniyle sürekli olarak bu alandaki disiplinlerin gölgesi ve etkisi altında gerçekleştirilmiştir. Nitekim Kostaş'ın ders isimlerini ve aylık ders sayılarını verdiği 1912 Dârülfünun "Ulum-i Şer'iyye" şubesinin öğretim programında yer alan 14 dersten sadece 5 ders temel İslami ilimler dışında kalan derslerdendir (Kostaş, 1999, s. 142-143). Cumhuriyet döneminin ilk ilahiyat fakültesi olan Dârülfünun İlahiyat Fakültesinin ders saatlerinin gösterildiği bir ders cetveline literatürde rastlanılmasa da dersleri ve hocalarını gösteren listelerdeki 12 dersten sadece dördünün temel İslami ilimlerle ilgili olduğu ve fıkıh dersinin olmadığı bir program öngörüldüğü anlaşılmaktadır (Kostaş, 1999, s. 48).

Ankara İlahiyat Programı: 1949 yılında öğretime başlayan Ankara Üniversitesi bünyesindeki İlahiyat Fakültesinde uygulanmaya başlayan öğretim programının ilk sınıfında okutulacak derslere

ilişkin liste genellikle yanlış yorumlanarak İslami ilimlere hiç yer verilmeyen bir fakülte tasarımı olduğu iddiasına yer verilmektedir. Bu değerlendirme yanlış bir değerlendirmedir ve zaman zaman kasıtlı kullanılabilmektedir. Halbuki bu fakültenin programı ilerleyen sınıflarda dersler eklenerek 1953-54 öğretim yılında son halini almıştır.

Dört yıllık bir lisans programı olarak geliştirilen bu çizelgede yer alan toplam 109 ders saatinin 33 saati temel İslami ilimler alanındaki derslere aittir. Bu oran programın yaklaşık %30'luk kısmına karşılık gelmektedir. Kostaş'ın verdiği çizelgeden yaptığımız hesaplamadan farklı olarak İslam felsefesini de İslami ilimler arasında kabul ederek Ev, oranı %33 olarak hesaplamaktadır. Ev'e göre 1968 yılında da bir revizyon söz konusudur ve bu revizyonla İslami ilimlerin oranı %39'lara yükselmiştir (Ev, 2003, s. 54-55). Buna mukabil programlarda ilk defa yer alan pedagoji sadece 2 saat olarak yer almakta, geriye kalan dersler ise geleneksel alet ilimleri (Arapça, Farsça, yabancı dil), tarih ve din bilimlerine ait dersler olarak karşımıza çıkmaktadır (Kostaş, 1999, s. 152-153).

1972-1973 Programı: 1972-1973 öğretim yılından itibaren öğretim süresi beş yıla çıkarılan ilahiyat fakültesi, son iki yıl iki ayrı programdan mezun olma imkanı veren bir yapıya dönüşmüştür. Fakülte mezunları, "Tefsir ve Hadis" bölümü ile "Kelam ve İslam Felsefesi" bölümlerinin birinden mezun olma hakkı elde edebiliyor ve buna göre diplomaları düzenleniyordu. Bu bölümleşmenin istihdamda bir karşılığı bulunmamakla birlikte, mezunlarının doğrudan doktoraya başlama hakkı bulunduğundan bir tür yüksek lisans mezunu sayılmalarını mümkün kılıyordu. Ev'in verdiği şemadan (Ev, 1999, s. 49) temel İslami ilimler alanındaki derslerin toplam ders saatine oranı hesaplandığında "tefsir ve hadis" bölümünde %35, "kelam ve İslam felsefesi" bölümünde ise %30'luk bir oran ile karşılaşılmaktadır. Sadece temel İslami ilimler alanında yer alan, dil ve din bilimlerini dışarda bırakılarak hesaplanan bu oranlar aslında önceki yıllara göre çok da farklı değildir. Ders çizelgelerini incelendiğinde bölümleşmeden kaynaklanan akademik uzmanlaşma veya istihdama karşılık gelen bir beceriye odaklanmanın söz konusu olmadığı görülmektedir.

Bununla birlikte bu programın uygulamaya girmesiyle eş zamanlı olarak öğretmenlik yapmak isteyenlere yönelik olarak, program dışında öğretmenlik formasyon dersleri verilmeye başlanmıştır (Ev, 1999, s. 49). Bu tarihten itibaren devreye giren pedagojik formasyon dersleri, aynı yıl yüksek İslam enstitülerinde de formasyon ders sayısı ve saatlerinin artırılmasıyla birlikte dini yükseköğretim kurumlarının aynı zamanda öğretmen yetiştiren kurumlar arasında kabulü anlamına gelmektedir. Bu yıla kadar ilahiyat fakültesi programlarında zımnen karşımıza çıkan öğretmen yetiştirme amacı, yapısal değişimle birlikte açık hale gelmektedir. İlahiyat fakültesine yüklenilen amaçlardaki üst düzey beklentilerle olsa gerek, amaçlara istihdama yönelik bir ifade koymak dönemin program geliştiricileri açısından zor gelmiş gibi görünmektedir. Dini yükseköğretimi istihdam kanalı olarak görmek, günümüzde bile hala kabullenilmekte zorlanılan bir konudur.

Yüksek İslam Enstitüsü: Mesleki dini eğitiminin imam hatip okullarıyla 1951'den itibaren yeniden başlaması ve 1949'da da Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesinin öğretime başlaması, Türkiye'de devlet-din ilişkilerinde yeni merkez arayışlarının başladığının işareti olarak kabul edilmektedir. Bu kurumların, devletin ihtiyaç duyduğu yaygın ve örgün din eğitimi etkinliklerinin yürütücülüğünü ve din hizmetlerinin koordinasyonu görevlerini üstlenecek meslek elemanlarını yetiştirmesi hedeflenmekteydi. Ancak artan ihtiyaca paralel olarak sayıları da aynı şekilde artan imam hatip okullarının mezunları o dönemde tek dini yükseköğretim kurumu olan Ankara İlahiyat Fakültesine başvuramıyordu. Bu da o dönemde farklı bir dini yükseköğretim kurumuna ihtiyacı ortaya çıkarmıştı. Bu kurum yüksek İslam enstitüsüydü. Görünürde imam hatip okulu mezunlarına dini yükseköğretim imkanı sağlayan bir kurum olarak ortaya çıkan ve 1959 yılında öğretime başlayan

yüksek İslam enstitüleri, hem Diyanet'in vaiz ve müftü ihtiyacını giderirken hem de Millî Eğitimin din dersi ve imam hatip okulu meslek dersleri öğretmeni ihtiyacını karşılamaktaydı.

Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi ve Yüksek İslam Enstitüsü mezunlarının Diyanet ve Millî Eğitimde birlikte görev yapmaya başlamasıyla beraber hangisinin daha yeterli olduğu tartışmaları başlamış ve bu dönemde ilahiyat fakültesi programları üzerinden ciddi eleştirilerle karşılaşılmıştır. Günümüze kadar uzanan bu eleştirilerin arka planında bu kurumun ideolojik olarak devleti temsil etmesi, yüksek İslam enstitülerinin ise sivil bir karakter arz etmesi yatıyordu. Fakülte devletin kendi ideolojik aygıtı olarak algılanırken, enstitüler sivil taleplerin ürünü olarak toplumsal meşruiyetlerini daha kolay sağlamışlardır. Fakülteli/enstitülü kimliklerinin tartışması 2000'li yıllardan sonra ise DKAB'lı/İlahiyatlı ayrışmasına dönüşecek/dönüştürülecektir.

Fakülte ve enstitü mezunlarının yetkinlik tartışması görünürde programlar üzerinden yapılmış ve fakültede İslami ilimlere yeterince yer verilmediği, enstitülerin ise İslami ilimlere önem veren bir program ve öğretim sürecine sahip olduğu iddiası gündeme getirilmiştir. Ancak ilk geliştirilen öğretim programında yüksek İslam enstitüsünde de temel İslami ilimlere ait derslerin saat oranının tüm derslerin saatleri içinde %35, 72-73 öğretim programında ise %31 civarındadır. Aynı dönemlerdeki ilahiyat fakültesi programlarında da İslami ilimlere ait derslerin saat oranlarıyla neredeyse aynıdır.

Atatürk Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi: 1971'de beş yıllık bir programla öğretime başlayan Atatürk Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi programı da hemen hemen Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi ve Yüksek İslam Enstitüsü programlarıyla aynıdır. Ders dağılımları, benzer oranlarda karşımıza çıkmakta, programda özgün bir ders ismine ve hedeflerde bir farklılaşmaya rastlanılmamaktadır.

Yükseköğretim Kurulu çatısı altında birleşinceye kadar bu üç ayrı dini yükseköğretim kurumunun amaçları, programları ve ders cetvellerinde önemli bir farklılaşma gözlenmemektedir. Nitekim üçünün mezunları da aynı istihdam alanlarında yan yana görev yapmış, aynı beceriler üzerinde sorumluluklarını yerine getirmeye çalışmışlardır.

1981 Programı: İlahiyat fakültelerinin 1981 yılında çıkarılan 2547 sayılı kanunla YÖK çatısı altına alınmasıyla birlikte, öğretim süreleri bir yılı hazırlık (Kur'an-ı Kerim, Arapça ve Temel Dini Bilgiler eğitimi) olmak üzere beş yıllık fakülteler haline gelmiştir. Hazırlık sınıfında haftada 20 saatlik Arapça, 5 saat Kur'an-ı Kerim ve 1 saat dini bilgiler dersi yer almıştır. Fakülteler için ortak bir ders çizelgesi literatürde verilmemekle birlikte Ev, bu çizelgeye dayalı olarak alan dağılımı oranlarından bahsetmektedir. Ev'e göre bu programda Arapçanın dışında temel İslami ilimlere ait derslerin oranı tüm dersler içinde %35 civarındadır (Ev, 1999, s. 60). Kostaş ise 1987'den itibaren 1991'e kadar kullanılan bir cetvel vermektedir (Kostaş, 1999, s. 152-153). Bu cetvelde de Arapça dışındaki temel İslami ilimler alanındaki derslerin oranı diğer dersler (seçmeli dersler hariç 237 saat) içinde %35 olarak hesaplanmıştır.

1991 Programı: 1991 yılında bölüm ve anabilim dallarının yeniden yapılandırılmasına bağlı olarak uygulamaya giren öğretim programında ise derslerin sayısı ve saatleri azaltılarak öncekine göre öğrenci açısından ders yükü oldukça hafifletilmiştir (201 saat). Bu programdaki temel İslami ilimler alanında yer alan derslerin oranı, tüm dersler içinde %32 olarak hesaplanmıştır.

Bu süreçte dikkat çekici bulgulardan biri özellikle yüksek İslam enstitülerinin programlarında yer alan din hizmetlerine ilişkin uygulamalar önce seçimlik derse indirgenmiş, ardından da tamamen

programlardan çıkarılmıştır. Öğretmenlik meslek derslerindeki oran her bir program geliştirme sürecinde yükselirken din görevliliği ile ilgili uygulamalar fakülte programları dışında kalmış ve bu uygulama eksikliği aynen günümüze kadar gelmiştir.

Din Öğretmeni Yetiştirme: Dini yükseköğretim programlarında öğretmenlik derslerinin giderek artması, Türkiye'deki öğretmen yetiştirme sistemindeki gelişimden ve dini yükseköğretimin önemli ölçüde alanı giderek genişleyen örgün eğitim kurumlarındaki din eğitimi ihtiyacını temin eden bir kanal olmasından kaynaklanmaktadır. Her ne kadar din hizmetleri alanında dini yükseköğretim elemanlarına ihtiyaç duyulsa da bu alandaki yeterlikleri önemli ölçüde imam hatip liselerinin kazandırıyor olması ve vaizlik/müftülük gibi üst düzey kadrolardaki ihtiyacın sınırlı olması fakülte öğrencilerinin ve programlarının öğretmenliğe odaklanmasını beraberinde getirmiştir. Ayrıca üst düzey kadroların yeterliklerine odaklanan uzun süreli ihtisas eğitim merkezinin Diyanet tarafından organize edilmesi (Haseki), fakültelerin program geliştirme süreçlerinde genel öğretmen yetiştirme modellerine paralel hareket etmeyi gerektirmiş görünmektedir.

1998 Program(lar)ı: Nitekim 90'lı yıllardan itibaren ülkemiz şartlarına uygun bir öğretmen yetiştirme modeli geliştirmeye odaklanan ve 1989 yılında başlatılan proje kapsamında (Altaş, 2022, s. 380) din kültürü ve ahlak bilgisi ve imam hatip lisesi meslek dersleri öğretmenlerini farklı programlardan yetiştirmeyi amaçlayan yeni bir yapılanma ortaya çıkmıştır. 1998-1999 öğretim yılından itibaren uygulamaya geçen bu yeni model kimi literatürde sadece 1997 yılındaki kesintisiz eğitim yasasıyla ilişkilendirilse de bu doğru değildir. Öğretmen yetiştirmeye yönelik projenin başlangıcı çok daha önceki yıllara uzanmakta ve son tahlilde uygulamayla daha fazla bütünleşik bir öğretmen yetiştirme süreci hedeflenmektedir.

1998 İlahiyat Programı: Bu uygulama ile ilahiyat fakültelerinden hazırlık sınıfı kaldırılarak 4 yıllık iki lisans programı oluşturulmuştur. Bunlardan birisi ilahiyat lisans, diğeri de din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenliği programlarıdır. Ortaöğretim (liseler) din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenliği ile imam hatip liseleri meslek dersleri öğretmenlikleri için de üç yarıyıllık tezsiz yüksek lisans programları uygulamaya geçmiştir. Bu uygulama ile sekiz yıllık ilköğretim aşaması için din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenliği bölümü mezunları doğrudan atama imkanı kazanırken, ilahiyat lisans mezunu öğrencileri öğretmen olabilmek için üç yarıyıllık tezsiz yüksek lisans eğitimi almak zorunda kalmışlardır.

Dini yükseköğretim programlarının doğal gelişimine vurulan bir darbe olarak da yorumlanan bu değişim aslında sürekli şikâyet edilen, oranı giderek yükselen öğretmenlik dersleri yüzünden kaliteli bir İslami eğitim verilemediği iddiasının da bir sonucudur. Nitekim Ankara İlahiyat Fakültesindeki program geliştirme komisyonunca hazırlanan ve Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlandıktan sonra diğer fakültelerin de benzerlerini uyguladığı toplamda 173 kredilik programda Arapça dışında temel İslami ilimler alanındaki derslerin oranı seçmeliler hariç %20, seçmeli derslerin tamamının İslami ilimler dersleri arasından alınması halinde ise %29 civarındadır. Bu program öğrencilere çift yönlü ilahiyat becerisi imkanı sağlamaktaydı. Seçmeli derslerini din bilimleri alanından ağırlıklı olarak alan bir öğrenci ise temel İslami ilimler becerileri ile birlikte din bilimleri alanındaki becerilerini de güçlendirme imkanı kazanmaktaydı. Bununla birlikte hazırlık sınıfının kaldırılmasının da olumsuz etkilerini zikretmek yerinde olacaktır.

İDKAB Programı: Dini yükseköğretimle ilgili literatüre İDKAB veya DKAB (İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Programı/Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği) kısaltmasıyla giren ve daha sonra bu kısaltma ile anılan bölümler, Cumhuriyet dönemi din eğitimi tarihinde üzerinde

birçok değişiklik yapılmış ve sahip olduğu birçok fırsata rağmen ilahiyat eğitimi sisteminin sağlam bir dişlisi olma imkanı elde edememiştir. Program, ilahiyat fakülteleri bünyesindeki varlığını ancak 2006 yılına kadar sürdürmüş, YÖK'ün aynı yıl aldığı bir kararla, İDKAB programları eğitim fakültelerine aktarılmıştır. YÖK, bu kurumları 10 Mayıs 2012 tarihli Genel Kurul toplantısında alınan bir kararla tekrar ilahiyat fakültelerine aktarma kararı almıştır. Aktarma kararından hemen iki yıl sonra 2014-2015 öğretim yılından itibaren de öğrenci alımı durdurularak işlevsiz bırakılmışlardır (Keskin, 2015a, s. 305).

Tezsiz Yüksek Lisans Programları: Ortaöğretim ve imam hatip lisesi meslek derslerine yönelik tezsiz yüksek lisans programı 2002-2003 öğretim yılından itibaren sadece Ankara Üniversitesi bünyesinde başlamış (TİDEF, 2001, s. 63), 2008-2009 öğretim yılından itibaren de artan ihtiyacı karşılamak için 6 üniversitede daha tezsiz yüksek lisans programları açılmıştır. 2009 yılında pedagojik formasyona ilişkin yeni YÖK düzenlemeleri ile de öğrenci alımı yapılmamış, kademeli olarak bağlı bulundukları enstitüler tarafından kapatılmışlardır (Kaya, 2021, s. 129). İmam hatip liselerini de kapsayacak şekilde ortaöğretime yönelik ayrı programlardan üzerinden öğretmen yetiştirme ülkemiz açısından önemli bir proje olmasına rağmen bu programlar, enstitüler içinde açılması nedeniyle ciddi bir program geliştirme sürecine dahil olmamış, enstitülerin tâbi olduğu mevzuat arasına sıkışarak alana yönelik açılım yapma imkanına sahip olmamıştır. Fiilen zaten bir pedagojik formasyon görüntüsü veren programlar, lisans eğitimine ilave zaman gerektirmesi nedeniyle yük olarak algılanmış, pedagojik formasyonu yeniden yapılandıran düzenlemeler sonucu da anlamını tamamen kaybetmiştir.

Dünya Dinleri Programı: Öğretmen yetiştirmeye yönelik düzenlemelerle geleneksel yapısı dönüşmeye başlayan dinî yükseköğretimdeki bir diğer önemli gelişme ise Yükseköğretim Kurulunun 22.06.2007 tarihinde aldığı bir karar ve 2547 sayılı Kanun'un 2880 sayılı Kanun'la değişik 7/d-2 maddesi ile Ankara Üniversitesi bünyesinde "Dünya Dinleri" ve "Yaygın Din Öğretimi ve Hizmetleri" olmak üzere iki yeni lisans programının uygulanmaya başlanmasıdır. 2008 yılında Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi bünyesinde açılan Dünya Dinleri Bölümüne 30, Yaygın Din Öğretimi ve Uygulamaları Programına ise 70 öğrenci alınmıştır. Benzer şekilde 2009'da da bu iki programa aynı sayı da öğrenci alınmıştır (Bahçekapılı, 2012, s. 167). Bu iki programdan dünya dinleri, ağırlıklı olarak akademik nitelikte bir programa sahipti.

Arşivimizde bulunan bölüm program önerisi üzerinden yaptığımız tespitlerde programda İngilizce hazırlık sınıfı da öngörülmüş ve hazırlık programı süreci yabancı diller yüksekokuluna verilmişti. Arapça ve Kur'an derslerinin de yer aldığı dört yıllık lisans programında temel İslami ilimler alanındaki ders saatlerinin oranı tüm programda (210 saat) yaklaşık %15'lik yer kaplamaktadır. Bu oran din bilimleri ve İslam tarihi ve sanatları alanıyla birlikte programın yarısına kadar yükselmektedir. Programın temel amacı, ilahiyat öğretimi üzerine bina edilen, Yahudilik, Hıristiyanlık ve Hint-Doğu dinleri hakkında bilgi sahibi ilahiyat mezunları yetiştirmek ve dünyada bulunan büyük dini geleneklerin temel öğretileri, tarihleri ve kutsal kitapları hakkında bilimsel araştırmalara dayanan bilgi ihtiyacını karşılamak olarak ifade edilmiştir. Program mezunları için istihdama yönelik bir düzenleme yapılmamış, süreç içinde mezunlarının akademik yönelim ve istihdamla ilgili sorunlarına ek olarak tek bir ilahiyat diplomasının tüm istihdam alanları için yeterli olacağı anlayışından hareketle 2013 yılından itibaren öğrenci alımı durdurulmuştur (Aşlamacı, 2017a, s. 199).

Yaygın Din Öğretimi ve Hizmetleri Programı: Yaygın din öğretimi ve din hizmetleri lisans programı ise temelde din hizmetleri alanında istihdama yönelik olarak geliştirilmiştir. Öğretim programı

incelendiğinde doğrudan din hizmetleri başta olmak üzere yaygın eğitimin farklı alanlarında görev alacak İslami ilimler temeli ile iletişim, yönetim ve materyal kullanım becerileri üst düzeyde nitelikli elemanların yetiştirilmesinin hedeflendiği görülmektedir. Bu program da istihdam alanında tanımlamasının olmaması nedeniyle eleştirilere muhatap olmuştur. Program mezunları için çözüm olarak istihdam kanallarını açmak yerine 2013 yılından itibaren öğrenci alımını durdurmak tercih edilmiştir.

Yukarıdaki üç bölüm raporun kaleme alındığı tarih itibarıyla Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi bölüm yapılanması içinde yer almakta, alt anabilim dallarında da öğretim elemanları bulunmaktadır. Bölüm öğretim programlarına da ilgili fakültenin internet sitesinden ulaşılabilmektedir.[1]

Yukarıda zikredilen doğrudan istihdamı ve akademik yönelimde uzmanlaşmanın önünü açan, farklı disiplinlerle teolojinin bağlantı kurmasına aracılık eden, bir anlamda toplumsal ve bireysel ihtiyaçlara yönelik dini bilgi üretimini disiplinlerarası bir zeminde gerçekleştirme imkanı sunan programlar, öğrenci alımı durdurulduğu için geliştirilememiştir. Böyle bir ortamda YÖK, 2009-2010 öğretim yılından itibaren uygulanmak üzere hazırlık sınıfı üzerine uygulanmak üzere bir program geliştirdi (Bahçekapılı, 2012, s. 156). Hazırlık sınıfının getirilmesi nedeniyle Arapça derslerinin ağırlığının azaltıldığı bu programda temel İslami ilimlere ait derslerin kredi oranı seçmeli derslerin farklı alanlardan alınması kaydıyla %42'ye yükseltilmiştir. Seçmeli derslerin temel İslami ilimler alanından seçilmesi halinde ise bu oran %57'ye kadar yükselme potansiyeline sahiptir. Bu oranların yüksek din öğretimi tarihinde görülmemiş oranlar olduğunu belirtmek yerinde olacaktır.

İslami İlimlere Dönüşüm ve Tartışılan 2013 Programı: İlahiyat programlarıyla ilgili önemli gelişmelerden biri de 15 Ağustos 2013 tarihinde YÖK Genel Kurulunda alınan ve hem genel hem de ilahiyat kamuoyunda tepki yaratan karardır. Bu tarihte YÖK, İlahiyat Çalışma Grubu'nun hazırlamış olduğu rapor doğrultusunda bütün ilahiyat fakültelerinin ismini "İslami İlimler Fakültesi"ne dönüştürme kararı almış; ayrıca müfredatta ciddi bir revizyona gitmiştir. Bu revizyonla felsefe tarihi, felsefeye giriş, kelam tarihi, tefsir tarihi, hadis tarihi, İslam mezhepleri tarihi, İslam medeniyeti tarihi, Türk-İslam medeniyeti tarihi, Türk İslam sanatları gibi dersler programlardan tamamen çıkartılmıştır. Bu programda fıkıh, hadis, tefsir gibi derslerin saatlerinin artırılması (Altıntaş, 2020, s. 162) sürpriz sayılmasa da Arapça hazırlık eğitiminin geleneksel yöntemlerle yapılması kararı oldukça dikkat çekicidir. "Felsefesiz ilahiyat" da denilen bu 2013 programı literatüre "İbrahim Hatiboğlu" programı olarak girmiştir.

YÖK Genel Kurulunda oy çokluğuyla alınan bu karara özellikle ilahiyat çevrelerinden sert eleştiriler getirilmiştir. Karar, devlet kurumlarının gerekirse yasal yetki alanlarını aşmayı da göze alarak ilahiyat fakültelerine yeni bir format kazandırma girişimi olarak algılanmış; gizli ve örtülü bir operasyon olarak değerlendirilmiştir (Özsoy, 2013). Asım Yapıcı bu programa ilişkin yaptığı bir değerlendirmede "Dekanlarla ve çalışma gruplarıyla yapılan toplantılar -bugün herkesin malumudur ki- istişareye değil dayatmaya, iknaya, itiraz eden birkaç kişi şayet çıkmışsa da -kısmen- pazarlığa dayalıdır. Zaten daha evvel ifade etmiştik, dünyaya sunduğumuz yeni bir modeldir bu." Pazarlıkla program geliştirme ifadelerini kullanarak pazarlıklar yoluyla program geliştirme olarak isimlendirilebilecek yeni bir yöntemin denendiğini vurgulamaktadır (Yapıcı, 2013). Kamuoyundan ve ilahiyat çevrelerinden gelen tepkiler üzerine bu değişiklik girişimi yürürlüğe konulamamıştır.

1 http://www.divinity.ankara.edu.tr/lisans-bolum-ve-programlari/

Tablo 15. YÖK Yürütme Kurulu Üyesi İbrahim Hatiboğlu'nun Gönderdiği Program

İLAHİYAT/İSLAMİ İLİMLER FAKÜLTESİ HAZIRLIK PROGRAMI					
Arapçaya Hazırlık Sınıf Dersleri	**I.Kur**	**II.Kur**	**III.Kur**	**IV.Kur**	Hazırlık Eğitimi Esasları
Kelime Bilgisi (Sarf)-1, 2, 3, 4	4	4	4	4	1. Mesleki Arapça öğretilmesi hedeflendiği için hazırlık eğitimi ayrı bir yönergeyle dekanlıkça fakülte bünyesinde yürütülür.
Cümle Bilgisi (Nahv)-1,2,3,4	6	6	6	6	
Duyma-Anlama (İstima')-1, 2, 3, 4	4	4	4	4	2. Her dönem eğitim süresi on sekiz haftadır. Dersler, Arapça işlenir.
Okuma-Anlama (Kıraa)-1, 2, 3, 4	4	4	6	6	3. Her dönem 9. ve 18. hafta kur geçme sınavları yapılır.
Sözlü Anlatım (Muhadese)-1, 2, 3, 4	4	4	4	4	4. Sarf ve Nahv geleneksel, diğer dersler yeni usulle verilir.
Yazılı Anlatım (İmla-İnşa)-1, 2, 3, 4	4	4	4	4	
Arap Dili Fonetiği (Tashih-i Huruf)-1, 2, 3, 4	4	4	2	2	5. Okuma-anlama metinleri, Sarf ve Nahv'e paralel seçilip işlenir.
Toplam (1080 saat)	30	30	30	30	6. Arap Dili Fonetiği ezber amaçlı değil, tashih-i huruf/tecvid içindir.

İLAHİYAT/İSLAMİ İLİMLER LİSANS PROGRAMI								
İlahiyat Lisans Dersleri	**I**	**II**	**III**	**IV**	**V**	**VI**	**VII**	**VIII**
Kur'an Okuma ve Tecvid 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8	2	2	2	2	2	2	2	2
Arap Dili Belagati-1, 2	2	2						
Akaid Esasları	2							
İbadet Esasları- 1, 2	2	2						
Kur'an İlimleri ve Tefsir Usulü-1, 2	2	2						
Tefsir- 1, 2, 3, 4, 5			2	2	2	2	2	
Hadis İlimleri ve Usulü-1, 2	2	2						
Hadis- 1, 2, 3, 4, 5			2	2	2	2	2	
Fıkıh Usulü-1, 2			2	2				
Fıkıh-1, 2, 3					2	2	2	
Kelam- 1, 2, 3				2	2	2		
İtikadi İslam Mezhepleri			2					
Tasavvuf- 1, 2					2	2		
Ahlak Felsefesi				2				
Felsefe Tarihi				2				
Mantık			2					
İslam Felsefesi- 1, 2							2	2
Din Psikolojisi		2						
Din Sosyolojisi			2					
Din Felsefesi								2
Din Eğitimi			2					
Dinler Tarihi- 1, 2					2	2		
Siyer-i Nebi- 1, 2	2	2						

İLAHİYAT/İSLAMİ İLİMLER LİSANS PROGRAMI								
İlahiyat Lisans Dersleri	**I**	**II**	**III**	**IV**	**V**	**VI**	**VII**	**VIII**
İslam Tarihi- 1, 2			2	2				
İslam Medeniyeti				2				
İslam Sanatları		2						
Dini Musiki	2							
İslami Türk Edebiyatı	2							
Osmanlı Türkçesi		2						
Seçmeli					2	2		
Seçmeli					2	2		
Seçmeli							2	2
Seçmeli							2	2
Seçmeli							2	2
Seçmeli							2	2
(Toplam: 140. Zorunlu: 116. Seçmeli: 24)	**18**	**18**	**18**	**18**	**18**	**18**	**18**	**14**
Atatürk İlke ve İnkılap Tarihi- 1, 2	2	2						
Türk Dili- 1, 2	2	2						
Yabancı Dil- 1, 2	2	2						
Hitabet ve Mesleki Uygulama								2
Bitirme Ödevi							2	
TOPLAM [TİB: 76 (65,5), FDB: 22 (18,9), İTS: 18 (15,5)]	24	24	18	18	18	18	20	16

Not: Kur'an Okuma ve Tecvid dersinde üst dönemden ders almanın ön koşulu alt dönem derslerinde başarılı olmaktır.

2015 Programı: İlerleyen yıllarda YÖK, 1 Temmuz 2015 tarihli Yürütme Kurulu Toplantısı'nda aldığı kararla ilahiyat programlarını tekrar değiştirmiştir. Bu değişiklikle Kur'an-Kerim dersinin her dönem; Arapça, hadis, fıkıh ve tefsir derslerinin en az altı dönem okutulması fakültelerden istenmiştir. YÖK, adı geçen tarihteki toplantısında ilahiyat fakültelerinde yürütülmekte olan hazırlık sınıflarını da gündeme alarak, bu sınıfların yeterliklerini de görüşmüştür. Kurul, bu kararı, 24 Temmuz 2015 tarih ve 41638 sayılı yazısı ile ilgili fakültelere göndererek 2015-2016 öğretim yılı başı itibarıyla uygulanmasını istemiştir. Bu kararın hukuksuzluğu ve program geliştirme süreçlerine aykırılığı da tartışma konusu olmuş (İlahiyatta YÖK Krizi, 2015), ancak YÖK bu uygulamaya devam etmiştir.

24 Temmuz 2015 tarih ve 41638 sayılı kararla oluşturulan öğretim programının 2015-2016 öğretim yılından itibaren uygulamaya konulmasının istenmesi yine tartışmalara konu olmuştur. Söz konusu kararın açıklanmasında YÖK, "Genel Kurulumuz 15.08.2013 tarihli toplantısında alınan İlahiyat fakültelerinin isimlerine ve müfredatına ilişkin kararların yürürlükten kaldırılmasına karar vermiştir. Bundan sonraki çalışmalar 2547 sayılı kanun ve ilgili mevzuata göre, yükseköğretim yeterlilikler çerçevesi de dikkate alınarak yetkili kurum ve kurullar marifetiyle yürütülecektir." (İlahiyatta YÖK Krizi, 2015) ifadelerini kullanarak bir anlamda daha önce yapılan işlemin hukuksuzluğunu da bir bakıma kabul etmiş görünüyordu. Fakülte ve bölümlerin programlarının kendi kurullarında yapılacağı ve son onay kurumunun üniversite senatoları olduğu çeşitli hukuki analizlerde de açık bir şekilde dile getirilmektedir (Songur, 2013, s. 207-208).

Anılan YÖK kararına dayalı program düzenlemelerine karşı bir bildiri yayınlayan Uludağ Üniversitesi akademisyenleri de konuya hukuki zeminde yaklaşmış ve YÖK'ün fakülteler için program geliştirme

veya düzenleme yetkisinin olmadığını vurgulayarak bilimsel özerklik açısından itirazlarını seslendirmişlerdir. Üniversiteden 43 akademisyenin imzaladığı bildiride aşağıdaki görüşlere yer verilmektedir:

> YÖK, 2013 yılında eğitim programına müdahale ederek kanunun dışına çıkmış, ancak daha sonra bu konudaki yetkinin ilgili kurullarda olduğunu kamuoyuna duyurmuşken 2015 yılında programların düzenlenmesine ilişkin, bu kez yürütme kurulu yeni bir karar almıştır. Böylelikle YÖK bir kez daha kanunun dışına çıkmış; fakülteleri ve senatoları tekrar işlevsiz hale getirmiştir. Akademik etik ve özerkliğe, ayrıca hukuka aykırı bu uygulamanın iki sene içinde tekrar gündeme gelmesi ilahiyat camiasında ciddi kaygılara neden olmaktadır. Talebimiz, diğer fakültelerde olduğu gibi ilahiyat fakültelerinde de program işinin, mevzuata uygun olarak fakülte kurullarına ve üniversite senatolarına bırakılması, lehte veya aleyhte ayrıcalıklı bir tasarrufta bulunulmamasıdır (Uludağ Üniversitesi Öğretim Üyeleri, 2015).

Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesinin internet sitesinde de yer alan 2014 yılına ait öğretim programına dayalı ders çizelgesi incelendiği zaman önemli ölçüde Hatiboğlu programının etkileri izlenmektedir. 2014 programının en dikkati çarpan yönü lisans programlarının tüm yarıyıllarına yayılmış olan "Kur'an-ı Kerim Okuma ve Tecvid" dersleridir. Öğretmenlik meslek dersleri ise, yine programda yer almamaya devam etmiştir. Bu programdan mezun olanlar öğretmen olabilmek için yine ilave formasyon eğitimi almaya mahkum edilmişlerdir. Öte yandan 2013 Hatiboğlu programında kaldırılan Hadis Tarihi, Tefsir Tarihi gibi derslerin Marmara İlahiyat Fakültesinin programında yer almaya devam ettiği görülmektedir.

1. YARIYIL						
No	**Ders Kodu**	**Ders Adı**	**T**	**U**	**Kredi**	**ECTS**
1	ATA121	Atatürk İlke ve İnkılap Tarihi	2	0	2	2
2	ILH1001	Kur'an Okuma ve Tecvid 1	2	0	4	4
3	ILH1003	Hadis Tarihi ve Usulü	4	0	5	5
4	ILH1007	Siyer	4	0	4	4
5	ILH1009	Türk Din Musikisi Nazariyatı	2	0	4	4
6	ILH1011	İslam İnanç Esasları	2	0	4	4
7	YDAR1041	Arapça Edebi Metinler	4	0	5	5
8	YDZx121	Yabancı Dil 1	2	0	2	2
		TOPLAM	22	0	30	30

2. YARIYIL						
No	**Ders Kodu**	**Ders Adı**	**T**	**U**	**Kredi**	**ECTS**
1	ATA122	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi 2	2	0	2	2
2	ILH1002	Kur'an Okuma ve Tecvid 2	2	0	4	4
3	ILH1004	Hadis 1	4	0	4	4
4	ILH1006	Tefsir Tarihi ve Usulü	4	0	5	5
5	ILH1008	İslam Tarihi	4	0	4	4
6	ILH1012	İslam İbadet Esasları	2	0	4	4
7	YDAR1042	Arap Dili Belegatı	4	0	5	5
8	YDZx122	Yabancı Dil 2	2	0	2	2
		TOPLAM	24	0	30	30

3. YARIYIL						
No	**Ders Kodu**	**Ders Adı**	**T**	**U**	**Kredi**	**ECTS**
1	ILH2001	Kur'an Okuma ve Tecvid 3	2	0	4	4
2	ILH2003	Tefsir 1	4	0	4	4
3	ILH2007	Hadis 2	4	0	4	4
4	ILH2009	İslam Medeniyet Tarihi	4	0	4	4
5	ILH2013	Din Psikolojisi	4	0	4	4
6	ILH2015	Mantık	2	0	4	4
7	ILH2019	Türk-İslam Edebiyatı	2	0	4	4
8	TRD121	Türk Dili 1	2	0	2	2
		TOPLAM	24	0	30	30

4. YARIYIL						
No	**Ders Kodu**	**Ders Adı**	**T**	**U**	**Kredi**	**ECTS**
1	ILH2002	Kur'an Okuma ve Tecvid 4	2	0	4	4
2	ILH2004	Tefsir 2	4	0	4	4
3	ILH2006	İslam Hukukuna Giriş	2	0	4	4
4	ILH2008	Türk-İslam Sanatları Tarihi	2	0	4	4
5	ILH2012	Din Eğitimi	2	0	4	4
6	ILH2014	Din Sosyolojisi	4	0	4	4
7	ILH2016	Kelam Tarihi	4	0	4	4
8	TRD122	Türk Dili 2	2	0	2	2
		TOPLAM	22	0	30	30

5. YARIYIL						
No	**Ders Kodu**	**Ders Adı**	**T**	**U**	**Kredi**	**ECTS**
1	ILH3001	Kur'an Okuma ve Tecvid 5	2	0	4	4
2	ILH3003	Sistematik Kelam 1	4	0	5	5
3	ILH3005	İslam Hukuku 1	4	0	5	5
4	ILH3007	Felsefe Tarihi	4	0	4	4
5	ILH3011	Tasavvuf 1	2	0	4	4
6	ILH3013	Din Felsefesi	4	0	5	5
7	ILHxxx	Üniversite Seçimlik Ders	2	0	3	3
		TOPLAM	22	0	30	30

6. YARIYIL						
No	**Ders Kodu**	**Ders Adı**	**T**	**U**	**Kredi**	**ECTS**
1	ILH3002	Kur'an Okuma ve Tecvid 6	2	0	4	4
2	ILH3004	Sistematik Kelam 2	2	0	4	4
3	ILH3006	İslam Hukuku 2	4	0	5	5
4	ILH3008	İslam Felsefesi Tarihi	4	0	5	5
5	ILH3012	Tasavvuf 2	2	0	4	4
6	ILHxxx	Seçimlik Ders 1	3	0	4	4
7	ILHxxx	Seçimlik Ders 2	3	0	4	4
		TOPLAM	20	0	30	30

7. YARIYIL						
No	**Ders Kodu**	**Ders Adı**	**T**	**U**	**Kredi**	**ECTS**
1	ILH4001	Kur'an Okuma ve Tecvid 7	2	0	4	4
2	ILH4003	İslam Hukuk Usulü	4	0	5	5
3	ILH4005	Dinler Tarihi	4	0	5	5
4	ILH4007	İslam Ahlak Esasları ve Felsefesi	2	0	4	4
5	ILHxxx	Seçimlik Ders 3	3	0	4	4
6	ILHxxx	Seçimlik Ders 4	3	0	4	4
7	ILHxxx	Seçimlik Ders 5	3	0	4	4
		TOPLAM	21	0	30	30

8. YARIYIL						
No	**Ders Kodu**	**Ders Adı**	**T**	**U**	**Kredi**	**ECTS**
1	ILH4002	Kur'an Okuma ve Tecvid 8	2	0	5	4
2	ILH4004	İslam Mezhepleri Tarihi	4	0	5	5
3	ILH4098	Bitirme Ödevi	2	0	7	5
4	ILHxxx	Seçimlik Ders 6	3	0	4	4
5	ILHxxx	Seçimlik Ders 7	3	0	4	4
6	ILHxxx	Seçimlik Ders 8	3	0	4	4
7	THU100	Topluma Hizmet Uygulamaları	0	2	1	4
		TOPLAM	17	2	30	30

Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesinin 2014 programında yer alan temel İslami ilimlere ait derslerin kredisi toplam 240 kredi içinde 94 kredilik alanı kapsamaktadır. Hatiboğlu'nun programında bu oran %65'ler civarındayken 2014 Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesinde bu oran %40'lık bir alanı oluşturmaktadır.

YABANCI DİL HAZIRLIK						
No	**Ders Kodu**	**Ders Adı**	**T**	**U**	**Kredi**	**ECTS**
1	YDAR001	Yabancı Dil Yeterlik (Arapça)	0	0	0	0

1. YARIYIL						
No	**Ders Kodu**	**Ders Adı**	**T**	**U**	**Kredi**	**ECTS**
1	ATA121	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi 1	2	0	2	2
2	ILH1101	Kur'an Okuma ve Tecvid 1	2	0	4	4
3	ILH1103	Tefsir Usulü 2	2	0	4	4
4	ILH1105	Hadis Tarihi	2	0	4	4
5	ILH1107	Siyer	4	0	4	4
6	ILH1111	İslam İnanç Esasları	2	0	4	4
7	ILH-PF101	PF-Seçimlik Ders 1 (Ders 1)	2	0	2	2
8	YDAR1141	Arapça Modern Metinler	2	2	4	4
9	YDZx121	Yabancı Dil 1 (Ders 1)	2	0	2	2
		TOPLAM	20	2	30	30

2. YARIYIL						
No	**Ders Kodu**	**Ders Adı**	**T**	**U**	**Kredi**	**ECTS**
1	ATA122	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi 2	2	0	2	2
2	ILH1102	Kur'an Okuma ve Tecvid 2	2	0	4	4
3	ILH1104	Tefsir Usulü	2	0	4	4
4	ILH1106	Hadis Usulü	2	0	4	4
5	ILH1108	İslam Tarihi	4	0	4	4
6	ILH1112	İslam İbadet Esasları	2	0	4	4
7	ILH-PF102	PF-Seçimlik Ders 2 (Ders 1)	2	0	2	2
8	YDAR1142	Arapça Klasik Metinler	2	2	4	4
9	YDZx122	Yabancı Dil 2 (Ders 1)	2	0	2	2
		TOPLAM	20	2	30	30

3. YARIYIL						
No	**Ders Kodu**	**Ders Adı**	**T**	**U**	**Kredi**	**ECTS**
1	ILH2101	Kur'an Okuma ve Tecvid 3	2	0	4	4
2	ILH2103	Tefsir 1	4	0	4	4
3	ILH2105	Hadis 1	4	0	4	4
4	ILH2109	İslam Medeniyet Tarihi	2	0	4	4
5	ILH2111	Türk-İslam Sanatları Tarihi	2	0	4	4
6	ILH2115	Mantık	2	0	2	2
7	ILH2119	Türk Din Musikisi Nazariyatı	2	0	4	4
8	ILH-PF103	PF-Seçimlik Ders 3 (Ders 1)	2	0	2	2
9	TRD121	Türk Dili 1	2	0	2	2
		TOPLAM	20	2	30	30

4. YARIYIL						
No	**Ders Kodu**	**Ders Adı**	**T**	**U**	**Kredi**	**ECTS**
1	ILH2102	Kur'an Okuma ve Tecvid 4	2	0	4	4
2	ILH2104	Tefsir 2	2	2	4	4
3	ILH2106	Hadis 2	2	2	4	4
4	ILH2108	İslam Hukukuna Giriş	2	0	4	4
5	ILH2116	Kelam Tarihi	4	0	4	4
6	ILH2112	Felsefe Tarihi	4	0	4	4
7	ILH-PF104	PF-Seçimlik Ders 4 (Ders 1)	2	0	2	2
8	ILH-PF105	PF-Seçimlik Ders 5 (Ders 1)	2	0	2	2
9	TRD122	Türk Dili 2	2	0	2	2
		TOPLAM	22	4	30	30

5. YARIYIL						
No	**Ders Kodu**	**Ders Adı**	**T**	**U**	**Kredi**	**ECTS**
1	ILH3101	Kur'an Okuma ve Tecvid 5	0	2	4	4
2	ILH3103	Kelam 1	4	0	4	4
3	ILH3105	İslam Hukuku 1	4	0	4	4
4	ILH3107	İslam Felsefesi Tarihi4	4	0	4	4
5	ILH3111	Tasavvuf 1	2	0	4	4
6	ILH3113	Din Psikolojisi	2	2	4	4
7	ILH-PF106	PF-Seçimlik Ders 6 (Ders 1)	2	0	2	2
8	ILH-S101	Seçimlik Ders 1 (Ders 1)	2	0	2	2
9	ILH-US101	Üniversite Seçimlik Ders (Ders 1)	2	0	2	2
		TOPLAM	22	4	30	30

6. YARIYIL						
No	**Ders Kodu**	**Ders Adı**	**T**	**U**	**Kredi**	**ECTS**
1	ILH3102	Kur'an Okuma ve Tecvid 6	0	2	4	4
2	ILH3104	Kelam 2	2	0	4	4
3	ILH3106	İslam Hukuku 2	4	0	4	4
4	ILH3112	Tasavvuf 2	2	0	4	4
5	ILH3114	Din Sosyolojisi	2	2	4	4
6	ILH3116	Din Felsefesi	4	0	4	4
7	ILH-PF107	PF-Seçimlik Ders 7 (Ders 1)	2	0	2	2
8	ILH-PF108	PF-Seçimlik Ders 8 (Ders 1)	2	0	2	2
9	ILH-0102	Seçimlik Ders 2 (Ders 1)	2	0	2	2
		TOPLAM	20	4	30	30

7. YARIYIL						
No	**Ders Kodu**	**Ders Adı**	**T**	**U**	**Kredi**	**ECTS**
1	ILH4101	Kur'an Okuma ve Tecvid 7	0	2	4	4
2	ILH4103	İslam Hukuk Usulü	4	0	6	6
3	ILH4105	İslam Mezhepleri Tarihi	4	0	6	6
4	ILH4107	Türk-İslam Edebiyatı	2	0	4	4
5	ILH-PF109	PF-Seçimlik Ders 9 (Ders 1)	2	4	4	4
6	ILH-S103	Seçimlik Ders 3 (Ders 1)	4	4	4	4
7	ILH-S104	Seçimlik Ders 4 (Ders 1)	2	0	2	2
8	ILH-S105	Seçimlik Ders 5 (Ders 1)	2	0	2	2
		TOPLAM	18	6	30	30

8. YARIYIL						
No	**Ders Kodu**	**Ders Adı**	**T**	**U**	**Kredi**	**ECTS**
1	ILH4102	Kur'an Okuma ve Tecvid 8	0	2	4	4
2	ILH4104	Dinler Tarihi	4	0	7	7
3	ILH4106	İslam Ahlak Esasları ve Felsefesi	2	0	4	4
4	ILH4108	Din Eğitimi	2	0	4	4
5	ILH-PF110	PF-Seçimlik Ders 10 (Ders 1)	2	6	5	5
6	ILH-S106	Seçimlik Ders 6 (Ders 1)	2	0	2	2
7	ILH-S107	Seçimlik Ders 7 (Ders 1)	2	0	2	2
8	ILH-S108	Seçimlik Ders 8 (Ders 1)	2	0	2	2
		TOPLAM	16	8	30	30

2017 Programı: Yukarıda verilen 2017 yılındaki programı ise uzun bir aradan sonra pedagojik formasyon derslerinin seçimlik dersler arasına dahil edildiği program olarak öne çıkmaktadır. YÖK'ün 25.08.2017 tarih ve 59541 sayılı yazısıyla tüm dini yükseköğretim lisans programlarına pedagojik formasyon derslerinin yerleştirilmesi talep edilmişti (Yükseköğretim Kurulu Başkanlığının 25.08.2017 Tarih ve 59541 Sayılı Yazısı, 2017). Bu yıldan itibaren dini yükseköğretim lisans öğrencileri, 1993 tarihli öğretmen yetiştiren kurumlar arasında ilahiyat fakültelerinin de sayılması dayanak gösterilerek pedagojik formasyon derslerini diploma dersleri arasında almaya başlamışlardır.

Bununla birlikte bu programla, temel İslami ilimler alanındaki derslerin kredi oranı toplam kredi oranının %50'sine ulaşmıştır. 2017 tarihli YÖK kararına dayanan Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi lisans programı incelendiği zaman alan derslerine ait kredi toplamının (İslam tarihi ve sanatları ile felsefe ve din bilimleri bölümü dersleri ilave edilerek) 240 kredilik fakülte programında %75'lere ulaştığını görülmektedir. Bu programda öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin (pedagojik formasyon) kredi oranı ise yaklaşık %10'dur (YÖK, 2018).

2021 Programı: 2018-2019 öğretim yılından itibaren uygulamaya giren öğretmen yetiştiren kurumlara ait öğretim programlarında öğretmenlik uygulamasının bir yıla (iki döneme) yayılması ve bazı derslerin birleştirilerek bazı derslerde de ekleme ve çıkarmaların olması nedeniyle dini yükseköğretim kurumlarında da öğretmenlik meslek derslerine ilişkin düzenlemeler gerçekleşti-

rilmiştir. Bu bağlamda Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi de 2020-2021 öğretim yılından itibaren programlarını güncellemiştir. Daha sonra YÖK, dini yükseköğretim kurumlarının bazılarının bu uyarlamayı gerçekleştirmemesi nedeniyle 07.04.2022 tarih ve 25772 sayılı yazısını göndererek fakültelerin gerekli düzenlemeleri gerçekleştirerek 2022-2023 öğretim döneminden itibaren yeni programların uygulamaya geçirilmesini istemiştir. Bu doğrultuda kimi fakülteler öğretmenlik uygulaması dersini tekrar tek döneme indirerek programlarını güncellemişlerdir.

29.12.2022 tarihinde alınan bir YÖK kararı ile de pedagojik formasyona ilişkin yeni düzenlemeler getirilmiş ve "öğretmen yetiştiren fakülteler dışında formasyon eğitimi alınabilen fakülteler ve bu alanlar için örgün eğitim ve öğretim süresi içinde pedagojik formasyon (YÖK, 2023)" alma imkanı sağlanmıştır.

YÖK'ün bu düzenlemesi, ülkemiz öğretmen yetiştirme deneyimi açısından ciddi sıkıntılar içermektedir. İstihdamdaki talebi göz önünde bulundurmadan, iş imkanı hayali satma olarak da değerlendirilebilecek bu uygulama, mevcut sistemi sarsıcı sonuçlara neden olabilecektir. Uygulamaya ve uygulamalı derslere dayalı öğretmen yetiştirme süreci, mevcut ilk ve ortaöğretim kurumlarında izlenemez ve değerlendirilemez bir uygulama sürecini ortaya çıkaracaktır. Öte yandan alan eğitimi noktasındaki yetersizlikler ve uzaktan eğitime imkan tanıyan düzenleme, ülke genelinde programların etkili bir şekilde yürütülmesinin önünde engeldir.

Dini yükseköğretim kurumlarındaki lisans program geliştirme süreçlerinin son on yılı adeta geleneksel İslami ilimler ile din bilimleri ve İslam tarihi ve sanatları bölümleri arasındaki ders çizelgelerindeki alan çatışması niteliğinde geçmiştir. Aslında dinî yükseköğretimin günümüzdeki en önemli sorunu, geleneksel disipliner yapısını aşacak bir hamle yetersizliği veya kabiliyetsizliğidir. İlahiyat fakültelerindeki program geliştirme süreçlerinde din bilimleri ile temel İslam bilimleri arasındaki ayrışma ve alan hakimiyeti çatışması giderek öne çıkmaktadır. Bu ayrıştırmanın uzlaşılmış bir metodolojiden hareketle beceriye dayalı disiplinlerarası nitelikte yeni dersler ve tanımlarıyla, öğrencideki zihinsel bölünmeyi ortadan kaldıracak şekilde ve istihdamda sorun çözebilen nitelikte programlarla giderilmesi beklenmektedir.

Fıkhın bir araç bilimi olarak hadis, kendine özgü bir yöntem geliştirirken; fıkıh, hadislerin kullanımında hadis metodolojisinden ayrı bir yol tutmaktadır. Hatta fıkıh içinde ortaya çıkan farklı metodolojiler içinde bir çizgi ehl-i hadis olarak isimlendirilirken; öteki çizginin adı da ehl-i rey olarak karşımıza çıkmaktadır. Burada doğrudan hadis kullanımına ilişkin metodolojik farklılaşmanın hadis ilminin kelama ve fıkha karşı derin bir ayrışmayı tetiklemesi durumu ile karşılaşılmaktadır. İlahiyat eğitiminin modern üniversite çatısı altında yer alması süreci, üniversite anlayışının disipliner bir yapı üzerine inşa edilmesi gerektiği varsayımının güçlü olduğu döneme rastlamaktadır.

İlahiyat fakültelerinin kurumsallaşma sürecinde, geleneksel İslami ilimlerin tek bir bölüm altına alınmasına rağmen bölüm altında bulunan hadis, fıkıh, kelam ve tefsir gibi ilimler, dönemlerinin üniversite paradigmasının da etkisiyle apayrı disiplinler gibi gelişmiştir. Benzer durum, felsefe ve din bilimleri ile İslam tarihi ve sanatları bölümleri için de geçerlidir. Bu bölümler altında yer alan bilim dalları, İslami ilimlerin metodolojisine ve üretimine katkısı olmadığı gibi birbirlerinin metodoloji ve araştırma süreçlerini de etkilemezler (Altaş, 2022, s. 289-290).

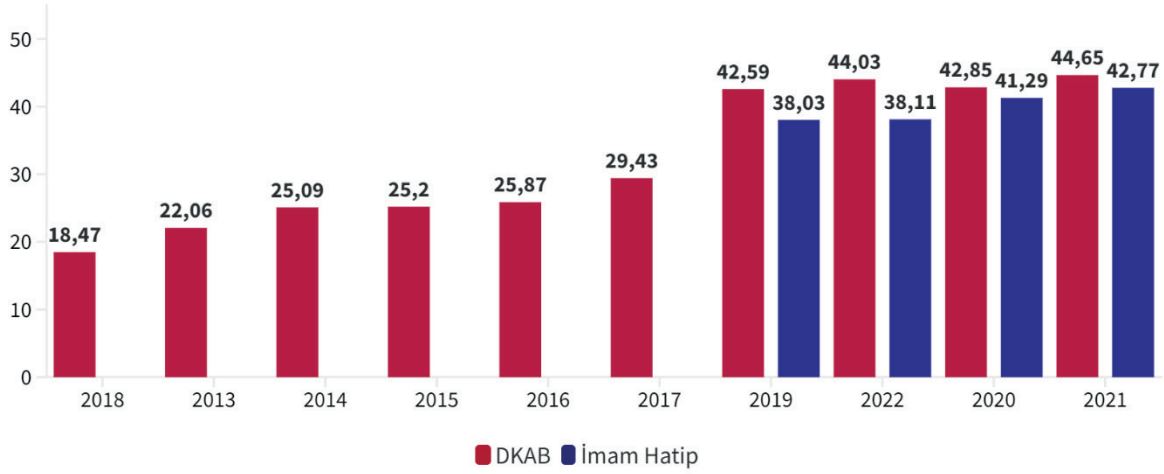
Dini yükseköğretim programlarını, genel eğitimdeki program geliştirme ve kazandırılması gereken becerilerden bağımsız bir şekilde düşünmek mümkün değildir. Eğitim ve öğretim süreçlerinin okul öncesi eğitimden yükseköğrenime kadar yasal dayanakları, teşkilat yapısı, fiziki imkanlar, programlar, öğretim kadrosu, öğrenci altyapısı, toplumsal ihtiyaçlar, dini ihtiyaçlar, istihdam alan-

ları, paydaşlarla ilişkiler, dünyadaki konuyla ilgili gelişmeler ve benzeri alanlardaki sorunların tartışmaya açılarak eğitim çıktılarının niteliğini artırmak için öğrenciler ile öğretim üyeleri ve yöneticiler arasındaki ilişki ve rolleri konusunda köklü değişikliklere gidilerek yeniden yapılandırılması gerekmektedir.

Din eğitimini, dindarlık oluşturucu bir alan olarak görmek beraberinde dini yükseköğretimi de dindarlık düzeyi yüksek öğrencileri yetiştirmenin bir alanı olarak görmeye doğru yönlendirmektedir. Bu zihniyetin tabii bir sonucu olarak da yüksek din eğitimi giderek, dini bilgi üretimi yoluyla toplumun dini kültürünün zenginleşmesine katkı sağlamak ve istihdamda beklenen nitelikli görev insanlarının yetişmesinden ziyade belli ölçüde dini bilgi ve değerlerin taşıyıcısı geleneksel vatandaş tipi yetiştiren genel eğitim yapılarına dönüştürülmektedir.

Dini Yükseköğretimin Amaçlarının Gerçekleşme Düzeyi

Yükseköğretim kurumlarının hedeflerinin gerçekleşme düzeyi iki ayrı kanaldan elde edilen veriler üzerinden değerlendirilmektedir. Bunlardan birincisi mezuniyet sonrasında yöneldikleri istihdam alanlarına yönelik ülke genelinde herkese açık olarak yapılan meslek elemanı alım sınavlarıdır. İkinci kanal ise bu programların mezunları ile paydaş yapı ve kurumlardan alınan verilerle gerçekleştirilen memnuniyet araştırmalarıdır.



Şekil 20. Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi Ortalama Puanlarının Yıllara Göre Dağılımı (2013-2022)

Kaynak: ÖSYM 2022-KPSS Lisans Sınav Sonuçlarına İlişkin Sayısal Bilgiler, 2022.

Not: 2013-2018 yıllarındaki sınavlarda 50; 2019-2022 yıllarındaki sınavlarda 75 soru sorulmuştur.

Yukarıdaki tabloda dini yükseköğretim kurumlarından mezun öğrencilerin öğretmen olmak amacıyla girmiş oldukları KPSS/ÖABT sınavında alanlarıyla ilgili sorularda gerçekleşen net ortalamaları verilmektedir. 2022 yılı itibarıyla dini yükseköğretim lisans programlarında ortak olarak okutulmakta olan derslerden sorulan 75 soruluk sınavda başarı düzeyi ortanın biraz üstündedir. Bununla beraber zikredilmesi gereken önemli bir nokta da DKAB net ortalamalarının diğer öğretmenlik branşlarına göre çok daha iyi durumda olmasıdır. Örneğin, son üç yılda (2020-2021-2022) net ortalamaları dikkate alındığında DKAB netleri, rehber öğretmenlik branşından hemen sonra hep ikinci sırada yer almaktadır. Dini yükseköğretim kurumlarının amaçlarının gerçekleşme düzeylerini izleyebileceğimiz bir diğer sınav da Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından personel alımı

için kullanılan DHBT sınavıdır. Ancak bu sınava ilişkin veriler yayınlanmadığı için bu sınav üzerinden değerlendirme yapma imkanı bulunamamıştır.

Beklentiler: 2021 yılında gerçekleştirilen İlahiyat Dekanlar Konseyi'nin çalıştayında dini yükseköğretimin hedefleri arasında "İslam inanç ve ilkelerine uygun tutum ve davranışlar sergileyen mezunlar yetiştirmek" zikredilmektedir. Öğrenciler ve fakülte öğretim elemanları ile gerçekleştirilen araştırmalarda da dindarlık fakülte hedefleri arasında ilk sıralarda yer almaktadır. Dini yükseköğretim programlarını akredite eden "İlahiyat Akreditasyon Ajansı", lisans programlarının değerlendirme ölçütleri arasına "edindiği ilahiyat bilgisinin gerekleri doğrultusunda davranır, tutum ve davranışlarıyla topluma örnek olur" ifadelerini almıştır (Ay, 2021a, s. 303-304). Ajansın bu ölçütü ölçme alanına nasıl taşıyacağı sorunu bir tarafa bırakılacak olursa, fakülte mezunlarından örnek dindar Müslüman profili yetiştirmek gibi zımni bir amacın giderek görünür hale geldiği tespiti yapılabilir.

Toplumun farklı kesimlerinde teorik olarak dini yükseköğretimden beklentilerin farklılaştığını söylemek mümkündür. Toplumun bir kesimi modern çağa uygun, modern bilimi dikkate alan, öte yandan dini meselelerde en doğru bilgiyi ortaya koyacak özelliklere sahip çağdaş bir ilahiyatçı profili beklentisindedir. Klasik geleneğe ve İslami ilimlere vukufiyeti derin olan bir ilahiyatçı profili ise daha farklı bir beklenti olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu beklentilerden dolayı da ilahiyatçı kimileri için modernist, kimileri için ise geleneksel olarak sınıflandırılmaktadır (Horozcu, 2019, s. 30). Bu farklı beklentilerin her ikisinde de dini anlamda hak ile batılı ayıracak donanım, İslam'ın emir ve yasakları konusunda bilgili, dini rehberlik ve din hizmetleri verme konusunda yeterli, dindarlıklarının gereği olarak dürüstlük, ahlaklılık, kibarlık, hoşgörülülük, fedakârlık, tevazu, yardım severlik gibi kişilik özelliklerine sahip olması ve topluma yol göstermesi, diğer bilim alanlarına da bilgi desteği sunması ve toplumsal gelişimde sorumlulukları da neredeyse hem fikir olunan özelliklerdir (Horozcu, 2019, s. 30). Buna karşılık, toplumun çeşitli kesimlerinde ilahiyatçıların dini bozdukları, insanların zihnini karıştırdıkları, yeterince samimi olmadıkları, dini yaşamadıkları, insanlara dini anlatmak noktasında yeterli olmadıkları şeklinde eleştirilerin de sıklıkla seslendirildiği gözlemlenmektedir. Bu eleştiriler, dini yükseköğretimde üretilmekte olan dini bilginin toplum nezdindeki itibarını gösterdiği gibi yetiştirilen öğrencilerin de toplumsal ihtiyaçların karşılanmasındaki yetersizliklerin de göstergesi olarak kabul edilebilir.

Modernlik ve geleneksellik arasına sıkıştırılan bu ikilemin ülkemizdeki din eğitiminin tümü için geçerliği olan bir olgu olduğunu imam hatip okulları ve din derslerine ilişkin değerlendirmelerde ortaya konulmuştu. Dini yükseköğretimde bu konunun belirginleşmesinin arka planında üretilen dini bilginin toplumla doğrudan buluşması yatmaktadır. Öztürk, özellikle Cumhuriyet'in ilk yıllarına atfedilen dine müdahaleci anlayışın kayıt dışı dini yapıları ortaya çıkarması, ilerleyen yıllarda dini yükseköğretim akademisi ve öğrencilerinin bir kısmının bu yapılar içinden gelmesi veya eklemlenmesi sonucunda "din içinde din" veya "dine karşı din" şeklinde ifade edilen bir ayrışma ve çatışma alanının ortaya çıktığı değerlendirmesini yapmaktadır (Öztürk, 2015).

Dini yükseköğretimde okul terki üzerine yapılan bir araştırmada öğrencilerin bir kısmının akademik başarısızlık veya uyum sorunları nedeniyle öğretim hayatını yarıda kestiği tespiti yapılmaktadır. Ancak öğretim elemanları ile yapılan bir görüşmede karşımıza çıkan "Bir öğrencim ciddi inanç kargaşası yaşamıştı okulu bırakmadan önce. Hocalarıyla mezhebi tartışmalara girmişti. Sanırım bu tartışmalar onun inanışlarıyla tersti ki okulu bıraktı. Öğrencilerin bir kısmı da dava adamı olmak, İslam bayrağını yüceltmek gibi ulvi amaçlarla geliyorlar ilahiyatlara. Zamanla bu ulvi amaçta

sapma oluyor. Amaçsızlık yaşanıyor belli ki…" (Baltacı, 2019, s. 606) ifadesi, dini yükseköğretime yüklenen ve gerçekte olan arasındaki ayrımın öğrenci üzerindeki patolojik etkilerine göstermektedir. Gerçekten de araştırmalarda karşılaşılmamakla birlikte öğrencilerin bir kısmı için idealize edilmiş prototip üretme mekanı, diğer bir kısmı içinse istihdam için belli becerilerin ve dini bilgi ile problem çözme becerilerinin kazandırıldığı mekanlar olarak algılanan dini yükseköğretim, her iki yöndeki beklentileri de karşılayamamaktadır. Dini yükseköğretimde okul terkinin nedenlerini ortaya koyan bir başka araştırmada "sosyal ortama uyum sağlayamama", "öğretim üyesi davranışları" ve "toplum beklentilerini reddetme" gibi nedenler altında karşılaşılan olgular birbirine yaklaştırılamaz amaçların dini yükseköğretimde beklentiye dönüştürülmesinin sonuçlarıdır (Ay, 2021b, s. 283).

Topluma Rehberlik: Topluma dini bilgi konusunda önderlik yapabilme kabiliyeti ise alan araştırmalarından izlenebilmektedir. Marmara İlahiyat Fakültesi son sınıf öğrencilerinin lisans eğitimleri boyunca edindikleri beceriler üzerine 2019 yılında gerçekleştirilen bir araştırmada iletişim, güçlü alan bilgisi, hitabet ve problem çözme gibi topluma önderlik etmede ihtiyaç duyulan becerileri önemsedikleri tespit edilmekle birlikte, fakülte eğitiminin bu becerileri kazandırmada yeterli olmadığı tespit edilmiştir (Altaş, 2019, s. 199-200). Öğrencilerin topluma rehberlik etme becerisine sahip olma düzeyi göstergelerinden problem çözme ve yaratıcılık gibi beceriler alt düzeylerde karşımıza çıkarken fakülte eğitiminin daha çok dürüstlük, sorumluluk ve kararlılık gibi etik değerlerin oluşumuna katkı sağladığı anlaşılmaktadır.

Topluma önderlik edebilmenin araçlarından biri olarak ilahiyat öğrencilerinin hitabet becerileri üzerine 2021 yılında gerçekleştirilen bir araştırmada önceki yıllardaki araştırmalarda ortaya konan eksikliklerin devam ettiği ve öğrencilerin bilgi eksiklikleri yanında motivasyon ve öz yeterlik algılarının da düşük olduğu tespiti yapılmıştır (Uçar & Bozkurt, 2021, s. 1119).

Dindarlık: İlahiyat öğrencileri üzerinden ilahiyat eğitiminin dindarlaşmaya etkisi olup olmadığını araştıran Ay'ın çalışmasında ortaya konan sonuçlardan biri ilahiyat eğitiminin değil, ilahiyat kimliğinin dindarlaşmaya etkisi bulunduğu şeklindedir (Ay, 2021a, s. 310). Görüşmecilerin ifadelerinden anlaşıldığı kadarıyla fakülte öğretim elemanlarının ve toplumun ilahiyatçı kimliğine yaptıkları yüklemelerde dindarlık ön plana çıkmakta ve bu da öğrencileri dikkatli davranmaya yöneltmektedir. Bir şekilde toplumsal beklentiler, öğrencilerin dış destekli bir dindarlığa yönelimini de beraberinde getirmektedir. Ay, kendi bulgularını literatürle birlikte değerlendirerek fakülte eğitiminin dindarlaşmaya ilişkin farklı deneyimler ortaya çıkardığı sonucuna ulaşmaktadır. Ay'a göre öğrencilerin fakülte eğitimi öncesi deneyimleri, fakülte eğitiminden beklentileri ve öğretim elemanlarının kendilerine özgü üslup farklılıkları bu farklı deneyimlerin kaynağıdır (Ay, 2021a, s. 321). Bu araştırmalar bize, ilahiyat amaçları veya akreditasyon ölçütleri arasına "dindarlık" gibi bir hedefin ölçülmesi ve gözlenmesinin oldukça zor bir kavram olması nedeniyle konamayacağını göstermektedir.

2017 yılında gerçekleştirilen bir araştırmada da öğrencilerin aldıkları eğitimle dini konulara daha fazla ilmi yaklaştıkları, dini konulara hassasiyetlerinin arttığı, dini yaşantılarında da olumlu değişiklikler olduğu belirtilmektedirler. Aynı araştırma öğrencilerin teorik ve hoca anlatımına dayalı program ve öğretim sürecinden yakındıklarını ve uygulamalı dersler aracılığıyla becerilerinin geliştirilmesini beklediklerini göstermektedir (Uçar, 2017a, s. 174-175). Kaya'nın 2020 yılındaki araştırmasında ise öğrencilerin aldıkları lisans eğitimi ile dini inançlarının kuvvetlendiği, ibadet hayatında değişikliğe neden olmadığı ve farklı düşünen insanlara karşı hoşgörü geliştirdiği bulgularına

rastlanmaktadır. Kaya'nın araştırmasında dini yükseköğretimin öğrenciler üzerinde en belirgin etkisi farklı düşüncelere karşı hoşgörü tutumu geliştirmiş olmasıdır (%68). Bunu dini inançların kuvvetlenmesi (%55) ve ibadet hayatını etkileme (%35) izlemektedir (U. Kaya, 2020, s. 142-146).

Saygınlık Algısı: Kaya'nın dini yükseköğretim öğrencileri üzerinde 2020 yılında ülke geneline yayılan bir örneklemden alınan verilere dayalı olarak gerçekleştirdiği araştırmasında öğrencilerin yarıya yakını ilahiyatçıların halk nezdinde saygın bir yere sahip olduğunu, üçte birine yakın oranı ilahiyatçıları fikirlerine yeterince güvenilmeyen tipoloji olarak algıladıklarını, üçte birinden azı ise halktan kopuk tipolojiler olarak algıladıklarını belirtmişlerdir. Araştırmaya göre dini yükseköğretim öğrencilerinin yarıdan fazlası ilahiyatçının toplum nezdindeki saygınlığından kuşku duymaktadır (Kaya, 2020, s. 172-173). Aynı zamanda öğrencilerin halkın ihtiyaçlarına cevap verebilecek bir ilahiyatçı kimliğine sahip olma konusunda sadece %17'si kendine güvenerek evet cevabını verdiğini, %57'sinin kısmen cevabını verirken %25'inin ise yeterli olmadıklarını düşündüğünü araştırma sonuçlarında görülebilmektedir.

Boylamsal Araştırma Eksikliği: Aslında dini yükseköğretim sürecinin öğrencilerde oluşturduğu becerileri sağlıklı bir şekilde izlemeyebilmek, boylamsal araştırmalarla mümkündür. Ülkemizde bu tür araştırmalar zahmetli ve zaman gerektirdiği için pratik bulunmaz ve fazlaca yapılmaz. Doğrudan dini yükseköğretim hedefleri ile ilişkisi olmasa da Ayten'in ilahiyat öğrencilerinden üç ayrı zaman diliminde alınan veriler üzerinden gerçekleştirdiği araştırma bulgularını burada vermek yerinde olacaktır. Araştırma bulguları ilahiyat öğrencilerinin "israftan kaçınma" ve "aktif çevre duyarlılığı" tutumlarının, 2010'dan 2017'ye ve 2017'den de 2018'e sistematik bir şekilde düştüğünü göstermektedir (Ayten, 2021, s. 94). Benzer araştırmalarla öğrencilerin hem sınıf seviyesindeki farklılaşmaları hem de dönemsel farklılaşmaları izleyen beceri, tutum, anlayış/zihniyet araştırmalarının dini yükseköğretim öğrencileri ve mezunları üzerinde yapılması gerekmektedir. Bu tür araştırmaların bulguları program geliştirme çalışmalarında da önemli müşahhas veriler sunmakta ve paydaş görüşlerini anlamlı hale getirmektedir.

İstihdama Yönelik Beceriler: 2021 yılında gerçekleştirilen başka bir araştırmada da öğrencilerin yarısı öğretim programlarını işlevsel ve yol gösterici nitelikte bulurken diğer yarısı da programları kapsamı geniş, derinliği belirsiz, risk ve zorluklar içeren bir yapıda algılamışlardır. Araştırma, öğrencilerin özellikle istihdama yönelik becerilerde güvensizlik yaşadıklarını, uzmanlaşma gerektiren onlarca dersin gerekliliklerini yerine getirebilmek amacıyla yorucu ve motivasyon kırıcı bir öğretim süreci içinde olduklarını ortaya koymaktadır (Çinemre, 2019, s. 284). 2020 yılında gerçekleştirilen başka bir araştırmada da ilahiyat fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik meslek dersleri ve öğretmenlik uygulaması olması nedeniyle öğretmenlik mesleğine din görevliliği mesleğine göre daha fazla hazır oldukları tespiti yapılmaktadır (Koç & Altaş, 2020, s. 163).

İstihdama yönelik Ankara İlahiyat Fakültesinin kurulduğu 1949 yılından 2019 yılına kadar dini yükseköğretimin amaçlarını analiz eden çalışmalarını toplu halde değerlendiren Altıntaş'ın tespitlerine göre istihdam merkezi konumda yer almaktadır. Din uzmanlığı (yüksek diniyyat mütehassısı) bile bu amaç ifadelerinde "akademik sahada çalışacak din uzmanı yetiştirmek" kalıbıyla istihdama yönelik olarak çıkmaktadır (Altıntaş, 2020, s. 144). Ama sıklıkla karşımıza çıkan istihdam alanları ise öğretmenlik ve din görevliliğidir. Nitekim dini yükseköğretimin sorunlarının konuşulduğu bilimsel çalışmalarda istihdama yönelik yeterlikte öğrenci yetiştirilememesi en önde gelen sorun alanı olarak dile getirilmektedir.

Teorik olarak bu fakültelerin topluma dini alanda, zihniyet dünyası ve kültürel açıdan yön verecek bireyler yetiştirme ihtiyacı vurgulansa bile ağırlıklı olarak Diyanet İşleri Başkanlığının beklediği yetkinlikler ve din öğretimi alanındaki öğretmen yetkinlikleri tartışmalarda ön sıralarda karşımıza çıkmaktadır. Nitekim dini yükseköğretimin sorunlarını mercek alan bir uluslararası sempozyumun konularını analiz eden çalışmada, tebliğlerin yarıya yakınının istihdamla ilgili yeterlik ve yetkinlik konularını tartışmaya açtığı gözlemlenmektedir (Aybey, 2018). Malatya'da gerçekleştirilen dini yükseköğretimle ilgili bir diğer sempozyumun tebliğleri açısından da aynı durum söz konusudur (Karaman, 2019). Aynı sempozyumun açılış konuşmalarında ise dini yükseköğretimin istihdama odaklanan gelişim sürecinden rahatsızlık duyulduğunu gösteren ifadelere rastlanılmaktadır.

Ölçülemez Hedefler: Altaş ve Kalkavan tarafından dini yükseköğretim kurumlarındaki farklı disiplinlerde çalışmakta olan akademisyenlerle gerçekleştirilen bir araştırma, olgu ile olması gereken arasındaki keskin ayrışmayı açık bir şekilde ortaya koymaktadır. Araştırma bulgularına göre fakülte akademisyenleri, öğrenciler için çağını ve problemlerini tanıma, disiplinlerarası öğrenme ve üretme, yöntem bilgisi, muhakeme, eleştirel düşünce, bilgi üretme ve problem çözme ile dil becerileri kazandırmaya odaklı hedef tasarımı öngörmektedir. Nitekim öğretim elemanları bu becerilerin hangi düzeyde kazandırıldığı konusunda net ifadeler ortaya koyamamaktadır. Araştırmacılar bunun nedenini, ilahiyat eğitiminin olgusal hedefleri ölçmeye dayalı bir değerlendirme sistemine sahip olmaması ve varsayılan hedeflerle arasındaki mesafenin uzaklığıyla açıklamaktadır (Altaş & Kalkavan, 2019, s. 561).

Memnuniyet Algısı: 2019 yılında Amasya örneği üzerinde ilahiyat fakültesinde okumakta olan öğrenciler üzerinde gerçekleştirilen bir araştırmada bu fakültede alınan eğitim sonucunda görüş değişikliği oluştuğunu söyleyenlerin oranı %84,4 olarak rapor edilmektedir. Araştırma görüş değişikliğinin en çok kişilik ve bilgi değişikliği boyutunda ve eleştirel bir düşünce yapısının oluşumunda gerçekleştiği ortaya koyulmaktadır. Öğrenciler içinde ilahiyattan memnun olanların oranı (%49,4), memnun olmayan oranından (%31,1) daha yüksektir. Çok az oranla da olsa (%5) ilahiyat okumaktan pişmanlık duyan öğrenci de bulunmaktadır. İlahiyat okumaktan pişman olduğunu söyleyenler meslek lisesi, açık öğretim lisesi ve düz lise kökenli ilahiyat öğrencileridir (Erpay, 2019, s. 469). Araştırma, öğrencilerin ilahiyat eğitiminden neyi amaçladıkları hakkında bilgi vermemekle birlikte alınan eğitimin yeterli olduğunu düşünenlerin oranını %57, yetersiz görenlerin oranının ise %43 olduğu bulgusunu paylaşmaktadır. Öğrencilerin yeterlik ve yetersizlikteki ölçütleri belirgin olmamakla birlikte öğretim elemanlarının formasyon yetersizliği, bazı derslerin sayı ve saatlerinin fazlalığı, bazı derslerin ise sayı ve saatlerinin azlığı yetersizliğe gerekçe olarak gösterilmektedir.

Öğrenci Hedefleri: 2020 yılında Giresun'da İslami İlimler Fakültesi öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen bir araştırmada da öğrencilerin ilahiyat alanına önemli oranda din eğitimi alma ilgi ve isteği ile yöneldiklerini görülmektedir. Mesleki gerekçeler öğrencilerinin yönelimlerinde üçüncü sırada görünmektedir. Aynı şekilde tercihte etkili olan faktörler arasında da meslek edinme kaygısı arka sıralarda gelmektedir. Ancak fakülte sıralarında hedeflerinin ne olduğu sorusuna ise lisansüstü eğitim amacı ilk sırada gelmekte, öğretmen ve din görevlisi hedefi de ikinci sırada yüksek oranlarla karşımıza çıkmaktadır. Hedefler arasında dini öğrenme daha alt sıralarda kendine yer bulmaktadır. Mezuniyet sonrasındaki hedeflere ilişkin soruda ise ilk sırada din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni olmak (29,1), lisansüstü eğitim almak isteği ise ikinci sırada çıkmaktadır (18,8). Diğer meslekler ve nereye olursa olsun atanmak ise üçüncü sıradadır (%24). Araştırmaya katılan öğrenciler Türkiye'deki dini yükseköğretimi "iletişim, kapsam ve niteliğe ilişkin olumsuz ifadeler (18,8)"le tanımlamakta, "ezbere dayalı eğitim (%12,8)" ikinci tanımlama ifadesi olarak kullanılmak-

ta, üçüncü sırada ise olumlu bir yükleme ile "etkili/başarılı/doğru bilgi veren (%8,5)" tanımlamaları karşımıza çıkmaktadır. Öğrencilerin ülkemiz yüksek din eğitimine ilişkin tanımlamaları genellikle olumsuz ifadelerle nitelenmektedir (Algur & Özasma, 2020, s. 415-420). Araştırmada öğrencilerin ideal dini yükseköğretim tanımlamasında bireysel ahlaki nitelikler, öğretim süreçlerine ilişkin beklentiler (yöntem-teknik-materyal), idealizm ve beceriler gibi bireysel niteliklerin karşımıza çıktığını, toplumla ilişki ve önderlik bağlamında daha alt sıralarda yer alan yüklemelere yer verildiği görülmektedir.

Dini Yükseköğretimde İstihdama Yönelik Bölümleşme Tartışmaları ve Gelişmeler

Bölümleşme, dini yükseköğretimin ilk yapılandırılma süreçlerinde karşılaşılan en eski sorunlarından biridir. Öğretim programlarının geliştirilmesi sürecinde her biri bağımsız tarihsel ve teolojik ağırlığa sahip disiplinlerine yeterince yer ayırma ve bu arada da güncel bir ilahiyat eğitimi gerçekleştirme kaygılarıyla ciddi sıkıntılar yaşanmıştır. Program değişim süreçlerinde de temas edildiği gibi sorun sadece temel İslami bilimlere yeterince yer ayırma olarak kalmamış, İslami ilimler içinde de özellikle fıkıh, hadis ve kelam üçlüsü arasında denge arayışları her yenileme çabasında gündemde kalmıştır. Bunun sonucu olarak da 1972'den itibaren Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, 1978'den itibaren de yüksek İslam enstitülerinde son iki yıl diplomada da yazılı bölümlerden mezun olacak şekilde bölümleşmeye gidilmiştir. İstihdamda karşılığı olmayan, öğrencilerin sadece "Tefsir-Hadis" ile "Kelam ve İslam Felsefesi" bölümlerine ait derslerde uzmanlaşmasını hedefleyen bu bölüm yapısının pratik sonuçlarının olmaması nedeniyle 80 sonrası program geliştirme süreçlerinde tekrar bir daha gündeme gelmemiştir (İ. Turan, 2017, s. 67-68).

İstihdama yönelik bölümleşme önerilerine zaman zaman bilimsel çalışmalarda karşılaşılsa da (Öcal, 1988, s. 172) 1998'deki uygulamaya kadar resmi program geliştirme çabalarında dikkate alınmamıştır. Dini yükseköğretimde istihdamın dikkate alınması, ülke genelinde bir öğretmen yetiştirme politikası oluşturma çabalarının ürünü olarak eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması sırasında gündeme gelmektedir. Her ne kadar din eğitimi akademisinin bölümlerin oluşturulmasında öğretmenliği ve din hizmetleri alanını da dikkate alan öneriler geliştirmesine rağmen, 1998 programları sadece öğretmenlik alanını dikkate almış, ilahiyat lisans programı ise sadece akademik bilgiye odaklı istihdam karşılığı belirsiz bir alan olarak kalmıştır.

Bazı Bölümleşme Denemeleri: 2004 yılında Isparta'da gerçekleştirilen "Türkiye'de Yüksek Din Eğitiminin Sorunları, Yeniden Yapılanması ve Geleceği Sempozyumu" ağırlıklı olarak istihdam alanlarına ilişkin önerilerin tartışıldığı bir bilimsel toplantı niteliği taşımaktadır. Toplantıda, ilahiyat fakültelerinde istihdam karşılığı eksik bırakılan din hizmetlerine yönelik program önerileri geliştirilmiş ve tartışılmıştır (Kılavuz, 2004, s. 396-398). Bu çalışmaların bir ürünü olarak Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi bünyesinde "Yaygın Din Eğitimi ve Hizmetleri" ismiyle dört yıllık ayrı bir diploma veren bölüm programı geliştirmiş ve YÖK'e sunmuştur. Program 22.06.2007 tarihinde YÖK tarafından onaylanarak 2007-2008 öğretim yılında 70 öğrenciyle öğretime başlamıştır (Bahçekapılı, 2012, s. 166-167). Ancak bu bölüm Ankara Üniversitesi dışında ilgi görmemiş, Ankara dışında başka bir yerde açılmamıştır. Nitekim bu ilgisizliğin arka planında yatan tek programlı ilahiyat anlayışının etkili olduğu bir süreçte istihdam amaçlı din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenliği ile yaygın din öğretimi ve hizmetleri bölümü 2014-2015 öğretim yılından itibaren öğrenci alımını durdurarak fiili olarak etkisizleştirilmiştir (Keskin, 2015b, s. 305).

Pedagojik Formasyon: Bu tarihten itibaren dini yükseköğretim lisans programları, istihdamı gözetmeyen bir yapıda geliştirilmişse de mezuniyet sonrasında öğretmenlik alanına yoğun bir ilginin olması ve öğretmenlik için pedagojik formasyon eğitimine (zorunlu olarak) ihtiyaç duyulması, bu eğitimin ücretli ve kontenjanlarının sınırlı olması nedeniyle ciddi sorunlar ortaya çıkarmıştır. Yukarıda fakülte programlarının değişim sürecindeki aşamalar dikkate alındığında YÖK'ün ve ilgili bürokrasinin mezunlardan gelen yoğun baskıları dikkate almak durumunda kaldıkları anlaşılmaktadır. Fakültelerin eğitiminde bizatihi rol alan akademisyenler açısından çok programlı bir ilahiyat kaçınılmaz bir zorunluluk olarak görülmekle birlikte gelenekselliğin korunması gerektiğini savunan ve programlar üzerinde uzun süre etkili olan anlayış, bu ihtiyaca uzun süre direnmiştir. Bu direniş nedeniyle de alandaki uzmanlaşma ve istihdam yeterliklerini gözeten gelişmeler durmuş, gelişim sürecinde elde edilen kazanımlar harcanmıştır.

Akademisyenlere Göre Bölümleşme: 2017 yılında dini yükseköğretim sürecindeki akademisyenlerle gerçekleştirilen bir araştırmada 34 öğretim üyesinden 27'si mevcut programların farklı istihdam alanlarına yönelik olması açısından yetersiz olduğunu belirtmiştir. Öğretim üyelerinin neredeyse tamamına yakını, mevcut programların istihdam alanlarına göre yeterliklere göre yeniden geliştirilmesini düşünmektedir (Sayım, 2017, s. 103). 2018 yılında dini yükseköğretimdeki öğretmen yetiştirmeye yönelik programları değerlendiren Arıcı, din dersi öğretmeni yetiştirmeye yönelik birçok farklı uygulama denenmesinin ardından ilahiyat fakültelerinde yeniden tek tip programa dönüldüğünü belirlemektedir. Arıcı, son durumun din dersi öğretmeni yetiştirme süreçlerinde "bilen daha iyi öğretir" anlayışına geri dönüldüğü tespitini yapmaktadır.

Bölümlere Göre KPSS Genel Yetenek/Genel Kültür Sınavı Karşılaştırmaları: Dini yükseköğretimde istihdama yönelik ve özellikle öğretmenliğe yönelik yeni programların açılmasına yapılan itirazların başında bu bölüm mezunlarının temel ilahiyat nosyonu açısından zayıf yetişmelerine neden olacak bir programa sahip olmaları yönündeydi. Bu iddia kim zaman açıkça ifade edilmiş, kimi zaman da kapalı kapılar ardında bir eleştiri olarak gündeme getirilmişti. Din kültürü bölümlerinin 28 Şubat mantığının bir ürünü olduğu, samimi olmayan niyetlerle açıldığı, ilahiyat eğitimini geriletmeyi amaçladığı (Altıntaş, 2020, s. 157) ve öğretim programlarının ilahiyat programlarına göre oldukça hafifletildiği (Okumuş, 2014, s. 7) gibi iddiaların bu sınav sonuçları baz alındığında altının oldukça boş olduğu gözlenmektedir.

Dini yükseköğretim program geliştirme çalışmalarında genellikle disiplin merkezli bakışın egemenliği, becerileri merkeze almak yerine her disiplinin geleneksel gücü nispetinde temsilini önceliğinden dolayı genellikle ders ve saat hesabı yapılmaktadır. Dolayısıyla hangi becerileri hangi içerikle, o içeriğinden hangi derslerle ve hangi yöntemlerle verileceğine ilişkin karar mekanizmaları işletilmediğinden örneğin fıkıh dersinin saatlerinin azalması ilahiyat eğitiminin zayıflaması/zayıflatılması olarak algılanmaktadır.

19 Aralık 2020 yılında Sakarya'da İlahiyat Dekanlar Konseyince düzenlenen "120. Yılında İlahiyat ve İslami İlimler Fakülteleri Çalıştayı"nda konu tartışılmış gerek tebliğci ve gerekse de müzakereciler tarafından özellikle öğretmen yetiştirme, din hizmetleri ve dini danışmanlıkla ilgili farklı diploma veren bölümlerin oluşturulmasına yönelik açık ve uygulanabilir modeller önerilmiş (Bostancı, 2021, s. 108-114), bu önerilere ilişkin olarak da hiçbir itiraz gündeme gelmemiştir. Sadece bir müzakerede kullanılan ve eskiden beri mesnetsiz bir şekilde tekrar edilegelen "istihdam alan yeterliklerine göre program uygulamak ve diploma vermek, mezunların ilmi-mesleki donanım noktasında önemli ölçüde zayıf kalmasını doğuracak, toplumun ilahiyatçı tasavvuru açısından da

olumsuz imaj oluşturacaktır" (Bostancı, 2021, s. 169) ifadeleriyle ortaya çıkan bir öneri ise sonuç bildirgesini şekillenmesini sağlamıştır. Neticede çok programlı bir dini yükseköğretim konusunda önceki deneyimlerin üzerinden geliştirilebilecek birçok model var iken çalıştay sonuç bildirgesinde bu konu yer almamıştır. Sonuç bildirgesinin 6. maddesinde ilahiyat ve İslami ilimler fakültelerinin İslam dini ve düşüncesi alanında nitelikli araştırmacı yetiştirmek, Diyanet İşleri Başkanlığının din görevlisi ihtiyacını karşılamak ve öğretmen ihtiyacına cevap vermek amaçlarının bulunduğu vurgulanarak bunlara manevi danışmanlık ve rehberlik gibi yeni alanların eklendiği, bu nedenle de hizmet alanının genişlediği düşüncesine yer verilmektedir (Bostancı, 2021, s. 203).

Sonuç bildirgesindeki bu yuvarlak ifade istihdama ilişkin ihtiyacı ortaya çıkarmaktadır. Bununla birlikte fakülte mezunlarının tamamına yakınının mezuniyet sonrasında hedeflediği öğretmenlikle ilgili kalite vurgusu yapmaması ise bir ön yargı ortaya koymaktadır. Aslında fakültelerin bu yapısında ısrarcı olanların kimi toplantılarda açıkça belirttiği asıl niyet, bölüm yapısı içinde atanma imkanının en fazla olduğu ve prestijli bir meslek olarak öğretmenliğe yönelimin açığa çıkma endişesidir. Fakülte öğrencilerinin mezuniyet sonrasında öncelikli olarak öğretmenlik tercihinin olduğu, bu tercihe sahip olanların oranlarının yapılan araştırmalarda yarıdan fazlayı geçtiği akademik çevrelerce bilinen bir husustur (Altaş & Kalkavan, 2019; Kaya, 2020, s. 183-184). Sorun, bu ilginin öğretmenlik bölümlerinin oluşumuyla taban puanlarda farklılaşmaya dönüşmesinde yatmaktadır.

Dini yükseköğretimde hem toplumun ihtiyaç ve problemlerine odaklanan dini bilgi üretme hem de istihdamda ihtiyaç duyulan mesleklerin yeterliklerini merkeze alan bölümlerin oluşturulması önemli bir ihtiyaç olarak ortaya çıkmaktadır. Üretilen dini bilginin toplumla buluştuğu merkezleri görmezden gelmek, bu boyuttaki yeterlikleri küçümsemek dini yükseköğretimi giderek toplum nezdinde itibarsızlaşma tehdidiyle karşı karşıya bırakacaktır.

Dini Yükseköğretimde Resmi-Sivil Kaynaklar Arasındaki Gerilim

Tarihsel Arka Plan: Dini yükseköğretim alanında karşılaşılan sivil-resmi kaynak gerilim, aslında modernleşme dönemiyle başlayan mektep-medrese geriliminin yükseköğretimdeki karşılığıdır. Osmanlı modernleşmesi ile birlikte yeni ihtiyaçların geleneksel eğitim kurumlarıyla karşılanamaması, Batı tipi eğitim kurumlarının yaygınlaştırılması zorunluluğunu getirmiş görünmektedir. Özellikle II. Abdülhamit döneminde yaygınlaştırılan ilk mektep, rüştiye ve idadiler, ardından bu kurumlara yönelik öğretmen yetiştiren Dârülmuallimîn ve Dârülmuallimâtlar, ülkenin çözümü nerede bulduğunun bir göstergesidir. Her ne kadar bu keskin tercih, biraz da medreselerden vazgeçiliyor olmasının getirdiği duygusallıkla eleştirilse de dönemin şartlarının bu tercihte etkili olduğu göz ardı edilmemelidir.

Dönemin uygulamaları, Batı tipi okulların yaygınlaştırılmasına paralel olarak medreselerin de ıslah edilmesine yönelik çabalarla ihtiyaçları karşılayabilecek şekilde geleneksel kurumların da korunabileceği teziyle eleştirilmektedir. 1910'lara gelinceye kadar medreselerin dışardan düzenleme çabaları analiz edilse de içerdeki iradenin ne yönde geliştiğine ilişkin ayrıntılı analizler yapılmaz. Burada dikkatlerin daha çok medreselerin içinden, ulemadan gelen bir değişim iradesinin ortaya çıkıp çıkmadığına çevrilmesi gerekmektedir. Gerek Osmanlı son döneminde ve gerekse de Cumhuriyet'in ilk yıllarında ulemanın değişimin hem failleri hem de muhafızları olduğunu unutmamak gerekir (Bein, 2013). Ancak Bein'in yaptığı analizlerde de ortaya koyduğu fail pozisyonunda olanlar

dışardan değişim projelerinin aktörüdür. Musa Kazım Efendi'den Akseki'ye uzanan ulema, genellikle iktidar ve bürokrasi tarafında değişimi temsil ederken, biraz da politik bir renkle sistematik muhafızlık görevi ise Mustafa Sabri Efendi'de sembolize edilmektedir.

Modern eğitim kurumlarının Cumhuriyetle birlikte tek akredite yapıyı oluşturduğu bilinmektedir. Bununla birlikte akredite olmadığı halde özellikle dini eğitim alanında geleneksel kurumların varlığını devam ettirdiği de bilinen bir gerçektir. 1924 tarihli Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun akabinde Maarif Vekâletince medreseler kapatılmıştır. Ancak bu kapatmanın neyi kapsadığı, neyi bitirdiği ve neyi devam ettirdiği tarihi çalışmalarda çok fazla konu edilmez. Günümüze kadar uzanan devam eden söz konusu yapıların, akredite dini yükseköğretimin programlarından yetiştirdiği mezun yeterliklerinden toplumsal dini anlayışın inşasına kadar uzanan geniş bir etki alanı oluşturduğu bilinmekte ve görülmektedir.

Geleneği Devam Ettiren Medreseler: Medreselerin kapatılması kararına rağmen, yerel olarak bazı medreseler varlıklarını sürdürmüşlerdir. Doğu/şark medreseleri olarak bilinen geleneksel yapılar (Memduhoğlu, 2013, s. 490), Erzurum ve civarında dönemin müftülerinin de içinde bulunduğu icazet geleneği üzere eğitim veren kurumlar (Aslan, 2003) ve özellikle Of dereleri olarak bilinen coğrafyada günümüze kadar uzanan kesintisiz bir medrese geleneğinin varlığı, (Tunçer, 2017, s. 26) coğrafya ve şahıslar üzerinden yapılan çalışmalardan bilinmektedir. Bu bulgular bize ülkede yerel nitelikte medrese geleneğine dayalı eğitim anlayışının belli ölçülerde sürdürüldüğünü ve icazet geleneğinin devam ettiğini göstermektedir.

1935 yılında çıkarılan Diyanet İşleri Başkanlığının ilk teşkilat kanununda müftülerin seçimle gelmesi öngörülmüş ve bu seçimde şart olarak da müftülük için gerekli ilim ve fazilete sahip olmak konulmuştur. Daha sonra 1952 yılındaki ayrıntılı düzenlemede ise ilim şartı, icazet belgesine bağlanmıştır (Bulut, 2012, s. 91-92). 1965 yılındaki düzenleme ile de müftülük için dini yükseköğretim şartı getirilmiş, ancak bu nitelikte aday bulunmaması durumunda imam hatip okulu ikinci devre mezunu olma şartı yeterli kabul edilmiştir. 1976 yılında dini yükseköğretim müftülük için kesin bir şarta dönüşmüş ve resmen olmasa da icazet belgeleri din hizmetlerinin çeşitli alanlarda uzun süre de geçerliliğini devam ettirmiştir.

Şekil 21. Cumhuriyetin ilk yıllarında medrese ilim geleneğinin merkezlerinden Üçbaş Medresesi ve Dönemin Önemli Âlimlerinden Ahıskalı Ali Haydar Efendi (ö.1960)

Ders Halkaları: Geleneğin devam ettiği/ettirildiği ikinci kol ise İstanbul'daki ulemanın ders halkalarıdır. Müderrislik veya Osmanlı dini bürokrasisi içinde kimi görevleri olan icazet sahibi âlimlerin bir kısmının özel ders halkaları üzerinden bu geleneği devam ettirdiklerini hatıratlardan öğrenilebilmektedir (Sancaklı, 2021, s. 441). Mehmet Emin Saraç Hoca'nın 1942-1950 yılları aldığı eğitimlere bakıldığında İstanbul'daki ilmi hayatın tamamıyla bitmediğini, eski haşmetinde olmasa da geleneği devam ettirmeye yetecek düzeyde bir eğitim yoğunluğunun bulunduğu görülmektedir. Emin Saraç Hoca ile yapılan bir röportajda söz konusu ilmi geleneğinin belirli isimler etrafında devam ettirildiği anlaşılmaktadır (Altınoluk Dergisi, 1988).

Tablo 16. İlmi ve Fikri Araştırmalar Merkezi (İFAM) Tarafından Verilen "Kadim Usul Medrese Müfredatı"

1. YIL DERS PROGRAMI	Kur'ân-ı Kerîm: Tashih-i Hurûf Hafızlık Tekrarı
	Lisan: Lisânü'l-mübin
	Sarf: Emsile, Bina, Maksud, Izzî
	Nahiv: Avâmil-î Birgivî, Avâmil-i Cürcânî, Şerhu'l-Âcrûmiyye, İzhâru'l-Esrâr
	Edeb: Edebūl-İslâm, Ezkâr
	Fıkıh: Nurul-İzah
	Peygamberler Tarihi: Kısasu'l-Enbiya
	Tefsir: Tefsîru'l-Celâleyn (11-12. Cüzler)
2. YIL DERS PROGRAMI	Tefsir: Tefsîru'l-Celâleyn (13-14. Cüzler), el-Futuhâtu'l-İlâhiyye (15-18. Cüzler)
	Hadis Usûlu: Teysîru Mustalahi'l-Hadîs (Beykunîyye Ezberi İle)
	Hadis: Tecrîdü's-Sarih
	Fıkıh: Kudûrî (Ebû Lübabe tahkiki)
	Nahiv: Şerhu'l Muğnî, Şerhu Katri'n-Nedâ
	Akaid: Şerhu Akîdeti't-Tahâvî (Ekmeleddin El-Bâbertî)
3. YIL DERS PROGRAMI	Tefsir: Medârîkü't-Tenzîl ve Hakâiku't-Te'vîl (Tefsiru'n-Nesefi) (19-24. Cüzler)
	Hadis: Tecrîdü's-Sarîh
	Hadis Usûlü: ed-Medhal ilâ usûli'l-hadîs alâ menheci'l-Hanefiyye

Kaynak: İFAM, 2023.

Geleneksel Sivil Girişimler: Geleneksel sivil yapıyı devam ettiren üçüncü kol ise din eğitimi alanındaki sivil alana yönelik gelişen kurumsallaşmalardır. Özellikle AK Parti iktidarıyla başlayan dini kaygıları olan insanların beklentilerini karşılamak amacıyla yapılan düzenlemeler, din eğitimi ve özellikle geleneksel din eğitimi yapılarının da önünü açmıştır. Başta Süleymancı olarak bilinen kendi din eğitimi ağına sahip olan yapı olmak üzere farklı dini cemaat ve yapılar, kendi din eğitimi kurumlarını geliştirdiler. Yine bununla birlikte bazı İstanbul merkezli birtakım cemaatlerin de örgün eğitim yapısındaki kesinti döneminde devam ettirdikleri din eğitimi faaliyetlerinde fiziksel imkanları daha yüksek yeni kurumsallaşmalar gerçekleştirdikleri de bilinmektedir. Özellikle 15 Temmuz sonrasında FETÖ ile etkili mücadele adına bu yapıların alanlarının giderek genişlediği ve adeta güçlerini devletten alan dini otoritelere dönüştüklerine yönelik eleştirilere sıkça rastlanılmaktadır (Duvar, 2017).

Bu yapıların din eğitimi programları hem devletin eğitim yapısı içinde hem de akademik anlamda izlenebilir ve değerlendirilebilir nitelikte değildir. Dolayısıyla Kur'an öğretimiyle başlayan, Arapçanın ve ardından da fıkıh, hadis, kelam ve mantık gibi alanlardaki kitaplarla devam eden bu eğitimlerin hiyerarşisi, hedefleri, kazandırdıkları beceriler üzerinde analizler yapabilecek düzeyde

bilgi birikimi sağlanamamaktadır. Bu yapıların din eğitimi faaliyetlerinin önemli bir kısmı yetişkinler ve ortaöğretim gençliğine yönelik olmakla birlikte Diyanet İşleri Başkanlığına veya Millî Eğitim Bakanlığına alternatif yaratma görüntüsü vermemektedirler (Bahçekapılı, 2012, s. 216-222).

İtibarsızlaştırma/Alternatif Oluşturma Çabaları: Ancak konu dini yükseköğretimle ilgili olduğunda ciddi bir şekilde üniversitedeki eğitim kurumlarından rahatsızlık, itibarsızlaştırma ve alternatif oluşturma çabaları gözlenmektedir. Bu hem şark/doğu medreseleri olarak kavramsallaştırılan ("Şafii Medreseleri" olarak da tanımlanabilir) yapılar hem de cemaatler üzerinden kurumsallaşan yeni yapılar için geçerli bir durumdur. Üniversite bünyesindeki dini yükseköğretimi de bu süreçte kendi gelişim akışında olumsuz etkileyen bu sorun, son on yılda bilimsel araştırmalara konu oldukları yönler açısından değerlendirmeye çalışılacaktır.

İsmail Kara, konu ile ilgili ilahiyat fakültesi fikrinin ortaya çıktığı yıllarda devam edegelen bir medrese eğitiminin varlığına dayanarak medreselerin kapatılmasından sonra geliştirilmeye çalışılan modern bir dini yükseköğretim kurumunun başarısız bir proje olmaya mahkûm edildiği iddiasını dile getirmektedir (Kara, 2009, s. 6). Kara'nın öteden beri seslendirdiği bu düşünce aslında konu ile ilgili olarak kafa yoranların önemli bir bölümünde karşılaşılan bir düşüncedir. Bu düşünme biçimi, din eğitiminin en önemli görünür mekanları kabul edilen medresesi olmayan bir din eğitiminin imkansızlığı varsayımından hareket etmektedir. Bu düşünceye sahip olanlar medreselerin kapandığı noktaya kadar yaşanan politik, toplumsal, bilimsel ve teknolojik değişimi analiz etmeden medreselerin kapandığı konumdan yeniden ıslah edilebileceği inancını ısrarla savunmaktadır. Bu bakımdan söz konusu eleştiriler sebebiyle İslami geleneğin ulema ve medrese merkezli bir yapının dışındaki projelerle yürüyebileceğine ilişkin ciddi bir güven sorunu görünmektedir.

Nitekim 2012 yılında Bingöl'de düzenlenen "Uluslararası Medrese ve İlahiyat Kavşağında İslami İlimler" sempozyumunun sonuç bildirgesinde halen eğitim öğretim faaliyetlerini etkin bir şekilde yürütmekte olan medreseleri bir anlamda dini yükseköğretimin ayrılmaz bir bileşeni olarak gören, verdikleri eğitimi üniversitelerdeki dini yüksek eğitimle kıyaslayan, hatta üniversitelerin bu gelenekten yararlanması gerektiğini iddia eden, üniversitelerdeki Arapça eğitiminin yetersizliğini öne çıkaran ve medrese eğitiminin akredite edilme beklentisini ortaya çıkaran önerilerle karşılaşılmaktadır (Narin, 2013, s. 182). Bu sempozyumun sonuç bildirgesi aslında açık bir şekilde üniversitelere yönelik kimi hamle ve saldırıların veya dizayn çalışmalarının arka planını açık bir şekilde göstermektedir. Medreselerin kapatıldığı ilk yıllardan günümüze kadar sürekli karşımıza çıkan "medreseler kapatılmak yerine ıslah edilebilir miydi?" sorusu, geleneği bugüne kadar muhafaza eden ancak akredite edilmeden defakto bir şekilde varlığı kabullenilmiş bu yapıların tanınmasına doğru adımlar beklenmektedir.

Bu beklentinin gerçekçi hale getirilebilmesi için de rakip olarak algılanan üniversitedeki dini yükseköğretimin itibarsızlaştırılması gerekmektedir. Sonuç bildirgesinde karşımıza çıkan "...iki kardeş kurum...", "...hem ilahiyatlarda hem medreselerde eksikliklerin bulunduğu tespit edilmiş olup...", "her iki kurumun da ders müfredatlarını ve çalışma programlarını gözden geçirmelerinin kaçınılmaz olduğu...", "...medreselerin ilahiyat fakültelerine bilimsel destek sağlamalarının şart olduğuna...", "şark medreselerinin yakın döneme kadar din eğitiminin verilmesinde, ahlaki değerlerin korunmasında ve sosyal barışın sağlanmasında önemli rol üstlendiklerine..." (Narin, 2013, s. 181-182) gibi ifadeler açık bir şekilde medrese geleneğinin üniversitedeki dini eğitimle birlikte düşünen ve üniversite eğitiminin medrese geleneğinden ayrı olamayacağını savunan bir zihniyetin göstergesidir.

Bu zihniyet, üniversite bünyesinde dini yükseköğretimi medrese geleneğine yaslamaya çalışırken üniversitelerin mevcut programlarıyla İslam geleneğinin âlimlerini yetiştirmesinin mümkün

olmadığı iddiasından hareket etmektedir. Bu nedenle de süreç içinde karşımıza çıkan İlahiyat programlarını ıslah ve İslami ilimler fakültesi inşa etme süreçleri (bkz. "Dini Yükseköğretimde Program Değişimleri ve Zihniyet Değişimi"), kız ve erkek öğrencilerin ayrı sınıflarda eğitim görmesi yönündeki talep ve düzenlemeler (Albayrak, 2018, s. 157), kimi ilahiyat öğretim üyelerinin derslerde ve ders dışı ortamlardaki konuşmalarının kullanılarak şahıslara yönelik linçin üniversitelerdeki dini yükseköğretimi itibarsızlaştırma kampanyalarına dönüştürülmesi, çeşitli vakıf, cemaat ve tarikatlar üzerinden üniversite öğrencilerine yönelik paralel medrese eğitimi programları ve hepsinden önemlisi ilerleyen bölümlerde üzerinde durulacak Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından yürütülmekte olan uzun süreli "İhtisas Eğitim Merkezleri" aslında fakültelerin hangi verilere dayalı olduğu belli olmayan "yetersizlik" algısı üzerinden karşımıza çıkmaktadır.

Medrese geleneği savunucularının ilahiyat karşıtı kampanyalarında kullandıkları argümanlardan biri, resmi eğitim çatısı altındaki tüm din eğitimi kurumlarına yöneltilen "inanç ve ibadet açısından sorunlu oldukları" yönündeki eleştiridir. Bunun bir kaynağı, özellikle cemaat ve tarikatlarda karşımıza çıkan dini temsil eden yegâne yapı oldukları, mutlak hakikati temsil iddiası, öte taraftan da kendilerinin dayandıklarını zeminin meşruiyetini güçlendirme çabasıdır. Zaman zaman ilginç bir şekilde ibadetlere ilgisiz öğrenci yetiştirildiği iddiası üniversitelerin içinden kimi akademisyenler tarafından da dillendirilebilmektedir (Beşer, 2022).

Son on yıl içinde özellikle de 2015 ilahiyat programlarındaki düzenlemelerinin ardından ilahiyat fakülteleri ve medreseler arasındaki gerilimin açık göstergesi niteliğinde olaylar zinciriyle karşılaşılmıştır. İki ilahiyat fakültesi öğretim elemanının kullandıkları ifadelerle, bir ilahiyat fakültesi yanındaki özel sergi salonundaki minyatürler üzerinden yapılan tenkitler ilahiyat eğitimine yönelik eleştirilere dönüşse de bu linç kampanyaları uzun soluklu olmamıştır. Cemaat ve tarikatların önemli ölçüde devlet ve siyasetle barışık olmaları, özellikle 15 Temmuz sonrasında "devlete rağmen" görüntüsü vermek istememeleri ve resmî kurumlarla ortaklaşa yürütmüş oldukları kimi faaliyet alanlarının olması, bu çatışmaların uzun süre gündemde kalmasını engellemiş görünmektedir. Yürütmüş oldukları din eğitimi etkinliklerinin bir kısmının Diyanet İşleri Başkanlığı (4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursları) ve Millî Eğitim Bakanlığı (Proje İmam Hatip Ortaokulu ve Liseleri ile Din ve Değerler Eğitimi Protokolleri gibi) görev alanında bulunması da bu çatışmaları süreç içinde azaltmış görünmektedir.

Bununla birlikte din eğitiminin her alanında varlıklarını daha fazla görünür hale getiren cemaat, tarikat ve vakıflar üzerinden gerçekleştirilen din eğitimi faaliyetlerinin ve özellikle de medreselerin hem mali açıdan hem vermiş oldukları eğitimin niteliği açısından hem de devlet ve toplum açısından açık hale gelmesi gerekmektedir. Açıklık, akademik açıdan da bu yapıların aynen üniversitelerde olduğu gibi akademik araştırmalara konu edilebilir hale gelebilmesini gerektirmektedir. Bu bir denetleme, kontrol altına alma ve bağımsızlığı ihlal değildir. Aksine çeşitli akademik çalışmalara da yansıyan mali, eğitsel ve güvenlik sorunlarına neden olabilme potansiyellerine engel olmaya yöneliktir. (Özenç, 2014, s. 6).

Bu yapıları üniversite eğitiminin sağladığı yeterliklerle karşılaştırmak, bu yeterliklerden hareketle aynı haklardan yararlanabilmesinin önünü açmaya çalışmak hem hukuki hem de eğitsel açıdan birçok tartışmanın önünü açacaktır. Özellikle Güneydoğu'da yoğun olarak karşımıza çıkan Şafii medreseleri ile İstanbul ağırlıklı olmak üzere ülkenin çeşitli yerlerine yayılan Hanefi medreselerinin bir geleneğin yaşatılması anlamında önemli olduklarını ve toplumsal açıdan tanınırlık ve dini-ahlaki açıdan önderlik rollerini kabul etmek gereklidir. Ancak bu yapıyı bütünlük içindeki eğitim sistemine entegre etmeye çalışmak, kendiliğinden yeni bir toplumsal çatışmanın tetikleyicisi olabilecektir.

Diyanet İşleri Başkanlığı ve Yaygın Din Eğitimi

Din eğitimi faaliyetlerinin tarihsel çizgide mescit üzerinden başladığı kabul edilmektedir. Hz. Peygamber (sav) öncülüğünde gerçekleştirilen mescit merkezli din eğitimi yapılanması, ilerleyen dönemlerle birlikte mescit dışında da etki alanını geliştirmiştir. Hz. Peygamber ve arkadaşlarının hayatta olduğu bu ilk dönemlerde, mescit merkezli eğitim faaliyetleri toplumsal hayatın tamamı üzerinde etkilidir. Daha sonraları din eğitimi faaliyetlerinde mescitle beraber mescit dışında gelişen bağımsız kurumsallaşmalar da gözlenmektedir. Kütüphaneler, evler, saraylar, tekkeler, ribatlar ve medreseler gibi kurumsallaşmalar, bu etki genişliğinin sonucu olarak karşımıza çıkmaktadır. Din eğitimi, mescit dışı gelişimini kurumsallaşarak sürdürürken, aynı gelişmeye paralel bir kavramsal genişlemeyi gözlemleme imkanı bulunmamaktadır. Tüm bu geniş alanda sürdürülen etkinlikler terbiye, irşat, tebliğ gibi sınırlı sayıda kavramla karşılanmaya çalışılmıştır.

Din hizmetleri, ibadetlerin toplu halde ifa edildiği cami hizmetlerini içerdiği gibi, toplumun cami dışında ihtiyaç duyduğu bir kısım hizmetleri de içine almaktadır. Okul, aile, işyeri, cezaevi, hastane gibi insanın yaşadığı her yer, inançlı insanlara hizmet götürülecek alanlardır. Bu hizmetlerin yerine getirilmesi, İslam geleneğinde toplumsal bir görev olarak kabul görmüş olmakla birlikte medeniyet teşekkül süreci, din hizmetlerinin yerine getirilmesini toplum adına üstlenen kurumsal yapıları ve hizmet sınıfını beraberinde getirmiş ve kendine özgü eğitim geleneğinin şekillenmesine de etkide bulunmuştur.

Evkâf-ı Hümâyun Nezâreti: Hem eğitim etkinliklerinin hem de din hizmetlerinin önemli ölçüde vakıflar üzerinden finanse edildiği Osmanlı döneminde, dağınık ve kontrolsüz bir şekilde yayılan vakıfların merkezi bir yönetim ve kontrol mekanizmasına sahip olabilmesini sağlayıcı düzenlemelerin de yine Osmanlı döneminde başladığı görülmektedir. Bu düzenlemeler Fatih Sultan Mehmet'e kadar götürülse de en kapsamlı merkezi yönetim düzenlemesi 1826'da kurulan "Evkâf-ı Hümâyun Nezâreti" ismiyle bilinen kurum aracılığı ile gerçekleştirilmiştir (Öztürk, 2019, s. 16).

Diyanet İşleri Riyaseti/Başkanlığı: Cumhuriyet döneminde genel müdürlüğe dönüşen bu kurum, 1924 yılından itibaren o yıllarda sayısı 5000 civarında olan din hizmetleri personelinin maaşlarını ödemek üzere 6000 liralık bütçesini her yıl Maliye Vekâleti üzerinden Diyanet İşleri Riyasetine devretmiştir (Öztürk, 2019, s. 31). Uygulama 1931'den sonra değişecek ve giderek din hizmetlilerinin maaşları ve kurumun bütçesinin tamamının merkezi bütçe üzerinden planlandığı yapıya evrilecektir. Bir anlamda tarihsel süreç dikkat alındığında din hizmetlerinin maliyetinin toplanan vergiler üzerinden değil, merkeziye bütçeye aktarılan vakıf gelirleri üzerinden ödendiği bir mekanizmanın oluşturulduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Diyanet ve din hizmetleriyle ilgili tartışmalarda vakıf gelirleri ve din hizmetlerinin finansmanı arasındaki ilişki çok da dikkate alınmamaktadır.

Din Hizmetleri: Din konusunda toplumu aydınlatma görevi kanunla kendisine verilen Diyanet İşleri Başkanlığı, din ile ilgili ihtiyaçların karşılanmasını ve meselelerin çözümlenmesini imkanlar ölçüsünde sağlamayı bu görev çerçevesinde değerlendirmiştir. Din hizmetlerinin sunulmasını ana hizmet politikası olarak belirleyen Diyanet'e göre, Başkanlığın gerek camilerde gerek cami dışında topluma götürdüğü hizmetlerin tamamı din hizmetleri kapsamındadır. Teorik zeminde kullandı-

ğımız "din hizmetleri" kavramı, 633 Sayılı Diyanet İşleri Başkanlığı Kuruluş ve Görevleri Hakkındaki Kanun'da 2010 yılında yapılan değişiklikle iki temel uygulama alanını karşılar hale gelmiştir. Her ne kadar bu kanuni düzenlemeden çok önce başlayan bir ayrışma süreci ile karşılaşılsa da din hizmetleri kavramının içinden bir de eğitim hizmeti kavramı çıkarılması 633 sayılı kanundaki yeni düzenleme ile kanuni hüviyet kazanmıştır. Kanuni düzenlemeden önce Din Eğitimi Daire Başkanlığı altında sürdürülen eğitim hizmetlerinin organizasyonu, kanunla Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğü uhdesi altına alınmıştır (Altaş, 2015, s. 1).

Anılan kanun, din hizmetleri ile eğitim hizmetleri görev ve yetkilerini 7. madde altında düzenlerken cami ve mescitler dışındaki panel, konferans, seminer, sempozyum ve benzeri dini programların düzenlenmesini, ceza infaz kurumları, sağlık kuruluşları ve huzurevlerine irşat hizmetlerinin götürülmesini, aile, kadın ve gençlik gibi toplumun farklı kesimlerinin dini konularda aydınlatılmasını, Kur'an kurslarını, hizmet içi eğitimi ve ihtisas eğitimini hizmet alanı içine almaktadır.

Diyanet İşleri Başkanlığı ile ilgili kanun, yönetmelik ve yönergeler incelendiği zaman din hizmetlerinin cami hizmetleri, irşat, aile ve rehberlik ve sosyal içerikli din hizmetleri temel başlıkları altında düzenlendiği gözlenmektedir. Eğitim hizmetlerinin ise yaygın din eğitimi (hafızlık, Kur'an kursları, yaz Kur'an kursları ve ihtiyaç odaklı Kur'an kursları), hizmet içi eğitim ve dini yüksek ihtisas merkezleri başlıkları altında değerlendirildiği sonucuna ulaşılmaktadır.

Toplumsal yapıdaki hızlı değişim ve iş bölümündeki yoğun farklılaşma, ortaya çıkan yeni hizmetlerin ifasında daha keskin bir şekilde görülmektedir. Günümüz toplumunda, farklı kültürel grupların birbirleri ile ilişkileri farklı hizmet alanlarını karşımıza çıkarmaktadır. Kadın, çocuk, devlet koruması altında çocuk, sokakta çalışan çocuk, suçla ilişkili çocuk, şiddete maruz kalan bireyler, yaşlı, hasta, yatarak tedavi gören hasta, yakını hasta olanlar, ceza ve infaz kurumlarında bulunan mahkûmlar, cezasını toplum içinde çeken bireyler (denetimli serbestlik) vb. özel ilişki içinde olunması ve özel hizmet götürülmesi gereken farklı gruplar arasındadır. Bu gruplara götürülen hizmetlerin niteliği günden güne de farklılaşmaktadır. Diyanet İşleri Başkanlığı da bu farklı alanları göz önünde bulundurarak başta Adalet Bakanlığı olmak üzere Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Sağlık Bakanlığı, Gençlik ve Spor Bakanlığı ile yerel yönetimlere bağlı sosyal hizmet kuruluşlarıyla işbirliği halinde bu farklı alanlara yönelik din hizmeti üretmeye alışmaktadır.

Diyanet İşleri Başkanlığı ve Kur'an Kursları

Anayasa'da zorunlu din öğretimi dışında kalan alan, önemli ölçüde Diyanet İşleri Başkanlığınca açılan ve yönetilen Kur'an kursları aracılığıyla yürütülmektedir. Diyanet İşleri Başkanlığının Kur'an kurslarındaki faaliyetlerle ilgili olarak belirlediği genel ilkeler incelendiğinde Kur'an kurslarını örgün eğitime alternatif kılmaksızın, Millî Eğitim Bakanlığının temel hedeflerine uygun olarak sevgi merkezli anlayışa sahip, öğrenci merkezli yöntemlere dayalı, dini davranış geliştirme hedefli, özgürleştirici öğrenme ve öğretme ortamlarına sahip, sorgulayıcı yaklaşımı benimseyen bir anlayışa kavuşturmanın öncelendiği gözlenmektedir. Öte yandan Kur'an kurslarını toplumumuzun din eğitimi ihtiyacını karşılayan ve yalnızca Kur'an okumayı öğreten değil topluma gerçek anlamda din eğitimi veren işlevsel ve çağdaş kurumlar haline getirmek hedefinin de altı çizilmektedir (Bahçekapılı, 2012, s. 91).

Kur'an Kursları Türleri ve Programlar

2004 yılında geliştirilerek 2012'ye kadar uygulanan Kur'an kursu programları 32 haftalık ve bir yıl süreli öğretim programlarından oluşmaktaydı. 2012-2013 öğretim yılından itibaren Başkanlığa

bağlı Kur'an kurslarında "Hizmet Çeşitliliği Projesi" kapsamında farklı programların uygulamasına geçildi. Yaygın din eğitimi hizmetinden toplumun tüm kesimlerinin etkin ve verimli bir şekilde yararlanabilmesini amacıyla başlatılan "Hizmet Çeşitliliği Projesi" ile farklı iş kollarındaki insanların bu kurslara devam edebilme imkanı sağlanmış, yaklaşık %66'sı, 23 ve üzeri yaş grubu yetişkin ev hanımlarından oluşan öğrenci profilinin ihtiyaçları dikkate alınmış, Ekim-Mayıs ayları arası devam eden uzun süreli kursların devam sorunları ortadan kaldırılmış oldu.

Çeşitli iş kollarında ve kendi işinde çalışan bireyler, kurslardaki eğitimden yararlanmak istemelerine rağmen, hafta içi açılan bu kurslara devam edemiyorlardı. Bunların dışında, kırsal kesimlerde tarım ve mevsimlik işlerle meşgul olanlar, eğitim-öğretimin devam ettiği günlerde kurslara katılma konusunda problemlerle karşı karşıya geliyorlardı. Kur'an kurslarındaki eğitim ve öğretimi daha etkin ve verimli hale getirmek için Diyanet İşleri Başkanlığı, yaşanan bu sorunları da bertaraf etmek amacıyla herkesi kuşatan yeni bir anlayışla Hizmet Çeşitliliği Projesi'ni geliştirmiştir. Bu yeni uygulamada, öğretim programı -eskinin aksine- 4 ayrı düzeye/döneme ayrılarak hazırlanmıştır. Yeni programda her bir düzey/dönem kendi içinde müstakil bir program kabul edilmiş ve toplam 9 haftalık bir sürece yayılmıştır. Böylece Diyanet İşleri Başkanlığı, Kur'an kurslarındaki eğitim ve öğretimin hizmet çeşitliliğini artırmış, daha kapsamlı, etkin, verimli ve tüm kesimleri kuşatıcı yeni bir programa geçmiştir (Bahçekapılı, 2012, s. 92).

Hizmet Çeşitliliği Projesi de kendi içerisinde iki kısma ayrılmaktadır. Bunların ilki 2004 yılında yeni bir bakış açısıyla temelleri atılan ve revize edilen "Kur'ân Kursları Temel Öğretim Programı", diğeri ise "Ek Öğretim Programı"dır. Temel Öğretim Programı, aslında Kur'an kurslarındaki eğitim-öğretimin ilk basamağını oluşturmakta, Ek Öğretim Programı ise kendilerini daha fazla geliştirmek isteyenler için hazırlanmış ilave programdır.

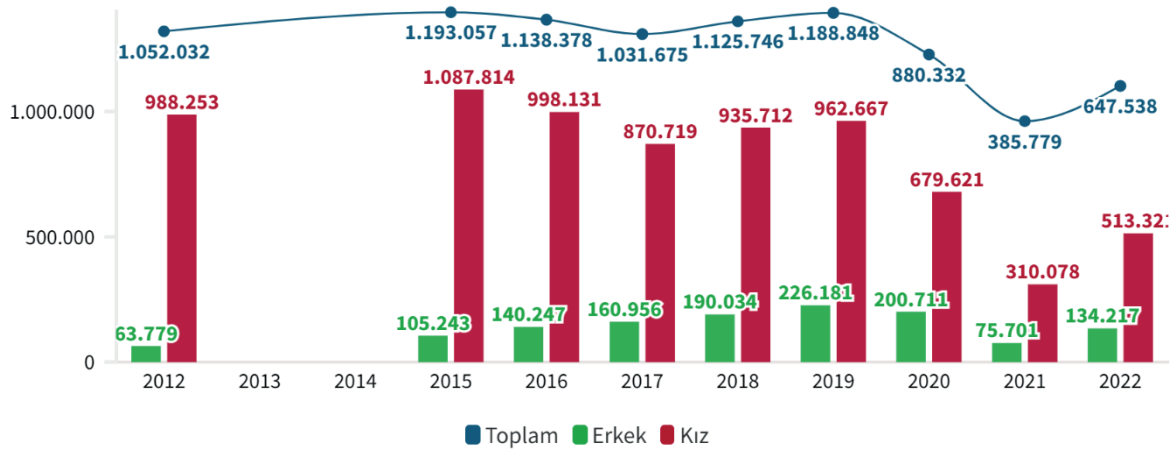
Öğretim Programı Çeşitliliği: 2022 yılı itibarıyla Diyanet İşleri Başkanlığının öğretim programlarını aşağıdaki hedef kitlelere yönelik olarak ayrı ayrı hazırlandığı anlaşılmaktadır.

Tablo 17. Kur'an Kursu Öğretim Programları

	Kur'an Kursu Türü	Süresi (haftalık)	Yıl
1	4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursları Öğretim Programı	32	2022
2	7-10 Yaş Grubu Kur'an Kursları Öğretim Programı	34	2022
3	Gençliğe Yönelik Yaz Kur'an Kursları Öğretim Programı	-	-
4	Gençliğe Yönelik Kur'an Kursları Öğretim Programı	8	2021
5	Yaz Kur'an Kursları Öğretim Programı	16-18	2021
6	İşitme Engellilere Yönelik Kur'an Kursları Öğretim Programı	16-18	2021
7	Kur'an-ı Kerim Öğretim Programı (Uzaktan Eğitim)	8	2021
8	İhtiyaç Odaklı Kur'an Kursları Öğretim Programı	18	2019
9	Mültecilere Yönelik Kur'an Kursları Öğretim Programı	34	2019
10	Camilerde Kur'an Öğretimi Hafta Sonu Kur'an Kursları Öğretim Programı	24	2019
11	Yaz Kur'an Kursları Öğretim Programı	8	2017
12	Yatılı Yaz Kur'an Kursları Öğretim Programı	12-15	
13	Camilerde Kur'an Öğretim Programı	50'şer saatlik üç ayrı kur	2010

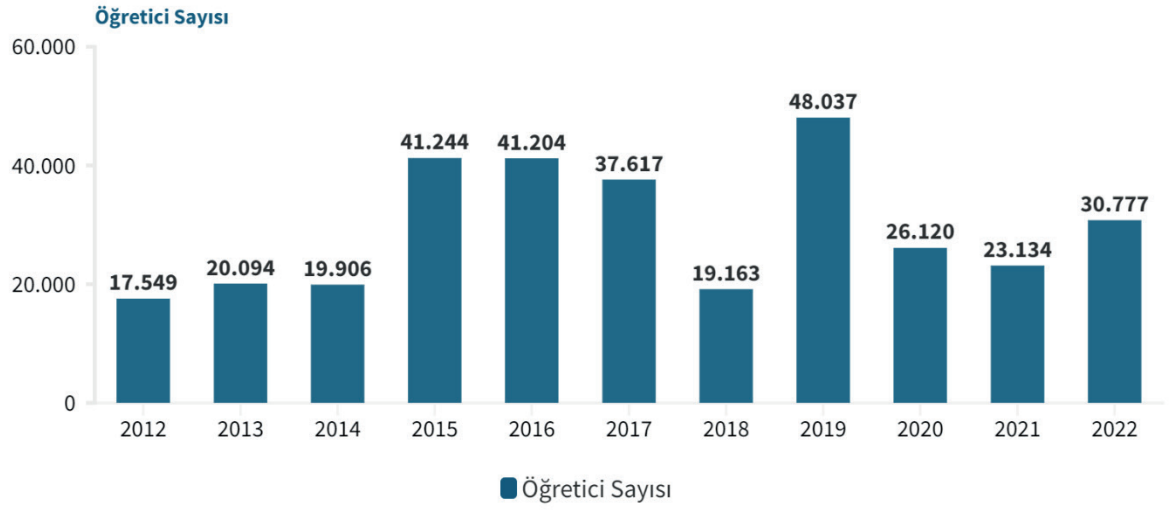
Kaynak: Diyanet İşleri Başkanlığı, 2021.

Başkanlığın kendi belgelerinde yürüttüğü Kur'an öğretim hizmetleri için vurguladığı temel ölçüt, kendi ürettiği hizmetlerin örgün eğitime bir alternatif olmadığıdır. Bu ölçüt, hizmeti talep edenlere alternatif sunmadığı, örgün eğitimi destekleyen ve belki de sürekli eğitim anlayışı çerçevesinde bir destek hizmeti olarak gördüğü anlamına gelebilir. Ancak uygulamalara hedef belirlemeden geliştirilen programlara ve uygulama süreçlerine bakıldığında Kur'an öğretim hizmetlerinin bire bir örgün eğitim süreçlerine alternatif gibi değerlendirildiği sonucuna ulaştıracak bulgulara rastlanılmaktadır.



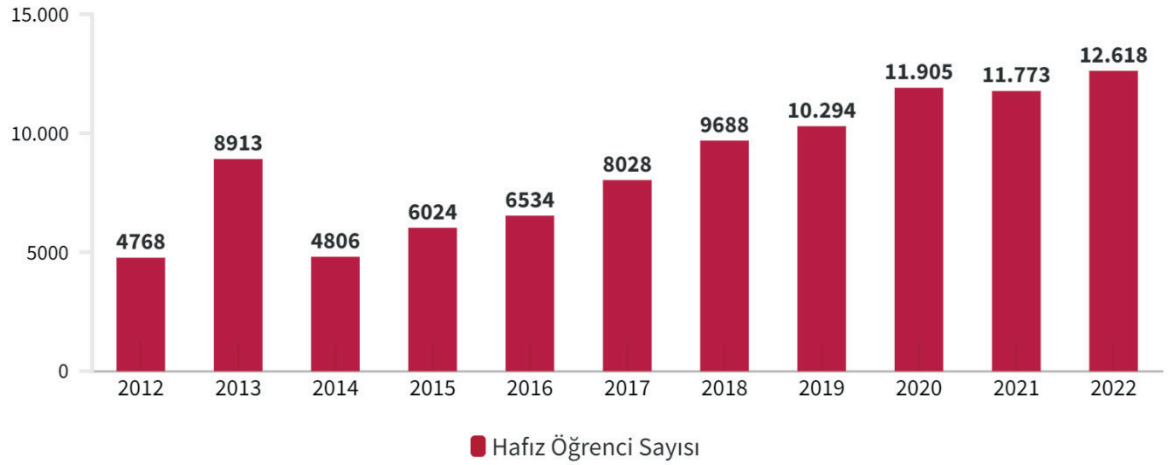
Şekil 22. Kur'an Kursu Öğrenci Sayılarının Yıllara Göre Dağılımı (2012-2022)

Kaynak: DİB Faaliyet Raporları, 2012/2022.



Şekil 23. Kur'an Kursu Öğretici Sayılarının Yıllara Göre Dağılımı (2012-2022)

Kaynak: DİB Faaliyet Raporları, 2012/2022.



Şekil 24. Kur'an Kursu Hafız Mezun Sayılarının Yıllara Göre Dağılımı (2012-2022)

Kaynak: DİB Faaliyet Raporları, 2012/2022.

Öğretici Sayıları: Yıllara göre Kur'an kurslarındaki öğretici ve öğrenci sayılarını veren yukarıdaki tablo incelendiğinde karşımıza çıkan en çarpıcı bulgu, öğrenci sayılarındaki stabil duruma rağmen öğretici sayılarının yıllar içinde artmasıdır. Pandemi nedeniyle 2020 ve 2021 yıllarında geçici ve 4-B statüsündeki görevlilerin olmadığı gerçeğini bir tarafa bırakırsak, 2012'deki 17.000 öğretici sayısı geçici görevlendirmelerle birlikte 30 binleri aşmış görünmektedir.

Öğrenci Profili: Kur'an kurslarının türlerinin artırılmasına ve özellikle hedef kitlenin kadınlardan oluştuğu bir hizmet alanı olmaktan çıkarmak amacıyla yapılan etkinliklere rağmen halen son yayınlanan verilere göre Kur'an kurslarındaki kadın öğrenci oranı %79'lar civarındadır. Kur'an kurslarına katılan öğrencilerin eğitim durumları ve sosyo-ekonomik düzeyleri hakkında bilgi veren herhangi bir veriye araştırma süresince rastlanmamıştır. Ancak yapılan gözlem ve görüşmelerden Kur'an kurslarının hala önemli ölçüde yetişkin ev hanım ve kızlarına yönelik eğitim veren bir kurum olmaya devam ettiğini söylemek mümkündür. Hizmet çeşitliliğinin hedef kitledeki değişimi hangi düzeyde gerçekleştirdiği, bağımsız araştırmalarla tespit edilmeye muhtaç görünmektedir.

Hafızlık Kursları: Kur'an'ın tamamının ezberlenerek hafızlık icazetinin devam ettirildiği Hafızlık Kur'an Kursları, 2010 yılından itibaren nitelik değiştirmeye başlamış ve Kur'an'ın ezberlenmesinin yanında temel dini bilgiler ve din görevliliği yeterliklerine ilişkin destek eğitimleri de programların kapsamına alınmıştır. 2020 ve 2021 yılında hazırlanan paket programlarla bu eğitimin kapsamı oldukça genişlemiş, din hizmetleri yeterlikleri açısından oldukça önemli olan talim ve musiki de paket programlar halinde bu eğitime monte edilmiş görünmektedir. Ancak bunların yanında açıkça dini yükseköğretimin alanına giren eğitim paketlerinin de hafızlık programları altına monte edildiği görülmektedir (Diyanet İşleri Başkanlığı, 2021). Özellikle aşağıdaki tabloda yer alan "Kur'an'ı Anlama Temel Öğretim Programı" ve "Kur'an Kursları İslami İlimler Öğretim Programı"nın içeriklerine bakıldığında geleneksel medrese eğitim zincirinde yer alan Arapça dili ve temel İslami ilimlere ilişkin öğretim paketlerinin oluşturulduğu gözlenmektedir.

Tablo 18. Yıllara Göre Hafızlık Eğitim Programları ve Eğitim Süreleri

	Hafızlık Eğitim Programları	Süresi (haftalık)	Yıl
1	Hafızlık Eğitimi Destek Programı (Destek Niteliğinde)	2-12 Haftalık Paketler	2022
2	Hafızlık Eğitim Programı	25x6 Dönem 23x1 Dönem 23x1 Dönem 21x1 Dönem Toplam: 217 Hafta	2021
3	Kur'an'ı Anlama Temel Öğretim Programı	18+18+30=64 Hafta	2021
4	Kur'an Kursları İslami İlimler Temel Öğretim Programı	42x3 Dönem=126 Hafta	2021
5	Hafızlık Eğitimi Kursları Dini Musiki Programı	9-17 Hafta	2020
6	Hafızlık Eğitimi Kursları Talim Programı	9-17 Hafta	2020
7	Hafızlık Tekrar Programı	17 Hafta	2015

Kaynak: DİB Kur'an Kursları Öğretim Programları, 2021.

Kur'an'ı Anlama Temel Öğretim Programı: Kur'an'ı Anlama Temel Öğretim Programı'nda genel amaç ifadesi olarak yer alan "Arapça eğitiminin gerektirdiği dil bilgisi, dinleme-konuşma, okuma-anlama, yazma gibi alanların tamamında temel düzeyde bilgi ve beceri sahibi olmalarını, öğrendiklerini günlük hayatta uygulayabilmelerini, Kur'an-ı Kerim'in anlam dünyasına vakıf olmalarına katkı sağlamayı ve imam hatip lisesi eğitiminden azami istifade edebilmelerini sağlamak" şeklindeki amaç cümleleri bir dil eğitimi programının merkeze alındığını göstermektedir. Programın öğrenme alanları ve dönemsel kredileri ise aşağıda verilmektedir.

Tablo 19. Kur'an'ı Anlama ve Temel Öğretim Programı Alternatif-I Dersler ve Krediler

Alanlar			I. Dönem (18 Hafta)	II. Dönem (16 Hafta)	Yaz Dönemi (8 Hafta)	Toplam Kredi
1.	Dil Bilgisi	Sarf	4	2	2	120
		Nahiv	6	6	6	252
2.	Okuma-Anlama		4	6	10	248
3.	Dinleme-Konuşma	Muhadese	2	2	12	164
		İstima'	1	1	-	34
4.	Yazma		1	1	-	34
Haftalık Toplam Kredi			18	18	30	852

Kaynak: DİB Kur'an Kursları Öğretim Programları, 2021.

İslami İlimler Temel Öğretim Programı: İslami İlimler Temel Öğretim Programı'ndaki amaçlar arasında geçen "Kur'an-ı Kerim'in anlaşılması yanı sıra Tefsir, Hadis, Fıkıh, Akaid, Siyer gibi İslami ilimler alanlarında bilgi sahibi olmaları, Kur'an'ın anlaşılmasında büyük bir öneme sahip olan Arapça dil becerilerinin geliştirilmesi, kalıcı hale getirilmesi ve diğer ilim dallarında etkin kullanabilmeleri, Hz. Peygamber'in hayatı ve yüce ahlakı ile ilgili bilgi ve bilinç sahibi olmaları, sahih kaynaklara dayalı bil-

giler ışığında manevi hayatlarına yön vermeleri, İslami ilimler ile ilgili öğrendikleri ilke ve metotlardan hareketle temel düzeyde güncel hayatta karşılaşılan dini sorunları çözme becerisi kazanmaları, İslam medeniyetinin köklü ilmi birikimi ile ilgili farkındalık kazanmaları, imam hatip liseleri, ilahiyat ve İslami ilimler fakültelerinde elde ettikleri bilgi ve becerileri geliştirmeleri hedeflenmektedir" ifadeleri aslında oldukça kapsamlı bir dini yüksek eğitim programı sunumu vadetmektedir.

Programın öğrenme alanları ve ders kredileri aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 20. İslami İlimler Temel Öğretim Programı I-II-III (Alternatif-I) Dersler ve Krediler

Alanlar	İslami İlimler Temel Öğretim Programı-I			İslami İlimler Temel Öğretim Programı-II			İslami İlimler Temel Öğretim Programı-III		
	I. Dönem	II. Dönem	III. Dönem	I. Dönem	II. DÖNEM	III. DÖNEM	I. DÖNEM	II. DÖNEM	III. DÖNEM
Kur'an-ı Kerim	18x2	16x2	8x2	18x2	16x2	8x2	18x2	16x2	8x2
Arapça	18x8	16x2	8x6	18x8	16x6	8x6	18x4	-	-
Tefsir	18x2	16x2	8x8	18x2	16x4	8x8	18x4	16x4	8x10
Hadis	18x2	16x2	8x6	18x2	16x2	8x6	18x4	16x4	8x8
Fıkıh	18x2	16x2	8x4	18x2	16x2	8x6	18x2	16x2	8x4
Akaid	18x2	16x2	8x2	18x2	16x2	-	-	-	-
Siyer	-	16x2	8x2	-	-	-	-	-	-
Ahlak	-	-	-	-	-	8x2	-	-	-
Belağat	-	-	-	-	-	-	18x2	16x6	-
Mantık	-	-	-	-	-	-	-	-	8x6

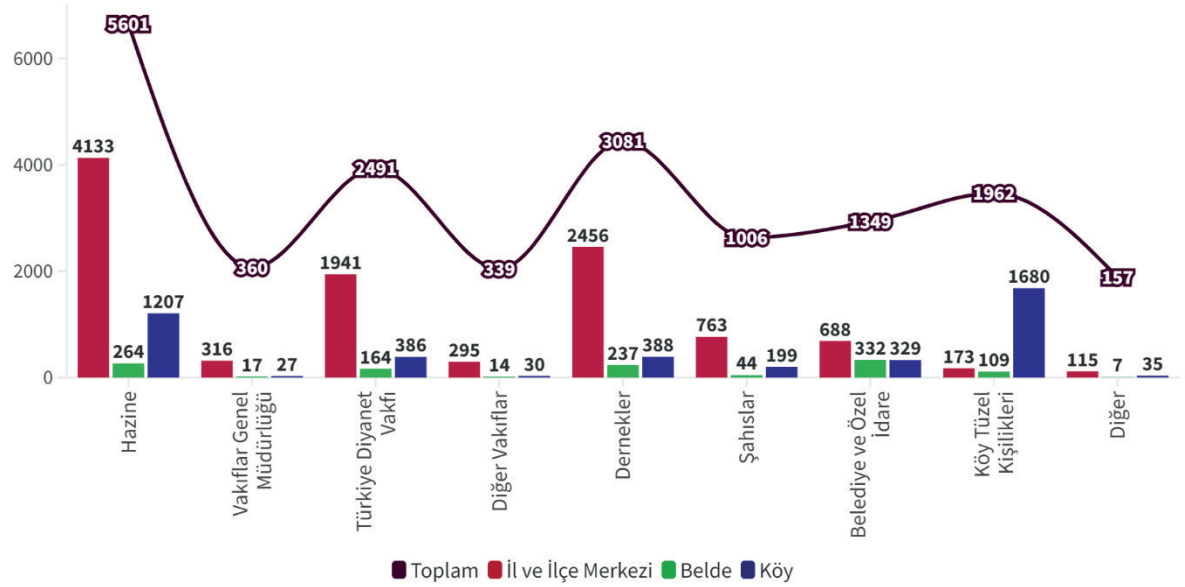
Kaynak: DİB Kur'an Kursları Öğretim Programları, 2021.

Program incelendiğinde hem imam hatip liselerinde hem de ilahiyatlarda okutulmakta olan derslerden temel İslami ilimler boyutundakilerin tamamının çizelgeye dahil edildiği görülmektedir. Önceki bölümlerde tartıştığımız imam hatip lisesi ile ilahiyat fakültesi arasında bu derslere ilişkin hiyerarşik hedef belirleme çizgileri netleştirilmediği halde hafızlık programına entegre olan bu programın amaçları çok da anlaşılamamaktadır.

Söz konusu programda sadece derslerin konuları verilmiş, öğrenme hedeflerinin ne olduğu ise belirtilmemiştir. Öğretim materyali olarak da genellikle Arapça kaynaklar verilmiştir. Bu programda kullanılan temel kaynakların analizini yapmak bu raporun sınırları içinde değildir. Fakat Akaid I dersi için programda öngörülen Tâhir el-Cezâirî'ye ait el-Ceva*hiru'l-Kelâmiyye* isimli kitaptan hareket edecek olduğumuzda üzerinde dikkatle düşünülmesi gereken bir durumla karşılaşılmaktadır. Çünkü bu kitabın yazarı TDV İslam Ansiklopedisi'nde "Suriyeli Selefi âlim ve ıslahatçı" olarak nitelendirilmektedir. Adı geçen âlimin, Osmanlı'ya karşı bölgedeki isyanlarda Şerif Hüseyin'in yanında yer aldığı da anılan maddede zikredilmektedir (Çimen, 2010, s. 395-398).

Kur'an Kurslarında Fiziksel İmkanlar

Kur'an Kursu binalarının sahip olduğu fiziksel imkanları ortaya koyan ayrıntılı bir doküman veya araştırmaya rastlanılmamıştır. Diyanet İşleri Başkanlığından ise kurs binalarının mülkiyet durumlarına ilişkin verilerden başka bir veri alınamamıştır. Aşağıdaki grafikte kurs binalarının mülkiyet durumları ve kursların bulunduğu yerleşim merkezlerinin niteliklerine ilişkin veriler bulunmaktadır.



Şekil 25. Kur'an Kurslarının Mülkiyet Durumları

Kaynak: DİB Strateji Geliştirme Başkanlığı, 2023.

Grafikteki sayılardan kurs binalarının yaklaşık üçte ikisinin il ve ilçe merkezlerinde bulunduğu, üçte birinin ise belde ve köy merkezlerinde yer aldığı anlaşılmaktadır. Kurs binalarının önemli bir bölümünün mülkiyeti hazine, Türkiye Diyanet Vakfı, belediye, özel idare ve köy tüzel kişiliklerine aittir. Bu sayılar içinde yer alan diğer vakıflar ve derneklere ait olan kurs binalarının toplamı ise 3420'dir. Yani devlet kontrolünde olmayan kimi vakıf ve derneklere (bunların önemli bir kısmının da cami derneği olduğu düşünülmektedir) ait olan binaların toplam kurs binalarına oranı yaklaşık %21'dir.

Bu binaların eğitim binası olarak elverişliliği tam anlamıyla analiz edilmiş değildir. Öğretici görüşlerine dayalı araştırmalarda, binaların eğitim binası olarak kullanılması noktasında eleştiriler karşımıza çıkmakla beraber, genel değerlendirme yapmaya yetecek kadar bir veri seti oluşturulmuş değildir.

Kur'an Kursları Eğitimine İlişkin Sorun ve Beklentiler

Kur'an kursları üzerine yapılan araştırmalarda karşımıza çıkan temel problemler ve çözüm önerileri Diyanet İşleri Başkanlığınca düzenlenen 5. Din Şûrası'nda Altaş tarafından sunulan tebliğde aşağıda belirtilen bazı maddeler üzerinden tartışılmış ve değerlendirilmiştir (Altaş, 2015):

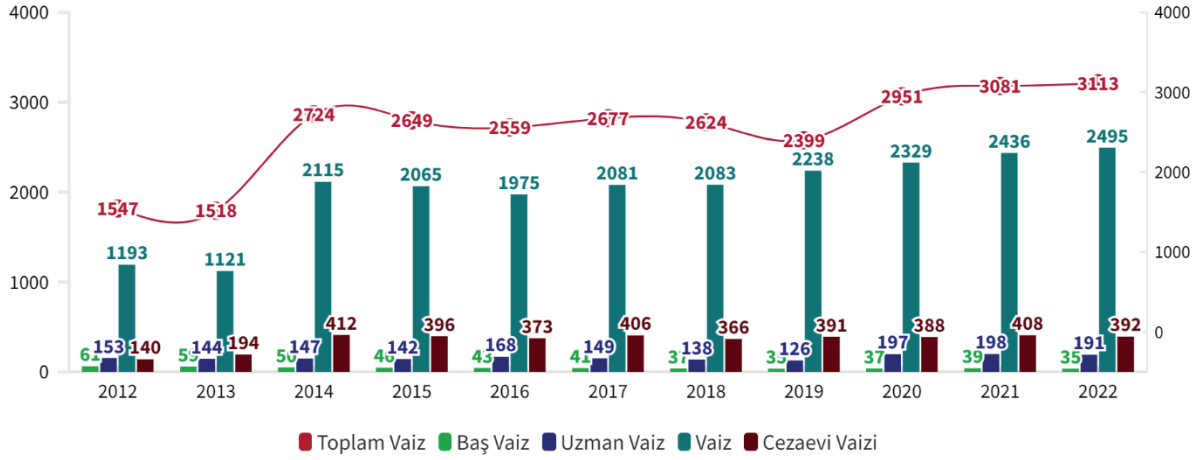
1. Yaygın din eğitiminde her yönden kendini yetiştirmiş, pedagojik formasyona sahip, yaygın din eğitimi ve yetişkin din eğitimi ile ilgili gerekli bilgiyle donatılmış, kurs öğreticilerinin mesleğe yönelik bilgi ve beceri ile yetişmiş olması din eğitiminin kalitesi ve başarısı için son derece önemlidir. Halihazırdaki görevlilerin eksikleri varsa, bu eksikliklerin DİB tarafından açılacak hizmet içi eğitim kurslarıyla veya çeşitli ilahiyat fakültelerinin bünyesinde mesleğe yönelik olarak açılacak tezli/tezsiz yüksek lisans programlarından (yaygın din eğitimi, manevi danışmanlık, 4-6 yaş din eğitimi gibi) yüz yüze ya da uzaktan eğitim yoluyla tamamlanması yerinde bir uygulama olacaktır.
2. Öğreticiler kendilerini öğretim yöntemleri ve temel iletişim becerilerini kullanma konusunda yetersiz görmektedir. Yapılacak hizmet içi eğitim kurslarında uzman eğitimcilerden yararlanılarak ders işleme yöntemlerinin neler olduğu ve derslerde bunlardan nasıl yararlanılabileceği örneklerle ve uygulamalı olarak öğreticilere öğretilmelidir (bkz. Aköz, 2011).
3. Öğreticilerin öğrencilere ezberlettikleri dua ve surelerin manalarını öğretme konusunda yeterli çalışma yapmadıkları sonucuna varılmıştır. Öğreticilerin bu konuda teşvik edilerek sure ve duaların anlamını öğretmede daha titiz ve dikkatli hareket etmeleri sağlanmalıdır. Öğrenciler, Kur'an okumayı öğrenmek, doğru ve usulüne uygun okumak amacıyla kurslara gelmektedir. Bireyden dilini anlamadığı bir kitabı sadece lafzen okuyarak olumlu yönde bir davranış değişikliği beklenmesi isabetli değildir. Bunun için öğrencilerin imkan ölçüsünde derslerin bir kısmında o gün yüzüne okunan bölümlerin mealinin verilmesi ve kısa tefsirinin yapılması fayda sağlayacaktır.
4. Öğrenciler arasındaki yaş farkının eğitimi, anlama ve anlatmayı zorlaştırdığı konusunda öğrenci ve öğreticiler hemfikirdirler. Öğrencilerin konuları anlamasında sadece yaşın mı, yoksa başka faktörlerin de mi etkili olduğunu tespit edecek çalışmalara yer verilmelidir. Sadece yaş farkı anlama ve anlatma sorunlarına yol açıyorsa, ders kitapları her yaştan öğrenci dikkate alınarak yeniden düzenlenmelidir.
5. Erkek öğrencilerin, öğreticileri ile iletişim, kursta geçirdiği zaman, derste anlayamadığını sorma, öğreticinin sert tavırları, kurs binasının yapısı ve yeri, yemek, özel sorunlarını paylaşma ve disiplinin sağlanması konusunda daha çok problem yaşadıkları ve bu nedenlerle de Kur'an kurslarına ve Kur'an öğretimine karşı olumsuz tutumlara sahip oldukları yönünde araştırma bulguları bulunmaktadır. Erkek öğreticiler, öğrencilerini daha iyi anlama, iletişim ve farklı disiplin sağlama yöntemleri konusunda bilgilendirilmeli ve bu bilgiyi davranışa dönüştürmeleri sağlanmalıdır. Öğrencilerin kursa ve öğreticilere karşı olumsuz bakış açılarını düzeltecek rehberlik hizmetlerinden faydalanması sağlanmalıdır.
6. Kadınlara yönelik Kur'an kurslarında öğrencilerin çoğunluğunu ev hanımlarının oluşturmasından dolayı öğrencilerin devamsızlık yapmalarında evlerindeki geleneksel sorumlulukları önemli bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır. Öte yandan öğreticilerin öğretim programlarını katı bir şekilde uygulamaya çalışmaları da öğrenme güçlüğü yaşayan ileri yaştaki kadınları kurslardan uzaklaştırmaktadır. Yapılan araştırmalarda bu kurslara katılımın arkasında yatan en önemli sebebin kadınların cemaatleşme arzusu olarak ortaya konmaktadır. Kurslar aracılığı ile kadınlar bir cemaatin üyesi olduklarını fark etmekte ve cemaatin bir bireyi olarak dini yaşantıya katıldığını hissetmektedir. Bu olguyu gözeterek öğreticilerin programlarını uygularken daha esnek davranması, öğrencilerinin bu cemaat duygusunu daha yoğun yaşayabilmelerini sağlayacak cami içi (vaaz ve mevlitler gibi) ve cami dışı (konferans ve geziler gibi) etkinliklere daha fazla yer vermelidir.

7. Öğreticilerin eğitim düzeyine bakıldığında lisans ve lisansüstü mezunu olan öğretici sayısı çok fazla değildir. DİB, öğretici alımında en az lisans mezunu ve pedagojik formasyon sahibi öğretici adaylarına öncelik vermelidir. Görevde iken yüksek eğitime devam etmek ve kendini geliştirmek isteyen öğreticilere de kurumunun kanun ve yönetmelikle kolaylık sağlaması temin edilmelidir.
8. Yapılacak hizmet içi eğitim kurslarının müftülük personelinin veya uzmanı olmayan kişilerin yaptığı, kursu verenin anlatıp, öğreticilerin dinlediği sıkıcı bir kurs olmaktan çıkarılması gerekmektedir. Bunun yerine öğreticilerin de katıldığı, görüş, sorun ve şikayetlerini dile getirebildiği, kurum ve öğretim sistemi hakkında eleştiriler yapabildiği, meslektaşlarıyla tecrübelerini ve sorunlarını paylaştığı kamplar, geziler şekline dönüşebilen bir kurs havasının oluşması hizmet içi eğitim kurslarını daha verimli hale getirecektir. Müftülükler tarafından her yılsonu tekrarlanan iyi örnek çalışmalar ilgili ilahiyat fakültesi öğretim üyelerinden de yararlanılarak mutat bir şekilde gerçekleştirilmelidir.
9. Kurs binalarının tanzimi, mimari yapısı, planı ve düzeni konusunda sıkıntılar olduğu tespit edilmiştir. Kursların birçoğunun bir caminin bünyesinde veya bahçesinde gelişigüzel yapılmış binalar olduğu gözlenmiştir. Cami ve kursların yapımı yıllardır vatandaşın inisiyatifine bırakıldığından ortaya mimari özellik ve plandan mahrum, hiç de hoş olmayan yapılar çıkmıştır. Kanuni olarak bu yapıların yapımı, mimarisi DİB'e bırakılmalı ve daha planlı, müştemilatı vatandaşın her türlü ihtiyacına cevap verecek şekilde tanzim edilmelidir. Bu anlamda açılan kursların yeterli derecede birden fazla sınıf, idare odası, okuma salonu, kütüphane, çocuklu kadınların geldiği düşünülerek çocuk oyun alanı, bahçe, mümkün olan yerlerde sportif faaliyetlerin gerçekleştirilebileceği alanlar tahsis edilmelidir.
10. Yatılı kurslarda denetimler daha dikkatli yapılmalı, kursun genel yapısı (yemeklerin kalitesi, kursun bölümleri, temizlik, çevre düzenlemesi vb.), kurs idarecisi, öğreticiler ve çalışanların olumlu ve olumsuz yönlerini tespit etmek amacıyla öğrencilerle görüşmeler ve anket çalışmaları yapılmalıdır.
11. Kur'an kursları ile ilgili kurumsal araştırmalar yapılmalı veya araştırma yapan personelin desteği alınarak sene sonunda kurslarda yapılan eğitimlerin başarısı, ders kitaplarının anlaşılmasında ve diğer derslerde (Kur'an ve tecvit öğrenme vb.) yaşanan olumsuzluklar bir rapor haline getirilerek Diyanet İşleri Başkanlığına sunulmalıdır. Bunun dışında Başkanlık bizzat, kurslar, öğretim süreci, öğreticiler, öğrenciler, kurs çevre etkileşimi, sosyalleşme vb. konularda psikoloji, sosyoloji ve din eğitiminin alanına giren boyutlarda akademik çalışmaları teşvik etmeleri ve desteklemelidir. Bunu gerçekleştirecek AR-GE bünyesinde bir birim oluşturulmalı, çalışma yapılacak konuları ve araştırmacıları belirlemeli, araştırmalar tamamlandıktan sonra yayınlamalıdır.
12. Derneklerin, kursların özel ve eğitimle ilgili işlerine karışmamaları, öğreticilerin isteklerine uygun çalışmalarda onlara destek sağlayıcı bir konumda olmaları sağlanmalıdır. Çeşitli vakıf ve cemaatler tarafından oluşturulmuş Kur'an kurslarında kurumsal ilişkilerin zemini sağlam ilkelere dayalı olarak belirlenmeli, öğreticilerin ve müftülüklerin karşı karşıya olduğu çatışma alanları oluşumunun önüne geçilmelidir (ayrıntılar için bkz. Akşener, 2012).

Diyanet İşleri Başkanlığı ve Vaaz-İrşat Hizmetleri

Vaaz ve hutbeler, irşat hizmetlerinin iki temel aracıdır. Bunu takiben kutlu doğum konferansları, camiler haftası konferansları gibi konulu ve mutat konferansların yanında programlı bölgesel ve merkezi konferans etkinlikleri de irşat hizmetleri içinde yer almaktadır. İrşat hizmetleri bu başlık altında vaaz, hutbeler ve kutlu doğum etkinliklerini merkeze alınarak değerlendirilecektir.

Vaazlar: Vaazlar, din hizmetlerinin en eski uygulama alanlarından birisi olarak Diyanet hizmetleri içinde yer almaktadır. Özellikle yakın dönemlerde üzerinde çokça düzenleme gerçekleştirilmiştir. Bu düzenlemelerde, camilerde yürütülmekte olan din hizmetleri içinde geleneğin en önemli taşıyıcısı olarak hala fonksiyon icra etmesi önemli bir etken olmalıdır. DİB'in yaptırdığı araştırmada katılımcıların yaklaşık %10'u, dini bilgilerinin kaynağı olarak camilerdeki vaaz ve irşat faaliyetlerini işaret etmiştir (DİB, 2014, s. 114). Bu oran, öğrenim düzeyine göre önemli bir farklılık arz etmemekte ve okuma yazması olmayanlardan, lisansüstü eğitim almış olanlara kadar eşit oranda bir hedef kitleye vaazlar yoluyla dini bilginin ulaştırıldığı sonucuna bizi götürmektedir. Özellikle Cuma, bayram ve teravih namazları öncesindeki vaazlar önemli oranda bir hedef kitleyle buluşmaktadır.



Şekil 26. Diyanet İşleri Başkanlığı Vaiz Sayılarının Yıllara Göre Dağılımı (2012-2022)

Kaynak: DİB Strateji Geliştirme Başkanlığı, 2023.

Diyanet İşleri Başkanlığındaki vaiz sayılarının yıllara göre değişimini gösteren yukarıdaki tablo incelendiğinde toplam vaiz sayısının son on yılda iki katına çıktığı görülmektedir. Ancak ülkemiz genelinde DİB verilerine göre 89.000 civarında cami bulunduğu göz önüne alındığında bu sayıyla tüm cami cemaatini kapsayıcı bir irşat hizmeti yürütmenin zorluğu anlaşılmaktadır.

Kadınlara yönelik irşat hizmetlerinin yürütülmesinde, erkek yöneticilerin kadınlara karşı camiaya özgü önyargılarından kaynaklanan olumsuzluklardan söz etmek mümkündür (Pak, 2010, s. 102). Bu olumsuzluklar, kadınların cemaatleşmesi yönünde önemli bir adım atılmasını sağlayan kadınlara yönelik Kur'an kurslarından cami cemaati oluşturma konusunda engelleyici mahiyete sahiptir. Erkek müftülük personelinin kadınlarla birlikte çalışma alışkanlığı olmaması hizmetlerin organizasyonlarında birtakım sıkıntılara neden olmaktadır.

Din hizmetlerindeki yeni yönelimler cami merkezli bir din hizmeti örgütlemesi zorunluluğunu ortaya çıkarmaktadır. Devletin merkezdeki yükünü çevreye dağıtmasını gerektiren yeni yönetim anlayışı, din hizmetinin sivil bir karakter arz etmesi ve dini taleplerin aynı zamanda sivil talepler

niteliği taşıması gibi nedenler, aslında tarihsel olarak il ve ilçe müftülüklerinde bulunmayan, ulus devlet anlayışı sonucunda gelişen dini bürokrasinin katı yönetim anlayışından dönüş yapılmasını gerekli kılmaktadır.

Bu dönüşte, camilere tekrar din hizmetlerinin merkezi konumunun kazandırılması, irşat hizmetleri bağlamında ise kürsü vaizliği modelinin getirilerek vaizlerin müftülükler yerine camilerde görev yapmasının sağlanması yönünde bir düzenleme yapılmalıdır. Böylelikle vaizin hitap ettiği hedef kitleyi tanıması, bu tanımaya dayalı kendi cemaatinin ilgi ve ihtiyaçlarını belirlemesi, bu ilgi ve ihtiyaçlara yönelik programları farklı gün ve zamanlarda farklı hedef kitlelere yönelik olarak gerçekleştirmesi, cami çevresindeki okullarla iletişim içinde olması, tüm irşat hizmetlerini camiyi merkeze alarak planlaması ve irşat sürecini işletmesi mümkün olabilecektir.

Hutbeler: Hutbeler, camilerde gerçekleştirilen en eski din hizmeti etkinliğidir. Cuma ile bayram namazlarının parçası olmasının yanında aynı zamanda ibadettir. İbadet olması hasebiyledir ki mezheplerin kendi içindeki yaklaşımlarını merkeze alarak yüzyıllar boyunca standart bir form üzere icra edilmiştir. Ülkemizde de ancak cumhuriyetin ilk yıllarındaki düzenlemelerle Türkçe metinlere sahip hale getirilmiştir. Bu şekilde hutbe, aynı zamanda bir eğitim faaliyeti niteliğine de kavuşmuştur.

Hutbelerin etkililiği üzerine yapılan araştırmalarda karşımıza çıkan en büyük eleştiri, hutbe metninin merkezden hazırlanarak gönderilmesi, hatiplerin hutbe yazma konusundaki yetersizlikleri ve konuların cemaatin ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verici nitelikte olmamasıdır (Döner, 2004, s. 71).

Eğitimde çok temel bir ilke vardır. Hedef, gerçekleştirilemiyorsa hedefimiz gerçekleştirilebilir değildir ya da hedefi gerçekleştirmek için kullanılması gereken doğru yöntemler işe koşulamamaktadır. Bu bakımdan hutbelerin eğitim unsurları açısından yaklaşılarak çok katı bir biçimde yapılandırıldığı ifade edilebilir. Halbuki hutbenin kendisi gerek tarihsel gerekse bir ibadetin şartları açısından tam da bir eğitim etkinliği formuna uygun değildir. Hz. Peygamber'in hutbeleri incelendiği zaman, merkezde ya bir olay vardır ya da bir konu etrafında 3-4 ayetten oluşan sade bir metin söz konusudur. Hedef kitle, bu ayetlerin o gün yaşanan bir olayla ilişkisini kolaylıkla kurabilmektedir.

Hutbelerde Hadislerin Kullanımı: Hutbelerle ilgili bir diğer problem de ayetlerin kullanımında da rastlanılan bazı hatalı kullanımların hadisler için de geçerli olmasıdır. Kimi hadisler hutbe metinlerine tam metin olarak aktarılırken, kimi hadislerin ise hutbe metinlerine hutbe konusuyla alakalı olan kısmı aktarılmış ve hadisin diğer kısmı hutbe metninin içerisine alınmamıştır. Hadisin söz konusu şekilde kısaltılarak bir kısmının hutbe metni içerisinde verilmesi bazı durumlarda hadisin ortaya çıkış sebebinin de gizlenerek bağlamından koparılmasına neden olmaktadır. Hadisi kısaltmanın ya da kısmî olarak kullanmanın ortaya çıkardığı bir diğer sonuç ise hadis metni içinde anlatılmış olunan başka bir olaya da değinilmemiş olunmasıdır.

Hadislerin hutbeler içinde diğer bir kullanım şekli ise çıkarıma dayalı kullanımdır. Bu tür kullanım şeklinde de hadis, hutbe metninde verilmeyip hadise vurgu yapılmaktadır. Özellikle uzun hadis metinlerinde bu tür kullanımlar çok yaygındır. Anlaşılır nitelikte net ve açık bir hadis aktarımının camideki cemaatin hadis kültürünü de olumlu bir şekilde etkilemesi beklenir.

Hutbelerinde hadis kullanma meselesiyle ilgili olarak söylenebilecek bir diğer konu da bazı hadislerin çok tekrar edilmiş olmasıdır. Hatta farklı hutbe konuları için dahi aynı hadislerin tercih edilmiş olmasıdır. Hadislerin tekrar edilmesi ve sıklıkla kullanılması normal karşılansa da zengin

bir hadis kültürü içerisinde daha farklı hadislerin kullanılmasının halkın hadis kültürü üzerinde olumlu etki yapacağı muhakkaktır. Bu alanda yapılan bilimsel araştırmalar, hutbelerde hadis kullanımında çok nadir de olsa yanlış çevirilerin bulunduğunu göstermektedir (Aslantaş, 2009, s. 141-142).

Hutbe Konuları: Hutbelerin genel olarak ele aldıkları konu başlıkları açısından bakıldığında hutbelerde inanç, ibadet, ahlak, millî ve dini günlerin yanında güncel toplumsal konulara yer verildiği görülmektedir. Ele alınan konulara hususunda ilk göze çarpan, bir hutbede birden çok unsura aynı anda temas edilmek istenmesidir. Örneğin, bir hutbede 7 güzel ve 7 kötü davranış birlikte zikredilmiştir. Bu haliyle zikredilen kavramlar, cemaate adeta bir bilgi yığını olarak verilmekte ve bu davranışların yapılması veya bu davranışlardan kaçınılması için gereken motivasyon yani duygu boyutuna hiç değinilmemektedir (Kaya, 2021, s. 250-255).

Hutbelerde Muhatabın Muğlak Oluşu: Hutbelerde eleştirilen hususların bir diğeri ise verilmek istenen mesajların muğlak ve anonim bir şekilde verilmesi sebebiyle bu mesajların havada asılı kaldığı ve nihayetinde hedefine ulaşamadığı ile ilgilidir. "Öyleyse geliniz", şeklinde başlayan bu cümlelerde muhatap bulunmadığından, cemaatin söz konusu tavsiye, teşvik ve nasihatleri üzerine alması, içselleştirmesi ve uygulaması pek mümkün görünmemektedir. Aynı şekilde, hutbede kullanılan bu üslup, verilmek istenen mesajı kimsenin üzerine almamasına neden olmakta ve hutbeyi etkisizleştirmektedir. Verilmek istenen mesajların soyut ve muğlak olduğunun en güzel örneklerinden birini 08.09.2017 tarihli Arakan konulu hutbede görmek mümkündür. Arakan'daki zulmün konu alındığı bu hutbede, "kardeşliğimize sahip çıkalım, sevincimizi ve üzüntümüzü, varlığımızı ve yokluğumuzu kardeşlerimizle paylaşalım", denilmiş ancak cemaate Arakan'la ilgili yapılabilecek (örneğin nasıl yardım edilecek?) somut bir hedef gösterilmemiştir (U. Kaya, 2021, s. 250-255).

Konulu hutbelerin yanında, zaman zaman hatip tarafından o günlerde cemaatini doğrudan ilgilendiren bir konu etrafında birkaç ayet mealinden oluşan veya bir örnek olayın dini referanslarla çözümlenmesinden oluşan bir metin kullanılması ile daha etkili sonuçların alınması mümkün olabilecektir. Hutbelerin en azından bazılarını bu yöntemle doğrudan hatibin inisiyatifine bırakmak, hutbelerin merkezi nitelik taşımasından kaynaklanan ideoloji inşa aracı olma eleştirisinden de uzaklaştıracaktır. Hatip, kendi cemaatinin sorunlarına, ilgilerine ve ihtiyaçlarına yöneldikçe de hutbe bir problem çözme unsuru haline gelecektir.

Manevi Danışmanlık

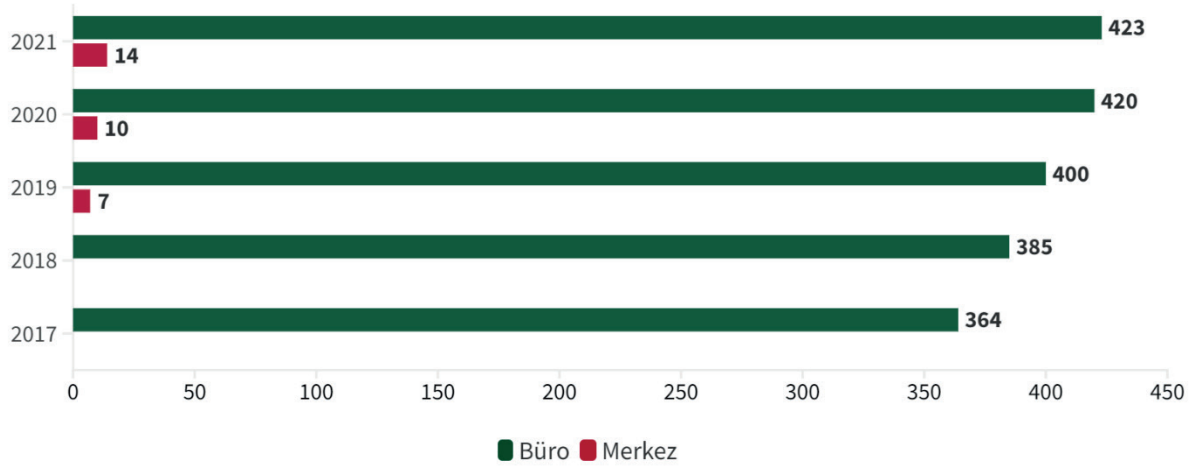
Ülkemizde son yıllarda manevi danışmanlık olarak kavramsallaşan ama Batı literatüründe dini danışmanlık olarak karşımıza çıkan kilise ruhbanlarının cemaatlerine yönelik sosyal ve manevi destek organizasyonlarını içeren kavram aslında adı konmamış olsa da ülkemizde Osmanlı döneminden beri din adamlarının görevlerinin bir parçası olarak var olan bir uygulamadır. Yeniçeri ordu birliklerindeki mescit, imam ve müderris tayini, II. Mahmut dönemindeki yeni askeri yapılanmada da devam etmektedir (Ekinci, t.y.). Cumhuriyetten sonra din subayı olarak orduda yer almaya devam eden bu manevi destek temsilcilerinin kadrolarının adı 1980'den sonra moral subayı olarak değiştirilmiştir.

Cezaevi Vaizliği: Cezaevlerinde din dersleri vermek üzere vaizlerin görevlendirilmesi uygulaması ise 1950'li yıllara kadar uzanmaktadır (Işık & Demir, 2012, s. 27-30). Diyanet İşleri Başkanlığı ile Adalet Bakanlığı arasındaki protokollerle cezaevlerinde görev yapan din görevlileri, hükümlü ve

tutuklulara vaaz etmek, dini eğitim ve telkinde bulunmak ve manevi yönden gelişimlerine destek olmak üzere 1983-2001 yılları arasında sistematik bir şekilde görev yapmışlardır. 2002 yılında tutuklu ve hükümlülere yönelik verilen 37 üniteden oluşan din kültürü ve ahlak bilgisi programı yürürlüğe girmiştir. Protokol 2011'de yenilenirken ders içeriklerden ziyade çalışma şartları ile ilgili düzenlemeler öne çıkmıştır. Günümüzde bu hizmetler Diyanet İşleri Başkanlığı bünyesindeki "cezaevi vaizi" kadrolarındaki personel tarafından yürütülmektedir.

Din ve Moral Hizmetleri: 1994'te hastanelerde yatarak tedavi gören hastalara yönelik olarak yine Diyanet işleri Başkanlığı ve Sağlık Bakanlığı arasındaki protokolle başlatılan "Din ve Moral Hizmetleri" uygulaması da manevi destek kapsamındaki ilk uygulamalardan birisi olarak kabul edilmektedir. Ankara Tabip Odası tarafından Danıştay'a müracaat sonrasında alınan iptal kararı ile bu uygulamaya 1995 yılında son verilmiştir. Bununla birlikte bu ilk uygulama Altaş tarafından bilimsel bir çalışmaya konu edilmiştir. Diyanet'in bu uygulaması üzerinde gerçekleştirilen akademik çalışmalar da hizmetin hukuki ve bilimsel temellerinin oluşturulmasına önemli katkı sağlamıştır (Altaş, 2000).

Aile ve Dini Rehberlik Büroları: 1994-1995 yılları arasında hastanelerde yürütülmekte olan manevi destek uygulaması üzerine gerek Başkanlık içinde hazırlanan raporlar ve gerekse de akademide yapılan çalışmaların bir ürünü olarak II. Din Şûrası'nda konu bir tebliğle gündeme gelmiş ve şura kararları arasında "dini danışma ve rehberlik merkezi" kurulması öneri olarak yer almıştır (DİB, 2003, s. 778). Bu kararın bir anlamda hayata geçirilmesi olarak yorumlanabilecek "Aile ve Dini Rehberlik Büroları" 2003 yılından itibaren taşra teşkilatları bünyesinde hizmete vermeye başlamıştır. Bürolarda görev yapan personelin amacı, dini konularda danışmaya yönelik taleplerin dinle ilgili olan kısmına bizzat cevap vermek, ayrıca gerekli olan durumlarda müracaat edeni sağlık, hukuk ve güvenlik birimleri gibi uygun kurumlara yönlendirmek olarak belirlenmiştir. Bürolar, halen il ve ilçe müftülüklerinin bulunduğu bölgelerde amacı çerçevesinde hizmet vermeye devam etmektedir.



Şekil 27. Diyanet İşleri Başkanlığı Aile ve Dini Rehberlik Büro/Merkez Sayılarının Yıllara Göre Dağılımı (2017-2021)

Kaynak: DİB Faaliyet Rapor, 2021.

Yukarıdaki grafikte bu büroların sayısındaki yıllara göre değişim izlenebilmektedir. Son beş yılda büro/merkezlerin sayısının 364'ten 437'ye yükseldiği gözlenmektedir. Bu büroların dışında Diyanet İşleri Başkanlığının ilgili kurumlarla gerçekleştirdiği protokoller çerçevesinde hizmet verdi-

ği Gençlik ve Spor Bakanlığına bağlı yükseköğretim yurtları ve gençlik merkezleri, Diyanet İşleri Başkanlığı Gençlik Hizmet Mekânları, Türkiye Diyanet Vakfı Yurtları ve kamplar olmak üzere 2022 yılında toplam 1268 merkez bulunmaktadır. Ülke genelinde 81 il ve 922 ilçede yer alan bu merkezlerde erkek ve kadın ayrı ayrı, 162'si il, 1765'i ilçe gençlik koordinatörü olmak üzere; 1024'ü erkek 903'ü kadın toplam 1927 personel gençlik koordinatörü olarak görev yapmaktadır. Gençlik koordinatörlerinin çalışmasıyla 2022 yılı içerisinde 129.258 faaliyet gerçekleştirildiği ve bu faaliyetler neticesinde 6.307.688 gence ulaşıldığı Diyanet İşleri Başkanlığı faaliyet raporlarından anlaşılmaktadır (DİB, 2023, s. 131).

Önceleri Adalet Bakanlığı ile başlayan manevi danışmanlık hizmetlerine yönelik protokoller daha sonra AFAD, Gençlik ve Spor Bakanlığı, Sağlık Bakanlığı ve Yeşilay ile de imzalanarak kurumsal alan genişlemiştir.

Manevi Danışmanlık ve Rehberlik: Ülkemizde hastanelerde, KYK yurtlarında, aile ve dini rehberlik bürolarında, yaşlılar yurdunda, kadın sığınma evlerinde, cezaevlerinde manevi danışmanlık uygulamaları vardır. Ancak ilgili kurumlarda manevî danışmanlık ve rehberlik hizmeti veren görevliler kurumlara göre farklı isimler almaktadır. Bu görevliler hastanelerde "manevî destek görevlisi" ya da "manevî bakım uzmanı", cezaevlerinde "cezaevi vaizi", KYK yurtlarında "manevi rehber" gibi isimler alabilmektedir.

Ülkemizde manevî danışmanlık ve rehberlik hizmetini Diyanet personeli yapmaktadır. Bu hizmeti verecek olan görevliler, Diyanet personelinden (vaiz, vaize, Kuran kursu öğreticisi vb.) gönüllüler arasından seçilmekte ve temelde ilahiyat eğitimi alan personele manevî danışmanlık ve rehberlik görevini yapabilecekleri bir eğitim programı verilmektedir. Görevliler seçilirken öncelikle manevî danışmanlık, din psikolojisi, din eğitimi ve din sosyolojisi alanlarında yüksek lisans ya da doktora yapanlar tercih edilmekte, ayrıca bu gönüllülere ilave eğitimler verilmektedir. Mesela hastanelerde bu görevi yerine getireceklere 2015 yılında 200 saatlik bir eğitim programı uygulanmıştır. Bu programda manevî danışmanlık teorileri ve uygulama alanları, psikolojik danışma ilkeleri, başa çıkma ve dinî başa çıkma, din ve ruh sağlığı, sağlık ve hastalık terminolojisi, hastane organizasyon yapısı ve işleyişi, pozitif psikoloji ve manevî danışmanlık gibi dersler verilmiştir.

2015 yılında başlayan pilot uygulamada İstanbul, Ankara, Kayseri, Erzurum, Samsun ve Ordu illerinde 12 hastane belirlenmiş, bu kurumlarda 13 kişi çalışmaya başlamıştır. 2016 yılında illerin sayısı 14'e, görevlilerin sayısı ise 76'ya çıkarılmıştır. 11-12 Haziran 2019 tarihinde Diyanet'te yapılan manevi danışmanlık çalıştayında sunulan verilere göre 38 ilde 108 hastanede 131 manevi danışman görev yapmaktadır. Ayrıca yine 2019 verilerine göre KYK yurtlarında iki binden fazla manevi rehber görev yapmaktadır. Son üç yılda sağlık kuruluşlarında 140 bin kişiye, aile ve dini rehberlik bürolarında ise 22 bin kişiye manevi danışmanlık hizmeti verilmiştir.

24 Mayıs 2012 tarihinde Ankara'da Toplum Ruh Sağlığı Derneği, Palyatif Sağlık Hizmetleri Derneğinin katkıları ve çeşitli branşlardan doktorlar ve din psikolojisi uzmanlarının katılımıyla "Din Psikolojisi ve Manevî Bakım Çalıştayı" gerçekleştirilmiştir. Bu ve benzer toplantılarda manevî danışmanlığın içeriği, hedef kitlesi, danışmanların ve danışman eğitmenlerinin nasıl yetiştirileceği, bu süreçte hangi dersleri alacağı, psikoloji, psikiyatri, kardiyoloji vb. birimlerle nasıl işbirliği içerisinde olunabileceği, manevî danışmanlığın hizmet alanları gibi konular tartışılmıştır 1. Ulusal Din Psikolojisi ve Manevi Bakım Çalıştayı-Çalıştay Tebliğ Kitabı, 2012). Bu tarihten günümüze bazı üniversitelerde manevî danışmanlık ve rehberlik eğitimi vermek üzere yüksek lisans programları açılmış ve bu alanla ilgili üniversitelerde yüksek lisans ve doktora tezleri hazırlanmıştır.

2012 yılındaki söz konusu çalıştayla birlikte bu konulardaki çalışmalara yeniden hız verilmiştir. Pek çok üniversitede konuyla ilgili tezler hazırlanmıştır. Tezler genel olarak hastanelerdeki manevî danışmanlık ve rehberlik hizmeti üzerine yoğunlaşmış olmakla birlikte diğer kurumlarda uygulanabilecek manevî danışmanlık ve rehberlik uygulamaları için de çalışmalar yapılmıştır. 7-10 Nisan 2016 tarihleri arasında İstanbul'da Değerler Eğitimi Merkezi tarafından Manevî Danışmanlık ve Rehberlik (MDR) üzerine uluslararası bir kongre gerçekleştirilmiş ve bu kongreden seçilen metinler yine 2016 yılında üç cilt (bir cilt İngilizce iki cilt Türkçe) olarak yayınlanmıştır. Bu kongre çerçevesinde yapılan hazırlıklar esnasında alanın uzmanları, Manevî/Dinî Danışmanlık ve Rehberlik kavramını hastane, hapishane, rehabilitasyon merkezleri, bakımevleri, sığınma evleri vb. kurumlarda "manevî destek", "manevî bakım" gibi farklı isimlerde anılacak hizmetleri kuşatacak çatı bir kavram olarak düşünmüşlerdir. Yine 2016 yılı Nisan ayında Değerler Eğitimi Merkezi (DEM) bünyesinde "Manevî Danışmanlık ve Rehberlik Araştırmaları" projesi başlatılmıştır. Bu projeye ilahiyat ve psikoloji alanlarında lisansını tamamlamış ve büyük çoğunluğu din psikolojisi alanında yüksek lisans ve doktora yapan 10 araştırmacı dahil olmuştur. Bu çalışma grubu 2017'de manevi danışmanlıkla ilgili ilk kitabını yayınlamıştır. Aralık 2017'de SADEFE tarafından organize edilen Palyatif Bakımda Din Psikolojisi ve Manevî Bakım Sempozyumu yapılmış ve bu sempozyumda özellikle palyatif manevî bakımın içeriği, kapsamı, hedefleri, bu hizmeti verecek manevî bakım görevlilerinin eğitimi gibi konular ele alınmıştır. Yine 22-24 Kasım 2018 yılında, II. Manevi Danışmanlık ve Rehberlik Kongresi düzenlenmiş ve 2019 yılında DEM bünyesindeki çalışma grubu manevi danışmanlık hakkındaki ikinci kitabını yayınlamıştır (Ayten, 2020, s. 22-28).

2018 yılında Diyanet İşleri Başkanlığı ve Mesleki Yeterlik Kurumu arasında "Manevi Danışmanlık Hizmetlerinin Ulusal Meslek Standardı" protokolü imzalanmıştır. Bu protokol uyarınca öğrenci yurtları, eğitim kurumları, gençlik merkezleri ve kampları, ceza infaz kurumları, sağlık kuruluşları ve sosyal hizmet kurumlarında verilecek manevi danışmanlık hizmetlerinin standardı belirleme çalışmaları başlamıştır. Bu çalışmaların akabinde de 2019 yılında Resmi Gazete'de yayınlanan Ulusal Meslek Standartları çerçevesi ek-2 ile manevi danışmanlığın bir meslek olarak standartları belirlenmiştir (Resmî Gazete, 2019).

Diyanet İşleri Başkanlığı Hizmet İçi Eğitim ve İhtisas Kursları

Diyanet İşleri Başkanlığının kendi personelini yetiştirme talebi Cumhuriyet'in ilk yıllarına kadar uzanmaktadır. Tevhid-i Tedrisat'ın akabinde medreselerin ve imam hatip kurslarının da açıldıktan kısa bir süre sonra kapatılmasıyla Diyanet İşleri Başkanlığı din hizmetleri personelini kendi bünyesinde yetiştirmek istemiş ve bu talep bir anlamda uzun süre Kur'an kursları aracılığı ile de yerine gelmiştir. Ancak Akseki'nin 1951 yılında *Sebîlürreşâd*'da yayınlanan meşhur raporundan anladığımız kadarıyla Akseki hem imam hatip mekteplerinin hem de ilahiyat fakültesinin Diyanet bünyesinde olmasını arzu etmekteydi. Bu arzu Diyanet'i yönetenlerin bilinçaltından kaybolmamış ve hemen her dönemde farklı din eğitimi kurumlarının gelişimine rağmen seslendirilmeye devam edilmiştir. Bu anlayış, aynı zamanda Diyanet'in alım yaptığı elemanların yeterliklerini ileri sürerek hizmet içi eğitim kavramını bir anlamda hizmet öncesi eğitim gibi anlamaya da sevk edecektir.

Diyanet Eğitim Merkezleri: Eğitim Merkezleri Diyanet İşleri Başkanlığı taşra teşkilatı içerisinde oluşturulan ve personelin eğitim hizmetlerini sağlayan eğitim kurumlarıdır. Süreç içinde imam ve hatiplerin mesleğe alımlarının akabinde eğitime tabi tutuldukları kısa süreli kurslar olarak başlayan bu yapı, müftü-vaizler için düzenlenen eğitimleri de kapsar hale gelmiştir. İlki Bolu'da açılan hizmet içi eğitim merkezi, daha sonraları Antalya ve Manisa ile devam etmiş ve ülke geneline

yayılmıştır. Bu kursların genel amacı mevzuat açısından bakıldığı zaman hizmet içi eğitim kavramına uygun bir şekilde gelişim gösterdiği izlenimi vermektedir.

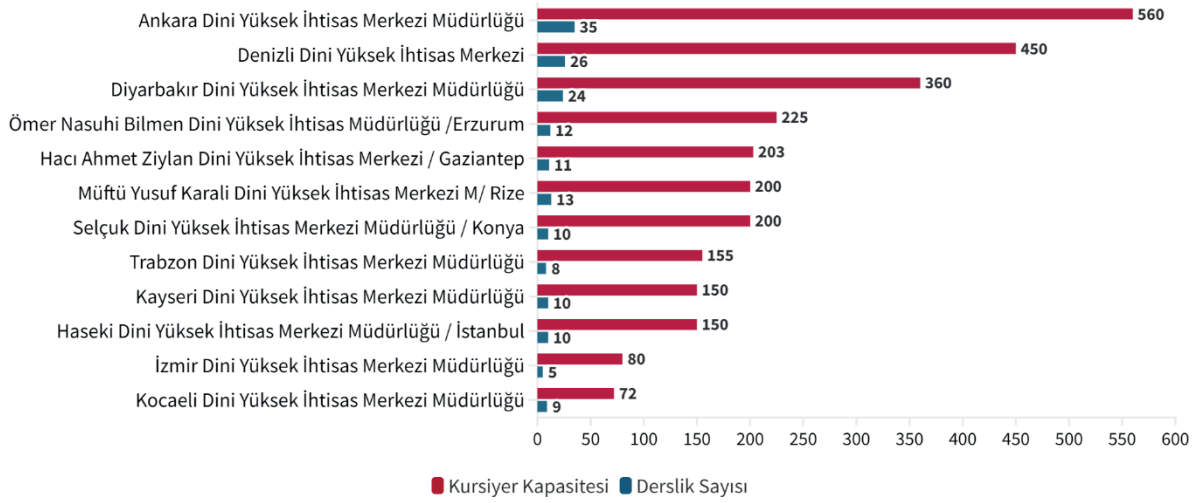
02.07.1965 tarih ve 633 Sayılı "Diyanet İşleri Başkanlığı Kuruluş ve Görevleri Hakkında Kanunda eğitim konusuna yer verilmiştir. Bu kanunun 6. maddesinde din hizmetleri ve din görevlileri olgunlaştırma dairesi öngörülmüş ve olgunlaştırma dairesi bünyesinde bir "Eğitim Müdürlüğü" oluşturulmuştur. Daha sonra gerçekleştirilen kanuni düzenleme ile de bu müdürlük "Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğü" ismini almıştır.

Kamu hizmeti görevlilerinin hizmete girişten itibaren bilgi, beceri ve deneyimlerini artırmayı amaçlayan hizmete ilişkin uzmanlık bilgisi niteliğindeki eğitim etkinliklerinin tümüne hizmet içi eğitim adı verilmektedir. Kurumlar şu temel sorunun cevabını aramakta ve buna göre hizmet içi eğitime yönelmektedir: Meslek öncesi eğitimi sağlayan okul ve fakülteler öğrencilere, örgütlerin gereksinim duyduğu bilgi, beceri ve tutumu kazandırabiliyorlar mı? Kurumlar kendi içinde personelin istihdam edileceği meslek alanlarını belirlemekte ve meslek tanımlarını yaparak yeterliklerini geliştirmektedir. Somut, gözlenebilir ve ölçülebilir yeterliklerden hareketle de meslek öncesi eğitimde okul ve fakülteler kendi programlarını geliştirmektedir.

Şüphesiz bir eğitim kurumunun başarısı, öğretim programının, yetiştirmeyi hedeflediği insana kazandıracağı niteliklere göre planlanmış olmasına bağlıdır. Bu nedenle toplumu din konusunda aydınlatmakla görevli olan insanları yetiştirirken, toplumdaki değişim ve çeşitliliği dikkate almak ve öğretim programlarını buna göre düzenlemek kaçınılmaz bir zorunluluk olarak kendini göstermektedir.

İlahiyat Programlarında Uygulama Eksikliği: İlahiyat fakültelerinin programında zorunlu olarak yer alan derslerin neredeyse tamamının İslam bilim ve kültür tarihi ile ilgili olduğu, yani geçmişteki bilgi birikimini aktarmaya yönelik olduğu bilinmektedir. Toplumun dini problemleri ile ilgili bazı dersler yine sınırlı ve seçimlik olarak programda yer almakla beraber, öğrenci bunları seçmediği zaman toplumla sağlıklı iletişim kurma konusunda fakültede de bilgilenme şansını kaybetmektedir. İlk dönemlerinden itibaren ilahiyat fakültelerinin programları incelendiğinde din hizmetlerinin yürütülmesine yönelik teorik veya pratik bir dersin programlarda yer almadığı görülmektedir. İlahiyat öğrencilerinin din hizmetleri alanında da bilgilendirilerek bu alanda hizmet yapacak şekilde yetiştirilmeleri konusundaki ihtiyaç daha önce de hissedilmiş ve bu konuda ilahiyat fakültelerinde yeni bölümler ve bu bölümler içinde de programlar oluşturulması teklif edilmiştir. Ancak bugüne kadar mesleki eğitime ağırlık veren programların geliştirilmesi noktasında gelişme kaydedilmemiştir. Dahası Diyanet İşleri Başkanlığının en önemli insan kaynağı konumunda bulunan ilahiyat fakültelerinde öğretmenlik uygulaması dersi gibi din görevliliğine dair herhangi bir uygulama ya da staj dersi de yoktur. Bunun neticesinde de Diyanet İşleri Başkanlığı, hizmet öncesi eğitimin gerçekleştiremediği meslek elemanı yetiştirme hedefini kendi ihtisas kursları aracılığı ile gerçekleştirmeyi seçmiştir. Bu eğitimin hiyerarşisine aykırı bir durumdur.

Dini Yüksek İhtisas Merkezleri: İlk defa 1975 yılında Fatih ilçesi Haseki semtindeki Haseki Sultan Külliyesinde eğitim öğretime başlayan "Haseki Eğitim Merkezi İhtisas Bölümü" Diyanet'in kendi personelini yetiştirme tercihini yaptığını gösteren en önemli gelişmedir. 2011 yılında Konya ve Erzurum'da da başlayan bu eğitim programının amacı, "İslam dinini doğrudan doğruya temel kaynaklarına başvurup öğrenip anlayan, sosyal bilimlerden de yararlanarak onları günümüz insanına sunabilecek donanıma sahip, İslam âlimleri, bilginleri yetiştirmek olarak belirlenmiştir (Temel, 2014, s. 72). Günümüzde ihtisas kurslarının sayısı 12'ye öğrenci kapasitesi ise 2000'lere ulaşmıştır (Diyanet İşleri Başkanlığı, 2021).



Şekil 28. Dini Yüksek İhtisas Merkezlerindeki Kursiyer Kapasitesi ve Derslik Sayısının Dağılımı

Kaynak: DİB Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2021

2002 yılında ihtisas kurslarının hazırlık kısımları için yeniden hazırlanan müfredatın girişinde, günümüzde bu kursların hedeflerinin neler olması gerektiği maddeler halinde sıralanmaktadır. Buna göre bu kursların hedefi, personelin mesleki bakımdan daha iyi yetişmelerini sağlamak, dini konularda toplumun ihtiyaçlarına cevap verecek nitelikte iletişim ve yorum yeteneği ile eğitim ve yönetim becerisine sahip mütehassıs elemanları yetiştirmek, kurum içi daha ileri görevlere hazırlamak, verimliliklerini artırmak, başta Kur'an-ı Kerim olmak üzere, İslâm Bilimleri ile ilgili temel kaynaklardan yararlanma yeteneğini kazandırarak bilgi üretimini sağlamak, dini konularda toplumun ihtiyaçlarına cevap verecek nitelikte mütehassıs elemanları yetiştirmek olarak zikredilmektedir (Coşkun, 2010, s. 26-28).

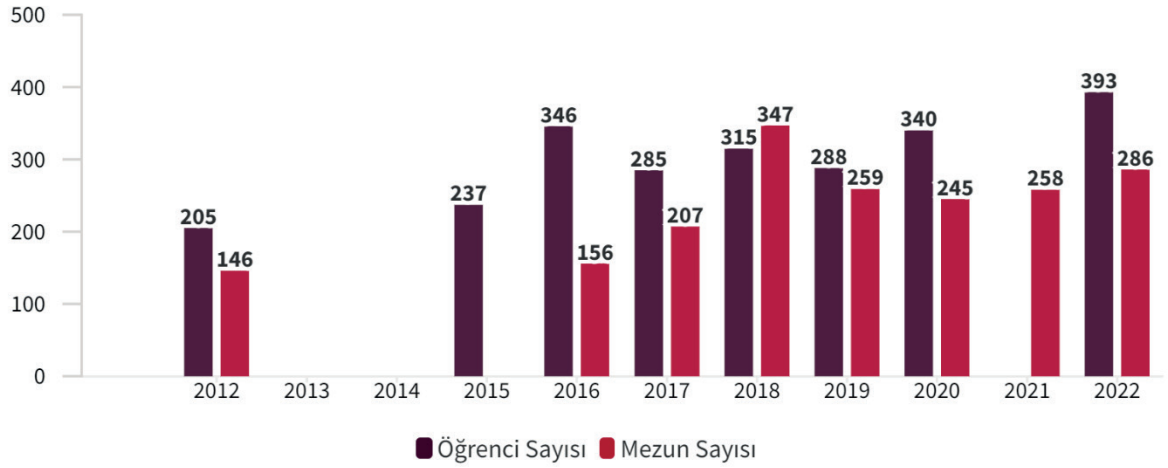
2021 yılında geliştirilen ve halen uygulanmakta olan ihtisas eğitim programında ise 3 dönemi hazırlık olmak üzere toplam 11 dönemlik bir eğitim öngörülmüştür. İhtisas kursiyerlerinin analiz, sentez ve yorum becerilerini geliştirmek, inanç, ibadet ve ahlak alanlarında güncel problemlere yönelik çözüm üretmelerini sağlamak, klasik metinleri sadece Arapça dil kurallarına uygun okumaktan öte metinlerin toplumun güncel dini yaşantısı ile irtibatını kurarak daha etkin bir din hizmeti sunmaları amacıyla programın ders, kredi, kaynak ve kazanımlarında birtakım değişiklikler yapılmıştır.

Bu kapsamda; tefsir alanında programın başından sonuna kadar Kur'an-ı Kerim'i anlamanın önemli bir öğesi olarak meal dersi konulmuş, değişik zamanlarda farklı metot ve usule göre yazılan 11 farklı tefsirden sureler belirlenerek kursiyerlerin geniş bir perspektiften Kur'an-ı Kerim'i anlamaları hedeflenmiştir. Hadis alanında, belirlenen kredide kazanımları en üst düzeyde karşılamak ve kursiyerlere bütüncül bir bakış açısı kazandırmak amacıyla ez-Zebidî'nin *et-Tecridü's-Sarih* adlı eserinin yanı sıra dokuz farklı hadis şerhinden özellikle din hizmetleri alanında sürekli müracaat edilebilecek bölümlerin okunup değerlendirilmesi öngörülmüştür. Çağın fıkhi problemlerine sahih kaynaklara dayalı doğru bilgiyle kursiyerlerin çözüm üretebilmeleri hedeflenmiş, bu doğrultuda klasik ve güncel metinlerden doğru usulle yararlanmayı önceleyen bir anlayışla fıkıh alanı ders içerikleri şekillendirilmiştir. Kursiyerlerin inanç problemlerine doğru düşünmenin ilkeleri çerçevesinde çözüm üretme becerilerini geliştirmek amacıyla İslam düşüncesi alanındaki derslerin kredileri artırılarak içerik güncel konularla zenginleştirilmiş ve yardımcı literatürle desteklenmiştir.

Dini Yüksek İhtisas Merkezlerinde uygulanan programlar alanı etkileyen birçok değişken göz önünde bulundurularak güncellenmektedir. Bu değişkenler; personel yeterlikleri, kurumsal ihtiyaçlar ve toplumun din hizmetleri alanındaki beklentileri şeklinde ifade edilebilir. Çeşitli dönemlerde programda güncellemeye gidilse de programın temel felsefesinde ve başat hedefinde herhangi bir sapma söz konusu değildir.

Yurt içinde ve yurt dışında yaygın din eğitimi ve din hizmetlerini geçmişin zengin tecrübesine dayanarak günümüzün imkanları ile sunabilen, tüm beceri alanları ile birlikte Arapçaya hâkim, Kur'an'ın anlam dünyasına vakıf, temel İslam ilimlerinde nüfuz sahibi, çağın ruhunu kavramış personel yetiştirilmesi ihtisas eğitiminin en önemli hedefi olarak programların başında yer almaktadır. "Dini İhtisas Programı"nın genel amaçları ise maddeler halinde Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından hazırlanan rapordan ayrıca incelenebilir (Diyanet İşleri Başkanlığı, 2021).

Hizmet içi eğitimin temel hedefi, yeni durum ve şartlarla ilgili gerekli bilgi ve becerilerin kazandırılmasıdır. Dini yükseköğretim kurumlarının hedeflerini aynen alarak bir dini yükseköğretim kurumundan mezun olmuş çalışanlara aynı hedeflerle yeni bir eğitim vermek yerine mevcut meslek öncesi eğitim düzeneği üzerinde düşünülmeli ve bu noktada gerekli düzenlemeler yapılmalıdır. Buradaki hareket noktası ise ilahiyat fakültelerini çok programlı hale getirerek farklı alanlardaki din hizmetlerini ve eğitim ihtiyaçlarını karşılayacak bilgi ve becerilere sahip meslek elemanlarının yetiştirilmesi hedefi olmalıdır.



Şekil 29. İhtisas Eğitim Merkezindeki Öğrenci ve Mezun Sayısının Yıllara Göre Dağılımı (2012-2022)

Kaynak: DİB Faaliyet Raporu, 2012-2022

Not: Diyanet İşleri Başkanlığı'nın yıllara göre yayınladığı faaliyet raporlarından alınan rakamlarla oluşturulmuştur.

Yukarıdaki şekil incelendiğinde son on yılda ihtisas kurslarına alınan öğrenci ve mezun sayıları yaklaşık iki katına çıkmış görünmektedir. Bu yükselişte, başlangıçta bir eğitim merkeziyle başlayan uygulamanın 2021 yılı itibarıyla 12 eğitim merkezine ulaşılmış olmasının etkisi büyüktür.

Hizmet İçi Eğitim Çeşitleri: Dini ihtisas eğitim dışında Diyanet İşleri Başkanlığı personelinin niteliklerini artırmak amacıyla farklı becerilere yönelik olarak kısa süreli hizmet içi eğitimler de düzenlemektedir. Aşağıda, Başkanlık tarafından programı geliştirilmiş hizmet içi eğitimler ve süreleri tablo halinde verilmektedir:

Tablo 21. Hizmet İçi Eğitimler ve Süreleri

	Kurs ve Program Adı	Yıl	Süresi
1	Arapça Hizmet İçi Eğitim Programı (Uzaktan Eğitim)	2021	12 Hafta
2	Tashih-i Huruf Hizmet İçi Eğitim Programı	2021	480 Saat
3	Aşere Eğitim Programı	2021	12 Haftax4 Dönem= 48 Hafta
4	Talim ve Tashih-i Huruf Hizmet İçi Eğitim Programı	2021	240 Saat
5	Hüsn-i Tilavet Hizmet İçi Eğitim Programı	2021	720 Saat
6	Sözleşmeli Kur'an Kursu Öğreticilerine Yönelik Mesleğe Hazırlık Uzaktan Eğitim Programı	2021	80 Saat
7	Hafızlığı Muhafaza Hizmet İçi Eğitim Programı	2019	24 Hafta
8	Tashih-i Huruf Rehber Öğreticiler Programı	2019	256 Saat
9	Sözleşmeli Personele Yönelik Mesleğe Hazırlık Eğitim Programı (Kur'an Kursu Öğreticileri)	2018	120 Saat
10	Tashih-i Huruf Programı	2017	672 Saat
11	Ezanı Güzel Okuma Programı	2016	80 Saat
12	Sözleşmeli İmam Hatiplere Yönelik Mesleğe Hazırlık Eğitim Programı	2016	Hafızlar için: 522 Saat Hafız Olmayanlar için: 610 Saat
13	Uluslararası Hafızlık ve Kur'an-ı Kerim'i Güzel Okuma Yarışmalarına Hazırlık Programı	2016	200 Saat
14	Misafir Öğrencilere Yönelik İhtisas Eğitimine Hazırlık Eğitim Programı	2015	782 Saat
15	Dini Musiki Eğitim Programı		12 Haftax3 Dönem= 36 Hafta
16	Kıraat (Aşere-Takrib) Programı	2014	12 Haftax4 Dönem= 48 Hafta
17	Kur'an-ı Kerim Hizmet İçi Eğitim Programı	2014	İmam ve Müezzinler Mahallinde: 160 Saat Kadın Kur'an Kursu Öğreticiler Mahallinde: 160 Saat İmam ve Müezzinler Hizmet Eğitim Merkezi: 200 Saat Kur'an K. Öğreticileri Hizmet İçi Eğitim Merkezi: 200 Saat
18	Din Hizmetleri Sunan Personelin Genel Hizmet İçi Eğitim Programı	2004	İmam Hatipler için: 4 Hafta Vaizler için: 4 Hafta K. Kursu Öğreticileri için: 4 Hafta Din Hizmetleri Uzm.: 4 Hafta Müftüler: 4 Hafta
19	Din Hizmetleri Sunan Personelin Hizmete Hazırlık Eğitim Programı	2004	İmam Hatipler için: 7 Hafta Vaizler için: 2-10-24=36 Hafta K. Kursu Öğreticileri için: 36 Hafta Din Hizmetleri Uzm.: 36 Hafta Müftüler: 36 Hafta

Kaynak: DİB Hizmet İçi Eğitim Programları, 2018.

Yukarıda yer alan ve bir kısmı uzun süreli olan hizmet içi eğitimler incelendiği zaman hizmet içi eğitim tanım ve yaklaşımlarına en uygun programların 2004 yılında geliştirilen son iki program olduğu görülmektedir. Din Hizmetleri Sunan Personelin Genel Hizmet İçi Eğitim ve Din Hizmetleri Sunan Personelin Hizmete Hazırlık Eğitim Programları program geliştirme ilkelerine göre hazırlanmış, hazırlanma süreci ve hazırlayanlar hakkında bilgi içeren, mesleki yeterliklere yer veren, bu yeterliklerin hangi hedef ve içerikle kazandırılacağını gösteren bir üslupla hazırlandığı anlaşılmaktadır. Özellikle son iki yılda geliştirilen programların ihtisas kurslarından da ayırt edici yönleri belirgin değildir.

Bu programların hangi ihtiyaçlardan hareket edilerek geliştirildiği, amaçların hangi mesleki yeterliklere yönelik olduğu belirgin değildir. Hazırlayanlar hakkında herhangi bir bilgi yer almamaktadır. Kimilerinde ders saatleri, kimilerinde haftalık süre ve krediler yer almakta olup bu programlara kimlerin hangi zaman aralığında katılacağı da belli değildir. Program geliştirme ve değerlendirme çalışmalarına esas olacak şekilde ölçme ve değerlendirme ölçütlerine yer verilmediği gibi başarı ölçütleri de ortaya konmamıştır.

Diyanet Akademisi: Diyanet İşleri Başkanlığı, giderek gelişip genişleyerek defakto olarak akademiye dönüştürdüğü bu hizmet içi eğitim ağını, 2022 yılından itibaren resmen akademiye dönüştürmüştür. Henüz yeni olması sebebiyle bu akademinin varlık nedenine ilişkin ayrıntılı açıklamalar internet sayfasında ayrıntılı bir şekilde yer almamaktadır. Bununla birlikte akademinin ana sayfasındaki sınırlı metinden "gelişen ve değişen şartlar, Türkiye'de ortaöğretim ve yükseköğretim düzeyinde din eğitimi ve öğretiminde nicelik ve niteliksel gelişmeler, toplumun standartları yüksek din hizmetine duyduğu ihtiyaç, İslam dünyasında yaşanan düşünsel ve siyasi gelişmeler din eğitimi ve din hizmeti sunan personelin yetiştirilme süreçlerine yeniden eğilmeyi ve bu konuda yeni paradigmalar ortaya koymayı gerektirmesi (Diyanet Akademi, 2018) bu yeni kurumsallaşmanın gerekçeleri arasında sayılmaktadır.

Personel eğitimleri için ayrılan bütçenin ve söz konusu eğitimlerin yapılacağı mekanların sınırlılığı, din hizmetlerinin kapsamının cami içi kadar belki cami dışı alanda daha baskın hale gelmesi; yaygın din eğitiminin muhatap kitlesinin arasına okul öncesi yaş grubu ile engelli, mülteci ve yetişkinlerin dahil olması bu alanlarda görev alacak personelin köklü ve sistematik bir eğitimden geçmesini zorunlu hale getirmesi de akademiye geçişin nedenleri arasına dahil edilmektedir. Başka kurumlarda da örneklerinin bulunduğu iddia edilen Diyanet Akademisi ile kanun 7383 numara ve 24.03.2022 tarihli ile 31788 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe girmiştir (Diyanet Akademi, 2018).

Diyanet Akademisi Başkanlığının kurulması ile birlikte; müezzin kayyım, imam hatip, Kur'an kursu öğreticisi ve vaiz kadrolarına atanabilmek için vaizlere yönelik en az iki yıl, diğer ünvanlar için de mezuniyet durumlarına göre altı aydan iki yıla kadar meslek öncesi eğitim zorunluluğu getirilmiştir. Bu yasal düzenleme ile 1976 yılından bugüne hizmet içi eğitim şartlarında üç yıla kadar devam eden ihtisas ve kıraat eğitimleri hizmet içi eğitim sınırlarından bağımsız olarak yasal bir alt yapıya kavuşturulmuştur. Mevcut hizmet içi eğitim merkezleri dinî ihtisas merkezlerine dönüştürülmüş, müezzin-kayyım, imam hatip Kur'an kursu öğreticisi ünvanlarına yönelik eğitimler için bir ihtisas merkezi statüsü kazanmıştır.

Söz konusu kanun ile özel yetenek gerektiren kıraat ve dinî musiki alanında yeterliği bulunan ilahiyat/İslami ilimler fakültesi mezunlarının Diyanet Akademisi'nde eğitim görevlisi olabilmelerine imkan verilmiş; yurt dışı misafir kursiyerler ile mahalli din görevlilerinin Diyanet Akademisi'ndeki

Standart bilgi aktarımını esas alan bir eğitim yaklaşımının egemen olduğu bir din hizmeti, dinin toplumsal hayatta problem çözme becerisini köreltecek ve din hayatta giderek folklorik bir unsura dönüştürecektir.

eğitimleri için yasal bir dayanak oluşturulmuştur. Aynı şekilde bu kanun ile Başkanlıkça merkez ve taşra teşkilatlarında yapılan her tür ve düzeydeki eğitimler tek çatı altında birleştirilmiştir. Eğitim görevliliği ve müftülük görevleri başta olmak üzere ihtiyaç duyulan alanlar için modüler ve tamamlayıcı eğitimler ile dil öğrenimi ve beceri kazandıracak sertifika programlarının yasal zemini sağlanmıştır. Diyanet Akademisi Başkanlığı; İhtisas ve Mesleki Eğitim, Hizmet İçi Eğitim ve Rehberlik, Eğitim Programları ve Koordinasyon, İzleme ve Değerlendirme ile İdari ve Mali İşler Dairesi olmak üzere 5 daire başkanlığından oluşmaktadır.

Diyanet İşleri Başkanlığının yukarıda ayrı ayrı analiz ettiğimiz hizmet içi eğitim programlarının hedeflerine bakıldığında karşımıza çıkan dini yükseköğretimin hedefleriyle örtüşme, akademinin gerekçelendirilmesinde bir araya gelmekte ve somutlaşmaktadır. Neredeyse dört yıla yakın eğitimler içeren eğitim paketleri, din hizmetleri yetiştirme sürecinde bir paradigma değişimini gerektirdiği gerekçesine dayanılarak adeta bir lisans eğitimi gibi yapılandırılmaktadır. Adalet akademisi gibi pratik uygulamaları önceleyen hizmet içi eğitim yapılarıyla da kıyas yapılmasına rağmen başka hiçbir kurumda din hizmetlerinin gerektirdiği becerilerin her birine ayrı ayrı odaklanan uzun süreli bir hizmet içi eğitim yapısıyla karşılaşmak mümkün değildir. Hem fıkıh eğitimi için (dini ihtisas programları) hem de kıraat için (aşere-takrib programları) lisans eğitimine paralel eğitim paketleri bu yapı içinde oluşturulmuştur ki bunları dini yükseköğretimin alternatifi eğitim yapıları olarak nitelendirmek mümkündür.

Din hizmetleri alanında dini danışmanlık, sosyal yardım ilişkileri, eğitim yönetimi, yetişkin öğrenmesi, drama/yaratıcı drama, gerontoloji gibi alan ve becerilere ilişkin özellikle uygulamalı becerilere ilişkin hizmet içi eğitim yer almamasına rağmen, Diyanet'in okul öncesi eğitim konusundaki hizmet içi eğitimi, özellikle lisans eğitimine alternatif olmaya odaklanıyor görünmektedir. Diyanet'in üniversiteye alternatif olma çabası ilk bakışta cazip görünmekle birlikte sayıları 100'ü aşan ilahiyat ve İslami ilimler fakültelerinde program zenginliği oluşturarak din hizmetlerinin gerektirdiği becerileri hizmet öncesinde kazandırmak yerine hizmet içi eğitimi, hizmet öncesi eğitime alternatif oluşturmak hem kurum içi hem de sosyal zeminde birçok çatışmanın habercisi olacaktır.

En önemli tehdit ise standart bilginin aktarımını esas alan eğitim yaklaşımı ile bilgiyi sürekli üretmeyi merkeze alan eğitim yaklaşımlarının ürünleri arasındaki çatışma olasılığıdır. Öte yandan ilk yaklaşımın egemen olduğu bir din hizmeti, dinin toplumsal hayatta problem çözme becerisini köreltecek ve din hayatta giderek folklorik bir unsura dönüşecektir.

Kamuoyunda Diyanet İşleri Başkanlığı

Diyanet İşleri Başkanlığı, üstlenmiş olduğu din hizmetleri yönetiminin ötesinde tarihsel niteliği nedeniyle de bir temsil makamıdır ve toplumun önemli bir kesimi tarafından dini temsil eden bir yapı olarak algılanmaktadır. Özellikle Osmanlı döneminin sonları, dinin kurumsallaştığı, dini kurumsal yapının devletin bürokratik mekanizması içine iyice yerleştiği bir dönem olarak tanımlanmaktadır. Bundan dolayı Cumhuriyet'in ilk yıllarında bu bürokrasinin Diyanet içine alınmasıyla kurumun üstlendiği tarihsel rol, Cumhuriyet'in ilk yıllarında toplumun ve devletin beklentilerini modern bir kurum olarak karşılamasını zorlaştırmıştır. Bu bakımdan imam hatip okullarının ve ilahiyat fakültelerinin yaşadığı gelenekle gelecek arasındaki sıkışıklık aslında Diyanet açısından da geçerlidir. Diyanet, bir yandan devlet kurumu olarak dini bürokrasiyi yönetmek, öte yandan hizmet götürdüğü toplumun beklentilerini karşılama çabası arasında hizmet hedefi belirlemekte zorlanan bir kurumsallaşma yaşamaktadır.

Diyanet İşleri Başkanlığı, hem laik devlet yapısı içerisindeki statüsü, meşruiyeti, hem de görev alanı ile ilgili yürüttüğü hizmetler açısından kuruluşundan bu yana birçok tartışmanın merkezinde yer almıştır. Dinin bu kurum aracılığıyla devlet tarafından şekillendirildiğini öne süren kimi dini çevrelerden gelen eleştirilerle birlikte, laik sistem içerisinde devlete bağlı dini bir kurumun varlığını reddeden seküler itirazlar ya da bu kurumun yapısının veya hizmetlerinin sadece Sünni mezhep mensuplarına hitap ettiğini ve bu nedenle bu kurumun kendilerini temsil etmediğini ifade edenlerin savları bu itirazların bazı farklı taraflarını oluşturmaktadır.

İncelediğimiz dönem öncesinde yapılan çalışmalar önemli ölçüde bu iki bakış açısından değerlendirmeleri içermektedir. İştar Tarhanlı'nın *Müslüman Toplum ve Laik Devlet* ismiyle 1993'te yayımlanan çalışması modern bir devlet ve gerekliliği olan laiklik açısından Diyanet'in konumlandırılmasını tartışma konusu yapmaktadır. Yine bir akademik çalışma olarak Kemaleddin Taş'ın *Türk Toplumunun Diyanet İşleri Başkanlığı'na Bakışı* isimli 2001 tarihli doktora tezi de kurumun konumlandırmasında çelişkili pozisyon alışları ele alan analizler sunmaktadır. Çalışma, iki yönden gelen eleştirilerin politik iktidarların rengine göre doz farklılaşmasını ortaya koymaktadır. Darbe ve sol iktidarlar döneminde kurumun Müslümanların temsilcisi olduğu iddiasından hareketle eleştiriler yoğunlaşırken sağ iktidarlar döneminde de laiklik ilkesi merkezli kaygılarla eleştiri dozları yükselebilmektedir.

Toplumun geniş bir kesimi tarafından, sunduğu hizmetlerin niteliği eleştiri konusu olmakla birlikte kurumun varlığının ihtiyaç olarak görülmesi gerçeği, yapılan hemen tüm çalışmalarda ortaya konan bir gerçektir. Aşağıda 2001 yılından başlayarak karşımıza çıkmaya başlayan Diyanet İşleri Başkanlığını konu edinen araştırmalarından ulaşabilenlerin bulguları tablo halinde verilmektedir. Bu araştırmaların sonuçları, özellikle son yıllara ait olanlara odaklanılarak aşağıda değerlendirilecektir.

Tablo 22. Diyanet İşleri Başkanlığını Konu Edinen 2001-2022 Yılları Arası Yayınlanan Araştırmalar ve Bulguları

Araştırma Yılı	Araştırma Türü	Bulgular
2001 Halkın Gözünde Diyanet	Doktora Tezi (Taş, 2001)	• DİB'e karşı tutumlar kadınlarda, yaş grubu yüksek olanlarda ve eğitim düzeyi düşük olanlarda daha yüksek • Laik devlet yapısı içinde bir kamu kurumu olarak DİB'in varlığı laikliğe aykırı görünmüyor ve önemli ölçüde kabul görüyor. Ancak hizmetlerini yerine getirirken siyasi otoritenin etkisi altında kalıyor ve toplumda var olan inançlardan sadece bir kısmını temsil ediyor • Dinle ilgili açıklama ve fetvalarına güven yüksek düzeyde • Görev ve hizmetleri toplumda bütünleştirici ve birleştirici bir fonksiyon icra ediyor • Görevlilerinin mesleki açıdan yetkinliğinde sorunlar bulunuyor • Vaaz ve hutbeler faydalı değil • Yayınlar, vakit hesaplama hizmetleri ve hac ile umre hizmetlerinde yüksek düzeyde benimseniyor ve güveniliyor
2003 Dindarlık-Diyanet'e Yönelim İlişkisi	Bilimsel Makale (Onay, 2003)	• Diyanet'e yönelim ile dindarlık arasında orta düzeyde pozitif ilişki var • Genel lise öğrencilerinin Diyanet'e yönelim düzeyi diğer lise türlerinden yüksek • Dini gruplara yönelim, İHL öğrencilerinde daha yüksek • Dini gruplara yönelim ile dindarlık arasındaki ilişki Diyanet'e göre daha güçlü
2006 AB Sürecinde Türkiye'nin Sosyo-Politik Profili	Kamuoyu Araştırması (USADEM, 2006)	• Diyanet'e güven oranı %33, sondan üçüncü sırada • Din görevlileri de en az güvenilen meslekler arasında (%24,39)
2009 Türkiye'de Dindarlık	Kamuoyu Araştırması (Çarkoğlu & Kalaycıoğlu, 2015)	• Haftada bir camiye gidenlerin oranı %22,6 • Haftada birden fazla camiye gidenlerin oranı %36,5 (Kadınlar dahil)
2014/Yetişkinlerin Din Eğitimine Bakışları	Rapor (A. Gümüş, 2014)	• Diyanet'in varlığı kabulleniliyor • Devlet ve siyaset etkisinden uzak olması, gerçek bir özerklik bekleniyor • Politik ortamın değişimi ile Diyanet'e daha fazla güvenildiği yorumları yapılıyor • Toparlayıcı ve bütünleştirici olması bekleniyor

Araştırma Yılı	Araştırma Türü	Bulgular
2014 Dini Hayat	Rapor (Diyanet İşleri Başkanlığı, 2014a)	• Dini bilgi kaynağı olarak camideki din görevlileri (%43) Diyanet Kur'an kursları (%22) camideki vaaz ve irşat (%10) • Dini bilgilerini geliştirirken yönelimde Diyanet görevlileri (%27), Diyanet yayınları (%16) • Dini bilginin gelişimini teşvik eden kurum/kişilerde Diyanet mensupları %16 ile 4. sırada yer alıyor (aile, arkadaş, tv radyo internetin ardından) • Dini nitelikli konularda danışma için tercih edilme yakın çevre (%65) ardından din görevlileri gelmektedir (%58)
2014 Diyanet İşleri Başkanlığı	Rapor (KONDA, 2014)	• İslam dininin inanç, ibadet ve ahlak esaslarına dair işlerini yürüten bir kurumdur (%77), devletin dini hayatı kontrol etmek ve yönlendirmek için kurduğu siyasi bir kurumdur (%23) • Diyanet'in varlığının laikliğe aykırı olduğunu düşünenler %13, din ve vicdan hürriyetine aykırı olduğunu düşünenler ise %11 • Hizmetlerden memnun olanların oranı %67, yeterli olduğunu düşünenlerin oranı da %57 • Takvim hesaplamalarına güven %83, fetva ve açıklamalarına güven ise %73 • Tarafsızlık ilkesine uygun davrandığını düşünenler %50, ayrımcılık yapmadığını düşünenlerin oranı ise %55 • Camiye hiç gitmeyenler %12, mevlit, kandil gibi özel programlara hiç gitmeyenler %23, dini sohbetlere katılmayanlar %31 • Diyanet'in hac ve umre hizmetlerinden haberdar olup yararlananların oranı %16, Kur'an kursunda %34, yayınlarında ise %34 • Kadın erkek eşitliğini destekleyen hizmetler verdiğini düşünenlerin oranı %53, Cuma'da kadınlara yer ayrılması gerektiğini düşünenler %48, kadınlara ayrılan yerlerin yetersiz olduğunu düşünenlerin oranı %56, kadın görevlilerin sayısının artması gerektiğini düşünenler %70 • Yalnızca Sünni Müslümanlara hizmet vermesi gerektiğini düşünenlerin oranı %13, Aleviler dahil tüm Müslümanlara hizmet vermesi gerektiğini düşünenlerin oranı da %34 • Başkanın seçimle gelmesi gerektiğini savunanların oranı %61 • Gündemdeki siyasi meselelere yorumlar yapabilmeli diyenlerin oranı %33

Araştırma Yılı	Araştırma Türü	Bulgular
2016 Üniversite Öğrencileri ve Diyanet	Bilimsel Makale (Aşlamacı, 2016)	• Diyanet'e ihtiyaç olduğunu düşünenlerin oranı %82, din işlerinin Diyanet'ten ziyade cemaatlere ve dini gruplara bırakılması gerektiğini düşünenler %9, işlevlerini yeterince getirdiğini düşünenlerin oranı %23, faaliyetlerden haberdar olma ise %51 • Güvenilirlik, hizmetten memnuniyet ve etkililik boyutlarında katılım orta düzeyde • En yüksek katılım yayınlara güven, en düşük katılım ise Diyanet görevlilerinin İslam'ı iyi temsil ettiği maddesinde
2018 İPSOS Güvenilen Meslekler	Kamuoyu Araştırması (İPSOS, 2019)	• Dünya genelindeki rakamlarda din görevlilerine güven 18 meslek içinde 14. Sıra %21 güven, %42'lik güvensizlik; • Türkiye'deki rakamlarda din görevlilerine 18 meslek içinde 17. sırada %12 güven
2020 İlahiyat Öğrencilerine göre Diyanet	Bilimsel Makale (Gürel, 2020)	• Diyanete ihtiyaç olduğu "tam" katılım düzeyinde, yayınlara güven, Kur'an kurslarının verimliliği ve personelin toplum nezdindeki saygınlığında ise "oldukça" katılım düzeyi çıkmaktadır • Dini konularda toplumu bilgilendirme maddesinde "az" katılım düzeyi rapor edilmiştir. • Yayınları takipteki maddeler "orta" ve "az" düzeylerinde katılım gözlenmektedir • Cezaevi, hizmet içi, huzurevi, aile irşat büroları ve hastane hizmetleri konusundaki algı düzeyleri ise "orta"dır
2021 Tartışılan Kurum Diyanet	Sivil Toplum Raporu (Solgun, 2021)	• Siyasi iktidar nezdinde dini otorite muamelesi gören Diyanet, din ve inanç özgürlüğünün kullanılmasının önünde engel olarak görülüyor • Devletin ideolojik siyasi konseptlerini dini argümanlarla destekleyen bir kurum olması, beraberinde DİB'i ayrımcılık üreten bir konuma getirdiği gibi, siyasi, etnik, inançsal bir kutuplaşmanın da öznesi haline getirmektedir

Araştırma Yılı	Araştırma Türü	Bulgular
2021 Lise Öğrencileri ve Din Eğitimi	Bilimsel Makale (Altaş, 2021)	• Öğrencilerin camilerde sunulan din eğitimi faaliyetlerine güven ve katılım düzeyleri %48 ile yüksek düzey • Öğrencilerin Diyanet tarafından sunulan din eğitimi faaliyetlerine güven ve katılım düzeyleri %42 ile yüksek düzey • Öğrencilerin cemaat ve tarikatlar tarafından sunulan din eğitimi faaliyetlerine güven ve katılım düzeyleri %22 ile yüksek düzey • Öğrencilerin dini nitelikli vakıf ve derneklerin sunduğu din eğitimi faaliyetlerine güven ve katılım düzeyleri %30
2018 Türkiye'de Dindarlık	Bilimsel Makale (Dokur vd., 2021)	• Camiye haftada birden fazla gidenlerin oranı %12 • Haftada bir kez gidenlerin oranı %26 • Sadece özel dini günlerde gidenlerin oranı %30 • Hiç gitmeyenlerin oranı %13
2021 Pandemi Döneminde Türkiye'de Dini Hayat	Bilimsel Makale (Çapçıoğlu & Kaya, 2021)	• Pandemi döneminde cami cemaatinin profilinde bir değişim olmadı • Cemaatle ibadetlere katılımdaki sınırlamalar nedeniyle dini motivasyonlarda düşme oldu
2022 Türkiye En Güvendiğiniz Kurum	Kamuoyu Araştırması (Çağıl, 2022)	• On kurum içindeki güven sıralamasında DİB, %1'le son sırada yer alıyor
2022 Diyanet DİB Dini Hayat Araştırması	Kamuoyu Araştırması (Diyanet Haber, 2022)	• Din görevlilerinin saygın, ahlaklı, güvenli ve yeterli bilgiye sahip olduğunu düşünenlerin oranı %79,8 • Din görevlilerinin yeterli bilgiye sahip olduğunu düşünenlerin oranı %10

Yapılan araştırmaların sonuçlarında 2012 öncesi ile 2012 sonrasında önemli farklılıklar bulunmamaktadır. Diyanet İşleri Başkanlığının cami dışına taşan ciddi sayı ve nitelikteki hizmet çeşitliliğine rağmen toplumda ortak yargılarda ve çatışma alanlarında değişim olduğunu ortaya koyan önemli göstergeler karşımıza çıkmamaktadır.

Yukarıda bulguları özetlenen araştırmalarda, laiklik ile din ve vicdan özgürlüğüne ilişkin tartışmalar devam etse de DİB'in varlığı toplumun önemli bir kesimi tarafından tartışmaya açılmamakta ve varlığı kabul edilmektedir. Bu ortak kabulde DİB'in bir Cumhuriyet Kurumu olduğu gerçeği önemli bir rol oynamaktadır. Nitekim anayasal bir kuruluş niteliği de taşıyan DİB, Anayasa'nın 136. maddesinde laiklik ilkesi doğrultusunda ve bütün siyasi görüş ve düşünüşlerin dışında kalarak ve toplumun dayanışma ve bütünleşmesini amaç edinen bir kuruluş olarak tanımlanmaktadır. Bu işlevini etkili bir şekilde göstermesi nedeniyle olmalı ki Türkiye'de din hizmetlerinin dini cemaat

ve teşekküllere bırakılması gerektiğini savunanlar olsa da bunların oranı oldukça küçük rakamlarda seyretmektedir.

Bununla birlikte bu kabulün dindarlık düzeyinin artışıyla birlikte arttığı gerçeğini de kabul etmek gerekmektedir. Kurumun ilk kuruluş kanunu ile birlikte İslam'ın inanç, ibadet ve ahlak esaslarıyla ilgili işleri yürütmek, toplumu din konusunda aydınlatmak ve ibadet yerlerini yönetmek görevleriyle sorumlu kılınmış olması, doğrudan dini hassasiyetlerini olanlara yönelik bir hizmet alanında olmasını gerektirmektedir. Dolayısıyla dini hassasiyetin artmasına paralel bir şekilde Başkanlığa olan güven ve memnuniyette de artış gözlenmektedir.

Güven: Çalışmalarda, dini bilgi kaynağı olarak Diyanet kendisine güvenilen bir kurum olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle basılı yayınlarına, fetva ve görüşlerine güven tüm araştırmalarda yüksek düzeyde çıkmaktadır. Aynı şekilde hac ve umre hizmetlerinde de memnuniyet düzeyleri yüksektir. Namaz vakitlerinin hesaplanması, takvim, dini gün ve gecelerin tespitindeki açıklama ve bilgilendirmelerine de tam bir güven duyulduğu araştırmalarda karşılaşılan bulgular arasındadır.

Tarafsızlık: Araştırmalarda Diyanet İşleri Başkanlığı ile ilgili en önemli sorun, kurumun tarafsızlık ilkesine uygun davranması ve ayrımcılık yapmaması noktasında görülmektedir. Toplumun neredeyse yarıya yakını bu konuda Diyanet'in istenen noktada olmadığı kanaatindedir. Darbe dönemleri başta olmak üzere DİB'in görüş ve açıklamalarındaki savrulmaları ve yaşadığı baskılar dikkate alındığında aslında kurumun yapısı ve statüsü sebebiyle politik etkilenmelere açık olduğunu göstermektedir.

Kadınlara Hizmet: DİB'in sorunlu olduğu alanlardan birisi de din hizmetlerini kadınlarla, kadınlara ulaştırma organizasyonlarına ilişkindir. Giderek artış göstermekle birlikte Diyanet içindeki kadın çalışan ve yöneticilerin oranı hala düşüktür. DİB Rehberlik ve Teftiş Hizmetleri Başkanlığında kadın müfettiş bulunmamaktadır. Aynı şekilde Din İşleri Yüksek Kurulunda da kadın üye yoktur. Son yıllarda özellikle kadın Kur'an kursu öğreticilerindeki oransal artışın etkisiyle din hizmetleri sınıfındaki kadın personel oranı artış gösterse de 2019 yılı sayıları itibarıyla bu alandaki tüm personelin sadece %8'lik bölümü kadınlardan oluşmaktadır (Sancar, 2020, s. 58-60). Bu durum, toplumun kadın kesimine yönelik hizmetlerin yürütülmesinde ciddi bir sınırlama oluşturmaktadır.

2022 yılı itibarıyla 68.549 camide kadınlar için namaz kılma yeri ayrılmış olup bunlardan 51.384'ü beş vakit, 48.491'i teravih, 13.531'i cuma ve 10.455'i bayram namazlarında kadınlar tarafından kullanılabilmektedir. Kadınlar için abdest alma yeri olan cami sayısı ise 33.644'tür (DİB, 2022, s. 106-107). Ülke genelindeki toplam 89.327 camiden sadece %15'i kadınların Cuma kılabileceği mekanlardır.

Öte yandan özellikle camilerden kadınların yararlanması konusundaki beklentilerin de henüz karşılanamadığı araştırma bulgularından anlaşılmaktadır. Araştırmalara katılanların yaklaşık yarısı Cuma namazlarında da kadınlara yer ayrılması gerektiğini düşünmekte ve yine yarıya yakın oran mevcut ayrılan yerlerin de yetersizliği görüşünü paylaşmaktadır.

Diyanet Personeli: Araştırmalarda, din görevlilerinin ve Diyanet çalışanlarının temsil gücü ve dini bilgi kaynağı olarak güvenilirlikleri ise kurumsal güvenden daha alt düzeylerde çıkmaktadır. Aynı şekilde dünyada mesleklere güven araştırmalarında karşılaşılan skorlardan çok daha düşük skorlar ülkemizdeki araştırmalarda din görevliliği mesleğinde ortaya çıkmaktadır. Meslek güven araştırmaları, toplum önünde görünürlüğü olan çeşitli meslekleri toplumun güveni açısından sıralamayı hedefleyen çalışmalardır. Söz konusu çalışmalar, meslek mensuplarına verilen hizmetlere

yönelik bir fikir oluştursa da bu veriler üzerinden mesleklerle toplum ilişkisi üzerinden güvenirlik yorumları yapabilmek adına sınırlı bir veri kaynağıdır. Örneğin, veri topladığımız halk ile meslek mensupları arasında hizmet içinde karşılaşma düzeyi bunlardan biridir. Mesela, ordu veya yargı mensupları ile doğrudan karşılaşma düzeyi ile din görevlileriyle karşılaşma düzeyleri paralellik arz etmez. Ancak yine de bir meslek mensubu olarak din hizmetlerini sunan görevlilerle ilgili diğer araştırma bulgularını ortada birtakım problemlerin olduğunu göstermektedir. Alanda yapılan ilk araştırmalardan itibaren din hizmetlerini yerine getiren görevlilerin açık politik pozisyonları nedeniyle cemaatleri arasında neden olduğu ayrımcılık ve asgari mesleki niteliklere sahip olmadaki yetersizlikleri sürekli olarak çalışmalarda karşılaşılan bulgulardandır. Aynı şekilde görevlerine gösterdikleri özen, cemaatleriyle yakın ilişki içinde olma ve camiyi para toplama mekanına dönüştürme noktalarında da somut eleştirilerle karşılaşılmaktadır.

Camiler: 2021 yılında çeşitli liselerde öğrenim görmekte olan 1200 genç üzerinde gerçekleştirilen bir araştırmada camiler, dini bilgi ve dini sosyalleşme açısından ilk sırada yer almaktadır. Dini bilgi kaynağı olarak gençler açısından din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinden bile önce gelen camiler, vaaz ve hutbeler başta olmak üzere yürüttüğü etkinlikler yoluyla toplumun dini sosyalleşme alternatiflerinin en başında yer almaya devam etmektedir. Bu araştırmada Diyanet İşleri Başkanlığına yönelim ile camiye yönelim konusunda bir ayrışma çıkmıştır. Bunun nedeni caminin doğrudan toplumsal yapının içinde doğal bir bileşen olarak görülmesine rağmen, DİB'in devleti temsil eden resmi kimliği ile toplumdan biraz uzakta görülüyor olmasından kaynaklanmaktadır. Araştırmada dini bilgi kaynağı ve sosyalleşme açısından "dini nitelikli vakıf ve dernekler" DİB'in hemen ardından gelmekte; "cemaat ve tarikatlar" kategorik olarak sivil din eğitimi kaynağı olarak ayrışarak son sırada yer almaktadır. Araştırma aynı zamanda cami-okul din dersleri-Diyanet'in yanında onlar kadar güçlü olmasa da toplumsal açıdan kabul gören sivil din eğitimi ile dini sosyalleşme kaynağının varlığını göstermektedir. Araştırma dini kimlik ve dindarlık düzeylerinin yükseldikçe bu kaynaklara yönelim ve güven düzeylerinin de yükseldiğini ortaya koymaktadır (Altaş, 2021).

Araştırmalar bize camilerin ve Diyanet İşleri Başkanlığının önemli toplumsal yapılar olduğunu, toplumun birleştirici ve bütünleştirici güçlerinden birisi olduğunu göstermekte, ancak uygulanan kurumsal politikalar, görevlilerinin bireysel yetenekleri ve hizmet anlayışları açısından sorunlu boyutlarının da bulunduğunu göstermektedir. DİB'in toplumsal sorunlara yaklaşırken politik tercihlerde bulunuyor görüntüsünden uzaklaşması, görevlilerini hizmetin gerektirdiği yeteneklere uygun bir şekilde seçmesi ve hizmet içi eğitimleri bu yeterliklere yönelik olarak gerçekleştirmesi, camileri, görevlilerini ve derneklerini politik etkinliklerle yan yana gösterecek tutum ve tavırlardan uzaklaştırması gerekmektedir.

ALANDA YAŞANAN VE BEKLENEN GELİŞMELER

Türkiye'deki Din Eğitiminin Mevcut Yasal Çerçevesi

Ülkelerin yetiştireceği insan modeli ile ilgili temel çerçeve, eğitim sistemleri için belirlediği amaçlar içinde karşımıza çıkmaktadır. Türkiye'deki ilgili hukuki mevzuat, vatandaş olarak bireylerde bulunması gereken özellikleri, haklarını ve sorumluluklarını belirlemektedir. Anayasa'dan başlamak üzere kanunlarda söz konusu istendik özellikler, haklar ve sorumluluklar dizgesi yer almaktadır. Söz konusu yasal metinler, yaygın veya örgün tüm öğretim kademelerindeki yapı ve içeriği etkilemektedir. Dolayısıyla eğitimle ilgili olup bitenlerin ve olası durumların değerlendirilebilmesi için ortaya konan hukuki çerçevenin merkeze alınması ve bütünlük içinde eğitim felsefesiyle ilgili bir yaklaşım değişimi gerekiyorsa önce bu hukuki zeminde de değişim ve dönüşümlerin gerçekleştirilmesi gerekir.

Anasayal Haklar: Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nın 10, 14, 24, 42, 62, 130 ve 131. maddeleri yaygın ve örgün tüm eğitim etkinlikleri için temel hukuki metinlerdir (T.C. Cumhurbaşkanlığı Mevzuat Bilgi Sistemi, 1982).

Anayasa'daki 10. maddesi kanun önünde dil, ırk, renk, cinsiyet, siyasi düşünce, felsefi inanç, din, mezhep ve benzeri sebeplerle ayırım gözetilmeksizin tüm vatandaşların eşit olduğunu; hiçbir kişiye, aileye, zümreye veya sınıfa imtiyaz tanınmayacağını hüküm altına almaktadır. Anayasa'nın 10. maddesi, devletin tüm kurumlarının tüm işlemlerinde kanun önünde eşitlik ilkesine uygun hareket etmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır. 2004 ve 2010 yıllarında yapılan değişikliklerle kadınlar, çocuklar, yaşlılar, özürlüler ve şehit aileleri ile gaziler için lehte tedbirlerin söz konusu ilkeyle çelişmeyeceği ifade edilerek sayılan gruplar için eşitlik ilkesine halel gelmeyecek şekilde pozitif ayrımcılık yapılabileceği de hüküm altına alınmıştır.

14. madde ise Anayasa'da yer alan hak ve hürriyetlerden hiçbirinin, devletin ülkesi ve milletiyle bölünmez bütünlüğünü bozmayı ve insan haklarına dayanan demokratik ve laik Cumhuriyet'i ortadan kaldırmayı amaçlayan faaliyetler biçiminde kullanılamayacağı hükmünü getirmektedir. Madde devamla "Anayasa hükümlerinden hiçbiri, devlete veya kişilere, Anayasa'yla tanınan temel hak ve hürriyetlerin yok edilmesini veya Anayasa'da belirtilenden daha geniş şekilde sınırlandırılmasını amaçlayan bir faaliyette bulunmayı mümkün kılacak şekilde yorumlanamaz." ifadesiyle temel haklara ilişkin Anayasa maddelerinin tehdit içerecek şekilde kullanılmasının önüne geçmeyi amaçlamaktadır.

24. madde din eğitim ve öğretimi ile ilgili tartışmalarda en fazla karşımıza çıkan Anayasal düzenlemeyi getirmektedir. Madde, herkesin, vicdan, dini inanç ve kanaat hürriyetine sahip olduğu ve 14'üncü madde hükümlerine aykırı olmamak şartıyla ibadet, dini ayin ve törenlerin serbest olduğuna yönelik düzenleme yapmaktadır. Hiç kimsenin ibadet, dini ayin ve törenlere katılmaya, dini inanç ve kanaatlerini açıklamaya zorlanamayacağı, dini inanç ve kanaatlerinden dolayı kınanamayacağı ve suçlanamayacağı da bu madde kapsamındaki düzenlemelerdir.

Din ve ahlak eğitim ve öğretiminin devletin gözetim ve denetimi altında yapılacağı ve din kültürü ve ahlak öğretiminin ilk ve ortaöğretim kurumlarında okutulan zorunlu dersler arasında yer alacağı da yine bu madde ile kayıt altına alınmıştır. Bunun dışındaki din eğitim ve öğretimi faaliyetlerinin ancak, kişilerin kendi isteğine, küçüklerin de kanuni temsilcisinin talebine bağlı olarak gerçekleştirileceği de maddenin devamında yer almaktadır. Madde yine güvenlikle ilgili bir sınır çizmekte ve hiçbir kimsenin devletin sosyal, ekonomik, siyasi veya hukuki temel düzenini kısmen de olsa, din kurallarına dayandırma veya siyasi veya kişisel çıkar yahut nüfuz sağlama amacıyla her ne suretle olursa olsun dini veya din duygularını yahut dince kutsal sayılan şeyleri istismar edemeyeceği ve kötüye kullanamayacağı ilkesini ortaya koymaktadır.

25. madde de düşünce ve kanaat hürriyetiyle ilgilidir. Söz konusu madde her ne sebep ve amaçla olursa olsun hiçbir kimsenin, düşünce ve kanaatlerini açıklamaya zorlanamayacağı, düşünce kanaatleri sebebiyle kınanamayacağı ve suçlanamayacağını belirlemektedir. 27. madde ise bilim ve sanatı serbestçe öğrenme ve öğretme, açıklama, yayma ve bu alanlarda her türlü araştırma hakkıyla ilişkilidir ve bu yayma hakkının, Anayasa'nın ilk üç maddesinin hükümlerinin değiştirilmesini sağlamak amacıyla kullanılamayacağına ilişkin belirleme yapmaktadır.

Doğrudan eğitim hakkıyla ilgili düzenleme Anayasa'nın 42. maddesinde karşımıza çıkmaktadır. Söz konusu maddede, kişilerin eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamayacağı hakkı belirtildikten sonra eğitim ve öğretim faaliyetleriyle ilgili çerçeve çizilmektedir. Bu çerçevede eğitim ve öğretimin Atatürk ilkeleri ve inkılapları doğrultusunda, çağdaş bilim ve eğitim esaslarına göre, devletin gözetim ve denetimi altında yapılacağı ilkesi ortaya konulmaktadır. Maddenin devamında sözü edilen ilkelere aykırı eğitim ve öğretim yerleri açılamayacağı ve eğitim ve öğretim hakkının, Anayasa'ya sadakat borcunu ortadan kaldırmayacağı hatırlatılmaktadır. Aynı şekilde ilköğretim sürecinin kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunluluğu ve devlet okullarında eğitimin parasız olduğu da bu madde ile belirlenen hususlar arasındadır. Eğitim ve öğretim kurumlarında sadece eğitim, öğretim, araştırma ve inceleme ile ilgili faaliyetlerin yürütüleceği ve bu faaliyetlerin her ne suretle olursa olsun engellenemeyeceği de bu madde kapsamındaki hükümler arasındadır.

Anayasa'nın 130. maddesi ise üniversitelerle ilgili düzenlemeleri içermektedir. Maddede üniversitelerin amacı, çağdaş eğitim-öğretim esaslarına dayanan bir düzen içinde milletin ve ülkenin ihtiyaçlarına uygun insan gücü yetiştirmek olarak belirlenmiştir. Ortaöğretime dayalı çeşitli düzeylerde eğitim-öğretim, bilimsel araştırma, yayın ve danışmanlık yapmak, ülkeye ve insanlığa hizmet etmek de kanunla kurulan ve bilimsel özerkliğe sahip olduğu vurgulanan üniversitelerin amaçları arasında sayılmaktadır.

Tevhid-i Tedrisat Kanunu: Tevhid-i Tedrisat Kanunu, Osmanlı'nın son dönemlerindeki kurumsallaşma ve eğitimin merkezileşme sürecinin Cumhuriyet döneminde somutlaştırılmasıdır. İlk maddesinde ülke genelindeki tüm ilmi kurumların eğitim öğretim etkinliklerinin Millî Eğitim Bakanlığına bağlandığını belirten Kanun'un sonraki maddeleri ile döneminde Şer'iyye ve Evkâf Vekâletine bağlı olan ve özel vakıflar tarafından finanse edilen tüm medrese ve okulların da tahsisat ve gelirleriyle Millî Eğitim Bakanlığına devri öngörülmüştür. Yine bu kanunla din eğitimi de Millî Eğitim merkezi yönetimine bağlanmış, Dârülfünunda bir ilahiyat fakültesi kurulması ve imamet ve hitabet gibi din hizmetlerini yerine getirecek görevlilerin yetiştirilmesi amacıyla da ayrı okulların açılması hükme bağlanmıştır. Kanun, açık bir şekilde dini yükseköğretimi üniversite eğitimi içinde düşünmekte, din hizmetlilerinin yetiştirilmesi görevini de Millî Eğitim Bakanlığına vermektedir.

Millî Eğitim Temel Kanunu: Ülkemizdeki din eğitiminin genel çerçevesini ortaya koyan ve genel eğitimdeki yeri ile çıkarsamalarda bulunabileceğimiz bir diğer önemli kanun, ise 1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'dur. Kanun, Türkiye Cumhuriyeti eğitim sisteminin eğitim felsefesini de ortaya koyan bir amaçlar dizgesi karşımıza çıkarmaktadır.

Kanunun ilk maddesinde Türk Millî Eğitimi'nin genel amacı, "Türk Milletinin bütün fertlerini, Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasa'da ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin millî, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve Anayasa'nın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek" ifadesi ile toplumsal nitelikli hedefler belirlerken aynı zamanda devlet açısından da ideal vatandaş tipinin çerçevesini çizmektedir.

İkinci maddede ise "beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek" amaç ifadesi ile de bireysel gelişime ilişkin hedefleri belirlemektedir. Ardından gelen madde ise "ilgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak" ifadeleri ile eğitimin meslek sahibi yapma hedefi ortaya konmaktadır.

Bu hedefleri bir araya getiren, "Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan millî birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk Milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmak" ifadesiyle de eğitim yoluyla ülke içinde birlik ve bütünlüğün sağlanması ve toplumu çağdaş uygarlık içinde etkili bileşen haline getirmek genel amacına vurgu yapılmaktadır.

Kanunun 4. maddesi, Anayasa'daki eşitlik ilkesinin eğitim alanında karşılanmasına yöneliktir. Eğitim kurumlarının dil, ırk, cinsiyet, engellilik ve din ayırımı gözetilmeksizin herkese açık olduğunu ve hiçbir kişiye, aileye, zümreye veya sınıfa imtiyaz tanınmayacağı ilkesini ortaya koymaktadır.

5. madde ise millî eğitim hizmetlerinin organizasyon hedefi niteliğindedir ve hem bireylerin istek ve kabiliyetlerinin hem de ihtiyaçlarının merkeze alınması gerektiğine ilişkin bir düzenlemedir.

6. madde de bu maddeye bağlı olarak bireylerin eğitimleri süresince, ilgi, yetenek ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda çeşitli programlara veya okullara yöneltilerek yetiştirilmesini sağlayacak düzenlemeleri öngörmektedir. Yönlendirmenin sağlıklı bir şekilde yapılabilmesi için de idareye ortaöğretim kurumlarına hazırlık sınıfları konması, rehberlik hizmetlerinden ve objektif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden yararlanılması gibi tedbirler alma sorumluluğu yüklemektedir.

Kanunun diğer maddeleri fırsat ve imkan eşitliği, maddi destek, özel eğitim ve korunmaya muhtaç olanlara yönelik ek tedbirler ve hayat boyu öğrenmeye yönelik düzenlemelerle ilgili idari sorumlulukları belirlemektedir.

Kanunun 10. maddesi ise hem Anayasa'da hem de kanunun genel hedeflerindeki Atatürk İnkılap ve İlkeleri ve Atatürk Milliyetçiliğine ilişkin açılım getirmektedir. Bu madde ile eğitim sistemimizin her derece ve türü ile ilgili ders programlarının hazırlanıp uygulanmasında ve her türlü eğitim faaliyetlerinde Atatürk inkılap ve ilkeleri ve Anayasa'da ifadesini bulmuş olan Atatürk milliyetçiliğinin temel alınması öngörülmektedir. Aynı zamanda millî ahlak ve millî kültür vurgusu bu maddede yapılmakta; ahlak ve kültürün bozulup yozlaşmadan kendimize has şekli ile evrensel kültür içinde korunup geliştirilmesi ile öğretime konu edilmesi bir eğitim hedefi olarak belirlenmektedir.

Demokrasi bilinci, ülke yönetimine ait bilgi, anlayış ve davranışlarda sorumluluk ve manevi değerlere saygı, kanunun 11. maddesi ile ülke eğitiminin hedefleri arasına alınmıştır. Bu madde idareyi eğitim kurumlarında Anayasa'da ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine aykırı siyasi ve ideolojik telkinler yapılmasını ve bu nitelikteki günlük siyasi olay ve tartışmalara engel olacak düzenlemelerle sorumlu tutmaktadır.

12. madde ise Anayasa'nın 24. maddesinde din öğretimine ilişkin düzenlemeyi kanun içine almaktadır. Türk millî eğitiminin laik karakterine atıf yapılarak din kültürü ve ahlak öğretiminin ilköğretim okulları ile lise ve dengi okullarda okutulan zorunlu dersler arasında yer aldığı bu maddeyle hükme bağlanmaktadır. Anayasa'da olduğu gibi 1739 Sayılı kanunda da din öğretiminin başlayacağı yaş ve sınıfa ilişkin bir sınırlama bulunmamaktadır. Hem Anayasa hem de ilgili kanun göz önünde bulundurulduğunda din öğretiminin ilkokul 4. sınıftan başlaması gerektiğine ilişkin belirleyici bir düzenlemenin bulunmadığı görülmektedir. Kanun, tüm eğitim ve öğretim düzenleme ve uygulamalarının bilimsellik, bilgi ve teknoloji üretmek, planlılık, eğitim-insan gücü-istihdam ilişkilerini göz önünde bulundurma, mesleki ve teknik eğitime ağırlık verme gibi ilkelere dayanmasını öngören sorumluluklar da üretmektedir.

Kanunun 15. maddesi ise tüm eğitim kurumlarında kız ve erkek karma eğitim esasına dayanıldığını belirlemektedir. Ancak eğitimin türüne, imkan ve zorunluluklara göre bazı okulların yalnızca kız veya yalnızca erkek öğrencilere ayrılabileceğine ilişkin serbest alan da oluşturmaktadır.

Yasal Çerçeve ve Din Eğitiminin Durumu

Özellikle örgün din öğretiminin en temel gerekçelendirmesi, hukuki zemin üzerinden gerçekleşmektedir. Gerek bu öğretim alanındaki meşruiyet gerekse de uygulama sürecindeki kurumsallaşma ve öğretim çevresinin inşasında ilk hareket noktasını hukuki metinler oluşturmaktadır. Eğitimin hemen her alanını belirleyen eğitim felsefesi de bu metinlerde görünür hale gelmektedir. Böylelikle eğitimde sistem yaklaşımı gereği ortak hedefleri birlikte besleyen farklı öğretim alanlarının oluşturulması mümkün hale gelmektedir.

Türkiye eğitim sisteminin hem bilimsel literatüre ve hem de eğitim hukukuna yansıyan temel ilkeleri vardır. Bunlardan ilki Tevhid-i Tedrisat kaynaklı din eğitimini devlet gözetim ve denetimi altına alan, mesleki din eğitimini ise Millî Eğitim Merkezi yapısına bağlayan tercihtir. 1980'de anayasal zorunluluk altına alınan din kültürü ve ahlak bilgisi öğretimi de bir tercihtir. Türk eğitim sisteminin bu tercihlerinin temel insan hak ve özgürlüklerini sınırlayıcı bir yönü bulunmamaktadır. Konu, Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi'ne din öğretiminin zorunluluğu bağlamında gelmiş ve mahkeme üye ülkelerin din öğretimini zorunlu hale getirme yetkisini onaylamıştır. Ancak bu zorunluluğun sınırsız bir hak kullanımı olmadığı da yine yasal metinlerden anlaşılmaktadır. Hem Anayasa'nın hem de 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun hak ve özgürlüklerin kullanımı ve eğitim sistemi ile getirdiği temel ilkeler açısından ülke eğitim sistemi içinde verilecek olan din eğitimi ve öğretimini etkileyen boyutları vardır.

Temel İlkeler: Aslında vatandaş olarak bireylerin temel hak ve özgürlükleri ile sorumlulukları ile ilgili bir total anlayışın ürünü olarak da anlaşılabilecek bu sınırlamalar, din eğitiminin tarihsel ve teolojik gücüyle bir araya geldiği zaman zor anlaşılmaktadır. Temel hak ve hürriyetler, bir yandan Anayasa'nın 24. maddesindeki isteğe bağlı din eğitimini yine devletin gözetim ve denetimi altında mümkün kılarken, öte taraftan okulda verilen din eğitimi ve öğretimi ile mesleki din eğitimini belli kayıtlarla sınırlamaktadır. Türkiye Cumhuriyeti'nin Anayasa'dan başlayarak eğitim ve öğretimi düzenleyen hukuki mevzuatı, okulda veya okul dışında verilen tüm din eğitimi ve öğretimi etkinliklerinin devletin denetim ve gözetimi altında verilmesini içeren hükümler içermektedir. Devletin denetim ve gözetimi yasal değişiklikler yapılmadığı sürece din eğitimi ve öğretimi yapılan alanlarda şu ilkeler çerçevesinde gerçekleşecektir:

1. **Mezhepler Üstü ve Dinler Açılımlı Anlayış**: Din eğitimi ve öğretimi süreçlerindeki her birey vicdan, dini inanç ve kanaat hürriyetine sahiptir. Bireylere sunulan din eğitimi, ibadet, dini ayin ve törenlere katılmaya, dini inanç ve kanaatlerini açıklamaya zorlayıcı hedef, içerik ve uygulama biçimi içeremez. Bu süreçlerde ortaya çıkan farklı dini inanç ve kanaatlerden dolayı bireyler kınanamaz ve suçlanamaz. Düşünce ve kanaatlerini açıklamaya zorlanamaz.

   Temel hak ve hürriyetlerden kabul edilen din ve vicdan özgürlüğü kapsamında Anayasa'da karşımıza çıkan bu temel ilkeler, zorunlu bir din dersinin doktriner bir nitelikte olmasına engeldir. Bu ilkelerden hareketle geliştirilecek din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinin doktriner özellikler taşımaması, nesnel bir dil ve yaklaşım sergilemesi gerekmektedir. Bununla birlikte bu dersten toplum içinde var olan inanç, uygulama, ritüel ve değerlere yönelik farkındalık ve anlam geliştirmesi beklenmektedir. Halbuki zorunlu olduğu ilk yıllarda ilk ve ortaöğretim

kurumlarındaki din kültürü ve ahlak bilgisi dersleri mezhebi nitelikte doktriner yaklaşımla kurgulanmıştır.

Bu ders ile ilgili olması gereken ise Millî Eğitim Bakanlığının hem Anayasa Mahkemesi savunmasında hem de AHİM mahkeme süreçlerindeki savunmalarında kullandığı "mezhepler üstü ve diğer dinler açılımlı anlayış" iddiasını öğretim programlarına ve öğretmen yetiştirme süreçlerine tam olarak yansıtmasıdır. Mezhepler üstü ve dinler açılımlı anlayışa dayalı zorunlu din dersi deneyimi, Türkiye'nin uzun yıllar boyunca başarıyla uyguladığı birçok Avrupa ülkesinde çoğulcu din eğitimi deneyimlerine model niteliğinde bir uygulamadır.

2. **İbadet Mekânları/İmkanları Oluşturulması**: Din eğitimi ve öğretimi süreçlerinde ibadet, dini ayin ve törenler serbesttir. Anayasa'daki ibadet, dini ayin ve törenlerin serbestliği ibadet, ayin ve dini törenlere katılım talebi olan herkesi kapsamaktadır. Bundan dolayı da okullarda mescit gibi ibadet mekanlarının oluşturulması ve Cuma namazı gibi zorunlu katılım gerektiren ibadetlere göre ders saatlerinin ayarlanması talepler çerçevesinde bir haktır. Aynı zamanda din kültürü ve ahlak bilgisi dersleri, toplumun sahip olduğu dini inanç kültür ve değerlerin tanıtılmasını hedefliyorsa öğrencilerini bu inanç ve değerlerin cemaat tarafından hayata geçirildiği mekânlarla da ilişki kurmak zorundadır (Ayrıntılı bilgi için bkz. Altaş, 2022, s. 197-198).

   Camiler ve diğer ibadet mekanları ile görevlilerin iletişim içinde olmak, öğrencilerin bu mekanlardaki ibadetleri izlemesini, cemaatin yaşadığı duygusal yoğunluğu paylaşabilmelerini ve cemaat olmanın anlamıyla ilgili farkındalık geliştirmek söz konusu anayasal hakkın din öğretimine yansımalarıdır. Bununla birlikte gözlem, tanıma ve anlama odaklı bu etkinliklerin zorlama içermemesi, hele de ibadetlere katılım konusunda mecbur bırakıcı yönlendirmelerden uzak durulması gerekmektedir. Din eğitimi süreçlerinin hem doğal bir parçası olarak hem de bireylerin kendi inançları ile ilgili hakları bağlamında cami ve ibadetlerle ilişki içinde olmalarını sağlayıcı eğitsel düzenlemeler ve din eğitimi programları geliştirilmesi zorunludur.

3. **Devlete Sadakat:** Din eğitimi ve öğretimi planlama ve yürütme süreçlerinde devletin sosyal, ekonomik, siyasi veya hukuki temel düzenini kısmen de olsa, din kurallarına dayandırma sayılabilecek yönlendirmeler bulunamaz. Atatürk ilke ve inkılaplarına ve çağdaş bilim esaslarına aykırı eğitim ve öğretim mekanları açılamaz. Eğitim ve öğretim hakkı, Anayasa'ya sadakat borcunu ortadan kaldırmaz. Okul içinde veya dışında olsun tüm din eğitimi faaliyetlerinin dini devletle karşı karşıya getiren söylem ve uygulamalardan uzak olması gerekmektedir. Anayasal düzenleme, vatandaşlarının farklı dini inançları arasında eşit mesafede dururken bunların herhangi birinin diğerleri üzerinde tahakkümü sayılabilecek tutum ve eylemleri engellemeyi amaçlamaktadır.

4. **Din İstismarını Önleme:** Din eğitimi ve öğretimi planlama ve yürütme süreçleri, siyasi veya kişisel çıkar yahut nüfuz sağlama amacıyla her ne suretle olursa olsun dini veya din duygularını yahut dince kutsal sayılan şeyleri istismar edici, kötüye kullanma olarak nitelendirilebilecek yönlendirme ve etkinlikler içeremez. Anayasal düzenleme, bireysel anlamda dini, dini duyguları ve dini açıdan mukaddes olguları hem siyasi hem de kişisel çıkar amacıyla kullanılmasının önünü kapatmaktadır.

   Din eğitimi ve öğretimi programlarında yer alan içerik, kimi durumlarda hem politik hem kişisel çıkarlar için kullanıma müsait hale getirilebilmektedir. Özellikle geleneksel eğitimin otoriteyi besleyen karakteri, kimi politik ve toplumsal figürlerin otorite haline dönüştürülmesini beraberinde getirebilmekte ve böyle bir anlayışla gerçekleştirilen din eğitimi ve öğretimi-

ni bu figürlerin destek kaynağını oluşturabilmektedir. Geleneksel din eğitimindeki otoriteyi veya otoriteleri besleyen anlayışının çözümlemeleri literatürde de kendisine yer bulmuştur (Altaş, 2022, s. 70-72).

Ülkemizin yaşadığı en önemli tehditlerden 15 Temmuz darbe girişimin planlayıcılarının din anlayışı, toplumun önemli bir kesimince kabul edilen din anlayışından çok da farklı değildir. Bu darbe girişimi, din eğitimi ve öğretimi yoluyla beslenen otoriter bir dindarlık anlayışının sebep olacağı toplumsal ve zihinsel kırılmaların hangi düzeylere ulaşabileceğinin açık göstergelerinden birisidir.

5. **Bilimsel Araştırmalara İmkan Tanınması:** Okulda veya okul dışında gerçekleştirilen tüm din eğitimi ve öğretimi planlamaları, kurumlar ve öğretim süreçleri "bilim ve sanatı serbestçe öğrenme ve öğretme, açıklama, yayma ve bu alanlarda her türlü araştırma hakkı" bağlamında etik kurallara uygun olması şartıyla bilimsel araştırmalara açık alanlardır. Millî Eğitimi Bakanlığına bağlı resmi ve özel okullarla özel vakıf, dernek ve cemaatlerin ve Diyanet İşleri Başkanlığının tüm din eğitimi ve öğretimi faaliyetlerinin etik kurallara uygun tasarlanması, etik kurul izinlerinin alınması kaydıyla bilimsel araştırmalara açık olması gerekmektedir. Bu, hem gerçekleştirilen faaliyetlerin açık bir eğitim etkinliği sayılabilmesi için hem de yürütülen tüm etkinliklerin bilimsel bulgular çerçevesinde geliştirilme imkanı sağlaması açısından önemlidir. Kapalı etkinlikler, sağladığı fırsat ve ortaya çıkardığı tehditlerin görülmesini engellediği gibi ciddi güvenlik açıklarına da neden olabilir. Resmi veya özel eğitim programlarının etkililiği ancak akademik yayına dönüşmüş araştırmalara dayalı geri bildirimlerle alınabilir.

6. **Yükseköğretim:** Yükseköğretim kurumları, ortaöğretim üzerine kuruludur. Ülkenin ihtiyaçlarına uygun insan gücünü yetiştirmek amacıyla kanunla kurulurlar. Anayasa'daki yükseköğretimi düzenleyen bu madde, ortaöğretim becerileri üzerine devam etmeyen yapıların yükseköğretim kurumu olarak değerlendirilmesine imkan tanımadığı gibi yükseköğretim kurumlarının ülkenin ihtiyaçlarına uygun insan gücü ihtiyacını merkeze alan bir sistem olduğuna ilişkin belirleme de yapmaktadır.

   Anayasa'nın bu maddesi, yükseköğretimi düzenleyen kanun ve mevzuatla birlikte düşünüldüğünde ortaöğretim becerileri üzerinden geliştirilmeyen üniversiteler dışındaki eğitim yapılarının dini yüksek eğitimi içinde düşünülmesini sorunlu hale getirmektedir. Başta medrese tipi yapılanmalar olmak üzere Diyanet İşleri Başkanlığının akademi adıyla yeniden yapılandırdığı uzun süreli hizmet içi eğitim mekanizmalarının dini yükseköğretime alternatif, onlarla karşılaştırılabilir mekanizmalar olarak anlamaya engel teşkil etmektedir. Özellikle devlet çatısı altında olması nedeniyle meşruluk kazanan ama gerek eğitim kuramları gerekse de yasal sorunlara sahip "Diyanet Akademi" ve "Uzun Süreli Hizmet İçi Eğitim" yapıları üzerinde ciddi bir şekilde düşünülmesi gerekmektedir.

   Medrese eğitim yapılarının ise Anayasa ve eğitimle ilgili kanunlar çerçevesinde bir zemine oturtularak dini yükseköğretim dışında geleneksel din eğitiminin folklorik unsurları olarak yaşatılabileceği bir zemine oturtmak gerekmektedir. Bu eğitim kurumları, bilgi üretim kaynakları olarak çoğulculuk sağlayabilecek unsurlardır. Eğitim verdikleri bölgelerin kültürel hayatına katkıları yanında dini bilgiye yaklaşımdaki farklılıkları da ortaya çıkarabilme kapasiteleri bulunmaktadır.

   Tek tip din, tek tip yöntem ve tek tip dindarlık üretmeye çalışmak hangi yaklaşımdan hareket ederseniz edin, dini hayatın fakirleşmesinin nedenlerinden birisidir. Ancak bu yapıları dini

yüksek eğitime alternatif paralel yapılar olarak lanse etmek, dini yükseköğretimle kıyaslamak aynı kulvardaki yapılar olarak lanse etmek her iki alandaki hedeflerin oluşumuna engel olacak, başarısız projelere dönüşmelerine neden olabilecektir.

7. **Millî Eğitim Temel Kanunu'nun Hedeflerine Uyum:** Millî Eğitim Temel Kanunu sistem içindeki tüm resmi ve özel kuruluşlarca yürütülen eğitim öğretim faaliyetlerinde üç yönlü bir amaç çerçevesi ortaya koymaktadır. Bunlardan ilki yine Anayasa tarafından da ortaya konan toplumsal nitelikteki amaç ifadesidir. Eğitim sistemi içinde yer alan tüm unsurlarla birlikte din eğitimi ve öğretimi süreçlerinin de Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin millî, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve Anayasa'nın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk Devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmesi beklenmektedir.

   Bireysel açıdan da beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek yasal çerçevede temel beklentiler olarak karşımıza çıkmaktadır.

   Buradaki bireysel açıdan merkeze alınan temel beceriler muhtemelen kanunun yapıldığı dönemin beklenen becerileridir. Günümüzde bu beceriler yıldan yıla çok boyutlu araştırmalar neticesinde belirlenmekte, öncelenen beceriler arasında yer değiştirmeler gerçekleşmektedir. Dolayısıyla din eğitimi ve öğretimi de içinde olmak üzere tüm öğretim alanlarının hedef ve içeriklerinin bireylerde bu becerileri geliştirmesi beklenmektedir.

   21. yüzyıl becerileri arasında öncelikli olarak kabul edilen eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcı düşünme, iletişim ve bilgi okuryazarlığı gibi becerilere 1992, 2010 ve 2018 ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi programlarında hangi düzeylerde yer aldığı problemi bir doktora tezi çerçevesinde çözümlenmiştir. Bu çalışmada 1992 ortaöğretim DKAB öğretim programında büyük ölçüde vatandaşlık becerilerini de kapsayan esneklik ve uyum becerisinin, 2010 ortaöğretim DKAB öğretim programında eleştirel düşünme ve problem çözme becerisinin, 2018 öğretim programında ise bilgi okuryazarlığı becerisinin öne çıktığı görülmektedir. Programlarda öne çıkan becerilerin, genellikle programların oluşturulmasına etki eden unsurlara ve genel yapılarına uyumlu beceriler olduğu görülmektedir (Ünal, 2023, s. 223-224). Araştırma, 21. yüzyıl becerilerinde ön sırada yer alan eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerindeki yetersizliğe vurgu yaparken programların uygulamaya geçiş aşamasında bu becerileri öğrenciye kazandıracak öğretmen yeterlikleri ve öğretim süreçlerinde de aynı anlayışla hareket etmenin önemine dikkat çekmektedir.

   Türk Millî Eğitim sisteminin kanunla belirlenen hedeflerinin diğer bir boyutu ise bireyleri meslek sahibi yapmaktır. Kanunda bu hedef, bireylerin "ilgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak" ifadesi ile karşımıza çıkmaktadır. Bu hedef, ortaöğretim aşamasından yükseköğretime uzanan süreçte belirli mesleklere ait yeterliklerin genelden özele doğru kazandırılmasını sağlayıcı bir kurumsallaşma gerektirmektedir.

Kurumsallaşmayı etkileyen bir diğer husus ise yine kanunla vurgulanan yönlendirme iradesidir. Millî Eğitim Temel Kanunu, öğrencilerin ilgi, yetenek ve becerilerine göre yönlendirmesini merkeze almakta, nesnel değerlendirme araçlarının geliştirilmesine uzanan sağlıklı bir yönlendirme sisteminin tesisini idareden beklemektedir.

Türkiye'deki hukuksal düzenlemeler, din görevlilerinin birer meslek elemanı olarak yetiştirilme görevini Millî Eğitim merkezî yönetimine vermektedir. Yine bu sistemin parçası olarak da üniversiteler bünyesindeki dini yükseköğretim kurumları karşımıza çıkmaktadır. Böylelikle ortaöğretim düzeyi ve bunun üzerine kurulu dini yükseköğretim, meslek öncesi eğitim olgusu altında din görevlilerini yetiştirmektedirler.

Geçmişte medrese eğitimi almış olanlardan sınavla din görevlileri alımı gerçekleştirilmiştir. Aynı şekilde Diyanet İşleri Başkanlığı da giderek meslek içi eğitim organizasyonunu meslek öncesi eğitime dönüştürmeye çalışmakta, hizmet içi eğitim kavramı üzerinden akademiye paralel bir yapılanmaya doğru gitmektedir. Bu iki durum da açık bir şekilde eğitimle ilgili yasal düzenlemelere aykırı bir gidişat ortaya çıkarmaktadır. Söz konusu durumun tartışılarak gerçekten din görevlilerinin uzlaşılmış bir yeterlik çerçevesi üzerinden farklı yöntemlerle yetiştirilmesi bir ihtiyaç olarak düşünülüyorsa, öncelikli olarak yasal düzenlemelere gidilmesi gerekmektedir.

Yasalar göz ardı edilerek oluşturulan durumların, yasaların öncelendiği idari anlayışta aslına döndürülmesi bir takım toplumsal huzursuzlukların kaynağı olabilmektedir. Diyanet İşleri Başkanlığı yürütmüş olduğu hizmetleri yerine getirecek din görevlilerinin ünvanları ve bu ünvanların yeterliklerini belirleyen kurum olması doğaldır. İstihdam kurumu olarak eğitim kurumlarının program geliştirme çalışmalarında paydaş olarak temsili de doğaldır. Ancak hizmet içi eğitimi açık bir şekilde hizmet öncesi eğitime dönüştürmek, akademik işlev üstlenmek hem eğitim bilimleri hem de hukuki açıdan sorunlar üretmeye açık uygulamalardır.

8. **Birleştirici ve Bütünleştirici Bir Din Eğitimi:** Tüm eğitim sistemi içinde din eğitiminden de beklenen Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmaya; millî birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmaya, Türk milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaya katkı sağlamasıdır. Yasalardan çıkan bu hedef ifadeleri, din eğitimi ve öğretim süreçlerine bütünleştirici bir rol yüklemektedir. Bu rol, din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinin zorunlu hale gelme sürecinde "zorunluluk" teklifini getirenlerin en önemli argümanlarından birisidir. Özellikle 12 Eylül darbesi öncesinde yaşanan siyasal açıdan kaotik ve silahlı çatışma ortamının nedeni fikir ayrılıklarına bağlanmakta ve kültürü besleyen en önemli kaynaklardan biri olarak dinin ayrışmanın önüne geçebilecek önemli bir faktör olduğu düşünülmekteydi. Özellikle devlet eliyle verilecek zorunlu bir din öğretimi yoluyla cemaat ve tarikatların de önüne geçileceği zorunluluk tartışmalarının öne çıkan öngörüsüydü.

   Dinin doğası birleştirici ve bütünleştirici olmakla birlikte toplumsal olarak içindeki topluma etki ederken aynı zamanda yeniden üretilir ve içinde geliştiği toplum tarafından şekillendirilir. Dolayısıyla dinin evrensel niteliği yanında yerel olan boyutları da bulunur. Kültürel formlara göre farklı dini anlayış ve dindarlıklar türeyebilir. Kültürlerin çatışmasını teşvik eden kanalları açtığınız takdirde bu kanallar içinde din bizatihi çatışmanın kaynağı haline gelebilir. Özellikle zorunlu din dersinin mezhep, cemaat, tarikat farklılaşmalarından uzak tutularak bu çatışmacı dilin aracı olmaktan uzak tutmak gerekmektedir (Altaş, 2021).

Başta zorunlu din eğitimi olmak üzere tüm eğitim ve öğretim süreçlerinin birleştirici ve bütünleştirici bir dil kullanması, ötekileştirme ve ayrıştırmaya araç olmaması, farklı din anlayışları ve dini kültürlere karşı olumlu yaklaşım geliştirmesi gerekmektedir. Dinin temel amacının barış ve huzur sağlama hedefi ile eğitim yoluyla ülke içinde birlik ve bütünlüğün sağlanması hedefini birleştirmek gerekmektedir. Toplumu çağdaş uygarlık içinde etkili bileşen haline getirmek, üreten insanın üretim anlayışına yönelik hedefleri öncelemesi, önce insan ve insani değerlerle birlikte üretime anlam yüklenmesini sağlamalıdır. Uygarlığın tüm boyutlarına katkı sağlayabilecek ve değerleri ile anlam yükleyebilecek insan anlayışını din eğitiminin merkezine koymak, bu hedeflerle birlikte geleneksel dini birikimi dönüştürebilecek içerik üzerinde düşünmek gerekmektedir.

Kanun maddelerindeki millî ahlak, millî kültür ve demokratik değerlere vurgu da din eğitimi ve öğretimi içeriklerinin değer kazandırıcı ve üretici nitelikte geliştirilmesine yönelik yönlendirmeler içermektedir. Aynı zamanda millî ahlak ve millî kültürün evrensel değerler içinde geliştirilmesi beklentisi karşımıza çıkmaktadır.

Toplumun Dinle İlişkisi ve Din Eğitiminin Bu İlişki Üzerindeki Etkisi

Toplumların dinle ilişkisi gözlemler üzerinden değerlendirilebildiği gibi geleceğe yönelik tahminlerde bulunma imkanı veren alan araştırmaları da meseleyi değerlendirme imkanı sağlar. Bireylerin dinle ilişkilerini alan araştırmaları yoluyla incelemek, tüm dünyada en zor araştırma konularından biri olup bu zorluk ülkemizde biraz daha üst seviyededir. Zorlukların nedeni insanların Yaratıcı ile ilişkilerinin mahremiyetinden kaynaklandığı kadar konunun dünya görüşü ve siyasetle ilişkili boyutlarının bulunmasına da bağlanabilir.

Ülkemiz toplumsal yapısını konu edinen ulusal ve uluslararası araştırma şirketlerinin boylamsal araştırmaları, çoğunluğu özel kamuoyu şirketlerine ait dönemsel araştırmalar ve spesifik akademik çalışmalar, toplumumuzun dinle ilişkisi üzerinde değerlendirmeler yapmaya imkan sağlayan bulgular sunmaktadır. Bulgular, din eğitimi ve din hizmetleri alanındaki genişlemenin dindarlık ve din anlayışları üzerindeki etkisiyle birlikte bu iki olgunun başka hangi değişkenlerden etkilendiğini de ortaya çıkarmamıza yardımcı olmaktadır.

2012-2022 yılları arasında yayımlanan bu araştırmalar din-toplum ilişkisinin farklı boyutları merkeze alınarak değerlendirilmeye çalışılacaktır.

Allah İnancı ve Dindarlık Düzeylerindeki Değişim

2012 yılına ilişkin ilk verileri aldığımız üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen bir araştırmada, katılımcıların %99,1'inin kendilerini "Müslüman" olarak tanımlamalarına rağmen, başka bir soruda katılımcıların %9'unun "kendilerini tanrıya inanan ancak bir dine bağlı olmayan" şeklinde tanımladığı anlaşılmaktadır (Cesur & Paker, 2012, s. 66). Bunun hemen ardından 2014 yılında Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından ülke genelinde gerçekleştirilen "Türkiye'de Dini Hayat" başlıklı araştırmaya göre ülkemizde yaşayanların %99,2'si İslam dinine mensup olduğunu belirtmektedir. Aynı araştırmaya göre Allah'ın gerçekten var ve bir olduğuna inanıp bu inançlarından şüphe duymayanların oranı ise %98,7'dir. Bununla birlikte Kur'an ve öldükten sonra yeniden dirilmeye inanma oranları ise %96 civarında rapor edilmektedir (Diyanet İşleri Başkanlığı, 2014b).

2015 yılında özel bir araştırma şirketi tarafından gerçekleştirilen araştırmada Türkiye'de yaşayanların %79'u kendilerini dindar olarak nitelendirirken %13'ü dindar olmadıklarını ifade etmiştir. Bu araştırmada kendilerini ateist olarak tanımlayanların sayısı ise %2'yi geçmezken araştırmaya katılan kişilerden %6'sı ise bu soruyu cevapsız bırakmayı tercih etmiştir. Aynı şirketin 2012'de yaptığı araştırmada ise Türkiye'nin %73'ü kendisini dindar olarak tanımlamıştır (Ateizm Derneği, 2021). Bir başka özel araştırma kurumu tarafından 2017 yılında ülke genelinde gerçekleştirilen bir araştırmada da Allah'ın varlığına, birliğine ve bizi yaratıp yaşattığına inananların oranı %86 civarındadır. Araştırma örnekleminin %6'sı Allah'ın yarattığına inanmakta ama her şeye karıştığına veya karışacağına inanmamaktadır (*Türkiye'deki İnanç/İnançsızlık Haritası,* 2021).

Özel araştırma kurumlarından biri de 2008-2018 yılları arasındaki dini hayata ilişkin değişimi 15-29 ile 25-39 yaş grupları üzerinden analiz etmektedir. Araştırmada 2008 yılında 15-29 yaş grubundaki dindarlık düzeyleri, 2018 yılındaki 25-39 yaş grubundaki dindarlık düzeyleri ile karşılaştırılmakta

ve dindar olduğunu söyleyenlerde %4, sofu olduğunu söyleyenlerde ise %3 azalma olduğu rapor edilmektedir. Aynı araştırmaya göre, inançlı olduğunu söyleyenlerde de %3'lük bir artış söz konusudur. Araştırmada on yıllık dönemde kendini inançsız olarak tanımlayanlarda %1, ateist olarak tanımlayanlarda da %2'lik bir artış görülmektedir. Araştırma, örneklem grubunun 2018 yılı itibarıyla %95'inin dindar kategorisinde yer aldığı bulgusunu da bize sunmaktadır (KONDA İnteraktif, 2018).

2019 yılında yüksek lisans tezi kapsamında ortaöğretim öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmada da Allah'ın varlığına kesin olarak inanan ve bu konuda akli ve mantıki deliller bulduklarını söyleyen öğrencilerin oranı %87,4 olarak verilmektedir (Dağ, 2019, s. 74). Özel bir araştırma kurumunun 2019 yılında ülke genelini temsil ettiği varsayılan bir örneklem üzerinde gerçekleştirdiği araştırmada da dinin yaşamlarında çok önemli ve önemli olduğunu söyleyenlerin oranı %89'dur (Türkiye'deki İnanç/İnançsızlık Haritası, 2021). Başka bir araştırma şirketince aynı yıl ülke genelini temsil eden örneklemle yapılan bir diğer araştırmada da Tanrı'nın varlığına ve birliğine inananların oranı %89,5 olarak verilmektedir. Bu araştırmada yaratıcı olduğuna inandığı halde dinlere inanmayanların oranı %4,5, yaratıcının varlığından emin olmayanlar %2,7, Tanrıya hiç inanmayanlar da %1,7 olarak verilmiştir (t24, 2019).

2020'ye tarihlenen bir alan araştırmasına dayalı bilimsel makalede de Allah'ın varlığını hayatında hissettiğini söyleyenlerin oranı %93,5 olarak rapor edilmektedir. Aynı araştırmada dinin kendileri için vazgeçilmez olduğunu söyleyenlerin oranı da %91,4 olarak belirtilmektedir (Uygun, 2020, s. 243).

2022 yılında ülke genelini temsil eden bir örneklem üzerinde gerçekleştirilen araştırmada da Allah inancına sahip olduğunu belirtenlerin oranı %94'lerde seyretmekte, %6'lık kesim ise Allah inancına sahip olmadığını belirtmektedir. Araştırma bulgularına göre Türkiye genelinde kendilerini deist kategorisine yakın hissedenlerin toplam oranı ise %8'ler civarındadır (Nişancı, 2023, s. 197-198). 2014 Diyanet araştırmasında karşımıza çıkan Allah'a inanma ile diğer inanç esaslarına inanma arasındaki oransal farklar bu araştırmada da karşımıza çıkmaktadır. Söz konusu araştırmada "hacca gitmek yerine ihtiyaç sahiplerine yardım etmek daha doğrudur" (%32), "esas olan kalp temizliğidir, ibadet önemli değildir" (%24), "Müslüman kadınlar gayri müslim erkeklerle evlenebilir" (%28) ve "Kur'an'ın bazı hükümleri günümüzde bağlayıcı olmayabilir" (%25) ifadelere parantez içindeki oranlarla katılanlar bulunmaktadır (Nişancı, 2023, s. 209-212).

İncelenen araştırmalardan 2012-2022 yılları arasında dindarlık ve dini inanç bağlamında hangi yönde bir toplumsal değişim olduğunu kestirme imkanı bulunmamaktadır. Bu araştırmalarda aynı döneme ilişkin çok farklı sayıların rapor edilmesi, araştırmaların yöntemleri ile ilgili belirsizlikler veya kullanılan yöntemlere ilişkin kimi eleştirilerle birlikte bir kısmında önyargıların desteklenmesi yönündeki bilinçli veya bilinçsiz niyetlerden kaynaklanmaktadır. Yöntemle ilgili en önemli sorun, inanç ve dini tutumların nasıl ölçüleceği ile ilgili belirsizliklerdir. Farklı din anlayışlarının inancı tanımlamasındaki farklılıklar ölçme uygulamalarına da yansımaktadır.

Bu araştırmaların önemli bir kısmının inancı sadece Allah/Tanrı inancı önermeleri üzerinden ölçmesi en önemli metodik sorunu teşkil etmektedir. Batı'daki araştırmalarda Tanrı inancını onaylama, dine kurumsal girişi sağlamaya yetmesi ve ardından kurumsal dine tabiiyeti beraberinde getirmesi, Müslüman toplumlar üzerindeki ölçümlerde aynı yorum kolaylığını sağlamaya yetmemektedir. Zira inanç, salt Tanrı inancıyla sınırlı değildir, beraberinde Hz. Muhammed'in son peygamber olduğu başta olmak üzere ahiret, melek ve diğer görünmeyen varlıklara inanmayı da temsil etmektedir. Dolayısıyla Müslümanların da içinde bulunduğu bir toplumda dini inanç ve yaşantılara ilişkin yapılacak ölçümlerde bu hususun kesinlikle göz önünde bulundurulması gerekmektedir.

Türkiye'de deist inanışların yükselip yükselmediğine ilişkin soruların da cevabı ile ilgili ipuçlarının, 2014 tarihli Diyanet İşleri Başkanlığının yaptırdığı "Türkiye'de Dini Hayat" araştırması ile 2022 yı-

lında yapılan ve 2023 yılında yayınlanan Zübeyir Nişancı başkanlığındaki bir ekip tarafından yapılan "Türkiye'de İnanç ve Dindarlık" araştırmasının bulguları üzerinden takip edilmesi mümkündür. Bununla birlikte her iki araştırmanın da ilk bakışta tutarsız gibi görünen ve açıklanmaya muhtaç verilerinin de bulunduğu göz ardı edilmemelidir.

Diyanet (2014) araştırmasında Allah'a inanç %98,7 iken Nişancı'nın araştırmasında Allah'a inanç ifade eden iki seçeneğin toplamındaki oran %94,3 olarak karşımıza çıkmaktadır. Diyanet araştırmasında 18-24 yaş grubunda Allah'a inanç oranı ortalamadan sadece %0,2 gerilemekteyken, Nişancı'nın araştırmasında 18-24 yaş grubunda ortalamanın %5,3 geriye düşmektedir (Diyanet İşleri Başkanlığı, 2014a, s. 11; Nişancı, 2023, s. 30). Nitekim aynı yaş grubu üzerine odaklanan bir gençlik araştırmasında da Allah'a inanan ve dindar ile pek dindar olmayanların toplam oranı %86,8 olarak karşımıza çıkmaktadır (Çağlar, 2021, s. 77). Öte yandan temel inanç esaslarından melek, cin ve şeytan gibi görünmeyen varlıklara inanç Diyanet araştırmasında %95,3; Nişancının araştırmasında ise meleklerde %89, cinlerde ise %68 olarak karşımıza çıkmaktadır (Diyanet İşleri Başkanlığı, 2014b, s. 14; Nişancı, 2023, s. 163).

Başta da vurgulandığı üzere bu araştırmaların kendi iç tutarlıklarına ilişkin değerlendirmeleri tırnak içine alarak yapılan karşılaştırmalarda başta Allah inancı olmak üzere geleneksel dindarlığın inançla ilgili kesin önermelerine katılım düzeylerinde son 9 yıl içinde bir gerileme gözlenmektedir. Bu gelişim, geleneksel dindarlığın aleyhine olmakla birlikte yeni dindarlık tipolojilerinin de oluşumunun habercisi niteliğindedir. Ortaya çıkan bu gelişmeye etkili olan faktörler ve çıktılar üzerindeki değerlendirmeler, aşağıdaki bölümlerde yapılacaktır. Ancak burada vurgulanması gereken en önemli sonuç, din eğitiminin yaygın ve örgün din eğitimi etkinliklerinde aleni bir şekilde işe koştuğu "geleneksel dindarlık kodları"nın toplumun dinle ilişkisinde çok da etkili olmadığıdır. Tüm bu din eğitimi faaliyetleri, üzerine dayandığı geleneksel dindarlığı geliştirmekten çok, toplumsal anlamda kurumsal dinden savrulan yeni inanma ve spritüal yaşam biçimlerini teşvik ediyor görünmektedir.

Dindarlık Tipolojileri, Nedenleri ve Sonuçları

Toplumdaki dinin inanç düzeylerindeki gelişimini açık bir şekilde ortaya koyamasa da inanç ve dindarlıkla ilgili alan araştırmalarının en önemli katkıları ülkemiz özelinde inanç ve dindarlıkları etkileyen faktörlerin neden ve sonuçlarını ortaya koyabilmeleridir. Yine inanç yapılarındaki kümelerin değişimi de bu araştırmalardan izlenebilmekte ve bu sayede yeni kavramsallaştırmaların önü açılmaktadır. Özellikle dindarlığın iki temel tipolojisi olan içsel ve dışsal dindarlık, modern-geleneksel dindarlık tipleri, radikal-muhafazakâr dindarlık tipleri ile dini gruplaşmalar, bu gruplaşmaların sekülerizm ve siyasetle ilişkileri söz konusu araştırmaların bulguları üzerinden tartışılmaktadır.

Dindar Tipolojileri: 2012 yılında yapılan bir çalışmada, Türkiye'deki inananlar-inanmayanlar şeklindeki keskin ayrışmanın doğru olmadığı, "laik dindarlar" olarak kavramsallaştırılabilecek dinle ilişki içinde olan ama kendilerine özgü dini inanç ve pratikleri bulunan bir kesimin varlığı ifade edilmektedir. Araştırmada bu yapının da kendi içinde "Sünni laik dindarlar" ve "alevi laik dindarlar" olarak kendi içinde kümelere ayrıldığından söz edilmektedir. Aynı araştırma "muhafazakâr dindarlar" olarak nitelendirilen kümenin de laik-çoğulcu bir toplumda yaşamayı benimsemiş bir topluluk olduğundan bahsetmektedir (Şentürk vd., 2012, s. 530-532).

2018 tarihli bir doktora tezinde de geleneksel-ilmihalci dindarlık ve modernist-hümanistik dindarlık şeklinde iki temel tipoloji üzerinden analizler gerçekleştirilmektedir. Tez kapsamında yapılan araştırmaya göre eğitim seviyesi yükseldikçe modernist dindarlık düzeylerinde artış gerçekleşirken eğitim düzeyi düştükçe de geleneksel dindarlık düzeyi yükselmektedir. Öte yandan din eğitim almayanlarda modernist dindarlık düzeyi yüksek iken din eğitimi alanlarda ise geleneksel

dindarlık düzeyi daha yüksektir. İmam hatip lisesi mezunlarının diğer din eğitim kaynaklarından beslenenlere oranla daha yüksek düzeyde modernist-hümanist dindarlık anlayışına sahip oldukları araştırmanın bulguları arasındadır (Akkuş, 2018, s. 155-158).

Modernleşme: 2015 tarihli bir çalışmasında Ali Köse, farklı kültür ve farklı coğrafyaların kendi modernitelerini oluşturabileceğini ve oluşan bu yeni modernitelerde de din karşıtlığının bir zorunluluk olmadığını belirlemektedir. Köse'ye göre modernleşme din algısında yeni alanlar açarken, dinin de modernleşmeye yeni çehreler kazandırması söz konusudur (Köse, 2015, s. 25).

2017 tarihli bir araştırmada da dini yaşantıda kırılmalar yaşanmasına rağmen güncel bir şekilde yaşandığı, modern yaşam içinde geleneksel anlayış, duygu ve pratiklerin küreselleşme ve modernleşmeye rağmen büyük oranda varlığını sürdürdüğü tespiti yapılmaktadır. Araştırma özellikle imam hatip lisesi öğrencilerinin modern kültürel eğilimlerden etkilendiği, geleneksel eğilimleriyle modern eğilimleri birlikte yansıttıkları bulgusunun altını çizmektedir (Taşdemir, 2017, s. 80).

Dindarlığa Etki Eden Faktörler: 2019 tarihli yüksek lisans tezi kapsamında gerçekleştirilen bir araştırmada da din eğitimini cemaat ve tarikatlarda alanların, okullarda alanlara ve hiç almayanlara göre dindarlık düzeylerinin yüksek olduğu ortaya konmaktadır. Resmi dini kurumlar ile dini grupların bireylerin dini tutum ve davranışları üzerinde olumlu etkisinin olduğu araştırmanın bulguları arasındadır (Kılıç, 2019, s. 83). Yine aynı tarihli bir araştırmada da dini eğitim alan gençlerin dindarlık düzeylerinin almayanlara göre yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırmaya göre üniversite öğrencilerinin eğitim süresi arttıkça modernleşme parametrelerini benimseme düzeyi artmakta, modernleşmenin bilime inanma ve laiklik alt boyutlarında ise katılım düşmektedir (Yıldırım, 2019, s. 100-102).

2020 tarihli bir yüksek lisans tezi kapsamında gerçekleştirilen araştırmada, nitel yöntemle uygulanan din eğitimi politikaları ile dindarlık arasındaki ilişki temel problem olarak ele alınmaktadır. Araştırmaya göre din eğitim politikalarındaki yoğun gelişmeler gençlerde dindarlık düzeyleri üzerinde etkide bulunmamakta, sadece dini bilgi ile daha yoğun bir karşılaşmaya aracılık etmektedir. Araştırmaya göre gençlerin bir kısmı dini söylemlerin artması sonucunda dindarların kutsalı yozlaştırdıkları, dindar olmayanların dini yozlaştırmalarına neden olduğu algısına sahiptir. Ak Parti politikaları konusunda ikiye ayrılan gençlerin bir kısmına göre iktidar din eğitimi alanındaki politikalarıyla dindarlıktaki hızlı azalmanın önünü kesmektedir. Onlara göre yapılması gerekenler fazlasıyla yapılmakta ama dış etkenler ve sosyal medya sonuçların görünür olmasını engellemektedir. Öte taraftaki gençler ise dinle ilgili görüşlerini okuldan çok sosyal medya, internet, TV ve radyo gibi kanallardan aldıklarını okuldaki din eğitimi ile ilgili dersi ise diğer derslerden birisi gibi not almak için okunan bir ders olarak gördüklerini söylemektedir. Araştırmaya göre 15 Temmuz darbe girişimi, dini istismar eden tarikatlar, din adına işlenen cinayetler ve cihat kavramı üzerindeki yüklemeler gençlerin dinden uzaklaşmasında önemli rol oynamaktadır (Erener, 2020, s. 97-99).

Benzer sonuçlar, 2020 tarihli bir makale kapsamındaki araştırmada da karşımıza çıkmaktadır. Araştırma bulgularına göre ateizm ve deizm gibi görüşler önemli oranda dini çevrelere bir tepkinin sonucudur. Araştırmacı bunu tepkisel ateizm veya tepkisel deizm şeklinde kavramsallaştırmaktadır. Araştırmada, dini olduğunu iddia eden örgütsel yapının devlete hükmetme çabası, devlet içinde haksız kadrolaşması ve nihayetinde silahlı bir darbe girişimiyle açığa çıkması; muhafazakâr sağ veya İslamcı kodlarla tanımlanan siyasal erkin yönetim biçimi, dini kisveye veya ünvana sahip kişilerle tarikat, cemaat veya vakıflara yönelik tutumları, siyasetle çıkar ilişkileri, lüks, israf ve haksız kazanç, kadın konusundaki görüş ve tepkileri birlikte bu dini uzaklaşmanın nedenleri arasında sayılmaktadır (Ünverdi, 2020, s. 176).

Gençlerde Dindarlık: 2020 tarihli bir başka makalede de gençlerde dinin inanç esaslarına, fıkhi boyutuna, dindarlara, cemaat ve tarikat önderlerine yönelik sert eleştirilerin varlığından söz edilmektedir. Makalede Allah'ın varlığına ilişkin kuşkular, Allah'a niçin ibadet edilmesi gerektiği, Allah'ın iyi bir varlık olup olmadığı (teodise) problemi, Kur'an'ın ilahi mi beşerî mi olduğu tartışması, bilimsel gelişmeler karşısında dinin temel esaslarının sorgulanması gibi noktalarda gençlerden eleştiriler geldiği vurgulanmaktadır. Makalede gençlerin dine ve dindarlara yönelik eleştirilerinin bir kısmının şüphe, bir kısmının deist ve ateistik eğilimlerden kaynaklandığı belirlenmektedir. Yazar bulgularını genel olarak değerlendirirken ibadetlerin gençlik döneminde azaldığı ve ihtiyaç dindarlığının arttığı tespitini yapmaktadır (Yapıcı, 2020, s. 37-38).

Yukarıdaki bulguları destekler nitelikteki bulgular 2021 yılı başında gerçekleştirilen bir başka araştırmada daha ortaya konulmaktadır. Ortaöğretim öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen araştırmada dini kimliği besleyen kaynaklar Diyanet, cami, okullardaki din kültürü dersleri, sivil yapılar ve tarikatların din eğitimi organizasyonları bağlamında analiz edilmiştir. Araştırmada tüm bu kaynakların öğrencilerin dini kimlik düzeyleri üzerinde etkili olduğu ve özellikle cami başta olmak üzere Diyanet ve din kültürü derslerinin öğrenciler tarafından meşru kaynaklar olarak kabul edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya göre ortaöğretim öğrencileri özellikle resmi din eğitimi kanallarının meşruiyetini savunmada tereddüt yaşamamalarına rağmen bu kanalları kullanan din eğitimcilerine güvenleri aynı güven düzeyinde seyretmemektedir. Gençlerin dini temsil pozisyonunda bulunan din eğitimcileri ile ilgili problemleri bulunmaktadır. Yine aynı araştırmada bulgularda ortaya konan "sunulan bilginin hayatta kullanılması" ve "problem çözme becerilerine katkı sağlaması" boyutundaki düşük katılımlar, bu güvensizliğin şahsi olmaktan çok kendileriyle buluşturulan içerikle ilgili olduğunu gösterir ipuçları sunmaktadır (Altaş, 2021, s. 64-74).

Dindarlık araştırmaları daha çok cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi ve bireylerin sosyo-ekonomik düzeylerinin dindarlığa etkisi üzerine odaklanmakta, özellikle din psikolojisi alanında yapılan çalışmalar iç destekli dindarlık/dış destekli dindarlık şeklinde karşımıza çıkan Allport'un dindarlık tipolojilerine odaklanmaktadır. Bu araştırmalarda cinsiyetle ilgili dindarlığın boyutları açısından farklı sonuçlar karşımıza çıkmakla birlikte genel dindarlık toplam puanları arasında anlamlı farklılaşmalar nadiren görülmektedir. Yaş grupları arasında ise genelde gençlerde düşük olan dindarlık düzeylerinin yaş ilerledikçe yükseldiği gözlenmektedir. Bununla birlikte iç destekli dindarlığın gençlerde daha yüksek olduğu, yaş ilerledikçe bunun dış destekli dindarlığa dönüştüğü gözlenmektedir (Akkuş, 2018; Arvas, 2018; Aydar, 2021; Bilge, 2013; Kalıç, 2021; Karslı, 2017; Kavun, 2016; Nişancı & Aysan, 2019; Sezgin, 2016; Sönmez, 2014; Yazıcı, 2018).

Eğitim Seviyesi: Bu araştırmalarda dikkat çeken bir diğer etken eğitim seviyesidir. Dindarlık üzerindeki etkisi olduğu varsayılan değişkenlerden eğitim seviyesinin dindarlık düzeyleri üzerinde etkisine hemen tüm araştırmalarda karşılaşılmaktadır. Araştırmalar eğitim seviyesi yükseldikçe genel olarak dindarlık düzeylerinin azaldığını göstermektedir. 2018 yılında doktora tezi kapsamında gerçekleştirilen bir araştırmada eğitim durumu yükseldikçe geleneksel/ilmihalci din anlayışına sahip olma düzeyinin düştüğü bulgusuna yer verilmiştir. Okul türleri içinde ise imam hatip lisesi mezunlarının geleneksel/ilmihalci din anlayışında en düşük seviyeye sahip olduğu ifade edilmektedir. Modernist/hümanist din anlayışına en yüksek katılım düzeyinin hiç din eğitimi almayanlarda görülmesinin yanında, lise türleri içinde bu anlayışa en düşük katılımın da imam hatip lisesi mezunlarında görüldüğü araştırmada rapor edilmektedir. Aile, cami ve diğer din eğitimi kanallarından beslenen bireylerde ise popüler/hurafeci dindarlık anlayışında en yüksek düzeyler tespit edilmiştir. Araştırmaya göre herhangi bir dini gruba aidiyet hissedenler de popüler/hurafeci dindarlık anlayışında en yüksek katılım düzeyine sahiptir (Akkuş, 2018, s. 155-158).

2018 tarihli bilimsel bir makalenin analiz ettiği araştırma verilerinde de dindarlık ve eğitim düzeyleri arasındaki zıt ilişki, düşük eğitimlilerin geleneksel dindarlık anlayışında yer almasıyla açıklanmakta ve bu durum modern eğitim sisteminin bireylere rekabetçi ve ben merkezli tutum ve davranışları teşvik etmesine bağlanmaktadır. Makalede, araştırmanın bulguları toplu halde değerlendirilirken günümüz dindarlık algı ve yaşantılarının daha formel ve biçimci bir şekle büründüğü ve değer üretmekten, değerleri beslemekten uzaklaştığı yorumu yapılmaktadır (Arvas, 2018, s. 56-58).

2020'de gerçekleştirilen bir araştırmada da iç destekli dindarlık anlayışına sahip olmada imam hatip lisesi öğrencilerinin diğer lise türlerindeki öğrencilere göre en yüksek düzeylere sahip olduğu ortaya konmaktadır (Bilge & Kula, 2020, s. 100-102). Yine 2020'de gerçekleştirilen bir başka araştırmada da fen lisesi öğrencilerinin tüm lise türlerindeki öğrencilere oranla dindarlık düzeylerinin anlamlı bir şekilde düşük olduğu rapor edilmektedir. Bu araştırmada imam hatip lisesi öğrencileri de en yüksek dindarlık düzeylerine sahip görünmektedir (Tarhan, 2020, s. 56).

2021 yılında ortaöğretim öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen araştırmanın bulguları da aynı yönde çıkmıştır. Söz konusu araştırmanın bulgularına göre imam hatip lisesi öğrencilerinin dini kimlik düzeyleri tüm okul türleri içinde en yüksek iken, fen lisesi öğrencileri de tüm okul türleri içinde en düşük dini kimlik düzeyine sahiptir (Altaş, 2021, s. 66). Bu bulgularla 2021 yılında üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ile dindarlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan araştırmanın bulguları örtüşmektedir. Araştırmada eleştirel düşünme ile dindarlık arasında orta düzeyde negatif anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Eleştirel düşünme becerileri arttıkça dindarlık düzeyleri düşmektedir. Araştırmaya göre fen liselerinden mezun öğrenciler, tüm okul türleri içinde en yüksek eleştirel düşünme beceri düzeyine sahip öğrenciler olarak karşımıza çıkmaktadır. Buna paralel olarak da imam hatip lisesinden mezun üniversite öğrencileri ise eleştirel düşünme becerisinde en alt düzeyde yer almaktadır (Duran, 2021, s. 72-73).

Evrim Teorisi: Dindarlık düzeylerini açıklayan bir diğer bulgu da evrim teorisi ile ilgili olarak gelmektedir. 2022 tarihli bir bilimsel makale kapsamında gerçekleştirilen araştırmada evrim teorisini kabul düzeyleri ile dindarlık düzeyleri arasında orta düzeyde negatif anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Öğrencilerin evrim teorisini kabul düzeyleri arttıkça dindarlık düzeyleri de düşmektedir (Avan & Kayıklık, 2022, s. 78). Fen lisesi öğrencileri, eleştirel düşünme becerisi ve evrim teorisini kabul değişkenleri üzerinden gidildiğinde bilim eğitiminin ve bilimsel yöntemlerle düşünme becerisinin dindarlık araştırmalarında dindarlık düzeyleri üzerinde olumsuz etkisi olan faktörler olduğu sonucuna bizi götürmektedir.

Araştırmaların birbirinden bağımsız örneklemler üzerinde ve yine farklı ölçme araçlarıyla yapılmış olması bir iddialı bir genelleme imkanı vermemekle birlikte bilim eğitimi ile karşımızda bulunan dindarlık anlayışları arasında sorunlar bulunduğunun da göstergesi olarak kabul edilebilir. Özellikle geleneksel/ilmihalci/kurumsal dini gelenek üzerinde oluşan dindarlık düzeyleri, yaşla birlikte artmakta, eğitim düzeyi ve sosyo-ekonomik düzeyin yükselmesi ile düşmektedir. Öte yandan iç destekli dindarlık ve kurumsal dini gelenek dışında gelişen dindarlık anlayışındaki düzeyde ise yükselme tespit edilmektedir. Genel olarak da geleneksel/muhafazakâr/kurumsal dindarlık düzeyinde bir geriye yaslanmadan söz etmek mümkün görünmektedir. Bunun yerine Nişancı'nın son araştırmasında "laik-Müslüman (%22,2)" şeklinde kavramsallaştırdığı bir dindarlık kümesi gelişmektedir (Nişancı, 2023, s. 186). Gelişen bu din anlayışının kavramsallaştırılması için daha çok alan bulgusuna ihtiyacımız olduğunu söylemek gerekir. Ancak din karşıtı, ateist ve deist olarak nitelendirilebilecek kümelerin görünürlüğünün artmasında da bu gelişim süreci etkili olmaktadır.

GELECEK VİZYONU

Gelecek Vizyonu

Tüm eğitim alanlarında olduğu gibi din eğitiminin de nitelikli olmasını sağlayacak ve üzerinde etkili olacak değişkenlerin sürekli araştırılması ve değerlendirilmesi gerekir. Program değerlendirmenin konusu altında yer alan bu işlemin ana hedefi, gelecekteki eğitim programlarına yol göstermek amacıyla sürekli biçimde ilişkileri açıklamaya devam etmektir. Hem öğrenci başarısı hem de eğitim çevresinin tüm bileşenlerinin eğitim yoluyla katkı alabilmesi için öğretimin niteliği ve öğretim ile sonuçlar arasındaki ilişkinin açıklanması gerekir. Değerlendirme, olup biteni ortaya koymak ve anlamak olduğu kadar geleceğe yönelik projeksiyonlar yapmaktır. Değerlendirme süreçlerinden, çok farklı amaçları gerçekleştirme yönünde beklentiler vardır. Bu amaçlar: tüm eğitsel etkinlikleri izlemek ve anlamak, öğrencilerdeki değişimin düzeyini ve yönünü belirlemek, kurumsal ihtiyaçları ortaya koymak, ortaya çıkan problemlerin nedenlerini bulmak, eğitim yöneticilerinin kararlarına destek olmak, düzeltici çalışmaları kolaylaştırmak ve öğretimin ve öğrenimin anlaşılırlığını artırmaktır. Bu amaçların her biri programın değerlendirilmesiyle ya doğrudan ya da dolaylı olarak ilgilidir. Söz konusu amaçların her biri için özel program değerlendirme araştırmalarının yapılması gerekmektedir.

Geleceğe yönelik projeksiyon yapmak eğitim düzenlemelerinin olmazsa olmaz temellerinden biridir. Eğitim programları, neleri öğretebildiğiniz, öğretemediklerinizin nedenleri, öğrettiklerinizin ne işe yaradığı, kimler tarafından ne kadar kullanıldığı gibi soruların cevapları ile bu projeksiyonlara dayalı olarak belirlenerek geliştirilir. Baştan söylemek gerekirse bu durum, program geliştirmenin dinamik yapısını göz önünde bulunduran eğitim sistemleri için geçerlidir.

Öğretim programlarının hazırlanmasını müteakip ülkenin tümünde uygulanmasını zorunlu kılan merkeziyetçi bir modelde programların değerlendirilmesine onlarca yıl boyunca tekrar geri dönülemeyebilir. Bu durumu en net şekilde din kültürü ve ahlak bilgisi öğretim programlarındaki geliştirme süreçlerinde izlemek mümkündür. 1982 yılında geliştirilen programları, -akademik çalışmalar hariç- esaslı bir şekilde 2000'li yıllara kadar bir daha hatırlayan olmamıştır. Öte yandan 2018 programlarında beceri merkezli bir program anlayışı üzerinde geliştirilmiş olmasına rağmen program içeriklerine bu becerilerin hiçbirinin yansımadığı görülmektedir. Genelde bu sorun Türkiye'de eğitim programlarının hemen hepsi için geçerli olmakla birlikte din eğitimi programlarında biraz daha belirgin bir biçimde karşımıza çıkmaktadır. Bu başlık altında önceki bölümlerde tartışılan olgulara ait problemleri kısaca toparlayarak dinin gelecekteki yeri ve din eğitiminin yönelimi üzerinde tahminlerde bulunulmaya çalışılacaktır.

Geçmişten Getirdiklerimiz Nasıl Bir Fotoğraf Sunuyor?

Varlığın içinde akıp gittiği her an, kendine özgüdür. O ana ait insan ve o insanın içinde olduğu özgün bir çevre vardır. Hangi dünyayı okuma anlayışlarından hareket ederse etsin insanın yaşadıklarına verdiği tepkiler hep içinde bulunduğu anla ilişkilidir. Geçmiş deneyimleri ve bilgiyi kullanma biçimleri farklılık arz etse de bu tepkilerde içinde bulunulan şartlar ciddi biçimde etki edici bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Dolayısıyla konu eğitim olduğunda hayatın içerdiği

farklılıkları görmeden ve insanların kendilerine has özgünlüklerine paralel olarak özgür düşünme becerilerini kazandırmadan özgürleştirici bir ortam sağlanamayacağı açıktır. Eğitimde kullanılan içerikten de önemli olan yaklaşım tarzıdır. Örneğin diğer dinler, kelam veya fıkhi ekolleri gibi hususlar öğretime konu yapılabilir ki zaten yaklaşık 150 yıldır dini eğitim geleneğimizde dinler ve mezhepler tarihi dersleri okutulmaktadır. Ama bunlara yaklaşım, anlamayı önceleyen yöntemlere dayalı değilse ötekileştirici ve itibarsızlaştırıcı sonuçlar vermesi muhtemeldir.

Allah-İnsan İlişkisi: Eğitimle ilgili analizlerde paradigma hatası genellikle, Allah'ın muhatabı olan insanla ilgili temel yaklaşımın kurulması sırasında karşımıza çıkmaktadır. Geleneği oluşturan temel kaynaklar, Yaratıcı ile O'nun muhatabı olan insan arasındaki ilişkinin üzerinde gelişim göstermektedir. Bir metin olarak vahiy, Hz. Peygamber'in söz ve fiilleri ile Hz. Peygamber'den sonra gelen neslin yorumları, insanla Yaratıcı arasındaki ilişkinin sağlıklı bir zeminde geliştirilmesini amaçlamaktadır. Eğitimin amaçlarını konu edindiğimiz takdirde muhatabı olduğumuz vahyi temele almazsak geleneğin sağlıklı bir şekilde analiz edilebilmesi de ondan etkili bir şekilde yararlanılması da mümkün değildir.

Cinsiyet Farkı: Gelenek üzerinden eğitimle ilgili konuşmaya başlandığında, karşımıza çıkan sorunlardan birisi geleneğin sürekli yetişkin erkeklere yönelik malzeme üretiyor olmasıdır. Müslümanların eğitim kurumlarında elbette kadınların ve çocukların eğitimini sağlayan uygulamalar, kurumlar ve yöntemlerden söz etmek mümkündür ama büyük fotoğrafa baktığımız zaman bunların genellenebilir nitelikte malzeme sunmada çok da yeterli olmadığı görülmektedir. Gerek vahyin ve gerekse de Hz. Peygamber'in muhatapları yetişkinlerdir. Öte taraftan da vahiy her ne kadar kadın ve erkeklerden müteşekkil bir "ümmet" kavramı üzerinden seslense de kültür bunu yetişkin erkek egemen bir anlamayla yorumlamaya eğilimlidir. Bu malzemede çocuk dilini de kadın kültürünü de izleyebilmek mümkün değildir.

Gelenek: Anlamayla ilgili bir diğer sorun ise karşılaşmalarla ilgilidir. İslam eğitim geleneği ağırlıklı olarak sivil toplum tarafından üretilen ve biçimlendirilen bir kurum olması hasebiyle İslam öncesi birikimden ve kültürlerarası karşılaşmalardan etkilenme kabiliyetine sahiptir. Özellikle vahyi değil de rivayeti önceleyen yöntem çerçeveleri, İslam öncesi geleneğin kısmen dini yüklemeler yapılarak günümüze taşınmasında önemli bir etken olmuştur. Örneğin, itaati önceleyen bir paradigma, çocuk ve kadınların eğitiminin otoriter kodlara dayandırılması (fiziki şiddete uzanan ibadet eğitimi örneği), çocuk zihninin üzeri doldurulacak boş bir levha veya eğilip bükülecek genç bir filiz olarak algılanmasında vahyî bir gelenekten ziyade dönemin kültürel anlaması/yorumu etkilidir. Bu anlama biçimi eğitimle ilgili birçok rivayetin içinde açıkça veya sıkışmış bir şekilde gözlenebilmektedir. Elbette bu durum gelenekten hiç yararlanmayalım sonucuna bizi götürmemelidir. Bununla birlikte sözle bütünleşerek günümüze taşınan dönemine özgü anlama ve uygulamaların da özgün sözden ayırt edilmesi gerekmektedir.

Yarın İçin Eğitim: Eğitim hayatımız boyunca eleştirdiklerimizi, dönüştürdüklerimizi veya dönüştüremediklerimizi bir düşünelim. Bugün hangimiz, anne-babamızın bize uyguladığı eğitim usullerini aldığımız şekliyle çocuklarımıza da uygulamaya devam ediyor? Onlar gibi mi eğitiyoruz yoksa birer eğitici olarak kendimiz mi olduk? Sanki tüm bunları yaşamamış gibi yetişkinler olarak bir takım ortak değerlere sahip olduğumuzu sanmaya devam eder ve çocuklarımızın da bu değerlere sahip bireyler olarak yetişmesini arzularız. Anne ve babalarımızdan alıp evlatlarımıza aktardığımız bu döngüyü iyice analiz ettiğimizde ulaşacağımız sonuç, çocuklarımızın da bu süreçler sonunda kendileri olacağı ve çocuklarını kendilerine özgü yöntemlerle eğitmeye devam edeceğidir. Bu

aşamada karşımıza kritik bir soru çıkmaktadır: “Çocuklarımızı kimin için eğiteceğiz?” Bu soruya verilecek cevap şayet geleneksel döngüden hareket edersek, onların da “kendileri” olacakları dönemde ihtiyaç duyacakları becerileri kazandırmak amacından hareket ederek “yarın için” ve “kendileri için” olacaktır.

Dinin Konumundaki Değişim ve Yeni Teolojilere İhtiyaç

Aydınlanma ve akabindeki modernizasyon süreçlerinde karşımıza çıkan katı pozitivist bilgi anlayışının ablukası giderek çözülmektedir. Artık dini, toplumdan ve bireyden uzak tutma çabalarının gevşediği bir sürece doğru gidilmektedir. Bu gidişatta yalın bir pozitivist bilim anlayışının anlamacı anlayışla karşılaşmasından kaynaklanan paradigma değişimleri rol oynadığı kadar, dünyadaki hâkim politik söylemin değişimi de etkilidir. Sosyal demokrat yönetimler hemen tüm Avrupa’da iktidar gücünü ya kaybettiler ya da iktidarı paylaşmak zorunda kalmışlardır. Bu süreçte güçlenen Hristiyan demokratlar ve beraberinde ırkçılığa varan söylemleriyle aşırı sağ politik çizgi olmuştur. Bu çizginin ayırt edici karakteri de Hristiyanlığı Avrupa kültürünün temel rengi olarak görmesi ve başta İslam olmak üzere diğer dinlere karşı gelişen tahammülsüzlüktür.

Bu süreçte din (kilise ve dini cemaatler) alanındaki genişleme, devletin ve toplumun bazı konuları değerlendirmesi sırasında problemler ortaya çıkarmaya başlamıştır. Her ne kadar kilisenin boşanma ve kürtaj gibi konularda katı tutumunun dinle en şiddetli çatışmaların yaşandığı dönemlerde bile değişmediğini biliyor olsak da yeni dönem, birey-devlet-din ilişkilerinin yeni denklemlerde kurulmasını gerektirdiğini göstermektedir. Bu genişleme döneminde, İslam coğrafyasında yönetimin seçim ile belirlendiği ülkelerde batıcı partilerin iktidarı bitmiş, daha çok İslam’a yakın anlayışa sahip iktidarlar söz sahibi olmaya başlamıştır. İslam geleneği açısından bu dönem, demokrasinin nasıl kullanacağının gösterileceği bir sınav dönemi gibi görülmektedir.

Sorunlar, somut örnekler üzerinden konuşulacak olursa ilk olarak cinsiyet eşitsizliği, kürtaj, intihar ve ötenazi gibi konuların karşımıza çıktığı görülmektedir. Bu tartışmalarda genellikle sözü edilen konuların tarafları kendi argümanlarını ortaya koyarken genellikle tek bir yorum biçiminden hareket ettikleri ve karşıdaki yorumlama biçimini hiçe sayabildikleri müşahede edilmektedir.

"Örneğin kürtaj konusu, insan vasfını kazanmış canlıya (fetüs) bir müdahale midir? Müdahale ise bu bir cinayet sayılmaz mı? Yoksa kürtaj, bir kadın hakkı mıdır? Kürtaj gibi konularda son karar veya söz söyleme hakkı sadece, o bedene sahip olan kadına mı aittir?" gibi sorular üzerinden tartışılmaktadır. Aynı şekilde intihar, Allah’ın insana emanet olarak vermiş olduğu bedene ve cana karşı bir sorumsuzluk mudur? O’na isyan anlamına gelir mi? Bir itaatsizlik göstergesi midir? Yoksa kendi canına istediği zaman son verebilme özgürlüğü içinde mi kabul edilmelidir? Hasta yatağında acı çekmekte olan bedeninin acılarına son verme hakkı insanda mıdır? Yoksa bu da Allah’ın iradesine karşı gelmek midir?

Benzer sorular ve sorunlar farklı konularda da devam edip gidebilmektedir: Başörtüsü dinsel bir özgürlük müdür yoksa kamusal alanda kamu görevlerinin yerine getirilmesinde (öğretmenlik, rehberlik, adli görevler) dini yönlendirme etkisi yapar mı? Veya taraf olmanın simgesine dönüşür mü? Tüm bu sorular karşımızdaki gerçek olayların ürünü olan ve çözüm bekleyen problemlerin üzerinde karşımıza çıkmaktadır. Söz konusu konularda verilen cevapların her biri de farklı paradigmalara dayanmaktadır.

Post seküler dönem de denilebilecek bu yeni süreçte dine artık arkaik bir kalıntı olarak bakılmamaktadır. Bunun yerine dine, demokrasi, insan hakları, adalet, eşitsizlikler gibi temel konularda kendisinden bir şeyler öğrenilebilecek ve bu modern yapıların güçlendirilmesinde katkı sağlayabilecek bir paydaş muamelesi yapılmaktadır. Dolayısıyla da hemen Avrupa'nın tamamında kamusal alan, insan hakları, göçmenlik, çok kültürlülük, temsil, kimlik gibi konularda dini kurum ve cemaatlerden destekler alınmaktadır.

Ancak bu süreçte dinin küreselleşmenin yarattığı bireycilik, sosyal çözülme, eski değerlerin aşınması gibi sorunlarla nasıl başa çıkabileceği bir sorundur. Bunun için de din eğitiminin nasıl bir dil tutturması gerektiği üzerinde de düşünülmesi gerekmektedir. Söz konusu zor çeviriyi belki de dini kurumların kendisi değil bireyler gerçekleştirecektir. Nitekim yoğun karşılaşmalar içinde bulunan bireylerin ötekine karşı tutumları, kapalı toplumlarda homojen bir kültür içinde yaşayan bireylere göre daha kuşatıcı çıkmaktadır. Kapanma, kendiliğinden dışlayıcı tavırları teşvik etmektedir. Dolayısıyla din eğitiminin pozisyonu, değer aktarmak veya değerleri ve bilgiyi muhafaza etmek üzerine değil, onu geliştirebilecek, inşa edebilecek becerileri kazandırma tarafında olması gerekmektedir.

Bu Değişimde Din Eğitiminin Pozisyonu Nasıl Değişir?

Din eğitimi farklı boyutları üzerinde ve toplumun dinle ilişkisi üzerine gerçekleştirilen araştırma bulgularının analizi, mevcut din eğitimi yapısının sürdürülen haliyle statik, değişime kapalı, merkeziyetçi, otoriteleri besleyen ve birey özgürlüğünün önünü açmayan, disiplin merkezli (geleneksel ilimlerin bilgi üretme anlayışlarına bağımlı) halini ortaya koymaktadır. Din eğitimi alanını sürekli baskılayan yoğun bilgi akışına rağmen geleneksel içeriğin önemli ölçüde biçimlendirici etkiye sahip olmaya devam ettiğini gözlemlenmektedir. Durumun din eğitimi açısından hangi merkezde olduğu, geleceğe yönelik yapılan beceri öngörülerinin din eğitimi süreçlerinde hangi düzeyde dikkate alındığı, hedef kitlenin hangi becerileri önemsediğine dair ise elimizde sistematik bir veri bulunmamaktadır.

Öğrencilerin giderek daha fazla öne çıkmaya başlayan yeni öğrenme özellikleri din eğitiminde gelenekselleşmiş içerik ve yöntemlerin işlevsizleşmesine neden olmaktadır. Artık öğrenciler açısından çok fazla bilgili bir öğretmen çok şey ifade etmemektedir. Bunun yerine bilgiye ulaşma yollarını gösterebilen, hareketli nesneleri daha fazla kullanabilen, farklı zekâ türlerini işe koşabilmeyi beceren ve öğrencilere daha fazla öğrenme sorumluluğu veren, öğrenme süreçlerini yönetebilen öğretmenler değerli hale gelmektedir. Böyle bir süreç, standart öğrenme içeriği verilen bir dönem içinde olmadığımızın da bir göstergesidir. Ders kitaplarının artık daha önemsiz ve değersiz hale geldiğinin daha fazla konuşulmasının gerekli olduğu bir dönem içerisinde olunduğu unutulmamalıdır.

Aynı zamanda bu durum din eğitiminin dilinin hangi yönde gelişmesi gerektiğine ilişkin yol da göstermektedir. Öğrencilerin problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcılık, işbirliği ve duygusal zeka becerilerini önceleyen bir tercüme faaliyetine acil ihtiyaç bulunmaktadır. Çünkü bulunduğumuz konum hala yaratıcılık becerisinin algılanması bir tarafa "yaratıcılık" kavramının bizatihi kendisiyle hesaplaşıldığı bir konumda bulunmaktadır.

Tablo 23. 21. Yüzyıl Öğrenmesi

Okuma (Reading) Yazma (Writing) Aritmetik (Arithmetic)	Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme (Critical Thinking and Problem-Solving) Yaratıcılık ve Yenilikçilik (Creativity and Innovation) İşbirliği, Takım Çalışması ve Liderlik (Collaboration, Teamwork, and Leadership) Kültürler Arası Anlayış (Cross-Cultural Understanding) İletişim ve Medya Akıcılığı (Communication and Media Fluency) Bilgisayar ve BİT Akıcılığı (Computing and ICT Fluency) Kariyer ve Öğrenme Özgüveni (Career and Learning Self-Reliance)

Kaynak: Hamarat, 2019, s. 13.

21. Yüzyıl Becerileri: Yukarıdaki tablo, SETA'nın yayınladığı "21. Yüzyıl Becerileri Odağında Türkiye'nin Eğitim Politikaları" isimli rapordan alınmıştır. Bu rapor geleceğin becerilerini ölçmeyi amaçlayan çalışmaları bir araya getirmekte ve bu sürecin ülkemiz eğitim sistemine yüklemeleriyle ilgili önemli tespitlerde bulunmaktadır. Tablo öğretim süreçlerinde merkeze alınan becerilerin aslında nasıl bir öğrenme kavramı ile karşı karşıya olduğumuzu göstermektedir. Bu beceriler üzerinde düşünmek, gelecekte hangi mesleklerin önemli olduğunu, ülkenin kaliteli insan kaynaklarının hangi alanlara yönlendirilmesi gerektiği, bu becerilerin içerik ve yöntemlerden okul mimarisine değin ne tür değişimleri zorunlu olarak karşımıza çıkardığı sorusuna uzanan bir dizi sorgulamaya yönlendirmektedir.

Dini yükseköğrenim veren fakültelerin resmî belgelerinden alıntılanan eğitim amaçlarıyla 21. yüzyıl becerileri karşılaştırıldığında, din eğitimi anlayışımızın beklenen bu beceriler karşısındaki yetersizliği açık bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Din eğitimi etkinliklerinin bir amaç göstergesi olarak ilahiyat fakültelerinin internet sayfalarında karşımıza çıkan ifadelerin ağırlıklı olarak bilgi okuryazarlığı ve eleştirel düşünme, problem çözme ile ilgili beceri alanlarına yöneldiği görülmektedir. İletişim ve işbirliği, medya okuryazarlığı, bilgi iletişim, girişimcilik, üretkenlik ve sorumluluk ile liderlik beceri alanlarına yönelik amaç bulunmamaktadır.

Daha Az İçerik, Daha Fazla Etkinlik: Raporun hazırlayıcıları öğretmen yetiştirmenin hizmet öncesinden başlayarak yeniden ele alınmasını, bu sürecin beceri merkezli olarak tasarlanmasını

önermektedirler. Öte yandan öğretim programlarının hafifletilmesi, içeriğin bilgi yoğun bir yapıdan eyleme geçiren, düşündüren, bağlantı kurduran niteliğe kavuşturulması gerektiğinin altını çizmektedirler. Din eğitimi açısından düşünüldüğünde yukarıda da vurgulanan daha az içerik, daha fazla etkinlik, etkinliklerin daha fazla gerçek yaşam içerisinde gerçekleştirilmesi, ulaşılan bilgiyle hayat içinde iş gören, problem çözen bilginin farkına vardırılması, bilgiyle problem çözmeye yönlendirilmesi gibi dönüşüm noktalarına ulaşılacaktır.

Yeni Nesil Öğretmen Yetiştirme: Ülkemiz eğitim programlarının hemen hepsinde becerilerin öğretim programlarına amaç olarak konduğu ama öğretim süreçlerinde bu amaçların dikkate alınmadığı yönündeki eleştiriler, öğretmen yetiştirmenin bir bütünlük içinde ve disiplin geleneğinin baskısını en aza indirerek yeniden düşünmenin gerekliliğine işaret etmektedir. Din eğitimi alanında da benzer ihtiyaç söz konusudur. İmam hatip liselerinin öğretim programı üzerinden yapılan değerlendirmelerde, genel amaçlarla ünite kazanımları arasındaki kopukluklara temas edilmişti. Bu kopuklukların ve beceri temelli eğitimin gerçekleşmemesinin en önemli nedeni ise disiplin/içerik merkezli bir din eğitimi anlayışının etkisinin devam etmesidir. Din eğitimi etkinliklerini gerçekleştirecek eğitimcilerin yetiştirilmesi için farklı öğretim alanlarına yönelik din eğitimcilerini yetiştirecek bağımsız lisans/lisansüstü programların geliştirilmesi önemli bir ihtiyaç olarak görünmektedir. Bu ihtiyaç sadece öğretmen yetiştirmenin bir bütünlük içinde kurgulanmasından kaynaklanmamaktadır. Aynı zamanda teolojinin farklı gelişim özellikleri ve farklı ihtiyaçlara yönelik olarak gelişiminin de önünü açabilecek bir değişimdir. Ülkemizde tarih olarak yapılan teolojinin çocuk teolojisi, gençlik teolojisi, yetişkin teoloji, gerontolojik teoloji, yoksunlar teolojisi vb. açılımlarla toplumsal ihtiyaçlara yönelik olarak gelişmesi acil ihtiyaçlar olarak karşımıza çıkmaktadır.

Dini Okuryazarlık: Öğrenme ile ilişkilendirdiğimiz birçok unsur etrafımızdaki hızlı değişimden nasibini almaktadır. Bilişsel boyutun bilgi ve kavrama gibi ilk basamaklarına odaklanan din eğitimi geleneğinin, bilmenin çok kolay ulaşılabilir olduğu yazılımlar üzerinden gerçekleştiği, yapay zeka yazılımları ile inanılmaz büyüklükteki bilgi birikiminin istenen yönde analizinin mümkün olduğunu yoğun bir şekilde fark ettiğimiz şu günlerde ciddi bir şekilde sorgulanması gerekmektedir. Yakın gelecekte öğrenme ortamlarının ve şartlarının nasıl olacağını fark etmek veya tahmin etmek zor olsa da aynı zamanda bir zorunluluktur. Bu tahminlerimiz tabii ki yeni kuşakların öğrenme tarzları ve eğitim süreçlerinde ciddi yenilikler yapmayı da gerekli kılmaktadır. Gelecek için yetiştirilen her bireyin dini okuryazarlık becerisiyle donanması gerekmektedir.

Bu gelişmeler eğitim süreçlerinden geçen bireyleri daha hızlı davranabilecek becerileri kazandırmaya zorlamaktadır. Büyük balığın küçük balığı değil, hızlı balığın yavaş balığı yediği bir dönemden geçilmektedir. Teknoloji ile karşımıza çıkan hız, akış, yeni bir zihin, yaşam tarzı ve sosyal çevre karşımıza çıkarmaktadır. Yeni kuşakları tanımlayan alfabe harfleri hızla tükenirken, ortada yeni neslin bilgisayar ve internet ortamında büyüdüğü gerçeği durmaktadır. Bu sebeple yeni nesil, metinden okumak ya da anlatılanı dinleyerek öğrenmek yerine görsel örnekler, daha az metin, daha az dinleme istemektedirler. 24/7 iletişim içinde (iletişim araçları ile) etkileşim halinde olmayı istiyorlar. Yavaş gidişten hoşlanmayan; gecikmeye ise tahammülleri olmayan bir nesil söz konusu. Teknolojik imkanlarla birlikte daha fazla bilgi kaynağına daha hızlı ulaşabiliyorlar. Kısa zamanda sıkıldıkları için özellikle öğüt ve retoriğe dayalı bir din eğitimi onlara hiç de yakın durmadığı gözlenebilmektedir.

Çok Bilgiye Değil, Gerekli ve Doğru Bilgiye Ulaşma: Bilgi hızla artmakta olduğu için eğitimde bilginin aktarılmasından çok, gerekli ve uygun bilgiye ulaşma, sorun çözme, yaratıcı, rasyonel ve eleştirel düşünmeyi geliştirerek öğrenmeyi öğretmek günümüz eğitiminin temel ilkesi haline gelmiştir. Bu nedenle de geleneksel teoloji merkezli disiplinlerin (fıkıh, kelam, hadis ve siyer) dayattığı içerik yanında yetkinliklere ve becerilere vurgu yapan, farklı gelişim düzeylerinin karakteristik özelliklerinin farkında olan din eğitim programlarının geliştirilmesine ihtiyaç bulunmaktadır. Eleştirel düşünme başta olmak üzere, problem çözme, birlikte çalışma, yaratıcılık ve yenilikçilik, kültürlerarası iletişim, sosyal medya okuryazarlığı gibi becerileri destekleyecek etkinliklerle öğretim programları ve süreçlerinin desteklenmesi, bireylerde dinin insan ve toplum hayatına katkı sağlayan boyutlarına ilişkin farkındalık oluşturabilmelerinin önünü açacaktır.

Topluma Hizmet Uygulamaları: Böylelikle din eğitimi süreçleri tarihsel metinlerin tekrar tekrar okunması suretiyle yaşanan hayata yaklaştırılacak, öğrencilerin programlı öğretim kapsamında gerçekleştirecekleri projeler, sosyal yardım kuruluşlarındaki stajları, topluma hizmet uygulamaları ile kendilerinin dini geleneğin üretilmesine katkı sağlayabileceklerini görebilmeleri mümkün olacaktır. Öte yandan eğitimin geleceğinde önemli bir yeri olan girişimci bireylerin yetiştirilmesi amacı, bu uygulamalara katılan öğrencilerin topluma hizmet uygulamalarını (yardım organizasyonları, engelli yaşlı destek üniteleri, göçmen politikaları vb.) geliştirici yenilikçi tasarımlar üretebilmelerinin de önünü açacaktır.

Uluslararası Öğrenci Hareketliliği: Öğrenci hareketliliğinin artması, çok ülkeli programların yaygınlaşması da eğitimdeki gelecek tasarımının önemli özelliklerinden birisidir. Özellikle imam hatip liseleri ve dini yükseköğretim alanında uluslararası eğitime hazır olma anlamında önemli adımların atıldığı araştırmanın önemli sonuçlarından birisidir. İmam hatip liselerinde 2022-2023 öğretim yılı için 540 yabancı uyruklu öğrenci için kontenjan ayrılmış olup bu öğrenciler yükseköğrenim öncesinde din eğitimi almak isteyen öğrencilere destek olunması, Müslüman toplumlar arasında eğitim ve kültürel işbirliğinin geliştirilmesi ve Türkiye ile diplomatik ilişkileri geliştirecek insanların yetiştirilmesi amaçlarıyla Millî Eğitim Bakanlığı ve Türkiye Diyanet Vakfı işbirliğiyle ülkemizdeki imam hatip liselerine yerleştirilmektedir. Bakanlık bu uygulamanın amacını Türkiye ve dünyanın 90'ı aşkın ülkesinden getirilecek öğrencilerin, dil becerisi edinmiş, farklı kültürleri tanıyan, uluslararası düzeyde akranlarıyla rekabet edebilecek seviyede yetiştirilmeleri olarak açıklamıştır (AA, 2022). 2016 yılı itibarıyla bu program kapsamında ülkemizde 1500 civarında yabancı uyruklu öğrencinin imam hatip liselerinde öğrenim gördüğü belirtilmektedir (Korkut, 2017, s. 120).

Benzer bir proje de ilahiyat ve İslami ilimler fakülteleri için uygulanmaktadır. 2022 itibarıyla 6 fakültede 449 yabancı uyruklu öğrenci "Uluslararası İlahiyat" projesi kapsamında eğitim görmektedir. Bunun dışında dini yükseköğretim alanında hem Türkçe hem de Arapça ve İngilizce ilahiyat lisans programlarında da yabancı uyruklu öğrencilerin bulunduğu bilinmektedir. İmam hatip lisesi ve dini yükseköğretim alanındaki yabancı uyruklu öğrenci sayı ve oranlarının değişimini gösterir verilere sahip değiliz. Ancak hem örgün ve hem de yaygın mesleki din eğitimi alanında uluslararasılaşmaya yönelik gelişmelerin görünürlüğünün arttığını söylemek mümkündür. Ülkemizin özellikle din eğitimi alanında uluslararasılaşmaya başta Türkiye Diyanet Vakfı olmak üzere Yunus Emre Enstitüsü, TİKA ve Maarif Vakfı üzerinden ciddi bir önem verdiği gözlenmektedir. Ancak ilk ve ortaöğretimdeki din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinin yabancı öğrencilere özellikle göçmen çocuklarına yönelik olarak neler katabileceği veya hangi ihtiyaç-

ları gözeterek özelleştirilmesi gerektiği konusunda yeterli bir çalışma yapıldığından söz etmek mümkün değildir.

Dijital Eğitim: Din eğitiminin geleceğini etkileyen en önemli gelişmeler dijital dünyadaki bilgi akışı ve bu akışın üzerinde karşımıza çıkan bireyselleştirilmiş eğitim imkanındaki ciddi genişlemedir. Din eğitim alanındaki fiziksel genişlemenin (bina, derslik ve öğrenci sayısı, ders çeşidi ve ders saati sayısı) çok çok ötesindeki bu genişleme örgün eğitimin hedeflerini ciddi bir şekilde tehdit etmektedir. Dijital platformlar bir yandan okul hedeflerinin dışında eğitim hedefleri belirleyerek bireylere kendilerine özgü öğrenme çevresi oluşturma imkanı sağlarken, her geçen gün gelişen yapay zekâ uygulamaları ile bu çevreyi güçlendirme imkanı bulmaktadır. Öte yandan da okul hedeflerinden farklı hedefler çevresinde sivil (okul dışı) yapıların eğitim paketlerini alternatif olarak öğrenenlerin önüne getirdiği görülmektedir. Düne kadar merdiven altı tabir edilen din eğitimi faaliyetleri artık online olarak dijital dünyada öğrenenlerin parmaklarının ucundadır. Bu pozisyon, tüm kurumları ve eğitim paketlerini etkili bir şekilde dijital ortama aktarmayı zorunlu hale getirmektedir. Dolayısıyla kampüs ve binaya dayalı okul kavramı, teknolojik alt yapıya dayalı yeni bir öğrenme çevresine doğru evrilmektedir.

Ülkemiz eğitim programlarında 2000'li yıllardan beri yaşanan gelişmelere rağmen henüz eğitim anlayışı olarak bir değişim gerçekleştirildiği söylemek zordur. Pandemi sürecinde zorunlu olarak yaşanan online eğitim, özellikle din eğitimi alanındaki hazırlıksızlığı gözler önüne sermiştir. Retoriğe dayalı din eğitimi, öğrenciyi karşısında bulamayınca çuvallamaktadır. Materyal ve materyale dayalı eğitim etkinlikleri konusundaki yetersizlik, edebiyat ve sanat üretimindeki fakirlik, dijital ortamlara din eğitimini transfer etmenin önündeki en önemli engeller arasındadır. Öte yandan öğretmen eğitiminin teoloji eğitiminden ayrıştırılmaması da edebiyat, sanat ve sinemadan yararlanarak öğrencisinin önüne öğretim materyalleri ile çıkamayan bir öğretmen profilini beraberinde getirmektedir. Bu gelişim seyrinde ihtiyaç analizlerinin gözden geçirilmesi hem de okul ve hem de sınıf planlamalarının teknolojik boyut merkeze alınarak yapılması, din eğitimine öğretmen yetiştirme programlarının ise acil bir şekilde ilahiyat/İslami ilimler eğitiminden ayrılarak yatay ve dikey geçişlere, farklı programlardan dersler almaya imkan verecek şekilde geliştirilmesi gerekmektedir.

SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Sonuç ve Değerlendirme

Türkiye'de din eğitimi, Osmanlı son dönemi modernleşme çabalarının içindeki onay ve karşı çıkışların içinde başlayan süreçle birlikte gelişimini sürdürmektedir. Tanzimat'la birlikte başlayan mektep-medrese ayrışması, aslında toplumsal zeminde gerçekleşmekten ziyade entelektüel tartışmalarda karşımıza çıkmış, toplumsal anlamda yeni mektepler, devletin ihtiyaç duyduğu yeni bürokrasiyi oluştururken aynı zamanda giderek yeni eğitim sisteminin de cazibe merkezini oluşturmuştur. Medrese savunusu ardındaki muhafazakâr direnç sadece bürokratik bir sınıfın geleneksel otoritesini koruma kaygısıyla sınırlı kalmış, dini eğitim alanında da ulemanın yerine geçen din hizmetleri/din eğitimcileri sınıfını oluşturan meslek grubunun oluşumu da bu yeni okullar üzerinden gerçekleşmiştir. Din eğitimi alanındaki Cumhuriyet dönemi gelişmeleri bu ayrışmanın gölgesi altında yaşanmıştır. Yeni devletin kendisine aynı zamanda yeni bir ulus ve yönetim anlayışı benimsemesi ve bu anlayış altında din olgusunu, toplumsal gelişmenin teşvik edici bir unsuru olarak değerlendirmesi, gelenekle gelen dini anlayış ve yapıların uyumu ile ilgili sorunların kaynağını oluşturmaktadır.

Bu süreçte merkezi yönetim altında yer alan dini bürokrasi Diyanet İşleri Başkanlığına geçerken, din eğitimi de yeni sistemin içinde eğitimin merkezindeki konumundan koparak diğer derslerden bir ders halini almıştır. Bu yeni modelde din derslerinin geleneksel konu dizinini aktarmak yerine dinin özünü merkeze alacak şekilde yapılandırılması görüşü ortaya çıkmış; bu amaçla da program geliştirme çalışmaları yapılarak ders kitaplarının da yeni programlar paralelinde yazılması görüşü ağırlık kazanmıştır. Bu yeni gelişmelere rağmen alana özgü bir öğretmen yetiştirme modeli oluşturmak yerine öğretmen kaynağını medrese üzerine kurgulamak tercih edilince yeni din dersleri etkileri günümüze uzanan bir yığın sorunla baş başa kalmıştır. Gerek bu alana özgü öğretmen yetiştirme modelinin kurulamaması, gerekse de yeni sistemde diğer öğretim alanlarından birisi haline gelen din eğitiminin kendi özel öğretim yöntemlerini geliştirememesi din eğitiminin genel eğitim sistemiyle bütünleşmesinin önünde bir engel oluşturmuştur.

Cumhuriyet dönemi boyunca örgün din eğitimi başlığı altında karşımıza çıkan okullarda zorunlu din ve ahlak eğitimi, ilk ve orta dereceli okullardaki seçmeli din ve değerler dersleri, imam hatip ortaokulları ve liseleri ile dini yükseköğretim alanındaki gelişmeler Osmanlı dönemi ulema sınıfı üzerinden örgütlenen medrese geleneğinin modernleşme sürecinin birinci boyutunu oluşturmaktadır. İkinci boyutta ise yaygın ve yetişkin din eğitimi başlığı altında Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından "toplumu din konusunda aydınlatmak" temel hedefi altında organize edilen camilerdeki irşat faaliyetleri (vaaz ve hutbeler), Kur'an kursları, hizmet içi eğitim kapsamındaki kısa ve uzun süreli kurslar ile dini danışmanlık ve rehberlik hizmetleri yer almaktadır. Bu iki alan kabaca örgün ve yaygın din eğitimi alanları olarak ayrışmış görünse de hizmet öncesi süreçten uygulamaya, hizmet içi eğitimlere ve değerlendirmeye uzanan boyutlarda iki alan arasında sıkı bir etkileşim söz konusudur.

Cumhuriyet, Osmanlı'dan devraldığı din eğitimi mirasını ilk yıllarından itibaren Tevhid-i Tedrisat Kanunu başta olmak üzere Anayasa ve buna bağlı yasal düzenlemelerle garanti altına almış, okullardaki din ve ahlak dersleri, imam hatip okulları ve ilahiyat fakülteleri ile bu mirası kademeli bir şekilde modernleştirirken Şer'iyye ve Evkaf Vekaleti'nden dönüştürülen Diyanet İşleri Başkanlığı üzerinden de halkın geneline yönelik din eğitimi etkinliklerini çeşitlendirmiş, tüm bu etkinliklerin finansını ise genel bütçe üzerinden ayrılan kaynaklarla sağlamıştır. 1930'lu yılların başı ile başlayıp 1950'li yılların başına kadar süren yaklaşık 20 yıllık dönem tırnak içine alınacak olursa, ülkemizde din eğitiminin nicelik ve nitelik olarak bir ivme içinde gelişiminden söz etmek mümkündür.

Günümüzde okul öncesi eğitim sürecine eklemlenen değerler eğitimi paketlerinin yanı sıra Diyanet İşleri Başkanlığı üzerinden organize edilen 4-6 yaş Kur'an kursları üzerinden okul öncesi döneme yönelik din eğitimi programları bulunmaktadır. Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından koordine edilen ve yönetilen 4-6 yaş grubu Kur'an kurslarında öğrenci sayısı 2021 itibarıyla 100 bin rakamını geçmiştir. Bu oran tüm okulöncesi eğitim alan öğrencilerin yaklaşık %8,5'lik kesimini oluşturmaktadır. 4-6 yaş Kur'an kurslarının veli beklenti ve talepleri çerçevesinde ortaya çıktığı, devlet yönetiminde bir okul öncesi din eğitimi talebini karşıladığı anlaşılmaktadır. Bununla birlikte öğreticilerinin önemli bir kısmının lise ve ön lisans eğitimine sahip olması nedeniyle öğretmenlik formasyonuna sahip bir öğretici kadrosuna olan ihtiyaç öne çıkmaktadır. Öte yandan program ve materyal açısından yeni başlanan bir süreç olması nedeniyle bilimsel araştırmalara dayalı bulgular üzerinden sürekli bir gelişimin gerekliliğinin altı çizilmektedir.

İlkokul 4. sınıftan lise son sınıfa kadar ise tüm sınıflarda haftada iki saatlik süreye sahip din kültürü ve ahlak bilgisi dersleri ile de örgün eğitim sürecinden geçen tüm bireylere yönelik bir din eğitimi söz konusudur. Bu yapı içinde 2022 rakamlarına göre aynı anda ilkokul 4. sınıftan lise 4. sınıfa kadar uzanan yaklaşık 13 milyon genç haftada iki saatlik din kültürü ve ahlak dersi almaktadır. Bu sistemde ilkokul 1, 2 ve 3. sınıflarda zorunlu din eğitimi dersi bulunmamakla birlikte değerler eğitimi etkinlikleri kapsamında bu sınıflardaki öğrencilere de ahlak eğitimi verilmektedir. Din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinin zorunluluğu hukuki süreçlere konu olmuş, Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi Anayasa Mahkemesi muafiyet taleplerinin yürürlüğe konması yönünde kararlar vermiştir. Mahkeme süreçlerinde öğretim programları, ders kitapları ve öğretmen yetiştirme süreçleri zorunlu bir din dersinin gerektirdiği mezhepler üstü yaklaşıma göre gözden geçirilmemiş, dersin zorunluluğunu tehlikeye atan muafiyet kararları gündeme girmiştir.

Zorunlu din eğitimi programlarına ilave olarak ortaokul ve liselerde seçmeli din ve değerler eğitimi ders paketleri içinde Temel Dini Bilgiler, Hz. Muhammed'in Hayatı ve Kur'an-ı Kerim dersleri yer almaktadır. Bu derslerle ortaöğretim sürecindeki öğrencilerin, velilerinin ve kendilerinin talebi doğrultusunda daha ayrıntılı bir din eğitimi alması amaçlanmaktadır. Zorunlu din eğitiminin dayandığı temel yaklaşım "mezhepler üstü" olarak nitelendirilirken seçmeli derslerde temel yaklaşım ise "mezhebi" niteliktedir. Bu derslerin seçilme oranlarının ilk başladığı yıllardan 2022 yılına kadar sistematik bir şekilde düştüğü, aynı şekilde 5. sınıftan 8. sınıfa uzanan seyirde de ciddi bir düşme olduğu anlaşılmaktadır. Aynı durum lisedeki seçmeli dersler için de geçerlidir. Liselerde ciddi düşme son sınıfa gelmeden daha 11. sınıfta gerçekleşmektedir. Seçmeli dersleri seçme oranları en yüksek olarak 5. sınıflarda 2013-2014 öğretim yılında %37 ile, liselerde ise yine aynı öğretim yılında 9. sınıflarda %38 olarak hesaplanmıştır. En düşük seçilme oranları ise ortaokullarda 2022-2023 öğretim yılında 8. sınıflarda %4, liselerde ise yine aynı öğretim yılında 12. sınıflarda %1,3 olarak hesaplanmıştır. Derslerin zorunlu derslerin tamamlayıcısı seçmeli ders olarak değerlendirilmesi yerine Anayasa'nın 24. maddesindeki isteğe bağlı din dersleri bağlamında yeniden geliştirilmesi değerlendirilmektedir.

Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile toplumun ihtiyaç duyduğu din görevlilerinin yetiştirilmesi amacıyla kuruluşunu ve korunmasını teminat altına aldığı imam hatip okulları, süreç içinde din eğitiminin önemli bir bileşenini oluşturmuş ve yıllar içinde hem mesleğe hem de yükseköğretime hazırlayan okullar olarak toplum tarafından da benimsenmiştir. İmam hatip okulları, ilahiyat fakültelerinin sayılarının artmasıyla birlikte günümüzde daha çok yükseköğretime hazırlayan okullara evrilmiş, proje okulları olarak da çok farklı programlar geliştirilerek çeşitlendirilmiştir. Günümüzde imam hatip okulları, fen ve sosyal bilimler programından sanat ve spor ağırlıklı programa uzanan geniş bir yelpazede eğitim veren din eğitimi kurumları olarak bilinmektedir.

İmam hatip liselerinde 2022 yılı itibarıyla diğer Anadolu liselerinde de uygulanmakta olan 8 ayrı program uygulanmakta, bu kurumlara başvuran öğrenciler merkezi sınavdan aldıkları yerleştirme puanına göre bu programlardan dilediklerine girebilmektedir. 2022 yılı itibarıyla ülkemizdeki imam hatip lisesi

sayısı 1694'e, tüm ortaöğretim kurumları içindeki oranı da %13,23'e ulaşmıştır. Buna ilaveten önceleri imam hatip liselerinin ilk basamağı olarak karşımıza çıkan imam hatip lisesi birinci kısım ortaokullar, imam hatip ortaokulları olarak lise kısımları bulunmayan okullar açılması suretiyle yaygınlaştırılarak ortaokul sistemi içinde örneği olmayan bir tür oluşturulmuştur. İmam hatip ortaokullarının sayısı 2022 yılı itibarıyla 3451'e ulaşarak tüm ortaokullar içindeki oranı da %18,22'ye ulaşmıştır.

Dini yükseköğretim geleneğinin temel kavramı ilahiyat fakültesidir. 1982 yılındaki düzenlemelerden sonra Millî Eğitim Bakanlığına bağlı olarak öğretim yapan Yüksek İslam Enstitüleri, ilahiyat fakültesine dönüştürülerek bulundukları illerdeki üniversitelere bağlanmış ve 1949'dan itibaren eğitim öğretim yapmakta olan Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi ile bu fakültelerin sayısı 8'e yükselmiştir. 2022 yılı itibarıyla günümüzde kimisinin ismi İslami ilimler fakültesi, kimisinin de ilahiyat fakültesi olan 102 adet dini yükseköğretim kurumu bulunmaktadır. Bu kurumların tamamı ortak bir ilahiyat lisans programı uygulamakta, ayrı birer program olarak öğrenci alımı yapan uluslararası ilahiyat, Arapça ve İngilizce ilahiyatların programları da benzerlik taşımaktadır. Örgün olarak eğitim yapan bu ilahiyat fakültelerine ilaveten üç üniversite bünyesindeki açık öğretim fakültelerine bağlı olarak ilahiyat ön lisans programları bulunmakta, yine 19 ilahiyat fakültesi bünyesinde de ilahiyat lisans tamamlama programları aracılığı ile de uzaktan eğitim yoluyla ilahiyat lisans eğitimi verilmektedir. Bunların 2021 yılı itibarıyla kontenjanları 6200 olup, tüm ilahiyat lisans programlarında örgün eğitime oranları %31,48 olarak karşımıza çıkmaktadır. Tüm dini yükseköğretimde lisans programlarının kontenjan sayısı aynı yıl itibarıyla 27.000'lere ulaşmaktadır.

2022 yılı itibarıyla 141.000 personelle görev yapan Diyanet İşleri Başkanlığının en önemli hizmet alanlarından birisi de Kur'an kursları, vaaz ve hutbeler yoluyla din eğitimidir. Bu faaliyetler, sayısı 16.000 civarında olan Kur'an Kursları ve sayıları 90.000'e ulaşan camilerde gerçekleştirilmektedir. Camilerde yaygın eğitim kapsamında gerçekleştirilen hutbe ve vaazların dışında cami görevlileri tarafından düzenlenen yaz Kur'an kursları ve cami dersleri de Diyanet İşleri Başkanlığının din eğitimi etkinliklerini çeşitlendirmektedir. 2022 yılı itibarıyla Diyanet İşleri Başkanlığına bağlı farklı programlara sahip tüm Kur'an kurslarında (yaklaşık 13 farklı Kur'an kursu programı) öğretim gören öğrenci sayısı 743.000 civarındadır. Bunlardan hafızlık eğitimi alan öğrenci sayısı ise yaklaşık 10.000 civarındadır. Hafızlık öğrencilerinin bir kısmı ise proje imam hatip ortaokulu ve imam hatip lisesi öğrencisidir. Diyanet İşleri Başkanlığı manevi danışmanlık hizmetleri ile hem Gençlik ve Spor Bakanlığına bağlı hem de kendi açtığı gençlik merkezleri üzerinden sadece 2022 yılı içinde 6 milyonun üzerinde gence ulaşıldığı rapor edilmektedir.

Diyanet İşleri Başkanlığının hizmet içi eğitim kurumları, öncelikli olarak mevcut personelinin yeterliklerini yükseltmek amacıyla başlatılmış olsa da zamanla ihtisas eğitim merkezleri üzerinden dini yükseköğretime alternatif niteliğinde ciddi bir genişleme yaşamıştır. 2022'den itibaren Diyanet Akademi olarak yapılandırılan bu yapıda 13 farklı ilde bulunan dini ihtisas merkezi ve yaklaşık 2800 öğrencilik kapasite bulunmaktadır. Aynı yıl itibarıyla 19 farklı uzun süreli hizmet içi eğitim programı bulunmaktadır. Bu programların bir kısmı mevcut görevlilerin niteliklerini artırmaya yönelik olmakla birlikte özellikle dini ihtisas programı, Arapça hazırlık dahil olmak üzere 11 döneme yayılan öğretim programıyla ilahiyat fakültelerindeki felsefe ve din bilimleri grubu dersleri dışındaki tüm öğretim alanlarını kapsayan oldukça detaylı bir öğretim alanı ortaya çıkarmaktadır. Akademi ismiyle de verdiği eğitimi meşrulaştıran bu eğitim yapısının Diyanet İşleri Başkanlığı personelinin ilahiyat fakültelerinde kazandırılması mümkün olmayan hangi yeni becerilere odaklanması gerektiği tartışmalı bir konu olmaya devam etmektedir.

Diyanet İşleri Başkanlığının önemli bir ihtiyacı karşılamak amacıyla ilk olarak aile danışmanlık ve rehberlik büroları aracılığı ile başlattığı dini danışmanlık hizmetleri, günümüzde hastanelerden okullara ve öğrenci yurtlarına uzanan geniş bir uygulama alanında sayıları yaklaşık 1000'i bulan, kullandıkları ünvanlara paralel bir lisans eğitimine sahip olmayan personel aracılığı ile yürütülmektedir.

Öneriler

ÖRGÜN DİN EĞİTİMİ

Okul Öncesi Din Eğitimi

1. Çocukların fiziksel ve ruhsal gelişimleri ile dini gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak velilerin dini inançlara göre eğitim verme hakkını sağlama amacıyla, izlenebilir öğretim programı ve öğretim süreçlerine sahip ve bilimsel araştırmalara açık özel okul öncesi din eğitimi kurumlarının açılmasına imkan verecek hukuki düzenlemeler gerçekleştirilmelidir.
2. Okul öncesi din eğitimi kurumlarında, okul öncesi öğretmenliği mezunu öğretmenlerin istihdamı sağlanmalıdır.
3. Okul öncesi öğretmenliği lisans öğretim programlarında bu alanda öğretmenlik yapmak isteyenlerin tercih edebilecekleri din ve değerler ders grubunun yer alması sağlanarak temel dini kültür ve dini gelişim ile öğrenme kuramları hakkında gerekli yetkinlikleri kazandıracak bir öğretim tasarımı gerçekleştirilmelidir.
4. Okul öncesi din eğitimi kurumlarının fiziksel olarak bağımsız alanlarda ve okul öncesi çocuğuna uygun bir öğrenme ortamlarına sahip olmalarını sağlayıcı düzenlemeler yapılmalıdır.
5. Gerek okul öncesi öğretmenliği lisans öğretim programlarından gerekse dini yükseköğretim programlarından mezun olanların başvurabileceği okul öncesi dönemde çocuğun din ve ahlak eğitimine yönelik lisansüstü programlar açılmalıdır.
6. Gerek okul öncesi öğretmenliği bölümü öğrencilerinin gerekse ilahiyat/İslami ilimler fakültesi öğrencilerinin karşılıklı yan dal ve çift ana dal imkanları okul öncesindeki din eğitimi konusundaki ihtiyaç göz önüne alınarak teşvik edilmelidir.

Zorunlu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri

1. Uluslararası ve iç hukukta anayasal düzenleme sonrasında gerçekleştirilen tüm öğretim programlarında mezheplerarası/diğer dinler açılımlı bir yaklaşıma dayandığı deklare edilmesine rağmen içerik ve öğretmen yaklaşımı olarak mezhebi nitelikten kurtarılamayarak yasal çıkmaza sokulan bu derslere ait programların mezheplararası/diğer dinler açılımlı olarak yeniden geliştirilmesi, İslam dinine ait mezhebi nitelik arz eden konu, kazanım ve yönlendirmelerin isteğe bağlı İslam din dersi paketlerine aktarılması sürecinin acil işletilmesi gerekmektedir. Aksi durumda Anayasa Mahkemesi kararı başta olmak üzere yasal zorlamalarla muafiyet hakkının genişlemesi ile hem zorunlu din eğitiminin hem de isteğe bağlı din eğitiminin alanlarında ciddi bir daralma tehdidi karşımıza çıkabilecektir.

2. Din kültürü ve ahlak bilgisi derslerine yönelik yeni program geliştirme çalışması, alandaki literatür ve araştırmaları dikkate alınarak geleneksel ilmihal dizinini bir tarafa bırakılarak ve öğrencilerin dini gelişim ve öğrenmesi ile ilgili bilimsel bulgulardan hareketle ilgi ve ihtiyaç merkezli olarak gerçekleştirilmelidir.
3. Bu derslerin öğretmenleri, din kültürü ve ahlak bilgisi eğitimi bölümlerinin yeniden öğrenci alımına başlaması suretiyle yeni program anlayışlarına dayalı olarak bilgi ve beceriler kazandıran ayrı lisans programları üzerinden yetiştirilmelidir. Bu bölümlerin yeniden canlandırılması, bu alana özgü akademik bilginin eğitim bilimleri çatısı altından üretilmesini beraberinde getirecek ve program geliştirme çalışmalarının dinamik ve ihtiyaçları karşılar nitelikte gerçekleşmesini sağlayacaktır.
4. Matematik, fen bilimleri ve sosyal bilimler öğretmenliklerinde olduğu gibi gerek din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenliğine yönelik gerekse imam hatip meslek dersleri öğretmenliğine yönelik lisansüstü programlar açılmalıdır.
5. Din kültürü ve ahlak bilgisi dersleri ilkokul 4. sınıftan başlamakta, okul öncesi dönemde isteğe bağlı bir mekanizma belli standartlarda işlemesine rağmen ilkokul 1, 2 ve 3. sınıflarda din eğitimi seçeneği bulunmamaktadır. Bu durumda da 4. sınıfta başlayan din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinin içeriği önemli ölçüde öğrencilerin informal öğrenmeleri üzerinden başlamaktadır.

   Bu nedenle ilkokul 1, 2 ve 3. sınıflardaki hayat bilgisi derslerinin disiplinlerarası bir ders olduğu gerçeği dikkate alınarak ve çocukların dini gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak din eğitiminin mezheplerarası ve dinler açılımlı yaklaşımına dayalı olarak belirli kazanımların kademeli şekilde ders içeriğinde yer alması sağlanmalıdır.

   Aynı şekilde ilkokul 1, 2 ve 3. sınıflara da anayasal bir zorunluluğun gerektirdiği şekilde din kültürü ve ahlak bilgisi dersleri konulmalıdır.

   Sınıf öğretmenliği lisans programlarının da öğretmenlerin bu alandaki bilgi ve becerilerini güçlendirecek tarzda geliştirilmesi, öğretmenlik uygulamalarında bu konuların öğretimini merkeze alan etkinliklere yer verilmesi gerekmektedir.

Seçmeli Din ve Değerler Dersleri

1. Seçmeli din ve değerler dersleri içinde yer alan Kur'an-ı Kerim, Temel Dini Bilgiler ve Hz. Muhammed'in Hayatı derslerinin içeriği, mezheplerarası nitelikte olması gereken din kültürü ve ahlak bilgisi dersleri ile ciddi bir şekilde örtüşmekte, öğrencilerde bıkkınlık oluşturmakta ve dinle ilgili olumsuz yargıların oluşumuna zemin teşkil etmektedir. Kimi okul yönetimlerinin bu derslerin seçim oranını yükseltmek için gösterdikleri çabalar bu olumsuz yargıların ortaya çıkışını teşvik edici niteliktedir.

   Bu derslerin farklı içeriklere sahip tek bir "İslam Din Dersi"ne dönüştürülmesi ve bu dersin seçmeli olarak değil isteğe bağlı olarak, cami ile bağlantılı planlı etkinlikler içerecek şekilde düşünülmesi gerekmektedir. Bu ders içeriğinde belirli temalar altında Kur'an öğretimi, Hz. Peygamber'den davranış modelleri ve genç insanın önceliklerini merkeze alan fıkıh bilgisi bir arada sunulmalıdır.

İmam Hatip Ortaokulları

1. İmam hatip lisesine bağlı olmayan müstakil imam hatip ortaokullarına öğrenci talep ve ilgisi de göz önünde bulundurularak imam hatip lisesi bünyelerine bağlanması, orta ve lise kısımlarının yönetimlerinin birleştirilmesi ve ortak bir kadroyla eğitim öğretim süreçlerinin icrası sağlanmalıdır. Böylelikle eğitim ve idari kadro ve öğrenci anlayışları bütünleştirilerek ortak bir okul kültürü oluşturma imkanı sağlandığı gibi yönetsel açıdan da karşılaşılan problemler en aza indirilecektir. Öğrenci gelişimlerini izleme, mesleki yetkinliklerinin geliştirilmesi ve uygulamalı eğitimlerin daha etkili yürütülmesi mümkün olacaktır.

İmam Hatip Liseleri

1. İmam hatip liselerinde kontrolsüz ve alt yapı yeterliğine bakılmadan genişleyen proje okulları çeşitlendirme uygulamasına son verilmelidir. Bu durum eğitim süreçlerinde sürekli şikayet edilen iki ayrı başlı bir eğitim sorunu giderek büyütmektedir. Yapılan araştırmalarda akademik olarak nitelikli liselerdeki öğrencilerin dindarlık ve din anlayışları ile imam hatip liselerindeki öğrencilerin dindarlık din anlayışları arasında farkın giderek açıldığını göstermektedir. Bu durum ilerleyen yıllarda din anlayışları ile bilim anlayışları arasındaki çatışmayı körükleyerek din ve dindarlık açısından tehdit oluşturabilecektir.
2. İmam hatip liselerinin mevcut sayı ve binalarının korunması suretiyle, imam hatip ortaokullarına entegre edilerek, ortak bir yönetim ve eğitici kadrosu altında her bir okulun kendi kurum kültürlerini oluşturmalarının önü açılmalıdır. Sosyal faaliyetler açısından zengin, toplumun tüm kesimleriyle daha fazla içe olmayı gerektiren sosyal sorumluluk projeleriyle ve mesleki eğitimde gerekli yetkinlikleri üst düzeyde kazandıran bir imam hatip lisesi profiline ihtiyaç bulunmaktadır. Tüm imam hatip liseleri için ortak bir kimlik üretme yerine her bir okulun kendi kimliklerini üretebilmelerinin önü açılmalı, teşvik edilmelidir.
3. İmam hatip liselerinin öğretim programları, Millî Eğitim Bakanlığının program anlayışlarına paralel biçimde yeniden geliştirilmelidir. Millî Eğitim Bakanlığının tüm öğretim programları için gerçekleştirdiği çalışmalarda esas alınan program anlayışlarının imam hatip lisesi programlarına yansıtılması yetersiz kalmaktadır. Özellikle son olarak esas alınan beceri merkezli anlayış, imam hatip lisesi programlarına yeterince yansıtılamamış, eski programlara konu ekleme ve çıkarma dışında becerilerin konu ve ünitelere yerleştirilmesi gerçekleştirilememiştir. Kazanımlarda ise beceriye dayalı kazanımlar yeterince üretilememiştir.
4. İmam hatip liselerinde yer alan ve diploma ortalamasına etkisi oldukça yüksek olan Kur'an-ı Kerim derslerindeki notlandırmalar sebebiyle, imam hatip lisesi öğrencilerinden açık liseye ya da düz liselere geçiş yaptırmak isteyenler olabilmektedir. Zira öğrenci Kur'an-ı Kerim'den düşük not aldığında bu diploma notunu ve buna bağlı olarak ortaöğretim başarı puanını da etkileyebilmektedir. İmam hatip lisesi mezunlarının direkt olarak Diyanet İşleri Başkanlığında çalışma oranları göz önüne bulundurularak Kur'an-ı Kerim derslerinin diploma notlarına etki etmeyecek şekilde başarılı-başarısız şeklinde notlandırılması üzerinde düşünülmelidir.
5. Mesleki eğitime odaklı bir imam hatip lisesi modeli geliştirmek amacıyla ilahiyat fakültesi bulunan illerde birer tane imam hatip lisesine entegre, din hizmetleri sınıfına ara eleman yetiştirmeyi hedefleyen, uygulama ağırlıklı programlara sahip, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı iki yıllık

meslek yüksek okulları açılmalıdır. Hafızlık ve Arapça dil eğitimi projeleri aşağıdaki şemadaki yapının bütünlüğü göz önünde bulundurularak bu yapıya entegre edilmelidir. Böylelikle ilahiyat fakültelerinin dil ve mesleki eğitime ilişkin sorumlulukları azaltılarak akademik gelişimin önü açılabilir.

İlahiyat Fakülteleri

1. İlahiyat fakülteleri, Türkiye dini yükseköğretim geleneğindeki gelişim sürecine paralel bir şekilde, "İlahiyat Fakültesi" ismi korunarak ve istihdam alanları (öğretmenlik-dini danışmanlık-din hizmetleri yönetimi-vaizlik vb.) göz önünde bulundurularak istihdam alanlarına göre yatay ve dikey hareketliliğe imkan verecek, çift dal için özel düzenlemeler gerçekleştirilerek diploma veren bölümlerle yeniden yapılandırılmalıdır.
2. Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenliği ve okulöncesi din ve değerler öğretmenliği bölümleri hassaten diploma veren ayrı bölümler olarak açılmalıdır. Öğretmenlik programları, hem eğitim sistemindeki zorunlu ve isteğe bağlı derslerin hukuki statüsünü güçlendirmek için hem de öğretmenliğin profesyonel bir meslek olarak tanım ve yeterliklerinin belirlenmiş olması nedeniyle genel ilahiyat eğitimi alan herkesin yapabileceği bir meslek olarak düşünülmemelidir. Bununla beraber okul öncesi din ve değerler eğitimi verecek olan öğretmenler, zorunlu ve isteğe bağlı din derslerini okutacak öğretmenler ve imam hatip lisesi meslek dersleri öğretmenlerinin ilahiyat fakültesi bünyesinde müstakil bölümler altında diploma veren lisans programlarından yetiştirilmesini sağlayacak çok programlı bir ilahiyat fakültesi yapılandırılması önemli bir ihtiyaçtır.
3. Manevi danışmanlık yardım mesleğinin, meslek tanımı yapılmasına rağmen bu mesleğe hangi eğitim sürecinden eleman yetiştirileceği halen belirsizdir. Ülkemiz geleneğinde meslek tanımları bir lisans eğitimine bağlı olarak düşünülür ve lisans mezunlarına aynı zamanda meslek elemanı ünvanı verilir. Dolayısıyla ilahiyat fakülteleri bünyesinde dini danışmanlık ve rehberlik ismiyle açılacak diploma veren bölümlerden mezun olanlara manevi danışman meslek elemanı ünvanı verilmesi mümkün olmakla birlikte bu meslek alanının bilimsel bilgi ile ilişkisini sağlayacak ve üretilecek bilimsel bilgiyle bu alanın bilimsel ve hukuki meşruiyetini güçlendirecektir.
4. İlahiyat fakültelerinin sayı ve kontenjanlarının kısa bir sürede çok hızlı bir şekilde artması bu alanda ciddi bir kalite sorunu ortaya çıkarmaktadır. Yukarıdaki yapıyı kaldırabilecek nicelik ve nitelikte olan ilahiyat fakülteleri dışında kalan fakülteler imam hatip yüksekokulu ismiyle dönüştürülerek Millî Eğitim Bakanlığına bağlanmalı, kontenjanlar ise düşürülmelidir.
5. Açıköğretim fakültelerindeki ilahiyat ön lisans programları, mesleğe hazırlayıcı nitelikte yüz yüze uygulamalı derslerle desteklenmek suretiyle yeniden geliştirilmeli, uzaktan eğitim yoluyla verilen ilahiyat lisans tamamlama programları kapatılmalıdır. Örgün ilahiyat lisans programlarına dikey geçiş kontenjanları ise sınırlı sayıda, ilahiyat fakültelerinin öğrenci yükünü etkilemeyecek sayılarda verilmelidir.
6. Arapça hazırlık sınıfı, ilahiyat fakültesinin programlarından çıkarılmalı ve üniversitelerin yabancı dil merkezlerine aktarılmalıdır. Arapça öğretiminin ilahiyat fakültelerinde yapılması bu alandaki dil öğretimi yöntemlerinin yabancı dil öğretimindeki yöntem gelişiminden ayrı

düşmesine sebep olmakta ve Arapça özel öğretim yöntemlerinde istenen gelişim düzeyi sağlanamamaktadır.

7. Öte yandan tüm ilahiyat fakültelerinde %30 Arapça ve hazırlık şartı, gerekli şartları sağlayamayan fakülteleri zor durumda bırakmakta, dil eğitimini güçlendirmek amacıyla gerçekleştirilen istihdam politikaları akademik örgütlenmeyi sınırlamaktadır. Arapça hazırlık ve %30 Arapça eğitim zorunlu olmaktan çıkartılarak kendisini yetkin olarak gören fakültelerin kendi kararlarına bırakılmalıdır.
8. İlahiyat programlarının tamamında hazırlık sınıfı üstünde 8 yarıyıla yayılan Kur'an öğretimi lisans programı dışına çıkarılarak hazırlık sonrası elde edilmesi gereken beceri düzeyi gözlenebilir ve ölçülebilir olarak belirlenmeli ve bu beceriler hazırlık sınıfı içinde kazandırılmalıdır. Böylelikle Arapça dil ve Kur'an becerileri hazırlık sınıfında kazandırılarak lisans programlarının yönelik oldukları mesleğe odaklı olarak genişletilmesi imkanı sağlanmalıdır.

YAYGIN-YETİŞKİN DİN EĞİTİMİ VE DİYANET İŞLERİ BAŞKANLIĞI DİN HİZMETLERİ

Vaaz ve İrşad Hizmetleri

1. Neredeyse son 40 yıldır camilerdeki Cuma ve bayram hutbelerinin yerelliğinin öne çıkarılması gerekliliği hemen tüm araştırmada önemli bir öneri olarak karşımıza çıkmasına rağmen Diyanet İşleri Başkanlığı merkezi hutbe uygulamasını devam ettirmektedir. Hutbelerin cami görevlilerince hazırlanarak okunmasının sağlanması, bu mümkün olmasa bile en azından il ve ilçe müftülüklerince hazırlanarak okutulmasının sağlanması, hutbe içerik ve konularının yerelleşmesini sağlamak için önemli bir adım olacaktır.
2. Vaaz ve irşat hizmetlerinin etkililiğini sağlanması muhatabı olan hedef kitlenin sosyo-kültürel özelliklerinin vaizler tarafından tanınmasına bağlıdır. Bunu sağlayabilmek içen vaaz ve irşad hizmetlerinin cami merkezli olarak planlanması, kürsü vaizliği uygulaması getirilerek vaizlerin de müftülükler yerine camilere atanması gerekmektedir. Bu şekilde bir planlama ile camilerin hem vaaz ve irşat hizmetleri hem de dini danışmanlık hizmetleri açısından sürekli hizmet üretilen mekanlara dönüştürülerek fonksiyonel hale getirilmesi mümkün hale gelecek, camileri dernek ve cemaatlerin tasallutundan kurtaracaktır.
3. Cami mimarisinde günümüzün bireysel ve toplumsal açıdan farklılaşan ihtiyaçlarına cevap vermeyen yüksek kubbeli ve tek mekanlı mimariden vazgeçilerek birçok sosyal mekan üretilebilecek bir mimari geliştirilmeli, yaygınlaştırılması için de tedbir mahiyetinde düzenlemeler yapılmalıdır. Camiler kolay ulaşılabilir, birçok fonksiyon için kullanılabilir ve çocuk ve gençlerce zaman geçirilebilir mekanlara dönüştürülmelidir.

Kur'an Kursu Hizmetleri

1. Hafızlık, Diyanet İşleri Başkanlığının geleneksel din eğitim faaliyetleri içinde en uzun geçmişe sahip ve en verimli bir şekilde yerine getirdiği din eğitimi faaliyetidir. Bununla birlikte proje okulları bünyesinde imam hatip ortaokulu ve liselerinde gerçekleştirilen hafızlık uygulamaları hem öğrenci hem de hafızlık öğreticileri açısından birtakım handikaplar içermektedir.

Diyanet İşleri Başkanlığının bu hizmeti nitelikli ve istekli öğrencilerle yerine getirebileceği fiziksel şartları öğrenci ve öğretim süreçleri açısından üst düzeyde olan kendi kurumlarında, bu eğitimin niteliğini artırmaya odaklanarak, ihtiyaca yetecek sayıda hafız yetiştirmeyi hedefleyen ve yine Millî Eğitim Bakanlığı ile koordine halinde kalınarak hafız adaylarına örgün eğitimde yıl kaybı yaşatılmadan kalite merkezli bir hafızlık eğitimi yapılandırılmalıdır.

2. Yaz Kur'an kursları da geleneksel din eğitiminin en etkili alanlarından birisidir. Bu din eğitimi alanı, bireylerin din hakkında bilgi sahibi oldukları ve temel ibadetlerin nasıl yerine getirileceğini öğrendikleri kognitif bir öğretim alanı olmaktan öteye, dini sosyalleşmenin gerçekleştiği bir din eğitimi boyutunu oluşturmaktadır. Bu kurslar, öğrencilerin cami ve cemaatle tanıştığı, akranlarıyla birlikte ibadet ettiği, ahlaki tutum ve davranışlar edindiği zaman dilimi ortaya çıkarmaktadır.

   Bu nedenle yaz Kur'an kursları formal bir eğitim programı yerine, belli temalar altında hem Kur'an'la tanıştığı hem ibadetlerle ilişkiye geçtiği, dini kültürü içselleştirdiği, inançlarıyla kimliği arasında etkileşimi başlattığı bir süreç işletmeli, tamamen etkinlikler üzerine ve özellikle camiyi mekan olarak kullanarak gerçekleştirilmelidir.

   Yaz Kur'an kursları hem kız hem de erkek çocukları için yalnızca camilerde gerçekleştirilmeli, çocukların sınıftan kurtulduklarına sevindikleri bir tatil sürecinde yeniden sınıflara doldurulduğu bir eğitim ortamı olmaktan uzaklaştırılmalı ve dini sosyalleşme imkanları sunmalıdır.

3. Yetişkinlere yönelik dini bilgiler ve Kur'an öğretiminin de cami merkezli eğitim etkinlikleri arasına dahil edilmesi hem kadınların hem de her yaştan insanın dini sosyalleşmesine katkı amacının göz ardı edilmemesi gerekmektedir.

   Özellikle yetişkin kadınların devam ettiği Kur'an kurslarında dini öğrenmeler gerçekleştirmekten ziyade kadın katılımcıların cemaat oluşturma iştiyakının öne çıktığı bilinen bir husustur. Kadın cami cemaatinin oluşumunda cami merkezli din eğitimi faaliyetlerinin önemli katkı sağlayacağı muhakkaktır.

   Kur'an kurslarında program çeşitliliği ve cami dışındaki çeşitli mekânlara yayılan hizmet ağı oluşturmak ilk başta din hizmetlerinin cami dışına taşması sonucu açısından cazip görünse caminin dini hayattaki görünürlüğünü bulanıklaştırmakta hem istihdamın ekonomik bir şekilde kullanımını engellemekte, izleme ve değerlendirme süreçlerini zorlaştırmaktadır.

Hizmet İçi Eğitim Hizmetleri ve Diyanet Akademi

1. Hizmet içi eğitimin temel amacı, herhangi bir alanda istihdam edilen bireylerin o mesleğin yeterliklerine ilişkin olarak hizmet esnasında eğitimiyle yeni bilgi ve yetkinlikler kazanmasını, olması gerekenlerde de eksikliklerin tamamlanmasıdır.

   Haseki Dini İhtisas Eğitim Merkezinin açılışına kadar bu amaca uygun bir şekilde kısa süreli kurs ve seminerlerle gerçekleştirilen hizmet içi eğitim, 1978'den itibaren 3,5 yıla uzanan eğitim paketleriyle çeşitlendirilmiş ve içerikleri itibarıyla da hizmet öncesi eğitimin tüm alanlarını kapsar hale getirilmiştir. Diyanet İşleri Başkanlığı, son olarak yapılandırdığı Diyanet Akademi ile de bu paralel eğitim sürecini yasal olarak meşrulaştırmış görünmektedir.

Diyanet İşleri Başkanlığının istihdam ettiği farklı ünvanlar için gözlenebilir ve ölçülebilir yeterlikler belirledikten sonra bu alım sınavlarında bu yeterliklere sahip elemanları seçebilmesi beklenmektedir. Diyanet İşleri Başkanlığının farklı ünvanlar için belirlediği yeterlik açık, ölçülebilir ve gözlenebilir yeterlik tanımına uymamaktadır. Bu durumda da ilahiyat fakültelerinin Diyanet İşleri Başkanlığının beklediği yetkinlikler konusunda yetersizliği spekülatif bir şekilde gündeme getirilerek hizmet içi eğitim anlayışındaki eğitsel olmayan bu açılımlar, temellendirilmeye çalışılmaktadır.

Hizmet içi eğitimi, hizmet öncesi eğitime dönüştüren ve Diyanet Akademi kavramı ile de bu yönelimi meşrulaştıran uygulamalara son verilmelidir. Bu uygulama ilahiyat fakültelerinin itibarını da olumsuz etkilemekte, Diyanet İşleri Başkanlığında görev almak isteyen yetenekli ve istekli öğrencilerin de ilahiyattaki uzun bir eğitim sürecinden sonra tekrar bir eğitim sürecine girme zorunluluğu nedeniyle Diyanet'e yönelimini azaltmaktadır.

SİVİL DİN EĞİTİMİ

1. Ülkemizde din eğitimi verme hedefi olan tüm dernek ve vakıflar ile özel okullara Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Dairesi tarafından onaylanmak koşuluyla isteğe bağlı ders kapsamında kendi din dersi programlarını yapma imkanı verilmelidir. Bununla birlikte bu derse ait materyal ve öğretim süreçleri ile bu süreçlere bağlı okul etkinliklerinin yetkili etik kurul onayları alındıktan sonra bilimsel araştırmalara konu edilmelerini kolaylaştıran düzenlemeler yapılmalıdır.

   Okul öncesi eğitimden lise son sınıfa kadar isteğe bağlı statüsünde din ve değerler eğitimi paketleri organize etme, programlarını geliştirme ve uygulamaya geçirme Anayasa 24. maddesindeki isteğe bağlı din dersi hakkı bağlamında uygulanabilir hale getirilmeli, bu hakkın kullanım süreçleri hem idari hem de akademik izleme ve değerlendirme çalışmalarına konu olabilmelidir.

   Açık ve şeffaf olmayan resmi veya özel tüm din eğitimi faaliyetlerine imkan tanınmamalıdır.

Kaynakça

1. Ulusal din psikolojisi ve manevi bakım çalıştayı çalıştay tebliğ kitabı. (2012). Harika Liman Yayınları.

AA. (2022). *Uluslararası Anadolu imam hatip liseleri için 540 yabancı uyruklu öğrenci alınacak*. https://www.aa.com.tr/tr/egitim/uluslararasi-anadolu-imam-hatip-liseleri-icin-540-yabanci-uyruklu-ogrenci-alinacak/2529630 adresinden erişildi.

Akça, Y., Esen, Ş., & Özer, G. (2018). Siyasi parti beyannamelerinde eğitim politikalarının değerlendirilmesi. M. Türkmen (Ed.), *3. Uluslararası Avrasya Spor Eğitim ve Toplum Kongresi (15-18 Kasım 2018)* içinde (s. 696-702). International Science Culture and Sport Association. https://acikerisim.bartin.edu.tr/handle/11772/2746 adresinden erişildi.

Akdağ, Z. A. (2016). *Ortaokul din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde sure ve dua öğretimi.* (Yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi.

Akgül, Ş. (2016). *Hz. Muhammed'in hayatı öğretim programının amaçlarının ve içeriğinin alan uzmanı görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi.* (Yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi.

Akkuş, H. İ. (2018). *Türk toplumunun dindarlık algısı (Batı Akdeniz örneği).* (Doktora tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi.

Aköz, F. (2011). *Kur'an kursu öğrencilerinin gözüyle öğreticilerin iletişim davranışlarının din eğitimi açısından değerlendirilmesi.* (Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi.

Akşener, T. (2012). *Diyanet İşleri Başkanlığı'na bağlı Kur'an kurslarında yeni düzenlemeler ve din eğitimi.* (Yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi.

Akto, A., & Akto, S. (2017). Okul öncesi değerler eğitiminde kullanılan yöntem ve teknikler (Nitel bir araştırma). *e-Şarkiyat İlmi Araştırmaları Dergisi/Journal of Oriental Scientific Research (JOSR)*, 1074-1095. doi: 10.26791/sarkiat.342143

Akto, S., & Akto, A. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin din eğitimi hakkındaki görüşlerinin incelenmesi (Nitel bir araştırma). *e-Şarkiyat İlmi Araştırmaları Dergisi/Journal of Oriental Scientific Research (JOSR)*, 1096-1121. doi: 10.26791/sarkiat.342147

Alabaş, R. (2020). Değerler açısından ilkokul ve ortaokul (2018) öğretim programları. H. Yolcu & S. O. Haçat (Ed.), *Bilim İnsanı Dr. Mustafa Eski'ye Armağan* içinde (s. 453-473). Pegem Yayıncılık.

Albayrak, H. Ş. (2018). Din devlet ilişkileri çerçevesinde Türkiye'de ilahiyat fakülteleri. Z. Ş. Altın (Ed.), *Yüksek Din Öğretimi* içinde (1. Baskı, s. 147-158). DEM.

Algur, H., & Özasma, H. İ. (2020). Öğrencilerin gözüyle yüksek din öğretimi (Giresun Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi örneği). *Dini Araştırmalar*, *23*(59), 397-424.

Altaş, N. (2000). Dini danışmanlığın teorik temelleri. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, *41*(1). doi: 10.1501/Ilhfak_0000000508

Altaş, N. (2002a). Türkiye'de örgün öğretimde dinin yeri (1924-1980 arası din öğretimi anlayışı üzerine bir değerlendirme). *Marife Dini Araştırmalar Dergisi*, *2*(1), 219-229.

Altaş, N. (2002b). Türkiye'de zorunlu din eğitimini yapılandıran süreç, hedefler ve yeni yöntem arayışları 1980-2001. *Dini Araştırmalar*, *4*(12), 145-168.

Altaş, N. (2009). Türkiye'de din öğretimine öğretmen yetiştirme sorunu ve din kültürü ve ahlak bilgisi eğitimi bölümleri. *IV. Din Şûrası Tebliğ ve Müzakereleri (12-16 Ekim 2009)* içinde (s. 908-919). Diyanet İşleri Başkanlığı.

Altaş, N. (2015). Toplumsal yapının din eğitimi ve din hizmetleri ihtiyaçları ve Diyanet İşleri Başkanlığı (Meta-Analiz Denemesi). *V. Din Şûrası.*

Altaş, N. (2016a). Okul öncesi din eğitimi süreçleri için amaç belirleme (Amaçlarımız kimin adına?). M. Kıbrıs (Ed.), *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Kongresi (18-20 Mart 2016)* içinde (s. 734-742). İGEDER.

Altaş, N. (2016b). Türkiye'de dinî yükseköğretim alanında uzaktan eğitimle ilgili algı sorunları ve İLİTAM uygulamaları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, *14*(31), 7-41.

Altaş, N. (2019). İlahiyat fakültelerinin geleceği üzerine bir değerlendirme. *Türkiye'de Yüksek Din Öğretimi: Kurumsallaşma-Sorunlar-Beklentiler* içinde (s. 183-212). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Yayınları.

Altaş, N. (2021). Din eğitimi gençleri dindarlaştırır mı? *II. Maarif Kongresi (13-18 Temmuz 2021)* içinde (s. 55-83). Türk Eğitim-Sen.

Altaş, N. (2022). *Din eğitimi.* Nobel Akademik Yayıncılık.

Altaş, N., & Kalkavan, F. (2019). Dünün becerilerini kullanarak geleceğe insan yetiştirmek veya mümkün olmayanın imkanını araştırmak (Öğretim üyelerine göre ilahiyat eğitiminin odaklanması gereken beceriler). *Uluslararası Yüksek Din Öğretimi Sempozyumu (24-25 Ekim 2019)* içinde (C. 1, s. 549-564). İnönü Üniversitesi.

Altaş, N., & Yürük, T. (2016). Dârü'l-Hilâfeti'l-Aliyye medreseleri ve günümüz ilahiyat fakültelerinin program ve amaçları açısından karşılaştırılması. M. Ay & R. Çetin (Ed.), *Türkiye'de İlahiyat Fakültelerinin Konumu ve Dini Bilginin Niteliği* içinde (s. 1-18). Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları.

Emin Saraç ile Fatih Camii çevresinde. (1988). Altınoluk Dergisi. https://www.altinoluk.com.tr/emin-sarac-ile-fatih-camii-cevresinde.html adresinden erişildi.

Altıntaş, E. (2016). *Öğrencilerde imam-hatip lisesi algısı (Batman örneği).* (Yüksek lisans tezi). Hitit Üniversitesi.

Altıntaş, E. (2020). *Türkiye'de 2002 sonrası din eğitimi tartışmaları.* (Doktora tezi). Marmara Üniversitesi.

Altıntaş, E. (2021). *Türkiye'nin örgün din eğitimi tartışmalarında 2012 sonrası dönem* (1. Baskı). İlahiyat Yayınları.

Altıparmak, K. (2013). *Hasan ve Eylem Zengin/Türkiye kararının uygulanması izleme raporu.* Kapasite Geliştirme Derneği. http://www.aihmiz.org.tr/files/01_Hasan_ve_Eylem_Zengin _Rapor_TR.pdf adresinden erişildi.

Altun, M. (2019). *Öğretmen görüşlerine göre seçmeli Kur'an dersleri(nitel bir araştırma).* (Yüksek lisans tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi.

Altundaş, İ. (2019). *Amasya örneğinde imam-hatip lisesi öğrencilerinin beklenti ve sorunları.* (Yüksek lisans tezi). Amasya Üniversitesi.

Altuntaş, Y. (2019). *Din kültürü ve ahlak bilgisi dersleri bağlamında lise öğrencilerinin İslam düşüncesindeki yorum farklılıklarına ve eğitimine bakışları.* (Yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi.

Arıcan, S. (2019). *Türkiye'deki sivil toplum kuruluşlarının örgün din eğitimine yaklaşımları.* (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi.

Arıcı, İ., Büyük, C., & Bulut, İ. (2014). Öğretmenlere göre ilköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi programında yer alan inanç öğrenme alanı kazanımlarının gerçekleşme düzeyi. *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, *41*, 221-238.

Arkan, A., & Altunel, M. (2019). 2019 Yükseköğretim kurumları sınavı (YKS) yerleştirme sonuçları üzerine değerlendirme (246). *SETA Yayınları.* https://setav.org/assets/uploads/2019/08/ P246.pdf adresinden erişildi.

Arslan, S. (2018). *Lise öğrencilerinin DKAB programı hakkındaki değerlendirmeleri ve DKAB programının öğrencilerin problemleriyle başa çıkmadaki rolü (Sivas ili örneği).* (Yüksek lisans tezi). Sivas Cumhuriyet Üniversitesi.

Arslan, Z. Ş., & Silkin, S. (2015). *İmam olmayacak kızlar: İmam hatip okullarında kız öğrenci varlığına ilişkin bir araştırma, 100. Yılında İmam Hatip Liseleri* (s. 631-647). https://www.academia.edu/en/25986026/%C4%B0MAM_OLMAYACAK_KIZLAR_%C4%B0MAM_HAT%C4%B0P_OKULLARINDA_KIZ_%C3%96%C4%9ERENC%C4%B0_VARLI%C4%9EINA_%C4%B0L%C4%B0%C5%9EK%C4%B0N_B%C4%B0R_ARA%C5%9ETIRMA_100_YILINDA_%C4%B0MAM_HAT%C4%B0P_L%C4%B0SELER%C4%B0 adresinden erişildi.

Arvas, F. B. (2018). Kişisel değerler ve dindarlık ilişkisi üzerine bir inceleme. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, *7*(5), 40-63.

Aslantaş, A. (2009). *Diyanet İşleri Başkanlığı'nın hutbelerinde kullanılan hadislerin tahriç ve tenkidi (2001-2005).* (Yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi.

Asri, S. (2011). *Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi öğretiminde öğretim programı ders kitabı uyumu.* (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi.

Aşar, İ. (2012). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin öğrencilerin batıl inançları üzerindeki etkisi.* (Yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi.

Aşlamacı, İ. (2013). Din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinin çoğulculuk açısından değerlendirilmesi. *Hikmet Yurdu*, *6*(12), 267-282.

Aşlamacı, İ. (2016). Üniversite öğrencilerinin Diyanet İşleri Başkanlığı hizmetlerine yönelim durumları: İnönü Üniversitesi örneği. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, *5*(6), 1563-1582.

Aşlamacı, İ. (2017a). Din eğitimi politika ve uygulamalarında AK Parti'nin 15 yılı. *AK Parti'nin 15 Yılı Toplum* içinde (s. 181-209). SETA Yayınları.

Aşlamacı, İ. (2017b). *Öğrenci ve öğretmenlerine göre imam-hatip liseleri: Profiller, algılar, memnuniyet, aidiyet.* DEM Yayınları.

Aşlamacı, İ. (2017c). *Paydaşlarına göre imam-hatip ortaokullarında din eğitimi.* DEM Yayınları.

Aşlamacı, İ. (2018). Öğretmenlerine göre din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin din öğretimi modelleri çerçevesinde konumlandırılması. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (ÇÜİFD), 18*(2). doi: 10.30627/cuilah.504960

Aşlamacı, İ. (2020). 4-6 yaş Kur'an kursları öğretim programının (2018) eğitim programı temel ögeleri açısından değerlendirilmesi. *Erken Çocukluk Dönemi Din-Ahlak-Değerler Eğitimi ve Sorunları* içinde (C. 1, s. 160-170). Palet Yayınları.

Atatürk'ün 100. doğum yılında Türkiye 1. Din Eğitimi Semineri (23-25 Nisan). (1981). İlahiyat Vakfı Yayınları.

Ateizm Derneği. (2021, Mart 13). *Türkiye'deki inanç/inançsızlık haritası.* https://www.ateizmdernegi. org.tr/blog/2021/03/13/turkiyedeki-inanc-inancsizlik-haritasi/ adresinden erişildi.

Avan, O., & Kayıklık, H. (2022). Dindarlık ile evrim teorisini kabul etme arasındaki ilişki: Nicel bir araştırma. *Türk Din Psikolojisi Dergisi*, *6*, 77-99.

Ay, M. F. (2021a). İlahiyat eğitimi dindarlığı etkiliyor mu? İlahiyat fakültesi öğrencilerinin deneyimleri çerçevesinde fenomenolojik bir araştırma. *Tasavvur / Tekirdağ İlahiyat Dergisi*, *7*(1), 297-325.

Ay, M. F. (2021b). İlahiyat fakültelerinde okul terki: İlahiyat fakültesinden kayıt sildirenler üzerine fenomenolojik bir araştırma. *Eskiyeni*, *43*, 269-288.

Aybey, S. (2018). Türkiye'deki din eğitimi çalışmaları bağlamında 'Uluslararası Yüksek Din Öğretimi Kongresi' (2017) üzerine bibliyometrik analizler. *Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, *10*, 415-430.

Aydar, A. (2021). *18-30 yaş arası genç yetişkinlerde bireycilik, toplumculuk ve dindarlık ilişkisi* (Yüksek lisans tezi). Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi.

Ayhan, H. (2001). Anayasa'nın 24. maddesi ışığında din eğitiminde yeri arayışlar. *Avrupa Birliğine Giriş Sürecinde Türkiye'de Din Eğitimi ve Sorunları Sempozyumu (26-27 Mayıs 2001)* içinde (s. 101-113). Değişim Yayınları.

Ayhan, H. (2013). *Türkiye'de din eğitimi.* Ensar Neşriyat.

Ayten, A. (2020). *Din ve sağlık.* Marmara Akademi Yayınları.

Ayten, A. (2021). *Doğa bize emanet.* İz Yayıncılık.

Bahçekapılı, M. (2012). *Türkiye'de din eğitiminin dönüşümü* (1997-2012). İstanbul: İLKE İlim Kültür Eğitim Vakfı.

Bahçekapılı, M. (2013). *Yeni eğitim sisteminde seçmeli din dersleri.* İstanbul: İLKE İlim Kültür Eğitim Vakfı.

Bal, M. (2017). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin din kültürü ve ahlak bilgisi müfredatında yer alan melek ve ahiret inancı adlı ünitenin kazanımları elde etme düzeyleriyle korku ve kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* (Yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Bala, S. (2020). *Seçmeli derslere gelinen süreçte Türkiye'de din eğitimi politikalarında paradigma değişimi (Temel dini bilgiler dersi örneği).* (Doktora tezi). Dicle Üniversitesi.

Balbay, E. (2022). *4-6 yaş Kur'an kurslarının öğretici görüşlerine göre değerlendirilmesi (Diyarbakır ve Batman örneği)* (Doktora tezi). Dicle Üniversitesi.

Balcı, E. (2021). Adalet ve Kalkınma Partisi iktidarı döneminde Türkiye'de eğitim politikaları. *İnsan & İnsan*, *8*(27), 117-137.

Baltacı, A. (2019). Yüksek din öğretiminde okul terki. *Marife Dini Araştırmalar Dergisi*, *19*(2), 593-616.

Bayraktar, G. M. (2019). *Öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyleri ve DKAB dersine yönelik tutumları (Rize ili örneği).* (Yüksek lisans tezi). Recep Tayyip Erdoğan (Rize) Üniversitesi. http://ktp2.i sam.org.tr/detayilhtezt.php?navdil=tr&tidno=20728&tarama=%C3%B6%C4%9Frencilerin+ahlaki+olgunluk adresinden erişildi.

Bayraktutan, T. A. (2021). *İlahiyat lisans tamamlama (İLİTAM) programına ilişkin öğrenci görüşleri (Sivas Cumhuriyet Üniversitesi örneği).* (Yüksek lisans tezi). Sivas Cumhuriyet Üniversitesi.

Bein, A. (2013). *Osmanlı uleması ve Türkiye Cumhuriyeti (Değişimin failleri ve geleneğin muhafızları).* Kitap Yayınevi.

Beşer, F. (2022, Şubat 11). Yine medrese-ilahiyat tartışması. *Yeni Şafak*. https://www.yenisaf ak.com/yazarlar/faruk-beser/yine-medrese-ilahiyat-tartismasi-2061958 adresinden erişildi.

Bilge, E. Z. (2013). *Liseli gençlerde iç ve dış güdümlü dindarlık ve iyilik algıları (Ankara örneği).* (Yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.

Bilge, E. Z., & Kula, M. N. (2020). Liseli gençlerin dindarlık eğilimi ve iyilik algısı arasındaki ilişki. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *21*(1), 215-240.

Bolay, S. hayri, İsen, M., Türköne, M., Cafoğlu, Z., Kabasakal, Ö., & Yasa, A. (1996). *Türk eğitim sistemi alternatif perspektif*. Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.

Bostancı, A. (2021). *120. yılında İlahiyat ve İslami ilimler fakülteleri çalıştayı.* İFAV Yayınları.

Bulut, M. (2007). Curriculum reform in Turkey: A Case of primary school mathematics curriculum. *EURASIA Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, *3*(3), 203-212.

Bulut, M. (2012). Osmanlı'dan günümüze müftülerin seçimleri, atanmaları ve seçimlerinde esas alınan eğitim kriterleri. *Dini Araştırmalar Dergisi*, *15*(41), 80-98.

Bulut, Z. (2014). Dinsel çoğulculuk ve ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi öğretim programında diğer dinlerin öğretimi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, *3*(2), 359-381.

Cesur, S., & Paker, K. O. (2012). Laiklik bağlamında yaş, cinsiyet, siyasi görüş ve dindarlık seviyesine göre gruplar arası ilişkide belirleyici olan bazı değişkenlerdeki farklılaşmalar. *Psikoloji Çalışmaları*, *32*(2), 49-70.

Çağıl, D. (2022, 28 Temmuz). En güvenilir kurum araştırmasında çarpıcı sonuç: TSK ve Cumhurbaşkanlığı. *TGRT Haber*. https://www.tgrthaber.com.tr/fotogaleri/en-guvenilir-kurum-arastirmasinda-carpici-sonuc-tsk-ve-cumhurbaskanligi-28277 adresinden erişildi.

Çağlar, A. (2021). *Türkiye gençlik araştırması 2021*. Konrad Adenauer Vakfı.

Çakır, R., Bozan, İ., & Talu, B. (2004). *İmam hatip liseleri: Efsaneler ve gerçekler*. TESEV Yayınları.

Çakmak, F. (2018). Öğrencilerin lise din kültürü ve ahlak bilgisi dersinden beklentileri. *International Journal of Science and Education*, *1*(1), 24-47.

Çalışkanoğlu, Ş. (2018). *İmam-hatip lisesi öğrencilerinin sorun ve beklentileri (Çorum örneği).* (Yüksek lisans tezi) Hitit Üniversitesi. https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/ 622845 adresinden erişildi.

Çapçıoğlu, İ., & Kaya, E. (2021). *Pandemi döneminde Türkiye'de dini hayat*. Diyanet-Sen.

Çarkoğlu, A., & Kalaycıoğlu, E. (2015). *Türkiye'de dindarlık: Uluslararası bir karşılaştırma*. Sabancı Üniversitesi.

Çelebi, K., Şahin, M., Bütün, N., & Kol, S. (2016). Okul öncesi dönem çocuklarının din dersine yönelik görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *24*(5), 2279-2292.

Çetin, M. (2013). *İlkokul ve ortaokul din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin eleştirel düşünme becerisi açısından değerlendirilmesi.* (Yüksek lisans tezi). Recep Tayyip Üniversitesi.

Çınar, F. (2018). İmam-Hatip liselerinden beklentiler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *11*(60), 1243-1259. doi: 10.17719/jisr.2018.2870

Çınar, N. (2022, Mayıs 13). Türkiye'de gayrimüslimlerin din dersi ile sınavı: Merkezî sınavlarda Musevi öğrencilere yönelik din kültürü ve ahlak bilgisi alanına ilişkin sorular üzerinde gerçekleştirilen tartışmalar ve sınav sorularının analizi. *III. Uluslararası Din Eğitimi Kongresi*, Konya.

Çiftçi, H. (2017). *Ortaokul din, ahlak ve değerler alanı seçmeli derslerinin öğretmen, öğrenci ve veli görüşleri ile değerlendirilmesi.* (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi.

Çimen, A. E. (2010). *Tâhir el-Cezâirî: C. IXV* (s. 395-398). TDV Yayınları.

Çinemre, S. (2019). İlahiyat fakültesi son sınıf öğrencilerinin ilahiyat fakültesi programına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *İlahiyat Tetkikleri Dergisi*, *52*, 265-286.

Dağ, K. (2019). *Türkiye'de üniversite öğrencilerinin din, dindarlık ve dinler hakkındaki bilgilerinin değerlendirilmesi.* (Yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi.

DEM. (2014). *AİHM kararı ve Türkiye'de din dersleri*. DEM Yayınları.

Demir, Ö., & Camadan, R. (2019). 4-6 yaş grubu Kur'an kursları ebeveyn memnuniyeti: Bayburt il örneği. *Bayburt Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, *9*, 7-38.

Derman, M. T., & Basal, H. A. (2009). Cumhuriyetin ilanından günümüze Türkiye'de ilköğretimde ve ilköğretime öğretmen yetiştirmede niceliksel ve niteliksel gelişmeler. *Education Sciences*, *4*(1), 139-154. doi: 10.12739/10.12739

DİB. (2023). *Diyanet İşleri Başkanlığı 2022 yılı idare faaliyet raporu*. Diyanet İşleri Başkanlığı.

DİB. (2003). *II. Din Şûrası tebliğ ve müzakereleri: C. II*. Diyanet İşleri Başkanlığı.

DİB. (2014). *Din hizmetleri raporu 2013*. Diyanet İşleri Başkanlığı Din Hizmetleri Genel Müdürlüğü. https://dinhizmetleri.diyanet.gov.tr/Documents/2013%20Din%20Hizmetleri%20Raporu.pdf adresinden erişildi.

DİB. (2016). *Stratejik plan 2017-2021*. Diyanet İşleri Başkanlığı. http://www.sp.gov.tr/upload/xSPS tratejikPlan/files/wHF4q+diyanet_stratejik-plan-2017-2021.pdf adresinden erişildi.

DİB. (2018). *Hizmet içi eğitim programları*. https://egitimhizmetleri.diyanet.gov.tr/sayfa/488 adresinden erişildi.

DİB. (2021). *Kur'an kursları öğretim programları*. https://egitimhizmetleri.diyanet.gov.tr/sayfa/489 adresinden erişildi.

Diyanet Akademi. (2018). *Tanıtım*. https://diyanetakademi.diyanet.gov.tr/sayfa/53/tanitim adresinden erişildi.

Diyanet Haber. (2022). Başkan Erbaş, araştırma sonuçlarını paylaştı! Diyanet'e güven yüksek. *Diyanet Haber*. https://www.diyanethaber.com.tr/baskan-erbas-arastirma-sonuclarini-paylasti-diyanete-guven-yuksek adresinden erişildi.

Diyanet İşleri Başkanlığı. (2014a). *Türkiye'de dini hayat araştırması*. Diyanet İşleri Başkanlığı.

Diyanet İşleri Başkanlığı. (2014b). *Türkiye'de dini hayat araştırması*. Diyanet İşleri Başkanlığı.

Diyanet İşleri Başkanlığı. (2021). *Yaz Kur'an Kursları Öğretim Programı*. Diyanet İşleri Başkanlığı Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğü Program Geliştirme Daire Başkanlığı.

Diyanet İşleri Başkanlığı. (2022a). *2022 4-6 yaş grubu kuran kursları öğretim programı*. DİB Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

Diyanet İşleri Başkanlığı. (2022b). *UİP uluslararası ilahiyat programı tanıtım ve başvuru kılavuzu*.

Doğan, D. (2014). Diyanet İşleri Başkanlığı Kur'an Kursları öğretim programı (Okul öncesi dönemi) dini bilgiler-1 öğrenme alanı kazanımları üzerine bir değerlendirme. *KSÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi*, *24*, 201-226.

Doğan, E. Ö., & Altın, Z. Ş. (2018). Ortaokul din kültürü ve ahlak bilgisi ders kitaplarının öğrenme-öğretme süreçlerine katkı düzeyi: Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı açısından inceleme. *Değerler Eğitimi Dergisi*, *16*(36), 57-93.

Doğan, R. (2020). Prof. Dr. Beyza Bilgin ve din eğitimine katkıları. *Dini Araştırmalar, 23/58 Din Eğitimi: Prof. Dr. Beyza Bilgin Özel Sayısı*, 27-50. doi: 10.15745/da.798405

Doğan, R., & Altaş, N. (2004). Din öğretiminde yeni yöntem tartışmalarında kuramdan uygulamaya: İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi programları (Ankara modeli). *Değerler Eğitimi Dergisi, 2*(5), 23-38.

Dokur, A. S., Duran, M. E., & Meydan, H. (2021). Türkiye'de dindarlığın görünümü: Dünya değerler araştırması verileri üzerine boylamsal bir analiz. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, *21*(2), 733-768.

Döner, M. (2004). *Yaygın din eğitiminde hutbelerin rolü.* (Yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi.

Duran, M. E. (2021). Eleştirel düşünme ve dindarlık: Üniversite öğrencileri üzerine nicel bir araştırma. *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, *23*(43), 53-79.

Durmuşçelebi, M., & Mertoğlu, B. (2018). Ortaokul öğrencilerinin eğitiminde seçmeli derslerin yeri. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*. doi: 10.26466/opus.359758

Duvar, G. (2017, Ocak 12). Diyanet'in çağrısına gelmeyen cemaate özel toplantı [Text]. https://www.gazeteduvar.com.tr/gundem/2017/01/12/diyanetin-cagrisina-gelmeyen-cemaate-ozel-toplanti; *Gazete Duvar*. https://www.gazeteduvar.com.tr/gundem/2017/01/12/diyanetin-cagrisina-gelmeyen-cemaate-ozel-toplanti adresinden erişildi.

Ecer, M., & Çakmak, A. (2021). Bir meta-sentez çalışması: Öğreticilerin gözünden 4-6 yaş Kur'an kursları. *Marife Dini Araştırmalar Dergisi*, *21*(2), 803-831.

Eğitim İş. (2017). *Taslak öğretim programları değerlendirme raporu*. Eğitim ve Bilim İşgörenleri Sendikası. https://www.egitimis.org.tr/www/bilgibelge/Egitim-is_Ogretim_Programina_i liskin_Gorusler.pdf adresinden erişildi.

Eğitim Sen. (2017). *Eğitim müfredatı değişiklikleri ve taslak öğretim programları raporu*. Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası.

Eğitim-Bir-Sen. (2017). *Gecikmiş bir reform müfredatın demokratikleştirilmesi*. Eğitimciler Birliği Sendikası (Eğitim-Bir-Sen).

Ekinci, E. B. (t.y.). *Osmanlı ordusunda imam müftü ve subaylar*. Geliş tarihi 29 Ocak 2023, gönderen https://www.ekrembugraekinci.com/article/?ID=201&osmanli-ordusunda-imam-ve-m%C3%BCft%C3%BC-subaylar adresinden erişildi.

Erdem, İ., & Alpaydın, Y. (2017). İmam hatip lisesi bünyesindeki imam hatip ortaokullarıyla müstakil imam hatip ortaokullarındaki örgüt kültürünün incelenmesi. *Talim*, *1*(2), 187-218.

Erener, C. (2020). *The effect of religious education policies on university students' perception of religiosity during the AK Party Period* (AK Parti Döneminde Din Eğitim Politikalarının Üniversite Öğrencilerinin Dindarlık Algısına Etkisi). (Yüksek lisans tezi). Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi.

Ergün, Ü. B. K. (2015). İmam hatip lisesi öğrencilerinin benlik ve kurum algıları: "Öteki" olmadan "imam hatipli olmak mümkün mü? R. Kaymakcan, N. Tınaz, Z. Ş. Altın, M. Zengin, A. Y. Okudan, & H. Yiğit (Ed.), *100. Yılında İmam Hatip Liseleri* içinde (1.Basım, s. 373-389). DEM Yayınları. https://www.academia.edu/25986669/%C4%B0MAM_HAT%C4%B0P _L%C4%B0SES%C4%B0_%C3%96%C4%9ERENC%C4%B0LER%C4%B0N%C4%B0N_BENL%C4%B0K_ve_KURUM_ALGILARI_%C3%96TEK%C4%B0_OLMADAN_%C4%B0MAM_HAT%C4%B0PL%C4%B0_OLMAK_M%C3%9CMK%C3%9CN_M%C3%9C_100_YILINDA_%C4%B0MAM_HAT%C4%B0P_L%C4%B0SELER%C4%B0 adresinden erişildi.

Ergün, Ü. B. K. (2018). "Mahalle dışında, klavye başında": İmam hatip lisesi öğrencilerinin sosyal hayatları ve sosyal medya kullanımları. *İnsan ve Toplum*, *8*(2), 51-84.

Eroğlu, S. (2019). *Türkiye'de velilerin din kültürü ve ahlak bilgisi dersinden beklentileri, derse dair eleştirileri ve önerileri (12. Sınıf İstanbul örneği).* (Yüksek lisans tezi), Marmara Üniversitesi. https://www.proquest.com/docview/2472152855/abstract/4F4291DAE10E4253PQ/1 adresinden erişildi.

Erpay, İ. (2019). Öğrencilerin ilahiyat fakültesine yönelik görüşleri. *Amasya İlahiyat Dergisi*, *13*, 423-473.

Erpay, İ. (2020). Gerekircilik ilkesi temelinde okul öncesi eğitim kurumlarında din eğitimi. *Pamukkale Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, *7*(2), 1305-1327.

Ersoy, B. (2021). *Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretmenlerine göre seçmeli din derslerinin imkânları ve sorunları: İzmir örneği*. (Yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi.

Ev, H. (1999). *Türkiye'deki yüksek din öğretimi kurumları programlarının öğretmen yetiştirme bakımından değerlendirilmesi.* (Doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi.

Ev, H. (2003). *Türkiye'de yüksek din öğretimi kurumları ve öğretmen yetiştirme*. Tıbyan Yayıncılık.

Gök, Ö. F. (2019). *Ortaokul din, ahlak ve değerler alanı seçmeli derslerinin verimliliğinin öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi.* (Yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi.

Görer, Ü. (2015). *Ortaokul düzeyindeki din, ahlak ve değerler alanındaki seçmeli derslerin öğretmen-öğrenci görüşlerine göre program açısından değerlendirilmesi (Denizli Yatılı Bölge Ortaokulları örneği).* (Yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Gümüş, A. (2014). *Yetişkinlerin din eğitimine bakışları ve din eğitimi ihtiyaçları*. İLKE.

Gümüş, S. (2013). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi programının program geliştirme ilkeleri açısından değerlendirmesi.* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi.

Gün, A. (2016). Veli ve öğretici görüşleri doğrultusunda 4-6 yaş grubu Kur'an kursu eğitimi: Samsun ili örneği. *Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, *7*, 33-66.

Gürel, R. (2020). İlahiyat fakültesi öğrencilerinin Diyanet İşleri Başkanlığı'nın din hizmetlerine yönelik algıları. *İslam Tetkikleri Dergisi*, *10*(2), 553-586.

Gürer, B., & Keskiner, E. (2016). Öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda din ahlak ve değerler alanı seçmeli derslerine dair bir inceleme. *Route Educational and Social Science Journal*, *3*(1), 219-254.

Güven, G., & Azkeskin, K. E. (2012). Erken çocukluk eğitimi ve okul öncesi eğitim. İbrahim Diken (Ed.), *Erken Çocukluk Eğitimi* içinde. Pegem Yayıncılık.

Hamarat, E. (2019). *21. yüzyıl becerileri odağında Türkiye'nin eğitim politikaları*. Analiz: 272. SETA Yayınları.

Hendek, A. (2022). Anayasa Mahkemesi'nin Hüseyin El ve Nazlı Şirin el kararı üzerine bir inceleme. *Talim Dergisi*, *2*(6), 91-111.

Horozcu, Ü. (2019). İlahiyatçılara yönelik algı ölçeğinin geliştirilmesi güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Yakın Doğu Üniversitesi İslam Tetkikleri Merkezi Dergisi*, *5*(1), 27-40.

Işık, Harun & Demir, Abdullah. (2012). *Ceza infaz kurumları din hizmetleri rehberi*. Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.

İFAM. (2023). *Kadim Usul Medrese Müfredatı*. https://uzem.ifam.com.tr/ adresinden erişildi.

İlahiyatta YÖK Krizi. (2015, Ağustos 31). https://www.sehirmedya.com/. https://www.sehirmedya.com/bursa-haberleri/ilahiyatta-yok-krizi-h107427.html adresinden erişildi.

İPSOS. (2019, Eylül 24). En güvenilen meslekler. *Ipsos*. https://www.ipsos.com/tr-tr/en-guvenilen-meslekler adresinden erişildi.

Jaschke, G. (1972). *Yeni Türkiye'de İslamlık*. Bilgi Yayınevi.

Kalıç, M. (2021). *Dünyevileşme ve dindarlık ilişkisi üzerine bir araştırma.* (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi.

Kara, F. R. (2016). *İmam hatip ortaokulu öğrenci velilerinin beklentileri.* (Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi.

Kara, İ. (2009). Türkiye'de ilahiyat fakülteleri dinî kurumlar mı, laik kurumlar mı? *Türk Bilimsel Derlemeler Dergisi*, *2*(1), 1-19.

Karaağaç, Z. (2013). *1980 sonrası Türkiye'de din kültürü ve ahlak bilgisi ders programlarındaki değişimler* (Yüksek lisans tezi) Marmara Üniversitesi. https://www.proquest.com/docview/2540756775/abstract/52E3CB14A4EB4B4FPQ/1 adresinden erişildi.

Karaman, D. (2021). Yöneticilerine göre Anadolu imam hatip liselerindeki program çeşitliliği ve proje okul uygulamasının değerlendirilmesi. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, *11*. doi: 10.53112/tudear.869069

Karaman, F. (2019). *Uluslararası yüksek din öğretimi sempozyumu (Akademik ve sosyal yönleriyle).* Malatya: İnönü Üniversitesi Yayınevi.

Karsl. (2017). Gençlerde özsaygı-dindarlık ilişkisi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, *4*(6), 16-46.

Kart, M., & Taşdemir, M. (2019). Eğitim sendikaları raporlarına göre öğretim programlarının değerlendirilmesi. *Turkish Studies-Educational Sciences*, *14*(4), 1423-1454. doi: 10.29228/TurkishStudies.22988

Kavun, Y. (2016). *Ergenlerde dindarlık ve insani değerler*. (Yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Kaya, F. (2014). *Öğretmen, idareci ve öğrencilere göre din kültürü ve ahlak bilgisi: Tunceli örneği* (Doktora tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi.

Kaya, U. (2020). *Öğrenci görüşlerine göre ilahiyat fakülteleri*. Çamlıca Yayınları.

Kaya, U. (2021). 2017-2020 yılları arasında yayımlanan hutbelerle ilgili bir analiz. *Amasya İlahiyat Dergisi*, *17*, 221-258.

Kaya, U. (2022). İlköğretim din dersi öğretim programları ve ders kitaplarında melek inancı. *Örgün Din Eğitiminde İnanç Esasları* içinde (s. 65-110). Çamlıca Yayınları.

Kaya, Z. (2018). İlahiyat dışında lisans eğitimi planlayan imam-hatip lisesi öğrencilerinin meslek dersleri ile ilgili değerlendirmeleri üzerine nitel bir araştırma. *İslam Medeniyeti Araştırmaları Dergisi*, *3*(1). doi: 10.20486/imad.429826

Kayaoğlu, F. (2019). *Ortaokullardaki seçmeli "Peygamberimizin hayatı" dersinin öğrenciler açısından değerlendirilmesi* (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi. http://ktp2.isam.org.tr/detayilhtezt.php?navdil=tr&tidno=32187&tarama=fatma+kayao%C4%9Flu

Kaymakcan, R. (2006). Türkiye'de din eğitimi politikaları üzerine denemeler. *EKEV Akademi Dergisi*, *10*(27), 21-36.

Kaymakcan, R., Aşlamacı, İ., Yılmaz, M., & Telli, A. (2013). *Seçmeli din eğitimi dersleri inceleme ve değerlendirme raporu*. DEM Yayınları.

Keskin, Y. (2015a). Yeterlilik açısından din kültürü ve ahlak bilgisi bölümlerinin değerlendirilmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 304-315.

Keskin, Y. (2015b). Yeterlilik açısından din kültürü ve ahlak bilgisi bölümlerinin değerlendirilmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, *5*(3), 304-315. doi: 10.5961/jhes.2015.132

Keskiner, E. (2018a). Din kültürü ve ahlak bilgisi ders kitaplarındaki kader öğretisi üzerine bir değerlendirme. *Düzce Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, *2*(2).

Keskiner, E. (2018b). Okullardaki din kültürü ve ahlak bilgisi dersleri ve sorunları. *Türkiye'de Din Eğitimi ve Sorunları* içinde (s. 49-82). DEM Yayınları.

Keskiner, E. (2022a). İlköğretim din dersi öğretim programları ve ders kitaplarında kader inancı. *Örgün Din Eğitiminde İnanç Esasları* içinde (s. 227-269). Çamlıca Yayınları.

Keskiner, E. (Ed.). (2022b). *Örgün din eğitiminde inanç esasları*. Çamlıca Yayınları.

Kılavuz, M. A. (2004). İlahiyat fakültelerinde din hizmetleri bölümü oluşturulmasına duyulan ihtiyaç. *Türkiye'de Yüksek Din Eğitiminin Sorunları, Yeniden Yapılanması ve Geleceği Sempozyumu Bildiriler - Müzakereler*, 383-408.

Kılıç, A. A. (2019). *Yetişkinlerin aldıkları din eğitimi ile dindarlık düzeyleri arasındaki ilişki (İSMEK örneği)*. (Yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi.

Kızılabdullah, Ş. (2016). Dün, bugün ve gelecek üçgeninde ilköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi eğitimi programları. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *5*(13), 31-43.

Koca, H. K. (2022). Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretim programında bulunan bilişsel kazanımların yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesi. *Marife Dini Araştırmalar Dergisi*, *22*(1). doi: 10.33420/marife.1073909

Koç, A., & Altaş, N. (2020). KKTC'deki yüksek din eğitimi kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin bu kurumları tercih sebepleri, beklentileri ve mesleğe hazırlık motivasyonlarının incelenmesi. *Yakın Doğu Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, *6*(1), 131-172.

KONDA İnteraktif. (2018). *Açık Modüller*. https://interaktif.konda.com.tr/gencler-2018#secondPage/3

KONDA. (2014). *Diyanet İşleri Başkanlığı araştırması (Algılar, memnuniyet, beklentiler)*. Helsinki Yurttaşlar Derneği.

Korkmaz, M. (2020). 4-6 yaş grubu Kur'an kursu öğreticilerinin eğitim-öğretim yeterlikleri üzerine bir araştırma. *İlahiyat Tetkikleri Dergisi*, *53*, 237-261. doi: 10.29288/ilted.679601

Korkut, M. (2017). Türkiye'de öğrenim gören uluslararası imam hatip lisesi öğrencilerinde İslam algısı. *Talim Dergisi*, *1*(1), 119-142.

Kostaş, M. (1999). Ankara Üniversitesi ilahiyat fakültesi (Dünü bugünü). *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Özel Sayı, 141-184.

Kotan, İ. (2015). *Ortaöğretimde bazı seçmeli dini derslere ilişkin öğrenci öğretmen ve yönetici görüşlerinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi.

Köse, A. (2015). XXI. yüzyıl Türkiye'sinde gelenekle modernite arasında din algıları ve dindarlık formları: Sosyolojik bir bakış. *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, *49*(49), 5-27.

Köse, Ü. (2018). *Ortaokullarda seçmeli din derslerinin öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi: Gaziantep ili örneği*. (Yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi.

KPSS Eğitim Bilimleri Fakülte Başarıları. (t.y.). Geliş tarihi 20 Ocak 2023, gönderen https://kps.memurlar.net/basari/default.aspx?BranchCode=6214.0&ExamCode=2&Year=2016 adresinden erişildi.

Macit, M. (2014). Sosyal medyada "imam hatipli" temsilleri: Kolektif bir kimlik söylemindeki sosyal-bilişsel izdüşümler. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, *51*, 379-394.

Manaz, A. (2018). *Ortaokul seçmeli derslerinin öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi.

MEB Din Öğretimi Genel Müdürlüğü. (2001). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi öğretim programları ve bir uygulama örneği (Ankara modeli)*. Millî Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü.

MEB Din Öğretimi Genel Müdürlüğü. (2007). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersi (4-8. sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu.* Millî Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü.

MEB Din Öğretimi Genel Müdürlüğü. (2008). *Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi öğretim programı (9-12. sınıflar).* Millî Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü.

MEB Din Öğretimi Genel Müdürlüğü. (2010). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersi (4,5,6,7 ve 8. sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu.* Millî Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü.

MEB Din Öğretimi Genel Müdürlüğü. (2018). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi öğretim programı (4-8).* Millî Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü. http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=318

MEB. (2018). *Anadolu imam hatip lisesi meslek dersleri öğretim programları.* Millî Eğitim Bakanlığı. http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812019324133-AIL%20Meslek%20Dersleri%20Ogretim%20Programi%20MArapca.pdf adresinden erişildi.

MEB. (2023). *Resmi istatistikler*. https://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-istatistikler/icerik/64 adresinden erişildi.

Memduhoğlu, A. (2013). Türkiye'de din eğitimi veren kurumlarda klasik medrese Arapça müfredatından yararlanma imkânları ve bazı öneriler. *Medrese ve İlahiyat Kavşağında İslâmî İlimler (Uluslararası Sempozyum): 29 Haziran–1 Temmuz 2012* içinde (C. 1, s. 489-495). Bingöl Üniversitesi Yayınları. http://isamveri.org/pdfdrg/G00033/2013_1/2013_1_MEMDUHOGLUA.pdf

Meydan, H. (2013). Din, ahlak ve değerler alanı seçmeli derslerinin öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Atatük Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, *40*, 219-250.

Meydan, H., Hasanov, B., & Dikmen, F. (2015). Nasıl bir çocuk? (Zonguldak ilindeki velilerin çocuklarında görmek istedikleri değerlerin okul türü değişkenine göre analizi). *Değerler Eğitimi Dergisi*, *13*(29), 163-178.

Mustafa Öcal. (2011). *Medresetü'l-Eimme ve'l-Huteba'dan imam hatip liselerine bizim okullarımız*. ÖNDER.

Narin, İ. (2013). Bir sempozyumun ardından: "Uluslararası medrese ve ilahiyat kavşağında İslami ilimler sempozyumu". *Bingöl Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, *1*(1), 159-183.

Nişancı, Z. (2023). *Sayılarla Türkiye'de inanç ve dindarlık*. International Institute of Islamic Thought & Mahya Yayıncılık.

Nişancı, Z., & Aysan, Ü. (2019). Türkiye'de sosyodemografik ve sosyokültürel göstergelere göre dindarlık seviyeleri. *İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Dergisi*, *39*(2), 303-328.

Okumuş, E. (2014). Türkiye'de ilahiyat fakültelerine dair bazı tespit ve öneriler. *Eğitime Bakış*, *10*(30), 4-12.

Okumuş, M. N. (2013). *Din kültürü ve ahlak bilgisi programlarında din ve inançların öğretimi.* (Yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi.

Onay, A. (2003). Mezun oldukları liselere göre üniversite öğrencilerinin dindarlık düzeyleri, Diyanet İşleri Başkanlığı hizmetlerine ve dinî gruplara yönelim durumları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, *1*(1), 171-194.

Optimar'dan din-inanç anketi: Yüzde 89 Allah'ın varlığına ve birliğine inanıyor. (2019). *T24*. https://t24.com.tr/haber/optimar-dan-din-inanc-anketi-yuzde-89-allah-in-varligina-ve-birligine-inaniyor,821459

Oral, I., Yaşar, D., & Tüzün, I. (2016). *Her çocuğa eşit fırsat: Türkiye'de erken çocukluk eğitiminin durumu ve öneriler*. Eğitim Reformu Girişimi ve Anne Çocuk Eğitim Vakfı. https://www.acev.org/wp-content/uploads/2017/11/ACEV_-HER_%C3%87OCUGA_ESIT_FIRSAT_T%C3%BCrkiyede_Erken_Cocukluk_Egitiminin_Durumu_ve_Oneriler_ERG_Raporu_21.03.16.pdf adresinden erişildi.

Osmanoğlu, C. (2014). *Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi öğretim programlarında ve ders kitaplarında çoğulculuk.* (Doktora tezi). Erciyes Üniversitesi.

Öcal, M. (1988). İlahiyat fakültelerinde programlar ve bölümleşme. *Yüksek Öğretimde Din Bilimleri Öğretimi Sempozyumu*, 171-194.

Öcal, M. (1998). Cumhuriyet döneminde Türkiye'de din eğitimi ve öğretimi. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, *7*(7), 241-268.

Önal, M. (2017). *Dinin araçsallaştırılması: Din kültürü ve ahlak bilgisi ders kitaplarıyla vatandaşı eğitmek.* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Bilgi Üniversitesi.

Öncel, H. (2013). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi programının kültürlerarası din eğitimi açısından değerlendirilmesi.* (Yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi.

Öncü, A. (2021). 4-6 yaş Kur'an kurslarında öğreticileri etkileyen unsurlar (Denizli örneği). *Kocatepe İslami İlimler Dergisi*, *4*(2), 259-282.

Ören, S. C. (2013). *Program geliştirme açısından din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretim programlarının incelenmesi (2000-2010, İstanbul örneği).* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi.

ÖSYM. (2022). *2022-KPSS lisans sınav sonuçlarına ilişkin sayısal bilgiler*. https://www.osym.gov.tr/TR,24039/2022-kpss-lisans-genel-yetenek-genel-kultur-egitim-bilimleri-alan-bilgisi-ve-oabt-sinav-sonuclarina-iliskin-sayisal-bilgiler.html adresinden erişildi.

Öz, A. (2014). Heyet-i ilmiye toplantıları ve millî eğitim şuralarında din eğitimi. *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, *16*(29). doi: 10.17335/sakaifd.219848

Özenç, A. (2014). Dinî statü sahibi medrese Seydalarının ve ilahiyat fakültesi öğretim elemanlarının birbirlerine bakışı (Diyarbakır örneği). *Uluslararası Yönetim ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *1*(2), 1-10.

Özensel, E., & Aydemir, M. A. (2014). *Türkiye İmam Hatip Lisesi Öğrenci Profili Araştırması (Temel Sorunlar, Beklentiler ve Değer Yapıları* [Araştırma]. TİMAV.

Özkan, Z. Ş. (2011). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi ders kitabı ve öğretmen kılavuz kitabının yapılandırmacı anlayışa uygunluğunun incelenmesi.* (Yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi.

Özkaya, H. (2019). *Ortaöğretim öğrencilerinin seçmeli din derslerini tercih etme nedenlerinin değerlendirilmesi (Kilis ili örneği).* (Yüksek lisans tezi). Kilis 7 Aralık Üniversitesi.

Özsoy, Ö. (2013, Ekim 5). İlahiyatın meşruiyet krizi ve Üç Tarz-ı Tedrisat. *Star.com.tr.* https://www.star.com.tr/acik-gorus/ilahiyatin-mesruiyet-krizi-ve--uc-tarzi-tedrisat-haber-795344/ adresinden erişildi.

Öztürk, M. (2015). *İlahiyatın adı ve amaçları. İçinde bugünün ilahiyatı nasıl olmalıdır?* Ensar Neşriyat.

Öztürk, M. (2017). Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretim programının örtük sekülerleştirme açısından değerlendirilmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, *5*(6).

Öztürk, N. (2018). *Okul öncesi dini eğitim: "Kur'an Kursları Okul Öncesi Din Eğitimi Projesi" ve Öneriler* (247). SETA.

Öztürk, N. (2019). Vakıflar hangi statüde bir idarî yapı ile yönetilmelidir? *Vakıflar Dergisi*, *50*(1), 11-72.

Özyiğit, M. (2018). *Öğrencilerin imam-hatip ortaokullarını tercih nedenleri.* (Tezsiz Yüksek Lisans Projesi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. http://acikerisim.pau.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/11499/3244/Mehmet%20%c3%96ZY%c4%b0%c4%9e%c4%b0T%20Y%c3%bcksek%20Lisans%20Projesi%20%c3%96%c4%9frenclerin%20%c4%b0HO%20Tercih%20Nedenleri.pdf?sequence=1&isAllowed=y adresinden erişildi.

Pak, S. S. (2010). *Din hizmeti sunan kadınların çalışma hayatındaki konumu (Diyanet İşleri Başkanlığı örneği).* (Yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi.

Recep Kaymakcan. (2009). *Öğretmenlerine göre din kültürü ve ahlak bilgisi dersleri.* DEM Yayınları. https://dem.org.tr/yayin/raporlar/2009/05/ogretmenlerine-gore-din-kulturu-ve-ahlak-bilgisi-dersleri adresinden erişildi.

Resmi Gazete. (2019). *Ulusal meslek standartları ek-2.* https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2019/10/20191025M1-2.htm adresinden erişildi.

Sancaklı, S. (2021). Mehmet Emin Saraç. *Tokat İlmiyat Dergisi*, *9*(1), 440-442.

Sancar, S. (2020). *Din hizmetlerine erişimde toplumsal cinsiyet eşitliği.* Ceid Yayınları.

Sayım, A. (2017). *İlahiyat fakültesi öğretim üyelerinin Türkiye'de yüksek din öğretimi programları hakkındaki görüşleri* (Yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi.

Selçuk, M. (1991). *Çocuğun eğitiminde dini motifler.* Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.

Sezgin, K. (2016). *Üniversite öğrencilerinin psikolojik sağlamlık ve dindarlık düzeylerinin incelenmesi (Dicle Üniversitesi örneği).* (Yüksek lisans tezi). Dicle Üniversitesi.

Sobi, E. (2020). *1997-2019 yılları arasında Türkiye'de yüksek din öğretimi.* (Doktora tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi.

Solgun, C. (2021). *Tartışılan kurum Diyanet İşleri Başkanlığı.* Yurttaşlık Derneği.

Songur, H. (2013). Hukuk tarihi bakımından Osmanlı'dan cumhuriyete yükseköğretim meselesi -YÖK'ün ilahiyat fakülteleri lisans program değişikliği bağlamında-. *Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, *1*(30), 191-211.

Sönmez, B. (2014). *Politik güven: Dindarlık, yetkecilik, sistemi meşrulaştırma ve değerler açısından bir inceleme* (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi.

Sünter, E. (2017). Ortaöğretimde okutulan seçmeli din eğitimi dersleri öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri: Bir durum çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *17*(2), 902-913.

Şahin, İ. (2007). Yeni ilköğretim 1. kademe Türkçe programının değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, *6*(2).

Şen Yaman, G. (2017). İmam hatip ortaokulu öğrencilerinin yabancı dil olarak Arapçaya yönelik metaforik algıları. *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, *5*(47), 335-350.

Şentürk, R., Akşit, B., Küçükkural, Ö., & Cengiz, K. (2012). *Türkiye'de dindarlık sosyal gerilimler ekseninde inanç ve yaşam biçimleri* (2. Baskı). İletişim Yayınları.

Şirin, T. (2016). T*ürkiye'de zorunlu din eğitimi sorunu. İçinde eğitim sisteminde din öğretiminin rolü* (s. 5-42). Yurttaşlık Derneği.

T.C. Cumhurbaşkanlığı Mevzuat Bilgi Sistemi. (1982). *Türkiye Cumhuriyeti Anayasası.* T.C. Cumhurbaşkanlığı Mevzuat Bilgi Sistemi. https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=2709&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=5 adresinden erişildi.

Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2017). *Müfredatta yenileme ve değişiklik çabalarımız üzerine*. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/18160003_basin_aciklamasi-program.pdf adresinden erişildi.

Talim Terbiye Kurulu. (2020). *Öğretim programlarını değerlendirme raporu*. Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (t.y.). *Geçmişten günümüze millî eğitim şûraları*. Geliş tarihi 19 Kasım 2022, gönderen http://ttkb.meb.gov.tr/www/gecmisten-gunumuze-mill-egitim-sralari/icerik/328 adresinden erişildi.

Tarhan, S. (2020). *Yaşamda anlam, hayat memnuniyeti, dindarlık ilişkisi üzerine bir araştırma (Lise öğrencileri örneklemi)*. (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi.

Taş, K. (2001). *Türk toplumunun Diyanet İşleri Başkanlığına bakışı (İstanbul örneği)*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Taşdemir, F. (2017). *Kent dindarlığı bağlamında imam hatip lisesi öğrencilerinde dindarlık olgusu (Konya örneği)*. (Yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi.

Taşkın, O. (2012). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde dua öğretiminin öğrencilerin dua davranışları üzerindeki etkisi*. (Yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi.

Taşkıran Kala, Ş. (2019). *Din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin öğrencilerin anlam dünyasındaki yeri* (Yayınlanmış Yüksek lisans tezi). Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi. http://ktp2.isam.org.tr/detayilhtezt.php?navdil=tr&tidno=30147&-tarama=%C5%9Eule+Ta%C5%9Fk%C4%B1ran+kala adresinden erişildi.

Temel, A. V. (2014). Haseki dini yüksek ihtisas eğitim merkezi ile medreselerin modern ve klasik Arapça öğretim müfredatı açısından değerlendirilmesi. *Dergiabant*, *2*(3), 3.

Terlemez, V. (2019). *İmam hatip lisesi öğrencilerinin imam hatiplilik algısı ve deneyimlerinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi. https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/631036 adresinden erişildi.

Tetik, H. (2018). İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersi 2010-2018 öğretim programı ünite ve kazanımları üzerine bir değerlendirme. *Universal Journal of Theology*, *3*(1), 64-86.

TİDEF. (2001). *Din eğitiminin günümüzdeki problemleri ve çözüm önerileri* (Tartışmalı İlmi Toplantı). TİDEF (Türkiye İlahiyat Tedrisatına Yardım Eden Dernekler Federasyonu).

TİMAV. (2012). *Türkiye'de din öğretimi forumu sonuç raporu*.

TİMAV. (2017). *Din öğretiminde kalite çalıştayları 3: İmam hatiplerde mesleki müfredat ve program çeşitliliği-sonuç raporu*. http://www.timav.org.tr/wp-content/uploads/2017/03/Mu%CC%88fredat-C%CC%A7al%C4%B1s%CC%A-7tay%C4%B1-RAPOR-SONNNN.pdf adresinden erişildi.

TİMAV. (2017). *Din öğretiminde kalite çalıştayları 3: İmam hatiplerde mesleki müfredat ve program çeşitliliği sonuç raporu*.

Tosun, C., & Çapçıoğlu, F. (2015). 4-6 yaş Kur'an kursları öğretim programlarının dini gelişim kuramları çerçevesinde incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, *5*(5), 705-720.

Tunçer, M. (2017). Oflu hocaların yetiştikleri medreseler, talebe ve medrese sayılarına ilişkin bazı rivayetlerin analizi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, *9*(16), 25-46.

Turan, E. Z. (2017). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmen yeterlikleri: Veli beklentileri. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, *17*(2), 185-204.

Turan, İ. (2017). Türkiye'de ilahiyat eğitimi: İstihdam alanı-program ilişkisi üzerine bir değerlendirme. *Journal of Faculty of Theology of Istanbul University/Istanbul Üniversitesi Ilahiyat Fakültesi Dergisi*, 37.

Turgut, M. (2019). *Ortaokullarda din, ahlak ve değerler alanındaki seçmeli derslerin yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli görüşleri bağlamında incelenmesi (Antalya ili örneği)*. (Yüksek lisans tezi. Akdeniz Üniversitesi.

Türk Eğitim-Sen. (2015). *Türkiye'de din eğitimi çalıştayı komisyon raporları*. Türk Eğitim Sen.

Türkiye imam hatip lisesi öğrenci profili araştırması (Temel sorunlar, beklentiler ve değer yapıları). (2014). TİMAV. http://timav.org.tr/wp-content/uploads/2016/03/T%C3%BCrkiye-%C4%B0mam-Hatip-Lisesi-%C3%96%-C4%9Frenci-Profili-Ara%C5%9Ft%C4%B1rmas%C4%B1.pdf adresinden erişildi.

Türköz, Ş. (2021). "İmam hatiplilik" kimliğinin belirleyici unsurları. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi*, *6*, 1190-1217. doi: 10.47994/usbad.899600

Tüzün, I., & Tunca, E. (2021). *Çeşitli vakıf ve dernekler ile işbirliği protokolleri aracılığıyla yürütülen müfredat dışı etkinlikler eğitimde çoğulculuk ve çocuğun din veya inanç özgürlüğü açısından bir inceleme*. Eşit Haklar İçin İzleme Derneği.

Uçar, R. (2017a). İlahiyat fakültesi öğrencilerinin profili, akademik eğilimleri ve aldıkları eğitime ilişkin memnuniyet algıları (İnönü Üniversitesi örneği). *İnönü Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, *8*(2), 105-178.

Uçar, R. (2017b). İmam hatip lisesi meslek dersleri öğretmenlerinin "imam hatipli" vizyonu. *Yakın Doğu Üniversitesi İslam Tetkikleri Merkezi Dergisi*, *3*(2), 83-127.

Uçar, R., & Bozkurt, M. (2021). İlahiyat fakültesi öğrencilerinin dini hitabet öz yeterlik algılarına yönelik bir araştırma. *Marife Dini Araştırmalar Dergisi*, *21*(2), 1109-1121.

Uludağ Üniversitesi Öğretim Üyeleri. (2015). *YÖK yürütme kurulunca ilâhiyat programının yeniden düzenlenmesine karşı Uludağ Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi öğretim üyelerinin bildirisi.* USADEM. (2006, Kasım 3). İşte en az güvenilen meslekler. *Haber3*. https://www.haber3.com/guncel/iste-en-az-guvenilen-meslekler-haberi-137600 adresinden erişildi.

Uygun, S. V. (2020). Kamu personelinin belirtilmiş dindarlık düzeyleri ile görev motivasyonları ilişkisi üzerine bir inceleme. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, *15*(21), 232-256.

Ünal, S. (2023). *21. yüzyıl becerileri çerçevesinde ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi öğretim programlarının analizi.* İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ünsür, A. (1995). *Bir mesleki eğitim kurumu olarak imam hatip liseleri.* (Doktora tezi). İstanbul Üniversitesi.

Ünverdi, M. (2020). Din karşıtı yayınlar ve gençlerde ateistik eğilimin nedenleri. *İlahiyat Akademi Dergisi*, *12*, 145-181.

Üzümcü, M., & Çınar, N. (2021). 4-6 yaş Kur'an kurslarında görev yapan öğreticilerin bu kurslardaki eğitim süreçleriyle ilgili görüşleri (Çorlu örneği). *Tasavvur / Tekirdağ İlahiyat Dergisi, 7*(2), 1449-1490. doi: 10.47424/tasavvur.990630

Üzümcü, M., & Çinar, N. (2020). 4-6 yaş Kur'an kursu öğreticilerinin eğitsel yeterlikleri ve görev yaptıkları kurslarla ilgili görüşleri. *Trabzon İlahiyat Dergisi*, *7*(1), 7-51. doi: 10.33718/tid.712965

Yağcı, S. (2020). Öğreticilere göre Diyanet İşleri Başkanlığı ve müftülüklerin 4-6 yaş grubu Kur'an kursları çalışmaları. *Balıkesir İlahiyat Dergisi*, *11*, 195-221.

Yapıcı, A. (2013, Eylül 6). Yeni ilahiyat müfredatı ve tepkiler. *Serdargunes' Blog*. https://serdargunes.wordpres.com/2013/09/06/yeni-ilahiyat-mufredati-ve-tepkiler/ adresinden erişildi.

Yapıcı, A. (2020). Şüphe ve inanç kıskacında gençlerin din ve dindarlık algıları. *İlahiyat Akademi*, *12*, 1-44.

Yaygın din öğretimi bağlamında yaz Kur'ân kursları sempozyumu (09-11 Temmuz 2010 Erzurum). (2013). Hermes Tanıtım Ofset.

Yazıcı, V. (2018). *Camide ibadet edenlerde dindarlık, yaşam doyumu ve kimlik yönelimleri.* (Yüksek lisans tezi). Nişantaşı Üniversitesi.

Yazıcıoğlu, M. S. (2001). İlahiyat ön lisans programı. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, *42*(1), 1-11.

Yazibaşi, M. A. (2020). Kur'an kursu öğreticilerine göre 4-6 yaş Kur'an kursu öğreticisi, öğrencisi ve öğrenci velisinin ihtiyaç ve beklentileri (Kırıkkale örneği). *Dini Araştırmalar*, *23*(57), 95-116. doi: 10.15745/da.749609

Yerliyurt, N. S., & Ersoy, M. (2021). Okul öncesi eğitim programı ile ilgili Dergipark'ta yayımlanan makalelerin incelenmesi: 2013-2020. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, *17*(37), 4104-4153.

Yıldırım, E. (2019). *Üniversite öğrencilerinde dindarlık ve modernleşme algısı: Sivas Cumhuriyet Üniversitesi örneği.* (Yüksek lisans tezi). Sivas Cumhuriyet Üniversitesi.

Yılmaz, A. (2018). 5. ve 9. sınıf öğrencilerinin ortaokul ve liselerde okutulan seçmeli peygamberimizin hayatı dersine yönelik görüşleri: Giresun örneği. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, *10*(19), 425 – 448.

Yılmaz, K., Elçiçeği, B., & Acar, Ç. (2021). MEB 2023 vizyonundaki imam hatip ortaokulları ve liseleri ile ilgili hedeflere ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 12*(2), 447-468.

Yiğit, Y. (2019). Anadolu imam-hatip lisesi meslek dersleri öğretim programları ve problem çözme becerisi kazandırması açısından analizi. *İslami İlimler Araştırmaları Dergisi*, *6*, 109-143.

Yurdakul, S., & Demir, S. A. Ş. (2022). *Yükseköğretim bakış 2022: İzleme ve değerlendirme raporu.* Eğitim Birsen Stratejik Araştırmalar Merkezi. https://www.ebs.org.tr/ebs_files/files/yayinlarimiz2021/Yuksekogretime_Bakis_2022.pdf adresinden erişildi.

YÖK. (1998). *İlahiyat fakülteleri öğretmen yetiştirme ve lisans programları.* Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı.

YÖK. (2018). *Yeni öğretmen yetiştirme lisans programları.* https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari adresinden erişildi.

YÖK. (2023). *Pedagojik formasyon eğitimine ilişkin detaylar belirlendi.* https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2023/pedagojik-formasyon-egitimine-iliskin-detaylar-belirlendi.aspx adresinden erişildi.

Yükseköğretim Kurulu Başkanlığının 25.08.2017 tarih ve 59541 sayılı yazısı. (2017).

Yüksel, Z. (2021). 4-6 yaş kuran kursu öğreticilerinin kullandıkları öğretim yöntemleri açısından yeterlik algıları ve 4-6 yaş projesini değerlendirmeleri (Çankırı örneği). *Dini Araştırmalar*, *24*(60), 147-179. doi: 10.15745/da.907866

Yürük, T. (2015). Öğretmenlerin ilköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretim programının din anlayışına yönelik düşünceleri (Adana örneği). *Dini Araştırmalar*, *18*(46). doi: 10.15745/da.07756

Zengin, E. (2018). *İlkokul öğrencilerinin din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde sordukları sorular ile öğretmenlerin verdikleri cevaplara ilişkin öğretmen görüşleri.* (Yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi.

Zengin, M. (2017). *Temel eğitimden ortaöğretime geçiş (TEOG) bağlamında din kültürü ve ahlak bilgisi dersi.* DEM Yayınları.

Zengin, M., & Karaman, D. (2020). Öğrencilerin proje Anadolu imam hatip liselerini tercih nedenleri ve mesleki eğilimleri. *İlahiyat Tetkikleri Dergisi*, *54*, 403-431. doi: 10.29288/ilted.763282

Eğitim, toplumsal dönüşümün izlerini takip etmek için vazgeçilmez bir role sahiptir. Bu dönüşümün hem bir katalizörü hem de izleyeni olarak eğitim kritik bir konumdadır. Bu doğrultuda, Türkiye'nin toplumsal, siyasi ve kültürel dinamikleri din eğitimini her daim merkezi bir noktaya yerleştirmiştir. Türkiye'de din eğitimini çok yönlü bir perspektifle izlemek, anlamak ve geleceğe ışık tutmak amacıyla yürüttüğümüz Türkiye'de Din Eğitimi projesinin ilk ürünü Türkiye'de Din Eğitiminin Dönüşümü (1997-2012) raporu oldu. Türkiye'de Din Eğitimi: Genel Görünüm ve Eğilimler (2012-2022) raporu, önceki raporla birlikte Türkiye'nin son çeyrek asrında din eğitiminin durumunu ayrıntılı bir şekilde ele alıyor. Rapor, son on yılda örgün ve yaygın eğitimden yükseköğretime, yasal çerçeveden müfredata, imam hatip okullarından yetişkin din eğitimine kadar geniş bir yelpazede Türkiye'de din eğitimini derinlemesine analiz ediyor. Rapordaki bulgular, din eğitiminin geçmişi ve bugününü anlamak ve geleceğini şekillendirmek için önemli bir kaynak oluşturuyor.

İLKE
ilim kültür eğitim vakfı

epam
EĞİTİM POLİTİKALARI ARAŞTIRMA MERKEZİ

Adres: Aziz Mahmut Hüdayi Mah. Türbe Kapısı Sk. No: 13 Üsküdar/ İstanbul Telefon: +90 216 532 63 70 E-posta: epam@ilke.org.tr Web: ilke.org.tr/epam