YÜKSEK DİN ÖĞRETİMİ

Editör: Z. Şeyma Altın

dem

YÜKSEK DİN ÖĞRETİMİ

Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları
The Center for Values Education Press

© Eserin Her Türlü Basım Hakkı Anlaşmalı Olarak
Ensar Neşriyat'a Aittir.

Dem Yayınları Ensar Neşriyat Tic. A.Ş. Organizasyonudur.

E-ISBN: 978-605-80183-5-8

Kitabın Adı
Yüksek Din Öğretimi

Editör
Dr. Öğr. Üys., Z. Şeyma Altın

Yayın Koordinatörü
Furkan Çeliktaş

Kapak & Sayfa Tasarımı
Nuray Yüksel

İletişim
Ensar Neşriyat Tic. A.Ş.

Düğmeciler Mah. Karasüleyman Tekke Sokak. NO :7 Eyüpsultan-İSTANBUL

www.ensarnesriyat.com.tr **e-mail**: siparis@ensarnesriyat.com.tr

Yüksek Din Öğretimi

Editör

Z. Şeyma Altın

Sunuş

Türkiye'de yüksek din öğretimi alanındaki gelişmeleri takip edip değerlendirmek, bu alanın geliştirilmesine katkı vermek Değerler Eğitimi Merkezi (DEM)'nin hedefleri arasında yer alan bir faaliyet alanıdır. Elinizdeki bu çalışma, DEM'in bu alanda yürüttüğü çalışmaların bir devamı olarak, İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi ortaklığı ile 2017 yılında gerçekleştirilen Uluslararası Yüksek Din Öğretimi Kongresi'ne dayanmaktadır. Bu organizasyon ve neticesinde hazırlanan bu kitap ile, konunun bilimsel bir perspektifle ele alınmasının öneminin altını çizmek istiyoruz. Özellikle eğitim-öğretimle ilgili meselelerimize bu perspektifle yaklaşmanın doğru değerlendirmelere ulaşmamızı sağlayacağını düşünüyoruz. İnşasına katkı vermek istediğimiz "Yeni Türkiye"nin, eğitim meselelerini bu tür bilimsel zeminlerde ele alıp tartışan bir Türkiye olması ortak temennimiz.

Çalışmanın vücut bulması pek çok bilim insanının katkıları sayesinde mümkün olmuştur. İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dekanı Prof. Dr. Murteza Bedir, Kongrenin başkanlığını yürüterek ele alınacak konular ve temel yaklaşımların belirlenmesinde liderlik etmiştir. Kongre sonrasında ortaya çıkan metinler, Dr. Öğr. Üys., Z. Şeyma Altın'ın editörlüğünde hakem değerlendirme sürecinden geçerek son şeklini almıştır. Kitaptaki metinlerin seçimi, değerlendirilmesi ve son şeklini alması sürecinde katkı veren pek çok bilim insanının yanı sıra özellikle, Prof. Dr. Recep Kaymakcan, Doç. Dr. Mahmut Zengin, Doç. Dr. Hasan Meydan, Doç. Dr. İbrahim Aşlamacı, Dr. Öğr. Üys. Mehmet Ali Doğan'a teşekkürü borç biliyoruz.

Değerler Eğitimi Merkezi

ÖNSÖZ

Bugün "üniversite" denilince sosyal bilimlerden sağlık, fen ve teknik bilimlere kadar çeşitli alanlarda ve yüzlerce disiplinde bilgi üreten, eğitim veren kurumlar akla gelir. Oysa yükseköğrenimin tarihinde dini ilimler merkezi bir role sahip olmuş; yükseköğretim çoğunlukla dini ilimlere hasredilmiştir. Günümüz koşullarında din eğitimi ve öğretiminin üniversite bünyesi içindeki varlığı dini-dünyevi bilgi ayrımının sancıları dâhil olmak üzere, dini hayatın değişim ve dinamiklerinin de tesiri altındadır. Yüksek din öğretimi kurumları gelenek ile modern arasındaki değişim hattında hem dini bilgiyi taşıyan ve üreten, bu bakımdan topluma yön veren, hem de toplumun din tasavvuru elinde hedefleri, programı, fonksiyonu değişim gösteren kurumlardır.

Elinizdeki çalışma, Türkiye'de ve farklı bazı ülkelerdeki yükseköğrenim kurumlarını çeşitli açılardan ele almaktadır. Bu çalışmanın vücut bulmasındaki temel motivasyonlardan biri, yukarıda sözü edilen dinamik yapıyı anlama ve bu alandaki düşünme serüvenine aktif katılım arzusudur. Konuyu gündeme taşıyan bir diğer sebep, son yıllarda ülkemizde yüksek din öğretimi alanında önemli gelişmeler yaşanmış olmasıdır. Türkiye'de ilahiyat alanında fakülte, öğrenci ve öğretim üyesi sayılarında ciddi artışlar oldu. Cumhuriyet tarihinde bir ilk olmak üzere din öğretimi kurumsal anlamda özel alana yani devlet kurumları dışına açıldı; özel üniversiteler bünyesinde yüksek din öğretimi kurumları ihdas edildi. Farklı isimler altında farklı program arayışları bu gelişmeyle birlikte kendisini gösterdi. İlahiyat fakültelerinin öğretmen yetiştirme sistemi yeniden düzenlendi. Yine geride bıraktığımız birkaç yıl zarfında felsefe eğitimi üzerinden ilahiyat fakültelerinin müfredat programları, amaçları ve toplumdaki fonksiyonları kamuoyuna mâl olan bir tartışma başlığı halini aldı.

Her biri hususi olarak değerlendirilmeyi hak eden bu gelişmeler yüksek din öğretiminde önemli dönemeçlerden birinde olduğumuzun bir göstergesi. Üstelik, Türkiye'de, genel anlamda din eğitimiyle ilgili konuların, özelde ise yüksek din öğretiminin konuşulması ve değerlendirilmesi için daha sağlıklı bir ortamda bulunduğumuzu düşünüyoruz. Modernleşme ve Batılılaşma süreci içerisinde din eğitimiyle ilgili konular, ne kadar ve nasıl olacağı, çağdaşlaşma hedefini sekteye uğratıp uğratmayacağı ile irtibatlı bir şekilde ele alınmıştır. Son olarak 28 Şubat sürecinde ilahiyat fakülteleri kontenjanları olabildiğince düşürülmüş, pek çok fakülte öğrencisiz kalmıştır. Bugün ise, varlık-yokluk mücadelesinin ve meşruiyet savunularının ötesine geçerek eğitim öğretim faaliyetlerimizin hedeflerini, niteliğini değerlendirmek için uygun bir zeminde bulunuyoruz.

Türkiye'de yüksek din öğretiminin dünü, bugünü ve yarınını farklı perspektiflerle gündeme alan bu çalışmadaki metinler, Değerler Eğitimi Merkezi ve İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi ortak organizasyonu ile 16-18 Kasım 2017 tarihinde İstanbul'da düzenlenen Uluslar arası Yüksek Din Öğretimi Kongresi bildirileri arasından seçilmiş ve hakem değerlendirmeleri doğrultusunda editöryal bir süreçten geçirilerek yeniden düzenlenmiştir. Çalışmanın nihai amacı, eğitim ve öğretimle ilgili meselelerimizin bilimsel bir perspektifle ele alınmasına katkı vermek, istenen derinlikte bir düşünme faaliyetine kapı aralamaktır. Kitap, içerik itibariyle Türkiye'de yüksek din öğretimi tecrübesine odaklanmış bulunmaktadır. Bununla birlikte Türkiye dışından yazarların katkısı, başka coğrafyalar hakkında bilgi verici olduğu kadar, problem alanlarının teşhisi açısından faydalı görülmüştür. Çalışmalarıyla kitaba katkı veren tüm bölüm yazarlarına ve hakemlere teşekkür eder, çalışmanın amacına ulaşmasını dileriz.

Editör

Z. Şeyma Altın

İÇİNDEKİLER

Sunuş 5
Önsöz 7

I. İlahiyat Eğitiminin Amacı

1 Islamic Religious Education in University: Overcoming Confusions 17
Khosrow Bagheri

2 Teaching Islamic Theology in Context 41
Raşit Bal

3 Üniversite Sisteminin Geleceğindeki Tehdit ve İmkanlar Arasında Türkiye'de Dini Yüksek Öğretimin Hedefleri Üzerinde Düşünmek (Piyasalaşan Üniversitede Fakülteleri Pisalaştırmak) 57
Nurullah Altaş

4 Türkiye'de Yüksek Din Öğretimi: Nitelik ve Nicelik Sorunu 75
Mustafa Köylü

5 Yüksek Din Öğretiminde Nitelik veya Amaç Sorunu 95
Ahmet Onay

6 Tarihsel Perspektiften Kadınların Yüksek Din eğitimi Kurumlarındaki Konum ve Durumları 103
Hatice Kelpetin Arpaguş

7 Alevilerin Din Eğitimi Sorunları Bağlamında Yüksek Din Eğitiminde Alevi Din Eğitiminin İmkanı 133
Mehmet Saffet Sarıkaya

8 Din Devlet Toplum İlişkileri Bağlamında Türkiye'de İlahiyat Fakülteleri 147
H. Şule Albayrak

9 The Ilahiyat Faculty: The Quest for Pedagogy 159
Amjad M. Hussain

II. Tarihsel Perspektiften Medrese Eğitimi

10 Eğitimde Yenileşme Döneminde Türkiye'de Yüksek Din Eğitiminin Gelişmesi (Amaç-Akademik Yapı-Program) 173
Zeki Salih Zengin

11 Ijazah Tradition in the Muslim History: Thinking Towards Reviving in the Present-Day Higher Learning Institutions 183
Mesut İdriz

12 Son Devir Osmanlı Konyasında Bir İslam Üniversitesi ve İlm-i Ahlak ve Ulum-u Diniyye Dersleri Üzerine 209
Ahmet Çelik

III. Yüksek Din Öğretiminde Kalite

13 Yüksek Din Öğretiminde Kalite Güvence Sistemi: Akreditasyon (Yeterlik Tescil) Sorunu 241
Süleyman Akyürek

14 Bologna Süreci ve Gelenek Çerçevesinde Türkiye'de Yüksek Din Öğretimi 261
Cemal Tosun

15 İlahiyat Fakültelerinde Kalite Güvence Sisteminin İmkânı Üzerine Bir Değerlendirme 271
Hasan Meydan

16 Yüksek Din Öğretiminde Nicelikten Niteliğe Geçiş Sürecinde İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Yeterliklerini Belirlemenin Önemi (Yaygın Din Eğitimi Alanı) 297
Mehmet Korkmaz

17 Din Eğitimi Öğretmeni Yetiştirme Felsefemiz Var mı? 313
Muhammet Şevki Aydın

IV. Yüksek Din Öğretiminde Bölümleşme

18 Bölümleşmiş Yüksek Din Öğretimi Uluslararası İslâmî İlimler Üniversitesi ve Uluslararası İslâm Kültür ve Medeniyeti Üniversitesi 329
Mustafa Öcal

19 Yüksek Din Öğretiminde Yeni Bir Paradigma Olarak Bölümleşme: 'Manevi Danışmanlık ve Rehberlik Bölümü' Önerisi 347
Mustafa Koç

20 Din Hizmetleri Alanındaki Hizmet Kalitesinin Artmasında İlahiyat/İslami İlimler Fakültelerinin Program Çeşitliliğinin Rolü 399
Saadettin Özdemir

21 İlahiyat Fakültelerinde Program Çeşitliliği Açısından Seçmeli Dersler Üzerine Bir Değerlendirme 423
Ayhan Öz

V. Öğrenci ve Öğretim Elemanlarının Görüşlerine Göre İlahiyat Eğitimi

22 Karma ve Ayrık Sınıf Uygulamalarının Akademik Motivasyon Üzerine Etkisi: İlahiyat Fakülteleri Örneği 455
Zeynep Özcan
Faruk Karaca

23 Yabancı Uyruklu Öğretim Üyelerinin Türkiye'deki Yüksek Din Öğretimi Hakkındaki Düşünceleri 481
Kamil Çoştu
Mahmoud Qaddom
Hayrettin Bahar

24 İlahiyat Fakültesi'nde Yükseköğrenim Gören Uluslararası Öğrencilerin İlahiyat Öğretimine İlişkin Görüşleri 497
İsmail Sağlam
Fatih Özkan

25 İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz-Yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi 531
Mebrure Doğan

VI. İlahiyat Araştırmaları

26 Yüksek Din Öğretiminde "Felsefe"ye Yer Bulmak 563
Celal Türer

27 Yüksek Din Öğretimi Bağlamında Kelam İlminin Konumu ve Problemleri 573
Mehmet Evkuran

28 Din Araştırmalarında Disiplinlerarası Etkileşim: Kur'an'ın Anlaşılmasına Dinler Tarihi Perspektifli Yaklaşım 587
Hakan Olgun

29 İlahiyat Araştırmalarında Alternatif Yöntemler: Arkeoloji ve Soybilim 599
Süleyman Gümüş

VII. Yüksek Din Öğretiminde Farklı Ülke Örnekleri

30 From Secularism to spiritualism: Challenges to transform Islamic Higher Education in Brunei Darussalam and Sri Lanka 625
Bachamiya Hussainmiya

31 Iranian Madrasa's: Rivals or Assistants of The Universities? The Case of Madreseye ʿĀli é Sepahsālār And The Faculty of Maʿqūl va Manqūl 647
Simin Rafati

32 Islamic Studies in Kashmir's Higher Education Institutions: Government Negligence and Other Contemporary Challenges 665
Bilal Ahmad Malik

33 Teacher Education and Multiculturalism in a State Islamic University in Indonesia: A Preliminary Analysis of Its Curriculum and Instruction of Multicultural Education 685
Raihani Raihani

34 Modernization and the Global Context of Knowledge Production: Issues and Challenges in Higher Religious Education Based on a Study of Pioneering Institutions such as IIIT, IIUM, IAIN and others. 701
Abdin Chande

35 Higher Religious Education in Romanian Modern Society - A Sociological And Historical Perspective - 729
Laurenţiu D. Tănase

36 Integration Strategies for Islamic Education into the Educational Systems of Ukraine and Russia: Comparative Analysis 749
Denis Brylov

37 Kırgızistan'da Yüksek Din Öğretim Kurumları Olarak İlahiyat Fakülteleri 761
Sayfulla Bazarkulov

38 İsrail'de Yüksek Din Eğitiminin Siyasal Alanla İlişkisine Dair Tartışmalar 781
Özgür Dikmen

39 Yüksek Din Öğretiminde Katolik Kilisesi Örneği 789
İsmail Taşpınar

I. BÖLÜM

İLAHİYAT EĞİTİMİNİN AMACI

Islamic Religious Education in University: Overcoming Confusions

*Khosrow Bagheri Noaparast**

Introduction

In Islamic education, it is expected that the universities like every other educational organization, promote religious education; that is to say, after years of study, the students have developed their religiosity as well. However, when this expectation is not sufficiently analyzed and the right and wrong types of such religiosity is not distinguished, then, this expectation would be naïve in the way that the university is regarded as a factory in which the outputs are certain products per the owners' demands. The reason behind the need to analyze such an expectation results from the fact that there are some rational streaks in it; although the naïve aspects should not be ignored.

In all universities around the world, the wise expect that the student not only gain scientific knowledge through her education, but also develop some changes in her character and insight. The university is not a place that its exclusive function is filling the students' minds with information; it is expected that she would not only acquire specialization in a certain scientific field, but also gain a comprehensive insight into cultures and human issues, and a sense of responsibility towards them. For instance, there has been some efforts in Europe to determine the "European Higher Education Area" based on the educational materials in different university levels (Walker 2003,

* Prof. Dr., University of Tehran, khbagheri@ut.ac.ir

2007). Different approaches are proposed to lead these efforts. Among them is the human Capability Approach introduced by Amarta Sen (1979) and expanded by others. This approach which is based on an Aristotelian view of human capabilities, proposes that university curriculum must realize certain capabilities in the students, including: the capability of critical assessment of oneself and social traditions; the capability to see oneself not only as a citizen but also as a human being in bilateral interactions with others; and the capability to look at things from others' viewpoints (Nussbaum, 1977, 2011).

In Islamic education, it might be expected that the universities generate a religious and spiritual character. However, it is probable that such an expectation is not accompanied by a proper understanding of religious education and the authorities impose their misunderstandings of religion. Hence, the need to analyze the relation between higher education and religious education emerges. To analyze this relation, it is obvious that we should consider three essential concepts: university, religion, and education. These three concepts can be considered as the three edges of a triangle, forming three sides that allude to the relation between the above-mentioned concepts: the university-religion side, the university-education side, and the religion-education side. This paper will discuss and analyze these relations according to Islamic view. The analysis will try to recognize the disturbances in each of these sides and the ways out of these disturbances.

The First Side: University-Religion

This side is concerned with the relation between university and religion. This relationship can be considered from three aspects: the optimum point where these two meet; the disturbances that might happen; and the solutions. These aspects are discussed below respectively.

1. The optimum point in the university-religion relationship

What should be considered in studying the relation between the university and the religion is how they suit each other. In such a study, on the one hand, the question is that if one is to consider the religion from the perspective of university, what kind of encounter with religion is acceptable? On the other hand, the question is that from the perspective of the religion, how the university is pictured.

To answer the first question, what is required in looking at religion from the perspective of the university, is to encounter the religion rationally and in a knowledgeable manner. A rational and knowledgeable encounter with religion, is an essential requirement generated from the fact that universities are in fact where "knowledge" is located. In the framework of such an encounter, religion in all its aspects is looked through the rationality glasses. Hence, we should determine what we mean by a rational encounter with religion. First, it should be noted that this kind of rational encounter considers two kinds of encounter with religion incorrect: first, the complete separation of religion and rationality and second, inclusion of all religious matters within rationality. Discussing these two approaches needs more space, but it suffices to mention a few points here. The separation approach is not correct because it makes religion completely non-rational; considering religion an emotional matter that is only related to the "heart." This approach, distinctly distinguishes between different parts of human beings (such as mind and heart) as if there is no connection between the parts. In this approach, as heart and mind are considered two different aspects, it seems that there is no give and take between them. This approach turns religiosity into the affair of the heart; the human mind cannot play any role in it. In contrast, the inclusion approach tries to bring all religious matters under the scrutiny of mind, and surround it with rationality. This approach is not accepted because it denies the mystery element of the religion, and has the confidence that under rational scrutiny, religious matter can be examined in a way that leaves no mystery uncovered. However, there are some elements in religion (such as God) that cannot be included in a rational scrutiny; consequently, by reducing all rational knowledge to such an inclusion, this approach leads nowhere.

The rational encounter proposed in this paper, opens a third way to deal with the issue. What I mean by the rational encounter, is a combination of two kinds of understanding: one in which the human mind is surrounding and the other in which the human mind is surrounded. When the mind is surrounding, it examines something through scrutiny and argument to the point of clarification; when it is surrounded, the mind sees itself under the influence of something transcendental that is accompanied by a mysterious understanding. In the case of God, for instance, when the mind finds the possibility of the existence of two Gods in the world contradictory, it takes an argumentative stance and is clearly aware of the results of its argument. However, when the mind attempts to get to know the qualities of God, the

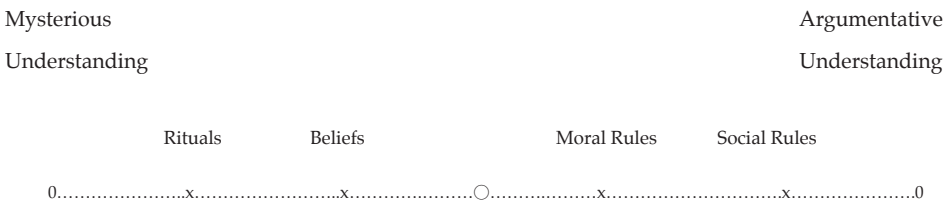
mysteries are revealed and the mind is in a state of being surrounded which is a certain sort of understanding.

Therefore, the rational encounter with religion, in this sense, does not permeate all the levels and aspects of religion in the same manner. The rational understanding acquired by the mind (argumentative or mysterious) will be different according to the requirements of the levels or aspects of the mind.

If the well-known divisions of the religion, namely beliefs, moral rules, social rules, and rituals, are to be considered, then, the rational encounter with each and every one of these parts, would be done in a certain way based on their especial position in the spectrum of the mind's epistemic roles. In this spectrum, one end is the argumentative understanding and the other is mysterious understanding; different parts of the religion are located on different points on this spectrum.

It can be stated that the location of religious beliefs on the spectrum is almost in the middle but on the mysterious half. Thus, it is important to examine the religious beliefs by an almost argumentative method. Therefore, the beliefs about the existence of God, monotheism, life after death, the necessity of religions, etc. should be examined by logic and rationality. The second part of the religion is concerned with moral rules. It can be said that the place of moral rules is almost in the middle but closer to the argumentative understanding. It means that although there is some mystery in this part, but the argumentative understanding is more important. Therefore, in the rational encounter with this aspect, it is more important to examine the criteria and logics behind the moral rules. The place of social rules is still closer to the argumentative pole as they refer to more objective aspects of human relations. Finally, the part of religious rituals being more mysterious relationships between God and the individual is much closer to the mysterious end. The positions of different parts of religion are shown in the following table.

Table 1: The positions of religion's parts on the understanding spectrum



In regards to the rational encounter with religion, to expect that the students to flock to religion like other walks of life is unrealistic. To expect them to follow religious rules, without exploring its different aspects, is an unrefined way of dealing with religion, which is not suited to the relationship of the university and the religion.

Now, if we turn to the second question concerning the requirements of looking at university from the religious viewpoint, what would be the answer? One proposed answer among Islamic scholars is to look for an "Islamic university" or, at least, Islamization of universities. The real meaning of an Islamic university is dependent on examining it from two aspects of knowledge and value. The knowledge aspect considers the possible effects of Islamic thought on the development of knowledge in universities. The value aspect presents the question of the types of values that would be prevalent in an Islamic university. In fact, the knowledge aspect, is related to the possibility and quality of religious science issues; which leads to extended discussions and has been analyzed thoroughly (e.g., Bagheri Noaparast, 2003); however, it stills demands more attention. It suffices here to mention that any acceptable reading of religious science must be compatible with requirement of rationality in university. This paper focuses on the relation between the university and religious education, therefore, the discussion here would concentrate on the value aspect of Islamic university. This latter aspect must also be compatible with the requirement of rationality in university, which will be discussed here.

In the light of the axiological aspect of the Islamic university, one can distinguish two types of Islamic values: scientific-ethical and ritualistic. Scientific-ethical values refer to values of scientific research and its moral aspects. In contrast, ritualistic values are more concerned with rituals and prayer guidelines. Universities are the centers of knowledge, therefore, it is more appropriate that the scientific-ethical values to have precedence over ritualistic values.

Scientific-ethical values:

Scientific-ethical values of Islam include a broad range of topics, some of them are discussed here.

Openness to other ideas: Among the values that deserve to develop in an Islamic university is being open to hearing different ideas. This concept

has been repeatedly stated in Islamic texts. It is stated in the Qur'an for instance: "… So give good tidings to My servants, Who listen to speech and follow the best of it…" (The Qur'an, 39: 17-18). This verse indicates that the bright future awaits those who listen to different thoughts and choose the best to follow. The university as the place for contemplation, can be expected to show the most important and the most visible manifestation of this value. Thus, a university is considered Islamic when this value is manifested in it and where different ideas and ways of thinking are discussed within it.

Those who are afraid of having such an open environment in university seek to interpret the mentioned verse in another way. For instance, it might be stated that this verse is about God's "servants" who has already chosen the God's way. However, the verse clearly talks about those who are seeking to find the best way. In addition, it is not the case that in the Qur'an, the word "servants" refers to those who have already followed divine rules. For example, in this verse, God addresses the ones who have sinned by the moniker "my servants": "Say, 'O My servants who have transgressed against themselves [by sinning], do not despair of the mercy of Allah'." (The Qur'an, 39: 53). It can be seen that in this verse, the God's servants means human beings in general who are all created by God. Thus, the interpretation is not acceptable.

Another interpretation has focused on the concept of the "best." The argument goes: The Qur'an has stated in the following verse that the best words are the words of God: "And who is better in speech than one who invites to Allah and does righteousness and says, 'Indeed, I am of the Muslims.'" (The Qur'an, 41: 33). The argument concludes that choosing the best words indeed refers to choosing the word of God. Supporting this conclusion, Javadi Amoli comments that "although, the Qur'an encourages people to listen to different words and choose the best; meanwhile, it introduces the best words leaving no option for people to try and find the best words" (Javadi Amoli, 1996, p. 191). This argument states that since the best words are already introduced, there is no longer any need to examine all words, although there is an initial expression of the merits of listening to all words; one should directly go to God's words and choose them.

This argument is not acceptable either. First, when one accepts such an argument, then the initial invitation to examine all words would be useless and absurd. If the people were supposed to directly follow the best words

of God, then it should have been stated that there is no need to waste your time by listening to different words, as the best option is already presented. Second, the proposition is that the human beings are set up to discover what the best words are, such a deed cannot be done unless one listens to other words and compares them to God's words. It might be said that the ones who believe in God, would accept that God's words are the best without the need to examine anything else. But such a claim leaves the argument in a vicious circle. Because if one is to listen to God's word as the God that she has already believed in, then her faith would be in question. To have faith and to believe in God requires that one listens to God's words before believing in Him and then recognize and accept them as the best. That is the reason why the Prophet was advised to make use of the best of words when conversing with people (who are yet to be believers): "and argue with them in a way that is best" (The Qur'an, 16: 125). In fact, this verse clearly shows that the best words are to be used to address not the already faithful but the ones who are being invited to believe in God.

In conclusion, one of the scientific-ethical values of Islamic university is openness to other ideas, and the moral responsibility to respect those ideas in discussing and examining them in contrast to declaring them wrong before even listening to them. The quota of knowledge within words should be determined and used as a determining criterion before accepting or rejecting ideas.

Intellectual fairness: Another scientific-ethical value is scientific fairness, which is more evident when examining the opposing ideas. Everyone tries to win the contest of the friction of ideas by lowering the status of other ideas. However, applying scientific fairness as a guiding value, requires that one examine the other ideas with care and then criticize them. Additionally, if there are traces of truth in the other idea, it is only fair that they are appreciated. Using any trick to belittle the opposing ideas does not comply with the principle of fairness. The following tricks are all instances of avoiding scientific fairness: using non-original sources to discredit a thought; introducing the opponent's ideas incompletely in order to easily overcoming them; misinterpreting ideas in order to swiftly refute them, etc. Islamic texts emphasize on fairness in one's relationships with others including scientific fairness as a scientific-ethical value. The Qur'an in a verse states that: "…do not deprive the people of their due." (The Qur'an, 11: 85). People's proper-

ties include their intellectual properties as well, therefore, this verse is a declaration of scientific fairness. Islamic university should manifest this value; where one can clearly see the signs of scientific fairness in what is written as well as what is spoken.

Intellectual safekeeping: This is also one of the scientific-ethical values in the Islamic view. When a thinker or researcher produces a work, it is her property, like a piece of land that one cannot enter without the owner's permission or make any use of. Nowadays, almost all works are accessible, but this does not mean that one can use them anyway she wants. What is now called plagiarism means that some forms of using others' works is not permissible. Having access to others' works is like safekeeping, the author's work is like a loan in one's hand, it is expected that the safe keeper commits no act of mistrust. If the use is permissible it is an act of safekeeping, but misuse is considered defalcation. Misusing others' properties is either theft or defalcation and both are against values expressed in Islamic texts. It is stated in the Qur'an, for instance, that "… and enter houses from their doors." (The Quran, 2; 189). The houses here can be either material or intellectual properties of individuals. Therefore, plagiarism is breaking and entering a person's intellectual house. Safekeeping is a universal value for everyone as the Qur'an states: "Indeed, Allah commands you to render trusts to whom they are due." (The Qur'an, 4: 58).

The above-mentioned scientific-ethical values must be visible in an Islamic university. If Islam and university are compatible, then such values need to be realized.

2. Disturbances in religion-university relation: dominance of religious pretensions

The religion-university relation can be shaped inappropriately and unharmoniously. One the one hand, this lack of compatibility is the result of not considering religion from the university's perspective, which results in ignoring the rational encounter with religion and the expectation that the same layman's view prevalent in public sphere to be used within universities. On the other hand, the religion does not consider the university from the right perspective. This, from the scientific perspective, consequently leads to certain kinds of religious science -that especially in the humanities- results in the denial of the empirical aspect of the sciences at the university; creating

this picture that by interpreting Islamic texts, all needed material for humanities would be provided and these material can replace the current forms of science in universities. This viewpoint has been criticized and thoroughly examined elsewhere (Bagheri Noaparast, 2003).

However, in the axiological aspect, when the religion views the university from an inappropriate angle, religious pretensions or ritualistic values find priority. The values discussed as scientific-ethical would either be marginalized or utterly denied. Ritualistic values refer to behavioral rites and prayer rules. The dominance of these values results in that at the university, the primary focus revolve around the girls' dressing, the male and female students relationship (in its extreme form separation of male and female in classes, etc.), holding daily prayers and hanging religious signs related to religious rituals, and similar deeds. In contrast, the scientific-ethical values are ignored or in the worst-case scenario entirely denied. As a result of such ignorance or denial, the characteristics supported in university might be in opposition to the scientific-ethical values as addressed below.

Closeness and self-sufficiency: This is the opposing value to "openness to other ideas." Based on this feature, there is no need to examine other ideas, because there is no need to seek truth, as we already own the whole truth; making such an examination useless. This feature, at its worst, states that not only there is no need to discuss other ideas, but also it is not allowed because it would lead to students' aberration and intellectual deviance. Therefore, what we desire is to consider our own good ideas sufficient.

Scientific unfairness: This feature goes against the value of scientific fairness. Although, for the most part, the first feature of closeness and self-sufficiency prevents from examining other ideas, but occasionally the need might arise to have a brief look at other ideas in order to declare their invalidity. For this reason, as one has already decided on the incorrectness of the idea, there will be no need for a fair and knowledgeable treatment; if a weak point is found in the opponent's view, then without a thorough examination and in haste, an all-inclusive attack would be set in motion.

Scientific defalcation: As scientific safekeeping is an essential scientific-ethical value in Islamic university, its marginalization would result in scientific defalcation. At its worst, carelessness in scientific safekeeping leads to plagiarism. No wonder that in a university bereft of scientific-ethical values, plagiarism prevails. It might seem paradoxical to consider plagiarism

along with features such as closeness and self-sufficiency, because it seems that there would be no opportunity to plagiarize. However, it is just a superficial paradox, in fact, it is quite possible that claiming self-sufficiency, the content of others' ideas are adopted and used without observing reference and citation rules.

One can observe these characteristics or features in a university affected by the disturbances in religion-university relationship. Nominally, such a university might be called an Islamic university, but it is just an empty moniker, because it lacks the most indispensable scientific-ethical values.

3. Solution: Separating religion from believers

After looking at compatibility and incompatibility in the two edges of religion and university in the first side, now it is the time to discuss the possible ways out of the afore-mentioned disturbances. When believers marginalize the scientific-ethical values by failing to think correctly; or practically defy and deny them and subsequently give priority to ritualistic values, calling such a university Islamic would only result in students' disinterest in Islam. It will function as a factor in not realizing the religious education. The underlying problem is that religion and believers in it are considered the same and when the believers are lacking, then the religion itself would seem lacking. The fallacy of the unity of religion and believers is one of the biggest hindrances to religious education. The best way out of this fallacy is that the students become able to distinguish between the religion and the believers. Religion and its criteria should be treated as the touchstone that the believers are evaluated based on. Therefore, first, it should be noted that the touchstone and the goods are not the same, and second, the goods should be weighed against the touchstone not vice versa. Therefore, if the goods are lacking and do not measure up to the touchstone, the goods are at fault, not the touchstone. Even in the best possible scenario, in which the goods do measure up to the touchstone, it is the touchstone that has authenticity and determines the weight of the goods. Although, there are cases in which one can use a goods that is equal to the touchstone as a replacement for the touchstone, it should not be forgotten that the goods that acts as the touchstone has secondary authenticity and the only thing with the primary authenticity to determine the weight is the touchstone itself.

Talking about the separation of religion and believers can lead to certain problems and some doubts. The first problem arises from the fact that a religion is an abstract thing, and what can be seen in reality is the believers who play psychological and educational roles and not the abstract ideas. If we are supposed to focus on the religion itself and not the believers, then we would be ignoring the psychological and educational role that the believers play. This problem can be solved like this: first, according to developmental psychologists such as Piaget, it is only in early childhood that objective or concrete thinking is the characteristic of the thinking and intellectual process; something that results from the children's mental and psychological limitations. However, our discussion concentrates on the university students, who are old enough to understand abstract ideas and attend to junctive ideas in the light of abstract ones. Even it is claimed that some adults have the mental development of children, such a claim would not be true about educated students.

Another problem is related to the fact that objective models of education still play an important and undeniable role during students' studies. In this case, how can we separate religion from believers and give priority to religion and simultaneously implement the necessary models in education? To answer this question, one should note that separating religion from believers does not mean that we are eliminating the believers' role as models. In contrast, the modeling is just intensified as the learner is presented with both the concept and the example of the model. The believers are examples of a model, they are shaped by the concepts and criteria. For instance, if a believer is honest, she can be considered a model for honesty, but she is only the example of the honesty model, the conceptual model is based on the rule of telling the truth. The importance of both the conceptual model and the example for such a conceptual model stems from the fact that the possibility of criticizing the example is provided with the help of the concept. If both the learner and teacher are aware of the conceptual models, two possible types of criticism is at hand: first, if the teacher is not able to act according to the conceptual model, she may criticize herself and apologize to the learner, a deed which is only meaningful when conceptual models are present. When the teacher is considered a model, often the positive form of the model is more prominent; however, the negative form is equally significant. The second type of criticism, is the teacher criticizing the student; again only possible with having a conceptual model in mind.

The third problem is that separating the religion from believers is like a vicious circle, because these are the believers who understand the religion and demarcate and define it. Therefore, when we are separating religion form believers, we are in fact distinguishing some believers (with their certain definition of religion) from other believers (with their certain definition of religion). We can reply to this problem in this manner: there is no doubt that the believers perceive "religion," although, they might not perceive it in a similar manner, but it cannot be claimed that they "create" the religion. Therefore, the different perceptions that the believers have cannot all be considered correct on the same level. Thus, separating the religion from the believers requires that they criticize each other. Such a strife is inevitable, but it is important that it is based on 1) cognitive methods and 2) exchangeable textual evidence. The existence of these exchangeable methods and evidence, makes it possible –although in a long process- to have genuine insight into religion. In any case, the natural priority of religion and these criteria in comparison to the believers and the examples of those criteria has always been emphasized in religious texts. In fact, protection against aberrations is dependent on such separation and prioritizing the criteria.

In conclusion, if there is an inappropriate relation between the university and the religion, it should be considered as the end-result of the believers' work and therefore, they should be separated from the religion itself; the religion should be examined and studied based on the conceptual criteria present in itself.

The Second Side: University-Education

The second side is concerned with the relation between the university and education. Although, education happens throughout school years, some exclusive characteristics are added to it at the university level. A harmonious relation between the university and education can clearly manifest those characteristics. First, I would discuss the optimum state of this harmony, then I would proceed to the possible disturbances and later to the solutions.

1. Optimum point in the university-education relation: Full interaction

When we look at education from the perspective of university or the students, it is expected that the education in the university, is different from high school or elementary school; when we look at the university from the

perspective of education, it is expected that the relation between the professors and the students is not reduced to mere education. It is expected that parts of the personal changes that education provides would happen in the university. The first perspective, namely university's perspective on education, requires a certain way of looking at students. Although the students are entering the university from their high schools, they are no longer high school students; and it would be so inappropriate to consider them as such, or worst to treat them as elementary school students –as sometimes happens. The moment that the students enter the university, their self-concept changes and as a result, they consider themselves more independent and as a result more decisive in issues related to themselves and the society. The society and the people around them would also have different expectations from them. On the other hand, when we look at university form the perspective of education, we would expect that the process of education is not interrupted. This requires a certain definition of education that can be extended to the university. Logically, the definitions in which the education is considered a unilateral interference on the part of the teacher, cannot be extended to the university. Although such a definition might work in childhood, it is not justifiable to do use it during the early years because it is based on a wrong assumption that human being are easily malleable. This paper assumes that humans are agents. Agency refers to behavior based on three frameworks of cognition, desire and will (Bagheri Noaparst, 2003). As a result, education is considered the interaction between the educator and the student. This will be explained in more detail in the subsequent discussion of the solutions to the disturbances.

The consequence of these two perspectives is that the optimum point in the university-education relation is a comprehensive interaction between the educator, university policies on the one side and the students on the other side. If the education is considered as an unequal interaction between the educator and the student, in which the educator enjoys a higher position because she has more knowledge and value; the difference between the university and the lower education is in that in the university, such an interaction finds its realization, because although it is unequal, the student has realized her full agency. During the elementary school, the child is potentially and agent, treading toward agency, which she achieves some experience with it during the high school, but the student realizes her agency fully at university. To explain the above-mentioned optimum point, namely the compre-

hensive interaction between the professors and the university policies and the students, theses points should be taken into account:

The student as the agent: above else, it should be understood that the student has full agency; i.e. she has the capacity to be responsible for her behavior; all her actions can be entirely attributed to her which are going to lead to the realization of her identity. Full agency does not mean that the student's behavior is the best possible deed; it means that now she can decide for herself, and act with her own full responsibility. Therefore, full and thorough agency, is compatible with modifying one's behavior and thus, the necessity of interaction is clarified. The interaction between the professors and the university policy makers with the students is the backdrop in which the students approach the best forms of their actions. Since, the students' actions are based on three frameworks of cognition, desire and will; considering them as agents requires acknowledging these frameworks' requirements. Next three paragraphs discuss these requirements:

Full interaction and responding to the students' questions and problems: keeping the cognitive framework of the student's action in mind, the comprehensive interaction between the professors and policy makers with the students requires that the mental and cognitive space of the students to be acknowledged. In other words, the questions, doubts, and ambiguities that the student in her mental space is involved with, should be considered worthy of discussion and conversation. The student must have the right to express and pursue her issues. Suitable interaction makes it possible to have a logical and well-founded conversation concerning those issues; without, using them as a means of labeling her.

Full interaction and acknowledging the student's interests and desires: The second framework of action involves the student's interests and desires. To consider the student as an agent and interacting with her requires that her interests and desires are acknowledged. To acknowledge these desires and interests does not mean that they are all correct or appropriate, but that the student as an agent has certain interests and desires and they cannot and must not be repressed. By suitable interaction between the professors and the policy makers and the student, these interests and desires can be examined and criticized. Anyhow, the student as an agent, should be convinced to make changes in her desires.

Full interaction and respecting the student's choice: Another requirement of the interaction between the professor and the university policy ma-

kers and the student in addition to acknowledging her agency is acknowledging her will. In other words, the students' decisions and choices should be respected. Similar to respecting the student's desires, respecting her choices does not necessarily mean that they are all correct; it means that accepting the student's agency requires respecting her choices. Suitable interaction with the student, can result in criticizing and examining her choices, and consequently, if there is any need to make changes to the choices, they might arise from such logical deliberations.

Full interaction and bilateral criticism: The interaction between the university professors and policy makers requires the existence of bilateral criticism. One of the manifestations of a comprehensive interaction is that the student is able to express constructive and cautioning criticisms to the professors and the university. Henceforth, the comprehensive interaction not only leads to changes in the student's character but also in the professors' attitude and the university's policies.

2. Disturbance in the university-education relation: behavioral engineering

When the university-education relation is not appropriate and the optimum point is not achieved, disturbances occur. The most important aspect is ignoring the student's agency. As a result, the education is considered a process in which by the unilateral interference of the educator, the student's mentality and behavior is changed. In contrast to the definition of education as interaction, based on this view, the education only includes the educator's action; there is no agency on the part of the student to be able to proceed to interaction. The education, thus, is considered the educators and the university policy makers' actions applied to the students. In this distorted picture of education, the main concept in defining education is engineering. This concept, used in personal and social aspects, finds different names such as behavioral engineering or social engineering. Education as engineering utilizes three strategies of conditioning, indoctrination and imposition. In what follows, these strategies will be explained.

Behavioral conditioning: In this educational strategy, the underlying anthropological assumption is that human being are not agents, but shaped by external stimuli. The best example of this method can be seen in the behaviorism in which all educational methods are based on the use of external stimuli to force the individual to change her behavior (Skinner, 1968). There-

fore, any behavior can be generated in any person; everyone can behave in a certain way as long as the correct mechanism for producing it are properly implemented. Sometimes, some believers use this behavioral conditioning in religious education. In this kind of education, regardless of the students' views and needs, the external stimuli are changed in order to modify the students' behavior. Such an approach is not compatible with Islamic education. Changing behavior is not enough in Islamic education, behavior can be superficial and lack the frameworks of cognition, desire and will; behavior can be based on completely opposing frameworks.

Indoctrination: this second strategy, the correctness and truth of beliefs and actions are proven based on repeating the claims, emotional stimulation and forcing affections; there is no use of reasoning, evidence or logic. According to behaviorism, this strategy is like operant conditioning is based on positive reinforcement, in which a positive stimulus is rewarded to the individual in order to generate certain behavior. Although, indoctrination is used in many education systems, it is essential to distinguish between education and indoctrination. It is an issue that many philosophers of education have discussed (Bagheri Noaparast, 2001). Some believers try to utilize this strategy in education. When the main axis of education is the rewards or attempts to attract people (using fashion, flattery or affection), indoctrination is being used. Although, rewarding, etc. are necessary for education, they should not turn into the main axis, and considered as the necessary and sufficient conditions for education. When these are the main focus of education, then it is no longer important that the content of the one's beliefs is true or false, what counts in choosing a certain thought, is the affective impact of the encounters. In other words, if the determining factor in religious education is the external stimuli, it does not matter that the ideology in question is Islam, or Buddhism or communism, because the force of indoctrination is driving the individual towards a certain religion or ideology, not the truth or rationality of their teachings. Although the Islamic education emphasizes on using different secondary methods to attract people as a necessary condition, but to consider them as the axis of education is not accepted. Therefore, on the one hand suitable affective encounters are considered (The Qur'an; 3: 159) and on the other hand, the clear and demonstrable logic of invitations (The Qur'an; 2: 256) is emphasized.

Imposition: Another usual method of behavioral engineering revolves around punishment or the use of force. This approach is implemented in the case of a resisting student. Imposition is a strategy that the educator uses to crush the resistance of the student to change her behavior according to the educator's demand. Making use of this method as the main method of education and substituting logical and argumentative aspects of view with it would only lead to the emergence of an incorrect approach to education. This incorrect approach is sometimes used by the believers. This behaviorist approach might encourage some educators to try to generate their desired behavior by whatever means. However, such a viewpoint is utterly unacceptable in religious education, because appearance without any internal change is worthless (The Qur'an; 49: 14). This will be explained more fully later in the paper. Using different methods of behavior engineering in universities, shows that an appropriate definition of education does not exist in universities, something that should be considered a disturbance.

3. Solution: rethinking the concept of education

To solve the problem, we should rethink the concept of education. Shaping a justifiable picture of education is based on having a justifiable picture of human being. This discussion is already carried out somewhere else (Bagheri Noaparast, 2010), but I will mention it briefly here. A justifiable picture of human beings is comprised of considering humans as agents; agents who are responsible for their own action. In this definition, actions refer to behaviors based on cognition, desire and will. Keeping this picture in mind, in addition to the fact that the educator and the student are both agents, education can be defined as follows: an imbalanced interaction between the educator and the student in order to change the student's character.

The first part of this definition calls the relationship between the educator and the student an interaction, because they are both agents and the relationship between two agents is, literally, an interaction. This is not the same as mutual influence; things can also have mutual influence on each other. The mutual influence of things on each other cannot be considered interaction, things do not act based on the three bases of cognition, desire and will. When we call education an interaction it is no longer solely the educator's action. Education is not something that the educator does, or for that matter what the student does, it is the interaction that these do have with each other.

The other part of the definition is concerned with the imbalance. Although, the educator and the student are both agents, but they are not at the same level. The educator, based on her larger capital of knowledge and value, is positioned somewhere above the student. However, when the both elements of interaction and imbalance are taken into consideration, it means that such an imbalance should not limit interaction and the educator's scientific and axiological higher status should not eliminate the possibility of interaction. Finally, the condition at the end of the definition states that the intended interaction is to move the student's character to a certain direction. The resulting change in the student's character, like any other interaction, is on one hand attributed to the educator's actions and on the other hand, to the student's. This definition, with the embedded elements in it can provide an appropriate way for depicting education in universities. It seems that as long as we were not able to imagine education in universities in this light, there would be no success in the educational aspect of affair in universities.

The third side: religion-education

The third side is the last issue in the relation between education and religion. This part would also be discussed in three categories of optimum point, disturbance and solution.

1. The optimum point in the religion-education relation: evolution of faith

The concept of faith is what we encounter when we look at education from religion's perspective. When we look at the religion from education's perspective the concepts of evolution is important. The outcome of these two perspectives is changes in one's beliefs. To clarify this, let us consider the following:

Faith should be sincere**:** Belief or faith is a condition in human beings that happens internally. In other words, faith is not something that can be inherited or be forced upon a person against their will, one should sincerely believe in something. Therefore, faith abodes in heart. As long as one has not sincerely believed in something in her heart, we cannot talk about her being a believer. "The Bedouins say, "We have believed." Say, "You have not [yet] believed; but say [instead], 'We have submitted,' for faith has not yet entered your hearts" (The Qur'an, 49: 14). The necessity of being sincere makes faith

an internal act. Every action is based on the three frameworks of cognition, desire and will. The evolution of faith is also based on these three:

Faith requires rational understanding: Cognition, as a sub-structure, shows that rational understanding plays a unique role in faith. To believe in God and follow the road of God's guidance, results from clear insight and rational understanding of the importance of accepting God and the role that such an acceptance plays in changing one's character. The importance of such insight and understanding makes it clear that force and coercion is not compatible with faith, as it is stated that there is no coercion in accepting the religion (The Qur'a, 2: 256), because the right way is clearly distinguishable from the wrong way. Therefore, if we desire to spread faith, then we should prepare the essential grounds for it to flourish, namely rational understanding.

Faith is a peaceful desire: another framework that faith is built upon is faith as a peaceful desire; in other words, believing in God is the answer to the human need to have peace. Belief in God is like holding a hanging rope that is securely connected to a firm root. This firm root is the place of tranquility that God provides us with. Quran (13:28) says that "Those who have believed and whose hearts are assured by the remembrance of Allah. Unquestionably, by the remembrance of Allah hearts are assured." Such a deep peacefulness that extinguishes the angst within the human soul is accompanied with faith. Although on a more superficial level it might look like fear. Although it is possible that fear or hope are stronger in this superficial level; they are both based on faithful peace. The terms "khouf" (fear) and "ra'ja" (hope) in Islamic texts also refer to these tendencies of the heart. Some Islamic texts mention that there is a combination of fear and hope toward God in the believer's heart and the heart should not be bereft of one or both of them at any moment. If fear takes over the heart, the believer will fall into despair, which is a cardinal sin (The Qur'an, 12: 87). On the other hand, if hope takes over, the believer will consider herself wholly secure not thinking of her drawbacks, which is also a cardinal sin (The Qur'an, 7: 99).

Faith is an internal and intentional flow: finally, belief is also based on will. The fact that faith should be sincere manifests itself fully in this trait; because when believing is intentional, the individual would have to arrive at the conclusion that she believes in God and his guidance. Hence, faith is not something that can be implanted, it is more like a flow that springs from

within. The former frameworks, namely rational understanding and peaceful tendency, are significant backgrounds for the commencement of faith in an individual, but one does not become a believer unless she wants to. Accordingly, Quran says that "Indeed, this is a reminder, so whoever wills may take to his Lord a way" (73:19). When some Quranic verses mention that God's will is the reason that some are believers, we should not be confused whether one's own will is the determining factor of her faith or the God's will, because these wills do not stand in an on a par relationship, but one includes the other one; namely, God's will belongs to all who want to find guidance.

2. The disturbance in the religion-education relation: petrification or molded Islam

The optimum point of the religion-education relationship is when evolution of faith happens. Islamic petrification happens when there are no changes. The opposition between these two concepts can be seen in the above-mentioned verse. In this verse, those who claim to be believers are told to clarify that they are not sincere believers but superficial Muslims, because no changes have occurred and they have no heartfelt faith. The distinction between being a believer and being a Muslim is that the later can be superficial and based on expediency while the former is truthful and genuine. In other words, molded Islam is like dressing for a part for expedient causes or forcing others to do so. Those who have disturbed understanding of the religion-education relationship have no idea what sincere believing is and try to force others utter superficial words to indicate that they are Muslims. Thus, the term "molded Islam" is used, because faith is heartfelt while this kind of religiosity is simply a mold. In contrast to the heartfelt belief discussed before, molded Islam has these characteristics:

Molded Islam lacks rational understanding: when being a Muslim is just bearing a name, it is clear that there is no opportunity to understand it rationally. Hence, the cognitive framework of superficial conversion to Islam is based on nothing.

Molded Islam feeds instrumentals tendencies: religious education in the form of molded Islam is hypocritical, because the individual declares to be a Muslim out of expedient concerns and shows no signs of internal evolution. Thus, Islam turn into a hypocritical tool that people utilize to gain benefit from.

Molded Islam is a fake product: when we consider will as a framework of the molded Islam, it is clear that the Muslim in this case does not guide her will to believe is Islam but her intentions are to gain more profit. Therefore, it is obvious that the end-product can only be fake.

3. Solution: showing the reasonability and beauty of faith

Seeing the faulty results of being a superficial Muslim, we should be looking for a solution. If we want the students to truthfully believe in Islam, they should be shown the reasonability and beauty of faith. In such a case, there would be no need to put a lot of effort into advertising faith. These streaks of responsibility and beauty are as follows:

Seeing honor of the human beings: religion teaches us that God has given the humanity honor: "And We have certainly honored the children of Adam" (The Qur'an, 17: 70). One who has started to believe in God, should be open to seeing the others' (not only the believers in her own religion) share of divine honor. In contrast, one who cannot recognize and see this honor in others, lacks faith.

Speaking to people nicely: another religious teaching revolves around using good words when talking to others: "And speak to people good [words]" (The Qur'an, 2: 83). This aesthetic taste is necessary to believe in God. Those who speak to people badly or disrespectfully, indicate that they are not real believers.

Being just to other human beings: similar to fairness, justice is also a believer's responsibility. Justice states that everyone is entitles to her rights; if one is at fault, she should be punished accordingly and no more: "and do not let the hatred of a people prevent you from being just" (The Qur'an, 5: 8). How can one violate others' rights (not only the faithful), punish based on personal fury and not based on the crime committed and then claim to be a believer?

There are only few among the streaks of responsibility and wisdom in faith. Those who endeavor to promote Islamic education, need not to get entangled with molded Islam. If they simply follow the direct road of faith, the steadfastness of their manner will attract the ones who seek truthful beliefs.

Conclusion: The dos and don'ts of Islamic education in universities

Based on the discussions so far, I can suggest these guidelines for the improvement of religious education in universities:

1. The university should be open to different ideas and accept rational and logical discussions about them. Intellectual taboos and sanctions should be avoided in universities. If the price for presenting Islam is to outcast some perspectives, only a dogmatic view of Islam and subsequent religious education will be presented.
2. University should be a platform for scientific discussions and friction among different viewpoints. The reason is the view that the truth emerges from such scientific friction. This central axis should also determine what is marginalized and centralized.
3. In discussion, the priority should be given to what is said. The ideas of any theologian or scientist should be discussed regardless of the speakers' scientific or social status.
4. In discussing other ideas scientific fairness is a must. To use second-hand sources, or to ignore their strengths would be considered naïve attempts to refute them.
5. In using others' ideas and in criticizing and discussing them, scientific safekeeping should be practiced. To attribute others' ideas to oneself without any reference should be considered despicable under any circumstances.
6. Ritualistic values should not defeat scientific-ethical values in universities. Therefore, trying to investigate whether a professor or student is doing the religious rituals should be avoided. Additionally, to focus on the religious appearance like interrogating the students about their attire, etc. has no affinity with religious education in university.
7. The intellectual and internal changes of students are of highest importance to the religious education. To prioritize rituals is misleading; to use a metaphor, rituals are like the body and belief or faith is like the soul of religious education.
8. A distinct line should be drawn between the believers and the religion itself. The believers' ideas and actions, should be held up to the religious criteria on any level. The believers should not be considered as the primary criteria; they should be compared to the primary religious criteria.

9. Although, it is necessary and to some extent unavoidable to consider the believers as the touchstone, but should always be considered secondary and should be compared to, and criticized based on the primary criteria of the religious texts.
10. The relationship between university authorities, professors and students should be a comprehensive interaction. Unilateral efforts to influence the students by behavioral engineering is not Islamic.
11. Using induction and implementing tricks to attract students is not religious education. The students' tendency to religion must stem from their rational understanding. Emotional or behavioral manipulation should not play any role in their choices.
12. The use of threatening and coercive techniques in the universities to produce religious "behavior" is to make religious education vulgar and superficial. Such techniques must be avoided.
13. The student should be considered a human with agency and power to choose for oneself. Instead of hindering the possibility of choice, the university should provide a wider range of choices by more informed decision-making processes.
14. The students should have the opportunity to discuss their intellectual and social problems and questions with their professors. A rational encounter with religious makes it necessary to discuss the students' questions on theological, ethical and religious matters in a rational and logical way.
15. Layman's methods for religious education are not suitable for higher education. These methods include blind obedience, or faulty use of mysticism to show its contrast with the religion, as well as broadening the scope for superstition.
16. The professors and university authorities should respect the students' interests and tendencies, even if they do not agree with them.
17. The students' choice of intellectual domains should also be respected by the professors or university authorities even if they are not in agreement with them.
18. The guiding principle of the relationship between the professors and the university authorities with the students should be built on appreciating their human dignity and worth and speaking in good words with them.

19. The students and the professors should mutually criticize and discuss their ideas. Respecting the students' ideas means that they can be examined and criticized in a rational and logical way. Similarly, respecting the professors does not mean that their ideas should be accepted without any further research and examination.
20. In a critical encounter between the students and the professors and the university authorities, fairness and justness should be of highest importance. This rules necessitates that the bilateral discussion is based on fairness and justness. A unilateral declaration or use of these notions, always puts them in danger of being contradicted.

References

Bagheri Noaparast Khosrow (2001). *The nature of education: A dialogue with Paul Hirst* (In Persian). Tehran: Nashr Tarbiat Islami.

Bagheri Noaparast, Khosrow (2003). *The identity of religious science* (In Persian). Tehran: Sazmane Enteshar.

Bagheri Noaparast, Khosrow (2010). *The desirable model of education in The Islamic Republic of Iran*. Tehran: Madresse Publications.

Javadi Amoli, Abdollah (1996). *Philosophy of human rights*. Qum: Markaz Nashr Essra.

Nussbaum, M. (1997). *Cultivating humanity: A classical defense of Reform in Liberal Education*. Cambridge, MA, Harvard University Press.

Nussbaum, M. (2011). *Creating capabilities. The Human Development Approach*. Cambridge, MA, The Belknap Press of Harvard University Press.

Sen, A. (1979). *Equality of what? The Tanner Lecture on Human Values*, 22 May, Stanford University.

Skinner, B. F. (1968). *The Technology of Teaching*. New York: Appleton-Century-Crofts.

The Qur'an

Walker, M. (2003). Framing social justice in education: What does the Capability Approach offer? *British Journal of Educational Studies*, 51: 168-187.

Walker, M. (2007). *Amarta Sen's Capability Approach and social justice in education*. London: Palgrave-Macmillan.

Teaching Islamic Theology in Context

*Raşit Bal**

1. What happed to the theology in the Western universities: A historical background

In the Western-Christian tradition, Christian theologians were for a long time the main supplier of scientific knowledge. The scientific knowledge was based on the holy scripture and the Christian theology was the framework for other scientific disciplines, like natural philosophy, medicine and law. The most scientists for physics, medicine, astronomy and mathematics were at the same time clergymen. The European universities were established and run by the church. Therefore, we can make the claim that the natural sciences were founded by the Christian clergymen and it is strongly related with the Christian religious tradition. Despite of this, the Christian theology started to lose its dominant position in the 17the century. The rise of the natural sciences, dualistic philosophy of R. Descartes and the works of B. Spinoza in this century resulted in the weakening of the Christian theology as the dominant supplier of reliable knowledge for the daily life, society and as a framework to understand the universe. The critiques of I. Kant at the end of the 18th century was the announcement of the end of this position for the theology. The natural theology was not strong enough to bridge the growing distance between science and religion at the universities (Filipse 2014, pp. 20-22; Koningsveld, 2008, pp. 59-84).

* Dr., Inholland University, rasit.bal@inholland.nl

At the beginning of the 19the century the universities had to be reformed and arranged according to the results and insights of the new scientific discourse and thoughts. The main question was whether the theology and related disciplines are subjects to be thought at the universities. As we know now this created two future lines; secular approach to exclude the theology and faith related thoughts from the academic environment. And the second line is the rise of the religious sciences. Many social scientists tried to explain the religion as a social phenomenon to be studied with the methods of the social sciences. This also caused a critical approach to the central claims of Christianity (Waardenbrug, 1990, pp. 61-64). As we know the hermeneutics of the holy scripture came in to existence as an attempt to qualify theology as a 'scientific' discipline. Later, the critical-historical interpretation of the holy scripture was introduced to understand it scientifically. More and more, the scripture became a historical text (Koningsveld, 2008, p. 135).

The end of the 19the century the method of natural science, positivism, became dominant and new scientific disciplines, like religious science, weakened theology at universities. The normative understanding of the holy sources and producing normative knowledge for the religious practice of the believers and communities in an academic environment became more and more controversial (Hilberdink, 2004). For the faith based communities and believers it became exceptional to address the scientifically educated theologians to get authoritative and authentic knowledge for their religious life. At the same time, during the 20th century, the society became more secularized, need for religious guidance decreased and students for theology decreased too. The theological studies and faculties of the universities transformed themselves more and more into the religious sciences, as a part of social sciences. The scripture, religious traditions and faith-based communities became the central objects to be studied and understood. Normative understanding of the Bible for the guidance of the community moved to the community environment. To be a scientist and a member of a faith community became two different and separate things. The former position is expressed as a profession and the latter is someone's own private belief.

Since the beginning of the 21st century the universities have had very limited and marginalized studies for theology and most of the programs are arranged as religious studies or religious sciences. After two centuries, the normative perspective and understanding of the holy scripture to facilitate

the daily life of the believers disappeared from the curricula of universities. There are some exceptions. The results of this 'purification' process of science is the 'disappearing' of clergymen and normative-religious knowledge from the scientific environment. In some universities of applied sciences, we still have some programs to train students to became professional clergymen. This is the case at Dutch universities. In other countries of Europe, we have more or less a similar trend (KNAW, 2015).

This historical relationship between the 'scientific knowledge' and 'theology' as a part of the universities has not happened in the Islamic societies and universities. To some extent, the effects of these changes in de Western scientific tradition reached the Muslim societies, as a foreign perspective, technology and knowledge. Mostly as a supporter of the colonial power and its 'weapon' to conquer. This combination made the penetration of the new scientific knowledge and discourse into the Islamic world very difficult and suspicious. The resistance from the *ulama* and some political circles against this new scientific knowledge and social reform transformed the West to become the main reason to preserve its own religious-traditional relations and understandings of the social and physical reality (Berkes, 2002, pp. 244-248). The struggle and resistance of the Islamic world was not only about the independence of the Islamic communities but it was also about how to protect the religious institutions, collective identity and daily practice. In the dominant perception of the average Muslim believer social reform, reform of religious-traditional institutions, some aspects of the daily life, more general changes, are strongly related to the westernization and modernization. In this dichotomy modernization and changing have the same meaning as losing the religious identity or distance from the religious practical life (Türköne, 2011, pp. 53-57).

It is an interesting question to run an inquiry about the transition of '*ulumuddin* into theology in relation to this dichotomy. Even when this transition is politically forced, the inner transformation of trends, functions of parts and inner coherence remains an important era for scientific research. What has the reaction of the Islamic theology been to claim to be a scientific discipline? Is there a kind of *scientification*, like that of Christian theology, of the Islamic theology? Besides those kinds of questions, it can be considered that this dichotomy created a deep impact in the consciousness of Muslims which can't be trivialized. Even in present relations, politics and public debates we can recognize the resonance of this dichotomy.

2. New homeland: A new Islamic theology?

While many Muslim theologians in the Islamic world are trying to find answers to these kinds of questions, thousands of Muslims have left their homelands to seek a better future in Western society. Immediately after their arrivals, they stepped into a social reality, which is removed from Islam or its cultural manifestations. In its origins, there are huge historically determined contradictions with Islamic cultures and understandings. These 'new' social and cultural environments are experienced, at the beginning of the migration, very friendly and as a society of many possibilities. But still, from the perspective of the Muslim migrants there are no supporting social institutions and recognized cultural orientations to be able to have an integral-religious life (Roy, 2003). This means a 'gap' between the first generation and the dominant relations and customs. This 'gap' is never closed and became a reason for social tensions.

From the 90's of the 20th century and onward the settled society and politics demanded more and more cultural adjustment to the country's culture and acceptance of the central orientations of the dominant society. After the 9/11 attacks, the Muslim migrants' requirement to adjust was not only legitimized by their permanent stay but it was legitimized from a security perspective as well. The international tensions, unrest in the Middle East and attacks of the several Muslim radical groups, like IS and al Qaida, in European countries made the social position of Muslim migrants much more vulnerable.

This security related understanding of the presence of Muslims caused its own mirror image among Muslims. The feelings of being excluded and even threatened are strongly connected to the religious identity of Muslims. These polarized relations trigger Muslims to strengthen their religious identity and orientations. The Islamic identity became more and more the central orientation to be preserved as an expression of a political statement. The religious practices of Muslims are mostly understood as being not adapted and very controversial. In dominant public debate, the religious expression of Muslims and Islam are strongly associated as a threat to social safety. According to some extreme circles the Muslims are sketched as the enemy of the Western civilization.

What has been explained so far is the dominant trend of the political and public debate about the presence of Muslims and the visible reactions of

Muslims in Western countries. The process of alienation from the culture of origin hurts and create social tensions. But among Muslims, there are other reactions to the new environment. There are many Muslim citizens who are getting more and more rooted in their new homeland and trying to construct a new religious identity which is much better adapted to the culture and customs of the new environment. This new identity is based on the new social experiences of Muslims in their new context. They are becoming friends with non-Muslims, work and study together with people of different faiths and lifestyles. The Islamic identity and their religious practices are getting much more balanced between their public life and private life. Muslims of this category are selecting religious symbols, rituals and regulations to make their life 'Islamic'. Through their selective approach to construct their own religiosity these Muslims intend to not exclude themselves from the society but to enrich their lives within the society. In public debate these Muslims are named 'liberal Muslims' (Ramadan, 2004).

Presence of, at least, two kinds of religiosity side by side, in an equal way, create another dichotomy. Which one is the true Islam? Among Muslims this situation causes confusion and more fragmentation. And among other non-Muslim citizens a notion of a 'desired' Islam or religiosity. In public debate, politicians and some public debaters, the desired and adapted religiosity/Islam is named as 'liberal' or 'European Islam'. This makes 'liberal' Islam and Muslims very suspicious and other way around. According to the 'liberal' Muslims and their supporters, the traditional understanding of Islam is facilitating of and legitimation for the alienation of the Muslim citizens from their social context. The call for the reformation of the Islamic tradition and understanding is seen as a heretic attempt.

In this polarized situation, the confusion is huge. Becoming a fully part of the society is very suspicious. In this debate cultural accommodation is in contrast with religious identity. Therefore, the religious understanding and practice of Muslims are understood as the main hindrance for the process of integration (Gijberts, 2012). At the same time, the Muslims are looking for ways based on religious knowledge and understanding to overcome these challenges. According to both sides (orthodox and liberal), the traditional theology from the countries of origin is not useful. It is not familiar with the scientific academic environment; modern societies and the challenges Muslim communities are facing in the West. The Muslim communities and

citizens are searching for religious guidance and knowledge that will equip them with the right tools to face challenges in their new lives. At this stage of the confrontation, it is not clear what kind of guidance or knowledge they need and whether the traditional Islamic theology could supply the needed guidance.

Is this an impossible challenge for the Islamic sciences to overcome? Or should we say the central massage of Islam is universal enough to find a connection with the European culture and context. The central challenge is whether the Islamic theology has abilities to produce guidance and useful knowledge to make Muslims rooted in their new environment. Is it possible to develop an Islamic theology which is credible for the dominant society and can be qualified as academic? Most of the participants of this debate are looking to the Islamic theology to encourage the Muslims to participate and orientate to the culture of the Western countries (Boender, 2007). At this stage, it is not possible to see in which direction it is going. Therefore, we need a stable and professional environment not only to understand what is happening but also to develop authentic reactions which can be attributed to Muslim citizens.

3. Teaching Islamic theology at academic environment: New attempts

In 2005 the first attempt has been introduced by the Vrije University Amsterdam (VU). Integrated within the program of Religion Sciences a BA program of Islamic theology was started. The number of students remained very limited. A year later another attempt was made by the Inholland University of Applied Sciences, in cooperation with several Islamic communities. In contrast to the program and approach of VU, Inholland opened possibilities for the representatives of the Muslim communities. The participating organizations nominated the education staff to guarantee the connection of theology with the Islamic community. Because of this cooperation a balanced education program of the traditional Islamic sciences, social reality of Muslims in the Netherlands and professional education system was developed. It was done in a way to assure the support of the Muslim community, to create a safe education approach for the Muslim students while also answering the central quality requirements of the Bachelor level. A few years later Leiden University tried to come up with an imam training program at master level but due to a lack of support from the Muslim organizations, it failed to start

(2011) (Heuts, 2012). Ten years later, only VU's program is still active, with some students, without any involvement of the Islamic community. That makes the program very vulnerable and questionable.

The Inholland University of Applied Sciences has decided in 2013 to stop with its imam training program. The official reason for this decision was the lack of students and graduates to find a relevant professional position within the mosque organizations. It is not clear what the real reasons of the failure of this attempt are. A lack of students and the reason that the graduates can't find a job, are results (Heuts, 2012). These results as the outcomes of 10-year investment are in some way sufficient to explain the decision of the board of Inholland, but they are inadequate in explaining the overall failure of the education program (Avest, 2014, pp. 24-36). In this article, I will try to give an explanation related to the social-political tensions, academic conditions and traditional Islamic theology which should be given as education.

3.1 Social tensions and challenges

Imam training programs had been established in the context of 'tensions'. 9/11 was still the dominant orientation. In the Netherlands, we had the assassination of Theo van Gogh. For the Dutch government, there was a need to find an interlocutor to develop an effective and constructive reaction on the social tensions. At those years the first step has been taken to found an umbrella organization for the Muslim community. Minister Verdonk (VVD) has decided to establish three study programs to educate the future religious leaders for the Muslims. The several structures developed in the last hundred years to educate the Christians clergy has been used to as a starting point for the needs of Muslims. According to the 'dublex-orde' model, University Leiden developed a program, Vrije University developed a program according to the 'simplex-orde' model. And the minister asked the Inholland University of Applied sciences to develop a program to educate imams. The representative organizations were asked to cooperate with the Inholland University to assure the employment of the graduated students (Boender, 2013; Koningsveld 2008, pp. 369-387).

For the Muslim community and the representative organizations, the first challenge was how to deal with this situation. It is not about the need to develop a program to educate homegrown imams of theologians. The first attempts to establish such programs have been taken in nineties of the pre-

vious century. The need for homegrown imams was also assessed by the community leaders. The international conference in 2005, organized by the Islamic organizations, declared this need very loudly. So, the challenge was not related to the need but how to deal with the structure and framework of the programs. The duplex (scientific curriculum is strongly separated from the conventional one) and simplex ordo (conventional approach), a professional program in het context of a University were totally unfamiliar for the Muslims. And the cooperation was dictated by the politics. The representatives of the Muslim organizations were asked to understand, contribute and legitimize the program while there was no time and they were not prepared to do so. The structure and the framework necessary for a recognized education program were almost closed. The space for their contribution was very little and certainly not enough to fully support the program, carry out it in de community, recruit students and guarantee them to be employed after the study. From the perspective of the Muslim organizations, the cooperation with Inholland was imposed upon them and there were very little opportunities to construct a strong ownership. For the Muslims organizations and their representatives, the involvement became an opportunity and cooperation, a pragmatic partnership. The ownership of Muslims remains very tiny and not sustainable.

3.2 Challenges of the academic environment

Inholland university of applied sciences had a Christian origin which has totally disappeared. It originated from several institutions for vocational sciences in the Randstad. During the establishment, the new institutions became secular and lost its original orientations. An important and relevant dimension for the imam training program was loss of the religious language and framework. It was becoming difficult to make clear to the members of the board and management why there was such a program. At the beginning the social and political relevance of the subject made the program attractive but later it became a subject which caused fear. Related to the public discussion about radicalism and international violence in the name of Islam. There was public attention for the program and the fear was what if one student can be linked to radicalism or religious violence. The board and management were responsible but they did not know anything about it. So the program, the students and the staff became an isolated entity within a huge organization.

The education programs in Turkey originated form the historical experiences related to how to teach the Islamic religious sciences. The classical madrassas, Ottoman attempts to reform of the high education and faculties for divinity at the Turkish universities are the framework how Muslims of Turkish background to understand the Islamic Theology as a scientific discipline. This development line how to educate religious leaders has its dynamic and logic. The Moroccan community and representatives had their own orientations and background, also strong related to *madrasas*. To be a *hafiz* is one of the central skills of an imam. The normative perspective and conventional theology are the most central orientation of the religious leaders. They are community leaders and must represent a faith-based identity. The imam is a spokesman of Islam and he is authorized to lead the community in religious matters. I consider one can imagine the contradictions between this normative perspective within the community and the scientific perspective which can be characterized with 'reflection', 'distance' and 'critical approach' to the existing knowledge. It was a challenge for the staff of the imam training program to balance these two perspectives within the context of a university. The same can be said for the university. Can the university be responsible for normative teaching of Islam in combination of the claim to be scientific and professional? We also have the perspective of the students. They always expressed this by saying 'I choose for this program to learn my belief better'. It was impossible to satisfy these expectations.

The program became a mix of different perspectives. For the professional development of the student the program has been aimed to cultivate distance, reflection skills, skills to work with different perspectives and at the same time to create a save education context. De religious diversity was a central starting point. Learning about Christianity, diversity within the Islamic tradition, modern society, secularization and changing the religious claims became the parts of our curriculum. The Koran, hadith and other subjects of the Islamic sciences are tried to be taught within these dimensions of contradictions. And of course, it created a context of confusion. Are you criticizing the Islam or teaching the several constituents and perspectives? This is certainly the case when you integrate modern and scientific knowledge and methods. For the other staff of the university, the imam training program is seen as a suspicious entity and the staff were 'imams' and not scientific staff.

For the students, it was in their experience an uncertainty to preserve their 'faith'. Of course, associate professors and lecturers tried to compensate this by stressing the normative perspective sometimes. In several subjects of the program, for example during the Koran sciences of Islamic central teachings. The students start to mark out between 'skills', 'Islamic faith' and 'useful secular knowledge' while the program was directed to an integrated professional development. The lectures tried to cultivate an integrate professional and the students tried to survive it by fragmentation of their orientations. In this situation, what follows is predictable. Every year, the program started with enough number of students, but the first six mounts, there was a huge dropout. Almost half of the students who started quit. the other 50 percent stopped with the program in the next two years, so a few remained to finish the program. At the third year, the students began to stay 'now we understand the professional perspective of the study, the meaning of the diversity and the relation with the modern society'.

For the supporting organizations, it was a heavy task to keep their involvement. They were criticized by the students, media and their own members. Is it, taking this outcome in consideration, accountable to remain involved and continue their support? How about the involvement of the government and politics with the religious praxis of Muslims through this program? In the public debate, the imam training program is increasingly associated with the 'reformation' of Islam, 'confusion' of the students, 'involvement' of the politics with Islam and 'the integration policies of the government.'

The alienation of Inholland university, suspicions of the Muslim organizations, the critique of confusion of the faith, created an untenable situation. Drop outs increased, very little students chose to be employed as imam. This is the last year of the imam training program of Inholland. Every student should finish the program this year. Till 2003 almost 230 students were registered for this program. 42 of them have completed their education (2015) and almost 60 percent are women.

3.3 Islamic theology and professional hermeneutics

The rise of the Islamic sciences is strongly related with the historical experiences of the Muslims societies during the first three centuries after the prophet. Parallel to the expansion of the Muslim world and the establishment of Islamic institutions the Islamic Theology has been initiated, diffe-

rentiated into various disciplines and produced knowledge to support the both process and daily life of the Muslims. Its central aim is to arrange the social reality accordance the revelations and their principles. The direction of influence is from the holy sources to the reality, mostly through to the actions of believers. According to this understanding, the context is mostly deviated comparing to the revelation and it should be corrected. In this dominant Islamic theological discourse, there is an unbridgeable gap between historical-contextual understanding of Qur'an and the traditional text-centered understanding. While the latter claims to make the text universal, the first keeps it in its original time and place. The same counts for the normative and reflective approach to the holy sources. In the Islamic scientific tradition and cultures, it is not usual to reflect on authoritative interpretations and revelations related knowledge. The Islamic theology produced useful, holy and reliable knowledge and instructions to be accepted and followed. The Koran or Islamic tradition as our starting point brings us always to this contradiction and challenge.

As it is said before, the education program and didactic methods should be accountable from different perspective like academic, professional and context of Modern society. The main question was how to reconstruct the traditional theology in relation to these perspectives. Is there sufficient space within the Islamic theology, academic conditions, professional skills and polarized society. In some amount human understanding, historical development and diversity within the traditions is seen as the 'space' to relate Islamic tradition and theology with those new perspectives. The clarification of the message carried by the text includes an uncertainty and that is why there is space for human involvement. It is not possible, as the reality of the tradition of interpretation shows us, to exclude the penetration of human understanding to let the text speak. Showing the students how 'space' for interpretation and human contribution came into existence. Exegesis became necessary to understand the massage of the Koran and finally it is specified by the interpreter.

Of course, within the normative perspective, necessarily, the existence of this space is very strongly denied and, in some way, the Islamic sciences have been developed to exclude this space. Later, it became a kind of self-deception. The diversity within the Islamic tradition exposed the 'self-deception' and revealed the 'space' for human contribution. Again, the history of exegesis and interpretation makes it clear that the space became bigger and

bigger. The historical-contextual method helps us explore the space of the interpreter as a professional interlocutor/translator between the text and practical life. Because of this understanding some space could be identified to fine some interaction between the revelation and social reality in the Netherlands. In the practice of the education and professional development this 'space' means that the students invent their own professional space, possibilities and adequate skills to claim his interlocutor responsibility.

For a long time, the exegete was a kind of 'spokesmen' for the Holy Scripture. His effort was directed to exclude his own subjectivity and make the massage clear for the use of *fiqh*. Now the exegete has another context. The Islamic sciences as a holy discipline does not exist anymore. *Fiqh* as the finalizer of the holy massage has a very limited coverage now. In current reality, he must relate his professional activity directly to daily life. Not as a 'spokesman' but as a professional facilitator and social worker: to connect the revelation with the reality and reality with the revelation to make the social life and identity meaningful. To make my following remarks clearer, I must stress the contrast between being a 'spokesman' or 'explainer' and 'professional facilitator'. In the last case, the education program is meant to equip the student. He is the central recipient of the study, and not the Islamic theology or the revelation. The relevant parts of the Islamic theology, revelation and in general the Islamic tradition are suppliers of meaningful perspectives, concepts, understandings and connections. A kind of toolkit to make the future professionals well equipped to serve the Muslim believer with his choices. And certainly not to instruct him or her on behalf of God. The exegetical tradition, in any way, modern hermeneutics and historical method became our tools to make the students well-skilled.

As it can be supposed, this approach forces the education approach to start with the daily life and not with the revelation. Understanding daily life and its challenges is the starting point. Which possibilities can be identified from the real life to connect them with the Koran and why. On whose authority and why should a Muslim ask for such a connection? Many cases and issues from the life of Muslims in the Netherland are collected to be used for this purpose.

Because of the run-down decision of Inholland, it remained a short attempt. New environment and attempts are needed to elaborate it and make it work.

Concluding remarks

In the age of secularization, the most traditional-religious institutions and references are weakened and replaced by their secular alternatives. During the last two centuries, the public space was cleaned from the symbols and influence of the religious traditions. The religious and faith-based knowledge has lost its social credibility and function. This is mostly the case for the universities. In 19th century the universities were rearranged according to the line of the scientific revolution. The new scientific discipline was introduced and theology began to lose its dominant position in the universities. The dominant understanding about the theology has become as 'the subject of theology neither can be proven nor falsified so it cannot be an object of science'. So, at the end of the 20th century the theology as a scientific discipline became an exceptional study for a limited number of students.

When Muslims came to the Western countries as guest-workers, the secularization of universities, public space and deinstitutionalizing of the Christianity became a history. In this new and foreign environment, the Muslim communities invented their religious identity as a way to survive. Of course, they never knew, were prepared and understood this history of secularizations of the European societies. In contrast with this dominant social reality, the Muslim groups established religious institutions and developed a religion-centered identity. Islam became, through the religious practice of Muslims, a visible part of the public space and caused confusion and fear within the mainstream citizens. According to them, the public space should be free from the religious symbols and Muslims don't take this into account. So the call for reformation of Islam became a dominant orientation among politicians, intellectuals and public debaters.

This means new challenges for the Islamic religious sciences. The social reality pushes Muslims to secularize as Christianity and accept the separation of public and private. This pressure causes alienation from the society and creates resistance against secularization. This process is continuing and causing fragmentation and confusion. Within this polarized context, the Islamic theology is understood in two ways: an instrument and a source to facilitate social and cultural integration of Muslims or an instrument and a source to facilitate the survival of Muslims in the foreign and hostile environment. This became the underlying understanding for the five attempts established

to educate Islamic theology. This context and instrumental function create expectation which can't be fulfilled and make the attempts very fragile.

The first failure was the attempt by University Leiden. It could not even start. Then the program at Inholland University of Applied Sciences. After ten years, it stopped. The outcome of this attempt is a few graduated professional imams and experiences for those involved in the creation of such programs to balance the contradictions that arise. Apparently, it was not a realistic task to make it sustainable. The program at the VU Amsterdam remains in an isolated and protected position. In some way, this make it less fragile. Other two 'universities', since 2016 have the status of 'University of Applied Sciences and are fighting for their existence. And it is not sure, as the blow can come from every side.

References

Avest, I. t. (2014). *Af en Toe Stemmen.* Amsterdam: Gopher bv.

Berkel, H. S. (1981). *Natuurwetenschappen van Renaissance tot Darwin.* Den Haag: Martinus Nijhoff.

Berkes, N. (2002). *Türkiye'de Çağdaşlaşma.* Istanbul: YKY.

Boender, W. (2007). *Imam in Nederland: opvattingen over zijn religieuze rol in de samenleving.* Amsterdam: Bert Bakkker.

Boender, W. (2013). Embedding Islam in the 'Moral covenats of European states. *Journal of Muslims in Europa 2 (2013)*, 227-247.

Dekker, P. (2005). *Maatschappelijke tegenstellingen en de civil society.* Driebergen: Stiching Synthesis.

Filipse, A. (2014). *Christelijke wetenschap.* Hilversum: Verloren.

Gijberts, M. M. (2012). *Moslim in Nederland 2012.* Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.

Heuts, L. (2012). *Evaluatie islam en imamopleidingen in Nederland.* Amsterdam: Regioplan.

Hilberdink, K. (. (2004). *Van God los....? Theologie tussen godsdienst en wetenschap.* Amsterdam: Koninkelijke Nederlandse Academie van Wetenschappen.

KNAW. (2015). *Klaar om te wenden, .* Amsterdam: Koninkelijke Nederlandse Academie van Wetenschappen.

Koningsveld, W. B. (2008). *The Study of Religioun and the Training of Muslims Clergy in Europa.* Leiden: Leiden University Press.

Ramadan, T. (2004). *Western Muslims and The Future of Islam.* New York: Oxfort Univerity Press.

Roy, O. (2003). *De globalisering van de Islam.* Amsterdam: van gennep.

Stuart, G. S. (1993). *Universiteit en samenleving: confrontatie of interactie?* Nijmegen: Anno-reekts.

Türköne, M. (2011). *İslamcılığın Doğuşu.* Istanbul: Etkilesim.

Waardenbrug, J. (1990). *Religie onder de Loep.* Baarn: Ambo.

Üniversite Sisteminin Geleceğindeki Tehdit ve İmkânlar Arasında Türkiye'de Dini Yükseköğretimin Hedefleri Üzerinde Yeniden Düşünmek (Piyasalaşan Üniversitelerde PISA'laşan Fakülteler Oluşturmak)

*Nurullah Altaş**

Giriş

Dünya her alanda hızla değişirken bilim ve bilgi ile yaklaşımlarımız ve zincirleme olarak bilginin üretildiği ve paylaşıldığı geleneksel mekânlar olan üniversitelerle ilgili bakış açımız da değişime uğramaktadır. Bir zamanlar bilim denince tek başına bir otorite olarak karşımızda duran ve adeta kilisenin karşısına yeni bir kilise gibi duran pozitivist bilim anlayışı sorgulanmakta, bu sorgulamalara direnirken de kendini dönüştürmekte ve bu suretle yorumlamacılık başta olmak üzere diğer post-modern yaklaşımlarla baş etmeye çalışmaktadır. Bilgi üretilmesine ilişkin bu yaklaşımlar, bilginin paylaşımı ile ilgili yöntem ve teknikler üzerinde de etkili olmaya başlamış, tüm öğretim süreçleri ile birlikte yükseköğretim aşamasında da yapısal dönüşümlere uzanan yeni bir süreci karşımıza çıkarmaya başlamıştır.

Artık üniversitelerin bilgiyi ürettiği ve ardından teknoloji merkezlerine servis ettiği dönem bitmiş görünüyor. Yeni dönemde büyük teknoloji üretim merkezlerinin kendi ar-ge'leri var ve bu bilgi üretim merkezleri üniversitelerin de önüne geçmiş durumda. Dünya ölçeğinde konuşulduğunda üniver-

* Prof. Dr., Marmara Üniversitesi, nurullah.altas@marmara.edu.tr

sitelerin bilgi üretiminde tek merkez olma vasfının önemli ölçüde kaybettiğinden söz edilmektedir. Öte yandan üniversitenin, post-modern zaman diliminde üniversal bilgiyi üretebilmesinin imkânı da sorgulanmaktadır. Gerçeklik tartışmaları ve bilginin üretiminde de tek merkez yerine çoklu merkezlerin ortaya çıkması yeni bir durumdur. Öte yandan mutlak gerçekliğe ulaşma sürecinde üniversitelerin içinde bulundukları toplumu aşağıdan yukarıya bu gerçeklik çerçevesinde inşa etme görevlerinin tartışmalı hale geldiği konuşulmaktadır.

Büyük kitlelerin eğitimi, sürece bağlı olmayan eğitim (sürekli eğitim), elit eğitimi, programlar arası esnek eğitim, küreselleşme, akreditasyon ve ileri eğitim teknolojileri gibi kavramlar eğitim üzerinde konuştuğumuz zaman gündemimizde daha fazla yer alıyor. Üniversite, kendi kampüsünün sınırlarından çıkıyor, amfiler terkediliyor ve sosyal sermaye yaratıcısı kurumlardan biri olarak öne çıkmaya başlıyor.

Bu yeni gelişmelere paralel olarak üniversitelerin toplumla ilişkilerinin yeniden üretilmesi gerektiğini savunan ve bu yönde değişik modeller üzerinde çalışan bilim adamları, üniversitelerin karşı karşıya kaldıkları meydan okumaların en önemlisi olarak toplumdaki varoluşsal işlevini-yurttaş yaratma- yitirmesinin altını çizmektedir. Gerçekten de yakın zamana kadar üniversiteler, genç insanların sadece belirli bazı bilgi alanlarında eğitilmekle kalmayıp onları etkili liderler haline getiren ulusal kültürle de donatıldıkları mekânlar olarak karşımıza çıkmaktaydı.

Dini yüksek öğretimin de bu süreçte en önemli işlevi, total ulusal kültürün bir bileşeni olarak dini yorumlamak ve dini bilgiyi yeniden üretmekti. Osmanlı'dan Cumhuriyete geçişte modern yüksek öğretim gerekliliklerini sağlamayan/sağlayamayan medrese kurumu yavaş yavaş eğitim çatısının dışına doğru itilmiş, Cumhuriyet'in ilk yıllarında da Tevhid-i Tedrisat kanununu müteakip tamamen kapatılmıştır. Daru'l-Fünun deneyimi Cumhuriyetin kendisine meşruiyet zemini aradığı siyasal çatışmaların arasında eritilmiştir. Dolayısıyla Daru'l-Fünun bünyesindeki İlahiyat Fakültesinin amaçlarından yola çıkarak sağlıklı bir değerlendirme yapmak mümkün değildir. Ancak Ankara Üniversitesi bünyesinde kurulan İlahiyat Fakültesi'nin açılışı öncesindeki tartışmalar incelendiği zaman bu kurumun Cumhuriyetin oluşturmaya çalıştığı yeni ulus-devlet anlayışına hizmet edecek dini bilginin üretilmesi sorumluluğunu üstlendiği sonucuyla karşılaşırız. Programında geleneksel İslami ilimlerin yeterince yer almaması ve felsefe başta olmak üzere tarih, sosyoloji, psikoloji ve pedagoji derslerinin ağırlığını hissettirme-

si, medrese geleneğinin arayışı içinde olanlarca olumlu karşılanmamıştır. Bu nedenle de Ankara İlahiyat Fakültesi açıldığı ilk yıllardan itibaren geleneğin temsilcisi ulema ve toplum nezdinde de çok fazla itibar görmemiştir.

Toplumlar arasındaki sınırların giderek ortadan kalktığı ve küreselleşmenin getirdiği yeni bakış açıları üniversiteler üzerinde yoğun bir şekilde düşünmeyi gerekli kıldı. Bu işlevin yokluğunda üniversiteler, belirli meslek kategorilerine girişi sağlayan profesyonel bilgi ve becerileri vermekten ibaret kurumlara dönüşerek işlevini gittikçe daraltmaya başladı. Din alanında ihtiyaç duyulan uzmanların yetiştirilmesi şeklinde formüle edilen görünür bir amaçtan yola çıkan Ankara İlahiyat Fakültesi yukarda sözü edilen dini bilgi üretim misyonunu üstlenmişti. Halbuki bu Fakülte'nin ardından Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak açılan Yüksek İslam Enstitülerinin amacı, bakanlığın ihtiyaç duyduğu din dersi ve imam hatip lisesi meslek dersleri öğretmenlerini yetiştirmekti. Enstitüler sonraları İlahiyat Fakültelerine dönüşecek ve İlahiyat Fakültelerinin öğretmen yetiştiren kurumlar arasına alınmasıyla da tam da bir ileri meslek okulu hüviyeti kazanacaktır. Aslında İlahiyat Fakülteleri ile ilgili en önemli sorun burada karşımıza çıkmaktadır. Aynen Fen ve Edebiyat Fakültelerinin başına gelen savrulmayı yaşamaktalar ve ülkenin ihtiyaç duyduğu bilgiyi üretmek ve paylaşmakla ileri meslek okulu olmak arasında gidip gelmektedir. Daha doğrusu meslek okulu olma amacı yeni düzenlemeleri baskılamakta ve geçersizleştirmektedir.

Üniversiteler ve yükseköğrenim alanları bilgi üretme ve etkili liderler yetiştirme işlevinden sıyrılarak giderek ileri meslek okulları haline dönüşmeye başladı. İlahiyat Fakültelerinin sadece Diyanet İşleri Başkanlığı ve Millî Eğitim Bakanlığı'nın ihtiyaç duyduğu elemanları yetiştirmek sorumluluğu ile sınırlandığı, kuruluş amaçlarının giderek arkada kaldığı bu yeni durum, "akademik kapitalizm" kavramıyla karşılanıyor. Aslında akademik kapitalizm, üniversitelerin artık halk yararından ziyade uluslararası sermaye çevrelerinin yararına çalışmaya başladığını ifade için kullanılan bir kavramdır. Neyin iyi olduğunu, neyi bilmesi gerektiğini, nasıl düşüneceğini, dindarlığın ve değerlerin nasıl olacağını küresel sermaye çıkarları doğrultusunda üretmeyi hedefleyen bir yaklaşımdır.

İlk bakışta "akademik kapitalizm" kavramının din ve din eğitimi üzerinde çok da tehdit edici bir unsur olmadığı düşünülebilir. Ancak özellikle İslam dünyasında ve ülkemizde resmi ve sivil kurumların uluslararası güç dengelerindeki değişimlerle nasıl yaklaşım ve söylem değişikliklerine git-

tikleri, güncelle ilgili değerlendirmelerinde küresel etkileri bulunan tespitlere nasıl kolayca ulaşıldığı değerlendirildiğinde sözünü ettiğim ilişkinin ipuçlarını da yakalamak mümkün olacaktır. Din öğretimi programlarının dönemsel değişimlerinde temel alınan din ve dindarlık anlayışlarının değişimi, hutbelerdeki söylem farklılaşmaları, küresel kurban ve yardım organizasyonları, dini kurumların söylemlerinin politik değişimlerle farklılaşması gibi olguların her biri ayrı ayrı örnek olaylar olarak incelenmeye değer. Öte yandan dinler arası diyalog kavramının FETÖ öncesi ve sonrası nasıl anlaşılıp değerlendirildiğinin ortaya konması da ayrı bir araştırmanın konusu olabilir. "Akademik kapitalizm" kavramının çıplak anlamı sermayenin bilim üzerinde hegemonya kurması olarak anlaşılsa da bu kavramın karşılığını her alanda oluşturmak mümkündür ve bu durumda kavram, bilginin birey ve toplum yararına üretilmesi değil, bilginin güç odaklarının çıkarı doğrultusunda üretilmesi anlamı karşımıza çıkar. Bu güç odakları para sahipleri olabileceği gibi makam sahipleri de olabilir, siyasetçiler de olabilir. Bu durumdan sıyrılmanın çözümü ise bilgiye olan talebin nasıl dönüştüğünün sağlıklı bir şekilde ortaya konması ve toplumsal talebi karşılayacak bilgi üretimini sağlayacak süreçleri işletebilecek bir kurumsallaşmanın oluşturulmasında yatmaktadır.

Modern üniversite, geleneksel disiplin müfredatlarının, ezberin ve ders okumanın merkezde olduğu geleneksel yüksek öğretimden dönüşümü ifade eder. Ama modern üniversitenin gündeme taşıdığı sınıfların ve kampüsün kutsallığı, akademik özgürlük ve kadro güvencesini de tartışılan konular arasındadır. Modernizm sonrası üniversite, kampüs dışına taşan öğrenme ortamlarının, akademik özgürlük yerine akademik sorumluluğun ve bilimsellik otoritesinin ortadan kalktığı varsayımlarından hareket etmek durumunda görünüyor.

Üniversite eğitimi, modernizm sonrası sınıfların kutsallığından sıyrılarak gerçek hayatla bütünleşme ve bütünleştirmeye doğru yelken açtı. Belki de öğretim sürecinin kredilendirilmesinde sınıf dışı aktivitelerin giderek daha fazla devreye girmesi bu gelişimin doğal bir sonucu olarak görülmelidir. Bu gelişimlere ilave olarak son yüzyıl içinde bilim ve teknoloji alanındaki çok hızlı gelişmeler, dünyanın hızla artan nüfusu, toplumların eğitim alanındaki ihtiyaçlarının artması fakat eğitim kurumlarının, ders materyallerinin ve öğretmenlerin yetersizliği kampüslerin tasarımı üzerinde yeniden düşünmeyi gerekli kıldı. Eğitim kurumlarına uzak mesafelerde yerleşim, ge-

leneksel eğitimdeki yüksek maliyetler, çalışmak zorunda olan yetişkinlerin eğitim talebi ile başka bir alanda sertifika veya diploma alarak alan değiştirmek veya kendini yetiştirerek kurum içi yükselme isteklerine karşın eğitim kurumlarına devamlarının zorluğu gibi değişik etkenler toplumları eğitim alanında yeni arayışlara itmeye başladı. Gelişmiş ülkelerin başını çektiği bu arayışlar "uzaktan eğitim" kavramında hızlı gelişmeleri beraberinde getirmiştir (Altaş, 2015;10).

Bilgi toplumunda üniversiteler, hizmet ettikleri insanların ve kurumların taleplerine göre kendilerini yenilemek durumundadır. Gelişen teknoloji, küreselleşme ve bilgi toplumunun sürekli farklılaşan gereksinimleri bu yenilenmeyi bugüne dek hiç olmadığı ölçüde gerekli kılmaktadır. Bu bağlamda geleceğin üniversitesini ve dolayısıyla dini yüksek öğretimi şekillendirecek dört ana etmenden söz edebiliriz: Bunların ilki ve en hızlı gelişeni teknolojik gelişmelerdir. Disiplinler arası iş birliği, artan eğitim ve araştırma maliyetleri ve küresel rekabet (Erdil ve Arkadaşları, 2013;103) ise hızlı teknolojik gelişimin üzerinde geleceğin üniversitelerini ciddi biçimde etkiliyor görünmektedir. Aslında tüm bunların da merkezinde piyasanın eğitimden beceri sahibi bireyler talep etmesi yatmaktadır. Tebliğimde bu dönüşümü tetikleyen etkenleri ve çözüm önerilerimizi dini yüksek öğretimi merkeze alarak analiz etmeye çalışacağım.

Teknoloji, Teolojiyi Nerelerden Vurur?

Teknolojik gelişmeleri çıplak gözle ve en yakınımızdan bilgi ve iletişim teknolojilerinde takip etmemiz mümkündür. Kendimizin veya yakınlarımızın elinde bulunan cep telefonları, tablet bilgisayarlar özellikleri ve donanımlarıyla uyum sağlamakta zorluk çektiğimiz hızlı gelişmelerin yaşandığı araçlardır. Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi emekli öğretim üyelerinden İsmail Cerrahoğlu, doktora tezi sırasında literatür tarama ve fişleme işlemlerini her yazın İstanbul kütüphanelerinde yatak yorgan gezerek gerçekleştirdiklerini anlatırdı. Hoca, bizim neslin hocalarındandı ve biz, hocanın ulaşmak için yıllarını harcadığı kitapları içeren CD'leri çantamızda taşıyorduk. Bugünün öğrencileri ise neredeyse dünyanın tüm kütüphanelerini ceplerinde taşıyor ve her an istedikleri her bilgiye çok rahatlıkla ulaşabiliyorlar.

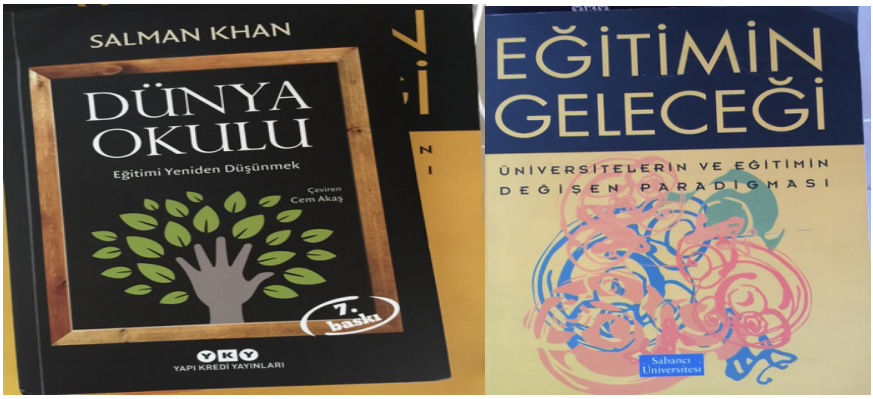
Bilgiye ulaşmak ve haberleşmek artık oldukça kolaylaşmış, maliyetleri de düşmüştür. Bu da beraberinde kampüse dayalı üniversite mimarisini gereksizleştiriyor. Şehirden ve toplumdan izole kampüsler yerine toplumla

ve sorunlarıyla daha fazla iç içe, öğreticinin, disiplinin ve kitabın merkezden uzaklaştığı yeni bir öğretim ortamına doğru dönüşüm gerçekleşiyor. Öğretim süreçlerinde mekânın önemi giderek ortadan kalkıyor, teknoloji, dünyanın önde gelen araştırmacılarının ve eğitmenlerinin derslerini evlerimizde takip etmemizi sağlayacak şekilde gelişiyor. Günümüzde pek çok üniversite online dersler tasarlamaya başlamıştır. Veri (ses ve görüntü) paylaşım hızının artışıyla doğru orantılı olarak artık sınıf ortamını sanal olarak aynıyla sağlamak mümkün hale gelmiştir.

Dini yüksek öğretimdeki acımasız devlet tekeli nedeniyle belki henüz üniversitelerimizde bu değişimi yeterince yoğun biçimde karşımıza çıkarmadı. Ama önceleri radyo ve televizyon kanalları, ardından da internet kullanımındaki yükselen ilgi sosyal medyayı ciddi biçimde vaaz kürsülerine dönüştürdü. Bir kısmı akademisyen, bir kısmı devletin dini yüksek öğretim kurumlarından mezun "ilahiyatçı-yazar"lar, bir kısmı da sivil din eğitimi aldığını söyleyen "ulema"dan oluşan bu medya vaizleri "sanal sınıf"lar oluşturmaya başladı.

Teknolojinin eğitim alanındaki değişim baskısı, dünyanın en büyük sanal sınıf uygulamalarının fikir babası olan Salman Khan tarafından "dünya okulu" kavramıyla karşılanıyor (Khan, 2017). Bu yöndeki gelişmelere öncelikle açık öğretim tecrübesi olan üniversitelerin daha çabuk uyum sağlaması beklenmekle birlikte mevcut açık öğretim mantalitesinde mektupla öğretimden öteye geçmeyen uygulama biçimleri de karşımızda bir sınırlılık olarak

durmaktadır. Yaşam boyu eğitim, üniversitelerin de mantalitesini değiştirmesi ile birlikte giderek daha fazla hayatımızın bir parçası haline gelecek gibi görünüyor. Bilgi toplumu gücünü, insanların bilgi dağarcığını sürekli olarak yenilemesinden alır. Teknoloji bilgi paylaşımını kolaylaştırarak, bu sürece katkıda bulunmaktadır. Sürekli değişen ihtiyaçlar çerçevesinde gelecekte, kariyer planlamasına uygun uygulamalı dersler ve programlar önem kazanacaktır (Erdil,2013; 103). Üniversitelerin ders ve program portföyü, insanların kariyerlerine uygun dersleri istedikleri zaman istedikleri yerde almalarını sağlayacak şekilde değişecektir. Üniversiteler ders programlarını ve bilgi paylaşım yöntemlerini bu gelişmeler ışığında ve toplumdan gelen talepler doğrultusunda yenilemek durumundadır.



Dini yüksek öğretim, kendisini toplum dışında sanal bir gerçeklik olarak gördüğü sürece toplum, ihtiyaç duyduğu meslekleri kendi deneyimlerine dayalı olarak ayakta tutmayı tercih etmektedir. Buradaki en büyük sıkıntı, dini yüksek öğretim alanındaki uygulamalar ile teorisini ilişkilendirerek çok programlı yapıya geçememesidir. Öğretmenlik gibi önemli bir uzmanlık mesleğine ayrı bir program uygulayarak eleman yetiştirmek yerine genel programına birkaç ders adapte ederek çözüm üretmeyi tercih eden anlayışın çok programlı yapıya geçebilmeyi başarması çok uzak bir hayal gibi görünmektedir.

Türkiye din eğitiminin en önemli sorunlarından birisi olan sivil-devlet kökenli ayrışma, teknolojinin ilerlemesiyle birlikte en üst seviyelere çıktı. Konuşulmayanlar konuşulmaya başlandı. "Sahih din anlayışı" inşa etme çabaları iletişim teknolojilerinin gelişimine paralel duvara toslamaya başladı. Sosyal medya ve bloglar dini anlamda ciddi bir çoğulculuk ortaya çıkardı. Bireylerin bu çoğulcu yeni dünyada kendi dini anlayışlarını inşa etme fırsatı verecek

becerilerin kazandırılması yerine devlet eliyle dindarlık inşa etme yönteminin tercih edilmesi, bireylerin giderek bu çoğulculuk içinde kurumsal dinden uzaklaşmalarını beraberinde getiriyor. Araştırmalarda çok net görünmese de bu yeni durum ilerleyen yıllarda Deist din anlayışına sahip gençlerin oranlarının da hızla artması tehlikesiyle bizleri karşı karşıya bırakıyor.

Böyle bir gidişatta en önemli görevlerden birisi de dini yüksek öğretim üzerine yüklenmektedir. Toplumun ihtiyaç duyduğu mesleklerde uzmanlaşan bölümler yapılandırarak toplumun problemlerine ve hayatına inemeyen bir dini yüksek öğretim, toplumdan izole, onların dışında ve üstünde kendini gören, devletten veya Allah adına konuşan dini yapılardan otoritesini alan ve kendi dışından transfer ettiği bu otoriteyle toplumu biçimlendirme hakkına sahip olduğunu zanneden kendi konuşan ve kendi dinleyen ilahiyatçılardan öte bir katkı yapamayacaktır.

Teknolojinin deneysel eğitim yöntemlerini daha kullanışlı hale getirmesiyle birlikte eğitim süreçlerinde deneysel yaklaşım ve yöntemlerin önem kazanacağı öngörüsü de teknolojik gelişmelerin getirilerinden birisi olarak kabul edilmektedir. "Eş zamansız öğrenim" olarak kavramsallaştırılan yöntem bunlardan sadece biridir. Dijital kaynakların öğrenenlerin istedikleri zaman kullanarak bilgi çerçevesini oluşturdukları, önceden planlanmış etkinlikleri tamamlamak suretiyle kazanımları sağlama yollarının açıldığı, ama tüm bunları bireylerin farklı zamanlarda ve sınıfa bağlı olmadan gerçekleştirdiği, değerlendirme sürecinin ise verilen sürenin sonrasında devreye girdiği bu yaklaşımda öğrenenler öğreticiden bağımsız olarak öğrenme süreçlerini kendi başlarına yönetebilme imkanına sahip olabilmektedir. Öğreneni özgürleştiren bu yaklaşımda istenmeyen tek taraflı bilgi aktarımı yerine sorunların kendi başlarına dijital kaynaklar yardımıyla çözülebilmesi mümkün olmakta ve öğrenenlerin özgüvenleri desteklenmektedir. Eskilerde öğrenciler karşılaştıkları bir sorunda "bir bilene" sorarlardı. Günümüz öğrencileri ise önce dijital kaynakları devreye sokuyor, birbirleriyle bilgilerini bir araya getirerek tartışıyor, sorun çözülemezse diye bir kavramları da yok, kendilerince sorunlarını çözüyorlar, kendi öğrenmelerini gerçekleştiriyor daha sonra da bir bilen üzerinden kendilerini veya "bir bilen"i test ediyorlar. Yeni kuşağın sorunları kendi başlarına çözme alışkanlığı, üniversitelerin bilgi paylaşım yöntemini de baskılamaya başlamış durumdadır.

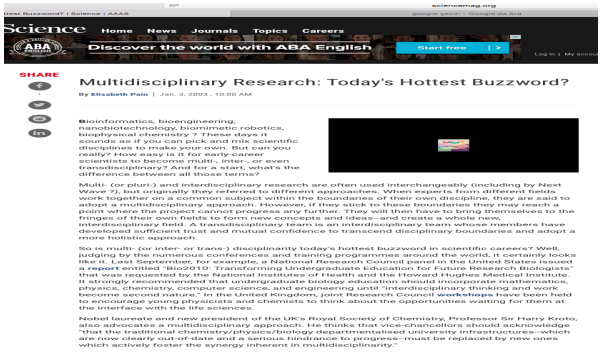
Bilgiye kolay ulaşılabilen ve bu kolaylığın giderek akıl almaz bir hızla

arttığı bu dönemde öğrenenler açısından bilgilerin analizi, gündelik hayata uyarlanması ve sorun çözme becerilerine katkı sağlamasını daha önemli ve değerli hale getirmektedir. Dolayısıyla sınıf içi aktivitelerin sorun çözmeye odaklandığı, bilginin sınıf dışından getirildiği bu yeni dönemde akademisyenler, sınıf içi yükleri azaldığından araştırma için ayıracakları zamanı optimize etme fırsatını yakalamaktadır. Eğitime ve araştırmaya ayıracakları zamanı optimize etmeye çalışan araştırmacılar, eğitimciden öte bir danışman ve yönlendirici rol üstlenerek eğitim faaliyetlerine destek olacaklardır.

Bu gelişmeler nedeniyle öğretim süreçlerinin tamamında sorun temelli öğrenme ve problem çözme yöntemleri öne çıkmakta ve yüksek öğretim kurumları da bu yöntemlerin ağırlıklı olarak kullanıldığı kurumlara dönüşmektedir. İçinde bulunduğumuz yıllarda aşamalı olarak ortaya çıkmakta olan web destekli öğrenme portalleri ve problem merkezli öğretim tasarımları ileride üniversitelerin eğitim ve bilgi paylaşma işlevlerini temelden etkileyecek değişimlerin habercisidir.

Geleneksel teolojinin ve teoloji öğretiminin bu süreçlerden ciddi bir şekilde etkileneceği açıktır. Her şeyden önce belirli anlama biçimlerini merkeze alan (örneğin ehli sünnet veya şia veya tasavvufi ekollerin herhangi biri olabilir) öğretim yöntemlerinin bilgiye ulaşmadaki kolaylıktan kaynaklanan eleştirel bombardımana tabi tutulmasından daha doğal bir şey olamaz. Bilgiye her an her kanaldan ulaşabilen, özellikle de sorun çözme aşamasında farklı kanallardaki bilgiyi bir araya getirmeye alışan bireyler açısından tek bakış açısına dayalı sorun çözmeyi öneren ekoller anlamını ve değerini yitirmektedir. Dolayısıyla teoloji eğitimini tek bir anlama biçiminin dayandığı paradigmayı merkeze alarak örgütlemeye çalışan dini yüksek öğretim yapılarının yüksek öğretimin geleceğinde etkili olamayacağı görüntüsü ortaya çıkmaktadır. Böyle bir gelecek tasarımında dini yüksek öğretim, farklı bakış açılarını bir araya getiren çoğulcu bir bilgi üretme anlayışını kullanmak, farklı paradigmaların üstünde kurgulandığı metodoloji ve ontolojilerin anlaşılmasını sağlamak ve dolayısıyla sorun çözücü nitelikte bir problem merkezli öğretim anlayışına dayanmak zorundadır.

Disiplinler Önemini Kaybederken Teoloji Güçlenir mi?



Geleceğin üniversitesini şekillendirmekte olan bir diğer etmen, artan disiplinler arası iş birliği ve disiplinlerin birlikte çalışma zorunluluğudur. Artık pek çok üniversitede disiplinler arası araştırmalar yürüten araştırma merkezleri ve enstitüler mevcuttur. Ayrıca fakülte-bölüm yapısı lisans programlarında bile sorgulanmaktadır. Kimi Amerikan ve İngiliz üniversiteleri disiplinler arası eğitim veren lisans programları tasarlamışlardır. Bu disiplinler arası programlar ülkemizde özellikle özel üniversitelerin sürükleyiciliğinde yavaş yavaş karşılığını bulmaya başlamaktadır. 1996 Nobel Kimya ödülü sahibi Harry Kroto, üniversitelerdeki alışılagelmiş fakülte ve bölüm yapılanmasının artık yeterli olmadığını belirtmiş hatta daha da ileri giderek bu yapının, üniversitelerin gelişmesinde ve sosyal faydasının anlaşılmasındaki en büyük engellerden biri olduğundan bahsetmiştir (http://getir.net/7har).

Aslında dini yüksek öğretimin günümüzdeki en önemli sorunu, geleneksel disipliner yapısını aşacak bir hamle yetersizliği veya kabiliyetsizliğidir. Din eğitiminin tarihi, Yunan eğitim geleneğinden aktarılan disipliner yapının medrese geleneği içinde giderek katılaşmasını bize yansıtır. Özellikle metodolojik ayrımlardan hareket ederek yüzeysel bir analiz yapacak olursak bu katı ayrışmayı fıkıh, kelam ve hadis merkezli olarak daha net bir şekilde gözlemleriz. Fıkhın bir araç bilimi olarak hadis kendine özgü bir metodoloji geliştirirken fıkıh, hadislerin kullanımında hadis metodolojisinden ayrı bir yol tutar. Hatta fıkıh içinde ortaya çıkan farklı metodolojiler içinde bir çizgi ehli hadis olarak isimlendirilirken öteki çizginin adı da ehli rey olarak karşımıza çıkar. Burada doğrudan hadis kullanımına ilişkin metodolojik farklılaşmanın hadis ilminin kelama ve fıkha karşı derin bir ayrışmayı tetiklemesi durumu ile karşılaşırız.

İlahiyat eğitiminin modern üniversite çatısı altında yer alması süreci, üniversite anlayışının disipliner bir yapı üzerine inşa edilmesi gerektiği varsayımının güçlü olduğu döneme rastlar. İlahiyat eğitiminin tarihini ister Darülfünuna kadar götürün isterseniz cumhuriyet deneyimlerine kadar bu tarafa getirin hala üniversiteden anlaşılan anlam, evrensel nitelikli bilgi üreten disiplinlerin merkezi olan kurumdur. Dolayısıyla ilahiyat fakültelerinin kurumsallaşma sürecinde, geleneksel İslami ilimlerin tek bir bölüm altına alınmasına rağmen bölüm altında bulunan hadis, fıkıh, kelam ve tefsir ilimlerinin dönemlerinin üniversite paradigmasının da etkisiyle apayrı disiplinler gibi gelişmesine neden olmuştur. Benzer durum, felsefe ve din bilimleri ile İslam tarihi ve sanatları bölümleri için de geçerlidir. Bu bölümler altında yer alan bilim dallarının İslami ilimlerin metodolojisi ve üretimine katkısı olmadığı gibi birbirlerinin metodolojisine ve çalışmalarına da ciddi biçimde katkısı olmamıştır. Yüksek din eğitimi alanında yapılan lisansüstü çalışmalar, konu ve metodolojileri açısından analiz edildiğinde bu durumu bir araştırma sonucu olarak da ortaya koymak mümkün olabilir (elimizde henüz bir araştırma sonucu olmadığından sınırlı gözlemlere dayalı olarak konuşuyorum). Benzer bir analiz oluşturulan tez jürileri açısından da söylenebilir.

Netice itibarıyla kendi akademik kiliselerini oluşturan disiplinler, yüksek din eğitiminde geleneksel bölüm ve anabilim dalının sorgulanmasına bir türlü müsaade etmemektedirler. Öncülüğünü yaptığımız ve Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde bir disiplinler arası program olarak kuruluşunu gerçekleştirdiğimiz "Dini Danışmanlık ve Rehberlik" tezsiz yüksek lisans programı ülkemiz ilahiyatlarındaki katı disipliner anlamanın traji-komik yapısına ilişkin yansımalar ortaya çıkmasına neden oldu. Ben bu programın uygulamaları da içerecek şekilde ve alanın gerektirdiği danışmanlık becerilerini kazandıracak biçimde disiplinler arası bir yapıda oluşturulmasını savunduğumdan bünyesinde Psikolojik Danışma ve Rehberlik bölümü bulunan Eğitim Bilimleri Enstitüsünde kurulmasını savundum. Böylelikle başta Felsefe ve Din Bilimleri olmak üzere İlahiyat bilimleri ve psikolojik danışma ve rehberliğin birlikte çalışabilecekleri bir disiplinlerarası alanın yaratılması mümkün olabilecekti. Ancak ilginç biçimde din psikolojisi anabilim dalı akademisyenleri bu alan için ısrarla ve bilinçli biçimde "manevi destek, manevi danışmanlık" kavramlarını kullanmaya ve kendi anabilim dallarına ait bir alan olduğu savunusu yapmaya başladılar. Aslında ilahiyat fakültelerinde ilk öğretmenlik bölümlerinin kurulmaya başlandığı

yıllarda da benzer durumu yeni oluşturulan disiplinlerarası nitelikteki dersleri kimin vereceği konusunda da yaşanmıştı. Kuranın ana konuları, dinlerde ahlak, hitabet ve mesleki uygulama gibi dersler uzun yıllar anabilim dalları arasında kavga konusu olmuştur. Öte yandan bir ilginç deneyimimiz de Anakara Üniversitesi bünyesinde açılan ilk lisans tamamlama programında yaşandı. Bu programa ayrı ayrı usul dersleri koymak yerine İslami ilimlerde yöntem ismiyle tek bir ders konmuştu ama dersin içeriği başarılı bir şekilde oluşturulamadığı gibi akademik çevrelerde de yeterince kabul görmedi ve programlardan çıkarıldı.

Gittikçe hızlanan bilgi birikimi, akademik ürün sofistikasyonu ve gelişen iletişim teknolojisi disiplinler arası çalışmayı tetikleyen önemli olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bilgi dağarcığının katlanarak artması uzmanlaşmayı da beraberinde getirmektedir. Meslekler alt mesleklere, araştırma sahaları uzmanlaşmış alt araştırma konularına bölünmekte, farklı ama alakalı konuların uzmanları bir araya gelerek araştırma yapma yoluna gitmektedirler. Bilimsel araştırmalarda kişiden öte takım ön plana çıkmaktadır. Örneğin sosyal bilimlerde yeni gelişmekte olan deneysel iktisat konusu iktisatçıların, psikologların ve hatta tıp teknolojisi araştırmacılarının ortak çalışması sonucu ortaya çıkmıştır. Son yıllarda hayatımıza giren animasyon ve 3D teknolojisi matematik, bilgisayar ve mühendislik bilimlerinin ortak ürünüdür. Tıp teknolojisinde gelecek vadeden araştırmalar kimya, biyoloji, tıp, elektronik ve makine mühendisliği gibi alanlardaki araştırmacıların ortak çalışmalarıyla ortaya çıkmaktadır. Teoloji de bu anlamda geleneksel disipliner yapısından sıyrılmakta ve toplumsal ve bireysel sorunları çözmeye odaklanan "Dini Danışmanlık" alanını psikoloji ve psikiyatri disiplinleri ile birlikte geliştirmeye çalışmaktadır. Öte yandan öğretmenlik mesleğine yönelik bilgi ve beceri eğitimi de uzun yıllardan beri teolojinin geleneksel disiplinlerinin birbirlerine yaklaşmasına katkı sağlamaktadır. Bu durum her ne kadar disiplin merkezli bakışın katı savunucuları tarafından hoş karşılanmasa da öğretmenlik formasyon derslerinin dini yüksek öğretim programının asli bir parçası haline gelmesiyle disiplinlerarası bakışı daha da güçlendirecek gibi görünüyor. Disiplinler arasındaki duvarların yıkılması, üniversitelerin değişim sürecindeki en etkili ayaklardan birisi olacaktır.

Böyle bir süreçte, İslami ilimler tasnifi içinde yer alan ve her birinin tarihsel metodolojik katılığı bulunan kelam, tefsir, hadis, fıkıh ve İslam tarihi gibi disiplinlerle bir teori öğretiminin sürdürülebilirliği ciddi bicinde tartışıl-

malıdır. Bu disiplinler, medreselerin duraklama devrinden beri sorgulanan sorun çözme becerileriyle yeni üniversite yapısı içinde varlıklarını devam ettirmeleri mümkün görünmemektedir. Öte yandan bu disiplinler, üniversite yapısı içine alındığı günden beri devam eden din-bilim çatışmasını aşabilmiş değillerdir. Kendi içinde bilgi üretme konusunda hem fikir olamadıkları gibi diğer disiplinlerin bilgi üretme yolları ile birleşmeye de gönüllü görünmemektedirler. Halbuki disiplinler arası çalışma öncelikli olarak metodolojik bir ortak bakış yakalamayı gerektirmektedir. İnsanla veya toplumla ilgili bir sorunun çözümü öncelikli olarak insan ve toplumla ilgili ortak bir anlamayı gerektirir. Ortak bir ontolojik bakıştan hareket ederek ortak metodoloji üretmeyi gerektirir.

Dini yüksek öğretim, üniversitenin geleceğinde söz sahibi bir alan olarak varlığını devam ettirmek istiyorsa geleneksel bölüm, anabilim ve bilim dalı yapısını hem metodolojik birlik sağlayacak hem de istihdamın gerektirdiği bilgi ve becerileri kazandırabilecek şekilde yeniden yapılandırması gerekmektedir. Bu yeniden yapılandırmada servis niteliğindeki derslerin fakülteler içinde anabilim dalı olarak yapılandırılmasından vazgeçilmeli (İslam tarihi, Türk İslam Sanatları, Arapça, Farsça, Din Sosyolojisi, Din Felsefesi, Din Psikolojisi vb.), bu alanların kendi alanları içinde bağlı oldukları temel disiplinlerin metodolojisi içinde gelişiminin önü açılmalıdır. Bunun yerine İslami ilimler, din bilimleri ve diğer disiplinlerle ortak çalışabilecek yeni disiplinler arası yapılar oluşturulmalıdır. İstihdamda da karşılığı olan dini danışmanlıkla birlikte kelamı tarih bilimi veya arkeoloji olmaktan çıkararak sorun çözücü niteliğe bürünmesini sağlayacak insan ve toplum merkezli (psikoloji ve sosyoloji ile birlikte çalışan) yeni disiplinler arası bilim alanları oluşturulmak zorundadır.

Teoloji, Kendisine Yatırılan Parayı Ne Kadar Hak Ediyor?

Üniversitelerin şu anda karşı karşıya olduğu en büyük sorunlardan birisi gittikçe artan eğitim ve araştırma maliyetleridir. Dünyada hala pek çok üniversite, eğitim, öğretim ve araştırma faaliyetlerinin finansmanını kamu kaynaklarıyla sağlamaktadır. 2008 küresel krizinden sonra alınan birtakım tedbirler bu durumun değişeceğini göstermektedir. Devletler üniversiteleri, sürdürülebilir olma ve kendi kendilerine yetebilme yönünde teşvik etmeye (ve kimi durumlarda zorlamaya) başlamışlardır. Örneğin, Amerika'da devlet ve eyalet araştırma politikaları, araştırmacıları ve üniversiteleri araştırma sonuçlarının

ticarileştirilmesi yoluyla gelir elde etme yolunda teşvik etmekte, Hollanda'da ise bazı üniversiteler mali durumları düzelinceye kadar personel istihdam etmemeye zorlanmaktadır. Bu durum üniversitelerin eğitim ve araştırma örgütlenmelerini gözden geçirmelerine neden olmaktadır. Almanya'da da bazı eyaletlerde üniversitelerin geniş ve âtıl kampüs arazilerini satarak veya kiralayarak bütçelerini güçlendirme yoluna gittikleri bilinmektedir.

Dini yüksek öğretim kurumları özel üniversitelerde bulunanları bir tarafa bırakacak olursak önemli ölçüde devlet desteği ile akademik yaşantısını sürdüren kurumlardır. Devletin genel bütçesi içinden din eğitimine kaynak ayrılmasına ilişkin tartışmaları bir tarafa bırakacak olursak genel itibarıyla bu eğitim kurumları kendisine devletin para yatırdığı ama bütçeye bir katma değer üretmeyen kurumlar durumundadır.

Günümüzdeki pek çok üniversite, eğitim faaliyetlerinin maliyetinin azaltılmasına yönelik çalışmalar yapmaktadır. Aynı zamanda kaynak çeşitlendirmesi çerçevesinde, araştırma faaliyetlerinden ek gelir elde etmeye yarayan yöntemler uygulamaya geçirilmektedir. Eğitim maliyetlerinin azaltılması yönünde farklı yenilikçi uygulamalar denenmektedir. Uzaktan eğitim yoluyla maliyetlerin düşürülmesi bunlardan birisi olarak karşımıza çıkmakta. Bazı dersler öğretim üyesi maliyetini ve sınıf ortamı düzenleme noktasındaki maliyetleri düşürmekte ve üniversiteleri online dersler tasarlamaya yönlendirmektedir.

Dini yüksek öğretimde gittikçe hızla artan fakülte, öğrenci ve öğretim üyesi sayısına rağmen yüz yüze eğitimle birlikte uzaktan öğretim uygulamaları da bulunmaktadır. Anadolu ve Atatürk Üniversitelerinin iki yıllık ön lisans programları ve ilahiyat lisans tamamlama yoluyla dini yüksek öğretimde uzaktan eğitim verilmektedir. Ön lisans eğitimini ayrı bırakacak olursak lisans diploması veren on fakülte lisans tamamlama için her yıl için toplam 3775 kontenjana vermektedir. Yüz yüze eğitim için ise dini yüksek öğretim lisans programlarına her yıl yaklaşık 17.000 kontenjan verilmektedir. Yani diğer bir ifadeyle dini yüksek öğretim lisans eğitiminde kontenjanların yaklaşık %80'i yüz yüze eğitime ayrılırken %20'si ise uzaktan eğitime verilmektedir.

Ancak dini yüksek öğretimdeki bu yönelimin asıl motivasyonu öğretim maliyetlerini düşürmekten ziyade öğretim üyelerine ve üniversiteye (fakülteye) standart gelirlerine ek yeni gelirler oluşturmaktan öteye geçmemektedir. Çünkü uzaktan eğitim lisans tamamlama programları ve uygulamaları incelendiği zaman yapının uzaktan eğitimle ilgili kuramlara dayanmadığını

ve uygulamaların en az maliyet gerektiren yöntemlere (mektupla öğretim gibi) dayandığını, sınav sorularının ayırt edici ve ölçme değerlendirme kriterlerine uygun olmadığını, ölçüm düzeylerinin dini yüksek öğretim hedefleri ile uyumlu olmadığı gibi ciddi sorunlar gözlenmektedir. Yaklaşık yirmi yıldır uygulanmasına rağmen uzaktan eğitim programları, geri bildirimlere dayalı olarak yeniden düzenlemelere tabi tutulmamış, ilahiyatlar üzerinde gerçekleşen spekülatif program tartışmalarının dışında program çalışmalarına konu edilmemiştir.

Uzaktan eğitimle birlikte öğrenme yaklaşımlarına paralel olarak öğretim ortamlarının dönüşümü ile birlikte öğrenci merkezli yeni eğitim yöntemleri, öğretim üyelerine bilimsel araştırmaya daha çok vakit ayırmaları imkanını sağlamaktadır. Aşağıda verilen 21. Yüzyıl pedagojisinin temel özellikleri incelendiğinde öğretici merkezli bir anlayıştan öğrenen merkezli ama öğreticinin bir rehber ve yönlendirici olduğu anlayışa doğru gidilmektedir. Bu anlayışta öğrenenin düşünme ve problem çözme becerileri geliştirilmekte, öğrenenlerin birlikte çalışabilecekleri ve üretebilecekleri, öğrendikleri içerikle problem çözmeye odaklandıkları proje tabanlı öğrenme modellerinin uygulanması gerekmektedir. Böyle bir yönelim dersin program içinde yer aldığı saati önemsiz hale getiriyor, öğrenenlerin ders için ayırdıkları çalışma saatlerini öne çıkarıyor. AKTS olarak bilinen ders kredilendirme sistemi bu açıdan önem taşımasına rağmen henüz dini yüksek öğretim kurumlarının bu anlayışı uygulamaya geçirecek şekilde bir zihinsel dönüşüm içinde olduğunu söylemek zor görünüyor. Bu anlayışın etkili bir şekilde uygulamaya geçirilmesi ile birlikte dini yüksek öğretim programlarının geliştirilmesinde hangi derse ne kadar saat yer verildiği tartışmaları biter ve öğretim üyelerinin sınıf içinde aktif olarak bulunduğu vakti azalttığımız zaman da onların bilimsel araştırmalara daha fazla vakit ayırması sağlanabilir.

Öte yandan üniversiteler, bilgi koruma ve dağıtım işlevlerinde teknolojiyi kullanarak maliyet azaltma denemeleri yapmaktadır. Amerika'daki 12 büyük üniversitenin mevcut akademik ve idari alandaki bazı kaynak ve birimlerini birleştirmesi buna bir örnektir (kütüphaneler, e-kaynaklar ve bazı idari departmanlar). Bu tür bir deneme sonraki aşamalarda, her üniversitenin seçilmiş konularda uzmanlaşarak, öğrencileri iş birliği içinde oldukları diğer üniversitelerden ders almaya yönlendirmesine doğru gitmektedir (Öğrenci değişim programları). Ülkemizdeki dini yüksek öğretim kurumlarının sayılarının çoğalması ile devletten gelen bütçe ile sınırlı gelire sahip

dini yüksek öğretim kurumlarının kaynaklarını ekonomik kullanma kaygısı ortaya çıkmaktadır. Günümüzde artık birbirine 200 km'den uzak dini yüksek öğretim kurumu kalmamıştır. Dolayısıyla aynı şehirde bulunan kurumlar başta olmak üzere birbirine yakın şehirlerde bulunan dini yüksek öğretim kurumlarının hem öğrenci değişim programlarını ve hem de öğretim üyesi değişim programlarını aktif olarak kullanmaları hem de basılı ve dijital kaynakların kolay ulaşılabilir tek bir merkezde toplanmasına yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Özellikle ülkemizin İSAM veya benzeri bir kuruluşun önderliği ile temel kaynaklarla birlikte tüm süreli ve basılı yayınları kolay ulaşılabilir hale getirecek bir sistem oluşturmasına acil ihtiyaç duyulmaktadır. Her bir fakültenin ayrı ayrı kütüphane kurma çabası kaynakların israf edilmesine sebep olduğu gibi kimi fakültelerde tek yönlü, sansürcü bir zihniyetle oluşturulan kütüphaneler akademideki çoğulcu anlayışın aksine öğrenicinin tek yönlü olarak yetişmesine sebep olabilmektedir.

Dini yüksek öğretimin kendisi için bilgi ürettiği örgün ve yaygın öğretim veya dini danışmanlık alanlar, projeler kapsamında gelir elde edebilecekleri önemli alanlardır. Milli eğitim bakanlığı ve Diyanet İşleri Başkanlığı başta olmak üzere Sağlık Bakanlığı, özel sağlık kurumları, adalet bakanlığı ve sosyal hizmet ve sosyal politikalar üreten sivil yapılar sözünü ettiğimiz araştırma alanlarında önemli partnerler konumundadır. Ancak dini yüksek öğretimdeki akademik kadro proje üretme konusunda yeterince hevesli olmadığı gibi birlikte çalışma ve disiplinler arası üretim konusunda da şimdiye kadar istenen düzeye gelmemiştir. Bu olumsuzluğun ortaya çıkmasında sosyal bilimlere proje verilmesindeki sınırlamalar etkili olduğu gibi dini yüksek öğretimin akademinin ve sosyal bilimlerin bir parçası olabilme konusundaki yetersizliği de bir sebeptir.

Bilim için bilim kavramının yerini yavaş yavaş insan için bilim kavramı almaktadır. 2008 küresel krizinden sonra özellikle Kuzey Avrupa'da, üniversiteye kaynak yaratacak proje tasarlayabilmek ve araştırma faaliyetlerini herkesin anlayabileceği şekilde sunabilmek akademik performans kriterleri arasında yer almaya başlamıştır. Topluma hizmet hem akademisyenler ve hem de akademik camiadaki öğrenciler açısından önemli bir akademik katkı boyutu olarak algılanmaktadır.

Kimi üniversiteler örgütlenmelerini bilimin topluma faydasını öne çıkarabilecek şekilde yenilemektedir. Bunun en güzel örneklerinden birisi son sekiz yıldaki onlarca değişiklikle eğitim ve araştırma örgütlenmesini büyük ölçüde

yenileyen Arizona Eyalet Üniversitesi'dir. "Var olanı yinelemek mi, yoksa hayatı gereksinimlerinize göre tasarlamak mı?" felsefesiyle yola çıkan üniversite yönetimi, disiplinler arası duvarları yıkan, insan için bilim görüşünü benimseyen ve asenkron eğitimi teşvik eden yeni bir örgütlenmeye gitmiştir.

Kendi Kendisiyle Başa Çıkması Gereken Bir Disiplin: Teoloji Kimlerle Rekabet Eder?

Önümüzdeki on yıllarda gelişen teknoloji ve gün geçtikçe kolaylaşan ve maliyeti azalan ulaşım ve haberleşme hizmetleri, üniversiteleri küresel boyutta ciddi bir rekabete zorlayacak gibi görünmektedir. Son yıllarda büyük oyuncuların da dâhil olmasıyla içeriği devamlı gelişen uzaktan eğitim yöntemleri üniversite eğitimini mekân ve zaman bağından koparmaktadır. Ulaşım ve haberleşme hizmetlerinin her geçen gün daha kolay sağlanması ve maliyetinin düşmesi gibi faktörler kişilerin hareketliliğini artırmakta, coğrafi bariyerler giderek anlamını yitirmektedir. Bu gelişmeler üniversite eğitimini küreselleştirmektedir. Günümüzdeki bile yaklaşık 22.000 öğrenci, Türkiye'de birçok alternatif bulunmasına rağmen eğitim için Türkiye sınırları dışındaki üniversiteleri tercih etmektedir. Gelecekte bu alternatiflerin daha da çeşitleneceği kaçınılmaz bir gerçek olarak karşımızda durmaktadır.

Türkiye'de yaşayan bir öğrencinin artık çok kolay bir şekilde yurtdışına giderek bir başka üniversitede eğitim görme, Türkiye'de uzaktan eğitim sağlayan bir üniversite programını alışılagelmiş üniversite eğitimine tercih etme veya aynı şekilde yurtdışındaki bir üniversite tarafından sağlanan uzaktan eğitim imkanlarından yararlanma imkânı bulunmaktadır. Günümüzdeki Türkiye'deki üniversiteler rekabet açısından sadece ilk durumla karşı karşıya bulunmakta olsalar da yakın zamanda diğer iki durumla da mücadele etmek durumunda kalacaklardır. Öğrencilerin çeşitli alternatifler arasından ihtiyaçlarını en iyi şekilde karşılayacak programı sunan üniversiteyi tercih etme durumu, ister istemez üniversitelerin bir bütün olarak ve program bazında kalite ve akreditasyonunu gündeme getirecektir. Rekabet ortamı geliştikçe üniversiteler programlarını ve hatta organizasyon yapılarını akredite ettirme yoluna gidecektir.

Bu gelişmelerle dini yüksek öğretim kurumları sadece fiziksel imkanları artırma yoluyla başa çıkamaya çalışmaktadır. Kendi fakültesini kazanan öğrencilere barınma ve burs temin etme, fiziksel ve sosyal imkanları güçlü eğitim ortamları hazırlama bu tedbirler arasında görünüyor. Ancak, mezun öğrencilerinin nerelerde çalıştıkları, fakülte mezunlarının genel sınavlardaki

başarı düzeyleri (özel alan bilgisi sınavları, kpss vb.) öğretim üyesi kadrosunun akademik ağırlığı, öğretim programlarının özgünlüğü ve çeşitliliği, fakültelerin bulunduğu üniversitelerdeki öğrenci memnuniyeti, yönetim şeffaflığı, demokratik ve açık yönetim anlayışı (örneğin öğrencilerin fakülte kurullarında temsili gibi), şehirle ilgili memnuniyet ve fakültelerin eğitim ortamı dışında öğrenciye sağladığı çevrenin genişliği de öğrencilerin yönelimlerini etkiler hale gelmektedir. Dini yüksek öğretim kurumlarının bu faktörleri de göz önünde bulundurarak rekabet ortamına kendilerini hazır hale getirmeleri gerekmektedir.

Rekabetle ilgili bir diğer sorun da ülkemizdeki dini yüksek öğretim kurumlarının kendilerini hala Arap ülkelerindeki özellikle selefi çizginin misyoneri konumunda yer alan dini eğitim kurumlarıyla yarış içinde hissetmeleridir. Bundan dolayı dini yüksek öğretim kurumları yoğun bir biçimde Arapça öğretimine odaklanmak ve akademik çizgiyi ıskalayabilmektedir. Rekabette dikkat edilmesi gereken en önemli husus Arapça eğitimin bir alet ilmi olarak düşünülerek fakülte eğitiminin dışına çıkarılması gerekliliğidir. Öte yandan İngilizce, Almanca ve Fransızca eğitim veren programları da Fakültelerin bünyesinde inşa ederek bu programlar üzerinden gerçekleştirilen Uluslararası sempozyumlarla Türkiye'deki dini yüksek öğretimi geleneğinin dünyaya sağlayacağı katkılar hususunda farkındalık oluşturulması gerekmektedir.

Kaynakça

Erkan Erdil-Teoman Pamukçu-Semih Akçomak-Yelda Erden, "Değişen Üniversite Sanayi İş birliği", Ankara Üniversitesi SBF Dergisi, C. 68, No:2, 2013, ss. 95-127.

Nurullah Altaş, "Türkiye'de Dini Yüksek Öğretimle İlgili Algı Sorunları ve İLİTAM Uygulamaları", Değerler Eğitimi Dergisi, C. 14, No:31, ss. 7-42, Haziran 2016.

Türkiye'de Yüksek Din Öğretimi: Nitelik ve Nicelik Sorunu

*Mustafa Köylü**

A. Giriş

Bilindiği gibi Türkiye'de yüksek din öğretimi serüveni 3 Mart 1924 Tevhid-i Tedrisat Kanununun 4. Maddesi hükmü amirince Cumhuriyetin ilk yıllarına kadar gitmektedir. Söz konusu kanunla, İstanbul Daru'l-Fünun bünyesinde bir ilahiyat fakültesi kurulmuş, ancak çeşitli bahanelerle 1933 yılında kapatılmıştır. Bugünkü anlamda ilk ilahiyat fakültesi 1949 yılında Ankara Üniversitesi bünyesinde kurulmuş, o günden bugüne, farklı adlarla da olsa yüksek din öğretimi günümüze kadar devam etmektedir.

1949 yılından bu yana yüksek din öğretimi konusunda pek çok iniş ve çıkışlar yaşanmış, özellikle 2010'lu yıllardan sonra hem fakülte sayısında, hem de öğrenci sayısında geçmiş dönemlerle kıyaslanamayacak derecede bir artış yaşanmıştır. Ancak buradaki temel soru şudur: Yaklaşık 70 yıllık bir tecrübe sonunda acaba yüksek din öğretimi konusunda istenen seviyeye ulaşılabilmiş midir? Bu konuda ilki 1989 yılında Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi tarafından olmak üzere, Türkiye'de Yüksek Din Öğretimi ile ilgili olarak pek çok sempozyum, çalıştay, panel ve koordinasyon toplantıları yapılmış, ancak kanaatimce istenilen seviyeye bir türlü ulaşılamamıştır. Eğer bu konuda gerekli önlemler alınmayıp, mevcut sorunlara cevaplar üretilemezse, günümüz ilahiyat fakülteleri bir bakıma, Osmanlı son dönemindeki medreselerin durumuna düşmekten kendini koruyamayacaktır.

* Prof. Dr., Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi, mkoylu@omu.edu.tr

İşte biz bildirimizde günümüz ilahiyat fakültelerinin karşılaştığı bazı ciddi sorunları ele alıp incelemeye çalışacağız. Bildiride önce, geçmişten günümüze tartışılan ilahiyat fakültelerinin misyon sorunu, öğrenci-öğretim elemanı dengesi sorunu, bölüm sorunu, derslerin niteliği ve sayısı, sınav ve değerlendirme şekli ve devam ve disiplin sorunu konuları açısından ilahiyat fakültelerinin mevcut durumu ele alınarak, daha sonra çağdaş dünyadaki ilahiyat fakültelerinden bazı örnekler sunularak ideal bir ilahiyat fakültesinin nasıl olması gerektiği konusunda bazı ipuçları verilecektir. Bu amaçla bildiride, İngiltere, Kanada ve ABD'de bulunan ilahiyat fakültelerindeki lisans ders programlarından birer örnek verilerek, hem derslerin muhtevası, hem de izlenen yöntemler açısından bazı karşılaştırmalar yapılacaktır. Bildiri bazı önerilerle sonlandırılacaktır.

B. İlahiyat Fakültelerinin Mevcut Bazı Sorunları

1. İlahiyat Fakültelerinin Misyonu

1949 yılında Ankara Üniversitesine bağlı olarak açılan ilk ilahiyat fakültesinden günümüze kadar belki de netlik kazanmayan en ciddi sorunların başında İlahiyat fakültelerinin misyonu sorunu gelmektedir. Basit bir şekilde ifade etmek gerekirse, acaba bu ilahiyat fakültelerinin açılış nedeni nedir, üstlendiği misyon nedir, biz nasıl bir öğrenci yetiştiririz, mezun olan öğrencilerimiz ne iş yapar? Bu soruya bazıları İlahiyat fakültelerinin misyonunun her hangi bir alana eleman yetiştirmekten ziyade, din alanında araştırma yapabilecek nitelikte uzman yetiştirmesi gerektiğini savunurken, bazıları da ülkedeki dini ihtiyacı dikkate alarak o yönde öğrenci yetiştirilmesi gerektiğini savunmaktadır.[1] O zaman şu soruyu sormak gerekir: Biz Milli Eğitim Bakanlığına Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ya da İmam-Hatip Liselerine meslek dersleri öğretmeni mi yetiştireceğiz, yoksa Diyanet İşleri Başkanlığına müftü, vaiz, imam ve müezzin gibi daha çok pratik ağırlıklı eleman mı yetiştireceğiz? Ya da son zamanlarda gündeme gelen farklı alanlarda çalışabilecek manevi danışmanlar mı yetiştireceğiz?

Yıllardır din eğitimiyle ilgili yapılan sempozyumlarda ideal bir din görevlisinin nitelikleri sayılırken hep din görevlilerinin bir fakih, bir müfessir, bir muhaddis, bir pedagog, bir psikolog, bir sosyolog vs. gibi vasıflara haiz

1 Bu konudaki tartışmalar için bkz. Bugünün İlahiyatı Nasıl Olmalıdır? Sorunlar ve Çözümleri, İstanbul: Ensar Yayınları, 2015.

olması vurgulanırdı. Hâlihazırda ilahiyat fakültelerinin gerçekleştirmek istediği niteliklere bakılırsa, yukarıdaki vasıfların çok ötesinde eleman yetiştireceği görülmektedir. Örneğin aşağıdaki tabloda bazı ilahiyat fakültelerinin misyonu yer almaktadır:

Tablo: 1 İlahiyat Fakültelerinin Misyonu

No	İdealler	Gerçekler
1	Dinin temel kaynaklarına ait klasik eserleri okuyup anlayabilmek,	
2	Bilimsel yöntemler kullanarak, akademik bir araştırmayı sonuçlandırmak,	
3	İslam dinini ve diğer dinleri ana kaynaklarına inerek değerlendirme ve yorumlama gücüne sahip… öğrenciler yetiştirmek,	
4	Dini bilgiyi orijinal kaynaklarından araştırabilen, yorumlayabilen, problemlere çözüm bulabilen, küresel ve toplumsal gelişmeleri takip eden bireyler yetiştirmek,	
5	Türkçe, Arapça, Osmanlıca, Farsça ve Batı Dili kullanma becerisi kazandırmak,	
6	Dini ritüelleri sanatsal bir nitelikte icra edebilme yeteneğini geliştirmek,	
7	Dini danışmanlık ve rehberlik yapabilecek donanım ve beceriye sahip kılmak,	
8	Ülkemizde ve dünyada alanlarında saygın din bilginleri yetiştirmek,	
9	Uluslararası bilim dünyasında araştırma ve inceleme kalitesi ile Türkiye ve dünyada tanınmış ve ilk sıralarda tercih edilen bir fakülte haline getirmek,	
10	İslam'ı temel kaynaklarından öğrenen, insan ve din bilimlerinin ışığında bu kaynaklardan çıkardığı ilkelerden hareketle günümüz insanlarına manevi ihtiyaçlarını karşılayabilecekleri imkanlar sunan….idealist din görevlisi, öğretmen, araştırmacı ve akademisyen yetiştirmek,	
11	Dünya klasiklerini tanımasını sağlamak, … Dini danışmanlık ve rehberlik yapabilecek donanım ve beceriye sahip kılmak.	

"Yüksek Din Öğretimi, Sorunlar ve Çözüm Önerileri" çalıştay sonuç raporunda da ilahiyat fakültelerinin vizyonu ile ilgili olarak şu ifadelere yer verilmiştir.[2]

2 Din Öğretiminde Kalite Çalıştayları 1, "Yüksek Din Öğretimi, Sorunları ve Çözüm Önerileri,"

A-1 İlahiyat fakülteleri, insanın metafizik gelişimini sağlayan dini öğretilerin bilgisini üreten eğitim kurumları olarak, çağın ihtiyaç duyduğu sahih dini bilgi ile toplumun taleplerine cevap verebilen, erdemli ve sorumluluklarının bilincinde insan yetiştirmek suretiyle insanların iki dünya mutluluğunu elde etmesi için, geleceğin İslam medeniyetini inşa etmede evrensel hakikat hedefine ulaşarak bireyin toplumsal benliğinin gelişimini sağlamaktır.

A-2 Dinin temel kaynaklarına ve sahih bilgilere dayanan, karakter gelişimi, toplumsal bütünlük ve din hizmetleri bağlamında gündeme gelen tüm ihtiyaçları karşılayan, bir din eğitimi sürecinde tutarlı ve güvenilir bilgiyi içselleştirdiği kadar aktarmayı da başaran sorumluluk bilincine sahip örnek, dindar şahsiyetler yetiştirmektir.

B-1 İslam'ın temel kaynaklarını ve geleneği tanımak, çağdaş sorunları analiz etmek ve bunlara çözümler sunmak, toplumun sağlıklı olarak dinini öğrenmesine politikalar üretmek ve bunu pratiğe dönüştürebilecek ahlaklı ve eleştirel düşünebilen bireyler yetiştirmektir.

B-2 İlahiyat bilimleri alanına hâkim, mesleki açıdan donanımlı, toplumun beklentilerine cevaplar üreten, eleştirel düşünme yetisine sahip, etik değerlerle mücehhez, akademik araştırmalar yapabilen, nitelikli, donanımlı, güvenilir ve özgüven sahibi ilahiyatçılar yetiştirmek.

C-1 İslam'ın temel kaynaklarını referans alarak doğru İslam anlayışını ilmi metotlarla inceleyip inanç, ibadet ve ahlak konularında toplumun dini ihtiyaçlarına cevap verebilecek bilgi üreterek bu bilgilerin davranışa dönüştürebilme becerisini gösterebilmektir.

C-2 Dini bilgiyi orijinal kaynaklarından araştıran ve yorumlayan; dinle ilgili problemlere etkin çözümler üreten; İslam dininin toplumsal ve kültürel yönlerini algılayan, farklı inanç ve düşünceleri tanıyan, onlara karşı ön yargısız ve saygılı olan, toplumu din konusunda sahih bilgilerle aydınlatan ve ona rehberlik eden; bilgi, inanç ve davranış bütünlüğüne sahip, dini temsil ve anlatım kabiliyeti gelişmiş, etkili iletişim sahibi bireyler yetiştirmektir.

İlahiyat fakültelerinin yukarıda bir kısmını ifade ettiğimiz misyonlarına bakılırsa, ilk etapta itiraz edilecek bir yönünün olmadığı görülmektedir. Ancak işin bir de gerçek yanı vardır. Bugün ilahiyat fakültelerinden mezun olan öğrencilerimizin büyük çoğunluğu yukarıda sayılan vasıflardan tamamen uzak yetişmektedirler. Bunun en önemli göstergelerinden birisi, Diyanette vaiz olarak görev alacak kişilerin 2,5 yıl gibi uzun bir dönem ülkenin farklı

Çalıştay Raporu, 18-19 Haziran 2014, Konya, ss. 25-30.

yerlerindeki eğitim merkezlerine devam etme mecburiyetinde kalmalarıdır. Sonuçta ülkemizde bir kişinin vaiz olabilmesi için, lise eğitimi üzerine en az 7,5 sene gibi bir eğitim alması gerekmektedir. İmam-Hatip liselerinde meslek dersleri öğretmeni olarak atanan kişilerin durumu da Diyanet mensuplarından farklı değildir. Buradan şu sonuç çıkıyor ki, fakültelerin kendilerine belirledikleri hedeflerle gerçekler tamamen farklıdır.

2. Fakülte ve Öğrenci Sayısındaki Dengesiz Artışlar

Bilindiği gibi ülkemizdeki ilk ilahiyat fakültesi 1949 yılında Ankara Üniversitesine bağlı olarak açıldı. Daha sonra 1959'dan başlayarak 1980'li yıllara kadar sekiz de Yüksek İslam Enstitüsü, 1971'de de Erzurum Atatürk Üniversitesine bağlı İslami İlimler Fakültesi açıldı. 1982'de tüm yüksek din öğretimleri birleştirilerek, ilahiyat fakülteleri tek çatı altında eğitim ve öğretimlerine devam etmeye başladı. 1998-1999'da tekrar yeniden bir yapılandırmaya gidilerek, İlahiyat Fakülteleri, İlahiyat Lisans programı ve İlköğretim DKAB Öğretmenliği programı şeklinde iki bölüme ayrıldı. 2006 yılında ilköğretim DKAB öğretmenliği programı Eğitim Fakültelerine Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği bölümü olarak aktarıldı. Bu bölüm 2012-2013 öğretim yılında tekrar ilahiyat fakültelerine transfer edildi. 2015-2016 yılında ise kapatıldı. Şu an (2017) tekrar pedagojik formasyon dersleri ilave edilerek tek tip ilahiyat fakültelerine dönüldü.

Son birkaç yılda farklı üniversitelerde farklı adlarla da birtakım yüksek din öğretimi programları açılarak,[3] 2017-18 yılı itibariyle öğrenci alan 87 ilahiyat fakültesi ve yaklaşık 83,975 (son beş yıl) öğrencisiyle eğitim ve öğretim vermeye devam etmektedir. Bir tarafta fakülte sayısı hızla artarken, öğrenci sayıları da aynı hızla artmaya devam etmektedir. 1997-98 ile 2017-18 yılları arasındaki fakülte ve öğrenci sayış artışlarını alttaki tabloda görmek mümkündür.

3 İlahiyat Fakülteleri hakkındaki gelişmeler için bkz. Hamit Ev, "Yükseköğretimde Din Eğitimi," Din Eğitimi, ed. Mustafa Köylü & Nurullah Altaş, Ankara: Gündüz Yay., 2012, ss. 250-287.

Tablo 2: 1997-2017 İlahiyat ve DKAB Programlarındaki Öğrenci Sayıları (Devlet ve Vakıf Üniversiteleri)

Yıllar	İlahiyat Fakülteleri Aktif olarak öğrenci alan	İlahiyat Fakültelerine kayıt yaptıran öğrenci sayısı*	İlköğretim DKAB Eğitim Bölümleri	İlköğretim DKAB Eğitim Bölümlerine kayıt yaptıran öğrenci sayısı	Toplam Fakülte ve DKAB sayısı	Toplam Öğrenci sayısı
1997-1998	22[4]	3076	-	-	22	3076
1998-1999[5]	22[6]	1988	9	497	31	2485
1999-2000[7]	22	1355	10	674	32	2029
2000-2001	22	1273	10	800	32	2073
2001-2002	21	930	10	812	31	1742
2002-2003	20	704	10	636	30	1340
2003-2004	20	520	10	458	30	978
2004-2005	20	512	10	460	30	972
2005-2006	20	579	10	501	30	1080
2006-2007	20[8]	691	10	572	30	1263
2007-2008	20	882	10	540	30	1422
2008-2009[9]	23	2680	13	790	36	3470
2009-2010	26[10]	5956	18	1151	44	7107
2010-2011	26	6848	24	3028	50	9876
2011-2012	38[11]	8279	28	3340	66	11616
2012-2013	43[12]	9541	34	4417	77	13958
2013-2014	59[13]	11408	47	6090	106	17498
2014-2015[14]	70[15]	16254	-	-	70	16254
2015-2016	79[16]	16477	-	-	79	16477
2016-2017	81[17]	16472	-	-	81	16472
2017-2018	87[18]	17274	-	-	87	17274

* Bu rakamlar, devlet ve vakıf üniversitelerine ait İlahiyat, İslami İlimler, Din Bilimleri, İslam ve Din Bilimleri Fakültelerine ait İlahiyat, Dünya Dinleri, Yaygın Din Öğretimi ve Uygulamaları, İslami ilimler ve İslam ve Dini İlimler bölümünde alınması için ÖSYM tarafından ayrılan kontenjanlardır.

4 Bu sayıya Kazakistan'da bulunan Hoca Ahmet Yesevi Uluslararası Türk-Kazak Üniversitesi İlahiyat Fakültesi de dahil edilmiştir.

5 İlahiyat Fakülteleri, İlahiyat ve İlköğretim DKAB Öğretmenliği olarak iki bölüme ayrıldı.

6 Bu sayıya Kazakistan'da bulunan Hoca Ahmet Yesevi Uluslararası Türk-Kazak Üniversitesi İlahiyat Fakültesi de dahil edilmiştir.

7 İlahiyat Fakültelerinin ikinci öğretimi kapatılmıştır.

8 İlahiyat Fakülteleri bünyesinde olan İlköğretim DKAB Öğretmenliği bölümü Eğitim Fakültesine alındı.

9 İlahiyat Fakültelerine İkinci öğretim için öğrenci almaya başladı.

10 Bu sayıya Kazakistan'da bulunan Hoca Ahmet Yesevi Uluslararası Türk-Kazak Üniversitesi İlahiyat Fakültesi de dahil edilmiştir.

11 Bu sayıya Kıbrıs, Kırgızistan ve Kazakistan'da bulunan fakülteler de dahil edilmiştir.

12 Bu sayıya Kıbrıs Yakın Doğu Üniversitesi İlahiyat Fakültesi de dahil edilmiştir.

13 Bu sayıya Kıbrıs ve Kırgızistan bulunan fakülteler de dahil edilmiştir.

14 DKAB Öğretmenliği bölümü kapatıldı.

15 Bu sayıya Kıbrıs, Kırgızistan ve Makedonya'da bulunan fakülteler de dahil edilmiştir.

16 Bu sayıya Kıbrıs, Kırgızistan ve Kazakistan'da bulunan fakülteler de dahil edilmiştir.

17 Bu sayıya Kıbrıs, Kırgızistan ve Kazakistan'da bulunan fakülteler de dahil edilmiştir.

18 Bu sayıya Kıbrıs, Kırgızistan ve Kazakistan'da bulunan fakülteler de dahil edilmiştir.

Yukarıdaki tabloya baktığımızda son 22 yıldır hem ilahiyat fakültelerinin sayısı, hem de öğrenci sayısı açısından son derece istikrarsız bir gelişmenin olduğunu görmekteyiz. Tabloda ilk dikkat çeken husus, 28 Şubat post modern dönem olarak adlandırılan 1997-98 öğretim yılından itibaren 10 sene boyunca bariz bir şekilde hem fakülte sayısında hem de öğrenci sayısında ciddi bir azalış görülürken, 2008-2009 öğretim yılından itibaren de sürekli olarak bir artışın yaşandığını görmekteyiz. Bunu fakülte ve öğrenci bazında ele alırsak, ilk 11 yıldaki toplam öğrenci sayısı 18,460 iken, sadece 2017-18 öğretim yılında alınan öğrenci sayısı 17,274'tür. Bunun da anlamı bu yıl alındaki öğrenci sayısı, neredeyse 1997-98 ile 2007-2008 yılları arasında 11 yılda alınan öğrenci sayısına eşittir. Öğrenci alımının artışa geçtiği 2008-2009'dan 2017-18 öğretim yılına kadar sürede alınan öğrenci sayısı ise toplamda 130,002 öğrencidir. Bu iki dönemi karşılaştırdığımızda, son 11 yıldır artan öğrenci oranı % 704'tür.

Yukarıdaki sayılara İLİTAM öğrencileri dahil değildir. Şimdi buradaki temel sorun şudur: Acaba bir ülkenin üniversite sayısı mı yoksa bu üniversitelerin kalitesi mi daha önemlidir? Her halde bu soruya cevap olarak bugün dünyanın en saygın üniversitelerinden birisi olan Harvard Üniversitesini örnek olarak verebiliriz. 1636 yılında kurulan ve halen kütüphanesinde 15 milyon kitapla yıllık bütçesi 32 milyar dolar olan Harvard Üniversitesi'nde 4,400 akademisyene karşılık, 6,700 lisans öğrencisi ve 12,400 kadar da lisansüstü öğrencisi bulunmaktadır. Bu sayıya göre, bir hocaya yaklaşık 4,3 öğrenci düşmektedir. Acaba Harvard Üniversitesi daha fazla öğrenci alamaz mı? Elbette alabilir. Ancak kalite uğruna öğrenci sayısında hiçbir artış yapmamakta, fakat mezun ettikleri öğrencileri de bugün dünyanın kaderini değiştiren şirketlerin yöneticileri, CEO'ları, girişimcileri, işletmecileri ve yöneticileri olabilmektedir.

Yukarıdaki soruya dönersek elbette arzu edilen hem sayının hem de kalitenin baş başa gitmesidir. Ancak gerekli alt yapı oluşturulmadan, sadece öğrenci sayısının artırılmasının çok iyi sonuçlar vermeyeceği de kaçınılmaz bir sonuçtur.

Bunun en önemli nedenlerinden birisi, fakültelerin üstesinden gelemeyecek şekilde öğrenci alması ve yetersiz öğretim elemanıdır. Bugün ister Avrupa ülkelerinde olsun, isterse Amerika ve Kanada gibi gelişmiş ülkelerde olsun, bir öğretim elemanın haftalık gireceği ders yükü en fazla 6-8 saat civarında olup, ortalama olarak da bir öğretim elemanına düşen öğrenci sayısı

10-15 civarındadır. Batı üniversitelerinde öğretim elemanı ders haricinde zamanının geri kalan kısmını akademik çalışmalarla geçirir. Dolayısıyla bir öğretim elemanın görevi sadece derse girip çıkmak değil, aynı zamanda bilim üretmektir. Zaten üniversitelerin esas amaçlarından birisi de budur. Ancak kendi fakültelerimizdeki öğrenci sayısının çokluğu neticesinde bir öğretim elemanı, 30-40 saate kadar derse girebilmekte, bu da hem öğretim elemanını aşırı derecede yormakta, hem de eğitim ve öğretimin kalitesini önemli derecede düşürmektedir. Sonuçta pek çok öğretim elemanı ya dersi öğrencilere anlattırmakta ya da yeteri kadar hazırlanamadığından ders notlarını okuyarak dersi tamamlamaya çalışmaktadır. Diğer taraftan 80-100 kişilik sınıflarda, bire bir öğrencilerle iletişim kurma ve onlarla ilgilenme bir tarafa, doğru düzgün bir ders anlatımı bile gerçekleşememektedir. Böylece eğitimin kalitesi başta sekteye uğramaktadır.

3. Bölüm Sorunu

Günümüzdeki ilahiyat fakültelerinin en ciddi sorunlarından biri de hazırlıkla birlikte beş yıl okuyan bir ilahiyat fakültesi öğrencisinin mezun olduktan sonra nerede ve hangi alanda hizmet edeceği sorunudur. Her ne kadar İlahiyat fakültelerinde göstermelik üç ya da dört bölüm gözükse bile, aslında gerçek bir bölüm uygulaması yapılmamakta, tüm öğrenciler aynı dersleri almaktadır. Bu bölüm sorunu ya da öğrencinin ilgi alanı, seçmeli derslerle giderilmeye çalışılsa da, öğrenciler hangi derslerin kendi ilgi alanlarına yardımcı olacağından ziyade, hangi derslerden daha kolay geçmenin yollarını arayarak, o dersleri almaya çalışmaktadırlar. Sonuçta fakültedeki öğrenciler, aynı dersleri alarak mezun olmaktadırlar.

O zaman daha önce de belirttiğimiz gibi şu soruyu sormamız gerekir: Gerçekten de günümüz ilahiyat fakülteleri, Diyanete mi, Milli Eğitim Bakanlığına mı eleman yetiştirmekte yoksa salt ilahiyat bilim insanı mı yetiştirmektedir? Aslına bakılırsa hiçbir alana yeterli eleman yetiştirememektedir. Zira dünyanın hiçbir yerinde bu kadar farklı ders ve alanda eğitim gören başka bir fakülte yoktur. Zira her ders (örneğin Arapça veya tefsir) ya da bölüm aslında başlı başına uzun bir çalışma dönemini gerektirmektedir.

Bölümle ilgili sorunumuzu somutlaştırırsak şu can alıcı soruyu sormamız gerekir: Eğer mezun ettiğimiz öğrencilerimiz, Milli Eğitim Bakanlığında, örneğin İmam-Hatip Liselerinde meslek dersleri öğretmeni olacaksa, hangi dersin öğretmeni olacaktır? Arapça öğretmeni mi, Tefsir öğretmeni mi yoksa

Dinler tarihi öğretmeni mi olacaktır? Mevcut programa baktığımızda, hiçbir alana öğretmen yetiştirecek tarzda derslerin olmadığını görüyoruz. Öğrencinin yeterli ders alıp, kendisini yetiştirdiğini düşünsek bile, öğretmen olmak için gerekli olan "pedagojik formasyon" dersleri de maalesef şimdiye kadar deneme tahtası gibi çok farklı yollarla ve başarısız bir şekilde verilmeye çalışılmıştır. En sonunda bu yıl itibariyle (2017-18) tekrar normal dersler arasına ilave edilerek nispeten daha iyi bir konuma geldi. Eğer biz ilahiyat öğrencilerini Diyanette çalışacak şekilde yetiştirmeyi hedefliyorsak, burada da ciddi sorunlarla karşılaşmaktayız. Zira bir taraftan Diyanette görev yapacak şekilde dersler mevcut değilken, diğer taraftan da cami uygulaması ya da dini pratikler diye bir ders yoktur. Olsa bile sadece adı vardır, gerçek anlamda öğrenciler, uygulama ve pratik yapamadıklarından Diyanet camiasında da başarılı bir şekilde görev yapmaları pek mümkün gözükmemektedir.

İlahiyat fakültelerinin akademik eleman yetiştirme misyonuna gelince, belki de en zayıf yönü budur. Bu alandaki yetersizliğin en somut delilini de öğrencilerin bitirme tezlerindeki performansında görmek mümkündür. Çoğu öğrenci bağımsız bir makale ya da araştırma yapmak bir tarafa, bir dipnot göstermekten bile acizdir. Bunun çeşitli nedenleri olmakla beraber, en önemli nedenlerinden birisi, öğrencilere ta ilk yıllardan itibaren bu konuda rehberlik faaliyetlerinin yapılmaması ve sınav sisteminin tamamen anlatılan konulara, ezbere ve test mantığına dayalı olmasıdır. Öğrencilere, fakülte yıllarında araştırma ve inceleme yapma imkânı tanınmadığından, öğrenciler ezberin ötesinde kendiliklerinden bir şeyler yazma ve üretme konusunda yetersiz kalmaktadırlar. Diğer önemli bir neden de, çoğu öğrencinin son sınıfta araştırma görevliliği ya da yüksek lisans ve doktoranın ne olduğunu öğrenebilmesi, ancak yeterli alt yapı da olmadığından istese bile, istenilen başarıyı gösterememesidir.

Aslına bakılırsa bizim fakülte sistemi İngilizlerin şu sözünü hatırlatmaktadır: *"Layman for everything, master for nothing."* (Her şeyle uğraşan, ancak hiçbir şeyde uzman olamayan).[19] İlahiyat Fakültesi öğrencileri bir yığın farklı ders almakta, ancak hiçbir derste ya da alanda uzman olamamaktadır. Oysa batı ülkelerine baktığımızda, ilahiyat fakültesi çatısı altında çok farklı bölümlerin olduğunu ve bu bölümlerden mezun olan kişilerin de gerçekten o alanda uzman olduklarını görmekteyiz. Batıdaki ilahiyat fakültelerinin

19 İ. Latif Hacınebioğlu, "Batıdaki İlahiyat ve Felsefe Eğitimindeki Bazı Yaklaşımların Türkiye'ye Dönük Uygulanabilirliliği İle İlgili Bir Değerlendirme (İngiltere Tecrübesi)," Türkiye'de Yüksek Din Eğitiminin Sorunları, Yeniden Yapılanması ve Geleceği Sempozyumu, 16-17 Ekim 2003, Isparta, s. 64.

isimlerini incelediğimizde, tüm ilahiyat fakültelerinin genelde "din eğitimi ve öğretimi" veren kurumlar olmasına rağmen, amaçları doğrultusunda oldukça farklılıklar gösterdiklerini görmekteyiz. Üniversite bünyesindeki bu fakülteler, başta akademisyenler olmak üzere, misyonerlik bölümlerinden, kilise papazlığına, ulusal düzeyden uluslar arası düzeye kadar, farklı alanlarda öğrenci yetiştirmektedirler. Ancak tüm bu farklılıklara rağmen yukarıdaki fakülteler, eğitim ve öğretim alanı olarak Hıristiyanlığı temel almaktadırlar.[20] Bizde ise, yukarıda bahsettiğim gibi sadece bölümlerin adı bulunmakta, ancak içerik olarak her hangi bir farklılık bulunmamaktadır.

4. Derslerin Niteliği ve Sayısı

Yirminci yüzyılın başlarından itibaren din eğitimi, daha çok dinin psikolojik temelleriyle ilgilenirken, 1950'li yıllardan sonra, dünyada meydana gelen önemli değişimler neticesinde, dinin daha çok sosyal boyutuyla ilgilenmeye başlamıştır. Dünyamızda meydana gelen bu değişimler sonucunda artık, dini inançlar sorgulanmaz bir şekilde kabul edilmemekte, dinlerin gerçekliği ya da geleceği, bireysel ve toplumsal olarak insanlara sağladığı bir takım yararlara göre değerlendirilmektedir.[21] Ayrıca küreselleşmenin ortaya koyduğu sorunlar, dini kurumların hem din adamı yetiştirme şeklini, hem de dini hizmet alanlarını önemli derecede etkilemiştir. İşte böyle bir ortamda, biz ilahiyatçıları okuttuğumuz derslerle ilgili olarak şu soruları sormamız gerekir: Acaba biz öğrencilerimize gerçekten ne öğretiyoruz? Mezun olan öğrencilerimiz bu bilgileri nerede ve nasıl kullanacaklar? Onların pratik hayatta bir değeri var mıdır? Toplumun sorunların cevap verebilecek nitelikte midir? Öğrenciye yeni ufuklar açabiliyor mu? Geleceğe yönelik bir takım

20 Örneğin Amerika'da iki türlü ilahiyat fakültesi vardır. Bunlardan birinci grubu üniversite bünyesinde oluşturan ilahiyat fakülteleri, ikinci grubu da değişik Hıristiyan mezhebine mensup kiliseler tarafından oluşturulan ilahiyat fakülteleri (seminary) oluşturmaktadır. Birinci gruba şu bölümleri örnek olarak verebiliriz: Department of Theology; School of Theology; Theological School; Institutute of Theology; Divinity School; School of Religion; Evangelical Divinity School; School of Religious Studies; School of Mission; School of Philosophy and Theology; Evangelical School of Theology; School of Religion and Religious Education; Deparment of Religious Studies; International School of Theology; Institute of Pastoral Studies; Theological College; Bible Institute; Graduate School of Ministry. Kilise tarafından desteklenen ilahiyat fakülteleri için de şu bölümleri örnek olarak verebiliriz: Theological Seminary; Babtist/Lutheran/Prespyterian Seminary; Biblical/Bible Seminary; Evangelical Seminary; Ecumenical Theological Seminary; General Theological Seminary; Interdominational Bible Institute; International Theological Seminary; Jewish Theological Seminary; Christian Seminary; Union Theological Seminary. Geniş bilgi için bkz. Mustafa Köylü "Din Hizmetlerinde Çağdaş Yönelimler ve Faaliyetler: ABD ve Kanada Örneği," I. Din Hizmetleri Sempozyumu, (3-4 Kasım 2007), DİB Yayınları, 2008, ss. 524-541.

21 Hans Küng, "What is True Religion? Toward an Ecumenical Criteriology," In L. Swidler (Ed.), Toward A Universal Ttheology of Religion, Maryknoll; NY.: Orbis Books, 1988, s. 242.

yeni projelerin oluşturulmasında herhangi bir katkısı oluyor mu? Yeni ortaya çıkan sosyal, kültürel, toplumsal ve küresel sorunlara ne derece çözümler getirebiliyor? Öğrenciler aldıkları bu bilgileri değerlendirebilecek bir ortam bulabiliyorlar mı? Bu soruları daha da çoğaltmak mümkündür. Ancak üzülerek ifade edelim ki, fakültelerdeki derslerin birçoğu, yukarıdaki kriterlerden uzak, malumat yığınından ileri gitmeyen ders niteliğindedir.

Bu dersler yerine, günümüz dünyasının ve Müslümanlarının problemleriyle ilgili olarak İslam'ın ışığında daha çağdaş ve faydalı konulara yer verilemez mi? Haklı olarak öğrenci şu soruyu sormaktadır: Aldığım bu ders, bana ne kazandıracak? Ben bu bilgileri kime sunacağım, pratik hayatta bana ne gibi bir faydası olacak? Öğrenci dersin içeriğine ve ileride kendine kazandıracağı role göre ya motive olmakta ya da sadece dersi geçmek için çalışmaktadır.

Burada konuyla ilgili iki örnek vermek istiyorum. Dünyada herkes biliyor ki 11 Eylül 2001 olayı, Batı ile İslam dünyası arasında bir dönüm noktası olmuştur. Bu dönüm noktasındaki en temel tartışma konularından birisi de, hiç şüphesiz İslam'ın bir terör dini, Müslümanların da terörist olduğu yönündeki tartışmalardı. Aslında bu konu yeni olmayıp, tarih boyunca tartışıla gelmiştir. Gerçekten İslam'da cihat nedir, şartları nelerdir, batılıların iddia ettiği gibi İslam kılıç zoruyla yayılmış bir savaş dini midir? İslam bir terör dini mi yoksa bir barış dini midir? Ne yazık ki bildiğim kadarıyla, İlahiyat Fakültelerinin hiçbirinde "İslam'da Cihat" diye bir ders yokken, dünyanın en prestijli üniversitelerinden Harvard İlahiyat Fakültesinde, *Jihad: From Classical Islam to al-Quaida* (Klasik dönemden el-Kaideye kadar Cihat) diye bir ders bulunmaktadır. Bir başka örnek de, Amerikalılardan çok bizi ilgilendiren Ortadoğu ülkelerindeki siyasi gelişmeleri ilgilendiren Arap Baharıdır. Yine bizim oralı bile olmadığımız böyle bir konu, Harvard İlahiyat Fakültesinin ders listesinde adı geçmekte ve Amerikalı İlahiyat öğrencileri bu dersi almaktadırlar. Yine son zamanlarda her yerde gündeme gelen manevi danışmanlık ya da dini danışmanlıktan söz edilirken, doğru düzgün hiçbir ilahiyat fakültesinde böyle bir ders okutulmamaktadır.

Dünya üniversiteleri böyle güncel gelişmeleri takip ederken, bizim yaptığımız, yaklaşık 70 senedir sadece derslerin adını ve kredisini değiştirmekten başka bir şey değildir. Sonuçta medrese döneminden günümüze ilahiyat alanında, zamanın şartlarına göre bir türlü dersleri oturtamadık. Elbette her öğretim elemanı, kendi dersini ve alanını önemli görebilir. Buna bir itirazımız yoktur. Ancak bazı dersler ve konular vardır ki, herkesi ilgilendirir,

bazı dersler ve konular da sadece o alanda uzman olacak kişileri ilgilendirir. Dolayısıyla öğrencinin ilgisini ve motivasyonunu çekmeyen, toplumsal hayatın mevcut durumunu ve geleceğini ilgilendirmeyen, kendisi ve gelecekteki mesleki hayatı için faydalı görmediği bir dersi de hala zorunlu olarak okutmanın faydası olduğu söylenemez.

5. Sınav ve Değerlendirme Sistemi

Eğitim ve öğretim sistemimizin sorunlarından ve hemen hemen hiçbir pedagojik değeri olmayan hususlardan biri de mevcut sınav sistemimizdir. Genel olarak ülkemizdeki eğitim sistemine baktığımızda, ilköğretim ve ortaöğretimdeki sınav ve ders geçme şekliyle, yüksek öğretimdeki sınav ve ders geçme şekli arasında ciddi bir farklılığın olmadığını görmekteyiz. Aslına bakılırsa bir bütün olarak bizim ders ve sınav şeklimiz, Paul Freire'nin Brezilya toplumu için tasvir ettiği, gerçekte tüm geri kalmış ülkelerin özenle uyguladığı sınav ve değerlendirme şeklidir. Freire'nin "the banking concept of education" olarak adlandırdığı, amacının da sadece ezberlenen bilgilerin kâğıda dökülmesi olarak tanımladığı bu sistem, bugün hala fakültelerimizde büyük bir titizlikle uygulanmaktadır.[22] Hatta bir adım daha ileri giderek, öğrenci sayısındaki artışın da doğal bir sonucu olarak, dersin niteliği göz önüne alınmadan, "test dönemi" başlamıştır. Elbette test de bir değerlendirme aracı olabilir, ancak bu tüm dersler için ideal bir değerlendirme sistemi olmadığı gibi, her öğretim elemanının da iyi bir test hazırlayacağı söylenemez. Zira test hazırlamanın da kendine has ilke ve prensipleri vardır. Durum böyleyken, herhangi bir ders ayrımı yapılmadan, her derse yönelik test uygulaması yapılmaktadır. Böyle bir uygulamanın sonucunda ise, öğrenciler sadece test mantığıyla derslere çalışmakta, zaten çok fazla gelişmemiş olan yazı yazma konusundaki yeteneklerini de tamamen kaybetmektedirler.

Batı eğitim sistemlerine bakıldığında, kitaplarda anlatılan konuların sorulması yerine, o konudaki öğrencinin kendi düşünceleri, yorumları ve katkıları istenmekte, pek çok ders için ciddi olarak araştırma yapması ve yaptığı araştırmanın raporlanması istenmektedir. Böyle bir uygulamanın

22 Paul Freire bu eğitim sisteminin özelliklerini şu şekilde sıralamaktadır ki tam da bizim eğitim sistemimizi yansıtmaktadır: 1. Öğretmen öğretir, öğrenci öğrenir, 2. Öğretmen her şeyi bilir, öğrenci ise hiçbir şey bilmez, 3. Öğretmen düşünür, öğrenci ise kendisi hakkında düşünülür, 4. Öğretmen konuşur, öğrenci ise sessizce dinler, 5. Öğretmen disipline eder, öğrenci disipline edilir, 6. Öğretmen seçer ve seçtiğini zorlar, öğrenci ise onu tatbik eder, 7. Öğretmen konuyu belirler, öğrenci ise onu izler, 8. Öğretmen öğrenme sürecinde suje iken, öğrenci sadece objedir. Geniş bilgi için bkz. Paulo Freire, Pedagogy of the Oppressed, translated by Myra B. Ramos (New York: Herder and Herder, 1970, s. 59.

mantığı şudur: Zaten öğrenci o konuyla ilgili bilgiyi okumuş, bir daha o bilgiyi sorup, aynısını kâğıda dökmenin bir anlamı ve mantığı yoktur. Bizde ise tam tersine bir mantık söz konusudur. Anlattıklarımızı ya da sorumlu tuttuğumuz yerleri, her hangi bir ilave ya da çıkarma yapmadan, aynen öğrenciden ezbere yazılmasını istiyoruz ki, bu da öğrencide ne merak ne de ilgi uyandırıyor. Zaten ezberlenen kuru bilgiler de kısa sürede unutulup gidiyor.

6. Devam ve Disiplin Sorunu

Öğrencilerin derslere devam konusu da mevcut sistemde tam bir karmaşa halindedir. Bu durum hem öğretim elemanlarının tutumundan hem de YÖK'ün öğrencilere tanıdığı haktan ileri gelmektedir. Örneğin bazı öğretim elemanları yoklamaya son derece önem verip, devamsızlık konusunda hiç taviz vermezlerken, diğer bazıları da ya hiç yoklama yapmamakta ya da tavizkâr tutumuyla devam eden öğrencilerin de devam aşkını kırmaktadır. Öte yandan öğrencilere tanınan %30 devamsızlık hakkını anlamak da gerçekten eğitim açısından oldukça güçtür. Bunun anlamı, öğrencinin bir dönemde, örneğin üç kredilik dersten, 14-15 saat derse gelmeme hakkı anlamına gelir ki, bunu eğitim ve öğretim açısından izah etmek mümkün değildir. Eğer, "ders derste öğrenilir" prensibini kabul edeceksek, o zaman böyle bir hakkın ya hiç olmaması ya da bunun son derece sınırlı olması gerekir. Zira atlatılan bir dersi aynı etkinlikte bir daha dinlemek ya da telafi etmek asla mümkün değildir. Özellikle devam konusundaki bu esnek tutum, bazı dersler için çok daha önemli hale gelmektedir. Örneğin hazırlık sınıfındaki bir öğrenci %30 devamsızlık hakkını kullandığında, onun yabancı bir dil öğrenme şansı oldukça zayıflayacaktır. Zaten uygulamalar da bunu göstermektedir. Doğru olan, batı üniversitelerinde olduğu gibi, derslerin haftanın ilk günü başlayıp, son gününe kadar devam etmesidir.

Devam konusuyla ilgili olarak şu hususa da dikkat çekmek gerekir. Bilindiği gibi bizim eğitim sistemimiz sömestr sistemi olup, o da genel olarak 14-15 hafta sürmektedir. Ancak her nedense her yıl öğrenciler (hazırlık ya da birinci sınıf hariç) ilk hafta gelmiyorlar, dersler otomatik olarak ikinci hafta başlıyor. Bir hafta da vizelerden önce ya da sonra gidiyor, bir hafta da dönemin son haftası derken, bir sömestrde en iyimser olarak 10 haftalık bir ders yapılıyor. Mademki 10 haftalık ders yapılacaksa, o zaman bazı batı ülkelerinde olduğu gibi, dönemler *quarter* sistem denilen 10 haftadan oluşsun. Böylece öğrenci, yılda istediği takdirde 4 dönem ders alma şansına sahip

olur. Böylece fakülteyi daha kısa sürede bitirme şansı elde ederek, önemli bir zaman israfından da kurtulmuş olur.

Buraya kadar genel olarak mevcut ilahiyat fakültelerimizdeki eğitim sisteminin eksik yönlerini dile getirmeye çalıştık. Tebliğimizin geri kalan kısmında ise, batı ilahiyat fakültelerinde lisans derslerinin nasıl işlendiğine dair örnekler vererek, kendi durumumuzu kıyaslamak istiyoruz. Zannediyorum o zaman daha iyi bir değerlendirme ve kıyaslama şansına sahip olmuş oluruz.

C. Batı Ülkelerindeki İlahiyat Fakülteleri

Gerek lisans, gerekse lisansüstü eğitim açısından ABD, Kanada ve İngiltere'yle kendi ülkemizi karşılaştırdığımızda aramızda ciddi bir kalite farkının olduğunu söyleyebiliriz. Konunun daha iyi anlaşılabilmesi için, üç ülkenin ilahiyat fakültelerinden farklı birer ders örneği vererek, bir ders için okunulması gereken materyal, ders geçmek için gerekli olan şartlar ve değerlendirme sisteminin nasıl yapıldığını göstermeye çalışalım.

1. İngiltere Edinburg Üniversitesi İlahiyat Fakültesi

Lisans dersiyle ilgili olarak ilk örneğimiz, İngiltere Edinburg Üniversitesi İlahiyat Fakültesinde okutulan "Atheism in Debate: Dawkins, his Allies and Opponents" (Ateizm Tartışması: Dawkins, Savunucuları ve Muhalifleri) dersi olacaktır. Ders dokuz profesör tarafından verilmektedir.

Dersin amacı şu şekilde belirtilmektedir: "Çağdaş ateizm ve eleştirisini araştırmaktır. Ders kitapları ve ilave makalelerin amacı, ateizmin çeşitli yönlerini ele alarak, dinle olan ilişkisini ortaya koymaktır."

Ders materyali olarak da, ateizmin hem savunucularına hem de muhaliflerine ait eserler ve makaleler sunulmaktadır. Öğrencinin ateizmin savunucularına yönelik olarak şu kitapları okuması gerekmektedir:

1. Richard Dawkins, *The God Delusion (Tanrı Aldatmacası)*
2. Daniel Dennett, *Breaking the Spell (Bozulan Tılsım)*
3. Sam Harris, *The End of Faith (İnancın Sonu)*
4. Christopher Hitchens, *God is not Great (Tanrı Büyük Değildir)*

Ateizmin eleştirilerine yönelik kitap sayısı 11, bu kitaplardan okunacak bölümlerdeki sayfa miktarı ise 336'dır. Sonuçta üç kredilik bir dersten öğrenci, 4 kitap ile 11 kitapta yer alan 336 sayfalık bir bölümden sorumludur. Öğ-

renci sadece verilen bu materyali okumakla kalmamakta, başka şeylerden de sorumlu tutulmaktadır. Bu durum, dersin çıktıları kısmında şu şekilde ifade edilmektedir:

Ders için belirlenen temel ders kitaplarını anlamak ve kitapları özetleme becerilerini geliştirmek,

Ateizmin temel prensipleriyle, ateizme yönelik eleştirileri özetlemek,

Ateizmin güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koymak,

Dinin ateizmle olan ilişkisini kavramak,

Ateistlerin kendi görüşleriyle, yorumcuları arasındaki görüşleri ayırt edebilmek,

Öğrencilerin felsefi görüşlerini oluşturmada güçlü bir tartışma becerisi oluşturmak, doğru dil kullanmasını sağlamak ve görüşlerini güçlendirecek kaynakları kullanma becerisi geliştirmek,

Farklı düşüncelere sahip arkadaşlarıyla yapıcı akademik çalışmalara ve tartışmalara girişme yeteneği kazandırmak.

Değerlendirme şartları:

2000 kelimelik birinci ödev (%35)

2500 kelimelik ikinci ödev (%65)

Ödevlerden %10'luk oranda kelime fazlalığı ve azlığından, 5 puan kesilir.[23]

2. Kanada Conrad Grebel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi

İkinci örneğimiz, Kanada'nın Conrad Grebel Üniversitesine ait bir lisans dersidir. Dersin adı *Religion and Peacebuilding*. (Din ve Barışın Tesisi). Öğrenciler bu dersten başarılı olabilmek için, bir ders kitabı ile 60 makale ya da kitap bölümünden sorumlu tutulmaktadırlar.[24] İlk bakışta okunacak miktar azımsanabilir. Ancak değerlendirme ölçütlerine baktığımızda, durumun çok da kolay olmadığı anlaşılmaktadır. Üç kredilik bir ders için, 15 sayfalık bir açıklamaya yer verilen dokümanda şu şartlar yer almaktadır:

%15 derse aktif olarak katılım: Katılım, hem derse devam etmeyi, hem de verilen materyalleri tam olarak okuyup, derse aktif olarak iştirak etmeyi gerektirmektedir. **Devamsızlık miktarı sadece *üç* saattir.** Devamsızlık, ancak çok ciddi bir mazeret halinde ve hocanın izni sonucu yapılabilir. Öğrenci gelemediği dersleri daha sonra telafi etmek zorundadır. Eğer ders hocası öğ-

23 https://www.ed.ac.uk/divinity (16.10.2017).
24 Makalelerin toplam sayfa miktarı 555'tir.

renci katılımından memnun olmazsa, o haftanın okuma materyalinden bir *quiz* (küçük bir sınav) yapabilir. Bu tamamen öğrencilerin sınıftaki performansına ve aktif katılımına bağlıdır.

%10 Zenginleştirilmiş bir aktivite: Her öğrenci, dersin içeriğine uygun olarak ekstra bir faaliyet yapmak zorundadır. Bu, halka yönelik bir konferans, panel veya toplumsal bir faaliyet olabilir.

%40 Dönem ödevi: Ders konuları çerçevesinde her hangi akademik bir dergide yayınlanabilecek kalitede, araştırmaya dayalı bir çalışmadır. Bu çalışma, sadece muayyen kitap ve makalelerden özetlenen bilgilere dayanmayıp, akademik ilke ve prensipler doğrultusunda, öğrencinin kendi düşüncelerini ve yaratıcılığını da içermektedir.

%35 Ders projesi: Dönem ödevinden farklı olarak her öğrenci, temel bir ders projesi hazırlamak zorundadır. Ders projesi için de üç seçenek vardır. Bu proje ya 12-15 sayfa civarında bir araştırma konusu ya yaratıcı bir proje (10-15 dakikalık bir sunum şeklinde) ya da hizmet nitelikli bir proje olabilir. Örneğin herhangi bir sosyal kurumda ders konusuyla ilgili gönüllü olarak çalışmak, bu gruba girer. Böyle bir proje seçildiğinde, o kurumun yöneticisiyle, ders hocasının iletişim kurması ve onaylaması gerekmektedir.

Yukarıda yapılan tüm bu faaliyetlerin (sınavlarda, araştırma ödevlerinde, projelerde) üniversitenin akademik standartlarına uygun olması gerekmektedir. Yani yapılan çalışmalar araştırmaya dayalı, özgün ve bilimsel kurallara uygun olmalıdır.[25]

3. Yale Üniversitesi İlahiyat Fakültesi

Üçüncü örneğimiz ise Yale Üniversitesi İlahiyat Fakültesinde okutulan *Medicine and Theology* (Tıp ve İlahiyat) dersi olacaktır. Bu ders, Yale Tıp Fakültesi öğretim üyeleriyle Yale İlahiyat Fakültesi öğretim üyeleri tarafından ortaklaşa verilmektedir. Ders tanıtımıyla ilgili olarak şu ifadelere yer verilmektedir. "Bu ders, çağdaş tıbbı konuları ilahiyat bakış açısından ele almaktadır. O teolojik konuların tıp uygulamalarına uygun olduğunu ve tıp uygulamalarının da teolojik düşünceleri derinleştirmek için bir kaynak olduğunu kabul eder. Her iki alandaki- acı, hastalık, şifa ve iyilik hali gibi geleneksel konular, disiplinler arası bir şekilde ele alınacaktır…Doktorlar ve ilahiyatçılar kendi bakış açılarından diğerlerinin ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik tecrübele-

25 Conrad Grebel University College, PACS 326: Religion and Peacebuilding, instructor: Nathan C. Funk. http://en.wikipedia.org

rini paylaşacaklardır. Bu dersin en önemli özelliği, muhtelif "alan gezisi" tecrübelerinin olması ve derslerin, Yale Üniversitesi New Haven Hastanesi kampusunda yapılmasıdır. Öğrenciler Yale Tıp Fakültesinde, tıp, maneviyat ve dinle ilgili programlar yoluyla, tıpçı takımlarla birlikte devam edecekler, laboratuar ortamlarını keşfedecekler ve ruh ve bedenin karşılaştığı ortamlarda uygulama yapan farklı öğretim üyeleriyle tanışacaklardır.

Dersin çıktıları olarak da şu ifadelere yer verilmiştir. Dersi tamamlayan öğrenciler:

Teolojik konuların tıp uygulamalarına uygun olduğunu anlama becerisini kazanacaklar,

Teolojik düşünceler için ortaya çıkan konularla mevcut tıp uygulama alanları arasındaki ortak noktaları görecekler,

Bu alanda söz sahibi kişilerin çalışmalarından ve eserlerinden hareketle, teoloji ve tıp arasındaki ilişki üzerine kendi bakış açılarını geliştireceklerdir.

Ders geçme şartları olarak:

Bu ders kolokyum ve seminer şeklinde yürütülecektir. Dolayısıyla bu tarz bir ders için devam ve katılım hayati önem taşımaktadır. Öğrencilerin tüm derslere devam etmesi, istenilen materyali okumaları ve tartışmalara aktif olarak katılmaları beklenmektedir. *Bir dersten fazla devamsızlık* (tıbbı turlar da dâhil olmak üzere) sınıf katılımı notunu düşürecektir. Sömestr boyunca her öğrenci dört kez (maksimum 500 kelime) o haftadaki okuma parçalarından birinden bir özet/değerlendirme sunacaktır. Bu sunumlar, sadece söz konusu okunacak materyalin özeti olmayacak aynı zamanda öğrencinin kendi düşüncelerini, öneri ve eleştirilerini de kapsayacaktır.

Bu ödevler yeterli/yetersiz şeklinde değerlendirilecektir. Zamanında yapılan bu ödevlerdeki yeterlilik, sınıf katılımının ortalama derecesi ve devam, sınıf katılımı notunu oluşturacaktır. Ders notu, sınıf tartışmalarına güçlü bir katılım ya da ilave okumalara ilişkin raporlar sunmak suretiyle yükseltilebilir. Tüm raporlar, ödev olarak verilen okuma parçalarına uygun olarak sunulacaktır. Hazırlanan ödevler dersten bir önceki gün akşam saat 17'00'e kadar hocaya mail yoluyla gönderilecektir.

Her öğrenci dördüncü hafta sonu, tıp gezileri ve okuma parçalarına ilişkin düşüncelerini içeren kısa bir ödev (maksimum 1200 kelime) sunacaktır.

Dönem ödevi olarak da minimum 7,500, maksimum 10,000 kelime olmak üzere bir ödev yamak zorundadır. Öğrenci şu üç alandan istediği bir konuyu seçebilir: 1) Kutsal Ruh, asli günah, yeniden dirilme, hidayet, Kris-

tioloji gibi konular (bu konuların tıp açısından nasıl yorumlanıp değerlendirilebileceği üzerinde durulacak) 2) bir teolog ya da bir mezhebin görüşlerini seçerek, bu dersle olan ilişkisini ortaya koymak, 3) tıp ve din veya felsefe alanında çalışan bir kişinin çalışmasını ya da tecrübesini esas alarak konuyla ilişkilendirerek deskriptif bir çalışma yapmak (bu çalışma bu dönem esnasındaki okuma parçalarını kapsayan kitaplardan olmayacaktır). Yukarıdaki üç alanla ilgili yapılan çalışmalardan hangisi olursa olsun, öğrencinin kendi düşüncelerini ve fikirlerini de yansıtması gerekmektedir. Öğrencilerin son derste projeleriyle ilgili bir sunum yapmaları gerekmektedir. Bu sunumlar, onların projeleri için son değerlendirme olarak kabul edilecektir. Ödevlerin 15 Aralık ayına kadar verilmesi gerekmektedir.[26]

Değerlendirme Esasları:

Derse katılım %30

Sınıf liderliği ve ödevlere ilişkin düşünceleri %30

Final ödevi %40

Batı üniversitesi ilahiyat fakültelerine ilişkin buraya kadar verdiğimiz örneklerden şu sonuçları çıkarabiliriz:

- Herhangi bir dersten başarılı olabilmesi için, öğrenci her şeyden önce yüklü bir okuma programı ile karşı karşıya gelmektedir. Bu genel olarak lisans öğrencileri için bir dersten ortalama 2 kitap ile 50-60 makaleden oluşmaktadır. Bu da yaklaşık olarak 1500-2000 sayfaya tekabül etmektedir.
- Öğrencilerin derse devamı kesinlikle zorunlu olup, ders hocasından izin alınmak suretiyle, bir ders devamsızlık yapılabilmektedir.
- Öğrencinin derse hazır gelerek, derse aktif bir şekilde katılma zorunluluğu vardır.
- Her hafta okunan materyalin sınıf ortamında aktif olarak tartışılıp hocaya kısa bir özeti verilmektedir.
- Her öğrenci mutlaka dönem boyunca birisi kısa, diğeri uzun olmak üzere en az iki ödev yapmak zorundadır.
- Ayrıca bu okuma ve yazma işlerine ilaveten, dersin özelliğine bağlı olarak diğer bazı faaliyetler de istenmektedir.

26 http://divinity.yale.edu/academics/courses (16.10.2017).

Sonuç

Buraya kadar çok kısa bir şekilde önce kendi fakültelerimizdeki bazı sorunlara değinerek, batı üniversitelerindeki ilahiyat fakültelerinde okutulan birkaç dersten, içeriklerinden ve ders geçmenin şartlarından bahsetmeye çalıştık.

İslam'ın evrensel bir din olduğunu savunan bizlerin, gerek uluslar arası boyutta, gerekse kendi ülkemizdeki halkın dini ihtiyaçlarını doğru ve yeterli düzeyde karşılayabilmek için, günübirlik tartışma ya da kısır döngüler içine girmeden, toplumsal sorunları dikkate alarak, özellikle de geleceğe yönelik ciddi analizler yaparak, okuttuğumuz dersler ve yöntemler konusunda kendimizi yeniden bir değerlendirmemiz gerekir.

Şunu unutmayalım ki, bizim henüz önümüzdeki 20-30 yıl için bir planımız yokken, batı dünyası 2200 yılının analizini yaparak, ona göre hesabını ve kitabını yapmaktadır.[27]

O halde ilahiyat fakülteleriyle ilgili neler yapılabilir ya da yapılması gerekir, bunları şu şekilde maddeler halinde sunabiliriz:

- Batı ülkelerinde olduğu gibi, ülkemizdeki ilahiyat fakülteleri de yeniden yapılandırılmalıdır. Programlardaki ders saatleriyle oynamak yerine, programlardan miadı dolmuş dersler çıkartılarak, derslerin adı ve içeriği, günümüzün ve geleceğin koşulları göz önüne alınarak yeniden oluşturulmalıdır.
- Mevcut İlahiyat Fakültelerindeki öğrenci sayısının makul bir seviyeye çekilmesi gerekir. Özellikle fakültenin fiziki alt yapısı oluşturulmadan ve yeterli öğretim elemanı ihtiyacı karşılanmadan, yeni fakültelerinin açılmasına müsaade edilmemelidir. Öğrenci kontenjanı ise, toplamda bir öğretim elemanına 10-15 öğrenci düşecek şekilde ayarlanmalıdır.
- Sınav ve değerlendirme sistemi değiştirilerek, öğrencilere ezbere dayalı kuru malumat yüklemekten ziyade, bilgiye ulaşmanın yolları ve kendi başına araştırma, inceleme ve yazma becerilerinin geliştirilesi sağlanmalıdır.
- Öğrencilerin derse devamı ve katılımı sağlanarak, ödev ve projeler yoluyla eğitimin kalitesi yükseltilmelidir.
- Ülkemizin ihtiyaçları dikkate alınarak, hızlı bir şekilde gerçek bölümlenmeye gidilmelidir.
- İLİTAM programı ve 2. öğretim derhal kapatılmalıdır.

27 Dünya dinlerinin geleceği için 2025-2200 yıllarını kapsayan senaryoya ilişkin öngörüler için bkz. Todd M. Johnson, "Demografic Futures for Christianity and the World Religions," Dialog: A Journal of Theology, vol. 43, no. 1, (Spring 2004), ss. 10-19.

Kaynakça

Bugünün İlahiyatı Nasıl Olmalıdır? Sorunlar ve Çözümleri, İstanbul: Ensar Yayınları, 2015.

Din Öğretiminde Kalite Çalıştayları 1, "Yüksek Din Öğretimi, Sorunları ve Çözüm Önerileri," Çalıştay Raporu, 18-19 Haziran 2014, Konya.

Ev, Hamit, "Yükseköğretimde Din Eğitimi," *Din Eğitimi*, ed. Mustafa Köylü & Nurullah Altaş, Ankara: Gündüz Yay., 2012, ss. 250-287.

Freire, Paulo, *Pedagogy of the Oppressed*, translated by Myra B. Ramos (New York: Herder and Herder, 1970.

Hacınebioğlu, İ. Latif, "Batıdaki İlahiyat ve Felsefe Eğitimindeki Bazı Yaklaşımların Türkiye'ye Dönük Uygulanabilirliliği İle İlgili Bir Değerlendirme (İngiltere Tecrübesi)," *Türkiye'de Yüksek Din Eğitiminin Sorunları, Yeniden Yapılanması ve Geleceği Sempozyumu, 16-17 Ekim 2003*, Isparta.

http://divinity.yale.edu/academics/courses (16.10.2017).

http://en.wikipedia.org. Conrad Grebel University College, PACS 326: Religion and Peacebuilding, instructor: Nathan C. Funk.

https://www.ed.ac.uk/divinity (16.10.2017).

Johnson, Todd M. "Demografic Futures for Christianity and the World Religions," *Dialog: A Journal of Theology,* vol. 43, no. 1, (Spring 2004).

Köylü, Mustafa, "Din Hizmetlerinde Çağdaş Yönelimler ve Faaliyetler: ABD ve Kanada Örneği," *I. Din Hizmetleri Sempozyumu, (3-4 Kasım 2007),* DİB Yayınları, 2008, ss. 524-541.

Küng, Hans, "What is True Religion? Toward an Ecumenical Criteriology," In L. Swidler (Ed.), *Toward A Universal Ttheology of Religion*, Maryknoll; NY.: Orbis Books, 1988.

Yüksek Din Öğretiminde Nitelik veya Amaç Sorunu

*Ahmet Onay**

İlahiyat Fakültesi mezunlarının alanlarında ne derece yeterli oldukları veya olmadıkları hususu çeşitli vesilelerle gündeme getirilen ve tartışılan konular arasındadır. Daha çok teknik içerikli olan bu tartışmalar, kimi zaman öğrenci motivasyonu ve nitelikleri, kimi zaman ders sayıları ve çeşitleri, kimi zaman da ilahiyatların sayısının hızla çoğalması gibi farklı düzlemlerde yapılmaktadır. Diyanet İşleri Başkanlığı, Milli Eğitim Bakanlığı ve Üniversitelerin, ilahiyat alanında ihtiyaç duydukları eleman ihtiyaçlarını karşılama söz konusu olduğunda, yakındıkları sorunların başında nitelikli mezun bulamama gelmektedir. Fakülte dışında özel yöntemlerle ders veya kurs alanların genellikle daha başarılı olduğu ifade edilen sınavlar sonucunda, Diyanet İşleri Başkanlığı'nın seçerek aldığı din hizmetleri sınıfındaki personelini mesleğe uygun hale getirebilmek için uzun süreli eğitimler/kurslar düzenlediği bilinmektedir. Eğitime yönelik bu faaliyetler dikkate alındığında, Diyanet'in de adeta en az ilahiyat fakültesindeki toplam ders saatleri miktarınca yoğun bir eğitim programı gerçekleştirdiği görülmektedir. Bundan daha az yoğunlukta olmakla birlikte, diğer istihdam kurumları için de benzer hususlar söylenebilir. Yapılan bu tartışmaların ve kurumsal bazda alınan tedbirlerin odağına oturtulanın ise, büyük ölçüde netliği olmayan, belirsiz (*flu*) bir "nitelik" sorunudur. Dolayısıyla, her bir tartışma kendi zemininde haklı ve tutarlı yönler barındırsa da bu yaklaşımlar, resmin bütününü görme ve soruna kalıcı çözümler bulmada yetersiz kalmaktadır.

* Prof. Dr., Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, aonay@mehmetakif.edu.tr

Esasen yüksek din öğretiminde "nitelikli mezun" sorunu aynı zamanda ilahiyatların amacının ne olduğu veya ne olması gerektiği sorununun ikincil bir yansımasından başka bir şey değildir. Çünkü daha çok istihdam merkezli olan nitelikli eleman tanımı, genellikle ilgili iş kolunun istihdam alanındaki ihtiyacın en iyi şekilde karşılanmasıyla alakalı bir nitelemedir. Bu da amaç yönüyle ilahiyatların, Diyanet İşleri Başkanlığına ve Milli Eğitim Bakanlığına eleman yetiştiren, hatta ilahiyat fakültelerine akademik personel hazırlayan birer eğitim kurumu gibi, bir fonksiyon icra etmesi beklentisine dayanır. İlahiyat fakültesine kayıt yaptıran öğrencilerle yapılan görüşmelerde, okul tercihinde İslam dinini temel kaynaklarından öğrenme ve İslam dinini daha iyi yaşama yanında, pek çoğunun da mezuniyet sonrası alanıyla ilgili iş bulma kaygısı taşıdığı görülmektedir. Bu durum göz önünde bulundurulduğunda, gerek kurumların gerekse öğrencilerin ilahiyat fakültesinden beklentilerinde meslek elemanı olarak istihdamın önemli yer tuttuğu anlaşılmaktadır. Halbuki günümüz yüksek din öğretim sisteminin şekil ve muhtevasının böyle bir amacı önceleyecek tarzda yürümekte olduğunu söylememiz mümkün değildir. Öyleyse bugün ülkemizdeki yüksek din öğretiminin amacı nedir? Eğer amaç, klişeleşmiş akademik bir kavram olarak tekrar edilen "yüksek din mütehassısları yetiştirmek" ise, o zaman da bu kavramın muhtevasının ve toplumun dini hayatındaki karşılığının ne olduğu soruları gündeme gelmektedir.

Meslek eğitiminden İlahiyata

Yüksek İslam enstitüleri imam hatip okullarının devamı mahiyetinde yüksek din eğitimi veren meslek okulları şeklinde açılmıştır. İlk defa 1951 yılında 7 tane olarak açılan imam hatip okulları din hizmetleri alanında istihdam edilecek imam-hatip ve müezzin-kayyım gibi meslek elemanları yetiştirmeyi amaç edinmişti.[2] Kuruluşundan sonra, aradan geçen 23 yılın ardından 1973 yılında imam hatip okullarının amacı Kur'an-ı Kerim ve dini bilgiler eğitimi almış lise mezunları yetiştirme hedefine doğru kaymıştır.[3] Hatta o günlerde bu hususun, dışarıdan bir dizayn olmaktan çok içeriden gelen yoğun istek ve zorlamalarla kazanılmış bir zafer gibi değerlendirildiğini de belirtmemiz yerinde olur.

2 14 Mayıs 1950 tarihinde Demokrat Parti iktidara geldikten bir yıl sonra vatandaşların talebi dikkate alınarak, din görevlileri yetiştirmek üzere okullar açılması kararlaştırılmıştır. Bu uygulanmasına yönelik olarak 13 Ekim 1951'de İmam Hatip Okulu ismiyle 7 ilde birer okul açılmasına dair kararnameyi ise Milli Eğitim Bakanı Tevfik İleri 17 Ekim 1951 günü onaylamıştır.

3 1973 yılında yürürlüğe giren 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu gereğince bütün meslek okullarıyla birlikte imam-hatip okulları da liseye (imam-hatip lisesi) dönüştürülmüştür. Diğer bütün meslek lisesi mezunlarıyla birlikte bu okul mezunlarına da üniversitelerin tamamına değilse de bazı bölümlerine giriş hakkı tanınmıştır.

Mesleki dini yükseköğretimle ilgili olarak, 19.11.1959 tarihinde imam hatip okulu mezunlarının girebileceği ve Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olarak İstanbul Yüksek İslam Enstitüsü açılmıştır. 1949 yılından beri faaliyetlerini sürdürmekte olan Ankara'daki ilahiyat fakültesi yanında, aynı alanda ama farklı bir şekilde yeni açılan Yüksek İslam Enstitülerinin kuruluş amacı özetle;

a) İslam Dini'nin esaslarına sadık kalarak, müspet ilmin ışığı altında İslam ilimlerini ve bunlara yardımcı ilimleri öğreterek, imam hatip okulları ile ilköğretim okullarına ve diğer ortaöğretim müesseselerine öğretmen yetiştirecek, aynı zamanda bu okullardaki din dersleri öğretmenlerinin mesleki gelişmelerine yardımcı olmak,

b) Diyanet İşleri Başkanlığı'na müftü, vaiz gibi din hizmetlileri yetiştirmek,

c) Türkiye'de İslam ilimleri alanında araştırmalarda bulunarak, araştırma sonuçlarını yurt ve dünya ilim alemine sunma çalışmaları yapmak,

şeklinde belirlenmişti.[4]

Yine kuruluşundan 23 yıl sonra, Yüksek İslam enstitülerinin de ilahiyat fakültesine dönüştürülmek suretiyle meslek okulu olma gayesi bir kenara bırakıldığı ve Batı'daki din bilimleri (*religious studies*) benzeri bir faaliyet alanına doğru kaydığı görülmektedir. Şöyle ki, 6.11.1981 tarihli Resmi Gazetede yayımlanarak yürürlüğe giren 2547 sayılı Yüksek Öğretim Kanunu ile 8 üniversitede ilahiyat fakültesi açılmıştır.[5] Enstitülerin fakülte haline getirilmesi şeklindeki gelişme de aynı şekilde ilahiyat çevrelerinde, o zaman için önemli bir kazanım olarak değerlendirilmiş ve konunun üzerinde fazlaca durulmamıştır. Halbuki, TBMM'de 9 Mayıs 1949 tarihinde kabul edilen tasarıya göre ilahiyat fakültesinin kuruluş amacı;

a) Din meselelerinin sağlam ve ilmi esaslara göre incelenmesini mümkün kılmak ve

b) Mesleki bilgisi kuvvetli ve düşünüşünde ihatalı din adamlarının yetişebilmesi için gerekli şartları hazırlamak,

şeklinde belirlenmiştir. Burada belirtilen amaçlar yüksek İslam enstitülerinin amaçlarında belirtilen farklıdır. Daha önce de ifade edildiği gibi,

4 Bkz. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Dairesi Başkanlığı'nın 31 Temmuz 1961 tarihli ve 211 sayılı kararıyla yayımlanan Yönetmelikte

5 Bu Kanunun 2. Maddesi gereğince, yükseköğretim üst kuruluşları, bütün yükseköğretim kurumları, bağlı birimleri ve bunlarla ilgili faaliyet esasları bu kanun kapsamına alınmıştır. Böylelikle, bütün yükseköğretim kurumları gibi, yüksek İslam enstitüleri, Ankara İlahiyat Fakültesi ve Erzurum İslami İlimler Fakültesi de bu kanun kapsamına alınmış oldu.

ilahiyat fakülteleri mutlak anlamda din bilimleri çalışmalarına yönelik bir yükseköğretim kurumu şeklinde görünmektedir. Ancak, ilahiyat fakültelerinin bu amacı ne kadar gerçekleştirebildiği hususu ayrıca tartışılan bir konu olmanın yanında gelinen noktada elde edilen sonuçlar başta istihdam kurumları olmak üzere, mezunlarının ve halkın beklentilerini karşıladığını söylemek de zor görünmektedir. Zira ilahiyat fakültelerinin, yüksek İslam enstitülerinde olduğu gibi açık ve somut bir hedefi olmadığından, ilahiyat fakültelerinden de o yönde nitelikli mezunlar vermesini beklemek mümkün değildir ve bu da, özel çabaya dayalı istisnalar dışında şu ana kadar pek mümkün olamamıştır.

Neden İlahiyat?

Öğrencilerin ilahiyat fakültesini neden tercih ettiklerini araştırmak üzere 2017 yılı Eylül ve Ekim aylarında Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi İlahiyat Fakültesi öğrencilerinden 537 kişinin katıldığı bir araştırma yapılmıştır. Araştırma sınıf ortamında ve dönemin ilk üç haftasında gerçekleştirilmiştir. Araştırma sırasında öğrencilere aşağıda belirtilen dört soru sorulmuştur.

1. İlahiyat fakültesi kaçıncı tercihinizdi?
2. İlahiyat fakültesini neden tercih ettiniz?
3. İlahiyat fakültesinden beklentiniz nedir?
4. İlahiyat fakültesinden mezun olduktan sonraki düşünceniz nedir?

Araştırmaya katılan öğrencilerin "İlahiyat fakültesi kaçıncı tercihinizdi?" sorusuna verdikleri cevaplar şöyledir.

2017-2018 eğitim öğretim yılında ilahiyat fakültesine kayıt yaptıran öğrencilerin yaklaşık %21'i ilk tercihinin ilahiyat olduğunu; %4'ü de ilahiyatı son birkaç tercih arasında işaretlediklerini belirtmiştir. Halbuki 2014-2015 eğitim öğretim yılında kayıt yaptıranlar arasında ilk tercih olarak ilahiyat fakültesine gelenlerin oranı ortalama %8 iken son tercihleri arasında yerleşenlerin oranı %11'dir. Elde edilen bu sonuçlar öğrencilerin her geçen yıl daha farkında ve isteyerek ilahiyat fakültesini tercih ettiklerini göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğrenciler "İlahiyat fakültesini neden tercih ettiniz?" ve "İlahiyat fakültesinden beklentiniz nedir?" sorularına genellikle benzer cevaplar vermişlerdir. Bu iki soruya verilen cevapları genel olarak üç grupta toplamak mümkündür.

Öğrencilerin yarıdan fazlası (%67); imam hatip lisesi çıkışlı olmalarını, ilahiyat çıkışlıların daha kolay atandıklarını, İslam Dinini Arapça kaynaklarından öğrenmek istediklerini ve İslam'ı daha iyi yaşamak istediklerini vb. ilahiyat fakültesini tercih etme sebebi olarak göstermişlerdir. Öğrencilerin kendi seçimlerini ve gelecek planlamalarını ortaya koyan bu cevapların genel özelliği, tercihlerinin öz-denetim odaklı olmasıdır. Bu da öğrencilerdeki farkındalık ve motivasyon düzeyinin yüksek olduğuna işaret eden önemli bir göstergedir.

Öğrencilerin %29'u; İslam'ı doğru şekilde tebliğ etme, halkı aydınlatma, örnek olma ve halk arasında dini konulardaki yanlışları düzeltme vb. hususları ilahiyat fakültesini tercih sebebi olarak göstermişlerdir. Dini hayatın toplumsal yönü ve görünürlüğüyle ilgili olan bu cevapların genel özelliği de, onların tercihlerinin daha çok dış-kontrol odaklı olmasıdır. Bu da yine öğrencilerin içinden geldikleri çevrenin, dolayısıyla kendilerinin de belli bir farkındalığa ve amaca sahip olarak ilahiyat fakültesine geldiklerini göstermektedir. Diğer taraftan, bu tür cevapları veren öğrenciler daha önce çeşitli cemaat veya tarikatların kontrol veya etkisindeki Kur'an, Arapça vb. kurslara katıldıklarını veya onlara ait yurt, ev vb. kaldıklarını kendiliklerinden ifade ettikleri görülmüştür.

Öğrencilerin yaklaşık %4'ü ise; ailenin ısrarı veya yönlendirmesiyle ya da tercih hatası olarak yani istemeden ilahiyata geldiklerini ve bu okulda eğitime devam etmeyi düşünmediklerini, tekrar sınava girerek başka bir okula gitmek istediklerini belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin mezuniyet sonrasına ilişkin düşüncelerine bakıldığında ise, birinci sınıf öğrencilerinin neredeyse tamamı Diyanet İşleri Başkanlığı'nda, Milli Eğitim Bakanlığı'nda veya ilahiyat fakültelerinde meslekleriyle ilgili bir iş yapmak isterken, bu oranın üst sınıflara doğru giderek düştüğü görülmektedir. Üst sınıflara doğru öğrencilerin ilahiyat ile ilgili bir iş yapmak yerine normal memurluk, emniyet hizmetlerinde bir iş bulma, başka kurumlarda iş bulma veya özel sektörde çalışma vb. şeylerden söz etmeye başladıkları, bunu da başta Arapça ve Kur'an-ı Kerim olmak üzere mesleki alanda kendilerini yetersiz bulmaya bağladıkları dikkat çekmektedir.

Sonuç

Genel olarak, 2017'ye kadarki son 15 yıllık dönemine bakıldığında, ilahiyat fakültelerinin, mezunlarına büyük oranda istihdam kapısı olan Diyanet İşleri Başkanlığı ve Milli Eğitim Bakanlığı kadrolarına yönelik özel programlarının bulunmadığı görülmektedir. Bu durumun bir istisnası olarak gösterilebilecek olan ve ilahiyat fakültelerinden ayrılarak eğitim fakülteleri bünyesine aktarılan din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenliği bölümleri (DKAB) de kurgulanış yapısındaki problemler sebebiyle uzun ömürlü olamayıp kapatılmışlardır.

Gelinen son durum itibariyle ilahiyat fakültelerinin içinde bulunduğu temel açmaz, onların belirli bir veya birkaç amacının bulunmayışıdır. Halihazırda aktif olarak faaliyet gösteren ilahiyat fakülteleri arasında;

a) "Diyanet İşleri Başkanlığı'nın şu alandaki hizmetlerine yönelik ve şu nitelikleri haiz elemanlar yetiştirmek",
b) "Milli Eğitim Bakanlığı'na şu alanda ve şu nitelikleri haiz öğretmenler yetiştirmek",
c) "İlahiyat (*theology*) veya din bilimleri (*religious studies*) alanında özgün araştırmalar yapan bir fakülte olmak"
d) "İslam Dinini temel kaynaklarından daha iyi öğrenmek ve daha iyi yaşamak isteyenler için yüksek öğrenim imkanı sunan bir fakülte olmak"

Şeklinde amaç(lar)ı olan bir ilahiyat fakültesi bulunmamaktadır. Daha açık bir ifadeyle belirtmek gerekirse, halihazırdaki ilahiyat fakültelerinin ulaşmak istediği bir hayali ve görmek istediği bir rüyası yoktur. Orada görev yapan bazı hocaların özel gayret ve teşvikleri hariç tutulursa, kurum kültürü olarak bu veya benzeri hedeflerin ilahiyat fakültelerinde açık ve berrak şekilde yerleştiğini söylemek mümkün değildir. İlahiyat fakültelerinin kuruluşundaki fikri zemin olan TBMM'nin 1949 yılı kararında geçen "*mesleki bilgisi kuvvetli ve düşünüşünde ihatalı din adamlarının yetişebilmesi için gerekli şartları hazırlamak*" şeklindeki muğlak (*flu*) ifadenin bugüne kadar somut amaç(lar) haline gelmesi için somut bir çalışma veya aşamanın kaydedilememiş olması da ayrıca üzerinde durulması gereken bir husustur.

İlahiyat fakültesi öğrencileri arasında yaptığımız araştırma da göstermektedir ki, öğrencilerin %96'sı gerek öz-denetim gerekse dış-kontrol odaklı beklentilerle ama kendi istekleriyle ilahiyatı tercih ettikleri anlaşılmaktadır. İlahiyat fakültesine yeni kayıt yaptıran öğrenciler mezuniyet sonrasında Di-

yanet İşleri Başkanlığı'nda, Milli Eğitim Bakanlığı'nda ve ilahiyat fakültelerinde kendi alanlarında çalışmak istediklerini belirttikleri halde, zamanla mesleki yetersizlik hissine kapıldıkları ve üst sınıflarda bu beklentinin giderek zayıfladığı görülmektedir. Bu durum da bize göstermektedir ki, ilahiyat fakültesi, öğrencilerinin beklentilerini karşılayamamakta veya öğrencilerinin girişteki amaçlarına ulaşma hususunda gerekli imkanı veya başarıyı gösterememektedir.

Nitekim Diyanet İşleri Başkanlığı da istihdam için sınavla seçerek aldığı ilahiyat fakültesi mezunlarını mesleğe uygun hale getirebilmek için 30 aya varan sürelerle, ilahiyat fakültesi programlarını da kapsar mahiyette, çok yoğun bir mesleki eğitimden geçirme gereği duymaktadır. Ayrıca, Diyanet tarafından yapılan yeterlilik ve/veya seçme sınavlarında özellikle ilahiyat fakültesi programı haricinde dışarıdan özel dersler (veya medrese usulü eğitim) alanların daha başarılı oldukları ve Arapçayı daha iyi öğrendikleri sık sık dile getirilen bir husustur. Burada belirtmek istediğimiz; ilahiyat fakültesine karşı medrese usulü eğitimin daha başarılı/ideal olduğu şeklinde herhangi bir iddiada bulunmak değil, bir durum tespiti yapmaktır. Bu cümleden olarak da –bireysel bazı istisnai çabalar haricinde– net bir amaç(lar)ı olmayan mevcut ilahiyat eğitiminin gerek istihdama yönelik gerekse genel anlamda nitelikli eleman yetiştirme konusunda başarılı olamadığını, nitelik sorununun da gerçekte bir amaç veya amaçsızlık sorunu olduğunu ortaya koymaktır.

Bu vesileyle son olarak, daha çok "imam hatip nesli" olarak bilinen günümüzün tanınmış simalarından pek çok ilahiyatçının da bir mesleki yükseköğretim kurumu olan yüksek İslam enstitülerinden mezun olduklarını belirtmemiz yerinde olur.

Tarihsel Perspektiften Kadınların Yüksek Din Eğitimi Kurumlarındaki Konum ve Durumları

*Hatice K. Arpaguş**

Giriş

Yüksek din öğretiminde kadınların konumu ve fonksiyonunu konuşmak şüphesiz birçok alandaki gelişmeleri dikkate almayı gerektirmektedir. Bu amaçla tebliğde önce konunun boyutları ve kapsamı hakkında bilgi verildikten sonra tebliğin sınırları bildirilip meselenin incelenmesine başlanacaktır. Şüphesiz kadınların din eğitimi kurumlarındaki durumlarını incelemek için önce bu yapıların kurumsal varlığının araştırılması, ardından kız öğrencilerin hangi şartlarda ve ortamlarda bu kurumlara dâhil olduğunun ortaya konması gerekmektedir. Dolayısıyla meselenin biri din eğitimi kurumlarının hikâyesi, diğeri de kadınların sosyal hayatta ve din eğitimi kurumlarındaki varlıklarının durumu şeklinde tasnif edilecek iki boyutu vardır. Bunların her ikisi de müstakil birçok sempozyumun konusu olabilecek muhtevayı içermektedir. Bu yüzden tebliğimiz, konuyu din eğitimi kurumlarındaki kız öğrencilerin durumlarıyla sınırlı tutmayı amaçlamaktadır. Ayrıca bu hususta daha sağlıklı sonuçlara varmak için, din eğitimi kurumları yanında kadının hem sosyal hayattaki hem de din eğitimi kurumlarındaki durumunu, Osmanlı ve Cumhuriyet dönemleri dikkate alınarak ve her biri müstakil başlıklar altında incelenmesi gerekmektedir. Tebliğin sınırlılığı açısından bunu temin etmek mümkün olmadığından, kız öğrencilerin Cumhuriyet döneminde İmam Hatip Okullarına girişlerinin kısa bir hikâyesinden sonra bu öğrencilerin mevcut İlâhiyat Fakültelerindeki konumlarının aktarılmasıyla iktifa edilecektir.

* Prof. Dr., Marmara Üniversitesi, arpagush@yahoo.com
Makalemizi okuyarak katkıda bulunan hocam Prof. Dr. Metin Yurdagür'e teşekkür ederim.

I. İmam Hatip Okulları

Dine eğitimi kurumları normalde Osmanlı dönemi medreseleri, Osmanlı'nın son dönemi medreseleri yanında yeni açılan kurumlar ve Cumhuriyet dönemi kurumları olmak üzere üç ayrı müstakil başlık altında incelenmeye müsait yapıdadır. Bunlardan Cumhuriyet dönemi kurumları da siyasî gelişmelere paralel uygulamalar açısından incelenebilecek şekilde hayatiyetini sürdürmüşlerdir. Yüksek din eğitimi kurumu olan İlâhiyatların bir alt basamağını oluşturan İmam Hatip Okulları/Liseleri de ilk basamak din eğitimi kurumları olduğundan incelenmeye alınması gereken müesseselerdir. Aşağıda da görüleceği üzere İmam Hatip Liselerindeki durum ve uygulamalar, kaçınılmaz olarak İlâhiyat Fakültelerini de etkilemekte ve ilgilendirmektedir. Ancak onların genel tarihleriyle ilgili çalışmalar yapılmakla birlikte, bunların yeterli seviyeye ulaştığının söylenmesi mümkün değildir. Bundan başka mevcut okulların kurumsal tarihlerinin henüz yazılmamış olması da bu konudaki çalışmaların önündeki en büyük engellerden birini oluşturmaktadır. Bu durum hem gerçekçi neticelere varmayı zorlaştırmak da, hem de hangi ortamlardan bugünlere gelindiğini görmeyi imkânsızlaştırmaktadır. Nitekim bugün meselenin ortaya konulması ve anlaşılması için, bu aşamaların çok dikkatli bir şekilde incelenmesi gerekmekte, böylece daha sağlıklı sonuçlara varılması mümkün gözükmektedir. Bu amaçla biz de kendi gayretlerimizle, ilk İmam Hatip Okulları/Liselerinin ulaşılabildiğimiz mezunları ve okulların arşivlerinden elde ettiğimiz verilerle konuyu aydınlatmaya çalıştık. Elde ettiğimiz verilerden hareketle, kız öğrencilerin İmam Hatip Liselerine gidişinin en erken veya başlangıç tarihinin 1960 yılına tekâbül ettiğini söyleyebiliriz. Nitekim 1960 ile 1970 yılları arası kız öğrencilerin "okuyabilme mücadelelerinin verildiği dönem" olarak karşımıza çıkmaktadır[7] Mesele 1972 yılına kadar Türkiye'nin değişik illerinde kız öğrencinin alımı ve onların okuma şartlarının sağlanması şeklinde gelişme göstermiştir. Bu sırada kadın meselesiyle ilgili bütün hususlar öğrenciler, velileri ve okulları

7 1951'de İmam Hatip Okulları 4 yıllık ortaokul ve 3 yıllık liseden oluşan bir orta öğretim kurumu olarak ülke genelinde yedi ilde (Adana, Ankara, Isparta, İstanbul, Kayseri, Konya ve Kahraman Maraş) açılmıştır. Ancak 12 Mart 1971 Muhtırası'ndan sonra lise kısmı bu okullarda 4'e ortaokul kısmı ise 3 sınıfa indirilmiş; ortaokullardan meslek dersleri kaldırılmış, kısa bir zaman sonra da kapatılmış (22 Mayıs 1972) ve okullar liseden ibaret hale getirilmiştir. Diğer bir kısıtlama da İmam Hatip Okulu İdare Yönetmeliği'nin öğrenci kayıt kabul şartlarıyla ilgili 117. maddesinin (d) fıkrasında ortaya çıkmaktadır. Söz konusu yönetmeliğe göre İmam Hatip Okullarında okumak için "erkek olmak" şartı getirilmiştir. Söz konusu yönetmelik bu sırada çok az sayıdaki öğrencinin durumunu negatif olarak etkilemiştir. Ancak daha sonra bir velinin konuyu Danıştay'a götürmesi sonucunda 1976'da bu şart iptal edilmiş ve o tarihten itibaren kız öğrenciler İmam Hatip Liselerine kayıt yaptırmaya başlamışlardır.

başta olmak üzere konuyla bağlantılı olan ve olmayan hemen her kesimin gündem maddesi arasında yer almıştır. Dönemin kayıtları incelendiğinde bu meselenin konuyla doğrudan bağlantısı bulunmayan siyâsî ve askerî erk yanında, medyanın da uzun dönem temel ilgi alanları içerisinde bulunmuş olduğu görülebilir. Belli başlı tartışma konularının arasında başörtü meselesi, başörtünün dinî bir simge olup olmaması, kamusal alanda görünürlüğünün cevâzı gibi hususlar ilk sırayı almıştır. Ancak bir cümle ile özetlenen bu durum öğrencilere uygulanan başörtü yasakları, okulların bu anlamda baskı altına alınmaları, resmî geçit törenlerinde kız öğrencilerin törenlere katılıp katılmaması gibi bir dizi problemi de beraberinde getirmiş ve çok sıkıntılı süreçler eşliğinde ve büyük bedeller ödenmek sûretiyle bu günlere gelinmiştir. 1976 yılında İmam Hatip Lisesi'nde okumanın "erkek olma" şeklindeki şartının kaldırılmasından sonra, ülkenin değişik yerlerinde İmam Hatip Liseleri açılmış ve açılan bu okullarla birlikte, yukarıda bahsedilen süreçlerin hemen her biri tekrar ve tekrar yaşanmış ve bu okullara bu vesileyle pek çok baskı uygulanmıştır.

Bu amaçla kurumsal yapıda ilk defa kız öğrencilerin yer almasıyla ilgili hikâyenin 1960 ile 1972 yılları arasındaki durumuna yakından bakmak anlamlı olacaktır. Bu mânada hiçbir çalışmanın bulunmaması da bu çabayı değerli kılmaktadır. Bu yıllar arasında elimizdeki mevcut verilere göre ilk kız öğrencinin İmam Hatip Okulu'na kayıt yaptırması Yozgat'ta ortaya çıkmaktadır. Ancak buraya kayıt yaptıran öğrenciler mezun olmadan okuldan ayrılıp başka okullara geçtiği tespit edilmektedir. İlk kız öğrencinin mezuniyeti ise Antalya ile Gaziantep'te aynı anda gerçekleşmektedir. İmam Hatip Okullarının tarihinin ve illere göre durumlarını yansıtan çalışmaların yapılmamış olması, bu hususta en büyük zorluklardan birini oluşturmaktadır. Biz elde ettiğimiz verilerden hareketle meselenin tasviriyle ilgili şunları söyleyebiliriz: İmama Hatip Okulu'na Yozgat dışında ilk öğrenci ne zaman alınmıştır? diye sorduğumuzda birden farklı okula bakmamız ve ilkleri değişik kategoriler çerçevesinde incelememiz gerekmektedir. Meselâ ilk müstakil kız sınıfı açanlar Isparta, Samsun ve Denizli İmam Hatip Okulu iken, ilk kız okulu sayılabilecek teşebbüs Çorum İmam Hatip Okulu'nda yaşanmıştır. Ancak İmam Hatip Lisesi'nden ilk mezun olan kız öğrenci kimdir? diye sorduğumuzda, Antalya ve Gaziantep İmam Hatip Okulları karşımıza çıkmaktadır. Aynı yıllarda Hatice Erdem'in (Kuru) (1962/1963) Antalya; Fatma Zehra Kanlı'nın da, (Küçüköztaş) (1963/1964) Gaziantep İmam Hatip Okulu'na tek kız öğrenci olarak kayıt yaptırdıkları dikkati çekmektedir. Başlan-

gıçta Antalya'daki okul idaresi muhtemelen olaya sıcak bakmamış olmalı ki, öğrencinin babası Yusuf Erdem dönemin Din Eğitimi Genel Müdürü Kemal Edip Kürkçüoğlu ile Milli Eğitim Bakanlığı'na müracaat ettiği görülmektedir. Nitekim Milli Eğitim Bakanı adına Müsteşar Mehmet Arslantürk, Yusuf Erdem'in kızının Antalya İmam Hatip Okulu'na kaydedilmesi hususunda herhangi bir sakınca olmadığını ifade eden bir cevap yazmıştır.[1] Hatice Erdem'le yaptığımız görüşmeler sırasında babasının aslında çok bilgisi olmayan, hatta okuma yazma bilmeyen bir zât olmakla birlikte o sırada Kavaklı Mescit Cami-i imamının teşvik ve yardımları sayesinde dilekçeleri yazdırdığını öğrendik. Bundan başka Hatice Erdem'in okul yıllarında örnek aldığı ve desteklerini gördüğü öğretmenleri arasında, daha sonraki yıllarda İlâhiyat Fakültelerinde akademik hayata katılan (Prof. Dr.) Avni İlhan, (Prof. Dr.) Rami Ayas ile Aysel Ayas ve (Prof. Dr.) Erdoğan Fırat ile Gülser Fırat gibi isimlere rastlanmaktadır. Ancak ifadesinden anlaşıldığı üzere okula başladığı zaman kendisini bilinçli bir din eğitimi öğrencisi olarak hissetmediğinden başını ya örtmemiş ya da mendil gibi bir örtü kullanmıştır. Daha sonra üçüncü sınıftayken hocası Gülser Fırat'ın ve üst sınıftaki öğrencilerin teşvikiyle kendisini daha bilinçli bir öğrenci olarak hissetmeye başladığını ve başını örttüğünü ifade etmektedir. Aslında öğrencilerle yapılan görüşmelerde hemen hepsinin kendilerinden önce örneği bulunmayan okullara gidişte ebeveynlerinin etkisi olduğu ve onların da genellikle dinine ve değerlerine bağlı birey olmalarını önceledikleri anlaşılmaktadır. Bu şekildeki kız öğrenci alımı daha sonraki yıllarda da devam etmiş, meselâ Antalya'da bir sonraki yıl 1, 1965-1966'da ise 2 kız öğrenci daha okula kayıt yaptırmıştır. Nitekim 1972-1973'te mezun olan kızlardan Muazzez Uysal (Yılmaz) ile Fatma Çetin (Koç) İzmir Yüksek İslâm Enstitüsü'ne devam etmişler ve onlar da İzmir Yüksek İslâm Enstitüsü'nün mezun ettiği ilk kız öğrencileri arasında yer almışlardır.[2]

Antalya İmam Hatip Okulu'nda öğretmenlik yapan (1964-1965) (Prof. Dr.) Erdoğan Fırat ile eşi Gülser Fırat'ın tayinlerinin Afyon Karahisar'a çıkmasını müteakip orada da yeni bir okul tecrübesine daha rastlanmaktadır. Gülser Fırat, Ankara Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi'nden mezun olduktan

1 Yusuf Erdem'in 8 Şubat 1962'de Din Eğitimi Genel Müdürlüğü'ne; 5 Mayıs 1962'de Millî Eğitim Bakanlığı'na müracaat ettiği, adı geçen öğrencinin dosyasındaki dilekçelerden anlaşılmaktadır. 5 Haziran 1962'de Millî Eğitim Bakanlığı söz konusu dilekçelere Yusuf Erdem'in kızının ilkokul diplomasıyla Antalya İmam Hatip Okulu'na başvurduğu takdirde kayıt yaptırabileceği cevabını vermiştir (dilekçe ve evraklara ulaşmamızda bize yardımlarını esirgemeyen Antalya İmam Hatip Lisesi Müdürü Osman Musara'ya teşekkür ederiz).

2 Hatice Erdem ve Muazzez Uysal dışında, Prof. Dr. Avni İlhan, Prof. Dr. Rami Ayas ve Aysel Ayas yanında Gülser Fırat'la Ocak ve Şubat 2016'da meselenin akışına göre müteaddit defalar görüşülüp Antalya İmam Hatip Okulu'nun ilk günleri ve ortamı hakkında bilgi alınmıştır. Her birine paylaşımlarından ötürü müteşekkiriz.

(1963-1964) sonra tayini önce Antalya'ya oradan da Afyon'a çıkmıştır. O, bir yandan Afyon Kız Enstitüsü'nde öğretmenlik yaparken, diğer yandan da Erdoğan Fırat'ın başlangıçta müdür yardımcısı daha sonra da müdürü olduğu Afyon İmam Hatip Okulu'na kız öğrenci alınmasını desteklemiş ve kızların belli kıyafetleri giymeleri gerektiğini sıkı bir şekilde takip etmiştir. Böylece Afyon İmam Hatip Okulu 1966/1967'de diğer okullardan farklı olarak sadece erkek öğrenciyle değil de, hem kız hem de erkek öğrenciyle eğitim hayatına başlamıştır.[3] Isparta İmam Hatip Okulu 1966/1967'de müstakil sınıf olarak kız öğrenci alan okullar arasında bulunmaktadır. Samsun da 1967/1968'de 50 kişilik müstakil kız sınıfıyla eğitim hayatına başlamış, ancak sınıfın mevcudu dördüncü yılın sonunda 14'e düşmüştür. 14 kişiyle başlayan lise kısmından da 1974/1975'te 6 kişi mezun olmuştur.[4] Diğer bir tecrübe de 32 kişilik kız öğrenci sınıfıyla Denizli İmam Hatip Okulu'nda (1968/1969) gerçekleşmiştir.[5] Aynı yıl Kayseri'de de 3 kız öğrencinin (Melike Nuran ve Mehibe Nur Karakılıç[6] ile Ayşe Güneş) kayıt yaptırdığı gö-

3 Ocak 2016'da Gülser Fırat ile görüşülüp hem Antalya İmam Hatip Okulu hem de Afyon İmam Hatip Okulu'nun atmosferi hakkında bilgi alınmıştır. Verdiği bilgilerden dolayı kendisine teşekkür edeeriz.

4 Bu konudaki bilgiler okulun ilk öğrenci ve mezunlarından Mükerrem Gür (Kadak) ile Güler Kaplan'dan (Demir) (4, 15 Şubat 2018) alınmıştır. Okul müdürü, meslek dersi öğretmeni olmayan Nazım Şardağ'dır. Okulun kız öğrenci almasında özellikle ilkokuldan mezun olan öğrenci velilerinin katkı ve desteklerinin olduğu anlaşılmaktadır. Meselâ bunlardan birisi dört kızını da İmam Hatip Okulu'na kayıt yaptıran Hamdi Kaplan'dır. Nitekim bu zât, kızını adı geçen okula kaydettirmek için birkaç yıl beklemeyi tercih etmiş bir velidir. Daha sonraki yıllarda da okul için gerekli maddî ve manevî desteklerini esirgememiştir. Bu çabasının altında da kendilerinin ve anne babalarının yaşadıkları dinî konulardaki yoksunluk ve zorlukların çocukları tarafından yaşanmaması sâiki yatmaktadır. Öğrencilerin okul döneminde öğretmenlerin desteklerini aldıkları, Şule Yüksel Şenler'in Samsun'a geldiğinde onun konferanslarını takip ettikleri ve onun başta başörtüsü olmak üzere İslâmî hayat konusundaki tavsiyelerini dikkate aldıklarını ifade etmektedirler. Mezun olan öğrencilerin isimleri de şöyledir:1967/1968'de Tüzenur Erdem, Kevser Kaplan, Mükerrem Gör (Kadak), Nazife Altındal, Nermin Eler, Necmiye Öztürk, 1968/1969'da 39 kız öğrenci kayıt olur, bunlardan yedisi mezun olur: Ayşe Kaplan, Mürüvvet Oktaş, Gülseven Çini, Saliha Çini, Müjgan Aksoy, Perihan Şahin, Melek Uzun. 1969/1970'de 11 kişi mezun olur: Emine Tatoğlu (Diksu), Meryem Yavuz, Satı Uçarlı, Safiye Aydın, Hamdiye Aydın, Rabia Şahin, Havva Sarı, Gülbahar Pirinç, Nurhan Hoş, Neriman İnan, Semiha Köseoğlu. 1970/1971'de 59 kişi kayıt yaptırmış ve bunlardan on üç tanesi mezun olmuştur. Bu öğrencilerden bir kısmının isimleri şöyledir: Mine Çehreli, Güler Kaplan, Nebahat İleri, Hatice Beyazkılıç, Fevziye Çubukçu, Fatma Kocaoğlu, Meliha Avcı, Seher Demircioğlu ve Perihan Köse.

5 Şu andaki Denizli İmam Hatip Lisesi müdürüyle görüşülmüş ve ilk öğrencilerin sayısıyla ilgili mâlûmâta ulaşılmıştır. Ancak kız öğrencilerin ilk defa alındığı ve Isparta İmam Hatip Okulu'ndan başörtüsünden dolayı tasdiknameyle uzaklaştırılıp buraya geldiği dönemde kurucu müdür olan Mehmet Kaya vefât ettiğinden okulun o dönemki uygulamaları ve atmosferi hakkında bilgi elde edilememiştir.

6 Kayseri İmam Hatip Lisesi'ne ilk defa kayıt yaptıran 3 öğrenci hakkında Mehibe Nur Karakılıç ve babası Celaleddin Karakılıç'tan gerekli bilgiler alınmıştır. Ancak her ikisi de öğrencilerin 1968/1969'da kayıt yaptırırken okul içinden birçok engellemelerle karşılaştıklarını ve bazı kimselerin kızların okumasına yönelik olumsuz tavır içinde bulunduklarını, bu vesileyle dile getirmişlerdir. Hatta mevzuâtta yeri olmadığı halde okula müracaat eden kızlara kayıt olmanın ön şartı olarak dört dersten sınava girmeleri ve onu başardıktan sonra kayıt yaptırabilme hakkını elde edecekleri söylenmiştir. Yine Sabahat Karakılıç da, şu andaki verilere göre üçüncü dönem İlâhiyat Fakültesi mezunu olarak ilk defa İmam Hatip Lisesi'nde öğretmenlik yapan meslek

rülmektedir. Bunlardan ikisi Ankara İlâhiyat Fakültesi mezunu meslek dersi öğretmeni Celalettin ve Sabahat Karakılıç'ın kızlarıdır. Diğer öğrenci de yine İlâhiyat Fakültesi mezunu meslek dersi öğretmeni Mustafa Güneş'in kızıdır. Ancak Mustafa Güneş Siirt İmam Hatip Okulu'na kurucu müdür olunca, Ayşe Güneş eğitimine burada okulun ilk kız talebesi olarak devam eder. 1972'de Ayşe Güneş Siirt; Melike Nuran ile Mehibe Nur da Kayseri İmam Hatip Ortaokulu'ndan mezun olurlar. Melike Nuran ile Mehibe Nuran 1975'de lise kısmından mezun oldukları halde,[7] Ayşe Güneş'in babasının Ankara'ya tayini çıkar ve öğrenci olayları sırasında şehit edilir. Ayşe Güneş de 1974/1975 yılında Ankara İmam Hatip Lisesi'nden mezun olmuş, 1976'da da İstanbul Yüksek İslâm Enstitüsü'ne YAYKUR Programı'ndan kayıt yaptıran **4** öğrenci arasında yer almış, ancak dosyasının incelenmesi neticesinde söz konusu Enstitü'den mezun olamadığı anlaşılmaktadır.

İmam Hatip Liselerinde kız öğrencilerin okuyabilme fırsatı 1976'dan sonra normalleşme zeminine ulaşmakla birlikte, öncesinde yukarıdaki bilgiler ışığında mekân olarak Yozgat, Antalya, Gaziantep, Afyon, Isparta, Samsun, Denizli, Kayseri, Siirt ve Çorum illerinden bahsetme imkânımız bulunmaktadır. Sırasıyla söz konusu illerdeki okulların kayıt defterleri yanında, tanıklarından alınan bilgi çerçevesinde incelendiğinde hepsinin birbirinden farklı hikâyelerinin bulunduğu dikkati çekmektedir. Ancak aradan yarım asırlık zaman diliminin geçmesi, bu konudaki canlı bilgi kaynaklarının azalmasına sebebiyet vermektedir. Konuya dair bilgilere ulaşılsa da, bütün boyutları ve ayrıntısıyla daha kapsamlı analiz yapabilmek için araştırılmaların arttırılıp derinleştirilmesine ihtiyaç hissedilmektedir. İlk sıradaki Yozgat'a baktığımızda bu ildeki yolumuzun Ankara İlâhiyat Fakültesi mezunlarıyla kesiştiğini görürüz. 1960 yılı söz konusu Fakülte'den mezun olan üç kızdan ikisinin öğretmen olarak atamasının yapıldığı yıllara denk gelmektedir. Bu yıl (Prof. Dr.) Beyza Bilgin Yozgat İmam Hatip Okulu'na, diğer arkadaşı Aysel Baranok (Ayas) da Antalya İmam Hatip Okulu'na öğretmen olarak

dersleri öğretmenidir. Kendisi 1955'te Ankara İlâhiyat'tan mezun olmuş, aynı yıl Balıkesir Savaştepe Kız Öğretmen Okulu'na tayini çıkmış, eş durumundan 1956'da Kayseri İmam Hatip Okulu'na gelmiş ilk meslek dersleri öğretmenidir. Ancak o da İmam Hatip Okulu'nda kızlarının karşılaştığı zorluklara benzer engellerle uğraşmak durumunda kalmıştır. Bunun da hanımların hem din eğitimi vermelerinin hem de din eğitimi almalarının doğru bulunmaması şeklindeki yaklaşım olduğu dikkati çekmektedir.

7 O zamanki Kayseri İmam Hatip Okulu şimdi Kayseri Kız İmam Hatip Lisesi olmuştur. Şubat 2016'da müdür ve müdür yardımcılarıyla görüşülerek ilk öğrenciler hakkındaki bilgilere ulaşılmıştır. Bu bilgi paylaşımlarından ötürü anılan yöneticilerimizden her birine müteşekkiriz.

atanır. Böylece 1956'da ilk defa Kayseri'de Saadet Karakılıç'ın, 1960 yılında da iki İlâhiyat mezunu kızın, İmam Hatip Okulu'nda öğretmenlik yapmaya başlamaları ve takip eden yıllardaki mezunların varlıkları oluşum aşamasındaki İmam Hatip Okullarına kız öğrenci alımına doğrudan ya da dolaylı şekillerde etki edecek bir faktör olmuştur. Ancak araştırma ve görüşmelerimiz sırasında gerek okulların açılması gerekse öğrenci alımında birçok çevrenin seferberliğe girercesine ellerinden gelen destek ve katkıyı sağladıkları anlaşılmaktadır. Olayın fikrî veçhesinde veya okul içinden destek verenler arasında -Isparta İmam Hatip Okulu örneğinde görüldüğü üzere- İlâhiyat Fakültesi'ni bitiren genç ve idealist öğretmenlerin bulundukları anlaşılmaktadır. Bu sırada ülkenin Milli Eğitim sistemi içinde yer edinmeye çalışan İmam Hatip Okullarının da bir yandan yapılanmaya çalışırken diğer yandan da kızların bu sürece katılmalarıyla fikrî temeli Osmanlı'nın son döneminde atılan İslâmcılık hareketini yeni bir uygulama zeminine taşıdıkları dikkati çekmektedir. Değişik illerdeki örneklerin hemen hepsinde İmam Hatip Okulları tek parti döneminde yaşanan İslâmî hayattan uzaklaşmanın akabinde İslâmî istek ve taleplere verilecek cevap olarak algılanmıştır. Özellikle İnönü döneminde toplumun dinden uzaklaşılmasından duyulan rahatsızlık had safhaya ulaştığından, İmam Hatip Okullarına yönelik talepler bunu bir telafi etme aracı olarak görülmüştür. Kendileri ve kendi ebeveynlerinin imkânsızlıklar içinde şifahî olarak aldıkları İslâmî eğitimi yetersiz gördüklerinden, evlâtlarının aynı durumda kalmalarını istememişlerdir. Bu amaçla, çocuklarının kendileri gibi kaldığında ya dinden uzaklaşacaklarını ya da istenilen eğitimi alamayacaklarını düşündüklerinden, normal eğitim süreci sırasında din eğitimi almalarını tercih etmişlerdir. Bundan dolayı İmam Hatip Okullarının açılmasında toplumun tamamı ve meslek gruplarının hemen hepsi ellerinden gelen gayreti sarfederek ülkenin içinde bulunduğu durumdan bu vesileyle çıkılabileceğini düşünmüşlerdir. Destekleyenlerin hemen büyük çoğunluğu ortaöğretim seviyesine ulaşmış çocuklarının ve özellikle kızlarının bu okullarda eğitim görmelerini, vatana ve millete hayırlı olmaya vesile olacak önemli bir adım olarak algılamışlardır.[8]

8 Meselâ Yozgat, Antalya, Samsun, Kayseri ve Gaziantep'teki teşebbüslerin hemen hepsinde öğrencilerin İmam Hatip Okulu'na gitmelerinin temelinde dindar, vatana millete hayırlı birer evlât olmaları sâikinin yattığı dikkati çekmektedir. Antalya'daki Hatice Erdem'in, bu okula gitmesi için babasının ısrarlarının temelinde de, ağabeyinden memnuniyetsizliğin bulunduğu, yapılan görüşmeler sırasında elde edilen bilgiler arasında yer almaktadır. Samsun'daki Kaplan kardeşlerin babaları da, hem kendilerinin hem de kendi annelerinin Karadeniz'de din konusunda dönemin jandarmasından gördüğü baskılarından duyduğu rahatsızlıktan dolayı kızlarının dinî

Yukarıdaki kız öğrencilerin İmam Hatip Okullarına girişiyle ilgili verilen bilgiden sonra İmam Hatip Okullarıyla ilgili değişimler kısaca şöyle özetlenebilir:

1930-1948 yılları arasında herhangi bir din eğitimi kurumu yok.

1949'da 10 aylık İmam Hatip Kursları açılmış, 1951'de kapanmış

1951'de 4+3 şeklinde İmam Hatip Okulları açılır.

1956'da Kayseri İmam Hatip Lisesi'ne Sabahat Karakılıç, ilk defa bir hanım meslek dersleri öğretmeni olarak atanır.[9]

1960-1970 yılları arasında Yozgat, Antalya, Gaziantep, Afyon, Isparta, Samsun, Denizli, Kayseri, Siirt ve Çorum başta olmak üzere, ülkenin değişik bölgelerinde İmam Hatip Okullarına kız öğrenci kaydedilmeye başlar.[10]

konulardaki bilgiye doğru bir şekilde ulaşmaları için İmam Hatip Okulu'na göndermeyi tercih ettiği görülmektedir. Bundan başka (Prof. Dr.) Beyza Bilgin de, kendisinin tayininin duyulması üzerine, okulda bir hareketliliğin oluştuğunu ve kız öğrencilerin buralara gelmemesinin eksikliğinin anlaşıldığını şu şekilde anlatmaktadır: "Kızlar, benden önce değil benimle birlikte, ancak benim teşvikim olmadan bana özenerek okula kayıt oldular. Okula bir bayan meslek dersleri öğretmeni tayin olunca, bazı veliler biz de kızlarımızı gönderelim, okusunlar, öğretmen olsunlar teklifinde bulunarak müracaat etmişler. Bunun üzerine okulun bir meslek okulu olduğu, imam ve hatipliğin bir erkek mesleği olduğu söylenerek, velilere kızların okula alınmalarının uygun olmayacağı söylenmiştir. Ancak veliler ısrarlarını sürdürerek "İmam Hatip Okullarında sadece imam ve hatipler değil, Kur'an kursu öğretmenlerinin de yetiştiğini ve kızların da Kur'an kursu öğretmeni olabileceğini" ileri sürmüşler. Bunun üzerine yazılmış, çizilmiş, araştırılmış, mevzuâtta bu okullara kızların alınmayacağına dair kayıt bulunamadığından o yıl kız öğrenci kaydı yapılmıştır (geniş bilgi için bk. Öcal, Bozok İmam Hatip, s. 196).

9 Genellikle İmam Hatip Lisesi meslek dersleri alanında ilk hanım öğretmen olarak Beyza Bilgin bilinmekle birlikte, bu bilginin doğru olmadığı anlaşılmaktadır.

10 1956'da Sabahat Karakılıç Kayseri İmam Hatip Okulu'na öğretmen olarak atanır ve 1968/1969'da kendi kızlarının okula kaydedilmesine eşi Celalettin Karakılıç ile birlikte destek olur.

1960 yılında Ankara İlâhiyat Fakültesi mezunu Beyza Bilgin Yozgat'a; Aysel Baranok (Ayas) da Antalya İmam Hatip Okulu'na öğretmen olarak atanırlar.

1960'da Yozgat'ta ilk defa kız öğrenci İmam Hatip Okulu'na kayıt yaptırır. Ancak iki yıl sonra bu kızların her biri okuldan ayrılır.

1962/1963'te Antalya'da Hatice Erdem (Kuru) İmam Hatip Okulu'na kayıt yaptırır. 1963/1964'te 1, 1965/1966'da 2 öğrenci daha bu okula kayıt yaptırır.

1963/1964'te Gaziantep'te Fatma Zehra Kanlı (Küçüköztaş) İmam Hatip Okulu'na kayıt yaptırırlar. Müdür Rami Ayas

Her iki öğrenci de, 1970'te Fatma Zehra Kanlı Haziran'da; Hatice Erdem de aynı yılın Eylül ayında mezun olur. Böylece bu 2 kişi, ilk defa İmam Hatip Okulu'ndan mezun olmuş olur.

1966/1967'de Afyon İmam Hatip Okulu açılır, okulun hem kız hem erkek öğrencisi vardır. Erdoğan Fırat (müdür yardımcısı) ile Gülser Fırat'ın, kızların eğitim sürecine katılma konusunda destekleri olduğu bilgisine ulaşılmaktadır.

1966/1967'de Isparta İmam Hatip Okulu'ndan müstakil kız sınıfı açılır. Öncülük eden Yusuf Kenan Karahan (1964/1965) ile Dursun Ayvaz'dır (1963/1964). 44 kişilik bir sınıfla eğitime başlarlar. Müdür Zafer Kızıldağ'dır (meslek dersi öğretmeni değil).

1967/1968'de Samsun'da 50 kişilik müstakil kız sınıfı açılır. Müdür Nazım Şardağ'dır (meslek dersi öğretmeni değil), öğrenci velisi Hamdi Kaplan'ın girişimiyle eğitim başlamıştır.

1968/1969 Denizli'de 32 kişilik kız sınıfı açılır. Müdür Mehmet Kaya'dır.

1968/1969'da Kayseri'de ikisi kız kardeş olmak üzere 3 öğrenci okula başlar (Melike Nuran ve Mehibe Nur Karakılıç ile Ayşe Güneş). Bunlardan ikisi Ankara İlâhiyat Fakültesi mezunu meslek dersi öğretmeni Celalettin ve Sabahat Karakılıç'ın kızlarıdır. Diğer öğrenci de yine bir meslek

1971'de yaşanan vesâyet dönemiyle İmam Hatip Okullarıyla ilgili değişim de başlar.

1972'de İHO İdare Yönetmeliği hazırlanır, okul 3+4 çevrilir; ancak ortaokullardan meslek dersi kaldırılır, daha sonra da orta kısımlar tamamen kapatılır (22 Mayıs 1972). İHO İdare Yönetmeliği'nin öğrenci kayıt kabul şartlarıyla ilgili 117. Maddesinin (d) fıkrasına göre "erkek olma" şartı getirilir.

1973 Millî Eğitim Temel Kanunu'na göre, İmam Hatip Okullarının orta kısımları yeniden açılır. Öğrenciler düz lise edebiyat kolu statüsüne gelir.

1976'da Kayseri'de bir velinin itirazı üzerine İdare Yönetmeliği'nin getirdiği "erkek olma" şartı kaldırılır.

1976/1977'den sonra bu okullardan mezun olan öğrenciler ilk defa üniversiteye girebilme hakkı kazanırlar. Ancak A.Ü. İlâhiyat Fakültesi'ne hâlâ giremezler

1982 Anayasası'nın hazırlanması sırasında Temel Eğitim Kanunu'nun 32. maddesine göre üniversiteye girme hakları elde edilmiştir.

28 Şubat 1997 Post Modern Darbesi'nden sonra Temel Eğitim sekiz yıla çıkmış ve bu okulların ortaokul kısımları kapatılmıştır.

2011'de bu okul mezunlarının önündeki katsayı engeli kalkar.

II. Türkiye'de Yüksek Din Eğitimi Kurumları:

Yüksek din eğitimi kurumlarının Türkiye Cumhuriyeti serüveni, Osmanlı dönemi medreseleri akabinde açılan Dârülfünûn İlâhiyat Fakültesi şeklindeki kısa bir tecrübe ve din eğitimi kurumunun bulunmadığı dönem şeklimde başlar. Daha sonra Ankara Üniversitesi İlâhiyat Fakülte'si (1949) ve Yüksek İslâm Enstitüleri (1959) şeklinde iki farklı tarzda Yüksek Din eğitimi hayatına başlanmış olur. İlk Yüksek İslâm Enstitüsü'nün ardından, altı ilde daha Yüksek İslâm Enstitüsü açılarak bu enstitülerin sayıları toplamda yediye ulaşır. Bu sırada "Niye iki farklı yüksek din eğitim kurumu açılmıştır?" sorusunu incelemek ve tahlilini yapmak oldukça önemli bir konu olmakla birlikte, tebliğin sınırlarını aşacağından bu hususun şimdilik burada ele alınması mümkün görünmemektedir. Ancak ilk planda Ankara'da bir İlâhiyat Fakültesi açılırken, bu Fakülte'nin İmam Hatip Okulu mezunlarından öğrenci almaması, hem söz konusu Fakülte'nin dinî konularda zayıf kalmasına sebebiyet vermiş, hem de beklentileri karşılamaya engel teşkil etmiştir. Konuyla ilgili

dersi öğretmeni (İlâhiyat Fakültesi mezunu) Mustafa Güneş'in kızıdır.

1969/1970 Çorum'da müstakil ilk kız İmam Hatip Okulu 69 kişiyle açılır. Müdür Halis Ayhan'dır.

kaynaklar İmam Hatip Okullarının mezun vermesinin onların yüksek öğretime iştiraki meselesini gündeme getirdiğini, bu ihtiyaçtan ve din hizmetlerine verilecek cevaptan hareketle Yüksek İslâm Enstitülerinin açıldığını ortaya koymaktadır. Ancak bu durum, hem bir çift başlılığı, hem de iki farklı kurumsal yapının zaman zaman farklı algılama ve algılanmasına zemin hazırlamıştır. Meselenin bu perspektiften incelenmesi hem bugünkü yapı ve beklentileri anlamak hem de Cumhuriyet tecrübesini izah etmek açısından oldukça önemli ve gerekli bir konu olmakla birlikte, tebliğ çerçevesinde bu konuya girme imkânımız bulunmamaktadır. Bunun için tebliğimizin başlığından hareketle, doğrudan kız öğrencilerin din eğitimi sürecine katılmaları meselesi üzerinden inceleme yapılacaktır. Bu anlamda baktığımızda Ankara Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi'nin başlangıcından itibaren hem kız hem de erkek öğrenci kaydının yapılıp mezun verdiği görülmektedir. Meselâ 1953 yılındaki ilk mezunlardan 40 tanesinin 9'u kız öğrencilerden oluşmaktadır.[11]

Yüksek İslâm Enstitülerine ise ilk defa 1970'de Gaziantep İmam Hatip Okulu'ndan mezun olan Fatma Zehra Kanlı'nın (Küçüköztaş) kayıt yaptırdığı ve bu kız öğrencinin 1974'te Konya Yüksek İslâm Enstitüsü'nden mezun olduğu tespit edilmektedir.

1972'de Antalya İmam Hatip Okulu'ndan mezun olan Muazzez Uysal (Yılmaz) ile Fatma Çetin'in (Koç) İzmir Yüksek İslam Enstitüsü'ne kayıt yaptırdıkları ve 1976'da bunların Enstitü'den mezun oldukları görülmektedir.

İstanbul Yüksek İslâm Enstitüsü'ne de 1975'te ilk defa YAYKUR Programı'ndan kız öğrenci kaydı yapılır. Bu öğrenciler arasında Kayseri İmam Hatip Okulu'na kayıt yaptırıp ortaokulu Siirt'te, liseyi de Ankara İmam Hatip Lisesi'nde bitiren Ayşe Güneş ile Afyon İmam Hatip Lisesi'nin ilk mezunları arasında bulunan Pakize Sürücü bulunmaktadır. Selime Sekban ile Veliye Tur ise liseyi dışarıdan bitiren öğrenciler arasında yer alır. Araştırmalarımız sırasında İstanbul Yüksek İslâm Enstitüsü'ne kayıt yaptıran öğrencilerin başlangıçta büyük bir kısmının Kur'an kurslarında okuyup liseyi dışarıdan bitirenlerden oluştukları görülmektedir. Bu öğrencilerden Selime Sekban, Veliye Tur ve Emine Zinî 1979/1980 yılında bu Enstitü'den ilk defa mezun olurlar. Ayşe Güneş'in dosyasından mezun olmadığı, Pakize Sürücü'nün (Bostan) de 1982'de mezun olduğu anlaşılmaktadır. Enstitü'nün durumu aşağıda müstakil olarak kayıt yıllarına göre incelenecektir.

11 Münir Kostaş, "Ankara Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi Dergisi Kuruluş ve Tarihçesi", *Ankara Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi Dergisi*, XXXI, 1989, s. 14-15.

1976'da Samsun Yüksek İslâm Enstitüsü'ne 10 kız öğrenci kayıt yaptırır[12] ve bunlardan altısı 1980/1981 yılında mezun olur. Bir sonraki yıl aynı şekilde 4 öğrenci daha kayıt yaptırır ve üçü, bir sonraki yılda da 1 öğrenci kayıt yaptırır ve mezun olur. Öğrenci kayıtları, yüksek rakamlara ulaşmayacak şekilde bu tarzda devamlılığını sürdürür.

1977-1982 yılları arasında Bursa Yüksek İslâm Enstitüsü'ne 12 kız öğrencinin kayıt yaptırdığı, ancak bunlardan sadece birisinin (1980/1981) mezun olduğu tespit edilmektedir.[13]

İstanbul Yüksek İslâm Enstitüsü Arşivi henüz düzenleme aşamasında olduğundan mezunlar listesine değil de mezun olmuş öğrencilerin kayıt listesine ulaşılmaktadır. Mevcut verilere göre 1972 yılında getirilen erkek olma şartından ötürü kız öğrenci taleplerine cevap verilemediğinden kayıt yapılamamıştır, Açık Öğretim Daire Başkanlığı'na bağlı bir uzaktan eğitim programı olan YAYKUR'un bu yasak kapsamına alınmayacağı düşünülerek, bu programa ilk defa 1976 yılının başında, yani 1975/1976 yılında 4 tane kız öğrenci kayıt yaptırmıştır. Ancak 1976'daki yasağın kalkmasından sonra bu öğrenciler, durumlarına göre Enstitü programına dâhil olmuşlardır. Dolayısıyla mezun listesi içinde ilk kız öğrencinin 1979/1980 yılına tekabül ettiği tespit edilmektedir. Bu durum İmam Hatip Okullarına yönelik 1972'de "öğrenci olma şartının erkek olması"na yönelik engelin Yüksek İslam Enstitülerini de etkilediğini göstermektedir. Aslında 1971 12 Mart Muhtırası sonrası birçok düzenleme yanında böyle bir engelin konulmasına bakıldığında, İmam Hatip Okullarının imam ve hatip yetiştiren kurumlar olarak algılandığı ve bu açıdan kız öğrencilerin okumalarının fuzûlî bir emek ve çaba olarak görülüp engellendiği izlenimi akla gelmektedir. Ancak mesele yakından incelendiğinde, bu uygulamaların haklı bir gerekçe ve zemininden bahsetme imkânı bulunmamaktadır. Engel ortaya çıktığı dönemde hem İmam Hatip Okullarında hem de Yüksek İslâm Enstitülerinde parmakla sayılabilecek miktarda kız öğrenci mevcuduna rastlanmaktadır. Yüksek İslâm Enstitüleri, İmam Hatiplere göre çok daha yeni olduklarından buralarda mevcut

12 Emine Tatoğlu, Rabia Şahin (Yetik), Meryem Yavuz, Gülseren Çini, Mükerrem Gör (Kadak), Hamdiye Aydın. Bunlardan başka Havva Sarı (Yılmaz), Satı Uçarlı, Neriman İnan, Saliha Çini isimli 4 öğrenci daha Enstitü'ye kayıt olduğu halde mezun olmamıştır. 1977 yılında kayıt yaptıranlar da Ayşe Erol (Öztürk), Güler Kaplan (Demir), Mine Çehreli ve Nebahat İleri şeklindedir. Bunlardan da Nebahat İleri dışındaki öğrenciler mezun olmuştur. 1978 yılında ise Esra Yaman (Bayraktar) tek kız öğrenci olarak kayıt yaptırmış ve mezun olmuştur.

13 Mustafa Öcal, "25. Yılında Uludağ Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi", *Uludağ Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi Dergisi*, IX, sy. 9, 2000, s. 84.

öğrenci sayısının 3 veya 5 kişiyi aşmadığı, hatta ilk açılan İstanbul Yüksek İslâm Enstitüsü'nde hiç kız öğrencinin bulunmadığı dikkati çekmektedir. İmam Hatip Okullarına baktığımızda onlar da henüz "emekleme aşaması" diyebileceğimiz bir seviyede olup engellenmeyi gerektirecek durumda değillerdir. Yine eğer İmam Hatip Okulları bir din eğitimi kurumu olarak algılanılıyorlarsa, kız öğrencilerin okullara başlamasından sonra başörtü yasağı gibi engellerle karşılaşmamaları gerekirdi. Bundan başka ilk defa kayıt yaptıranlarla yaptığımız görüşmelerde, ailelerinin onları bu okullara gönderme isteklerinin temelinde çocukların dinden uzaklaşmalarından duydukları rahatsızlığın ön planda olduğu dikkati çekmektedir. İmam Hatip Okullarına gitme veya ebeveynin göndermesinin temel sâiki de dinini bilen, vatanına milletine hayırlı birer birey olmalarına yönelik gayretten başka bir şey değildir. Ancak girdikten sonra yaşadıkları engeller ve yasaklar onların bir yandan daha bilinçlenmelerini sağlamakla birlikte, diğer yandan eğitim alacakları dönemde çok da izah edemedikleri sıkıntılarla karşılaşmalarına ve en önemli yıllarının hebâ edilmesine sebebiyet vermiştir.

a) İstanbul Yüksek İslâm Enstitüsü'ndeki[14] Kız Öğrencilerin Yıllara Göre Dağılımı:

Ülkemizde açılan ilk Yüksek İslâm Enstitüsü olan İstanbul Yüksek İslâm Enstitüsü'nün arşiv kayıtları incelendiğinde, sadece 1975'te yapılmış ilk kız öğrenci kaydına rastlanmaktadır. Daha öncesinde hem erkek olma şartından, hem de İmam Hatip Okullarından kız öğrenci mezun olmadığından, Yüksek İslâm Enstitülerinde kız öğrenciye rastlanmamaktadır. Bu dönemlerde din eğitimi almak amacıyla ailelerin kızlarını Kur'an Kurslarına gönderdiği, İstanbul'da da genellikle Üsküdar Fazilet, Beşiktaş Ihlamur, Fatih ve Suadiye Tuğba Kız Kur'an Kurslarını tercih ettikleri, bunlardan bir kısmının İmam Hatip Lisesi'ni dışarıdan bitirdikleri tespit edilmektedir. Aynı yıllarda "erkek olma" şartı dışarıdan bitirme sınavlarına etki etmemiş olmalı ki İmam Hatip Lisesi'ni dışarıdan bitirenler cinsiyet açısından herhangi bir engelle karşılaşmamışlardır. Yine Açık Öğretim Daire Başkanlığı'na bağlı bir

14 İstanbul Yüksek İslâm Enstitüsü dönemine ait Arşiv şu anda yapılanma sürecinde olup şimdilik sadece mezun olanların kayıt yıllarına dair bilgilere ulaşılmaktadır. Dönemin öğrencileriyle yapılan görüşmelerde, mevcut listelerin zaman zaman farklılık arzedecek muhtevaya sahip olduğu da dikkati çekmektedir. Öğrencilerin yanlarındaki parantez içi bilgiler de doğum yerlerini göstermektedir. Nitekim ilk yıllardaki kayıt tarihleri 1975 ve 1976 şeklinde farklılık gösterse de, bunların aynı yıla tekabül etmesi muhtemeldir. Ancak biz, arşivden gelen bilgilere göre hareket ettiğimizden üzerinde herhangi bir değişiklik yapmadık.

uzaktan eğitim programı olan YAYKUR'a kız öğrenci kaydı yapılmasında da bu şart uygulanmamış ve cinsiyet dikkate alınmaksızın kayıt yapılmıştır. Ancak bu tür engeller öğrencilerin zorlu süreçleri yaşamasına sebebiyet vermiş, yasağın kalkmasından sonra da Enstitü'ye geçerek eğitimlerini normal bir süreç içinde devam etmeye çalışmışlardır. Ancak bu dönemlerde de bir yandan bazı hocaların ve çevrelerin kız öğrencilerin okumasına karşı çıktıkları, diğer yandan da başörtü yasaklarıyla mücadele etmek durumunda kaldıkları dikkati çekmektedir. Nitekim ilk mezun 1979/1980'de 3 kişiyle sınırlı kalmıştır. Yüksek İslâm dönemi Arşivi ve 1985'teki %7'lik kontenjan kısıtlamasına kadarki dönem öğrencileri incelenmiştir. Bu konudaki bilgiler şu şekildedir

1975'te 263 öğrenci içinden sadece üçü kız öğrenci olup bunlar, söz konusu Enstitü'ye YAYKUR programından kayıt olmuş olan Pakize Sürücü (Afyon),[15] Veliye Tur (Kastamonu), Selime Sekban (Nebioğlu) (Sürmene) [16] adlı öğrencilerdir.

1976'da 489 öğrenciden sadece üçü kız öğrencidir; Bunlar Ayşe Güneş (Kayseri); Emine Zini (Afyon);[17] Serpil Gökhan'dır (Ankara).

1977'de mevcut kayıt listesi 36 kişiden ibaret olup bunlar içinde herhangi bir kız öğrenci kaydına rastlanmamaktadır. Bu yıl öğrenci olaylarının şiddetinden ötürü Enstitü beş altı aylık bir süre kapanmak zorunda kalmış ve öğrenci kaydı alamamıştır. Aynı yıl güz döneminin bitiminden sonra Mart ayında kayıt almakla birlikte öğrenci sayısı sınırlı rakamlarda kalmıştır.[18]

1978'de 414 öğrenciden sadece yedisi kız öğrencidir: Ayşe Turgut (Üsküdar);[19] Ayten Sarıgöl (Tekirdağ);[20] Emine Er (Özkan) (Orta/Karaağaç); Fa-

15 Pakize Sürücü, Afyon İmam Hatip Okulu'nun ilk mezunları arasında olup 1982'de İstanbul Yüksek İslâm Enstitü'den mezun olmuştur.

16 Selime Sekban (3-4 Şubat 2018) ile görüşülmüş ve onların Enstitü 'ye 1975'te YAYKUR'dan erkek olma şartının uygulanmayacağı düşünülerek kayıt yaptırma imkânı yakaladıkları öğrenilmiştir. Bu açıdan büyük çoğunluğunun mevcut İmam Hatip Okullarının birinden örgün eğitim alma fırsatı yakalayamadığı, bunun yerine İstanbul'daki Fazilet, Ihlamur veya Tuğba Kız Kur'an Kursu'nda okuyup İmam Hatip Lisesi'ni dışarıdan bitirdikleri tespit edilmektedir. İçlerinden istisna olarak, Pakize Sürücü, Emine Zînî'nin Afyon İmam Hatip Lisesi'nden, Ayşe Güneş'in Siirt ve Ankara İmam Hatip Lisesi'nden, Sabahat Emlek'in (Ünsür) ve Fatma Paksoy'un da Isparta İmam Hatip Lisesi'nden mezun olduğu öğrenilmektedir. O dönemde yukarıda ismi zikredilen illerde İmam Hatip Liselerine kız öğrenci kaydı alındığı halde, İstanbul'da böyle bir uygulamanın bulunmadığı, erkek olma şartının kalkmasından sonra (1976) kız öğrencilerin İmam Hatip Liselerine gitmeye başladığı görülmektedir.

17 Emine Zinî ile (4 Şubat 2018) görüşülmüş ve kendisinin söz konusu Enstitü'ye girişiyle ilgili bilgi alınmıştır.

18 Konuyla ilgili dönemin Enstitü Müdürü Yrd. Doç. Dr. Nuri Ünlü ve bu yılda kayıt yaptıran öğrencilerden Prof. Dr. Ali Ünsür'le görüşülmüştür. Her birine teşekkür ederiz.

19 Ayşe Turgut (Fural) ile 4 Şubat 2018'de görüşülmüş ve kendisinden Enstitü'ye kayıt yaptırma hikâyesi yanında Enstitü'deki durum ve ortam hakkında bilgi alınmıştır.

20 Ayten Sarıgöl ile görüşülmüş, kendisinin Enstitü'ye kaydı ve öğrencilik yılları hakkında bilgi

tıma Paksoy (Karaca) (İstanbul); Fatma Koç (Arhavi); Hatice Kılıç (Yağmur) (Develi);[21] Sebahat Emlek'tir (Ünsür) (İstanbul).

1979'da 295 öğrenciden iki kız öğrencidir: Cemile Güler (İstanbul) ve Fatma Çabuk'tur (Düzce).

1980'de 470 öğrenciden sadece yedisi kız öğrencidir: Ayşe Nilgün Çiftçi (Ankara); Emine Yasemin Çiftçi (Ankara); Emine Altınsoy (Yeni) (Of); Güler Eriş (Eskişehir); Neşe Nursel Akar (İstanbul); Nevin Meriç (Ürgüp)[22] ve Yücel Akgün'dür (Yalvaç).

1981'de 416 öğrenci arasından 12 tanesi kız öğrencidir.

1982'de Yüksek İslâm Enstitü İlâhiyat Fakültesi'ne dönüşmektedir. Kayıtlı 234 öğrenciden 23'ü kız öğrencidir.

1983'te 208 öğrenciden 22'si kız öğrencidir.

1984'te 247 öğrenciden 49'u kız öğrencidir.

1975 yılından 1985 yılına kadarki durum ve rakamlar incelendiğinde şu sonuçlara ulaşılmaktadır: 1975'teki YAYKUR Programı'nın kapanmasından sonra, Enstitü'deki eğitim ve öğretim gündüz ve gece olarak ikili yapıda sürmüş ve öğrenci sayısı 1976 ve 1981 yılları arasında genelde dört yüzlü rakamlara ulaşmıştır. Bunlar içinde kız öğrenci sayısı ve oranı ise oldukça düşük rakamlarda seyretmektedir. Bunun birçok sebebi var ve yeri geldikçe ifade edilenler tekrar özetlendiğinde birincil ve önemli sebebin, öğrencinin okuyabilmesi için İmam Hatip Lisesi mezunu olmasının gerekliliği, İmam Hatip Liselerinde de erkek olma şartının uygulanması durumu ilk sırada gelmektedir. Diğer üzerinde durulması gereken bir husus da, resmî makamlar tarafından konulan yasak dışında, İslâmî bakış açısına sahip bazı kimselerin kız öğrencilerin okuma ve çalışmasına yönelik gizli veya açıktan tepki göstermeleridir. Nitekim 1960 ve 1972 yılları arasındaki din eğitimi kurumlarını incelediğimizde birbirinden farklı hikâyenin ortak noktasında hep resmî engeller yanında İmam Hatip Okulu veya dindar çevrelerin içinden gelen baskıların da aşılması gereken zorluklar arasında yer aldığı dikkati çekmektedir. Resmî durumun temelinde siyasî gelişmelerin başat rol oynadığı bilinen gerçekler arasında yer almaktadır. Gayrî resmî yaklaşımlarda da kısmen siyasî gelişmelerin etkisinden bahsedilse de, bu durumu anlamak

alınmıştır (1 Şubat 2018).

21 Hatice Kılıç (Yağmur) ile 4 Şubat 2018'de görüşülmüş ve kendisinin başta kayıt yaptırması olmak üzere Enstitü ve dönemin atmosferi hakkında bilgi alınmıştır.

22 Nevin Meriç ile 29 Ocak 2018 ve 1 Şubat 2018'de görüşülmüş, o yıllardaki öğrenciler ve Enstitü ortamı hakkında değişik bilgilere ulaşılmaya çalışılmıştır.

için sosyolojik tahliller yanında, temeli Osmanlı dönemine gidecek bir yolculuk yapmak gerekmektedir. Ancak tebliğ çerçevesinde böyle bir incelemeye girişmenin mümkün olmadığı malumdur.

Tekrar yıllara ve rakamlara döndüğümüzde Enstitü'den Fakülte'ye dönüşünden (1982/1983) sonra da, mezun sayısının Yüksek İslâm Enstitüsü dönemiyle mukayese edildiğinde artış gösterdiği dikkati çekmekle birlikte, engellenmeyi gerektirecek rakamlara ulaştığı söylenemez. Ancak Fakülte döneminde ülkenin siyasal gelişmelerine paralel bazı değişimlerin yaşandığı ve bunların kız öğrenciler üzerine yansıdığı çok bâriz olarak dikkati çekmektedir. Bu açıdan meseleyi yakından incelediğimizde 1976 yılında erkek olma şartının kaldırılmasından sonra 1977'den itibaren ülkenin birçok yerinde İmam Hatip Liselerine kız öğrencilerin gitmeye başladığı dikkati çekmektedir. Aslında bu durumun tabandan gelen bir istek olduğu ve isteğin temelinde de daha önce ifade edilen dindar ve değerlerine sahip birey yetiştirme sâikinin yattığı görülmektedir. Özellikle bu dönemle ilgili araştırmalarımız sırasında ailelerin kızlarını okutmak için çok büyük gayretler sarfettiği, il dışında sayısı çok olmayan İmam Hatip Liselerine göndermek için uğraştıkları, bu amaçla ilkokul sonrası ara verip beklemeyi tercih etme gibi yollara müracaat ettikleri tespit edilmektedir. 1976'daki yasağın kalkmasına yönelik çabanın da aynı tarzda tabandan geldiği görülmektedir. Dolayısıyla 1977 yılından itibaren büyük bir iştiyâkla çoğu zaman alt yapısı bulunmayan mekânlarda kız öğrencilerin okuyabilecekleri ortamlar oluşturulmaya çalışılmıştır. İşte 1977'de mezun olan öğrencilerin İlâhiyat Fakültelerine gelmeye başlamasıyla birlikte sayının önceki yıllara göre iki katına çıkabilecek şekilde arttığı tespit edilmektedir. Ancak meseleyi incelemeye devam ettiğimizde bu sırada tekrar bir taraftan rahatlama gibi görünen yönün ötesinde yasaklamaların şekil değiştirerek devam ettiği dikkati çekmektedir. Dolayısıyla konuların tahlili sırasında aysbergin görünen yüzün ötesine bakmamız bizi daha sağlıklı sonuçlara ulaştıracaktır. Meselâ 1977 yılında İstanbul ve Ankara gibi büyük şehirlerde İmam Hatip Liselerinin kız öğrenci almaya başladığı yılların hemen ardından gelen 2 Eylül 1980 Darbesi ile birlikte bu okullara kız öğrenciler vasıtasıyla yeni müdahalelerin yapılmasına devam edecektir. Bu amaçla 1982 yılında sert bir şekilde başörtü yasakları uygulamaya konularak öğrenciler, idareciler ve öğretmenler sıkıntılı süreçler içine çekilerek disiplin cezası sürgün, gözaltına alınma gibi muâmelelere mârûz bırakılırlar. Aynı öğrencilerin Fakülteye geçiş yılları olan 1984 ve 1985'e bak-

tığımızda burada da yeni engeller ve planlamaların yapılmaya devam ettiği dikkati çekmektedir. Bunun adı da ya kontenjan kısıtlaması ya da başörtüsü yasağı şeklinde olmaktadır. Nitekim **1985/1986**'da öğrencilerin İlâhiyat Fakültesi'nde okumaları %7'lik kontenjan kısıtlamasıyla engellenir. Çünkü kız öğrencilerin sürece girmesiyle birlikte en etkili oyalama ve engelleme metotlarının başında başörtüsü yasakları gelmektedir ki bu durum AK Parti Hükümeti tarafından 8 Ekim 2013'te yasağın kalkmasına kadar sık sık gündemde kalacak bir konudur. Nitekim bu yıllardaki uygulamaya baktığımızda -yukarıda da ifade edildiği üzere- 12 Eylül 1980 Darbesi'nin hemen ardından gelen müdahale orta öğrenim kurumlarında ve fakültelerde başörtüsü yasağı şeklinde görünmektedir. Özal Hükümeti'nden sonra aslında başörtü yasağı uygulaması kalkar (10 Mayıs 1984), ancak bu defa da İlâhiyat Fakültesi öğrencilerine kontenjan kısıtlaması getirilir.[23] Uygulamanın en önemli sebebi kalkan başörtü yasağı[24] akabinde İlâhiyat Fakültesi öğrencilerinin sa-

23 (30 Aralık 1982) YÖK tarafından yayımlanan Kılık-Kıyafet Genelgesi'nde üniversitelerdeki öğrenci ve görevlilerin başlarının açık olmaları ve kurum içinde başlarını örtmemeleri emredilmektedir. Daha sonra 10 Mayıs 1984'te de (Özal Hükümeti'nin etkisiyle) YÖK öğrencilerin modern bir şekilde türban kullanabileceklerini öngören başka bir genelge yayınlamıştır. Ancak bu durum İlâhiyat'ta öğrenci sayısının artacağı endişesiyle kontenjan kısıtlamasına gidilmesinin en önemli sebepleri arasında yer alacaktır.

24 Kamuoyuna yansıyan başörtüsü yasakları aslında oldukça fazladır, Özellikle 1970 sonrasında öğrencilerin ve kamuoyunda görünürlüğün arttığı bilinmektedir. Dolayısıyla bu tebliğde tüm dönemlerin dikkate alınması zor olmakla birlikte 1970'e kadar olanlardan bir kısmı şöyledir:

1949 Celal Ökten'in kızı Hümeyra Ökten tıp doktoru olarak çalışması konusunda yaşadığı baskılar;

1964 Gülseren Ataseven Tıp Fakültesi'nden birincilikle mezun olur, fakat başörtüsünden dolayı kendisinin mezuniyet konuşması yapması engellenir.

1965 Şule Yüksel Şenler başını örter. Ancak başörtüsünü destekleyen yazılarından dolayı hapse girer ve dokuz ay hapiste yatar. Yazdığı yazılar ve verdiği konferanslarla ülkede kızların başlarını örtmelerine ve dinî hayatın yayılmasına etki ettiği düşünülmektedir. Görüştüğümüz okullar içinden Samsun'daki öğrencilerin onun Samsun'daki konferanslarını takip ettiği bilgisine ulaşılmaktadır. Ancak onun başörtü modeli belli bir dönemde gündelik hayata katılan kızlar açısından esin kaynağı olacaktır. Nitekim Samsun İmam Hatip Okulu ve Samsun Yüksek İslâm Enstitüsü'ne giden ilk kız öğrencilerle görüştüğümüzde, başlarını örterken ondan ve onun başörtüsü modelinden esinlendiklerini ifade etmektedirler.

1967'de Ankara İlâhiyat Fakültesi'nde Hatice Babacan'ın başörtüsüyle derse gelmesi engellenir, bu öğrenci 1968'de de okuldan atılır.

Isparta, Samsun ve Afyon İmam Hatip Okulu'na kız öğrenci alımında dönemin okullarında öğrencilerin başlarına taktıkları şapka uygulamasının tesettür şekline dönüştürülmeye çalışıldığı dikkati çekmektedir. Bu amaçla Isparta sadece şapka, Samsun üçgen eşarp, Afyon da şapkanın altına saçlarını içine koyabilecekleri şapka modeli şeklinde bir uygulamaya gittiği tespit edilmektedir.

26 Aralık 1970 tarihli Isparta İmam Hatip Okulu'nda İstiklal Marşı töreninde okul bahçesinde

yısının artması hem başörtülü öğrencilerinin hızla sayılarının yükselmesine sebebiyet verecek hem de bu durum diğer fakülte öğrencileri için de kötü örnek (!) olacaktır. Bunu engellemek için

1985/1986'da % 7'lik kontenjan kısıtlaması başlar.

1986/1987 % 7'lik kısıtlama devam eder

1987/1988'de kısıtlama %4'e çıkar, bu durum 1990/1991'e kadar devam eder. 1990/1991'de kontenjan kısıtlaması son ermiş olur.

Nitekim kız öğrencilerin dinî kimlikleriyle eğitim sürecine katılması 1985'te önce kontenjan kısıtlamasıyla engellenmeye çalışılır, ardından da 1986/1987'de tekrar başörtüsü yasağı uygulamaya konularak engelleme daha da katı kurallar çerçevesinde devam eder. Ancak meseleyi daha iyi anlamak için siyâsî uygulamalara bakmak anlamlı olacaktır. Özellikle 1980 Darbesi ve ardından gelen gelişmeler, din eğitimi kurumlarına müdahalede kız öğrencilerin nasıl bir istismar aracı olarak kullanıldığını çok net bir şekilde gözler önüne sermektedir. Özellikle 1980 Darbesi'nin baş aktörlerinden Kenan Evren'in bu konudaki girişimlerinin belirleyici rol oynadığı dikkati çekmektedir. 1980 Darbesi ve Nihat Erim Hükümeti öncesinde Isparta İmam Hatip Lisesi'nde öğrenci olan kızların dışarıda başları örtülü olarak gezmeleri dönemin İl Garnizon Komutanı olan Kenan Evren tarafından rahatsızlık sebebi olarak algılanır ve bu konuda okul gerekli önlemleri almak amacıyla uyarılır. Ancak olaylar İstiklal Marşı töreninde bir öğretmenin kız öğrencinin başörtüsünü çekip yırtması ve ardından gelen öğrenci olayları ve öğrencilerin disiplin cezasıyla sürgün edilmesine kadar varır. 12 Eylül 1980 Darbesi'nden hemen sonra da 1982 yılında YÖK tarafından çıkarılan Kıyafet Genelgesi'ne göre başörtüsü tüm kamu ve orta öğrenim ve yüksek okullarda yasaklanır. 1984'te tekrar YÖK ilk olarak "boynu açıkta bırakan ve kulaklarının arkasından dolanarak bağlanan" **türban** adını verdiği bir örtüye izin verir. Ancak Cumhurbaşkanı Kenan Evren, Türkiye'de "irtica tehlikesi var" diye talimat verince 1987'de başörtüsü tekrar yasaklanarak disiplin suçu haline gelir.[25] İşte siyasî erk bu kararları alınırken 1976 sonrasında İmam Ha-

beşinci sınıf öğrencisi Şüheda Bede'nin (Akşit) örtüsünü arkasından Matematik dersi öğretmeni çekerek yırtar, ancak ilginçtir ki 10 kız öğrenci cezalandırılarak Denizli'ye tasdiknameyle uzaklaştırılırlar.

25 Örtünün İran ve Humeynî etkisiyle Türkiye'ye girdiği, üniversitelere başörtülü kızların girmesinin mayolu öğrenci girmesine de vesile olacağı Evren'in konuyla ilgili beyanatları arasında yer almaktadır. Meselenin siyasî gelişme ve yasaklarla ilgili kısmı için ayrıca bk. http://www.internethaber.com/turban-yasaginin-tarihcesi-105147h.htm (08, 02.2018)

http://bianet.org/bianet/bianet/107522-1968-de-basortusu-ilk-fakulte-isgali-80-ler-

tip Liselerine kız öğrenci alınmış olmakla birlikte bu yasaklar onları hayatlarının her kademesinde takip edecektir. Meselâ görünürde 1984'te türban serbestiyetisi gelir ve bu tarih normalde İmam Hatip Lisesi'nden ilk defa mezun olan kızların Üniversiteye girme yıllarına denk gelmektedir. Ancak hemen 1985/1986'da İlâhiyat Fakültelerine %7'lik kontenjan kısıtlaması getirilir. Bu durum mevcut İmam Hatip Lisesi mezunu öğrencilerin ancak çok az bir kısmının İlâhiyat Fakültelerine gidebilme imkânı elde etmelerini sağlar. 1987 yılında ise bir yandan başörtüsü yasağı tekrar getirilerek öğrencilerin Üniversiteye gitmelerinin önü daha iyi bir şekilde kesilmeye çalışılırken aynı zamanda İlâhiyat Fakültelerine de %4'lük kontenjan kısıtlaması getirilir. Yani İmam Hatip Lisesi'nden mezun olan kız öğrencilerin hem İlâhiyat Fakültelerine hem de diğer fakültelere gitmeleri kesin olarak engellenmeye çalışılır. Bu engelleme 1990 yılına kadar devam eder. 25 Ekim 1990'da ANAP Hükümeti, yüksek öğretim kurumlarında başörtüye serbesti getiren üçüncü kanunu çıkartmasıyla çözülmüş olur, Bu defa da SHP Kanunu iptal talebiyle Anayasa Mahkemesi'ne başvurur, ancak talep reddedilir. 2547'nin Ek 17. maddesi uyarınca üniversitelerde her türlü kılık kıyafet serbest olur. Nitekim bu serbestiyetin ardından İlâhiyat Fakültelerinde kontenjan kısıtlaması da kaldırılır. Durum 1997'ye kadar normal olarak devam eder, ancak 1997'den sonraki 28 Şubat Post Modern Darbesi'yle hem başörtüsü yasakları, hem de İmam Hatip Liselerine kat sayı engeli getirilerek bu oyunun yeniden farklı boyutlarda tezgâhlanmasına çalışılır.

b) İlâhiyat Fakültelerindeki Kadınların Durumu:

Ankara Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi tecrübe itibariyle farklı bir konuma sahip olduğundan bu Fakülte'nin müstakil olarak değerlendirilmesi gerekmektedir. Bunun sebebi ilk kuruluş yıllarında eğitim ve öğretim yapacak hoca kadrosunun bulunmaması, bundan dolayı başta Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi olmak üzere üniversitenin diğer bölümlerinden istifade etmek durumunda kalmalarıdır. Bu durumun olumsuz etkileri hem hocaların hem de öğrencilerinin eğitimden beklentileri üzerinde bâriz olarak görülmüştür. Bu süreç fakültenin bir yandan mezun veren ve akademik kariyer yapan bir kurum olmakla birlikte diğer yandan beklentileri karşılayacak dinî alanda yeterli olabilmesi için 1970'li yıllara kadar gelinmesini gerektirecektir. Söz konusu yıllar da kendi kadrosunu yetiştirdiği ve öğrenci olarak da dinî alt yapısı bulunan öğrencilere ulaştığı döneme denk gelmektedir. Kadın akade-

de-turban-ve-kenan-evren (08.02.2018)

misyenler açısından duruma bakıldığında bunlardan bazılarının dönemindeki diğer fakültelerden, diğerlerinin de kendi Fakültesi'nden mezun olan öğrencilerden oluştuğu dikkati çekmektedir. Özellikle Fakülte'nin açılışının II. Dünya savaşı yıllarına denk gelmesi başta Almanya olmak üzere Batı'dan ve Doğu'dan Türkiye'ye gelen akademisyenleri misafir hoca olarak bünyesine alması dönemine denk gelmektedir. Bu durum, akademik tecrübeyi kendilerine aktarabilme fırsatı yakalaması açısından büyük bir avantaja dönüşmüştür. Nitekim Prof. Dr. Annemaria Schimmel bu çerçevedeki isimlerin başında gelmektedir. İlk bayan akademisyen Bahriye Üçok ise İlâhiyat Fakültesi mezunu olmamakla birlikte İslâm Tarihi alanında Fakülte'ye intisap eden isimler arasında yer almaktadır. Diğer isimler de Felsefe profesörü Kamuran Birand ile Türk İslâm Edebiyatı profesörü Meliha Anbarcıoğlu'dur. Ankara Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi'nden mezun olan akademisyenler ise, Din Psikolojisi'nde Prof. Neda Armaner ile Din Eğitimi'nde Prof. Dr. Beyza Bilgin'dir. Schimmel dışındaki adı geçen isimlerin bölüm olarak Temel İslâm Bilimleri dışındaki anabilim dallarına müntesip olmaları, hatta bunun yakın zamana kadar böyle devam etmesi, dikkat edici bir sonuç olarak görünmektedir. Bahriye Üçok, Meliha Anbarcıoğlu ve Kamuran Birand farklı fakültelerden yetiştiklerinden ayrı bir kategoride, Neda Armaner ile Beyza Bilgin'in de yine kendi içinde değerlendirilmesi daha uygundur. Neda Armener ve Beyza Bilgin ile yapılan röportajlar incelendiğinde, bazı ortak yönlerinin bulunduğu dikkati çekmektedir: her ikisinin de kendilerini İlâhiyat Fakültesine mensup bir din uzmanı akademisyenden ziyade "Atatürkçü Cumhuriyet kadını" olarak ön plana çıkarttıkları dikkati çekmektedir.[26]

Yüksek din eğitimi kurumu olarak önce İlâhiyat Fakültesi daha sonra da Yüksek İslâm Enstitüleri açılması meselesi de yakından incelenmesi gerekli önemli hususlardan birini oluşturmaktadır. Ancak biz burada bu konuyu ele almadığımızdan meselenin bu boyutuna giremiyoruz. İlginç olan diğer bir husus da çok önemli ve sık sık gündem maddesi olan bu meseleler hakkında hemen hiç çalışma yapılmamış olmasının çok trajik olduğunun ifade edilmesi gerekmektedir. Bu şekildeki görünümler bir yandan hem siyasî erk tarafından kullanılmaya müsait bir zemin oluştururken diğer taraftan da ülke normal şartlar altında yaşamaya geçtiğinde bu farklılaşmadan hareketle kendi içinde ayrışma ve ötekileştirmeye uygun bir zemin oluşturacak muhtevayı barındırmaktadır. Burada hiç değinilmeyen diğer bir yön de

26 Geniş bilgi için bk. Hatice K. Arpaguş, "İslâmcılığın Türkiye Serüveni Kadınların İlâhiyat Tecrübesine Katkısı", *MÜİFD*, LI, sy. 51, 2016, s. 32-33.

medresenin kapatılarak Darülfünun İlâhiyat Fakültesi ve ardından kesinti sonrası açılan bu kurumların devletin resmî kurumu olarak algılanması meselesidir. Yani bu tür din eğitimi kurumları yukarıda kısmen değinebildiğimiz yönlerinden de anlaşılacağı üzere devlete rağmen yaşayabilmeyi ve ayakta durmayı sağlarken ülkede bir de eski medrese türü yapıların devam ettiğinin dikkate alınması gerekmektedir. Diğer bir ifadeyle yalnızca din eğitimi vermeyi amaçlayan Kur›an Kursu ve Medrese türü yapılar, ülkedeki bu süreçler yaşanırken bir kısmı Enstitü dönemi kız öğrenci örneğinde görüldü üzere sürece katılmışlardır. Ancak diğer bir kısmı ise bu kurumları benimsemeyip buralara gitmeyip eski yapı içinde kalmayı tercih etmişlerdir. İşte dine eğitimi kurumları bir yandan devlete rağmen var olma mücadelesi sürdürürken diğer taraftan da siyasî baskılar ortadan kalktığından mevcut kurumlar tarafından bombardımana tutulmaya müsait bir zeminde kalacaklardır. Aslında Cumhuriyet Dönemi oluşum ve olayları çok iyi tahlil edildiğinde meselenin çok iyi planlandığı ve din eğitimi kurumlarının normal sürecine girmesi önünde birçok engelle birlikte inşa sürecine sürüklendiği çok net bir şekilde ortaya çıkmaktadır.

Biz tekrar konumuza döndüğümüzde yukarıdaki engel ve kısıtlamalardan hareketle Yüksek İslâm Enstitüleri ve daha sonraki İlâhiyat Fakültelerindeki hanımların konumlarının uzun bir dönem sadece okuyabilme çabasından ibaret kaldığı dikkati çekmektedir. Şu andaki rakamların ise 1976'dan sonra açılan İmam Hatip Liselerinden mezun olup İlâhiyat Fakültelerine gelen kız öğrencilerden oluştuğu anlaşılmaktadır. Bu da 1990 ve sonrası yıllarda akademik hayata intisap eden kızlardan oluştuğunu ve onların da başörtüsü ve kontenjan kısıtlaması kıskacından çıkıp bu sürece katıldıkları görülmektedir.

Ankara Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi'ndeki kadın akademisyenlerin anabilim dallarına göre dağılımı incelendiğinde aktif kadrolardaki bayan akademisyenlerde ağırlığın Din Eğitimi, Din Psikolojisi ve İslâm Tarihi şeklinde olduğu tespit edilmektedir. Bugünkü duruma bakıldığında dağılımın değiştiği ve hemen bütün ana bilim dallarına dağıldığı dikkati çekmektedir.

Marmara Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi'ndeki duruma bakıldığında öncelikle öğrencisi olduğum kurumu değerlendirmemin hem avantajı hem de dezavantajının bulunduğunu ifade etmek gerekmektedir. Diğer yandan kız öğrencilerin sürece katılıp enstitü ve fakültelerden mezuniyetleri onlardan bir kısmının akademik hayata katılmasını kaçınılmaz kılmıştır. Ancak bu du-

rum çok kolay olmayıp fakülte içi ve dışı yanında resmî ve gayri resmî makamlar tarafından farklı değerlendirmelere sebebiyet vermiştir, Fakülte içindeki modeli ve örneği olmayan bu alan karşısında hocalar da birbirlerinden farklı pozisyon alarak olayı değerlendirmişlerdir. Bir kısmı bu durumu kabul etmezken bir kısmı sessiz kalmayı yeğlemişlerdir. Ancak her hâlükârda bu yeni alana alışmak, bu mesleğe adım atan kızlar kadar fakülte mensupları açısından da zor bir süreç olmuştur. Daha önce iş hayatında kadınlarla aynı mekânı paylaşmayan hocaların onları zaman içinde kendilerine eşdeğer bir pozisyonda görmeleri, yeni duruma alışmaları önünde engel oluşturmuştur. Bu duruma alışmak ve meselelerin üstesinden gelmek, sürecin kendi akışına bırakılması neticesinde zaman içinde normalleşme zeminine ulaşacağı tahmin edilmektedir.

Nitekim fakültelerinin akademik kadroları incelendiğinde erkeklerin %83'lük kadınların ise %17'lik oranlarda olması (bk. Tablo 1), geçmiş sıkıntılı süreçlerden ötürü kadınların öğretim üyesi olarak varlıklarında kayda değer rakamlara ulaşamadığını göstermektedir. Aslında bunun sebeplerine yukarıda kurumsal yapılar incelenirken ve tarihsel seyir aktarılırken değinilmiştir. Mevcut akademisyenlere bakıldığında bir kısmı İmam Hatip Lisesi ve İlâhiyat Fakültesi mezunu olmayıp diğer fakültelerden İlâhiyatlara intisap eden akademisyenlerden oluşurken bir kısmı da din eğitimi kurumları mezunlardan oluşmaktadır. Daha ziyade incelemeye alınan fakültelerden mezun olup akademik çalışmaya başlayanlar genelde 1990'lı yıllarda mezun olanlar içinden çıkmaktadır ve konu hâlâ daha çok yenidir. Nitekim bu durumda rakamlar ve oranlar etki ve konumlarının çok sınırlı olduğunu ortaya koymakla birlikte 28 Şubat 1998 sürecinde yaşanan yeni müdahaleler durumun tersine çevrilmesine zemin hazırlamıştır. Aslında bu dönemde başörtüsü yasağı daha derin ve sert uygulanmakla birlikte kız öğrenciler açısından sevindirici dönemlere vesile olacak bir süreci de beraberinde getirmiştir. Söz konusu dönemde İmam Hatip Liselerine katsayı engeli konarak öğrencilerin üniversitelere gitmelerinin engellenmesi, din eğitimi kurumlarının kız öğrencilere bırakılmasına sebebiyet vermiştir. Diğer bir ifadeyle katsayı engeli İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin mevcudunu azaltıp düşürdüğü gibi sayının büyük çoğunluğunun da kız öğrencilerden oluşmasına sebebiyet vermiştir. Mütedeyyin aileler erkek çocuklarını değil de kızlarını meslekleri olmasa da din eğitimi alsınlar diye bu kurumlara göndermişlerdir. Bu durum, 28 Şubat süreci sonrası dönemde İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin büyük çoğunluğunun kızlardan oluşmasına, katsayı engelinden dolayı da

aynı kızların İlâhiyat Fakültelerine gitmelerini kaçınılmaz kılmıştır. Bütün bu gelişmeler, bir zamanlar erkek olmak şartıyla engellenen kurumların kızlara bırakılması sonucunu doğurduğundan İmam Hatip Liseleri ve İlâhiyat Fakültelerini kız liseleri ve fakülteleri konumuna çevirmiştir. Durumun bu şekilde gelişmesi, 2010 sonrası dönemde akademik kadroların da mecburen bu kızlar tarafından doldurulması sonucunu doğurmuştur. Yani geçmiş muhtıra ve ihtilaller kız öğrencileri mağdur ederken son Post Modern Darbe kadınların din eğitimi kurumlarında ilk defa geçmişte örneği görülmemiş şekilde çoğalmalarına ve bu durumdan faydalanmalarına vesile olmuştur. Nitekim istatistikler içinde araştırma görevlilerinin ve yardımcı doçentlerin sayısının hızlıca artmasının temelinde söz konusu saikin yattığını ortaya koymaktadır. Nitekim bu durumun genel kadrolar içindeki dağılımına bakıldığında profesör %2, doçent %7 iken yardımcı doçent %11, araştırma görevlisi de %35'e denk gelmektedir.

Bayan akademisyenler içerisinde araştırma görevlisi oranının hızla yükseliş göstererek %67'ye çıkması, bunun genel içinde de %35'e denk gelmesi, 28 Şubat Post Modern Darbesi'nin kadınlar lehine hizmet ettiğini ortaya koymaktadır. Söz konusu durum analiz edildiğinde şu hususlar ön plana çıkmaktadır: Birinci ve belki en önemli sebep, hızla açılan İlâhiyat Fakültelerinde doğan akademik kadro ihtiyacı, kız öğrencilerin akademik kadrolara yerleşmelerini kolaylaştırmıştır. Diğer önemli bir neden de bir dönem araştırma görevlisi kadrolarının Öğretim Üyesi Yerleştirme Programı (ÖYP) ile merkezî olarak yapılmasıdır. Bu da puanı yeten başvurunun cinsiyetini dikkate almaksızın yerleşmelerini temin etmiştir.

Kayda değer rakam açısından bakıldığında Isparta Süleyman Demirel Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi'nin daha önce açılan İzmir, Bursa, Samsun ve Konya gibi ilk yedi içindeki Yüksek İslâm Enstitülerinden çok daha fazla bayan akademisyen bulundurduğu dikkati çekmektedir. 1 Profesör, 2 Doçent, 5 Yrd. Doçent, 15 araştırma görevlisiyle burada toplam **23** kişilik bir kadın akademisyenin varlığı, akla Isparta İmam Hatip'teki havanın devam ettiği izlenimini vermektedir. Bu konuda daha sağlıklı ve net bir sonuca varmak için konunun -Kurucu Dekan'ın katkısı da dikkate alınarak- daha geniş çerçeveden incelenmesini gerektirmektedir. Bu hususta dikkati çeken diğer bir fakülte de Sakarya Üniversitesi İlâhiyat Fakültesidir. Buradaki bayan akademisyen sayısının toplam 20'ye ulaşması, dağılımın da 1 Yrd. Doç. 3 öğretim görevlisi, 16 araştırma görevlisi şeklinde olması buranın da yakından araştırılmasını kaçınılmaz kılmaktadır. 3 öğretim görevlisinin Arap Dili ve Belâğatı anabilim dalından olması yeni dönemde hazırlık sınıflarının yeniden

uygulamaya konması ve öğrenci sayısının hızlı artış göstermesi gibi sebeplerden doğan ihtiyacın cinsiyet ayrımına gidilmeksizin karşılandığını akla getirmektedir. 16 araştırma görevlisinden onunun Öğretim Üyesi Yetiştirme Programı (ÖYP) sonucunda merkezî olarak yerleştirilmesi, meselenin Fakülte dışındaki faktörler dikkate alınarak yorumlanabileceğini akla getirmektedir. Fakülte'nin mekân olarak İstanbul gibi merkezî yerlere yakınlığının bulunması, tercih edilebilirliğini arttırmış görünmektedir. Büyük şehirlerin ilmî imkânlarının fazla olması gibi sebepler, buralardaki fakültelerin daha fazla tercih edilmelerini sağlamaktadır. Nitekim tarihi çok gerilere gitmeyen İstanbul Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi'ndeki kadın öğretim elemanı sayısının da kısa sürede 22'ye ulaşması, aynı faktörü akla getirmektedir.

Bayan akademisyenlerin fakülteler içindeki bölümlerdeki dağılımlarına bakıldığında %51'lik oranla Temel İslâm Bilimleri'nin önde gittiği görülmektedir. Ancak bu durum gerçekte oranın çok yüksek gibi görünmekle birlikte iyi analiz edildiğinde farklı şekilde yorumlanmaya müsait olduğunu göstermektedir. Temel İslâm Bilimleri'nin en büyük bölüm olması, içindeki anabilim dalı ve mensubu sayısının da çok olmasına sebebiyet vermektedir. Diğer bir ifadeyle bu bölümün fakültelerdeki ders sayısının fazlalığı, buradaki hoca kadrosunun da diğer bölümlere göre daha fazla olmasını gerektirmektedir. Diğer önemli bir faktör de bölümdeki Arap Dili ve Belağatı anabilim dalının bir anabilim dalı sınırlarını aşacak kapasiteye sahip olmasıdır. Hazırlık sınıflarında dil eğitimi verilmesi, sınıf ve dolayısıyla hoca sayısının da diğer anabilim dallarıyla mukayese edilmeyecek kadar fazla olmasını kaçınılmaz kılmaktadır. Nitekim kadın akademisyen sayısının bu bölümde Temel İslâm Bilimleri içindeki %20'lik payla en yüksek orana ulaşmasının temelinde de bu yatmaktadır (bk. Tablo 4). Nitekim Felsefe Din Bilimleri (bk. Tablo 7) ile İslâm Tarihi ve Sanatları bölümlerindeki araştırma görevlisi (bk. Tablo 9) oranlarının %63'e denk gelmesine karşılık Temel İslâm Bilimleri'nde bu sayının %71'e (bk. Tablo 5) ulaşması da yukarıda zikri geçen sebeplerden kaynaklanmaktadır.

İlk açılan Yüksek İslâm Enstitüleri'nin devamı mâhiyetindeki 7 Fakülte ayrıca incelenmiş olmakla birlikte Ankara ve İstanbul dışındakilerin bayan akademisyen oranları açısından diğer fakültelerden kayda değer bir farklılıkları yoktur. Bunlar içinde özellikle Marmara ve Ankara'nın eskisi kadar olmasa da, geçmişten gelen farklılaşmayı nispeten devam ettirdikleri ve bu durumun bayan akademisyenlere de yansıdığı dikkati çekmektedir. Söz konusu faklılaşma geçmişe göre giderek azalma gösterse de konu belli açı-

lardan hâlâ hayâtiyetini korumaktadır. Meselâ Ankara Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi'ndeki başörtüsü konusundaki bakış açıları araştırma görevlileri açısından değişse de diğer kadrolarda geçmiş bakış açısının devam ettiği gözlemlenmektedir. Kadın akademisyen sayısı açısından geçmiş tecrübesi bulunan Ankara Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi'nin (3 profesör, 1 doçent, 7 yrd. doç.) Marmara'ya göre (3 profesör, 7 doçent, 9 yrd. doç.) daha durağan gözüktüğü; bu konuda Marmara'nın özellikle doçent ve yardımcı doçent kadroları açısından daha ileride olduğu dikkati çekmektedir. Araştırma görevlisi açısından ise Ankara'daki sayının Marmara'dakinden daha fazla olduğu tespit edilmektedir.

Fakültelerin kuruluşlarından günümüze kadar durumlarının her an dış müdahaleye açık hale getirilmeleri, onların öngördükleri hedefleri gerçekleştirmelerini engellemektedir. Kadınların din eğitimi kurumlarına katkısı da kısıtlamalardan dolayı çok ağır adımlarla ilerlemektedir. Ancak ileride fakültelere müdahale edilmez ve kaderlerini kendileri belirleyecek zeminlere geçebilirlerse mevcut potansiyellerini, istenilen hedefe ulaştırmada geçmişleriyle mukayese edilemeyecek yerlere geleceklerinden şüphe edilmemektedir. Ancak hâlâ önlerinde çözmeleri gereken çok ciddi meseleler bulunmaktadır. Modernleşme tecrübesinde önemli bir konumda bulunan kadınların, din eğitimi tecrübesine katılmaları, laik Cumhuriyetin toplumla buluşabilmesi ve toplumsal tabana inebilmesi açısından büyük bir şanstır ve önemlidir. Böylesi bir avantaj, büyük mücadelelerden sonra bu kurumların normalleşme zeminine ulaşmasıyla mümkün olmuştur. Mevcut durum gerek eğitim-öğretim, gerekse akademik kadrolar açısından müdahale edilmediği takdirde, gelecekte daha iyi düzeye gelebilme kapasitesini kendinde barındırmaktadır. Şüphesiz bu aşamalardaki kadın akademisyenlerin varlığı ve misyonu da bugüne göre daha aktif olacaktır.

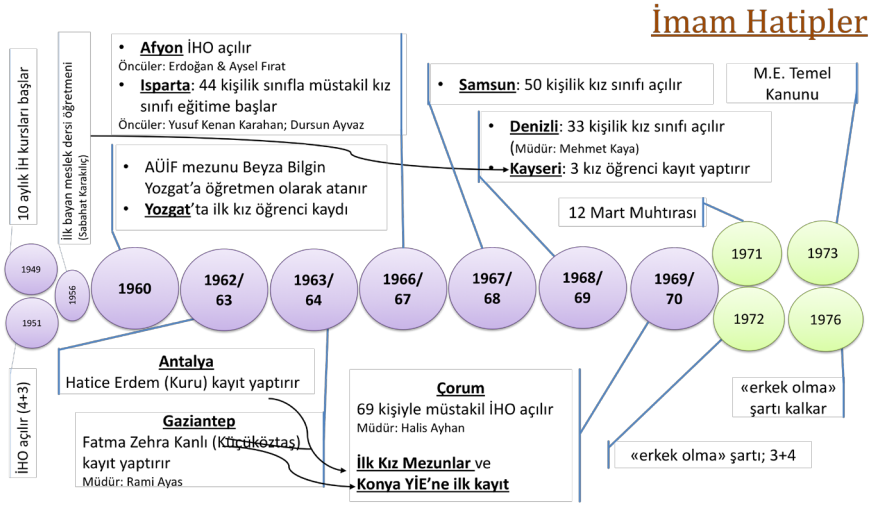
EK-1: Yüksek İslâm Enstitü'sünden Fakülte'ye Geçiş Sürecindeki Kız Öğrenci Kayıtları[27]

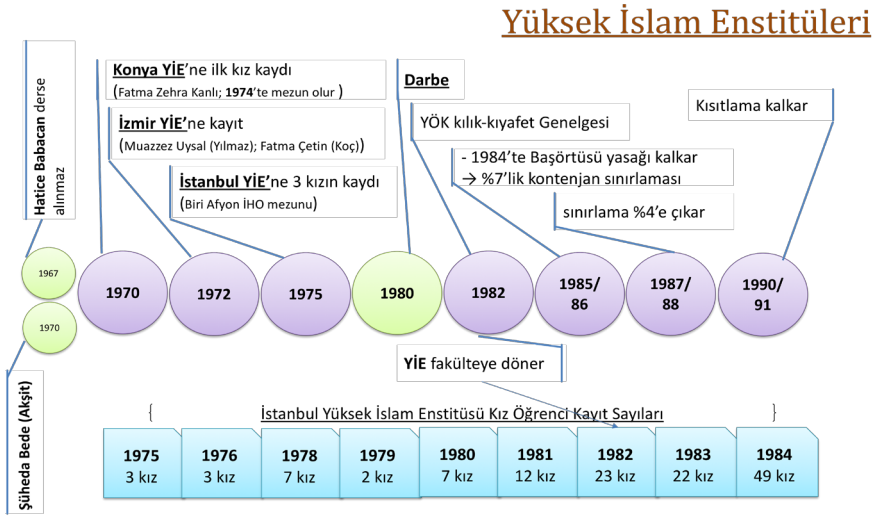
1975	1. Pakize Sürücü (Afyon) 2. Veliye Tur (Kastamonu) 3. Selime Sekban (Sürmene)	
1976	1. Pakize Sürücü (Afyon) 2. Veliye Tur (Kastamonu) 3. Selime Sekban (Sürmene)	**1977**'de kız öğrenci kaydına rastlanmaktadır
1978	1. Ayşe Turgut (Üsküdar) 2. Ayten Sarıgöl (Tekirdağ) 3. Emine Er (Özkan) (Orta/Karaağaç) 4. Fatıma Paksoy (Karaca) (İstanbul)	5. Fatma Koç (Arhavi) 6. Hatice Kılıç (Yağmur) (Develi) 7. Sebahat Emlek (Ünsür) (İstanbul)
1979	1. Cemile Güler (İstanbul) 2. Fatma Çabuk (Düzce)	
1980	1. Ayşe Nilgün Çiftçi (Ankara) 2. Emine Yasemin Çiftçi (Ankara) 3. Emine Altınsoy (Yeni) (Of) 4. Güler Eriş (Eskişehir)	5. Neşe Nursel Akar (İstanbul) 6. Nevin Meriç (Ürgüp) 7. Yücel Akgün (Yalvaç).
1981	1. Aynur Mutlu (Ankara) 2. Ayşe Deniz (İstanbul) 3. Emine Akyüz (Tekirdağ) 4. Emine Kurt (Bozüyük) 5. Emine Özgel (Havran) 6. Fahrunnas Akpınar (Ankara)	7. Fatma Karacan (Mudurnu) 8. Leyla Bakırcıalioğlu (Kızıltoprak) 9. Lütfiye Başkut (Erzurum) 10. Neşenur Özkan (Ardanuç) 11. Nuray Pehlivan (İstanbul) 12. Zehra Funda Sayın (İstanbul)
1982	1. Bilgi Canpolat (İstanbul) 2. Döndü Erakkaya (Çerkeş) 3. Emine Bahçeci (Kayseri) 4. Fatma Uluocak (Mesudiye) 5. Gülsüm Güzelhelvacı (Havran) 6. Gülden Öztürk (İstanbul) 7. Hacer Keskin (Kütahya) 8. Hamide Zuhal Altaş (İstanbul) 9. Hülya Önal (Sakarya) 10. Mukaddes Or (İstanbul) 11. Naciye Çelik (İspir) 12. Nesrin Ersoy (Gönen)	13. Nimet Mutlu (İstanbul) 14. Nurşen Boz (Özsağır) (Antalya) 15. Nurşen Türkyılmaz (Çankırı) 16. Seher Sey (İstanbul) 17. Sema Ersin (Of) 18. Sevgi Bitikçioğlu (Konya) 19. Sevim Çatalbaş (Sakarya) 20. Şöhret Soğukpınar (Bolvadin) 21. Şule Aksoy (Ordu) 22. Türkan Can (İstanbul) 23. Zehra Öğke (Antalya)

27 Listenin oluşmasındaki katkılarından ötürü Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Öğrenci İşleri Şefi Vildan Güztoklusu'na ve ekibine katkılarından dolayı müteşekkiriz. Bu liste oldukça uzun olduğundan biz bu çalışmada kontenjan kısıtlamasının olduğu 1985 yılına kadarki rakamları esas aldık. Aynı zamanda Fakülte Arşivi de, 1986 ve 1987 yıllarından sonraki kayıtların arşivlenmesi henüz tamamlamamıştır.

1983	1. Aynur Uraler (İstanbul)	12. Keziban Karaman (Sevinç) (Elazığ)
	2. Ayşe Rıdvanoğlu (İstanbul)	13. Makbule Demirci (Kastamonu)
	3. Ayşenur Özterlemez (Çorum)	14. Meryem Arslan (Üsküdar)
	4. Emine Gedik (Erzincan)	15. Nebiye Yılmaz (Balıkesir)
	5. Fahrunisa Gündüz (Sakarya)	16. Nebahat Karasu (Kastamonu)
	6. Fatma Ömeroğlu (Of)	17. Reyhan Kuriş (Erenköy)
	7. Fatma Taşkan, (Şalpazarı)	18. Tülay Kanlıkılıçer (İstanbul)
	8. Gülten Atasoy (Araklı)	19. Zehra Elçin (Sivas)
	9. Hacer Özkar (Kullar)	20. Zehra Tekşan (Konya)
	10. Halime Püskül (İstanbul)	21. Nurlaş Unat (Giresun)
	11. Hatice Sarın (Malatya)	22. Zeyneti Birbilener (Gerede)
1984	1. Aliye Yücel (Bursa)	27. Neziha Osta (Darıca)
	2. Ferda Ayla (Diyarbakır)	28. Nihal Durak (Tekirdağ)
	3. Cemile Nur Kökenek (Osmaniye)	29. Nihal Süğürtün (İstanbul)
	4. Deniz Tekin (İstanbul)	30. Nilgün Yangıncı (Kırklareli)
	5. Emine Akın (Kütahya)	31. Nuray Güngör (Poso-Kars)
	6. Emine Bektaş (Tekirdağ)	32. Nurcan Geyik (Dörtyol Hatay)
	7. Emine Çehreli (Sürmene)	33. Rahmive Erdoğan (Susurluk)
	8. Emine Yazıcı (Samsun)	34. Saadet Kelahmetoğlu (Kilis)
	9. Fatma Bozkurt (Manyas)	35. Saniye Şişman (Bolu)
	10. Fatma Çelik (Sağıroğlu) (Kayseri)	36. Sedide Yılmaz (Çarşamba)
	11. Fatma Nurten Çelik Hatipoğlu (İstanbul)	37. Selma Duru (Eskişehir)
	12. Fatma Polat (Oğuzeli)	38. Selva Yılmaz (Konya)
	13. Fevziye Şehnaz Çıtak (Üsküdar)	39. Semiha Atak (Balıkesir)
	14. Feyza Bahçe (Afyon)	40. Serap Bağ (Erzincan)
	15. Gülay Güngör (Kars)	41. Sevil İnançlı (Tekirdağ)
	16. Gülfer Tülay Ada (Kepsut)	42. Sezgin Güler (İstanbul)
	17. Güliz Aktaş (Aydın)	43. Sıddıka Sevimoğlu (Aydın)
	18. Hatice Öztürk (İncirliova)	44. Şafak Çalıkavak, (Gölcük)
	19. Hatice Yavaş (Bandırma)	45. Uğur Çorbacıoğlu (Hendek)
	20. Hatice Yürek (Mersin)	46. Ümmiye Kutaniş (Ardeşen)
	21. Kevser Özdoğdu (Ürünlü)	47. Zehra Özçalık (Pazaryeri)
	22. Makbule Bilgi, (Korgan)	48. Zeynep Dilek Aydınlar (İstanbul)
	23. Müzeyyen Kartal (Emet)	49. Zöhre Kıyıklık (Çorum)
	24. Nesime Kadiroğlu (Kastamonu)	
	25. Nesrin Sabuncu (Çermik)	
	26. Nevin Aksu (Kartaltepe)	

EK 2: Kız Öğrencilerin İmam Hatip Okulu ve Yüksek İslâm Enstitülerinde Okumalarına İlişkin Kronoloji[28]





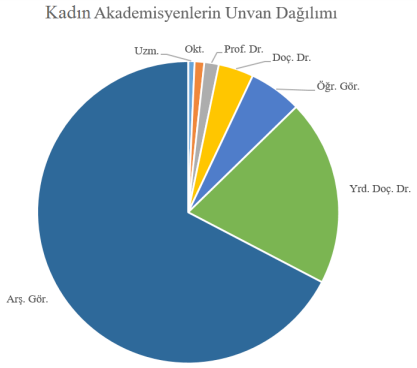
28 Tabloların oluşturulmasındaki katkılarından ötürü Arş. Gör. Bilal Kır'a teşekkür ederiz.

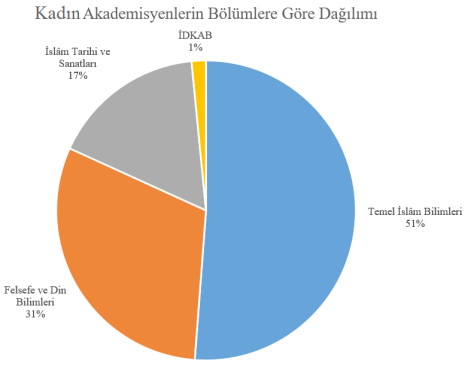
EK 3: Kadın Akademisyenlerin Ünvanları Dağılımı[29]

Tablo 1: Kadın-Erkek Akademisyenlerin Genel Dağılımı ve Oranları

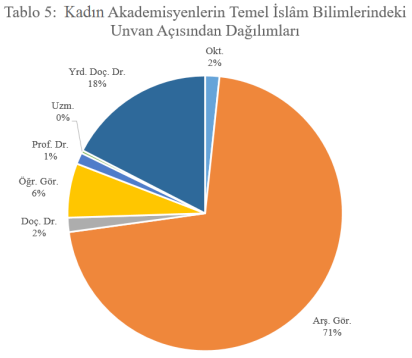
	Prof. Dr.	Doç. Dr.	Yrd. Doç. Dr.	Arş. Gör.	Öğr. Gör.	Okt.	Uzm.	Toplam
Kadın	9	22	116	389	33	6	5	580
Erkek	581	281	916	720	335	62	7	2902
Toplam	590	303	1032	1109	368	68	12	3482

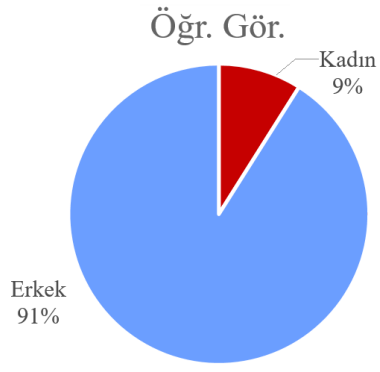
Tablo 2: Kadın Akademisyenlerin Ünvana ve Bölümlere göre Dağılımı



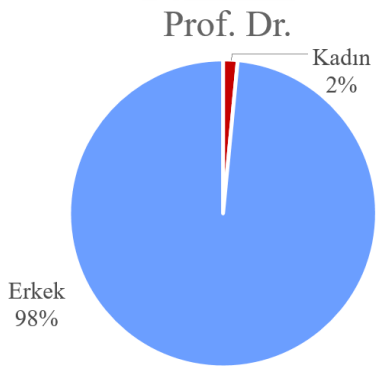


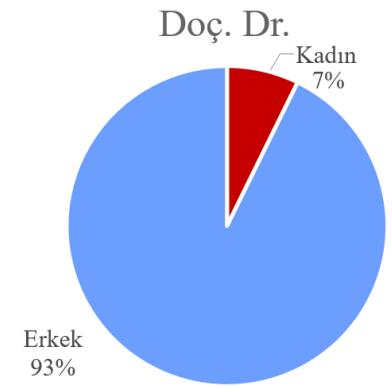
Tablo 3: Kadın Akademisyenlerin Temel İslam Bilimlerindeki Ünvan Açısından Dağılımları

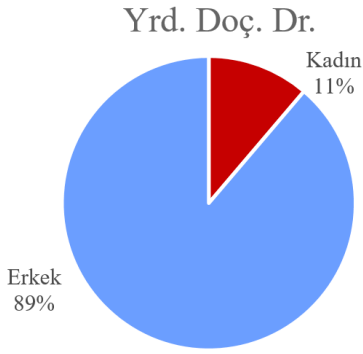


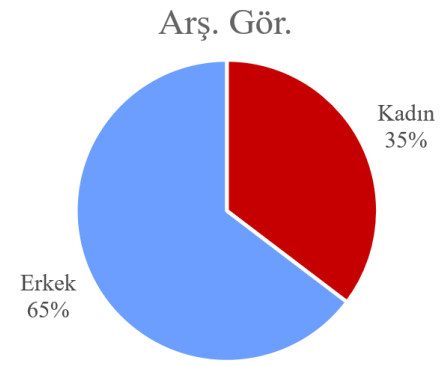


29 Mevcut dağılım ve listeler Fakültelerin 2016 yılı verileri esas alınarak düzenlenmiştir. Geniş bilgi için bk. Hatice K. Arpaguş, a.g.m, s. 43-54.

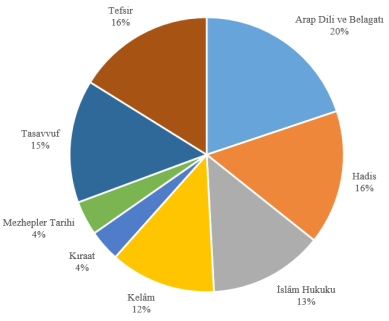




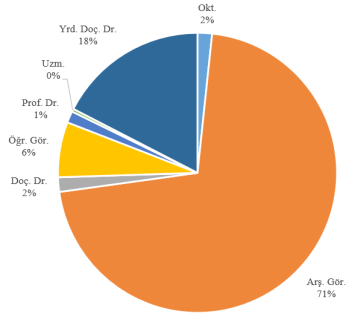




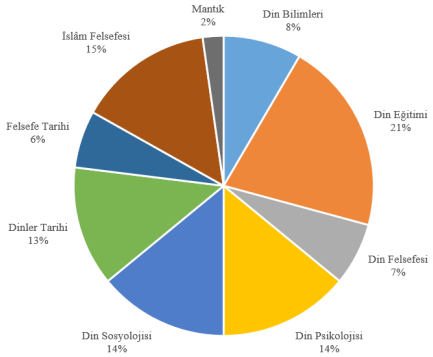
Tablo 4: Kadın Akademisyenlerin Temel İslâm Bilimleri ABD Dağılımı



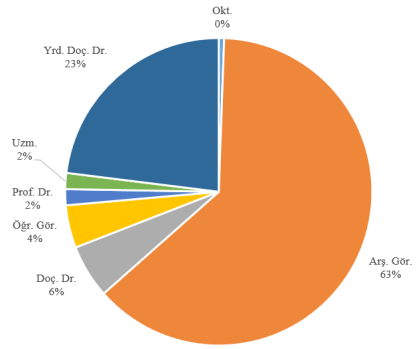
Tablo 5: Kadın Akademisyenlerin Temel İslâm Bilimlerindeki Unvan Açısından Dağılımları



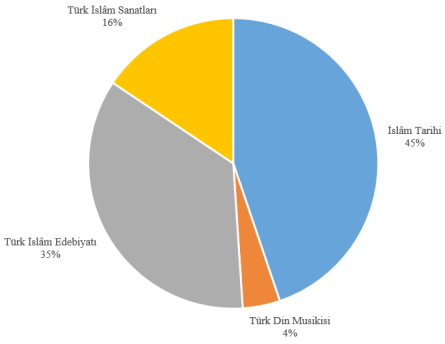
Tablo 6: Kadın Akademisyenlerin Felsefe ve Din Bilimleri ABD İçindeki Dağılımları



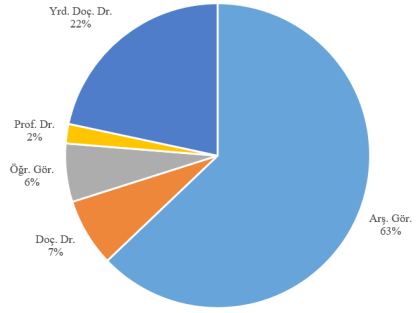
Tablo 7: Kadın Akademisyenlerin Felsefe ve Din Bilimleri İçindeki Unvan Dağılımı



Tablo 8: Kadın Akademisyenlerin İslâm Tarihi ve Sanatları ABD İçindeki Dağılımı



Tablo 9: Kadın Akademisyenlerin İslâm Tarihi ve Sanatları İçindeki Unvan Dağılımı



Alevilerin Din Eğitimi Sorunları Bağlamında Yüksek Din Öğretiminde Aleviliğin Öğretimi İmkanı

*Mehmet Saffet Sarıkaya**

Giriş

Alevilik, mensuplarınca İslam'ın kadim referanslarına atfen yapılandırılmasına rağmen, araştırmacıların genellikle kabul ettikleri şekilde XIII-XVI. yüzyıllar arasındaki sosyal, dini ve siyasi gelişmelere bağlı olarak Türkiye coğrafyasında halkın çoğunluğunun kabul ettiği Sünni-Kitabi din anlayışından farklılaşan dini bir oluşumdur. Oluşumun dini grup nitelemesi hâlâ tartışma konusudur. Teolojik yapısı ve örgütlenme biçimiyle nispeten klasik bir tarikat hüviyetine sahip olmakla birlikte, nesebe bağlı ocak kültürü, içe dönük aşiret yapılanması vb. unsurlar Aleviliği tarikat nitelemesinin dışına itmektedir. Bununla birlikte Aleviliğin alt gruplarından Bektaşilik tarikat örgütlenmesine sahiptir. Buna rağmen günümüz Alevileri özellikle Cumhuriyet'in devrim kanunları arasında yer alan 1925 Tekke ve Zaviyelerin Seddi Kanunu kapsamına girmemek için kendilerini tarikat olarak nitelemekten ısrarla kaçınırlar. Esasen bu durum benzeri Sünni gruplar için de söz konusudur. Günümüzde Aleviler kendilerini Sünniliğin karşısında konumlandırarak mezhep olarak görme ve gösterme durumundadırlar. Bunda Cumhuriyetin kuruluşundan itibaren devletin geleneklere uygun olarak Sünni refleksler göstermesinin rolünü yadsımamak gerekir. Ancak orijinal bir teolojiye sahip olmaması ve yazılı edebiyatın içeriği nedeniyle Aleviliği özgün bir mezhep kabul etmek pek mümkün görünmemektedir (tartışmalar için bk., Kutlu 2003).

* Prof. Dr., Süleyman Demirel Üniversitesi, msaffets@yahoo.com

Aleviliğin dini grup olarak ne'liği ne olursa olsun Cumhuriyet Türkiye'sinde diğer dini gruplara göre farklı bir konumda bulunması ve bu konumunun sosyal hayatın farklı alanlarında tezahür etmesi Aleviliğin zaman içinde, özellikle 1980 sonrasında belirgin olarak ayrışmasını beraberinde getirmiştir. Bu ayrışmada Alevi kökenli Marksist-Pozitivist zihniyette yetişenlerin kendilerini Alevi zümreler arasında ifade etme çabası kadar, AB uyum yasalarına bağlı olarak sivil toplum örgütlenmesini kolaylaştıran politikaların etkisi göz ardı edilmemelidir. Bu durum, bir taraftan şehirlerde dernek ve vakıf faaliyetleri etrafında örgütlenen modern bir Aleviliği doğururken diğer taraftan şehirlerdeki örgütlenmenin siyasal yönelimleri Aleviliği siyasi ideolojik yorumlara hamil bırakmıştır. 1997'de yayımlanan *Ali'siz Alevilik* kitabı bu ideolojik yorumların uç noktasını oluşturur. Bu yapıdan bugüne miras kalan en önemli olgu ise cemevleridir.

Bu tarihten sonra ise Alevilerin hem şehir örgütlenmesinde hem de taşrada kimlik arayışına yöneldiklerini, kendileri tanıma sürecine girdiklerini söylemek mümkündür. İşte bu arayışlar bağlamında Alevilerin önüne çıkan en önemli problem Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde verilen bilgilerle kendi geleneklerinde anlatılan bilgilerin çelişik bir alan oluşturmasıdır. Öte yandan kendi geleneklerini kitabi bir zemine bağlamak isteyen çabalar bunu yakın dönemde yayımlanan Türkçe Şîî yayınlar üzerinden yapmaya başlayınca bu çelişik alan daha karmaşık bir hal alır. Alevilik hakkında İlahiyat çevreleri, Diyanet İşleri Başkanlığı ve Türkiye Diyanet Vakfı tarafından yapılan çalışmalar ve yayımlanan eserler Aleviler tarafından hep şüpheyle karşılanır ve devletin kendilerini Sünnileştirme politikalarının bir parçası olarak kabul edilir. Öte yandan şehirlerde yeni yetişen neslin kendini tanıma/kimlikle ilgili talepleri çerçevesinde din eğitimin vazgeçilmezliği ortaya çıkar.

Alevilerin Din Eğitimiyle İlgili Talepleri Ne Kadar Karşılandı?

Alevilerin din eğitimiyle ilgili talepleri 1981 Anayasasıyla Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinin zorunlu hale getirilmesiyle doğrudan ilişkilidir. 1990'lı yıllarda şehirlerde yeni yetişen Alevi nesillerin okullarda öğrendiği dini bilgilerle evlerinde ebeveynlerinin dini bilgileri çelişmeye başlayınca, hem yeni nesil, Aleviliğin ne'liği merak etmeye hem de ebeveynler çocuklarının kendilerine özgü bir dini eğitimine ihtiyaç duyarlar. Bu ihtiyacın yüksek sesle dile getirilmesi Alevi dernek ve vakıflarına düşer. Bazı dernekler konuyu Alevi demografisi, vergi nüfusu ve devletten vatandaşlık haklarıyla

ilgili taleplerinin yerine getirilmesi bağlamında ele alırlar. Ancak Alevi örgütlerinin birçoğu paradoksal bir şekilde, yönetimdeki kişilerin muhtemel ideolojik kaygılarına binaen, DİKAB derslerinin zorunlu olarak verilmesine karşı çıkarlar (Bora 2009: 69-72). Nispeten birbirinden farklı talepler devlet nezdinde yankı bulamayınca konu yerel ve uluslararası mahkemelerde bir hak arayışına dönüşür. Hüseyin Zengin'in 2001 yılında sırasıyla İstanbul Valiliği, İstanbul İdare Mahkemesi Danıştay ve AİHM'de giriştiği hukuk mücadelesi 2007'de lehine sonuçlanır. (Metin 2009: 174-180; Nihai Rapor 2010: 135-137) En son, 203 kişinin 2005'de Başbakanlığa verdiği bir dilekçeyle başlayan süreç iç hukuk yollarının tüketilmesinden sonra AİHM'ne taşınır ve 22 Şubat 2016'daki görüşmelerden sonra davacıların lehine sonuçlan**ır** (Büyük Daire 2016).

Konu bilimsel platformlarda, mevcut laik sistem ve hukuki zemin dikkate alınarak din eğitiminin *mezhepler üstü, mezhepler arası, dinler arası, çoğulcu, fenomenolojik* gibi farklı boyutlarıyla tartışılmakla birlikte (örneğin, Kaymakcan 2007; Çalıştay 2009) özellikle mahkeme sonuçlarına bağlı olarak resmi makamlar tarafından da ele alınır. Esasen devlet birimlerinin konuyla ilgilenmesi, AB'nin 2004'den itibaren yayımladığı *Türkiye İlerleme Raporları*'nda (2004-2016) Aleviler hakkında dile getirdikleri düzenleme talepleriyle[2] de ilgilidir. Görünen somut düzenlemeler DİKAB ders müfredatına Alevilik ve

2 2004 Raporu'nun Din özgürlüğü başlığında konuyla ilgili şunlar dile getirilir: "Sünni olmayan Müslüman azınlıkların statüsünde hiç bir değişiklik olmamıştır. Aleviler bir dini topluluk olarak resmen kabul edilmemektedir. Aleviler, ibadethanelerini açarken genellikle güçlüklerle karşılaşmaktadırlar ve okullardaki zorunlu dini eğitim, Sünni olmayan kimlikleri tanımamaktadır. Bir Alevi çocuğun anne ve babası, zorunlu dini eğitim konusunda AİHM'de dava açmıştır. Birçok Alevi, Türkiye'nin laik bir devlet olarak bütün dinlere eşit muamele yapması gerektiğini ve şu anda Diyanet aracılığı ile yapmakta olduğu gibi tek bir dini (Sünniler) doğrudan desteklememesi gerektiğini belirtmektedir, s. 37.

Din özgürlüğünün Anayasa tarafından teminat altına alınmış olmasına ve ibadet özgürlüğünün büyük ölçüde engellenmemesine karşın gayrımüslim topluluklar, tüzel kişilik, mülkiyet hakları, din adamlarının eğitimi ve iç yönetim ile ilgili olarak güçlüklerle karşılaşmaya devam etmektedir. Bu güçlükler uygun mevzuatın çıkarılması ile ortadan kaldırılabilir. Aleviler hala bir Müslüman azınlık olarak tanınmamaktadır, s. 46.

2016 Raporu'nun Düşünce, vicdan ve din özgürlüğü başlığında ise şunlar dile getirilir: "İbadet özgürlüğüne büyük ölçüde saygı gösterilmeye devam edilmiştir. Dini değerlerin aşağılanması, ceza gerektiren bir suçtur. Ocak'ta, hükûmet, Avrupa Konseyi Bakanlar Komitesine, AİHM'nin cemevleri ile ilgili vermiş olduğu karar ve zorunlu din dersleri ile ilgili vermiş olduğu iki adet kararın uygulanması ile ilgili olarak iki eylem planı sunmuştur. AİHM kararları, Avrupa Konseyi tavsiyeleri ve AB standartları ile uyumlu olan kapsamlı bir yasal çerçevenin oluşturulması ve istikrarlı bir şekilde uygulanması gerekmektedir. Zorunlu din kültürü ve ahlâk bilgisi derslerinden muaf tutulma, kimlik kartlarında din hanesinin bulunması ve Alevilerin ibadet mekanları ile ilgili AİHM'in verdiği kararların uygulanmasına özel önem verilmelidir. Dini kurum ve kuruluşların tüzel kişiliği; din adamı seçimlerine katılma kuralları ve yabancı din adamlarına çalışma ve ikamet izni verilmesi henüz karara bağlanmamış konulardır. … Bazı AİHM kararlarının uygulanması dâhil olmak üzere, Alevi topluluğu ile ilgili öne çıkan konuların ele alınması gerekmektedir." s.78.

Bektaşilikle ilgili metinlerin eklenmesinden ibarettir. MEB *İlk ve Orta Öğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı*'larında 2005'den itibaren on iki sayfa civarında ilave edilen malumat 2010 ve 2017'deki ilavelerle kırk sayfanın üzerine çıkar ve Alevilik-Bektaşilik *İslam Düşüncesinde Tasavvufi Yorumlar* başlığı altında ünite konusu olarak yer alır (Zengin 2013). Bu durum 1982 sonrası düzenlenen DİKAB dersleriyle ilgili *mezhepler* ***üstü*** iddialarını önemli şekilde zaafa uğratır ve konunun paydaşı Alevilerin mağduriyetle ilgili iddialarını güçlendirir (Yaman 2015). Dahası yapılan düzenlemelerin AB tarafından yeterli görülmediği ve Alevileri de yeterince memnun ettiği söylenemez.

Öte yandan TESEV tarafından yaptırılan bir alan araştırmasında: "*Sizce devlet okullarında mecburi din eğitimi dersi verilmeli midir?*" sorusuna Türk halkı %82 oranında "*evet*" cevabını verir. Yine, "*Bu derslerde Sünni Müslümanlık öğretildiği gibi Alevilik hakkında da bilgi verilmeli mi?*" sorusuna %62 oranında "*evet*" cevabı verilerek Aleviliğin okullarda din dersleri içinde öğretilmesini desteklenir (Çarkoğlu-Toprak 2006: 53-54) Kaymakcan'da DİKAB öğretmenleri arasında yaptığı bir araştırmada "*Alevilik konusuna DİKAB derslerinde yer verilmeli midir?*" sorusuna öğretmenlerin %87'si olumlu cevap verir. Yine, "*Programda yer verilirse, Alevilik hakkında kendinizi yeterli buluyor musunuz?*" sorusuna öğretmenlerin 3/2'nin kendilerini yetersiz bulduğunu ifade eder (Çalıştay 2009: 122). Emekli İlahiyatçı Öğretmen Dede Mehmet Yaman'da kendisine yöneltilen açık uçlu bir soruya şu cevabı verir: "*…Okulda eğitim olmaz, öğretimin dışında olmaz. Eğitim de okul dışında kendi anne-babaları verir ve bu özel olarak öğretilmelidir. Ama Aleviler için de Sünniler gibi bir dini bilgi almak istenirse üniversitelerimizin bir fakültesinde bir Alevilik, Alevi İlahiyatı bölümü açılıp orada hem eğitim hem öğretim yapılabilir. Yoksa dedeler, zâkirler nasıl yetişir. Bunlar için de bir bölüm açılmalıdır.*" (Bora 2009: 97).

Üniversitelerde Alevilikle İlgili Faaliyetler

1980 sonrası Alevilik, popülaritesine bağlı olarak akademik çevrelerin de gündemine girer, çeşitli çalışmalar yapılır ve yapılmaya devam etmektedir. YÖK'ün tezlere ulaşımla ilgili web linkinde "Alevilik" ve "Bektaşilik" anahtar kelimeleriyle yaptığımız taramada 46 Doktora, 192 Yüksek Lisans tezi yapıldığı tespit edildi. Konuyla ilgili başka anahtar kavramlarla bu sayının daha fazla artacağı aşikârdır. Bu linkteki taramalara girmeyen müstakil araştırmaları, yayınları ve araştırma raporlarını, konunun farklı boyutlarıyla ele alındığı bilimsel toplantı çıktılarını da dikkate almak gerekir.

Diğer taraftan farklı Üniversitelerde Araştırma Merkezi, Enstitü vb. birimlerle Alevilik-Bektaşilik ile ilgili faaliyetler yapılmaktadır. Bu birimlerden ilki 1987'de Gazi Üniversitesi'ne bağlı olarak *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Merkezi* açılır. Merkez, çeşitli bilimsel yayınlar yapma ve bilimsel toplantılar düzenlemenin yanında en son 83. sayısını çıkardıkları aynı adlı *Araştırma Dergisi*'ni yayımlamaya devam etmektedir. Daha sonra Çorum Hitit Üniversitesi Hacı Bektaş Veli Araştırma Merkezi kuruldu. Burada da merkezin adıyla *Araştırma Dergisi* yayımlanmaktadır. Yine Malatya İnönü Üniversitesinde Avrasya Alevi-Bektaşi Kültürü Araştırma Merkezi yerel paydaşlarıyla ortak programlar yürütmektedir. Bunların yanında Tunceli Üniversitesi, Dicle Üniversitesi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Toros Üniversitesi gibi Üniversitelerde benzer adlarla Araştırma merkezleri kuruldu. Araştırma merkezlerinin çalışma esaslarında en önemli problem, kendine ait bir bütçesi ve kadrolarının bulunmayışıdır. Dolayısıyla faaliyetler konusunda Rektörlüklerden veya Üniversite dışından doğrudan maddi destek gerekir. Dahası Üniversite yönetimlerinin bu Merkezleri sadakatten öte liyakati esas alan, konuya hâkim kimselerle yürütmeleri başarı oranını yükseltecektir. Ancak Türkiye şartlarında kurumsallaşmanın sağlanamadığı yapılarda bunun ne kadar gerçekleşeceği önemli bir soru işaretidir. Nitekim konuyla ilgili Nevşehir Hacı Bektaş Üniversitesi'nde 26.08.2014 tarihinde açılan Hacı Bektaş Veli Araştırma Uygulama Enstitüsü adından da anlaşılacağı gibi Enstitü olmasına rağmen aradan geçen sürede henüz daha bir Yüksek Lisans ve Doktora Programını uygulamaya koyamamıştır. Benzeri neticesiz kalan bir teşebbüs de 2007 senesinde Cumhurbaşkanı Abdullah Gül himayesinde Antalya Elmalı Tekke köyünde Abdal Musa Vakfı'na bağlı Alevi Enstitüsü'yle ilgili girişimlerdir (Doğan 2007). Binayla ilgili kısa bir çabadan sonra muhtemelen geriye bir yığın hüsran kaldı.

Alevilikle ilgili Lisansüstü programlar konusunda da yine Gazi Üniversitesi öncülük ederek Edebiyat Fakültesi Tarih Anabilim Dalı altında "Alevi Bektaşi Kültürü" adlı bir Yüksek Lisans programı açar. Programda;

Aleviliğin Eski Türk İnançlarıyla İlişkisi,

Alevi-Bektaşi Edebi Metinleri,

Türk-İslam Düşüncesinde Bektaşilik ve Mevlevilik,

Türk-İslam Düşüncesinde Hacı Bektaş-i Veli ve Etkiler,

Toplumsal Yapı ve Alevilik Olgusu,

Toplumsal Değişme Sürecinde Alevilik,

Türk Sanatında Alevilik ve Bektaşilik,

Alevilik ve Bektaşilik Kültürünün Kökleri,

Cemler ve Semahlar,

Balkanlarda Alevi ve Bektaşilik,

Anadolu'da Alevilik ve Bektaşilik

dersleri bulunmaktadır.[3] Halen İnönü Üniversitesi ve Tunceli Üniversitesi'nin Alevilik Araştırma Enstitüsüyle ilgili teşebbüsleri devam etmektedir. Bunların dışında yurt dışında Almanya'da Alevî-Bektaşî Kültür Enstitüsü (Malberg 1 53547 Hausen-Wied) 1997'den beri faaliyetlerini sürdürmektedir. Geçtiğimiz yıllarda Avusturya Insburg Üniversitesi'nde Alevilik Eğitimi Master Programı adıyla bir program başlatılır.

İlahiyat Fakültelerinde Alevi-İslam Din Eğitiminin İmkânı

Üniversite çevrelerinde Alevilikle ilgili Enstitü ve Araştırma Merkezleri açılıp bazı faaliyetlerde bulunmakla birlikte bu faaliyetlerin lisans düzeyine ne kadar hitap ettiği ve ne ölçüde etkin olduğu sorgulanabilir. Bununla birlikte yukarıda özetlemeye çalıştığımız arka plan dikkate alındığında Alevilikle ilgili eğitim-öğretim sürecinin bir ihtiyaç olduğu açıkça ortaya çıkmaktadır. Yapılan alan araştırmalarından Türk halkının duyarlılığı yanında DİKAB öğretmenlerinin konunun hassasiyetine binaen müfredatta yer alması gerekliliğiyle ilgili ifadeleri bunu açıkça göstermektedir. MEB de çeşitli saiklerle bu ihtiyacı görüp DİKAB kitaplarında yeni düzenlemelere gider. Ancak bu düzenlemeler çerçevesinde DİKAB öğretmenlerinin önemli bir kısmı Alevilik hakkında kendilerini yetkin görmemektedir. Bu durum Aleviliğin lisans düzeyinde DİKAB öğretmeni yetiştiren Yüksek Öğretim Programlarında ne ölçüde tedris ettirildiğiyle doğrudan alakalıdır.

Alevilik mevcut İlahiyat Fakültesi programlarından İslam Mezhepleri Tarihi ve Din Sosyolojisi dersleri içinde müfredat gereği bir-iki hafta ele alınan bir ünite olarak yer almaktadır. Burada konunun ele alınışı dersi veren öğretim üyelerinin konuya ilgisi ve yetkinliğiyle doğrudan alakalıdır. Nitekim bu yetkinliğe bağlı olarak bazı İlahiyat Fakültelerinde, örneğin Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nde *Güncel Boyutuyla Alevilik-Bektaşilik*,

3 Bu dersler, 2016-2017 Öğretim Yılına aittir. Bildiri hazırladığımız sırada Edebiyat Fakültesi Tarih Bölümü ve Sosyal Bilimler Enstitüsü'nün ilgili linklerinde bu dersler görünmemektedir. Ancak Program adı Enstitü Programlar Listesinde yer almaktadır.

Ondokuz Mayıs Üniversitesin İlahiyat Fakültesinde *Alevilik-Bektaşilik* adıyla seçmeli ders açılmıştır. Ancak seçmeli dersler, Fakültelerde uygulamalara bağlı olarak listede yer almasına rağmen kimi zaman hiç açılmayabilir. Alevilik Açık Öğretim ve Ön Lisans Programlarında da İslam Mezhepleri Tarihi dersi içinde bir ünite olarak yer almaktadır. Öte yandan tarihin derinliklerinden gelen Alevi-Sünni çekişmesinin izlerini sadece İlahiyat lisans öğrencileri arasında değil, çoğu zaman farklı alanlardaki İlahiyat Öğretim elemanları arasında bile görmek mümkündür. Dolayısıyla bir iki haftalık anlatımların karşılıklı ön yargıları gidermekte ne kadar etkin olduğu her zaman izaha muhtaçtır. Son yıllardaki İlahiyat Fakültelerindeki müfredat değişiklikleriyle birlikte Din Sosyolojisi ve İslam Mezhepleri Tarihi derslerinin kredi sayısının azaltılması ise konuyla ilgili süreci daha belirsizleştirmektedir.

Alevilik eğitim-öğretiminin DİB'i de ilgilendiren bir boyutu söz konusudur. İlahiyat lisans programlarından mezun olanların önemli bir istihdam alanını oluşturan DİB, özellikle Alevilerle Sünnilerin bir arada yaşadığı yerleşim birimlerinde Aleviliği bilen, sosyal, iletişime açık personele ihtiyaç duymaktadır. DİB bu ihtiyacı zaman zaman düzenlediği Hizmet İçi kurs, seminer, konferans vb. programlarla gidermeye çalışmaktadır. Ancak bu kısa periyotlu eğitim süreçlerinden bazıları, düzenlenen mekânlar bakımından turistik gezi niteliğinden öte bir anlam taşımamaktadır. Diğer taraftan konunun önemine istinaden kısa süreli eğitimler faydadan hali olmasa bile yeterlilik ölçütü bakımından sorgulanmaya açıktır.

Alevilikle ilgili eğitim-öğretim ihtiyacı Aleviler bakımından, hem dede, zakir, rehber vb. Alevi hiyerarşisindeki kişilerin hem de şehirlerdeki genç neslin yetiştirilmesiyle doğrudan ilgilidir. Her ne kadar mevcut DİKAB müfredatında konu *İslam Düşüncesinde Tasavvufi Yorumlar* alt başlığında incelense ve Alevi geleneği nispeten tarikat yapılanmasına uygun olsa bile, yukarıda Mehmet Yaman'ın da ifade ettiği gibi bu kişilerin yetiştirilmesi tamamen bireysel tecrübeyle ilgili değildir. Bilakis öncelikle, gelenekte zahir ilimler denilen dini ilimlerin tedrisi, sağlam bir din kültürü bilgisinin edinilmesi sonra bireysel tasavvufi tecrübelerle kemale erilmesi gerekir. Dedelerin, zâkirlerin ve rehberlerin günümüz bilgi toplumunda ve şehir kültüründe daha donanımlı bir eğitim formasyonuna sahip olmasının gerekliliği kaçınılmazdır. Kaldı ki şehirlerde gelişen modern Alevilikte artık, "Alevi olunmaz, Alevi doğulur esası" tamamen değişip "Alevi doğulmaz Alevi olunur"a dönüşmüştür (Yıldırım 2012: 148-151, dpn.17). Dolayısıyla bireysel olarak Aleviliği

benimseyen ve Alevi kimliğini yaşamak isteyenlerin vatandaşlık haklarının gereği olarak kendi inançlarına uygun bir din eğitimi uygulaması talebi tabii bir hak olarak görülmelidir.

Bu talebin yerine getirilmemesi veya zamana bırakılarak kendiliğinden çözümlenebileceğiyle ilgili beklentiler bizi istikbale matuf daha ciddi problemlerle karşı karşıya bırakacaktır. Zira "tabiatın boşluk kaldırmadığı" gerçeğinden hareket edersek, yeni yetişen nesillere eğer sağlam bir din eğitimi verilmezse, gençleri modern toplumda görülen inanç problemleriyle baş başa bırakmaktan öte bir şey yapılmaz. Bu da beraberinde giderek artan oranda ateizm, deizm, nihilizm, hedonizm gibi sosyal ve kültürel yapımıza uymayan anlayışların gençler arasında yaygınlık kazanması ve beraberinde problemli bir alanın oluşmasına yol açacaktır.

Konunun bizi ilgilendiren bir başka yönü de Alevilerin eğitimine Türkiye'nin dışından taliplilerin olmasıdır. 5 Eylül 2011 tarihli bir habere göre Kum merkezli el-Mustafa Üniversitesi-Tuzla Ehl-i Beyt İnanç Derneği iş birliğiyle "Hz. Ali İlim Merkezi" adıyla İstanbul'da bir Alevi fakültesinin açılmasına teşebbüs etmektedir. Konuyla ilgili bilgi veren Dernek Başkanı Mehmet Özdurmaz, el-Mustafa Üniversitesi destekli olarak Kur'an-ı Kerim'den diksiyona, İngilizce'den Mantık'a 37 çeşit ders okutulacağını, bununla cemevlerinde üniversite mezunu kişilerin görev yapacaklarını ifade etmektedir (Aljazeera 2011). Bu tarihten birkaç ay sonra (27.12.2011) çıkan bir başka haberde ise programın işlerlik kazandığı bilgisi verilmektedir. Buna göre; "*Tuzla Belediye Başkanı Dr. Şadi Yazıcı'nın da maddi desteğiyle deneme eğitimleri iki ay önce başladı. Türkçe, Arapça, Farsça, Osmanlıca ve İngilizce olmak üzere 5 ayrı dilde eğitim görülen merkezde, Kuran-ı Kerim derslerinin yanı sıra Tecvit, Hadis, Fıkıh, Akait, Tefsir ve Din Sosyolojisi'nin de aralarında bulunduğu 37 ders veriliyor.*" (Halis 2011). Haberlerde yer alan sürecin münferit bir girişim olduğu ve sonraki yıllar bakımından neticesiz kaldığı anlaşılmakla birlikte benzer girişimlerin son bulmayacağı ve devam edeceğini tahmin etmek pek güç değildir. Bu durum bizi Aleviliğin Şîîleştirilmesiyle ilgili yeni ve daha problemli bir alana götürmektedir.

Konumuzla alakalı öğretmen yetiştiren Yüksek Öğretim Kurumları bağlamında, MEB TTK'nın İlk ve Orta öğrenimdeki derslerle ilgili açıkladığı Öğretmenlik Alanları, Atama ve Ders Okutma Esasları'nda belirlediği yeterlilik kriterleri tablo halinde şöyledir (2014-2017):

Tablo: İlk ve Orta Öğrenimdeki Derslerle İlgili Talim Terbiye Kurulu'nun Belirlediği Öğretmenlik Alanları, Atama ve Ders Okutma Esasları

Atamaya esas olan alan	Mezun olduğu yüksek-öğretim programı/fakülte	Okutacağı dersler
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	İlahiyat Fakültesi İlahiyat Bilimleri Fakültesi Uluslararası İslam ve Din Bilimleri Fakültesi Dini İlimler Fakültesi İslami İlimler Fakültesi	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Din Kültürü ve Meslek Ahlakı Ortaokullarda ve Liselerde Okutulan Din, Ahlak ve Değerler alanındaki dersler İmam Hatip Ortaokullarında okutulan Kur'an-ı Kerim, Hz. Muhammed'in Hayatı Temel Dini Bilgiler dersleri İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri Temel İslam Bilimleri dersleri Osmanlı Türkçesi Arapça Türk İslam Sanatları dersleri(**) (**) Öncelikli olarak bu derslerle ilgili sertifikası olan ve/veya lisans/lisansüstü öğrenimleri sırasında bu dersleri aldığını belgelendiren tüm alan öğretmenler tarafından okutulur

Bu tablo 20/02/2014 tarihli ve 9 sayılı Kurul kararı, Mart 2014-2678 sayılı Tebliğler Dergisi'nde ve en son 05/07/2017 tarihli ve 64 sayılı Kurul kararı, Temmuz 2017-2718 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayımlanan sekiz değişiklikle beraber yayımlanarak yürürlüğe girer. Tabloyu incelediğimizde DİKAB ders alanı için son yıllarda farklı adlarla açılsa da sadece İlahiyat programlarından mezun öğretmenlerin bu ders grubuna girebileceği açıkça belirtilir. Öte yandan "Okutacağı Dersler" kategorisinin, İHL meslek dersleri bir tarafa ondan fazla ders çeşitliliğine sahip olduğu görülmektedir. Dolayısıyla mevcut hukuki yapı ve MEB'in ilgili uygulamaları dikkate alındığında Türkiye'de din eğitim ve öğretimiyle ilgili öğretim programlarının sadece İlahiyat programları olduğu ve bu program mezunlarının kendi alanlarında çok farklı derslere girebilecekleri açıkça anlaşılmaktadır.

Esasen farklı Üniversitelerde mevcut İlahiyat programları incelendiğinde bazı Fakültelerin de yeni programlarla öğretim alanını genişlettiklerini söylemek mümkündür. Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nde İlahiyat Lisans Programı, İngilizce İlahiyat Programı ve Uluslararası İlahiyat Programı şeklinde programların çeşitlendiği söylenebilir. Yine Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nde İlahiyat Lisans Programı, İngilizce İlahiyat Programı, Uluslararası

İlahiyat Programı, Dünya Dinleri ve Yaygın Din Öğretimi ve Uygulamaları adlı farklı programların bulunduğu görülmektedir. Bu programlar arasında özellikle son iki programın diğerlerinden farklı olduğu anlaşılmaktadır.

Yaygın Din Öğretimi ve Uygulamaları Programı İlahiyat Programının ana çerçevesi korunarak Yaygın Din Öğretimi ve Sosyal Hizmetlerle ilgili derslerin I. yarıyıldan itibaren sekiz yarıyıla dengeli şekilde dağıtılarak programa eklenmesiyle oluşturuldu. 151 kredi/saatlik Program, İlahiyat Programındaki bazı seçmeli derslerin zorunlu hale getirilmesi yanından, 31 kredi teorik, 18 kredi uygulama ders ilave edilirken seçmeli derslerde program alanıyla ilgili derslere ağırlık verilerek hazırlanmıştır.

Dünya Dinleri Programında ise yine İlahiyat Programının ana çerçevesi korunarak özellikle IV. Yarıyıldan itibaren Dünya Dinleriyle ilgili derslerin ağırlıklı olduğu bir program söz konusudur. 191 kredi/saatlik programda 54 kredi/saat Dünya Dinlerine ayrılırken seçmeli dersler, program alanıyla ilgili derslere ağırlık verilerek düzenlenmiştir. Bu programlar, öyle anlaşılıyor ki, son yıllardaki sosyal ve kültürel gelişmelere bağlı olarak ihtiyaç duyulan alanlarla ilgili geliştirilip uygulamaya geçirilmiştir. Benzer şartlar çerçevesinde aynı doğrultuda Alevilik öğretimiyle ilgili de mevcut sosyal şartlar dikkate alınarak İlahiyat Fakültelerinde kalıcı programlar geliştirilebilir.

Sonuç ve Öneriler

Din eğitimi söz konusu olduğunda hukuki, siyasi ve bilimsel yapılanmada akla gelen kurum İlahiyat Fakülteleridir. Ancak tarihin derinliklerinden gelen Alevi-Sünni farklılaşması iki zümre arasında önemli bir güven sorununu beraberinde getirmektedir. Bu güven sorunun arka planında ise duygusal tepkilerden kaynaklanan birikimler vardır. Buna rağmen, Türkiye'nin bir gerçekliği olan Alevilerin din eğitimiyle ilgili kurumsal bağlamda somut adımların atılmasına zaruri olarak ihtiyaç vardır. Konunun çok farklı boyutlarının olduğu bilinciyle biz burada Alevilerin din eğitim-öğretimi ihtiyacıyla ilgili yakın dönemdeki gelişmeleri sadece eğitim-öğretim problemi ve kurumlar düzleminde ele alıp mevcut durumun bir panoramasını yapmaya çalıştık. Bu panorama çerçevesinde konuyla ilgili şunlar öngörülebilir veya önerilebilir:

1. Şimdiye kadar takip edilen politikalara benzer şekilde yurt içinden ve dışından gelen siyasi ve hukuki talepler doğrultusunda bir şeyler yapıyor gibi görünerek konuyla ilgili gelişmeler zamana yayılarak ele alınmaya

devam edilir.

2. Yaşanan siyasi ve sosyal şartlarda görülen ihtiyaçlara istinaden bireysel girişimlerle İlahiyat Fakültelerinde veya konuyla ilgilenen Sosyoloji, Tarih ve Türk Dili ve Edebiyatı Bölümlerindeki mevcut uygulamalar devam ettirilir.

3. Açık bulunan Alevilikle ilgili Enstitü ve bazı Üniversitelerin Enstitü girişimlerine işlerlik kazandırılarak kısa vadede mevcut cemevlerinde[4] görev yapacak, hizmet verebilecek yetkinlikte Alevi din hizmetlisi yetiştirilir.

4. Problemin giderek büyüdüğünün farkında olarak İlahiyat Fakültelerinde Alevilikle ilgili bir veya bir kaç zorunlu ve seçmeli ders müfredata konulur. Konuyla ilgili çıktılar, İlahiyat mezunu öğrencileri, DİKAB öğretmenleri takip edilerek tespit edilir ve yeni bir durum değerlendirmesi yapılır.

5. Benzer şekilde ortaöğrenimdeki DİKAB öğretmenlerinin ders çeşitliliği dikkate alınarak müfredata Alevilik ve Bektaşilikle ilgili seçmeli ders veya dersler konulur. Alevi nüfusun yoğun olduğu yerleşimlerde talep doğrultusunda bu derslerin öğretimi yapılır.

6. Problemin önemine istinaden İlahiyat Fakültelerindeki farklı programlar örneğinde olduğu gibi Alevilikle ilgili bir program paydaşlar ve ilgili kurumların işbirliğiyle hazırlanıp işlerlik kazandırılır. Burada farklı yöntemler düşünülebilir.

a. Yaygın Din Öğretimi ve Uygulamaları programında olduğu gibi I. Yarıyıldan itibaren Alevilikle ilgili dersler İlahiyat çerçeve programına adapte edilir.

b. Dünya Dinleri programında olduğu gibi IV. Yarıyıldan itibaren Alevilikle ilgili dersler İlahiyat çerçeve programına adapte edilir.

c. 1980'li yılların başındaki gibi İlahiyat Programlarında köklü bir değişiklik yapılarak Akademik Bölümlerin benzeri Lisans programlarında Bölümler oluşturulur ve mevcut programlar Aleviliği de içine alacak şekilde daha zenginleştirilerek yaygınlaştırılır.

Alevilikle ilgili birkaç Lisans Programına işlerlik kazandırılmak istenirse bunun yeri büyükşehirlerdeki devlet veya vakıf Üniversitelerinin İlahiyat Fakülteler olmalıdır. Yoksa nüfus yoğunluğu dikkate alınarak taşrada açılacak programların işlevselliği yine bireysel himmetlere ve

4 2013'de siyasi polemik konusu olan cemevlerinin sayısı Diyanet İşleri Başkanlığı'ndan sorumlu Başbakan Yardımcılığı'nın yaptığı çalışmaya göre 2002'den bu yana cemevi sayısı neredeyse 9'a katlandı. 2002'de 106 olan cemevi sayısı 11 yılda yüzde 900 artış göstererek 937'ye ulaştı. Geçtiğimiz yıl (2016) katıldığım bir toplantıda bu sayının 1150'ye kadar ulaştığı Aleviler tarafından ifade edilmiştir.

gayretlere kalacaktır.

Kaynakça

Avrupa Komisyonu Türkiye İlerleme Raporları, (2004-2016). *https://www.ab.gov.tr/46224. html,*

Bora, Nurullah (2009). "Çoğulculuk Açısından Alevilere Göre Din Eğitimi Ve Öğretimi", Sakarya Üniversitesi SBE Yayımlanmamış YL tezi, Sakarya.

Büyük Daire (2016). *AİHM Büyük Daire İzzettin Doğan ve Diğerleri Türkiye Davası Kararı,* Strazburg 26 Nisan 2016.

Çalıştay (2009). *Günümüz Aleviliğinde Eğitim Çalıştayı Bildiriler-Tartışmalar*, 29-30 Mayıs 2009 Isparta.

Çarkoğlu, Ali-Toprak, Binnaz (2006), *Değişen Türkiye'de Din Toplum ve Siyaset*, TESEV Yayınları, İstanbul.

Doğan, İbrahim (2007). "Doktoralı dedeler, gerçek Aleviliği öğretecek", http://aksiyon. com.tr/detay.php?id=28735, ET: 31 10 2007.

Halis, Müjgan (2011). "Aleviler gayriresmi fakültelerini kurdu", *Sabah Gazetesi*, 27.12.2011,

Kaymakcan, Recep (2007). *Yeni Orta Öğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı İnceleme ve Değerlendirme Raporu*, Eğitim Reformu Girişimi, Sabancı Üniversitesi.

Kutlu, Sönmez (2003). "Aleviliğin Statüsü: Din, Mezhep, Tarikat, Heterodoksi, Ortodoksi veya Metedoksi", *İslâmiyât Üç Aylık Araştırma Dergisi*, cilt: 6 (3), Ankara.

MEB TTK (2014-2017). *Öğretmenlik Alanları, Atama ve Ders Okutma Esasları,* 20/02/2014 tarihli ve 9 sayılı Kurul kararı, Mart 2014-2678 sayılı Tebliğler Dergisi-05/07/2017 tarihli ve 64 sayılı Kurul kararı, Temmuz 2017 - 2718 sayılı Tebliğler Dergisi.

MEB (2005). *Orta Öğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar),* Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, Ankara.

MEB (2010). *İlk Öğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı Ve Kılavuzu*, Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, Ankara

MEB (2010). *Orta Öğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı,* Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, Ankara.

MEB (2017) *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Taslak Öğretim Programı (4-8; 9-12. Sınıflar),* Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, Ankara.

Metin, Yüksel (2009) "Zorunlu Din Dersi Sorunu ve Çözüm Önerilerinin Değerlendirilmesi", *Günümüz Aleviliğinde Eğitim Çalıştayı, Bildiril-*

er-Tartışmalar, 29-30 Mayıs 2009 Isparta.

Nihai Rapor (2010). *TC Devlet Bakanlığı Alevi Çalıştayları Nihai Rapor*, Ankara.

Yaman, Ali (2015). "Çoğulcu "Mezheplerüstü"lük ve Çoğunlukçu Mezhepçilik Arasında: Zorunlu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri", https://www.alevibektasi.eu/index. php?option=com_content&view=article&id=786:2015-07-19-09-54-04&catid=67: din-dersi, ET: 15.09.2016.

Yıldırım, Rıza (2012). "Geleneksel Alevilikten Modern Aleviliğe: Tarihsel Bir Dönüşümün Ana Eksenleri", *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi*, sayı: 62, s. 135-159.

Zengin, Halise Kader (2013). "Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programlarında Devletin Alevilik Algısı (Karşılaştırmalı Bir Analiz)", *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, Güz-2013 cilt:12 (47) s. 63-87.

http://www.aljazeera.com.tr/haber/turkiyede-ilk-kez-alevi-fakultesi-aciliyor

http://www.divinity.ankara.edu.tr/?page_id=431

http://www.divinity.ankara.edu.tr/?page_id=451

Din Devlet İlişkileri Çerçevesinde Türkiye'de İlahiyat Fakülteleri

*H. Şule Albayrak**

"Bana Ankara'daki İlahiyat fakültesinden yahut İmam Hatip okullarından bahsetmeyiniz, rica ederim. Laik üniversiteye bağlı fakülteler din alimi değil, din tenkitçisi yetiştirir..."[2]

Din ve laiklik kitabının müellifi, Ali Fuat Başgil'e ait olan bu söz ilahiyat fakültesi mensuplarının ve yüksek din eğitimiyle ilgilenen zevatın çokça duyduğu popülerleşmiş bir söylemdir.[3] Bu söz, Türkiye'de din eğitimini dert edinmiş bir düşünce adamının kendi dönemi için hakikat olan bir duruma işaret etmek üzere sarf ettiği bir ifade olmaktan çıkarılmış, anonimleşerek ve bağlamından çıkarılarak zamanlar üstü bir içerikle her dönemde geçerliliği olacak bir hüküm ifadesine dönüştürülmüştür. Böylece bir yandan halkın ilgili kurumlara karşı güvensizliği perçinlenirken, diğer yandan ilahiyat camiasının ve hususiyetle öğrencilerinin kendi kurumlarına yabancılaşmala-

* Dr. Öğretim Üyesi, Marmara Üniversitesi, albayraksule@gmail.com

2 Ali Fuat Başgil, *Din ve Laiklik*, İst.: Kubbealtı Neşriyat, 2003, s. 298.

3 Benzer bir görüş 1950'de Ahmet Hamdi Akseki'nin Başbakanlığa sunduğu raporda da belirtilmiştir. "Üniversite dahilinde açılacak olan bu fakülteden maksat burada bilhassa İslam ilimlerine ehemmiyet verilerek güya istediğimiz din adamlarının yetişmesini temin etmekti. Halbuki sonradan fakülteye ait olmak üzere üniversite tarafından hazırlanmış olan kanunda İslam kelimesi de kaldırılarak "ilahiyat (teoloji) fakültesi" diye teklif edilmiştir. Bu fakülteye girebilmek için sadece lise mezunu olmak kafi görüldü. Binaenaleyh bugün ilahiyat fakültesi katiyen memlekete lüzumlu olan din adamlarını yetiştirecek bir durumda değildir ve bu şerait altında bunun imkanı da yoktur. Bununla beraber üniversite dahilinde böyle bir fakültenin bulunmasına muarız değiliz, öyle bir müessese bulunabilir. Bizim istediğimiz ise bu değil, belki memleketin her sahadaki dini ihtiyaçlarıyla mütenasip yüksek İslam alimleri yetiştirebilecek hakiki bir din müessesesidir. Ve bu da dünyanın her tarafından olduğu gibi ancak Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından idare edilmek suretiyle olacaktır. İsmail Kara, *Cumhuriyet Türkiye'sinde Bir Mesele Olarak İslam*, İst.: Dergah Yay., 2016, s. 368.

rını beraberinde getirmektedir. Ayrıca binlerce ilahiyat mezunu arasından dikkat çeken "münekkid ilahiyatçı" tipine referans vermek suretiyle ilahiyat fakültelerinin alim değil "münekkid" yetiştireceğine dair söylemin sürekli tekrarı, kurumların kendi iç eleştirilerini gerçekleştirerek iyileştirici adımlar atmalarını engellemekte, mensuplarını dışarıdan ve hatta kendi içlerinden gelen eleştirilere karşı savunmacı üsluba zorlamakta ve içe kapanmayı beraberinde getirmektedir. Oysa ilahiyat fakültelerinin alim yetiştiremiyor oluşunun kurumsal bir sorun olmanın çok ötesinde sebepleri olduğu gerçeği, konuyla ilgilenenlerin malumudur ve bu kurumların ilelebet istenilen insan tipini yetiştiremeyecek olduğunun iddiası özellikle son yıllardaki gelişmeler göz önüne alındığında adil olmayan bir yaklaşımdır. Bu açıdan ilahiyat fakültelerine ve bu kurumların sorunlarına dair analizler, Türkiye'nin içinde bulunduğu toplumsal, siyasi, ekonomik ve kültürel gelişmelerden bağımsız şekilde değerlendirilemeyeceği gibi din devlet ilişkilerinin seyri dikkate alınmadığı durumda da eksik kalacaktır. İşte bu tebliğ yıllar önce Ali Fuat Başgil'in ifade ettiği ve bugün bizzat ilahiyat mensupları tarafından bile sahiplenilen söylemi eleştirel analize tabi tutmayı hedeflemekte ve bunu Türkiye'de din devlet ilişkilerinin seyrini yine Başgil'in formülünü dikkate alarak yapmayı amaçlamaktadır.

Türkiye'de Din Devlet İlişkilerine Kısa Bir Bakış

Din devlet ilişkilerinde sistemleri inceleyen Ali Fuat Başgil, Türkiye'nin bu sınıflama içindeki yerine dair üç dönemden söz edilebileceğine işaret eder. "Dine bağlı devlet" olarak tanımladığı ilk dönem, Osmanlı devletinin kuruluşundan ve daha doğrusu Yavuz Sultan Selim'in Halife ünvanını almasından 19.yy'ın birinci yarısı sonlarına kadar olan zaman dilimidir. Bu dönemde Osmanlı padişahları yalnız devletin en yüksek merci değil aynı zamanda Peygamber halefi ve vekili sıfatı ile en yüksek dini şahsiyettir ve bu sıfatla tüm dünya Müslümanlarının hamisidir. Devletin anayasası şeriat; hükümet ve idare umdesi ise saltanattır. Ayrıca bu dönemde önemli bir mevkiye sahip olan Şeyhülislamlık şer'in muhafızı ve halife sultanın dini rehberi olarak devletin en mühim ve nüfuzlu makamıdır.[4]

Başgil'in sözünü ettiği ikinci devir, 1839'da Tanzimat'ın ilanından itibaren 1924'te Diyanet İşleri Reisliğinin kuruluşuna kadar olan "yarı dini devlet sistemi" dönemidir. Tanzimat devrinde İslam devlet dini olmaya devam ettiyse de pratikte dini hükümlerin zorlayıcılığı azalmış, yeni yapılan kanun-

4 Başgil, s. 194.

larda dini esaslar ile hayatın gereklilikleri uzlaştırılmaya çalışılmış, devlet dini olan İslam'a ve Müslümanlara tanınmış imtiyazların bir çoğu kaldırılırken Hıristiyanlara verilen imtiyazlar teyit edilmiştir. Ayrıca bu dönemde Batılı siyaset kurumları intibak edilmiş ve laikleşme yönünde önemli kararlar alınmıştır. Şerif Mardin'in belirttiği üzere bu dönemde idare yapısında bir çok değişiklik yapılmış; yargı sistemi sekülerleşirken, ulemanın prestij kaybına uğraması gözlenmiştir.[5] Öte yandan, eğitim alanında da geleneksel eğitim kurumlarının yanı sıra Batı tipinde açılan okullar yerleşik ulemadan ayrı olarak yeni tip bir aydın sınıfının yükselişini beraberinde getirmiştir.

Başgil'in işaret ettiği üçüncü dönem ise 1924'ten eserini kaleme aldığı 1940-50'lere kadar olan "devlete bağlı din" sisteminin hakim olduğu devredir.[6] Bu dönemde "dine bağlı devlet" sisteminin tam zıddı bir durumun söz konusu olduğuna değinen Başgil, kendi sahasındaki işlerde bile din kurumunun devletin direktifleriyle hareket etmek zorunda kaldığına işaret eder. Bu dönemde her ne kadar din devlet ayrımı prensibi benimsenmiş olsa da diyanete bir muhtariyet verilmemiş ayrıca faaliyet alanı oldukça sınırlı tutulmuştur. Din hizmetlerinde koordinasyonun sağlamasından çok rejimin güvenmediği bir unsur olarak dinin gözetim altına tutulması amaçlanmıştır.[7]

Başgil'in belirttiği "devlete bağlı din" dönemi eseri kaleme aldıktan sonra da uzunca bir süre daha devam etmiş, toplumsal değişim ve taleplerin artışına rağmen devletin din politikasındaki katı tutumu sürdürülmüştür. Bu tutum, 1997'deki 28 Şubat darbe sürecinde zirveye ulaşmış ve dinin kamusal alandaki her tür ifade ve görünürlüğüne karşı bir düşmanlığa dönüşmüştür.[8]

Bu tasnife eklenebilecek dördüncü bir dönemden de bahsedilebilir.[9] 2002'de Ak Parti hükümetinin yönetime gelmesinden sonra devletin otoriter laiklikten demokratik laikliğe doğru yöneliş içerisinde olduğu tespiti yapılabilir ve bu doğrultuda atılan adımlar, din-devlet ilişkilerinde yeni bir döneme girildiğinin işareti olarak değerlendirilebilir. Bu dönemde, onlarca yıldır dindar toplum kesimlerini felç eden başörtüsü yasaklarının kaldırılışı, dini ritüellerin önündeki engellerin ve ifade ve inanç özgürlüklerini kısıtla-

5 Şerif Mardin, "19. ve 20. Yüzyıllarda Osmanlı'da ve Türkiye'de İslam", *Türkiye, İslam ve Sekülerizm*, İst.: İletişim Yy., 2012, s. 46.

6 Başgil, s. 201.

7 Mardin, s. 69.

8 Bu durum 2003'de Avrupa Parlamentosu Dış İlişkiler Komisyonunda gündeme gelmiş; Komisyon, raporunda "genel olarak din ve İslam'a yönelik daha yumuşak bir yaklaşım takınılması" yönünde Türk devletine tavsiyede bulunmuştur. Hollanda Kamu Politikaları Bilimsel Kurulu, *Avrupa Birliği, Türkiye ve İslam*, İst., 2007, 70-71.

9 H. Şule Albayrak, "Batı Ülkelerinde Din-Devlet İlişkilerindeki Alternatif Modeller ve Türkiye Örneği", *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, C. 48, Haziran 2015: 185-198, s. 195.

yıcı kanunların ilgası, Diyanet İşleri Başkanlığı'nın statüsü ve imkanlarına dair yapılan iyileştirmeler, dini eğitimin halk tarafından daha ulaşılabilir kılınması ve devlet okullarında seçmeli hale getirilişi, dini grupların kamusal alanda hareket özgürlüğünün artırılışı gibi değişimler gerçekleştirilmiştir. Yine bu dönemde ilk kez başörtülü milletvekili, hakim ya da asker olmanın imkanları sağlanmış, ilahiyat fakültelerinin ve imam hatip liselerinin sayısında artışlar gözlenmiş, devletin dini kurumlara yönelik güvensiz tutumu yerini çeşitli alanlarda işbirliği süreçlerine bırakmıştır.

Din Devlet İlişkileri Çerçevesinde Yüksek Din Eğitimi

Din devlet ilişkilerine dair ortaya konan bu izlek, Türkiye'de yüksek din eğitiminin seyrinde de kendini hissettirmektedir. Bu açıdan modern Türkiye tarihinde yüksek din eğitimi kırılma ve süreklilikleri iç içe yaşamıştır. "Dine bağlı devlet" devrinde yüksek din eğitimi kurumları olarak medreseler mevcutken, "yarı dini devlet" döneminde medrese dışındaki ilk Yüksek öğretim kurumu olarak tasarlanan *Dâru'l-Fünûn* 1863'te açılmış; ancak birkaç kez kapanıp yeniden açılan bu kurumun sürekli ve içinde dini ilimleri kapsar şekilde açılışı 1900 yılında olmuştur. Edebiyat, Riyaziye ve Tabiiye, Hukuk gibi bölümler dışında medrese haricinde yüksek din eğitimi yapan ilk kurum olan *Ulûm-ı 'Aliye-i Diniye* kurulmuş, bu kurum 1912'de *Ulûm-ı Şer'iye Şubesine* dönüşmüştür.[10] Ancak 1914'te medreselerin ıslahı gündeme geldiğinde *Medreset'ül* Mütehassisin açılınca *Ulûm-ı Şer'iye*'ye olan ihtiyacın ortadan kalktığı gerekçesiyle söz konusu kurum kapatılmıştır.

"Devlete bağlı din" döneminin başlangıcı olan 1924'te *Tevhid-i Tedrisat* yasası çıkarılmış, yasada öngörüldüğü üzere Cumhuriyet döneminin ilk İlahiyat fakültesi *Dâru'l-Fünûn*'da kurulmuş ve bu kurum, 1933'e kadar faaliyet göstermiştir. Kapatılan *Medreset'ül M*ütehassisin'in ve *Dâru'l- Hilafe*'nin 400 öğrencisinin de bünyeye dahil edildiği bu fakültenin kuruluş gayesi, kanunda belirtildiği üzere, dini meselelere üst düzeyde vakıf kişiler yetiştirmektir. Müfredata bakıldığında dikkat çeken hususların başında İctimaiyat'ın ders programına dahil edilmesi ve özellikle Fıkıh başta olmak üzere Temel İslam Bilimlerinin tarihinin öne çıkarılması gelir. Böylece bu programda, dini eğitimden çok dinin sosyal ve etnografik yönüne ağırlık verildiği anlaşıl-

10 Mustafa Öcal, *Türkiye'de Din Eğitimi*, İstanbul: Düşünce yy., 2011, s. 366-68. Verilen dersler, Tefsir, Hadis, İlm-i Ahlak ve Tasavvuf, Usul-ü Fıkıh, Fıkıh, Kelam, Siyer, İslam Tarihi, Dinler Tarihi, İlmi Hilaf, Arap Edebiyatı, Hikmet-i Teşri, Fıkıh Tarihi, Kelam Tarihi, Arap Felsefesi, Felsefe ve Felsefe Tarihi'dir.

maktadır.[11] Zaten bu durumu, İlahiyat Fakültesi hocalarından İsmail Hakkı Baltacıoğlu "bir nevi sosyoloji fakültesi" tanımlamasıyla dile getirmiştir. Fakültenin açık kaldığı süre içinde yayınlanan 25 sayı İlahiyat Fakültesi mecmuasındaki makalelere bakıldığında da Temel İslam Bilimlerine dair yazılan makalelerin sosyal, dini ve felsefi konulardaki yazılardan daha az olduğu gözlenebilmektedir.[12]

1933'de *Daru'l-Fünûn* kapatılıp İstanbul Üniversitesi kurulduğunda yeni üniversite çatısı altında bir ilahiyat fakültesine yer verilmemiştir. İlahiyat Fakültesi yerine açılan ve öğrenci alımının olmadığı İslam *Tetkikleri Enstitüsü*'nün ömrü ise kısa sürmüş ve bu kurum da 1936'da kapatılmıştır. Bu dönem dini alanın büyük oranda devlet müdahalesine açık olduğu, kurumsal dini yapıların uzun yıllardır susturulduğu, yıkıldığı ve kamusal alandan dışlandığı bir dönemdir. Otoriter laiklik anlayışının benimsendiği ve modernleşmenin Batılılaşmak ile özdeşleştirildiği bu dönemde ezanın bile Arapçayla okunması yasaklanmıştır. Bu ortamda din eğitimi de payına düşeni almış; 1949'a kadar Türkiye genelinde yüksek din eğitimi imkanı kalmamıştır. İkinci dünya savaşının bitimini müteakip din eğitimi tartışmaları yeniden gündeme geldiğinde, söz konusu arayış içindeki Meclis Mili Eğitim Komisyonu başkanı Tahsin Banguoğlu, yüzyıllarca Sünniliğin merkezi olan Türkiye'den, din eğitiminin nasıl yapılması gerektiğine dair fikir almak üzere Kahire'ye giderek Ezher Şeyhiyle görüşmüştü.[13]

1949'da Ankara'da açılan ilahiyat fakültesi uzun süre Türkiye'nin tek ilahiyat fakültesi olma vasfını korumuştur. Medrese ruhuyla çalışmayacağı baştan ilan edilen ilahiyat fakültesinin misyon ve vizyonu konusunda da toplumsal beklentiyi karşılamayacağı dönemin tartışmalarından anlaşılmaktadır.[14] Yüksek din mütehassısı ya da din görevlisi yetiştirmeye aday bir

11 Kara, s. 350. Verilen Dersler: Tefsir ve Tefsir Tarihi, Hadis ve Hadis Tarihi, Fıkıh Tarihi, İctimaiyyat, Ahlak, Din-i İslam Tarihi, Felsefe-i Din, Kelam tarihi, Felsefe-i İslamiye, Tasavvuf tarihi, Tarih-i Felsefe, İslam Bediiyatı, İslam Mezhepleri, Akvam-ı İslamiye Etnografyası, Türk Tarih-i Dinisi, Tarih-i Edvan. (Kara, s. 349)

12 Öcal, s. 381.

13 Kara, s. 359

14 9 Mayıs 1949'da İlahiyat Fakültesi'nin yeniden açılması Meclis gündemine getirildiğinde, dini meselelerin sağlam ve ilmi esaslara göre incelenmesini mümkün kılmak, mesleki bilgisi kuvvetli din adamlarının yetişmesi için gerekli şartları sağlamak maksadıyla Batıdaki örneklerine benzer şekilde bir İlahiyat Fakültesinin kurulmasının düşünüldüğü belirtilir. Kanunla ilgili müzakerelerde İsmail Hakkı Baltacıoğlu şu ifadeleri kullanır: "Bir İlahiyat Fakültesi kurulmasından maksat... Bütün manasıyla ilim haysiyeti ve karakteri taşıyan bir fakülte meydana getirmek, öylesine bir fakülte ki diğer fakültelerden hiçbir surette ayrılığı olmayacaktır. Bizim istediğimiz İslam İlahiyat Fakültesidir. Ama medrese değil, ilmi karakter taşıyan İslam İlahiyat fakültesi, İslam dinini, İslam mezheplerini ilmi surette tetkik edecek bir ilmi fakülte..." ifadelerini kullanır. Halis Ayhan, "İlahiyat Fakültesi", *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, S. 6, 1999: 255-268, s. 261.

ders programı oluşturulmadığı gibi, İsmail Kara'nın da belirttiği gibi, ilahiyat fakültesine atanan hocalardan neredeyse tümü (biri hariç) dini ilimlere vukufu olmayan isimlerden oluşmuştur.[15] Öyle ki öğrenciler, Kur'an eğitimi için cami cami gezmek zorunda kalmışlardır.[16]

Yalnızca lise mezunlarının kabul edildiği ve 1950'li yıllarda açılan İmam Hatip Okulları mezunlarının alınmadığı Ankara'daki tek ilahiyat fakültesinin dışında imam hatip okulu mezunlarının yüksek din eğitimi alabileceği kurumlara duyulan ihtiyaç dönemin Başbakanı Adnan Menderes tarafından eğitim bakanlığına iletilmiş ve eğitim bakan vekili Tevfik İleri önderliğinde ilki İstanbul'da açılan Yüksek İslam enstitüleri böylece hayata geçirilmiştir. Bu kurumlar, din hizmetlerinin sağlanması ve din bilginlerinin yetişmesi amaçlarına hizmet etmek üzere din eğitimine yeni bir soluk getirme çabasının ürünü olarak ortaya çıkmıştır. Ankara'daki İlahiyat fakültesi müfredatına göre dini yönü oldukça ağır basan, Kur'an-ı Kerime ve İslami İlimlere ağırlık verilen[17] Yüksek İslam Enstitüsünün kuruluşu, ilahiyat fakültesine ciddi eleştiriler yönelten Ali Fuat Başgil tarafından sevinçle karşılanmıştır. Muhtelif şehirlerde açılan bu kurumlar, Başgil'in ve diğerlerinin üzerinde ısrarla durduğu din alimi, inançlı din adamları, öğretmenler, vaizler ve hocalar yetiştirecek yüksek din eğitimi müesseseleri olarak görülmüştür. Başgil Yüksek İslam Enstitüsünün açılışına dair hissiyatını şu şekilde izhar etmiştir: "...1926'dan bu yana geçen otuz beş senelik fetret devrinin Türkiye içtimai hayatında doğurduğu pürüzler nihayet görülmüş ve pek isabetli bir karar ile Yüksek İslam Enstitüsü açılmıştır."[18] Başgil enstitünün ideal ve pratik gayelerinden söz ederken, ideal gayenin yüksek ehliyet sahibi alimler yetiştirmek olduğunu belirtmiş; pratik gayenin ise öğretmen, vaiz, müftü, hoca yetiştirmek olduğundan söz etmiştir.

15 Kara, s. 365. 1953-54 itibariyle dersler: Arapça, Farsça, Klasik Dini Türkçe Metinler, Kur'an ve İslam Dini Esasları, İslam Tarihi, Din Psikolojisi, Din Sosyolojisi, Felsefe ve Mantık, Tefsir, Hadis, İslam Mezhepler Tarihi, Kelam, İslam Felsefesi Tarihi, Dinler Tarihi, İslam Hukuku, İslam Sanatları Tarihi, Tezyini Sanatlar ve Paleografya, Pedagoji, Tasavvuf Tarihi, İnkılap Tarihi.

16 Öcal, s. 394. 1961'de hazırlanan bir raporda öğrencilerin istenilen nitelikte yetiştirilemeyişiyle ilgili olarak dekan Neşet Çağatay'ın öğrencilerin seçilerek fakülteye kabulünü teklif etmesi dikkat çekicidir.

17 1959-60 arası verilen dersler: Kur'an-ı Kerim, Vücuh, Tefsir, Belagat-ı Kuraniye, Hadis, Siyer, İlm-i Tevhid, Kelam, İslam Hukuk, Fıkıh ve Usulü fıkıh, İslam dini ve Mezhepleri Tarih, Mukayeseli Dinler Tarihi, İslami Türk Edebiyatı, Tasavvuf Tarihi, Arap Dili ve Edebiyatı, Fars Dili ve Edebiyatı, Türk Medeniyeti tarihi, Hitabet ve İrşad, Din psikolojisi, Din Pedagojisi, İslam Felsefesi Tarihi, Ahlak, Mantık, İslam Tarihi, Muasır İslam Ülkeleri Tarihi ve Coğrafyası, İslam Sanatları tarihi, Dini Musiki, Yabancı Dil, İnkılap tarihi.

18 Başgil, s. 303.

Bu dönemde Yüksek din eğitimi alanına üçüncü bir kurum dahil olmuş, 1971'de Erzurum'da İslami İlimler fakültesi açılmıştır. Bu kurum, Ankara İlahiyatın aksine İmam Hatip lisesi mezunlarını öğrenciliğe kabul etmiştir. Öte yandan, Yüksek İslam Enstitülerinin fakülteye dönüştürülmesi için 70'li yıllarda öğrenci eylemleri gerçekleştirilmiş ve nihayet 1982'de Kanun Hükmünde Kararname ile yüksek okul statüsünde olan Yüksek İslam Enstitüleri, İslami İlimler Fakültesi ve İlahiyat Fakülteleri tek şemsiye altında toplanarak her biri İlahiyat Fakültesine çevrilmiştir.[19] Bundan sonra zamanla sayıları artan ilahiyat fakültelerinde, 1991-92 eğitim yılı itibariyle alt bölümler tesis edilmiştir. Bunlar, Temel İslam Bilimleri, Felsefe ve Din Bilimleri ve İslam Tarihi ve Sanatları bölümleridir.

1997'de 24'e ulaşan ilahiyat fakültelerinde bu yıl, tek programlı yapı yeniden değişerek; ilahiyat ve ilköğretim din kültür ahlak bilgisi öğretmenliği olmak üzere iki ayrı bölüm tesis edilmişse de, DİKAP adıyla bilinen bölüm önce 2006'da eğitim fakültesine aktarılmış ve nihayet son yıllarda kapatılmasına karar verilmiştir. Burada şu hususu belirtmek gerekir ki, ilahiyat fakülteleri "devlete bağlı din" anlayışının halen geçerli olduğu 1997'de gerçekleştirilen 28 Şubat darbe sürecinden hem kontenjan, hem program, hem de siyasi baskı sebebiyle getirilen yasaklardan etkilenmiştir. Bu dönemde, fakülteye giriş sadece imam hatip öğrencileriyle sınırlandırılırken[20] kon-

19 Bu yeni durumda Ankara İlahiyat aynen kaldı. Atatürk Üni. İslami İlimler Fakültesi ve aynı ildeki Erzurum Yüksek İslam Enstitüsü birleştirilerek aynı üniversiteye İlahiyat Fakültesi adı altında bağlandı. İstanbul Yüksek İslam Enstitüsü Marmara Üniversitesine, Konya Y. İ. E. Selçuk Üni.'ye, Kayseri Y. İ. E. Erciyes Üni.'ye, İzmir Y. İ. E. Dokuz Eylül Üni.'ye, Bursa Y. İ. E. Uludağ Üni.'ye, Samsun Y. İ. E. Ondokuz Mayıs Üni.'ye İlahiyat Fakültesi olarak bağlandı. Yozgat Y. İ. E. ise kapatıldı. (Yekder, *Türkiye'de Din Eğitiminin Dönüşümü (1997-2012)*, İstanbul, 2012, s. 146, https://www.yekder.org/images/yayinlar/tuded_1018.pdf (12 Ekim 2017) Öte yandan 1983-84 itibariyle tüm ilahiyat fakültelerinde aynı ders programı uygulanmaya başlanmış, bu program küçük değişikliklerle on yıl boyunca uygulanmıştır. Bu dönemde verilen dersler: Zorunlu Dersler: (Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi, Türk Dili, Yabancı Dil, Beden Eğitimi veya Güzel Sanat Dallarından Biri), Zorunlu Ortak Dersler: (Kuran-ı Kerim, Arapça, İslam Tarihi, İslam Dini Esasları, Tefsir Usulü, Hadis Usulü, Tefsir, Hadis, Mantık, İslam Kurumları Tarihi, Türk-İslam Edebiyatı, Seçmeli Ders (Türk Din Musikisi, Paleografya veya Farsça), İslam Hukuk Usulü, Türk ve İslam Sanatları Tarihi, Araştırma Teknikleri, İslam Hukuku, Dinler Tarihi, Din Sosyolojisi, Din Psikolojisi, İslam Mezhepleri Tarihi, İlk Çağ Felsefesi Tarihi, Din Eğitimi, Kelam, İslam Felsefesi Tarihi, Tasavvuf Tarihi, Yeni Çağ Felsefesi Tarihi, Din Felsefesi), Öğretmenlik Formasyon Dersleri: (Eğitime Giriş, Eğitim Sosyolojisi, Eğitim Psikolojisi, Eğitim Programları ve Öğretim Yöntemleri, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Eğitim Teknolojileri, Rehberlik, Din ve Ahlak Dersleri Özel Öğretim Yöntemleri, Eğitim Yönetimi, Din ve Ahlak Dersleri Özel Öğretim Uygulamaları) Öcal, s. 436-437.

20 Aynı dönemde İmam Hatip Lisesi Mezunlarına alan kısıtlaması getirildi. Böylece İmam Hatip Lisesi mezunları İlahiyat Fakültesi dışındaki tercihlerinde önemli bir puan kaybıyla yüz yüze kalmıştır. İmam Hatip Lisesinden mezun olanların İlahiyat dışındaki tercihlerinin önünü kapatan bu uygulama, aynı zamanda İlahiyat fakültelerinin kontenjanlarının azaltılması sebebiyle de İmam Hatip lisesi mezunlarının yüksek öğretim almalarının önünde ciddi bir engel oluşturmuştur. "Katsayı uygulaması" olarak bilinen düzenleme, Aralık 2011'de tümüyle kaldırıldı.

tenjanlarda ciddi kısıtlamaya gidilmiştir.[21] Ayrıca bu dönemde İlahiyat mezuniyeti öğretmen atamalarında dezavantajlı bir duruma dönüşmüştür. Yine bu dönemde, diğer üniversite ve fakültelerde uygulanan başörtüsü yasağı ilahiyat fakültelerine teşmil edilmiş ve söz konusu yasak ilk kez 2000-2001 öğretim yılında Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesinde uygulanmıştır.[22] Ancak öğrencilerin şiddet içermeyen sivil itaatsizlik örneği sergilemeleri ve yasak karşısında (o dönemde Gülen cemaati olarak bilinenlerin dışındaki) tüm kız ve erkek öğrencilerin bütüncül duruşlarına ek olarak çözüm sürecine aktör olarak dahil olmaları yasağın kaldırılmasında önemli olmuş; farklı baş örtme biçimlerinin üniversite yönetimince kabul edilmesi üzerine kız öğrenciler yeniden fakülteye girme haklarını elde etmişlerdir.

2002 sonrası din devlet ilişkilerinde yeni bir sayfa açıldığında uyumlu işbirliğine yönelik çabalar zaman içinde muhtelif alanlarda görünürlük kazanmış; bu dönemde yüksek din eğitimi sahasında da dikkat çekici gelişmeler gözlenmiştir. Özellikle 2007 sonrasında belirginleşen dönüşümlerle birlikte, örneğin 2007-2008 yıllarında Uluslararası ilahiyat programı açılmış, ayrıca İngilizce ilahiyat, Arapça ilahiyat gibi programlar başlatılmış; 2009-2010 yılında YÖK tarafından değiştirilen İlahiyat Lisans Programına, hazırlık sınıfları yeniden dahil edilmiştir. Ayrıca ilahiyat fakültelerinin sayısında hızlı bir artış gözlenmiş, sadece devlet üniversitelerinde değil vakıf üniversitelerinin de ilahiyat fakültesi ya da İslami ilimler fakültesi açabileceği karara bağlanmıştır. Böylece DİKAP programı kapanmış olsa da İlahiyat fakültelerinin müfredatlarıyla ilgili olarak tek tip bir programdan yeniden çıkılmış; ve daha çoğulcu bir niteliğe sahip yüksek din eğitiminden söz edilir hale gelinmiştir. Ağustos 2017 itibariyle Türkiye'de ilahiyat fakülteleri ve İslami İlimler Fakülteleri dahil olmak üzere yüksek din eğitimi ku-

21 Örneğin Marmara Üni. İlahiyat Fakültesi'nin İlahiyat bölüm kontenjanı 1999'da 80'e düşürülürken, DİKAP bölümüne 100 kişilik kontenjan ayrılmıştır. Benzer şekilde İstanbul Üni. İlahiyat Fakültesine 40 kişilik, Ankara Üni. İlahiyat Fakültesine 80 kişilik, Sakarya Üni. İlahiyat Fakültesine 50 kişilik kontenjan ayrılmıştır. Bu kontenjanlar, 2000'lerin ilk yıllarında daha da azaltılmış; 2007'den sonra kontenjanlar artırılmaya ve yeni ilahiyat fakülteleri ve yeni programlar açılmaya başlanmıştır. (Yekder, s. 165-168.)

22 Yasağın uygulanmasını kabul etmeyen dekanlar görevden alınırken fakültede görevli olmayan Prof. Dr. Zekeriya Beyaz dışarıdan dekan olarak atanmış ve göreve gelişinin hemen akabinde başörtü yasağını uygulamaya koyulmuştu. Yasağın uygulanacağını ilan etmek üzere 08 Ocak 2001'de öğrencileri konferans salonunda topladığında, "devlete bağlı din" yaklaşımının önemli bir örneğini ortaya koyarak, devlet büyüklerinin uygulanmasını istediği başörtüsü yasağına uymanın dini bir vecibe olduğunu ilan etmişti. Bu satırları kaleme alan yazar, söz konusu toplantıda bizzat bulunmuş ve yasağı uygulamak için görevlendirilen dekanın, Nisa Suresi 59. ayeti yasağa uymanın gerekliliğine delil olarak kullandığını bizzat işitmiştir. İlgili ayet şöyledir: "Ey iman edenler! Allah'a itaat edin, Peygamber'e itaat edin ve sizden olan ulu'l-emre de. Herhangi bir hususta anlaşmazlığa düştüğünüz takdirde, Allah'a ve ahiret gününe gerçekten inanıyorsanız, onu Allah ve Rasulüne arz edin. Bu, daha iyidir, sonuç bakımından da daha güzeldir."

rumlarının sayısı 92'ye ulaşmış; bu kurumlarda 2003 öğretim üyesi ile 1614 öğretim elemanı görev yapmaktadır. Öğrenci sayısı ise 2016-2017 itibariyle 92.744'tür. [23]

Din devlet ilişkilerinde "uyumlu işbirliği" şeklinde tanımlanabilecek dördüncü dönemini yaşayan Türkiye'de hızla artan yüksek din eğitimi kurumlarıyla ilgili olarak son yıllarda kemiyet tartışmalarından çok keyfiyet tartışmaları gündeme gelmektedir. Bu tartışmalar içinde geleneksel müfredat ve hedef tartışmalarının yanı sıra şimdiye dek şahit olmadığımız yeni sorun alanlarının da oluşturulduğu görülmektedir. Bunlardan biri de son yıllarda ilahiyat fakülte yönetimlerinin, hocalarının ve öğrencilerinin gündemini işgal eden kız erkek karma eğitimin bir sorun olup olmadığı konusudur. Fakültelerin içsel taleplerinin sonucu olup olmadığı tartışmalı olan bu konuda Anadolu'daki çok sayıda ilahiyat fakültesinin ayrı eğitime geçtiği ve bu yeni durumun beklenmeyen birçok başka sorunu doğurduğu gözlenmektedir.

Müfredat tartışmalarının içeriğine bakıldığındaysa ilahiyat fakültelerinde müfredatın yetiştirilmek istenen insan tipiyle uyumlu olup olmadığı, aynı eğitim programından farklı alanlara (diyanete din görevlisi, okullara din dersleri öğretmeni, sosyal hizmetler alanına uzman, ilimlerde derinleşen ve dini bilgiyi üreten alim) insan yetiştirmenin imkanı/imkansızlığı gibi yerleşik tartışmaların artarak devam ettiği gözlenmektedir. Ancak bu hayati ve her biri uzun mesai gerektiren konular, "din alimi/ din münekkidi" ikiliği çerçevesine sıkıştırıldığı sürece yeterli ve gerekli şekilde tartışılamayacağı gibi bu tür bir ikilik içine hapsedilen tartışmanın çözüm yerine çatışma üreteceği açıktır. Ayrıca 1940'ların şartlarında açılan Ankara ilahiyat fakültesiyle ilgili sarf edilmiş bir sözün kıyamete kadar geçerli olacağının kabulü ve bu hususstaki ısrar, Türkiye'nin içinden geçtiği siyasi, sosyal, ekonomik, dini ve kültürel dönüşüm ve gelişmeleri ıskalamak anlamına gelmektedir.

Değerlendirme ve Sonuç

Kanaatimizce ilahiyat fakültelerine dair yapılacak değerlendirmelerde şu hususların önemine dikkat çekilebilir ve bu minvalde bazı tekliflerde bulunulabilir:

1. Türkiye'de din devlet ilişkilerinde benimsenen laiklik ilkesi, dini alanı baskı altında tutan modelden dinle uyumlu iş birliği modeline evrilmiştir ve bunun genel olarak din eğitimi özelde ise yüksek din eğitimiyle

23 http://www.yok.gov.tr/web/guest/ilahiyat-fakultesi-dekanlari-toplantisi

ilgili sonuçlarına bakıldığında devletin din eğitimi konusunda daha işbirlikçi bir yere doğru geldiği gözlenmektedir. Ancak burada ciddi bir istişare, koordinasyon ve uzlaşı sıkıntısı gözlenmektedir. Devletin dini alanla ilişkisini tamir etmeye çalıştığı bu dönemde yüksek din eğitimindeki iyileşmeyi sağlama adına kendine rol biçen YÖK'ün devlet adına gerekli uzlaşı ve istişareye olumlu katkı sunma açısından daha açık olması elzemdir.

2. Yüksek din eğitimi talep eden öğrenci kitlesinde zaman içindeki değişim göz ardı edilmemelidir. İmam hatip mezunlarına yasak olan Ankara İlahiyat fakültesi çok gerilerde kalmış, günümüzde yalnız imam hatip liseleri değil diğer lise öğrencilerine de açık olan ilahiyat fakültelerinde Ankara ilahiyatın programıyla kıyaslanamayacak ölçüde İslami ilimler eğitimine sahip bir yapı söz konusudur. Öte yandan, hedeflenen insan tipi ile ilahiyat fakültelerine alınan öğrenci ve alınma yöntemleri arasında uyumluluk söz konusu değildir. Bilindiği üzere ilahiyat fakülteleri geçtiğimiz yıla kadar devam eden iki kademeli üniversiteye giriş imtihanında ilk kademeden öğrenci almış; bu da gelen öğrencinin kalite sorununu beraberinde getirmiştir. Bu yıl itibariyle uygulanacak yeni sistemde seçkin bir öğrenci kitlesinin hedeflenmesi istenen insan tipinin yetiştirilmesi için gerekli bir adım olarak değerlendirilebilir.
3. Alim yetiştirememekle birçok kez eleştirilen ilahiyat fakültelerine gelen öğrencilerin merkezi bir seçim sistemiyle alınması tarafımızca hedeflenen insan tipiyle elde edilen sonucun uyumsuzluğuna yol açan sebeplerinden bir diğerini oluşturmaktadır. Bilindiği üzere İslam medeniyetine ve düşüncesine katkı yapan tüm büyük alimlerin ilimlerle tanışıklığı hayatının ilk yıllarında olmuştur. Oysa günümüzde üniversite öncesi din eğitimi için imam hatip liseleri önemli işlevler icra etse de çoğu zaman yeterli değildir. Bu bakımdan ilahiyat fakültelerinin öğrenci seçiminde merkezi sınav uygulamasının yanı sıra kendi öğrencisini seçme şansına sahip olması tarafımızca önemli bir adım olarak değerlendirilmektedir. Bu vesileyle özellikle Kuran okuma ve temel dini bilgiler konusunda ciddi sıkıntılar yaşayan öğrencilerin fakülteye alınmasının önüne geçilebilecek ve gelen öğrencilere daha üst bir eğitimin imkanı sunulabilecektir. Nitekim bu uygulama bilindiği üzere İlahiyat fakültelerine dönüştürülmeden önce Yüksek İslam Enstitülerinde uygulanmış, öğrenciler merkezi sınav sisteminin yaptığı sınava (ÖSS) girdikten sonra Yüksek İslam Enstitülerinin sınavına tabi tutularak kabul edilmişlerdir.[24]

24 Öcal, s. 416.

4. İlahiyat fakültelerinin son yıllarda hem devlet hem de vakıf üniversitelerinde açılan İslami ilimler fakülteleriyle ilmi rekabetin dışında alim-münekkid yetiştirme tartışmasının içine çekilmesinden uzak durulmalıdır. İlahiyat fakültelerinin "münekkid", İslami ilimler fakültelerinin ise "alim" yetiştireceği şeklindeki bir yaklaşım, İslami ilimler fakültelerindeki eksik ve hatalı kurguların gözden kaçırılmasına sebep olacağı gibi ilahiyat fakültelerinin de iç eleştiri sürecinin önünü kesebilecek, savunma ve içe kapanma süreçlerini beraberinde getirebilecektir.
5. Başgil'in sözünün zaman ve bağlamından çıkarılarak kullanımı ve bu söylemin bizzat ilahiyat fakültesinden mezun olanlarca ilahiyat öğrencilerine karşı dillendirilmesi bu fakültelerde okuyan öğrencilerin kurumsal mensubiyet duygularını zedelemekte ve gençleri içinde bulundukları kurum ve çevreye yabancılaştırmaktadır. Ayrıca bu söylem, ilahiyat fakültesi bünyesinde üretilen bilginin kamuoyu nezdinde meşruiyetini ve değerini düşürmeye de yol açmakta; zaten seküler bilim çevrelerince dışlanan ilahiyat alanı aynı zamanda dini bilgi alanında da ötekileştirilmeye maruz bırakılmaktadır.
6. İlahiyat fakültelerinin sürekli alim yetiştirdiği iddia edilemeyeceği herkesin malumudur ancak bu durumun genel geçer bir norm olarak sunulması sıkıntılıdır. Zira son yıllarda artan çalışmalar, ileriye dönük daha fazla alim niteliğine sahip ilahiyatçının yetişebileceğine dair umutları canlı tutmak için yeterli sebep sunmaktadır. Özellikle son yıllarda artan sayıdaki destek programları ile ilahiyat fakültesi öğrencileri geçmişe nazaran çok daha fazla ilmi imkanlara sahiptirler. Gerek fakülte içinde gerekse dışında ilim geleneğimizdeki ve klasik medrese eğitimindeki eserler ve alimlere dair son yıllarda dikkat çekici bir ilgiden ve talepten söz edilebilir. Bu durum uzun yıllardır ötekileştirilerek ihmal edilen ilim geleneğimizle yeniden bağ kurabilmemizin imkanını oluşturma açısından sevindiricidir. Burada dikkat çekmek istediğimiz husus şudur ki söz konusu programları ilahiyat fakültesi eğitimiyle rekabete ve çatışmaya sokmak yerine onu tamamlayıcı, öğrencinin vukufiyetini ve ilmi derinliğini güçlendirici çalışmalar olarak değerlendirmek ve koordineli bir şekilde bu çalışmaları sürdürmek önemlidir. Sıkça rastlanan "İlahiyatta öğrendiklerini unut asıl ilim burada" anlayışı öğrencilerde kafa karışıklığına ve kurumlar arası gereksiz rekabet, suçlama ve enerji israfına dönüşmektedir.

7. Osmanlı döneminde medrese okuyan her kişi büyük alim olmadığı gibi bugün de tüm ilahiyatlar medreseye veya İslami ilimler fakültelerine çevrilse bile yine de her yetişen alim olamayacaktır. Zira alim yetişmesi her şeyden evvel bir iklimin neticesidir. Ayrıca alim yetişmemesinin kurumsal nedenlerinin ötesinde sosyo-ekonomik ve kültürel sebepleri mevcuttur. Diğer maddelerde zikrettiğimiz öğrenci alım süreçlerindeki sıkıntılar ve küçük yaştaki eğitimin önemine ek olarak ilahiyat fakültelerini tercih eden toplum kesimlerinin sosyo-ekonomik ve kültürel özellikleri neden alim yetişmiyor sorusuna cevap ararken tartışılması gereken konular içindedir. Burada üst sınıflardaki toplum kesimlerinin çocuklarını bu alana yönlendirmedikleri, başarılı öğrencilerin diğer alanlara sevk edildikleri ve özellikle erkekler söz konusu olduğunda daha çok maddi kaygıların ön plana alınarak alan seçimi yapıldığı dikkatlerden kaçmamalıdır. En nitelikli zihinler ilahiyat eğitimini tercih etmedikçe nitelikli alim yetiştirmek çoğu zaman hayalden öteye geçemeyecektir.
8. İlahiyat fakültelerindeki hocaların da öğrenci eğitimine daha çok önem vermesi, yalnız bilgi değil aynı zamanda öğrencinin ahlaki ve duygusal gelişimiyle de daha fazla ilgilenmeleri gerekmektedir. Ayrıca eğitim yöntemleri ve eğitim materyalleri konusunda ilahiyat fakültesi hocalarının kendilerini geliştirmeye zaman ayırmaları elzemdir. Sadece takrir usulüyle değil öğrencinin derse katıldığı bir müzakere ortamının sağlandığı ve öğrencinin bilgiyi nasıl kullanabileceğini bizzat tecrübe ederek öğrendiği derslerin planlanması önemlidir. Ayrıca ilahiyat öğrencilerinin ilk yıldan itibaren analitik düşünme ve yazma yeteneklerinin geliştirilmesi son derece önemlidir. Bu melekenin son sınıfta geliştirilmeye çalışılması kanaatimce çok geç kalınmış ve istenen sonucu vermeyecek bir çabadır.

Son olarak ilahiyat fakültelerinde daha iyi insan yetiştirmek için gerekli düzenlemeler, bu kurumlar tarafından gönüllü şekilde ve sorun alanlarını tespit ettikten sonra eyleme geçilerek gerçekleştirilmelidir. Radikalleşmenin arttığına yönelik ciddi emarelerin olduğu, ateizmin ve Tanrısız spiritüel akımların gün geçtikçe etkisini artırdığı bir vasatta İslami ilimlere derin vukuf sahibi olmakla birlikte dünyayı anlayan, yorumlayabilen ve yeni sorulara cevap verebilen alimlerin yetişmesi zor olmakla birlikte imkansız değildir.

The Ilahiyat Faculty: The Quest for Pedagogy

*Amjad M. Hussain**

Introduction

This paper will begin by examining the historical development and the structure of the Ilahiyat Faculty in the Turkish Republic. The aim of the paper is to offer an analysis of the current situation of the pedagogy (i.e. the structure, method and practice of offering theoretical concepts) of the Ilahiyat faculties at the undergraduate level in Turkish Higher Education Institutions. Therefore, the paper will attempt to explore the Ilahiyat disciplines offered and the relations of these disciplines to an overall pedagogy. This will lead to an attempt to find some underpinning relations between the subjects of Islamic Studies (Basic or Fundamental Islamic Sciences), Religious Studies, and the Social Sciences.

Even though the study of Religion in Higher Education Institutions in Turkey today is carried out in Theology Faculties, they largely lay emphasis on the study of Islam. Since 1992 the main departments of Ilahiyat faculties across the country have been standardised into three main departments: Basic Islamic Sciences, Philosophy and Religious Studies, and Islamic History and Arts. The Bachelor of Art degree for the undergraduate students is standardised throughout the whole country as a four-year course, and all students are obliged to take modules from each department and free to choose some elective modules.

*Assoc. Prof., Marmara University, amjad.hussain@marmara.edu.tr

This paper will critically evaluate the role of the Faculty of Ilahiyat in developing the academic and the practical studies of Islam and the social sciences of religion at the undergraduate level. At times, the paper will compare this structure with the pedagogy of Islamic studies and Religious studies within the Western academic arena. However, there are also distinct differences with regards to the subjects taught and the overall aim of the curriculum. Thus, this paper represents a contemporary attempt of arguing for the mapping of the curriculum at the *Ilahiyat* Faculty in Turkey.

***

Our study of the *Ilahiyat* commences in the Ottoman period and its educational system. By the nineteenth century the *medrese* structure of the Ottoman State, which had been an evolving higher education structure since the classical Islamic period (eleventh century), was surpassed by major educational reforms based on contemporary European structures (Hussain, 2013). Thus, at this moment in history one of the main reforms implemented was the establishment of numerous Western-style higher education institutions and the establishment of the first Ministry of Education in 1857. Due to these reforms, the Ottoman State acquired a dual higher education system that had both the traditional structure (*medreses*) and the new Western type education system (*mekteb*) (Somel, 2001). What is surprising is that the historical origins of the establishment of *Ilahiyat* faculties can be traced back to the early 20th century Ottoman state during the time Emrullah Efendi was the Minister of Education (*Maarif Nazir*ı). He pushed forward the establishment of a higher education institute known as *Darul Funun Şahane*[1] that promoted a rational and modern type of education separate from that of the *medrese*. What is thought provoking is that this higher education institute included a branch known as *Ulum-u Aliye-i Diniyye* (Songur, 2013). The rationale behind the opening of this department seems to have been the suitability of housing all available fields of higher education under one roof just as the western universities. According to the regulations in 1900, the lessons to be taught at *Ulum-i Aliye-i Diniyye* included *tafsir-i sharif, hadith-i sharif, usul-i hadith, fıkıh, usul-i fıqh, ilm-i kelam, and tarih-i din-i islam*. In 1908 the new *Ulum-ı Aliye-i Diniyye* branch curriculum included Islamic sciences such as *tafsîr, fikh, usûl al-fiqh, hadîs, ʿilm al-kalâm, tarīh,* and *usūl al-tedris*. Subsequently, a number of modules were included in the curriculum such as *ilm-i ahlak*-ı *per'iyye ve tasawuf* (Science of Religious Ethics and Mysticism), *garb felsefesi* (Western Philosophy), *felsefe ve tarihi felsefe* (Philosophy and His-

1 Later to be known as the Istanbul University

tory of Philosophy), and ʿilm-*i hilaf* (Discipline of Contravention). Five years after in 1913, a new regulation was enacted upon the University by Emrullah Efendi whereby this department was divided into five subdivisions,

1. Department of Theology
2. Department of Philosophy
3. Department of Tafsīr and Hadith,
4. Department of Fiqh,
5. Department of Religious Ethics and Life of the Prophet (Pacaci & Aktay, 1999)

Although, it seems that the department was successful, the opposition against it came mostly from the *medreses*, which saw it as impending upon their traditional arena (Aktay, 1993). Consequently, with the backing of the *medreses, Ulum-u Aliye-i Diniye* was closed down on the eleventh of September 1919, only six years after its inception. This meant that the dualism of *mektep-medrese* continued until the Parliament of the new Turkish Republic passed the Law of Unification of Instruction (*Tewhid-i Tadrisat*) on March 3, 1924, closing down all the *medreses* and putting all educational institutions directly under the state (Demirel, 2006).

Nevertheless, there was a clear recognition in the new Republic that religious instruction was essential. Accordingly, within a month of the same year, based upon the fourth article of the Law of Unification of Instruction, the inauguration took place of a number of Imam Hatip schools at the secondary level and a *Darul Funun* Faculty of Ilahiyat (1924-1933) at the higher level. The opening of the *Ilahiyat* occurred on April 21, 1924 in Istanbul. It was argued that the new curriculum at the Faculty of *Ilahiyat* in Istanbul promoted a modern and active understanding of religion, and it was argued that it would train specialists in Islamic Studies, meet the need for religious instruction in schools, and produce graduates fluent in modern scientific methods. The faculty received more than 400 students that year directly from the closed down *medreses* (Pacaci & Aktay, 1999). According to the regulations, students who wanted to register for the faculty were required to have graduated from Lycee and also must have passed an entrance examination in Arabic and Persian. The eighth article of the regulation *(Talimatname),* which provided for the three years Faculty of *Ilahiya*t, lists a number of modules such as Tafsīr and History of Tafsīr, Hadith and History of Hadith, History of Fiqh, Sociology, Ethics, History of Islamic Religion, Arabic Literature,

Philosophy of Religion, History of Theology and History of Religions. This time the faculty only lasted nine years due to the lack of new students. It seems that because the graduates of *Imam Hatip* schools were denied the status of *Lise*, they could not register at the Faculty. Although, the main cause for the closure was the lack of students for enrolment, a written report made later in 1948 at the parliament highlights a further reason. Tahsin Banguoğlu, the Minister of National Education of the period, wrote when the parliament in 1948 agreed that a new faculty of Ilahiyat should be established in Ankara,

> The subjects that will be studied in the faculty will be religious in majority, like *tafsīr, hadith, fiqh***.** Besides, such courses from the faculty of language, history and geography as ethics, psychology, and sociology will be taught. . . Again the language courses of the faculty of literature will be the associate courses. Furthermore, history of religions and some other religions comparatively will be learned. . . Theology is by itself an autonomous discipline, while the faculty of literature is only a faculty of human sciences. In this respect by its foundation we will not repeat the mistake that once was made at the University of Istanbul. The essential core here will be the religious sciences. (Pacaci & Aktay, 1999: 398-399)

It seems from this extract that Banguoğlu is arguing that the previous venture of *Ilahiyat* at the University of Istanbul had been unsuccessful because its core had not stayed faithful to the Islamic sciences. In fact, Ismail Hakkı Baltacıoğlu, an adviser to Ataturk for religious reform, made a similar statement concerning the new faculty when he said,

> …in that Faculty of Ilahiyat (in Istanbul) I also had some responsibility. In one sense, we realized that it was a kind of Faculty of sociology. But here, the Islamic sciences will be essential, and the sociological sciences will be secondary. . . . After fifty years I have come to the conviction, and I do not refrain from expressing it from this seat, that if a person who acquires all of the disciplines such as ethics, aesthetics and literature doesn't receive religious education to be given by the government, then human personality cannot be completed. (Pacaci & Aktay, 1999: 399)

Thus, a need was articulated in 1948 for a faculty where basic Islamic sciences would be sufficiently employed in the curriculum. The Parliament favoured the establishment of a Faculty of Ilahiyat in Istanbul on July 22, 1948 and in 1949, Ankara University Senate established the first Faculty of *Ilahiyat* in the Republic. The people trying to rationalize it were obviously

eager to square it with the secular principles of the Republic. Thus, on January 31, 1948, the influential editor, Cihat Baban, pointed out in the ***Tasvir*** that such a proposal for an *Ilahiyat* was not a deviation from secular principles and that religion was both an individual and a social matter. He also claimed that if Turkey did not bother to train religious specialists, false convictions would spread among the people. He added to this that Turkey must also harness the might of Islam over and against Soviet Pressure. So here, we have an added rationale for the *Ilahiyat*, the need to remove false convictions among the people including the notion of atheism that was actively being promoted by the Soviet Union at the time. Likewise, on February 4, 1948, M. Tuncer, writing in an İzmir based paper Yeni Asya, held that the State must train a society of well-informed, patriotic religious vanguards who could teach religion to the people in these difficult times. Ultimately, in the context of the new republic, the *Ilahiyat* faculty was created it seems with the notion to both study the religious questions based upon systematic and scientific principles and to provide the required circumstances whereby religious instruction could take place effectively. Baltacıoğlu repeated this same notion ten years later when a Higher Islamic Institute (*Yuksek* İ*slam Enstit*üsü)[2] opened in Istanbul on November 19, 1959. He in fact made a distinction between the Faculty of *Ilahiyat* in Ankara and the new institute by saying the former was to emphasize a kind of sociology of religion, even though its remit included training students for religious instruction, whereas the latter was made in order to meet the needs of religious service for the people. Still, the main motive behind the new Higher Islamic Institute in Istanbul seemed to be the wide demand across the country for religious instructors that were not being met solely by the graduates of the Faculty of *Ilahiyat* in Ankara. Furthermore, the evolution of the two main institutions dealing with religion seems to suggest that until very recently the *Imam- Hatib* vocational schools were there to provide for *Imams* and *Khatibs* whereas the *Ilahiyat* were primarily intellectual centres for scientific understanding and interpreting Islam in order to adapt to the needs of the changing world. Interestingly, until very recently, graduates of the *Ilahiyat* primarily seem to become *imams* or teachers at *Imam- Hatib* vocational schools or teachers that offered religious courses at other high schools. (Pacaci & Aktay, 1999)

By 1982, the Council of Higher Education (CHE) transferred all of the private higher Islamic Studies institutions into the *Ilahiyat* faculties throu-

2 Later known as the Ilahiyat Faculty of Marmara University.

gh extensive reforms (Agai, 2007) . Since 1992 the main departments of *Ilahiyat* faculties across the country have been standardised into three departments: the Basic Islamic Sciences Department, the Philosophy and Religious Studies Department, and the Islamic History and Arts Department. There is no doubt that today the *Ilahiyat* faculties in Turkey lay emphasis on the study of both Islam and on the epistemological study of religion. (Hussain, 2013) Moreover, it is a unique system, which is unlike any other educational system in the Muslim world. The Department of Basic Islamic Sciences offer the traditional subjects such as Qur'anic exegesis, Hadith, *Ilm al-Kalam,* Jurisprudence, *Qiraat*, history of Islamic sects and Arabic language and literature and gives the students a clear and strong background in study of Islam. In a complimentary fashion, the 'Departments of Philosophy and Religious Studies' supports the 'Departments of Basic Islamic Sciences'. It could be argued that this department is very similar to the contemporary Religious Studies departments in the United Kingdom, where modules such as philosophy of religion, psychology of religion, sociology of religion, epistemology of religion, and history of philosophy are taught. This is a very good academic aspect to studying religion since this means that Turkish students of the Ilahiyat graduate not only with traditional Islamic sciences but also throughout their degree develop the ability to understand religion(s) from a wider aspect and it provides the student of the *Ilahiyat* Faculty with a wide range of approaches. For example, the Philosophy and Religious Studies Department deals with sophisticated subjects and figures based both in the classical era such as ancient philosophy of Aristotle, Islamic Philosophy of Ibn Sina and Ibn Rushd and the modern aspect of sociology and phycology as portrayed by Max Weber, Jung and Freud. Finally, the 'Departments of Islamic History and Arts' takes an academic approach to subjects such as the history of the Islamic world, the history of Turkish- Muslim arts, Turkish-Islamic literature, and Turkish religious music, again which is essential to comprehend in order to have a context for all the traditional Islamic subjects. It seems that the *Ilahiyat* faculties are already far ahead of other Muslim counties with their rigorous educational structure. This type of Higher Education in the study of Religion does not exist anywhere else and is well modeled to suit both the traditional teaching of Islam, and the modern interdisciplinary approach in relation to teaching the various social sciences related to religion (Hussain, 2013).

The curriculum that we find across the *Ilahiyat* in Turkey is a result of a

curriculum drawn up in 1997 by an academic team at the Faculty of Ilahiyat in Ankara. The aim of this new programme it seems was to educate the student with Islamic sciences with an understanding of the general concepts of culture and history (Pacaci & Aktay, 1999). With this in mind, we can now turn towards the issue of pedagogy. The term pedagogy is often loosely defined as the art of teaching. Derived from French and Latin adaptations of a Greek term, the word literally means to lead the learner to learn and the thesis is that a successful learning journey relies on informed design and practice. In the realm of education, the word pedagogy is used when talking about this designed approach to instruction and the alignment of learning elements such as disciplines, objectives, content, activities, and assessments. Thus, any successful pedagogy for the *Ilahiyat* should consist of structure, method and practice of offering the theoretical concepts in a learning environment. Therefore, such pedagogy primarily should begin by providing the aims and objectives of the education and the ways in which such objectives may be achieved. Biggs and Tang argue that any degree programme in higher education is primarily established in order to achieve definite aims, which will be served by the courses provided (Biggs & Tang, 2011). If we summaries the rationale given above for the creation of the *Ilahiyat* during all of the various stages of its development since 1908 we end up with the aims cited below.

The aims of *Ilahiyat* are

1. to exist under one roof of higher education to avoid any kind of dualism;
2. to have a curriculum that promotes a modern and active understanding of religion;
3. to be an intellectual centre for scientific understanding and interpreting Islam for adapting to the needs of the changing world;
4. to have a curriculum where the Islamic sciences are essential, and the sociological sciences secondary;
5. to study the religious questions based upon systematic and scientific principles so as to understand the general concepts of society, culture and history;
6. to train specialists in Islam so as to face the challenge of false convictions;

7. to meet the need for religious instruction in society effectively.

Whereas the objective of the *Ilahiyat* seems to come into focus through looking at its history and may assist us to develop an intelligent debate on the subject, the wider pedagogy of the *Ilahiyat* is less clear. The curriculum of the *Ilahiyat*, which as stated earlier has been present since 1992 and 1997 with minor changes taken over time, still seems to not have had an in-depth analysis within the context of what is called course design or design of learning, nor does it seem that any major discussion about the relations of all of these disciplines to an overall pedagogy has taken place. The definition of a course design is the creation of a connected series of structured experiences intended to achieve learning. For that reason it is also known as a designed learning. In this definition, designing teaching and assessment methods are included within the 'course design' as well as the formulation of aims and/or learning outcomes, and the course content (Vaneeta D'Andrea & David Gosling, 2005: 104).

Therefore, to have a successful discussion and analysis, access to a design of learning is necessary. Furthermore, a design for learning is essential for both the lecturers and students. In fact, according to most educators one of the requirements for quality teaching in contemporary higher education is the use of such pedagogical techniques as a course design (Ramsden, 1992).

Hence, at the programme level such course design starts with three simple statements, 1. What do we want students to learn, and how can we express these aims to them and make these aims clear? This is the challenge of aims and structure in designed learning. 2. How should we arrange teaching and learning so that students have the greatest chance of learning what needs to be learnt? This is the challenge of teaching strategies in designed learning and 3. How can we find out whether they have learned what we hoped they would learn? This is the challenge of assessment in designed learning. Most educators agree that to begin a course of higher education is for many students a period of uncertainty and confusion. Whether the transition is from school or even from a previous year of study in the same institution, students often have only the slightest idea of what to expect. Hence, from this realisation it is clear that the pedagogy of the *Ilahiyat* based upon designed learning should commence with providing the student (and staff) with clear aims and structure of the course in order to give them an overall view of where they are heading. Moreover, in the case of *Ilahiyat* there is an urgent

need to explain in a blueprint course design how the various subjects found within the faculty exist within a inter disciplinary and reciprocal relationship and how they achieve the aims and objectives mentioned above both individually and collectively. This would lead to a conclusive rationale for the place of the social sciences corresponding as a support to the traditional Islamic sciences as well as their own importance in dealing with contemporary concepts such as capitalism, socialism, neurosis, identity crisis, relativism, atheism, agnosticism, post-modernism and many other new concept arising from outside the Muslim world that have an impact on the Muslims today.

Furthermore, a course design, as most educators concur, in a higher education course is beneficial at the beginning of a student's journey since it informs him or her plainly, systematically, and accurately what her or his course entails, both explicitly and the overall objective of their undergraduate degree. It cannot be emphasized strongly enough that this should be satisfactory dealt with before researchers precede to attempt to address problems such as how to present a lecture, the availability of textbooks, manage a tutorial, or even the use of contemporary educational aids. It is indisputable that clear standards and goals are vitally important element of an effective educational practice. It is important to understand that highly structured initial experiences whereby they encounter a designed learning structure will provide students and staff with confidence and a sense of purpose. A designed learning covers the purpose of expressing aims, outcomes and structure in order to improve the quality of education in two senses: first, the activity enables the lecturer to think more critically and deliberately about student progress as a whole, and secondly, the result of this assists the student to understand what they have to learn to succeed (Ramsden, 1992).

Primarily, the formal structure of higher education across the world is similar in the sense that they have some kind of National Qualification Framework. Hence, NQFs include a structure for the award of credit(s) that are strictly followed across the board. Moreover, International Agreements attempt to achieve closer comparability between levels of qualifications so that we can have exchange of foreign students. At the Institutional level an institutional strategy is followed with regards to wide range of subjects offered. Hence, it is at the level of faculty programme and at the level of individual module that the subject of course designs is vital (Vaneeta D'Andrea & David Gosling, 2005). Hence, the quest of the pedagogy for *Ilahiyat* primarily

has to begin with adapting the existing programme in the *Ilahiyat* Faculty into a design course that will attempt to relate the main aims of the *Ilahiya*t, the relationship between the various subjects and departments as well as the general aims, outcomes, content, assessments and reading list of each module offered at each level. In this way, we may have an overall virtual map of the journey towards learning and an overall view of the objective of the *Ilahiyat* as a whole.

Thus, at this juncture we should be able to recognise that the *Ilahiyat* Faculty has already been equipped with the various subjects and approaches that are needed for people to adapt to a shifting society, while still being able to stay faithful to the Muslim tradition. It is clear that the Turkish style of Higher Education with regards to the study of Islam and related subjects does not exist anywhere else in the Muslim world and in the view of the author it is very well modelled to suit both the traditional teaching of Islam and the modern interdisciplinary approach in relation to teaching philosophy, history and literature. While it is important to praise the *Ilahiyat* faculty for already being far ahead of other Muslim counties with their fairly rigours three departments, the need for a course design to explain the validity and importance of individual subjects is now becoming paramount. Moreover, such an initiative will give us a better way of perceiving the need of the subjects that exist in the *Ilahiyat* as well as support better learning.

References

Agai, B. (2007). Islam and Education in Turkey. In R.W. Hefner and M. Q.

Zaman (Eds.), *Schooling Islam: The Culture and Politics of Modern Islam*. Princeton: Princeton University Press, s.224-242.

Aktay, Y. (1993). *Political and Intellectual Disputes on the Academisation of Religious Knowledge*, Ankara University, 1993.

Biggs, J. & Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University*. New York: Open University Press.

D'Andrea, V. & Gosling D. (2005). *Improving Teaching and Learning in Higher Education: A Whole Institution Approach*. New York: University Open Press.

Demirel, O. (2006). Education in Turkey: From Empire to Republic. In R. Griffin (Ed.), *Education in the Muslim World.* London: Symposium Books, s. 129-149..

Songur, H. (2013). The Issue of Higher Education from the Ottomans up to the

Republic Period-within the Context of Higher Education Council Decision in Relation To Ilahiyat Faculties Curriculum Alteration, *Suleiman Demirel Üniversitesi Ilahiyat Fakultesi Dergisi,* (1) 30, 191-211.

Hussain, A. M. (2013). *A Social History of Muslim Education: From the Prophet's Period to Ottoman Times*. London: Ta-Ha Publishers.

Hussain, A. M. (2013). The Study of Islam and Religion in British and Turkish Higher Education, *Suleiman Demirel Üniversitesi Ilahiyat Fakultesi Dergisi,* (1) 30, 251-258.

Pacaci, M. & Aktay, Y. (1999). 75 Years of Higher Education in Modern Turkey. *The Muslim World Journal*, LXXXIX, 389-413.

Somel, S. A. (2001). *The Modernization of Public Education in the Ottoman Empire 1839-1908.* Brill: Leiden.

Ramsden, P. (1992). *Learning to Teach in Higher Education*, London and New York: Routledge.

II. BÖLÜM

TARİHSEL PERSPEKTİFTEN MEDRESE EĞİTİMİ

Eğitimde Yenileşme Döneminde Türkiye'de Yüksek Din Eğitiminin Gelişmesi (Amaç-Akademik Yapı-Program)

*Zeki Salih Zengin**

Giriş

Türkiye'de yüksek din eğitiminin tarihini Selçuklu ve Osmanlı dönemi genel eğitim tarihinden ayrı düşünmek ve yazmak mümkün değildir. Selçuklular döneminde müesses yapı olarak ortaya çıkan medreseler uzun yıllar toplumda ihtiyaç duyulan çeşitli hizmet alanları yanında, aydın niteliğine sahip insan modelinin yetişmesinde önemli rol oynayan bir kurum olmuştur. Medrese eğitim anlayışı ve bunun belirleyici unsuru olan öğretim programı, yaklaşım ve uygulama açısından eğitimi dini olan ve olmayan olarak ayırmamıştır. Dolayısıyla medrese hukuk, eğitim ve din hizmetleri alanlarında yetiştirdiği kimseleri aynı eğitim program ve anlayışına bağlı olarak yetiştirmiştir. Bu durum hukuk, eğitim ve yönetim anlayışının din ile iç içe olduğu bir toplum yapısının getirdiği sonuçtur. Böyle bir anlayışa sahip toplum içerisinde doğan medresenin, devrinin orta ve yüksek dereceli, herkese açık tek örgün eğitim kurumu olarak yeterli, toplumun ihtiyaç duyduğu hukuk, eğitim ve din hizmetleri alanındaki görevlilerin yetiştirilmesinde başarılı olduğu görülmektedir. Osmanlı Devleti'nin uzun süreli ve başarılı bir idari-hukuki organizasyonu oluşturması ve sürdürmesi yanında toplumsal barış ve istikrarı sağlamasında, devletin bürokratik hizmetlerini ve-

* Prof. Dr., Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, zekisalih55@gmail.com

ren ulemanın yetiştiği medrese eğitimindeki başarıyı göz ardı etmek doğru değildir. Sözünü ettiğimiz dönemde yapılan genel olarak, *var olan bilimsel birikim ile geleneğin bir araya getirilerek gerek idari-hukuki gerekse toplumsal yapının oluşturulması, inşa edilmesi*dir. Bu esnada gözden kaçırılmaması gereken önemli bir diğer husus da dikkate alınan geleneğin bütünüyle Türk-İslam devletlerindeki birikim olmadığı, buna gerektiğinde diğer millet ve kültürlerin geleneklerinin de katıldığıdır. Bilgi ve birikime değer veren İslam ve bu dinin müntesipleri için aslında bu yeni ve şaşılacak bir şey değildir. Nitekim insan, eğitim, devlet ve hukuk gibi kavramlar ile bunlarla ilgili genel yaklaşım ve uygulamalar evrensel ilkelere sahip olduğundan, bu konularla ilgili farklı kültürlere ait uygulamaların göz ardı edilmesi büyük bir hata olacaktır. Osmanlı'nın "cihanşumûl" bir devlet olmasını, kuruluşundan itibaren bu hususlarda oldukça geniş ve tutarlı bir anlayışa sahip olmasında aramak gerekir. Şer', örf ve *evrensel birikim*in bir araya getirilmesinde ulemanın, teşkilatı ve eğitim anlayışı ile ulemanın kaynağı olan medresenin önemli bir paya sahip olmadığını ileri sürmek mümkün değildir.

Devlet ve Toplum Nizamında Değişim: Tanzimat

Osmanlı Devleti'nin duraklama ve gerileme dönemi olarak adlandırılan dönemlerinde aksayan devlet nizamı ve yaşanan sosyal hadiseler karşısında çözüm arayışlarına girişilmiştir. XVIII. Asrın başlarına kadar daha çok askeri alanla sınırlı kalan Batı ile temas bu dönemlerden itibaren bilim, idare, kültür ve sanat gibi sivil alanları da kapsayan daha geniş bir alana yayılmıştır. Bu çerçevede, medresenin öğretim alanına girmeyen teknik, askerlik ve tıp eğitimi ile ilgili yeni eğitim kurumlarının açılması da gerçekleşmiştir. Ne var ki yenileşme adına sınırlı atılan adımlar yetersiz kalınca devlet teşkilatı, dolayısıyla toplumun bütüncül olarak yeniden yapılanması ihtiyaç olarak ortaya çıkmış, böylece 1839 yılında ilan edilen Tanzimat Fermanı, değişimin köklü ve bütüncül biçimde gerçekleştiği dönemin başlangıcı olmuştur.

Tanzimat'ın Osmanlı devlet ve toplum hayatı açısından mühim bir dönüm noktası olduğunu belirlemek gerekir. Tanzimatı, yeni dünya düzenine bir adaptasyon/uyum çabası olarak değerlendirmek yanlış olmamalıdır. Ayrıca bu adaptasyonu sadece ötekine ait olanın alınmasından ibaret görmemek gerekir. Yeni ve farklı olan alınmış; ancak gelenek bütünüyle terkedilmiş değildir. Daha çok teknik/pratik kısım, ihtiyaç ve yarar göz önüne alınarak yenilikler yapılmış; ama milli ve yerli olan, bu yapıya olabildiğince

katılmaya çalışılmıştır. Dolayısıyla Tanzimatı, tamamen Batının rüzgarına kapılmak olarak kabul edip, bütünüyle eleştirmek doğru değildir. Aslında Tanzimatla başlayan süreç dönemsel kırılma ve sapmalar olmakla birlikte günümüzde de halen devam etmektedir. Şu halde sürecin başlangıçtan itibaren doğal, gerçekçi ve anlamlı bir yönü vardır. Süreci bütünüyle eleştirmek, gerçekliği bütünüyle görememek anlamına da gelecektir. Diğer taraftan bu dönemde eğitimdeki dönüşüm karşısında medrese mensuplarının nasıl bir tepki verdiği, üzerinde durulması gereken bir husustur. Tespit edebildiğimiz kadarı ile ulemanın özellikle eğitimdeki yenilikler karşısında genel anlamda ciddi bir tepkisi değil, aksine katkı ve destekleri olmuştur.

Sürecin aniden veya baskı ile değil uzunca sayılabilecek bir zaman içinde geleneksel yapının sürdürülmesi için gösterilen çabaların netice vermemesi üzerine başladığı açıktır. Nitekim XVI. Asırdan beri en meşhuru Koçi Bey Risalesi olan bir dizi ıslahat çabasına rağmen Kanun-ı Kadim'in bir türlü canlandırılamaması Batı modelinde bir yapılanmayı zorunlu kılmıştır. Önce Devletin yönetim organlarında başlayan bu süreç yeni yapının devamının sağlanabilmesi için mutlaka gerekli diğer kurumlar için de başlamıştır ki bunların en başında eğitim ve hukuk gelir. Bu iki alanın devlet ve toplum hayatı açısından kritik ve belirleyici olduğunu, klasik dönem Osmanlı toplumunda bu temel etkinlik alanlarının medrese tarafından temsil edildiğini hatırlatalım. Geleneksel devletin idari ve toplumsal yapılanmasında merkezde medrese vardır. Eğer bu yapılanma değiştirilmeye karar verildi ise yeni yapının aynı kurumla yani medrese ile yürütülmesi mümkün olamayacaktır. O halde hukuk ve eğitim sisteminin öncelikle değişmesi gerekirdi ki öyle de olmuştur. Sonuçta hukuk ve eğitim alanındaki fonksiyonunu kaybeden medresenin etkinlik alanı din eğitimi ve din hizmetleri alanı ile sınırlı kalmıştır. Tanzimat sonrası yüksek din eğitimi konusunu ele alırken medresenin önce ve sonraki etkinlik alanları ile uhdesine kalan alanlardaki yeterlilik düzeyinin ya da bu alanlarda başarılı olabilecek akademik yapı, program ve yöntemlere sahip olup olmadığını birlikte düşünmek gerekir.

Değişim Döneminde Yüksek Din Eğitimi

Etkinlik alanının din eğitimi ve din hizmetleri ile sınırlı kalması medrese ve ulema açısından gerçekten bir kayıp mı idi? Şayet medresenin etkinlik alanının daralması açısından bakılırsa kayıp olarak değerlendirilebilir; ancak medresenin asıl fonksiyonunun eğitim olduğu göz önüne alındığın-

da, yeni gelişmeyi bir öze dönüş olarak değerlendirmek mümkündür. Tanzimatla başlayan yenileşme çalışmalarında genel eğitim de medresenin kontrolüne bırakılmamıştır. Nitekim Tanzimat öncesinde tıp, askerlik ve teknik alanında başlayan eğitimde yenileşme, Tanzimatla birlikte genel eğitim alanını da kaplamıştır. Bütün bunların sonunda medresenin etkinlik alanı medenî hukuk yanında bütün boyutları ile din eğitimi ve din hizmetleri ile sınırlı kalmıştır. Devletin yenileşme anlayışı içinde anlamlı ve açıklanabilir olan bu sonuç, aslında bir alan daralması olmakla birlikte toplum hayatı açısından son derece etkili olan dinin farklı boyutları ile incelenmesi, öğretimi ve bu hizmetleri yerine getirecek personelin niteliğinin artırılması açısından bir odaklaşma ve güç toplama imkanı sunmuştur. Bütün bunlardan sonra yapılması gereken, yeni şartlar dahilinde söz konusu alanla ilgili eğitim organizasyonunu sağlamak olmuştur.

Yeni eğitim teşkilatının giderek gelişmesi karşısında medrese, mevcut yapısı ile kendi halinde kalmıştır. Başlıca görev alanı haline gelen orta ve yüksek dereceli din eğitimi verme ve din hizmeti alanında personel yetiştirme görevini bin yıllık gelenekle oluşan anlayış etrafında vermeye devam etmiştir. Mevcut yapının eğitim verimliliği açısından değişmesi gerektiği ile ilgili girişimlerin yine medrese mensuplarından gelmesi, yetersizliğin ya da yeniliğe duyulan ihtiyacın bir *dayatma olmadığı*nın göstergesidir. Bunun da ötesinde geleneksel medrese yapısının aksadığı, hem Tanzimat öncesinde hazırlanan ıslahat lâyihalarında hem de sonrasında birçok belgede üzerinde durulan bir gerçekliktir.

Değişime Duyulan İhtiyacın Nedenleri

Tanzimat döneminde genel eğitim yanında din eğitiminde yaşanan değişime, değişime duyulan ihtiyaç ve eğitim kurumunun bu ihtiyaca verdiği karşılık açısından bakmak gerekir. XVIII. Asırdan sonra hızlanan Batı kaynaklı gelişmenin dünyaya zaman içinde yayılarak etkisine aldığı bir gerçektir. Batı'da teknik alanda tezahür eden gelişme, bilgi ve bilimsel metotla doğrudan alakalıdır. Osmanlı eğitim sisteminin "eğitim" konusunda yetersiz kalması aslında eğitimi ilgilendiren her alanla ilgilidir ve yenilenmeyi gerektirmiştir. Yenileşmeye duyulan ihtiyacın gerekçeleri bilginin üretilmesi, yaygınlaştırılması ve pratik alana yansıtılması olarak özetlenebilir. Geri kalmanın temel nedeni olan bu gerekçeleri din ilimleri konusunda yapılan çalışmaların niteliği, üretilen bilginin ve başvurulan yöntemlerin değeri, öğretim etkin-

likleri, kurumun akademik yapısı ve din hizmetlerinin halka ulaştırılması çalışmalarından soyutlayabilmek mümkün değildir. Ya da böyle bir soyutlama, *dinin durağan ve yerel, diğer alanların ise gelişime açık ve evrensel olduğu, bu nedenle her ikisinin aynı bakış açısı ile ele alınamayacağı* açıklaması ne kadar tutarlı olabilir? Eğer gerçek bu ise İslam'ın altın çağındaki gelişme ve ilerlemenin sadece fen bilimleri ile alakalı olduğu, dini ilimler de dahil bilim, sanat ve teknik alanların tamamını kapsamadığını kabul etmek gerekecektir. Halbuki sözü edilen VIII. Asırdan itibaren yaşanan gelişmenin dini ilimler de dahil olmak üzere düşünce, bilimsel faaliyetler, sanat, yönetim ve iktisat gibi hayatın her alanını kapsadığını biliyoruz. Böyle bir gelişmenin temel nedenini ise öncelikle araştırma, düşünce ve tecrübeye verilen değerden kaynaklanan ve beslenen bilgiyi üretme yolları ile metodolojide aramak gerekir. Bütün bu gelişmelerin dinin dışında geliştiği, etkileşiminin olmadığını iddia edebilmek mümkün değildir. Aksine, sözü edilen dönemdeki düşünce yapısı, bilime ve bilgiye bakış, bilginin üretilmesi ve değerlendirilmesindeki anlayış din ilimlerine de yansımış ve etkilemiştir. Böylece İslam dünyası hayatın bütün yönleri ve alanları ile ilgili gelişmeyi sağlayarak kendine özgü bir medeniyeti ortaya çıkarmıştır. İlerleme ve gelişmeyi açıklarken ya da ilmi çalışma alanlarını dini olan ve olmayan diye ayırmak ne kadar doğru olabilir? Öyle görünüyor ki İslam dünyasında uzunca bir süredir devam eden durağanlığı öncelikle böyle bir suni ayırım nedeniyle bilgiye bakış ve yaklaşımdaki *bütünlüğün ve anlamın* kaybedilmesinde aramak gerekir. Tanzimatta gelinen noktanın İslam dünyasındaki söz konusu durağanlığın bir sonucu olduğunu iddia etmek yanlış olmasa gerektir.

Sözünü ettiğimiz Batı kaynaklı gelişmeler karşısında eğitim ve din eğitimi konusunda geleneksel medrese eğitim teşkilatı ve ilim anlayışı ile ne kadar cevap verilebilirdi? Aslında bu sorunun cevabını süreç içerisinde yaşanan gelişmeler vermiştir. Cevap verilemeyeceği açıkça anlaşıldığı içindir ki eğitim sisteminin yenilenmesi gerekmiştir. Buradan hareketle aynı değişimin din ilimlerinin öğretimi ve din hizmetlerinin yerine getirilmesi konusunu da kapsaması gerektiğini ileri sürmek yanlış olmayacaktır. Zira değişim bir vakıadır. İnsana ve dünyaya bakışın değiştiği bilgi ve teknoloji çağında insanların din ile ilişkilerinin açıklanmasında on asır öncesinin bilgisi ve bilgiyi üretme biçimi ile karşılık verilmesi mümkün değildir. Bu durum, dinin temel değerlerinin ve bilgisinin değişmesi/değiştirilmesi ya da geleneksel bilgi birikiminin bütünüyle reddedilmesi gerektiği anlamına gelmez. Sadece dinin ve onun insan ve toplumla olan münasebetleri ile il-

gili yönlerinin, ihtiyaçlara cevap vermek üzere yeni bir bakışla açıklanması demektir. Nitekim Yeni İlm-i Kelam ve ilmî tefsir örnekleri böyle bir ihtiyaca binaen doğmuştur. Benzer biçimde, doğduğu ve geliştiği dönemlerin ihtiyaçları ve gereklerine uygun olarak idarî ve akademik yapılanması gerçekleştirilen medresenin yeni ihtiyaç ve gelişmelere uygun olarak tekrar yapılandırılması da bu kapsamda değerlendirilmelidir. Konuya bütün olarak bakıldığında eğitim kurumunun sosyal yapı içerisinde var olan ve alanı ile ilgili ihtiyacı karşılamak amacı taşıyan kurumlardan birisi olduğu, zaman içerisinde değişen ihtiyaçlar karşısında yapısının değişmesinin de bir zaruret olarak kabul edilmesi gerektiği açıktır. Bunun dışında, amacını gerçekleştiremeyen bir sosyal kurumun mevcut yapısı ile birlikte mutlaka korunması gerektiği, yapı ve işleyişinin muhafaza edilmesi gerektiği şeklindeki bir yaklaşımın tutarlı görülmesi mümkün değildir. Aynı yaklaşımla, temel amacı din ilimlerinin öğretimi, dini bilginin geliştirilmesi ve din hizmetlerini yerine getirecek kimselerin yetiştirilmesi olan medresenin mevcut hali ile muhafaza edilmesinin gerekliliğini ileri sürmek de tutarlı olmayacaktır. Bir kurumun amaç ve yeterliliğinin göz ardı edilerek vazgeçilemez olduğunu ileri sürmek adeta bu kuruma kutsallık atfetmek anlamına gelecektir ki bunun sosyal, idarî, eğitim ve dînî açıdan hiçbir gerekçesi olamaz.

Medrese klasik dönemin örgün ve halka açık tek eğitim kurumudur ve dînî eğitim anlayışına sahiptir. Bu gerçekle bağlantılı olarak *medresenin gerilemesi* iki türlü anlaşılmalıdır. İlki genel eğitim kurumu olması hasebiyle, medrese aracılığı ile yapılan genel eğitimin yeni gelişmeler karşısında yetersiz kalmış olmasıdır. Tanzimat sonrasında yeni bir eğitim teşkilatının kurulmasının nedeni bu alandaki yetersizliktir. Diğeri ise yer verilen eğitim anlayışı, program, yöntem ve kurumun işleyişindeki verimsizliklerden kaynaklanan din ilimlerindeki öğretim ve üretkenliğin yetersizliğidir. Bu konudaki şikayetler II. Abdülhamit'ten itibaren yoğun olarak seslendirilmeye başlandı. Sesini yükseltenler Batılılar ya da onların sözcüsü rolündekiler değildir. Bu şikayetleri – Tanzimat öncesini bir kenara bırakırsak – öncelikle A. Cevdet Paşa'dan duyarız. Abdülhamit ve sonrasında medrese ile ilgili atılan ıslah adımları da bu şikayetlerde dile getirilen meselelere çözüm bulma çabasıdır. II. Abdülhamit, özellikle II. Meşrutiyet yıllarında medresenin yetersizliği, ıslah edilmesinin gerekliliği ve mevcut halinin verimsizliği konusuna en sert eleştirileri yapanlar ile ıslahı gerçekleştirenlerin ilmiye mensuplarının kendileri olduğu unutulmamalıdır. Kimse dinin ve din eğitiminin gereksizliğinden, fonksiyonunu ve değerini yitirdiğinden dem vurmaz; şikayet edilen

konu ihtiyaca cevap veremeyen *medrese sistemi*dir. Bütün bunlar ıslaha duyulan ihtiyacın açık göstergeleridir.

Çözüm Arayışları

Değişim döneminde orta ve yüksek din eğitimini temsil eden medresenin, birbiri ile doğrudan alakalı olan amaç, akademik yapılanma ve program açısından yeni gelişmelere uygun biçimde tekrar düzenlenmesinin bir ihtiyaç olarak ortaya çıkması çözüm arayışlarını da beraberinde getirmiştir. Bu konuda II. Abdülhamit dönemine kadar kadı ve naiblerin eğitimi amacı ile 1854 yılında Mualimhane-i Nüvvab'ın kurulması ve 1873 yılında Meşihat Makamında teşekkül eden 14 ilmiye mensubunun hazırladığı program teklifi dışında bir adım atılmamıştır.

II. Abdülhamit döneminde medrese eğitim anlayışı ve yapılanması, ileri gelen devlet adamları, ulema ve medrese talebeleri tarafından tartışılmış ve eleştirilmiştir. Medreselerde eğitim süresinin uzunluğu, programın yetersizliği ve gereksiz kitapların okutulması nedeniyle mezunların kendilerinden beklenen görevi yerine getirebilecek donanıma sahip olamamaları eleştirilen konuların başında gelmektedir. Yapılan eleştiriler medresenin geleceği konusunda önemli kararların verilmesine yol açmış, en azından yüksek din eğitiminin mevcut medresenin yanısıra, ayrıca medrese dışında açılan başka bir kurumda da yapılması sonucunu doğurmuştur. İki aşamada gerçekleştirilen bu çalışmanın ilk adımı 1884 yılında Ulûm-ı Diniye Mektebi'nin açılmasına teşebbüs edilmesi, diğeri ise 1900 yılında Darülfünun'da Ulûm-ı Âliye-i Diniye Şubesi'nin açılmasıdır. Kurumun varlığının asıl önemli tarafı, din öğretiminin tarihimizde ilk defa medrese dışındaki bir alana, üniversiteye taşınmış olmasıdır. Adı farklı da olsa bu Şube, ülkemizde üniversite bünyesinde yüksek din öğretimine yer verilen ilk İlahiyat Fakültesidir. Ne var ki Şube uzun ömürlü olamamış, 1914 yılında medreselerin sadece yüksek değil orta ve ihtisas öğretimi alanları ile de yeniden yapılandırılması üzerine 1915 yılında kapanmıştır.

Medreselerin ıslahı konusunda asıl kapsamlı adım II. Meşrutiyet yıllarında hazırlanan 1914 tarihli Islah-ı Medâris Nizamnamesi ile atılmıştır. Bu tarihte yapılan çalışmalar II. Abdülhamit döneminde yapılan çalışmalarla karşılaştırıldığında çok daha kapsamlı ve anlamlı olduğu görülecektir;

1. II. Abdülhamit döneminde sadece mesleki yüksek din eğitimi alanında adım atılmıştır. Halbuki II. Meşrutiyet'te bu alan yanında orta

dereceli mesleki din eğitimi kurumlarına da yer verilmiştir. Böylece orta dereceli mesleki din eğitimi kurumlarında nitelikli din görevlisi yetiştirme, yüksek ve ihtisas kısımlarında ise din ilimlerinde ileri düzeyde eğitim verme amaçlarını gerçekleştirebilecek, farklı ama birbiri ile uyumlu kurumlar oluşturulmuştur.

2. II. Meşrutiyet dönemindeki çalışmalarla medreseler hem idari hem de akademik olarak mektep modeline göre yapılandırılmıştır. Buna göre öğretim orta, yüksek ve ihtisas derecelerine, her derece de öğretim basamaklarına/sınıflara ayrılmıştır. Öğretim programları da derece ve basamakların amaçlarına uygun olacak biçimde, her birinin diğeri ile ilişkisi göz önünde bulundurularak düzenlenmiştir. Orta öğretimde alan dersleri %50 civarında iken bu oran yüksek ve ihtisas kısımlarında çok daha ileri orana taşınmakta, neredeyse tamamen alan derslerine ayrılabilmektedir. Yine bu dönem içinde medreseler Meşihatın idaresine bırakılmıştır. Böylece medreseler idari açıdan genel eğitim (maarif) sistemi içinde yer almayan; ancak bu yapı ile uyumlu, kendi özel amaçlarına uygun eğitim yapan kurumlar olarak organize edilmiştir.
3. II. Meşrutiyet döneminde yapılanların belki de en önemlisi mesleki din eğitiminin medrese dışında başka bir kuruma taşınmayarak medrese içinde tutulması olmuştur.

Görüldüğü gibi Cumhuriyet dönemine kadarki süreçte mesleki ve yüksek din eğitiminin medresede mi ya da açılacak yeni bir kurumda mı yapılacağı konusunda her iki tecrübeye de yer verilmiştir. Darülfünun'da Ulûm-ı Diniye Şubesi'nin açılmasından 15 yıl sonra medresenin kendi içerisinde ıslah/reorganizasyon çabasına girmesi sonunda kapatılması, medresenin aynı amacı taşıyan alternatifi ile birlikte yaşamasının mümkün olamayacağının göstergesidir. Gerçekten de aynı amacı taşıyan iki farklı eğitim kurumunun aynı anda birlikte bulunmasının hem planlama hem de pratik anlamda yararlı olmayacağı açıktır; çünkü birinin varlığı diğerini anlamsız ve fonksiyonsuz bırakacaktır. Bu nedenle 1914 yılında medresenin ıslahı ile Darülfünun'daki Şube'nin kapanmasını doğal karşılamak gerekir ki aynı durum, 1924 yılında bu defa Darülfünun'da İlahiyat Fakültesi'nin açılması ile medresenin kapanması için de geçerlidir. Bununla birlikte 1914 yılında başlayan ıslah çalışmaları kapsamında medresenin kendi bünyesindeki yenileşme hareketi, özü itibarıyla mektep modelinin medreseye uygu-

lanması çabasıdır. Bu çaba verimli sonuçlar ortaya koymuştur. Dolayısıyla Türkiye'de orta ve yüksek din eğitiminin ıslah edilen hali ile medrese adı altında yapılması da pekala mümkün olabilirdi.

Cumhuriyet döneminde hem genel hem de mesleki alanlarda din eğitimi ciddi problemlerle karşılaşmış; uzun yıllar adeta bir meşruiyet alanına sahip olamamıştır. Laiklik, çağdaşlık gibi kavramlarla çatışma alanı oluşturularak doğal mecrasında gelişemeyen bu alan zaman zaman lehinde ya da aleyhinde oluşan siyasetin malzemesi haline gelmiştir.

Sonuç

Medrese hukuk, eğitim ve din hizmetlerindeki belirleyici rolü ile medreseler, Osmanlı Devleti'nin gerileme sürecine girdiği dönemden itibaren diğer kurumlarla beraber aksayan ve bunun sonucunda onarılmasına teşebbüs edilen bir kurum olmuştur. Tanzimat sonrasında başlayan değişim döneminde de ele alınan temel alanlar arasında hukuk ve eğitim alanlarının olması, medreseyi değişimden en fazla etkilenen kurum olarak öne çıkartmıştır. Öyle ki bu iki alanın medrese dışına çıkması dahi medreseyi uhdesinde din eğitimi alanının geleneksel halini korumasına yeterli gelmemiştir. Sonuçta bu alan önce medrese dışına çıkartılarak bu kurum büsbütün fonksiyonsuz kalma tehlikesi ile yüz yüze gelmiş, ardından da geleneksel yapısını terk ederek yeni eğitim kurumu, mektebi kendisine model alarak hayatta kalmaya çalışmıştır. Kurulan yeni devlet ise belirlediği yeni eğitim politikası çerçevesinde, fonksiyonu baki kalmak üzere bu kurumu tarihe mâl etmiştir.

1924 yılından sonra tarihe karışan medresenin yerini, ilk kurulduğu dönemden itibaren geçirdiği aşamalarla birlikte, tamamen İlahiyat Fakültesi almıştır. Öncelikle hata ya da değil, günümüzdeki durum budur. Geriye dönmek söz konusu olamayacağına göre geçmişe de takılmamak gerekir. Yüksek din öğretiminin üniversite bünyesinde yer alması ilk defa Cumhuriyet'in kurulmasından sonra 1924 yılında değil, Osmanlı Devleti henüz ayakta iken, II. Abdülhamit döneminde 1900 yılında gerçekleşmiştir. Cumhuriyet, önündeki iki farklı uygulama arasından yüksek din öğretiminin İlahiyat Fakültesi aracılığı ile yapılması örneğini tercih ederek devam ettirmiştir. Böyle bir tercihten sonra medresenin ilgası, tedrisatın tevhidi adına, geçmişte yaşanan problemleri ile tecrübe edilen bir uygulamanın sonucudur ve anlamsız değildir. Bütün bunlardan sonra günümüzde yapılması gereken milli gelenek ve birikimimiz, İslam medeniyetinin bize kazandırdığı müktesebat

ve çağdaş dünyanın önümüze koyduklarını atlamadan, geçmişte medresenin Osmanlı toplumuna sunduğu hizmeti bugün bizim kendi toplumumuzun önüne İlahiyat Fakültesi koymaktır. Bu hizmetin yapılacağı kurumun adı dün medrese idi bugün İlahiyat Fakültesidir. Medreseye, onun ürettiği bilgiye ve üretme yollarına/yönteme takılmak, bir kuruma kutsallık atfederek, adeta din eğitiminin vazgeçilmez parçası haline getirerek tarihe takılıp kalmak demektir. Halbuki medreseyi kuranların, bir önceki dönemdeki mescide takılıp kalmadıklarını unutmamak gerekir.

Ijāzah Tradition in the Muslim History: Thinking Towards Reviving in the Present-Day Higher Learning Institutions

*Mesut Idriz**

A Glimpse from the History of Islamic Education

It is impossible to study the history of Muslim education and learning institutions without making reference to the meaning and history if Islamic education of the past. It is also the same with regard to the tradition of the *ijāzah* as it plays a very central role in education. The meaning of education in its totality in the context of Islam is inherent in the connotations of the terms *tarbiyah, ta`līm* and *ta'dīb* taken together. What each of these terms conveys concerning man and his society and environment in relation to God is related to the others, and together they represent the scope of education in Islam, both 'formal' and 'non-formal'.[2]

From the earliest periods of Islam, its educational system was originally religious in nature. It began with the mosque as its centre, from which other educational institutions such as the *maktab* (the elementary education),[3] the *bayt al-hikmah* (the house of wisdom),[4] the *majālis* (the gatherings of scholars

* Prof. Dr., University of Sharjah, idrizmesut@yahoo.com

2 Syed Muhammad Naquib al-Attas, *Aims and Objectives of Islamic Education*, ed. by Syed Muhammad Naquib al-Attas (Jeddah: King Abdulaziz University, 1979) Appendix B, 157-158. For further elaboration see Wan Mohd. Nor Wan Daud, *The Educational Philosophy and Practice of Syed Muhammad Naquib Al-Attas,* (Kuala Lumpur: International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC), 1998), 132-151.

3 For further details see Mehdi Nakosteen, *History of Islamic Origins of Western Education*, (Colorado: University of Colorado Press, 1964) 46; George Makdisi, *The Rise of Colleges; Institutions of learning in Islam and the West,* (Edinburgh: Edinburgh University Press, 1981), 19; and Ahmad Shalaby, *History of Muslim education*, (Karachi: Indus Publication, 1979), 18-23.

4 For details see Ahmad Shalaby, 96-97.

and students),[5] the *Dār al-`Ulūm* (sing. *`ilm*),[6] and the *madāris* (sing. *madrasah*, school or college) gradually developed. In addition, from the fields of medicine, astronomy and the devotional sciences there arose hospitals, observatories, and the *zāwiyah* within Sūfī fraternities.

As early as the first century A.H., there began the tradition of committing to memory the contents of the Qur'ān in and around the mosque (*masjid*)[7] complex. This practice was usually accompanied by and complemented with a comprehensive study of the Hadīth, from which proper conduct guiding Muslims could be ascertained. The Prophet (pbuh) was often questioned on matters related to belief and conduct, on the interpretation of the Hadīth's, and on several other issues concerning the worldview of Islam. These questions were typically asked of the Messenger within the confines of the mosque. For this reason, the Prophet used to sit in the mosque encircled[8] (*halqah*) by an audience where he would offer instruction. Having explained the meanings of certain Hadīth's, the Prophet would repeat those Hadīth's three times to ensure that the audience had committed them, along with their intended meanings, to memory. Following the death of the Prophet, his Companions continued the aforementioned tradition much in the same way. As a result, a scientific tradition was born, one concerned primarily with the collection and arrangement of the Hadīth's. It was from the study of the Qur'ān and of the Hadīth that the science of jurisprudence (*`ilm al-Fiqh*), began to develop. Later on Arabic philological studies became the subject of some significance taught within the confines of the mosque. In this manner, the mosque continued as a resource center for the instruction and study of the various Islamic sciences. Simply by virtue of the fact that Muslim education in the first few decades of the Islamic calendar was primarily concerned with religious instruction whose foundations were based on religious doctrine, it was only natural that the mosques, which were primarily understood as the place for ritual worship, be used for teaching purposes.

After the expansion of Islam, the number of students gradually increased, so too did the number of circles (*halqah*'s) in the mosques. The existence of these numerous study circles inevitably led to disturbances because these

5 See George Makdisi, 10-12.

6 Ahmad Shalaby, 99-102.

7 *Masjid,* (a place of worship, specifically a place of prostration, it comes from the Arabic root verb "*sajada*", meaning "to prostrate oneself" in prayer before God). See J. Pedersen and G. Makdisi, "Madrasah", *Encyclopaedia Of Islam.*

8 For an explanation concerning the *halqah*, see Mehdi Nakosteen, 45; Ahmad Shalaby, 216-219.

circles often prevented ritual worship and supplication from being conducted properly. In addition, studies concerning the sciences of jurisprudence and the foundations of faith led to the genesis of new scientific disciplines, which led increasingly to more vibrant discussion and debate. Study surrounding these new disciplines could not be adequately conducted in the mosques, where one is required to be quiet as a mark of reverence for the awesome significance in the ritual duty about to be performed. Under these circumstances, the aforementioned study-circles gradually relocated from the mosque (*masjid*) to other venues, namely the *madrasah* (plural: *madāris*).[9]

For a long time however, the distinction between the intellectual functions of the mosque and the *madrasah* were not apparent, for even after *madrasah*'s were established, the mosques remained as centers of learning much as they had been previously. The distinguishing features between the *madrasah* and the mosque were very slight.[10] For example, al-Azhar which was founded by the Fātimids in 359 A.H./970 A.D. was originally established as a mosque; later on in 378 A.H./988 A.D. it was formally organized and declared a higher institution of learning.

Although *madrasah*'s existed possibly as early as the 9th century A.D., the most famous was founded by the vizier Nizām al-Mulk (1018-1092) in Baghdad in 459 A.H./1066-67 A.D. Nizām al-Mulk is considered as one having the greatest reputation as a builder of *madrasah*'s. During his time and immediately following, *madrasah*'s began appearing in 'Irāq, Khurasān, and in other parts of the Muslim world at that time. In Damascus the two rulers Nūr al-Dīn b. Zangī (541-569 A.H./1146-1163 A.D.) and Salāh al-Dīn al-Ayyūbī (570-589 A.H./1174-1193 A.D.) became generous patrons with regard to the establishment of *madrasah*'s. As a result, *madrasah*'s began to sprout in other cities throughout Syria, and also in other parts of the Muslim world, namely Palestine, Egypt and the Hijāz. Next to Nizām al-Mulk, Salāh al-Dīn al-Ayyūbī's reputation as a builder of *madrasah*'s is legendary.[11]

During the reign of the Ayyūbids and the Mamlūks, the number of *madrasah*'s grew at an extraordinary rate. In Asia Minor for instance, *madrasah*'s spread under the reign of the Seljūqs. The oldest known can be traced to the 7th A.H. /13th Century A.D. In Tunis, many *madrasah*'s were established during the reign of the Hafsids (625-941 A.H./1228-1534 A.D.), the oldest

9 *Madrasah* literally means college. It is a derivation from the verb *darasa*, meaning "to read" or "to study". See *Ibid.*

10 For further elaboration see George Makdisi, pp.21-34.

11 "Madrasah", *EI*; Ahmad Shalaby, 205-210.

being the *Madrasat al-Ma'rad* which was established circa 650 A.H/1252 A.D. There were no *madrasah*'s in Spain until the 7th A.H./13th Century A.D. Until that time, instruction fell primarily within the ambit of the mosques. Then in the following century, a large *madrasah* was founded in Granada in 750 A.H./1349 A.D by the Nasrid monarch, Yūsuf Abū al-Hajjāj.[12]

During the Ottoman Empire, the first *madrasah* was established in Iznik by Orhan Gāzī (1288-1360). Following the conquest of Iznik in 1331A.D. the latter modified one of the many churches and fashioned it into a *madrasah*. Later, that *madrasah* was considered one of the most important and significant institutions of learning. Certainly, in the 14th Century A.D., it was the most significant centre of learning throughout the Ottoman Empire.[13] More than one hundred years later, during the 15th and 16th Centuries A.D., *madrasah*'s expanded to other cities within the Ottoman Empire, namely Bursa, Edirne, Aksaray and Istanbul, all of which are important and significant centers of learning in modern Turkey. Other cities in the Balkans, namely Skopje (pronounced Üsküp in Turkish), Bitola (pronounced Manastir in Turkish), and Sarajevo (pronounced in Turkish Yeni Bosna/Saraybosna).[14] Between 1520 and 1566 A.D., an important contribution was made to the *madrasah* system by Suleyman the Magnificent (Kanūnī Sultan Suleyman, 1494-1566). It was during this time that the famous Sulaymāniya *madrasah*'s were founded.[15]

We have already mentioned that the purpose of education in Islam was originally religious in nature. Relative to its purpose, in the earliest periods the principal subjects were studied in the mosques. Apart from the Qur'ān and *hadīth* which were studied in the *madrasah*, the study of *fiqh*, the Arabic language and *kalām* (theology), were later additions. These were followed by even other subjects, namely *tafsīr* (exegesis), *usūl al-fiqh* (the methodology of jurisprudence), *nahw* (grammar) and *adab* (literature).[16]

After further development of the educational system in the following centuries, the sciences taught in the *madrasah*'s were generally classified into two groups. Ibn Khaldūn (1332-1406) informs us in his famous *Muqaddimah*,

12 "Madrasah", *EI*

13 M. C. Baysun, "Mescid" *Islam Ansiklopedisi*.

14 *See* Cahid Baltaci, *XV-XVI. Asirlar Osmanli Medreseleri*, (Istanbul: Irfan Matbaasi, 1976) 72-555.

15 *See* Mehmet İpşirli, *Scholarship and Intellectual Life in the Reign of Suleyman the Magnificent*, in *The Ottoman Empire in the Reign of Suleyman the Magnificent*, ed. by Tulay Duran, (Istanbul: Istanbul Research Center, 1988) 18-58, passim. Also Mesut Idriz, Mansor Ibrahim, *et al.*, *Architecture as a Reflection of Social Structure: A Reminiscence of the Suleymaniye Complex of Istanbul*, (Kuala Lumpur: IIUM Press, 2010).

16 For the development of the subjects in details see Bayard Dodge, *Muslim Education in Medieval Times* (Washington: The Middle East Institute, 1962) 31-88.

that the sciences were divided into the rational sciences (*'Ulūm al-'Aqliyyah*), which are based on observation by the senses and deduction;[17] and the transmitted sciences (*'Ulūm al-Naqliyyah*), which are dependent upon the lawgiver and authentic transmission, and the linguistic sciences.[18]

The sciences belonging to the first group are logic (*mantiq*), arithmetic (*aritmātiqī*), geometry (*handasah*), astronomy (*hay'ah*), the theory of tones or music (*mūsīqī*), physics (*tabī'iyyāt*) and metaphysics (*ilāhiyyāt*). Each of these sciences are receptive of further subdivision.

The sciences belonging to the second group, on the other hand, are the study of the Qur'ān, Hadīth, jurisprudence (*fiqh*), the methodology of jurisprudence (*usūl al-fiqh*), scholastic theology (*kalām*), mysticism (*tasawwuf*), the interpretation of dreams (*ta'bīr al-ru'yā*), language (*lughah*), grammar (*nahw*), a certain kind of rhetoric referred to as *bayān*, and literature (*adab*). Once gain, some of these subjects are receptive of further subdivision.

However, not all the aforementioned subjects were studied in the *madrasah*'s. For example, medicine (*al-Tibb*), considered a subdivision of physics (*tabī'iyyāt*) was studied in the hospitals (*mustashfā* or *bimāristān*). One example was the *bimāristān* of Salāhiyyah established by the Fatimids in Jerusalem which was one of the greatest hospitals of that time.[19]

Throughout the Ottoman Empire, with the exception of the Balkans which will be considered in Chapter One, the subjects taught in the *madrasah*'s were grouped into three: the specific sciences (*'ulūm al-juz'iyyah*), the instrumental sciences (*'ulūm al*-āliyah), and the noble sciences (*'ulūm al-'*āliyah). The subjects of the specific sciences were mathematics (*hisāb*), geometry (*handasah*), astronomy (*hay'ah*) and practical philosophy (*hikmah*)[20]. The subjects of the instrumental sciences (*'ulūm al*-āliyah) were scholastic theology (*kalām*), a part of rhetoric concerned with eloquent elocution, literary style and artful composition (*balāghah*), which includes rhetorical expression (*ma'ānī*), the art of metaphors (*badī'*) and *bayān*, logic (*mantiq*), morphology (*sarf*), and grammar (*nahw*). The subjects of the noble sciences

17 Ibn Khaldūn, *Muqaddimat ibni Khaldūn*, ed. by Khalīl Shahādah, 1st ed. (Beirut: Dār al-Fikr, 1981) 549.
18 Ibid., 549-550.
19 'Abdul-Jalīl H. Abdul-Mahdī, *Al-Madāris fī Bayt al-Maqdis fīl-'Asr al-Ayyūbī wa al-Mamlūkī*, vol. 1, (Amman: Maktabat al-Aqsā, 1981), 343-350.
20 There is a very distinct epistemological difference with regard to the conceptual meanings of the terms *falsafah* and *hikmah*. While the former represents a direct transliteration of the Greek term *philo sophia*, meaning 'a lover of wisdom', its conceptual application is *not* universal. The latter term on the other hand, literally translated to mean 'wisdom', contains the element of adjudication (*hukm*) whose conceptual philosophy is universally applicable.

(*'ulūm al-'āliyah*) were exegesis (*tafsīr*), Hadīth, Hadīth methodology (*usūl al-Hadīth*), jurisprudence (*fiqh*), the methodology of jurisprudence (*usūl al-fiqh*), and their related branches.[21] However, due to some controversial issues pertaining to the religious beliefs, beginning in the 14th Century, instruction in the subjects of the specific sciences (*'ulūm al-juz'iyyah*) with the exception of practical philosophy (*hikmah*), were abolished from the curriculum of religious *madrasah*'s. In addition, subjects belonging to the two other groups were strongly emphasized.[22]

With the expansion of Islam and the development of Islamic culture and thought, Muslim scholars began to author various books in the areas of philosophy (*falsafah*), logic (*mantiq*) and the pure sciences in addition to works written concerning the religious sciences. In addition, voluminous works containing numerous translations from other languages into Arabic, most notably medical works translated from the Greeks, began to appear. Most of these translations, including original works by the Muslim scholars as well, were used as textbooks and studied in the *madrasah*'s.

For example, some of the books studied on the subject of exegesis *(tafsīr*) in the *madrasah*'s of Jerusalem during the reign of the Ayyūbids and Mamlūks included; the *Al-Kashshāf 'an Haqa'iq al-Tanzīl* of al-Imām Abī al-Qāsim al-Zamakhsharī (d. 537/1143), the *Ma'ālim al-Tanzīl fi al-Tafsīr* of al-Imām Abī Muhammad al-Bughawī (d. 516A.H.), the *Mafātīh al-Ghayb* of al-Imām Fakhr al-Dīn al-Rāzī (d. 606/1209), the *Anwār al-Tanzīl wa Asrār al-Ta'wīl* of al-Imām 'Abdullah al-Baydāwī (d. 685/1280) and so on. In those same *madrasah*'s the following books on the subject of logic were studied; the *Al-Shamsiyyah* of Najm al-Dīn 'Umar al-Qazwīnī (d. 693A.H.), and the *Tahdhīb al-Mantiq wa al-Kalām* of Sa'd al-Dīn al-Taftazānī (d. 1389A.D.), to name a couple.[23]

During Ottoman rule, the *madrasah*'s of Istanbul and many other cities (including the major Balkan cities), used the following books and their commentaries on the subject of *fiqh*; the *Hidāyah* of Burhan al-Dīn al-Mir-

21 Huseyin Atay, *Fatih Suleymaniye Medreseleri Ders Programlari ve Icazet-Nameler*, (in Vakiflar Dergisi, vol:13, Ankara, 1981) pp.190-194.

22 "Mescid" *Islam Ansiklopedisi*. The subject of *hikmah,* according to Baysun in *Islam Ansiklopedisi,* was abolished. However, according to Atay, on the contrary, it was one of the main subjects taught in religious *madrasahh*'s. See Huseyin Atay, 191, 194-195. In our opinion, Atay is correct by virtue of the fact that he understood the distinction between the two.

23 For more detailed information with regard to the titles of other books and their subject matter, see 'Abdul-Jalīl H. 'Abdul-Mahdī, *Al-Madāris fī Bayt al-Maqdis fīl-'Asr al-Ayyūbī wa al-Mamlūkī*, vol. 1, 13-113.

gīnānī (d. 593A.H.), the *Durar* and its commentary, *Gurar*, of Molla Husrev (d. 885/1480), the *Multaqā al-Abhur* of Ibrahīm al-Halabī (d. 1549A.D.) and numerous others.[24]

The professors who taught in the *madrasah*'s were accorded specific designations relative to their field of expertise, namely *mudarris*, *shaykh* and *ustādh*. The designation *mudarris* was the common term reserved for the professor of *fiqh* (law, jurisprudence). The designation *shaykh* was generally applied to those instructors in all other fields of study, namely Qur'ānic studies, Hadīth, grammar and logic. Professors in those fields were referred to either as Shaykh al-Qira'a, Shaykh al-Hadīth, or Shaykh an-Nahw. In addition, they occupied posts which were referred to as *Mashyakhat al-Qirā'ah, Mashyakhat al-Hadīth*, and so on.[25] As to the designation *ustādh*, it was a kind of honorary application, which continues to this day in the Arab speaking countries. As far as its designation in contemporary Arabic use, it is the equivalent of the term 'professor.[26]

In the aforementioned educational institutions, students (*talaba*, *tullāb*; single: *tālib*) were trained in different fields of Islamic studies systematically by their professors and were able to select their professors as they wished. Typically, students would study many years under the tutelage of their esteemed professors. When they had completed their studies according to a certain level of proficiency to the professor's satisfaction, they would traditionally be accorded a 'licence to teach', a so-called *ijāzah*,[27] either by one professor or by more than one. It is this *ijāzah* tradition which has a long history in Muslim education.

Having provided a brief survey on the meaning of education in Islam and its associated institutions, we will proceed with the *ijāzah* tradition which has a long history in Muslim or Islamic education.

24 For more detailed information with regard to the titles of other books and their subject matter, see "Mescid" *Islam Ansiklopedisi*; Mehmet İpşirli, *Scholarship and Intellectual Life in the Reign of Suleyman the Magnificent*, 30-35; Huseyin Atay, "Fatih Suleymaniye Medreseleri Ders Programlari ve Icazet-Nameler", in *Vakiflar Dergisi*, vol. 13, (Ankara, 1981), 194-195; Ismail Hakki Uzuncarsili, *Osmanli Devletinin Ilmiye Teskilati*, (Ankara: Turk Tarihi Kurumu Basimevi, 1988), 20-31.

25 George Makdisi, p. 153; and "Madrasah" *EI*.

26 "Madrasah" *EI*.

27 In Turkish is called *icâzetnâme*. Both usages denote the exact same meaning. However, excluding the title of this work, we prefer to use *ijāzah* instead *icâzetnâme.*

II - *Ijāzah* as a Unique Tradition in the History of Education

i) The Meaning of Ijāzah

Ijāzah is an Arabic term derived from the root-verb *'ajaza'* which means, as Ibn Manzūr states in his *Lisān al-`Arab*[28] with reference to the etymological origin, that to "lean upon" as on a cushion. Al-Nawawī, in his *al-Taqrīb wa al-Taysīr li-Ma`rifati Sunan al-Bashīr al-Nazīr*, says that this verb used to refer to the water which irrigated the fields or satisfied the thirst.[29] Finally, al-Fayrūzabādī, in his *al-Qāmūs al-Muhīt*, in this regard says to give permission, or licence or authorization.[30]

Technically, according to Ibn Manzūr, thus the noun *ijāzah* refers to the authorities on whom a student relies to support his claim to knowledge in a particular science. For al-Nawawī, the student asks a professor to give him an *ijāzah*, that is, to satisfy his thirst for knowledge, and for al-Fayrūzabādī, with regard to education, it refers to giving permission to teach.

The term *'ijāzah'* in Islamic pedagogy signifies generally a *'licence to teach'*, and more specifically refers to a certificate issued by a professor in an institution of higher learning to a student who has attended a course of lectures to the professor's satisfaction, and who is deemed henceforth qualified to transmit the same subject to his own students.[31]

Thus, the *ijāzah* was issued by the grantor (*al-mujīz*, i.e. `ālim or professor) who gives licence to transmit from him all what he narrated. Generally, this *ijāzah* contains of: the title of books or compilations and the subjects as well, for the transmission of which a licence is issued. This transmission from the grantor could be either in general or in detail. The chain of transmitters went back until it ended up either with the author of the book, or the Prophet Muhammad or others.[32]

---

28 *See* Ibn Manzūr, *Lisān al-'Arab*, vol. 1, under "*ajaza*" (Beirut: 1970), 25.

29 M. Abu Zakariya Al-Nawawī, *Al-Taqrīb wa al-Taysīr li-Ma'rifati Sunan al-Bashīr al-Nazīr,* (n.p. & n.d.), 18.

30 Al-Fayrūzabādī, *Al-Qāmūs al-Muhīt*, ed. by M. Naim al-Araqsusi, 3rd edition, (Beirut: Muesset al-Risalah, 1993), 652.

31 R.Y. Ebied and M.J.L. Young, *An Early Eighteenth-Century Ijazah Issued in Damietta*, in *Le Muséon - Revue D'études Orientales*, vol.: 87, (1974), 445.

32 Muhammad A. Gunaymah, *Tarīkh al-Jāmi'āt al-Islamiyyah al-Kubrā,* (Tetuwan, 1953), 219; Muhammad Bakir al-Majlisī, *Bishār al-Anwār*, 2nd edition, vol.: 102, (Beirut: Muassasat al-Wafa', 1983), 166. And *see* also Agha Buzruk al-Tahrani's *al-Dhari'ah ila Tasanif al-Shi'ah*, quoted in both Abdullah Fayyad, *Tarikh al-Tarbiya*, (Baghdad: Matba'ah As'ad, 1972), 233-234, and Mahmud al-Mar'ashi, *Al-Musalsalat fi al-Ijazat*, vol:1, (Qum: Hafidh, 1416 A.H.-1995 A.D.), 9.

ii) The Tradition of Ijāzah in the Muslim World and Its Significance

In Muslim tradition the authoritative character of the transmission derives ultimately from the Prophet, chosen by God to receive the revelation, the religious knowledge (*`ilm*) necessary for salvation, transmitted to him through the agency of the Archangel Gabriel (Jibrīl). This knowledge the Prophet passed on orally to his Companions (*ashāb*, s*ahābah,* pl. of *sāhib*), and they to their Successors (*tābi`ūn*), and they to their successors (*tābiu`l-tābi`ūn*), and so on, down through the centuries to the *`ulamā'* (sing. *`ālim*, scholar). Such was the transmission of hadīth accounts relating to the deeds, words and attitudes of the Prophet, called his Sunnah. The vehicle of this transmission was the spoken word, recited, read aloud, as was the 'Recitation' itself, the Qur'ān.

The *ijāzah* was granted in two ways: orally and written. But, historically the oral way of practice precedes the written one.[33] Before it came to have this broader meaning, the *ijāzah* was simply one of eight methods of validly transmitting hadīths, being classified lower in the scale of reliability than direct transmission by word of mouth.[34] The *muhaddith*s are the first to use this term for the sake of science. Because they are the earliest Muslims who gave importance to writing down knowledge. Later on this method was used for the other sciences.[35]

Thus, the first technical terms related to *ijāzah* were derived from the verb *sami`ah*, to hear. The derivative term *sama`* was used in hadīth literature and came to mean the certification of audition *(ijāzat as-sama`).* This certification was appended to a book, or other writings, certifying that the owner, and perhaps others along with him who were then also named, studied the materials under his direction. The master could also authorize the person(s) named to transmit the contents on his authority as author of the book, or as one who was duly authorized to make the authorization.

The elements involved in *ijāzat as-sama`* were: the certifier, *musmi`*; the reader or reciter, *qāri'*; the auditors, *sāmi`ūn* (single: *sāmi`*); and the writer of the certificate, *kātib*, *kātib as-sama`*, or *kātib at-tabaqah* or *muthbit as-sama`*.[36]

33 Abdullah Fayyād, *Al-Ijāzah al-'ilmiyyah 'inda al-Muslimīn*, (Baghdad, 1967), p.21; and Muhammad A. Gunaymah, *Tārīkh al-Jami'āt al-Islamiyyah al-Kubrā,* (Tetuwan, 1953), 223.

34 Mahmud Al-Mar'ashi, *Al-Musalsalāt fi al-Ijāzāt*, vol:1-2, (Qum: Hafidh, 1416 A.H.-1995 A.D.), 6-7; and I. Goldziher and S. A. Bonabakker, "idjaza", *Encyclopaedia Of Islam,* 2nd ed.

35 Muhammad A. Gunaymah, 220.

36 Biographical notices often mention that a scholar was a writer of *tabaqahs,* which fact was meant as a testimonial to his trustworthiness, accuracy and usually good handwriting. The *musmi`*

Such a certificate of audition involved the reading of the text or its recitation from memory. This reading or recitation was expressed by two basic terms, one connected with the Qur'an, the other with hadīth, both of which terms were closely interrelated and sometimes even synonymous: *qara'ah* and *sami`ah*.[37]

The *ijāzah* to transmit hadīth included the authorization permitting others to do the same: authority and authorization were both transmissible. Next to the licence to transmit hadīth, other types of licences developed, like the licence to teach law, *al-ijāzah li't-tadrīs*. With the development of *fiqh* (jurisprudence), the licence was no longer primarily for the preservation of hadīth for posterity, but it developed further into a licence to instruct, to teach.[38]

These licences to teach (*ijāzah*, i.e. written) were first issued in Baghdad as early as third century of the Hijrah. And soon, in the fourth century, became a universally used educational procedure in all the lands of Islam. This passed afterwards to other subjects, and thus the master would grant a recognized certificate to those students who satisfactorily passed the prescribed course of study under him. During the early period, the *ijāzah* (licence) was usually written upon the fly-leaf of the book studied.[39]

a. *The Examinations*

The *ijāzah* was issued after an oral examination satisfying the examining scholar as to the competence of the candidate. At first a simple process, the examination developed into a sophisticated disputation in which the candidate for the licence defended a thesis or series of theses. When the candidate had proved his proficiency in disputation he was given the *ijāzah* (licence) to teach law (*tadrīs*). The origin and development of this *ijāzah* follows a line running parallel to that of the development of the science of *fiqh* from the

could himself be the author (*mu'allif*) of the work being studied; or he could be another scholar authorized to teach the book, in which case he cited his authority going back directly to the author, or through one or more authorized scholars intervening between the author and himself (*sanad, isnād, riwāyah*). The *qārī'*, reader, was usually the person who was the most qualified to read the book, or recite it by heart. The auditors were cited in the certificate by the writer, *kātib*, who gave the exact portion of the book studied by each auditor, if not studied equally by all. The writer was usually one of the students who could be relied on to give the exact names, the number of sessions and the place and dates involved. For further details *see* Salahuddīn Al-Munajjid, *Ijāzah al-Sama` fi al-Makhtūtāt al-Qadīmah*, in *Majallat Ma`had al-Makhtūtāt al-`Arabiyyah*, vol:1, fasc:2, (1955), 232-241; and George Makdisi, 140-141.

37 George Makdisi, 140-141.

38 Abī Abdullah Muhammad Al-Majārī, *Barnāmij al-Majārī*, ed. by Muhammad Abu al-Ajfān, (Beirut: Dar al-Garb al-Islāmī, 1982), 53.

39 Ahmad Shalaby, *History of Muslim education*, (Karachi: Indus Publication, 1979), 147-148.

science of Hadīth. And also the exam took place on particular books that had been studied by the candidate. For example, Ibrahīm b. Makram al-Shīrāzī was granted an *ijāzah* to teach law and issue *fatwā*s by two professors, and he was also examined by other professors on particular books and, as a result, was licences to teach those books.[40]

b. *The Age of Students for Granting* Ijāzah

The *ijāzah* was granted usually to students at an advanced age, in their thirties, forties or even later, with exception of some who received it at an early age. The great Syrian jurisconsult al-Awzaʿī was said to have first issued legal opinions at the age of thirteen. The eponym of the Shāfiʿī School of law studied under the great jurisconsult of Mecca, Muslim b. Khālid, who licensed Shāfiʿī when he was fifteen years of age. Tajud-Din al-Subkī was licensed to teach law and issue *fatwā*s at the age of eighteen, and there are some other cases similar to them. In fact, they were excellent skilled disputants with a retentive memory.[41]

In all these and other such cases the ages cited are understood to be out of the ordinary. Since the authorization was personal in character, it depended on the professor issuing it. In addition, some masters were not free with their authorizations. For instance, the jurisconsult Abu Ishāq Ibrāhīm b. Yahyā al-Dimashqī made it very difficult for the students to obtain a licence, and he often sent a candidate away, declaring him unqualified.[42] The same is reported of ʿUthman b. Saʿīd ʿUthmān Abū ʿUmar,[43] and there are other similar cases. However, some students declared themselves that they were not competent and qualified to obtain a licence. Since it was a great responsibility for them, they avoided it, as in the case of Ibn Hubaysh who said: "By God, I am not competent to obtain a licence (*ijāzah*)……"[44]

c. *The* Ijāzah*: Personal Act of Authorization*

The authority and competence resided in the *ʿālim*, the learned man of religion, specifically in the jurisconsult, *faqīh*. When the master-jurisconsult

40 Al-Sakhāwī, *Al-Daw' al-Lāmi' li-Ahl al-Qarn al-Tāsi'* quoted in G. Makdisi, 151-152.

41 Ibn al-ʿImād al-Hanbalī, *Shadharāt adh-Dhahab fi Akhbār man Dhahab*; Ibn Hajar al-ʿAsqalanī, *Al-Durar al-Kāminah fī Aʿyān al-Miʾa al-Thāminah*; and An-Nuʿaymī, *Al-Dāris fi tārikh al-Madāris*, all quoted in G. Makdisi, 149,

42 Ibn Hajar al-ʿAsqalanī, *Al-Durar al-Kāminah fī Aʿyān al-Miʾah al-Thāminah*, quoted in G. Makdisi, 150.

43 Ibrahim Ali Al-ʿAksh, *Al-Tarbiyah wa al-Taʿlīm fi al-Andalus*, (Amman: Dar al-Fayhā' & Dar ʿAmmār, 1986), 156-157.

44 Al-Muqrī, *Nafh al-Tayyib* quoted in Ibrahim Ali Al-ʿAksh, 156-157.

granted the *ijāzah* to teach law, he acted in his capacity as the legitimate and competent authority in the field of law, it was as an individual, not as part of a group of master-jurisconsults acting as a faculty. Throughout its history down to modern times, the *ijāzah* remained a personal act of authorization, from authorizing *`ālim* to the newly authorized one. The sovereign power had no part in the process: neither caliph, nor sultan, nor *amīr*, nor *qādī*, nor anyone else, could grant such an *ijāzah*. There being no church in Islam, no ecclesiastical hierarchy, no university, that is to say, no guild of masters, no one but the individual master-jurisconsult granted the *ijāzah*. However, no one could legally force him to do so, or to refrain from doing so. The line of religious authority rested, not with sovereign power, but rather with the religious scholars, the *'ulamā'*. Moreover, the institutions in which the *'ulamā'* taught were creations completely independent of the sovereign as such, and in no need of his sanction to come into existence. Indeed the sovereign had no say in the matter of the *ijāzah* even when he was the founder of the institution. Islamic education, like Islamic law, is basically individualistic, personalist.[45]

d. *Types of* Ijāzah

As for the types of *ijāzah* there are six types, and they are as follows[46]:

1. The Specific *ijāzah*: Here the *ijāzah* is granted by a certain person to another certain person. The four essential parts of this most prestigious type of *ijāzah* are: the specific mention of the professor's name, his student's name, the subject matter and use of the term *ajaztu*.

2. The Non-specific *ijāzah*: Here the professor's name as well as that of the student are mentioned, the subject matter is, however, dropped. Thus, the professor would say that he gave his student the permission to transmit that which the student has studied with him without specifying any book or subject-matter.

3. The General *ijāzah*: Here the professor's name is mentioned, but his students as a group, without specific mention of their names, are given a general permission to transmit knowledge received from him in a specific subject.

45 G. Makdisi, 271.

46 For details *see* Hisham Nashabi, *The Ijaza: Academic Certification in Muslim Education*; and Ibrahim Ali Al-'Aksh, *Al-Tarbiya wa al-Ta'lim fi al-Andalus*, pp.151-153. In this reference, the types of 3-4 I have not quoted, because both are considered very weak *ijāzah*s and refuted by many scholars, like Ibn al-Zubayr in his *Silat al-Silah*, and al-Māwardī.

4. The *ijāzah* on a particular book: This type of *ijāzah* is very specific; the professor attests that a particular student has studied with him a particular book, or that he has memorized a specific text. Only when the student gives evidence to that effect, he is granted this type of *ijāzah*.

5. The *ijāzah* by correspondence: This type of *ijāzah* is specific to hadīth literature. It is used when an *`ālim* writes down a text and sends it to one or more of his students accompanied by a "letter-*ijāzah*" permitting them to transmit to other students the information that the professor wrote down.

6. The honorific *ijāzah*: These *ijāzah*s are often restricted to *`ulamā'*, and are often exchanged among them as a sign of mutual respect and appreciation.

One may find variants of each one of these types of *ijāzah*s. A general characteristic common to all *ijāzah*s, however, is that they are, as we cited earlier, all personal rather than institutional. This, indeed, is the most outstanding characteristic of certification in Muslim education.

e. *The significance of* Ijāzah

The value of *ijāzah*s to the modern student of Islamic civilization is great. The most important significance of *ijāzah*s can be reduced to five point, which are as follows:

1. They contain a considerable amount of detailed biographical information. The biography of the scholars who transmitted words, attitudes and accounts related to the deeds of the Prophet Muhammad (pbuh) is narrated with the mention of their names, genealogies, titles and works, in addition to those of their professors who authorized them, and so on. This can be considered as a great source for Islamic bibliographies.

2. They contain a lot of valuable historical information about the scholars, their scientific activities, practices, views and thoughts.

3. They give much information about the cities that were centres of learning and scholarship at particular periods.

4. They reveal the books mostly studied in the cultivation of particular subjects.

5. Finally, a picture can be obtained from them about the development of Islamic academic life and its underlying currents of ideas.

iii) The Genres of Ijāzah

As it is mentioned earlier in relation to the types of *ijāzah*, there is an *ijāzah* called specific *ijāzah*. In this type, there are genres of *ijāzah*s in the fields of, primarily Hadīth, and then other fields such as calligraphy, *tarīqah* (religious order), Sufism, poetry, literature, medical sciences and Islamic sciences. After the development of Hadīth *ijāzah*s in early Muslim history, all other genres of *ijāzah* came into existence.

The *ijāzah* on calligraphy with all its various types were granted by the professors to their students for being qualified as a calligrapher or copyist and clerk in the government offices. For this genre of *ijāzah*s, some examples can be found in al-Muradi's *Silk al-Durar fī A`yān al-Thānī `Ashar*[47] and in Uğur Derman's *Hattat Icâzetnâmeleri*.[48] Many students were interested in the mastery of the Islamic calligraphy and obtaining an *ijāzah* because of the importance of calligraphy in both the government offices and copying the books, when the printing machine did not exist.

As for the *tarīqah* and Sufi genre of *ijāzah*s, it is very wide among the spiritual masters (*shaykhs*) to grant to their disciples (*murīd*) either a spiritual authority (to become the successor of that master) or permission to teach the books dealing with Sufism. To cite an example for granting a spiritual authority, the *ijāzah* of Shaykh `Abbās Afandī granted Hāfiz `Umar Afandī in the *tarīqah* of Ummī Sinān, a branch of Naqshibandiyyah, in 1321 A.H., in Skopje.[49] And here is an example for permission to teach a book dealing with Sufism, the *ijāzah* of Shaykh Nizamuddin Awliyā granted by his spiritual master Shaykh Faridud-Din Gani-Shakar who confers spiritual authority to him and accords permission to teach *Tamhidāt* of Abu Shakūr Salīmī, which deals with the fundamentals of faith.[50]

As for the *ijāzah* in the field of poetry, the *ijāzah* granted by Ali b. Muhammad b. Mahfūz al-`Alawī to his son Siddīq b. Ali in 691 A.H. is an example for permission to teach a poetical work by `Umar b. al-Farīd. It is as follows:

47 He is Abū al-Fadl Muhammad b. ʿAlī b. Muhammad al-Murādī.

48 See Ugur Derman, "Hattat Icazetnameleri", *paper presented in Turk Tarih Kongresi* (*Turkish Historical Conference*) (25-29 September 1970), Ankara, Turk Tarih Kurumu; and *idem*., "Hattat Icazetnameleri", in *Hattat Imza ve Şecereleri*, vol. 2, (Ankara: Turk Tarih Kurumu, 1973), 716-727.

49 The *Ijāzah* [unpublished *ijāzah* of Hafiz 'Umar Efendi granted by Shaykh ʿAbbās Efendi, in the year 1321 A.H./1901 A.D. (Personal collection, Husamettin Vardar, Skopje, Macedonia)].

50 Khaliq Ahmad Nizami, *Some Aspects of Religion and Politics in India During the thirteenth century*, (India: Idarah i Adabiyat i Delli, n.d.), 349-350.

> My son, Siddīq *ibn* Ali, the learned, righteous and enthusiastic student - may God inspire him to follow the right and true path, and protect him from associating with those who deserve condemnation to torment - has studied this poetical work of 'Umar *ibn* al-Farid under me except one poem which begins: *Sa'iq al-Az`an Tatwī al-Bid Tay*, and so I have certificated him to recite it after me as I do this after Shaykh Fakhrud-Dīn al-Irāqī.[51]

As for the medical sciences, in the Muslim world the importance of the medical profession was so well realised that from the beginning of the tenth century A.D., physicians had to pass an examination and obtain a certification without which they would not be allowed to practice this profession. For this genre of *ijāzah*s, we are able to find some examples in Ibn Abī 'Usaybi'ah's *Tabaqat al-Atibbā'*.[52]

iv) The Structure and Content of the Ijāzahs

In this section will be provided a general schema for *ijāzah*s which will include the common characteristics of *ijāzah*s granted in the Muslim world. With minor exceptions, almost all of them more or less conform to this schema.

1. The *ijāzah* invariably starts with the *basmalah* (the formula "in the name of God the Beneficent, the Merciful"), and then continues with the praise to God (*hamdalah*) and the praise to the Prophet and his Companions (*salwalah*).

2. The praise of knowledge and its importance: Here are mentioned usually those verses of the Qur'ān and hadīths of the Prophet which are related to the significance of knowledge, such as the following Qur'anic verse: "Say: 'Are those equal those who know and those who do not know? It is those who are endued with understanding that receive admonition'"[53]; and the hadīth such as: "If anyone travels on a road in search of knowledge, Allah will cause him to travel on one of the roads of Paradise".[54]

51 Ahmad Shalaby, *History of Muslim education*, 148, it is taken from the manuscript of the private possession of Professor A. J. Arberry.

52 Ibn Abi 'Usaybi'ah, *'Uyūn al-Anba'fī Tabaqāt al-Atibbā*', ed. Nizar Riza, (Beirut: Dar Maktabat al-Hayat, 1965).

53 Az-Zumar: 9, (translation of Yusuf Ali).

54 Abi Dawud, *Sunan Abī Dawūd,* no: 3634.

3. The importance of *isnād* (transmission): Here usually sayings of the great early scholars with regard to *isnād* are mentioned, such as the saying of Abdullah b. Mubārak: "The *isnād* (transmission) is part of faith (religion)"[55].

4. The names of both the student and his professors: Here the grantor of the *ijāzah* mentions the name of the student to whom the *ijāzah* is being granted. The moral qualities as well as the academic achievement of the student are described. Besides, the grantor avails himself of this opportunity to express his gratitude to his own professors, thus mentioning his own academic lineage.

5. The titles of both the books and the subjects on which *ijāzah* was granted are mentioned.

6. The chain of transmitters (*silsilah*) usually goes back to God, except if the *ijāzah* is on a particular book, then it goes back to the author of that book. However, for the hadīth books, it goes back to the person who collected the hadīths and wrote down, because the hadīths in that book with the different transmitters goes back to the Prophet. Moreover, mentioning in the *ijāzah* the name of all transmitters who lived during the period from the Prophet to the person who collected hadīths was something very difficult, as the chain of transmission becomes very long and requires great time and writing space. Thus only some of the names were mentioned.

7. Then the grantor proceeds to give advice to the student as to how he should use his knowledge, treat his future students exercise his function as a scholar (*ʿālim*) in his society as well as asks his student not to forget him and requests from him to pray for the God's forgiveness.

8. Finally, the *ijāzah* normally ends with a prayer, date of issue, and professor's ratification of the *ijāzah* either by seal or signature, or both. Yet the institution where the teaching has taken place is rarely mentioned. Only if it is granted in an official ceremony, then the place of ceremony is mentioned. Hence, the place can be verified. Besides this, by verifying the name of professor who granted the *ijāzah* and the date, also the place can be verified. In this way, geographical situation of the Islamic sciences can be described, i.e. where, when, how and which kind of subjects were studied, so the position of that place or district, in terms of political and social relations, comes into light and its role in history can be known.

55 *See* Muslim, *Sahih Muslim*, (*Muqaddimah*; the section of introduction), 5.

v) Main Differences Between Ijāzah and Certificate/Diploma

The *ijāzah* tradition, as it was mentioned earlier, developed in Islam at least as early as the 4th century A.H. (10th century A.D). Some two centuries later, in the second half of the twelfth century, it made its appearance in the Latin West. It was a license to teach, so-called *licentia docendi*, the same as the *ijāzah*. According to George Makdisi, there is not even a single evident showing that education in antiquity, whether in Greece or Rome, did produce the licence to teach. Nor was the licence produced by Eastern Christian Byzantine education, which was a direct continuation of classical education. Nor was it produced by Western Christian Latin education. It first appeared in the Christian West in the second half of the twelfth century, as one of a number of institutions without indigenous antecedents.[56] But Daniel Haneberg, in his work on Islamic education, makes the following statement pertaining to *ijāzah*: 'I suppose that our licentiate stems from this Muslim institution'[57] Therefore, there is possibility that the origin of *licentia docendi* was from *ijāzah*.

In addition, the stages of development of both *ijāzah* and *licentia docendi*, according to George Makdisi, are quite identical in nature, and he describes them as follows:

> From initial training in the literary arts, to embarking on the long course of study leading to the mastership, passing through the ranks of scholar (*mutafaqqih*) and fellow (*faqih*), representing the undergraduate and graduate levels, assisting the master as ordinary repetitor (*mu'id*) or extraordinary docent (*mufid*), including the work of building up repertories of disputed questions (*masa'il khilafiya*, *quaestiones disputatae*), the student practice of quizzing one another (*mudhakara*, *collatio*), disputing for practice with fellow students, or with masters in class (*munazara*, *disputatio*), disputation based on the confrontation of conflicting opinions (*khilaf*, *sic et non*), and the mastery of dialectic (*jadal*, *dialectica*), and finally obtaining the licence to teach (*ijaza li't-tadris*, *licentia docendi*), and incepting by giving the inaugural lesson or lecture (*dars iftitahi*, *inceptio*).[58]
>
> There is only one difference that the development of *ijāzah* in Islam took

56 George Makdisi, *The Rise of Colleges,* 272.

57 D. Haneberg, *Abhandlung über das Schul- und Lehrwesen der Muhamedaner im Mittelalter*, (Munich 1850), quoted in G. Makdisi, 275.

58 George Makdisi, *The Rise of Colleges,* 276.

place more than a century before any part of *licentia docendi* began in the Christian Europe. This was the early form of certificate in the West. But throughout the history, the term '*licentia docendi*' was altered according to the systems of universities into certificate, diploma, degree, etc. Like the case in France, the licence had traditionally been the first degree in France; training for the licence was the central concern of the French system of higher education. However, with the reform of French university diplomas, begun in 1973 and completed in 1976, the position of the licence was altered.[59] Whereas the term *ijāzah,* in Muslim educational life, remained almost same since it was developed in the early time up today with exception of some areas.

Now, we can proceed to present the main differences between the *ijāzah* and today's certificate or diploma, as a practice. As far as the differences are concerned, it can be reduced into three main differences, and they are as follows:[60]

a. Firstly, a unique feature of Muslim education is that Muslim educational institutions were never concerned with the granting of academic certificate. This is essentially the responsibility of the professor concerned, who, upon the termination of teaching a particular subject would certify some of his students, depending on their performance, to apply, teach or transmit the material taught to them to other seekers of knowledge. Neither the seal, nor the approval of the institution where the professor taught were ever solicited. This, in fact, means that *ijāzah* in Muslim educational practice engaged the responsibility of the professor only. And as long as the professor was conscious of this responsibility, the quality of education and academic standards were in Muslim culture maintained.

In contrast to this situation, educational institutions in West, assume fully the responsibility of certification and the granting of academic titles and degrees. The professor's responsibility in this regard is relegated to a secondary position. This practice creates a problem when universities assume a large size and large classes make it practically impossible for the professor to know his students well enough as to engage his direct responsibility in their certification. Thus, the rich intellectual contact between professors and stu-

59 *See* Carol Green, "Degrees, Diplomas and Certificates" in *The International Encyclopedia of Higher Education,* vol.: 4, (D-F), (San Fransisco, Washington & London: Jossey-Bass Publishers, 1978), 1234.

60 *See* my both articles: "The *Ijāzah* Tradition in the 19th – 20th Century Balkans", *Al-Shajarah Journal of the International Institute of Islamic Thought and Civilization* (ISTAC), vol.: 5, No. 2 (2000), Kuala Lumpur, 233-236; *and* "İslâm Eğitim Yaşamında İcazet Geleneği", *Değerler Eğitim Dergisi,* [Translated into Turkish by Ibrahim Kapaklikaya], vol. 1 (July), 2003, 175-177.

dents is often lost. Only at the graduate level the professor-student relation is maintained.

b. Secondly, in the *ijāzah*, in addition to the subjects that have been studied, are mentioned the title of books as well as the chain of transmitters (*silsilah*) of the book, which goes back to its author. Whereas the diploma or certification mentions only the subjects which have been studied and not the books studied, nor their authors, nor the chain of transmitters for the books.

c. Thirdly, the difference in shape. Generally *ijāzah*s are granted in the form of a booklet which sometimes they contain twenty pages and more. But certificates and diplomas are granted in the form of a scroll which they contain one page only.

Having explained briefly the tradition of *ijāzah* in the Muslim world, now we shall proceed with the possible thinking of reviving this unique Islamic educational tradition in the present day higher learning educational institutions in the Muslim world.

Whither is Possible to Revive *Ijāzah* Tradition in the Educational Institutions?

Having elaborated the meaning of education in Islam and the role as well as significance of the tradition of *ijāzah* in relation to the learning in the Muslim history, now the question raises whither it is possible to revive the similar tradition of *ijāzah* in the present-day higher learning institutions. As we already stated earlier that *ijāzah* was granted by a learned person whereby a student studied under him/her, and it was not granted by the institution where the learning took place. In other word, the focal *authority* was the teacher and not the institution *per se*. It is necessary to point out that the tradition of issuing *ijāzah* has not completely disappeared, but has declined to the level that formal educational institutions generally do not recognize it. The practice still takes place in certain parts of the Muslim world, in the rural areas in particular.

In the last three decades, certain higher learning institutions have attempted to pay attention in reviving the practice of granting *ijāzah* at the graduate level though it has not been fully implemented in its real practice as it was throughout the history of education in the Muslim world and beyond. This practice, for instance, was endured at the former International Institute of Islamic Though and Civilization (ISTAC), which was founded

by the renowned world scholar Professor Syed Muhammad Naquib al-Attas, in Kuala Lumpur, Malaysia. ISTAC served as a graduate institute at the levels of MA and PhD in the fields of Islamic Civilization, Islamic Thought and Islamic Science for almost three decades. As an effort to continue the above mentioned tradition, in the transcripts of the ISTAC graduates besides the specific course taken by the students during a particular semester the name of the professor who taught the course was indicated. In other word, the name of the subject and the name of the professor were stated in the transcript side by side. With this, it resulted that all the courses taken by the students at ISTAC it was immediately possible to know about who was the course holder that taught the student at that particular time and period.[61] However, due to the ongoing locally internal issues whereby the status of ISTAC as an autonomous higher learning institution has been put on pending and, as a result, it has affected the continuation of the above cited practice.

Having been enormously considered as a significant tradition in the Muslim educational system, the author of the present work has focused his academic research extensively on this noble study. Since the early 2000s, he has been invited to publish his works in various scholarly journals and publishers. The first article was published by *Al-Shajarah Journal of the International Institute of Islamic Thought and Civilization* in 2000[62] and followed by a Turkish translation published in *Degerler Egitim Dergisi/Journal of Values Education* in 2003.[63] Later on, with a special invitation by then Editor-in-chief of the internationally renowned journal namely *Asian Journal of Social Sciences* (AJSS), an article was published in a special edition in 2007.[64] In the following years, three books were authored by the present writer and appeared for the readers, two in English and one in Albanian languages.[65] Similar works have been translated into various other languages.

In the meantime, the author have frequently been invited by higher educational institutions, non-governmental institutions, governmental institutions in different parts of the world to present on the meaning, tradition and

61 The author is a graduate of the International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC), where this practice is clearly evidence to this as the courses and names of the professors taught them are obviously mentioned in his transcripts of both MA and PhD levels. See for instance the sample copy of MA transcript in the appendix.

62 http://journals.iium.edu.my/shajarah/index.php/shaj/issue/view/25 [Accessed on 18.12.2017]

63 http://ded.dem.org.tr/tr/sayilar/3 [Accessed on 18.12.2017]

64 http://booksandjournals.brillonline.com/content/journals/15685314/35/1 [Accessed on 18.12.2017]

65 *The Ijāzah of 'Abdullah Fāhim : A Unique Document from Islamic Education*, (Kuala Lumpur: MPH Publishers, 2007); *Nje Ixhazet i Shekullit XIX i Leshuar ne Ballkan*, (Skopje: Logos-A, 2009); and *Late Ottoman Educational System in the Balkans in the Light of Ijazahs*, (Istanbul: Libra, 2017).

significance of this unique Muslim educational practice of the *ijāzah*. It has been realized that the interest to this noble tradition has been tremendously increasing. In various occasions, it has been discussed the issue on how to revive this tradition in the present day higher learning institutions with the aim to shift the focus and practice from "big classrooms" to "individual student orientations." These kind of presentations followed by the discussions on the tradition of *ijāzah* and towards its revival have taken place in different parts of the world including the U.S.A., Malaysia, Germany, Singapore, Thailand, Albanian, Macedonia, and Turkey.[66] Throughout the last two decades, it has been noticed that in order to revive the tradition of *ijāzah* it needs to form a pool of experts and scholars from different fields of knowledge to discuss the matter in depth in special conferences and workshops supported by the major Muslims countries and, after having a consensus on the form and formats, to be tabled to the Organization of Islamic Cooperation (OIC) for further positive action.

References

'Abdul-Jalil, H. 'Abdul-Mahdi, *Al-Madaris fi Bayt al-Maqdis fil-'Asr al-Ayyubi wa al-Mamluki*, vol.: 1, (Amman: Maktabat al-Aqsa, 1981).

Abu 'Ataya, Nasr, *Majmu'at Rasail fi 'Ulum al-Hadith lil-Imam al-Nasa'i wa lil-Khatib al-Baghdadi*, (Cairo: Dar al-Khani, n.d.).

Al-Bukhari, Isma'il, *Sahih al-Bukhari*, trans. by M. Muhsin Khan, 5th revised ed., vol.: 1, (New Delhi: Kitab Bhawan, 1980).

Al-'Aksh, Ibrahim Ali, *Al-Tarbiya wa al-Ta'lim fi al-Andalus*, (Amman: Dar al-Fayha' & Dar 'Ammar, 1986).

Al-Attas, S. M. N. *Aims and Objectives of Islamic Education*, ed. by S. M. N. al-Attas (Jeddah: King Abdulaziz University, 1979).

Atay, Huseyin, "Fatih Suleymaniye Medreseleri Ders Programlari ve Icazet-Nameler", *Vakiflar Dergisi*, vol.: 13, 1981.

Atay, Huseyin, *Osmanlılarda Yüksek Din Eğitimi* (Istanbul: Dergah Yayınları, 1983).

Al-Fayruzabadi, *Al-Qamus al-Muhit*, ed. by M. Naim al-Araqsusi, 3rd edition,

66 Among the events of the institutions whereby these kind of discussions took place are, for instance, Malaysia (http://wiculs2016.usim.edu.my/itinerary), Germany (https://www.waxmann.com/waxmann-buecher/?no_cache=1&tx_p2waxmann_pi2%5Bbuch%5D=BUC125116&tx_p2waxmann_pi2%5Baction%5D=show&tx_p2waxmann_pi2%5Bcontroller%5D=Buch&cHash=67826cbc5e2828447a4b54b05e81841f), Singapore (https://libris.nie.edu.sg/content/redesigning-pedagogy-research-policy-practice-30-may-%E2%80%93-1-june-2005-organised-centre-research), etc.

(Beirut: Muesset al-Risalah, 1993).

Al-Majlisi, Muhammad Bakir, *Bihar al-Anwar*, 2nd edition, vols.: 102, 104-107, (Beirut: Muassasat al-Wafa', 1983).

Al-Majari, Abi 'Abdullah Muhammad, *Barnamij al-Majari,* ed. by Muhammad Abu al-Ajfan, (Beirut: Dar al-Garb al-Islami, 1982).

Al-Mar'ashi, Mahmud, *Al-Musalsalat fi al-Ijazat*, vols.: 1-2, (Qum: Hafidh, 1416 A.H.-1995 A.D.).

Al-Munajjid, S. "Ijazat al-Sama' fi al-Makhtutat al-Qadimah", *Majallat Ma'had al-Makhtutat al-'Arabiyyah*, vol.: 1, fasc: 2, 1955.

Al-Musawi, al-Sayyid 'Abdullah, *Al-Ijāzah al-Kabira*, (1409 A.H.).

Al-Nawawi, M. Abu Zakariya, *Al-Taqrib wa al-Taysir li-Ma'rifati Sunan al-Bashir al-Nazir*, (n.d.).

Al-Qalqashandi, Ahmad b. 'Ali, *Subh al-A'sha fi Sina't al-Insha,* 1st ed., vol.: 14, (Damascus: Dar al-Fikr, 1987).

Baltaci, Cahid, *XV-XVI. Asirlar Osmanli Medreseleri*, (Istanbul: Irfan Matbaasi, 1976).

Derman, Uğur, "Hattat Icazetnameleri", paper presented in *Türk Tarih Kongresi* (*Turkish Historical Conference*) (25-29 September 1970), Ankara, Türk Tarih Kurumu.

Derman, Uğur, "Hattat Icazetnameleri", in *Hattat Imza ve Şecereleri*, vol. 2, (Ankara: Turk Tarih Kurumu, 1973).

Dodge, Bayard, *Muslim Education in Medieval Times,* (Washington: The Middle East Institute, 1962).

Ebied, R.Y. and M. J. L. Young, "An Early Eighteenth-Century Ijāzah Issued in Damietta", *Le Muséon - Revue D'études Orientales,* vol.: 87, 1974.

Ebied, R.Y. and M. J. L. Young, "New Light on the Origin of the Term 'Baccalaureate'", *The Islamic Quarterly*, vol.: 18, 1974.

Encyclopaedia of Islam, (Leiden: E. J. Brill, 1986).

Fayyad, 'Abdullah, *Tarikh al-Tarbiyah 'inda al-Imamiyyah wa Aslafihim min al-Shi'ah bayna 'ahd al-Sadiq wa al-Tusi*, (Baghdad: Matba'at As'ad, 1972).

Gunaymah, Muhammad A., *Tarikh al-Jami'at al-Islamiyyah al-Kubra,* (Tetuwan, 1953).

Ibn Khaldun, *Muqaddimat ibni Khaldun*, ed. by Khalil Shahada, 1st ed. (Beirut: Dar al-Fikr, 1981).

Ibn Manzur, *Lisan al-'Arab*, vol.1, (Beirut: 1970).

Idriz, Idriz, "Some scholars of the late Balkans: A Brief Background," interview by Mesut Idriz, tape recording, personal collection, Skopje, 20 August 1998.

Idriz, Mesut, "The *Ijāzah* Tradition in the 19th – 20th Century Balkans", *Al-Shajarah Journal of the International Institute of Islamic Thought and Civilization* (ISTAC), vol.: 5, No. 2 (2000).

Idriz, Mesut, "İslâm Eğitim Yaşamında İcazet Geleneği", *Değerler Eğitim Dergisi,* [Translated into Turkish by Ibrahim Kapaklikaya], vol. 1 (July), 2003.

Idriz, Mesut, "Ijāzah: A Muslim Educational Tradition in the Late Balkans", *Proceedings of the Second International Symposium on Islamic Civilisation in the Balkans*, (Istanbul: IRCICA, 2006).

Idriz, Mesut, "From a Local Tradition to a Universal Practice: *Ijāzah* as a Unique Muslim Educational Tradition with Special Reference to a 19th Century Idrīs Fahmī b. Sālih's *Ijāzah* Issued in the Balkans", *Asian Journal of Social Science* (AJSS), vol. 35, no. 1, 2007.

Idriz, Mesut, *Një Ixhāze i shekullit XIX i lëshuar në Ballkan: Ixhāze origjinal i Idris Fehmi ibn Salihut dhe përkthimi i tij me shënime* [*A 19th Century Ijāzah Issued in the Balkans: Idrīs Fahmī b. Sālih's Original Ijāzah And Its Annotated Albanian Translation*], (Skopje / Shkup: Logos-A, 2009).

Idriz, Mesut and Mansor Ibrahim, et al., *Architecture as a Reflection of Social Structure: A Reminiscence of the Suleymaniye Complex of Istanbul*, (Kuala Lumpur: IIUM Press, 2010).

Idriz, Mesut & Syed Ali Tawfik al-Attas, *The Ijāzah of `Abdullah Fāhim: A Unique Document from Islamic Education*, (Kuala Lumpur: MPH Publishing, 2007).

Islam Ansiklopedisi, (Istanbul: Milli Eğitim Bakanlığı, 1987).

İpşirli, Mehmet, "Scholarship and Intellectual Life in the Reign of Suleyman the Magnificent", in *The Ottoman Empire in the Reign of Suleyman the Magnificent*, ed. by Tulay Duran (Istanbul: Istanbul Research Center, 1988).

Karacehennem, Şeref B., "Ali Efendi", *Hilal*, March, 1995.

Makdisi, George, *The Rise of Colleges: Institutions of learning in Islam and the West*, (Edinburgh: Edinburgh University Press, 1981).

Mardin, Ebul'ula, *Huzur Dersleri*, vols.: II-III, (Istanbul: Istanbul Akgul Matbaasi, 1966).

Na'isa, Yusuf Jamil, *Mujtam'a Madinat Dimashq fi al-Fatrah ma bayna 1186-1256A.H./1772-1840A.D.*, vol.: II, (Damascus: Dar Talas, 1986).

Nakosteen, Mehdi, *History of Islamic Origins of Western Education,* (Colorado: University of Colorado Press, 1964).

Nashabi, Hisham, "The Ijaza: Academic Certification in Muslim Education", *Hamdard Islamicus*, vol.: VIII, Nos 1-4, 1985.

Nizami, Khaliq Ahmad, *Some Aspects of Religion and Politics in India During the thirteenth century*, (India: Idarah i Adabiyat i Delli, n.d.).

Nor, Wan Mohd. Wan Daud, *The Educational Philosophy and Practice of Syed Muhammad Naquib Al-Attas,* (Kuala Lumpur: International Institute of Islamic Thought and Civilization, 1998).

Uzunçarşılı, Ismail Hakki, *Osmanli Devletinin Ilmiye Teşkilatı,* (Ankara: Türk Tarihi Kurumu Basımevi, 1988).

The Holy Qur'an, Yusuf Ali's translation.

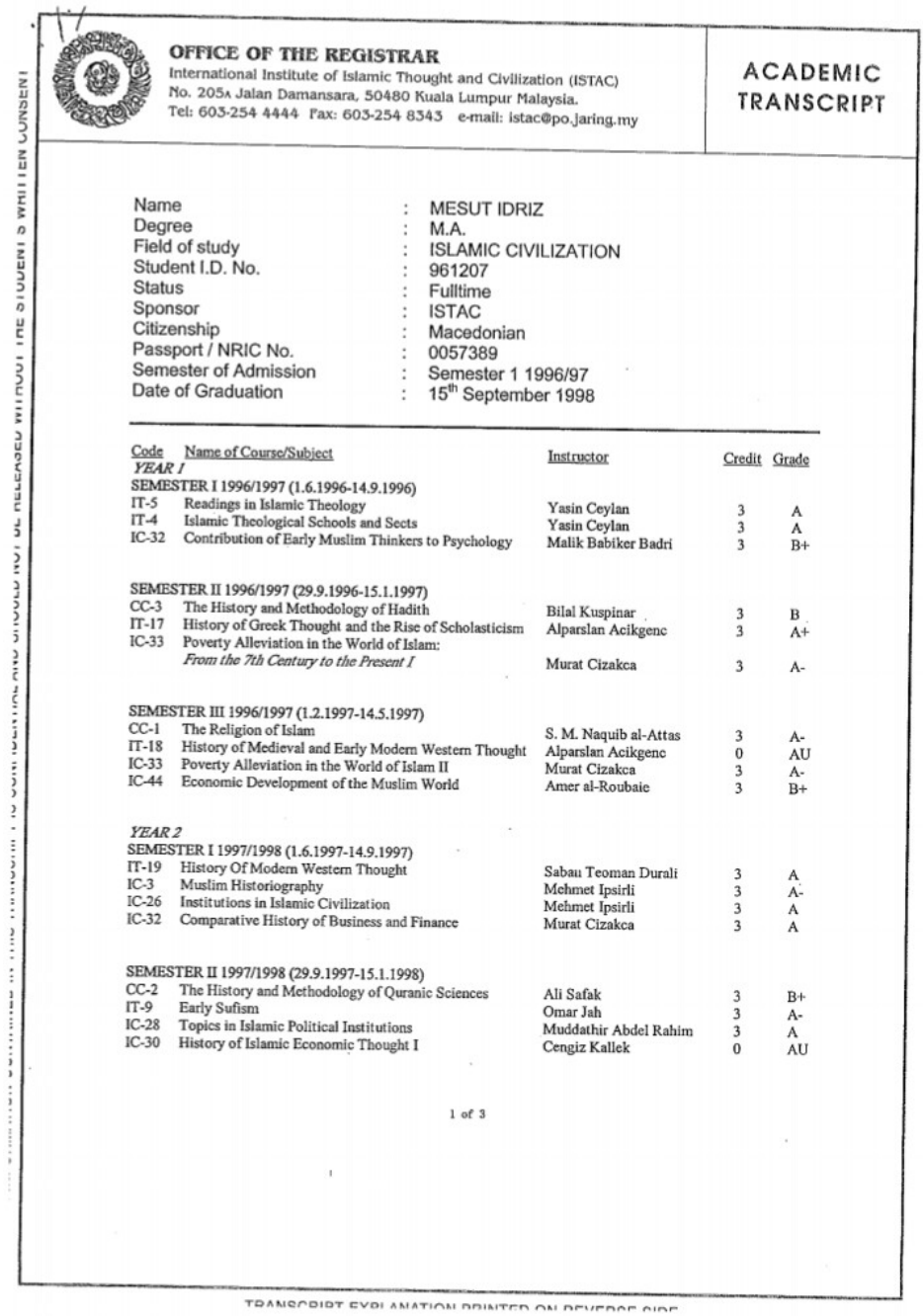
The International Encyclopedia of Higher Education, vol.: 4, (D-F), (San Fransisco, Washington & London: Jossey-Bass Publishers, 1978).

Turkiye Diyanet Vakfi Islam Ansiklopedisi.

Shalaby, Ahmad, *History of Muslim education*, (Karachi: Indus Publication, 1979).

Steingass, F., *A Comprehensive Persian-English Dictionary*, 8th impression, (London & New York: Routledge, 1988).

Appendix



OFFICE OF THE REGISTRAR
International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC)
No. 205A Jalan Damansara, 50480 Kuala Lumpur Malaysia.
Tel: 603-254 4444 Fax: 603-254 8343 e-mail: istac@po.jaring.my

ACADEMIC TRANSCRIPT

Name	:	MESUT IDRIZ
Degree	:	M.A.
Field of study	:	ISLAMIC CIVILIZATION
Student I.D. No.	:	961207
Status	:	Fulltime
Sponsor	:	ISTAC
Citizenship	:	Macedonian
Passport / NRIC No.	:	0057389
Semester of Admission	:	Semester 1 1996/97
Date of Graduation	:	15th September 1998

Code	Name of Course/Subject	Instructor	Credit	Grade
YEAR 1				
SEMESTER I 1996/1997 (1.6.1996-14.9.1996)				
IT-5	Readings in Islamic Theology	Yasin Ceylan	3	A
IT-4	Islamic Theological Schools and Sects	Yasin Ceylan	3	A
IC-32	Contribution of Early Muslim Thinkers to Psychology	Malik Babiker Badri	3	B+
SEMESTER II 1996/1997 (29.9.1996-15.1.1997)				
CC-3	The History and Methodology of Hadith	Bilal Kuspinar	3	B
IT-17	History of Greek Thought and the Rise of Scholasticism	Alparslan Acikgenc	3	A+
IC-33	Poverty Alleviation in the World of Islam: *From the 7th Century to the Present I*	Murat Cizakca	3	A-
SEMESTER III 1996/1997 (1.2.1997-14.5.1997)				
CC-1	The Religion of Islam	S. M. Naquib al-Attas	3	A-
IT-18	History of Medieval and Early Modern Western Thought	Alparslan Acikgenc	0	AU
IC-33	Poverty Alleviation in the World of Islam II	Murat Cizakca	3	A-
IC-44	Economic Development of the Muslim World	Amer al-Roubaie	3	B+
YEAR 2				
SEMESTER I 1997/1998 (1.6.1997-14.9.1997)				
IT-19	History Of Modern Western Thought	Sabau Teoman Durali	3	A
IC-3	Muslim Historiography	Mehmet Ipsirli	3	A-
IC-26	Institutions in Islamic Civilization	Mehmet Ipsirli	3	A
IC-32	Comparative History of Business and Finance	Murat Cizakca	3	A
SEMESTER II 1997/1998 (29.9.1997-15.1.1998)				
CC-2	The History and Methodology of Quranic Sciences	Ali Safak	3	B+
IT-9	Early Sufism	Omar Jah	3	A-
IC-28	Topics in Islamic Political Institutions	Muddathir Abdel Rahim	3	A
IC-30	History of Islamic Economic Thought I	Cengiz Kallek	0	AU

1 of 3

TRANSCRIPT EXPLANATION PRINTED ON REVERSE SIDE

Code	Name of Course/Subject	Instructor	Credit	Grade
SEMESTER III 1997/1998 (1.2.1998-14.5.1998)				
	Thesis Writing	Mehmet Ipsirli (Supervisor)	-	IP
YEAR 3				
SEMESTER I 1998/1999 (1.6.1998-14.9.1998)				
IC-2	Introduction to Islamic Sources	Mehmet Ipsirli	0	AU
Thesis	*The Ijāza Tradition in Muslim Educational Life In the Light of the Late Balkan (19th – 20th centuries)*	Mehmet Ipsirli (Supervisor)	Approved	

Credits earned: 48
Credits required: 48
Coursework completed: 16
Arabic language: Exempted

NO ALTERATION IS HEREBY AUTHORISED. THIS TRANSCRIPT IS A RECORD OF THE STUDENT'S ACADEMIC PERFORMANCE AND STANDING ONLY. THE STUDENT IS IN GOOD STANDING UNLESS OTHERWISE NOTED. THIS TRANSCRIPT IS OFFICIAL RECORD IF SIGNED BY THE REGISTRAR AND BEARS THE OFFICIAL STAMP OF ISTAC. SEE REVERSE SIDE FOR EXPLANATION OF ENTRIES.

END OF TRANSCRIPT

REGISTRAR

ISLAMIC THOUGHT & CIVILIZATION INTERNATIONAL INSTITUTE OF

OFFICIAL STAMP

Date printed: August 13, 2002

Son Devir Osmanlı Konya'sında Bir İslam Üniversitesi ve "İlm-i Ahlak ve Ulum-u Diniyye" Dersleri Üzerine

*Ahmet Çelik**

Giriş

Medreselerin Islahı

Osmanlı Devleti'nde Tanzimat'ın ilanıyla yöneticiler Avrupa'yı örnek alarak yeni bir eğitim sistemi oluşturarak birçok okul açtılar. Sıbyân mekteplerini kısmen ıslah etmeye çalıştılar ama medreseleri kendi hâllerine bıraktılar. Medreselerin bu durumu, idareciler ve dönemin uleması tarafından eleştirilmeye başlanarak bu kurumların yetersiz oldukları ve ıslah edilmesi gerektiği üzerinde görüşler ileri sürülmeye başlandı. Bu yaklaşım, II. Meşrutiyet'e devam etti. [2]

1867'de onbeş medrese hocasından oluşan bir heyet medreselerin ıslahı için Dersler ve okutulacak kitapların sırası ve tahsil süresiyle ilgili bir rapor hazırladı.[3]

Bu rapordan sonra medreselerin ıslahıyla ilgili resmi ve genel bir düzenleme de bulunulmadı. [4]

II. Meşrutiyet döneminde medreselerin ıslahı konusu önem kazanarak yaygınlaştı. Bunun başlıca sebepleri şöylece sıralanabilir: Meşrutiyetin fikir özgürlüğü getirmesi; medreselerin toplumun gerilemesinde etkisi olduğuna

* Konya Karatay Mevlana Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi, celikahmet66@hotmail.com
2 Hüseyin Atay, Medreselerin Islahı, Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 25, 1982, sayfa 1-43
3 Bu rapor için bakınız: Beyanül Hakk, 18 zilhicce 1324 H (1908), sayı: 15, sayfa: 322-324.
4 Hüseyin Atay, Medreselerin Islahı, Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi. 25,1982. 1–43

aydınların inanması; Sultan Abdulhamid'in 1892'de medrese öğrencilerini askerlikten muaf tutması ve bunun için askerlikten kaçmak isteyen bazı kişilerin medreselere kayıt yaptırmaları; Medreselere ait vakıflarının Maarif Nezareti'ne veya başka ellere geçmesi[5]

İkinci Meşrutiyet döneminde devlet medreselerin ıslahı ile ilgili olarak 26 Şubat 1910'da "Medâris-i İlmiye Nizamnamesi" yayınladı. Buna göre bütün medreseler 12 yılda tamamlanacak ve 15–35 yaş arası öğrenciler kayıt olabilecektir. Bu Nizamnameyle medrese ders programlarına fen, matematik ve sosyal bilimler derslerinin ilave edilmesi gelmiştir.[6]

1 Ekim 1914'de Şeyhülislam Ürgüplü Mustafa Hayri Efendi'nin gayretleriyle yayınlanan "Islah-ı Medâris Nizamnamesi" ile bütün medreseler "Darü'l-Hilafetü'l-Aliye Medresesi" adı altında birleştirilerek medreseler her birinin öğretim süresi dörder yıl olan üç kısma ayrılmıştı. Bu programın daha önceki programlardan ayrılan en önemli yanları; Türk Dili, Tarihi ve Coğrafyası ile fen bilimlerinin öğretimine daha geniş yer vermesi ve ilk defa olmak üzere medreseye gayr-i müslim dilleri (Almanca, İngilizce, Fransızca, Rusça) ile Beden Eğitimi dersinin girmesini sağlamasıdır.

1914 düzenlemesi ile medreseleri Maarif Nezareti mekteplerine benzemesi düşünülmüştür.[7]

Islâh-ı Medâris Nizamnamesi geleneksel medrese yapısı ve ders programları konusunda köklü ve düzenli yenilikler getirmiştir. Nitekim yeni getirilen bu usûl, bazı küçük değişikliklerle medreselerin kaldırılmasına kadar devam etmiş, Cumhuriyet döneminde kurulan İmam-Hatip okulları ve İlahiyat fakültelerinin programlarına da örnek teşkil etmiştir[8]

Nisan ve Ekim 1917'de Şeyhülislam Musa Kazım Efendi de bir nizamname çıkartarak 1914 ıslahatı doğrultusunda medreselerde yeni yeni düzenlemeler yapmış Darü'l-Hilafetü'l-Aliye Medresesi üzerinde Medrese-i Süleymaniye adında bir kurum oluşturmuştur.

Mayıs 1921'de TBMM hükümetince Medaris-i İlmiye Nizamnamesi çıkartmış ve bu nizamname ile TBMM etkisi altındaki yerlerde Medaris-i İlmi-

5 Yahya Akyüz, Türk Eğitim Tarihi, Ankara, 2004,258–259

6 Mustafa Şanal, Osmanlı Devleti'nde Medreselere Ders Programları, Öğretim Metodu, Ölçme Ve Değerlendirme, Öğretimde İhtisaslaşma bakımından Genel Bir Bakış, Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Sayı: 14 Yıl : 2003/1 149-168 .

7 Yahya Akyüz, Türk Eğitim Tarihi, 260.

8 Mustafa Şanal, Osmanlı Devleti'nde Medreselere Ders Programları, Öğretim Metodu, Ölçme Ve Değerlendirme, Öğretimde İhtisaslaşma bakımından Genel Bir Bakış, Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Sayı: 14 Yıl: 2003/1 149-168.

ye adı altında teşkilatlandırılmıştır. Öğrenimi 12 yıl olan bu programda dini hukuki dersler yanında Maarif Nezareti mekteplerinde yer alan bazı sosyal ve fen dersleri yer almıştır.[9] 03.03.1924'de çıkan Tevhid-i Tedrisat Kanunu'yla tüm medreseler kapatılmıştır.[10]

I. Bölüm: Konya Islah-ı Medarisi

II. Meşrutiyet'in ilanıyla İstanbul'da ve vilayetlerde de medreselerin ıslahı problemi sesli bir şekilde tartışılmaya başlandı. Bu hususta bir medrese şehri görünümündeki Konya'da geri kalmadı. Üstelik Konya'da sadece problem ortaya konulup, çözüm yolları önerilmedi aynı zamanda "Islah-ı Medâris-i İslâmiye Cemiyet-i Hayriyesi" öncülüğünde örnek bir medrese de tesis edildi.

Konya'da orta öğretim ve üniversite dönemini kapsayan ve "Islah-ı Medâris-i İslâmiye" adını taşıyan bu medresenin, gerek programı gerekse yönetim sistemi ile kendine has özellikleri bulunmaktaydı.

Program hazırlamada payitahttan yardım istenmediği gibi medresenin maddi ihtiyaçlarının karşılanması da istenmedi.

Uygulama, kendi kendine yetebilen bir medrese modelini ortaya çıkaran yerel bir ıslahat teşebbüsüydü. Medresede İslamî ilimlerin temel kaynaklardan sıhhatli bir şekilde öğrenilmesi için Arapça eğitim yapmayı, Batı'da gelişen bilim ve teknolojinin takip ve tercümesi amacıyla da en az bir yabancı dil öğretmeyi temel ilke olarak benimsemiş müspet ilimleri de programına almıştır. Islah-ı Medâris öğrencileri Türkçeden başka en az üç dil daha öğrenmiş olarak göreve başlayacaktır. Bu medrese, İstanbul'da 1914 yılında yapılan ıslah girişimine de model oldu.

1.Konya Islah-ı Medaris-i İslamiyye Cemiyet-i Hayriyyesi

II. Meşrutiyetle birlikte anayasada büyük değişiklikler yapılmış, özgürlüklerin alanı genişletilmiş ve Cemiyet kurma işi de yasal bir zemine oturtulmuştu. 3 Ağustos 1909'da Mecliste Cemiyetler Kanunu çıkarıldı. Cemiyetler, 1876 Anayasası'na eklenen 120. maddeyle bölücü ve ahlâka aykırı cemiyet kurulması yasaklanıyor, cemiyet kurmak için izin almaya gerek görülmüyor,

9 Yahya Akyüz, Türk Eğitim Tarihi, 260.

10 Bakınız: Mustafa Öcal, "Osmanlı Devletinin Son Döneminde Gerçekleştirilen Medrese Islahatları Üzerine Bir Değerlendirme" Medrese Geleneği Ve Modernleşme Sürecinde Medreseler Uluslararası Sempozyum kitabı, Muş, 2012, C.1, s. 87-150; Zeki Salih Zengin, II. Meşrutiyet Döneminde Medreselerin Islahı Hareketleri ve Din Eğitim 1908-1918, E.U.S.B. Enstitüsü, Yayınlanmanmış Yüksek Lisans Tezi, Kayseri 1993 s. 1-313.

fakat kurulduktan sonra hükümete bildirilmesi emrediliyordu. Konya'da Islah-ı Medaris açılmadan önce yukarıda zikredilen cemiyetler kanununa göre Eylül 1909'da "Konya Islah-ı Medaris-i İslamiyye Cemiyet-i Hayriyyesi" adıyla bir cemiyet kurulmuştur.[11]

2. Cemiyetin Kurucuları

Islâh-ı Medâris-i İslamiyye Cemiyet-i Hayriyesi kurucuları Müsevvit Mehmet Efendi; Ulemadan Ağrıslı Mustafa Efendi, Mukavelat Muharriri Mehmed Tosun Efendi, Muhaddiszade Hasan Efendi, Şeyhzade Rıfat Efendi, Demir tüccarından Hacı Mehmet Efendi, Burhanzade Hacı Mustafa Efendi'dir.[12]

Gerçekte ise bu cemiyet ve medresenin arka planında Bekir Sami Paşa Medresesi'nde 44 yıl müderrislik yapan Nakşi tarikatı Halidiye kolu Şeyhi Bahaeddin Efendi'nin her biri müderris olan üç oğlu Muhammed Zeynelabidin, Rıfat ve Ahmet Ziya Efendiler vardı.

Cemiyet bundan sonra kamuoyunu bilgilendirmek amacıyla iki adet Islahı medarisin eğitim ve yönetim nizamnamelerini yayınladı. Halka da medreseye yardım etmesi için yardım kampanyası başlattı.

Islâh-ı Medâris'in Nizamnameleri

Cemiyet ilk olarak 17 maddelik bir nizamname hazırlatarak 4 Ekim 1909 tarihli Meşrik-i İrfan'da yayınlandı. Bu nizamname Islâh-ı Medâris'e öğrenci alımından daha çok idari ve ekonomik yapıyla ilgilidir.[13]

Islah-ı Medâris-i İslamiye Cemiyeti tarafından hazırlanan bu ilk nizamnamede, cemiyetin gerçekleştirmek istediği ıslahat için halktan iane toplanacağına değinilerek yardımın ne suretle yapılabileceği izâh edilmekte ve toplanacak para miktarına göre ilk elden gerçekleştirilecek icraatlar sıralanmaktaydı: oluşturulacak yeni medreseye İlm-i Kelâm'a kadar varmış talebeden imtihanla seçilecekler alınacak, dinleyici sıfatıyla isteyenler derslere katılabilecek, öğrencilere tedris zamanlarında aylık bir mecidiye maaş verilecek, yıl boyunca dokuz ay tedrisat yapılacak, öğrenciler ders yılında iki tür imtihana tabi tutulacaklar, muallimlerin muvazzaf olması esas tutulacak ancak gönüllü ders vermek isteyenlerde değerlendirilecek, memurlar ve ha-

11 Meşrik-i İrfan, 30 Eylül 1909.
12 Meşrik-i İrfan, 8 Teşrinisani 1909.
13 Meşrik-i İrfan, 3 Teşrinievvel 1909

demeler şimdilik fahri görev yapacak ileride bunlara maaş verilecek, seçimle beş kişiden oluşacak bir heyet-i idare teşkil edilecek ve bu heyet yardımların ve sarfiyatın hesabını tutacak. Nizamnamede karara bağlanan ıslahat projesinin kapsamının, toplanacak yardım miktarına bağlı olarak ve ileride kazanılacak tecrübelerin ışığı altında geliştirileceği defalarca vurgulanmıştır. [14]

İkinci Nizamname: Eğitim Üzerine

İlk nizamnameden sonra 43 maddelik ikinci bir nizamname daha yayınlanmıştır. 12 sayfa olarak yayınlanan bu nizamnamede ise Islah-ı Medaris'in eğitim işleyişi ile ilgilidir.[15]

II. Nizamname özetle şöyledir:[16]

Eğitim ücretsizdir. (Md:1)

İkinci maddede cemiyetin eğitimle ulaşmak istediği hedef İslam terbiye ve eğitiminin yayılmasıyla yüksek bir medeniyetin kurulması gösterilir. Bunun için öğrencinin ilim ve ahlak bakımından donatılıp mezun olduktan sonra Allah rızası dışında bir şey gözetmeksizin vaktinin tamamını eğitim öğretim için feda etmeyi gaye edinmesini istemektedir. Cemiyetin hedeflediği tek bir şey vardır o da; Allah rızasıdır.

Öğrenci belirlenen amaç gereği tahsilini bitirinceye kadar medreseye devam edeceğine dair söz verecek, mezun olmadan ayrılırsa medresede kaldığı her ay için bir mecidiyeden az olmamak üzere tazminat ödeyecektir. Bu tazminatı ödeyeceklerine dair velilerinden girişte usulüne uygun senet alınacak, gerektiğinde kefalete bağlanacaktır. (Md:3)

Talebenin yaşları askere alınmada problem oluşturmaması için on beşten büyük olmayacak. (Md:4)

Talebenin aşı belgesi olacak ve herhangi bir hastalığı bulunmayacak. (Md:5)

Alınacak öğrenci Kuran-ı Kerim'i tecvide uygun ve Türkçeyi güzelce okur olacak, müderrisin anlattıklarını not defterine geciktirmeden yazabilecek. Kur'an hafızı olmak, kayıtta tercih sebebi olacaktır. (Md:6)

14 Kerim Sarıçelik, *Konya'da Modern Eğitim Kurumları (1869-1919)*, s.243

15 Nizamnamenin orijinali BOA, DH, İD, 1331-2a-13, ayrıca: İbrahim Konyalı Kütüphanesi Arşiv no: 3505'dedir.

16 Caner Arabacı, Konya Medreseleri, 499–506; İsmail Bilgili, Osmanlı Son Dönemi, Nitelikli Din Adamı Yetiştirme Projesinin Bir Örneği Olarak "Konya Islâh-I Medâris-ı İslâmiye" Medresesi, Uluslararası Dini Araştırmalar ve Küresel Barış Sempozyumu, 2013

Giriş imtihanı için idare tarafından müderris ve eğitimcilerden beş kişilik bir komisyon seçilecek. (Md:7) Alınacak talebe miktarı hiçbir zaman kırkı geçmeyecektir. (Md:8)

Bayram tatili ve imtihan günleri hariç yıl içinde eğitim süresi, 8 aydan aşağı olmayacaktır. (Md:9)

Dışarıdan 'dinleyici' olarak derslere devam etmek isteyen iyi halli talebe alınabilecek. Fakat dershanenin genişliği, düzenine dikkat edilerek oturacakları yer tespit edilecek. Dinleyici talebe, müderris ve müdürün takdiri ile seçilecek, kendilerine ayrılan yerde edeplice oturup anlatılanları dinleyecek. Bu talebelerden imtihanla başarılı olanlar layık oldukları dershaneye idare heyeti kararıyla kabul olunacaktır. (Md:10) Bu maddeden anlaşıldığına göre medrese hem örgün hem de açık öğretime imkân tanımakta, açık öğretime devam edip başarılı olanlara örgün eğitim imkânı sunulmaktadır.

Medresenin eğitim suresi on yıldan aşağı olmayacaktır. (Md:11) Fakat medrese on yılını dolduramadan İttihat ve Terakki Fırkasının siyasi gayretleriyle 1917 yılında resmen kapatılmıştır.

Eğitim ve öğretimde birliği sağlamak için talebe, tartışmasız, dört yıl bütün dershanelerde birer daimi müderrisin gözetimi altında bulunduktan sonra medrese odalarına yerleştirilecektir. (Md:12) On üçüncü madde medrese idaresini şekillendirmektedir.

Medreseye devam önemli şartların önde geleni hatta medreselerin ruhu yerinde kabul edilir. Bu yüzden devama son derece riayet edilecek talebe velileri de öğrencilerin dershaneye devamını sağlayacaktır. Veliler, devamsızlık yüzünden medreseden çıkarılan talebe için tazminat verecektir. (Md:17) On sekiz, on dokuz ve yirminci maddeler devam devamsızlık usulünü belirlemektedir.

Yirmi birinci maddede, talebenin ibadet alışkanlığı kazanması, sünnet ve adaba uyması amacıyla namazların cemaatle camide eda edilmesi yer almaktadır. Yirmi ikinci madde talebenin sünneti yaşamaya alıştırılması gereği, özellikle de İslamî sembollerden selamı hürmetle vermesi hakkındadır.

Yirmi üç, yirmi dört, yirmi beş, yirmi altı, yirmi yedi ve yirmi sekizinci maddeler talebenin dersi takip usulü hakkındadır. Dersler bir saatten az olmayacaktır. (Md:29)

Dersler belirlenen vakitlerde müzakere yoluyla daimi müderrisler tarafından tekrar ettirilecektir. (Md:30) Derslerde tutulan notlar Perşembe gü-

nüne kadar temize geçilecek, daimi müderrisler tarafından denetlenecektir. (Md:31)

Talebeyi sırf ezberci yapan yöntemlerden kaçınılacaktır. (Md:32)

Müderrisler, talebenin hafif göreceği bütün hal ve durumlardan, talebe ile laubali olmaktan, ders arasında dersle ilişiği olmayan hikâyeler anlatmaktan, ders düzenini terk edip usul dışı ders göstermekten, mesleğin adap ve talimatına uymamak gibi şeylerden sakınmalıdırlar. (Md:33)

Otuz dört, otuz beş, otuz altı ve otuz yedinci maddelerde sınıf geçme imtihan usulleri belirlenmekte, sınıf geçme için beşten aşağı not olmaması şartı getirilmektedir. Özürsüz iki yıl üst üste kalan talebenin, dershaneden kaydı silinecektir. (Md:38) Otuz dokuz ve kırkıncı maddeler imtihana alınma esaslarını belirlemektedir.

Kırk bir ve kırk ikinci maddeler talebenin disiplinsizlik göstermesi halinde uygulanması gereken cezaları açıklamaktadır.

Son senede, imtihanı başarıyla tamamladığını ispat edenlere, nakli ve şer'i ilimler müderrisi tarafından, eski ve güzel usul üzere, silsile-i rivayati (hoca silsilesini) içeren bir icazetname verilecektir. Bu icazetnameye diğer müderrisler tarafından okuttukları ilimler ile hak ettiği derece ve imtihanda aldığı notlar yazılıp altı mühürlendikten sonra idare heyeti tarafından tasdik olunacak, özel törenle de talebeye teslim edilecektir. (Md:43)

Islâh-ı Medâris'in Gelirleri

Islâh-ı Medaris, Bekir Sami Paşa medresesinin devamı olduğu için bazı vakıfları vardı. Ancak Medresenin her yıl artan öğrenci sayısı bu yekûnu karışılamaya yetmiyordu. Bundan dolayı Halka yük olmayacak şekilde medresenin masraflarını karşılayacak yeni kaynaklar aranmaya başlandı.

1. Maddi Bağışlar

Cemiyetin ilk işi açılacak olan yeni medreseye yani "Islâh-ı Medaris"e basın aracılığı ile bir yardım kampanyası açtı. Bu yardım kapmayasına iştirak eden kimselerin isim listeleri ve yardım miktarları 16 Ekim 1909'dan başlayarak belirli Aralıklarla 21 Mart 1910 yılına kadar Meşrik-i İrfan'da yayınlandı. Bu listelerde ulema, müderris, muallim, bürokrat, mahkeme reisi, avukat, asker, tüccar, şehirli, köylü vs. gibi toplumun her katmanından kimselerin medreseye yardım ettiğini görülmektedir. Bu süre zarfında toplanan miktarı toplam 7.013 kuruştur.[17]

17 Meşrik-i İrfan, 10 Kanunisani 1909.

2. Evkaf Nezaretinden Yardım

"Islâh-ı Medâris" özel bir medrese statüsünde olduğu için devlet desteğinden de mahrumdu. Ancak zamanla sınırlı da olsa devletten yardım almıştır. Bunda en önemli etken Islahı medarisin kurucularından olan müderris ve Konya milletvekili Zeynelabidin Efendidir. 1910'da Bekir Sami Paşa medresesi kapasitesi yetmediği için yıkılmış ve iki katlı olarak yeniden inşa edilmiştir. Bu süreçte maddi birtakım sıkıntılar çıkmış ve Islahı Medaris binasının inşaatının tamamlanabilmesi için 2 Kasım 1911'de Evkaf Nezaretince 30.000 kuruş yardım yapılmıştır.[18]

3.Vilayet Hususi Bütçesinden

Sonraki yıllarda medrese, vilayet hususi bütçesinden hususi mekteplere verilen yardımdan yararlandırıldı ve 1913 yılı bütçesinden medreseye aylık 1.200 kuruş tahsisat ayrıldı.[19]

4.Diğer Gelirleri: Değirmenler

Özellikle Zeynel Abidin Efendinin İttihat Teakki ile rekabeti ve Gemlik'e sürgün edilmesi üzerine resmi maddi yardımlar kısıtlanmaya başladı. Medreseye gelir getirmek amacıyla değişik bölgelere un değirmenleri açıldı. Buralardan elde edilen gelirlerle Islah-ı Medaris'e katkı sağlandı. Bu değirmenlerle daha çok Rıfat Efendi'nin ilgilendiği ifade edilmektedir. Bu değirmenler uzun yıllar faaliyette bulundu.

Islah-ı Medaris'e Öğrenci Alımı

Bu konuda 1909 ile 1913 yılları 1, 2, 3. ve 5.dönemlerine ait basına yansıyan şu ilanları görmek mümkündür.

1. Devre İlanı 1909

Islah-ı Medaris'e öğrenci alımları imtihan ile olmuştur. Medrese 2 Teşrinisani 1909'da Meşrik-i İrfan gazetesine bir ilan verir. Bu ilana göre nizamnamesinin yedinci maddesince dersi akaide çıkmış iyi hal sahipleri ve ibtidai mektepden şahadetname ile çıkan veya o seviyede eğitim görenlerden imtihanla öğrenci kabul edileceğini arzu edenlerin Muhaddiszade Medresesi müderri-

18 Babalık, 2 Kasım 1911
19 Meclis-i Umumi Zabıtnâme, s.81

si Hasan Efendi'ye ön kayıt yaptırmalarını ilan eder. Bu imtihanı: hızlı imla, Arapça Nahv, Metni Şemsiye derecesinde Mantık, Telhis derecesinde Meani, Beyan, Bedi' ile Şerh-i Akaid derecesinde ilm-i kelamdan ibtidai tahsili görenlerin imtihanı edileceği açıklanmıştır.

Ayrıca Islahta açılan iki şubede hangi derslerin okutulacağı da aynı ilanda belirtilmiştir. Buna göre Birinci şube (sınıf)de Hesap, Hendese, Coğrafya, Tarih, Edebiyat-ı Osmaniye, Farisi, Malumat; İkinci şubede: Kuran-ı Kerim ve Tecvid, Sarf-ı Arabî, Arapça mukamele, Sarf-ı Osmanî, Hüsn-ü Hat dersleri okutulacağı bildirilmiştir. Bu ilandan sonra Konya'da Islah-ı Medaris'e öğrenci akını olmuştur.[20]

3. Devre İlanı: 1911

Islâh-ı Medârisin basına yansıyan bir diğer ilanı 1911 yılı yani ıslahın üçüncü devresine aittir.[21] Bu ilanda bu sene kayıt ve kabul olunacak talebenin imtihanları Ekim'in15'nde yapılacağı, arzu edenlerin bu günde Bekir Sami Paşa Medresesi'ne gelerek isimlerini Islâh-ı Medaris öğretmenlerinden Abdullah (Tanrıkulu) ve Fahri efendilere yazdırmaları ilân edilmiştir. Yapılan imtihanlar neticesinde 35 kadar yeni öğrenci medreseye kabul edilmiştir.[22]

5. Devre İlanı: 1913

Islah-ı Medarisin 1913 yılına ait olan beşinci devresine öğrenci kabul imtihanları Ekim 1913 yapılmıştır. Islâh-ı Medâris'e kabul edilecek öğrencilerin yaşları 12'den aşağı 15'den yukarı olanlar şartlara uygun olduğu takdirde dersleri dershaneden ve diğerler ise dershanelere dinleyici sıfatıyla intihanla kabul edilecektir. Ve dinleyiciler her ne zaman müracaat ederlerse imtihanları o zaman yapılacaktır.[23]

Bazı Öğrenciler

1909-1917 yılları arasında faaliyette olan Islah-ı Medarisin tam bir öğrenci listesi mevcut değildir. Ancak çeşitli kaynakları tarayarak tespit edebildiğimiz öğrencilerin bir kısmı şu kimselerden oluşmaktaydı: Abdullah Tanrıkulu (1883-1943),[24] İbrahim Hakkı Konyalı (1896-1984), Saatçi Osman

20 Meşriki İrfan 22 Teşrinisani 1909
21 Meşriki İrfan, 4 Ekim 1911
22 Meşriki İrfan, 27 Ekim 1911
23 Babalık, 11 Ekim 1913
24 Mehmet Ali Uz, Konya Alimleri, 399–400; Caner Arabacı, Konya Medreseleri, 533–534.

Efendi (1887-1976),[25] Ahmet Ferid Ülgen (1896-1982),[26] Ahmet Muhtar Altunay (1897-1984),[27] Mehmed Hakkı Özçimi (1901-1973),[28] Tahir Elliiki (1893-1955),[29] Osman Oktaç (1893-1963),[30] Mehmed Fatih Göktay (1901-1997),[31] İsmail Zekai Sarsılmaz (1897-1977),[32] İbrahim Rüşdü (1897-1983).

Islâh-ı Medâris Öğretmenleri

Islah'ın müderrisleri her biri sahasında uzman hocalardır. İdarecileri de Muhammed Bahattin Efendi'nin oğulları Zeynel Abidin, Rıfat ve Ahmed Ziya Efendilerdir. Zeynel Abidin Efendi Islah'ın kuruluşunda öncülük eden kişidir. Konya milletvekili olan Zeynel Abidin Efenfi çoğunu İstanbul'da geçirdiği için medreseye çok fazla vakit ayıramamıştır.

Medresenin idarecilerinden Rıfat Efendi medresenin bitişiğindeki evde kalmakta, gece gündüz öğrencileri kontrol etmekte, ihtiyaç duyulduğunda ders ve idare işlerinde öğrencilere yardımcı olmaktadır. Medresenin mantık dersine de giren Rıfat Efendi aynı zamanda medresenin gelir gideriyle de meşgul olmaktadır.

Medresenin **müdürü** Ahmed Ziya Efendi'dir. "Milletler arası bir ilim otoritesi, büyük bir bilgin" olan Ahmed Ziya Efendi, dini ve edebi ilimlerle beraber fen ilimlerini de öğrenerek Fizik, Kimya, Kozmografya sahasında ders verecek seviyede bir ilim adamıdır. Arapça, Farsça ve Fransızca dillerini de ileri seviyede bilmektedir. Medresede din ilimleri yanı sıra Fizik, Kimya ve Kozmografya derslerine de girmektedir.

Paşa Dairesi Medresesi müderrisleriyle eğitime başlayan Islah-ı Medâris, zamanla eğitim kadrosunu genişletir. Konya Hukuk Mektebi müdürü Refik Bey, Kadir Şeyhzâde Ali Kudsi, müderris ve mürşit Hasan Kudsî ve oğlu Ali Rıza Kudsî, Fahri Hoca Efendi, Hacı Veyis Efendi (Kur'an-ı Kerim ve Tecvit) ve oğlu Hacı Veyiszâde Mustafa Sabri Efendi (Arapça), Şeriyye vekili ve Konya mebusu avukat Musa Kazım, İbrahim Hakkı Konyalı,

25 Caner Arabacı, Konya Medreseleri, 547.
26 M. Sabri Uyar, Hattatlar Armağanı, Konya dergisi, Yıl: 11, sayı:16, 1947; Ali Osman Koçkuzu, Haydi Basalım İzlere, s.421.
27 Caner Arabacı, Konya Medreseleri, 545.
28 Caner Arabacı. Konya Medreseleri, 546; Halit Güler, M.Ali Uz,Konya İmama Hatip Okulu İlk Mezunları, Konya ,2005, 46-47.
29 Caner Arabacı, Konya Medreseleri, 547
30 Caner Arabacı, Konya Medreseleri, 547, Mehmet Ali Uz, Konya Alim ve Velileri, 462; Konya İHL Arşivi
31 Caner Arabacı. Konya Medreseleri, 546; Melahat Ürkmez, **Vefalı Dostlar ve Unutulmayanlar M.Fatih Göktay,** 28 Ekim 2008, http://www.haberk.com/haber/yazi.asp?id=3018
32 Mahmud Sural, 18 Kasım 1975; Mehmet ali uz, Konya Âlimleri, 538–539; Caner Arabacı, 546; Abdülkerim Abdülkadiroğlu, "Hâfız Zekâî Sarsılmaz Hoca Efendi'nin Hatırasına" Altınoluk, Sayı.167, Ocak 2000, 55–56; Ali Ulvi Kurucu Hatıralar, III/25-38

Abdullah Tanrıkulu medrese hocalarından bazılarıdır. Medrese idarecileri Arapça hocasını Mısır Camiu'l-Ezher'den getirtti. Arapça hocası Beyşehirli Ömer Lütfi Ezherî Hoca Arapçayı klasik usulde değil modern metotla kısa zamanda öğretmekteydi. Ayrıca gazeteci kimliğiyle de tanınan Yenişehirli Ahmet Kemal Bey de İzmir'den Konya'ya yerleşerek medresenin Osmanlı Edebiyatı derslerini verdi. Ahmet Kemal çok yönlü donanımlı bir kişiydi. Konya Hukuk Mektebine konferanslara gider, medresenin yayın organı mahiyetindeki Meşrik-i İrfan gazetesinin başmuharrirliğini yapardı. Bilgi birikimi ve tecrübesiyle talebelere gazetecilik mesleği açısından örnek olmuştu. Medresenin Ermeni asıllı bir Fransızca hocası vardı.

Paşa Dairesinde ve Islah'ın ilk yıllarında öğrenci iken daha sonra aynı medresede hocalık yapanlardan bazıları; Hacı Veyiszâde Mustafa Sabri Efendi, Fahri Kulu Hoca Efendi, İbrahim Hakkı Konyalı, Ali Sami Yücesoy, Abdullah Tanrıkulu hoca efendilerdir.[33]

Öğrenci İmtihanları

Islâh-ı Medârisin ikinci dershanesine ait hususi imtihanları ulema ve halk huzurunda yapılmış ve öğrencilere Arapça Sarf, Osmanlıca Sarf, Arapça Mukaleme, Tecvid Kuran-ı Kerim, Hüsnü Hat Derslerinden sorular sorulmuş alınan cevaplar katılanların takdiri kazanmıştır. İmtihan notlarını da bizzat alay müftüsü Nusret Efendi bizzat kendisi vermiştir.[34]

Ayrıca Mevalid (biyoloji), Hesap, Edebiyatı Osmaniye Farisi, Coğrafya, Hendese derslerinden özel olarak Mayıs 1910'da icra kılınmıştır.[35]

Islah-ı Medaris'in II. sınıf öğrencilerine yapılan bu imtihan İstanbul basınına intikal etmiş ve Beyanülhak dergisi bu imtihanı haber konusu yapmıştır. İmtihanda Saatçi Osman Efendi'nin irticalen yaptığı konuşmaya da aynen yer vermiştir.[36]

Islâh-ı Medâriste Eğitim Öğretim

İbrahim Hakkı Konyalı Islah-ı Medaris'teki öğrencilik günlerini ve izlenimlerini günlerini şöyle anlatır: "Birinci Cihan Harbinden yedi sene evvel

33 İsmail Bilgili, Osmanlı Son Dönemi, Nitelikli Din Adamı Yetiştirme Projesinin Bir Örneği Olarak "Konya Islâh-I Medâris-İ İslâmiye" Medresesi, Uluslararası Dini Araştırmalar ve Küresel Barış Sempozyumu, 2013

34 Meşriki İrfan, 21 Şubat 1910'

35 Meşrik-i İrfan, 9 Mayıs 1910.

36 Beyanülhak 7 Mart 1327/18 Rebiülevvel 1329, 4/1901-1902.

başta Konya mebusu ve sonra ayan üyesi Şeyhzade Zeynelabidin Efendi, kardeşi milletlerarası bir ilim otoritesi olan Ahmet Ziya Efendi olmak üzere Konya'da bir İslam Üniversitesi'nin temelini atmak üzere faaliyete geçtiler. İslam'ı kemal zirvesinin üstüne çıkaran medreseleri ıslah etmeye karar verdiler. Sonra şeyhülislam olan Tokat mebusu Mustafa Sabri Efendi, Konya mebusu Elmalılı Küçük Hamdi (Yazır) ve Konya mebusu Ereğlili Salim Efendi'ler bütün Konya uleması (İttihat ve Terakki fırkasına satılmış birkaçı müstesna) olmak üzere bu çalışmayı desteklediler. Hayırseverlerin maddi yardımlarıyla Konya'da "Islâh-ı Medâris-i İslamiyye" adlı bir öğretim müessesi kuruldu. Bu üniversite namzedi adından da anlaşılacağı gibi medreseleri ıslah edecekti. Bu müessese programında madde ilimleriyle mana ilimlerini birleştiriyordu. Yetiştireceği talebesini madde ve mana ilimleriyle cihazlandıracak iki kanatlı yapacaktı. Burada aynı zamanda Japonya ve Çin gibi kendilerine hakiki bir din arayan ülkelerde İslam'ı yayacak kudrette elemanlar yetiştirecekti. On iki senelik bir tahsilden sonra burada İslam'ın istediği çapta âlimler yetiştirecekti.

Bu medrese dini kaynakları hakkıyla sökebilmek için garp dillerinden birini öğrenmeyi ilk yıllardan programına koymuştu.

Ben bu İslam üniversite namzedi ilk öğrencisi ve aynı zamanda benden sonraki sınıfların öğretmeniydim. Müessese Arapça öğretmenini Camiu'l-Ezher'den getirtmişti. Bu son yıllarda Konya ve Beyşehir'de müftülük yapan büyük âlim merhum Ömer Lütfi Efendi'ydi.

Arapça klasik usulle emsile-binayla değil Berliç usulüyle kısa bir zamanda öğrenilmişti.

Matabe adlı bir tahta parçası var idi. Talebe bununla birbirini kontrol ederdi. Bu tahta parçası Türkçe konuşana verilir o da arkadaşlarından Türkçe konuşanı gizlice kollardı. Matabeyi akşama kadar çıkaramayan öğrenci ertesi gün sınıf dershanesini süpürür çeşmeden içecek suyu getirirdi. Bu bir ceza idi. İlk senenin sekiz ayından sonra bu yeni irfan yurdunda Türkçe konuşulmazdı. Kendisine matabe verilen bunun elinden çıkarmak için Türkçe konuşanları arardı. İkinci senede talebe Arapçayı öğrenmiş olurdu.

Bizim Fransızca hocamız bir Ermeni idi.

Bu medrese Konya'da Hükümet caddesinde İplikçi camiinin karşısındaki Konya valisi Bekir Sami Paşa'nın yaptırdığı "Paşa Dairesi" denilen medresenin eski odaları yıktırılarak yerine iki katlı olarak yaptırılmıştır.

Kütüphanesi konferans salonları kimya hanesi fizik laboratuarı teodolit aletleri müsenna küreleri vardı.

Müessislerinden Zeynelabidin Rıfat ve Ahmet Ziya kardeşlerin babalarından devraldıkları ve yeni neşriyatla zenginleştirdikleri çok büyük bir kütüphane bulunuyordu. Talebe bu kütüphaneden faydalanırdı.

Matbaa da kurulmuştu. Burada İslami esaslara dayanan neşriyat yapılır, gazete ve dergiler çıkartılırdı. Medrese bir gazetecilik enstitüsü gibi idi. Talebeye gazete ve mecmualara ilmi yazılar yazmaları da öğretilirdi.

Ben ilkyazımı Konya'da çıkan Meşrik-i İrfan gazetesinde neşretmiştim. Bu Kus b. Saide'nin Ukaz panayırında söylediği Kâbe'ye asılmış nutkunun tercümesi idi.

Medresede yıldızlar ilmi, astronomi dersleri ve bunun araçları vardı. Ali Kuşçu'nun Fatih adına hazırladığı eşsiz bakır gökküresi de medresenin kütüphanesindeydi."

Medrese ve kütüphane yağmalandıktan sonra bu küre bir antikacının eline geçmişti. Benim neşriyatım üzerine milli eğitim bakanlığınca satın alınarak İstanbul rasathanesine konulmuştur. Talebeye yıldızlar ver burçlar Alâeddin Tepesi'nden ve bazen minare şerefelerinden gösterilirdi. Bu dersin Hocası Şeyhzade Ahmet Ziya Efendi merhumdu."

Mesleklerine göre sahalarında birer otorite olan şu bilginler müderrislik yapıyorlardı: Şeyhzade Zeynel Abidin, Kardeşleri Rıfat ve Ahmet Ziya Efendiler, Konya Hukuk Mektebi müdürü Refik Bey, Hadimli Fahreddin (Kulu), Kadir Şeyhzade Ali, Kudsi Efendi Zade Ali (Rıza Kudsi), Hacı Veyiszade Mustafa Efendi… Sonra Şeriyye vekili ve Konya mebusu avukat Musa Kazım, Senirkentli Rıza, Kiçimuslalı avukat Ali Rıza Bey ve Efendiler. Ş

Ben sınıfın birincisi ve daha sonraki sınıfların hocalarındandım.

Bugün hayatta kalan arkadaşlarımdan Medine'nin büyük âlimi Saatçi Osman Efendi ile aynı zamanda talebemde bulunan cumhurbaşkanlığı senatörü Hidayet Aydıner, eski Konya mebuslarından Avukat Vehbi Bilgin, başvekâlet arşivi eski uzmanlarından Mehmet Reşat ve İskenderiye üniversitesi profesörlerinden merhum şeyhülislam Mustafa Sabri Efendi'nin oğlu İbrahim Rüştü Bey'i hatırlıyorum.

Ben ikinci sınıfta iken bir güz mevsimi senelik imtihanlarımız yapılıyordu. Bu imtihanın mümeyyizleri arasında şu seçkin kişiler vardı.

Milletvekillerinin Islah-ı Medaris Ziyareti

Tokat mebusu ayan üyesi ve Şeyhülislam Mustafa Sabri, Konya Mebusu Elmalılı Küçük Hamdi, Konya mebusu Ereğlili Salim, Konya Mevlevihanesi şeyhi Veled Çelebi, müderris Naim Hazım Efendiler ve Konya hukuk mektebi müdürü Refik bey ve Konya'nın değerli âlimleri…Medresenin cadde kısmındaki büyük salonunda imtihan başlamıştı. Benden evvel birkaç arkadaşım içeriye alındılar. Sıra bana gelmişti. Ben de alındım. Evvela Hocam Ezherli Ömer Lütfi Efendi ile Arapça konuştum. Mümeyyizlerin hemen hepsi de sualler sordular. Bunları Arapça cevaplandırdım. Bir ara Mustafa Sabri Efendi'nin Zeynel Abidin Efendiye

- Hocam bunları nasıl yetiştirdiniz, nasıl okuttunuz, tebrik ederim, dediğini duydum.

Sonra bu büyük İslam alimi yerinden kalktı kara tahtaya geldi. Arapça bir şey yazdı.

- Oku tercüme et dedi. 'Darihim ma dümte fi darihim' idi.

Bu içine başka köklerden ayrı ayrı manalar olan bir güzel ve hikmetli söz idi. İçinde iki dar vardı. Birisi ev anlamında öteki de mudara kökünden emri hazır idi. Altına şu tercümeyi yazdım.

- Evlerinde kaldıkça onlara müsaade et yüzlerine gül.

O vakte kadar hiç duymadığım ve görmediğim bu sözün tercümesi mümeyyizlerin takdirini toplamıştı.

Biraz sonra simsiyah sakallı Mustafa Sabri Efendi gibi sarığını çok iyi sarmış Küçük Hamdi Efendi tahta başına gelerek şunu yazdı:

- Arzıhim ma dümte fi arzihim

Bu hikmetli söze de birisi yer anlamında diğeri de rıza kökünden (razı et, rızalarını al) anlamında iki arz kelimesi vardı. Altına Türkçesini yazdım:

-Topraklarına devam ettikçe topraklarında bulundukça onların hoşnutluklarını kazan.

Sonra astronomi imtihanı başladı. Dünyanın sabit güneşin bunun etrafında döner olduğu nazariyesine hazırlanan eski görüşe göre yazılmış (süllemü'l-eflak) adlı resimli taş basma bir astronomi kitabını Hindistan'dan getirtmiştik. Evvela bundan sualler soruldu. Ortada Fatih'in bu nazariyeye göre Ali Kuşçu tarafından hazırlanan kitabeli bakır gök küresi vardı. Evvela bu nazariyeye göre sorulanları cevaplandırdım. Sonra güneşin sabit ar-

zın yedi ar4kadaşıyla onun peyki olduğu nazariyesine göre yani astronomi esaslarına dayanılarak sorulan suallere cevap verdim. Rub irtifa tahtasıyla saatin nasıl bulunduğunu anlattım. Güneş saati hakkında mümeyyizlerin sorularına hoşuna giden cevaplar verdiğimi onların sürekli takdirlerini öğreniyordum.

İmtihandan sonra hastalanmıştım. Mustafa Sabri Efendi ile Zeynelabidin Efendi ve Ahmet Ziya Efendiler bir london ile Yaka bağlarındaki evimize kadar geldiler. Benim hatırımı sordular. Gönlümü aldılar. Daha sonra Mustafa Sabri Efendi medresenin konferans salonunda bir konferans verdi. İslam'ı istediği tarzda adam yetiştirecek bu medreseyi çok beğendiğini gelecek sene oğlunu da buraya getireceğini söyledi. Biz okumaya İslam'a uygun bir şekilde okumaya teşvik etti."[37]

Mustafa Sabri Efendi Konya'ya bu ziyaretini Ali Ulvi Kurucu'ya şöyle anlatır:

"Azizim Islah-ı Medaris'e girdiğimizde varlığımı benliğimi sanki yeşil bir nur kapladı. Burası mektep olmakla beraber bir dergâh bir terbiye hane bir tasfiye hane, mücahid yetiştiren bir yuva idi. Orayı böyle gördüm. Islahı görünce ruhum yandı. Senelerdir tesis olunmasını kurulmasını açılmasını tasavvur ettiğim medrese açılmıştı. Öğrencileri imtihan ettik. Çok iyiydiler. Sade eski medreselilerin anladığı gibi anlamıyorlar, kendilerinde ayrı bir ruh var.

Ayrıca hesap hendese tarih coğrafya filanda biliyorlar. O gün imtihan ettiklerimizden biride Medine'de yerleşen saatçi Osman Efendi idi.

Hatırımda kalan bir diğeri de kütüphaneci İbrahim Hakkı Efendi'dir.

Ahmet Ziya Efendi'ye:

-Ziya Efendi, bu Hocalara ne veriyorsunuz, diye gizlice bir soru sordum. Ahmet Ziya Efendi:

- Hocam ne verelim biz kendimiz himmete muhtaç bir dede… Biz kimseden bir şey almıyoruz. Hepsi Allah için bu memleketin evlatlarını yetiştirmeye çalışıyorlar.

Ahmet Ziya Efendi böyle deyince Hocaların yüzünde parlayan nuru anladım. Bu nur nur-u ihlas, nur-u ilahi imiş.

Ahmet Ziya Efendi bu sırada Hacı Veyis Efendi'yi göstererek;

37 İbrahim Hakkı Konyalı, "Konya'da İslam Üniversitesi Islah-ı Medâris-i İslamiye", *Yeni Asya,* 29-30 Eylül 1971, Yıl:2, sy. 574-575, s. 4.

-Bu Hoca Dolav denen semtte oturur. Orada bir cami imamıdır. Kendisinden çocuklara kıraat ve tecvid okutmasını rica ettik. Ta Dolav'dan buraya iki km. yayan yürüyerek derse gelir gider dedi.

Medreseyi o kadar beğendim ki Konya'dan İstanbul'a döner dönmez hanıma ilk söylediğim;

-Hanım İbrahim'i yarın Konya'ya gönderiyoruz. Bavulunu hazırla demek oldu. Hanım:

-Hayırdır inşallah, bir tek oğlumuz var onu da tahsil için Konya'ya mı gönderiyorsun. Herkes çocuğunu tahsil için İstanbul'a gönderirken biz Konya ya mı yollayacağız, dedi.

İki kızımız bir de oğlumuz vardı. Ben hanımım bu makul itiraz ve hayretine karşı:

-Hanım İstanbul'un şöhreti var ama benim senelerden beri hayal ettiğim medreseyi Ahmet Ziya Efendi Konya'da kurmuş. Dedim. Böylece bizim İbrahim'i Konya'ya gönderdik.[38]

İbrahim Hakkı Konyalı şöyle anlatır:

"Medresenin seçkin talebeye ayrılmış yatılı odaları vardı. Bu odalardan birisi bana verilmişti. İmtihandan sonra ilk okuma devri başlamıştı. Hocamız Ahmet Ziya Efendi beni çağırdı ve şunları söyledi:

- Mustafa Sabri Efendi İstanbul'dan oğlu İbrahim'î buraya getirdi. Senin yanı8na vereceğiz. Sen ona derslerini tekrarlatacaksın. Arap dilini de öğreteceksin. Çünkü Mustafa Sabri Efendi senin medresedeki muvaffakiyetini çok beğenmiş. İstanbul'da mektep medrese mi yok oğlunu Konya'ya kadar getirmiştir. Bu medresemiz için övünülecek bir şeydir. Ben:

- Teveccühünüze çok teşekkür ederim ama ben okuyacağım kendimi yetiştireceğim af buyurun dedim. Diğer Hocalarım da aynı teklifi yaptılar. Kabul etmedim.

Akşam eve döndüğüm zaman anneme babama durumu söyledim. Onlar bana:

- Oğlum dediler, memleketin ve İslam dünyasının en büyük âlimleri sana teveccüh gösteriyorlar kabul et

İbrahim Rüştü benim yanıma verilmişti. Davudi çok güzel bir sesi vardı. Güzel sarık sarardı. Medresenin mescidinin önünde ezan okur herkesi vecd ve istiğraka gark ederdi. Güzel Arapça öğrenmişti. Sınıfın çok seçkin bir öğrencisi olmuştu.

38 Ali Ulvi Kurucu Hatıralar,1/172-173.

Bu arada İstanbul'da Mahmut Şevket Paşa öldürülmüştü. Siyasi çekişmeler ve ithamlar yüzünden Mustafa Sabri Romanya'ya gitme mecburiyetinde kaldı.

Hocamız Rıfat Efendi'nin evinin bir kapısı da medreseye açılırdı. Sabah namazına geçerken kapımızı tıkırdatır

- Kuma ya ibrahimeyn (namaza kalkın iki ibrahimler) derdi. Kalkar İbrahim rüşdü ezan okur namazımızı kılardık.

Medresede Spor Dersleri

Medresesin spor dersleri arasında kılıç ve kalkan oyunu vardı. Cuma günleri Alâeddin tepesinde kılıç kalkan oynardık, güreşler yapılırdı.

Osmanlı imparatorluğunun çökmesini hazırlayan dejenere medreselerin düşmanı olan bu medrese geriliğin taassubun amansız düşmanı idi. Zaten Müslümanlık kendisi taassubu şiddetle men ediyordu. İslamiyet ilerici bir dindi.

İttihat ve Terakki, Hürriyet ve itilaf fırkalarının mücadelesi İslam'ın arzuladığı çapta kurulmuş olan bu ilim müessesesini birinci cihan harbinin ilk yıllarında yıktı ve dağıttı. Meskenet ve zillet içinde bocalayan İslam ülkelerine madde ile manayı kucaklaştıran böyle bir ilim müessesesi kurmaları tavsiye olunur.[39]

Islahın bu şekilde eğitim öğretim vermesinin sebebi Osmanlı devletinde, çağı bilen, dindar, ahlaklı ve ilim sahibi insanlara ihtiyaç vardı. Bu ihtiyacı gören Zeynelabidin efendi, kardeşlerine yardım etmiş, onları yönlendirmiş ve Islah- Medaris'den, kaliteli insan yetiştirmeyi proje olarak uygulamaya koymuştur.

Zeynelabidin Efendi, siyaset ile ülkeye hizmet peşinde koşarken, Rif'at Efendi ticaret ile iştigal ederek ve bazı köylerdeki değirmenlerini işleterek ailelerin maddi ihtiyaçlarını görür, Ahmet Ziya Efendi ise Islah'ta baş müderris olarak okulu idare ederdi. Sadece kişi olarak kendilerini değil bütün müslümanları düşünen gönül erleri olarak, ferdiyetçilkten çok toplum yanlısı olarak hizmet etmekte idiler.

Islah-ı Medarisin Kütüphanesi

Islah-ı Medaris-i İslamiye Kütüphanesi Şeyh Muhammed Kudsi Memiş Efendi,[40] Muhammed Bahaeddin Efendi ve Zeynelabidin, Rıfat ve Ahmet Ziya efendilerin şahıslarına ait kitaplardan oluşmaktaydı. Ayrıca yeni ya-

39 İbrahim Hakkı Konyalı, "Konya'da İslam Üniversitesi Islah-ı Medâris-i İslamiye", *Yeni Asya,* 29-30 Eylül 1971, Yıl:2, sy. 574-575, s. 4.

40 Bakınız: İsmail Bilgili, Ahmet Çelik, *Muhammed Kudsî el-Bozkırî*, Konya 2013.

yınlarla zenginleştirilen Islah-ı Medaris'in kütüphanesinden öğrencilerde de faydalanmaktaydılar.

Islah-ı Medaris 1917'de dağıldıktan ve medrese yağmalandıktan sonra bazı kitaplar Zeynelabidin, Rıfat ve Ahmet Ziya efendilerin varislerine intikal etmiştir. Bu kitaplar 1962 yılına kadar Rıfat Efendi'nin oğlu Ahmet Efendi'de kalmıştır. 12 Şubat 1962 yılında Islah-ı Medaris'e ait kitaplar Yusuf Ağa Kütüphanesine vakfedilmiştir. Yusufağa Kütüphanesi'ne bağışlanan kitapların sayısı 1215 tanedir. Bazı kitapların içinde bir kaç tane risalede bulunabilmektedir. Kayıtlarda bu kitaplardan 277 tanesinin yazma halinde olduğu görülmektedir.

Meşriki İrfan Matbaası

Meşriki İrfan gazetesini çıkarmak amacıyla 1909 yılında Konya'da kurulmuştur. Ulema ve tüccarlardan oluşan 34 kişi tarafından 60 hisseli bir şirket olarak kurulan matbaa gazete basımı dışında ticari işlere de yönelmiştir.[41]

Ağırlıklı olarak Şeyhzade Ahmet ziya efendinin eserlerini neşreden Meşriki İrfan matbaası bunun dışında Şems[42], Meram[43], Babalık (bazı sayıları)[44] gazeteleriyle Barika[45] ve Ufk-i Ati[46] adındaki dergileri de basmıştır.

Islah Öğrencilerinin Makaleleri:

Islah-ı Medaris'te okuyan Abdullah Tanrıkulu, Beşkazalı Rıza, Megreli Rıza ve İbrahim Hakkı Konyalı gibi bazı öğrencilerin Islah-ı Medaris'in bir nevi yazı atölyesi olan Meşriki İrfan gazetesiyle İstanbul'da yayınlanan Beyanü'l-Hak, Ceride-i Sufiyye gibi süreli yayınlar vasıtasıyla matbuat hayatına girdiklerini görmekteyiz. Islah-ı Medaris'ten aldıkları eğitimle bir "ıslah toplumunun" fikri temellerini atmaya çalışan bu öğrencilerin gazetelerde tespit edebildiğimiz bazı makaleleri şunlardır.[47]

Abdullah Tanrıkulu'na ait Meşrik-i irfan'da 9 kadar makalesi tespit edilmiştir. Bu makalelerin 6 tanesinde "Paşadairesi Talebe-i Ulumdan"adıyla diğer üç tanesi de "Islah-ı Medaris-i İslamiye Cemiyet-i Hayriyesi Talebesi"

41 Konya Basın Tarihi, 62.
42 Konya Basın Tarihi, 87.
43 Konya Basın Tarihi, 117.
44 Konya Basın Tarihi, 91.
45 Konya Basın Tarihi, 334,341.
46 Konya Basın Tarihi, 346.
47 Ahmet Çelik, II. Meşrutiyet Dönemi Konya Basınıda Öğrenci Makaleleri, Merhaba, Akademik Sayfalar, 17 Haziran 2009.

adıyla yayınlanmıştır. Bu makalenin adı şöyledir: "İlm-i Mevalidin Şeriat-ı Garraya Hizmeti veya Tahsilin Sarıklılara Lüzumu", Meşrik-i irfan, 26 Mayıs 1910, 9 Haziran 1910,16 Haziran 1910

Beşkazalı Rıza'nın Konya Meşrik-i İrfan gazetesinde dört makalesi tespit edilmiştir. "Hakem gazetesine eleştiri", Meşrik-i İrfan, 4 Mart 1325 ve "Cevabım", Meşrik-i İrfan, 19 Mart 1325. Ayrıca İstanbul basınından Beyanülhak'ta: "Hakikat Uğrunda" Beyanülhak sayfa: 1673–1675; "Cuma Nazmı Saatinde Ticaret Yapılmasını Eleştiri". Beyanülhak, sayfa: 1492-1493, "Meşrik-i İrfan'da görülmüştür" başlığı altında "Eleştiri", (Meşrik-i İrfan, 3 Kanunisani 1909); "Yardımlaşma", (Meşrik-i İrfan, 9 Kanunisani 1909)

Basın hayatının ömrünün sonuna kadar sürdüren İbrahim Hakkı Konyalı ise ilk makalesini Meşrik-i İrfan'da neşretmiş ve daha sonra İntibah (1919) ve Hakyolu dergilerini çıkartmıştır.

Islah-ı Medaris'e Yapılan Eleştirler

Islah-ı Medaris yeni anlayışa sahip bir eğitim ve öğretim müessesesi olduğu için din ilimleri yanında Fen, Matematik, Tarih ve Coğrafya gibi aklî ilimleri de öğretiyordu. Medresenin aklî ilimlere yer vermesi dönemin bazı hoca efendileri tarafından eleştiri konusu olmuştur. Eleştiriye konu olan derslerden biri de Tarih'ti. Tarih dersi hakkında yapılan eleştirilere Cemiyet şu şekilde cevap verilmiştir:

"Beldemizde Islah-ı Medaris İslamiye Cemiyeti muhteremesi delaletiyle geçenlerde küşat edilen medresede "Tarih" dersi okutulmasında bulunduğundan bazı müderris efendiler tarafından uzun uzadıya hatcıkıl-u kale baye olduğu ve hatta bir takımları hayalinden tarih okuyanların tekdir edilmek istenildiği mesmuumuz oldu. Bu fikre zahip olmak kadar izansızlık tasavvur edemeyiz. Nam-ı celil-i islamiyeti . . . eden veya etmek isteyen bu kabil kesanın aramızda ve kisvet-i ilmiye altında hala bulunmasına teessüfler ederiz. Kitab-ı celilimizin büyük kısmı birçok kısas ve vakay-ı salifeyi sarahaten ihtiva edip dururken, eslaf-ı kiramın tarihe ait kütüphaneler dolusu malumat-ı celiliyesi ibad-ı ihtiramda dolaşırken yine bir takımlarının sarf-ı tevehhüm eseri olması icap eden bazı efkar-ı gayr-i layıkasıyla "tarih" okuyanların hâşâ küfrüne kail olmak istenilmesi hakikaten mucib-i hayret ve istağramiz olur. Fikirlerini teyid sadedinde bir de fetvay-ı şerif gösterebileceklerini de söyleyebiliyorlarmış. Pekala! Lütfen o fetvayı şerife var ise bila-vakt hemen bir suretini idarehanemize irsal lütfunda bulunsunlar ki

bizde cehaletimizi izale edelim. Muhterem sarıklıları bu kadar senelerden beri herkesin ta'nına hedef ettikleri yetmiyormuş gibi hala da o fikre hizmet etmek istediklerinden bu gibi müderris kisvesindeki cühaleya hayretler, tessüfler ederiz. Cenab-ı Hak hab u gafletden ikaz eyleye."[48]

Islah-ı Medaris'in Kapanışı

Islahı Medaris'in kapanışı ile ilgili kesin bir tarih bulunmamakla birlikte medrese, 1914 yılında öğrencisiz bırakılarak eğitim öğretimi sona erdirildi; 1917 yılı Eylül ayında da Konya Darül Eytam okulunun medresenin binasına taşınmasıyla resmen kapanmış oldu.[49]

Islah-ı Medaris'in kapanma sebepleri kurucularından Zeynelabidin Efendi bir şeyh, bir müderrisve hem de bir siyaset adamı olması ve Siyasette İttihat ve Terakki Fırkası'na rakip olmasıdır. İttihatçılar siyasi rekabet yönünden Abidin efendiye karşı oldukları kadar Islahı medarise de karşıdırlar.

2- Islah'ın ders programında dini derslerin yanında modern derslere de yer verilmiş olması klasik medrese eğitimi veren kimselerin tepkisini çekmiş bu tepki Islahı medarisin kundaklanacağı tehditlerine kadar götürülmüştür.

3- Medreselerin ıslahına yönelik olarak sivil bir hareket olan Konya Islah-ı Medaris teşebbüsüne benzer bir teşebbüs hükümet tarafından 1914 yılında başlatılmış olan Darulhilafetülaliye medreseleri hareketidir. Bu medresesin bir şubesi 1915'yılında Konya'da açılmıştır. [50]

4- O dönemin, Şeyhulislam, taşra medreselerince örnek alınan ve nizamnameleri tatbik olunan Konya Islah-ı Medaris-i İlmiye Cemiyetinin yayınlamış olduğu 43 maddelik nizamnamenin yürürlükten kaldırılmasıdır.

8 Ekim 1913 tarihli Bab-ı Fetava Daire-i Meşihati İslamiyye dairesinin genelgesi şöyledir:

"Hülasa: Konya Islah-ı Medaris Cemiyetinin Nizamnamesi Hakkında. Dahiliye Nezareti Celiliyesine, Devletlü efendim hazretleri, Konya ıslahı Medaris cemiyeti tarafından kaleme alınan nizamnamenin leffiyle varid olan 9 Ramazan 1331 tarihli ve muhaberat-ı umumiyye dairesi üçüncü şubesinin 82 hususi numarasını havi tezkere lefüfiyle ders vekaletine lede'l-havale dersaadet ve taşra medarisince ma bihi't-tatbik olmak üzere bâ irade-i seniyye-i mülükane tab' ve neşr ile ta'mimen vilayata irsal olunan Medaris

48 Meşrik-i İrfan, 25 Teşrinisani 1909.
49 Selçuk Es, "Darüleytam", Büyük Konya Ansiklopedisi, Demirbaş no: 3511.
50 Ahmet Gürtaş, 93.

İlmiye Nizamname ve Talimatnamesi şimdilik medarisin te'min-i idare ve temşit-i umurına kafi olup İlmiye Nizamnamesinin bazı mevaddına adem-i mutabakatı anlaşılan mürsel nizamnamenin hiçbir tarafta tatbik ve teşmiline mahal olmadığı ifade ve mezkur nizamname leffen savb-ı alilerine iade kılındı efendim. 8 Zilkade sene 1331 /25 Eylül sene 1329. İmza: Şeyhülislam"

5-Memlekette meydana gelen siyaset eksenli kutuplaşma ulema arasını da açmış ve bu bölünme birçok zarar yanında Islah-ı Medaris kuran ailenin de sonunu hazırlayan sebeplerden biri olmuştur. Sonunda Rıfat Efendi İttihatçı–İtilafçı çekişmesinin bir kurbanı olarak 1920'de idam edilmiştir. [51]

6- 1915-1918 yılları arasında cereyan eden I. Dünya Savaşı nedeniyle medrese öğrencilerinin askere alınmama kanuna rağmen Islahı medarisin müderris ve öğrencileri Çanakkale, Irak Filistin gibi çeşitli cephelerde vatani görevlerini ifa etmek zorunda bırakılarak medrese boşaltılmıştır. Islah-ı Medaris hocalarından Ömer Lutfi, Bozkırlı Abdullah Tanrıkulu ve Ali Rıza Kudsi Efendi bizzat savaşa katılmıştır. [52]

İbrahim Hakkı Konyalı tahsil gördüğü Islah-ı Medaris hakkında şu değerlendirmeyi yapmıştır: "Umumi harp ve sonraki siyasi ve zararlı mücadeleler bu müesseseyi yıkmasa idi, Türk yurdu Garbın bütün maddi tekâmüllerini kabul etmekle beraber, tam manası ile Şarklı ve yerli kalan bir darül fununa sahip olacaktı."[53]

Neticede 1917'de Islah-ı Medaris tamamen kapatılır. Kütüphanesi yağma edilir. 1920'den sonra ise Islah'ın kurucularından kimse Konya'da kalmaz.[54]

Fakat Islah'ın binası 1917-1924 arasında Konya Darüleytam Mektebi olarak kullanılır. Darül Eytam'ın 1924 kapatılmasıyla Konya Belediyesine devredilen binayı Konya belediyesi yıktırır.[55]

Islahın bu kadar etkili olmasını sebeplerine İslah'ın kurucularını baba ve dedelerinin bir tarikat şeyhi olmaları, toplumda saygı ve hüsnü kabul görmeleri, ilimde kariyer olarak tutturdukları yüksek seviye ve doğru olanı yapma teşebbüs ve samimiyetleridir.[56]

Merhum Hacı Veyiszade Mustafa Efendi İmam Hatip Okulunda öğ-

51 Ahmet Gürtaş, 94.
52 Ahmet Gürtaş, 94; Caner Arabacı, Konya Medreseleri, 533.
53 Ahmet Gürtaş, 98.
54 Caner Arabacı, Konya Medreseleri, 512.
55 Selçuk Es, "Darüleytam", Büyük Konya Ansiklopedisi, Demirbaş no: 3511; Hüseyin Köroğlu Konya ve Anadolu Medreseleri, s. 110; Caner Arabacı, Konya Medreseleri, s.485, 491
56 Caner Arabacı, Konya Medreseleri, 512.

retmenken öğrencilerine Islahın kapatılmasına üzüldüğü kadar hiçbir şeye üzülmediğini ifade etmiştir.

II. Bölüm

1. Ali Rıza Kudsi Efendi

Ali Rıza Kudsi Efendi 1882'de Konya'da doğdu. Babası ulemadan Hasan Kudsi Efendi'dir. Ali Rıza Efendi, babasından Hasan Kudsi Efendi, amcası Muhammed Bahauddin Efendi ve amcasının oğlu Şeyhzade Ahmed Ziya Efendi'den dersler aldı. 1896 yılında Ahmed Ziya efendiden tam icazet aldı.

Ali Rıza Kudsi Efendi, medrese eğitimi yanında Rüştiye ve Daru'l-Muallimin'ne de devam ederek mezun oldu. Ali Rıza Efendi, Yeğenoğlu Medresesi müderrisi Nuzumlalı Hacı Hüseyin Efendi'nin 1908'de vefatından sonra beratla Yeğenoğlu Medresesine atandı. Fakat Nuzumlalı Hüseyin Efendi'nin oğulları Mehmet, Mustafa ve Abdullah ile aralarında anlaşmazlık çıktığı için bu Medrese göreve başlayamadı. Çünkü Medrese ve gelir kaynağı olan değirmen hakkında mülkiyet iddia eden Hüseyin Efendi'nin oğulları ile mahkemelik oldular. Dava Ali Rıza Kudsi Efendi'nin aleyhine sonuçlanınca medreseden ayrılarak 1909 tarihinden itibaren Islahı Medarise müderris oldu.57

Islah-ı Medaris'te Arapça, akaid ve kıraat derslerini okuttu. I. Dünya savaşında Çanakkale cephesine katılarak sol kolundan yaralandı.

Askerden dönünce medresesini kapatılmış olarak buldu. Ahmed Ziya Efendi ile birlikte 25 Şubat 1335/1919'da Konya'da İntibah dergisini çıkararak başyazarlığını yaptı. Dergi ilk sayısını Babalık matbaasında bastırdıktan sonra 8 Mart 1335/1919 tarihli ikinci sayısından itibaren "Islah-ı Medaris Matbaası'nda" basılmaya başlamıştır. İdare hanesi ise "Konya Paşa Dairesi'nde daire-i mahsusa" olarak göstermektedir.58

İntibah'ın en son ulaşılan nüshası 19 Eylül 1919 tarihli 26. nüshadır. Gazete 1920 Ekim'ine kadar faaliyetini sürdüğü tahmin edilmektedir. 3 Ekim'de Konya'da patlak veren Delibaş Mehmet İsyanıyla birlikte yayınına son vermiştir. Bu isyan dolayısıyla Islah-ı Medarisliler irtibatlandırılarak suçlanmıştır. Ama büyük bir ihtimalle fırsattan istifade rakip temizleme operasyonuna dönüşen ortamda Ali Rıza Kudsi Efendi, Ahmed Ziya Efendi ile birlikte

57 Caner Arabacı, Konya Medreseleri, s.412-3; Mehmet Eminoğlu, Osmanlı Vesikalarını Okumaya Giriş, s.159.

58 Konya Basın Tarihi, 152.

Konya'yı terk etmiştir.[59] Ali Rıza Kudsi Efendi, önce Mısır'a sonra Suriye'ye gitti. Şam'da 1956 yılında vefat edip Kasyun Dağı eteğinde Takva Camii'nin bahçesine defnedildi.[60] Mezar taşında şunlar yazılıdır: "El-Fâtiha Ya Rahîm Hâzâ Kabru'l-Merhûm ve'l-Mağfûr Eş- Şeyh Ali Kudsî min Hüddâmi't-Tarikati'l-Aliyye En-Nakşibendî Sene 1375 H. (1956 M.)"

Ali Rıza Kudsi Efendi, Nakşî tarikatında Şeyh Zeynel Abidin Efendi'nin halifesidir. Kendi yerine Muhammed Cığıl Efendi (1904–1987)'yi halife olarak bıraktı. -Namaz'da Miktar-ı Kıraat, -Ezan ve Hutbe, -El-Firakul İslamiyye, -Küllühüm Müslimün adlı eserleri vardır.[61]

2. İlmi Ahlak ve Ulumu Diniye Dersleri

Konya Koyunoğlu Kütüphanesi'nde 7274 No'ya kayıtlı "Islahı Medaris'te okunan İlm-i Ahlak Ve Ulum-u Diniye Dersleri" adlı defterdeki notları kaleme alan Konya Islahı Medaris'in akaid Muallimi "Kudsi Efendi zade Ali Efendi'dir.

Bu defter 18 varak yani 37 sayfa olup defter kâğıdına rika yazı ile kaleme alınmıştır. Eserin kaleme alınma tarihi 1331/1913'dir.

Kapak sayfası turuncu renkte ve üzerinde 4 satır halinde "Islah-ı Medaris'te Okunan İlmi Ahlak ve Ulumu Dinîye Dersleri, Muallimi Kudsi Efendizade Ali Efendi" yazılıdır.

Defter iki bölümden oluşmaktadır. Esere önce Ahlak bölümü ile başlamış ve sonra Dini Bilgiler bölümü kaydedilmiştir. Fakat eserin sonuna atılan tarihlere bakılırsa "Ulumu Diniye" bölümü daha önce kaleme alınmıştır.

(Tarih sırasına göre) bölümleri şöyledir:

1. sayfadan 23. sayfaya kadar "Ulumu Diniye" bölümü olarak isimlendirilmiştir. Bu bölümün sonunda ise "18 Rebiulevvel 1331/13 Şubat 1328" yani 25 Şubat 1913 tarihi yazılmıştır.

Ulumu diniye bölümü soru cevap tarzındadır. "Ne demektir, nedir, delili nedir, kaç kısımdır, hangisidir, mütalaanız nedir, neye derler, ne gibi, kimdir, kimlerdir, kaçtır, ne suretle, ne ile, ne malumdur, var mıdır ve izah ediniz" tarzında sorular sorulmakta ve cevaplarda en özlü şekilde verilmektedir. 1'den 62.ye kadar numara verildikten sonra numaralandırma bitmiş

59 Konya Basın Tarihi, 166.

60 Ali Rıza Kudsi Efendi'nin vefatıyla ilgili olarak kardeşi Ahmet Ülgen'in gönderdiği mektup için bakınız: Mehmet Eminoğlu, Osmanlı Vesikalarını Okumaya Giriş, s.156..

61 Mahmud Sural, 50 Yıl Önceden Bu Yana Her Yönüyle Konya, Yeni Konya, 12 Eylül, 1975; M. Ali Uz, Konya Alimleri, s.320, http://a-kudsi.tripod.com/

ve sual manasına "sin" harfi cevap manasına "cim" harfleri rumuz olarak konulmuştur. Sorular kısa cevaplarda özlüdür.

Örnekler:

*Din ne demektir? "Dünya ve ahiret saadetlerine bizi nail etmek için Cenabı Allah'ın peygamberimiz (s.a.s) vasıtasıyla bize göstermiş olduğu yol demektir"

*Ulumu diniye kaç kısımdır? "Üç kısımdır ki (ilmi akait, ilmi ahlak, ilmi fıkıh)tır."

*Evliyaullah kimlerdir? "İstediği zaman masıvaullahı kalbinden çıkarabilen kimselerdir, yani masıvaullahı unutabilen kimselerdir."

*iman kaç kısımdır? "İki kısımdır ki; "iman-ı taklidi, iman-ı istidlali" dir."

*Cenabı Allah celle celalüh hazretleri delili akli ile bilmek ne suretle olur? "Eserden müessire ve istidlal etmek suretiyle olur". İzah ediniz? Vb.

Ulumu diniye dersleri "Dinin tanımı" ile başlamakta ve "dini ilimleri" üçe ayırmaktadır. Dini ilimleri "Akaid, ahlak ve fıkıh" olarak sıralamaktadır. Burada önemli olan imandan hemen sonra ahlakın zikredilmesidir. Bu da ıslahı Medaris muallimlerinin öğrencilerinin zihnine ahlakı öncellemelerini nakşetmek içindir.

"Mezhebi" tarif ettikten sonra "itikatta mezhebiniz" sorusuna Maturidi ve Eşari mezheplerini zikretmeksizin "ehli sünnet vel cemaat" zikretmekte ve bu mezhebi "Rasulullah (sas) efendimizin ashabı ve cemaati demektir." diye tarif etmektedir. Ameli mezhepleri sıra ile saydıktan sonra amelde mezhebimizin "Hanefi" olduğu açıkça belirtilmiştir.

Bundan sonra amentü zikredilerek sıra ile Allaha iman (12-34 arası soru cevap), meleklere (35-39) , kitaplara (40-44), peygamberlere (45-50) ahirete ve kadere iman (51-53) konularını soru cevap tarzında sorulmuştur.

Amentüden sonra iman ve kısımları, kelami bilgiyi elde etme yollarını zikrederek ilim akıl, his ve haberi sadık yoluyla olacağı ifade edilmiştir. Haberi sadık konusu açıklanırken "mucize" kavramı sorulmuş ve Kuranı kerim ve onun dışında "peygamber efendimizin mucizeleri" zikredilmiştir.

72. soru Hz. Peygamber sav ile ilgili olup onun çok kısa bir hayet hikayesi ile nesebi zikredilmiş ardından da şemaili şerifi ayrıntılı anlatılmıştır. Peygamber efendimizin hanımları çocukları ve torunları bölümünden sonra ashap kiram hakkında bir iki soru sorulmuştur.

Deliller bölümünden akli ve nakli deliller açıklandıktan sonra temel

itikat konularıyla ilgili amentüdeki sırasıyla sorulan suallere ayetler ve hadislerden deliller getirilmiştir. Ayetler ve hadisler Arapça olarak zikredilmiş olup mealleri verilmemiştir.

Örnek:

-Cenabı Allah cc hazretlerinin Kıdem, beka sıfatlarının delili nedir?

هُوَ الْأَوَّلُ وَالْآخِرُ وَالظَّاهِرُ وَالْبَاطِنُ وَهُوَ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيمٌ

(O ilktir, sondur, zahirdir, bâtındır. O, her şeyi bilendir. Hadid 3)

-Vahdaniyet delili nedir?

قُلْ هُوَ اللَّهُ أَحَدٌ

(De ki: O, Allah birdir. İhlas 1)

-Aleyhisselatü vesselam efendimizin hatemül enbiya olduğunun delili nedir?

وَلَكِن رَّسُولَ اللَّهِ وَخَاتَمَ النَّبِيِّينَ

(Fakat o, Allah'ın Resûlü ve peygamberlerin sonuncusudur. Allah her şeyi hakkıyla bilendir. Ahzab 40)

-Sıratın hak olduğunun delili nedir?

وَإِن مِّنكُمْ إِلَّا وَارِدُهَا

(İçinizden, oraya uğramayacak hiçbir kimse yoktur. Meryem 71)

3. İlmi Ahlak

1 sayfadan 14. Sayfaya kadar "İlmi Ahlak" bölümü olarak geçmektedir. 14. Sayfa arkalı önlü çeyrek sayfa halindedir. Bu bölümün sonunda Rumi "23 Nisan 1329, Salı, Ruz-ı Hızır" (6 Mayıs 1913 Salı) tarihi düşülmüştür. Bu bölümde soru cevap yoktur.

Klasik felsefi ahlak izlerini taşıyan "İlmi Ahlak" bölümünde ise "ahlakı" tarif ederek ahlakı meydan getiren kuvvetleri ilim, gazap, şehvet ve adalet ilkelerinden hareketle Teorik Ahlak açıklamaktadır. Nefse, Allah'a, topluma, aileye ve ilim erbabına olmak üzere Pratik Ahlak ise sistematik bir üslupla ele alınmaktadır.

Sonuç

Islahı Medaris 1909'da açılmış ve mezun veremeden 1917'de kapatılmıştır. Hem dini hem de müspet ilimleri bir arada uygulamaya koyduğu program sebebiyle Osmanlı medreselerine model olmuştur.

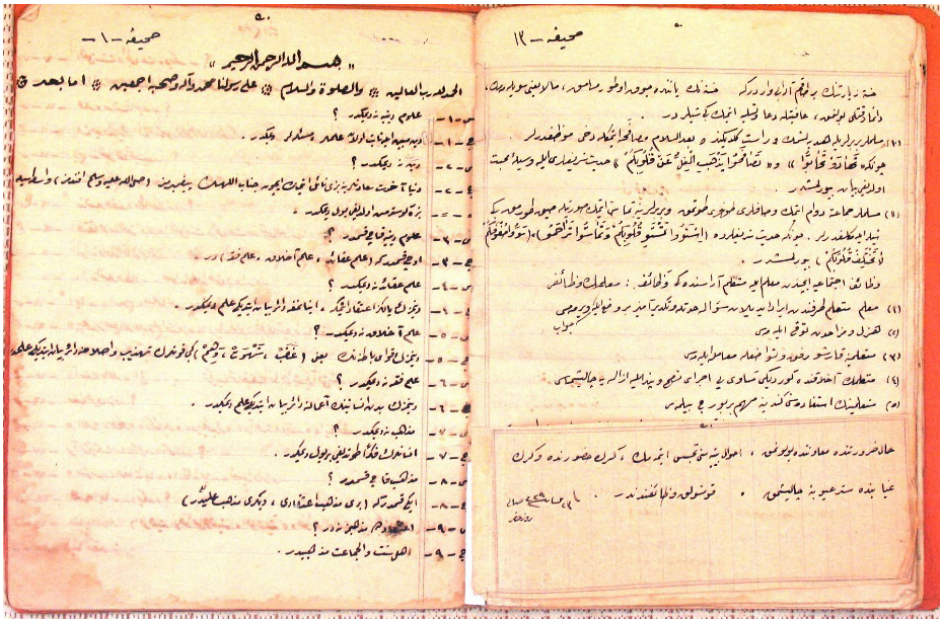
Bir İslam Üniversitesi olan Islahı Medarisin amacı adından da anlaşılacağı gibi medreseleri ıslah etmek, dini ilimlerle müspet ilimleri birlikte tedris etmek, İslamî ilimleri ana kaynaklarından öğretmek, hem dinini bilen hem de dünyasını bilen nitelikli İslam alimlerini yetiştirmek, dünyada kendilerine hakiki bir din arayan ülkelere İslam'ı tebliğ edecek yabancı dil bilen elemanlar yetiştirmekti.

Islah'ın belki de en büyük etkisi, yetiştirdiği çok değerli bilim adamı, âlim ve aydınlar vasıtasıyla toplumun şekillenmesindeki katkısıdır. Islahı medaris, öğrencilerinin çok yönlü yetişmesi taraftarıydı. Talebenin yeteneği ölçüsünce buna imkân da sağlıyordu. Islah, Hacı Veyiszâde Mustafa Sabri Efendi, İbrahim Hakkı Konyalı, Fahri Kulu, Ali Sami Yücesoy gibi birçok kabiliyetli talebelerinden medresesinde öğretmenlik yaptırmak suretiyle faydalanmış, etkisini sonraki dönemlere taşımıştır. Bu alimler hem Konya'da de dışında hem dini ilimleri canlı tutmuşlar ve halka dini konularda hizmet vermeye devam etmişlerdir.

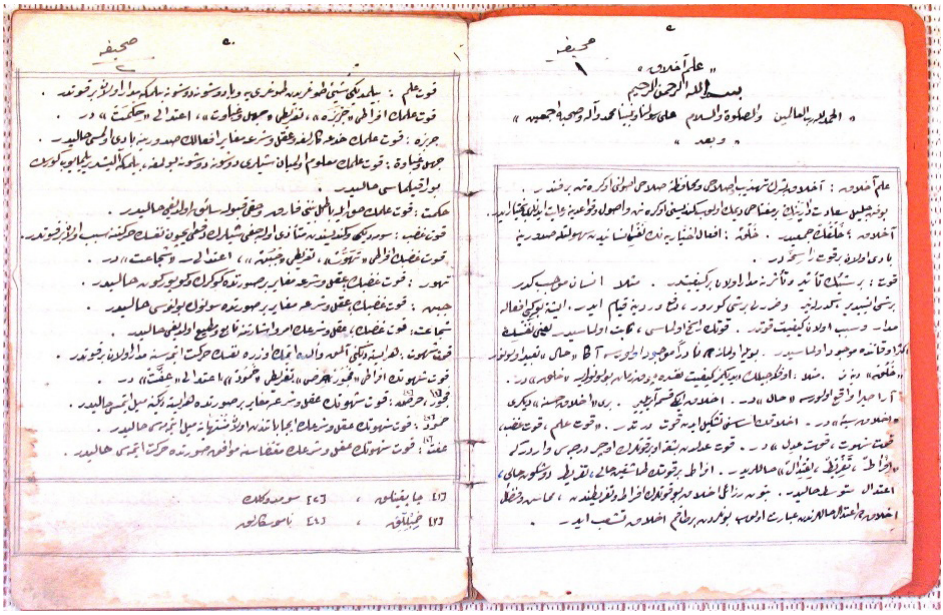
Ayrıca 1951'de Konya İmam Hatip Okulu açıldığında ilk müdürü Ali Rıza Uğurlu, Hacı Veyiszade Mustafa Efendi, Tahir Elliiki, Mehmet Hakkı Özçimi, Fatih Göktay ve Osman Oktaç gibi Islahı Medaris'te eğitim gören kimseler burada görev alarak Islahın gaye amaçlarını yeni nesile aktarmaya çalışmışlardır.

İncelemesini yaptığımız eserde ise Ali Kudsi Efendi, öğrencilerine sahih bir akaid ile iyi ve güzel ahlakı, sağlam kaynaklardan vermeye çalışmıştır.

EK 1: Ulumu Diniye bölümünün ilk sayfası



EK: 2 İlmi Ahlak Bölümünün ilk sayfası



Ek.3 Ali Rıza Kudsi Efendi

Kaynakça

A. Şevki Duymaz, II. Abdülhamit Dönemi, İmar Faaliyetleri (Türkiye Örnekleri), Isparta 2003, (Yayınlanmamış Doktora tezi),

Abdülhamit Kırmızı, "Usûl-i Tedrîs Hâlâ Tarz-ı Kadîm Üzre": Konya Valisi Ferid Paşa'nın Eğitimi Islah Çalışmaları, 2005/2 Yıl 10, Sayı: 19, sayfa 195–230

Ahmet Çelik, Ali Rıza Kudsi Efendi'nin Islah-ı Medaris'e Atanışı, Merhaba Akademik Sayfalar, 19 Ocak 2011, S. 1, s. 4-7

Ahmet Çelik, Konya Islah-ı Medaris'in Kurucularından Ağrıslı Mustafa Efendi Ne Zaman Vefat Etti?, Merhaba Akademik Sayfalar, 17 Nisan 2013, S. 12, s. 190-192

Ahmet Çelik, Konya Islah-ı Medaris-i İslamiyyesi'nin Kuruluşu, Merhaba Akademik sayfalar, 4 Şubat 2009, S. 3, s. 39-16

Ahmet Çelik, Şeyh Muhammed Bahaeddin Efendi Ve İmzalı Kitapları, Merhaba Akademik Sayfalar, 28 Nisan 2010, S. 15 s. 232-234

Ali Osman Koçkuzu, Haydi Basalım İzlere, Konya, 2008

Ali Osman Koçkuzu, Paşa Dairesi Fahrettin Kulu ve Hacıveyiszade Mustafa Kurucu Hocaefendi'lerin Hayatı, Konya, 2004

Beyan-ül Hakk Dergisi

Caner Arabacı, Osmanlı Dönemi Konya Medreseleri (1900-1924), Konya 1996

Ertuğrul Düzdağ, Ali Ulvi Kurucu Hatıralar, I-III, İstanbul, 2007

Halit Güler, M. Ali Uz, Konya İmam Hatip Okulu İlk Mezunları, Konya, 2005

Hüseyin Atay, Medreselerin Islahatı, Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi. 25,1982. 1–43

İsmail Bilgili- Ahmet Çelik, Muhammed Kudsî el-Bozkırî, Konya 2013.

İsmail Bilgili, Osmanlı Son Dönemi, Nitelikli Din Adamı Yetiştirme Projesinin Bir Örneği Olarak "Konya Islâh-ı Medâris-İ İslâmiye" Medresesi, Uluslararası Dini Araştırmalar ve Küresel Barış Sempozyumu, 2013

Konya İmam Hatip Lisesi Öğretmen Kayıt Defteri

Mahmud Sural, 50 Yıl Önceden Bu Yana Her Yönüyle Konya, Yeni Konya, 1975

Mehmet Ali Uz, Konya Alimleri Ve Velileri, Konya 2013

Meşrik-ı İrfan Gazetesi,

Mustafa Öcal, "Osmanlı Devletinin Son Döneminde Gerçekleştirilen Medrese Islahatları Üzerine Bir Değerlendirme" Medrese Geleneği Ve Modernleşme Sürecinde Medreseler, Uluslararası Sempozyum Kitabı, Muş, 2012, C.1, s.87-150.

Mustafa Özdamar, Hacıveyiszade, İstanbul 2013

Mustafa Şanal, Osmanlı Devleti'nde Medreselere Ders Programları, Öğretim Metodu, Ölçme Ve Değerlendirme, Öğretimde İhtisaslaşmabakımından Genel Bir Bakış, Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı: 14, Yıl: 2003/1, 149-168

Yahya Akyüz, Türk Eğitim Tarihi, Ankara, 2004

Yusuf Küçükdağ-Caner Arabacı, Osmanlı dönemi Konya Medreseleri, Dünden Bu güne Konya'nın Kültür Birikimi, Konya 1999

Zeki Salih Zengin, II. Meşrutiyet Döneminde Medreselerin Islahı Hareketleri ve Din Eğitim 1908-1918, E.U.S.B. Enstitüsü, Yayınlanmanmış Yüksek Lisans Tezi, Kayseri 1993 s. 1-313

III. BÖLÜM

YÜKSEK DİN ÖĞRETİMİNDE KALİTE

Yüksek Din Öğretiminde Kalite Güvence Sistemi: Akreditasyon (Yeterlik Tescil) Sorunu

*Süleyman Akyürek**

Giriş

Ülkemizde yükseköğretimin ve dolayısıyla yüksek din öğretiminin kalitesi sürekli tartışılmaktadır. Bu çerçevede yüksek din öğretimi yapan kurumların kalitelerine ilişkin çeşitli eleştiriler gündemde yer almaktadır. Örneğin; TBMM Başkanı Cemil Çiçek, V. Din Şurasında yaptığı konuşmasında şu ifadelere yer vermiştir: "Çok şükür artık çok sayıda imam hatip okullarımız ve ilahiyat fakültelerimiz var. Geçmiş dönemle mukayese ettiğimizde bunlar çok önemli imkanlar. Ama bu imkan fırsata dönüşmeli ve bu imkan kalite ile beraber olursa olmalı. Çin malı gibi ilahiyatçı olmaz. Çok açık. Çok net söylüyorum. Bu din bilgisi din eğitimi dini tatbikat hafta sonu meselesi değil. Cuma günü giyip, pazartesi çıkaracağımız bir elbise gibi ihtiyaç maddesi değil. Burada YÖK'ten olan arkadaşlar varsa, onlara seslenelim. Üniversiteler açıyoruz siyasetçiler olarak bizim görevimiz ama kalite getirmek onların görevi. Bir müdür bir mühür toplam kaliteyi düşürüyor. Tüm bilim dallarında düşürüyor bazılarında telafisi bir dereceye kadar olur mu bilmem ama belli bilim dallarında belli alanlarda kalite meselesi en az sayı kadar önemlidir.» (Çiçek, 2014) Buradaki "Çin Malı" nitelemesi doğrudan ilahiyat fakültesi mezunlarının niteliğine yönelik bir eleştiri olduğu görülmektedir. Bir diğer akademisyen hocamız ise ilahiyatları şu yönüyle eleştirmektedir: "Ama bütün bunlara rağmen büyük eksikliğimiz orada duruyor: O da, özlenen kişiliğiyle "**hoca efendi"** eksikliği... Kanaatimce bu kusurun ana sebe-

* Prof. Dr., Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Din Eğitimi Anabilim Dalı

bi, din adamlarımızın eğitimindeki yanlışlarımızdır. Bu yanlışların dağlar gibi olduğu Müslüman ülkelerde yaşanan faciaları hemen her gün izliyor ve elem duyuyoruz." (Çağrıcı, 2017)

Yüksek din öğretiminin mezunlarına yapılan eleştirilerin yanı sıra, işleyişine, akademik araştırma görevini yerine getirmesine yönelik de eleştiriler yapıldığı görülmektedir. Örneğin İsmail Kara, bir röportajında şöyle demektedir.: "Ama onların (İlahiyatların) daha ciddi bir problemi var, Türkiye'nin dinî meseleleriyle yeterince ilgilenmiyor ve üst düzeyde uğraşmıyorlar. Diyanet de böyle. Şunu söylüyorum; bugün İlahiyat Fakültelerinde ve Diyanet'te cemaatlar mütehassısı yok, aktüel tarikatlar mütehassısı yok, halk Müslümanlığı ve dindarlık biçimleri mütehassısı yok, camiler ve cami cemaatları mütehassısı yok." (Kaya, 2017) Diyanet İşleri eski Başkanı Ali Bardakoğlu, "İlahiyat fakülteleri ve diyanet işleri başkanlığı olarak merdiven altı bilgilere karşı iyi mücadele verilmediğini söyleyebilirim. O da bizim kusurumuzdur" diyerek yüksek din öğretimi yapan kurumlara ilişki eleştiride bulunmuştur. (Bardakoğlu, 2016) Görüldüğü gibi burada da ilahiyat fakültesinin toplumsal sorunlarla ilişkisi ve bu sorunlara ilişkin yeterliliği eleştiri konusu olarak yer almaktadır. Yukarıdaki eleştirilere bakıldığında yüksek din öğretiminin niteliğine/kalitesine yönelik ciddi eleştirilerin olduğu görülmektedir. Bu çerçevede yeni yeni arayışlar da mevcuttur. Yüksek din öğretimi mezunlarını istihdam eden Diyanet İşleri Başkanlığı, mezunların yeterliklerini eksik gördüğü için yeni çalışmalar planlamaktadır. Başbakan Yardımcısı Bekir Bozdağ bunu şöyle ifade ediyor: "Diyanet İşleri Başkanlığının eğitim konusunda da imam hatip ve diğer mesleklerle ilgili kişilerin yetiştirilmesi konusunda yeni bir adım atma ihtiyacı ortada. O nedenle hükümet olarak yeni dönemde, 2018 yılı içerisinde Diyanet Akademisi diye yeni bir akademi kuracağız. Bu akademi müftü, vaiz, imam hatip, müezzin, kayyım ve kuran kursu öğretmenlerinin meslek öncesi eğitimi ve meslek içi eğitimleriyle ilgilenecektir. Bu yasa yürürlüğe girdikten sonra bir kişi doğrudan İlahiyat Fakültesini bitirse dahi imam hatip veya dini hizmetlerden herhangi bir göreve atanamayacaktır. Önce bu meslek öncesi eğitimi alacak, ondan sonra mesleğe kabulünü Din İşleri Yüksek Kurulu karar verecek, oradaki sınavları da geçecek ondan sonra o mesleğe başlayacak. Ne öğretilecek, eğitim süresi ne kadar sürecek hepsi yasada belirtilecek." (Bozdağ, 03.11.2017) Yüksek din öğretimi kurumlarının niteliğine yönelik eleştiriler çoğaltılabilir. Ancak burada şu da ortaya çıkmaktadır ki, yüksek din öğretimi yapan kurumlardan beklentiler de farklı ve çeşitlidir.

Yükseköğretimde kalite çalışmaları çerçevesinde ülkemizde son yıllarda çeşitli yükseköğretim kurumları akreditasyon süreçlerini başlatmışlar, bazıları da akredite olmuşlardır. Bu çerçevede tıp fakültelerinin ve mühendislik fakültelerinin akreditasyonundan ve bunları akredite eden kurumlardan söz edilebilir. Bununla birlikte yüksek din öğretimini yürüten kurumlar (İlahiyat Fakülteleri, İslami İlimler Fakülteleri vb.) için akreditasyon çalışmaları henüz başlamamıştır. Son yıllarda yüksek din öğretimin yapan kurumlar nicelik olarak artmıştır. Bununla birlikte akademik yapılanma ve programlar yönünden benzerliklerin yanı sıra bazı farklılıklara da sahiptir. Yüksek din öğretimi yapan kurumların kurum kalitelerinin ve eğitim kalitelerinin ortaya konması bir ihtiyaçtır. Bu durum aynı zamanda yüksek din öğretiminin denetim sorunudur. Bu tebliğ çerçevesinde yüksek din öğretiminin akreditasyon sorunu ele alınacaktır.

1. Akreditasyon nedir: Akreditasyon, kelime olarak, (*İng.*acreditation, *Alm.*akkreditierung, *Fr.*accréditation) "Denklik" anlamına gelmektedir. Bilim ve Sanat Terimleri Ana Sözlüğünde ise "Kuruluşların, üçüncü bir tarafça belirlenen teknik ölçütlere göre çalıştığının bağımsız ve tarafsız bir kuruluş tarafından onaylanması ve düzenli aralıklarla denetlenmesi." (TDK) olarak açıklanmaktadır. Günümüzde mal ve hizmetlerde kaliteyi güvence altına almaya yönelik çalışmalar, "standardizasyon", "belgelendirme" ve "akreditasyon" gibi adlarla anılmaktadır. Bütün mal ve hizmetlerde belli kalite güvencesini oluşturmaya yönelik bu çalışmalar, eğitim alanında da olmaktadır. Akreditasyon süreci, bir dış denetim sürecidir. (Rehber, 2007, s.17) Denetim bir kalite kontrolüdür. Denetim değerlendirmeler sonucunda eğitimde güçlü ve aksayan yönlerin tespiti, aksamadaki sebeplerin belirlenmesi ve kalitenin artırılmasına yardımcı olma faaliyetidir.

Yüksek din öğretimini değerlendirme, kurum içi/öz değerlendirme şeklinde olabileceği gibi kurum dışı değerlendirme şeklinde de olabilir. (Günya, s.18) Belirlenen kalite standartlarına/ölçütlerine sahip olma yönünden yükseköğretim kurumları öz değerlendirme yapabilecekleri gibi yetkili bir akreditasyon kurumu/kuruluşu tarafından da denetlenerek, değerlendirilebilir. Böylece yükseköğretim; kalite, şeffaflık ve hesap verilebilirlik yönlerinden ele alınarak, yükseköğretimin niteliği ortaya konabilir.

Yükseköğretimde akreditasyon; "bir yükseköğretimi kurumunun ya da bir yükseköğretim kurumu tarafından uygulanmakta olan bir programın, ulusal ve/veya uluslararası düzeyde belirli performans standartlarına sahip olduğunu ortaya koymayı amaçlayan ve böylece yükseköğretime talepte bu-

lunanlar ve aynı zamanda kamuoyu nezdinde güven tesis etmeye yönelik bir çalışmadır." (Aktan-Gencel, s.1). Akreditasyon süreci ana hatları ile şu şekilde işlemektedir: 1- Başvuru, 2- Doküman İnceleme ve Denetim Planlama, 3- Rapor, 4- Asıl denetim (Sahada), 5-Rapor, 6- Düzeltici Faaliyetler, 7- Akreditasyon Önerisi, 8-Karar (Uygun), 9- Akreditasyon /Belgelendirme, 10- Gözetim/İzleme, (Karataş, 2013, s. 12)

Akreditasyon sürecinde önemli unsur, kalite standartlarının oluşturulmasıdır. Bu yüzden öncelikli işlerden biri standartların oluşturulmasıdır. Bu çerçevede yüksek din öğretimi kurumu ya da programı değerlendirmede kullanılacak standartlar belirlenir. Bu standartlar gözlenebilir ve ölçülebilir özelliklere sahip olmalıdır. Aksi takdirde değerlendirme sürecinde verim elde edilemez. Standartlar öğrenci kalitesine yönelik, öğretim elemanı kalitesine yönelik, kurumsal amaçlara ve program amaçlarına yönelik, eğitim süreci ve öğrenme çıktılarına yönelik, fiziksel imkanlara yönelik, kurumsal destek ve mali kaynaklara yönelik standartlar olarak belirlenir. (Aktan-Gencel, 2007, s.8-9). Akreditasyon sürecinin sonunda verilen belge ile de en azından kurumun ya da programın asgari standartlara/ölçütlere uygunluğu tespit edilir. (Rehber, 2007, s.23)

Akreditasyon sürecinde kurumsal hazırlık ve öz değerlendirme de son derece önemlidir. Yüksek din öğretimi kurumu denetleme ve değerlendirme sürecine yönelik hazırlıklarını yapar ve kurumsal ya da programa yönelik öz değerlendirmesini yaparak SWOT analizi vb. yapar. Belgeleriyle birlikte raporu oluşturur.

Kurumsal hazırlık ve öz değerlendirme işleminden sonra kurumun dış değerlendirme süreci başlar. Bu aşamada akreditasyon kurumu tarafından belirlenen denetçiler/denetim uzmanları kurumu incelemeye alır. Sahada çeşitli gözlemler ve bilgiler alır. Belirlenen yüksek din öğretimi standartları yönünden inceleme yapılır. Bu süreçte yüksek din öğretimi kurumu veya program izlemeye alınır.

Akreditasyon kurumunun denetçi raporları doğrultusunda karar verdiği aşamadır. Bu aşamada yüksek din öğretimi kurumunun ya da programın belirlenen standartları sağlayıp sağlamadığına yönelik karar verilir.

Karar aşamasından sonra izleme süreci başlar. Verilen karar doğrultusunda kurumun standartları karşılamayı sürdürüp sürdürmediği takip edilir. Periyodik veya periyodik olmayan şekilde izleme ve gözlem çalışmaları yapılır. Sürekli izlemenin amacı, yüksek din öğretimi kurumunun gerekli

standartları korumasını ve sürdürülebilir bir kalitenin ortaya çıkmasını sağlamaktır. (Aktan-Gencel, 2007, s.6)

2. Akreditasyon Sürecinin Önemi ve Yararları:

Akreditasyon süreci ile; kurumun ya da programın belli kalite standartlarının sağladığı belgelenerek, kalite yönünden güvenirliği ortaya konur. Böylece akredite olan kurumun ya da programın belirli standartlara sahip olduğuna dair "tanınırlık" belgesi verilir.

Akreditasyon belirli sürelerle, çeşitli yönlerden, iç ve dış denetimin yapıldığı bir süreçtir. Bu yönüyle kalitenin sürekliliğinin denetlenmesini sağlar. Bu durum sürdürülebilir kaliteyi ortaya çıkardığı gibi kalitenin daha da geliştirilmesinin önünü de açabilir.

Akreditasyon süreci, şeffaflığı, dürüstlüğü esas alarak yükseköğretimde etik ilkelerin/standartların yerleşik hale gelmesine de yardım eder. Bu süreç ile "şeffaflık" ve "kurumsal hesap verme sorumluluğu" yerine getirilmiş olur. (Aktan-Gencel, 2007, s.4)

Akreditasyon süreci ile kurum ya da programın belli standartları sağlayacağına dair bir güvence verilmektedir. Bu da paydaşlara ve öğrencilere yüksek din öğretiminin kalitesine ve bu kalitenin sürdürülebilirliğine ilişkin bir güvence vermektedir. Şimdilerde öğrenciler, fakülte tercihlerini büyük oranda şehir esaslı yapıyorlar. Nitelikli yüksek din öğretimi almak isteyenleri yönlendirecek bilimsel bir veri bulunmamaktadır. Öğrenciler ve veliler geçen yıl seçen öğrencilerin puanları veya taban puanları çoğunlukla esas alıyorlar. Oysa mezunların iş bulma ve başarı durumu, eğitim kalitesi vb. verilere göre tercih yapılabilir. Ortada yüksek din öğretimini kalitesine ilişkin bilimsel verilerin bulunmaması bazen sosyal medya mecralarının olumsuz kullanımı ve olumsuz etkisini beraberinde getirebiliyor.

Akreditasyon süreci, hizmet öncesinde mezunların belli standartları sağlayarak mezun olduğuna yönelik bir garanti ve güvence sunmaktadır. Bugün gerek DİB gerek MEB gerekse özel sektör yüksek din öğretimi mezunlarının yeterlik durumunu anlamak için sınavlar vb. yapmaktadır. Birçok fakültenin mezun izleme çalışması bulunmamaktadır. Bu da yüksek din öğretimini yürüten kurumun eğitim kalitesinin ne olduğu ve bunun toplumsal ihtiyaçları ne derece karşıladığına ilişkin bir verinin olmamasına yol açmakta, dolaylı olarak yüksek din öğretiminin kalitesinin geliştirilmesini engelleyebilmektedir.

Akreditasyon süreci ile yüksek din öğretimi yapan kurumlar arası asgari standartlarda bir ortaklık ve birliktelik sağlanabilecektir. Bu da kurumlar arası yatay ve dikey geçiler ile öğrenci ve öğretim elemanlarının hareketliliğine olumlu katkı sağlayacaktır. Böylece diplomalar ve notlar, dersler arası karşılaştırmalar daha kolay ve verimli bir şekilde yapılabilecektir. Ayrıca uluslararası tanınırlık, denklik, öğrenci ve öğretim elemanı değişimi konularında da katkı sağlayabilir. Yurt dışından alından derslerin ve diplomaların denkliği, yurt dışında akredite olan kurumlar ile iş birliği noktalarında da katkı sağlayabilir. Bugün yüksek din öğretimi yapan kurumların mezunları lisansüstü eğitim için müracaat ettiklerinde her hangi bir kalite güvencesi olmadığı için üniversitelerin puanları arasında bariz farklılıklar gözlenebilmektedir. Bu da haksız rekabete yol açabilmektedir. Aynı şekilde yurt dışına giden ya da yurt dışından mezun olan yüksek din öğretimi almış kişilerin ve kurumların denkliklerine ve kurumsal ilişkilere de katkı sağlayabilir.

Akreditasyon süreci aynı zamanda kurumun kendi kalitesini oluşturma ve geliştirmeye yönelik gönüllü bir çalışmadır. Bu durum kurum içi yozlaşma ve gerilemeyi de engelleyebilir. Sürekli ilerleme düşüncesinin kurumsallaşmasına katkı sağlayabilir. Dolayısıyla kurumların kendi kendini kontrol etme ve geliştirme çabasının bir yansıması olarak görülebilir.

Akreditasyon süreci, yöneticilere kurum içi öncelikleri anlama ve onlara çözüm bulma konusunda yardımcı olabilir. Ayrıca sorunların tespiti ve çözümü noktasında kurum içi iletişimin gelişmesini sağlayabilir. Bu da kurumların geleceğe yönelik sağlıklı planlamalar yapmasına katkı sağlar.

Akreditasyon süreci belli standartların yerine getirildiğine ya da sahip olunduğuna ilişkin belirleme sağladığı için özellikle "özel okullar" için ya da yüksek din öğretiminde devlet desteğinin nerelere ve ne kadar verileceğine ilişkin süreçte karar alıcılara da yardımcı olabilir.

Akreditasyon süreci, kurum dışında kamu denetiminden bağımsız olarak yetki belgeli kuruluşlarla ve kurum isteği doğrultusunda yapılmaktadır. Ancak bu kuruluşların da denetime tabi tutulması, usulüz işlemlerin önünün kapatılması gerekmektedir.

Akreditasyon süreci ile kurum ya da programın belli ölçütleri yerine getirip getirmediği denetlenir ve bu denetlemeler 5-10 yıl gibi periyotlarla kontrol edilir. (Rehber, 2007, s.23). Dolayısıyla sürdürülebilir kalite anlayışı ve kalitede sürekli artış anlayışı esas alınır. Bu da sürekli gelişmenin yolunu açarak, yüksek din öğretim kurumlarının topluma hizmet anlayışını diri tutabilir.

3. Yüksek Din Öğretiminin Akreditasyon Sorunu

Farkındalık Sorunu: Yüksek din öğretiminin akreditasyon sorunu ile ilgili olarak öncelikli olarak bunun bilincinde olunma sorunu ele alınacaktır. Şu ana kadar çeşitli kurumlarda akreditasyon çalışmaları yapılmasına rağmen din öğretimi alanına yönelik hem örgün hem de yaygın din eğitimi kurumlarının akreditasyonuna yönelik bir adım atılmadığı görülmektedir. Bunun birçok sebebi ve zorlukları vardır. Ancak bir şeyi sorun olarak görmediğimiz sürece zor da olsa ona yönelik çözüm önerilerini ortaya koyamayız. Ülkemizde genelde din öğretiminin özelde yüksek din öğretiminin akreditasyon sorunu "farkındalık sorunu" olarak görülebilir. Bazı şikâyetler olmasına rağmen gerek devlet kurumları nezdinde gerekse sivil toplumda yeterince çalışmanın yapılmadığı, yapılmaya çalışılanların da sistemsiz ve cılız çalışmalar olduğu görülmektedir.

Akademik Gelenek Anlayışı: Yüksek din öğretim yapan kurumların amaçları ve yeterlikleri net olarak belirlenmediği için eğitim süreci büyük oranda öğretim elemanlarının inisiyatifi ile yürütülmekte, herhangi bir denetim mekanizması da bulunmaması bunu kolaylaştırmakta ve teşvik etmektedir. Yüksek Öğretim Kurulu, din öğretimi yapan kurumların sadece ders planını/ders listesini belirlemektedir. (Aydın, 2016, s.319) Her ne kadar bu dersleri hangi amaçları gerçekleştirmek üzere seçtiği ve ders dağılımını neye göre yaptığı belli olmasa da. Bu durum fakültelerde ise bazı akademisyenlerin keyfi tutumlarına kapı açabilmektedir. Yüksek din öğretimi yapan kurumlarda görev alan akademisyenlerin de ilahiyatların amaçlarına ilişkin görüşlerinde de farklılıklar bulunmaktadır. (Yiğit, 2015, s.288) Dolayısıyla yüksek din öğretimi kurumlarındaki öğretim sürecinin yönetilmesi büyük oranda akademisyenlerin niteliğine bağlı olmaktadır. Öğretim sürecine ilişkin herhangi bir denetim mekanizmasının olmaması beraberinde keyfiliğe de yol açabilmektedir. Örneğin derslerin amaçları, içerikleri, öğretme-öğrenme süreci ve ölçme-değerlendirme süreci öğretim elemanlarının inisiyatifinde yürümektedir. Bu durum aynı ders için bile öğretim elemanlarına göre değişikliklere yol açabilmekte, farklı şubelere giren öğretim elemanları şayet bir anlaşma yoluna gitmemişlerse farklı şubelerde farklı içerik ve ölçme anlayışı işe koşulabilmektedir. (Doğan, 2015, s.358) Derslere ilişkin öneri ve tekliflerin akademisyenlerin özgürlüğüne müdahale olarak algılandığı gözlenmektedir. Bu durum öğretim elemanının araştırmacı olarak özgürlüğü ile bir amaca ulaşmak için oluşturulan öğretim programındaki öğretmenlik

rolünün birbirine karıştırıldığının bir göstergesidir. Bu durum, yüksek din öğretiminde ortak kalite standartları oluşturmayı zorlaştırmaktadır. Hatta böyle bir standart arama fikri bile öğretim elemanının akademik özgürlüğünü kısıtlama/müdahale olarak anlaşılabilmektedir.

Yüksek Din Öğretimi Tartışmalarının Nitelik Sorunu: Yüksek din öğretiminin akreditasyon sorunu temelde din eğitimi ile ilgili uygulama ve alışkanlıklardan etkilenmektedir. Var olanı koruma ve sürdürme anlayışı kalite arayışını engelleyebilmektedir. Örneğin ilahiyatlar, İHL, Kuran Kursu, DKAB dersi ile ilgili siyasi, toplumsal- kültürel cephelerin savaşları ve elde edildiği düşünülen cepheleri koruma anlayışı ile hareket etmek, kalite sorununu gündeme dahi getirmemekte, getirenlere de aforoz etme süreci işletilebilmektedir.

Ülkemizde din öğretimi alanına ilişkin sorunların daha çok siyasi çerçevede ele alınması, din alanına ilişkin sorunların yeterince tartışılmadan, çeşitli cepheler üzerinden ele alınması ve sorun alanına ilişkin çözüm üretilmemesi, bunun zihinsel alışkanlık haline dönüşmesi, sorunun bu hale gelmesinde etkili olabilir. Zira din ve din eğitimi alanına ilişkin sorunların politik-siyasi kaygılar çerçevesinde ele alındığı görülmekte, sorun yerine toplumsal ya da siyasi konumlar üzerinden tartışmaların yapıldığı görülmektedir. Bu da sorunların tespiti, sebeplerin belirlenmesi ve çözüm önerilerinin ortaya çıkmasını engeller görünmektedir. Söz konusu din ve din eğitim olunca bilimsel bir tartışmanın yeterince yapılamadığı açıkça görülmektedir. Ülkemizin geçmişindeki din eğitim uygulamaları ve aksaklıklarına ilişkin belirlenecek bir örnek üzerinden tartışamaya ilişkin bu tutum, düşünce vb. çok rahatlıkla gözlenebilir. Bu durumu İsmail Kara şu şekilde açıklamaktadır: "İyi işleyen, ikide bir müdahale edilmeyen bir "milli eğitim" sistemi kuramadık maalesef. Din eğitimi de bunun bir parçası. Fakat ilave problemleri var. En başta olanı bence Türkiye'de 1924'ten beri teknik manasıyla, dünyada bilindiği şekliyle bir din eğitiminin olmayışıdır. Bunu gizleyerek, örterek bence yol alamayız. Türkiye'de olan laik bir eğitim sistemi içinde din eğitimidir. Bunun Türkiye'nin ihtiyaçlarını karşılaması mümkün değil. En üstteki bu problemden başlayarak din eğitimini, din eğitimi veren kurumları, bunların kurucu fikirlerini ve yapılarını masaya yatırmak soğukkanlılıkla, cesaretle tartışmak lazım. Tenkit ve müzakereden uzağız maalesef. Tenkidi saldırı ve karalama olarak almak alışkanlıklarımız da var. Halbuki tenkit ele alınan meseleyi bütün kuvvet ve zaaflarıyla tartışarak bir yukarıya çıkarmak demektir." (Kara, 2017)

Yüksek Din Öğretimi Kalite Standartlarının Belirlenmemiş Olması: Bir sorun alanı olarak da akreditasyon sürecinin en önemli bileşenlerinden olan kalite standartlarının belirlenmemesi önümüze çıkmaktadır. Yüksek din öğretiminin kalite standartlarının belirlenmesi yüksek din öğretiminin amaçları ile doğrudan ilişkilidir. Ülkemizde yüksek din öğretiminin amaçları nelerdir? Sorusuna henüz net bir cevap verilememektedir. Zira 1924'te Cumhuriyet Türkiye'sinde kurulan Darul Fünun İlahiyat Fakültesinin amaçları ile 1949'da kurulan Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesinin amaçları, daha sonra İlahiyat fakültelerine dönüştürülen İslam Enstitüleri ve günümüzde İslami İlimler Fakültelerinin amaçları farklılaşabilmiştir. (Öztürk, 2015, s. 46) Şimdilerde farklı amaçlarla ve adlarla açılan yüksek din öğretimi kurumları bulunmaktadır. Bütün bu kurumların kuruluş amaçlarında farklılıklar bulunmaktadır. (Aydın, 2017, s. 213) Bütün bu amaçların farklılığının yanı sıra, bu kurumlardan beklentilerin çeşitli toplum kesimlerinde de farklı olmasının bir yansıması olarak bu kurumlarda öğretim elemanı ve öğrenci olarak görev alan kişilerin kafalarında da henüz bir netlik olmadığı görülmektedir. (Doğan, 2015, s.358; Yiğit, 2015, s.288) Örneğin bazı fakültelerimizin internet sitelerinde görevleriyle ilgili ifadeleri şunlardır: " Kültürel mirası değerlendirebilen, yaşanan hayatı yorumlayabilen ve bilimsel verilerden yararlanarak problemlere çözüm üretebilen, •İlâhiyat 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." (Ankara Ünv. İlahiyat Fakültesi, 2017) Bir başka fakültemizde "İlahiyat alanında bilimsel çalışmalar yapmak ve bu alanda uzmanlar yetiştirmek; eğitim kurumları ile din hizmetlerini yürüten teşkilatlarda görev alabilecek nitelikli bireyler yetiştirmek; çağın ihtiyaçları göz önünde bulundurularak dinin anlaşılması, yorumlanması ve pratiği hususlarında öncülük etmek; dinin birlikte yaşama ve toplumsal barışa katkısını sağlayacak faaliyetlerde bulunmak." (Erciyes Ünv. İlahiyat Fakültesi, 2017) Olarak ifade edilmekte, "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." (Sakarya Ünv. İlahiyat Fakültesi, 2017) Bir başka islami ilimler fakültesi de amacını şöyle

ifade etmektedir: " Dînin özgün ve evrensel değerleri hakkında akademik prensiplere uygun, toplumun ihtiyaçlarıyla uyumlu bilgi üreten, bu bilgileri İslâmî değerlere ve çağın ihtiyaçlarına uygun biçimde yorumlayan, bireyin ruh sağlığı ve toplumun huzuru için doğru ve etkin biçimde aktaran ve bunları tarihî ve kültürel kimliğimizin korunup geliştirilmesi doğrultusunda yayan, gerek ulusal gerekse uluslararası düzeyde öncü ve nitelikli bir yükseköğretim kurumu olmayı hedefliyoruz. Amacımız, dînî, temel kaynaklarından hareketle objektif şekilde öğrenen; özgün düşünce üretebilen; bilginin öğrenilmesi, uygulanması ve yayılmasını ilke edinen; ülkesini, milletini, insanlığı ve mesleğini seven; ahlâkî, kültürel ve sosyal değerlere bağlı; topluma ve insanlığa yararlı olma idealini özümsemiş; meslekî açıdan yetkin ve özgüvenli bireyler yetiştirmektir." (Fatih Sultan Mehmet Ünv. İslami İlimler Fakültesi, 2017) Görüldüğü üzere bazı ortak noktalar olmakla birlikte farklılıklar da mevcuttur. Bu kafa karışıklığı yüksek din öğretiminin kalite standartlarının belirlenmesine de yansımaktadır. Zira henüz amaçları konusunda uzlaşılamayan yüksek din öğretimi kurumlarının hangi standartlara sahip olacağı/olması gerektiği/olduğu belirlenememiştir. Öğretmen yetiştirme görevi açısından ilahiyatların kalite standartlarına ilişin bu sorun Turan tarafından 2013 yılında dile getirilmiştir: "Türkiye'de Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) öğretmeni yetiştiren eğitim kurumu Eğitim ve İlahiyat Fakülteleri'dir. Bu fakültelerde din eğitimi standartlarının ivedilikle oluşturulması ve ardından da öğretmenlerin, programın bu standartlara uygunluğunun kontrol edilmesi gerekmektedir. İlahiyat Fakültelerinde öğretmen yeterlilikleri çalışılmış olsa da, kalite standartlarını oluşturma çabaları bugüne kadar hiç olmamıştır. Dolayısıyla bu fakültelerde din eğitimi standartlarının oluşturulması ve akredite edilmesi gerekmektedir." (Turan, 2013, s.5) Ancak buna dair henüz bir çalışma maalesef gerçekleşememiştir. Kaldı ki, yüksek din öğretimi kurumları sadece DKAB öğretmeni de yetiştirmemektedir.

Yüksek din öğretimi kalite standartlarının belirlenmesi, kurumun amaçları ve yeterlikleri ile bağlantılıdır. Türkiye'de yükseköğretimde ulusal yeterlilikler çerçevesi oluşturulmasına yönelik ilk çalışmalar, 2005 yılında Bergen'de gerçekleştirilen ve ulusal yeterlilikler çerçevelerinin oluşturulmasını karara bağlayan Bakanlar Zirvesi sonrasında Yükseköğretim Kurulu tarafından başlatılmıştır. Yükseköğretim Kurulu tarafından 28.04.2006 tarih ve 2006/8 sayılı Yükseköğretim Kurulu Başkanlık Kararı ile kurulan ilk Yükse-

köğretim Yeterlilikler Komisyonu (YYK) üyeleri Yükseköğretim Kurulu ve Yükseköğretim Kurumları temsilcilerinden oluşturulmuş ve çalışmalarını 04.02.2008 tarihine kadar sürdürmüştür.

Komisyon bu tarihler arasında sürdürdüğü çalışmalar sonucunda ağırlıklı olarak QF-EHEA düzey tanımlayıcılarını kulllanarak UYÇ'yi yükseköğretimin her düzeyi (önlisans, lisans, yüksek lisans ve doktora) sonunda asgari olarak kazanılması gereken bilgi ve kavrama (knowledge and understanding), kavrananları uygulama (applied knowledge) ve geniş anlamda yetkinliklere (competences) göre tanımlamıştır. Bu kapsamda öğrenme çıktıları (learning outcomes) ile ifade edilen "Türkiye Yükseköğretim Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi"nin ilk taslak çalışmasını ilgili paydaşların görüşlerine ve katkılarına sunmuştur.

10.07.2008 tarihinde Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı tarafından UYÇ çalışmalarını daha geniş bir ölçekte sürdürmek üzere Komisyon üyeleri yenilenmiş ve Komisyon çalışmalarına destek vermek üzere farklı üniversitelerden ve disiplinlerden deneyimli akademisyenlerin katılımıyla "Yükseköğretim Yeterlilikler Çalışma Grubu" kurularak, ilgili alandaki hazırlık çalışmaları yeniden başlatılmıştır.

Ulusal Yeterlilikler Komisyonu ve Çalışma Grubu yapmış olduğu çalışmaları Ocak 2009 ayında "Türkiye Yükseköğretim Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi Ara Raporu" (Yükseköğretim Kurulu'nun 21/05/09 tarihli Genel Kurulu, 10 no'lu karar) şeklinde hazırlamış ve gerek belirlenen geniş bir paydaş grubuna, gerek tüm kamuoyunun görüşlerine Yükseköğretim Kurulu Web sayfası üzerinden sunmuştur. Komisyon Yükseköğretim Ulusal Yeterlilikler Komisyonu tarafından hazırlanan ve Yükseköğretim genel Kurulu'nun 21.05.2009 tarih ve 2009.10 sayılı kararı ile kabul edilen "Türkiye Yükseköğretim Ulusal yeterlilikler Çerçevesi (TYUYÇ)", 21.01.2010 Tarihli Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ) konulu Genel Kurul Kararı ile "*Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ)*" olarak değiştirilmiştir. (TYYÇ, 2010) Bu çerçevede yüksek öğretim yeterlik düzeyleri şu şekilde ele alınmıştır:

Tablo 1: Türkiye Yükseköğretim Yeterlilik Çerçeve Düzeyleri

1. Lisans programları içerisinde veya lisans programları ile ilişkilendirilmiş bilgi ağırlıklı önlisans eğitim ve öğretim programları
2. Lisans programları içerisinde veya lisans programları ile ilişkilendirilmiş uygulama ağırlıklı önlisans eğitim ve öğretim programları
3. Meslek yüksekokulları uygulama ağırlıklı önlisans eğitim ve öğretim programları
4. Bilgi ağırlıklı lisans programları
5. Uygulama ağırlıklı lisans programları
6. Bilgi ağırlıklı tezli veya tezsiz yüksek lisans programları
7. Uygulama ağırlıklı tezli veya tezsiz yüksek lisans programları
8. Doktora programları

Belirlenen bu düzeylerdeki toplam kredi (AKTS) ve öğrenci çalışma yükü aralıkları da belirlenmiştir. Bir akademik eğitim-öğretim yılı 60 AKTS ve 1500–1800 saat iş yükü esas alınarak hesaplanmıştır. Bu çerçevede düzeyler ve bu düzeylere ilişkin toplam kredi ve öğrenci çalışma yükleri şu şekilde ortaya konmuştur:

Tablo 2: Türkiye Yükseköğretim Yeterlik Düzeyleri için Toplam Kredi (AKTS) ve Öğrenci Çalışma Yükü Aralıkları*

DÜZEYLER	SÜRE (Yıl)	TOPLAM KREDİ (AKTS) (Yıl x 60 AKTS)	TOPLAM ÖĞRENCİ ÇALIŞMA YÜKÜ (Saat) (1 AKTS= 25- 30 saat)
8. DÜZEY (Doktora)	3 - 4	180 – 240	4.500 – 5.400 6000 – 7.200
7. DÜZEY (Yüksek Lisans)	1,5 - 2	90 – 120	2.250 – 2.700 3.000 - 3.600
6. DÜZEY (Lisans)	4	240	6.000 – 7.200
5. DÜZEY (Ön Lisans)	2	120	3.000 – 3.600

** Bir akademik eğitim-öğretim yılı 60 AKTS ve 1500-1800 saat iş yükü esas alınarak hesaplanmıştır.*

Ulusal yeterlikler çerçevesinde Yüksek Öğretim Yeterlikler Çerçevesi belirlenmiştir. Bununla birlikte ilahiyat alanının yeterlikleri henüz resmi olarak belirlenmemiştir. Yeterlikler "nasıl bir ilahiyatçı istiyoruz" sorusuna paydaşlarla iş birliği içerisinde verilen cevaplar sonucunda oluşacaktır. Bu çerçevede "nasıl bir ilahiyatçı yetiştiriyoruz" sorusuna cevap vermek için gerekli ölçütler belirlenmiş olacaktır. "İlahiyat Fakülteleri Din Eğitimi Anabilim Dalı XI. Koordinasyon Toplantısı 23–24 Haziran 2010 tarihlerinde Kozaklı / Nevşehir'de İlahiyat Fakültelerinin Yeterlikleri" konusunda yapılmıştır. İlahiyat Fakültelerinden, Diyanet İşleri Başkanlığı'ndan ve MEB Din Öğretimi Genel Müdürlüğü'nden katılımcıların da bir araya geldiği toplantıda İlahiyat Fakültelerinin lisans yeterliklerinin yanı sıra Din Eğitimi Anabilim Dalı lisans, yüksek lisans ve doktora yeterlikleri ile ilahiyat fakültelerinin akreditasyon sorunu tartışılmıştır. Toplantının kararları arasında yeterliklerle ilgili olarak şunlar yer almıştır:

"1. İlahiyat Fakültelerinin amaçları doğrultusunda yetiştirilmek istenen öğrencide aranan yeterliklerin belirlenmemiş olduğu; bunun programlar ve uygulama süreçlerine olumsuz yansımalarının olduğu, bu durumun ilahiyat eğitiminin niteliğini olumsuz etkilediği ifade edildi.

2. YÖK ulusal yeterlikler çerçevesinden hareketle İlahiyat Fakültelerinin lisans, yüksek lisans ve doktora yeterliklerinin belirlenmesine ihtiyaç olduğu; bu süreçte İmam Hatip Liselerinin ve İlahiyat Önlisans Programlarının yeterliklerinin de göz önünde bulundurulması gerektiği; belirlenecek olan yeterliklerin bütün bu programların farklılıklarını, aralarındaki kaynaşıklık ve aşamalılık ilişkilerini de yansıtacak şekilde düzenlenmesinin daha sağlıklı olacağı vurgulandı.

3. "İlahiyat Temel Yeterlikler Çerçevesi"nin oluşturulmasının İlahiyat Fakültelerinin eğitiminin niteliğini geliştirmeye katkı sağlayacağı, bu bağlamda fakülte bünyesinde yer alan bölüm ve anabilim dallarının belirlene-

cek olan temel yeterlikler çerçevesi doğrultusunda kendi yeterliklerini belirlemelerinin uygun olacağı dile getirildi. Bu çerçevede XI. Koordinasyon Toplantısı'nda ortaya konulan Din Eğitimi Anabilim Dalı lisans, yüksek lisans ve doktora yeterliklerinin değerlendirilerek geliştirilmesi gerektiği üzerinde duruldu.

4. Yeterlik belirleme süreçlerinde Yüksek Öğretim Kurumu'nun Diyanet İşleri Başkanlığı'nın ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın belirlediği yeterliklerin de göz önünde bulundurulmasının ve paydaşlarla iş birliği yapılmasının önemli olduğu, bu bağlamda yeterlik belirleme çalışmalarını yürütmekle görevli bir komisyonun kurulmasının gerekli olduğu, sözü edilen komisyonun ERÜ İlahiyat Fakültesi koordinatörlüğünde çalışmalarına başlamasının faydalı olacağı dile getirildi.

5. İlahiyat Fakültelerinde uygulanan programların yalnızca ders adları ve krediler tablosu şeklinde düzenlendiği; söz konusu programların ve amaçlarının, derslerin türlerinin, kredilerinin, tanımlarının, uygulama ve değerlendirme süreçlerine ilişkin ilke ve açıklamaların, belirlenecek olan yeterlikler çerçevesinde yeniden gözden geçirilmesi gerektiği belirtildi. " (XI. Din Eğitimi Anabilim Dalı XI. Koordinasyon Toplantısı Tutanağı (Madde 8), 2015)

İlahiyat lisans ve lisans üstü eğitim yeterliklerine yönelik olarak 2010 yılında Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi öncülüğünde Nevşehir/Kozaklıda belirlenen ve tartışmaya açılan ilahiyat lisans ve lisansüstü eğitim yeterlikleri üzerinden geçen sürede herhangi bir çalışmanın yapılmadığı görülmektedir. Söz konusu yeterlikler o toplantı sınırları içerisinde kalmış, bu alanda daha sonra başka çalışmalar yapılmamıştır. Yüksek din öğretimi yapan kurumların yeterlikleri belirlenerek bu yeterliklerin ne kadarının ne derece gerçekleştirildiğine ilişkin çalışmalar yapılması bir ihtiyaçtır.

Akredite Edecek Kurum Sorunu: Yükseköğretim Kalite Güvencesi Yönetmeliği (Resmi Gazete, sayı 29423, Tarih: 23.07.2015) 2015 yılında çıkmıştır. Bu yönetmeliğin 12. Maddesi dış değerlendirme süreci ve takvimine ilişkindir. İlgili madde şöyledir: Madde 12- (1) Yükseköğretim kurumları, en az beş yılda bir, Yükseköğretim Kalite Kurulu tarafından yürütülecek periyodik bir kurumsal dış değerlendirme süreci kapsamında değerlendirilmekle yükümlüdürler. Yükseköğretim kurumlarının dış değerlendirme takvimi Yükseköğretim Kalite Kurulu tarafından hazırlanır ve ilân edilir.

(2) Yükseköğretim kurumlarının dış değerlendirilmesi, Yükseköğretim

Kalite Kurulu tarafından tanınan veya görevlendirilen dış değerlendiriciler veya Yükseköğretim Kalite Kurulu tarafından Kalite Değerlendirme Tescil Belgesi yetkisi almış bağımsız kurumlarca gerçekleştirilir.

(3) Birim/Program düzeyinde akreditasyona yönelik dış değerlendirme hizmeti Kalite Değerlendirme Tescil Belgesine sahip ulusal veya uluslararası bağımsız bir kurumca gerçekleştirilir ve birim/program ile sınırlı olur."

Yukarıdaki yönetmelik maddeleri çerçevesinde ülkemizdeki yükseköğretim kurumlarının kalitelerini ölçmek üzere çeşitli akreditasyon kurumları oluşmaya başlamıştır. Mühendislik, Tıp, Mimarlık, Fen-Edebiyat, Veteriner Hekimliği ve Hemşirelik alanında akreditasyon kuruluşları mevcuttur. Bu kurumların Avrupa ve Amerika'daki akreditasyon kurumları ile de bağlantıları bulunmaktadır. Yükseköğretim Kalite Kurulu tarafından belirlenen ve tescil süreci devam eden akreditasyon kuruluşları şunlardır: (Yüksek Öğretim Kalite Kurulu, 2017)

Tablo 3: Tescil Süresi Devam Eden Akreditasyon Kuruluşları

No	Akreditasyon Kuruluşu	Tescil Tarihi	Tescil Bitiş Tarihi	Geçerlilik Süresi (yıl)
1	Mühendislik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği - MÜDEK	16.11.2007	16.11.2012	5
		1.02.2013	1.02.2018	5
2	Tıp Eğitimi Programlarını Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği - TEPDAD	30.11.2011	30.11.2012	1
		28.03.2013	28.03.2015	2
		28.03.2015	28.03.2017	2
		28.03.2017	28.03.2022	5
3	Mimarlık Akreditasyon Kurulu - MİAK	30.11.2011	30.11.2012	1
		29-30.04.2015	29.04.2017	2
4	Fen, Edebiyat, Fen-Edebiyat, Dil ve Tarih-Coğrafya Fakülteleri Akreditasyon Derneği - FEDEK	26.08.2010	26.08.2012	2
		1.02.2013	1.02.2015	2
		9.04.2015	9.04.2018	3
5	Veteriner Hekimliği Eğitim Kurumları ve Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği - VEDEK	2.02.2012	2.02.2013	1
		19.12.2013	19.12.2015	2
		19.12.2015	19.12.2017	2

6	Hemşirelik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği - HEPDAK	25.12.2014	25.12.2016	2
		25.12.2016	25.12.2018	2

Dünyada din eğitiminde kalite standartlarını belirlemiş olan ülkeler arasında Amerika Birleşik Devletleri, İngiltere ve Ürdün yer almakta, bazı ülkelerde ise çalışmalar devam etmektedir.. Din öğretmeni ya da din görevlisi yetiştiren fakültelerin ya da kolejlerin kalite standartları bazen mezhebe dayalı olarak belirlenmiştir. Mesela Protestan ya da Katolik mezhebine bağlı teoloji fakültelerinin standartları birbirinden ayrışmaktadır. (Turan, 2013, s.72) Ancak ülkemizde ilahiyat alanını akredite edecek kurum henüz kurulamamıştır. Avrupa ve Amerika din eğitimi kurumlarını akredite eden çoğunlukla kiliselerle iş birliği içinde olan çeşitli kuruluşlar bulunmaktadır. Örneğin Amerika ve Kanada'da ilahiyat alanını akredite eden ABD ve Kanada İlahiyat Fakülteleri Birliği ATS (The Association of Theological Schools) 1936 yılından itibaren ABD'de akreditasyon kuruluşu olarak kabul edilmektedir. (Aktan-Gencel, 2007, s.10) [2] Sosyal Bilimler için Ulusal Konsey, (National Council for Social Studies- NCSS) kurumu, NCSS'ın standartları arasında din eğitimi standartları da geçmektedir. Amerika Birleşik Devletleri gibi ülkelerde din eğitimiyle ilgili standartlar daha yeni yeni belgelerde geçmektedir. (Turan, 2017, s.66) Ancak ülkemizde genelde yükseköğretimin özelde ise yüksek din öğretiminin kalitesini ölçmeye yönelik sistemli çalışmalar yenidir. Bunun sonucu olarak ilahiyat alanını akredite edecek bir kuruluş henüz oluşmamıştır. Bu kurum devlet eliyle ve yönlendirmesiyle yapılmadığı gibi özel sektörde de bu yönde bir çalışma gözükmemektedir. Din Eğitimi Anabilim Dalı XI. Koordinasyon toplantısında "İlahiyat Fakültesi Yeterlikleri" çerçevesinde ilahiyat lisans ve din eğitimi anabilim dalı yüksek lisans ve doktora yeterlikleri ile ilahiyat fakültelerinin akreditasyon sorunu tartışılmıştır. Bu çerçevede şu karar alınmıştır: "Akreditasyon çalışmalarına hız verilmesinin ilahiyat fakültelerini ve burada verilen eğitimin niteliğini olumlu yönde geliştireceği, ancak şu anda ilahiyat fakültelerini akredite edecek bir kurum/kuruluşun mevcut olmadığı" ifade edilerek ilahiyat fakülteleriyle ilgili akreditasyon çalışmalarını yürütecek bir birimin oluşturulmasının önemli bir ihtiyaç olduğu vurgulanmıştır. (Din Eğitimi Anabilim Dalı XI. Koordinasyon Toplantısı Tutanağı (Madde 8), 2010) Din eğitimi bilimciler tarafından 2011

2 Bu kuruluş YÖK tarafından da İlahiyat ve Din Bilimleri alanında akreditasyon kuruluşu olarak önerilmektedir. Bkz. Uludağ Üniversitesi Akreditasyon El Kitabı, http://kurullar.home.uludag.edu.tr/RAK/kitap/metin.htm 31.05.2017 tarihinde erişilmiştir.

yılında kurulan DEKAD (Yüksek Din Eğitimi Programları Kalite Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği) de maalesef geliştirilememiş, akreditasyon yetkisi alamamıştır. Dolayısıyla ülkemizde henüz yüksek din öğretiminin kalite durumunu inceleyecek ve denetleyecek bir kurum ihtiyacı bulunmaktadır. Ancak bu ihtiyacın karşılanmasında çeşitli ülkelerin deneyimlerinden yararlanılırken, başka bir ülkede kalite güvencesi konusunda atılan adımların bizim ulusal bağlamımıza ne kadar uyup uymadığına ilişkin ciddi bir analiz eksikliği gözlenmektedir.(Gür, 2012, s.32) Bu analizlerin iyi yapılarak risklerin en aza indirilmesi gerekmektedir. Konu din öğretiminin akreditasyonu olunca, din alanın özelliklerinden, uluslararası ilişkilerden, ülkelerin din-devlet ilişkisinden, din-siyaset ilişkileri, etki grupları/cemaat, tarikat, STK vb ilişkilerinden ve geleneklerinden kaynaklanan bir takım özellikleri olabilir, onlara da dikkat etmek gerekmektedir.

Akredite edecek kurumun sivil olması, hangi din anlayışını esas alacağı, nasıl bir bilgi ve değer anlayışı ile hareket edeceği, buradaki tarafsızlık durumu son derece önemlidir. Aksi takdirde belli bir din yorumunu dayatan veya denetleyen bir konumda olabilir. Bunun yanı sıra denetçilerin eğitimi ve seçimi de son derece önemlidir. Denetçiler, hem denetim konusunda hem de din alanının özellikleri, sorunları ve tartışmalarından haberdar olmak durumundadırlar.

Yüksek din öğretimini akredite edecek bir kurumun bulunmamasının çeşitli yansımaları ortaya çıkmaktadır. Özellikle öğrenciler ve veliler, eğitim kalitesi hakkında bilgi sahibi olmadan, çeşitli kaygılarla (büyük şehir, tercih edenlerin puanları, eve yakınlık vb.) yüksek din öğretimi kurumlarını tercih etmektedirler.(Korkmaz, 2010, s.203) Ellerinde seçtikleri yüksek din öğretimi yapan kurumun eğitim kalitesi hakkında herhangi bir bilimsel veri olmamasına rağmen öğrenciler ve veliler tercihlerde bulunabilmektedir. Benzer bir durum, yüksek din öğretimi mezunlarını istihdam eden MEB ve DİB gibi devlet kurumları yanı sıra özel sektör için de mevcuttur.

Sonuç: Yüksek din öğretimini yürüten kurumların akreditasyon sorunu, bu kurumların üniversitedeki eğitime ilişkin gelişmelere karşı gösterdiği tepki açısından bir örnek olarak ele alınabilir. Birçok yükseköğretim kurumu akredite olurken, din öğretimi alanının bu gelişmelere öncü olmak şöyle dursun, bu gelişmeleri takip etmediği, ya da geriden takip ettiği görülmektedir. Bu da yüksek din öğretim kurumlarının Tanzimat'tan başlayan batılılaşma sürecinde ya geriden geldiği ya da bu sürecin dışında bir durum takip

ettiği geleneğini sürdürdüğü şeklinde yorumlanabilir. Bu çerçevede yüksek din öğretim kurumlarının Türkiye'deki yükseköğretime ilişkin gelişmeleri geriden takip ettiği şeklinde bir tespit yapılabilir. Bunun birçok sebebi olabilir. Ancak yüksek din öğretimi yapan kurumların kendi kalitesini artırmaya yönelik bir çabasının olmadığı da görülmektedir. Bu da bu kurumların gerek batı kaynaklı yükseköğretimdeki yenileşmelere mesafeli olmasından, gerekse gelenek arkasına sığınmaktan, gerekse siyasi etkilerden olabilir. Bunun sonucu olarak yüksek din öğretimi yapan kurumların kalitesinin olması gerektiği şekilde geliştirilemediği, kendi kurumsal alışkanlıkları çerçevesinde yürüdüğü söylenebilir. Bu hali ile Osmanlı Devleti'nin gerileme ve yıkılma sürecinde medresenin, dönemindeki eğitimsel gelişmelere gösterdiği refleksе benzer bir tavrın gösterildiği şeklinde bir değerlendirme yapılabilir.

Kaynakça

Aktan, Coşkun Can - Gencel, Ufuk (2007), "Yüksek Öğretimde Akreditasyon", Değişim Çağında Yüksek Öğretim, Yaşar Üniversitesi Yay, İzmir.

Ankara Ünv. İlahiyat Fakültesi, (2017) http://www.divinity.ankara.edu.tr/?page_id=104 (20.10.2017 tarihinde erişilmiştir.)

Aydın, Muhammet Şevki (2016), Cumhuriyet Döneminde Din Eğitimi Öğretmeni Yetiştirme ve İstihdamı, DEM Yay., 3. Baskı, İstanbul.

Aydın, Muhammet Şevki (2017), Din Eğitimi Bilimi, Kimlik Yay. Kayseri.

Bardakoğlu, Ali, (17.11.2016), https://www.sondakika.com/haber/haber-diyanet-isleri-eski-baskani-bardakoglu-diyanet-in-8970355/

Bozdağ, Bekir, (03.11.2017) http://www.memurlar.net/haber/705302/bozdag-2018-de-diyanet-akademisi-kurulacak.html

Çağrıcı, Mustafa, (25.10.2017) " 'Hoca Efendi' Kimliği", , http://www.karar.com/yazarlar/mustafa-cagrici/hoca-efendi-kimligi-5284

Çiçek, Cemil, (10.12.2014) https://www.haberler.com/meclis-baskani-cemil-cicek-yok-e-seslendi-cin-mali-6761876-haberi/

Din Eğitimi Anabilim Dalı XI. Koordinasyon Toplantısı Tutanağı, (2010), Nevşehir.

Doğan, Recai (2015) , "İlahiyat Fakültelerinin Eğitim Anlayışı Nasıl Olmalıdır?", Ed: Süleyman Akyürek, Bugünün İlahiyatı Nasıl Olmalıdır?, Ensar Neşriyat, İstanbul.

Erciyes Ünv. İlahiyat Fakültesi, (2017) https://ilahiyat.erciyes.edu.tr/genel-bil-

giler/Misyonumuz/Ilahiyat-Fakultesi/5/121 (20.10.2017 tarihinde erişilmiştir.)

Fatih Sultan Mehmet Ünv. İslami İlimler Fakültesi, (2017) http://iif.fsm.edu.tr/Islami-Ilimler-Fakultesi-Fakulte--Fakulte-Hakkinda (20.10.2017 tarihinde erişilmiştir.)

Gür, Bekir S. (2012), "Kalite Güvence Sisteminin İmkan ve Riskleri", Türkiye'de Yüksek Öğretimin Yeniden Yapılandırılması ve Kalite Güvence Sistemi, SETA, Zonguldak.

Günay, Durmuş (2012) "Yüksek Öğretimde Öğrenme Kazanımlarına Dayanan Kalite Güvence Sistemi", Türkiye'de Yüksek Öğretimin Yeniden Yapılandırılması ve Kalite Güvence Sistemi, SETA, Zonguldak.

Kara, İsmail, (2017), "İsmail Kara Yazdı: İlahiyat Çevrelerinin "Halk İslamı"na Yaklaşımı Problemli", 19.10.2017, Karar Gazetesi, http://www.karar.com/gorusler/ismail-kara-yazdi-ilahiyat-cevrelerinin-halk-islami-na-yaklasimi-problemli-631754#

Karataş, Soner (2013), "Kalibrasyon Laboratuvarlarının Akreditasyonu", http://www.ume.tubitak.gov.tr/sites/images/ume/kal_lab_akreditasyon.pdf (20.10.2017 tarihinde erişilmiştir.)

Kaya, Baran , (18.10.2017) "İslam Dünyasının Problemi "Modernleşme Paradoksu", http://www.karar.com/guncel-haberler/islam-dunyasinin-problemi-modernlesme-paradoksu-630582#,

Korkmaz, Mehmet (2010) İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Fakülteyi Tercih Nedenleri: Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Örneği ", Bilimname, XVIII, 2010/1.

Öztürk, Mustafa (2015), " 'İlahiyat'ın Adı ve Amaçları", Ed: Süleyman Akyürek, Bugünün İlahiyatı Nasıl Olmalıdır?, Ensar Neşriyat, İstanbul.

Rehber, Erkan (2007) "Dünyada Değişen Yüksek Öğretim ve Kalite Anlayışı", Değişim Çağında Yüksek Öğretim, Yaşar Üniversitesi Yay, İzmir.

Resmi Gazete, sayı 29423, Tarih: 23.07.2015, http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/07/20150723-3.htm (31.05.2017 tarihinde erişilmiştir.)

Sakarya Ünv. İlahiyat Fakültesi, (2017) http://www.if.sakarya.edu.tr/tr/icerik/3069/6689/misyon-ve-vizyon (20.10.2017 tarihinde erişilmiştir.)

Turan, Emine Zehra (2013), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Yetiştirme Programlarına İlişkin Kalite Standartlarının Belirlenmesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Konya.

Turan, Emine Zehra (2017), "DKAB Programlarında Kalite Standartlarının Be-

lirlenmesinin Faydaları", I. Din Eğitimi Kongresi Bildiri Özetleri, 26-28 Ekim 2017. Darıca

Türkiye Yüksek Öğretim Yeterlikler Çerçevesi, (2010) http://www.yok.gov.tr/content/view/829/lang,tr_TR/, adresinden 18.02.2010 tarihinde alınmıştır

Türk Dil Kurumu, http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&view=bts&kategori1=veritbn&kelimesec=8955

Uludağ Üniversitesi Akreditasyon El Kitabı, http://kurullar.home.uludag.edu.tr/RAK/kitap/metin.htm 31.05.2017 tarihinde erişilmiştir.

Yiğit, Ahmet (2015), Öğrenci ve Öğretim Elemanlarının Görüşlerine Göre İlahiyat Lisans Programının Amaçlarının Değerlendirilmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kayseri.

Yüksek Öğretim Kalite Kurulu, (2017), Tescil Süresi Devam Eden Kuruluşlar, http://www.yok.gov.tr/web/kalitekurulu/tescil-suresi-devam-edenler, (15.10.2017 tarihinde erişilmiştir.)

Bologna Süreci ve Gelenek Çerçevesinde Türkiye'de Yüksek Din Öğretimi

*Cemal Tosun**

1. Ana Hatlarıyla Bologna Süreci: Amaç ve Kriterleri

Yükseköğretim sistemleri 21. yüzyıla, özellikle Avrupa'da, "yeniden yapılanma" slogan ve çalışmalarıyla girdi. 1998 yılında Fransa, Almanya, İngiltere ve İtalya Eğitim Bakanlarının imzaladıkları Sorbonne Bildirgesi bir süreç başlattı. 1999'da 29 Avrupa ülkesinin katılımıyla imzalanan Bologna Bildirgesi gelişmelere adını koydu: Bologna Süreci. Türkiye 2001 yılında sürece dahil oldu. Sürece katılanların sayısı 2010 yılında Kazakistan'ın da katılımıyla 47'e ulaştı.

Sürecin temel amaçları Bologna Bildirgesiyle ilan edildi. Şunlar amaçlanmaktaydı:

-Kolay anlaşılır ve birbiriyle karşılaştırılabilir yükseköğretim diplomaları ve dereceleri oluşturmak (Bu amaç doğrultusunda Diploma Eki Uygulamasının geliştirilmesi).

-Yükseköğretimde Bachelor ve Master olmak üzere iki aşamalı derece sistemine geçmek. (2003 Berlin Bildirgesi'nde, üçüncü aşama olarak doktora düzeyinin eklenmesinin gerekliliği üzerinde fikir birliğine varılmış, dolayısıyla bu tarihten itibaren iki aşamalı derece sistemi yerine üç aşamalı derece sistemine geçiş Bologna Süreci'nin ana hedefleri arasında yerini almıştır.)

-Avrupa Kredi Transfer Sistemini - AKTS (*ECTS: European Credit Transfer System*) uygulamak.

* Prof. Dr., Ankara Üniversitesi, tosun@divinity.ankara.edu.tr

-Öğrencilerin ve öğretim elemanlarının hareketliliğini sağlamak ve yaygınlaştırmak.

-Yükseköğretimde kalite güvencesi sistemleri ağını uygulamak ve yaygınlaştırmak.

-Yükseköğretimde Avrupa boyutunu geliştirmek. (Yüksek Öğretimde Yeniden Yapılanma: 66 Soruda Bologna Süreci, YÖK, 2010, 3)

Bu ilkelerden bir kısmı karşılaştırabilirliği ve bunun belgelenmesini ve hareketliliği sağlamaya yönelikti. Bahcelor, Master, Doktora üçlü yapılanması, aralarındaki geçişlerin sisteme bağlanması, kredilendirmelerin ve diplomalardaki gösterimlerinin ortaklığı bu çerçevededir. Bir kısım ilkeler ise, kalitenin takibi ve güvenceye alınmasına yöneliktir. Akkrediditasyon çalışmaları bu çerçevededir. Bunun yanında ortaklık ve ABD ve Japonya gibi sistemlerle rekabet edebilirlik gibi siyasi hedefi olan ilkeler de söz konusudur. Yükseköğretimde Avrupa boyutunu geliştirmek bu bağlamdadır.

Öğretim programlarının yapılandırmasına yönelik ilkelerde öne çıkanlar, Türkiye'de, yeterlikler çerçevesinin oluşturulması kapsamında belirginleştirildi. Almanya, Avusturya, İsviçre gibi ülkelerde ise bu modülleştirme kapsamında çalışıldı ve uygulandı. Detaylarına, İlahiyat bağlamında aşağıda yer verilecektir.

Yapılanmada ikili, daha sonra üçlü siteme geçilmesinin iki temel amacı vardı: Birincisi, yükseköğretim süresinin kısaltılarak ayrılma vb. yollarla meydana gelen kayıpların önüne geçmek idi. İkincisi ise, Bachelor mezuniyetleriyle mesleğe yönelik eğitim vererek istihdam alanlarının ihtiyaçlarını karşılamak.

Amaçlara ve kriterlere baktığımızda Türk Yükseköğretiminin Bologna Sürecini formel anlamda uyguladığı söylenebilir, ancak ruhuna dair eleştirilere açıktır. Özellikle üç dereceli yapılandırma sistem uygulamasında Türkiye lisans, yüksek lisans ve doktora üçlü yapılanmasının şekilsel benzerliğini öne çıkararak, üçlü dereceli yapılanmayı zaten uyguladığını var saymış ve kabul ettirmiştir. Ancak öğretim süresinin kısaltılması, terke dayalı kayıpların azaltılması ve geçişlerde ortaklık konularını yeterince göz önünde bulundurmamıştır. Dereceli yapılanmanın diğer amacı olan Bachelor ile gençleri meslek, istihdam alanlarını kalifiye eleman sahibi yapmak, Master ile ise gençlere bilimsel derinlik ve uzmanlık, istihdam alanlarına ise uzman eleman kazandırmak amaçları üzerinde yeterince çalışıldığı ve uygulamaya yansıtıldığı söylenemez.

Türkiye Yükseköğretim Yeterlikler Çerçevesi hazırlandığı halde bunun program geliştirme çalışmalarına yeterince yansıtılıp yansıtılmadığı tartışmalıdır. En azından artık tek tek bilim alanlarının ve derslerin değil yeterliklerin esas alındığı bir program geliştirme sürecine girilmediği açıktır. Avrupa üniversitelerinde yeterlikler esas alınarak, aynı yeterlikleri kazandıracak bilimlerin ve derslerinin modüller halinde birlikte programlanması ve okutulması; disiplinler arası öğrenme gerektiren yeterlikler için bilim ve dersten çok konu/sorun merkezli modüllerin oluşturulması, öğrenme konuları yerine öğrenme çıktıları üzerine odaklanmış program geliştirme çalışmaları yapılırken bizde gereğince üzerinde durulmadı. Gerçi her Fakülte veya Bölüm kendi programı için TYYÇ'yi göz önünde bulundurarak yeterlikler, çıktılar vb oluşturdu; ancak bu şekilsel bir çalışmadan başka bir şey olmadı ve uygulamaya yansıyan bir yönü olduğu söylenemez.

2. Bologna Süreci ve Yüksek Din Öğretimi

Bologna Süreci hiçbir ülke yükseköğretim süreci için kolay kabul edilir ve uygulanabilir olmadı. 1998'de start veren ülkelerden olan Almanya yükseköğretimi bile ancak 2005'te "tren kalktı, bineceksek artık atlayalım" gibi söylemlerle sürece ciddi anlamda sarılmaya başladı. 2003-2005 yılları arasında Almanya'da misafir profesör olarak dersler verdiğim için tartışmanın akademik ve politik sürecini takip etme imkanım olmuştu.

Yükseköğretimin geneli itibarıyla bakıldığında, Bologna sürecine, özellikle de üçlü BA-MA-DR yapılanmasıyla hedeflenen kısaltmaya Mc Donaltlaştırma ve Fast Food benzetmesiyle Fast Educationlaştırma yakıştırmaları yapıldı. Hamburger türü Fast Food beslenme ne kadar sağlıklı olabiliyorsa Fast_Education da o kadar sağlıklı olabilir denilmek isteniyordu. Ulrich Beck şöyle diyordu: Gerçek şöyle gözüküyor: (…) 'Bachelor' adı altında Alman Üniversitesi McDonaltlaştırılıyor: fast fooda benzer fast education ortaya konuluyor." (Müller, 2004)

Beck'in, bazılarınca olumlu görülen modülleştirmeye bile itirazı vardı. Şöyle diyordu: "Modülleştirme yıllar boyu oluşan, gelişen bilim alanlarını ve standartlarını dağıtıyor. Bu gidişle şimdiki sosyal ve manevi bilimler artık kendi diplomalarını veremeyecek hale geleceklerdir… Nereye gidiyoruz?) (Klaus Müller, Die größte Studienreform seit Humboldt, Katholische Theologie im Bologna-Prozess, Die Zeit, 11. November 2004)

Bachelor eğitiminde mesleğe ve istihdama yöneliklik ise Humboldcu Üniversiteden uzaklaşma olarak görüldü. Yapılan, Humbold'dan sonra giri-

şilen en büyük yükseköğretim reformuydu. Marius Reiser Bologna sürecini yükseköğretimi okullaştırma, fabrikasyonlaştırma (düşünme fanbrikaları oluşturma), salt yararcılık ve katılık/esnemezlik kavramlarıyla eleştirerek, yapılanı Humdoldcu Üniversite anlayışının çöküşü/kaldırılması olarak nitelemişti. Kimine göre Humboldcu anlayıştan uzaklaşmak kötüydü, ama bazılarına göre, Becker gibi, o anlayış zaten elitist idi. (Patrick Becker, So schlecht wie sein Ruf?, Der Bologna-Prozess ist zehn Jahre alt, www.herder-korrespondenz.de)

Eleştirilerin zülfüyare dokunan hususlarda yoğunlaştığı, bunların da üniversite, akademik hayat, bilim alanları, dersler, öğrenme öğretme alışkanlıkları gibi noktalarda olduğu görülmektedir.

Sonuç itibarıyla bakıldığında sürece dahil olan 47 ülke 2010 yılına kadar Bologna sürecini tamamlayacaktı. Hangi ülke ne kadarını nasıl tamamladı araştırmak gerekir. Ama genel olarak hemen tüm yükseköğrenim programlarında sürecin bir şekilde işlediğini söyleyebiliriz. Elbette istisnai farklı uygulamalar da vardır.

Süreci değerlendirenlere bakıldığında tamamen ret ve tamamen kabul yaklaşımları gibi faydalı ve zararlı yönlerini birlikte değerlendirmeye çallışanlar da var. Müller şöyle diyor: Neler yapmak istemişti Bologna süreci: Çok uzun süren öğrenim hayatını kısaltmayı; Bachelor Master yapılanmasıyla giderek artan öğrenimi yarıda bırakma sayısını azaltmayı; bilim alanlarının parçalara ayrılarak alt bilimlerin oluşmasıyla ortaya çıkan ders sayılarını ve içeriklerini azaltmayı ve bilgi alanların ayrıştırılması yerine disiplinler arası çalışmayı; öğretim programlarının, geleceğin mesleklerine daha iyi hazırlamasını; öğrenimden mesleğe geçişte yüksek flexibiliteyi; programların uluslararası karşılaştırılabilirliğini sağlamayı…Bana sorarsanız diyor, Müller, bu hedeflerden ulaşılabilen çok azı var. Böyle giderse geriye sadece modülleştirme kalacak gibi. (www.herder-korrespondenz.de)

Yüksek din öğretimi Bologna sürecine en fazla direnen yükseköğrenim alanıdır. Bu direnişin gelenekle bağlantısı mutlaka vardır. Bunun yanında uluslararasılaşma noktasında da İlahiyatın, din farklılığı dolayısıyla bir ayrı(ca)lığı söz konusudur. Ancak hiçbir yükseköğretim sisteminde, sonuç itibarıyla hiçbir yüksek din öğretimi sürecin tam olarak dışında kalmış değildir. Ülkelere, eyaletlere ve hatta bazen üniversite ve yüksekokullara göre farklı uygulamalar söz konusudur. Yüksek din öğretimine genel olarak baktığımızda başlangıçta Bologna sürecine çok ciddi bir tepkinin olduğunu görebiliyoruz. Hatta, protesto için akademik hayattan ayrılanlar bile oldu. Ör-

neğin Mainz Üniversitesinden Katolik Profesör Marius Reiser bir açıklama yayınlayarak istifa etmişti

Bologna Sürecinin yüksek din öğretiminde uygulanışını/uygulanmayışını yapılanma, program geliştirme ve program geliştirmeye dayalı olarak eğitim öğretim anlayışına yansıma açılarından ele almak yerinde olur. Böylece aynı konularda Türkiye'ye bakmak ve Bologna süreci ve gelenek bağlamında değerlendirmek mümkün olacaktır.

Yukarıda da belirttiğim gibi Türk yükseköğretimi Bologna sürecine şekilsel bir uyum sağlamış gözükmektedir. Bununla birlikte yapılanma ve program geliştirme açısından öze dönük gelişmeler tartışmalıdır. İlahiyat alanında da durum aynıdır.

2.1. Dini yükseköğretimin aşamalı yapılandırılması: BA-MA-DR

Meseleye yönelik yapılanma açısından bakacak olursak: Bologna süreci BA/MA/DR olmak üzere aşamalı bir yapılanma ön görmektedir. Öngörülen süreler ise şöyledir: BA 3 veya dört yıl; MA 2 veya 1 yıl; Doktora 3 yıl. Avrupa'nın bazı ülkelerine baktığımızda yüksek din öğretimi alanında farklı yapılanma uygulamalarının benimsendiğini görüyoruz. Öğretmenlik eğitimi ve diğer bazı ilahiyat programları için BA ve MA sisteminin genelde uygulandığı dikkatleri çekmektedir. Tam İlahiyat diyebileceğimiz, Rahiplik, Vaizlik gibi kilise hizmetlerine yönelik eğitim veren İlahiyat programlarında ise beş yıllık bütüncül eğitimin, istisnalarla birlikte, çoğunlukla korunduğu gözlenmektedir. Almanya'da sürecin başlarında, 2000li yılların başlarında, tam ilahiyat alanında da BA/MA yapılanması kabul görmüş gibiyse de daha sonra devlet ile kiliseler arasındaki sözleşmeler gereği yapılan müzakerelerde yapılanmadan muaf kalan tek fakülteler İlahiyat fakülteleri olmuştur, Almanya'da. (Wissenschafrat, Empfehlungen zur Weiterentwicklung von Theologien und religionsbezogenen Wissenschaften an deutschen Hochschulen, 2010). Avusturya'da Protestan Kilisesi BA-MA uygularken ((https://evang.at/kirche/bildung/theologie-studieren/) Katolik kilisesi uygulamamıştır. Avusturya'da tam Katolik teolojisi beş yıldır ve magister (Magister Theologiae) ile biter (Bhttp://ssc kaththeologie.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/s_ktf/ Dokumente/ Fachtheologie/ Studienplan/FTH_Studienplan_2015.pdf). İsviçre'de ise İlahiyat fakültesinde de uygulama vardır. İsviçre'de tam teoloji öğrenimi BA ve MA yapılanmasına sahiptir. (https://www.theologiestudium.ch/ studium/ theologiestudium/studienverlauf).

Türkiye yüksek din öğretimi Avrupa ülkelerindekinden yapılanma itibarıyla iki açıdan farklılaşmaktadır: Birincisi, fakültelerin farklı isimlendirilmelerine rağmen tek programın uygulanması, öğretmenlik, pratik teoloji gibi ayrı programların olmamasıdır. İkincisi ise ilahiyat eğitiminin dört yıl ve lisans derecesi ile sona ermesidir. Avrupa ülkelerinde Bologna sürecinden sonra da ilahiyat fakülteleri beş yıldır ve magister derecesi ile (Magister Theologiae) sona ermektedir. Dil yeterlikleri için geçen zaman bu beş yıllık süreye dahil edilmemektedir. Katolik teolojisinde buna ilave olarak "Lizentiate" derecesi de alınabilir. Lizentiate derecesi alabilmek için ana ilahiyat eğitimi yanında yan alan olarak felsefe okumuş olmak gerekir (Wissenschaftsrat, 2010).

Türkiye'de İlahiyat, Lisans ve Yüksek Lisans eğitimlerini süreler yüzünden yarıda bırakanlar hakkında bir araştırma var mı bilmiyorum. Ancak yüksek lisans seviyesinde bu kaybın oldukça yüksek olduğunu tecrübeyle bilmekteyiz. Yukarıda da belirttiğim gibi, Türk yükseköğretim yapılanması BA-MA-DR yapılanmasına şekilsel olarak uysa da, Bachelora tekabül eden dört yıllık lisans eğitiminden sonra Magister için ön görülen süre 1 yıl iken bizde bu Yüksek lisans adı altında en az 3 yıldır. Doktora için öngörülen ise 3 yıl iken bizde en az dört yıldır. Toplam olarak bakıldığında Bologna sürecinin öngördüğü yükseköğrenim toplamda 8 yıl iken bizde 10-11 yıldır.

Tarihte de medrese eğitiminin süresi konusunda tartışmalar olmuştur ve süreyi mümkün olduğunca kısaltarak talebeyi istihdam alanına eriştirmek istenmiştir.

Dereceli yapılandırmadaki öğrenim süresini kısaltmanın BA'da meslek eğitimine ağırlık vererek bir yandan hayata atılmayı kolaylaştırmayı ve hızlandırmayı diğer taraftan ise istihdam alanlarının ihtiyaç duyduğu kalifiye eleman ihtiyacını karşılamayı hedeflediği dikkate alınırsa, Batıda din dersi öğretmenliği ve yaygın din eğitimi ve manevi bakım gibi din hizmetleri açısından mesleğe ve istihdama yöneliklik ilkesinin uygulandığı görülür. Bizde ise böyle bir yapılanma uygun zemin bulamamıştır.

2.2. Dini yükseköğrenim programlarının geliştirilmesi: Yeterlik merkezli modüler programlar

Avrupa'da Bologna sürecinin, aşamalı yapılanmadan sonra üzerinde en çok çalışılan konularından biri öğretim programlarının yeterlikler merkezli olarak modüler temelli geliştirilmesidir.

Modül, bir yeterliğe ulaştıran derslerden oluşan bir bütünü ifade etmektedir. Bir modül genel olarak 6 ila 10 kredi-saatlik derslerden (ve seminerlerden) oluşur ve bir veya iki dönemde tamamlanması esastır. Modüller, öngörülen yeterliğe ulaştırmak üzere gerekli bilim dallarından derslerden (ve seminerlerden) oluşturulur. Yeterliğe göre bir modül bir anabilim dalının derslerinden oluşabileceği gibi, birden fazla anabilim ve bilim dalının derslerinden de oluşabilir. Disiplinler arası yeterlikler için anabilim/bilim dalı merkezli modül yerine konu veya sorun merkezli modüller oluşturmak tercih edilir. Bu durumda aynı konuya/soruna dair gerekli bilimler ve akademisyenleri birlikte çalışır.

Türkiye'de İlahiyat alanında modüler sistem uygulanmamaktadır; modüler sistemin anlaşıldığını da düşünmüyorum. Oysa geleneğimize baktığımda modüler sistemi destekleyebilecek yaklaşımların olabileceğini görüyorum. Örnek olarak verecek olursam: Medrese eğitiminde bir kitabı ya da hocayı bitirmeden diğerine geçmemek bir temel ilkedir. Bu Zernuci tarafından da bir ilke olarak kaydedilmiştir. Gerçi bu yaklaşım medresenin geriliğinin sebepleri arasında da gösterilir. (Aydın, 1, s. 455) O zamanlarda kitap ya da hoca merkezli olarak düşünülmüş olan bu ilke günümüzde, yeterlik ve modül merkezlilik şeklinde ifadesini bulmuş gibidir. Medreseden fakülteye çok şey değişmiştir ancak, bir alandaki ilmi bir bütün olarak öğrenmek, ilgili ilimleri işe koşarak öğrenmek, ilgisiz ilimlerle birlikte okumaktan mümkün olduğunca kaçınmak ilkesi yeterlik ve modüler anlayışla yeniden gündeme gelmiştir, denilebilir.

Türk ilahiyatçısı, program geliştirmede her alanla, özellikle de önemli ve temel kabul edilen bilim alanlarıyla her dönem, her sene mutlaka karşılaşmalı ilkesi mi daha uygundur, yoksa her alanı bir bütün olarak öğrenip daha sonra diğer bir temel alana geçmelidir ilkesi mi daha uygundur diye kafa yormalıdır. Bologna sürecinin öngördüğü ikincisidir. Uygulamada da bu sürecin en başarılı ve kalıcı ilkesi olarak gösterenler vardır.

Bologna sürecinde yapılan modüler program geliştirme çalışmalarında temel modüllerde beş yıl içerisinde 3-5 adet seminer yapmak öngörülmektedir.

Modüller zorunlu, seçmeli ya da zorunlu seçmeli olabilmektedir.

İlk modüller temel ilahiyat eğitimine, metodolojiye ve felsefeye ait planlanmakta, aynı yeterliğe ait bilim alanlarında sarmal modüller üretilebilmektedir. (Giriş ve ileri modülleri gibi).

İslam eğitim geleneğinde bir bilim alanında bir kısa metni ezberlemek, şerh ve haşiyelerinden anlamaya çalışmak ve bitirmeden başka bir ilme geçmemek ilkesi ile modüler yaklaşım arasında eğitsel bir ilişkinin kurulabileceğini düşünüyorum.

1913 yılında hazırlanan Maarif-i Umumiye Nezareti İstanbul Darulfünunu Talimatnamesine göre de Ulumu Şeriye Şubesi dersleri takımlara ayrılmıştır. (Zengin, 2009: 53)

2.3. Ölçme Değerlendirmede Emek-Puan değerlendirmesi: AKTS

Bologna sürecinin temel kriterlerinden biri AKTS dir. AKTS'nin amacı eğitim hareketliliğinde ölçme ve değerlendirmede karşılaştırılabilirliği ve denkliği kolaylaştırmaktır. Diploma ve eklerinde denkliği hesaplamayı kolaylaştıracak verilere sahip olmaktır.

AKTS'nin mantığı incelendiğinde amacın bu görünen yüzle sınırlı olmadığı, altında öğretme ve öğrenmeye ve ölçme ve değerlendirme yaklaşımına dair daha esaslı yaklaşım ve ilkeler olduğu görülecektir. Şöyle ki: AKTS yaklaşımına göre bir öğrencinin bir dönemde 30 AKTS toplaması gerekir. Bir AKTS 30 saatlik çalışma-emek karşılığıdır. Bir dönemde 30 AKTS toplayan bir öğrenci, 15 haftalık dönem boyunca 900 saat çalışmış-emek vermiş anlamına gelir. Bu saatlerden bir kısmı derse katılım ile kazanılır. Bir öğrencinin haftalık 24 saat dersi olsa; dönem sonunda 15.24=360 saat emeği olur. Geriye 540 saat kalır. Öğrenci bunu derse hazırlık, tekrar, sınava hazırlık ve sınav için çalışarak kazanacaktır. Bunun için her bir dersin AKTS belirlenirken öğrencinin ders için ders saati dışı emeklerinin ne olacağı tahmin edilir. Bu tahmin beraberinde bir öğretme-öğrenme yaklaşımını getirir. Yüksek AKTS verdiğiniz öğrenciyi derse katılabilmek için emek harcamaya zorlayacaksınız demektir. Tekrar için bir şeyler okumaya, yazmaya, sunmaya zorunlu tutacaksınız demektir. Bu anlamda seminer derslerinin AKTSleri her zaman daha fazladır.

Bütün bunları göz önüne alıp medrese eğitim geleneğine bakarsak, bazı tespitlerde bulunmamız mümkündür. Mesela, medrese öğrencisi ödevini alıp, yapıp getirmek ve hocasına sunmak durumundadır. Çıkınca öğle sonrası derslerde, mütalaalarda tekrar edip pekiştirmek zorundadır. Bir sonraki dersin başında hoca isterse tekrar etmek durumundadır. Burada öğrenmede bireysel sorumluluk ilkesi, diğer bir deyişle öğrencinin örenme sorumlulu-

ğunu üstlenmesi ilkesi vardır. Ve öğrenci ders saati dışında emek vermek zorundadır. Bu çabası görülmeyen haylaz öğrenci, zeki de olsa iyi görülmez. Bu da bir tür süreç değerlendirmedir. Yani müderris, öğrenciyi tüm zamanlarını nasıl kullandığına göre de değerlendirir.

AKTS sistemi de esasen zorunlu olarak süreç değerlendirmeye götürmektedir. Eğer bir ders için ders saati zamanlara dair AKTS puanı öngörülmüşse onu bir şekilde hesaba katmak gerekmez mi? Medresenin bireysel ve birebir eğitimi bugün AKTS yaklaşımıyla sınıf eğitiminde uygulanmaya çalışılan bir yaklaşım gibidir. AKTS ile sınıf içinde öğrenciye öğrenme sorumluluğu yüklenmeye çalışılmaktadır. Bu da kendi kendine öğrenme, araştırma-soruşturma yoluyla öğrenme, öğrenmeyi öğrenme gibi yaklaşımların kullanımını beraberinde getirmektedir.

Bologna sürecinde ders saatinin azaltılması çalışılmasının arkasında yatan temel düşünce de esasen budur. Modüler sistemle bir dönemde görülen ders çeşitliliği fazlalığını, daha doğrusu yeterlik çeşitliği fazlalığını azaltmaya çalışmanın amacı da bu olmalıdır. Bir öğrenci çok sayıda yeterliğe ve derse yönelik çalışmayı istese de başaramaz. Ama tüm emekler aynı yeterliğe, çeşitli bilim dalları açısından olsa bile, yönelik olursa emek ürün verir.

Modüler sistem ve AKTS yaklaşımları öğrenme-öğretme, ölçme ve değerlendirme yaklaşımları kadar olmasa da bilgi ve bilme anlayışı hakkında da üzerinde düşünülecek hususlara işaret etmektedir. Çünkü yeterlik üzerine kurulu modüler yapı, ezberlenecek ve tekrar edilecek bilgiden daha çok aynı yeterliğe ulaştıracak çoklu verilerden bilgi öğrenmeyi esas alır. Bir yeterlik için öğrenilecekler arasında ezberlenecek ve tekrar edilerek öğrenilecek bir şey hiç olmaz demiyorum. Ama ondan ibaret olmaz diyorum. Böylece bilgi, anlama ve anlam üretme ile kazanılır, demek istiyorum.

Sonuç Yerine

Sonuç olarak şunu söylerim: Bologna sürecine girdiysek, girmiş gibi yapıp şekilsel yüklerle uğraşmak yerine işin özüne taalluk eden meselelerle gerçekten ilgilenelim. Gerekirse Bologna sürecinden çıkalım ama kazanımlarını değerlendirelim. Bizi bu tür süreçlere karşı durmaya sevk eden/ ettiğini düşündüğümüz geleneğimiz, anlamaya çalışırsak bizi destekleyecek ve cesaretlendirecek unsurlara da sahiptir.

Kaynakça

Zengin Salih Zeki (2009), Medreseden Darulfnuna Türkiye'de Yüksek Din Öğretimi, Karahan Kitabevi, Adana.

Maarifi Umumiye Nezareti İstanbul Darulfününu Talimatnamesi, Matbaa-i Amire, İstanbul 1329.

Mustafa Aydın, "Medreselere Yönelik Modern Eğitim Merkezli Eleştirilerin Bir Kritiği", Medrese Geleneği ve Modernleşme Sürecinde Medreseler, Cilt 1, ss. 447-458, Muş Alpaslan Üniversitesi Yayınları 1, s. 455)

Bologna ve diğer açıklamalarda modülleştrmeden söz edilmez. Has Jürgen Keller, Die Modülarisierung und der Bologna Prozess, http://www.pedocs.de/volltexte/2017/13588/pdf/BZL_2006_3_303_314.pdf, s.2)

İlahiyat Fakültelerinde Kalite Güvence Sisteminin İmkânı Üzerine Bir Değerlendirme

*Hasan Meydan**

Giriş

Türkiye'de son birkaç hükümet programının eğitim-öğretim ile ilgili en dikkat çekici vurgularının başında eğitimde kalitenin artırılmasına yönelik tedbirlerin alınması gelmektedir. Bu bağlamda 64. Hükümet programında (25 Kasım 2015) Eğitimde Kalite Seferberliği başlatılacağı ve Yükseköğretim Kalite Kurulu'nun oluşturulacağı belirtilirken; 65 hükümet programında (24 Mayıs 2016) Eğitimde Kalite Seferberliği yinelenmiş ve iş ve eğitim dünyası için gerekli olana meslek standartlarının güncelleneceği belirtilmiştir. Hükümet programlarındaki bu planlamalar uygulamaya yansımış ve 23 Temmuz 2015 tarihinde yayınlanan Yükseköğretim Kalite Güvencesi Yönetmeliği ile Yükseköğretim Kalite Kurulu oluşturulmuştur.

İlgili kurulun temel amacı yükseköğretim kurumlarının eğitim-öğretim ve araştırma faaliyetleri ile idarî hizmetlerinin iç ve dış kalite güvencesi, akreditasyon süreçleri ve bağımsız dış değerlendirme kurumlarının yetkilendirilmesine ilişkin görev ve sorumlulukları yerine getirmektir. Son yıllarda hızlı nicel artış yaşanan yüksek öğretimde kurumların misyon ve hedeflerinin neler olduğu/olması gerektiği, kurumların bu misyon ve hedeflere nasıl ulaşmaya çalıştığı, kurum içinde misyon ve hedeflere ulaşılıp ulaşılmadığını kontrol etme ve yükseköğretimde yaşanan hızlı değişimi yönetebilmeye yönelik hangi mekanizmalara sahip olduklarını değerlendirecek mekanizmaların oluşturulmasını sağlamaya çalışmaktadır. Bu sayede yükseköğretim

* Doç. Dr., Bülent Ecevit Üniversitesi, hasan.meydan@beun.edu.tr

kurumlarımızın ürettiği kültürel, eğitimsel ve bilimsel çıktıların kalitesinin artırılması hedeflenmektedir.

Eğitim kurumlarında kalitenin yükseltilmesine yönelik tüm adımlar kalite güvence sistemi kavramı altında değerlendirilmektedir. Kalite güvence sistemi ise ilgili yükseköğretim kurumunun eğitimsel, bilimsel ve idari standartlara sahip olması ve bu standartlara ilişkin iç ve dış değerlendirme süreçlerini işletmesi ile gerçekleşmektedir. Bu standartlar ilgili yükseköğretim kurumunun yetiştirdiği mezunların ve ürettiği bilimsel bilginin istihdam alanı ile bağlantılı olarak belirlenmek zorundadır. Kalite güvence sistemleri üzerine geniş kapsamlı çalışmalar yapan pek çok ülkede olduğu gibi ülkemizde de mesleki yeterlilik ile yükseköğretim kalite güvence sistemlerine ilişkin çalışmaların birlikte yürütülmesi bu zorunluluktan kaynaklanmaktadır.

Günümüzde yükseköğretimdeki kalite güvencesi çalışmalarından beklenen faydalar konusunda ilahiyat fakültelerinin pozisyonu nedir? Yükseköğretimin en geleneksel yüzünü temsil eden bu fakültelerin kalite geliştirme çalışmalarına katkısı ve bu çalışmalardan istifade etme imkânları nelerdir? Ülkemizde sayıları yüze yaklaşan ilahiyat fakültelerinin birçoğu birkaç yıllık maziye sahip ve tecrübeli kadrolardan yoksun bir şekilde hizmet vermektedir. Uzun zamandır yükseköğretim sistemi içinde yer alan az sayıdaki ilahiyat fakültesinin ise din eğitimi alanının hususiyetleri nedeniyle – genel olarak dünyada olduğu gibi – kurumsal kalite geliştirme çalışmalarına adapte olma süreçleri sıkıntılı geçmektedir.

İlahiyat fakültelerinin genel kalite güvence sistemi içerisinde kendi kalite standartlarını, kalite güvence sistemlerini oluşturması toplumsal değişime cevap verebilen, katma değeri ve hesap verebilirliği yüksek bir yüksek din eğitimi için kaçınılmazdır. İlahiyat fakültelerinde mezunların, öğretim elemanlarının ve bilimsel araştırma çıktılarının yeterliliklerinin belirlenmesi, belirlenen ölçütlerin sadece kâğıt üzerinde veya internet sayfalarında kalmayıp düzenli olarak ölçülmesi ve geri dönütlerle sürekli iyileştirmeler yapılması elzem görünmektedir. Bu ise ya iç ya da dış değerlendirme sistemleri veya ikisinin birlikte aktive edilmesi ile mümkündür.

Bu bildiride ilahiyat fakültelerinin kalite güvence sistemleri oluşturmalarının önemi ile bu sistemlerin ilahiyat fakültelerinin önüne çıkarttığı fırsatlar ve meydan okumalar üzerinde durularak ve kalite güvence sisteminin en önemli bileşenlerinden birisi olan dış değerlendirmenin ilahiyat fakülteleri için imkânı, yolları ve uygulama adımlarına ilişkin görüş ve öneriler payla-

şılmıştır. İlahiyat fakülteleri için ortak bir kalite güvence sistemin oluşturulması ve sistemin işleyişini kontrol için – ilahiyat fakültelerinin mezunlarını istihdam eden birimlerin de yer aldığı – farklı paydaşların katılımıyla oluşacak bağımsız bir dış değerlendirme ve rehberlik kuruluşunun imkânı yerli ve yabancı kaynak ve örnekler bağlamında tartışılmıştır.

Kalite Güvence Sistemi ve Özellikleri

Sözlükte[2] nitelik, mükemmellik ve bir ürünün bilinen en iyi özellikleri bünyesinde taşıması durumu olarak tanımlanan kalite kavramı literatürde sürekli iyileşme çabası, işleyiş ve işlevlerin en iyi şekilde yerine getirilmesi ve amaçlara uygunluk şeklinde anlaşılmaktadır. Güncel kalite değerlendirme anlayışlarında bu anlamlardan amaçlara uygunluk daha fazla ön plana çıkartılmaktadır. Bunun nedeni olarak yükseköğretim kurumlarına kendi misyon ve amaçlarını belirleme ve bunları başararak kalitesini gösterme ve birbirine benzemeye çalışmak yerine farklı alanlarda gelişebilmenin yollarını arama imkânı vermek gösterilmektedir (bkz. Woodhouse, 1999: 29).

Kalite güvencesi "Sunulan ürün ya da hizmetlerin kalitesinin toplum, işveren ve öğrencilerin ihtiyaç duyduğu yeterlilikleri karşılayacağına dair güven oluşturmak için gerekli sistematik ve planlı girişimler" (Alshamrani, 2014: 972), veya "Bir kurum veya programın kabul edilebilir akademik, yapısal ve eğitimsel standartları sağladığının belirlenmesi amacıyla planlanmış sistematik bir izleme" (Pond, 2002: 190) olarak tanımlanmaktadır. Yükseköğretim Kalite Güvencesi Yönetmeliği (YÖK, 2015: m. 3) ise kalite güvencesinin bir yükseköğretim kurumunun veya programının iç ve dış kalite standartları ile uyumlu kalite ve performans süreçlerini tam olarak yerine getirdiğine dair güvence sağlayabilmek için yapılan tüm planlı ve sistemli işlemleri ifade ettiğini belirtmektedir.

Kalite güvencesinde nihai amaç ortaya konulan performansın ilerlemeyi ve yenileşmeyi sağlayabilecek ölçüde gelişimsel potansiyeli bulunduğundan emin olmaktır. Bu emniyeti sağlayabilmek; kalitenin güçlendirilmesi ve sürdürülmesini garanti etmek için uygulanan zorunlu eylem ve politikalara kalite güvence sistemi denir (Alshamrani, 2014: 971-972).

Yükseköğretimde kalite güvencesi üç temel kavram çerçevesinde açıklanmaktadır: Hesap verebilirlik, kontrol ve geliştirme. Hesap verebilirlik yükseköğretimin; politikacıların, dış paydaşların, üst yöneticilerin, ailelerin

2 http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5a01cb5bbd9d90.86792038. Erişim 07.11.2017

ve genel anlamda toplumun önceliklerini karşılamak için çalışması anlamına gelir. Kontrol, kurumun kaynakların zayi edilmesini engellemek ve var olan kaynaklarla kalitenin nasıl başarılabileceğine dair çabayı gösterir. Geliştirme ise kurumun amaçlarını gerçekleştirebilmek için çıktılarının standartlarını yükselteceği, süreçleri iyileştireceği tedbirleri/girişimleri yapması demektir (Al-Hassnawi, Al-Fatlawi 2013: 51).

Kalite güvence sistemi temel felsefesi itibariyle hayat boyu öğrenmenin, sürekli gelişimi aramanın ve akran öğrenmesinin kurumsal örneğidir (Paliulis ve Labanauskis, 2015: 155). Sürekli iyiyi aramayı bunu yaparken de mevcut tecrübe birikimini sistematik bir şekilde değerlendirip kullanmayı kendisine ilke edinir. Bu itibarla kurum veya programa öz değerlendirme veya dış değerlendirme yoluyla şu soruları sorup değerlendirme yapmayı amaçlar (Woodhouse, 1999: 37):

a) Şu anda ne durumdasın/neredesin? (Değerlendirme/Assessment)
b) Hangi seviyeye/Nereye ulaşabilirsin? (Geliştirme/Improvement)
c) Sahip olduğun imkanlarla/fonlarla ne yaptın? (Hesap verebilirlik/Accountability)
d) Mezunlarının yeterlilikleri ne durumdadır? (Mesleki akreditasyon/Professional accreditation)
e) Yanlış giden nedir? (Problem tanılama/Problem identification)
f) Yanlış giden hususlar hakkında neler yapabilirsin? (Problem çözme/Problem solving)
g) Ne kadar kaynağa/fona ihtiyacın var? (Kaynak sağlama/Funding)

Kalite güvence sistemi çerçevesinde kurum veya programlara bu ve benzeri soruların içerden veya dışardan ya da her ikisinin birlikte izleneceği bir yol ile sorulması mümkündür. Soruların kurum içinden birileri tarafından sorulup yine kurum içinden birileri tarafından cevaplanması iç değerlendirme veya öz değerlendirmeyi ifade eder. İç değerlendirmede performans ölçümleri, öğrenci geri dönüşümleri ve akran/iş arkadaşı rehberlikleri (değerlendirmeleri) genişçe yer tutar. Dışsal değerlendirme ise daha çok devlet veya başka bir kurumun müdahalesi ile dışardan akredite süreçleri yoluyla yapılır (Alshamrani, 2014: 972). YÖK (2015: m.3) dış değerlendirmeyi bir kurum veya programın, eğitim-öğretim ve araştırma faaliyetleri ile idarî hizmetlerinin kalitesinin YÖK tarafından yetkilendirilmiş bir dış değerlendirici tarafından değerlendirilmesi; iç değerlendirmeyi ise kurumu-

nun kendi görevlendireceği kişiler aracılığıyla eğitim-öğretim ve araştırma, idarî hizmetler ve kalite geliştirme çalışmalarını değerlendirmesi olarak kabul edilmektedir.

Kalite güvence sisteminin işletilmesinde amaç ve kapsamları birbirinden farklılaşan dört tür dış izleme sürecinden bahsedilmektedir: Denetleme (audit), değerlendirme (assesment), akreditasyon (acreditation) ve kıyaslama (benchmarking). Genel olarak denetleme, kurumun kendisi hakkındaki beyanlarının gerçekliğine dair izleme süreci; değerlendirme sıralama yapmaya imkân veren izleme süreci; akreditasyon kurumun belirli standartları karşılayıp karşılamadığını belgelendirmeye yönelik bir izleme süreci, (Woodhouse, 1999: 30-33) kıyaslama ise kurumu benzerleri arasında en iyi olanların standartları ile karşılaştırmaya yönelik bir süreci ifade eder. Öte yandan denetleme daha çok sistemin dokümantasyon kısmının işleyişine, değerlendirme sistemin performansının belirli kalite standartlarını karşılayacak şekilde çalışıp çalışmadığına odaklanır (Alshamrani, 2014: 971). Akreditasyonun odak noktası ise dışardan bir kurum tarafından yapılması ve sonucu itibariyle olumlu veya olumsuz bir tescili gerektirmesidir (Pond, 2002: 189).

Ekonomi alanına ait bir kavram olarak benchmarking (kıyaslama) ise özellikle üretim ve pazarlamada minimum maliyetle en iyi örnekleri referans alan düzenlemeler yaparak maksimum iş üretme anlayışını esas alarak yüksek öğretimde kalite ve verimliliği artırmayı amaçlamaktadır. Modelin yükseköğretime taşınması tıpkı ekonomi alanında olduğu gibi yükseköğretim alanında meydana gelen üç temel gelişmeye bağlıdır: Yükseköğretim alanında gittikçe büyüyen rekabet, kalite geliştirmeye artan ilgi, kurumların istatiksel ve yönetsel verileri kolayca toplamasını sağlayan bilgi ve bilişim teknolojilerinin gelişmesi. Benchmarking (kıyaslama) yoluyla kalite izleme (i) en iyi uygulama örneğini bulma ve tanımlama, (ii) başkalarından sistemli bir şekilde öğrenme, (iii) eylemsel dönüşümü sürdürme ilkelerine dayanır (Paliulis ve Labanauskis, 2015: 150-151).

Kalitenin güvence altına alınması için kalitenin ölçümüne yönelik bazı adımların atılması gerekir. Bu zorunluluk kalitenin ölçülebilir olup olmadığını veya nasıl ölçüleceğini sorularını da beraberinde getirmektedir. Aslında kalitenin iyileştirilmesinden bahsediyorsak onun başlangıçta derecelenebilir olduğunu ve ölçülebilir olduğunu kabul ediyoruz demektir. Nitekim yükseköğretimde kalitenin göstergeleri olan öğretim elemanı başına düşen öğrenci, yayın, bilimsel etkinlik sayısı gibi pek çok nicel veri kaliteyi ölçmede

kullanılmaktadır. Ancak yine de bu, kalitenin nicel bir şey olmaktan çok niteliksel bir olgu olduğu gerçeğini değiştirmez. Bu nedenledir ki literatürde kalite ölçümü/quality measurement kavramından çok kalite değerlendirmesi/quality assessment kavramı kullanımı tercih edilmektedir (Al-Hassnawi, Al-Fatlawi 2013: 50-51).

Kalite değerlendirmesi; kurumun imkân ve hedeflerine göre kalitenin ne olduğunu (Amaçlara uygunluk mu? En iyilerle kıyaslanmak mı? Beklentileri karşılamak mı?) ve kaliteyi tanımlamaya bağlı olarak değerlendirme standartlarını belirlemek; gerçekleşen sonuçlarla standartları karşılaştırmak ve standartların ne kadar karşılandığına karar verme aşamalarından oluşan bir süreçtir. Bu süreç yükseköğretim kurumlarında iki yönlü olarak işletilebilir: süreçlerin değerlendirilmesi ya da sonuçların değerlendirilmesi. Süreçlerin değerlendirilmesi idari ve eğitimsel işleyişe ilişkin kalite ölçütleri ve standartlar; sonuçların değerlendirilmesi ise kurumun çıktılarına ilişkin standartlar üzerinden yapılır (Al-Hassnawi, Al-Fatlawi 2013: 52).

Dünya'nın farklı bölgelerinde uygulanışa bakıldığında kalite güvence sistemi konusunda tek bir uygulama örneğinden bahsetmek oldukça zordur. Örneğin - kendisi de Kurumsal Değerlendirme Programı (IEP) yürütmesine karşın - Avrupa Yükseköğretim Alanına (EUA) bağlı siyasal, sosyo-kültürel ve eğitim gelenekleri açısından farklı 47 ülke ve 850[3] yükseköğretim kurumunun kalite güvence sistemlerinde tek tip model ve standart uygulama konusunda zorlandıkları görülmektedir. Bu nedenle, üye ülkelerin kalite güvence ajanslarının benimsedikleri kalite güvence sistemlerinde farklı yöntem ve yaklaşımlar bulunmaktadır. Bu yaklaşımlar ana hatları ile iki doğrultuda farklılaşmaktadır (YÖK, 2007: 23): Kullanılan yöntemler ve değerlendirme alanları. Kullanılan yöntemler açısından *değerlendirme, akreditasyon, denetleme ve kıyaslama* yöntemlerinden birisi tercih edilirken; değerlendirme alanları açısından da *tema, program, kurum ve işlev* temelli değerlendirmeden birisi tercih edilebilmektedir.

Avrupa Üniversiteler Birliği'nin Kurumsal Değerlendirme Programı, ilgili yükseköğretim kurumunun stratejik yönetimini ve içsel kalite kültürünü geliştirmeyi amaçlayan bir denetim/değerlendirme sistemidir. Yükseköğretim Kalite Kurulu verilerine göre[4] Nisan 2016 itibariyle Türkiye'de 33 üniversite bu değerlendirmeden geçmiştir. Bu değerlendirmenin en temel özelliği gönüllülük esasına dayalı olarak yapılması ve değerlendirme so-

3 Mart 2016 itibariyle.

4 Kurumun Başkanı Prof. Dr. Orhan Uzun tarafından 13 Nisan 2016 tarihinde Kastamonu'da gerçekleştirilen bilgilendirme toplantısında gerçekleşen sunumlardan alınmıştır. Sunumların kopyasına "http://www.yok.gov.tr/web/kalitekurulu/yayinlar" adresinden ulaşılabilmektedir.

nucunda belli adımları dayatmamasıdır. Program akreditasyon değil, karşılıklı destekleyici inceleme yaparak kurumun gelişimine akran değerlendirmesi içerisinde destek olmayı amaçlamaktadır. (Tavares, Rosa ve Amaral: 2010:178-179).

Kurumsal Değerlendirme Programı çerçevesinde değerlendirmeye tabi tutulmuş 22 üniversiteye ilişkin raporlar üzerine bir çalışma gerçekleştiren Tavares, Rosa ve Amaral (2010: 182)'ın tespitlerine göre söz konusu program yönetim, finans, stratejik planlama, toplumla ilişkilerin yürütülmesi, araştırma, akademisyenlerin yeterlilikleri, uluslararasılaşma, öğretim ve öğrenme süreçleri, kalite kültürü, idari personelin yeterlilikleri, öğrenci hizmetleri, üniversite birimlerinin yapılandırılışı, kurumlar arası iletişim konularında üniversitelerin gelişimine katkıda bulunabilmektedir.

Program (i) üniversitelerin yüz yüze oldukları problemlerin kaynaklarını tanılama; (ii) güçlü ve zayıf yönlerini; fırsat ve meydan okumalarını belirleme; (iii) gelişim için açık öneriler yapmak suretiyle üniversitelerin gelişimine destek olmaktadır. İzleme ziyaretlerinde hazırlanan raporların üniversitenin gelişim planını oluşturmak açısından önemli bir dayanak noktası oluşturduğu tespiti yapılmaktadır (Tavares, Rosa ve Amaral: 2010:178-179).

Nereden Çıktı bu Kalite Güvencesi ve Nereye Gidiyor?

Tarihe baktığımızda diğer toplumsal hizmetlerle birlikte eğitimin kalitesini yükseltmeye yönelik pek çok çabanın izlerini görmek mümkündür. Hz. Peygamber'in hicretten sonra Medine pazarında ticari ve ahlaki standartları oturtmaya çalışması (bkz. Yıldırım, 2014: 42-60), Ahiliğin bir eğitim ve denetim kurumu olarak gördüğü toplumsal işlevler, Nizamiye Medreseleri ile eğitim öğretim hayatına bir standart getirme çabası, Osmanlı medreselerinde 16. yüzyıldan itibaren ders geçme, devam-devamsızlık, müderris ataması ve son dönemlere doğru program güncelleme konularında yapılan pek çok çalışma özünde bir kalite arayışıdır. Bütün bu çabaların uygulamada ve düşünce dünyamızda bugüne kadar uzanan bir gelenek oluşturamaması nedeniyledir ki literatürde yükseköğretimde kalite güvencesi denildiğinde menşei dışarda bir olgu akla gelmektedir.

Yükseköğretim kurumlarının kalitesi ile ilgilenip onlara bu konuda danışmanlık desteği veren günümüzdeki formata yakın ilk kurumsal çabanın 1885 yılında ABD'de New English Association of Schools and Colleges'in kurulması olduğu iddia edilmektedir. İkinci dünya savaşı sonrası hızlan-

makla birlikte bu dönemden sonra ABD'de çeşitli mesleki örgütler ve okul birlikleri eğitim kurumlarının kalitesini değerlendirmeye yönelik çalışmalar yapmışlardır (NIAD-EU, 2010: 2-4) Asya ülkelerinde ise yükseköğretimde akreditasyon çalışmaları açısından 1947 yılında Japon Üniversite Akreditasyon Birliği'nin kuruluşu ilk kabul edilmektedir. Bunu 1996'da Şangay Eğitim Değerlendirme Enstitüsü'nün kuruluşu izlemiştir (Hou, Morse, Ince, Chen, Chiang, Chan 2015: 83).

1990'lı yıllardan itibaren yükseköğretimde kalite kavramı gündemde ciddi şekilde yer etmeye başladı ve bu tarihlerden sonra pek çok ülkede kamu veya bağımsız kuruluşlar tarafından kalite güvence ajanslarının kurulmasına şahit olundu. Örneğin Almanya'da 1990'ların ortalarından itibaren pek çok bölgesel değerlendirme ajansı kurulmuştur. Devamında kâr amacı gütmeyen özel bir şirket tarafından Alman üniversiteleri arasında bir kalite güvence ağı kurulmuştur. Alman Merkezi Akreditasyon Kurumu adını alan bu kuruluş hem üniversiteden hem de devletten bağımsız olarak, akran değerlendirmesi (peer review) yapmaktadır (Gaehtgens, 2007; akt. Küçükcan, Gür, 2009: 103).

Dünyadaki gelişmelerle paralel biçimde İslam ülkelerinde de kalite güvencesi konusunda farkındalığın arttığını görmekteyiz. Örneğin Mısır'da 2007 yılında Eğitimde Kalite Güvence ve Akreditasyon Ulusal Otoritesi (NQAAE), Suudi Arabistan'da ise 2008 yılında Ulusal Değerlendirme ve Akademik Akreditasyon Komisyonu oluşturuldu ve bu kurumlar öncülüğünde çeşitli üniversiteler kalite güvence sistemleri geliştirmeye ve uygulamaya başladılar. Suudi Arabistan'daki ajans üniversitelerden on farklı alanda belirlenmiş standartları sağlamalarını istemektedir (Alshamrani, 2014: 971):

a) Kurumun misyon ve amaçları (Açık ve anlaşılır mı, kurum tarafından bilinip dikkate alınıyor mu?)
b) Yönetim ve idari işler (Yönetim gelişimi teşvik edici mi, idari işler standartlara göre yürüyor mu?)
c) Kalite güvence sitemleri ve gelişimin yönetimi (Bürokratik gereklilik mi, inanılan bir değer mi?)
d) Öğrenme ve öğretme süreçleri (Bilgi aktarımı mı öğrenmenin öğrenimi mi? çoklu öğretim yöntemleri kullanılıyor mu?)
e) Öğrenci kabulü ve destek hizmetleri (Kayıt, nakil burs, konaklama, rehberlik işlemleri objektif ve verimli mi?)

f) Öğrenme kaynakları (Fakülte öğrenciye hangi öğrenme kaynaklarına ulaşma imkânı veriyor?)

g) Altyapı ve öğretim ekipmanları (Dil laboratuvarı, sınıflar vb. yeterli mi?)

h) Finansal planlama ve yönetim (Kurumun kaynakları eğitim ve araştırma açısından verimli kullanılıyor mu?)

i) İşe alma süreçleri (Akademik ve idari personel atamaları objektif ve liyakate dayalı mı?)

j) Araştırma (Kişi ve bölüm başına araştırma ve yayın performansı nasıl?)

2001 yılında Türkiye'nin Bolonya Süreci'ne dahil olması kalite güvencesi ile ilgili sistematik farkındalığın oluşmasını sağladı. Kalite güvence sisteminin işlevsel hale gelmeye başlaması ise 2005 yılında Yükseköğretim Kurulu tarafından "Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Yönetmeliği"nin hazırlanması ve ardından da Yükseköğretim Kurumları Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu (YÖDEK) kurulmasıdır. YÖDEK düzenlemesi kapsamında yükseköğretim kurumlarında akademik değerlendirme komisyonları kuruldu ve YÖK'e yıllık değerlendirme raporları gönderilmeye başlandı. 2015 yılı Temmuz ayında 2005'te yayınlanan yönetmeliğin yerine yeni bir yönetmelik (Yükseköğretim Kalite Güvencesi Yönetmeliği) yayınlanarak kalite güvence sistemlerinin daha sistematik ve geniş boyutlu bir şekilde ilerlemesinin yolu açılmış oldu (MYK, 2016: 106). Söz konusu yönetmelik yükseköğretim kurumlarının, en az beş yılda bir, Yükseköğretim Kalite Kurulu tarafından yürütülecek periyodik bir kurumsal dış değerlendirmeden geçmesini öngörmektedir (YÖK, 2015 m. 12).

Yeni düzenleme ile bağlantılı olarak Kasım 2015'te YÖK Yükseköğretim Kalite Kurulunu kurdu. Yükseköğretim Kalite Kurulu, yükseköğretim kurumlarında kalite değerlendirme ve güvencesi çalışmaları ile akreditasyon çalışmalarının düzenlenmesi ve yürütülmesinden sorumludur. Kurulun görevleri arasında tanımlanan iki husus İlahiyatlar için düşünülebilecek bir kalite güvence sistemi açısından önemlidir (YÖK, 2015: m. 5):

"Yükseköğretim kurumlarında iç kalite güvence sistemlerinin kurulmasını desteklemek ve bu konuda yükseköğretim kurumlarına rehberlik etmek,"

"Dış kalite değerlendirmesi ve akreditasyon alanlarında faaliyet göstermek amacıyla… tescil almak üzere Yükseköğretim Kuruluna müracaat eden… tüzel kişilerinin tescil müracaatlarını değerlendirerek Genel Kurula görüş vermek, bu

kuruluşların faaliyetlerini izlemek ve gerekli gördüğünde bilgi almak, gerektiğinde uyarmak veya tescillerinin iptali için Genel Kurula öneride bulunmak,"

Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı 07.09.2016 tarihi itibariyle akreditasyon kuruluşlarının tescil yetkisi almalarına ilişkin bir yönerge yayınlamış bulunmaktadır. Bu yönerge yükseköğretim kurumlarında kalite değerlendirmesi yapmak isteyen kurumların yetki alma süreçlerini düzenlemektedir. Hâlihazırda bu kurul 13 kuruluşa yetki vermiş veya yetki vermek üzere inceleme sürecini devam etmektedir. İlahiyat alanına yakın bir alan olarak Türk Psikologlar Derneği ilgili bölümlerde değerlendirme yetkisi almak için başvurmuş olup kurul tarafından değerlendirmesi devam eden kuruluşlar arasında gösterilmektedir[5].

Kalite güvence sistemleri konusunda son çeyrek yüzyılda ciddi bir farkındalık ve faaliyet genişlemesi ile karşı karşıya olduğumuz anlaşılmaktadır. Bunun nedenlerine baktığımızda pek çok faktörün ülkelerin veya bizzat üniversitelerin kalite güvence sistemi arayışına girmesine neden olduğunu görmekteyiz. Dünyada 1970'li yıllardan itibaren yükseköğretimde talep artışına da bağlı olarak birçok ülkede yaşanan eğitimin finansmanına ilişkin sorunlar hükümetleri masrafların bir kısmını öğrencilerden karşılamaya[6] ve kurumlara aktardığı kaynakların en verimli şekilde kullanılmasının yollarını aramaya yönlendirmiştir. Bunu sağlamak için de kurumun belirli periyotlarla kalite değerlendirme sisteminden geçmesini şart koşmakta, hatta ABD, İngiltere ve Fransa gibi ülkelerde kuruma ayıracakları fon miktarını ilgili kalite değerlendirmesinde ortaya çıkan performansa göre belirlemektedirler (Küçükcan, Gür, 2009: 98, 105, 108; Jong, Mulder, Paul ve Keulen, 2013: 28).

Woodhouse, (1999: 29)'un tespitleriyle bugün yükseköğretimi fonlayan devlet, kurumlar ve toplum onlara üç temel soruyu daha yüksek sesle sormaya başladı[7]. Bu soruların tatmin edici şekilde cevaplanması ancak kalite güvence sistemleri ile somut ve objektif veriler sunarak mümkündür:

a) Yükseköğretim kurumları toplumun ihtiyaç duyduğu mezunları/ürünleri yetiştirecek şekilde planlanmış ve organize olmuş mu? Amaçları uygun mu?

5 Söz konusu bilgiler Kurul Başkanı Prof. Dr. Orhan UZUN'un 13/04/2017 tarihinde Kastamonu'da gerçekleştirilen ÖABT çalıştayında yaptığı sunumdan alınmıştır.

6 Günümüzde Japonya, Avustralya ve Amerika'da yükseköğretim harcamalarının % 50'den fazlası özel sektör tarafından karşılanmaktadır (bkz. OICD, 2017; Küçükcan, Gür, 2009: 64-65,93)

7 Toplumun dine bakışının bir yansıması olarak İlahiyatlarla ilgili bu tür sorgulamalar kamuoyunda çok fazla yer bulmamakta veya farklı kaygılar nedeniyle konunun objektif bir şekilde tartışılması her zaman mümkün olamamaktadır. Ancak kanaatimizce bu durum benzeri soruları toplum ve hükümetler ilahiyatlara sistematik bir şekilde sormadan ilahiyatların kendisine sorması gerekliliğini ortadan kaldırmamaktadır.

b) Bu kurumlara aktarılan kaynaklar doğru harcanıyor mu? Kurumlar verimli çalışıyor mu?

c) Bu kurumlar arzu edilen mezun ve ürünleri verebiliyor mu? Etkili çalışıyorlar mı?

Akreditasyonu gerekli kılan ve bu konudaki farkındalık ve çabaların artışına neden olan hususlardan bir diğeri uluslararası öğrenci hareketliliğindeki artış ve bu artıştan ülkelerin pay alma yarışı gösterilmektedir. Bu durum uluslararası akreditasyon kuruluşlarının ülkelere davet edilmesi ve bazı ülkelerin yükseköğretim kalite güvence sisteminde resmi olarak itibar edilen bir değerlendirme aracı olarak görülmesini sağladı (Hou ve diğ. 2015: 84). Avrupa birliği gibi siyasi, ekonomik ve kültürel birleşmeyi hedefleyen kurumlarda ise kalite güvence sistemleri ortak standartlar üzerinden her tarafta geçerli ortak diploma arayışının bir parçası oldu.

Bugünlerde geleneksel eğitim kurumlarında kalite güvence sistemi ve akreditasyonu konuşurken bir yandan da gelişen yeni paradigmalara dikkat çekilmeye çalışılmaktadır. 21. Yüzyılın esnek, öğrenci merkezli eğitim anlayışında kalite güvencesinin standart ve ilkelerinin ne olacağı ve nasıl sağlanacağı konuşulmaktadır. Hatta geleneksel eğitimde kalite güvence sistemlerinin temel göstergelerinden olan devam/devamsızlık, görüşme saatleri, yapılandırılmış sınavlar, eğitimcilerin sertifikaları/diplomaları ve kütüphane kullanımı gibi pek çok gösterge esnek eğitim alanlarında kullanışsız ve hatta irrasyonel olarak görülebiliyor (bkz. Pond, 2002: 187). Bu yeni anlayışın kalite güvence ve akreditasyon sistemlerinde geleneksel anlayıştan farklı olarak önceliklerinden bazıları şöyledir[8]:

Tablo 1: Geleneksel ve Yeni Akreditasyon Paradigmaları

Geleneksel akreditasyon paradigması	**Yeni (21. yy.) akreditasyon paradigması**
Kurumu merkeze alır.	Öğrenenleri merkeze alır.
Tahakküm eder, emreder, buyurur, reçete verir.	Saygı duyar, rehberlik eder, tecrübe paylaşır, birlikte öğrenir.
Bir beden/ölçüyü, aynı standartları herkese uygular, kalıplayıcıdır.	Özel tasarım kalite standartları ve akreditasyon süreçleri uygulanır.
Onlara karşı biz anlayışı ile hareket eder.	Gelişimi sağlamada işbirliği yapar.
Niceliksel verilerle ilgilenir.	Niteliksel veri ve katkı yolları arar.
Eğitimcilerin diplomaları/sertifikaları ile ilgilenir.	Eğitimcilerin yetenek ve yeterlilikleri ile ilgilenir.

8 Pond, 2002: 189'dan ilahiyatlarda kalite güvencesi ve akreditasyon ihtiyaçları dikkate alınarak araştırmacı tarafından uyarlanmıştır.

Sabit, toplam bir tecrübe ile düzen vermeye çalışır.	Biriktirilmiş tecrübeleri değerlendirip uygulama söz konusudur.
Bölgesel/ulusal amaçları vardır.	Uluslararası/global amaçları vardır.
Kurumsal yapı ve işleyişe odaklanır.	Kurumun ürettiği ürüne, hizmete odaklanır.

Kurum kültürü üzerine çalışmalar yapan Ehlers'e göre (2009: 346, 352, 354-358) ise kalite gelişimi ve kalite güvence sistemlerini kurum kültüründen bağımsız düşünmek mümkün değildir. Kalite ancak kurum kültürünün bir alt kültür bileşeni olarak var olabilir. Zira kurumda kaliteyi geliştirmek, kalite kültürü geliştirmektir. Bunun için kurumsal kültürün üzerine oturduğu fenomenler, değerler, ritüeller, kahraman/öncü figürler, semboller, mitler, hikayeler, inançlar, dil alışkanlıkları ve davranış kalıpları inşa edilmelidir. Bu inşa sürecine akreditasyon ajansları destekleyici güç olarak katkıda bulunurken birim içindeki alt birimlerin veya bireylerin kuruma ve gelişim ideallerine bağlılık hissetmesini sağlamak için inandırıcılığı ve katılımcılığı güçlendirmek gerekmektedir.

Kanaatimizce büyük çoğunluğu kuruluş aşamasında olan fakültelerimizde hızlı nicel artış başta olmak üzere farklı gerekçelerle bir kalite kültürünün varlığından bahsetmek zor görünmektedir. Ancak kuruluş aşamasında kalite güvence sistemleri üzerinden farkındalık oluşturup kalite kültürü üzerine inşa edilmiş fakülte ve bölümler oluşturmak da kökleşmiş gelenekleri değiştirmekten daha kolay başarılabilecektir. Bu nedenle ilahiyat fakültelerinde kalite güvencesi oluşturmanın zorlukları ile birlikte muhtemel kazanımlarını biraz incelemek istiyoruz.

İlahiyat Fakülteleri için Kalite Güvencesinin Anlamı ya da Fırsatlar

Yapılan çeşitli araştırmalar kalite güvence sistemlerinin olumlu veya olumsuz sonuçlarına dair fikirler vermektedir. Özellikle dini kurumlar açısından baktığımızda olumlu yansımaların yanında yüzleşmek zorunda kalınan bazı olumsuzlukların veya olumsuz algılamaların hiç de azımsanmayacak kadar çok olduğu görülmektedir. Bu başlık altında öncelikle kalite güvence sistemlerinin kurumlara olumlu katkı potansiyellerini ele aldıktan sonra bir sonraki başlıkta bu tür kurumları ve özellikle de ilahiyat fakültelerini ne tür meydan okumalarla yüz yüze getirdiklerini/getireceklerini değerlendirmeye çalışacağız.

Danahoo ve Lee (2008)'nin tespitlerine göre dini okulların akreditasyon tecrübesinin yaygın olduğu ABD'de dini okullar üç temel gerekçe ile

1970'lerden itibaren akreditasyona ilgi göstermeye başladılar[9]. Bu gerekçelerin başında 1952 Eğitim Deklarasyonundan itibaren federal burs sisteminden yararlanabilmek için öğrencilerin akredite olmuş bir okula devam etmesi şartının gelmesiydi. Böylece dini okullar öğrenciler üzerinden devlet desteği almaya devam edebilmek için akredite olmanın yollarını aramaya başladılar. İkinci önemli gerekçe toplumda kendileri ile ilgili var olan ikincil kalitede eğitim veren okullar imajının ortadan kaldırılmasını sağlama gayretiydi. Üçüncü gerekçe ise akreditasyon sayesinde diplomalarının geçerlilik alanını genişletmek böylece daha fazla öğrenciye ulaşma imkânına kavuşmaktır.

Endonezya'da İslami eğitim yapan "College of Islamic Religious Private Lantober Jakarta Indonesia" okulunda uygulanan kalite güvence sisteminin kurum kalitesine katkısı üzerine yapılan araştırma kalite güvence sistemi uygulamaları ile öğrencilerin eğitimden memnuniyet durumları arasında güçlü bir olumlu ilişki olduğunu göstermektedir. Program dizaynı, öğretme-öğrenme süreçleri, öğrenci başarısını ölçme-değerlendirme, öğrenci seçme ve kayıt sistemi, öğrenci destek hizmetleri, öğrenme kaynaklarının zenginleştirilmesi ve sürdürülebilir kalite üzerine yapılan düzenli izleme ve geliştirme çalışmalarının kalitenin gelişimi algısı oluşturduğunu göstermiştir (Suprihatin ve Yusof, 2015: 25).

2010-2011 yıllarında Tayvan'da yerel, ulusal veya uluslararası bir akreditasyon kurumu tarafından akredite edilmiş fakülte, bölüm veya programların dekan, başkan veya personelleri ile gerçekleştirilen 900 kişi ölçekli bir çalışma ise kalite güvence sistemlerinin üç temel alanda olumlu etkiye sahip olduğunu göstermiştir (Hou ve diğ. 2015:103):

a) Eğitimin, ihtiyaçlar ve öğrenme çıktıları merkezli yapılandırılması gayretlerinde artış,

b) Kurum içi/öz değerlendirme mekanizmalarının geliştirilme çabalarını destekleme,

c) Uluslararasılaşma çabalarını destekleme…

Her üç maddeye baktığımızda İlahiyat fakültelerinin günümüzde gelişim ihtiyacını derinden hissettiği alanlara tekabül ettiğini söylemek herhalde yanlış olmayacaktır. Dünyada yükseköğretimde son yirmi yıldaki genel eğilim akademik bilginin ve öğretiminin paydaşların ihtiyaçlarına göre ya-

9 1996-2005 yılları arasında akreditasyondan geçmiş 284 kurumun raporu üzerine bir araştırma gerçekleştiren Nanahoo ve Lee (2008: 323)'nin bulguları dini kurumların genel okullara oranının %12,6 olmasına karşın bu okulların akreditasyon talebinin tüm akreditasyon taleplerinin %55'ini bulduğunu göstermektedir.

pılandırılmasıdır. Dini öğretimdeki uygulamalar da bundan payını almıştır. Hristiyan ilahiyatları öğrencilerinin görev alacakları alanlara göre ders programlarını şekillendirmekte ve öğrenciye çalışma alanını tanımaya, bu alanda ihtiyaç duyacağı pratik yeterlilikleri kazandırmaya yönelik derslere çok daha fazla yer vermektedir. Evanjelik misyonerler yetiştirmeyi hedefleyen bir okul Müslümanları Hristiyanlaştırmaya Giriş isimli bir dersi programına alabilmektedir. Bu ders bağlamında öğrencilerden Müslüman kişilerle ilişkiler kurmak, bir namaz vaktinde (tercihen Cuma) camiye gitmek de dâhil uygulamaya dönük pek çok çalışmayı yapmaları istenmektedir (Gündüz, 2005: 377, Ayrıca bkz. Köylü: 2013: 41).

Bugün ilahiyat fakültelerinden mezun olan öğrencilerin büyük çoğunluğu kamunun ve toplumun ihtiyaç duyduğu veya bu fakültelerden beklediği din adamı, din eğitimcileri ve din araştırmacılarının sahip olması beklenen yeterliliklere sahip olmadan mezun olmaktadır[10]. Bunun en önemli göstergelerinden birisi Diyanette imam-hatiplik dışında görevlere talip olanların, hatta iyi bir camide din görevlisi olarak çalışmak isteyenlerin iki buçuk yıla yakın bir süre eğitim merkezlerinde ilave eğitim alam durumunda kalmasıdır. Köylü (2013: 33-35)'ye bu durumun en önemli nedenlerinden birisi fakültelerin üstesinden gelemeyecek şekilde öğrenci alması ve öğretim elemanlarının ders yükünün fazlalığıdır. Yani öğretim elemanı başına düşen öğrenci ve ders sayısının fazlalığıdır ki bu iki gösterge de kalite güvencesi ile normalleştirilebilecek değerlerdir.

Yükseköğretim kurumlarının hizmet sunduğu toplum ve kamusal alanın ihtiyaçlarını karşılayabilmesi ve bu alanda meydana gelen değişimlere ayak uydurabilmesi için kalite güvence sistemi gereklidir. Bu sistemler kurumların ürettiği bilgi, tecrübe ve mezunların kamunun ihtiyaçlarını karşılayıp karşılamadığı konularında yol gösterir (Tian ve diğerleri: 2010: 323). Bugünün ilahiyatlarının topluma hizmet sorumluluğunu (i) bilgi üretimi ve bu bilgiyi toplumun yararına kullanma ve (ii) toplum ve kamunun ihtiyaç duyduğu uzmanları yetiştirme açısından sağlıklı bir şekilde yerine getiremediği açıktır. Mezun olan öğretmen, din görevlisi veya araştırmacıların ilahiyat sonrasında pek çok farklı alanlarda eğitime tabi kılınarak işini yapabilir hale gelmesi ve toplumun dini algısını yönetmede ilahiyat fakültelerinin

10 Bu durum sadece Türkiye'deki İslami Öğretimi Kurumlarına has bir konu değildir. Yüksek Din Öğretimi Kurumlarının (i) mezunların toplum tarafından ihtiyaç duyulan yeterliliklere sahip olma ve (ii) toplumun bilinçlenmesini sağlayacak İslami bilgiyi üretme konularında başarısız olduğu tespitleri 1990'lı yıllardan başlayarak diğer İslam ülkelerinde de yapılmıştır (bkz. Suprihatin ve Yusof, 2015: 7)

etkisi bunu göstermektedir. Yüze yakın aktif ilahiyatın olduğu ülkemizde vaiz ve müftü yetiştirmek veya öğretmenlerin temel eksikliklerinden görülen Kur'an ve Arapça eğitimi için ilahiyatlardan bağımsız ihtisas ve eğitim merkezlerinin varlığı anlamlı değil midir[11]?

Türkiye'de üniversiteler yakın zamana kadar kendi bulunduğu yörenin kültürel mirası ve toplumsal sorunlarına yönelik çalışma üretmemekle, bölgede öğrenci ve personel hareketliliği üzerinden ekonomi canlandırma aracı olarak değerlendirilen kurumlar olarak eleştirilmektedir (Küçükcan, Gür, 2009: 195, 196). İlahiyatlar açısından meseleye baktığımızda günümüzde İlahiyatların bulundukları bölgelerdeki dini hayata etki edebildiklerini, insanların güvenilir dini bilgi kaynağı olma fonksiyonunu; özellikle de gençlerin dini konularda yaşadıkları çıkmazlara çözümler üretme işlevini yerine getirebildiklerini, görsel medya ve edebiyat gibi alanlarda zevkle kullanılabilen olumlu bir din dilinin oluşmasını sağlayabildiğini söylemek çok zordur. Dolayısıyla ilahiyatların amaçları, işlevleri ve işleyişleri ile ilgili toplum bazlı, kapsamlı ihtiyaç analizlerine ihtiyaç bulunmaktadır ki aslında kalite güvence sisteminin eğitimi ihtiyaç ve çıktı temelli yapılandırmaya katkısı bu bağlamda dikkate değerdir.

İkinci önemli katkı olarak kalite güvence sistemleri sayesinde sürekli daha iyiyi arayışa ilişkin farkındalık artışının ve bunu gerçekleştirebilmek için kurum içi ve kurum dışı paydaşların katkılarını almaya zorlayacak sistemler kurmanın gündeme gelmesidir. Hâlihazırdaki öğrencilerimiz veya mezun ettiklerimiz, işverenlerimiz, tecrübe paylaşımı konumunda bulunduğumuz toplum fakültelerimizin hizmetleri ve çıktıları hakkında ne düşünmektedir. En basit haliyle mezun olup giden öğrencilerimizin fakülteyi geliştirebilecek farklı görüşlere ve değerlendirmelere sahip olduğu muhakkaktır. Düzenli veri kaydetme, planlama yapma, kamuya açık raporlarla değerlendirme gibi işlevleri ile kalite güvence sistemleri kurumsal hafızayı canlı tutar ve objektif bir şekilde kendimizle yüzleşme imkânı verir.

11 Diyanet İşleri Başkanlığı'ndan sorumlu Başbakan Yardımcısı Bekir Bozdağ'ın 2018 yılı içerisinde Diyanet Akademisi'nin kurulacağını açıklarken yaptığı konuşma bu açıdan manidardır: "Bu akademi müftü, vaiz, imam hatip, müezzin, kayyım ve Kuran kursu öğretmenlerinin meslek öncesi eğitimi ve meslek içi eğitimleriyle ilgilenecektir. Bu yasa yürürlüğe girdikten sonra bir kişi doğrudan İlahiyat Fakültesini bitirse dahi imam hatip veya dini hizmetlerden herhangi bir göreve atanamayacaktır. Önce bu meslek öncesi eğitimi alacak, ondan sonra mesleğe kabulünü Din İşleri Yüksek Kurulu karar verecek, oradaki sınavları da geçecek ondan sonra o mesleğe başlayacak." (http://aa.com.tr/tr/politika/basbakan-yardimcisi-bozdag-2018-yili-icinde-diyanet-akademisi-diye-yeni-bir-akademi-kuracagiz/955649 Erişim:13.11.2017). İlahiyat mezunlarını öğretmen olarak istihdam eden Din Öğretimi Genel Müdürlüğü'nün bu konudaki serzenişleri bizzat kurumun genel müdürü Nazif Yılmaz tarafından pek çok özel çalışma veya toplantıda dile getirilmiştir.

Araştırmalar (Suprihatin ve Yusof, 2015: 7) İslam dünyasındaki üniversitelerin uyguladıkları öğretim, danışmanlık ve araştırma yöntemleri ile öğrencilerin problem çözme, yeni gelişmeleri analiz edip onlara uygun cevaplar verebilmeyi sağlayacak eleştirel ve analitik düşünme becerilerini geliştirmek yerine ezberleme kapasitesini artırmaya odaklanıldığını göstermektedir. Bilginin üretimi ve hayata etki kapasitesinin geliştirilmesi ile ilgili çok temel bir soruna işaret eden bu anlayışın değiştirilmesinde kalite güvence sistemlerinin yönlendirici ve zorlayıcı etkisinin faydalı sonuçlar vereceği beklenebilir. Nitekim bugün akademik olarak dünyada ilk sıralarda yer alan ülkelerin üniversitelerinde kalite güvence sistemlerinin bir parçası olarak öğretim elemanlarının akademik öğretim yeterliliklerini geliştirmeye çalışması boşuna değildir[12].

Kalite güvence sistemlerinden beklenen katkılardan üçüncüsü ise uluslararsılaşmaya ilişkindir. Son yıllarda yükseköğretim alanında Uluslararasılaşma çabalarına hız veren Türkiye'nin özellikle kültürel alanda yaptığı uluslararası çabaları destekleyecek kurumlarının başında ilahiyat fakülteleri gelmektedir. Bu fakülteler uluslararası alanda rağbet gören ve rekabet edebilen kurumlar olabilmek için kalitelerini görünür hale getirmek ve sürekli geliştirmek için kalite güvence sistemi kurmaları beklenir. Kalite güvencesi İslam dininin anlaşılması ve yaşanması konusunda kendine özgü başarılı bir anlayışı olan Türkiye'nin bu anlayışı uluslararası alana taşıyabilmesine katkı sağlayacaktır. Ancak burada kalite güvencesinin evirildiği nokta itibariyle katı ve kaba bir bürokrasi denetlemesinden öteye bir rehberlik ve birlikte öğrenme yolu olduğunu anlamak gerekmektedir.

Kanaatimizce İlahiyat fakülteleri Türkiye'de yayılmaya başlayan kalite güvence çalışmalarının dışında kalarak marjinalleşmek ile kendi özgünlüklerini dikkate alarak bu sistemlere katkıda bulunma veya en azından onların içinde kendi özgünlüklerini dikkate alan bir boyutun oluşmasını sağlamak arasında yol ayrımındadırlar. Türkiye'de ilahiyatların üniversiteler içinde fakültelerden bir fakülte olarak yapılandırılmış oluşu hâlihazırda Bolonya süreci kredi transfer sistemleri, diploma eki, stratejik planlama vb. ile kali-

12 2012 yılından itibaren üniversitelere aktaracağı fonları kalite güvence sistemi üzerinden belirleyeceğini açıklayan Hollanda'da kalite geliştirme çalışmalarında öğretim elemanlarının yeterliliklerinin geliştirilmesi özel bir yer tutmaktadır. Ülkede araştırma üniversitesi olarak çalışan 14 üniversite 2008'de hâlihazırda görevde olanlar dâhil tüm öğretim elemanlarına Akademik Öğretim Yeterlilikleri Belgesi almayı zorunlu tuttu. 2016 yılı itibariyle bu sürece 61 eğitim üniversitesi de dâhil oldu. Üniversiteler tarafından kurulmuş bağımsız bir üst kurul tarafından verilen bu belge öğretim elemanlarının konferans (lecture), küçük grup çalışması (tutoring) ve öğrenci araştırmalarında danışmanlık yapma konusunda akademik öğretim yeterliliklerine sahip olduğunu tescil etmektedir (bkz. Jong, Mulder, Paul ve Keulen, 2013: 27-30).

te güvence sistemlerinin zorlamalarını kucağımızda bulmamızı sağlamıştır. Bir de kalite güvence sistemlerinin kazandırması muhtemel avantajlar düşünüldüğünde fakültelerimizin bu konuya bigâne kalmak yerine akademik ve ortak kurumsal çalışmalarla kendi önceliklerine uyan özgün modellerini geliştirmeye çalışması gerekmektedir.

İlahiyatların Yüzleşmek Durumunda Kal/dığı/acağı Muhtemel Meydan Okumaları

Kalite güvence sistemlerinde etkin bir yeri olan dış değerlendirmeyi gerçekleştiren kuruluşlar genel olarak dini olup olmadığına bakmaksızın tüm kurumlara aynı standartları uygulama eğilimindedirler. Bu durum çoğu zaman dini kuruluşları zorlayıcı olabilmektedir. Danahoo ve Lee (2008: 319, 322)'nin tespitleri ile akreditasyon kuruluşlarının yükseköğretime biçtikleri dar ideal-ler hem dini hem de akademik misyona sahip olan okulları daha fazla ikilemde bırakabilmektedir. Dini yükseköğretim kurumlarının akreditasyon süreçleri başladığında kilise liderlerinin pek çoğu dini misyonlarına halel geleceği endişesi ile seküler kuruluşların akreditasyonuna karşı çıkmıştır.

Akreditasyon süreçleri sonucuna dair araştırmalar dini kurumlarda yaşanan endişenin hiç de yersiz olmadığını, bu kurumların akreditasyon süreçlerinde kendilerine özgü bazı zorlukları yaşadığını göstermektedir. Danahoo ve Lee (2008: 327-330)'nin araştırmasına göre dini kurumlar akreditasyon süreçleri sonunda diğer kurumlara göre üç kat fazla olumsuz sonuç almaktadır[13]. Olumsuz sonuç alınmasına mali, idari, akademik prosedürlere ilişkin sorunlar gerekçe gösterilmektedir. Bu gerekçelerden dini kurumlarda en fazla ikileme neden olanlar ise idari konulardaki anlaşmazlıklardır[14]. Dini okulların bağlı oldukları dini grupların idari, eğitimsel ve akademik süreçlere etki etmesi bu sorunların temel gerekçelerinden birisi olarak değerlendirilmektedir. Bu kurumlara finansal destek de sağlayan dini gruplar kurumlarına idari, akademik ve eğitimsel süreçlerinde belirli rezervleri korumak istemektedirler.

13 Danahoo ve Lee (2008:327) akreditasyonda elde edilen sonuçları (i) akreditasyona kabul, (ii) ful akreditasyon, (iii) olumsuzluklara dikkati çekme, (iv) ajansın uyarılarını uygulamada başarısız olunduğu uyarısı, (v) yakın izlemeye alma, (vi) akreditasyonun iptal olmaması için son bir makul savunma isteme ve (vii) akreditasyonun iptali şeklinde gruplandırmıştır. Son beş sonuç olumsuz sonuçlar olarak değerlendirilmiştir.

14 En yüksek anlaşmazlık görülen alan mali konular (Danahoo ve Lee, 2008:332) olmakla birlikte ülkemizde İlahiyatların mali yapısı ile ABD'deki okulların benzer olmadığından mali konulara ilişkin anlaşmazlıklar değerlendirmeye alınmamıştır.

Dini kurumların yaşadıkları sorunları İlahiyat fakülteleri için düşünülen muhtemel kalite güvence sistemleri bağlamında değerlendirdiğimizde yukarıda muhtemel kazanım olarak ifade ettiğimiz, programların ihtiyaç ve çıktı merkezli yapılandırma çabasının getireceği zorlukları ilk sıraya koymak gerekir. Kalite güvence sistemi mezunların toplumsal ihtiyaçlara göre yetiştirilmesini eğitim yapılandırmasının başına (Schomaker, 2015: 162) koyarken ilahiyatlar geleneksel eğitim anlayışının bir yansıması15 olarak tek programla çeşitlenen ihtiyaçlara cevap verme ısrarını sürdürmektedir. İlahiyat mezunları bugün tek bir programdan yetişip 4 yaşından 90 yaşına kadar herkese öğretmen, din görevlisi, dini rehber ve danışman olabilmekte; Arapça, Kur'an, İslam ilimlerinin her çeşidinden felsefeye geniş bir konu alanını öğretebilmekte; ana sınıfından camiye, hastaneden hapishaneye, Kur'an Kursundan yurt dışı temsilciliklere kadar her alanda görev alabilmektedir. Oysa bu kadar geniş bir alana dağılmış ihtiyaç ve amaçları tek bir torbada toplamak eğitimbilimsel olarak imkânsızdır.

Mısır'da 2007 yılında kurulan Eğitimde Kalite Güvence ve Akreditasyon Ulusal Otoritesi (NQAAE)'nin amaçlarından birisi yükseköğretim kurumlarının öğrenme çıktılarını piyasa taleplerini karşılayacak şekilde yapılandırmak olarak belirtilmektedir. Bu ajans diğer kurumlarla birlikte el Ezher gibi dini kurumların kalite güvencesinden de sorumludur ve aynı standartları uygulamaya çalışmaktadır. 2015 yılına kadar el Ezher'den 24 program bu akreditasyon süreci için başvurmasına karşın hiçbirisi süreci tamamlayamamıştır. Bunun gerekçeleri arasında kurumun müfredat geliştirme konusunda ihtiyaç ve çıktı merkezli bir anlayışı reddetmesi ilk sıradadır. Diğer önemli bir gerekçe ise farklı bilim alanlarında uzman denetçilerin din alanının özel şartlarını bilmemeleri gerekçesiyle dini kurumlar tarafından kabullenilmemeleridir (Schomaker, 2015: 161). Bu durum dini kurumların "pür" diğer alanlardan (organizasyon, yönetim, ekonomi, eğitim vb.) kişiler tarafından değerlendirilmesinin zorluğunu göstermektedir.

Özer,Gür, Küçükcan (2011: 62)'ın da işaret ettiği üzere kalite güvencesinin yükseköğretim sistemleri gelişmiş ülkelerde öne çıkması, Türkiye gibi birçok ülkeyi, kalite güvencesi ile çözülmeye çalışılan problemlerin sağlıklı bir analizi yapılmadan diğer ülke deneyimlerinin basit yoldan kopyalanması çabası içine itmiştir. Oysa kalite güvencesi bizleri ucu açık bir standartlaş-

15 Kanaatimizce bu durum aslında din eğitimi alanındaki teolojik perspektiften bilimsel perspektife geçiş sürecinin sancılarını da yansıtmaktadır. Din eğitimi alanında teolojik ve bilimsel perspektif ile ilgili olarak ayrıntılı bilgi için bkz. Cemal Tosun, (2014) Din Eğitimi Bilimine Giriş 7.b. , Ankara: Pegem Akademi.

maya, yükseköğretime dair ne varsa hepsini tek bir sepete koyarak tartıp değerlendirmeye kadar götürebilir. Kalite güvencesi gelişim aşamasındaki yükseköğretim kurumlarına kurumsallaşma ve belirli standartları yakalamak için bir yol haritası, tecrübe havuzu sunar (Tian ve diğerleri: 2010: 324). Bu tecrübe havuzu kurumların kendi özgünlüklerini dikkate almadan uygulanmaya kalkıldığında en basitinden, yerelde ciddiye alınmayan, uygulamalardan bir uygulama olma tehlikesi ile karşı karşıyadır.

Türkiye'deki yükseköğretim sisteminin mevcut merkeziyetçi yapısı, toplumsal talepleri karşılamadaki tarihsel performansı ve yükseköğretimdeki okullaşma oranları dikkate alınmadan, üniversiteler üzerinde yaptırımları olan bir kalite güvence mekanizmasının kurulmasının, Türkiye'de yükseköğretim kurumlarının zaten sorunlu olan özerkliklerini tehdit etme ve bu kurumlar için ekstra bir bürokratik külfet olma riski taşıdığı vurgulanmaktadır (Özer, Gür ve Küçükcan 2011: 60). İlahiyatların çoğunun yeni yapılanma döneminde olduğu ve kendilerine yerel sınırlılıklara sahip olduklarını dikkate almadan ve destekleyici ve işbirlikçi rehberlik anlayışlarından yoksun merkeziyetçi bir standartlaştırma yarardan çok zarar getirebilir.

2011 yılında 7 ülkede yürütülen uluslararası bir araştırma yükseköğretimde akreditasyon çalışmalarının olumlu etkileri yanında olumsuz algılanan etkilerinin de bulunduğunu göstermiştir. Olumsuz etkilerin başında kurumda bürokratik prosedürlerin ve yönetimsel yüklerin artması gelmektedir (Hou ve diğ. 2015: 84). Yükseköğretim kurumlarında kalite ya yapısal ya da kurumsal değerler bağlamında algılanabilmektedir. Yapısal algılamada kalite geliştirme; ilkeler veya tüzükler, süreçlerin tanımlanması ve araçlar olarak görülürken kurumsal değerler bağlamında algılama ise çalışanların kuruma ilişkin tutumları ile ilişkili bir olgu olarak anlaşılır. Paliulis ve Labanauskis, (2015:148)'in tespit ettiği üzere Bolonya sürecine adapte olmaya çalışan pek çok ülkede kalite geliştirme yapısal olarak algılanıp birtakım tüzüklerin, prosedürlerin ve araçların adapte edilmesi olarak değerlendiriliyorsa ilahiyatlar için kurmaya çalışacağımız güvence sistemi de bürokratik bir yük olarak görülebilme sorunu ile her zaman karşı karşıyadır.

Bazı araştırmalar kalite güvence çalışmalarının eğitim kurumlarının kendisi üzerine doğrudan olumlu etkiden çok politika yapıcılar, yöneticiler ve eğitimin çeşitli paydaşlarına karar verme süreçlerinde destek olma yönünden katkı yaptığını göstermektedir. Sırf bu nedenle kalite güvence sistemleri niteliği ihmal edip şekilsel şartları ön plana çıkartan bir pazarla-

ma aracı haline dönüşme riskini de barındırmaktadır. Nitekim bazı Amerika menşeli bazı akreditasyon kuruluşlarının özellikle Asya üniversitelerinde yalnızca prestij kazandırdıkları için daha fazla rağbet gördüğü tespitleri de yapılmaktadır (bkz. Hou ve diğ. 2015: 83-86).

İlahiyatların akreditasyon sürecinde yaşanması muhtemel önemli krizlerden birisi İlahiyat alanının kendine özgü geleneksel yapısıdır. Bu nedenle tüm üniversiteyi kapsayan ulusal ve özellikle de uluslararası bir akreditasyon - örneğin mühendislik fakültesi için olduğu kadar - ilahiyatlar için kolay uyum sağlanabilir görünmemektedir. Yaşanabilecek sorunları aşmak için ilahiyatlar, diğer alanlar ve ülkelerin tecrübelerinden yararlanan ve kendi özgünlüklerini dikkate alan bir kalite güvence sistemini kurmalıdırlar.

İlahiyatlar için Özgün Bir Kalite Güvence Sisteminin İmkân ve Nitelikleri

Günümüzde ilahiyat fakültelerinde kalite güvencesi sağlamaya yönelik YÖK'ün öğrenci almada Temel İslam Bölümünde en az 5, Felsefe ve Din Bilimleri ile İslam Tarihi ve Sanatları Bölümlerinde ise birer kadrolu öğretim üyesinin[16] ve yabancı dilde eğitim için seksen yabancı dil puanına sahip en az üç öğretim elmanı şartını araması[17] dışında bir standarttan bahsetmek zor görünmektedir. Yükseköğretim Kalite Kurulunun beş yılda bir veya - talep eden üniversitelere - Avrupa Üniversiteler Birliği Kurumsal Değerlendirme Programının üniversite ölçeğinde yaptığı değerlendirmelerin ise ilahiyat fakültelerine yansıma ve bu fakültelerin akademik, eğitimsel ve yönetsel kalitesini geliştirme potansiyeli oldukça sınırlıdır.

Gelinen nokta İlahiyat fakültelerinin kendi özgünlüklerini yansıtabilecekleri bir kalite güvence sisteminin kurulmasını zorunlu kılmaktadır. Bu sistemin nasıl yapılandırılabileceği, özelliklerinin neler olacağı ve neleri değerlendirip geliştirmeye çalışacağını ana hatları ile ele alan bir model üzerine düşünmeye başladığımızda ilahiyat fakülteleri arasında tecrübe paylaşımı ve kaliteyi izleme işlemlerini yürütecek bağımsız bir ajans/kurul zorunlu görünmektedir. Öte yandan bu kurul muhakkak Yükseköğretim Kalite Kurulunun akreditasyon yetkilendirme mevzuat ve süreçlerine uygun yapılandırılmış, tescil yetkisi almış bir kurul olmalıdır. Bu yetkiyi almak alabilecek bir kuruluşu Yükseköğretim Kalite Kurulu şu şekilde tanımlamaktadır (Yükseköğretim Kalite Kurulu, 2016):

16 Yükseköğretim Genel Kurulunun 5/5/2011 tarihli kararı.

17 Yükseköğretim Kurumlarında Yabancı Dil Öğretimi Ve Yabancı Dille Öğretim Yapılmasında Uyulacak Esaslara İlişkin Yönetmelik, 23 Mart 2016 Tarihli Resmî Gazete, Sayı: 29662, m. 8.

"Kuruluşun Kalite Değerlendirme Tescil Belgesi alabilmesi için kurumsal ve mali yapısının sağlam, mevzuata ve faaliyet alanına uygun olduğu, süreç ve uygulamalarının ulusal ve uluslararası standartlara (özellikle ESG/Avrupa Standartlar Rehberi) uygun ve güvenilir olduğu ile ölçütlerinin objektif ve alana özgü, kararlarının isabetli olduğu kanıtlanmalıdır. Kanıt niteliğindeki tüm bilgi ve belgeler eksiksiz, doğru, düzenli ve güncel haliyle kuruluşun web sayfasında kamuya açık ve erişilebilir olmalıdır (m. *4)"*

Söz konusu madde ışığında ilahiyat fakültelerinin kalite güvence sistemlerinde onlara rehberlik edecek bir kurulun (i) yükseköğretimde kalite gelişimini amaç edinmiş; (ii) yasal, idari ve mali açıdan bağımsız, (iii) özel hukuk tüzel kişiliğini haiz kuruluş statüsüne sahip; (iv) eğitimci, akademisyen, öğrenci, mezun, işveren, meslek kuruluşu gibi paydaşların genişçe temsil edildiği; (v) yükseköğretimde değerlendirme konusunda tecrübeli uzmanları bulunan; (vi) gerekli insan kaynakları, fiziki ve teknolojik altyapıya haiz olması kastedilmektedir.

Bu şartlar, ilahiyatlar için düşünülebilecek bir kurulun mezunları istihdam eden kurumlar olarak Diyanet ve MEB (Din Öğretimi Genel Müdürlüğü), kurumsallaşmaya katkı için İSAM ve DEM benzeri yapılar, İlahiyat Fakültelerinin Din Eğitimi Anabilim dalında kalite ve yeterlikler üzerine çalışma yapan akademisyenler (DEKAD), ilahiyat fakültelerinde görev yapmış veya yapmakta olan tecrübeli öğretim elemanları, ilahiyat fakültesi öğrenci ve mezunlarının temsilcilerini kapsayan bir yapıya sahip olması gerektiğini göstermektedir.

Kurumun ulusal ve uluslararası standartlara uygun ve güvenilir olması ise (i) değerlendirme süreçlerini objektif bir şekilde tanımlayıp bunu kamunun erişimine açık halde bulundurması, (ii) ulusal ve uluslararası alanda kalite güvencesi ve akreditasyona ilişkin eğitimlere katılıp gelişmeleri takip etmesi, (iii) kalite izleme süreçlerini objektif bir şekilde yürütmesi gibi özellikleri ifade etmektedir. Bunun sağlanabilmesi için de kurulun Yüksek Kalite Kurulu ve bu kurul tarafından yetkilendirilmiş çeşitli kuruluşlarla iş birliği ve tecrübe paylaşımı konusunda sıkı ilişkiler kurması gerekmektedir.

Kurulun değerlendirme sürecinde kullanacağı ölçütler objektif, alana özgü ve değerlendirmeye tabi tutulacak okulların özel durumlarına göre geliştirilebilir esneklikle belirlenmiş olmalıdır18. Değerlendirdiği yükseköğretim kurumunu/programını müfredat geliştirme ve uygulama, eğitim kadrosu, idari ve mali destekler, fiziki ve teknik altyapı, araştırma faaliyetleri,

18 İlahiyat fakültelerinin değerlendirmesinde kullanılabilecek ölçütlere ilişkin bazı önerileri içeren bir tablo Ek 1 de sunulmuştur.

öğrenci hizmetleri, mezun nitelikleri (bilgi, beceri, yetkinlik) ve performansı, iç ve dış paydaş değerlendirmeleri, kalite güvence uygulamaları gibi tüm alanları kapsayacak şekilde değerlendirebilmelidir. Aynı zamanda değerlendirme standartlarını kamuoyu ile paylaşmalı, değerlendirme raporlarını da kamunun bilgisine ve denetimine açmalıdır.

Sonuç ve Öneriler

Kalite güvence sistemlerinin bir parçası olan dış değerlendirme kuruluşları yükseköğretim kurumlarına hedef ve motivasyon kazandırır, ancak herkes kalite arayışının polis zoruyla sağlanabilecek bir şey olmadığını bilir. Bu tür kuruluşlar kendi başına kalite gelişimi konusunda adım atmakta isteksiz olan pek çok kurumu harekete geçmeye teşvik edebilir. Yapılan araştırmalar (Woodhouse, 1999: 40, 41) dış değerlendirmenin; kamuoyuna hesap verebilirlik ve kaliteye ilişkin bilinçlenme, sonuçlardan sorumluluk duyma, gelişim arayışı baskısı ve kalite gelişimi için kalıcı iç düzenlemeler yapma ihtiyacında artış sağladığını göstermektedir. Kurumlar dışardan aldıkları kalite gelişimine ilişkin önerileri yüksek oranda (%65) dikkate almaktadırlar.

"İki günü eşit olan ziyandadır" anlayışını bireysel, kurumsal ve toplumsal dinamizmin temeline yerleştirmesi beklenen İlahiyat fakülteleri için somut ve objektif verilerle gelişimi destekleyecek kalite güvence sistemleri ve tüm ilahiyatlar için bu sistemin tecrübe toplama ve paylaşım merkezi olacak bir oluşuma ihtiyaç olduğu anlaşılmaktadır. Böyle bir yapının oluşumunu akademik olarak desteklemek için ilahiyat fakültelerinde yüksek lisans ve doktora çalışmalarında; yeterlilikler, kalite performans göstergeleri, farklı ülkelerde dini yükseköğretim kurumlarının kalite güvence sistemleri konularında çalışmalar yapılmalıdır. Yüksek din eğitiminin paydaşı olan kuruluşlara ise ilahiyatlarda kalite güvencesi için rehber olacak bir kuruluş için yapısal çalışmaların alt yapısını oluşturmak sorumluluğu düşmektedir.

Kaynakça

Al-Hassnawi, Ali Rasheed; Al-Fatlawi, Alaa Hussein (2013) Approaches to Quality Assurance in Higher Education, Journal of Babylon University/Engineering Sciences, v. 21 (1), s. 50-59.

Alshamrani, Hassan (2014) Establishing a Quality Assurance System in Arabic Language Instute, King Saud University, T Fourth International Arab Conferance on Guality Assurance in Higher Education, April 1-3, Zarga University.

Donahoo, Saran (2008) Serving Two Masters: Quality and Conflict In The Accreditation of Religious Instıtutıons, Cristian Higher Education, v. 7 : 319-338.

Ehlers, Ulf Daniel (2009) "Understanding quality culture" Qquality Assurance in Education, Vol. 17 Issue: 4, s. 343-363.

Gündüz, Şinasi (2005) "Misyonerlerin Çalışma Yöntemleri, *Türkiye'de Misyonerlik Faaliyetleri*, İstanbul: Ensar Neşriyat.

Hou, Young-Chi; Morse, Robert; Ince, Martin; Chen, Hui-Jung; Chiang, Chung-Lin; Chan, Ying (2015) Is The Asian Quality Assurance System for Higher Education Going Glonacal? Assessing the Impact of Three Types of Program Accreditation on Taiwanese Universities, Studies in Higher Education, v. 40 (1), s. 83-105.

Jong de Riekje; Mulder, Jaap; Paul, Deneer; Keulen van Hanno (2013) Poldering a Teaching Qualification System in Higher Education in the Netherlands: a typical Dutch Phenemonon, Revista de Docencia Universitaria, vol. 11 (3) s. 23-40.

Köylü, Mustafa (2013) Türkiye'de Yüksek Din Öğretimi: Nicelik mi Nitelik mi? OMÜİFD, sayı 35, s. 21-44.

Küçükcan, Talip; Gür, S. Bekir (2009)Türkiye'de Yükseköğretim (Karşılaştırmalı Bir Analiz) SETA Yayınları: Ankara.

MYK (Mesleki Yeterlilik Kurumu) (2016) Turkish Referencing Report, Mesleki Yeterlilik Kurumu: Ankara.

NIAD-EU, (2010) Quality Assurance System in Higher Education (Overview), National Institutions for Academic Degrees And University Evaluation: United States of America.

OICD (2017) Education at Glance: OICD Indicators, OICD Publishers: Paris.

Özer, Mahmut; Gür, Bekir S.; Küçükcan Talip (2011) ;Kalite Güvencesi: Türkiye Yükseköğretimi İçin Stratejik Tercihler, Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 1 (2) s. 59-65.

Paliulis, Narimantas Kazimieras ve Labanauskis, Rimvydas (2015) Benchmarking as an instrument for improvement of quality manegement in higher education, *Businerss Manegement and Education*, v. 13 (1) s. 140-157.

Pond, Wallace K. (2002) Twenty-first century education and training: Implications for quality assurance, Internet and Higher Education 4 (3-4) s. 185-192.

Schomaker, Rahel (2015) Accreditation and quality assurance in the Egyptian Higher Education system, Quality Assurance in Education, vol. 23 (2) s. 149-165.

Suprihatin, Krebet; Yusof, Abdul Raheem Bin Mohamad (2015) Development Design Model of Academic Quality Assurance at Private Islamic University Jakarta Indonesia, Higher Education Studies vol. 5 (4), s. 6-28.

Tavares, D. Amado; Rosa, M. Joao ve Amaral, Alberto (2010) "Does the EUA institutional eveluation programme contirbute to quality improvement?" *Quality Assurance* ıin *Education,* 18 (3), s. 178-190.

Tian, Xiushu; Liu, Yinga; Liu, Dongmei; Li, Yuhong; Yang, Ming (2010); Construction of Quality Guarantee System in Higher Education in China, Third International Conference on Knowledge Discovery and Data Mining, 9-10 Jan 2010, Thailand.

Tosun, Cemal (2014) Din Eğitimi Bilimine Giriş 7.b. , Ankara: Pegem Akademi.

ttp://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5a01cb5bbd9d90.86792038. Erişim 07.11.2017

Woodhouse, David (1999) Quality and Quality Assurance, Quality and Internationalisation in Higher Education içinde (29-44), France: OICD Publications.

Yıldırım, Muhammed, E. (2014) Asr-ı Saadet'te Ticaret ve Tüccar Sahabiler, İGİAD Yayınları: İstanbul.

YÖK (2015) Yükseköğretim Kalite Güvence Yönetmeliği, Resmi Gazete Tarih: 23 Temmuz 2015 Sayı: 29423.

YÖK, (2007) Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi, Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı: Ankara.

Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı (2016) Yükseköğretim Alanında Faaliyet Gösteren Dış Değerlendirme Ve Akreditasyon Kuruluşlarının Yetkilendirilmesine İlişkin Yönerge. (http://www.yok.gov.tr/web/kalitekurulu/mevzuat;jsessionid=CB48B62F74587A9CD94818F58BC6E458)

Ek 1: Fakülte/Bölüm veya Programların Muhtemel Değerlendirme Alanları ve Performans Göstergeleri[19]

Değerlendirme alanı	Temel Performans Göstergeleri
Kalite Güvence ve Gelişiminin Yönetimi	Öğrencilerin derslerde kendi öğrenme deneyimlerine ilişkin değerlendirmeleri.
	Öğrencilerin değerlendirmelerinin alındığı derslerin yıl boyunca yürütülen derslere oranı.
	Yıl boyunca öğrenci başarısına ilişkin kurumun dışında bağımsız bir kişi veya kurum tarafından değerlendirme yapılan bölüm/program/ders sayısı.
Öğrenme ve Öğretim	Öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısı
	Öğrencilerin aldıkları derslerin kalitesini ve verimliliğini puanlama ortalaması
	Doktoralı öğretim elemanlarının tüm öğretim elemanlarına oranı
	Programlara kaydolan öğrencilerden başarılı bir şekilde programı tamamlayanların oranı
	Lisans eğitimini tamamlayan öğrencilerden en kısa sürede (ilk kayıt dönemi itibariyle) lisansüstü eğitime başlama oranı
	Lisans eğitimini tamamlayan öğrencilerden belirli bir süre içinde (örn: 2 yıl) lisansüstü eğitime başlama oranı
	Lisans eğitiminden mezun olan öğrencilerden (son iki yılda) bir işe yerleşenlerin mezunlara oranı.
	Mezunların ulusal sınavlarda başarı oranları/işe yerleşenlere ilişkin işveren değerlendirmeleri
Öğrenci İdari İşleri ve Destek Hizmetleri	İdari personel başına düşen öğrenci sayısı
	Fakültenin sağladığı burs, konaklama vb. hizmetlerden faydalanan öğrenci oranı
	Öğrencilerin akademik danışmanlık ve rehberlik hizmetlerine ilişkin değerlendirme oranları
Öğrenme Kaynakları	Kütüphanede öğrenci başına düşen kitap sayısı
	Abone olunan veri tabanı ve web sitesi sayısının açık olan/öğrenci alan program sayısına oranı
	Periyodik yayınlara aboneliklerin açık olan/öğrenci alan program sayısına oranı
	İlahiyat alanına hitap eden veri tabanlarına üyeliklerin sayısı
	Öğrencilerin kütüphane hizmetlerini değerlendirme puanlarının ortalaması
Altyapı ve Araç-Gereçler	Öğrenci başına düşen yıllık ortalama bilişim teknolojisi harcaması
	Her bir öğrenciye düşen kullanıma açık bilgisayar sayısı
	Araştırma amaçlı araç ve ekipmanların öğretim elemanları sayısına oranı
	Her bir kullanıcının internet bant genişliği
	Dil, Kıraat, Musiki ve İslam Sanatları için ayrılmış alanların yeterliliği.
	Fiziki altyapının eğitim ve araştırma altyapısını destekleme durumuna ilişkin öğrenci ve akademik personel değerlendirmeleri

19 Alshamrani, 2014: 975-977'den yararlanılarak araştırmacı tarafından uyarlanmıştır.

Personel Politikaları	Bir önceki yılda emeklilik gerekçesi dışında görevinden ayrılan öğretim elemanı oranı
	Bir önceki yılda mesleki gelişim çalışmalarına katılan öğretim elemanı oranı
Araştırma	Tam zamanlı öğretim elemanlarının bir önceki yılda hakemli dergide yayınladıkları makale ortalaması
	Tam zamanlı öğretim elemanlarının hakemli dergilerde aldıkları atıf ortalaması
	Bir önceki yılda en az hakemli bir dergide yayın yapmış öğretim elemanlarının toplam öğretim elemanlarına oranı
	Tam zamanlı öğretim elemanlarının bir önceki yılda ulusal veya uluslararası yayınevlerinde yayınladıkları kitap veya kitap bölümü ortalaması
	Tam zamanlı öğretim elemanlarının son bir yıl içinde yayınladıkları rapor veya sundukları konferans, sempozyum bildirisi ortalaması
	Kurum dışı proje yürüten veya katkı veren öğretim elemanlarının oranı
Toplum Hizmetleri	Öğretim elemanlarının topluma hizmet aktivitelerine katılma ortalaması (vaaz, konferans, çalıştay, panel, seminer, kurs vb. görev alma)
	Toplumsal eğitim kapsamında /fakülte/bölüm tarafından düzenlenen eğitim sayısı
	Öğrencilerin gerçekleştirdiği toplum hizmeti (vaaz, hutbe, farkındalık eğitimi, hizmet projesi) ortalaması

Yüksek Din Öğretiminde Nicelikten Niteliğe Geçiş Sürecinde İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Yeterliklerini Belirlemenin Önemi (Yaygın Din Eğitimi Alanı)

*Mehmet Korkmaz**

Giriş

1. Medreseden İlahiyat Fakültesine Geçiş Sürecinde Yüksek Din Öğretimi Kurumlarının Amaç ve İşlevleri

Yüksek eğitim kurumlarının tarihi geçmişi bir ülkedeki eğitim uygulamalarının sürekliliğini ve kalitesini de gösteren önemli bir gösterge olarak kabul edilebilir. Bu anlamda bir eğitim kurumu ne kadar eski/köklü ise o kurumdaki eğitim uygulamalarının da belli bir sisteminin ve kurumsal kimliğinin oluşması beklenir. Ne yazık ki ülkemiz eğitim kurumları ve eğitim uygulamaları için bunu söylemek zordur. Aynı dururum ülkemiz yüksek din öğretimi kurumları için de geçerlidir. Bilindiği üzere Osmanlıdaki yükseköğretim kurumları medreselerdi.

Osmanlı'da medreseler, birçok mesleğe eleman yetiştiren bir eğitim kurum olma özelliği taşıyordu. Nitekim medreseyi bitirenler devletin pek çok kademesinde görev alabildikleri gibi, örgün ve yaygın eğitim alanında da görev yapabiliyorlardı (Zengin, Z.S., 2002:38,88). Bu anlamda medresenin belli bir düzeyinden mezun olan kişiler söz konusu görevleri yapabilmek için belli bir yeterliliğe de sahip olmuş oluyordu. Bu durum uzun yüz yıllar sürdü. Ancak son birkaç yüz yılda durum değişti.

Tanzimat'la birlikte ülkede (ilköğretimden-üniversiteye) yeni eğitim kurumları da açılmaya başlandı. Siyasi ve harici etkenler olmakla birlikte,

* Doç. Dr., Kırgızistan-Manas Üniversitesi, mkorkmazcan@gmail.com

bu kurumların açılmasındaki temel saik mevcut kurumların ihtiyaç duyulan elemanları yetiştirmede yetersiz kalması ve çağın gereksinmelerine ayak uyduramamasıydı. Bu genel eğitim alanında olduğu gibi yüksek din öğretimi alanında da böyleydi. Tanzimat sonrası açılan kurumlardan biri de Dar'ül Fünun'du (1870). Üniversite düzeyindeki bu kurumda 1900 yılında "Ulum'i Aliye-i Diniyye" adlı bir şube oluşturuldu (Mehmedoğlu, 2001:212-215, Zengin, Z.S., 2009:87-89). Açılma mantığı, program yapısı, eğitim sistemi içindeki yeri vb. açısından bu şube, ülkemizdeki ilahiyat fakültelerinin ilk örneği olarak kabul edilebilir (Ayhan, H., 1999. 356).

Cumhuriyetle birlikte, 3 Mart 1924 tarihinde Tevhid-i Tedrisat Kanunu" ilan edilerek, ülkenin ihtiyaç duyduğu "yüksek din mütehassıslarını yetiştirmek" üzere Dar'ül Fünun'da bir ilahiyat fakültesinin, "din hizmetleri ile ilgili görevleri yerine getirebilecek memurları yetiştirmek" için ise imam hatip mekteplerinin açılması kararlaştırıldı (Aydın, M.Ş., 2005:52-60). Bu gelişmelere paralel olarak, işlevini yitirdikleri ve yeni kurumlar açıldığı gerekçesiyle birkaç ay sonra medreseler kapatıldı (Ayhan, H., 1999:29). Yeni Türkiye'de "*İlahiyat* Fakültesi"nin Cumhuriyeti kuran irade tarafından bir ihtiyaç olarak görülmesi önemli bir gelişmeydi. Bu kurumla "yüksek din mütehassıslarını yetiştirmek" amaçlanmıştı. Buna ilave olarak, sonuç itibariyle de olsa, bu kurumun örgün ve yaygın din eğitimi alanına eğitimci yetiştirme gibi bir işlevi de söz konusuydu. Ancak okullardan din derslerinin kaldırılması, bu fakülteyi okuyanlara iyi gözle bakılmaması, mezunlarının istihdam alanı bulamaması gibi sebeplerle bu kurum çok az sayıda mezun verebildi ve ömrü ancak 8 yıl sürebildi (Ayhan, H., 1999:51). Bu dönemde gerek örgün gerekse yaygın din eğitimi alanında bir fetret devri yaşandı.

Çok partili hayata girilirken, 1949 yılında Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi açıldı. Söz konusu kurumum amacı: "Din meselelerinin sağlam ve ilmi esaslara göre incelenmesini mümkün kılmak, mesleki bilgisi kuvvetli ve düşüncesinde ihatalı din adamlarının yetişebilmesi için lüzumlu şartları sağlamak maksadıyla memleketimizde de garptaki örneklerine benzer bir İlahiyat Fakültesi kurulması**…"** (Ayhan, H., 1999:213). şeklinde belirlenmişti. Buna göre, söz konusu kurumun ilahiyat araştırmaları yapmak maksadıyla "ilahiyat araştırmacısı" ve "mesleki bilgisi kuvvetli din adamı yetiştirme" gibi iki temel görevi bulunmaktaydı. Buradaki "mesleki bilgisi kuvvetli din adamı yetiştirme" ifadesinden dolaylı da olsa, bu kurumun din eğitimcisi/öğretmeni yetiştirme gibi bir işlevinin de olduğu söylenebilir. Bu kurumun söz konusu işlevleri ne ölçüde yerine getirebildiği ise ayrı bir tartışma konusudur.

MEB'e bağlı olarak, 1959'dan itibaren faaliyete geçen, Yüksek İslam Enstitüleri ise; a) imam-hatip okulları, ilköğretmen okulları, orta ve dengi okullar için din eğitimi öğretmeni yetiştirme, b) Diyanet İşleri teşkilatının çeşitli kademelerinde görev yapacak din görevlileri yetiştirme ve c) İslamî ilimler alanında araştırmalar yapma" gibi işlevler gördüler (Aydın, M.Ş., 2005: 147).

Ankara üniversitesi ilahiyat fakültesinin eğitim programından farklı olacağı iddiasıyla, 1971-72 eğitim-öğretim yılında, Atatürk Üniversitesi'nde açılan "*İslâmî İlimler* Fakültesi"nin programları da işlevleri de aslında Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesinden ve Yüksek İslâm Enstitülerinkinden çok farklı değildi. (Aydın, M.Ş., 1995: 66) Dolayısıyla bu kurum da ilahiyat araştırmacısı, din eğitimi öğretmeni ve Diyanet İşleri Başkanlığı'nın çeşitli kademelerine eleman yetiştirme gibi işlevlere sahipti (Buyrukçu, R., 2007.103).

Yukarıda sözü edilen bu kurumlar 1982 yılında İlahiyat fakültelerine dönüştürülünce, bu kurumların programları ve işlevleri büyük ölçüde ilahiyat fakültelerine tevarüs etmiş oldu. Dolayısıyla bu kurumlar, çok defa bir birine benzeyen programlarla hem örgün, hem de yaygın din eğitimi alanı için öğretmenler/eğitimciler, din görevlileri, ilahiyat araştırmacıları vb. yetiştirmeye çalıştı (Aşıkoğlu, N.Y., 2005:7).

1997 yılında ülkemizdeki öğretmen yetiştirme sisteminde meydana gelen gelişmelere paralel olarak, ilahiyat fakültelerinin programları a) İlahiyat Lisans Programı, b) "İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Programı" olmak üzere ikiye ayrıldı[2]. İlahiyat Lisans Programı"nın içerisinde eskiden yer alan formasyon dersleri çıkarıldı. Bu program genel bir ilahiyat eğitimi verecek şekilde düzenlendi. Böylece, ilköğretime öğretmen yetiştirme müstakil bir lisans programı ile gerçekleştirilirken, ortaöğretime din dersi öğretmeni olabilmek için lisans bittikten sonra tezsiz yüksek lisans alma şartı kondu. Bir süre sonra bu uygulamalarda da değişikliğe gidildi.

1997 yılında uygulamaya konulan ilahiyat lisans programıyla, "kültürel mirası değerlendirebilen, yaşanan hayatı yorumlayabilen, problemlere çözüm üretebilen, olgulara Kur'an' referanslı bakabilen, ilahiyat alanında temel bilgi, zihniyet ve yaklaşıma sahip, hayat boyu öğrenme alışkanlığı sergileyebilen ilahiyatçılar yetiştirmek" amaçlandığı belirtilmiş ise de (YÖK,

2 Bu program, Ankara, Atatürk, Çukurova, Dicle, Dokuz Eylül, Erciyes, İstanbul, Marmara, Ondokuz Mayıs, Selçuk ve Uludağ İlahiyat Fakültelerinde uygulamaya konulmuştu. Ancak söz konusu program, 2006 yılında ilahiyat fakültesinden eğitim fakültelerine, 2010 yılında eğitim fakültesinden ilahiyat fakültelerine nakledildi. 2014 yılından sonra ise öğrenci almadı, bugün fiilen kapalı durumdadır.

1998:43), bu kişinin hangi alanlarda, mesleklerde görev yapacağı, bu meslekleri yapabilmek için sahip olunması gereken niteliklerin neler olacağı ortaya konulmadı. Dolayısıyla, 1997-1998 öğretim yılından itibaren bu programla hangi mesleğe, ne tür elemanlar yetiştirildiği açıklığa kavuşturulmadan ilahiyat fakültelerinde tek tip bir program uygulanmaya devam edildi. Bu durum, sempozyumlar, anabilim dalı toplantıları, bilimsel dergiler gibi çeşitli platformlarda eleştiri konusu yapılsa da (Aydın, M.Ş., 2003:19-25; Öcal, M., 1998: 181; Aşıkoğlu, N.Y., 2003: 93-94; Öcal. M., 2003: s. 62-68), uzun yıllar ilahiyat fakültelerinin programları ile ilgili yapısal bir değişikliğe gidilmedi. İlerleyen yıllarda birkaç fakülte (Süleyman Demirel Ü. İF, Cumhuriyet İF, Selçuk Ü, Ondokuz Mayıs Ü. İlahiyat fakülteleri) kendi programlarına din hizmetleri ve yaygın din eğitimi alanıyla ilgili zorunlu veya seçmeli bazı dersler ilave etmekle yetinebildi.[3] 2007-2008 öğretim yılına gelindiğinde, Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nde Yükseköğretim Kurulu'nun 22.06.2007 tarihinde aldığı bir kararla ilahiyat lisans programının dışında, "Yaygın Din Öğretimi ve Uygulamaları Bölümü" adıyla 4 yıllık bir program uygulamaya konuldu (http://oidb.ankara.edu.tr/?bil=bil_icerik&icerik_id=328). Daha sonraki yıllarda bu program da öğrenci almadı. Bunun dışında ilahiyat fakültelerinde yaygın din eğitimi alanıyla ilgili olarak dikkate değer bir gelişme yaşanmadı.

Bugün ülkemizde gerek devlet, gerek vakıf üniversiteleri tarafından açılan ilahiyat fakültelerinin sayıları 90'a yaklaşmıştır. İlahiyat fakültesinde açılan programlar/bölümler birlikte düşünüldüğünde bu sayı 100'ü geçmiştir. Bunlardan bir kısmının isimleri de farklıdır. Örneğin kimisinin ismi ilahiyat fakültesi, kimisinin ismi İslami ilimler fakültesi, kimininki ise din bilimleri fakültesidir. Ancak bu kurumlarda uygulanan programlar ve yaşanan sorunlar (öğretim elemanı, öğrenci kaynağı, mekan vb.) büyük ölçüde ortaktır. Dolayısıyla bunlarla ilgili çok daha fazla araştırma ve bilimsel çalışmaya ihtiyaç vardır. Yapılacak olan çalışmalardan birisi de yeterlik belirleme ve geliştirme çalışmalarıdır. Yeterlik belirleme söz konusu fakültelerle ilgili diğer çalışmaların (program geliştirme, öğretim elemanı yetiştirme, öğrenci seçimi, akreditasyon vb.) başlangıç ve odak noktasını teşkil etmektedir.

Bu ihtiyaçtan hareketle, bu bildiride eğitim-öğretim alanı merkeze alına-

3 Hem devlet üniversitelerine bağlı ilahiyat fakültelerinin sayısı artmakta, hem de özel üniversitelerde din ve ilahiyatla ilgili fakülte/bölüm açılmaktadır. (Fatih Sultan Mehmet Üniv. İslam İlimleri Fak., Fatih Üniv. İlahiyat Fak., İstanbul 29 Mayıs Üniv., Uluslararası İslam ve Din Bilimleri Fak., Yakın Doğu Üniv. İlahiyat Fak.).

rak, ilahiyat fakültelerinin ***öğrencilerine kazandıracağı yeterlikleri belirlemenin önemi ve bunların içinde*** yaygın din eğitimi yeterliklerinin neler olabileceği konu edilmiştir. Söz konusu kişilerin sahip olmaları gereken "alan" ve "genel kültür" yeterliklerinin neler olacağı çalışmanın kapsamı dışında tutulmuştur.

Kuramsal bir özellik taşıyan bu çalışmaya ilişkin veriler din eğitimi ve eğitim bilimleri alanına ilişkin literatür (kitap, tez, makale, bildiri, belge vb. kaynaklar) taranarak elde edilmiş, ortaya konulan yeterlik listesi, YÖK, MEB, DİB gibi kurumların belirlediği yeterlikler başta olmak üzere, ilahiyat fakültesi öğrencilerinin yaygın din eğitimi alanında görev yapacakları mesleklerin özellikleri de dikkate alınarak oluşturulmaya çalışılmıştır.

2. İlahiyat Fakültelerinin Yeterliklerini Belirlemenin Önemi

Bilim ve teknolojinin baş döndürücü bir şekilde değiştiği, üretim, dağıtım, paylaşım araçlarının çeşitlendiği günümüzde ülkeler arasında rekabet daha da hız kazanmıştır. Kimi ülkeler bilgi ve teknoloji üretimi için ar-ge çalışmalarına hız verirken, kimileri bunları başka ülkelerden transfer etme derdine düşmüştür. Bütün bu süreçte üzerinde en çok durulan husus ise insan kaynağının en etkili, yeterli ve doğru şekilde kullanılması ve yetiştirilmesidir. Zira yukarıda sözü edilen tüm süreçlerde en önemli husus insan kaynağının kalitesidir. İnsan kaynağını yetiştirme noktasında yükseköğretim kurumlarının önemli bir işlevi vardır. Zira yükseköğretim kurumları, bilgi üretmenin yanı sıra nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinden de sorumludurlar. Söz konusu kurumların bunu gerçekleştirebilmesi için öncelikle sormaları gereken sorular, nitelikli insan kimdir? Özellikleri/yeterlikleri nelerdir?, sorularıdır. Bu sorular daha sonraki iş ve işlemlerin, eğitim imkan ve süreçlerinin temel belirleyicileridir. Bütün bu değerlendirmeler elbette yüksek din öğretimi için de geçerlidir.

Yeterlik: bir meslekte çalışacak kişilerin sahip olmaları gereken bilgi, beceri ve diğer kişisel özelliklerin bütünü anlamına gelirken (Bursalıoğlu, Z.,1981:5) *Yeterlik belirleme ise*: belli bir meslek ya da alanda görev yapacak olan kişilerin, meslekleriyle ilgili görev ve sorumlulukları başarıyla yerine getirebilmeleri için, sahip olmaları gereken bilgi, beceri, tutum vb. özelliklerin neler olacağına karar verme sürecidir. İlahiyat fakülteleri dikkate alındığında yeterlilik, bu programı başarı ile tamamlayan bir kişinin neleri bilebileceğini, neleri yapabileceğini ve nelere yetkin olacağını ifade eden bir kavram olarak açıklanabilir.

Uzmanlaşma ve nitelikli iş gücünün öne çıktığı günümüzde çeşitli meslek ya da görev alanlarına ait yeterliklerin belirlenmesi ve bu yeterliklerin nasıl kazandırılıp ölçüleceğinin kararlaştırılması önemli hale gelmektedir. Bu çerçevede doktorluk, mühendislik, öğretmenlik, din görevliliği vb. gibi belli mesleklere elaman yetiştiren ya da istihdam eden kurumlar yeterlik belirleme çalışmaları yapmaktadırlar. Örneğin Diyanet İşleri Başkanlığı, din görevlilerinin yeterliklerini belirleyerek, bu meslekle ilgili personel seçimi, bunların hizmet içi eğitimleri, performans değerlendirmeleri gibi konularda, yeterli düzeyde olmasa da, söz konusu yeterliklerden yararlanmaya çalışmaktadır (Bk. DİB;2014). MEB ise genel öğretmen yeterliklerinin yanı sıra, branşlara göre özel alan yeterliklerini de belirleme çalışmaları yapmış, ancak bunlardan personellerin seçim, denetim, eğitim süreçlerinden yeterince yararlanamamıştır (MEB;2008-2009).

Yüksek Öğretim Kurulu da, Bologna Süreci kapsamında 2011 yılında, Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ) Temel Alan Yeterliliklerini belirlemiş, İlahiyat alanını "Beşeri Bilimler" alt alanının içine yerleştirmiştir. Normalde "ilahiyatın" alt alan değil de, İSCED içine yani temel alanlardan birisi haline getirilmesi daha doğru olurdu. Diğer taraftan, bu alt alanların içinde "Yaygın Din Öğretimi ve Uygulamaları" adlı bir program ismi de verilmiştir. İlgili metinde "Beşeri bilimler, insan toplumlarının tarihini, kültürünü, dilini, sanatını, edebiyatını, dini inanç sistemlerini ve düşünce yapısını bilimsel araştırma ve yöntemleriyle inceleyen bir disiplinler grubudur." şeklinde tanımlandıktan sonra (tarih, edebiyat, sanat, ilahiyat gibi) mahiyet itibariyle sosyal bilim olmakla birlikte, birinden farklılaşan tüm bu alana ilişkin, hepsine karşılık geleceği düşünülen genel yeterlikler hazırlanmış, gerek diğer alanların, gerekse ilahiyat özel alan yeterlikleri ile yaygın din öğretimi ve uygulamaları programının yeterlikleri verilmemiş, bunları belirlemek fakültelere bırakılmıştır.[4]

İlahiyat fakültelerinin yeterlikleri bir ilmi toplantıya da konu edilmiş, Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesinin ev sahipliğinde 23-24 Haziran 2010 tarihlerinde Kozaklı/Nevşehir'de gerçekleştirilen İlahiyat Fakülteleri XI. Din Eğitimi Anabilim Dalı Koordinasyon toplantısında bu konu başlı başına ele alınmış, toplantıya katılan akademisyenler ilahiyat fakültelerin lisans ve lisans üstü yeterliklerinin neler olabileceğine ilişkin hazırladıkları taslakları tartışmaya açmışlardır (Osmanoğlu; (2011), ss. 388-393).

4 http://www.yok.gov.tr/documents/10348274/11114827/22.pdf/9ee9b38a-b88d-4322-afbb-22b1e0b5a61e (19.10.1014).

Bugün kimi İlahiyat fakültelerinin internet sayfalarında fakültenin vizyon-misyonuna ilişkin kısa açıklamalar bulunmakla birlikte, söz konusu fakültenin ve programlarının kazandırması gereken yeterlikler geniş bir şekilde bu sitelerde yer almamaktadır.

2.1. Yeterlik Belirlemenin/Geliştirmenin İşlevleri

İlahiyat fakültelerinin sorunları ve burayı bitiren kişilerin yeterlik durumları çeşitli araştırmalarda dile getirilmiştir. (Öcal, M. 2003: 58; Onay, A, 2003:416; Dam, H, 2003: 425-445; Korkmaz, M. 2012: 67-70, Ay, M. E., 2005: 95-96; Koç, A., 2005: 54, 88,91, Özdemir, S., 2003: 541, Doğru, A., 2008:91-93; Erdemli, K.A.,2010: 635). Bu durum akademik çevrenin malumudur. Diğer taraftan bu kurumlarla ilgili kararların bilimsel kaygılar ve süreçler gözetilmeden birkaç yılda bir tepeden inme değişiklikler şeklinde gerçekleşmesi sorunları daha da bir artırmaktadır. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Programıyla ilgili kararlar, pedagojik formasyon uygulamasıyla ilgili kararlar, farklı isimler altıda açılan fakülte ve bölümlerle ilgili kararlar, ilitam uygulamalarıyla ilgili kararlar bunlardan bazılardır.

Gerçekten de bugün ilahiyat fakültelerinin programlarına bakıldığında, bilimsel program geliştirme ilkeleri ile örtüşmeyen yönlerinin söz konusu olduğu; programlarda amaçların, ders tanımlarının, uygulama-değerlendirme süreçlerine ilişkin ilke ve açıklamaların bulunmadığı görülmektedir. Haliyle bunlar belli olmayınca, programlardaki derslerin amaçlarının, kredilerinin, yıllara/dönemlere göre düzenlenişin neye göre yapıldığı/yapılacağı da tartışmalı hale gelmektedir. Diğer taraftan bu belirsizlik, gerek zorunlu gerekse seçmeli derslerin içeriklerinin fakülteden fakülteye, hatta aynı fakülte içinde, derse giren öğretim elemanın inisiyatifine göre farklılaşmasına yol açabilmektedir. Bütün bunlar da ilahiyat eğitiminin kalitesini etkilemekte, ilahiyat fakültesi mezunlarının daha nitelikli olmasını zorlaştırmaktadır.

Yukarıda sözü edilen bütün bu sorunların aşılmasında fakülte (program/öğrenci) yeterliklerini belirlemenin önemli bir rolü vardır. Yeterlikler, bu fakültelerin eğitim programlarının bir sistem bütünlüğü içinde geliştirilmesinde ve uygulanmasında, program amaç ve içeriklerinin, eğitim ortamlarının düzenlenmesinde, söz konusu programları yürütecek öğretim elemanlarının seçiminde, performanslarının değerlendirilmesinde, niteliklerinin geliştirilmesinde, fakültelerin performanslarının değerlendirilmesinde, ulusal ve uluslar arası akreditasyon çalışmalarının daha sağlıklı yapılmasın-

da temel yol gösterici olarak işlev görebilir (Akyürek, S., 2005: 178; Korkmaz, M., 2010: 242). Ayrıca belirlenecek yeterlikler, ilahiyat fakülteleri ile organik ilişki içinde olan imam hatip liselerinin, ilahiyat önlisans ve İLİTAM programlarının, Diyanet İşleri Başkanlığı'nın hizmet içi eğitim programlarının, ilahiyat alanındaki lisansüstü eğitim programlarının bir sistem bütünlüğü içerisinde geliştirilmesinde de önemli katkılar sağlayabilir. Zira bugün bu programlar arasında aşamalılık, süreklilik, kaynaşıklık vb. ilkeler açısından dikkate değer sorunlar olduğu söylenebilir.

Diğer taraftan öğrenci/mezun yeterliklerinin belirlenmesi de son derece önemlidir. Zira kendisinden beklenen yeterliklerin neler olacağını daha işin başından bilen öğrenciler fakültedeki öğrenme süreçlerini buna göre düzenleyebilecek, kendilerini bekleyen fakülte içindeki veya dışındaki sınavlara daha yeterli şekilde hazırlanabileceklerdir. Zire bugün bu kurumlarda eğitime başlayan öğrenciler, dört veya beş yıllık (bazı fakültelerde hazırlık sınıfı da vardır) eğitimlerini tamamladıktan sonra "ilahiyat lisans diploması" almakta, bu diplomayla meslek arayışına girmektedirler. Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde öğretmenlik yapmayı, yani örgün din eğitimi alanında çalışmayı düşünenler pedagojik formasyon eğitimi alma telaşına düşerken, Diyanet İşleri Başkanlığı bünyesinde çalışmayı düşünenler ise yeterlik sınavlarıyla karşı karşıya gelmekte, bu alandaki mesleklere (imamlık, Kur'an kursu öğreticiliği, vaizlik vb.) henüz hazır olmadıklarını, önemli bir takım eksikliklerinin olduğunu söz konusu yeterlik sınavlarında fark etmektedirler.

3. İlahiyat Fakültesi Mezunlarının İstihdam Alanı Olarak Yaygın Din Eğitimi

İlahiyatların yeterlikleri belirlenirken özerinde önemle durulması gereken yeterlik alanlarından birisi de yaygın din eğitimidir. Zira bu fakülteyi bitirenlerin önemli bir kısmı Diyanet İşleri Başkanlığı bünyesinde, din hizmetleri ve yaygın din eğitimi alanında göre yapmaktadır. Yaygın din eğitimi en genel şekliyle, *örgün din eğitimi dışında kalan formal din eğitimi uygulamaları* olarak tanımlanabilir. Yaygın din eğitimi etkinlikleri örgün eğitime hiç girmemiş, örgün eğitime devam eden veya bu eğitimin herhangi bir kademesinden ayrılmış ya da onu bitirmiş olan, farklı yaş gruplarındaki öğrencilere, örgün din eğitimine nazaran, daha kısa süreli programlar uygulanarak, çeşitli mekanlar ve kanallar vasıtasıyla gerçekleştirilmektedir (Aydın M.Ş., 2005: 40-50; Tosun, C., 2005:177-178).

Örgün ve yaygın din eğitimi bir bütünün iki parçasıdır. Uzmanlar nezaretinde, planlı-programlı olarak, bireylerde istendik yönde dinle ilgili davranış değişikliği meydana getirmeye yönelik süreçleri (planlama-uygulama-yönetme-değerlendirme vb.) içermesi bakımından her iki alan (örgün/yaygın) da mahiyet itibariyle ortak özelliklere sahiptir. Bununla birlikte, yaygın din eğitimi alanının örgün din eğitimi alanından farklılaştığı hususlar da söz konusudur. Şöyle ki, gerek hedef kitlesinin genişliği, gerekse ortam ve kanallarının çeşitliliği, esnekliği bakımından yaygın din eğitimi etkinlikleri, okullarda gerçekleştirilen örgün din eğitimi etkinliklerinden farklılıklar göstermektedir (Tosun, C., 1997:222-229; Bulut, M.,1999: 113).

Ülkemizde yaygın din eğitimi etkinlikleri resmi olarak, Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından yürütülmektedir. Başkanlık, sözü edilen bu görevleri, camilerde, Kur'an kurslarında, ceza evlerinde, hizmet içi eğitim kurslarında, aile irşat bürolarında, yayın faaliyetlerinde, imam, Kur'an kursu öğreticisi, din hizmetleri uzmanı, vaiz-vaize, müftü, eğitim merkezi öğretmeni gibi personeller vasıtasıyla gerçekleştirmektedir (Cebeci. S., 1996:185-211; Öztürk, Ş.; 2002:28-44). Buna göre, örgün din eğitimi alanında çalışan bir ilahiyat mezunu, ilköğretim veya ortaöğretim gibi, benzer gelişim özelliklerine, yaş dönemlerine sahip bireylere öğretmenlik/eğiticilik yaparken, yaygın din eğitimi alanında çalışan bir ilahiyat fakültesi mezunu ise görev yaptığı mesleğe göre (imam, Kur'an kursu öğreticisi, vaiz-vaize vb.) çocukluktan gençliğe, yetişkinlikten yaşlılığa kadar çeşitlilik gösteren, toplumsal hayatta farklı roller üstlenen öğrenci gruplarına eğiticilik yapabilmektedir.

Örgün din eğitimi alanında çalışan bir ilahiyat mezunu neredeyse sadece sınıflarda bu görevi yerine getirirken, yaygın din eğitimi alanında çalışan bir ilahiyat mezunu ise; camide, Kur'an kurslarında, ceza evlerinde, yetiştirme yurtlarında, nerdeyse hemen yerde bu görevi yapabilmekte, sadece dersler yoluyla değil, hutbe, vaaz, konferans, sohbet vb. yollarla da din eğitimi faaliyetini yürütebilmektedir. Buradan da anlaşılacağı üzere, yaygın din eğitimciliği örgün din eğitimciliğine göre daha karmaşık süreçler içermekte, dolayısıyla daha fazla bilgi ve beceriyi, mesleki yeterlikleri gerekli kılmaktadır (Ayhan, H., 1999: 267).

4. Yaygın Din Eğitimi Alanında Görev Alacak Olan İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin/Mezunlarının Eğitim-Öğretim Yeterlikleri

İlahiyat fakültesi mezunları, imamlık, Kur'an kursu öğreticiliği, vaizlik-vaizelik, din hizmetleri uzmanlığı, müftülük, eğitim merkezi öğretmenliği gibi

görevlere atanabilmektedirler. Burada sözü edilen bu görevlerin/mesleklerin kendine has özellikleri, bir birlerinden ayrıldıkları noktalar olmakla birlikte, bütün hepsinde ortak olan husus bunların en temelde "yaygın din eğitimi" faaliyeti olduğudur. Buradan örgün eğitim alanından da esinlenerek, yaygın din eğitimi alanında eğiticilik rolü üstlenecek ilahiyat fakültesi mezunlarının üç temel alanda yeterlik sahibi olmaları gerektiği söylenebilir. Bunlar; "alan", "genel kültür" ve "eğitim-öğretim"dir. Ayrıca bu alanda görev yapacak olan bireylerin olumlu kişilik özelliklerine sahip olmaları da son derece önemlidir. Burada daha önce ifade edildiği gibi, "alan" ve "genel kültür" yeterlikleri konusuna girilmeyecektir.

Aşağıda ilahiyat fakültesi mezunlarının sahip olması gereken yeterliklere dair bir çerçeve sunulmuştur. Bu yeterlik çerçevesinin hazırlanmasında kuramsal ve uygulamalı çalışmalardan yararlanılmıştır. Bunlar oluşturulurken hem MEB, YÖK ve DİB gibi kurumların hazırladığı yeterlik listelerinden, hem de Korkmaz'ın yeterlik ölçeği geliştirme çalışmasının sonuçlarından (Korkmaz, M., 2009, 2010a) yararlanılmıştır. Söz konusu çalışmalar Kur'an kursu öğreticilerinin yeterliklerinin belirlenmesi ile ilgilidir. Korkmaz bahsi geçen yeterlik listelerini oluştururken, sırasıyla, ilgili literatürü tarama, madde havuzu oluşturma, uzman görüşü alma, düzeltme yapma, alanda çalışanların görüşlerine baş vurma, faktör analizi yapma ve alanda uygulama gibi işlemleri gerçekleştirmiştir (Korkmaz, 2010a). Tekrar belirtmek gerekirse, ilahiyat fakültesi mezunlarının yaygın din eğitimi yeterliklerine ilişkin burada verilen çerçevenin oluşturulmasında yukarıda bahsi geçen literatür ve alan çalışmalarından yararlanılmıştır.

Yaygın din eğitimi alanının özellikleri düşünüldüğünde, bu alanda çalışacak olan bir ilahiyat fakültesi mezunun sahip olması gereken eğitim-öğretim yeterlikleri ise; *"muhatabı tanıma"*, *"yaygın din eğitimini planlama"*, *"yaygın din eğitimini düzenleme"*, *"yaygın din eğitimi sürecini yönetme"*, *"yaygın din eğitimini değerlendirme"*, *"dini danışmanlık ve rehberlik yapma"*, *"iletişim ve halkla ilişkiler" ve "mesleki gelişim"* başlıkları/boyutları altında toplanabilir. Bu bağlamda bahsi geçen bu boyutların temel çerçeveleri aşağıda özet olarak ortaya konulmuş, daha sonra bu başlıkların altında yer alan yeterlik maddeleri topluca bir liste halinde verilmiştir.

1- *Muhatabı Tanıma*: Yaygın din eğitimi alanında çalışacak bir ilahiyatçının; muhataplarının öğrenme süreçlerine kılavuzluk edebilmesi için, onları

iyi tanıması; onların bilişsel, duyuşsal, dini-ahlaki gelişim özelliklerini, ilgi, ihtiyaç, yetenek ve beklentilerini, akademik özgeçmişlerini, aile çevrelerini, sosyo-kültürel ve ekonomik durumlarını iyi bilmesi, yaygın din eğitimine yönelik bütün eğitimsel unsurları, yaşantıları, bu özellikleri dikkate alarak gerçekleştirmesi gerekmektedir.

2- Yaygın Din Eğitimini Planlama: Yaygın din eğitimi alanında çalışacak bir ilahiyatçının, eğitimi planlama süreçleri konusunda bilgi ve beceri sahibi olması, gerçekleştireceği din eğitimi etkinliklerinin amaçlarını, içeriğini, yöntem-teknik, araç-gereç ve materyallerini, ölçme-değerlendirme süreç ve yöntemlerini bu ilkeler doğrultusunda belirlemesi önemlidir. Bütün bu süreçler, ilkeler, yöntemler konusunda bilgi ve beceri sahibi olmayan bir eğitimcinin gerçekleştireceği yaygın din eğitimi faaliyetinin niteliği düşük kalır. Dolayısıyla, beklenen amaçlara ulaşılamaz.

3- Yaygın Din Eğitimini Düzenleme: Yaygın din eğitimini düzenleme aşaması, teorik düzlemde hazırlanan eğitim program ve planlarının, eğitimcilerin bilgi, beceri ve tutumları ile şekillendiği, ete kemiğe büründüğü aşamadır. Dolayısıyla yaygın din eğitimi alanında çalışacak bir ilahiyatçının, bir eğitim etkinliğinin (hutbe, vaaz, ders, vb.) giriş, gelişme, sonuç aşamalarında yapılması gereken iş ve işlemleri bilmesi, muhatapların etkili bir öğrenme gerçekleştirebilmeleri için gerekli olan bütün unsurları (dikkat çekme, güdüleme, pekiştirme, dönüt-düzeltme verme, özet yapma, öğretim yöntem-teknik, araç-gereç ve materyallerini kullanma vb.) sistematik bir şekilde işe koşabilmesi gerekir.

4- Yaygın Din Eğitimi Sürecini/ortamını Yönetme: Yaygın din eğitimi alanında çalışacak bir ilahiyatçının, eğitim ortamının fiziki, psikolojik koşullarını, zamanı iyi ayarlayabilmeleri, süreci kesintiye uğratacak durumlara karşı etkili tedbirler alabilmeleri önemlidir. Zira, muhatapların belirlenmiş olan amaç ve kazanımlara ulaşabilmeleri için, yaygın din eğitimcilerinin, gerekli olan yaşantı çevresini düzenleyebilmeleri ve bu süreci etkili bir şekilde yönetebilmeleri gerekir.

5- Yaygın Din Eğitimini Değerlendirme: Yaygın din eğitimi alanında çalışacak bir ilahiyatçının, ölçme-değerlendirme süreçleriyle ilgili temel ilkeler, teknik ve araçlar konusunda bilgi sahibi olması gerekir. Zira, yaygın din eğitimi sürecinde uygulanmakta olan programların başarıya ulaşıp ulaşmadığını, gerçekleştirilen eğitim faaliyetlerinin etkili olup olmadığını anlayabilmek

için ölçme değerlendirme işlemlerine ihtiyaç vardır. Bu işlemler yapılmadan belirlenen amaçların, kazanımların uygun ve ulaşılabilir olup olmadığı, içeriğin yeterli olup olmadığı, kullanılan strateji, yöntem, tekniklerin, araç-gereç ve materyallerin işe yarayıp yaramadığı bilinemez. Öğrenme-öğretme süreçlerinde karşılaşılan güçlükler tespit edilemez. Kimlerin neye, nasıl bir eğitime ihtiyaç duydukları tam olarak öğrenilemez.

6- Dini Danışmanlık ve Rehberlik Yapma: Yaygın din eğitimi alanında çalışacak bir ilahiyatçının sahip olmaları gereken yeterliklerden birisi de dini danışmanlık ve rehberlik yapmadır. Bu çerçevede onların dini danışmanlık ve rehberlik ile ilgili konularda da bilgi ve beceri sahibi olmaları, muhataplarının gelişim özellikleri, yaşadıkları sorunlar, bu sorunları tanımada ve aşmada için izlenebilecek yollar, bu süreçte uyulması gereken ilkeler vs. hakkında bilgi ve beceri sahibi olmaları gerekmektedir. Zira, birçok alanda hızlı bir takım değişimlerin yaşandığı, okullarda verilen eğitim hizmetlerinin yetersiz kaldığı, aile yapısının farklılaştığı, çalışan eşlerin sayısının arttığı, aile içindeki rollerin farklılaştığı, kitle iletişim araçlarının ve medyanın bireyler üzerindeki etkisinin ciddi şekilde hissedildiği günümüz yaşam koşullarında insanların dinle ilgili sorun ve ihtiyaçları da çeşitlenmiştir. Dolayısıyla yaygın din eğitimi süreçlerinde de dini danışmanlık ve rehberlik hizmetleri önemli bir ihtiyaç haline gelmiştir.

7- İletişim ve Halkla İlişkiler: Yaygın din eğitimi alanında çalışacak bir ilahiyatçının sahip olmaları gereken yeterlik alanlarından birisi de iletişim ve halkla ilişkilerdir. Yaygın din eğitimi faaliyeti temelde bir iletişim sürecidir. Yaygın din eğitimi faaliyetinin başarıya ulaşabilmesi, sağlıklı bir iletişimin gerçekleşebilmesi için bu süreci yönetmekle görevli olan din eğitimcilerinin iletişim becerileri önemlidir. Bu bağlamda onların sözel dili açık, anlaşılır ve güzel kullanmaları, ayrıca bunu beden diliyle (jest, mimik vs.) desteklemeleri, halkla sürekli iletişim halinde olmaları, veliler, meslektaşlar ve diğer ilgili kişilerle işbirliği yapmaları gerekir. Böylece onlar, muhatapların sorunları, ilgi, ihtiyaçları, beklentileri, sosyal ilişkileri vb. hakkında daha derinlemesine bilgiler elde edebilirler, yaygın din eğitimi sürecinde bunlardan yararlanarak daha başarılı bir faaliyet ortaya koyabilirler.

8- Kişisel ve Mesleki Gelişim: Bugün eğitim-öğretim alanında, "hayat boyu öğrenme", "öğrenmeyi öğrenme", "öğrenci merkezli öğrenme" vb. anlayışlar öne çıkmakta, sözü edilen anlayışların etkisiyle, örgün ve yaygın din eğitimi programları, öğretim ortamları gözden geçirilerek, eğitim-öğretim süreçleri yeniden yapılandırılmakta, haliyle öğretmen/öğretici rolleri de bu yeni an-

layışlara göre farklılaşmaktadır. Ayrıca yaygın din eğitimcilerinin muhatap olduğu öğrenci profili de gün geçtikçe daha da bir farklılaşmakta; farklı yaş, eğitim ve sosyo-ekonomik tabana sahip öğrenciler aynı sınıflarda/ortamlarda öğrenim görebilmektedirler. Bu yeni durumda yaygın din eğitimcilerinin sürekli bir arayış ve yenilenme içinde olmaları, değişen şartlara, talep ve ihtiyaçlara kendilerini hazırlamaları, kendilerini sürekli geliştirmeleri önemlidir (Aydın, 2010,212).

Kaynakça

Akyürek, S. (2005). Kur'an Kursu Öğreticisinin Mesleki Yeterlikleri, *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, S.18, (ss.175-192).

Aşıkoğlu, N. (2003). Din hizmetleri Personelinin Yetiştirilmesi Sorununa Öğretim Programları Açısından Yeni Bir yaklaşım, *Yaygın Din eğitiminin sorunları Sempozyumu*, Kayseri, İBAV Yayınları, (ss 91-102).

Aydın, M.Ş. (1995). Öğretmen Yetiştiren Kurumlar Olarak İlahiyat Fakülteleri, *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı:6 (ss.60-98.)

Aydın, M. Ş. (2005). Diyanet İşleri Başkanlığınca Yürütülen Eğitim Hizmetlerini Yeniden Düşünmek, *Türk Milli Eğitim Sisteminde Din Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu*, Yarınlar İçin Düşünce Platformu Kültür Yayınları, Ankara, (ss.40-50).

Aydın, M. Ş. (2010). Bir Din Eğitimi Olarak Kur'an Kursu, DİB yay. 2010.

Ayhan, H. (1999). İlahiyat Fakültesi, *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, (ss.255-268).

Başar, H. (1995). *Eğitim Denetçisi (Rolleri, Yeterlikleri, Seçilmesi, Yetiştirilmesi)* Ankara, Pegem Yayınları.

Bulut M. (1999). Diyanet İşleri Başkanlığının Yaygın Din Eğitimi Görevi, *Diyanet İlmi Dergi*, C. 35, S. 4, (ss.113-128).

Bursalıoğlu, Z. (1981). *Eğitim Yöneticisinin Yeterlikleri*,. No: 93, Ankara, Ankara Ü. Eğitim Fak Yayınları. Buyrukçu. R. (2007) Kurumsal Değişim ve Gelişim Boyutlarıyla Türkiye'de Mesleki Din Eğitim-Öğretimi, Fakülte Kitabevi.

Cebeci, S. (1996). *Din Eğitimi Bilimi ve Türkiye'de Din Eğitimi*, Ankara, Akçağ Yayınları.

Dam H. (2004). Yaygın Din Eğitimine İlişkin Bazı Temel Sorunlar ve Çözüm Önerileri *Türkiye'de Yüksek Din Eğitiminin Sorunları, Yeniden Yapılaması ve Geleceği Sempozyumu*, Isparta, (ss. 425-445).

DİB (2014). Din Görevlilerinin Yeterlikleri, Diyanet İşleri Başkanlığı yayını.

http://oidb.ankara.edu.tr/?bil=bil_icerik&icerik_id=328). (10.10.2017).

http://www.yok.gov.tr/documents/10348274/11114827/22.pdf/9ee9b38a-b88d-4322- afbb-22b1e0b5a61e (19.10.1014)

http://www.yok.gov.tr/katalog/katalog2011/yok_devlet_2011.pdf (20.12.2011).

Kılavuz M. A. (2006). Yetişkin Din Eğitimi Programlarının Planlanması, *Yetişkinlik Dönemi Eğitimi ve Problemleri*, Tartışmalı İlmi Toplantı, İstanbul, Ensar Neşriyat, (ss. 127 vd.).

Komisyon, (1998). İlahiyat Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme ve Lisans Programları, Ankara, YÖK Yayınları.

Komisyon, (2002). Öğretmen Yeterlilikleri, Ankara, Milli Eğitim Basımevi.

Korkmaz M. (2009). *Kur'an Kursu Öğreticilerinin Eğitim-Öğretim Yeterlikleri Açısından Kendilerini Değerlendirmeleri*, Basılmamış Doktora Tezi, Erciyes Üniversitesi, *Sosyal Bilimler Enstitüsü.*

Korkmaz, M. (2010a). Yaygın Din Eğitiminde Yeterlik Ölçeği Geliştirme Süreci: Kur'an Kursu Öğreticileri Eğitim-Öğretim Yeterlikleri Ölçeği Örneği, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, S. 28, (ss. 239-256).

Korkmaz, M. (2010b). İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Fakülteyi Tercih Nedenleri: Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Örneği, Kayseri, *Bilimname Dergisi*, S.XVII, (ss.167-204).

Korkmaz, M . (2012). İlahiyat Fakültelerinin Yaygın Din Eğitimi Yeterlikleri: Eğitim-Öğretim Alanı. Değerler Eğitimi Dergisi, 10 (24), 127-146.

Köylü M. (2006). Yetişkinlik Dönemi Eğitimi ve Öğretiminin Genel Özellikleri, *Yetişkinlik Dönemi Eğitimi ve Problemleri*, Tartışmalı İlmi Toplantı, İstanbul, Ensar Neşriyat, (ss.85-112).

MEB (2008-2009). Öğretmen Yeterlikleri Kitapçıkları, MEB yayını.

Mehmedoğlu Y. (2001). Tanzimat Sonrası Okullarda Din Eğitimi, MÜİF yay.

Onay, A. (2004). İlahiyat Fakültesi Mezunlarının Cami Eksenli Din Hizmetlerinde Karşılaştıkları Sorunlar ve Bu Alandaki Formasyon İhtiyaçları, *Türkiye'de Yüksek Din Eğitiminin Sorunları, Yeniden Yapılaması ve Geleceği Sempozyumu*, Isparta, (s.s.409-423)

Osmanoğlu, C. (2011). "İlahiyat Fakülteleri Din Eğitimi Anabilim Dalı XI. Koordinasyon Toplantısı" http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/37/1581/17150.pdf. (08.08.2017).

Öcal, M. (2003). Dünden Bugüne Din görevlileri ve Mesleki Yeterlikleri, *Yaygın Din Eğitiminin Sorunları Sempozyumu*, İBAV Yayınları (ss.45-69) .

Tosun, C. (1997). Yetişkinler Din Eğitim: Mahiyeti, İmkanları ve Problemleri, *Uluslararası Din Eğitimi Sempozyumu*, Ankara, (ss. 222-229).

Tosun C., (2000). Vaazda Yöntem, *Din Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar*, İstanbul 2000, MEB Yay. (ss.69-84).

Yılmaz, H. ve Sümbül A. M.(2003). Öğretimde Planlama ve Değerlendirme, Konya, Çizgi Yayınları.

Zengin. Z. S. (2011) Medreseden DArul Fununa Türkiye'de Yüksek Din Eğitimi, Çamlıca yay.

Din Eğitimi Öğretmeni Yetiştirme Felsefemiz Var Mı?

*Muhammet Şevki Aydın**

I. Giriş

Eğitimin dayandığı bir felsefe olmak durumundadır. Eğitim felsefesi, eğitimle ilgili kuram ve uygulamaları bütüncül bir bakış açısıyla ele alıp değerlendirir. Eğitim felsefesi sayesinde eğitimi oluşturan tüm alt sistemler, bu sistemler arsındaki ilişkiler ve bunlardaki tutarlılık değerlendirilebilir, belirlenebilir. Bireysel ve toplumsal açıdan hayatî değer taşıyan, eğitimde dönüşümü sağlamanın temel unsuru olan öğretmeni yetiştirmenin de, bu genel eğitim felsefesi doğrultusunda bir felsefeye dayanması gerekir. Öğretmen yetiştirme felsefesi, öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin bütün iş ve işlemlerin belli bir tutarlılık ve bütünlük içinde yürümesini kılavuzlayan üst bakıştır. Bu felsefî bakış, bir eğitim sisteminin nasıl bir öğretmen yetiştirmek istediğini, niçin böyle bir öğretmen peşinde olduğunu bildiği, onun idrâkinde olduğu ve yeni şartları, ihtiyaçları gözeterek bu konu üzerinde sürekli düşünüp bilgi ve görüş üretmek suretiyle istikrar içinde değişip gelişmeyi düzenlediği anlamına gelir.

Bu tebliğde, ülkemizde din eğitimi öğretmeni yetiştirmenin yaslandığı bir felsefesinin mevcudiyet durumunu sorgulamak istiyoruz. Resmi belgelerde yazılanlardan hareketle din eğitimi öğretmeni yetiştirme felsefemizin varlığından söz edilebilir. Ancak önemli olan, söz konusu felsefenin fiilen varlığıdır, somut olarak işlevselliğini hissettirmesidir. Din eğitimi öğretmeni yetiştirme felsefemizin bu anlamda olup olmadığını farklı açılardan ele alıp değerlendirmek mümkündür. Öğretmen yetiştirme felsefesi, öğretmen

* Prof. Dr., Erciyes Ü. İlahiyat Fakültesi Din Eğitimi Anabilim Dalı, msaydin@erciyes.edu.tr

yetiştirme sürecinin kurumsallaşmasıyla, sistemleşme biçimiyle somutlaşır. Dolayısıyla, öğretmen yetiştirme sürecinin kurumsallaşma durumuna bakarak, ona ruh veren bir felsefenin fiilen olup olmadığını ve varsa ne olduğunu anlamak mümkündür. Öğretmen yetiştirmenin bir üslubu, iç tutarlılığı, bütünlüğü, özgünlüğü, onun dayandığı bir felsefenin olduğuna işaret ettiği gibi, üslupsuzluğu, tutarsızlığı, gelişigüzelliği, ahenksizliği, karmaşalığı ve geleneğinin olmaması da bir felsefeye dayanmadığını gösterir. İşte ülkemizde din eğitimi öğretmeni yetiştirme işinin dayandığı bir felsefenin, bir üst fikrin, bir ana mantığın fiiliyatta olup olmadığı meselesini, din eğitimi öğretmeni yetiştirmenin kurumsallaşması ve sürecin işleyişi üzerinden değerlendirmeyi düşünüyoruz. Bu sınırlar içinde, derinlemesine analizlere de girişilmeyecek; sadece söz konusu süreçte öne çıkan somut değişiklikler üzerinden değerlendirme yapılacaktır.

II. Son 35 yılda Din Eğitimi Öğretmeni Yetiştirmeye Yönelik Öne Çıkan Düzenlemeler

Cumhuriyet döneminde din eğitimi öğretmeni yetiştirme meselesini demokrasiye geçişle başlatabiliriz. 1949'dan 1972 yılına kadarki dönemde İlahiyat Fakültesi ve daha sonra Yüksek İslâm Enstitüsü mezunları ortaokul ve liselerde din eğitimine ilişkin dersleri okutmak üzere öğretmen olarak görevlendiriliyordu. Ancak, bunların alan bilgileri yetersiz olduğu gibi, pedagojik formasyonları da yoktu. Üstelik sayıları son derece az olduğundan dolayı, söz konusu okullardaki din derslerini yürütmek üzere dışardan şu veya bu düzeyde dini bildiği düşünülen insanlar veya başka branş öğretmenleri de görevlendiriliyordu. Nicelik bakımından öğretmen sorununun had safhada olduğu o dönemde sorunun nitelik boyutunu düşünme imkânı yok gibiydi.

1973'ten 1982' ye kadarki dönemde ise, sözü edilen iki yüksek din öğretimi kurumunun ve onlara 1971'de katılan İslâmî İlimler Fakültesi'nin programlarına pedagojik formasyona ilişkin dersler, ancak 1972 yılından itibaren konuldu. Ne var ki, bu dersler hem kredi hem de içerik olarak son derece yetersiz olduğu gibi, onları okutacak öğretim elemanları da yoktu. Bu kurumların sık sık değişikliklere maruz kılınan müfredat programlarının muhteva kategorileri, olması gereken ölçütlere uygun düzenlen(e)medi (bk. Aydın, 2016: 128 vd.).

1982 yılında öğretmen yetiştirme sorumluluğunun üniversitelere verilmesiyle din eğitimi öğretmeni yetiştirme alanında öncekilerle kıyaslanamayacak kadar önemli adımlar atıldı. Bu yüzden din eğitimi öğretmeni yetiştirme serüvenimizin bir felsefesinin olup olmadığını anlamak için 1982 yılından öncesine işaret edip geçerek bu tarihten sonraki dönemi ele almanın yeterli olacağını söyleyebiliriz. Bu dönemde öğretmen yetiştirmenin bütün boyutlarını ele almak yerine sadece bu alanda yapılan bariz formal değişikler kronolojisine işaret etmekle yetinmek, amaca ulaşmak için yeterli olacaktır:

1. Din eğitimi öğretmeni yetiştiren kurum olan İlahiyat Fakültesi'nin müfredat programında gerekli pedagojik derslere yer verilmesi (1982)

1982 yılında gerçekleştirilen YÖK düzenlemesiyle, öğretmen yetiştirme sorumluluğu üniversitelere verilince, sözü edilen üç yüksek din öğretimi kurumu, bu yeni düzenleme çerçevesinde İlahiyat Fakültesi'ne dönüştürülerek yüksek din öğretimi alanındaki çeşitlilik kaldırılmış oldu. Oluşturulan yeni İlahiyat Fakültesi programında, genel kültür kategorisi lehine alan bilgisi kategorisinin, olması gerekenden çok düşük oranda olmasına rağmen, pedagojik formasyon/meslek bilgisi kategorisi, olması gereken durumdaydı(%25). Bu program, öğretmenlikle ilgili özel amaçlarını daha iyi gerçekleştirecek bir muhteva kazanmıştı (Krş. Parladır, 1988: 8). Pedagojik formasyon dersleri arasında Din ve Ahlak Dersi Özel Öğretim Yöntemleri dersi ilk defa yer aldığı gibi Din Eğitimi adıyla bir ders de bulunmaktaydı. Zamanla, bu derslerde birtakım değişiklikler yapıldı. Ancak, bu dersleri okutacak uzman öğretim elemanı olmadığından onlar, etkin ve verimli hale getirilemediler. Giderek gelişme olsa da öğretim elemanı yetersizliği varlığını sürdürdü (bk. Aydın, 2016: 210 vd.).

2. İlahiyat Fakültelerinin resmen "Öğretmen ve Eğitim Uzmanı Yetiştiren Yükseköğretim Kurumları" olarak tescili (1989)

Fiilen din eğitimi öğretmeni yetiştiren İlahiyat Fakülteleri, 1989 yılında "Öğretmen ve Eğitim Uzmanı Yetiştiren Yükseköğretim Kurumları" olarak kabul edildiler (Resmi Gazete, 4 Temmuz 1989). Ancak, öğretmen yetiştiren kurumlar için öngörülen genel program modeline uymayan müfredatında hiçbir geliştirme çalışması yapılmadı. Söz gelimi, alan bilgisi kategorisinin, genel kültür lehine çok yetersiz olma durumu bile düzeltilmedi.

3. Din eğitimi öğretmeni yetiştirme işi Tezsiz Yüksek Lisans düzeyine yükseltilerek İlahiyat programının öğretmen yetiştiremez konuma getirilmesi ve ilk defa ilkokul DKAB öğretmeni yetiştirme amacıyla İDKAB programının açılması (1997).

1997 yılında Eğitim Fakülteleri yeniden yapılandırılarak bazı alanlarda ortaöğretime öğretmen yetiştirme işi Yüksek Lisans düzeyine yükseltildi (YÖK, 1998). Ankara Ü. İlahiyat Fakültesi'nin yaptığı program geliştirme çalışması, YÖK tarafından İlahiyat Fakülteleri için uygun görülerek yürürlüğe konuldu (YÖK, 01.07.1997) Bu karara göre;

a- İlköğretimin 4.5.6.7.ve 8. sınıflarındaki DKAB derslerinin öğretmenleri, bünyelerinde güçlü Eğitim Fakülteleri bulunan üniversitelerin İlahiyat Fakültelerinde açılacak 4 yıllık lisans düzeyindeki İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği programlarında yetiştirileceklerdir.

b- Ortaöğretimin, müfredatındaki DKAB derslerinin öğretmenleri Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesince, A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsünde kurulacak bir enstitü anabilim dalı çerçevesinde yürütülecek, üç yarı yıla eşdeğer bir süreyi kapsayan tezsiz yüksek lisans programında yetiştirileceklerdir.

c- İmam-Hatip Liselerinin meslek derslerini verecek öğretmenlerin yetiştirilmesi için yukarıda zikredilen A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde İmam-Hatip Liseleri Meslek Dersleri Öğretmenliği adı ile ikinci bir tezsiz yüksek lisans programı açılacaktır.

d- İlahiyat Fakültelerinde yürütülmekte olan pedagojik formasyon sertifika programları kapatılacaktır.

Daha sonra YÖK, sözü edilen kararı, bu fakültelerdeki mevcut öğrencilerin müktesep haklarının zayi olacağı veya ne olacağının belirsizliği intibaını uyandırdığından dolayı aldığı yeni bir kararla bu konuda düzeltme yaparak, mevcut öğrencilerin müktesep haklarının korunacağını ve Tezsiz Yüksek Lisans Programının 1998-1999 öğretim yılında yeni İlahiyat Fakültesi programına alınacak öğrencilere uygulanacağını açıkladı (YÖK, 29. 12.1997).

Son derece az kontenjan vermek (her iki programa 25'er öğrenci kabul etmek) gibi izahı mümkün olmayan olumsuz uygulamalarla, bu programlar adeta işlemez hale getirildi (bk. Aydın, 2016:346).

4. İDKAB programında değişiklik yapılarak Eğitim Fakültesine nakledilmesi suretiyle İlahiyat Fakültesinin din eğitimi öğretmeni yetiştirme ile ilişkisinin tamamen kesilmesi (2006)

2006 yılında Eğitim Fakültelerine yönelik yapılan yeni düzenleme ile, İDKAB programı İlahiyat Fakültelerinden alınarak Eğitim Fakültelerine nakledildi (YÖK, 26.05.2006). YÖK'ün ilgili yazısında 10 İlahiyat Fakültesi bünyesinde bulunan İlköğretim DKAB Öğretmenliği programlarının bulundukları üniversitelerin Eğitim/ Eğitim Bilimleri Fakültelerine DKAB Eğitimi Bölümü olarak aktarılmasına, Dicle Üniversitesi İlköğretim DKAB Öğretmenliği Programının kapatılmasına, İstanbul Ü. Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi bünyesinde yeni açılacak olan DKAB öğretmenliği programına 60 öğrenci alınmasına ve sözü edilen hususların 2006-2007 öğretim yılından itibaren uygulamaya konulmasına, mevcut ilköğretim DKAB öğretmenliği programı öğrencilerinin mezun oluncaya kadar öğrenimlerine aynı fakültelerinde devam etmelerine karar verildiği belirtilmiştir (YÖK, 06.06.2006).

Bu kararla, 2006 yılına kadar, özelikle 1998-2006 arasında İlahiyat Fakültelerinde ve Din Eğitimi Bilimi alanında oluşan birikim, din dersi öğretmeni yetiştirme konusundaki tecrübe adeta yok sayılmış; hiçbir ön hazırlık yapılmadan Fen, Edebiyat Fakültelerine ilaveten İlahiyat Fakültesinin görevi de Eğitim Fakültelerine yüklenmiştir. YÖK'ün ilgili kararının gerekçesi şudur: "Öğretmenliğin bir meslek, bu mesleğin kazandırıldığı okulun da, öğretmen yetiştiren kurumlar olan "Eğitim Fakülteleri" olduğu, genel eğitimde yer alan 29 öğretmenlik dalının 28'inin Eğitim Fakültelerinde yer alırken bunlardan sadece birinin, İlahiyat Fakültelerinde yer almasının uygun olmayacağı, dolayısıyla böyle bir yapılanmaya, Öğretim Birliği Yasası çerçevesinde, sosyal bilim olarak din kültürü öğretmeni yetiştirmenin bir elden ve bir bütünlük içinde ele alınması amacıyla gidildiği …". Gerekçe ilginç; çünkü Eğitim Fakültesinde yer almayan beden eğitimi, resim, müzik gibi alanlar da var. Onlar alınmazken, resmen "öğretmen yetiştiren kurum" sayılan ve yıllarca bu görevi yerine getiren İlahiyat Fakültesi'nin istisna edilmemesi anlaşılır değildir. Ayrıca, Tevhid-i Tedrisat Yasası, bütün eğitim ve öğretim kurumlarının Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlanmasını öngören bir kanundur. Bu kanun hassasiyetle korunacaksa, M.E. Bakanlığı'na bağlı olmayan eğitim kurumlarının konumunu, hatta YÖK'ün konumunu sorgulamak durumu

ortaya çıkar. Kaldı ki, öğretmen yetiştiren programların hepsi, gerçekte aynı kuruma, yani YÖK'e bağlıdır; bunları aynı fakülteye bağlamanın söz konusu kanundan başka gerekçeleri olmalıdır. Üstelik, DKAB öğretmenliği programlarının Eğitim Fakültelerine nakledildiği dönemde Eğitim Fakültelerinin öğretim elemanı eksikliği, sınıfların kalabalık olması, fiziksel imkânların yetersizliği gibi önemli sorunları olmasına rağmen (Bk. Tunç, 2012: 45) herhangi bir ön hazırlık yapılmadan söz konusu nakil yapılmıştır. Kaldı ki, Eğitim Fakülteleri, hiçbir zaman öğretmen yetiştiren yegâne kurum olmamıştır. Nitekim, söz konusu uygulama döneminde de 2010 yılına kadar Fen Edebiyat Fakültesi mezunları ve İlahiyat Fakültesi mezunları üniversitelerdeki ilgili enstitüler bünyesinde tezsiz yüksek lisans yapmak suretiyle ortaöğretime öğretmen olma imkanını elde etmekteydiler.

İDKAB programının Eğitim Fakültelerine nakledilmesine dair yapılan açıklamalar incelendiğinde, bu operasyonun gerekçelerinin, ilmî/pedagojik olmaktan ziyade ideolojik ve politik olduğu açıkça görülmektedir (bk. Aydın, 2016: 307 vd.).

İDKAB programında da değişiklikler yapılmıştır. Ancak bu değişiklikler, diğer öğretmen yetiştirme programlarının esaslarına göre olmamıştır. Mesela muhteva kategorilerinin hem oranları hem de düzenlenişi, onlar gibi değildir. Alan bilgisi kategorisinin oranı, genel kültür lehine iyice azaltılmış ve yan alan programları kaldırılmıştır.

5. İlahiyat Fakültesi mezunları için uygulanan 1.5 yıl süreli Tezsiz Yüksek Lisans programındaki bazı derslerin adları ve kredilerinin yeniden düzenlenmesi (2007)

6. Tezsiz Yüksek Lisans programında bazı dersler kaldırılarak tekrar bir düzenleme yapılması ve programın 1,5 yıl olan süresinin 1 yıla indirilmesi (2008).

Programda yapılan bu değişiklikle, alan bilgisine ilişkin seçmeli derslerin azaltılması suretiyle, zaten yetersiz olan alan bilgisi muhteva kategorisinin oranı iyice düşürülmüştür.

7. 2008 yılından itibaren bünyesinde İlahiyat Fakültesi bulunmayan üniversitelerde de İDKAB programına yer verilmesi ve giderek bunların sayısının artırılması.

Hangi üniversitelerin bünyesinde bu programların açılacağına ilişkin herhangi bir ilkeden söz edilmemektedir. İlahiyat Fakültesi olmayan üniversitede bu programın açılması, en azından alan derslerini yürütecek öğretim elemanı bulamamak anlamına gelmektedir.

8. Tezsiz Yüksek Lisans programlarının, Ankara Üniversitesinin tekelinden çıkarılarak başka Üniversitelerde de açılması (2009).

2009 yılından itibaren Atatürk, Dokuz Eylül, Fırat, Marmara ve Ondokuz Mayıs Üniversiteleri de Tezsiz Yüksek Lisans programlarını açtı. Bu konuda herhangi bir ilkenin olmadığı görülmektedir.

9. İlahiyat Fakültelerinin bir yıllık süreyi kapsayan Pedagojik formasyon sertifika programını, lisans öğrencilerine açması (2009).

YÖK'ün kararıyla ilk başvuruda bulunan İstanbul, Marmara, Atatürk ve Uludağ üniversiteleri ile daha sonra başvuruda bulunan Dokuz Eylül, Erciyes, İnönü ve Selçuk Üniversitelerinin İlahiyat Fakültelerinde 2009-2010 eğitim-öğretim yılından başlamak üzere pedagojik formasyon eğitimi verilmeye başlandı (YÖK, 27.08.2009, 19.10.2009). Daha sonra YÖK'e başvurup onay alan üniversiteler de Pedagojik formasyon sertifika programını açtılar (bk. Aydın, 2016:347 vd).

10. Pedagojik formasyon programını yürütme yetkisinin İlahiyat Fakültelerinden alınıp Rektörlüğe verilmesi (2010)

İlahiyat Fakültelerinde formasyon kararına ilişkin düzenlemenin Yürütülmesi, karardan sonraki bahar döneminde Rektörlüklere verildi ve program ücretli oldu (YÖK, 21 Ocak 2010).

11. İlahiyat Fakültesi mezunu olan öğrencilere de pedagojik formasyon eğitiminin verilmeye başlanması (2010)

YÖK, programla ilgili bazı kriterler ortaya koymuş ve bunlar arasında mezunların da söz konusu programa alınmasını belirtmiştir. (YÖK, 28. 01. 2010)

12. Ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programlarının kaldırılması (2010),

13. Eğitim Fakültelerindeki DKAB Eğitimi Bölümü'nün adının tekrar İDKAB olarak değiştirilmesi (2010)

2006 yılında İlahiyat Fakültelerindeki İDKAB Öğretmenliği lisans programının Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi Bölümü ismiyle nakledilmesi, işlevlerinde farklılaşma olduğu fikrini çağrıştırmış, belirsizliklere neden olmuştur. Çünkü bu şekliyle bölümün ilk ve ortaöğretime öğretmen yetiştirdiği şeklinde bir izlenim edinilmiş ve bunu savunanlar olmuştur (Bk. Ev, 2011: 39). Ancak 2010 yılında bu bölümün adının İlköğretim DKAB Öğretmenliği Lisans Programı şeklinde değiştirilmesiyle söz konusu belirsizlik sona ermiştir.

14. İDKAB öğretmenliği programının içeriğine yönelik değişikliklerin yapılması (2010)

15. Pedagojik Formasyon Sertifika Programına artık lisans öğrencilerinin alınmaması, sadece İlahiyat Fakültesi Mezunlarının kabul edilmesi (2011).

Danıştay'ın ilgili uygulama kararını iptal etmesi üzerine YÖK, böyle bir karar almak durumunda kaldı (YÖK, 18.01.2011)

16. İDKAB Öğretmenliği bölümünün, Eğitim Fakültelerinden İlahiyat Fakültelerine nakledilmesi (2012).

17. İDKAB Öğretmenliği programlarına 2014-2015 eğitim-öğretim yılından itibaren öğrenci alımının durdurulması (02.05. 2014)

YÖK, 02.05. 2014 tarihli kararıyla, İDKAB bölümün öğrenci alımını durdu. Ancak, bundan bir ay sonra, yani 02.06 2014 tarihli yazısıyla YÖK, bu bölüme farklı bir yolla öğrenci alınmasını açıkladı:

18. İlahiyat/İslami İlimler Fakültelerinde ikinci sınıfı bitiren öğrencilerden isteyenlerin Üniversite Senatolarınca önerilen ve Yükseköğretim Kurulunca kabul edilen kontenjanlar dahilinde kayıtlarının İDKAB öğretmenliğine yapılmasına" izin verilmesi (02. 06. 2014)

Ancak, kayıt için baş vuran öğrenci olmadığından, yeni kayıtlar olmadı.

19. İlahiyat Fakültesi mezunlar için geçerli pedagojik formasyon eğitimi sertifika programının, lisans öğrencileri için de açılması ve I. öğretim,

II. öğretim, hafta sonu, yaz okulu, uzaktan ve açık öğretim gibi farklı alternatiflerin de devreye sokulması (2014)

YÖK tarafından, "lisans mezunları için açılan pedagojik formasyon eğitimi sertifika programları, hayat boyu öğrenme kapsamında bir kişisel gelişim programı olarak değerlendirilmiştir." (YÖK, 26 Mart 2014 ve 14 .04. 2014) Ancak uygulamada bu programlar, öğretmen adaylarının kendilerini geliştirme kaygılarından çok, kariyer edinme yarışının gereği olarak sertifika almanın aracı olarak algılanmıştır, denebilir. Böylece, din eğitimi öğretmeni yetiştirme konusunda nitelik bakımından adeta 1982 öncesine dönülmüş; diğerleri gibi, din eğitimi öğretmenleri de vasıfsızlaştırılmaya itilmiş oldu. İlköğretim DKAB bölümüne öğrenci alımının durdurulması, yüksek lisans öğretmenlik programlarının kapatılması ve tek bir programla;

a- İlköğretim DKAB dersleri,

b- Lise ve dengi okullardaki DKAB dersleri,

c- Din eğitimi alanına ilişkin seçmeli dersler ve

e- İmam-Hatip Ortaokulu ve Lisesindeki meslek dersleri için branş öğretmeni yetiştirme anlayışı yürürlüğe konmuştur ki bu, geçmişin aynen tekrarı bile değil, daha kötü biçimde geriye gidiştir.

20. YÖK'ün, pedagojik formasyon eğitimi sertifika programı için kota koyması (12.11.2015)

YÖK, sitesinde 12.11.2015 tarihinde bir açıklama yaptı. Bu açıklamada öğretmen yetiştirme konusunda yeni çalışmaların sürdürüldüğünü, mevcut uygulamanın değiştirileceğini ve bu değişiklik gerçekleşinceye kadar mevcut öğretmenlik sertifika programını uygulamanın süreceğini; ama kontenjanlar için kota koyduğunu, bütün üniversitelere 15 000 kişilik kontenjan belirlediğini duyurdu.

21. YÖK'ün pedagojik formasyon eğitimi sertifika programı için kota koyma kararından vazgeçerek kontenjan belirleme yetkisini üniversitelere bırakması (18.11.2015).

YÖK'ün 18.11.2015 tarihli kararına istinaden üniversiteler, kontenjanlarını istedikleri gibi belirlediler. Söz gelimi Erciyes Üniversitesi Senatosu, Pedagojik Formasyon Sertifika Programı için daha önce YÖK tarafından belirlenmiş olan 250 kişilik kontenjan sayısını, 1350'ye, yani yaklaşık beş buçuk ka-

tına yükseltmiştir. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi/İmam- Hatip Lisesi Meslek Dersleri öğretmenliği için İlahiyat /İslâmî İlimler Fakültesi ve bu alanla ilgili açık öğretim, uzaktan eğitim ve ilitam'a kayıtlı 4. sınıf öğrencileri ve mezunları için ayrılan kontenjan ise, 350 olmuştur (http://egitim.erciyes.edu.tr/duyuru/page.php?yazi=839 tarih 30.11.2015). Başka üniversitelerde durum daha da vahim boyutlarda. Söz gelimi Süleyman Demirel Üniversitesinde, YÖK'ün kontenjanı 150 iken 2600 oldu; Çanakkale 18 Mart Üniversitesinde 250 iken 1900 oldu. Kısacası, YÖK tarafından 15 bin olarak belirlenen formasyon kontenjanı üniversitelerin kararına bırakılınca sadece altı üniversitede açılan kontenjan 13 bini buldu (TEDMEM, 2015).

22. İlahiyat Fakültelerinin lisans programlarına pedagojik formasyon derslerinin seçmeli dersler kategorisinde yerleştirilerek bu kurumların yeniden ortaokul ve ortaöğretim kurumlarına din eğitimi öğretmeni yetiştirmeye başlatılması (2017)

Bu yeni uygulamanın nasıl yapılacağına ilişkin YÖK'ün birkaç yazı göndermesine rağmen, hâlâ belirsizlikler sürüyor.

III. Düzenlemelerin Niteliği

Yukarıda sıralanan düzenlemeler incelendiğinde, şunlar söylenebilir:

Yapılan düzenlemeler, din eğitimi öğretmeni yetiştirme konusunda paradikmatik bir dönüşümün gerçekleşebilmesi, yeni anlayışların bu işte itici güç haline gelmesi anlamına gelmemektedir. Değişikliklerin her birinin, bir öncekinin devamı, onu tamamlayıp geliştiren nitelikte olmadığı; tam aksine genelde bütünlükten yoksun, birbirini nakzeden niteliklerinin öne çıktığı görülmektedir. Mezunların izlenerek yeterliklerinin değerlendirilmesi, alandan dönütler alınarak onlara göre yeni anlayış ve uygulamaların hayata geçirilmesi gibi çalışmalardan söz etmek pek mümkün değildir. Haliyle, yapılan düzenlemeler, din eğitimi öğretmeninin ne gibi nitelikler kazanması ve nasıl bir eğitimle yetiştirilmesi gerektiği konusunun henüz belirginleşmemiş gibi olduğunu işaret etmektedir. Bu çerçevede, "olması gereken" belirlenirken "olan" yeterince hesaba katılmıyor, gerçekler yeterince görülmüyor, denebilir. "Nasıl bir öğretmen yetiştireceğiz?" sorusu fildişi kulede, masa başında kurgulanarak, ayaküstü görüşmelerle cevaplanacak değildir. Elbette bu işin, ülkemizin tarihsel ve aktüel gerçekleri, yerel ve evrensel gerçeklikler ve birikim dikkate alınarak, onlardan yararlanılarak kotarılması gerekir. Zira,

oldurulacak olan, şöyle veya böyle farklı ve değişik özellikleriyle yeni olsa da, her halükârda 'olan' üzerinde boy atacak, ona dayanarak var olacaktır. Bu yüzden, istenen öğretmenin yetiştirilmesine yönelik geliştirilen projeler, ülkenin mevcut şartları ve ihtiyaçlarıyla irtibatlı olmak durumundadır. Tarihsel geçmişin önümüze koyduklarıyla bugünün şartları ve imkânları arasında güçlü ilişkiler kurmak ve bunun için her iki boyuta ilişkin yeterli bilgi ve beceriye sahip olmak gerekmektedir. Yerelden hareket etmekle birlikte onunla evrensel olanı bütünleştirmeye ihtiyaç duyulmaktadır. Bunu gerçekleştirme bağlamında öğretmen yetiştirmeye ilişkin bütün iş ve işlemlerde ve özellikle programlarını geliştirme konusunda objektif davranabilmek için, bu alandaki çalışmaları bilimsel inceleme ve araştırmaya dayandırmak şarttır (Varış, 1988: 275). Bu gerçekliğe rağmen, bizdeki din eğitimi öğretmeni yetiştirme çalışmalarında bu esasın gözetildiğini söylemek oldukça zordur.

Programlarda kısa aralıklarla değişiklikler yapılmış; yazboz tahtasına dönüştürülmüştür. Din eğitimi öğretmeni eğitimi için geliştirilen programlar üzerinde yapılan sık sık yüzeysel değişiklikler; bir vizyon yenileme bağlamında yapılan yenilikler değildir. Bu değişiklikler, programın dayandığı bilgi birikimi, kuramsal temeller ve toplumsal ideâl ve beklentilerdeki değişikliklerin uzantısı olarak yapılan sistemli yeni geliştirme çalışmaları niteliğinden yoksundur. Bütün bu değişiklikler arasında, öğretmen eğitimcilerinin eğitim anlayış ve uygulamalarına yönelik bir çalışmanın olmaması, meseleye bütüncül bakışın olmadığının önemli göstergelerinden sayılabilir.

Din eğitimi öğretmeni yetiştirme programlarının hem geliştirilmesi hem de uygulanmasında MEB okul programlarıyla bağı pek kurulmamıştır. Okullardaki din eğitimi programları yapılandırmacı paradigma esas alınarak geliştirildiği halde, fakültelerdeki programların aynı anlayışla geliştirilip uygulanmasına yönelik önlemler alınmamıştır. Fakültelerin, eğitim anlayış ve uygulamalarına yönelik kurumsal bir duruşu oluşmamış; öğretim elemanlarının her biri kendi kişisel anlayışıyla hareket etmeyi sürdürmüştür. Genelde, öğretmen merkezli, hocanın takririne dayalı, malumat aktarmayı esas alan eğitim anlayışı sürmektedir. Dolayısıyla öğrenci, fakültede pedagojik formasyon derslerinin kitaplarında söylenenlerle bağdaşmayan, hatta çelişen eğitim anlayış ve uygulamalarıyla karşı karşıya kalmakta, çelişkiye düşmekte ve ister istemez kitaplardaki yeni eğitim anlayışı yerine, her gün karşılaştığı eğitim anlayış ve pratiğini öğrenme durumunda kalmıştır.

Yüksek din öğretimi kurumlarındaki çeşitliliğe 1982'de son verildiği halde, son yıllarda farklı isimlerle yüksek din öğretimi yapan fakülteler ve

birimler açılarak yeniden ve öncekinden daha fazla çeşitlilik oluşturulmuştur. Bugün zorunlu olan DKAB ve İHL meslek dersleri öğretmenliği yapanlar, mezun oldukları kurum itibariyle oldukça çeşitlenmiştir:

1- 2002 yılından önce İlahiyat Fakültesinden mezun olup pedagojik formasyonu bulunanlar,

2- Yüksek İslâm Enstitüsü ve İslâmî İlimler Fakültesi mezunu ve bunlara denkliği kabul edilen bir yüksek din eğitimi kurumundan mezun olanlar,

3- 2002 yılından itibaren İlahiyat Fakültesi'nden mezun olup tezsiz yüksek lisans eğitimiyle pedagojik formasyon sertifikası alanlar,

4- 2009 yılında İlahiyat fakültesi lisans öğrencilerine yönelik açılan ve 2010 yılında mezunları da kapsayan pedagojik formasyon sertifika programı mezunları,

5- DKAB bölümü mezunları,

6- İLİTAM mezunu olup pedagojik formasyon sertifika programı mezunu olanlar.

IV. Sonuç

Din eğitimi öğretmeni yetiştirme alanında çok önemli tecrübelerimizin olduğu söylenebilir. Ancak geldiğimiz noktadan dönülüp geriye bakıldığında, din eğitimi öğretmeni yetiştirme alanında yapılanların insicamlı, bütünlüklü, sistemli biçimde gerçekleştirilmediği, bir iç tutarlılığa ve bir geleneğe sahip olmadığı rahatlıkla söylenebilir. Hatta bu yapılanların, yer yer çatışma temelli değerlendirmelere dayandığı bile ileri sürülebilir. Zaman içinde gözlenen ileri geri adımlar, çelişkili tasarruflar, çizilen zikzaklar, başka türlü izah edilemez. Din eğitimi öğretmeni yetiştirme işinin bu denli değişikliklere maruz bırakılarak istikrar içinde kendini yenileyip gelişen, kendi dönüşüm dinamiklerine sahip olan bir sisteme sahip kılınamaması, sorunun bilimsel yaklaşımla ele alınıp alınmadığını sorgulama ihtiyacı doğurmaktadır. Kaldı ki, kimi yetkili ve ilgililerin değerlendirmelerinde, daha çok konunun politik ve ideolojik öneminin altının çizilmiş olması (bk. Aydın, 2016310 vd.), bu konuda yapılanların bilimsellik vasfını ister istemez sorgulatmaktadır. Sonuçta, meseleye uygulama boyutundan bakınca, din eğitimi öğretmeni yetiştirme çabalarının, genelde bir felsefeye dayandığını, belli bir felsefî perspektifle yönlendirildiğini söylemek, oldukça zor gözükmekte ve

genelde bilimsel anlayışla pek izah edilemeyecek yaklaşımların ürünü olduğu intibaı daha bir öne çıkmaktadır, denebilir.

Kaynakça

Aydın, M.Ş. (2016), Cumhuriyet Döneminde Din Eğitimi Öğretmeni Yetiştirme ve İstihdamı, İstanbul: Ensar Vakfı ve Değerler Eğitimi Merkezi yayını.

Ev, H. (2011). "Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Sistemi Ve Din Öğretimi Alanına Öğretmen Yetiştirme". Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi(33), 9-50.

Kaymakcan, R. Aşlamacı İ., Yılmaz M., Telli A. (2013). Seçmeli Din Dersleri İnceleme ve Değerlendirme Raporu, İstanbul: Ensar Vakfı ve Değerler Eğitimi Merkezi yayını.

Parladır, Selahattin (1988). "Amaçlar ve Muhteva Bakımından Yüksek Din Öğretimine Bakış". Yükseköğretimde Din Bilimleri Öğretimi Sempozyumu. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları, No:35.

Resmi Gazete, No, 20215, 4 Temmuz 1989.

Tedmem. (2015). Eğitim Değerlendirme Raporu.

Tunç, E. (2012). İlköğretim Ve Ortaöğretime Din Eğitimi Öğretmeni Yetiştirme Ve İstihdamı (2006-2011 Yılları Arası). Kayseri: Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Varış, F. (1988). Eğitimde Program Geliştirme,"Teori ve Teknikler". Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları No:157.

YÖK, 01.07.1997 tarih ve 97.23.1660 sayılı karar.

YÖK, 29. 12.1997 tarih ve 97.47.3271 sayılı karar.

YÖK. (1998). İlahiyat Fakülteleri, Öğretmen Yetiştirme ve Lisans Programları. Ankara: Yüksek Öğretim Kurulu.

YÖK, 26.05.2006 tarih ve 2006.5.2375 sayılı karar.

YÖK, 06.06.2006 tarih ve B:30.0.EÖB.0.00.00.03.04.05-1694 sayılı yazı.

YÖK, 27.08.2009 tarih ve 2009-15 sayılı karar.

YÖK, 19.10.2009 tarih ve 5216-033584 sayılı yazı.

YÖK, 21 Ocak 2010 tarihli karar.

YÖK, 28.01.2010 tarih ve B.30.0.EÖB.000.00.03-02.10-382, 03317 sayılı yazı.

YÖK, 18.01.2011 tarih ve 340-002551 sayılı yazı.

YÖK, 02.05. 2014 tarihli karar.

YÖK, 26 Mart 2014 tarihli karar

YÖK, 14 .04. 2014 tarihli duyuru.

YÖK, 02.06 2014 tarihli yazı.

YÖK, 12.11.2015 tarihli açıklama (sitesinden).

YÖK, 18.11.2015 tarihli karar.

http://egitim.erciyes.edu.tr/duyuru/page.php?yazi=839 tarih 30.11.2015

IV. BÖLÜM

YÜKSEK DİN ÖĞRETİMİNDE BÖLÜMLEŞME

Bölümleşmiş Yüksek Din Öğretimi Uluslararası İslâmî İlimler Üniversitesi ve Uluslararası İslâm Kültür ve Medeniyeti Üniversitesi

*Mustafa Öcal**

A. Giriş

1987 yılında Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi tarafından Samsun'da "*Yükseköğretimde Din Bilimleri Öğretimi Sempozyumu*" düzenlenmişti. Biz o sempozyumda "İlâhiyat Fakültelerinde Programlar ve Bölümleşme" başlıklı bir tebliğ sunmuştuk. Tebliğimize şöyle bir giriş yapmıştık:

"Çağımızda her şeyin mümkün olduğu kadar en iyisi gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır. Hücrelerin bölünerek çoğalması gibi meslekler de her şeyin daha iyisini yapabilmek maksadıyla alabildiğine çok sayıda ihtisas dallarına ayrılmaktadır. Tıp, başlangıçta tek bilim dalı iken, bugün birçok dala ayrılmıştır. Mühendislik, iktisat… vb. de öyledir."

"İslâmî ilimler ise, asırlardan beri birkaç dala ayrılarak incelene gelmiştir. Bu ilimler de ayrıca kendi içerisinde kısımlara ayrılmışlardır. Günümüzde müstakil bir İslâmî ilimler üniversitesi kurulması halinde dinî ilimlerin kendi içerisinde daha fazla dallara ayrılarak tetkiki mümkün olabilecektir. Ancak, halen böyle müstakil bir üniversite olmadığına göre, bugün bizim yapabileceğimiz şey şu anda mevcut İlâhiyat Fakültelerimizin programlarının iyileştirilmesi çalışmalarından ibaret olacaktır. İçinde bulunduğumuz şu (1987-1988) öğretim yılında mevcut 8 (resmen açılıp henüz öğrenci almaya başlamamış olan Şanlıurfa'daki ile toplam 9'a ulaşan) İlâhiyat Fakültemi-

*Yrd. Doç. Dr., Uludağ Üniversitesi Din Eğitimi Anabilim Dalı (Emekli) Öğretim Üyesi.

zin uyguladıkları programların yeniden gözden geçirilmesi gerekir. Maksat, milletimizin istek ve ihtiyaçlarına daha iyi cevap verebilecek nitelikte din eğitimcileri ve din görevlileri yetiştirmektir."[2]

Aynen naklettiğimiz ifadelerimizin akabinde tekliflerimizi sunmuş ve gerekçelerimizi açıklamaya çalışmıştık. Tekliflerimizden biri; mezunlarının istihdam alanları dikkate alınarak İlâhiyat Fakültelerinin; *1)Din Hizmetlileri (Din Görevlileri) Bölümü, 2)İHL Meslek Dersleri Öğretmenliği Bölümü, 3)Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Öğretmenliği Bölümü*'ne ayrılması, bir diğeri ise 2 yıllık İlâhiyat Yüksek Okulu açılması idi. Aradan 30 yıl geçtikten sonra fakültelerimizin sayısı 100'e ulaştı. 1987-1988 öğretim yılında 8 fakülteye toplam 1128 öğrenci kayıt hakkı kazanmış idi. Oysa içinde bulunduğumuz 2017-2018 öğretim yılında 91 İlâhiyat / İslâmî İlimler Fakültesine 18.152 öğrenci kayıt hakkı kazanmıştır.[3] Son beş yılda fakültelerimize (Lise 1. sınıfların kontenjanları dahil) kayıt hakkı kazanan öğrenci sayısı şöyledir:

Tablo 1: İlâhiyat/İslâmi İlimler Fakültelerine Kayıt Hakkı Kazanan Öğrenci Sayısı

YILLAR	Öğrenci alan fakülte sayısı	Kayıt hakkı kazanan öğrenci sayısı
2013	57	11.349
2014	70	16.681
2015	80	16.663
2016	86	16.976
2017	91	18.152
TOPLAM		**79.821**

Bu kadar öğrencinin tamamı fakültelerimize kayıt yaptırdı mı, kayıt yaptıranların tamamı halen öğrenimlerini sürdürmekteler mi, bu konuda kesin bir tespit yapamadık. Kayıt hakkı kazananlardan 4 ila 5 bininin muhtelif sebeplerle kayıt yaptır(a)mamış yahut kayıt yaptırdığı halde devam edememiş olduklarını var sayarsak, bu demektir ki son beş yılda 75 bin civarında öğrenci İlâhiyat / İslâmî İlimler Fakültelerimizde öğrenimlerini sürdürmektedirler.[4]

2 Öcal, Mustafa; Yükseköğretimde Din Bilimleri Öğretimi Sempozyumu, İlâhiyat Fakültelerinde Programlar ve Bölümleşme, Samsun 1989, s. 171-172.

3 Dört üniversitemizde daha İlâhiyat Fakültesi resmen açılmıştır ancak yeterli öğretim elemanını tamamlayamadığı için henüz öğrenci alımı yapamamışlardır. Bu durumda resmen açık olan İlâhiyat / İslâmî İlimler Fakültesi sayısı 95'e ulaşmıştır.

4 İlâhiyat Fakültelerine tahsis edilen öğrenci kontenjanının en düşük olduğu yıl 2004 yılıdır. Bu yılda 19 İlâhiyat Fakültesinin (Lise 1.leri kontenjanları dâhil) İlâhiyat Lisans Programına (İLP) 501, Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Öğretmenliği Bölümü (DKAB) olan 10 fakülteye ise 445 öğrenci kayıt hakkı kazanmıştı ki toplamı 946 idi.

30 yıl önce, en genç araştırma görevlilerinden en kıdemli öğretim elemanlarımıza kadar fakültelerimizdeki öğretim elemanı sayısı yüzlerle ifade edilirken, artık binlerle ifade edilebilmektedir.

Biz şu son yıllarda hem ülkemizdeki siyasi, sosyo-ekonomik, kültürel ve eğitimsel açıdan gelişmeleri hem de fakültelerimizin öğrenci ve öğretim elemanlarındaki sayısal gelişmeleri ve ayrıca sayısı 186'ya ulaşan üniversitelerimizdeki gelişmeleri dikkate alarak bugünkü düşünce ve tekliflerimiz ile gerekçelerimizi yurt içinden ve yurt dışından sempozyuma katılan siz değerli meslektaşlarımızın bilgi, ilgi ve takdirlerine arz ediyoruz.

B. Teklifler

1. Son yıllarda yüksek din eğitimi kurumlarında ortaya çıkan isim farklılaşması ve gerekçeleri kurulacak bir komisyon tarafından değerlendirilmeli, ya mevcut isimlerle eğitim ve öğretim faaliyetlerini sürdürmeliler veya tekrar isim birliğine dönülmelidir,
2. İlâhiyat Fakültelerimizin kuruluş amaçları ve yaptırdığı eğitim ve öğretim dikkate alınarak, bütün fakültelerimizde yalnızca Arapça hazırlık sınıfı olmalı. Ancak haftada ikişer saat İslâm Dini ve Esasları, Türk Dili ve Türk Din Mûsıkîsi dersleri konularak hazırlık sınıfı esprisine fazla müdahale etmeden fakülteler 5 yıllık hale getirilmeli,
3. Fakültelerin ilk üç yılında ortak genel dersler okutulduktan sonra son iki sınıfta (4. ve 5. sınıflarda) öğrencilerin başarı durumları ve mezuniyet sonrasında yapmayı arzu edecekleri hizmet alanları dikkate alınarak kendi istekleri doğrultusunda üç bölüme ayrılmalı;

   1)Din Hizmetlileri (Din Görevlileri) Bölümü,

   *2)*İHL Meslek Dersleri Öğretmenliği Bölümü,

   3)Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Öğretmenliği Bölümü.
4. İlâhiyat Önlisans programları ve İLİTAM iptal edilerek, 2 yıllık İlâhiyat Meslek Yüksek Okulları (İMYO) tekrar faal hale getirilmeli, belli oranda başarı gösterenlere İlâhiyat Fakültelerine (örgün eğitime) devam hakkı tanınmalıdır.
5. Uluslararası eğitim ve öğretim yaptıracak iki ayrı üniversite kurulmalı;

   1) *Uluslararası İslâmî İlimler Üniversitesi,*

   2) Uluslararası İslâm Kültür ve Medeniyeti Üniversitesi…

C. Gerekçeler

1. Yüksek Din Öğretimindeki İsim Farklılaşmasından Amaç Nedir?

Bilindiği üzere Cumhuriyet döneminin ilk İlâhiyat Fakültesi 1924-1925 öğretim yılında Dâru'l-Fünûn'un çatısı altında açılmıştı. Ancak 1933 yılında Dâru'l-Fünûn'un kapatılıp, onun yerine İstanbul Üniversitesi kurulurken bu fakülteye yer verilmemişti. Aradan 16 yıl geçtikten sonra 1949'da Ankara Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi öğretime başladı. 1959 yılından itibaren ise Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Yüksek İslâm Enstitüleri eğitim ve öğretim faaliyetlerini başlatmıştı. Diğer taraftan 1971-1972 öğretim yılında Erzurum'da Atatürk Üniversitesi İslâmî İlimler Fakültesi faaliyete geçmişti. 1982 yılında dinî yükseköğretim kurumlarının tamamı İlâhiyat Fakültesi adıyla bulundukları yerlerdeki üniversitelere bağlanmışlardı. Takip eden yıllarda yeni İlâhiyat Fakülteleri açılmaya devam etmişti. Ancak son yıllarda fakültelerimizin isimlerinde farklılaşma başladı. Yanlış tespit etmemişsek ilk defa 2011 yılında İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi çatısı altında farklı bir isimle *"Uluslararası İslâm ve Din Bilimleri Fakültesi"* adıyla bir fakülte açıldı. Sonraki yıllarda muhtelif illerimizdeki 23 üniversitemizde İslâmî İlimler Fakültesi öğretime başladı. Bu durumda öğrenci alımı yapan 91 fakülteden 67'si İlâhiyat Fakültesi ismini taşımaktadır.[5]

Soru şudur; dinî yükseköğretim kurumlarındaki isim farklılaşmasından amaç nedir? Eğer farklı isimler altında klasikleşmiş İlâhiyat Fakültelerinden daha başarılı öğrenci yetiştirmek ise programlarını karşılaştırmak lazım. Birbirinden ne kadar farklı program uygulanmaktadır? Ne kadar başarılı öğrenci yetiştirip mezun edilmektedir / edilecektir? Eğer bu soruların makul ve mantıklı bir cevabı var ise söylenecek bir şey yoktur, değilse bu durumun gözden geçirilmesi ve uygun bulunması halinde İlâhiyat Fakültesi veya İslâmî İlimler Fakültesi olarak tek isimde ittifak edilmesi gerekir diye düşünüyoruz.

5 ÖSYS sınavlarıyla öğrenci alan İlâhiyat Fakültelerinin 4'ü Türkiye dışındadır ki bunlar; 2011'de öğrenci alan Yakın Doğu Ün. (KKTC Lefkoşa) İlâhiyat Fakültesi, 2016'da öğrenci alan Kıbrıs Sosyal Bilimler Üniversitesi (KKTC Lefkoşa) Dinî İlimler Fakültesi, 2016'da öğrenci alan Hoca Ahmet Yesevî Uluslararası Türk-Kazak Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi ve 2016'da öğrenci alan Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi (Bişkek Kırgızistan) İlâhiyat Fakültesi İslâm Bilimleri Fakültesi.

2. Hazırlık Sınıfları Normal Sınıfa Çevrilerek Fakülteler 5 Yıllık Olmalı

Yeterli Arapça öğretim elemanına sahip çok sayıdaki fakültelerimizde Arapça hazırlık sınıfları mevcut iken Ankara, Marmara ve İstanbul Üniversitesi İlâhiyat Fakültelerinde ise Arapça öğrenim gören çoğunluğun yanında az sayıda (birer sınıflık / şubelik) öğrenci de İngilizce öğrenim görmektedir. Arapça öğretim yaptırabilecek yeterli sayıda öğretim elemanı bulamayan fakültelerde ise 4 yıllık lisans programı uygulanmaktadırlar. Adı ister İlâhiyat, ister İslâmî İlimler Fakültesi olsun, bu kurumlarda yoğun olarak İslâmî ilimler okutulduğuna göre elbette ki öncelikle Arapça öğretilmesi elzemdir.

Bilhassa Arapça hocalarının itiraz edeceklerini tahmin etmekle birlikte hazırlık sınıfına, öğrencileri fazla yormayacak ve hatta arada dinlendirecek ikişer saat İslâm Dini ve Esasları, Türk Dili ve Türk Din Mûsıkîsi dersleri konulmak suretiyle hazırlık sınıfının birinci sınıf olması ve fakültelerin 5 yıllık hale getirilmesinin uygun olacağını düşünüyoruz. Neden?

Çünkü ortaöğretim / lise öğretmeni yetiştiren eğitim fakülteleri 5 yıllıktır. Geçmiş yıllarda İlâhiyat Fakültelerine pedagojik formasyon dersleri konulduğu zaman bazı eğitim sendikaları Danıştay'a başvurarak, eğitim fakülteleri 5 yılda öğretmen yetiştirirken İlâhiyat Fakültelerinin 4 yılda öğretmen yetiştirmeleri uygun olmaz gerekçesiyle karar iptal ettirilmişti. Her ne kadar, Yükseköğretim Yürütme Kurulu'nun 23.06.2017 tarih ve 75850160-104.01.07.01-43446 sayılı kararında İlâhiyat / İslâmî İlimler / İslâm ve Din Bilimleri Fakültelerinin "Öğretmen ve Eğitim Uzmanı Yetiştiren Yükseköğretim Kurumları" arasında yer aldığı belirtilmiş olsa da kararın iptali için Danıştay'a başvurulup iptali cihetine gidilebilir. Onun için dinî yükseköğretim yaptıran bütün kurumların 5 yıllık hale getirilmesinin uygun olacağı kanaatinde olduğumuzu ifade etmek istiyoruz.

3. Dinî Yükseköğretim Kurumlarında Bölümleşme Yahut İhtisas İlâhiyat Fakülteleri

a) Geçmişte dinî yükseköğretim kurumlarındaki bölümler

Dinî eğitim ve öğretim yaptırmakta olan fakültelerimizde bölümlerin oluşturulması veya bazı fakültelerimizde bazı anabilim dallarına ağırlık verilerek eğitim ve öğretim yaptırılmasının uygun olacağını düşünüyoruz. Bu konudaki düşüncelerimizin gerekçelerine geçmeden önce geçmiş yıllardaki uygulamalara bir göz atalım:

- Ankara Üniversitesi İlâhiyat Fakültesinde

Ankara Üniversitesi İlâhiyat Fakültesinde açıldığı 1949 yılından itibaren tek tip ders programı uygulanmıştır. Ancak 1972-1973 öğretim yılından itibaren; *"daha iyi niteliklere sahip, daha derin bilgilerle mücehhez, daha çok araştırma imkânına kavuşturulmuş elemanlar yetiştirmek düşüncesiyle..."* öğretim süresini 5 yıla çıkarmıştır.[6] Ayrıca fakültenin ilk üç yılında ortak dersler okutulmuş, son iki yılında (4. ve 5. sınıflarında) ise iki bölüm oluşturulmuştur;

1) Tefsir ve Hadis (Temel İslâm İlimleri) Bölümü,

2) Kelâm ve İslâm Felsefesi Bölümü.

1982-1983 öğretim yılına kadar devam eden bu bölümlerden mezun olanlara, bölümlerini bildirir "İlâhiyat Lisans Diploması" verilmiş, mezunlar yüksek lisans yapmış kabul edilmiştir. Ancak diplomalarda belirlenen bölümlere göre göreve atanma söz konusu olamamıştır. Mezun olduğu bölüme ve diplomasındaki ifadeye bakılmaksızın bir kısmı İmam-Hatip Liselerine öğretmen olarak atanmış ve bu okulların programında yer alan bütün meslek derslerinin öğretmenliğini yapmak durumunda kalmıştır. Bir kısmı ise diğer ortaöğretim kurumlarında Din Bilgisi öğretmeni olarak görev yapmıştır. Arzu eden bir kısmı da Diyanet İşleri Başkanlığında hizmete yönelmiştir.

- Atatürk Üniversitesi İslâmî İlimler Fakültesinde

1971-1972 öğretim yılında Erzurum'da Atatürk Üniversitesine bağlı olarak öğretim süresi 5 yıl olan İslâmî İlimler Fakültesi açılmıştır. O dönemde hazırlanan bültende Fakültenin kuruluş amacı şu ifadelerle dile getirilmiştir:

"Kütüphanemizi dolduran her çeşit kitabı, arşivlerimizi dolduran her çeşit vesikayı çözüp değerlendirecek, umumi İslâmî İlimlerle, klasik ve Tanzimat sonrası Batı unsurunun katıldığı çağdaş Türk Kültürüne vâkıf; İslâm İlim, sanat ve medeniyetine Türklerin ilave ettiği hususiyetleri bulabilmek, geçmiş yüzyıllardan bize intikal eden irfan ve medeniyet müesseseleriyle Türk Milleti'nin iftiharını duyabilecek pedagojik şahsiyet kazanmış nesiller yetiştirmek."[7]

Kuruluş amacı, çok idealist veya iddialı olarak nitelendirilebilecek şekilde ifade edilen 5 yıllık İslâmî İlimler Fakültesinin ilk iki senesinde ortak dersler okutulurken, 3. sınıftan itibaren üç bölüme ayrıldığı ifade edilmiştir.

6 Bolay, Süleyman Hayri, *Fakültemiz ve Faaliyetleri*, A. Ü. İlâhiyat Fakültesi Dergisi, "50. Yıl Özel Sayısı, Ankara 1973, s. 367.

7 *Atatürk Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi Bülteni*, Atatürk Üniversitesi Basımevi, Erzurum 1983, s. 1.

Buna göre şu bölümler oluşturulmuştur;

1) Tefsir-Hadis Bölümü,

2) Kelâm ve İslâm Felsefesi Bölümü,

3) Fıkıh ve İslâm Hukuku Bölümü,

4) İslâm Dil ve Edebiyat Bölümü

Ancak zikredilen bölümlerin ömrü fazla uzun olmamış, 1978-1979 öğretim yılında fakültede tek tip programa dönülmüştür.

- Yüksek İslâm Enstitülerinde

İlki 1959'da İstanbul'da açılan Yüksek İslâm Enstitülerinin sayısı zamanla 8'e ulaşmıştı. İlk kuruluş döneminden başlayarak gelişen ve değişen şartlara göre bu enstitülerin kuruluş amaçlarında zaman zaman değişiklikler yapılmıştı.[8] Son olarak 1978 yılında enstitülerin tanımı ve kuruluş amaçları maddeler halinde belirlenmişti.[9] Özetle ifade edersek;

Dinî eğitimin gerçekleştirilmesinde, İmam-Hatip Liseleri için meslek dersleri, temel eğitim ikinci kademe (ortaokul) ve ortaöğretim kurumları için Din Bilgisi ve Ahlâk Dersleri öğretmenlerini; Diyanet İşleri Başkanlığının hizmet alanına giren her kademedeki kuruluşları için yüksek seviyede din hizmetlilerini yetiştiren, mezunlarına ve aynı derecede yüksek öğrenim görmüş kişilere ihtisas ve ilmî araştırma imkânları sağlayan, müze, vakıf, arşiv, kütüphane, hastane, fabrika, cezaevleri ve benzeri kuruluşların ihtiyacı olan yüksek derecede dinî öğrenim görmüş elemanları ve rehberleri yetiştiren, İslâm ilimleri ve sanatları alanında inceleme ve araştırmalar yapan, sonuçlarını yayımlayan yüksek eğitim-öğretim kurumlarıdır.

Tanımı ve kuruluş amacı bu şekilde belirlenen Yüksek İslâm Enstitülerinde yıllarca 4 yıllık ve tek tip program uygulanırken 1978-1979 öğretim yılından itibaren belirlenen amaçları gerçekleştirebilmek için ilk iki senesinde ortak dersler okutulmuş, 3 ve 4. sınıfları ise şu isimler altında üç bölüme ayrılmıştı:

1) Tefsi*r-Hadis Bölümü,*

2) Fıkıh-Kelâm Bölümü,

3) İslâm Dini ve Esasları Bölümü.

8 *MEB Tebliğler Dergisi*, 13 Mart 1972, sayı 1690, s. 41-48; programın devamı ise *MEB Tebliğler Dergisi*, 27 Mart 1972, 1692, s. 54-56'da yayınlanmıştır.

9 *MEB Tebliğler Dergisi*, 19 Şubat 1979, sayı 2021, s. 154-203.

Yüksek İslâm Enstitülerinde, bölüm isimlerine uygun olarak bazı derslere diğer bölümlerdekilere oranla daha fazla yer verilmişti. Mezunlarının öğretmenliğe atanabilmeleri için her üç bölümde de, pedagojik Formasyon dersleri ortaklaşa okutulmaktaydı.[10]

Mezunlarına, bölümlerine göre diploma tanzim edilerek verilmekteydi. Söz konusu bölümlerden ilk ikisinden mezun olanların Diyanet İşleri Başkanlığında görev almaları ve İmam-Hatip Liselerine meslek dersleri öğretmeni olarak atanmaları hedeflenmişti. İslâm Dini ve Esasları Bölümü mezunları ise Din Bilgisi ve Ahlâk dersleri öğretmenliğine atanacaklardı. Bu konuda çalışmalar yürütülmekteydi ancak; 1982'de enstitülerin İlâhiyat Fakültesi adıyla üniversitelere bağlanıp tek tip programa dönmesiyle hedeflenen amaç gerçekleştirilememişti.

- İlâhiyat Fakültelerinde

Bütün dinî yükseköğretim kurumlarının İlâhiyat Fakültesine dönüştürüldüğü 1982 yılından itibaren 4 yıllık tek tip program uygulanmasına başlanmıştı. Aradan yıllar geçtikten sonra Yükseköğretim Kurumunun (YÖK) aldığı bir karar gereği 1998-1999 öğretim yılında bazı İlâhiyat Fakülteleri;[11]

1) İlâhiyat Li*sans Programı,*

*2) İlköğretim Di*n Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Öğretmenliği Bölümü

adıyla iki ayrı grup haline getirilmişti. Bunlardan birincisi "program" (İlâhiyat Lisans Programı) olarak nitelendirilirken ikincisi "bölüm" (İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Öğretmenliği Bölümü) olarak nitelendirilmişti. İlâhiyat Fakültelerine 15 yıl boyunca söz konusu "program" ve "bölüm"e göre öğrenci alınmıştır. Ancak YÖK tarafından 2013-2014 öğretim yılında İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Öğretmenliği Bölümü'ne öğrenci kontenjanı verilmemiştir. Söz konusu öğretim yılında kayıt yaptıranlar bölümün son öğrencileri olarak 2016-2017 öğretim yılında mezun olmuşlar ve bu bölüm fiilen kapanmıştır.

Kısaca özetlendiği gibi, dinî yükseköğretim kurumlarında geçmiş yıllarda farklı bölümleşme tecrübeleri yaşanmıştı. Biz bu tebliğimizde söz konusu tecrübelerden hareketle şu soruları gündeme getirip tartışmaya açmak istiyoruz:

10 Bk. MEB Tebliğler Dergisi, 6 Mart 1978, sayı 1975, s. 69-70.

11 1998-1999 öğretim yılında 22 İlâhiyat Fakültesi mevcut idi ve bunların tamamında İlâhiyat Lisans Programı (İLP) uygulanırken, 9'unda İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Öğretmenliği Bölümü (İDÖB) açılmıştı. Bir sonraki yıl bir fakültede daha İDÖB açılmış sayı 10'a çıkmıştı.

b) Günümüz Dinî Yükseköğretim Kurumlarında Olması Gereken Bölümler

Yakın geçmişte dinî yükseköğretim kurumlarındaki bölümler hakkında bilgi hatırlatmaları yapıldıktan sonra şimdi günümüz dinî yükseköğretim kurumlarında da bölümleşme olmalı mı olmamalı mı? Bu soruya cevaben şahsen, ihtisaslaşmanın giderek hızlandığı ve çoğaldığı günümüzde de dinî yükseköğretim kurumlarında bölümlere göre eğitim ve öğretim yaptırılması gerektiği kanaatindeyiz. Peki bölümler neye göre veya niçin olmalı, isimleri neler olmalı?

Düşünce ve kanaatimize göre; 5 yıllık olması gereken fakültelerimizin ilk üç yılında ortak İslâm bilgisi ve kültürü alan gençlerin son iki yılında (4. ve 5. sınıflarda) kısmen de olsa ihtisaslaşarak mezun olmalarına imkân sağlanmalıdır. Bu bağlamda deriz ki; fakültelerimizin ismi ister İlâhiyat ister İslâmî İlimler olsun mezunların istihdam alanları dikkate alınarak üç bölüme ayrılmalıdır.

1) Din Hizmetlileri (Din Görevlileri) Bölümü

Bu bölümü tercih edenler bilerek ve bilinçli olarak Diyanet İşleri Başkanlığında görev yapmayı hedeflemiş olacak ve kendilerini bu alandaki mesleklere göre hazırlayacaklardır. Bölümde Arapça ve meslekî derslerin yanında programında bilhassa;

Meslekî hitabet, kitle psikolojisi / sosyal psikoloji, kitle iletişim ve halkla ilişkiler, dinî yöneticilik ve liderlik gibi derslere önemli ölçüde yer verilmelidir. Erkek öğrenciler mezun olmadan önce mutlaka köylerde ve mahallelerde hem minbere çıkarılarak hutbe okutulmalı, hem de kürsüye çıkarılıp vaaz ettirilmelidir. Belli vakitlerde mihraba geçirilip namaz kıldırmaları ve aşir okumaları şartı konulmalıdır. Kız öğrenciler ise mutlaka kürsülere çıkarılıp vaaz yaptırılmalı ve ayrıca Kur'an Kurslarında uygulama yapmalıdırlar. Yapacakları uygulama faaliyetlerinin her birinden ayrı ayrı not takdir edilmelidir. Uygulama faaliyetlerine katılmayanlarla katılıp da başarısız olanlara mezuniyet belgesi verilmemelidir.

Erkek olsun, kız olsun bu bölümden mezun olacaklar Kur'an Kursu öğreticiliği de yapacakları için diğer bölüm öğrencileriyle birlikte ortaklaşa pedagojik formasyon dersi de almalıdırlar. Hatta ek olarak Kur'an Öğretim Yöntemleri ismiyle ayrı bir derse de yer verilmelidir.

2) İmam-Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretmenliği Bölümü

İmam-Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretmenliği Bölümünü tercih edenler, bu okullarda okutulmakta olan 8-9 çeşit meslekî / dinî derslerin öğretmenleri olacaklarını bilerek kendilerini ona göre hazırlayacaklardır. Ancak bilindiği üzere, okulların ilk açılış yıllarından beri bu okullarda görev yapan öğretmenler ciddi sıkıntılar yaşamışlardır yaşamaya da devam etmektedirler. Zira adeta her derde deva ama hiçbir derde deva olamayan aspirin misâli bunca meslekî / dinî derslerin tamamını okutmakla görevli olan öğretmenler hep zorlanmış ve sıkıntıya düşmüşlerdir. Gerçekten de, bir yıl içerisinde birkaç dersi okutup, zar-zor o öğretim yılını tamamladıktan sonra akabindeki öğretim yılını hem merakla ve hem de karşısına hangi derslerin çıkacağını bilemeden endişe ve hatta korku içinde beklemektedirler. Bunu önlemek ve daha fakülte öğrenimi döneminde öğrencilerin kendilerini bu mesleğe daha iyi hazırlayabilmeleri için bölüm de kendi içerisinde birkaç kısma ayrılmalı ve öğrenciler belli ölçüde ihtisaslaşarak mezun olabilmelidirler. Meselâ:

Arap Dili ve Edebiyatı (Meslekî Arapça) kısmı,

Hâfızlık ve Meslekî Hitabet Kısmı,

Tefsir-Hadis kısmı,

Fıkıh-Kelâm Kısmı,

Siyer-İslâm Tarihi ve Dinler Tarihi kısmı.

Mezunlara hem mezunu oldukları "bölüm" ve hem de "kısım" belirtilerek diploma düzenlenip verilmelidir. Mezunlar hangi bölüm ve kısımdan diploma alarak mezun olmuşsa atandıkları İmam-Hatip Liselerinde öncelikle o derslerin öğretmenliğini yapabilmelidirler. Hâfız olup bu kısımdan mezun olanlar öncelikle Kur'an-ı Kerim dersine girmelidirler. Arap Dili ve Edebiyatı (Meslekî Arapça) kısmından mezun olanlar, diğer bazı fakültelerin Arap Dili ve Edebiyatı Bölümünden mezun olanlardan önce Arapça dersine girme hakkına sahip olmalıdırlar. Zira salt bir dil olan Arapçayı öğrenmekle, Kur'an, Hadis vb. İslâmî kaynaklardan beslenerek öğrenilen meslekî Arapça bilgisinin farklı olacağı ve İmam-Hatip Lisesi öğretiminde daha faydalı ve verimli olacağı izahtan varestedir.

Diğer bölümlerle birlikte pedagojik formasyon derslerinin de bu bölümde okutulacağının şart olması gerektiği malumdur. Öğrencilere İmam-Hatip Liselerinde öğretmenlik uygulaması yaptırılması yanında meslekî uygulama da zorunlu olmalıdır. Uygulama faaliyetlerine katılmayanlarla katılıp da

başarısız olanlara mezuniyet belgesi verilmemelidir. Ayrıca, tıpkı Din Hizmetlileri (Din Görevliliği) Bölümü öğrencileri gibi erkek öğrenciler minbere çıkarılıp hutbe okutulmalı, camilerde vaaz ettirilmeli, vakit namazları sonrasında aşirler okutulmalıdır. Kız öğrenciler de kadın cemaate vaaz etmeli ve onların huzurunda aşirler okumalıdırlar.

3) Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Öğretmenliği Bölümü

Fakültelerin ilk üç yılında yeterli İslâmî bilgi ve kültür edindikten sonra öğrencilerden isteyenler Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Öğretmenliği Bölümüne yönelebilmelidirler. Bu bölümde tefsir, hadis, fıkıh, kelâm gibi temel dinî bilimler yanında yoğun olarak *Siyer ve İslâm tarihi, İslâm kültür ve medeniyeti, İslâm felsefesi, din felsefesi, din sosyoloji, din psikoloji, sosyal psikoloji, din eğitimi, dinler tarihi, kitle iletişim bilgi ve uygulamaları vb. derslerine öncelik ve önem verilmelidir*.

Diğer bölümlerle birlikte bu bölümde de okutulacak pedagojik formasyon derslerini teorik olarak aldıktan sonra öğrenciler dönüşümlü olarak hem ortaokullarda ve hem liselerde öğretmenlik uygulama faaliyetlerine katılmalıdır. Uygulama faaliyetlerine katılmayanlarla katılıp da başarısız olanlara mezuniyet belgesi verilmemelidir.

c. İhtisas İlâhiyat Fakülteleri

Yukarıda anlatıldığı şekilde bütün fakültelerimizde bölümleşmenin gerçekleştirilmesinin uygun bulunmaması halinde, sayıları 100 civarında olan İlâhiyat ve İslâmî İlimler Fakülteleri gruplandırılarak ihtisas fakülteleri haline getirilebilir. Şöyle ki; fakültelerin öğretim elemanlarından oluşturulacak bir komisyon tarafından İlâhiyat Fakülteleri; *Kur'ân ve kıraat ilimleri, tefsir, hadis, fıkıh, kelâm, tasavvuf, siyer-İslâm tarihi ve sanatları, İslâm ve din felsefesi derslerinin yoğunlukta okutulduğu fakülteler olarak tasnif edilebilir.* Ortaöğretimden mezun olan gençler ilgi alanlarına göre fakülte tercihi yapabilirler.

Sonuç olarak; geçmişte Ankara İlâhiyat Fakültesi, Erzurum İslâmî İlimler Fakültesi ve Yüksek İslâm Enstitülerinde ve sonraki yıllarda İlâhiyat Fakültelerinde denenen bölümleşmelerden birine dönüş mü yapılmalı veya yeni bir bölümleşme formatı mı geliştirilmeli? Yahut fakülteler mevcut haliyle devam mı etmeli? Fakülte **öğretim elemanları** temsilcilerinden oluşturulacak komisyonca bu sorulara cevap olacak çalışmalar yapılmalıdır.

6. İMYO mu, İÖP mü? İF Din Görevliliği Bölümü mü?

a) İlâhiyat Meslek Yüksek Okullarının İlâhiyat Önlisans Programına dönüştürülmesi

Giriş'te de ifade ettiğimiz gibi; 1987 yılında Samsun'da düzenlenen 'Yükseköğretimde Din Bilimleri Öğretimi Sempozyumu'nda "İlâhiyat Fakültelerinde Programlar ve Bölümleşme" başlığıyla sunduğumuz tebliğimizde bir de 2 yıllık İlâhiyat Yüksek Okulu (İYO) açılmasını teklif etmiştik. Gerekçelerimiz ise; o yıllarda Türkiye genelinde 50 bine yakın 5 yıllık ilkokulun mevcut olması[12] ve bu okulların 4. ve 5. sınıflarındaki Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersini maksadına uygun olarak okutabilecek elemanların yetiştirilmesi idi.

1982 anayasasının 24. maddesi gereği Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersinin zorunlu olarak okutulması kesinleşince, ilkokulların 4. ve 5. sınıflarında da bu dersler haftada 2'şer saat olarak okutulmaya başlanmıştı. Sınıf öğretmenleri beş yıl boyunca Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersini de okutmakla mükellef idiler. Oysa Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi bir ihtisas dersi konumundaydı. Sınıf öğretmenleri ise öğrenimleri döneminde bu dersi amacına uygun olarak okutabilecek seviyede bilgilendirilerek yetiştirilememekteydi. Konuya vakıf olamayan bazı öğretmenler Din Kültürü saatlerinde ya hiç konu işlemiyor, çocukları serbest çalışmaları için kendi hallerine bırakıyor yahut öğrencilerini Anadolu Liseleri giriş sınavlarına hazırlamak ve başarılı bir öğretmen(!) imajı uyandırmak için matematik, Türkçe vb. konularda takviye dersleri yapıyorlardı.

İşte bu vakıa sebebiyle konuya bir çözüm yolu bulmak gerekiyordu. Peki bu duruma nasıl bir çözüm yolu bulunabilirdi? O dönemde sınıf öğretmenleri yetiştiren 2 yıllık Eğitim Enstitüleri vardı. Mezunları köyde şehirde nerede görev yaparsa yapsın, memuriyette özlük haklar bakımından 1. dereceye kadar terfi edebiliyorlardı. İmam-Hatip Lisesi mezunu din görevlileri için bu imkân söz konusu değildi. Aynı köyde veya mahallede görev yapan din görevlisi hem tahsil bakımından öğretmenden geri planda kalıyor hem de memuriyette 1. dereceye kadar terfi imkânına sahip olamıyordu. İşte bu durumları dikkate alarak biz tebliğimizde 2 yıllık İlâhiyat Yüksek Okulları (İYO) açılmasını önermiştik. Bunun için iki gerekçemiz vardı:

Birincisi; İlâhiyat Yüksek Okulundan mezun olarak din hizmetleri yürütecek elemanların özlük haklar bakımından 1. dereceye kadar terfilerine imkân sağlanması,

12 1986'da yayımlanan Türkiye İstatistik Cep Yıllığına göre (s. 46) 48 533 ilkokul mevcut idi.

İkincisi ise; görev yaptıkları köyün, kasabanın, mahallenin ilkokulunun Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretmenliğini yapabilmeleri için yetki verilmesi idi.

Mezunlara öğretmenlik yetkisinin verilebilmesi için İlâhiyat Yüksek Okulu programında pedagojik formasyon derslerinin de yer alması gerekli idi. Söz konusu sempozyumda bu teklifimiz bazı katılımcıların ilgisini çekti ve tartışıldı ancak orada kaldı.

Bir yıl sonra (1988) Ankara'da düzenlenen "*Din Öğretimi ve Din Hizmetleri Semineri*"nin açılış konuşmasında dönemin Diyanet İşleri Başkanı Mustafa Sait Yazıcıoğlu, Adalet Meslek Yüksek Okullarını örnek göstererek, 2 yıllık İlâhiyat Meslek Yüksek Okulları (İMYO) açılması gerektiği konusundaki düşüncelerini anlattı.[13] Akabinde, Diyanet İşleri Başkanlığı ile Yükseköğretim Kurulu (YÖK) mensupları arasında gerekli ön görüşme ve yazışmalar yapıldı. YÖK Yürütme Kurulu 29.12.1988 tarihli toplantısında Ankara, Marmara (İstanbul), Dokuz Eylül (İzmir) ve Uludağ (Bursa) Üniversitesi İlâhiyat Fakülteleri Dekanlıklarına bağlı 2 yıl öğretim süreli İlâhiyat Meslek Yüksek Okulları (İMYO) açılmasını kararlaştırmıştır. Yazıcıoğlu'na göre İMYO'ların kuruluş amacı; din görevlilerinin mesleki yönden gelişmelerine yardımcı olmak ve dinî hizmetlerin seviyesini yükseltmekti.

İlk kararda yer alanlardan İstanbul ve İzmir İMYO'ları 1989-1990 öğretim yılında açıldı. Bursa İMYO ise, dönemin rektörlüğü ve İlâhiyatçı olmayan dekanın engellemeleri neticesinde üç yıl sonra 1992-1993 öğretim yılında öğrenci alarak eğitim ve öğretim faaliyetlerini başlatabildi.

Diğer taraftan, 1991-1992 öğretim yılında Atatürk Üniversitesi İlâhiyat Fakültesine bağlı olarak Erzincan'da, 1994-1995 öğretim yılında Karadeniz Teknik Üniversitesi Rektörlüğüne bağlı olarak Trabzon'da ve Yüzüncü Yıl Üniversitesi Rektörlüğüne bağlı olarak Van'da İMYO'lar açıldı. Böylece İMYO'ların sayısı 6'ya çıktı. Ancak ne var ki; ilk kararda adı geçen ve onayı çıkan Ankara Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi Dekanlığına bağlı olarak açılması gereken İMYO ise hiç açılmadı. Bu yüksekokulların açılmasını sağlayan Mustafa Sait Yazıcıoğlu, kendisi ile yapılan röportajda Ankara'da İMYO'ların açılamamasının gerekçesi olarak; fizik şartlardan kaynaklandığını(!) ifade etmiştir.[14]

Ders programları arasında pedagojik formasyon derslerine de yer verildiği için İlâhiyat Meslek Yüksek Okulu mezunlarından bazıları, tarafımız-

13 Bk. Yazıcıoğlu, Mustafa Sait; *Din Öğretimi ve Din Hizmetleri Semineri (8-9 Nisan 1988)*, DİB Yay. Ankara 1991, s. 8-12.

14 Bk. Öcal, Mustafa; *Diyanet İşleri Başkanları ve Hizmetleri*, ensar, İstanbul 2016, s. 561.

dan düşünüldüğü gibi görev yaptıkları bölgelerde ilkokulların Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi derslerine de girebilmişlerdir.

Fakat İlâhiyat Meslek Yüksek Okullarına maalesef fazla hayat hakkı tanınmamıştır. Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Başkanlığının 20.05.1999 tarih ve 932/11468 sayılı yazısı ile Ankara Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi bünyesinde İlâhiyat Önlisans Programı (İÖP)'nın açılması gerekçe gösterilerek İMYO'lara 1999-2000 öğretim yılından itibaren öğrenci kontenjanı verilmemiştir. Mevcut öğrenciler mezun olduktan sonra İMYO'lar resmen tarihe mal edilmişlerdir. Ancak şurası bir gerçektir ki, İMYO'ların kapatıldığına dair resmi bir karar yoktur.[15] YÖK tarafından öğrenci kontenjanı verilmesi halinde yeniden öğretime başlanabilir. Ancak o tarihten bu yana bu konuda henüz bir gelişme söz konusu olmamıştır.

b) İlâhiyat Meslek Yüksek Okulları yeniden faal hale getirilmeli (mi?)

İlâhiyat Meslek Yüksek Okullarının mazisi hakkında bu bilgi hatırlatmasını yaptıktan sonra teklifimiz ve gerekçesi ne / neler olmalı? Kanaatimizce;

İlâhiyat Önlisans programları ve kısa adı İLİTAM olan İlâhiyat Lisans Tamamlama Uzaktan Eğitim Programı iptal edilerek, -zaruret var denilirse- İlâhiyat Meslek Yüksek Okulları (İMYO) 2+2=4 yıllık olarak yeniden faal hale getirilmelidir. Çünkü;

İlâhiyat Önlisans programında teorik olarak meslekî / dinî dersler yer aldığı bilinmekle birlikte Kur'an-ı Kerim dersi yoktur. Merkezi sistemle yapılan sınavlar formaliteden ibarettir. Her defasında yenilenmeyen ve internette dolaşan sorular adaylar tarafından temin edilip bir dönemde derslerin çoğunu ve hatta tamamını vererek mezuniyet hakkı elde edebilmektedirler. İmam-Hatip Liselerinden yeterince başarılı elemanlar yetiştirilememekten, Fatiha sûresini doğru bir şekilde okumaktan aciz imamların mevcudiyetinden bahsedildiği bir dönemde Kur'an-ı Kerim dersinin dahi yer almadığı ders programı ile İlâhiyat Önlisans Programının mesleki bilgi ve kültür bakımından din görevlilerine katkısı nedir?

İlâhiyat Önlisans Programından sonra İLİTAM programına dâhil olanların İlâhiyat alanında ne kadar bilgi sahibi kılındıkları da herkesçe malumdur. Evet onlar, İLİTAM sonrasında İlâhiyat diplomasını alarak örgün eğitimden mezun olanlarla hukuken aynı haklara sahip olmaktadırlar. Ancak bir taraftan örgün eğitim yaptıran İlâhiyat Fakültelerimizde de kalitenin

15 Geniş bilgi için bk. Öcal, Mustafa; *Kuruluşundan Günümüze Uludağ Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi (28 Kasım 1975 – 28 Kasım 2005)*, Özal Matbaası, İstanbul 2006, s. 111-116.

giderek düştüğünden şikâyet edilirken İLİTAM'dan mezun olanların durumunu nasıl değerlendirebiliriz? Üstelik bunlardan önemli bir kısmı din görevliliğinden öğretmenliğe geçmişlerdir, geçmeye de devam etmektedirler. Öğretmenlikteki başarıları nedir? O da ayrı bir bahis…

İlâhiyat ve din hizmetleri alanının başka alanlardaki hizmetlere benzemediği herkesçe malumdur. Burada "yarım doktor candan, yarım din adamı dinden eder" sözünü hatırla(t)mak durumundayız. Öyle ise yapılacak şey nedir?

Eğer, başka alanlarda olduğu gibi ve onlar emsal alınarak mutlaka 2 yıllık bir önlisans seviyesinde dinî yükseköğretim mutlaka gereklidir denilecekse, İlâhiyat Önlisans programı kapatılıp örgün eğitim yaptıracak 2 yıllık İlâhiyat Meslek Yüksek Okulları açılmalıdır. 2 yıllık programı tamamlayanlardan belli oranda bir kısmı sınavla İlâhiyat Fakültelerine dikey geçiş yaparak lisans öğrenimlerini tamamlamalıdırlar. Şayet buna gerek yok denilecekse; yukarıda ifade edildiği gibi İlâhiyat Fakültelerinin din görevlisi yetiştiren bölümü olarak faaliyete geçirmektir ki bizim kanaatimiz bu yöndedir. Bu konunun da fakültelerimizin öğretim elemanlarından oluşacak bir hey'et tarafından değerlendirilerek, karar alınıp YÖK'e onaylatarak uygulamaya konulması gerektiğini düşünüyoruz.

Burada şu hususu da hatırlatmak istiyoruz: yukarıda da ifade edildiği gibi 28 Şubat (1997) sonrasında İlâhiyat Fakültelerinin kontenjanları iyice azaltılmıştı. Bundan dolayı yüksek din öğretimi görmüş olan elemanlara ihtiyaç azami derecede artmıştı. İlâhiyat Meslek Yüksek Okulları yerine, İlâhiyat Önlisans ile İLİTAM geçici bir çare olarak düşünülmüş olabilirdi. Oysa bugün örgün yüksek din eğitimi ve öğretimi yaptıran fakülte sayısı 100'e yaklaşmıştır. Son beş yılda İlâhiyat Fakültelerine kayıt hakkı kazananların sayısının ise 79.821 olduğu belirtildi. Örgün yüksek dinî öğretim kurumlarında bu kadar öğrenci var iken İlâhiyat Önlisans ve İLİTAM'da ısrar etmenin maksadı nedir? Üstelik Diyanet İşleri Başkanlığının personel atama yönetmeliğine göre yeniden göreve atanacaklar için aranan şartlardan biri de; en az lisans mezunu olmaktır. Bu durum da dikkate alınarak hâlâ 2 yıllık İlâhiyat Önlisans veya İlâhiyat Meslek Yüksek Okulu ısrarından vazgeçilmeli, her seviyede din hizmetleri ifa edecek insanların en az lisans seviyesinde bir dinî eğitim almaları sağlanmalıdır.

5. Uluslararası Öğretim Yaptırmak Üzere İki Ayrı Üniversite Kurulmalı

Türkiye son yıllarda siyasî, kültürel, sosyo-ekonomik, eğitimsel, askeri vb. alanlarda yaptığı ataklar ve gelişmelerle bütün dünyanın dikkatini celbeden

bir ülke konumuna gelmiştir. Gerek İslâm ülkelerinden ve gerek diğer ülkelerden 120 bin civarında genç gelip muhtelif üniversitelerimizde öğrenim görmektedirler.[16]

Diğer taraftan Türkiye'de 7 adet Uluslararası İmam Hatip Lisesi eğitim ve öğretim yaptırmaktadır. Bu okullarda 70'den fazla ülkeden gelen binlerce genç öğrenim görmektedir. Buradan mezun olan gençlerden isteyenler İlâhiyat Fakültelerinde ve isteyenler de üniversitelerimizin bütün fakültelerinde öğrenim görme hakkına sahipler.

Gerek Uluslararası İmam Hatip Liselerinden mezun olarak yükseköğrenimini de ülkemizde yapmak arzusunda olan gençler ve gerek ortaöğrenim mezunu olarak muhtelif ülkelerden gelen gençlere lisans seviyesinde öğrenim imkânı sunmak için uluslararası eğitim ve öğretim yaptıracak iki üniversite kurulması gerektiği kanaatindeyiz:

1) Uluslararası İslâmî İlimler Üniversitesi,

Öğretim dili Arapça ve Türkçe olacak olan Uluslararası İslâmî İlimler Üniversitesinde İslâmî ilimlerin her biri için ayrı fakülteler kurulabilir;

Kur'an İlimleri ve Kıraat Fakültesi,
Tefsir ve Tefsir Bilimleri Fakültesi,
Hadis ve Hadis Bilimleri Fakültesi,
Fıkıh ve Fıkhî İlimler Fakültesi,
Kelâm ve Mezhepler Tarihi Fakültesi,
Siyer ve İslâm Tarihi Fakültesi,
Dinler Tarihi Fakültesi,
Din ve Tebliğ Fakültesi,
İslâm Sanatları Fakültesi…

Ezher'in benzeri olacak bu üniversitede Ehl-i Sünnet çizgisinde eğitim yaptırılmalıdır. XI. asırda Bağdat'ta kurulan Nizamiye Medresesi gibi, bu üniversiteden yetişecek gençler saf İslâm'ın temsilcileri olarak, Müslümanlar arasında yanlış bazı anlayışların gelişmesine mani olurken, Ehl-i Sünnet anlayışının yaygınlaşmasına yardımcı olacaklardır.

16 Başbakan Binali Yıldırım'ın, 18 Ekim 2017 Çarşamba günü Ankara'da Sağlık Bilimleri Üniversitesinin açılışında yaptığı konuşmada verdiği rakam.

2) Uluslararası İslâm Kültür ve Medeniyeti Üniversitesi

Kurulmasının uygun olacağı kanaatinde olduğumuz Uluslararası İslâm Kültür ve Medeniyeti Üniversitesi çatısı altında ise; sağlık alanındaki fakülteler, mühendislikler, iktisat, siyasal bilgiler, uluslararası ilişkiler, sosyal bilimler, insan bilimleri, dil ve tarih (İslâm bilim tarihi) vb. bütün fakülteler olmalıdır. Öğretim dili Türkçe ve Arapça olabilmelidir.

Bu üniversitede dünyanın her tarafından gelecek olan ve bilhassa Türkiye Maarif Vakfı tarafından muhtelif ülkelerde açılacak okullardan mezun olacak gençlerin lisans ve ihtisas eğitimi yapmalarına imkân sağlanmış olunacaktır.

Bu konuda da hem ülkemiz şartlarını hem İslâm âleminin mevcut durumlarını ve şartlarını bilen meslektaşlarımız tarafından gerekli incelemeler ve ön hazırlıklar yapılarak böyle bir üniversite kurulması konusunda teklif hazırlanabilir.

D. Sonuç

Dünyadaki istisnasız bütün milletler için her seviyedeki eğitim ve öğretim son derecede önemli bir faaliyet alanıdır. Zira eğitim, milletlerin dinî ve kültürel birikimlerinin yetişmekte olan kuşaklara iletilmesi için en önemli vasıtadır. Bundan dolayı eğitimin yerini tutacak başka hiçbir vasıta yoktur.

Konuya yüksek din eğitimi ve öğretimi açısından bakmamız gerekirse daha büyük bir anlam taşıdığını ifade edebiliriz. Zira genel anlamda nesilleri yetiştirecek elemanlar yükseköğretim kurumlarından yetiştiği gibi özel anlamda din eğitimi ve öğretimi alanında hizmet yapıp, nesilleri dinî ve ahlâkî açıdan eğitip yetiştirenler de yüksek din eğitimi kurumlarından yetişmektedirler. Onun içindir ki, İlâhiyat Fakültelerimizde yetiş(tiril)mekte olan gençlerin meslekî, ahlâkî ve sosyal yönden çok iyi hazırlanmaları gerekir. Bütün bunları gerçekleştirecek olanlar ise akademisyenlerimizdir. Öyle ise bu bağlamda en gencinden en kıdemlisine kadar bütün akademisyenlerimiz kendisini bir nefis muhasebesine çekmek durumundadırlar. Zira fakültelerimizden yetiştirilmekte olan gençlerin yalnızca bir meslek elamanı değil, gönüllü din hizmetlisi olarak hizmet ifa edecekleri dikkatten uzak tutulmaması ve önlerine bir hedef konularak yetiştirilmeleri gerekir. Bu sebepledir ki, gerek yurt içindeki yüksek din eğitimi kurumlarında ve gerek kurulacak Uluslararası İslâmî İlimler Üniversitesi ile Uluslararası İslâm Kültür ve Medeniyeti Üniversitesinde her tür siyasi ve ideolojik düşünceden uzak salt

dinî / İslâmî ve ilmî eğitim ve öğretim yaptırılması gerektiği herkesçe malumdur ve bunun gereği yapılmalıdır.

Kaynakça

Atatürk Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi Bülteni, Atatürk Üniversitesi Basımevi, Erzurum 1983.

Bolay, Süleyman Hayri, *Fakültemiz ve Faaliyetleri*, A. Ü. İlâhiyat Fakültesi Dergisi, "50. Yıl Özel Sayısı" Ankara 1973.

MEB Tebliğler Dergisi, 13 Mart 1972, sayı 1690.

MEB Tebliğler Dergisi, 27 Mart 1972, sayı 1692.

MEB Tebliğler Dergisi, 6 Mart 1978, sayı 1975.

MEB Tebliğler Dergisi, 19 Şubat 1979, sayı 2021.

Öcal, Mustafa, *Diyanet İşleri Başkanları ve Hizmetleri*, Ensar, İstanbul 2016.

Öcal, Mustafa, *Kuruluşundan Günümüze Uludağ Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi (28 Kasım 1975 – 28 Kasım 2005)*, Özal Matbaası, İstanbul 2006.

Öcal, Mustafa, "İlâhiyat Fakültelerinde Programlar ve Bölümleşme" *Yükseköğretimde Din Bilimleri Öğretimi Sempozyumu*, Samsun 1989.

Türkiye İstatistik Cep Yıllığı, Ankara 1986.

Yazıcıoğlu, Mustafa Sait, *Din Öğretimi ve Din Hizmetleri Semineri (8-9 Nisan 1988)*, DİB Yay. Ankara 1991.

Yüksek Din Öğretiminde Yeni Bir Paradigma Olarak Bölümleşme: 'Manevi Danışmanlık ve Rehberlik Bölümü' Önerisi

*Mustafa Koç**

Giriş

Modern yaşam ve post-modern söylem kıskacında içinde yaşanılan bu dönem, üniversitelerin bilgiyi üretip teknolojiye dönüştürme birimlerine yönlendirdiği sürecin ötesine geçmiş gibi görünmektedir. Bu bağlamda dünyadaki son gelişmelere bakıldığında, modern üniversitelerin bilgi üretimindeki tek merkez olma özelliğinin önemli ölçüde aşıldığı söylenebilir. Öte yandan post-modern süreçte, üniversitenin evrensel bilgi üretebilmesinin olanakları da sorgulanmaya başlamıştır. Gerçeklik tartışmaları, bilginin üretiminde de tek merkez yerine, merkezlerden oluşan çoğulcu bir yapıyı ortaya çıkarmaktadır. Dolayısıyla mutlak gerçekliğe ulaşma sürecinde üniversitelerin içinde bulundukları toplumu da bu gerçeklik çerçevesinde yeniden dönüştürme görevinin tartışmalı bir duruma geldiği konuşulmaktadır.

Yüksek din öğretimi açısından bakıldığında ise bu yeni olgusal durum, tekelci resmi din yapısı ve söylemi yerine çoğulcu sivil dinsel yapıları teşvik eden bir süreç ortaya çıkarmaktadır. Bu yeni gelişmelere paralel olarak genelde üniversitelerin özelde ise üniversitelere bağlı olan fakültelerin toplumla ilişkilerinin yeniden düzenlenmesi gerektiğini savunan ve bu yönde değişik modeller üzerinde çalışan uzmanlar, konuyla ilgili bazı düşünceler

* Doç. Dr., Balıkesir Üniversitesi, mustafakoc@balikesir.edu.tr

ortaya atmışlardır. Alan uzmanları, üniversitelerin/fakültelerin karşı karşıya kaldıkları meydan okumaların en önemlisinin, toplumdaki 'yurttaş oluşturma' biçimindeki varoluşsal işlevini her geçen gün yitirmesi olduğunu söylemektedirler. Gerçekten de yakın zamana kadar üniversiteler, genç kuşağın sadece özel uzmanlık alanlarında eğitilmekle kalmayıp onları etkili liderler haline getiren ulusal kültürle de donatıldıkları kurumlar olarak işlev görmekteydi. Ancak toplumlar arasındaki sınırların giderek ortadan kalktığı ve küreselleşmenin getirdiği yeni bakış açıları, üniversiteler üzerinde yoğun bir şekilde düşünmeyi gerektirmektedir. Bu işlevin yokluğunda üniversiteler, belirli meslek kategorilerine girişi sağlayan profesyonel bilgi ve becerileri veren akademik yapılara dönüşerek çok-boyutlu işlevini gittikçe daraltmaya başlamıştır (Altaş, 2016: 8; ayrıca krş. Doğan, 2015: 351-370).

Üniversiteler ve fakülteler gibi yükseköğrenim kurumları, bilgi üretme ve etkili liderler yetiştirme işlevinden sıyrılarak giderek ileri meslek okulları şekline doğru düşük profilli yapısal bir dönüşüm sürecine girmiştir. Bu yeni olgusal durum, "akademik kapitalizm" kavramıyla karşılanmaktadır. Akademik kapitalizm, üniversitelerin artık halkın yararına değil de uluslararası sermaye çevrelerinin yararına çalışmaya başladığını ifade etmek için kullanılan teknik bir kavram olarak dikkat çekicidir. Söz konusu bu durum, neyin iyi ve kötü olduğuna karar veren, neyin ne kadar bilinmesi gerektiğini, nasıl düşünüleceğini, neyin dindarlık ölçütlerine gireceğini küresel sermaye çıkarları doğrultusunda üretmeyi hedefleyen yeni nesil bir yaklaşımdır. Bu durumdan sıyrılmanın çözümü de bilgiye olan istekteki dönüşümü ortaya koymak ve toplumsal isteği karşılayacak bilgi üretimini sağlamak olarak görülmektedir (Altaş, 2016: 9; ayrıca bkz. Erdem, 2005: 75-86).

Yukarıdaki sosyo-kültürel değişim dinamikleri dikkate alındığında, Türkiye'deki yüksek din öğretiminin akademik olarak Türk üniversite yapılanmasında yerini alan ilahiyat fakültelerinde yapıldığı görülmektedir. İlahiyat fakültelerinde verilen bu yüksek din eğitiminin kalitesi, geniş ölçekte teoloji lisans yeterliliğine bağlı olarak sahada üretilen pratik din hizmetlerinin kalitesiyle de doğrudan ilişkilidir. Dolayısıyla akademik bağlamda içinde yaşanılan dönemin ihtiyaçlarına cevap verebilecek bir yüksek din öğretimi yapılanması, modern yaşamın ortaya çıkardığı sorunların çözümünde psiko-pedago-teolojik yaklaşımların gücünü de arttıracaktır. Bu bağlamda sosyal değişim hızının giderek arttığı Türkiye'deki yüksek din öğretimi, modernizm sonrası sınıfların kutsallığından sıyrılarak eğitim süreçlerini, dinamik biçimde sürekli değişen ve dönüşen gerçek hayatla bütünleştirme

zorunluluğuyla karşı karşıyadır. Tam da bu noktada, yüksek din öğretiminde bilgi üretilmesine ve üretilen bilginin pratik kullanımına ilişkin yeni nesil yaklaşımlar, bilginin paylaşımıyla ilgili yöntem ve teknikler üzerinde de etkili olmaya başlamıştır. Dolayısıyla söz konusu bu durum da, tüm dinsel öğretim süreçlerini etkileyecek biçimde yükseköğretim aşamasında da yüksek din öğretimi yapılan ilahiyat fakülteleri üzerindeki yapısal dönüşümlere uzanan bir dönüşümü de kaçınılmaz duruma getirmiştir (Altaş, 2016: 9-10).

Kurumsal bağlamda ilahiyat fakülteleri temelinde Türkiye'de verilen yüksek din öğretiminin 'zamanın ruhunu' yakalayacak ve çağın psiko-sosyo-antropo-teolojik değişimlerine uygun biçimde alanda çalışacak 'ilahiyatçı/din uzmanı' yetiştiremediği düşüncesinden hareketle, bu bildirinin temel amacı, ilahiyat fakültelerinin lisans düzeyindeki akademik yapılanmasında revizyona gidilmesi için yüksek din öğretiminde yeni bir paradigma olarak "bölümleşme" temeline dayalı bir yaklaşımın önemini vurgulayarak üç ayrı bölüm önerisinde bulunup bir bölüm özelinde detaylı analiz ve değerlendirmeler yapmaktır.

Öte yandan Türkiye'deki sekülerleşmeye paralel olarak ortaya çıkan yeni din hizmetleri formlarına olan ihtiyacı dikkate alan bu bildiride, modern yaşam ve/veya post-modern söylem bağlamında yüksek din öğretim düzeyinde din eğitimi alan ilahiyatçıların/teologların sahip oldukları teoloji lisans yeterliliklerinin işlevsel olmadığı varsayımından hareket edilmiştir. Dolayısıyla bu bildiride ayrıca teolojik içerikli bir öğretim türü olarak yüksek din öğretiminin nasıl bir niteliksel ve niceliksel değişime ihtiyaç duyduğunun cevabına yönelik teorik düzlemde katılar sağlanmaya çalışılmıştır.

1. Türkiye'de Yüksek Din Öğretimi: Tarihsel Bir Perspektif

Öncelikle yüksek din öğretiminin Türkiye'deki tarihsel gelişimine bakıldığında, kurumsal gelişimin düzenli olmadığı görülmektedir. Cumhuriyet dönemindeki diğer birçok fakültenin aksine ilahiyat fakültesinin gerek kurum, gerekse eğitsel program açısından çok değişkenli olması ve bu yönüyle de sık sık tartışılması, temelde din-siyaset ilişkisinin kronikleşmiş gerginlikleriyle çok yakından ilişkilidir. Bilindiği gibi Cumhuriyet döneminde ilahiyat fakültesiyle ilgili Türkiye'deki ilk deneyim, 3 Mart 1924'te yürürlüğe giren Tevhid-i Tedrisat Kanunu uyarınca yürürlükten kaldırılan medreselerin yerine kurulan 'İstanbul Daru'l-Fünun İlahiyat Fakültesi'nin açılmasıdır (Öztürk, 2015: 32; Öcal, 1986: 112-114).

Türkiye'deki yüksek din öğretimi kurumlarının Cumhuriyet öncesi dönemde üniversite kapsamındaki ilk örneğinin, 1846 yılında açılan İstanbul Daru'l-Fünun'daki Hikmet ve Edebiyat Şubesi'nde yer alan "Kelam" dersleri olduğu söylenebilir. Daha sonra 1900 yılında Daru'l-Fünun'da bağımsız olarak "Ulum-u Diniye" adıyla bir şubesi açılmış, fakat bu bölüm de 1914 yılında kapatılmıştır. Yüksek din eğitiminin Cumhuriyet öncesi üniversite çatısı altında geçirdiği bu kısa dönem dikkate alınmazsa Türkiye'deki yüksek din öğretimi, Cumhuriyet öncesi dönemde medreseler üzerinden verilmiştir. Cumhuriyet'in kurulmasından 1982 yılına kadar da, "İlahiyat Fakültesi, Yüksek İslam Enstitüsü, İslami İlimler Fakültesi" gibi farklı isimler altında devam etmiştir. 1982 yılından sonra bu kurumların diğer öğretmen yetiştiren kurumlar gibi üniversitelere bağlanmasıyla birlikte yüksek din öğretimi "İlahiyat Fakültesi" adı altında birleştirilmiştir. 1998-1999 öğretim yılında ilahiyat fakülteleri içinde "İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği" bölümü, 2006 yılında ise İLİTAM programı açılmıştır. 2011 yılında ise tekrar 1982 öncesi döneme dönülerek, "İslami İlimler Fakültesi, Din Bilimleri Fakültesi" gibi isimlendirmelerle yeni bir çeşitlilik sürecine girmiştir. Tüm bunlara ek olarak bazı üniversitelerdeki ilahiyat fakülteleri içinde "Dünya Dinleri, Yaygın Din Öğretimi ve Uygulamaları, Uluslararası İlahiyat, İngilizce İlahiyat" gibi bölümleri de öğrenci almaya başlamıştır. 2013 yılında Türkiye'de 61 İlahiyat Fakültesi, 14 İslami İlimler Fakültesi, 1 Dini Bilimler Fakültesi ve 1 İslam ve Dini Bilimler Fakültesi olmak üzere toplamda 77 yüksek din öğretimi kurumu bulunmaktadır (ayrıca krş. Demircan, 2013: 31-81). Sonraki yıllarda ise adı geçen bu fakültelerin sayıları gittikçe artış göstermiştir. Söz konusu bu gelişimsel tabloda, niceliğin artmasıyla birlikte önemli nitelik sorunları ortaya çıkmıştır.

İlahiyat fakülteleri, kurulduğu tarihten bugüne kadar aynı eğitim programıyla hem Milli Eğitim Bakanlığı'nın hem de Diyanet İşleri Başkanlığı'nın ihtiyaç duyduğu personel açığını karşılamak için eğitim vermiştir. Ayrıca buna ek olarak dinsel konularda akademik araştırmalar yaparak Türk teoloji araştırmaları tarihine de önemli bilimsel katkılar sunmuştur. Daru'l-Fünun'daki İlahiyat Fakültesi'nin 1933 yılında kapanmasından sonra açılan Türkiye'nin ilk ilahiyat fakültesi olan Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nin 1982 yılına kadarki programları incelendiğinde, alan derslerinin oranının % 56.88, genel kültür derslerinin oranının % 20.18 ve öğretmenlik formasyonu derslerinin oranının ise % 7.33 olduğu görülürken; yüksek İslam enstitülerinin programlarındaki ağırlıkları ise % 57.93 alan bilgisi dersleri, %

24.28 genel kültür ve % 4.67 oranında öğretmenliğe yönelik derslerin oluşturduğu görülmektedir.

1982 yılında Türkiye'de yüksek din öğretimi veren kurumların ilahiyat çatısı altında birleşmesinden sonra yapılan ilk programda, hazırlık sınıfı olan ilahiyat fakültelerinde derslerin % 53.25'i alan bilgisi, % 26.95'i genel kültür meslek bilgisi, % 12.03'ü formasyon bilgisi iken; 1991-1992 öğretim yılında ilahiyat fakültelerindeki akademik yapılaşmanın değişmesinden sonra yapılan programlarda ise alan bilgisi dersleri % 51.74, genel kültür dersleri % 10.14, öğretmenlik bilgisi dersleri % 10.44, seçmeli dersler ise % 17.91 oranında yer almıştır. Din pedagoğu Ev'e göre 1998-1999 yılına kadar yukarıdaki gelişimsel aşamalardan geçen ilahiyat fakültelerinin programlarında görülen en büyük eksiklik, "din hizmetleri alanına eleman yetiştirme konusunun öğretmen yetiştirme konusuna göre daha az, hatta hiç dikkate alınmamış olmasıdır." Yüksek İslam Enstitüleri programlarında yer alan 'dini hitabet' gibi derslerin, önceleri programda hiç yer almadığını, daha sonraki programlarda ise seçmeli olarak programa girdiği görülmektedir. Din pedagoğu Ev'e göre, bu derslerin programa 1998 yılında zorunlu olarak girmesi, fakülte programlarının gerçek hayattan kopuk bir şekilde hazırlandığının en somut göstergelerinden biridir (Ev, 2003: 65-69).

1998 yılındaki program değişikliğinin en iyi yönü ise sadece ilköğretime yönelik olsa da din öğretimi alanına öğretmen yetiştirmek için bir bölüm açılması ve bu bölümün programının İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin içeriğiyle uyumlu olmasına dikkat edilmesidir. Fakat ilahiyat lisans programı için aynı şeyleri söylemek zordur. İlahiyat lisans programında sadece ilahiyat eğitimi verilmesi amaçlanmış, ancak öğrencilerin din hizmetleri alanında yetiştirilmesine yönelik dersler çok kısıtlı tutulmuştur. Bunun yanı sıra ortaöğretim ve İmam-Hatip Meslek dersi öğretmeni olmak isteyenlere de üç dönemlik tezsiz yüksek lisans (pedagojik formasyon) şartı getirilmiştir. 2006 yılına gelindiğinde ise İlköğretim DKAB bölümü, ilahiyat fakültelerinin bünyesinden eğitim fakültelerine aktarılmıştır. Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi'nde bulunan İlahiyat ön-lisans mezunlarına lisans tamamlama eğitimi vermek amacıyla önce Ankara Üniversitesi'nde, sonrasında da İstanbul, Ondokuz Mayıs, Cumhuriyet, Fırat, İnönü, Dicle, Atatürk, Dokuz Eylül ve Sakarya Üniversitelerinde İLİTAM (Uzaktan İlahiyat Lisans Tamamlama) programı açılmıştır. Daha sonra 2011 yılında tezsiz yüksek lisans programları tamamen iptal edilerek öğrencilere eğitim fakül-

telerinde öğretmenlik formasyonu için sertifika alabilme olanağı sağlanmıştır (Genç, 2013: 28-31; ayrıca krş. Aydın, 2003: 106-123).

2. Yürürlükteki İlahiyat Lisans Programlarının Amaçları ve Kapsamları

Bildirinin bu aşamasında şu anda aktif olan ilahiyat lisans programlarının amaçları ve kapsamlarına yer verilmiştir. Bu bağlamda öncelikle (i) 'ilahiyat' lisans programının daha sonra da (ii) 'DİKAB' ve (iii) 'İLİTAM' lisans programlarının amaçlarına ve kapsamlarına yer verilmiştir.

(i)-İlahiyat lisans programının amaçları ve kapsamları: Türkiye'deki yüksek din öğretimi tarihine bakıldığında, 1982 yılında yeniden yapılandırma yoluna gidilen ilahiyat fakültelerinin amaçlarından hiç söz edilmediği görülmektedir. 1998-1999 öğretim yılında yeni bir ilahiyat lisans programı uygulamaya konulmuştur. Öncekilere göre bilimsel program geliştirme ölçütlerine daha uygun biçimde hazırlanmış olmasına rağmen bu programın da ideal düzeyde olduğu söylenemez. Zira söz konusu programda, "Hangi mesleğin bilgi ve becerilerinin öğrencilere kazandırılması amaçlanmaktadır?" sorusuna cevap oluşturacak yeterli bilimsel açıklamalar yoktur. Bununla birlikte programın giriş bölümünde, "İlahiyat Fakülteleri Lisans Programlarının Geliştirilmesine ve Uygulamasına Yön Veren Temel İlkeler" başlıklı bir açıklamanın yer aldığı görülmektedir.

Bu açıklamalar kapsamında, programın amaçları konusunda şunlar kaydedilmiştir: "İlahiyat lisans programı: 'Kur'an-ı Kerim'i referans alan, kültürel mirası değerlendirebilen, yaşanan hayatı yorumlayabilen ve problemlere çözüm üretebilen ilahiyatçılar yetiştirme" hedefine yönelik olarak hazırlanmıştır.

İlahiyat lisans dersleri, mesleğe yönelik bir içerik taşımakla beraber daha işlevsel bir anlayışla sosyo-ekonomik ve kültürel şartların gerektirdiği temel nitelikleri kazandırmayı amaçlamaktadır. Programın amaçları doğrultusunda bu nitelikleri şöyle sıralamak mümkündür: '(i)-Kültürel mirası değerlendirebilen, hayatı yorumlayıp, problemlere cevap verebilen ve olgulara Kur'an-ı Kerim'i referans alarak bakabilen; (ii)-Genel bir tarih ve kültür bilincine dayalı olarak ilahiyat alanında temel bilgi, zihniyet ve yaklaşıma sahip olabilen; (iii)-Hayat boyu öğrenme alışkanlığı sergileyebilen ilahiyatçılar yetiştirmektir.'

Yukarıdaki tanımlamada görüldüğü gibi bu programın amaçları az çok açıklanmaya çalışılmış fakat özelde meslek tanımının detayları tam anlamıyla netleştirilememiştir. Amaçlar bağlamında öne çıkan «ilahiyatçı" kav-

ramından anlaşıldığı kadarıyla bu program kapsamında yetiştirilecek meslek aktörünün adı "ilahiyatçı"dır. Bu aşamada ise "ilahiyatçı kimdir, ne iş yapar? İlahiyatçılık nasıl bir meslektir?" gibi soruların cevaplarını bulmak ve açıkça ortaya koymak gerekmektedir. Yukarıdaki program metni temel alınarak Tefsir uzmanı Öztürk'e (2015) göre bu soruların cevabı şöyle ifade edilebilir: "İlahiyatçı, Kur'an-ı Kerim'i referans alan, kültürel mirası değerlendirebilen, pratik hayatı yorumlayabilen, problemlere çözüm üretebilen, ilahiyat alanında temel bilgi, zihniyet ve yaklaşım sahibi olan kişidir." (Öztürk, 2015: 47).

Ayrıca yukarıda programın amaçlarına ilişkin verilen teorik bilgilerin yanı sıra Türkiye'deki ilahiyat fakültelerinin kurumsal merkezli kendilerine özgü ve birbirinden az da olsa farklı amaçlarının da kayıtlara geçirildiği görülmektedir. Konuyla ilgili 'misyon' tanımlaması üzerinden örnek amaç betimlemeleri aşağıda verilmiştir:

(a)-Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi: "Bir taraftan bilimsel etkinliklerle bilim dünyasına ve insan hayatına katkı sağlamak ve toplumun alanla ilgili taleplerini karşılamak, diğer taraftan da bireysel ve toplumsal sorunlara çözüm önerebilen, İslam dinini ve diğer dinleri ana kaynaklarına inerek değerlendirme ve yorumlama gücüne sahip, milli ve ahlaki değerlere bağlı, sorumluluk duygusuna sahip, farklılıklara saygılı öğretmenler, din görevlileri ve ilahiyatçılar yetiştirmektir." (http://uludag.edu.tr/ilahiyat), [Erişim, Aralık 2017].

(b)-Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi: "İslâm dinini temel kaynaklarından öğrenen, insan ve din bilimlerinin ışığında bu kaynaklardan çıkardığı ilkelerden hareketle günümüz insanlarına manevi ihtiyaçlarını karşılayabilecekleri imkânlar sunan, İslâm ve Türk tarihini bilen, analiz eden ve sonuçlar çıkarabilen, kültür ve medeniyetimizin ürünlerini tanıyan, millî, manevî, ahlâkî ve evrensel değerlere bağlı, farklı inanç ve düşüncelere saygılı, bilimsel ve felsefî düşünme yeteneği olan ve bunu çalışmalarında kullanabilen, hoşgörü sahibi, Türk fikir hayatına ve evrensel kültüre katkıda bulunan idealist din görevlisi, öğretmen, araştırmacı ve akademisyen yetiştirmektir." (http://ilahiyat.deu.edu.tr), [Erişim, Aralık 2017].

(c)-Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi: "İçinde yetiştiği bilimsel ve kültürel ortamın farkında olan, 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 yetiştirmektir." (http://ilahiyat.omu.edu.tr), [Erişim, Aralık 2017].

(d)-Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi: "Yerel temelli dış paydaşlarla (yerel medya organları, ilköğretim ve lise düzeyindeki okullar, Diyanet İşleri Başkanlığı taşra teşkilatı birimleri, vb.) iş birliği içerisinde din bilimleri alanında objektif bilgilerle halkı aydınlatma sürecinde istihdam edilebilecek personeli dogmatik olmayan, eleştirel ve rasyonel bir düşünceyle yetiştirmektir." (https://atauni.edu.tr/ilahiyat-fakultesi), [Erişim, Aralık 2017].

(ii)- İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Bölümü-[DİKAB] programının amaçları ve kapsamları: Türkiye'deki bazı ilahiyat fakültelerinde bir bölüm olarak açılan DİKAB programının kurumsal merkezli kendine özgü ve birbirinden farklı amaçlarının da kayıtlara geçirildiği görülmektedir. Konuyla ilgili 'misyon' tanımlaması üzerinden örnek bir amaç tanımı aşağıda verilmiştir:

Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi - İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Bölümü: "Manevi farkındalık, sosyal bütünleşme, kültürel duyarlılık ve iyi ahlak konularında kendini gerçekleştirme sürecine girmiş; bir "sosyal bilim" olarak din öğretimi anlayışını benimsemiş, "mezhepler üstü ve dinler arası" perspektife sahip bir yaklaşım bağlamında din öğretimi yapabilme yetkinliğini kazanmış, insan haklarına saygılı, demokratik, bilimsel ve mesleki etik ilkelere uygun davranan öğretmenler yetiştirmektir." (http://www.divinity.ankara.edu.tr), [Erişim, Aralık 2017].

(iii)-İlahiyat Lisans Tamamlama (İLİTAM) programının amaçları ve kapsamları: Türkiye'de ilk olarak 2005 yılında Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nde uygulamaya konulan İlahiyat Lisans Tamamlama (İLİTAM) programı, Uzaktan Eğitim Merkezi (ANKUZEM) işbirliği ile 2005-2006 öğretim yılında öğrenci alımına başlamıştır. O dönem, 500 öğrenci programa kabul edilmiştir. Bu programda yer alan derslerin yürütülmesi, "dersler tümüyle ya da belli oranlarda yüz yüze etkileşimi de içerecek biçimde uzaktan eğitim yöntemleri ile üniversitenin yerleşkelerinde ve bunların dışında, başka şehir ve ülkelerde oluşturulan merkezlerde yapılabilir" şeklinde belirlenen yönetmeliğe göre düzenlenmiştir.

Öte yandan İLİTAM'ın eğitsel amacı: "İlahiyat ön-lisans derecesine sahip kişilere, ilahiyat lisans diploması alabilmek için gerekli eğitimi vermek ve lisans diploması sahibi olmalarını sağlamaktır." İLİTAM'ın sosyal hedefi ise Ankara Üniversitesi'nin bu alandaki bilimsel ve akademik birikimini, eğitim teknolojisinin ve eğitim bilimlerinin sunduğu olanaklarla da bütün-

leştirerek geniş kitlelere yaymak ve böylece Türkiye'de yükseköğretimin yaygınlaştırılmasına katkıda bulunmaktır. İLİTAM programları, 2011-2012 eğitim yılından bu yana aktif olan ilahiyat ön-lisans programlarıyla uyumlu bir duruma getirilmiştir.

Ankara Üniversitesi'ndeki İLİTAM'ın ardından 2009-2010 öğretim yılında Sakarya Üniversitesi, 2010-2011 öğretim yılında Atatürk Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi ve İnönü Üniversitesi, 2011-2012 öğretim yılında da Cumhuriyet Üniversitesi, Dicle Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Fırat Üniversitesi ve Ondokuz Mayıs Üniversitesi de İLİTAM programlarını açmıştır. İLİTAM programına, Açıköğretim Fakültesi İlahiyat ön-lisans mezunları veya bir ilahiyat lisans programının ilk iki yılını tamamlayarak İlahiyat ön-lisans diploması alanlar başvurabilmektedir. Programı başarıyla tamamlayanlara kendi üniversitelerinin ilahiyat lisans diploması verilmektedir (Altaş, 2016: 17-18; Kaymakcan, 2013; 71-110).

Özetle, şu anda yürürlükteki ilahiyat lisans programlarının ortak amaçları bağlamında verilen teoloji eğitimi sonucunda ortaya çıkan 'ilahiyatçı' profilinden hizmet aktörü olarak sahada beklenen hizmet alanlarına bakıldığında;

(i)-[DİB]-Diyanet İşleri Başkanlığı'nda gerek cami içi gerekse cami dışı Diyanet-din hizmetlerinde çalışacak 'müezzin-kayyum, imam-hatip, murakıp, şube müdürü, Kur'an kursu öğreticisi, vaiz, cezaevi vaizi, aile ve dini rehberlik bürolarında görevli vaiz, hastanelerde manevi danışman (henüz bu unvanda kadro bulunmadığı için görevlendirme), huzurevi vaizi, yetiştirme yurtları vaizi, il müftü yardımcısı, il ve ilçe müftüsü';

(ii)-[MEB]-Milli Eğitim Bakanlığı'nda din eğitimi ve öğretimi hizmetlerinde çalışacak 'ilköğretim (ilkokul ve ortaokul) ve ortaöğretimde (lise) de din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni, imam-hatip ortaokulu ve liselerinde meslek dersleri öğretmeni, müdür yardımcısı, müdür';

(iii)-[YÖK]-Üniversitelerin ilahiyat fakültelerinde veya yakın alan fakültelerde (eğitim, sosyoloji, psikoloji, pdr vb.) 'akademisyen (asistan, okutman, öğretim görevlisi, öğretim üyesi) ve idareci (dekan, dekan yardımcılığı)' gibi görevlerde çalışan meslek adamı yetiştirildiği söylenebilir.

3. Yürürlükteki İlahiyat Lisans Programlarının İçerik Analizi

Türkiye'de terimsel anlam olarak "ilahiyat: İslam dininin kavramlarını, temel esaslarını, tarihini, kültürünü ve medeniyetini derinlemesine inceleme,

araştırma, anlama ve yorumlama" anlamına gelen genel bir isimlendirmeyi ifade etmektedir. Ayrıca ilahiyat alanında diğer dinlerin de temel esaslarını inceleyip onları anlayarak ve yorumlayarak farklı dinsel geleneklerin kavram ve temel esasları arasında objektif karşılaştırmalar yapabilmek için dini ilimlerin yanı sıra sosyal bilimlerden de yararlanılması gerekmektedir. Bu sebeple ilahiyat sadece tefsir, hadis, fıkıh, kelam ve tasavvuf gibi temel İslam bilimleriyle sınırlı bir alan değildir (Öztürk, 2015: 38).

Türkiye'deki ilahiyat fakültelerinde temelde üç bölüm bulunmaktadır. Bunlardan birisi 'Temel İslam Bilimleri Bölümü', diğeri 'Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü', üçüncüsü ise 'İslam Tarihi ve Sanatları Bölümü'dür. Dolayısıyla ilgili olduğu alanlara bakıldığında, ilahiyat fakülteleri, genelde bir medeniyet perspektifini, özelde ise İslam medeniyeti perspektifini yansıtmaktadır. Fakat aynı zamanda modern batı medeniyetiyle de özellikle din bilimleri üzerinden aktif bir ilişki kurmaktadır (Görgün, 2015: 153). İlahiyat fakültelerindeki bölümleşmenin programlara etkisine bakıldığında ise akademik yapılanmanın doğrudan programlara ve derslerin içeriklerine etkisinin olduğu da dikkate alınmalıdır. İlahiyat fakültelerinde akademik bölüm yapılanması, 1982-1983 yılındaki ilk düzenlemenin ardından 1991-1992 öğretim yılında son şeklini almıştır. Bugün halen yürürlükte olan bu akademik yapılanma aşağıdaki gibidir:

(i)-Temel İslam Bilimleri Bölümü: (a)-Tefsir Anabilim Dalı; (b)-Hadis Anabilim Dalı; (c)-İslam Hukuku Anabilim Dalı; (d)-Kelam Anabilim Dalı; (e)-İslam Mezhepleri Tarihi Anabilim Dalı; (f)-Tasavvuf Anabilim Dalı; (g)-Arap Dili ve Belagatı Anabilim Dalı.

(ii)-Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü: (a)-Felsefe Tarihi Anabilim Dalı; (b)-İslam Felsefesi Anabilim Dalı; (c)-Din Felsefesi Anabilim Dalı; (d)-Mantık Anabilim Dalı; (e)-Dinler Tarihi Anabilim Dalı; (f)-Din Sosyolojisi Anabilim Dalı; (g)-Din Psikolojisi Anabilim Dalı; (h)-Din Eğitimi Anabilim Dalı.

(iii)-İslam Tarihi ve Sanatları Bölümü: (a)-İslam Tarihi Anabilim Dalı; (b)-Türk-İslam Edebiyatı Anabilim Dalı; (c)-Türk Din Musikisi Anabilim Dalı; (d)-Türk İslam Sanatları Tarihi Anabilim Dalı.

YÖK'ün aldığı yeni kararla birlikte yeni açılan ilahiyat fakülteleri ile özel ilahiyat fakülteleri akademik bölüm yapılanması ise şöyledir:

(i)-Temel İslam Bilimleri Bölümü: (a)-Tefsir Anabilim Dalı; (b)-Hadis Anabilim Dalı; (c)-İslam Hukuku Anabilim Dalı; (d)-Kelam ve İslam Mezhepleri Tarihi Anabilim Dalı; (e)-Tasavvuf Anabilim Dalı; (f)-Arap Dili ve Belagatı Anabilim Dalı.

(ii)-Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü: (a)-İslam Felsefesi Anabilim Dalı; (b)-Din Bilimleri Anabilim Dalı.

(iii)-İslam Tarihi ve Sanatları Bölümü: (a)-İslam Tarihi Anabilim Dalı; (b)-Türk-İslam Edebiyatı ve Sanatları Anabilim Dalı.

YÖK Genel Kurulu'ndaki 15.08.2013 tarihinde oy çokluğu ile kabul edilen program dışındaki diğer programlar, 1983 yılında hazırlanan programların büyük ölçüde tekrarıdır. Sadece derslerin ağırlıklarında bir takım farklılıklar söz konusudur. Örneğin; 2009 yılında İlahiyat Milli Komitesi tarafından hazırlanan programda, Temel İslam Bilimleri Bölümü dersleri % 60.1, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü dersleri % 24.5 ve İslam Tarihi ve Sanatları Bölümü dersleri % 15.2 şeklinde bir ağırlığa sahipken; daha sonra yapılan düzenlemedeki oranlara bakıldığında, Temel İslam Bilimleri Bölümü derslerinin % 60; Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü derslerinin % 18.9 ve İslam Tarihi ve Sanatları Bölümü derslerinin ise % 15.5 şeklinde olduğu görülmektedir. YÖK Genel Kurulu'nda oy çokluğu ile kabul edilen programda ise felsefe dersleri kaldırılmış, din bilimleri dersleri, sanat alanı dersleri ile kelam derslerinin kredi/saatleri ise önemli oranda düşürülmüştür (Karadaş, 2015: 224-225; felsefe dersleri özelinde ayrıca krş. Toktaş & Acuner, 2004: 159-176).

Türkiye'de 2000'li yıllarda oluşan demokratik normalleşme süreci, ilahiyat fakültesi programlarının yeniden değerlendirilmesini beraberinde getirmiş, 2009 yılında İlahiyat Milli Komitesi son kez program hazırlamıştır. Zorunlu hazırlık sınıfını kapsayan bu program uygulamaya konulmuş ama henüz mezun vermeden 2013 yılında bu kez oluşturulan İlahiyat Çalışma Grubu tarafından yeni bir program daha hazırlanması gündeme gelmiştir. Ancak İlahiyat Çalışma Grubu'nun bu programı, 15.08.2013 tarihinde toplanan YÖK Genel Kurulu'nda büyük değişikliğe uğratılarak ilahiyat fakültelerinin çoğunluğunu memnun etmekten uzak bir içeriğe kavuşturulmuştur. Oluşan direnç dolayısıyla söz konusu program geri çekilmiş ve ilahiyatlar bu gelişme ile birlikte yepyeni bir yapısal sürece girmiştir. Artık programlar, YÖK tarafından formatı belirlenmiş biçimde hazırlanmayacak diğer fakülte programları gibi her ilahiyat fakültesi kendi programını hazırlayacak ve üniversite senatosunda onaylanacaktır. Kelam uzmanı Karataş'a (2015) göre, bu yeni süreçte ilahiyat fakültelerinin programları, İslam geleneğinden ve köklü bilim sınıflandırmasından yararlanan, çağın gerekleri, ihtiyaçları ve beklentilerini göz önünde bulunduran, işverenlerin belirleyeceği yeterlilik ölçütlerini/taleplerini dikkate alan bir çerçevede düşünülmelidir (Karadaş, 2015: 237-238).

Öte yandan ilahiyat fakültelerinde sonradan açılan bir bölüm olarak "İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Bölümü-[DİKAB]" programının da kendi içinde dersleri bulunmaktadır. Örneğin; Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi DİKAB lisans programı, "(i) alan dersleri, (ii) genel kültür dersleri ve (iii) öğretmenlik meslek bilgisi dersleri" olmak üzere üç temel ders grubundan oluşmaktadır. Bunlardan alan dersleri, ilahiyat alanıyla ilgili dersler olup öğretmen adaylarına temel ilahiyat bilgilerini kazandırma amacına yöneliktir. Genel kültür dersleri ile öğretmen adaylarının tarih, edebiyat, felsefe, sanat, sosyal bilimler ve pedagoji alanlarındaki kültürel birikimlerini zenginleştirmeleri amaçlanmıştır. Bu bağlamda din ve kültür ilişkisinin öğretmen adaylarının zihinlerinde daha somut bir biçimde şekilleneceği öngörülmüştür.

Adı geçen programdaki öğretmenlik meslek bilgisi dersleri ise gerçek okul ortamı ve öğretmenlik mesleğine ilişkin bilgi ve beceriler ön plana alınarak hazırlanmıştır. Bu kapsamda:

(a)-Gerek mesleğe giriş niteliğindeki dersler, gerekse uygulama dersleri yoluyla öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinin temel özelliklerini, zayıf ve güçlü yanlarını değişik boyutlarıyla anlamaları ve tanımaları öngörülmüştür.

(b)-Okullarda yapılan staj uygulamaları, öğretmenlik eğitiminin merkezini oluşturmaktadır. Bu anlayıştan hareketle programda yer alan öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin çoğuna uygulama saatleri konulmuştur. Bu şekilde öğretmen adaylarının derslerde öğrendiği bilgi ve becerileri, gerçek okul ortamı ve eğitim-öğretim süreci ile ilişkilendirmesi ve uygulamaya aktarması mümkün olmaktadır.

(c)-Programda, gelişen bilgi teknolojilerinin okulda kullanımını ve öğretimde gerekli olan çeşitli materyallerin geliştirilmesini ön plana alan derslere de yer verilmiştir. Bu dersler yoluyla öğretmen adaylarının (bilgisayar, internet, televizyon, video, projektör makinaları gibi) öğretim sürecinde kullanılan teknolojileri tanımaları ve kullanabilme becerilerini geliştirmeleri sağlanmaktadır. Bu şekilde geleceğin öğretmenlerinin teknolojiyi tanıyan ve öğretimde etkili ve verimli bir şekilde kullanabilen nitelikte olması öngörülmüştür.

(d)-Programda, uygulama derslerinin sayısı ve saatleri artırılarak dersler birbirleriyle ilişkilendirilmiştir. Bunun amacı ise öğretmen adaylarının küçük kapsamlı öğretim uygulamaları yaparak çeşitli öğretmenlik becerilerini okul

ve sınıf ortamında geliştirmeleri ve daha sonra da bir sınıfın sorumluluğunu alarak öğretmenlik yapmaları ve sonuçlarını değerlendirebilmeleridir.

DİKAB mezunlarının çalışma alanlarına bakıldığında, bu programı bitirenlerin ilköğretim okullarında "din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni" olarak görev aldıkları görülmektedir. Lisans öğrenimleri süresince yan alan programına devam eden ve sertifika alanlar, ihtiyaç olması durumunda örgün eğitim programlarındaki yan alanlarıyla ilgili derslerde de görev alabilirler. Yurt içi ve yurt dışında din eğitimi veren resmi veya özel, örgün ya da yaygın eğitim kurumlarında din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni olarak görev alabilirler (http://www.divinity.ankara.edu.tr), [Erişim, Aralık 2017].

İlahiyat fakültelerinde yapılan son program değişikliğiyle birlikte hazırlık sınıfı uygulamasına dönülerek temel İslam bilimleri derslerinin sayısı ve kredisi arttırılırken, felsefe ve din bilimleriyle ilgili derslerin oranları düşük tutulmuştur. Din hizmetleri alanındaki dersler ise programda çok az yer bulabilmiştir. Sayıları her geçen gün artan ilahiyat fakültelerinde okutulan programın hedeflerinin henüz tam olarak belirlenememesi durumu, modern eğitim anlayışla uyuşmamaktadır. Örneğin; ilköğretime öğretmen yetiştirmek için açılan DKAB bölümünün programının yeni eğitim sistemi 4+4+4 şeklindeki seçmeli Arapça, Kuran-ı Kerim ve Hz. Peygamberimizin Hayatı derslerini karşılayabilme olanağının olup olmadığı tartışmalıdır. Öte yandan ilahiyat lisans programını bitiren öğrenciler, din hizmetlerine yönelik mi yoksa lise veya İHL meslek dersleri öğretmenliği için mi eğitim almaktadır? DKAB bölümü dışındaki ilahiyat lisans programı, teorik bilgilerle yüklü bir program olduğundan din hizmetleri veya öğretmenlik için yeterli donanımda öğrenci yetiştirebilmekte midir? Tüm bu soru ve/veya sorunlar dikkate alındığında, tek bir programla tüm hizmet alanlarına insan gücü yetiştirilemeyeceği bu modern dönemin bir gerçekliği olması sebebiyle güncelliğini yitiren ilahiyat programlarının zaman kaybetmeden yeniden değiştirilmesinin gerekli olduğu ortaya çıkmaktadır (Genç, 2013: 31).

4. Yüksek Din Öğretimindeki Yapısal Değişim Zorunluluğu

Reform arayışlarının çıkış noktasının birçok ülkede, dış dünyadaki gelişmeleri kayıtsız şartsız kabul etmek yerine, o gelişmelere duyarlı ancak yükseköğretim sisteminin yapısını göz ardı etmeyen bir biçimde, var olan sistemin temel özellikleri üzerinde odaklandığı görülmektedir. Türkiye'de ise ülke

koşullarını ön planda tutup o koşullara özgü yerli modeller geliştirme veya en azından ülke koşullarıyla dış dünyadaki gelişmeleri kendi içinde tutarlı ve uygun bir biçimde sentezleme çabalarına henüz rastlanılamamaktadır. Dış dünyadaki gelişmeler de, holistik bir yaklaşım sergileyerek bir bütünlük içinde izlenilmemektedir. Tüm bunların sonucunda, Türk yükseköğretim sistemi üzerindeki teknik tartışmalar, derinlikli yapılamadığı için yüzeysel bazı şekilsel düzenlemelerle sınırlı kalmaktadır (Şenses, 2007: 4).

Yukarıdaki temel reformist yükseköğretim perspektifi dikkate alınarak Türkiye'de yüksek din öğretimindeki yapısal değişim zorunluluğunu gerektiren nedenler şu şekilde sıralanabilir:

(i)-Güncel problemlere etkin cevaplar üretilememesi: Bugün ilahiyat alanı tam da kendi dışındaki alanlara cevaplar üretemediği için ciddi bir açmazdadır. Türk toplumunun gündelik hayatlarına yeterince cevap üretemediği, bilimsel gelişmelere ilişkin akademik görüşler ortaya koyamadığı, sosyal bilimlerdeki yeni sorun alanlarına çözümler öneremediği için ilahiyat alanı ve dolayısıyla bu alan üzerinden din, giderek Türk toplumunun ilgi alanından çıkmaktadır. Buna paralel olarak pratik hayat alanı sekülerleşmekte, çünkü ilahiyat sadece kendisiyle yetinmektedir. Temel İslam bilimleri, geçmişi tekrar ettiği sürece dinamik ve değişken pratik hayat alanına cevap üretmekten yoksun kalacaktır (Öztürk, 2015: 42). Bu bağlamda Türk teoloji çalışmalarındaki temel İslam bilimleri alanına ilişkin üretilen akademik ürünlere (tez, kitap, makale vb.) bakıldığında bile güncelliğini koruyamayan bir "akademik din dili"nin olduğu rahatlıkla görülmektedir. Dolayısıyla da modernizmin ortaya çıkardığı güncel problemlere, toplumun kavrayacağı biçimde etkin bir din dili kullanarak gerekli olan cevapları üretemediği için Türk toplumu her geçen gün sekülerleşmeye devam edecektir.

(ii)-Din hizmetlerinde uzmanlaşma yaklaşımının benimsenememesi: Türkiye'de alan aktörü bağlamında bir meslek tanımı olarak "ilahiyatçı" kelimesi: "imam, vaiz, müftü, din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni, İmam-Hatip Lisesi meslek dersleri öğretmeni, manevi danışman" gibi çeşitli meslekleri yerine getiren alan aktörünün ortak özelliğine vurgu yapmaktadır. Bu noktada şöyle bir soru sorulabilir: 'Söz konusu mesleklerden her biri, kendine özgü ayrı genel ve özel alan formasyonu gerektirdiği için bir ilahiyatçı, ek bir formasyon almaksızın bu mesleklerin tümünü başarıyla yürütebilir mi? Örneğin; imam olan ilahiyatçı, bu formasyonuyla çok başarılı bir öğretmen, başarılı bir vaiz ve iyi bir müftü olabilir mi?' Pedagojik formasyonsuz

ilahiyat lisans programı mezunları, doğrudan öğretmen olamadığına göre bu mezunların Diyanet İşleri Başkanlığı'nın çeşitli kademelerinde görev alacakları düşünülmektedir. Soruna bu açıdan yaklaşıldığında imamlık, vaizlik ve müftülük gibi her biri farklı formasyonlara sahip uzmanlar tarafından yerine getirilmesi gereken görevlerin farklılıkları göz ardı edilmektedir. Zira bu kadar farklı mesleklerin uzmanlarının tek tip bir lisans programıyla yetiştirilemeyeceği çok açıktır. Alan olarak birbirine çok yakın duran fizik ve kimya öğretmenlerinin bile ayrı lisans programlarıyla yetiştirildiği Türkiye'de, uzmanlık alanlarının iyice daraldığı bu modern dönemde bu durumu olumlu karşılamak oldukça zordur (Öztürk, 2015: 48; Aydın, 2004: 21-23).

Türkiye'deki ilahiyat fakültesi programlarındaki yapısal değişim ihtiyacı bağlamında bakıldığında program geliştirme, "hedeflenen eğitimin amaçlarını etkinlikle geliştirmek ve gerçekleştirmek üzere düzenlenen içerik ve aktivitelerin, uygun yöntem, teknik, araç ve gereçlerle geliştirilmesine yönelmiş planlı çabaların tümü" olarak tanımlanmaktadır. Dolayısıyla ilahiyat lisans programları hazırlanırken bazı temel sorulara cevap aranmalıdır. Bu sorulardan bazıları şunlardır: "Nasıl bir ilahiyatçı yetiştirilmelidir?", "İlahiyatçı neleri öğrenmelidir?", "Öğrenilenlerin kalıcılığı nasıl sağlanmalıdır?", Bu ve benzeri sorulara verilecek cevaplar, programların hazırlanmasında göz önünde bulundurulan yapısal temelleri oluşturacaktır.

İlahiyat fakültesi programlarını da artık program geliştirme felsefesine uygun biçimde yeniden tasarımlamak gerekliliği ortadadır. Öncelikli olarak ilahiyat fakültelerinin misyonunun, Türkiye'nin tarım toplumundan sanayi toplumuna ve son olarak da bilgi toplumuna geçiş sürecinde ortaya çıkan gelişme ve değişmeler karşısında çeşitlendiğinin kabul edilmesi gerekmektedir. Örneğin; hapishane, hastane, huzurevleri ve çocuk yuvaları gibi kurumlarda bulunan kişilere yönelik de dinsel temelli hizmet verecek ve özel psikolojik danışmanlık ve rehberlik eğitimi almış ilahiyatçılara ihtiyaç vardır. Yine müftülüklerde oluşturulan aile danışma ve rehberlik bürolarında görev yapan personelin de teoloji formasyonunun yanı sıra danışma psikolojisi ile donanmış olması gerekmektedir. Tüm bunlara ek olarak Diyanet İşleri Başkanlığı, son yıllarda din hizmetlerinde görev yapacak personelinin yeterliliğini belirlemiştir. Bu durum, ilahiyat fakültelerinin kendi mezunlarının istihdam alanlarından biri olan Diyanet İşleri Başkanlığı'nın yeterliliklerini dikkate alarak öğrenci yetiştirmesini zorunlu kılmaktadır.

Öte yandan ilköğretim, lise, imam-hatip liselerinin orta ve lise kısımları farklı özelliklere sahip ve farklı bilgilerle donanmış ilahiyatçılara ihtiyacı doğurmaktadır. Bu ihtiyacı doğuran en önemli nedenlerden biri de, Milli Eğitim Bakanlığı'nın öğretmenlerde aradığı genel yeterlilikleri belirlerken tüm bunlara ek olarak bazı alanlarla ilgili özel yeterlilikleri de açıklamış olmasıdır. Özellikle lise DKAB öğretmenleri ve İHL öğretmenleri için belirlenmiş yeterlilikleri, bu alanlara eleman yetiştiren fakültelerin dikkate alması gerekmektedir. Söz konusu bu durum da, fakültelerin öğretim amaçlarını ve programlarını düzenli olarak gözden geçirmelerini gerektirmektedir.

Sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçişin yaşandığı modern dönemde, dinsel problemler de çeşitlenmekte ve derinleşmektedir. Dolayısıyla toplumun problemleri güncel gelişmelerin sonucunda farklılaşmaktadır. Buna karşın, ilahiyat fakültelerinin programlarında toplumun karşılaştığı güncel sorunların cevabını vermekten çok tarihsel teolojik birikimin sadece aktarılması ön plandadır. Bu durum da, ilahiyat öğrencilerinin toplumda yaşanan dinsel sorunlarla ilgili fakültedeki farkındalık ve bilgilenme düzeylerini ve olanaklarını azaltmaktadır (Genç, 2013: 31-33).

5. Yüksek Din Öğretimindeki Bölümleşme İhtiyacının Psiko-Sosyal Nedenleri

Yüksek din öğretimindeki bölümleşme ihtiyacının psiko-sosyal nedenlerinin başında tetikleyici bir faktör olarak 'sosyal değişim' olgusu gelmektedir. Türkiye'deki sosyal değişim hızının 2000'li yıllardan sonra giderek artışı, beraberinde sekülerleşme ve sosyal anomi gibi sosyolojik çözülme ve değişimleri ortaya çıkarmıştır. Toplumsal yapılar ve mekanizmalar, statik olmayıp tam aksine dinamiktir, yani değişken bir özellik taşırlar. Sosyal değişim kaçınılmaz olduğu için içsel ve dışsal faktörlerin etkisiyle Türk toplumu her geçen gün daha fazla değişime uğramaktadır. Türkiye'deki 2000'li yıllardan sonra yaşanan hızlı sosyal değişim dikkate alındığında, toplumun ihtiyaç duyduğu hizmet alanlarına yönelik uzman yetiştirmeyen lisans programlarının başarılı olma durumu her geçen gün zayıflamaktadır.

Yeni teknolojiler, bireyselliği ve yalnızlığı özendiren bir boyuta ulaşmıştır. Bireylerin birbirlerinden uzaklaşmaları ve sosyal çevrelerinden izole yaşamaları, dinden ve dinsel değerlerden uzaklaşmalarını da beraberinde getirmiştir. Bu yeni teknolojiler sayesinde, her istediğini elde eden, amacına kolay ve hızlı bir şekilde ulaşan birey, internet teknolojisiyle birlikte giderek

yalnızlaşmaya başlamıştır. Artık gerçek sosyalleşmenin yerini almaya başlayan sanal ortamlardaki yaşam biçimleriyle birlikte yüz yüze eğitimin yerini de ekrandan/uzaktan eğitim almaya başlamıştır. Bu gelişmelerin, dine ilgisiz çevreleri etkilediği kadar dindar bireyleri de değişime uğrattığı açıktır (Karadaş, 2015: 213-214).

Yüksek din öğretimindeki bölümleşme ihtiyacının psiko-sosyal nedenlerinden bir diğeri de 'sosyal ihtiyaçlar ve beklentiler'dir. Türk yükseköğretim sisteminde geliştirilecek lisans programları ve bu programların alt bölümleri, toplumun beklentilerine, ihtiyaçlarına, yaşam biçimlerine, kültürel kodlarına ve sosyo-ekonomik yapısına uyumlu olmalıdır. Bu bağlamda özellikle 'toplumun bu açılacak olan bölüm/lerden beklentisi nelerdir?' sorusuna olası cevaplar aranmalıdır. Bu ve benzeri sorulara verilecek cevaplarda öne çıkan en önemli nokta ise istenilen din hizmetinin çeşitlenme zorunluluğudur. Buna Türk toplumunun seküler anlam arayışındaki başarısızlıklarını da eklemek mümkündür.

Eğitim sistemlerinin, toplumun gelişiminden bağımsız hareket etmesi olanaksızdır. Değişime ve yenileşmeye karşı çıkan her sistem eskimeye, önemini kaybetmeye ve en önemlisi de işlevsiz kalmaya mecburdur. Bu bakımdan yüksek din öğretimi programlarının da dünyadaki ve Türkiye'deki değişimlere ayak uydurarak işlevini kaybetmeden modern yaşamın ürettiği ihtiyaçlara cevap verebilmesi gerekmektedir. Türkiye'deki ilahiyat lisans programlarının geçmişine bakıldığında, 1982 yılı öncesindeki istihdam alanlarını dikkate alan bir yapılanma olduğu, 1982 yılından bu yana ilahiyatların tek çatı altında toplanmasından sonra öğretmenlik için açılan programların kısmen yeterli olduğu, fakat din hizmetleri alanının ihmal edildiği görülmektedir. 1998 yılında DKAB programının açılmasından sonra ilahiyat lisans programının nasıl bir ilahiyatçı yetiştirdiği konusu netlik kazanmamıştır. Çünkü ilahiyat lisans programı incelendiğinde din hizmetlerine yönelik sadece son sınıfta bir dönem olarak okutulan "dinî hitabet" dersi bulunmaktadır. Bu dersin de tek başına yeterli olduğunu söylemek bilimsel açıdan oldukça zordur.

Türkiye'deki bu uygulamalar karşısında Avrupa'daki ilahiyat fakülteleri incelendiğinde, programların dil eğitimi, temel din bilimleri, felsefe, eğitim bilimleri ve staj olmak üzere dört temel alana göre şekillendiği görülmektedir. Üç yıllık lisans programlarının ilk iki yılı temel bilimler, dil bilimleri ve felsefe ağırlıklı; diğer sınıflarda ise eğitim bilimleri, staj ve güncel

dinsel konular ağırlıklı olmaktadır. Beş yıllık lisans programlarında da ilk 3 yıl temel bilimler, dil bilimleri ve felsefe ağırlıklı konular, diğer sınıflarda ise eğitim bilimleri, staj ve güncel dinsel konular programda yer almaktadır.

Avrupa'daki ilahiyat lisans programları incelendiğinde, tek bir sistemin olmadığı görülmektedir. Bazı ülkelerde ilahiyat fakülteleri tek bir lisans bölümüne sahipken, bazılarında ise '(i)-Din Hizmetleri, (ii)-Öğretmenlik ve (iii)-Manevi Bakım' gibi bölümlere ayrıldığı görülmektedir. Bu durum daha çok ülkenin eğitim sistemi ve öğretmen yetiştirme politikasıyla da yakından ilgilidir. Örneğin; Hollanda ve Belçika'da 3 yıllık ilahiyat lisansı alan bir öğrenci, pedagojik formasyon aldıktan sonra öğretmen olabilirken; Almanya ve İspanya'da 5 yıllık lisans eğitimi alan bir öğrenci mezun olduktan sonra hemen öğretmen olabilmektedir.

Türkiye'deki ve Avrupa'daki ilahiyat fakültelerinin lisans programları arasındaki en temel fark; Avrupa'daki ilahiyat fakülteleri programlarının teorik bilgileri pratiğe aktarma konusundaki başarılarıdır. Diğer bir fark ise öğrencilerin derslere aktif şekilde (tez, seminer, sunum) katılımının zorunlu olmasıdır. Türkiye'de ilahiyat lisans programlarında bu durum söz konusu değildir. Din pedagoğu Genç (2013) tarafından yapılan nitel bir çalışmada, ilahiyat öğrencilerinin, ilahiyat lisans programlarının teorik ağırlıklı olmasından şikâyet ettikleri, kendilerini daha hazır ve güvenli hissedebilmeleri için daha fazla staj uygulamalarının olmasını istedikleri saptanmıştır. Buna ek olarak programlarda güncel hayatta karşılaşılabilecek problemleri çözebilmek için bu konulara özgü derslerin sayı ve kredilerinin arttırılmasını da önerdikleri kaydedilmiştir (Genç, 2013: 42-43).

Yüksek din öğretimindeki bölümleşme ihtiyacının psiko-sosyal nedenlerinden bir diğeri ise üretilen din hizmetine ilişkin 'istihdam politikası'dır. Türkiye'de yükseköğretim sisteminin en büyük açmazlarından biri, sistemin işgücü piyasalarıyla ve/veya istihdam politikalarıyla ilişkilendirilmemiş olmasıdır. Yükseköğretimin bu bağlamdaki hedefi, genel olarak bilgi toplumunun gerektirdiği insan gücünü yetiştirmektir. Yükseköğretimin içerik ve niteliği ile istihdam politikaları arasındaki bağların zayıflığı, öğrencilerin yükseköğretim kuruluşlarında işgücü piyasalarına yönelik olarak kazandıkları beceri ve niteliklerin yanı sıra yükseköğretim mezunu olmanın toplumda kazandırdığı saygınlık ve askerlik süreçleriyle ilgili beklentilerini ön planda tutmalarıyla da açıklanabilir. Verimli ve yüksek ücretli istihdam yaratılması, başta mesleki ve teknik eğitim olmak üzere yükseköğretimin niteliğinin artı-

rılması için temel özendiriciler arasında yer aldığı unutulmamalıdır (Şenses, 2007: 10-12; ayrıca krş. Yörük & Dikici & Uysal, 2002: 299-312). Burada aktarılan yaklaşım özelde yüksek din öğretimi bağlamında değerlendirildiğinde, tek tip bir ilahiyat lisans programının -iş gücü piyasası ve istihdam politikası olarak- kaliteli bir kamu hizmeti üretimindeki yetersizliğinin altı mutlaka çizilmelidir. Dolayısıyla çeşitli alanlarda din hizmeti verecek olan kamu kurumları, bu verdirecekleri din hizmetinin içeriğine uygun biçimde alan aktörünün yetişmesini sağlayabilmek amacıyla ilahiyat fakülteleri ile aralarında interaktif bir kurumsal ilişki geliştirmeleri gerekmektedir.

6. Yüksek Din Öğretimindeki Bölümleşmenin Temel Kriterleri

Türkiye'de yüksek din öğretimindeki bölümleşmenin temel kriterleri aşağıdaki gibi sıralanabilir:

(i)-İstihdam alanlarına göre uzmanlaşma: Türkiye'deki sosyal değişim hızıyla birlikte giderek artan sekülerleşmenin ortaya çıkardığı problemler, din hizmeti üretiminde de önemli ihtiyaçlar ve değişikliklere neden olmuştur. Dolayısıyla Türk toplumunun istediği nitelikte bir ilahiyatçı yetiştirilmesinde, başta yükseköğretim sisteminin önemli bir parçası olan ilahiyat fakülteleri olmak üzere sistemin bütün bileşenlerine önemli görevler düşmektedir. Bu doğrultuda atılacak adımlardan birincisi, istihdam kurumları ile ilahiyat fakültelerinin birlikte belirleyeceği bir 'alan aktörü yetiştirme strateji belgesi'nin çeşitli boyutlarıyla acilen ortaya konmasıdır. Bu strateji çerçevesinde belirlenecek öncelikli din hizmeti alanlarının farklı niteliklerdeki çeşitli hizmet ihtiyaçlarının karşılanması için yürürlükte olan standart ilahiyat lisans programları yerine istek ve ihtiyaca göre çeşitlendirilmiş ve farklı paradigmaları içeren lisans programlarının tasarlanarak uygulamaya konulması gerekmektedir.

İlahiyat fakültesinden mezun olanların istihdam alanları her geçen gün çeşitlenerek artmaktadır. Söz konusu bu durum, tek tip programdan mezun olan 'ilahiyatçı'dan ortaya çıkan beklentileri de yükseltmektedir. Fakat tek tip bir program kullanılarak farklı istihdam alanlarının istedikleri genel ve özel alan yeterliliklerini kazandırmak da mümkün görünmemektedir (Tosun, 2015: 278-279). Tam da bu bağlamda din psikoloğu Yapıcı'nın (2015) ifadesiyle 'pratisyen ilahiyatçı' kavramsallaştırması son derece anlamlıdır (Yapıcı, 2015: 274-276). Sözü edilen bu kavramsallaştırmaya ek olarak eş anlamlı biçimde 'aspirin-ilahiyatçı' tanımlaması da kullanılabilir. Burada yer verilen her iki tanımlama da, bir alan aktörü olarak 'ilahiyatçı' kimliğinin modern

dönem sorunlarına dönük hizmet üretimindeki özel alan formasyon eksikliğine vurgu yapması bakımından önemlidir.

(ii)-Kurumsal istekler ve yeterlilik kriterleri: Yüksek din öğretimindeki bölümleşmenin temel kriterleri bağlamında işveren kamu kurumları olarak Diyanet İşleri Başkanlığı ve Milli Eğitim Bakanlığı başta olmak üzere diğer kamu kurum ve kuruluşlarının istedikleri din hizmetinin içeriğine ve sınırlılıklarına yönelik istekleri ve yeterlilik kriterleri belirlenmelidir. Adı geçen işveren kurumlar da, hizmet üretimindeki öncelikleri, hedef kitlenin ihtiyaç ve isteklerine göre oluşturmalıdır. Ayrıca işveren kurumların yeterlilik kriterlerinin belirlenmesinde yerel ihtiyaçların yanı sıra dünyadaki ilgili saha pratikleri ve program örnekleri de değerlendirmeye alınmalıdır. Dolayısıyla bütüncül ve güncel bir bakış açısının ve stratejinin bu geniş çerçeve üzerine kurulması ve bu çerçeveden yürütülmesi gerekmektedir.

(iii)-Üretilecek hizmetin hedef kitleye uygunluğu: Üretilecek olan din hizmetinin ortaya çıkaracağı toplumsal kabul, ilahiyat fakültelerinin toplumun hangi ihtiyacına ne ölçüde cevap verebileceği sorusunun ikna edici biçimde cevaplanmasıyla sağlanabilir. Türkiye'de din hizmeti alanında bir kamu otoritesi olan (a) Diyanet İşleri Başkanlığı'nın yürüttüğü din hizmetleri için din görevlileri, (b) Milli Eğitim Bakanlığı›nın yürüttüğü din öğretimi için öğretmenler ve (c) akademik bir ünite olarak ilahiyat fakültelerinin devamlılığı için ihtiyaç duyulan bilim insanları, bu ilahiyat fakültelerinden yetişmektedir. Yani Türkiye'de ilahiyat fakülteleri, az önce açıklanan hizmet birimlerinde üretilen toplumun çeşitli din hizmetlerine olan ihtiyacının bir sonucudur (Öztürk, 2015: 50). Burada önemli olan üretilecek hizmetin hedef kitleye uygunluğudur. Söz konusu bu durum da, ancak uzmanlaşmaya dönük bölümleşme paradigmasıyla eğitilecek yeni model bir 'uzman ilahiyatçı' prototipiyle mümkün görünmektedir.

(iv)-Öğrenci kaynakları yönetimi: Yüksek din öğretimine lisans düzeyinde yıllık öğrenci alımının belirlenmesinde, yükseköğretim sistemi ile istihdam kurumları arasındaki ilişkinin güçlendirilmeye ihtiyacının olduğu çok açıktır. Bu süreçte Yükseköğretim Kurumu DPT, DİB ve MEB başta olmak üzere ilgili bütün kuruluşlarla yakın işbirliği içinde olmalıdır. Kurumlar arası yapılacak görüşmelerde ön plana çıkarılması gereken alanlar açısından bu kuruluşların öngörü ve önerilerinden yararlanılması ve yüksek din öğretimine alınacak yıllık öğrenci kontenjanlarının da buna göre belirlenmesi ve sistemin yapısal gelişimine ilişkin kararların iyi belirlenmiş nesnel ölçütlere dayandırılması gerekmektedir.

(v)-Öğrenci kalitesinin arttırılması: Türkiye'de ilahiyat lisans programlarına yerleşen öğrencilerin önemli bir oranı, kendi istekleri dışında (puanlarının yetmemesi, aile baskısı vs.) bu fakülteyi okumak zorunda kalmaktadır. Ayrıca uzun bir süreden sonra ilk kez 2016-2017 eğitim-öğretim yılında ilahiyat fakültelerine ikinci basamak sınavıyla öğrenci alımına başlanmıştır. Bu döneme kadar ilahiyat fakültelerine alınan öğrenciler, birinci basamak sınavla yerleştirilmiştir. Bu tablo da, ister istemez öğrenci profilinin niteliği ile moral ve motivasyonunu olumsuz yönde etkilemektedir. Dolayısıyla ilahiyat fakültelerine girme şansı elde eden öğrencilerin önemli bir kısmının alt sıralarda tercih ettikleri alanlarda eğitim aldıkları noktasından çıkarak meslek seçiminde ortaöğretimde daha iyi bir rehberlik hizmeti verilmelidir. İlahiyat fakültelerindeki lisans eğitim programları arasında ve alan dışı fakültelere/bölümlere yatay ve dikey geçiş olanakları artırılarak öğrenciler üzerindeki akademik ve psikolojik baskılar azaltılmalıdır. İlahiyat öğrencisinin eğitim süreçleri, en az bir yabancı dili iyi derecede bilebilecek biçimde tasarımlanmalıdır (ayrıca krş. Şenses, 2007: 13). Ek olarak ilahiyat fakültelerine öğrenci alımları ikinci basamak sınavla (Yükseköğretim Kurumları Sınavı-YKS) devam ettirilmelidir.

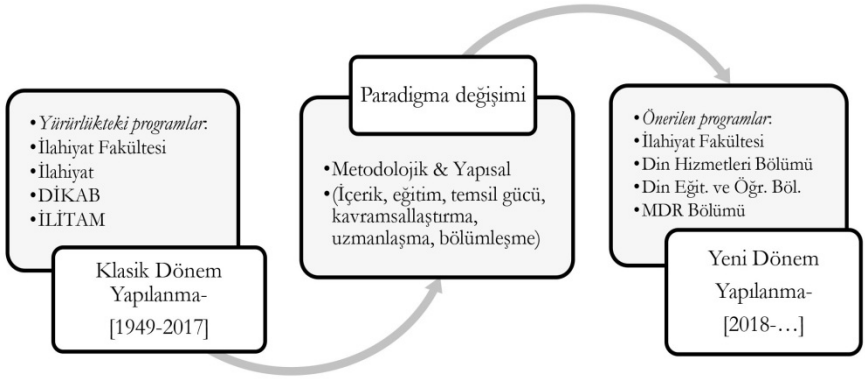
7. Yüksek Din Öğretiminde Yeni Bir Paradigma Olarak Bölümleşme

Yükseköğretim ile istihdam kurumları arasındaki ilişki bağlamında Türkiye'deki gelişmelere ve özellikle din hizmeti üretim süreç ve biçimlerindeki gelişmeler karşısında işgücü isteğinde ortaya çıkan değişikliklere duyarlı, ancak ülkenin hizmet üretim yapısını ve istihdam kurumlarının temel özelliklerini de gözeten bir yaklaşımın önemi asla göz ardı edilmemelidir (krş. Şenses, 2007: 12). Dolayısıyla hızla sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçişin yaşandığı Türkiye'de, ilahiyat fakültelerinin istihdam alanlarının belli olması ve ilgili istihdam alanlarının yeterliliklerine göre ilahiyat lisans eğitiminin verilmesi gerekmektedir. Çünkü üniversitelerin amacı, mezun olanların göreve başladıklarında alanına göre gerekli temel ve özel alan yeterliliklerine sahip olmasını sağlamaktır. Bu durum da, ilahiyat fakültelerinin öğretim programlarının istihdam alanının istediği yeterliliklere göre yeniden düzenlenmesini gerektirmektedir (Genç, 2013: 39-41).

Yukarıdaki temel teorik yaklaşımdan hareketle din psikoloğu Koç (2017) tarafından yüksek din öğretiminde önerilen 'bölümleşme' yaklaşımının temelini '(i)-istihdam alanıyla ilişkilendirerek ilahiyat lisans bölümlerinin be-

lirlenmesi; (ii)-istihdama yönelik genel ve özel alan yeterliliklerini kazanmayı amaçlayan şemsiye bir lisans programının geliştirilmesi' oluşturmaktadır. Türkiye'deki ilahiyat fakültelerinin lisans programlarının gelişimsel süreçlerini (a) 'klasik dönem yapılanma-[1949-2017] ve (b) 'yeni dönem yapılanma-[2018-…]' biçiminde ikiye ayırmak mümkündür. Klasik dönem ile yeni dönem arasındaki metodolojik ve yapısal kapsamlı paradigma değişiminde ise 'içerik, eğitim, temsil gücü, kavramsallaştırma, uzmanlaşma, bölümleşme' gibi faktörlerin etkili olduğu söylenebilir (ayrıca şematik gösterim için bkz. Şekil-1).

Şekil-1: Lisans programındaki paradigma değişimi



Türkiye'deki yüksek din öğretiminde yeni bir paradigma arayışının temelinde, şu an aktif olarak yürürlükte olan ilahiyat lisans programlarının uzmanlaşmaya yönelik alan yetersizliği yatmaktadır. Din pedagoğu Genç (2013) tarafından Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi ilahiyat lisans programında okuyan son sınıf öğrencileriyle yüz yüze yapılan yarı yapılandırılmış bir mülakat çalışması gerçekleştirilmiştir. Sözü edilen bu çalışma sonucunda; "Sizce ilahiyat lisans eğitimi istihdam alanına göre mi verilmektedir?" sorusuna mülakata katılan öğrencilerden bir bölümü, istihdam alanına göre verilmediğini ve fakülteye girerken istihdam alanının belli olmasını istemiştir. Bu durumu 'Katılımcı-12' rumuzuyla kodlanan denek: "…Fakülteye girerken ne olacağımı bilmek istiyorum. Şu an öğretmen mi, imam mı vaiz mi olacağım belli değil. Fakülteye girerken senin alanın bu deseler ben kendimi okul dışında da buna göre geliştirebilirim…" sözleriyle istihdam

alanına yönelik geliştirilen bir programın kendisinin geleceğe daha güvenle bakabilmesi için önemli olduğunu belirtmiştir (Genç, 2013: 41).

Bildiride gelinen bu noktada, Türkiye'deki yüksek din öğretiminde yeni bir paradigma değişikliğine ihtiyacın olduğu anlaşılmaktadır. Bu aşamadan sonra önemli bir sorunsal daha ortaya çıkmaktadır. O da 'geliştirilecek olan yeni paradigmanın temel felsefesi ve genel çerçevesi nasıl olmalıdır?' sorusuyla cevap beklemektedir. Kelam uzmanı Karadaş'a (2015) göre; bölümleşmeye dayalı yeni bir ilahiyat lisans programının temel felsefesi ve genel çerçevesi, İslam geleneğinden ve köklü bilim sınıflandırmasından yaralanan, çağın gerekleri, ihtiyaçları ve beklentilerini göz önünde bulunduran, işverenlerin belirleyeceği yeterlilik ölçütlerini/taleplerini dikkate alan bir çerçevede oluşturulmalıdır (Karadaş, 2015: 234-236).

Öte yandan konuyla ilgili oluşturulan Türk din pedagojisi literatürüne bakıldığında, ilahiyat fakülteleriyle ilgili daha önceden bölüm yaklaşımını temel alan bazı program önerilerinin yapıldığı görülmektedir. Bu bağlamda din pedagoğu Tosun'un (2015) yapmış olduğu program önerisine göre ilahiyat fakültesi 4 programdan oluşmalıdır:

1. İlahiyat Lisans Programı (akademisyen yetiştirmeyi amaçlayan)

2. Din Hizmetleri Programı (Diyanet-din hizmetleri ve yaygın din eğitimini amaçlayan)

3. Dini Rehberlik ve Manevi Destek Programı (ilgili kurumlarda manevi destek hizmeti vermeyi amaçlayan)

4. Din ve Ahlak Eğitimi Programı (Milli Eğitim Bakanlığı'ndaki din eğitimi hizmetlerini vermeyi amaçlayan)

Bu program da kendi içinde 3 alt programa ayrılmalıdır.

1. İlköğretim DKAB Öğretmenliği Programı

2. Ortaöğretim DKAB Öğretmenliği Programı

3. İHL Meslek Dersleri Öğretmenliği Programı (Tosun, 2015: 279-280).

Yine bir diğer din pedagoğu olan Özdemir'e (2009) göre ise Türkiye ile AB ülkeleri karşılaştırıldığında, sosyal hizmetler alanında farklılıkların olduğu görülmektedir. AB ülkelerinde özellikle "Dini Sosyal Hizmetler" alanı, meslek olarak kabul edilip uzmanlığı gerektirmektedir. Bu konuda çok sayıda yetişmiş uzman elemanları bulunmaktadır. Örneğin; Almanya'da 35 bin kadar "sosyal ilahiyatçı" vardır. Türkiye'de ise yoğun bir ihtiyaç olmasına rağmen henüz bu alanda somut bir adım atılmamıştır. Dolayısıyla Özde-

mir'in (2009) Avrupa Birliği ülkeleriyle bir karşılaştırma sonucunda yapmış olduğu program önerisine göre şu anda aktif eğitim yapan ilahiyat lisans programına, "Dini Sosyal Hizmetler Bölümü" veya "Sosyal İlahiyat Bölümü" isimli 1 program daha eklenmelidir (Özdemir, 2009: 1-16).

Öte yandan din psikoloğu Yapıcı'nın (2015) yapmış olduğu bir diğer program önerisine göre ilahiyat fakültesi 5 programdan oluşmalıdır:

1. Din Hizmetleri ve Vaizlik Programı

2. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Programı

3. İmam-Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretmenliği Programı

4. Dini Danışmanlık ve Manevi Bakım Programı

5. Ahlak ve Değerler Eğitimi Programı (Milli Eğitim Bakanlığı'ndaki okul öncesi ve ilkokula din eğitimi hizmetlerini vermeyi amaçlayan) (Yapıcı, 2015: 275).

Teolog Kutlu'nun (2015) yapmış olduğu program önerisine göre de ilahiyat fakültesi 3 programdan oluşmalıdır:

1. Din Eğitim-Öğretim Programı

2. (Akademik) İlahiyat Programı

3. Din Hizmetleri ve Dini Rehberlik Programı (Kutlu, 2015: 297-298; ayrıca diğer öneriler için krş. Gözütok, 2004: 559-566; Aşıkoğlu, 2009: 897).

Din psikoloğu Koç (2017) tarafından yapılan lisans program önerisinin temelini 'bölümleşme' paradigması oluşturmaktadır. Bu yaklaşıma göre Türkiye'de farklı isimlerle açılmış tüm ilahiyat fakülteleri 'İlahiyat Fakültesi' ismi altında tekrardan birleştirilerek 3 bölüme ayrılmalıdır.

1. Din Hizmetleri Bölümü

2. Din Eğitimi ve Öğretimi Bölümü

3. Manevi Danışmanlık ve Rehberlik Bölümü.

İlahiyat fakültelerindeki –yukarıda belirtilen- bu bölümleşme yapılırken de, geçmişteki özelde Türk ilahiyat, genelde ise Türk akademik yapılanma deneyimlerinden yararlanılmalıdır. Bu bağlamda bölümleşme temeline dayalı oluşturulacak olan lisans programı için (i) yürürlükteki ilahiyat lisans programı deneyimini kullanarak "Din Hizmetleri Bölümü"nün oluşturulması; (ii) daha önceden yürürlükte olan DİKAB lisans programı deneyimini kullanarak "Din Eğitimi ve Öğretimi Bölümü"nün oluşturulması; (iii) eğitim fakültelerinde halen kullanılan Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik-(PDR) lisans programı deneyimini kullanarak ise "Manevi Danışmanlık ve Rehber-

lik Bölümü"nün oluşturulması sağlanmalıdır. Ayrıca bölümleşme temeline dayalı şemsiye lisans programı için fen-edebiyat fakülteleri ile mühendislik fakülteleri gibi bölüm temeline dayalı fakültelerin deneyimlerinden yararlanılmalıdır (bkz. Tablo-1).

Tablo 1: İlahiyat fakültesi bölümlerinin oluşumunda tecrübe paylaşımı

	İlahiyat Fakültesi Lisans Programı	Tecrübe paylaşılan program
	Bölümler	
1	Din Hizmetleri Bölümü	Yürürlükteki ilahiyat lisans programı
2	Din Eğitimi ve Öğretimi Bölümü	Deneyimlenen DİKAB lisans programı
3	Manevi Danışmanlık ve Rehberlik Bölümü	Yürürlükteki PDR lisans programı

Not: Şemsiye lisans programı için tecrübe paylaşılan fakülteler = fen-edebiyat fakülteleri + mühendislik fakülteleri

Öte yandan meslek alanları ve istihdam kurumlarına göre ilahiyat fakültesinde oluşturulacak olan bölümlere bakıldığında ise (i) "Din Hizmetleri Bölümü"nün meslek aktörlerinin 'imam-hatip + vaiz + müftü + k.k. öğreticisi vb.'nden oluştuğu ve istihdam kurumunun ise Diyanet İşleri Başkanlığı-(DİB) olduğu; (ii) "Din Eğitimi ve Öğretimi Bölümü"nün meslek aktörlerinin 'DKAB öğretmeni + meslek dersleri öğretmeni vb.'nden oluştuğu ve istihdam kurumunun ise Milli Eğitim Bakanlığı-(MEB) olduğu; (iii) "Manevi Danışmanlık ve Rehberlik Bölümü"nün meslek aktörünün de 'manevi danışman'dan oluştuğu ve istihdam kurumlarının ise Diyanet İşleri Başkanlığı-(DİB) + Milli Eğitim Bakanlığı-(MEB) + Sağlık Bakanlığı-(SB) + Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı-(ASPB) + Adalet Bakanlığı-(AB) + Milli Savunma Bakanlığı-(MSB) gibi ilgili kurum ve kuruluşlar olduğu görülmektedir (ayrıca bkz. Tablo-2).

Tablo 2: İlahiyat fakültesi bölümlerine göre meslek aktörleri ve istihdam kurumları

	İlahiyat Fakültesi Lisans Programı	Meslek Aktörleri	İstihdam kurumları
	Bölümler		
1	Din Hizmetleri Bölümü	İmam-hatip Vaiz+müftü K.k. öğreticisi	Diyanet İşleri Başkanlığı DİB
2	Din Eğitimi ve Öğretimi Bölümü	DKAB öğrt+ Meslek dersleri öğretmeni	Milli Eğitim Bakanlığı MEB
3	Manevi Danışmanlık ve Rehberlik Bölümü	Manevi danışman	DİB+MEB+SB ASPB+AB+MSB

Alan yeterlilikleri bağlamında bakıldığında, bu türden bir bölümleşme paradigmasıyla lisans düzeyinde verilmesi hedeflenen 'teoloji derecesi/bacholar degree' eğitiminin ön-lisans düzeyini kapsayan ilk 2 yıl (1. ve 2. sınıfların) temel alan yeterliliğini hedef alan ortak derslerden, lisansı tamamlayan son 2 yıl da (3. ve 4. sınıfların) ise özel alan yeterliliğini hedef alan bölümleşme temeline dayalı 'lisans-uzmanlık' derslerinden oluşması gerekir. Özel alan yeterliliği dağılımında ise (i) "Din Hizmetleri Bölümü"nde teoloji ağırlığı % 100; (ii) "Din Eğitimi ve Öğretimi Bölümü"nde pedagoji ağırlığı % 80 olurken, teoloji ağırlığı % 20; (iii) "Manevi Danışmanlık ve Rehberlik Bölümü"nde ise psikoloji ağırlığı % 80 olurken, teoloji ağırlığı % 20 olmalıdır. Ayrıca tüm bölümler için hazırlık sınıfı uygulaması devam etmelidir (bkz. Tablo-3).

Tablo 3: İlahiyat fakültesi bölümleri ve alan yeterlilikleri

	İlahiyat Fakültesi Lisans Programı	Temel alan yeterliliği	Özel alan yeterliliği
	Bölümler	1. ve 2. sınıf (ön-lisans)	3. ve 4. sınıf (lisans)
1	Din Hizmetleri Bölümü	Ortak program	Teoloji
			[% 100–T]
2	Din Eğitimi ve Öğretimi Bölümü	Ortak program	Pedagoji
			[% 80–Pd+%20–T]
3	Manevi Danışmanlık ve Rehberlik Bölümü	Ortak program	Psikoloji [% 80–Ps+%20–T]

Ayrıca ilahiyat fakültesi bölümlerine göre öğrenci eğitim süreçlerine bakıldığında da, (i) hazırlık sınıfında aynı sınıflarda, (ii) temel alan yeterliliğini kapsayan 1. ve 2. sınıflarda aynı sınıflarda, (iii) özel alan yeterliliğini kapsayan 3. ve 4. sınıflarda ise ayrı sınıflarda eğitim alınmalıdır (ayrıca krş. Tablo-4).

Tablo 4: İlahiyat fakültesi bölümlerine göre öğrenci eğitim süreçleri

	İlahiyat Fakültesi Lisans Programı	Temel alan yeterliği	Özel alan yeterliği
	Bölümler	1. ve 2. sınıf (ön-lisans)	3. ve 4. sınıf (lisans)
1	Din Hizmetleri Bölümü	Aynı sınıf	Ayrı sınıf
2	Din Eğitimi ve Öğretimi Bölümü	Aynı sınıf	Ayrı sınıf
3	Manevi Danışmanlık ve Rehberlik Bölümü	Aynı sınıf	Ayrı sınıf

Öte yandan bölümlere yerleşme, Yükseköğretim Kurumları Sınavı-(YKS) ile yapılmalıdır. Yani bölüm temelli bu ilahiyat lisans programlarının her birinin yerleştirme taban-tavan puanı önceden belirlenmeli ve öğrenci fakülteye girerken kaç puanla hangi bölüme yerleştirildiğini bilmelidir. Dola-

yısıyla bu planlama kapsamında bölümleşme paradigmasına uygun olarak lisans derecesi diplomalandırma sistemi, bölüm temelinde düzenlenmelidir (bölüm temelinde hazırlanan diploma örnekleri için ayrıca bkz. Ek-1 & Ek-2 & Ek-3). Bunun yanı sıra başarılı öğrenciler için bölümler arasında çift anadal programı-(ÇAP) ve/veya yan dal eğitimine yatay geçişkenliği sağlayıcı ve özendirici gerekli teknik düzenlemeler yapılmalıdır.

i. "Din Hizmetleri Bölümü" [Department of Religious Services]

(a)-Program tanımı: Programın yöneticiliği Temel İslam Bilimleri Bölümü tarafından yapılmalıdır. Programın akademik yapılanması 'Temel İslam Bilimleri Bölümü, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü ile İslam Tarihi ve Sanatları Bölümü' temelinde oluşturulmalıdır. Arapça hazırlık sınıfından sonra sekiz yarıyıl süren programın gerek temel alan ağırlığı, gerekse özel alan ağırlığını eşit kapsayacak biçimde [1. ve 2. sınıf (ön-lisans) + 3. ve 4. sınıf (lisans)] derslerinin tümünün eşit biçimde % 60'ı temel İslam bilimleri, % 25'i felsefe ve din bilimleri, % 15'i ise İslam tarihi ve sanatları alanlarından verilmelidir. Farklı akademik yönelimlerde gelişmeye olanak sağlayan seçmeli derslerdeki çeşitlilik ve zenginlik, programın güçlü yönlerinden biri olmalıdır (bkz. Tablo-5; ayrıca krş. Korukçu, 2012: 157-181).

Tablo 5: Din Hizmetleri Bölümü alan ağırlıkları

	Yönetici Bölüm: Temel İslam Bilimleri		
	İlahiyat Fakültesi Din Hizmetleri Bölümü	Temel alan ağırlığı	Özel alan ağırlığı
	Akademik Bölümler	1. ve 2. sınıf (ön-lisans)	3. ve 4. sınıf (lisans)
1	Temel İslam Bilimleri Bölümü	% 60	% 60
2	Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü	% 25	% 25
3	İslam Tarihi ve Sanatları Bölümü	% 15	% 15
+	Toplam Kredi – [AKTS]	120 Kredi	120 Kredi

(b)-Amaçlar ve hedefler:

(i)-Akademik amaç: İlahiyat/teoloji bilimleri çerçevesinde İslam'ın genel yapısını, temel kaynaklarını tanıyan, bunlardan yararlanabilen; klasik ve modern din bilimlerinin konu, yöntem ve problemleri hakkında bilgi sahibi

olan; dinleri ve dini hayatın problemlerini tanıyan; bu çerçevede sistematik ve eleştirel düşünebilen; bilimsel araştırma yeteneği kazanmış; ortaya çıkan çağdaş gelişmeleri sağlıklı bir şekilde değerlendirip öneriler sunabilen; insani-manevi değerlere göre hizmet üreten ve yürüten "ilahiyatçılar" yetiştirmek olmalıdır.

(ii)-İstihdam amacı ve hedefleri:

Amaç: Din hizmeti sunan kamu kurum ve kuruluşları arasındaki işbirliğini geliştirerek sürdürmek olmalıdır.

Hedefler:

Hedef-1: Temel istihdam kurumu olarak Diyanet İşleri Başkanlığı'nın çeşitli birimlerine personel desteği sağlamak olmalıdır.

Hedef-2: Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından düzenlenen meslek içi eğitim programlarına akademik tabanlı eğitsel destek sağlamak olmalıdır.

(c)-Mezuniyet koşulları: İlahiyat Fakültesi "Din Hizmetleri Bölümü / Department of Religious Services"nü en az 240 AKTS kredilik ders alıp tüm dersleri başarı ile tamamlayan FF, YZ, DZ notu olmayan, genel not ortalaması (GNO) en az 2,00 olan ve diğer yükümlülükleri yerine getiren öğrenciler mezun olmalıdırlar. Bu kredilerin altında eksik krediyle mezun olunmamalıdır.

(d)-Diploma ve meslek unvanı: İlahiyat Fakültesi Din Hizmetleri Bölümü mezuniyet koşullarını yerine getiren öğrencilere "İlahiyat Fakültesi Din Hizmetleri Bölümü Lisans Diploması" ile birlikte diploma eki ve not durum belgesi (transkript) verilmelidir. Ayrıca bu bölümden mezun olanlara "İlahiyatçı / Theologian" unvanı verilmelidir (diploma örneği için ayrıca bkz. Ek-1).

ii. "Din Eğitimi ve Öğretimi Bölümü"

[Department of Religious Education and Teaching]

(a)-Program tanımı: Programın yöneticiliği Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü'ne bağlı "Din Eğitimi ABD" tarafından yapmalıdır. Programın akademik yapılanması "Temel İslam Bilimleri Bölümü, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü ile İslam Tarihi ve Sanatları Bölümü" temelinde oluşturulmalıdır. Arapça hazırlık sınıfından sonra sekiz yarıyıl süren programın temel alan ağırlığını kapsayan ön-lisans sürecindeki 1. ve 2. sınıfın derslerinin % 60'ı temel İslam bilimleri, % 25'i felsefe ve din bilimleri, % 15'i ise İslam tarihi ve sanatları alanlarından; özel alan ağırlığını kapsayan lisans tamamlama sürecindeki 3. ve 4. sınıfın derslerinin ise % 80'i felsefe ve din bilimleri (özellikle

din eğitim ağırlıklı), % 10'u temel İslam bilimleri, % 10'u ise İslam tarihi ve sanatları alanlarından verilmelidir. Farklı akademik yönelimlerde gelişmeye olanak sağlayan seçmeli derslerdeki çeşitlilik ve zenginlik, programın güçlü yönlerinden biri olmalıdır (bkz. Tablo-6).

Tablo 6: Din Eğitimi ve Öğretimi Bölümü alan ağırlıkları

Yönetici Bölüm: Felsefe ve Din Bilimleri – [Din Eğitimi]			
İlahiyat Fakültesi Din Eğitimi ve Öğretimi Bölümü		Temel alan ağırlığı	Özel alan ağırlığı
	Akademik Bölümler	1. ve 2. sınıf (ön-lisans)	3. ve 4. sınıf (lisans)
1	Temel İslam Bilimleri Bölümü	% 60	% 10
2	Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü	% 25	% 80
3	İslam Tarihi ve Sanatları Bölümü	% 15	% 10
+	Toplam Kredi – [AKTS]	120 Kredi	120 Kredi

(b)-Amaçlar ve hedefler:

(i)-Akademik amaç: Manevi farkındalık, sosyal bütünleşme, kültürel duyarlılık ve iyi ahlak konularında kendini gerçekleştirme sürecine girmiş; teolojiyle desteklenen bir din bilimi olarak din eğitimi ve öğretimi anlayışını benimsemiş, "mezhepler üstü ve dinler arası" perspektife sahip bir yaklaşım bağlamında din eğitimi ve öğretimi yapabilme yetkinliğini kazanmış, insan haklarına saygılı, demokratik, bilimsel ve mesleki etik ilkelere uygun davranan "din öğretmenleri" yetiştirmek olmalıdır (ayrıca krş. Aşıkoğlu, 2011; 5-13).

(ii)-İstihdam amacı ve hedefleri:

Amaç: Din eğitimi ve öğretimi sunan kamu kurum ve kuruluşları arasındaki işbirliğini geliştirerek sürdürmek olmalıdır.

Hedefler:

Hedef-1: Temel istihdam kurumu olarak Milli Eğitim Bakanlığı'nın çeşitli birimlerine personel desteği sağlamak olmalıdır.

Hedef-2: Milli Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen meslek içi eğitim programlarına akademik tabanlı eğitsel destek sağlamak olmalıdır.

(http://uludag.edu.tr/ilahiyat; http://www.divinity.ankara.edu.tr), [Erişim, Aralık 2017].

(c)-Mezuniyet koşulları: İlahiyat Fakültesi "Din Eğitimi ve Öğretimi Bölümü / Department of Religious Education and Teaching"nü en az 240 AKTS kredilik ders alıp tüm dersleri başarı ile tamamlayan FF, YZ, DZ notu olmayan, genel not ortalaması (GNO) en az 2,00 olan ve diğer yükümlülükleri yerine getiren öğrenciler mezun olmalıdırlar. Bu kredilerin altında eksik krediyle mezun olunmamalıdır.

(d)-Diploma ve meslek unvanı: İlahiyat Fakültesi Din Eğitimi ve Öğretimi Bölümü mezuniyet koşullarını yerine getiren öğrencilere "İlahiyat Fakültesi Din Eğitimi ve Öğretimi Bölümü Lisans Diploması" ile birlikte diploma eki ve not durum belgesi (transkript) verilmelidir. Ayrıca bu bölümden mezun olanlara "Din Öğretmeni / Religion Teacher" unvanı verilmelidir (diploma örneği için ayrıca bkz. Ek-2).

iii. "Manevi Danışmanlık ve Rehberlik Bölümü" [Department of Spiritual Counseling and Care]

Manevi danışmanlık ve rehberlik hizmetleri, Türkiye'de yeni bir saha hizmeti birimidir. Dünyadaki uygulamalarına bakıldığında çeşitli bağlamlarda verilen bu hizmetin Türkiye'de nasıl bir çerçevede uygulanacağı yakın gelecekte cevabını bulacaktır. Türkiye'deki sosyal hizmetler alanında yapılan çalışmalardaki pek çok eksikliklerin olduğu, alan uzmanları tarafından bilinmektedir. Avrupa Birliği'ne giriş sürecinde belki de önemli adımların atılacağı ve çözüme kavuşturulacağı alanların başında sosyal hizmet politikaları gelmektedir. Birçok yaklaşımı ve dalları bulunan sosyal hizmet alanları, bir taraftan var olan sorunlarla uğraşırken diğer taraftan olası psiko-sosyal problemlere çözüm bulmaya çalışmaktadır. Din pedagoğu Özdemir'e (2009) göre sosyal hizmetlerin alt alanlarından biri de "manevi sosyal hizmet" alanıdır. Bu çerçevede üretilen hizmetlerin çalışma alanı içerisinde 'müftülükler, cezaevleri ve hastaneler, huzurevleri ve rehabilitasyon merkezleri, çocuk evleri ve yurtları' gibi birimleri saymak mümkündür (Özdemir, 2009: 1). Nitekim Diyanet İşleri Başkanlığı'nın Din Hizmetleri Genel Müdürlüğü'ne bağlı Sosyal ve Kültürel İçerikli Din Hizmetleri Daire Başkanlığı'ndaki alana ilişkin üretilen din hizmeti politikasına bakıldığında, Türkiye'de kurumsal temelli manevi danışmanlık ve rehberlik hizmetlerinin 'manevi sosyal hizmet' konseptinde verilmeye başlandığı söylenebilir.

Önerilen bu bölümde uygulanacak lisans programı, bireysel olarak özellikle anlam arayışı sürecinde anlam krizi yaşayanlara yardımcı olmayı amaç-

layan; bireyin inandığı aşkın varlık ile arasındaki psiko-teolojik ilişkileri düzenleyen; bireylerin dinsel yaşam farkındalıklarını ve iletişim becerilerini artırmayı hedefleyen; bireylere manevi danışmanlık ve rehberlik hizmetleri sunabilecek "manevi danışmanlar" yetiştirilmesini amaçlamalıdır. Program, uyum sorunları ve gelişimsel güçlükleri bulunan bireylerle çalışma için gerekli olan özel alan bilgi ve becerilerinin kazandırılmasını ve bireylerin psikolojik iyi olma durumlarının korunmasını sağlamaya çalışmalıdır. Program ayrıca, mezunlara farklı kurumlarda manevi danışmanlık ve rehberlik hizmetlerinin geliştirilmesi, örgütlenmesi ve uygulanmasına ilişkin mesleki beceriler de kazandırmalıdır (http://uludag.edu.tr/ilahiyat; http://www.divinity.ankara.edu.tr, http://gef-egitimbilimleri-pdr.gazi.edu.tr), [Erişim, Aralık 2017].

Bildirinin ana teması, adı geçen bu bölüm önerisi olduğu için bölümle ilgili detaylı bilgi aşağıdaki başlık altında daha geniş biçimde verilmiştir.

8. a. 'Manevi Danışmanlık ve Rehberlik Bölümü' Önerisi

(a)-Program tanımı: Programın yöneticiliği, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü'ne bağlı "Din Psikolojisi ABD" tarafından yapmalıdır. Programın akademik yapılanması 'Temel İslam Bilimleri Bölümü, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü ile İslam Tarihi ve Sanatları Bölümü' temelinde oluşturulmalıdır. Arapça hazırlık sınıfından sonra sekiz yarıyıl süren programın temel alan ağırlığını kapsayan ön-lisans sürecindeki 1. ve 2. sınıfın derslerinin % 60'ı temel İslam bilimleri, % 25'i felsefe ve din bilimleri, % 15'i ise İslam tarihi ve sanatları alanlarından; özel alan ağırlığını kapsayan lisans tamamlama sürecindeki 3. ve 4. sınıfın derslerinin ise % 80'i felsefe ve din bilimleri (özellikle din psikolojisi ağırlıklı), % 10'u temel İslam bilimleri, % 10'u ise İslam tarihi ve sanatları alanlarından verilmelidir. Farklı akademik yönelimlerde gelişmeye olanak sağlayan seçmeli derslerdeki çeşitlilik ve zenginlik, programın güçlü yönlerinden biri olmalıdır (bkz. Tablo-7).

Tablo 7: Manevi Danışmanlık ve Rehberlik Bölümü alan ağırlıkları

Yönetici Bölüm: Felsefe ve Din Bilimleri – [Din Psikolojisi]			
İlahiyat Fakültesi Manevi Danışmanlık ve Rehberlik Bölümü		Temel alan ağırlığı	Özel alan ağırlığı
Akademik Bölümler		1. ve 2. sınıf (ön-lisans)	3. ve 4. sınıf (lisans)
1	Temel İslam Bilimleri Bölümü	% 60	% 10
2	Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü	% 25	% 80

3	İslam Tarihi ve Sanatları Bölümü	% 15	% 10
+	Toplam Kredi – [AKTS]	120 Kredi	120 Kredi

(b)-Amaçlar ve hedefler:

(i)-Akademik amaç: Manevi farkındalık, sosyal bütünleşme, kültürel duyarlılık ve iyi ahlak konularında kendini gerçekleştirme sürecine girmiş; teoloji ile psikoloji kavşağında duran ve aynı zamanda din psikolojisinin klinik uygulama alanı olan manevi danışmanlık eğitimi ve öğretimi anlayışını benimsemiş ve bu perspektiften bakarak manevi danışmanlık ve rehberlik yapabilme yetkinliğini kazanmış, insan haklarına saygılı, demokratik, bilimsel ve mesleki etik ilkelere uygun davranan "manevi danışmanlar" yetiştirmek olmalıdır.

(ii)-İstihdam amacı ve hedefleri:

Amaç: Manevi danışmanlık ve rehberlik hizmeti sunan kamu kurum ve kuruluşları arasındaki işbirliğini geliştirerek sürdürmek olmalıdır.

Hedefler:

Hedef-1: Temel istihdam kurumlarının çeşitli birimlerine personel desteği sağlamak olmalıdır. Bu bağlamda Diyanet İşleri Başkanlığı, Sağlık Bakanlığı ve Adalet Bakanlığı ile Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı başta olmak üzere diğer ilgili kamu kurum ve kuruluşlarının ihtiyacı olan manevi danışmanlık ve rehberlik hizmetleri konularında yeterlilik sahibi olan manevi danışmanlar yetiştirmek olmalıdır.

Hedef-2: Temel istihdam kurumları tarafından düzenlenen meslek içi eğitim programlarına akademik tabanlı eğitsel destek sağlamak olmalıdır (http://uludag.edu.tr/ilahiyat; http://www.divinity.ankara.edu.tr), [Erişim, Aralık 2017].

(c)-Mezuniyet koşulları: İlahiyat Fakültesi "Manevi Danışmanlık ve Rehberlik Bölümü / Department of Spiritual Counselling and Care"nü en az 240 AKTS kredilik ders alıp tüm dersleri başarı ile tamamlayan FF, YZ, DZ notu olmayan, genel not ortalaması (GNO) en az 2,00 olan ve diğer yükümlülükleri yerine getiren öğrenciler mezun olmalıdırlar. Bu kredilerin altında eksik krediyle mezun olunmamalıdır.

(d)-Diploma ve meslek unvanı: İlahiyat Fakültesi Manevi Danışmanlık ve Rehberlik Bölümü mezuniyet koşullarını yerine getiren öğrencilere "İlahiyat Fakültesi Manevi Danışmanlık ve Rehberlik Bölümü Lisans Diploma-

sı" ile birlikte diploma eki ve not durum belgesi (transkript) verilmelidir. Ayrıca bu bölümden mezun olanlara "Manevi Danışman / Spiritual Counselor" unvanı verilmelidir (diploma örneği için ayrıca bkz. Ek-3).

(e)-Hizmet kurumları ve birimleri:

1. Diyanet İşleri Başkanlığı-[DİB]:

* Aile ve Dini Rehberlik Büroları-[ADRB]: (Din Hizmetleri Genel Müdürlüğü / Kurum personeli): İslam ahlâkı eksenli bilgiyi temel alarak aile hakkında topluma doğru dinsel bilgiyi sunmak, modern yaşamın ortaya çıkardığı psiko-sosyal değişim ve dönüşümlerin farkındalığıyla aileyi ve bireyi tehdit eden problemlerin çözümüne psiko-teolojik bir perspektiften katkı sağlamak; ayrıca toplumun dezavantajlı kesimlerine dinin manevî desteğini ulaştırmak için 2003 yılından bu yana Türkiye'nin 81 ilindeki müftülüklerde toplumun her kesimine manevi danışmanlık ve rehberlik konseptinde din hizmeti sunan birimlerdir.

Adı geçen bu birim, toplumun en küçük ama en önemli temel yapı taşı olan aile kurumunun güçlenmesine ve korunmasına yönelik seminer ve konferans programları düzenlemektedir. Farkındalık oluşturma bağlamında evlilik öncesi eğitimler, aile okulu seminerleri, boşanma sürecinde ve sonrasında manevi danışmanlık, çocuklara ve gençlere değerler eğitimi, bölgesel sorunlara yönelik çözüm odaklı projeler ve aktiviteler yapmaktadır. Başta kadınlar ve çocuklar olmak üzere şiddete, çocukların ihmal ve istismarına, ailenin korunmasına ve güçlenmesine yönelik projeler geliştirmektedir. Ayrıca yetimlere, sahipsiz huzur evi sakinlerine ve şiddet gören kadınlara yalnız olmadıklarını hissettirmek ve acılarını anlamlandırmak amacıyla manevi destek hizmetleri vermektedir (http://www2.diyanet.gov.tr, 2017). Kurumun kendi personeli tarafından verilen bu hizmet, orta ve uzun planda aile danışmanlığı konseptine uygun biçimde düzenlenerek manevi danışmanlık formatında biçimlendirilmelidir.

2. Sağlık Bakanlığı-[SB]:

* Kamu ve Özel Hastaneler: (Diyanet İşleri Başkanlığı'ndan görevlendirme personel / Kurum personeli değil; özel hastane uygulaması henüz yok): İlk olarak Diyanet İşleri Başkanlığı'nın 1995 yılında il müftülüklerine gönderdiği yazıyla hastanelerde başlayan bu hizmet, 1996 yılında Danıştay tarafın-

dan yürütmeyi durdurma kararı verilerek engellenmiştir. Böylece yaklaşık bir buçuk yıl süren bu uygulama da, resmi olarak yürürlükten kaldırılmıştır (Altaş, 1999: 599-600). Daha sonraki dönemi ise Diyanet İşleri Başkanlığı ile Sağlık Bakanlığı arasında 2015 yılında Ankara'da imzalanan iş birliği protokolüyle başlatmak mümkündür. Söz konusu protokol kapsamında, Sağlık Bakanlığı'na bağlı kamu hastanelerinde isteyen başta hasta olmak üzere hasta yakını ve sağlık personeline, fiziksel şartlara bağlı olarak ve hastanenin tıp içerikli sağlık hizmetlerine hiçbir şekilde sınır ihlali yapılmaksızın dinsel ve manevi konularda danışmanlık ve rehberlik hizmetlerinin sunulması amaçlanmıştır.

Yurtdışı örneği bağlamında hastanelerde manevi danışmanlık ve rehberlik hizmetlerinin Birleşik Krallık'taki yapılanmasına bakıldığında, hastalara verilen manevi danışmanlık ve rehberlik hizmetlerinin adı geçen ülkenin resmi sağlık örgütü olan Ulusal Sağlık Servisi-[NHS]'deki teşkilat şemasında yer alan 5 sağlık hizmeti grubundan biri olan "yardımcı sağlık uzmanları" şemsiyesi altında "hastane manevi danışmanlığı / hospital chaplancy" olarak yerini aldığı görülmektedir (Cobb, 2005: 11-16). Şimdilik sadece kamu hastanelerinde verilen bu hizmetin orta ve uzun vadede özel hastanelerde de verilmesi gerekmektedir. Ayrıca 'manevi danışman' olarak çalışacak olan personel, kadroya ilişkin gerekli alt yapı çalışmaları yapılarak Sağlık Bakanlığı kadrosunda çalıştırılmalıdır ya da Diyanet İşleri Başkanlığı'nda kurulacak olan "Manevi Danışmanlık ve Rehberlik Daire Başkanlığı" tarafından yönetilmelidir.

3. Milli Eğitim Bakanlığı-[MEB]:

* İlköğretim ve ortaöğretim kurumları: (kurumsal uygulaması henüz yok): Modern yaşam ve post-modern söylem bağlamında, inanç ve/veya değer yoksunluğunun ülkede yetişen genç kuşaklar için temel problemlerinden biri olduğunda şüphe yoktur. Doğal olarak, sahip olunan inanç sistemleri ve değerlerin de, bireyleri anlam krizlerinden kurtarması beklenir. Bu durumda şu sorunun sorulması gerekmektedir: "İnançsızlık ve değer yoksunluğu birey için tehdit, toplum için de risk ise bu tehdit ve riski ortadan kaldırıp onun yerine barışı, esenliği, güvenliği özetle erdemli bir yaşamı oluşturma iddiasındaki din, bireylerle – özellikle de genç zihinlerle nasıl buluşturulacaktır? Bütün çabalara rağmen bu buluşma gerçekleşemiyorsa, bu süreci bloke eden faktörler nelerdir ve bunlarla nasıl başa çıkılabilir?"

Din ile ilişkilerine göre Türkiye'de okullaşma dönemindeki genç nüfus kategorize edildiğinde, temelde üç tip yeni nesil dinsel tutum ve yönelimin ortaya çıktığı söylenebilir. Bunlardan birincisi, bütün kurum ve kurallarıyla bir din olarak İslam'a bilişsel olarak bağlanmış olanlardır. Güçlü bir Allah, peygamber ve âhiret tasavvuruna sahip olan bu gruptakiler, karşılaştıkları herhangi bir dinsel problemi bu tasavvurlarının yardımıyla çözmeye çalışırlar. İkinci tip yönelim ise kendisini dindar olarak tanımlamasına ve dinsel pratikleri yerine getirmesine rağmen dinsel söylemlerin bir kısmından duyduğu rahatsızlık sebebiyle bilişsel bağlamda psiko-teolojik içerikli yoğun bir içsel çatışma yaşayanlardır. Özellikle aynı dinin içindeki parçalanmalar ve çatışmalar, gençlerde inancın birleştirici içeriği ve barışı öneren karakteri konusunda ciddi ve derin bilişsel şüpheler uyandırmaktadır. Bu noktada dinin neden bu çatışma ortamını ortadan kaldıramadığı sorusu, bu inanan genç zihinler için hâlâ ciddi bir cevap beklemektedir. Üçüncü tip de, kendini dine bütünüyle kapatanlardan oluşmaktadır. Ağırlıklı olarak dini hiçbir şekilde gündemlerine almayan bir sosyal çevrenin yetiştirdiği gençlerden oluşan bu grup ise kendilerini daha çok 'agnostik' olarak konumlandırmaktadırlar. Aynı grubun içerisinden bazıları da kendilerini aktif veya pasif 'ateist' olarak tanımlamaktadırlar (Düzgün, 2015: 13-14).

Tam da modern dönemin ürettiği bu psiko-sosyo-antropo-teolojik içerikli yaşamsal krizler dikkate alındığında, ilk ve orta öğretim düzeyindeki gençlerin inanç krizleri derinleşmeden manevi danışmanlık hizmetinin de Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı tüm ilk ve orta dereceli okullarda verilmesi gerekmektedir. Zira yurtdışı örneği bağlamında okullarda manevi danışmanlık ve rehberlik hizmetlerinin Birleşik Krallık ve Avustralya'daki yapılanmasına bakıldığında, 'okul manevi danışmanlığı / school chaplaincy' uygulamasının ilköğretim ve ortaöğretimde yer aldığı görülmektedir (Rayner & Hawkins & Lush, 2005: 25-30; Pohlmann & Russell, 2005: 31-43; Norman & Norman, 2004). Şimdilik Türkiye'de hiçbir okulda 'manevi danışman' uygulaması yer almamaktadır. 'Manevi danışman' olarak çalışacak olan personel, kadroya ilişkin gerekli alt yapı çalışmaları yapılarak Milli Eğitim Bakanlığı kadrosunda, daha önceden uygulamaya başlanan 'psikolojik danışman' kadrosu gibi 'manevi danışman' kadrosunun da sisteme eklenerek her iki kadronun da bir takım ruhu oluşturacak biçimde kurumsal hizmet üretimi sağlanmalıdır.

4. Adalet Bakanlığı-[AB]:

* Cezaevleri ve denetimli serbestlik uygulaması: (Diyanet İşleri Başkanlığı'ndan görevlendirme personel / Kurum personeli değil): İlk olarak 1959 yılında dönemin adalet bakanı, Diyanet İşleri Başkanlığı'na resmi bir yazıyla hükümlülere manevi destek sağlayacak konferansların verilmesine ihtiyaç olduğunu belirtmiştir. Yargıtay'ın 28/1/1974 tarih ve 5/1 sayılı kararı uyarınca, din eğitimi amacıyla Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından resmen din görevlilerinin cezaevlerinde görevlendirilmeye 1974 yılında başlandığı görülmektedir. Bu tarihte Adalet Bakanlığı ile Diyanet İşleri Başkanlığı arasında varılan anlaşma sonucunda hükümlü ve tutukluların rehabilitasyonunu sağlamak amacıyla cezaevlerinde maneviyat ve değerler içerikli konferanslar vermek üzere diyanet personeli görevlendirilmiştir. Daha sonra 1981 yılında Adalet Bakanlığı tarafından din ve ahlak bilgisi müfredat programı hazırlanmıştır. 1986 yılında ise Din Hizmetleri Dairesi Başkanlığı ile Ceza ve Tevkif Evleri Genel Müdürlüğü arasında yapılan görüşmeler sonucunda cezaevi vaizlerinin statüleri ile ilgili ortak esaslar tespit edilmiştir. Diyanet İşleri Başkanlığı ile Adalet Bakanlığı arasında 13 Mayıs 2001 tarihinde yeni bir protokol daha imzalanmıştır. Halen bu protokole göre cezaevlerinde 'cezaevi vaizi' kadrosunda din hizmetleri verilmektedir (Kaya, 2008: 157-158; Özdemir, 2002: 65-69).

Yurtdışı örneği bağlamında cezaevlerinde manevi danışmanlık ve rehberlik hizmetlerinin Birleşik Krallık ve Avustralya'daki yapılanmasına bakıldığında ise 'cezaevi manevi danışmanlığı / prison chaplaincy' uygulamasının hapishanelerde kurumsal olarak yer aldığı görülmektedir (Sundt & Dammer & Cullen, 2002: 59-86; Carey & Del Medico, 2014: 1786-1799; Işık, 2009: 262-264). Adalet Bakanlığı'na bağlı cezaevlerinde verilen bu hizmetin kronolojik olarak en eski kurumsal cami-dışı hizmet olmasına karşın henüz klasik tarzdaki din eğitimi formatından çıkıp 'manevi danışmanlık' konseptine kavuşturulamadığı görülmektedir. Bugün özellikle Avrupa ve Amerika'da cezaevlerinde verilen manevi danışmanlık hizmetlerinin yanı sıra ayrıca adliye binalarında verilen 'adliye manevi danışmanlığı / court house chaplaincy'ndan bile söz etmek mümkündür (ayrıntılı bilgi için bkz. Carlson, 1972: 18-26). 'Manevi danışman' olarak çalışacak olan personel, kadroya ilişkin gerekli alt yapı çalışmaları yapılarak Adalet Bakanlığı kadrosunda, daha önceden uygulamaya başlanan psiko-sosyal servisteki psikolog ve sosyal çalışmacı gibi diğer alan aktörlerinin yanına 'manevi danışman' da

eklenerek bir takım ruhu içinde çalıştırılmalıdır. Bu türden bir düzenleme yapılamazsa Diyanet İşleri Başkanlığı'nda kurulacak olan "Manevi Danışmanlık ve Rehberlik Daire Başkanlığı" tarafından yönetilmelidir.

5. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı [ASPB]:

* Huzurevleri, yetiştirme yurtları, çocuk yuvaları, sevgi evleri: (Diyanet İşleri Başkanlığı'ndan görevlendirme personel / Kurum personeli değil): Huzurevlerinde kapasite ve ihtiyaca göre Çocuk Hizmetleri ile Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından uygun görülen nitelik ve sayıda alan uzmanı personel (sosyal çalışmacı, psikolog, doktor vs.) çalıştırılmaktadır. Huzurevi yönetmeliğinde, her kuruluşta psiko-sosyal çalışmaları koordineli şekilde yürütmek üzere sosyal çalışmacı ve psikologlardan oluşan sosyal servis ekibinde "manevi danışman" adı altında herhangi bir personelden söz edilmemektedir. Ancak Türkiye'de bazı sosyal kurumlarda manevi destek programları, 2007 yılına kadar özel çabaların bir sonucu olarak uygulanmıştır. Örneğin; Kayışdağı Darülaceze Müdürlüğü tarafından yaşlılar için 2005 yılında 'Manevi Bakım Birimi' oluşturulmuştur. Darülacezedeki yaşlıların yaşamsal ihtiyaçlarının yanı sıra manevi yönden de doyurulmaları kurumsal görevlerden biri olarak kabul edilmektedir (Kılavuz, 2013: 510; ayrıca çocuk yuvaları ve yetiştirme yurtları için bkz. Özdemir, 2013: 465-478; Melek, 2009: 390-399; Coşkunsever, 2016: 96-124). Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı kadrosunda, daha önceden uygulamaya başlanan psiko-sosyal servisteki psikolog ve sosyal çalışmacı gibi diğer alan aktörlerinin yanına 'manevi danışman' da eklenerek bir takım ruhu içinde çalıştırılmalıdır. Bu türden bir düzenleme yapılamazsa Diyanet İşleri Başkanlığı'nda kurulacak olan "Manevi Danışmanlık ve Rehberlik Daire Başkanlığı" tarafından yönetilmelidir.

6. Milli Savunma Bakanlığı [MSB]:

* Ordu (Kara Kuvvetleri Komutanlığı, Deniz Kuvvetleri Komutanlığı, Hava Kuvvetleri Komutanlığı): Dünyada pek çok kurumsal uygulamaları olan 'ordu manevi danışmanlığı / military chaplaincy', ülkeden ülkeye bazı yapısal değişiklikler gösterse de temelde askerlerin, var olan askeri sistem ve koşullar ile yurt dışı görevler ya da savaş/silahlı çatışmadan dolayı dinsel ayinlere, dinsel kutlamalara ve ibadetlere istedikleri zaman katılamamaları ile görev süreçlerindeki yaşamsal zorluklar, askerler için manevi rehberlik ve danışmanlık ihtiyacını doğurmuştur (Uzeirovski, 2016: 402; ayrıca bkz.

Otis, 2009: 3-15; Todd ve ark., 2012). Bu manevi danışmanlık ve rehberlik hizmetleri, Türk silahlı kuvvetlerinde şu ana kadar kurumsal bir konseptte verilememiştir. Ordu kadrosunda, daha önceden uygulamaya başlanan psiko-sosyal servisteki psikolog ve psikolojik danışman gibi diğer alan aktörlerinin yanına 'manevi danışman' da eklenerek bir takım ruhu içinde çalıştırılmalıdır. Bu türden bir düzenleme yapılamazsa Diyanet İşleri Başkanlığı'nda kurulacak olan "Manevi Danışmanlık ve Rehberlik Daire Başkanlığı" tarafından yönetilmelidir.

7. Gençlik ve Spor Bakanlığı [GSB]:

* Gençlik merkezleri & Kredi ve Yurtlar Kurumuna bağlı öğrenci yurtları: (Diyanet İşleri Başkanlığı'ndan görevlendirme personel / Kurum personeli değil): Çok yakın bir geçmişte saha uygulamasına yeni başlanılan manevi danışmanlık hizmetleri, daha çok 'gençlik çalışmaları' kapsamında 'gençlik manevi danışmanlığı / youth chaplaincy' konseptinde yürütülmeye başlanmıştır. Gençlik ve Spor Bakanlığı kadrosunda, daha önceden uygulamaya başlanan psiko-sosyal servisteki psikolog ve psikolojik danışman gibi diğer alan aktörlerinin yanına 'manevi danışman' da eklenerek bir takım ruhu içinde çalıştırılmalıdır. Bu türden bir düzenleme yapılamazsa Diyanet İşleri Başkanlığı'nda kurulacak olan "Manevi Danışmanlık ve Rehberlik Daire Başkanlığı" tarafından yönetilmelidir.

8. Yükseköğretim Kurumu [YÖK]:

* Üniversiteler & Fakülteler: Dünyada pek çok kurumsal uygulamaları olan 'üniversite manevi danışmanlığı / university chaplaincy', ülkeden ülkeye bazı yapısal değişiklikler gösterse de temelde üniversite öğrencilerinin, varoluşsal anlam sorunlarına psiko-teolojik içerikli çözüm yolları bularak, onların sağlıklı bir yaşam felsefesi geliştirmelerine yardımcı olan profesyonel bir manevi destek hizmetidir (bkz. Possamai & Brackenreg, 2009: 355-366; Brown, 2013; Khoja-Moolji, 2011; Lochrie, 1986). Bu manevi danışmanlık ve rehberlik hizmetleri, Türk üniversitelerinde şu ana kadar kurumsal bir konseptte verilmemiştir. Şu an için Türkiye'de sadece Balıkesir Üniversitesi'nde bu türden bir saha hizmeti verilmektedir. Sözü edilen bu manevi danışmanlık hizmeti, Müdürlüğünü din psikoloğu Koç'un (2015) yaptığı Balıkesir Üniversitesi Manevi-Psikolojik Danışmanlık Uygulama ve Araştırma Merkezi kapsamında kurumsal olarak verilmektedir. Bu ilk kurumsal örnek mo-

del alınıp geliştirilerek Türk üniversitelerinde, daha önceden uygulamaya başlanan mediko-sosyal servisteki doktor, psikolog ve psikolojik danışman gibi diğer alan aktörlerinin yanına 'manevi danışman' da eklenerek bir takım ruhu içinde çalıştırılmalıdır.

9. İçişleri Bakanlığı [İB]:

* Emniyet Genel Müdürlüğü: Amerika Birleşik Devletleri'nde kurumsal uygulamaları olan 'polis manevi danışmanlığı / sheriff chaplaincy', kurum personeli ve aileleri başta olmak üzere, mahkûmlara, eski suçlulara ve suç mağdurlarına yönelik verilen bir manevi destek hizmetidir. Hatta Amerika Birleşik Devletleri'nde 2003 yılında başlayan "Sheriff's Chaplaincy Conference" aktiviteleri her yıl düzenli olarak yapılmaya devam etmektedir (http://www.sheriffschaplaincy.com, 2017). Ayrıca bu alanda Dickerson (2001) tarafından yapılan bir de doktora tezi bulunmaktadır (Dickerson, 2001). Bu manevi danışmanlık ve rehberlik hizmetleri, Türkiye özelinde Emniyet Genel Müdürlüğü'nde şu ana kadar kurumsal bir konseptte verilememiştir. Polis kadrosunda, daha önceden uygulamaya başlanan psiko-sosyal servisteki psikolog ve psikolojik danışman gibi diğer alan aktörlerinin yanına 'manevi danışman' da eklenerek bir takım ruhu içinde çalıştırılmalıdır.

*Belediyeler: Amerika Birleşik Devletleri ve Avustralya gibi ülkelerde kurumsal uygulamaları olan 'belediye manevi danışmanlığı / city (metropolitan-council) chaplaincy', kurum personeli ve aileleri başta olmak üzere, belediye hizmeti alan halka yönelik çok-boyutlu bir manevi destek hizmetidir. (Avustralya'daki örnek uygulama için bkz. http://www.burnie.net/Council, 2017). Batı'da özellikle büyükşehir belediye konseptinde daha yaygın bir hizmet birimi olarak görülmektedir (Vanderwerker, L. C. ve ark., 2009: 13-24; Galek, K. ve ark., 2009: 1-13). Bu manevi danışmanlık ve rehberlik hizmetleri, Türkiye'deki büyükşehir belediyelerinde şu ana kadar kurumsal bir konseptte verilememiştir. Belediye hizmeti birimlerinde, daha önceden uygulamaya başlanan psiko-sosyal servisteki psikolog ve psikolojik danışman gibi diğer alan aktörlerinin yanına 'manevi danışman' da eklenerek bir takım ruhu içinde çalıştırılmalıdır.

*Göç İdaresi Genel Müdürlüğü: Avrupa'da ve Amerika Birleşik Devletleri'nde farklı modellerle kurumsal uygulamaları olan 'göçmen manevi danışmanlığı / emigrant chaplaincy', eğitim, savaş ve ekonomik nedenler gibi çeşitli sebeplerle yabancı bir ülkeye göç etmek ve o ülkede yaşamak zo-

runda kalan göçmenlere yönelik verilen bir manevi destek hizmetidir (bkz. Casey, 1967: 245-256; Strong, 2015: 1-32). Özellikle Suriye'deki iç savaş sebebiyle Türkiye'ye göç eden Suriyeli göçmenler üzerinden farkındalığı ve ihtiyacı artan bu manevi danışmanlık ve rehberlik hizmetleri, Göç İdaresi Genel Müdürlüğü'nde şu ana kadar kurumsal bir konseptte verilememiştir. Ancak yakın geçmişte Diyanet İşleri Başkanlığı'nda Din Hizmetleri Genel Müdürlüğü'ne bağlı 'Göç ve Manevi Destek Hizmetleri Daire Başkanlığı' (2016) kurularak alana ilişkin çalışmalar bu birim üzerinden yürütülmeye çalışılmaktadır. Göç İdaresi Genel Müdürlüğü kadrosunda, diğer alan aktörlerinin yanına 'manevi danışman' da eklenerek bir takım ruhu içinde çalıştırılmalıdır (ayrıca krş. Tablo-8).

Tablo 8: 'Manevi Danışmanlık ve Rehberlik Bölümü' hizmet kurumları ve birimleri

	Hizmet Kurumu	Hizmet birimi
1	Diyanet İşleri Başkanlığı [DİB]	Aile ve Dini Rehberlik Büroları
2	Sağlık Bakanlığı [SB]	Kamu ve Özel Hastaneler
3	Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]	İlköğretim ve ortaöğretim kurumları
4	Adalet Bakanlığı [AB]	Cezaevleri Denetimli serbestlik Adliye
5	Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı [ASPB]	Huzurevleri Yetiştirme yurtları Çocuk yuvaları Sevgi evleri
6	Milli Savunma Bakanlığı	Ordu
	[MSB]	Kara+Deniz+Hava
7	Gençlik ve Spor Bakanlığı [GSB]	Gençlik merkezleri Kredi ve Yurtlar Kurumu-öğrenci yurtları
8	Yükseköğretim Kurumu [YÖK]	Üniversiteler Fakülteler
9	İçişleri Bakanlığı [İB]	Emniyet G. M. Belediyeler Göç İdaresi G. M.

(f)-Ders programı: Önerilen bölüm temeline dayalı bu yaklaşımdaki ilahiyat fakültelerinde verilecek olan lisans programının ders içeriğine bakıldığında, temel alan yeterliliği için ilk 2 yılda (1. ve 2. sınıf) ortak derslerden oluşan 'çerçeve ön-lisans programı' uygulanabilir (örnek program için bkz. Tablo-9). Özel alan yeterliliği üzerine alan derslerinden oluşan sonraki 2 yılda (3. ve 4. sınıf) ise lisans tamamlamayı içeren özel alan dersleri yer almalıdır (örnek bkz. Tablo-10). Ayrıca lisans 4. sınıfta bir yıl devam eden staj programı uygulanmalıdır. Lisans stajları her bir yarıyılda farklı kurumlarda

olmak üzere 2 dönem yaptırılmalıdır. Söz konusu bu stajlar, kredi kapsamına alınmayıp diplomaya ek olarak yazılmalıdır ve mezuniyet şartı olarak konulmalıdır.

Tablo 9: İlahiyat fakültesi manevi danışmanlık ve rehberlik bölümü -1. ve 2. sınıf dersleri ve AKTS kredileri- (AÖF İlahiyat ön-lisans örneği)

1. Sınıf - 1. Yarıyıl (Güz Dönemi)				
Ders Kodu	Ders Adı	Z/S	T/U	AKTS
ARA1001	Arapça-I	Zorunlu	2+0	4.0
BİL101U	Temel Bilgi Teknolojileri I	Zorunlu	3+0	3.0
İLH1001	İslam İnanç Esasları	Zorunlu	2+0	4.0
İLH1002	İslam İbadet Esasları	Zorunlu	2+0	4.0
İLH1003	İslam Ahlak Esasları	Zorunlu	2+0	4.0
İLH1004	İlk Dönem İslam Tarihi	Zorunlu	4+0	7.0
İLH1005	İslam Sanatları Tarihi	Zorunlu	2+0	4.0
Toplam Kredi				30

1. Sınıf - 2. Yarıyıl (Bahar Dönemi)				
Ders Kodu	Ders Adı	Z/S	T/U	AKTS
ARA1002	Arapça-II	Zorunlu	2+0	4.0
BİL102U	Temel Bilgi Teknolojileri II	Zorunlu	3+0	3.0
İLH1006	Tefsir Tarihi ve Usulü	Zorunlu	4+0	6.0
İLH1007	Hadis Tarihi ve Usulü	Zorunlu	4+0	6.0
İLH1008	İslam Hukukuna Giriş	Zorunlu	2+0	4.0
İLH1009	İslam Kur. ve Medeniyeti	Zorunlu	2+0	4.0
İLH1010	Türk İslam Edebiyatı	Zorunlu	2+0	3.0
Toplam Kredi				30

2. Sınıf - 3. Yarıyıl (Güz Dönemi)				
Ders Kodu	Ders Adı	Z/S	T/U	AKTS
ARA2001	Arapça-III	Zorunlu	2+0	3.0
İLH2001	Tefsir	Zorunlu	4+0	6.0
İLH2002	Güncel Fıkıh Problemleri	Zorunlu	2+0	3.0
İLH2003	İslam Düşünce Tarihi	Zorunlu	2+0	3.0
İLH2004	Kur'an-ı Kerim-I	Zorunlu	3+0	4.0
İLH2005	Din Psikolojisi	Zorunlu	3+0	4.0
TAR201U	Atatürk İlk. ve İnk. Tarihi I	Zorunlu	3+0	3.0
TÜR201U	Türk Dili I	Zorunlu	3+0	3.0
Toplam Kredi				30

2. Sınıf - 4. Yarıyıl (Bahar Dönemi)				
Ders Kodu	Ders Adı	Z/S	T/U	AKTS
ARA2002	Arapça-IV	Zorunlu	2+0	3.0
İLH2006	Hadis	Zorunlu	4+0	6.0
İLH2007	Kelama Giriş	Zorunlu	3+0	4.0
İLH2008	Din Sosyolojisi	Zorunlu	3+0	4.0
İLH2009	Kur'an-ı Kerim-II	Zorunlu	2+0	3.0
İLH2010	Din Eğitimi	Zorunlu	2+0	3.0
TAR202U	Atatürk İlk. ve İnk. Tarihi II	Zorunlu	3+0	3.0
TÜR202U	Türk Dili II	Zorunlu	3+0	3.0
Toplam Kredi				30

(https://www.anadolu.edu.tr/acikogretim, 2017).

Tablo-10: İlahiyat fakültesi manevi danışmanlık ve rehberlik bölümü -3. ve 4. sınıf dersleri ve AKTS kredileri-

3. Sınıf - 5. Yarıyıl (Güz Dönemi)				
Ders Kodu	Ders Adı	Z/S	T/U	AKTS
MDR1001	Sosyal Psikoloji	Zorunlu	2+0	4.0
MDR1002	Gelişim Psikolojisi	Zorunlu	2+0	4.0
MDR1003	Felsefeye Giriş	Zorunlu	2+0	4.0
MDR1004	Psikolojiye Giriş	Zorunlu	4+0	7.0
MDR1005	Sosyal Hizmete Giriş	Zorunlu	2+0	4.0
MDR1006	Manevi Danışmanlık ve Rehberlik-I	Zorunlu	4+0	7.0
MDR1007	Türk Dini Musikisi	Zorunlu	2+0	4.0
Toplam Kredi				30

3. Sınıf - 6. Yarıyıl (Bahar Dönemi)				
Ders Kodu	Ders Adı	Z/S	T/U	AKTS
MDR1008	Kişilik Psikolojisi	Zorunlu	2+0	4.0
MDR1009	Tasavvufa Giriş	Zorunlu	3+0	3.0
MDR1010	MDR İlke ve Teknikleri	Zorunlu	4+0	6.0
MDR1011	Manevi Danışmanlık ve Rehberlik-II	Zorunlu	4+0	6.0
MDR1012	Araştırma Metodolojisi	Zorunlu	2+0	4.0
MDR1013	Değerler Psikolojisi	Zorunlu	2+0	4.0
MDR1014	Ailede İletişim	Zorunlu	2+0	3.0
Toplam Kredi				30

4. Sınıf - 7. Yarıyıl (Güz Dönemi)				
Ders Kodu	Ders Adı	Z/S	T/U	AKTS
MDR1015	İslam Mezhepler Tarihi	Zorunlu	2+0	3.0
MDR1016	MDR Kuramları	Zorunlu	4+0	6.0
MDR1017	Lisans Tezi	Zorunlu	2+0	3.0
MDR1018	Din Felsefesi	Zorunlu	2+0	3.0
MDR1019	MDR'de Dini Referanslar	Zorunlu	3+0	4.0
MDR1020	Bireyi Tanıma Teknikleri	Zorunlu	3+0	4.0
MDR1021	Adli Psikoloji	Zorunlu	3+0	3.0
MDR1022	MDR Becerileri	Zorunlu	3+0	3.0
Toplam Kredi				30

4. Sınıf - 8. Yarıyıl (Bahar Dönemi)				
Ders Kodu	Ders Adı	Z/S	T/U	AKTS
MDR1023	Sosyal Hizmet Uygulamaları	Zorunlu	2+0	3.0
MDR1024	MDR Teorileri	Zorunlu	4+0	6.0
MDR1025	Tasavvuf Tarihi	Zorunlu	3+0	4.0
MDR1026	Anormal Psikolojisi	Zorunlu	3+0	4.0
MDR1027	Lisans Tezi	Zorunlu	2+0	3.0
MDR1028	MDR'de Teodise	Zorunlu	2+0	3.0
MDR1029	Kriz Odaklı MDR	Zorunlu	3+0	3.0
MDR1030	Din ve Ruh Sağlığı	Zorunlu	3+0	3.0
Toplam Kredi				30

Yukarıda verilen örnek lisans ders programından da anlaşılacağı gibi bölümleşme paradigmasına dayalı olarak önerilen "Manevi Danışmanlık ve Rehberlik Bölümü", din psikolojisi özelinde 'psikoloji' ve 'psikolojik danışmanlık ve rehberlik' alanlarıyla (bkz. Aydın, 2010: 109-113; Karacoşkun, 2004: 83-103) sıkı bir ilişki ve iletişim içerisinde olacak bir bölüm olarak tasarlanmıştır.

(g)-Program akreditasyonu: Önerilen "Manevi Danışmanlık ve Rehberlik Bölümü" açıldıktan sonra ilgili bölümün ulusal ve uluslararası akreditasyonu için mutlaka kurumsal bir yol haritası oluşturulmalıdır. Bu kapsamda ilk yapılacak işlem (i) uluslararası kurum ve kuruluşlara akredite olmak, sonraki süreçte ise (ii) yerel dinamikleri dikkate alan ulusal akreditasyon modeli geliştirmek ve uygulamak olmalıdır (pdr özelinde örnek bir model önerisi için ayrıca bkz. Doğan, 2000: 31-38).

Sonuç

Modern yaşam ve post-modern söylem kıskacında yetişecek olan yeni nesil 'ilahiyatçı' modeli, mutlaka 'uzmanlaşma' yaklaşımı temel alınarak eğitilmelidir. Bugünün yaşam koşullarında, ilahiyatçı ismiyle bilinen meslek aktörünün hayatın tüm alanlarının iyileştirilmesi konusunda genel bilgisinin yanı sıra din konusuyla ilgili bir alanda da uzman olması gerekmektedir. Bir dönem Türk toplumunun din konusundaki ihtiyacını gideren "aspirin-ilahiyatçı" modelinin, bugünün yaşam koşullarında artık pratik bir değerinin kalmadığı rahatlıkla söylenebilir. Dolayısıyla İngilizlerin "layman for everything, master for nothing / her şeyle uğraşan, ancak hiçbir şeyde uzman olamayan" şeklindeki ifadesi (Hacınebioğlu, 2004: 64; Köylü, 2013: 28), sözü edilen bu modele ilişkin olgusal durumu özetler niteliktedir.

Türk ilahiyat/teoloji eğitiminde gelinen bu noktada, teoloji lisans eğitimi alan ilahiyatçıların 'imamlık, yöneticilik, öğretmenlik ve manevi danışmanlık gibi özel roller ile vaaz etme, hutbe okuma ve yetişkin din eğitimcisi olma gibi genel görevlerini' eş zamanlı olarak profesyonel içerikte yapma olanakları kalmamıştır. Bu ve başka nedenlerle, Avrupa Birliği'ne hazırlanan Türkiye'deki ilahiyat fakültelerinde, hızla değişen yaşam koşullarına duyarlı yeni bir paradigmaya dayalı uzman yetiştirme mantığını önceleyen kurumsal bir yapılanmaya şiddetle ihtiyaç vardır. Dolayısıyla alanın gerektirdiği özel alan formasyona sahip ilahiyatçılar yetiştirmeye yönelik, Avrupa ve Amerika'da birçok örneği bulunan yeni nesil bir ilahiyat fakültesi tasarımlanması gerekmektedir (ayrıca bkz. Kılavuz, 2004: 395-396). Konuyla ilgili Türk din eğitimi literatürüne bakıldığında ilahiyat fakültelerinin nicelik ve niteliklerinin yeterince tartışıldığı, amaçları bağlamında bazı yeni konsept ilahiyat fakültesi önerilerinin yer aldığı sempozyumların da yapıldığı (örnek sunumlar için Parladır, 1988: 3-11; Asri, 2004: 293-302), ancak uygulamaya dönük somut adımların henüz atılamadığı görülmektedir. Artık bu aşamadan sonra yükseköğretim bürokrasisi ve mekanizmasındaki karar alıcıların, ortaya çıkan bu öneriler kapsamında gerekli somut girişimlerde bulunması gerekmektedir.

Bu bildirinin amacı, -daha öncede ifade edildiği gibi- ilahiyat fakültelerinin lisans düzeyindeki akademik yapılanmasında revizyona gidilmesi için yüksek din öğretiminde yeni bir paradigma olarak "bölümleşme" temeline dayalı detaylı bir öneri getirmektir. Tam da gelinen bu noktada, Türkiye'deki yüksek din öğretimi kurumu olarak ilahiyat fakültelerinin yapısal değişim ve dönüşüm ihtiyacını vurgulaması bakımından 'değişim' sorunsalını

en çarpıcı biçimde betimleyen çalışmanın "Değişen dünyada değişemeyen kurumlar: İlahiyat Fakülteleri" ismiyle Aşıkoğlu (2009) tarafından yapıldığını söylemek mümkündür (Aşıkoğlu, 2009; 887-898).

Türkiye'de verilen yüksek din eğitiminin içeriğinin yeni yaşam koşullarına bağlı olarak lisans düzeyinde, ancak uzmanlaşmaya dönük bölümleşme paradigmasıyla eğitilecek yeni model bir 'uzman ilahiyatçı' prototipiyle yeniden biçimlendirilmesi gerektiğinin altını çizerek akademik bir farkındalık uyandırmayı hedefleyen ve Türkiye'deki teoloji eğitimi ve araştırmalarının yeni nesil bir paradigmaya ihtiyacı olduğunu vurgulayan bu bildirinin sonuç olarak;

(i)-Türkiye'de yüksek din öğretimi veren ilahiyat fakültelerinin lisans derecesinde mutlaka bölümleşme esasına dayalı bir lisans eğitimine ve diploma sistemine geçilmesi gerektiği;

(ii)-Buna göre yeni tasarımlanacak olan ilahiyat fakültelerinin;

(a)-Diyanet İşleri Başkanlığı'na cami-içi din hizmetlerini yürütmek üzere imam, vaiz ve müftü gibi kurum personeli yetiştirmek amacıyla şu anda aktif olarak yürürlükteki ilahiyat programı revize edilerek teolojik yoğunluğu arttırılmış [i] "Din Hizmetleri Bölümü";

(b)-Milli Eğitim Bakanlığı'na ilk ve ortaöğretim düzeyinde din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni yetiştirmek amacıyla şu anda aktif olarak yürürlükteki DİKAB programı revize edilerek pedagojik yoğunluğu arttırılmış [ii] "Din Eğitimi ve Öğretimi Bölümü";

(c)-DİB, MEB, SB, ASPB, AB, MSB gibi bakanlıklar ile ilgili kurum ve kuruluşlara bağlı olarak manevi temelli sosyal hizmet konseptinde yürütülen aile irşat büroları, yetiştirme yurtları, hastaneler, cezaevleri, huzurevleri ve ordu gibi kurumlarda çalışacak manevi danışmanları yetiştirmek amacıyla psikolojik yoğunluğu arttırılmış [iii] "Manevi Danışmanlık ve Rehberlik Bölümü" olmak üzere üç bölüme ayrılması gerektiği;

(iii)-Lisans eğitimindeki ön-lisans derecesinin (1. ve 2. sınıflar) temel alan yeterliliğine, lisans derecesinin (3. ve 4. sınıflar) ise özel alan yeterliliğine dayalı 'lisans-uzmanlık' derslerinden oluşması gerektiği;

(iv)-Şu anda uygulamada olan 'ilahiyat, DİKAB ve İLİTAM gibi programların yürürlükten kaldırılması gerektiği vurgulanmıştır.

Adından da anlaşılacağı gibi bu bildirinin içeriğinin önemli bir bölümü, üzerinde analizleri yapılan konuya ilişkin önerilerden oluştuğu için burada ayrıca önerilerde bulunulmamıştır.

Kaynakça

Altaş, N. (1999). Hastanelerde dini danışmanlık hizmetleri (Türkiye uygulaması üzerine deneysel bir araştırma). Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 39, 599-660.

Altaş, N. (2016). Türkiye'de dinî yükseköğretim alanında uzaktan eğitimle ilgili algı sorunları ve İLİTAM uygulamaları. Değerler Eğitimi Dergisi, 14 (31), 7-42.

Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi ilahiyat ön-lisans programı. (https://www.anadolu.edu.tr/acikogretim). [Erişim, Ekim 2017].

Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi. (http://www.divinity.ankara.edu.tr). [Erişim, Aralık 2017].

Asri, S. (2004). Türkiye'de yüksek din eğitimi ve öğretiminin sorunları ve geleceği sempozyumu. Dini Araştırmalar Dergisi, 6 (18), 293-302.

Aşıkoğlu, N. Y. (2009). Değişen dünyada değişemeyen kurumlar: İlahiyat fakülteleri. [içinde] IV. Din şûrası: Tebliğ ve müzakereleri – (12-16 Ekim 2009). (ss. 887-898). Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.

Aşıkoğlu, N. Y. (2011). Din öğretiminde öğretmenin rolü ve din dersi öğretmeni yeterlilikleri (Türkiye Örneği). Cumhuriyet *Üniversitesi İlahiyat* Fakültesi Dergisi, 15 (1), 5-13.

Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi. (https://atauni.edu.tr/ilahiyat-fakultesi). [Erişim, Aralık 2017].

Aydın, A. R. (2010). İlahiyat fakültelerinde din psikolojisine duyulan ihtiyaç. [içinde] Modern dönemde ilahiyat eğitimi müfredatı ve yöntem tartışmaları: Uluslararası katılımlı çalıştay – (19-25 Temmuz 2010). (ss. 109-113). Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları.

Aydın, M. Ş. (2003). Yüksek din öğretimi kurumları: Gelgitler alanı. Tezkire Dergisi, 31-32, 106-123.

Aydın, Ş. (2004). İlahiyat lisans programının amaç sorunu. [içinde] Türkiye'de yüksek din eğitiminin sorunları, yeniden yapılanması ve geleceği sempozyumu: Bildiriler & Müzakereler – (16-17 Ekim 2003). (ss. 21-23). Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları.

Brown, S. (2013). Higher education chaplaincy and the changing role of religion in the public square: A contextual theology for university chaplaincy. (Unpublished doctoral dissertation). London: King's College University of London.

Carey, L. B. & Del Medico, L. (2014). Correctional services and prison chaplaincy in Australia: An exploratory study. Journal of Religion and Health, 53 (6), 1786-1799.

Carlson, R. J. (1972). The court house chaplaincy—A project in collaboration. Pastoral Psychology, 23 (7), 18-26.

Casey, E. (1967). The pastoral on emigration. The Furrow, 18 (5), 245-256.

Cobb, M. (2005). The hospital chaplain's handbook: A guide for good practice. Norwich: Canterbury Press.

Coşkunsever, A. (2016). Yetiştirme yurdunda kalan ergenlerin yaşadıkları sorunlar ve dini başa çıkma: Bursa ve Şanlıurfa yetiştirme yurtları örneği. Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 25 (2), 96-124.

Council policy city chaplain. (http://www.burnie.net/Council). [Erişim, Aralık 2017].

Demircan, A. (2013). Türkiye'de yüksek din öğretiminin serüveni. [içinde] Medrese ve ilahiyat kavşağında İslâmî ilimler: Uluslararası sempozyum – (29 Haziran - 1 Temmuz 2012). (ss. 31-81). Bingöl: Bingöl Üniversitesi Yayınları.

Dickerson, B. W. (2001). Strategy for developing a sheriff chaplaincy. (Unpublished doctoral dissertation). Liberty University.

Din Hizmetleri Genel Müdürlüğü. Aile ve Dini Rehberlik Bürosu tanıtım bülteni. 12 s. (http://www2.diyanet.gov.tr). [Erişim, Eylül 2017].

Doğan, R. (2015). İlahiyat fakültelerinin eğitim anlayışı nasıl olmalıdır? [içinde] Bugünün ilahiyatı nasıl olmalıdır? -Sorunlar ve çözümleri: Tartışmalı ilmi ihtisas toplantısı – (01-04 Haziran 2014). (ss. 351-370). İstanbul: Ensar Yayınları.

Doğan, S. (2000). Psikolojik danışman eğitiminde akreditasyonun gereği ve bir model önerisi. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 2 (14), 31-38.

Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi. (http://ilahiyat.deu.edu.tr). [Erişim, Aralık 2017].

Düzgün, Ş. A. (2015). Çağın meydan okumaları karşısında genç zihinler ve inanç krizi. KADER: Kelam Araştırmaları Dergisi, 13 (1), 13-22.

Erdem, A. R. (2005). Üniversitenin var oluş nedeni: Üniversitenin misyonu. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17, 75-86.

Ev, H. (2003). Türkiye'de yüksek din öğretimi kurumları ve öğretmen yetiştirme. İzmir.

Galek, K. ve ark. (2009). Topography of referrals to chaplains in the metropolitan chaplaincy study. Journal of Pastoral Care & Counseling, 63 (1-2), 1-13.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bölümü. (http://gef-egitimbilimleri-pdr.gazi.edu.tr). [Erişim, Aralık 2017].

Genç, M. F. (2013). Avrupa ve Türkiye'de ilahiyat fakülteleri lisans programları: İspanya, Bosna Hersek, Hollanda, Belçika ve Almanya'daki ilahiyat fakülteleri ile bir karşılaştırma. Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi, 13 (1), 27 -45.

Görgün, T. (2015). Türk üniversitesi ve dini ilimler: İlahiyatın akademik yapılanması, bölümleri ve anabilim dalları nasıl olmalıdır? [içinde] Bugünün ilahiyatı nasıl olmalıdır? -Sorunlar ve çözümleri: Tartışmalı ilmi ihtisas toplantısı – (01-04 Haziran 2014). (ss. 149-164). İstanbul: Ensar Yayınları.

Gözütok, Ş. (2004). İlahiyat fakülteleri için alternatif program. [içinde] Türkiye'de yüksek din eğitiminin sorunları, yeniden yapılanması ve geleceği sempozyumu: Bildiriler & Müzakereler – (16-17 Ekim 2003). (ss. 559-566). Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları.

Hacınebioğlu, İ. L. (2004). Batıdaki ilahiyat ve felsefe eğitimindeki bazı yaklaşımların Türkiye'ye dönük uygulanabilirliği ile ilgili bir değerlendirme (İngiltere tecrübesi). [içinde] Türkiye'de yüksek din eğitiminin sorunları, yeniden yapılanması ve geleceği sempozyumu: Bildiriler & Müzakereler – (16-17 Ekim 2003). Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları.

Işık, H. (2009). Cezaevlerinde sunulan din hizmeti faaliyetleri: İngiltere ve Galler örneğinden hareketle ülkemiz cezaevi vaizliğine ilişkin bazı tespit ve değerlendirmeler. [içinde] IV. Din şûrası: Tebliğ ve müzakereleri – (12-16 Ekim 2009). (ss. 257-270). Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.

Karacoşkun, M. D. (2004). Din hizmetlerinde psikolojik formasyon yeterliliğinin önemi ve ilahiyat fakültelerindeki psikoloji eğitimi üzerine görüş ve öneriler. [içinde] Türkiye'de yüksek din eğitiminin sorunları, yeniden yapılanması ve geleceği sempozyumu: Bildiriler & Müzakereler – (16-17 Ekim 2003). (ss. 83-103). Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları.

Karadaş, C. (2015). İlahiyat fakülteleri lisans programları üzerine genel değerlendirme ve öneriler. [içinde] Bugünün ilahiyatı nasıl olmalıdır? -Sorunlar ve çözümleri: Tartışmalı ilmi ihtisas toplantısı – (01-04 Haziran 2014). (ss. 205-261). İstanbul: Ensar Yayınları.

Kaya, T. (2008). Cezaevi vaizliği. [içinde] 1. Din hizmetleri sempozyumu-II– (3-4 Kasım 2007). (ss. 298-306). Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.

Kaymakcan, R. ve ark. (2013). Paydaşlarına göre ilahiyat lisans tamamlama (İLİTAM) programının değerlendirilmesi. Değerler Eğitimi Dergisi, 11 (26), 71-110.

Khoja-Moolji, S. S. (2011). An emerging model of muslim leadership: Chaplaincy on university campuses. The Pluralism Project, Harvard University.

Kılavuz, M. A. (2004). İlahiyat fakültelerinde "Din Hizmetleri Bölümü" oluşturulmasına duyulan ihtiyaç. [içinde] Türkiye'de yüksek din eğitiminin sorunları, yeniden yapılanması ve geleceği sempozyumu: Bildiriler & Müzakereler – (16-17 Ekim 2003). (ss. 383-408). Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları.

Kılavuz, M. A. (2013). Huzurevlerinde din eğitimi ve dini danışmanlık. [içinde] Yaygın din eğitimi sempozyumu-II – (30 Mart - 01 Nisan 2012). (ss. 501-516). Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.

Korukçu, A. (2012). İlahiyat fakültesi öğrencilerinin seçmeli ders tercihini etkileyen faktörler. Değerler Eğitimi Dergisi, 10 (23), 157-181.

Köylü, M. (2013). Türkiye'de yüksek din öğretimi: Nicelik mi nitelik mi? Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 35, 21-44.

Kutlu, S. (2015). Müzakereler. [içinde] Bugünün ilahiyatı nasıl olmalıdır? -Sorunlar ve çözümleri: Tartışmalı ilmi ihtisas toplantısı – (01-04 Haziran 2014). (ss. 297-300). İstanbul: Ensar Yayınları.

Lochrie, J. S. (1986). Educational and theological aspects of university chaplaincy work. (Unpublished doctoral dissertation). University of Strathclyde.

Melek, A. (2009). Çocuk yuvaları ve yetiştirme yurtlarında din hizmetleri. [içinde] IV. Din şûrası: Tebliğ ve müzakereleri – (12-16 Ekim 2009). (ss. 390-399). Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.

Norman, J. & Norman, J. (Eds.). (2004). At the heart of education: School chaplaincy and pastoral care. Veritas.

Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi. (http://ilahiyat.omu.edu.tr). [Erişim, Aralık 2017].

Otis, P. (2009). An overview of the US military chaplaincy: A ministry of presence and practice. The Review of Faith & International Affairs, 7 (4), 3-15.

Öcal, M. (1986). İlahiyat fakültelerinin tarihçesi. Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 1 (1), 112-118.

Özdemir, S. (2009). AB giriş sürecinde ilahiyat fakültelerinde yeni bir bölüm önerisi: «Dini Sosyal Hizmetler Bölümü» veya «Sosyal İlahiyat Bölümü». [içinde] Günümüz Türkiye'sinde İslam uluslararası sempozyumu / Islam in contemporary Turkey international symposıum – (08-09 Ekim 2009). (ss. 1-16). Kayseri: Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları.

Özdemir, S. (2013). Çocuk yuvaları ve yetiştirme yurtlarında (SHÇEK) din eğitimi hizmetleriyle ilgili problemler ve çözüm önerileri. [içinde] Yaygın din eğitimi sempozyumu-II – (30 Mart - 01 Nisan 2012). (ss. 465-478). Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.

Özdemir, Ş. (2002). Türkiye›de cezaevlerinde din eğitimi uygulamasının geçirdiği aşamalar. Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi, 2, 65-69.

Öztürk, M. (2015). İlahiyatın adı ve amaçları. [içinde] Bugünün ilahiyatı nasıl olmalıdır? -Sorunlar ve çözümleri: Tartışmalı ilmi ihtisas toplantısı – (01-04 Haziran 2014). (ss. 29-59). İstanbul: Ensar Yayınları.

Parladır, S. (1988). Amaçlar ve muhteva bakımından yüksek din öğretimine bakış. [içinde] Yükseköğretimde din bilimleri öğretimi sempozyumu – (21-23 Ekim 1987). (ss. 3-11). Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları.

Pohlmann, D. & Russell, N. (2005). Queensland state school chaplaincy: A brave new paradigm of youth ministry. Journal of Christian Education, 48 (1), 31-43.

Possamai, A. & Brackenreg, E. (2009). Religious and spirituality diversity at a multi-campus suburban university: What type of need for chaplaincy? Journal of Higher Education Policy and Management, 31 (4), 355-366.

Rayner, W. & Hawkins, S. & Lush, H. (2005). Chaplaincy in South Australian state schools. Journal of Christian Education, 48 (1), 25-30.

Sheriff's chaplaincy conference. (http://www.sheriffschaplaincy.com). [Erişim, Aralık 2017].

Strong, R. (2015). Globalising British christianity in the nineteenth century: The imperial Anglican emigrant chaplaincy 1846–c. 1910. The Journal of Imperial and Commonwealth History, 43 (1), 1-32.

Sundt, J. L. & Dammer, H. R. & Cullen, F. T. (2002). The role of the prison chaplain in rehabilitation. Journal of Offender Rehabilitation, 35 (3-4), 59-86.

Şenses, F. (2007). Uluslararası gelişmeler ışığında Türkiye yükseköğretim sistemi: Temel eğilimler, sorunlar, çelişkiler ve öneriler. ERC Working Papers in Economics 07/05. (ss. 1-32). Ankara: Ortadoğu Üniversitesi-Ekonomik Araştırmalar Merkezi.

Todd, A. (Ed.). (2012). Military chaplaincy in contention: Chaplains, churches, and the morality of conflict. Ashgate Publishing.

Toktaş, F. & Acuner, H. Y. (2004). İlahiyat fakültelerinde felsefe dersleri: Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi örneği. Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 17, 159-176.

Tosun, C. (2015). Müzakereler. [içinde] Bugünün ilahiyatı nasıl olmalıdır? -Sorunlar ve çözümleri: Tartışmalı ilmi ihtisas toplantısı – (01-04 Haziran 2014). (ss. 276-280). İstanbul: Ensar Yayınları.

Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi. (http://uludag.edu.tr/ilahiyat). [Erişim, Aralık 2017].

Uzeirovski, S. (2016). Katolik ve Protestan geleneğinde ordu manevi rehberliği (Almanya örneği). [içinde] Manevi Danışmanlık ve Rehberlik-II. (ss. 401-416). İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.

Vanderwerker, L. C. ve ark. (2009). Selected findings from the "New York" and the "metropolitan" chaplaincy studies: A 10-year comparison of chaplaincy in the New York City area. Journal of Health Care Chaplaincy, 15 (1), 13-24.

Yapıcı, A. (2015). Müzakereler. [içinde] Bugünün ilahiyatı nasıl olmalıdır? -Sorunlar ve çözümleri: Tartışmalı ilmi ihtisas toplantısı – (01-04 Haziran 2014). (ss. 267-276). İstanbul: Ensar Yayınları.

Yörük, S. & Dikici, A. & Uysal, A. (2002). Bilgi toplumu ve Türkiye'de mesleki eğitim. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 12 (2), 299-312.

Ekler

Ek-1: İlahiyat Fakültesi / Din Hizmetleri Bölümü

Lisans Diploma Örneği

Ek-2: İlahiyat Fakültesi / Din Eğitimi ve Öğretimi Bölümü

Lisans Diploma Örneği

Ek-3: İlahiyat Fakültesi / Manevi Danışmanlık ve Rehberlik Bölümü

Lisans Diploma Örneği

Din Hizmetleri Alanındaki Hizmet Kalitesinin Artmasında İlahiyat/İslami İlimler Fakültelerinin Program Çeşitliliğinin Rolü

*Saadettin Özdemir**

İlahiyat Fakülteleri Tevhid-i Tedrisat Kanunuyla kurulan ve amacı Yüksek diniyyât mütehassısları yetiştirmek olarak belirlenen ve lisans eğitimi veren yükseköğretim kurumlarından birisidir. İlahiyat Fakülteleri için fiilen 1949'da Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesinin açılmasıyla başlayan süreç 1958'de MEB bünyesinde açılmaya başlayan Yüksek İslam Enstitüleri ile devam etmiş bu enstitülerin 1982 yılında İlahiyat Fakültelerine dönüşmesiyle sayıları 8'e ulaşmıştır. Daha sonra 1989 ve 1993'de açılan İlahiyat Fakülteleri birlikte yirmili sayılara, bugün ise yaklaşık 100 civarına çıkarak eğitim öğretim faaliyetlerine devam etmektedirler. Bu fakülteler bir taraftan sağlıklı ve doğru bilgiyi öğrencilere kazandırmaya çalışırken, diğer taraftan istihdam alanlarına yönelik eleman yetiştirmek için de eğitim vermektedir.

İlahiyat/İslami İlimler Fakültesi mezunlarının asıl istihdam alanları MEB ve DİB'dir. MEB'de ortaokul ve liselerde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni, İmam-Hatiplerde de meslek dersleri öğretmeni olarak görev yapmaktadırlar. DİB'de yer alan istihdam alanlarını ise imam, vaiz, kur'an kursu öğreticisi ve aile irşat ve rehberlik bürolarında, ayrıca DİB'in farklı kurumlarla yapmış olduğu protokoller çerçevesinde Hastanelerde, Cezaevlerinde, Çocuk Evlerinde, Huzurevlerinde verilmekte olan din hizmetler olarak iki grupta toplayabiliriz.

İşte yukarıda ayırt etmeye çalıştığımız birbirinden farklı hizmet alanlarına nitelikli, sağlıklı ve arzulanan din eğitimi hizmetlerini verebilmek için,

* Doç. Dr., Süleyman Demirel Üniversitesi, saadettinozdemir07@gmail.com

hizmet götürülecek alanın özelliklerinin ve özel durumlarının iyi bilinmesi gerekmektedir. Bugünkü durumda tek tip mezunla alanlar tanınmadan ve bilinmeden tüm alanlara hizmet verilmeye çalışılmaktadır. İlahiyat/İslami İlimler Fakültesinden mezun olan bir öğrenci alanın özelliğini ve durumunu ancak göreve başladıktan sonra öğrenmeye ve tanımaya başlamaktadır.

Tebliğimizde açıklamaya çalışacağımız alanın özelliklerini bilme ile İlahiyat Fakültesinde alınan temel ilahiyat bilgilerinin hizmet alanına sunumunda bazı aksamaların olduğu herkes tarafından bilinen ve kabul edilen bir hususstur. İlahiyat/İslami İlimler Fakültesi mezunlarının hizmet alanlarında başarılı olmaları ve sağlıklı bir din eğitimi hizmeti verebilmeleri için program çeşitliliği gereklidir. Söz konusu program çeşitliliği, İlahiyat/İslami İlimler Fakültesi mezunlarına hizmet sunumunda kaliteye ulaşmalarını sağlayacaktır.

Tebliğimizde program çeşitliliğinin gerekliliğini ve İlahiyat/İslami İlimler Fakültesi mezunlarının istihdam alanları olan MEB'de DKAB ve İHL Meslek Dersleri öğretmenliği, DİB'de imam-hatiplik, vaizlik, Kur'an Kursu öğreticiliği ve anaokulları, yine DİB'in sosyal içerikli din hizmetleri olarak vermeye çalıştığı cezaevi ve huzurevi vaizliği, hastanelerde manevi danışmanlık, çocuk evleri din görevliliği ve engellilere yönelik din hizmetleri gibi alanlarda nitelikli bir hizmet verebilmek için program çeşitliliğinin gerekliğinin temellendirilmesini ortaya koyarak, hangi programların olması gerektiğini gerekçeleriyle anlatmaya çalışacağız.

İlahiyat/İslami İlimler Fakültelerinin Amacı

Eğitimde, ekonomide, iş hayatında, günlük dilde, kısaca hayatın her aşamasında amaç kavramı kullanılmakta ve yapılan her iş ve eylemimin bir amaç için yapıldığı vurgusu yapılmaktadır. Öyleyse amcadan ne kastedilmektedir. Öncelikle bu kavramın ortak paydada anlaşılması gerekmektedir. Amaç, yapılan iş sonunda varılmak isteten hedefin zihinde önceden kurgulanması, yöntem, teknik ve ilgili stratejilerin belirlenmesidir. İnsanlar hangi iş ve eylemi yaparlarsa yapsınlar, sonuçta mutlaka bir amaca ulaşma gayesindedirler. Bu durum her alan için geçerlidir. Dolayısıyla ulaşılmak istenen hedefin soyut veya somut olmasına göre amaca ulaşmada farklı yöntem ve teknikler kullanılmaktadır. Amaç, eğitim vermek ve insan modeli yetiştirmek olunca da amaca ulaşmak için takip edilecek yol ve stratejilerin de iyi belirlenmesi ve seçilmesi gerekmektedir. İşte burada İlahiyat Fakültelerinde kaliteli bir

eğitim öğretimden söz edebilmemiz için "İlahiyat Fakültelerinin amacı nedir?" sorusuna cevap bulmaya çalışacağız.

Bir ürün elde edilirken veya geleceğe yönelik bir yatırım yapılırken amaçlar önceden belirlenmelidir. Belirlenen söz konusu bu amaçların bilimsel kriterlere uygun, gerçekleştirilebilir ve uygulanabilir dayanakları ve hedefleri olmalıdır. İlahiyat fakültelerinin amaçlarının ne olacağı hizmet alanları da dikkate alınarak alan uzmanı, akademisyen ve alan uygulayıcılarıyla birlikte, değişen ve gelişen şartlara göre program geliştirme mantığı içerisinde belirlenmelidir. (Özdemir, 2003:537-558) İlahiyat fakültelerinin nitelikli ilahiyatçı yetiştirmede ve toplumun kendisinden bekleneni vermedeki amacı çok iyi tespit edilmeli, amaçla ilgili sınırlar doğru çizilmeli, yöntem ve diğer araçlar amaca uygun belirlenmelidir.

Cumhuriyetin kuruluşundan sonra İstanbul Darülfünun'da açılan İlahiyat Fakültelerinin amacı 1924 Tevhid-i Tedrisat Kanununda yüksek diniyyat mütehassısları yetiştirmek olarak özetlenmiştir. Ancak 1949'da Ankara Ünv. İlahiyat Fakültesinin ve daha sonra Atatürk Ünv İslami İlimler Fakültesi, 1982'de Yüksek İslam Enstitülerinin İlahiyat Fakültelerine dönüştürülmesi, 1993 açılanlar ve daha sonra 2010'lardan sonra açılanlarla birlikte yaklaşık 100 e yaklaşan İlahiyat Fakültelerinin amacı nedir? sorusunun cevabı henüz tam olarak ortaya konabilmiş değildir. Amacın ortaya konamaması müfredat programlarının yapılması ve güncellenmesinde de etkisini göstermekte ve program değişikliklerin bilimsel yaklaşımdan uzak bir şekilde yapılması sonucunu doğurmaktadır. (Aydın, 2004:21-25) Amaca, hedefe ve İlahiyat Fakültesi mezunlarında istenen yeterliliklere göre yapılmayan programlar ne ihtiyaca cevap verecek ne de ilahiyat mezunlarının niteliği konusundaki tartışmaları sonlandıracaktır. Öyleyse yapılması gerekenlerden birisi belki de en önemlisi ilahiyat fakültelerinin amacının bilimsel bir bakış açısıyla ve paydaşlarla birlikte yapılacak ortak bir çalışmayla belirlenmesidir.

İlahiyat/İslami İlimler Fakülteleri müfredat programıyla ilgili program geliştirme esaslarına uyarak doğru ve uygulanabilir bir program ortaya koyabilmek için öncelikle İlahiyat Fakültelerinin amacının bilimsel verilere ve güncel uygulamalara uygun belirlenmesi gerekecektir.

İlahiyat/İslami İlimler Fakültelerinin amaç sorunu genelde iki konu etrafında yoğunlaşmaktadır: Bunlardan ilki din âlimi ve mütefekkir, diğeri ise mesleğe yönelik eleman yetiştirmektir. Ancak ülkemiz gündeminde zaman zaman tartışılan bu konunun savunanlar tarafından haklı gerekçeleri

var gibi görünse de sonuçta mezunların bir mesleğe yöneldiği, herhangi bir meslekle iştigal etmeden sadece âlim ve mütefekkir olma amaçlarının olmadığı görülmektedir. Bir başka husus günümüzde üniversite tercih aşamasında olan öğrenciler hangi tür lise veya dengi okul mezunu olurlarla olsun tercihlerini yaparken "ben ilim adamı, din âlimi veya mütefekkir olacağım" gibi bir iddia ile tercih yapmamaktadırlar. Ancak içlerinden kabiliyetli ve istekli olanların diğer alanlarda olduğu gibi İlahiyat Bilimleri arasında yer alan ilgili dallarda bilim adamı, mütefekkir, düşünür veya hangi alanda kendini geliştirmek isterse o alana yönelme imkânları vardır.

İlahiyat/İslami İlimler Fakültesi (http://ilahiyat) ve diğer Mesleki Yükseköğretim (http://gef) programlarını karşılaştırdığımızda İlahiyat Fakültesi ders müfredat programlarının genel bir ilahiyatçı yetiştirmeye yönelik bir program olduğunu görmekteyiz. İlahiyat Fakültelerinin elbette ki ilahiyatçı yetiştirme amacı olmalı bundan da vazgeçilmemelidir. Ancak sadece ilahiyatçı yetiştirme gibi bir misyon yüklendiği zaman bu durum mezun olduktan sonraki istihdam alanı açısından önemli sıkıntıları da beraberinde getirmektedir. Çünkü İlahiyat Fakültesi mezunları ilahiyatçı olarak kalmaktan ziyade birbirinden çok farklı alanlarda görev almak durumundadırlar. Öğretmenlik alanı kendi içinde Ortaokul ve lise DKAB öğretmenliği, İHL meslek dersleri öğretmenliği, Diyanet alanında İmamlık, Vaizlik, Kur'an Kursu öğreticiliği, Cezaevi Vaizliği, Hastanede dinî danışmanlık ve rehberlik hizmetleri, Sosyal Hizmet alanında ise engelliler ve diğer sosyal içerikli din hizmetleri olarak farklı alanları görebiliyoruz. Bu kadar farklı hizmetlerin aynı bilgi, beceri, formasyon, bakış açısı ve donanımla sürdürülebilmesi mümkün değildir.

İlahiyat/İslami İlimler Fakültesi öğrencileri fakültelerinden mezun olduktan sonra iki ana hizmet alanı ve onların içinde birbirine yakın gibi görünen aslında birbirinden çok farklı hizmet alanlarında hizmet vermeye veya görev almaya adaydırlar. Ancak öğrencilerin muhtemel görev alanlarıyla ilgili olarak bu alanların hangilerinde yeterlilikleri vardır? Bu soruya cevap bulmak için programlar ve görev alanları bilimsel bakış açısıyla irdelenmelidir. Bu yapıldıktan sonra program ve müfredat üzerinde çalışmalar yapılmalıdır.

Bu tebliğimizi hazırlarken "İlahiyat Fakültelerinin amaçları nedir?" sorusuna cevap bulmak için gerek literatür taramasında gerekse fakülte WEB sayfalarını taradığımızda bu bilgiye sadece Ondokuz Mayıs Ünv İlahiyat Fakültesi ve Yıldırım Beyazıt Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi Web say-

fasında rastlamış bulunmaktayız. Diğer fakültelerde ise genel olarak misyon ve vizyona yer verilmektedir. Misyon ve vizyon her ne kadar bazen amaç yerine kullanılsa da tam olarak amacı karşılamadığı bilinmektedir. İlgili fakültelerin Web sayfasında Fakültenin amacı özetle şu şekilde ifade edilmektedir: "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."(http://ilahiyat.omu.edu.tr)

İlahiyat/İslami İlimler Fakültelerinin Misyon ve Vizyonu

Vizyon, bir kurumun "Gelecekte ne olmak istediğinin" bir ifadesidir. Vizyon tahminlerden ibaret olmayıp, aynı zamanda karar da almaktır. Bir kurum gelecekteki hedeflerini koyarken bunu hangi esaslara göre temellendirecek ve nasıl bir yol izleyecektir? Vizyonun iyi bir yol gösterici olabilmesi için herkes tarafından kolay, anlaşılır ve kavranabilir olması gerekir. Kurum mensupları başarıya ve benimseme/özümsemeye odaklanmalıdır. (Kılıç, 2010:88,89) Bu sebeple bir kurumun var oluş sebebini açıklayan misyon kavramı, varlığının temel amacıdır. Aslında her kurum ve kuruluşun bir misyonu vardır. Bunu bir eğitim kurumu olarak değerlendirdiğimizde kurumda çalışan akademik personelin, memurların, öğrencilerin çalışma esasları, görevleri, sorumlulukları ve işlevleri hep misyona göre şekillenmektedir. (Kılıç, 2010:93)

Kuruluş amacı her ne olursa olsun eğitim kurumlarının, emsal kurum ve kuruluşlar arasında tutunabilmeleri, gelecekte söz sahibi olabilmeleri, çalışanı, öğrencisi ve öğretim elemanı için motivasyon kaynağı ve hedeflerinin olması gerekir. Başarının gerçekleşebilmesi, klişe ve sloganlaştırılmış kopyala yapıştır anlayışından uzak gerçekleşebilir bir misyon ve vizyonun belirlenmesiyle mümkündür.

İlahiyat/İslami İlimler Fakültesi WEB sayfalarında örnek olarak incelediğimiz misyon ve vizyon başlığı altında yer alan bilgilerin genelde benzer ifadeler olduğu görülmektedir. Şimdi bunlardan bazı örnekler sunalım:

Fakültenin misyonu; İlahiyat alanında temel bilgi, zihniyet ve yaklaşıma sahip, en üst seviyede bilgi üreten araştırmacı, katılımcı, paylaşımcı, özgün, etik ve estetik değerlere sahip, mesleki açıdan yetkin, evrensel değerler ışığında araştıran, sorgulayan, bilimsel verilerden yararlanarak problemlere çözüm üretebilen, insanlığa yararlı olacak her türlü yeniliğe ve sürekli gelişmeye açık, bilimi, aklı, dinî ve mânevi değerleri kendine rehber edinmiş,

birikimini insanlığa hizmet için toplumla paylaşabilen, yapıcı eleştirilere ve farklı görüşlere saygı duyan, bilgiyi içselleştirerek erdemli olmaya çaba gösteren, hoşgörü sahibi, evrensel kültüre ve ülkesine katkıda bulunan toplumsal değerlere saygılı, hayat boyu öğrenme alışkanlığını sergileyebilen, bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır.

Vizyonu; Uluslararası bilim dünyasında araştırma ve inceleme kalitesi ile ülkemizde ve dünyada tanınmış, tercih edilirliği yüksek, katılımcı ve paylaşımcı bir yönetime sahip, ülkemizin din eğitimi ve öğretimi ile ilgili sorunlarını çözmeye yönelik çalışmalar yapan, fakülte-toplum işbirliğini sağlamada öncü, değerlere saygılı, fakülte-toplum sürekli gelişen, ulusal ve uluslararası alanda tanınmış bir fakülte olmaktır.(http://ilahiyat.)

Niçin Program Çeşitliliği?

Tevhid-i Tedrisat kanununa göre Darulfünunda ilk İlahiyat Fakültesinin açılmasıyla başlayan müfredat programı, öğrenci olmadığı için uygulanamamıştır. Daha sonra 1949'da açılan AÜ İlahiyat Fakültesi belirlenen müfredatla eğitim öğretim faaliyetlerine devam etmiştir. İlahiyat Fakülteleri müfredatlarında zaman zaman bazı değişiklikler yapılmış ancak 1998 yılına kadar yapılan değişikliklerde programla ilgili bir izahatta bulunulmamıştır. Ancak 1998'de hazırlanan programın gerekçesi olarak şu bilgilere yer verilmektedir:

"İlahiyat Fakülteleri Lisans programları; Kur'an-ı referans alan, kültürel mirası değerlendirebilen, yaşanan hayatı yorumlayabilen ve problemlere çözüm üretebilen, ilahiyatçılar yetiştirmeyi hedeflemiştir. Hem mesleği hem de toplumu tanımaya yönelik hizmet verebilmek için nitelikli meslek elemanları yetiştirmenin esas alındığı programda; "kültürel mirası değerlendirebilen, hayatı yorumlarken, Kur'an'ı referans alarak değerlendirmeler yapabilen, genel tarih ve kültür bilincini ihmal etmeden İlahiyat alanıyla ilgili temel bilgi ve anlayışa sahip, hayat boyu öğrenme felsefesini kavramış kişiler yetiştirme amacı güdülmüştür."

İlahiyat Fakültesi Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği programının geliştirilmesi ve uygulanmasıyla ilgili temel ilkeler konusunda da şu görüşlere yer verilmiştir: "Programın geliştirilmesinde, okullarda uygulanan DKAB ders programı, ilköğretim öğrencilerinin ilgi, ihtiyaç ve öğrenme düzeyleri, ilgili okul düzeyindeki ders programları ile Fakültelerdeki eğitim öğretim süreci arasındaki paralellik esas alınması öngörülmüştür. Belirlenen

esaslar doğrultusunda alanında genel kültür ve öğretmenlik formasyonu açısından bilgili, gelişen ve değişen teknolojiyi takip edebilen, yeni öğretim yöntemlerini alanına uygulayabilen, geri kalmayan, donanımlı öğretmenler yetiştirilmesi hedeflenmiştir." (Aydın,2004: 21-23)

İlahiyat Fakülteleriyle ilgili olarak farklı tarihlerde bazı program denemeleri olsa da bunlar uzun vadede süreklilik sağlayamamıştır. Marmara Ünv. ve Ankara Üniversitesinde açılan ilgili bölümler istihdam alanları açısından mezunlara yönelik bir avantaj sağlamadığı için pek fazla kabul görmemiştir. Çünkü ilgili bölümlerden mezun olan öğrenciler özellikle DİB hizmet alanları açısından hizmet alanlarıyla ilgili bazı donanımlara sahip olmalarına rağmen görev verilme konusunda ilgili bölümden mezun olma farklılığı dikkate alınmamıştır. Öğrenciler diğer bölüm mezunlarıyla aynı kategoriye tabi olunca motivasyon açısından bu durum öğrencileri olumsuz yönde etkilemiştir. Bu durumun giderilmesi ancak almış oldukları eğitim ve formasyon doğrultusunda yapılacak olan meslek tanımları ve atamalarıyla gerçekleşebilirdi. İlgili bölümlerin ilgili sorunları zaman içerisinde giderilememiştir. Bu bölümler de ilköğretim DKAB bölümleriyle birlikte, herhangi bir araştırma ve inceleme sonucuna dayanmaksızın hiçbir gerekçe gösterilmeden fiilen kapatılmıştır.

İlahiyat Fakültesi mezunları MEB ve DİB olmak üzere genel olarak iki ana kurumda istihdam imkânı bulmaktadırlar. Bu alanlardan sadece MEB'de görev alabilmek için Pedagojik formasyon dersleri verilmektedir. Aslında burada da bir yetersizliğin olduğunu kabul etmemiz gerekiyor. Şöyle ki; İlahiyat Fakültesi öğrencileri aldıkları formasyon eğitimiyle MEB'de İlkokul 4. Sınıfta, Ortaokulda, lisede ve İmam hatip lisesinde görev alabilmektedirler. Bu 3 alan her ne kadar birbirine yakın gibi görünse de Gelişim, Öğrenme ve Mesleki eğitim nedeniyle birbirlerinden oldukça farklı alanlardır. MEB ve DİB'deki ilahiyat mezunlarının hizmet alanlarının tamamını aynı kategoriye koymamız mümkün değildir. Diğer taraftan şu an için yeni verilmeye başlayan formasyon eğitimi MEB'e yönelik bir içerik arzetmektedir.

DİB'lığı (22 Haziran 1965 tarih ve 633 sayılı) kanunun 1. maddesine göre Başkanlığın görevi "İslam Dini'nin inançları, ibadet ve ahlak esasları ile ilgili işleri yürütmek, din konusunda toplumu aydınlatmak ve ibadet yerlerini yönetmek" olarak belirlenmiştir. DİB kendisine verilen bu yetkiyi kullanabilmek için ilgili alanlarda yetişmiş elemana ihtiyaç duymaktadır. Halen uygulanmakta olan İlahiyat Programlarının bunun için yeterli olmadığı hem

ilahiyatçılar, hem DİB yöneticileri, hem de öğrenciler tarafından dile getirilmektedir. Yani hem eğiten, hem eğitilen hem de istihdam eden MEB ve DİB, mezunları yetersiz bulmaktadır. İlahiyatçılar programlarda yeteri kadar DİB'e yönelik derslerin olmadığından, DİB yöneticileri ise kendilerinden göreve talip olan elemanların yeterince nitelikli ve donanımlı olmadıklarından yakınmaktadır. Bir diğer taraf olan öğrenciler ise, mevcut programlarla hizmet alanlarına yönelik yetiştirilmeleri hususunda kendilerinin yetersiz olduğu kanaatindedirler. Görev için yeterli, bilgi ve beceriye sahip olmayan bir bireyin görev alanında istekli ve arzulu olması ve o görevi başarıyla ifa etmesi söz konusu değildir. (Özdemir, 2012: 125-135)

İlahiyat Fakültelerinde lisans eğitimi esnasında DİB'de görev alacaklara, bu alanla ilgili bilgi verilmekte midir? Bu soruyu, DİB'in hizmet alanlarına yönelik herhangi bir eğitim verilmediği şeklinde cevaplandırmamız mümkündür. DİB gerek ana hizmet birimlerinde gerekse protokole bağlı olarak yürütmekte oldukları hizmetlerde görev ve sorumluluk verdiği görevlilerine sadece kısa bir hizmetiçi eğitim faaliyetleriyle yetinmekte ve cezaevi vaizliği, hastane ve çocuk evlerinde manevi danışmanlık, engellilere yönelik hizmetler, okul öncesi çocuklara yönelik açılan kurslar ve huzurevleri gibi her biri ayrı uzmanlığı gerektiren ilgili alanlarda hizmet vermeye devam etmektedir. Bu kadar çeşitliliği tek bir formasyon veya kısa seminerlerle yetinerek vermek doğru bir yaklaşım olmayacaktır. Görevlilerin hizmet verecekleri alana yabancı olmaları, tanımamaları ve alana yönelik bir eğitim almadan başkalarına yararlı olmaya çalışmaları istenen ve beklenenden uzak bir noktada kalacaktır. Öyleyse yapılması gereken ilgili alanlarda hizmet verecek elemanları yetiştirecek bölüm çeşitliliğinin İlahiyat Fakülteleri bünyesinde açılmasıdır.

Lisans Eğitimi-İstihdam Alanı İlişkisi

Üniversitelerin var olma gayelerini farklı açılardan irdelemek mümkündür. Ülkenin çeşitli alanlarda gelişimine katkı sunmak ve bilimsel araştırmalar yapmak üzere "araştırmacı ve bilim adamı" yetiştirmek ve yine devletin ve özel sektörün farklı alanlarda ihtiyacını karşılamak üzere meslek elemanı yetiştirmek en temel görevler arasında yer almaktadır. Bunun için konusu bu alanlardaki ihtiyaçları karşılamak olan programlar oluşturulur. Programlarda yer alacak dersler, içerikleri, öğretim süresi gibi hususlar ilgili program geliştirme uzmanları tarafından incelenerek nihai şekli verilir. Gelişmelere göre de güncellemeler yapılır.

Üniversiteler ilgili bölüm ve programlarıyla bölümün veya programın amacı doğrultusunda eleman yetiştirirken diğer taraftan programın güncel ihtiyaçları karşılayıp karşılamadığının sorgulaması gerekir. Bir tür kendisi için pazarlama ve satış elamanı mantığı içerisinde ürünleriyle ilgili memnuniyet veya müşteri talepleri konusunda beklenenlere cevap verme durumunda olmalıdır. Ürünlerini, yani mezunlarını hizmet alanlarına göre donanımlı olarak yetiştirmelidir. Aksi takdirde yeterli ve nitelikli olmayan mezunlarla verilecek hizmette bazı olumsuzlukların yaşanması muhtemeldir. Yaşanabilecek bu olumsuzluklar neticesinde bundan zarar görecek olan insanlardır. Bu zararlar maddî ve manevî olabilir. Maddî olan zararları tazmin etmek belki kolay olabilir ancak manevî olarak nitelendireceğimiz özellikle de insan yetiştirmeyle alakalı hataların düzeltilmesi pek kolay olmamaktadır. Hatta bir bireye hatalı olarak verilen bir eğitimin o bireyde meydana getireceği kayıpları telafi edemeyeceğimiz durumlarla da karşılaşmamız mümkündür.

İşte bu sebeplerden ötürü lisans eğitimi verilirken öğrencinin istihdam alanının özelliklerini tanıması, bilmesi, hedef kitlenin özelliklerini kavraması, olası riskler ve problemler konusunda bilgi sahibi olması gerekir. İnsana hizmet, deneme yanılma yoluyla öğrenilemez ve tecrübe kazanılamaz.

Tebliğimiz açısından değerlendirdiğimizde ise bugün İlahiyat Fakültesi mezunları birbirinden oldukça farklı alanlarda hizmet verme sorumluluğunu taşımaktadırlar. Daha önce de belirttiğimiz üzere hizmet alanlarını DİB ve MEB olmak üzere iki grupta toplamak mümkündür. Bunlarda MEB hizmet alanı içerisindeki ilkokul, ortaokul ve lise eğitimi birbirinden farklıdır. Oysa MEB'in İlahiyat Fakültesi mezunu olarak almış olduğu ve aynı formasyona sahip öğretmenler farklı kategoriler olan ilkokulda, ortaokulda, lisede ve imam hatip liselerinde meslek dersi öğretmeni olarak görev alabilmektedirler. İlgili alanlar gelişim öğrenme, sınıf yönetimi, ölçme değerlendirme, materyal geliştirme ve özel öğretim yöntemleri açısından çok farklı alanlardır. Tek bir formasyonla yürütülmesi mümkün değildir. Ortaokul ve lise ayrımı yapılarak ona göre eğitim-öğretim yapılmalı, öğretmen yetiştirilmelidir. Şayet yürütülebileceğini iddia edersek o zaman şu soru akla gelecektir: Niçin diğer alanlarda da bu şekilde uygulanmıyor? Farklı alanlarda uygulanmamasının açıklaması acaba var mıdır? Bunun da cevaplanması gerekmektedir.

İlahiyat Fakültesi mezunlarının bir diğer hizmet alanı ise DİB'dir. DİB'in hizmet alanları ve görev tanımına baktığımızda cami hizmetlerine yönelik bir kurum gibi görünse de bugün için bu durum çok değişmiş ve yeni hiz-

met alanları eklenmiştir. DİB imam, vaiz ve Kur'an kursu öğreticisi, kurum olarak, hastaneler, çocuk evleri, cezaevleri, huzurevleri, engelliler, okul öncesi eğitim vb sosyal hizmet alanlarında protokollere göre hizmet vermektedir. Hizmet verilen bu alanlar hepsi de birbirinden çok farklı alanlardır. Bu alanlar için hiçbir formasyon almadan hizmet verilmesi doğru bir uygulama değildir. Çünkü hizmet verilen hedef kitlenin insan olduğu ve hata yapıldığında da telafisinin zor olduğu bilinmelidir. İnsanın eğitimi söz konusu olduğu durumlarda eğitim verecek personele ilgili alanda bilgi ve becerisi olmadan görev verilmesi doğru bir yaklaşım olmayacaktır. Halbuki bu alanlar için nitelikli eleman ihtiyacı da oldukça fazladır. DİB'in protokoller çerçevesinde yürüttüğü bu hizmetler asıl hizmet alanı dışında gibi görünse de söz konusu alanlarda tam hizmet vermesi durumunda DİB'in bu hizmetleri mevcut personelle yürütmesi mümkün değildir. İlave olarak en az mevcut personelin üçte biri kadar personele daha ihtiyaç duyacaktır.

Program Çeşitliliğinin Mezunlara ve Hizmet Kalitesine Etkisi

Eğitimde toplam kalite yönetimi bağlamında nitelikli bir eğitimden söz edebilmek için iki yaklaşım üzerinde durulmaktadır. Bunlar amaç merkezli yaklaşım ve doğal sistem yaklaşımlardır. Amaç merkezli yaklaşıma göre; her eğitim kurumunun bir amacı vardır. Bu kurum ve kurumda bulunan bireyler kurumun başarısı için çaba sarf ederler. Bu kurum kapsamında bulunan herkes hedefe ulaşmak için çalışır. Söz konusu amaçların gerçekleşmesi için etkili ve verimli bir eğitim yönteminin uygulanması gerekir. Etkili ve verimli bir eğitimle amaca ulaşılması o yöntemin veya amaçların her zaman mükemmel olduğu anlamına gelmemektedir. Amaçlar, gelişen şartlar, değişen teknoloji, yöntem ve tekniklere göre güncellenmelidir. Mevcut durumda verim alınıyor olması gelecekte aynı şekilde devam edeceği anlamına gelmemektedir. Doğal sistem yaklaşımına göre ise; amaca ve ulaşılmak istenene varmada karışıklıklar söz konusudur. Onun için amaç, hedef gibi unsurların net olarak belirlenmesi kaliteyi arttırmada etkili olacaktır. (Servet Özdemir, 1995:255)

İlahiyat Fakülteleri mezun kalitesini arttırmak için fakültelerin belirtilen amaçları doğrultusunda program yapılanmasına gidilmelidirler. Amaçlar nasıl bir programla gerçekleşecekse, ona göre bir program yapılmalıdır. İlahiyat mezunları görev alanında hangi hizmetleri gerçekleştirmek için hangi yeterliliklere sahip niteliklerle görevlerini yürütebilecekleri belirlenerek, geliştirilecek programlarla bu boşluk nitelikli bir şekilde doldurulmalıdır.

Program Çeşitliliği Olması Gereken Alanlar Ve Özellikleri

İlahiyat/İslami İlimler Fakültesi mezunları bilindiği DİB'in farklı birimlerinde ve MEB'e bağlı İlk ve Ortaöğretim Kurumlarında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni, İmam Hatip Ortaokul ve Liselerinde Meslek Dersleri öğretmeni olarak görev yapabilme imkânları da vardır.

Hangi alanlarda program çeşitliliği ve gerekliliğinin anlaşılması açısından bu alanların özelliklerinin iyi bilinmesi gerektiği kanaatindeyiz.

a. MEB Hizmet Alanları

Öğretmen yetiştirme programlarının amacı her türlü donanıma sahip nitelikli öğretmen yetiştirmedir. Öğretmenlik mesleğinde asıl olan bilmeyene bilmediğini en hızlı ve kısa yoldan öğretmektir. Bunun için de öğretmenin teori ve pratik bütünlüğünü uygulayabildiği bir formasyon bilgisine sahip olması gerekir. Aksi takdirde verimli bir öğretmenlik yapması mümkün değildir. Öğretmenliğin her isteyene verilmesi gereken bir sıfat olmadığı gibi her isteyenin de yapamayacağı bir meslek olduğu bilinmelidir. (Küçükahmet,2007:206; Allkan, ts:246,247)

Eğitim öğretimde öğretmen faktörü her zaman etkili olmuştur. Öğrenci başarısında öğretmenin kişiliği, karakteri, ahlâkı, öğreticiliği, kısaca ideal meslekî öğretmen yeterliliklerine sahip olması öğretmende olması beklenen nitelikler olarak sıralanmaktadır. Öğretmenlerle ilgili oluşan bu beklentiler tarihin hiç bir döneminde değişmemiştir. Öğrencinin başarısı veya başarısızlığı, öğrenmesi veya öğrenememesi, iyi bir kariyerinin olması veya olmaması hep öğretmene göre değerlendirilmiş ve başarı veya başarısızlıktan öğretmen sorumlu tutulmuştur. (Naziroğlu, 2011:261)

Milli Eğitim Bakanlığı öğretmen atamalarını Mili Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliğine ve MEB'in ilgili yönetmelikleri çerçevesinde yapmaktadır. Bu ve diğer ilgili yönetmeliklere göre İlahiyat Fakültesi mezunları iki alana öğretmen olarak atanmaktadırlar.

İmam-Hatip Ortaokul/Lisesi müfredat programında bulunan ve Ortak Dersler olarak nitelendirilen dersleri verecek öğretmenler genel öğretmenlik formasyonuna sahip öğretmenlerdir. Ayrıca İmam-Hatip Ortaokul/Lisesi meslek dersleriyle ilgili bir formasyon almamaktadırlar. İmam-Hatip Ortaokul/Lisesi vizyonu ve misyonu konusunda özel ilgileri yoksa bu alanı bilmeleri ve belirlenen vizyon ve misyona göre hareket etmeleri mümkün

olmayacaktır. İmam-Hatip Ortaokul/Liselerinde kazandırılmak istenen vizyon ve misyon meslek dersleri öğretmenleri vasıtasıyla kazandırılmak istenmektedir. Ancak bugün İlahiyat Fakültesi müfredat programını incelediğimizde yukarıda kazandırılması amaçlana vizyonları hangi bilgi ve formasyonla kazandıracakları konusu kapalı kalmaktadır. İlahiyat Fakültesi mezunlarının, öğrencilere kazandırmak istedikleri vizyon ve misyon konusunda da öncelikle kendilerinin eksiklikleri bulunmaktadır.

İmam-Hatip Ortaokul/Lisesi meslek dersleri öğretmenliği hedef kitle ve eğitim amacı bakımından DKAB öğretmenliğinden farklıdır. İmam-Hatip lisesine gelen öğrenciler dini öğrenme konusunda istekli ve belli bir amaca yönelik olarak gelmiş bulunmaktadırlar. Diğer ortaöğretim kurumlarındaki öğrenciler ise dini öğrenme konusunda nötr durumdadır. İmam Hatip lisesi meslek dersleri öğretmenleri açısından İmam Hatip lisesi öğrencilerine bir taraftan belli bir misyon ve vizyon kazandırılmak istenirken, diğer taraftan dinî bilgi açısından da donanımlı bir şekilde yetiştirilmeleri sorumluluğu yüklenmektedir. (Cebeci, 1996:175)

1997 yılında alınan bir kararla İlahiyat Fakültelerinde verilmekte olan formasyon eğitimi İlahiyat dışına çıkarılmıştır. Daha sonra 1998-1999 öğretim yılında ilköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenliği lisans programları açılmıştır. Bu programlar sadece ilgili bölümde okuyan öğrencilere formasyon eğitimi vermiştir. İlköğretim DKAB Bölümlerinin 2014-2015 yılından itibaren öğrenci kontenjanı YÖK kararıyla durdurulmuştur. Diğer taraftan 1998 yılından itibaren İlahiyat bölümünde okuyan öğrenciler ise Eğitim Fakültelerince verilmekte olan "Pedagojik Formasyon Sertifika Belgesi"sini almak suretiyle öğretmen olma haklarını elde etmişlerdir. Ancak Eğitim Fakültelerince verilmekte olan bu formasyon programlarında "Alan Dersleri" olarak tanımlanan ve birebir bilginin özel alana aktarılması olan bu derslere ya Eğitim Fakültelerinden alanla ilgisi olmayan öğretim elemanları ya da İlahiyat Fakültelerinde kimi zaman ilgili kimi zamanda yine YÖK'ün "Pedagojik Formasyon Sertifika Programı Usül ve Esaslar'ı belirleyen ilgili düzenlemesi (http://www.yok.gov.tr) dikkate alınmadan, hatta öğretmenlik formasyonuna sahip olmayan öğretim elemanları gibi liyakatsiz görevlendirmeler yapılarak nitelikli öğretmen yetiştirmede bazı olumsuzluklar yaşanmış ve halen bir çok Üniversitede yaşanmaktadır. Bu olumsuzlukları, alan dışı ders görevlendirmeleri, hızlandırılmış ve kısa süreli programlar, uygulama derslerinin tecrübesiz ve alana uzak deneyimsiz danışmalarca

yürütülmesi olarak sıralamak mümkündür. Öğretmen yetiştirmedeki bu olumsuz tablo, öğretmenlerin bazı donanımlardan yoksun bir şekilde öğretmenlik mesleğine başlamalarına sebep olmaktadır. Bilgi, beceri ve formasyon açısından öğretmenlerden, nitelikli İmam-Hatip öğrencisi yetiştirmek de doğrusu beklenmemelidir. Çünkü kendinde olmayan bir bilgi, tecrübe ve anlayışı başkasına nasıl verecektir? Onun için bu durum kuruluşundan bu yana öğretmen yetiştiren bir kurum olan İlahiyat Fakültelerinin söz konusu tecrübelerinden yararlanarak yeni bir deneme, olumsuzlukların giderilmesiyle süreç nitelikli öğretmen yetiştirme adına olumlu bir yaklaşım olacaktır. İlahiyat Fakültelerinin öğretmen yetiştirme süreci aslında sekteye de uğramamıştır. Daha önceden verilmekte olan Pedagojik Formasyon eğitimine 1997 yılında ara verilmiştir. Ancak 1999 yılında açılan DKAB bölümleriyle bu tecrübe aynı kadrolar tarafından verilmeye devam etmiştir.

İlahiyat/İslami İlimler yaklaşık 70 yıla yaklaşan tecrübesiyle "Öğretmen Yetiştirme" alanında önemli ve yadsınamayacak bir birikim, tecrübe ve deneyime sahiptir. Bu tecrübenin Öğretmenlik alanlarının yeniden düzenlenerek ayrışmasının ve bölümleşmenin gerçekleşmesinin, İlahiyat alanını ilgilendiren öğretmenlikler konusuna önemli katkılar sunacağı kanaatini taşımaktayım ve bu durumun bilimsel araştırmalar, tecrübeler ve gelinen yüzyıl itibariyle zorunlu hale gelmiş olduğu da zaten görülmektedir. (Özdemir, 2013: 245; Özdemir, 2004:540; Aşıkoğlu, 2016:197,198; Ev, 2012:230-237; Onay, 2003:Çınar, 2016:)

İlahiyat/İslami İlimler mezunlarından DİB hizmet alanlarından olan imam-hatiplik mesleğini yapanlarda ise meslekî bilgi, güzel Kur'an okuma, hitabet gibi bilgi, beceri ve yetenek yanında dinî iletişim rehberlik ve danışma konusunda da donanıma sahip olması beklenmektedir. Bir diğer hizmet alanı olan vaizlik için de temel İslami bilgiler, genel ve İslami kültür yanında, hitabet alanında da formasyona sahip olunması gerekmektedir. DİB hizmet alanlarından bir diğeri de Kur'an Kursu öğreticiliğidir. Kur'an Kursu öğreticileri bir taraftan doğru ve güzel Kur'an okumayı öğretecek ve temel dinî bilgiler konusunda öğrencileri bilgilendirecek, diğer taraftan da hafızlık programı uygulayan Kur'an Kurslarında öğrencilerin hafızlık eğitimlerini tamamlamalarını sağlayacaktır. Bunun için de hem Kur'an öğretimi, hem hafızlık eğitimi, hem de bu öğrencilerin gelişim ve öğrenme özelliklerini bilmesi gerekmektedir. DİB ana hizmet alanları yanında protokollerle hizmet verdiği ilahiyat alanının program çeşitliliği açısından bilinmesi gerekliliği kanaatindeyiz.

Sosyal hizmetler; herkesi kapsayan evrensel bir hizmet olarak nitelendirilmektedir. Nitelikli sosyal hizmetlerin gerçekleştirilmesi, ancak vasıflı, iyi yetişmiş sosyal hizmet uzmanları, güçlü bir sosyal devlet ve iyi organize olmuş bir sosyal hizmet (özel ve resmi) ağıyla mümkün olacaktır. Bu bağlamda sosyal hizmetlerin bir bölümünü oluşturan Dinî Sosyal Hizmetlerde de verimli ve kaliteli hizmet sunabilmek için bu alanda yetişmiş nitelikli elemanlara ihtiyaç duyulmaktadır.

Dinî sosyal hizmet alanlarını -farklı hizmet ve meslekler açısından değerlendirildiğinde- şartları ağır, rehabilitasyon hizmeti sağlamada bir takım güçlükleri olan, fakat bir o kadar da zevkli, insana haz ve mutluluk veren, insanın, insana verdiği hizmetlerin en güzeli olarak vasıflandırmak mümkündür.

Dinî Sosyal Hizmetlerin verimli olabilmesi, bu hizmeti verecek elemanların niteliğiyle doğrudan ilgilidir. Zira sadece yetişmiş uzman kişiler, verimli ve her açıdan beğenilen bir hizmeti sunabileceklerdir. Dinî Sosyal Hizmetler alanında vasıfsız ve sosyal hizmet nosyonuna sahip olmayan kişilerin, ne kadar iyi niyetli olurlarsa olsunlar, başarılı olmaları ve kaliteli hizmet sunmaları, her zaman tartışılabilecek bir durumdur.

Ülkemizde verilmekte olan Dinî Sosyal Hizmetler incelendiğinde; en başta gelen sorunun bu alanda yetişmiş ve nitelikli elemanın olmayışından kaynaklandığını müşahede etmekteyiz. Bunun tek sebebi belki de üniversitelerimizde bu alanda eleman yetiştirecek bir bölümün olmamasıdır.

b. Hastanelerde Dinî Sosyal Hizmetler

Türkiye'de hastanelerde yatarak tedavi gören hastalara yönelik manevî bakım veya din hizmetleriyle ilgili uygulamaların oldukça yeni ve kısa bir geçmişi vardır. Hastanelerde din ve moral hizmetleri, ilk olarak 1994 yılında Sağlık Bakanlığı bütçe görüşmeleri sırasında, Plan-Bütçe komisyonunda gündeme gelmiştir. Daha sonra Sağlık Bakanlığı, İl Sağlık Müdürlüklerine vermiş olduğu talimatlarda, müftülüklerle işbirliği sağlanarak yapılacak olan hizmete yardımcı olunması istenmiştir. Bu yazışmalardan sonra DİB Başkanlığı 19.01.1995 tarihinde il müftülüklerine gönderdiği yazıyla uygulamayı başlatmıştır. Ayrıca gönderilen yazıda uygulamayla ilgili detaylara da yer verilmiştir. Hastanelerde başlatılan din ve moral hizmetlerinin uygulaması açılan bir dava sonucu 07.06.1996 tarihinde 9129 sayılı genelgeyle resmen sona ermiştir. (Altaş, 1999: 599,600)

Hastanelerdeki din ve moral hizmetleriyle ilgili uygulama Sağlık Bakanlığı ve DİB arasında yapılan protokolle 7 Ocak 2015 tarihinde tekrar yü-

rürlüğe girerek uygulanmaya başlamıştır. İlgili protokole göre hastanelerde manevi danışmanlık hizmeti verecek olan personelin görevi "Talep eden hastalara, hasta yakınlarına ve hastane personeline içinde bulundukları şartları dikkate alarak, moral, motivasyon ve manevi destek sağlayacak, dinî ve manevî konularda dinî danışmanlık ve rehberlik hizmeti sunma" olarak tanımlanmaktadır. (http://www2.diyanet.gov.tr)

Hastanelerde verilecek olan din hizmetlerinin herhangi bir formasyon ve eğitim düzeyi yeterli olmadan yapılması durumunda bu hizmetlerden hangi verimliliği bekleyebiliriz? Takdirlerinize arz ediyorum. İşte biz uygulamadan kaynaklanan aksaklıkların ve hataların giderilmesi, kaliteli bir hizmetin, amatörce değil profesyonelce yapılması ve hastaya moral-motivasyon desteği ve rehabilite hizmetlerinin sunulabilmesi için İlahiyat/İslami İlimler Fakültelerinde buna yönelik bir program güncellemesinin yapılması gerektiğini düşünmekteyiz.

c. Cezaevlerinde Dinî Sosyal Hizmetler

Cezaevlerinde manevî rehabilitasyon amaçlı din hizmetleri, 1950'lerde başlamış ve değişik aşamalardan geçerek günümüze kadar gelmiştir. Bazen aksamalar olsa da, uygulamada bir devamlılığın olduğu görülmektedir. Adalet Bakanlığının DİB'e gönderdiği 05.08.1950 tarih ve 17565 sayılı yazısı ile başlayan DİB ve Adalet Bakanlığı işbirliği (Özdemir, 2006: 43-52), sonuncusu 10 Şubat 2011 tarihinde yürürlüğe giren protokole göre devam etmektedir.(http://www2.diyanet.gov.tr)

Adalet Bakanlığı ile DİB arasında yapılan yazışmalardan, cezaevlerinde yapılmak istenen dinî sosyal hizmetlerle, manevî rehabilitasyonun amaçlandığı görülmektedir. Bu amaç, vaizlerin yapacağı irşad ve tebliğ göreviyle, mahkûmların işlemiş oldukları suçlardan pişmanlık duymaları, topluma kazandırıldıktan sonra tekrar suç işleyerek cezaevine geri dönmemeleri ve iyi bir insan, iyi bir vatandaş olabilmelerinin sağlanması, suçu meslek haline getirmelerinin engellenmesidir.

Yapılan araştırmalar cezaevlerinde bulunan mahkûmların din eğitimi hizmetlerine ihtiyaç duydukları, onlara verilecek din eğitimi hizmetlerinin, onların rehabilitesine önemli katkılarının olacağı sonucunu ortaya koymaktadır. (Özdemir, 2008:23-49; Özdemir, 2006: 43-52; Karademir, 1997:108; Pehlivan, 1997:22)

d. ASPB'na Bağlı Kuruluşlarda Dinî Sosyal Hizmetler

Türkiye'de Sosyal Hizmetler devlet eliyle, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığının çeşitli birimleri vasıtasıyla ulaştırılmaktadır. ASPB bu hizmetleri Çocuk evleri, Rehabilitasyon Merkezleri ve Huzurevleri gibi önemli hizmet alanı başlıkları altında sunmaktadır.

ASPB' daki Din Eğitimi Hizmetleriyle ilgili uygulamanın geçirdiği süreç inişli çıkışlı bir seyir izlemiştir. ASPB'na bağlı ilgili kuruluşlarda uygulama siyasi iktidarlara göre değişiklikler göstermiştir. Ancak bizim açımızdan önemli olan uygulamalarda zaman zaman değişiklikler olsa da böyle bir ihtiyacın olup olmadığının bilimsel bir şekilde ortaya konulması (Özdemir, 2002:75-200; Demir, 2004:) ve ihtiyaç tespit edildiğinde bunun kimler tarafından nasıl ve ne şekilde karşılanacağının bilimsel bir çalışmayla çözüme kavuşturulmasıdır. Yapılan araştırmalar ve gözlemlerimiz bu kurumlarda böyle bir ihtiyacın olduğu ancak bunun kimler tarafından karşılanacağının açıkça belirtilmemiş olmasıdır. Kurumda kalmakta olan bir öğrencinin, devam etmekte olduğu Orta öğretim kurumunda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersini, Pedagojik Formasyona sahip İlahiyat Fakültesi mezunundan alıp, daha sonra yurda geldiğinde ihtiyaç duyduğu bir konuda yardımı, İmam–Hatip Lisesi mezunu veya İlahiyat Fakültesi mezunu olup ancak Sosyal Hizmetler konusunda altyapısı olmayan bir kişiden öğrenmesi o öğrenciyi bazen çelişkili sunuçlara götürebilmektedir. İşte biz ASPB'nın hizmet verdiği bireylerin kişiliklerinin oluşmasında bir boyutu olan dinî gelişimlerini, sağlıklı bir şekilde tamamlamaları için, uzman bir görevlinin olması gerektiği kanaatindeyiz. Bu da yine yukarıda sözünü ettiğimiz şekilde İlahiyat Fakülteleri bünyesinde açılacak olan bir programla karşılanabilecektir.

e. Huzurevleri

Huzurevlerinde sunulmakta olan din hizmetleri, DİB ile ASPB (SHÇEK) arasında yapılan bir protokol çerçevesinde uygulanmaktadır. Huzurevlerinde yaygın olan ve her huzurevinde olmasa da bir kısmında uygulanmakta olan Din Eğitimi Hizmetleri, daha ziyade dinî gün ve gecelerde yapılan etkinliklerdir. Huzurevlerinde standart bir uygulamanın olmaması, bu kurumların idari ve yönetim olarak farklı kuruluşlar; belediye, vakıf, dernek ve tüzel kişiliklere sahip olmalarından kaynaklanmaktadır. Bunun neticesi, uygulamalar kişiye, kuruma, vakfa ve derneğe göre değişmekte ve çok farklı uygulamalarla karşılaşılmaktadır. Çünkü yukarıda sözünü ettiğimiz protokol,

ASPB (SHÇEK) ile DİB arasında yapılmıştır. Dolayısıyla ASPB'na bağlı olan Huzurevleri dışındaki diğer Huzurevlerini kapsayıcı değildir. Hal böyle olunca da Belediye, Vakıf, Dernek Tüzel Kişilikler ve Azınlıklara ait Huzurevleri bu konuda tamamen kendi isteklerine bırakılmıştır. Bu durum doğal olarak farklı uygulamaları beraberinde getirmiştir.

Huzurevlerinde sunulacak olan Din Eğitimi Hizmetlerini, Manevî Bakım çerçevesinde düşünmek mümkündür. Manevî Bakımın gerçekleşebilmesi için öncelikle bu alanda yetişmiş elemana ihtiyaç vardır. Manevi Bakım hizmetlerinin sadece gönüllülük esasına göre yürütülmesi doğru değildir. Çünkü iyi niyetle fakat bilinçsizce yapılan işlerden, olumlu netice elde edilmesi beklenirken, bazen hayal kırıklığı yaşanabilmektedir. Onun için Manevî Hizmetler kavramının çerçevesinin ne olacağı, nasıl yürütüleceği, kimlerin bu hizmeti vereceği gibi hususların çok iyi belirlenmesi gerekmektedir.

Huzurevlerinde verilecek olan Din Eğitimi Hizmetlerinin, sağlıklı bir zemine oturtulmasının ve sunulacak olan hizmetlerin kaliteli olmasının, bir uzmanlığı gerektirdiğini düşünmekteyiz. Bu da diğer Sosyal Hizmet Alanlarında olduğu gibi, meslekî bir eğitimi gerektirmektedir. Halen bu konuda eleman yetiştiren bir bölüm veya program olmadığına göre, böyle bir programın açılması zorunluluğu ortaya çıkmaktadır.

Diğer taraftan bizim burada açılmasını önerdiğimiz programların DİB'in ana hizmet alanları ve protokoller çerçevesinde devam eden hizmetleri için topluma daha nitelikli bir hizmet sunumu açısından bir imkân olduğu kanaatindeyiz. Ayrıca önerilecek bu programların diğer İslam ülkeleri için de bir model olabileceğini umuyoruz.

İlahiyat/İslami İlimler Fakültelerinde Olması Gereken Programlar Nelerdir?

İlahiyat Fakültelerinde olmasını öngördüğümüz programların nasıl, ne şekilde olacağı, ders müfredatının ve planının nasıl şekilleneceği, ders içerikleri ve uygulama alanlarının belirlenmesinde program geliştirme biliminin verileri ve yol göstermeleri mutlaka dikkate alınmalıdır. Bir konuda program geliştirme çalışması yapmak için öncelikle hangi usul ve esaslar çerçevesinde yapılacağının belirlenmesi gerekmektedir. Yapılacak değişim bundan etkilenen bireye ne kazandıracaktır? Hangi yetersizlikleri ortadan kaldıracaktır? Yetersizlikleri giderecek olan programın ders planı ve içerikleri nasıl oluşturulacaktır? Hangi bilgilerle ve hangi yöntem ve tekniklerle verilecektir?

Öncelikli olarak program geliştirmede asıl olan hususlara dikkat ederek bir düzenleme yapılmalıdır. Aksi takdirde program değişikliğiyle yapılan çalışmadan olumlu bir sonuç alınması mümkün olmayacaktır.

Yetişmekte olan bireyi, meslek hayatına hazırlarken hangi vasıfları taşıması gerektiği, program geliştirme açısından önemlidir. Yapılacak programla yetişen birey, hayatın zorlukları karşısında desteğe muhtaç olan insanlara, sosyal hayatın getirdiği zorlukları aşmada, gelişen ve değişen teknolojik değişimlere hazır olmada, hayata tutunmada, eğitici ve öğretici bir tutumla destek verici bir rol üstlenecektir.

Program geliştirmede bilimsel esaslara uyulmadan yapılacak değişikliklerden olumlu bir netice beklenemez. İlahiyat Fakülteleriyle ilgili yeni program oluştururken veya program geliştirirken, program geliştirmeyle ilgili program geliştirme biliminin ölçüt ve prensiplere göre çalışmalar yapılırsa doğru bir yol tutulmuş olacaktır. İlahiyat programlarının oluşturulmasında bilimsel kriterler yerine, bireysel, siyasî ve ideolojik yaklaşımlar hâkim olursa, sağlıklı bir program geliştirilemeyecektir. Bu fakültelerin geleceğiyle ilgili tartışmalar anabilim dallarının derslerinin programda yer alması, fakültede görev yapan her hocaya ders çıkarılması veya ders almaması etrafında yapılacak olursa, olumlu bir netice alınamayacaktır. İlahiyat Fakültelerindeki çeşitlilik ve programla ilgili tartışmalar "Program Geliştirme" mantalitesi içinde yapılırsa sonuç hem akademik hem de uygulanabilir olacaktır.

İlahiyat Fakülteleri dünyadaki gelişmelere, toplumun ihtiyaçlarına ve beklentilerine ve ortaya çıkan sorunlara çözüm bulacak şekilde kendilerini yenilemelidirler. Günümüz toplumunda modernleşme, sanayileşme ve teknolojiye bağımlılığın getirdiği sorunlar sosyal alanlarda birçok problemin çıkmasına neden olmuşlardır. Yeni hizmet alanlarında nitelikli hizmet verebilmek için program değişikliği zarureti ortaya çıkmıştır. Bu yenileme sürecinin bilimsel ölçütlere ve ihtiyaca göre yapılmadığı durumlarda bu Fakültelerle ilgili akıbet geçmişte medresenin yaşadığı süreci hatırlatacaktır. Şayet medrese kendini yenilemiş olsaydı Osmanlı devletinin eğitim nedeniyle yaşamış olduğu birçok sorun ve olumsuzluk yaşanmayacaktı.

İlahiyat Fakülteleri halen uygulanmakta olan programa göre eğitim öğretim faaliyetlerine tek bir programla devam etmektedirler. MEB de görev alacak mezunlara yönelik pedagojik formasyon verilmekte ancak DİB'de görev alacak mezunlara yönelik bir eğitim verilmemektedir.

DİB'in ve MEB'in farklı alanlarında görev alan İlahiyat lisans mezunları, bölümlerinden mezun olurlarken görev alanlarıyla ilgili hiçbir bilgi ve formasyon sahibi olmadan mezun olmakta ve sonra da hizmet üretmeye çalışmaktadırlar. Hizmet alanında daha önceden karşılaşmadıkları ve bilmedikleri bir alanla tanışmaktadırlar. Bu da görev yapma esnasında bazı aksaklıklara neden olmaktadır. Karşılaşılan sıkıntılar neticesinde de meslekî tatminsizlik, motivasyon kaybı ve kişisel yaşamda olumsuzluklar yaşanmaktadır. Sayılan olumsuzlukların önlenmesi ve meslekî başarı sağlanması açısından alanında donanımlı, meslekî bilgi ve beceriyle yetişmiş meslek elemanlarının yetiştirilmesi gerekmektedir. Bu da ancak İlahiyat Fakülteleri programının istihdam alanlarına göre yapılanmasıyla mümkün olacaktır. İlahiyat Fakültelerinin yeniden yapılanmasında öğretmenlik, diyanet ve dinî sosyal hizmetler alanları esas alınarak bir yapılanmaya gidilmelidir. İstihdam alanlarına göre yapılacak olan program güncellemesinin İlahiyat Fakültelerinin geleceği açısından uygun çözüm yolu olduğu kanaatindeyiz. Bu alanlarla ilgili önerimiz Tablo 1'de görülmektedir. (Özdemir, 2013:246)

Tablo 1: İlahiyat/İslami İlimler Fakültelerinin Program Yapılanması Önerisi

İLAHİYAT/ İSLAMİ İLİMLER FAKÜLTESİ	Öğretmenlik Alanı	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği
		İmam-Hatip Meslek Dersleri Öğretmenliği
	Diyanet Hizmet Alanı A Grubu	Din Görevliliği (İmam-Hatip)
		Kur'an Kursu Öğreticiliği (Okul Öncesi Kur'an Kursu Öğreticiliği)
		Vaizlik
		Dinî Danışmanlık ve Rehberlik (Aile İrşat ve Rehberlik Bürolarında)
	Diyanet Hizmet Alanı B Grubu (Sosyal İçerikli Din Hizmetleri Alanı)	Cezaevi Vaizliği
		Huzurevi Vaizliği
		Hastane Din Hizmetleri (Manevi Bakım)
		Engellilere Din Hizmetleri

Sonuç

İlahiyat/İslami İlimler Fakültesi mezunları örgün ve yaygın din eğitiminin birçok alanında görev yapmak durumundadırlar. Farklı alanlarda görev üstlenmek durumunda olan, İlahiyat/İslami İlimler Fakültesi mezunları kaliteli

hizmet sunumu için çaba sarf etmektedirler. Hizmet verdikleri tüm alanlar önemli ve birbirinden farklı alanlardır. Hizmet alanlarının büyümesi, bölünmesi ve hizmet çeşitliliği hizmet kalitesini etkileyen güçlükler arasında yer almaktadır. Hizmet alanlarının farklılığı ve lisans eğitim esnasında alana yönelik alınan eğitim yetersizliği görev alanında başarısızlığa neden olmaktadır. Ayrıca yeteri kadar eğitici, öğretici, rehberlik ve danışmanlık hizmeti vermede olumsuz yansımaları da olmaktadır.

İlahiyat/İslami İlimler Fakültesi mezunlarının hizmet alanlarında karşılaşmış oldukları problemler arasında gerek muhatapların sorunlarını çözmede, gerekse hizmet alanını tanıyamamaları nedeniyle yaşayacakları sorunlar bulunmaktadırlar. Diğer bir husus ise, hizmet alanının özelliğine uygun eleman yetiştirilemeyişi, nitelikli hizmet sunumunda bir diğer problem alanı olarak ortaya çıkmaktadır.

İşte söz konusu güçlükler, problemler ve bütün olumsuzluklara rağmen, İlahiyat/İslami İlimler mezunlarından nitelikli hizmet beklentisinin olduğu unutulmamalıdır. Onun için yapılması gereken, İlahiyat/İslami İlimler Fakültelerinin toplumun ihtiyaç ve beklentileri de dikkate alınarak, bilimsel bir yaklaşımla, yeniden yapılandırılması ve program çeşitliliğinin sağlanmasıdır. Program çeşitliliğinin, kaliteli, nitelikli ve beklentileri karşılayacağı bunun yanında hizmet alanlarına pozitif katkı sağlayacağı kanaatindeyiz.

İlahiyat/İslami İlimler Fakültesi müfredat programları kurulduğu yıllardan itibaren 2000'li yıllara kadar ortak program olarak devam etmiştir. Ancak son yıllarda müfredat programları sürekli değişmiştir. Bazen bu güncellemeler o kadar hızlı olmaktadır ki değişen bir programa başlayan öğrenci dört yıllık müfredatı tamamlamadan yeni bir program değişikliğiyle karşı karşıya kalmaktadır. Program değişikliğinin olumlu olumsuz yansımaları, program çıktıları ortaya çıkmadan, tekrar değişiklik yapıldığı için beklenen ve hedeflenen sonucun ne olduğu anlaşılamamaktadır. Dolayısıyla söz konusu program değişikliğinin, neden, niçin ve hangi gerekçelerle yapıldığı hususuna da açıklık getirilememektedir. Değişikliklerin niçin yapıldığının mantığının konulması gerekmektedir. İlahiyat/İslami İlimler Fakültelerindeki program değişikliğiyle ilgili bir diğer husus ise bu değişikliklerin program geliştirme mantığı içerisinde veya program geliştirme uzman görüşü alınmadan yapılmasıdır. İlahiyat/İslami İlimler Fakültesi mezunları amacı, hedefi, psikolojik yapısı birbirinden çok farklı hizmet alanlarında görev ala-

bilmektedirler. Bu hizmet de tek bir programla yürütülmeye çalışılmaktadır. Mevcut durumun kaliteli hizmet üretmeye yeterli olmadığı kanaatindeyiz. Diğer istihdam alanlarına yönelik meslek elamanı yetiştiren fakültelerle ilahiyat fakülteleri karşılaştırıldığında, hiçbir fakültenin tek bir programla birbirinden farklı birçok alanda görev alacak eleman yetiştirmediğini görüyoruz. Program çeşitliliğinin ilahiyat mezunlarının kalitesini düşürme endişesinin yersiz olduğu kanaatindeyiz. Ziraat, İİBF, Fen-Edebiyat gibi alanlarda program çeşitliliği olduğu halde şimdiye kadar önemli bir sorunun olması gösterilebilecek örnekler arasında yer almaktadır.

Din eğitiminin farklı alanlarında ihtiyacı karşılayabilmek için eleman yetiştiren kurum İlahiyat/İslami İlimler Fakülteleridir. Tek tip İlahiyat/İslami İlimler eğitimi görmüş bir meslek elemanıyla üç ana hizmet alanında on farklı meslek elemanı olarak farklı dallarda hizmet vermesi, arzu edilen hizmet kalitesi ve verimliliğine ulaşılabilmesi mümkün müdür? Bir başka husus bu görevlere atananlar daha sonra kolaylıkla alan değiştirebilmektedirler. Norm kadro uygulanmayıp alan değiştirme imkânının kolay olduğu bu durumda mesleki tecrübe ve birikim nasıl gelişecektir? Bazen bu görevlerin birinde yıllarca çalıştıktan sonra, diğerine geçerek orada başarıyı sağlamak hayal olduğu gibi, tecrübesizlik ve alanı tanımama gibi nedenlerle sakıncalı bir sonucu da olacaktır.

Öneriler

- İlahiyat/İslami İlimler Fakülteleri, hizmet alanları da dikkate alınarak yeniden yapılandırılmalıdır.
- İlahiyat/İslami İlimler Fakülteleri yapılandırılırken fakültelerde hangi programın olacağı ilgili fakültelerin akademik yapılanması esas alınarak fakültelerin kendi tercihlerine bırakılmalıdır.
- İlahiyat/İslami İlimler Fakülteleri mezunlarının hizmet alanları "Meslek ünvanı" adıyla tanımlanarak, norm kadro uygulamasına geçilmelidir.
- İlahiyat/İslami İlimler Fakültelerinde açılması önerilen program çalışmaları, alanında çalışmaları olan akademisyenler, hizmet sektörünün temsilcileri ve hizmet alanların talepleri doğrultusunda bağımsız kurullarca yapılmalıdır.

Kaynakça

Aktuğ, Fatma ve arkadaşları, (2008). Hasta ve Yaşlı Bakım Elemanı Yetiştirme Projesinde Din Hizmetleri Eğitimi" Örneği" I. Din Hizmetleri Sempozyumu, Ankara. (2). DİB Din Hizmetleri Dairesi Başkanlığı.

Alkan, C. (ts). Meslek ve Öğretmenlik Mesleği. Öğretmenlik Mesleğine Giriş, (Editör: Veysel Sönmez, Ankara: Anı yayıncılık.

Altaş, N. (1999). Hastanelerde Dinî Danışmanlık Hizmetleri (Türkiye Uygulaması Üzerine Deneysel Bir Araştırma). AÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi, Ankara Ünv. Basımevi: Ankara. 599-600.

Aşıkoğlu N. Y. (2016). "Yüksek Öğretimde Din Eğitimi ve Öğretimi", Din Eğitimi El Kitabı, Editörler: Recai Doğan-Remziye Ege, Ankara. Grafiker yayınları. 197,198

Aydın, Ş. (2004) "İlahiyat Lisans Programının Amaç Sorunu", Türkiye'de Yüksek Din Eğitiminin Sorunları ve Geleceği Sempozyumu. Isparta. SDÜ İlahiyat Fakültesi yayınları. 19-25.

Cebeci, S. (1996). Din Eğitimi Bilimi ve Türkiye'de Din Eğitimi. Ankara: Akçağ yayınları.

Çinar, Fatih (2016) "Din Öğretiminde Öğretmen Yetiştirme Sorunu" Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, sayı:46.

Demir, O. (2004). Yetiştirme Yurdu Gençliği ve Din Eğitimi, İstanbul: Düşünce Kitabevi

Ev, H. (2012). Yükseköğretimde Din Eğitimi" Din Eğitimi: Editörler: Mustafa Köylü-Nurullah Altaş, Ankara. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık. 230-237

Karademir, K. (1997). Suçluların Topluma Kazandırılmasında Din Eğitiminin Rolü," Dokuz Eylül Ü., Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı, İzmir.

Kılıç, M. (2012). Stratejik Yöntem Sürecinde Değerler, Vizyon ve Misyon Kavramları Arasındaki İlişki. Sosyoekonomi, (2). 81-97.

Küçükahmet, L. (2007). 2006-2007 Öğretim Yılında Uygulanmaya Başlanan Öğretmen Yetiştirme Lisans Programlarının Değerlendirilmesi. Türk Eğitimi Bilimleri Dergisi, 5/2,

Nazıroğlu, B. (2011). İslam Eğitim Geleneğinde Öğretmenlik. Ankara: Sarkaç yayınları.

Onay, A. (2004). "İlahiyat Fakültesi Mezunlarının Cami Eksenli Din Hizmetlerinde Karşılaştıkları Sorunlar ve Bu Alandaki Formasyon İhtiyaçları" Türkiye'de Yüksek Din Eğitiminin Sorunları, Yeniden Yapılanması ve Geleceği Sempozyumu, Isparta. SDÜ İlahiyat Fakültesi yayınları. 409-423

Özdemir, S. (2004). Korunmaya Muhtaç Gençlerin Din Öğretimi İhtiyaçları. Isparta: Tuğra Matbaası

Özdemir, S. (2004). İstihdam Alanlarına Göre İlahiyat Fakültelerinin Yeniden Yapılandırılması: Din Hizmetleri Bölümü Önerisi. Türkiye'de Yüksek Din Eğitiminin Sorunları ve Geleceği Sempozyumu. Isparta. SDÜ İlahiyat Fakültesi yayınları. 537-558

Özdemir, S. (2008). Cezaevlerinde Verilen Din Eğitiminin Yeterliliği Üzerine Bir Araştırma Isparta-Burdur Örneği. Isparta. SDÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi::21 (2). 23-49.

Özdemir, S. (2012). Dinî Sosyal Hizmetlerin Temelleri. Isparta. SDÜ Fen Edebiyat Sosyal Bilimler Dergisi. 125-138.

Özdemir, S. (2013). Yüksek Din Eğitiminin Geleceği ve İstihdam Alanlarına Yönelik Program Önerileri. Isparta. SDÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi. 2013/1. 237-249

Özdemir, Ş. 2006). Cezaevlerinde Din Eğitimi, İstanbul. Arı Sanat yayınları.

Özdemir, S. (1995), Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi, Sosyal Bilimler Dergisi, Verimlilik Dergisi, MPM yayınları, Toplam Kalite Özel Sayısı.

Pehlivan, A. (1997). Suçu Engellemede Din Eğitiminin Rolü (Van Kapalı Cezaevi Örneği), YYÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı. Van.

İnternet Kaynakları

(http://journals.manas.edu.kg/mjsr/oldarchives/Vol01_Issue02_2001/217.pdf) ss.253-270 Erişim: 15.09.2017

http://ilahiyat.sdu.edu.tr/assets/uploads/sites/72/files/ila-ders-icerikleri-26012017.pdf; Erişim: 15.09.2017

https://ilahiyat.marmara.edu.tr/ogrenci/ders-programlari-icerikleri/#ilahiyat; Erişim: 15.09.2017

http://www.divinity.ankara.edu.tr/?page_id=429; Erişim: 15.09.2017

http://www.ilahiyat.konya.edu.tr/include/php/ders_programi.php Erişim: 15.09.2017

http://ilahiyat.omu.edu.tr/fakultemiz/amac-ve-hedeflerimiz; 15.09.2017

http://www.ybu.edu.tr/islamiilimler/custom_page-333-amaclar---hedefler.html 15.09.2017

http://ilahiyat.sdu.edu.tr/tr/genel-bilgiler/misyon-ve-vizyon-8778s.html; 15.09.2017

http://ilahiyat.istanbul.edu.tr/?p=6698; http://ilahiyat.cumhuriyet.edu.tr/index.php?f=17; 15.09.2017

http://uludag.edu.tr/ilahiyat/default/konu/1283; http://www.atauni.edu.tr/ilahiyat-fakultesi: 15.09.2017

http://www.ilaf.hitit.edu.tr/tr/detay/misyonvevizyon 15.09.2017

http://gef-guzelsanatlar-muzik.gazi.edu.tr/posts/view/title/ogretim-programi-58192;

http://gef- Erişim: 15.04.2017

guzelsanatlar-resimis.gazi.edu.tr/posts/view/title/lisans-dersleri-15897; Erişim: 15.04.2017

http://ebs.istanbul.edu.tr/home/dersprogram/?id=1093&yil=2016; Erişim: 15.04.2017 http://gseb.education.ankara.edu.tr/tr/guzel-sanatlar-egitimi-yuksek-lisans-programi/ Erişim: 15.04.2017

http://www.yok.gov.tr/web/guest/icerik//journal_content/56_INSTANCE_rEHF8BIsfYRx/10279/7052802 erişim. 06.04.2017

http://www2.diyanet.gov.tr/DinHizmetleriGenelMudurlugu/SosyalKulturelIsbirligiPrtoklleri/ http://gef-guzelsanatlar-muzik.gazi.edu.tr/posts/view/title/ogretim-programi-58192;

http://gef- Erişim: 15.04.2017

guzelsanatlar-resimis.gazi.edu.tr/posts/view/title/lisans-dersleri-15897; Erişim: 15.04.2017

http://ebs.istanbul.edu.tr/home/dersprogram/?id=1093&yil=2016; Erişim: 15.04.2017 http://gseb.education.ankara.edu.tr/tr/guzel-sanatlar-egitimi-yuksek-lisans-programi/ Erişim: 15.04.2017

http://www2.diyanet.gov.tr/DinHizmetleriGenelMudurlugu/SosyalKultelIsbirligiProtokolleri/15.04.2017

İlahiyat Fakültelerinde Program Çeşitliliği Açısından Seçmeli Dersler Üzerine Bir Değerlendirme

*Ayhan Öz**

Giriş

İlahiyat Fakültelerinde 2014-2015 öğretim yılı itibariyle DKAB bölümüne öğrenci alımının durdurulmasıyla birlikte 1998 öncesinde uygulanan tek tip programa geri dönülmüştür. Bu program ilgili yükseköğretim kurumlarının, mezunlarına istihdam alanlarının gerektirdiği yeterlikleri kazandırmak noktasında eksik kaldığı gerekçesiyle eleştirilmekte ve istihdam alanlarını gözeten bir program çeşitliliğinin sağlanmasının gerekliliği uzunca süredir konunun uzmanlarınca dile getirilmektedir.[2] Ne var ki şu ana kadar bu konuda

* Yrd. Doç. Dr., Abant İzzet Baysal Üniversitesi, ayhanoz@ibu.edu.tr

2 Bu konuda dile getirilen eleştiri ve önerileri içeren bazı çalışmalar için bk. Ekrem Sarıkçıoğlu (1988), "Yüksek Din Eğitiminde Hedef Program", *Yüksek Öğretimde Din Bilimleri Öğretimi Sempozyum,* Samsun: OMÜ İlahiyat Fakültesi Yayınları, 208-215; Hamdi Mert (1988), "İlahiyat Fakültesi Mezunlarının İstihdamında Ortaya Çıkan Aksaklıklar", *Yüksek Öğretimde Din Bilimleri Öğretimi Sempozyum,* Samsun: OMÜ İlahiyat Fakültesi Yayınları, 397-403; Mustafa Öcal (1988), "İlahiyat Fakültelerinde Programlar ve Bölümleşme", *Yüksek Öğretimde Din Bilimleri Öğretimi Sempozyum,* Samsun: OMÜ İlahiyat Fakültesi Yayınları, 171-194; Ali Turgut (1988), "Akademik Bölümleşmenin Eğitim ve Öğretime Yansıması", *Yüksek Öğretimde Din Bilimleri Öğretimi Sempozyum,* Samsun: OMÜ İlahiyat Fakültesi Yayınları, 201-207; Ali Toksarı (1988), "İlahiyat Fakülteleri Eğitim-Öğretiminde Branşlaşma", *Yüksek Öğretimde Din Bilimleri Öğretimi Sempozyum,* Samsun: OMÜ İlahiyat Fakültesi Yayınları, 195-200; Bekir Özcan (1988), "Din Bilimleri Öğretiminde Branşlaşmanın Önemi", *Yüksek Öğretimde Din Bilimleri Öğretimi Sempozyum,* Samsun: OMÜ İlahiyat Fakültesi Yayınları, 147-170; Şuayip Özdemir (2004), "Avrupa Birliğine Giriş Sürecinde İlahiyat Fakültesi Mezunlarının Çalışma Alanları ve Bu Alanlara Eleman Yetiştirmek Üzere İlahiyat Lisans Programında Yapılması Gerekli Düzenlemeler", *Türkiye'de Yüksek Din Eğitimi Sorunları, Yeniden Yapılanması ve Geleceği Sempozyumu*, Isparta: S.D.Ü. İlahiyat Fakültesi Yayınları, 193-210; Mevlüt Kaya (2004), "İlahiyat Fakültelerinin İstihdam Alanlarına Uygun Eleman Yetiştirme Sorunu", *Türkiye'de Yüksek Din Eğitimi Sorunları, Yeniden Yapılanması ve Geleceği Sempozyumu*, Isparta: S.D.Ü. İlahiyat Fakültesi Yayınları, 211-241; Muammer Cengil (2004), "İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin İstihdam ve Bu Bağlamda Ders Programları Üzerine Bazı Öneriler", *Türkiye'de Yüksek Din Eğitimi Sorunları, Yeniden Yapılanması ve Geleceği Sempozyumu*, Isparta: S.D.Ü. İlahi-

kayda değer bir adımın atıldığını söylemek güçtür. Bu çalışmada, "seçmeli derslerde yapılacak bazı düzenlemeler yoluyla mevcut ilahiyat programı içinde istihdam alanlarına dönük olarak pratik yoldan bir program çeşitliliği sağlanabilir mi?" sorusuna cevap aranacaktır. Bu sayede farklı istihdam alanlarında görev yapacak öğrencilerin daha donanımlı ve mesleğe daha hazır hale gelmelerine katkı sunmak amaçlanmaktadır. Bu çalışmanın ayrıca öğrencilere bilinçli ders seçimi yapabilmeleri noktasında yardımcı olacak bir seçmeli ders kılavuzu görevi görmesi de hedeflenmektedir. Zira yapılan bir araştırma öğrencilerin ders seçimi öncesinde yeterince bilgilendirilmediğini ayrıca zannedilenin aksine öğrencilerin ders seçiminde dersin içeriğinin ve mesleki beklentilerin en belirleyici unsur olduğunu ortaya koymaktadır (Korukçu, 2012: 163,165).

Şu ana kadar sadece Ondokuz Mayıs ve Ankara İlahiyat Fakülteleri bünyesinde istihdam alanları gözetilerek farklı programların açılmış olması[3], bu konunun kurumların inisiyatifine terk edildiği izlenimini vermektedir. İlahiyat Fakültelerinin özellikle din eğitimi alanında toplumun gün geçtikçe artan ve farklılaşan taleplerine cevap verebilmesi için meselenin daha kuşatıcı bir perspektiften ele alınma zarureti vardır. Program çeşitliliğini sağlamak ve bu sayede iş gücü piyasasının ihtiyaç duyduğu nitelikli ilahiyat mezunlarını yetiştirmek için farklı modellerin hayata geçirilmesi değerlendirilmelidir. Bu kapsamda her İlahiyat Fakültesi programında mezuniyet sonrası görev yapılacak kurum ve alanlara yönelik farklı programlara yer verilmesi ya da özellikle yeni kurulmuş ve öğretim kadrosu kısıtlı olan İlahiyat Fakültelerin durumu da göz önüne alınarak her ilahiyatta farklı programlar açmak yerine her bir İlahiyatın bir alanda uzmanlaşması ve sadece o alanda öğretim

yat Fakültesi Yayınları, 243-275; Mustafa Arslan (2004), "Diyanet Hizmetlerinde Görev Alacak Elemanların Yetiştirilmesi İçin Hazırlanacak Programın Hizmet Alacak Hedef Kitleye Göre Yapılandırılmasının Önemi", *Türkiye'de Yüksek Din Eğitimi Sorunları, Yeniden Yapılanması ve Geleceği Sempozyumu*, Isparta: S.D.Ü. İlahiyat Fakültesi Yayınları, 285-298; Cemal Tosun ve Recai Doğan (2004), "İlahiyat Fakültelerinin Yeniden Yapılanması Üzerine", *Türkiye'de Yüksek Din Eğitimi Sorunları, Yeniden Yapılanması ve Geleceği Sempozyumu*, Isparta: S.D.Ü. İlahiyat Fakültesi Yayınları, 487-507; Saadettin Özdemir (2013), "Yüksek Din Eğitiminin Geleceği ve İstihdam Alanlarına Yönelik Program Önerileri", *Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, sy. 30, (2013/1), 237-249; Cağfer Karadaş (2015), "İlahiyat Fakülteleri Lisans Programları Üzerine Genel Değerlendirme ve Öneriler", *Bugünün İlahiyatı Nasıl Olmalıdır? -Sorunlar ve Çözümleri*, İstanbul: Ensar Neşriyat, 205-261.

3 Ondokuz Mayıs İlahiyat Fakültesinde Fakülte Kurulunun 14.06.2001 tarihli toplantısında üçüncü ve dördüncü sınıftaki 30 saatlik seçmeli derslerin "alan seçmeli" dersler haline getirilmesine karar verilmiş, İmam-Hatiplik ve Vaizlik, Yurt-dışı Din Hizmetleri ile Hafızlık ve Müezzinlik alanları şeklinde üç bölüm ihdas edilmiştir (Kaya, 2004: 219-221). Ancak bu uygulamadan daha sonra vaz geçilmiştir. Ankara İlahiyat Fakültesinde ise "Yaygın Din Eğitimi ve Uygulamaları" isimli ayrı bir bölüm ihdas edilmiş olup halen öğretime devam etmektedir (http://www.divinity.ankara.edu.tr/?page_id=296).

vermesi birer seçenek olarak düşünülebilir. Fakat her iki seçenek de yapısal bir dönüşümü, farklı paydaşların katılımını gerekli kılan uzun soluklu bir çalışmayı gerekli kılmaktadır. Ne var ki kısa vadede bu çerçevede adım atılacağına dair bir işaret görünmemektedir. Mevcut koşullar içinde meseleye kuşatıcı ve bir o kadar da pratik bir çözüm bulunabilmesi noktasında seçmeli dersler bir fırsat olarak karşımızda durmaktadır.

1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada nitel model içinde yer alan doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu kapsamda kurumsallaşma kabiliyeti, birikimi ve öğretici kadrosunun zenginliği de dikkate alınarak Türkiye'nin en eski on İlahiyat Fakültesinin programları incelenecek, seçmeli derslerin betimsel analizi yapılmıştır. Söz konusu İlahiyat Fakülteleri şunlardır: Ankara (1949), Marmara (1959), Konya / Ahmet Keleşoğlu (1962), Erciyes (1965), Dokuz Eylül (1966), Atatürk (1969), Uludağ (1975), Ondokuz Mayıs (1976), Harran (1988) ve İstanbul (1992) (Öcal, 1986: 118; Cebeci, 1999: 232-233). Daha sonra İlahiyat çatısı altında yer alması muhtemel programların (alanların) neler olabileceği konusu ele alınmış ve mevcut seçmeli ders listeleri de incelenmek suretiyle ilgili alanlarda yer verilebilecek dersler belirlenmeye çalışılmıştır. Daha sonra bu alanları gözeterek seçmeli ders havuzlarının nasıl oluşturulabileceği ve öğrencilerin ders seçimlerini nasıl yapacakları meselesi de ele alınmıştır. Bu bağlamda mevcut seçmeli ders sisteminin eksiklerine, özellikle de seçmeli dersler arasında mantıksal bir bütünlük ve sürekliliğin olmayışı ve kimi fakültelerde uygulanan mevcut ders havuzu mantığının aynı havuzda yer alması dolayısıyla birbiriyle ilişkili derslerin öğrenci tarafından seçilmesine imkân tanımaması gibi noksanlıklarına dikkat çekilemeye çalışılmıştır.

2. İlahiyat Fakültelerinde Program Çeşitliliği ve İstihdam Alanları

Cumhuriyet sonrası süreçte yüksek din öğretimi incelendiğinde 1998-2014 yılları arasında öğretim veren İlköğretim DKAB Öğretmenliği Bölümü ile Ankara ve Ondokuz Mayıs İlahiyat fakültelerindeki uygulamalar hariç tutulursa öğrenciye ağır ve çok yönlü ders yükü getiren tek tip bir müfredat uygulandığı görülmekte ve istihdam alanlarını gözetmeyen bu program anlayışıyla uzmanlaşmanın yeterli düzeyde sağlanamadığı dile getirilmektedir (Aydın, 2005: 222; Kaya, 2004: 213; Toksarı, 1988: 196-198). "Bugünkü şekliyle bu program her şeyi barındıran ama istenilen verimi sağlamayan ağır

bir yüke dönüşmüştür" (Karadaş, 2015: 234). İlahiyatın hangi alana hangi nitelikleri gözeterek elaman yetiştireceği konusunda bir netlik olmadı görülmektedir (Aydın, 2004: 22-23). Yükseköğretim Kanunu'nun 4. Madde'sinde yükseköğretimin amaçları içinde yer verilen "İlgi ve yetenekleri yönünde yurt kalkınmasına ve ihtiyaçlarına cevap verecek, aynı zamanda kendi geçim ve mutluluğunu sağlayacak bir mesleğin bilgi, beceri, davranış ve genel kültürüne sahip, vatandaşlar olarak yetiştirmek" (YÖK Kanunu, 1981/2547) şeklinde ifadesini bulan ortak amaç tüm yükseköğrenim kurumları gibi İlahiyat Fakülteleri için de temel bir çerçeve çizmektedir. Ancak tek tip programla yirmi küsur alana uzman yetiştirmeye çalışan ve bu anlamda Türkiye'de ve dünyada başka örneği bulunmayan İlahiyat Fakülteleri (Aydın, 2005: 137) mevcut program anlayışı itibariyle bu mesleki alanların gerektirdiği bilgi ve beceriyi öğrencilerine yeterli düzeyde kazandırmaktan uzak görünmektedir. Bu programla âdete İlahiyatlara İslam medeniyetini diriltme görevi verilmiş ve bu medeniyetin tüm kompartımanlarına yönelik ders ya da dersler programa dâhil edilmiştir (Karadaş, 2015: 229-230).

1982 öncesinde bölümleşme yoluyla kısmi bir program çeşitliliği denemesi yapıldığı görülmektedir.[4] Bununla birlikte programların genel itibariyle öğrencinin ilgi, ihtiyaç, yetenek ve beklentilerini dikkate alan esnek bir program anlayışını yansıtmaktan uzak olduğu anlaşılmaktadır. Programdaki esneklik, oranları bu süreçte hazırlanan programlara göre değişme göstermiş de, seçmeli dersler üzerinden sağlanmaya çalışılmıştır. Bu program anlayışı öğrenciye alanda derinleşme imkânı tanımadığı gibi mezuniyet sonrası görev alacakları alanlara da yeterince hazırlayamamıştır. Nitekim Türkiye İslam Enstitüleri Talebe Federasyonu'nun Yüksek İslam Enstitüsü programını "derinlemesine araştırmaya imkân tanımayan ders kalabalığı yüzünden sathi olmaya mahkûm bir müfredat" şeklinde tanımlaması manidardır (Aydın, 2003: 115). Mustafa S. Yazıcıoğlu ise İlahiyatları toplumdan ve toplumsal gerçeklerden uzak "din arkeolojisi" yapılan yerler olarak tasvir etmektedir (Kirman, 2010: 59). Bütün bunlar İlahiyatların toplumun ve istihdam

4 Ankara İlahiyat Fakültesi programı 1972 yılında değiştirilmiş, öğrenim süresi beş yıla çıkartılmış, ilk üç yıl ortak temel dersler verilmiş, son iki yıl ise ihtisaslaşmaya ayrılmıştır. Buna göre dördüncü ve beşinci sınıfta Tefsir Hadis Bölümü ile Kelam ve İslam Felsefesi Bölümü açılmış ve derslerin ağırlığı bu bölüme göre belirlenmiştir (M. Şevki Aydın, 2005: 132-135). Yüksek İslam Enstitülerinde ise ilk branşlaşma denemesi 1978 yılında yapılmış ve programda üçüncü ve dördüncü sınıflarda dersler Tefsir-Hadis, Fıkıh-Kelam ve İslam Dini ve Esasları adıyla üç bölüm altında toplanmış ve program 1982 yılına kadar uygulanmıştır (Karadaş, 2015: 252; Kaya, 2004: 212). Erzurum İslami İlimler Fakültesinde benzer bölümleşme denemeleri olmuş ancak bu düzenlemeler hayatta ve istihdamda karşılığı olmayan bir mantıkla yapıldığından bunlardan istenilen fayda sağlanamamış ve uygulamadan vazgeçilmiştir (Sarıkçıoğlu, 1988: 210; Kaya, 2004: 212; Aydın, 2005: 230).

sağlayan kurumların talep ve beklentilerini karşılamaktan, aynı zamanda da öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini doyurmaktan uzak olduğunu göstermektedir (Sarıkçıoğlu, 1998: 210; Saadettin Özdemir, 2013: 242).

Hâlihazırda İlahiyatlarda var olan bölümleşmenin de istihdam ve alanın ihtiyaçlarını öncelemeyen bir mantıkla daha çok teorisyen ilahiyatçı yetiştirmek üzere kurgulandığı görülmektedir. Bu alanda da uzmana ihtiyaç duyulduğu doğru olmakla birlikte hayattan kopuk, toplumun ve kurumların beklentilerine cevap vermekten uzak bir programın yeterince verimli olamayacağı aşikârdır. Mevcut ilahiyat programı teorisyen ilahiyatçı yetiştirme ve özel alan bilgisi kazandırma anlamında yeterli kabul edilse bile din hizmetlerinin kapsamının gün geçtikçe genişlediği dikkate alınırsa özellikle Diyanet İşleri Başkanlığının ihtiyaç duyduğu uzmanları yetiştirmekte eksik kaldığı görülmektedir (Kaya, 2004: 219; Ev, 2003: 69; Mert, 1988:400-401; Sarıkçıoğlu, 1998: 210). 2009 yılında İlahiyat Milli Komitesi tarafından oluşturulan ve uygulamaya konan programda din hizmetleri alanına eleman yetiştirmedeki eksikliği kısmen de olsa giderebilmek adına "Din hizmetlerinde Rehberlik ve İletişim" ile "Hitabet ve Mesleki Uygulamalar" müfredata eklenmiş olması da soruna köklü bir çözüm sunmaktan uzaktır.

İşin MEB ile ilgili kısmı Din Hizmetleri alanına göre daha iyi durumdadır. Nitekim 1998 yılında istihdama yönelik bir bölümleşmeyi kısmen temin eden program temelde MEB'in ihtiyaç duyduğu DKAB ve meslek dersi öğretmenlerini mesleğe hazırlayacak şekilde yapılandırılmış, İlköğretim DKAB bölümü açılmış, lise dengi okullarda DKAB öğretmeni ya da İHL meslek dersi öğretmeni olacaklar için üç dönemlik tezsiz yüksek lisans programı öngörülmüştür. 2017 yılı yazında YÖK Yürütme Kurulu'nun kararıyla İlahiyat Fakültelerine yeniden pedagojik formasyon derslerinin koyulması bu kapsamda olumlu bir adım olarak değerlendirilebilir. Ancak İlköğretim DKAB Bölümü'nün kapatıldığı ve tezsiz yüksek lisansla kazandırılmaya çalışılan yeterlikleri kazandıracak alternatif bir program devreye sokulmadığı için bugün gelinen noktada işler yine 1998 öncesine dönmüştür. Mevcut program ile meslek dersi öğretmenlerinin istenilen yeterliliğe ulaştırılması zor görünmektedir. Zira bu öğretmenler göreve başladıklarında fakültede gördüğü ders çeşitliliğine yakın bir ders grubunu okutmak durumunda kalmaktadırlar (Sarıkçıoğlu, 1998, 210). Yapılan bir araştırmada öğretmenlerin yetersizlikleri sebebiyle İHL müdürlerinin İlahiyatlarda bölümleşmeye gidilmesi yönünde bir talepte bulunduğuna işaret edilmiş olması bu tespiti destekler niteliktedir (Öcal, 1988: 185).

Temelde İlahiyat mezunlarına istihdam sağlayan kurumlar MEB ve DİB olsa da bu mezunlar ilgili kurumların bünyesinde çok farklı alan ve pozisyonlarda görev yapmaktadırlar. 2014 yılında yayımlanan "Diyanet İşleri Başkanlığı Personel Yeterlikleri" kitapçığında on farklı pozisyon için personel yeterliklerinin belirlendiği görülmektedir (DİB Personel Yeterlikleri, 2014). Camiler ve Kur'an Kursları Diyanet İşleri Başkanlığı'nın temel görev alanını oluşturmakla birlikte bu kurumda yurt dışında yaşayan vatandaşlara yönelik yürütülen din hizmetleri ile huzurevi, yetiştirme yurtları, cezaevleri, hastaneler, YURTKUR'a bağlı yurtlar başta olmak üzere çok farklı kurum ve kuruluşlara yönelik eğitim, irşat ve rehberlik faaliyetleri yürütülmektedir. Ayrıca yine Başkanlığın görev alanı içinde yer alan manevi sosyal hizmetler kapsamındaki farklı görev alanları da göz önünde tutulursa bu sayı daha da artmaktadır. Ayrıca DİB bünyesinde faaliyet gösteren 4-6 yaş Kur'an Kurslarında görev yapacak öğreticileri de ayrı bir kategoride değerlendirmek icap etmektedir. Diyanet İşleri Başkanlığı Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliğinde atama yapılacak kadroların çoğu için dini yükseköğrenimi mezunu olmak şartı aranacağı belirtilmektedir (Diyanet İşleri Başkanlığı Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği, 15.04.2015/29327). MEB'de ise ilköğretim DKAB, ortaöğretim DKAB ve İHL meslek dersi öğretmenliği olmak üzere ilahiyat mezunlarına yönelik üç temel görev alanı bulunmaktadır.

Mevcut görev alanları ile İlahiyat fakültelerinde uygulanmakta olan program arasındaki uyuşmazlığı çözmek için alandaki uzmanlar tarafından uzunca bir zamandır farklı önerilerin dile getirildiğine şahit olmaktayız. Örneğin Öcal 3. ve 4. sınıflarda "din hizmetlileri", "İHL meslek dersi öğretmenleri" ve "DKAB öğretmenleri" yetiştirecek üç bölümün açılmasını teklif etmiştir (Öcal, 1988: 172). Turgut da benzer şekilde görev yapılacak alanlar dikkate alınarak dördüncü yarıyıldan sonra bir bölümleşmeye gidilmesi gerektiğini belirtmiştir (Turgut, 1988: 201-204). Tosun ve Doğan da İlahiyat fakültelerinde istihdam alanlarına yönelik eğitim verecek bir yapılanmanın gerçekleştirilmesinin, bölümleşmenin de son dört dönemde de bu yapıya göre oluşturulmasının gereğine işaret etmişlerdir (Tosun ve Doğan, 2004: 501-502). Kaya ise merkezi sınav ve özel yetenekle öğrenci alınacak bir "Din Hizmetleri Bölümü" önerisi getirmiştir (Kaya, 2004: 223). Şuayip Özdemir de yine benzer şekilde ilahiyat lisans programının din hizmetlerine yönelik çalışma alanlarına eleman yetiştirmek için "Din Hizmetleri Bölümü" nün açılmasını ve yine bu kapsamda zorunlu derslerin sayısının azaltılarak seçmeli derslerinin sayısının arttırılmasını önermektedir (Şuayip Özdemir,

2004: 204-206). 18 Nisan 2004 tarihinde Isparta'da gerçekleştirilen ilmi toplantıda din hizmetleri ile ilgili önemli bir adım dahi atılmış, din hizmetleri program taslağı hazırlanmış ve programda yer alan "Din Hizmetleri Deneyimi" ve "Din Hizmetleri Uygulaması" derslerinin işlenişini düzenleyen "Din Hizmetleri Deneyimi ve Uygulaması Yönergesi" de hazırlanarak görüş alınmak üzere ilgili kurumlara gönderilmiştir (Buyrukçu, 2006: 106). Koç ise din hizmetleri sınıfı açılmasının yanında son iki sene başarılı öğrenciler için vaizlik müftülük bölümlerinin açılması gerektiğini dile getirmiştir (Koç, 2004: 283). Saadettin Özdemir ise toplumun ihtiyaç ve beklentileri ile istihdam alanları dikkate alınarak "öğretmenlik alanı", "diyanet hizmet alanı" ve "dinî sosyal hizmetler" alanı olmak üzere üç ana program çerçevesinde bir yapılanma teklifinde bulunmuştur (Saadettin Özdemir, 2013: 237-249). Toksarı ise istihdam odaklı bir bölümleşmenin sağlanmasın ve bunun 2. sınıftan başlatılmasını önermiştir (Toksarı, 1987: 198).

Farklı ülkelerde yüksek din eğitimi veren kurumlarda farkı programların uygulandığı görülmektedir. Örneğin Saraybosna İslam Araştırmaları Fakültesi *Genel Teoloji (Usu-lü'd-Din), Din Pedagojisi* ve *İmamlık ve Kuran Kursu* bölümü olmak üzere üç programda eğitim vermektedir. Almanya'daki Göttingen Üniversitesi'nde din adamı ve öğretmen yetiştirmek üzere iki farklı program uygulamaktadır (Genç, 2013: 34, 38). Amerika ve Kanada'da ise tek tip bir program yerine farklı amaçlar için kurulmuş ve farklı programlar uygulayan yüksek din öğretimi kurumları karşımıza çıkmaktadır. Bu kurumlarda özellikle sosyal, siyasal ve ekonomik hayata ve dolayısıyla güncel meselelere dönük çok sayıda çalışma alanı bulunmaktadır. Dinî liderlik, kampüs papazlığı, dini danışmanlık, gençlik ve aile, çağdaş ahlak sorunları bu çalışma alanlarından bazılarıdır. Dinî danışmanlıkla ilgili dersler bazı bölümlerde sadece birkaç ders şeklinde yer bulurken bazı üniversite ve seminerlerde (kiliseye bağlı yüksek din eğitim kurumları) ayrı bir bölüm olarak yer almaktadır (Köylü, 2008: 525-537).

İlahiyatlarda istihdama yönelik program çeşitliliğinin sağlanması istihdam sağlayan kurumların ihtiyaç duyduğu nitelikli personelin yetiştirilmesine hizmet edeceği gibi öğrencilerdeki kafa karışıklığının giderilmesine ayrıca ilgi ve yeteneklerini geliştirmelerine fırsat vermek suretiyle daha olumlu okul yaşantısı geliştirmelerine de katkı sunacaktır. Zira bugünkü sistem içinde fakülteye girişte mezuniyet sonrası hangi mesleği yapacakları konusunda net bir fikre sahip olamayan öğrenciler öğrenim süresi boyunca da buna dair bir karar alacak ve kendisini o göreve göre yetiştirecek bir

yönlendirmeyle karşılaşmamakta ve çoğunlukla okul bittikten sonra şartlara göre ne olacaklarına, hangi mesleği yapacaklarına karar vermektedirler (Öcal, 1988: 184).

3. İlahiyatlar ve Seçmeli Dersler

Bir öğretim programından beklenen, işin gerektirdiği yeterlikleri öğrencilere kazandırmak, bu sayede onların çevreye ve iş hayatına aktif ve verimli şekilde katılımını sağlamaktır. Daha önce de ifade edildiği gibi mevcut program bizim, öğrencileri hangi göreve hazırladığımız konusunda net bir cevap sunamamakta, bu ise öğrencilerde kafa karışıklığı ve yılgınlık doğurmakta kendilerini tam anlamıyla mesleğe hazırlamalarına engel oluşturmaktadır. Mevcut ilahiyat programlarında yer alan ve genel manada sistemlilik ve ardışıklık özelliklerinden uzak olan seçmeli derslerin sayısının çok fazla olması öğrencideki kafa karışıklığını daha da arttırmaktadır. Seçmeli dersler esasında lisans programlarının öğrenci ilgisine göre daha esnek bir hale getirilmesi aynı zamanda da iyi kullanılırsa uzmanlaşmanın sağlanması noktasında önemli bir fırsat sunmaktadır. Nitekim ODTÜ'de öğretim üyeleri ve öğrenciler üzerinde yapılan bir araştırma da zorunlu derslerin sayısının azaltılıp seçmeli derslerin sayısı artırılarak bu dersler üzerinden öğrencilerin ikinci bir uzmanlık kazanmalarının sağlanması yönünde ortak bir görüşün dile getirildiği tespit edilmiş ve bunun için de derslerin bölümlere göre paket haline getirilerek sunulması önerisi dile getirilmiştir (Demir ve Ok, 1996: 122,124). Tek programı statik şekilde uygulayan modeller farklı alanlarda uzmanlaşmayı zorlaştırmaktadır. Zira statik ders programında bir bölümün ders saatlerinin artırılması diğer bölümlerin ders saatlerinin azaltılması sonucunu doğurduğundan farklı alanlarda uzmanlaşma imkânını ortadan kaldırmaktadır (Sarıkçıoğlu, 1998: 211). Gerek uzmanlaşmanın sağlanması gerekse öğrencilerin üniversiteden azami derecede istifade edebilmesi için seçmeli derslerin verimliliğini arttırıcı çalışmalara hız verilmesi gerekmektedir (Demir ve Ok, 1996: 122). Çağımız eğitim anlayışı da tek tip ve katı bir program anlayışı yerine öğrencinin ilgi ve yeteneklerine uygun şekilde kendi içinde çeşitlenmeye gidebilecek esnek programları gerekli kılmaktadır.

3.1. İlahiyat Fakültelerindeki Seçmeli Derslerde Bugünkü Durum

Seçmeli dersler itibariyle yüksek din öğretimi veren kurumların programlarına bakıldığında (Ev, 2003: 251-264; Kaya, 2004: 229-241; Karadaş, 2015: 242-261) ilk seçmeli ders uygulamasına 1968 yılında Ankara Üniversitesi İlahiyat

Fakültesinde başlanmıştır. Zira 31.07.1968 tarihinde yürürlüğe giren Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nde üçüncü ve dördüncü sınıfta seçimlik iki ders grubundan birer tane seçmenin zorunlu tutulduğu görülmektedir (Ev, 2003: 54-55). Ankara Üniversite'nin 1972 yılına ait programında ise ikinci sınıfta iki kredilik seçmeli *dinî musiki-paleografi* dersleri yer almıştır. 1978 tarihli Yüksek İslam Enstitüsüne ait III. programda ise 1. ve 2. sınıflarda genel kültür ders grubu içinde ikişerden toplam dört saat saatlik seçmeli derse yer verilmiş ve bu derslerin *mesleki Türk mûsikîsi, hüsn-i hat, kütüphanecilik, paleografi ve mezhepler tarihi* olduğu belirtilmiştir. 1982 programında sadece iki kredi seçmeli derse yer verilmiş ve öğrenciden *Türk din mûsikîsi, paleografi ve farsça* derslerinden birini seçmesi istenmiştir (Karadaş, 2015: 252-253). İlahiyatlarda asıl seçmeli ders uygulamasına 1991-1992 öğretim yılında geçilmiş, bu yıla ait programda üçüncü dönemden itibaren her dönem ikişer kredilik üç ders şeklinde yerleştirilen 36 saatlik seçmeli derslere ek olarak 21 kredi öğretmenlik formasyon dersi de yer almıştır (Ev, 2003: 67-68). 28 Şubat sonrası hazırlanan (1998-1999) ilahiyat programına ise V. ve VI. yarıyıllarda altışar, VII ve VIII yarıyıllarda ise sekizerden toplam 28 kredilik bir seçmeli ders koyulmuştur (Karadaş, 2015: 254-256). İlgili döneme kadar yüksek din öğretimi kurumlarında seçmeli ders oranları şu şekilde karşımıza çıkmaktadır: AÜİF %4.21 (1968), Yüksek İslam Enstitüsü %3.25 (1972), İlahiyat Fakültesi %0.82 (1983-84), %17.91 (1991-1992), %16,57 (1998-1999), DKAB %7.86 (98-99) (Ev, 2003: 265). 2009 yılına ait programda ise son dört dönemde her bir dönem 8 kredi olmak üzerde toplamda 32 kredilik bir seçmeli ders paketi öngörülmüştür (Karadaş: 2015: 256-257). Ayrıca seçmeli dersler içinde üç bölümün her birine ait en az 8 kredilik derse yer verilmesi de zorunlu tutulmuştur (Korukçu, 2012: 160). 2013 yılında hazırlanan programda ise V. ve VI. yarıyıllarda dörder, son iki dönemde ise sekizer olmak üzere toplamda 24 kredilik bir seçmeli ders öngörülmüştür (Karadaş, 2015: 258-259). Buna göre 2009 yılına ait programda seçmeli derslerin oranının %18.82, 2013 yılına ait programda ise %15.79'a denk geldiği görülmektedir. 2017-2018 öğretim dönemine ait programda ise pedagojik formasyon seçmeli derslerinin oranı tüm fakültelerde %14.29 iken toplam seçmeli derslerinin oranının fakültelere göre farklılık gösterdiği görülmektedir. Örneğin Ankara İlahiyat Fakültesinde seçmeli derslerin oranı, formasyon dersleri de dâhil, %18.86 iken Erciyes İlahiyatta bu oran formasyon derslerinin oranıyla (%14.29) eşit, Ondokuz Mayıs İlahiyatta ise %15.43'tür.

Tablo 1: Yıllara Göre Seçmeli Derslerin Programdaki Ağırlığı

Fakülte	*Yıl*	*%*
Ankara İlahiyat	1968	0.82
Yüksek İslam Enstitüsü	1972	3.25
İlahiyat Fakültesi	1983	0.82
İlahiyat Fakültesi	1991	17.91
İlahiyat Fakültesi	1998	16,57
DKAB Öğretmenliği	1998	7.86
İlahiyat Fakültesi	2009	18.82
İlahiyat Fakültesi	2013	15.79

Ayrıca İlahiyat fakültelerinin 1983-1984 öğretim yılından itibaren uygulanacak olan programlarda sekiz yarıyıl boyunca birer kredi olarak Beden Eğitimi ya da Güzel Sanat dallarından birinin seçmeli ders olarak okutulacağı belirtilmiştir (Öcal, 1986: 120, 122). Programları incelenen İlahiyat Fakültelerine ait son pedagojik formasyon düzenlemesi öncesindeki program esasa alındığında, Ankara, Dokuz Eylül ve İstanbul İlahiyat Fakültelerini programlarında ilk iki dönem beden eğitimi, güzel sanatlar, müzik, heykel ya da tezhip türünden seçmeli derslerin varlığını devam ettirdiği görülmektedir (bk. Tablo 2).[5] Marmara ve Uludağ İlahiyat Fakültesinde ise ilk iki dönemde İngilizce, Almanca ve Fransızca derslerinden birinin seçmeli ders olarak sunulmaktadır (bk. Tablo 2). Ayrıca 2017-2018 öğretim döneminden itibaren pedagojik formasyon derslerinin seçmeli dersler kapsamında verilecek olması dolayısıyla, fakültelere göre değişmekle birlikte, seçmeli dersler ağırlık yine V.-VIII yarıyıllar arasında olmak üzere birinci sınıftan başlayarak tüm dönemlere serpiştirilmiştir.

Tablo 2: İlk İki Yarıyıl Seçmeli Dersleri

ÜNİVERSİTE	I. yy		II. yy	
	Kredi	Ders Sayı	Kredi	Ders Sayı
Ankara	2	4[1]	-	-
Marmara	2	3	2	3
Dokuz Eylül	2	3		
Uludağ	2	3	2	3
İstanbul	1	2	1	2

5 Yükseköğretim Kanunu'nun 4. Maddesi'nin 1991 tarihinde değiştirilen (ı) Madde'sinde şöyle bir ifade yer almaktadır: "Yükseköğretim kurumlarında, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi, Türk dili, yabancı dil zorunlu derslerdendir. Ayrıca, zorunlu olmamak koşuluyla beden eğitimi veya güzel sanat dallarındaki derslerden birisi okutulur. Bütün bu dersler en az iki yarıyıl olarak programlanır ve uygulanır."

Seçmeli dersler konusunda fakülteler arasında önemli farklılıklar göze çarpmaktadır. Seçmeli derslere ait ders sayısı, kredi ve AKTS'ler kadar uygulama esasları da fakülteye ve yıllara göre farklılaşmaktadır. Nitekim Tablo 4 incelendiğinde söz konusu fakültelerin seçmeli ders listesinde yer alan ders sayısını 48 ile 195, okutulacak seçmeli derslerin kredi sayısının 20 ile 36, bu derslere ait AKTS'nin ise 24 ile 64 arasında değiştiği görülmektedir. Niceliğin yanında uygulama usulü noktasında da fakülteler birbirinden ayrışmaktadırlar. Örneğin 2009 programına göre Ankara İlahiyatta seçmeli dersler üç modül şeklinde öğrenciye sunulmuş, V. yarıyılda öğrenci hangi modülü seçtiyse sonrasında da aynı modülden ders seçmeye devam etmiştir (Korukçu, 2012: 167). Formasyon düzenlemesinden önceki programda ise sosyal seçmeli, alan seçmeli, teknik seçmeli vb. şeklinde seçmeli dersler gruplandırılmış ve öğrencilerden seçecekleri her bir ders grubu için ayrı bir form düzenleyerek ders seçimi yapması istenmiştir. Formasyon düzenlemesi sonrası hazırlanan programda ise seçmeli ders grupları "program seçmeli ders grubu", "program dışı seçmeli ders grubu" ve "genel sosyal seçmeli" ders grubu şeklinde belirlenmiştir. Yeni programda I. dönemde 2 kredilik "genel sosyal seçmeli" ders grubundan bir dersin seçilmesi öngörülmüştür (http://www.divinity.ankara.edu.tr). Son formasyon düzenlemesi öncesinde incelenen diğer ilahiyat fakültelerine ait seçmeli ders sistemiyle ilgili şu hususlar tespit edilmiştir: Marmara İlahiyatta V. yarıyıl seçmeli derslerinin kredisi 2, AKTS'si 3, diğer dönemlerin seçmeli derslerinin kredileri 3, AKTS'si ise 4 olarak hesaplamış ve seçimlik dersler 1'den 8'e kadar gruplandırılmış ve dönemlere dağıtılmıştır. V. yarıyıldaki seçimlik 1 ders grubu üniversite seçmeli ders havuzu olarak belirlenmiş ve öğrenciden bu havuzdan tek ders seçmesi istenmiştir. Diğer havuzlar ise aynı derslerden oluşturulmuş ve toplamda 8 ders seçilmesi öngörülmüştür (https://ilahiyat.marmara.edu.tr/ogrenci/ders-programlari-icerikleri/#ilahiyat). Ahmet Keleşoğlu (http://www.ilahiyat.konya.edu.tr), Erciyes (https://dbp.erciyes.edu.tr), Dokuz Eylül (http://ilahiyat.deu.edu.tr) ve Harran (http://ilahiyat.harran.edu.tr) İlahiyatta ise seçmeli dersler için dönemlere göre ortak ders havuzları oluşturulmuştur. Ahmet Keleşoğlu İlahiyat Fakültesinin hazırlık sınıfı olmayan programında incelenen diğer fakülte programlarında görünmeyen uygulamalı seçmeli derslere yer verilmiştir. Örneğin V. dönemde Güzel Kur'an Okuma ve Dinî Musiki dersleri, VII. yarıyılda Güzel Kur'an Okuma ile Paleografi-Epigrafi dersleri, VIII. yarıyılda ise Uygulamalı Kıraat Çalışmaları dersleri programda yer almıştır (http://www.ilahiyat.konya.edu.tr). Atatürk İlahiyat Fakültesinde A,B,C,D şeklinde dört seçmeli ders grubu belirlenmiş,

bunlardan A ve B Grubu Temel İslam Bilimleri, C Grubu İslam Tarihi ve Sanatları, D Grubu ise Felsefe ve Din Bilimleri dersleri ağırlıklı olacak şekilde oluşturulmuştur. Her ders grubunda her dönem için üç derse yer verilmiştir (https://atauni.edu.tr). Uludağ İlahiyat Fakültesi'nde seçmeli derslere programda III. yarıyıldan itibaren yer vermeye başlamıştır. 2015-2016 öğretim döneminde seçmeli dersler 8 grupta toplanmıştır (http://www.uludag.edu.tr). 2016-2107 öğretim dönemine ait programda alan içi seçmeli derslerden bir kısmı III. dönemden başlayarak her dönem ayrı ayrı olacak şekilde Erasmus Seçmeli Dersleri, Arapça Okutulan Seçmeli Dersler diye gruplanmış, geriye kalanlar da yine dönemlere ayrı ayrı seçmeli ders havuzu şeklinde dağıtılmıştır ((http://www.uludag.edu.tr). Ondokuz Mayıs İlahiyat'ta ise V. ve VII. dönemde seçmeli dersler her dönem için tek seçmeli ders grubu olarak ayarlanmış ve öğrencilerden her bir dönem için üç ders seçmesi istenmiştir. VI. ve VII. dönemde ise seçmeli dersler her bir dönem üç grup olarak ayrıştırılmış ve öğrencilerin her birinde dört ders bulunan üç gruptan dönemlik birer ders seçmesi istenmiştir (http://ilahiyat.omu.edu.tr). İstanbul İlahiyat Fakültesinde seçmeli dersler son dört döneme yayılmış ve her döneme ait dört seçmeli ders grubu oluşturulmuştur (http://ilahiyat.istanbul.edu.tr). İlahiyat lisans programlarına Yükseköğretim Yürütme Kurulu'nun 07.06.2017 tarihli toplantısında aldığı kararla pedagojik formasyon derslerin koyulmasını ve bu derslerin seçmeli dersler kapsamında verileceğinin kararlaştırılmasını (YÖK, 25.08.2017/59571) takiben hazırlanan programlarda da uygulamada farklılıklar olduğu dikkat çekmektedir. Formasyon düzenlemesi sonrasında Erciyes İlahiyatta seçmeli dersler 25 kredi olarak sınırlandırılmış, formasyon istemeyen öğrenciler için V. yarıyıldan başlayarak her dönem için bölümlere göre seçmeli ders havuzları oluşturulmuş ve öğrencilerden ilgili her bir dönemden üçer ders seçmesi istenmiştir (https://ilahiyat.erciyes.edu.tr). Ondokuz Mayıs İlahiyatta V. yarıyıldan itibaren her dönem seçmeli dersler üçer havuza ayrılmış ve her havuzdan birer ders seçilmesi öngörülmüştür (http://ilahiyat.omu.edu.tr). Ankara İlahiyat Fakültesinde ise 33 kredilik bir seçmeli ders öngörülmüş, pedagojik formasyon alacak öğrencilerin 25 krediyi ilgili ders grubundan seçeceği belirtilmiştir (http://www.divinity.ankara.edu.tr). Uludağ İlahiyat Fakültesinde ise formasyon dersleri zorunlu ders paketi içinde yer almış, seçmeli dersler ise dönemlere 16 seçmeli ders grubu şeklinde dağıtılmıştır. İstanbul İlahiyat Fakültesinde ise formasyon dersleri uzak eğitim yoluyla programa dahil edilmeden ayrı bir paket şeklinde öğrencilere sunulmuştur. İlgili Fakültelerde okutulan seçmeli derslere dair betimsel analiz Tablo 3 ve 4'te sunulmuştur.

Tablo 3: Programı İncelenen İlahiyat Fakültelerinde Okutulan Seçmeli Derslerin Dönemlere Dağılımları

ÜNİVERSİTE	*III. yy*		*IV. yy*		*V.yy*		*VI.yy*		*VII.yy*		*VIII.yy*	
	K.	*Ders Sayı*	*K.*	*Ders Sayı*	*K.*	*Ders Sayı*	*K.*	*Ders Sayı*	*K.*	*Ders Sayı*	*K.*	*Ders Sayı*
Ankara (H)					6	11	6	11	6	14	6	14
Ankara					6	9	6	12	8	15	10	14
Ankara (PF)	4	6	2	4	6	12	7	13	5	15	9	14
Marmara					2	20	6	66[2]	9	66	9	66
Ahmet K.					8	9	8	12	8	28	8	29
Ahmet K. (H)					8	38	8	40	8	38	8	37
Ahmet K. (PF)	2[3]	15	2	15	3	22	4	23	4	36	10	41
Erciyes					8	23[4]	8	23	8	20	8	20
Erciyes (PF)					6	32	7	31	7	31	5	29
Dokuz Eylül					4	51	4	49	4	50	4	45
Atatürk					6	12	6	12	6	12	6	12
Uludağ	4	23	4	22	6	29	6	36	6	31	6	25
Uludağ (PF)	4[5]	25	4	24	5	38	2	40	4	35	4	28
Ondokuz M.					6	12	6	12	6	13	6	12
Ondokuz M. (PF)					6/7[6]	16	6	16	6/7	15	6/7	15
Harran					2	10	10	13	12	15	12	14
Harran (PF)	2[7]	1	2	1	2	9	5	9	5	13	7	14
İstanbul					8	14	8	14	8	15	8	15

K.= Kredi PF=Pedagojik Formasyonlu Program H= Hazırlık Sınıflı Program

Tablo 4: Seçmeli Derslere Dair Toplu İstatistikler

ÜNİVERSİTE	*Pedagojik Formasyon Öncesi*			*Pedagojik Formasyon Sonrası*		
	Kredi	*AKTS*	*Toplam Seç. Ders Sayısı*	*Kredi*	*AKTS*	*Toplam Seç. Ders Sayısı*
Ankara (H)	24	24	50	-	-	-
Ankara	30	30	50	33	58[8]	64
Marmara	26	35	86			
Ahmet K. (H)	32	30	153	25	35	175
Ahmet K.	32	32	78	-	-	-
Erciyes	20	26	43	25	30	123
Dokuz Eylül	24	40	195			
Atatürk	24	36	48			

Uludağ	32	64	166	39[9]	61	214[10]
Ondokuz Mayıs	24	24	49	24/27	26/29	62
Harran	36	54	52	27	34	49
İstanbul	32	48	58	32[11]	48	58

Seçmeli derslerle ilgili problemler

Mevcut seçmeli ders modeli önemli problemleri beraberinde getirmektedir. Her şeyden önce İlahiyat Fakültesi programları genel anlamda değerlendirildiğinde seçmeli ders gruplarının, pedagojik formasyon ders grubu ayrı tutulursa, bir alanda uzmanlaşmayı sağlamak amacından çok öğrencinin farklı alanlardan ya da bölümlerden ders seçmesini temin edecek şekilde oluşturulduğu görülmektedir. Ayrıca ders sayısının çok ve derslerin dağınık olması öğrencide ciddi bir kafa karışıklığı meydan getirmektedir. Dağınık ve istihdam alanları dikkate alınmadan oluşturulan seçmeli ders listeleri pratikle uyuşmamakta, uzmanlaşmaya hizmet edememektedir. Nitekim seçmeli derslerin mezuniyet sonrası uzmanlığa/mesleğe katkı sağlama durumuyla ilgili olarak ilahiyat öğrencilerin % 46.1'inin olumlu kanaat belirttiği, buna mukabil %53.9'unun kararsız olduğu ya da olumsuz görüş belirttiği görülmektedir (Korukçu, 2012: 169-170). Seçmeli derslerin öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılama noktasında da zayıf kaldığı anlaşılmaktadır (Aydın, 2005: 214). Nitekim Ev tarafından yapılan bir araştırma göstermiştir ki seçmeli derslerin ihtiyaca uygunluğuyla ilgili soruya İlahiyat öğrencilerinin %16.7'si hiç, %55'i biraz, % 24.1'i oldukça, şeklinde cevap vermiş, tamamen seçeneğini işaretleyenlerin oranı ise %4.2'de kalmıştır (Ev, 2003: 301). Bir di-

6 VII. ve VIII. yarıyıllarda da aynı dersler seçmeli ders havuzunda yer almaktadır.

7 I. ve II. yarıyılların her birinde 2 kredilik (2 AKTS) birer seçmeli derse yer verilmiş, I. Yarıyıl için 11, II. yarıyıl için ise 12 seçmeli ders tanımlanmıştır.

8 VI. yarıyıldaki seçmeli dersler V. yarıyıldakiyle, VIII. yarıyıldaki seçmeli dersler ise VII. yarıyıldakilerle aynıdır.

9 I. ve II. yarıyılların her birinde 2 kredilik (2 AKTS) pedagojik formasyon dersi zorunlu dersler içinde yer almıştır.

10 Formasyon alan öğrenciler 25, almayanlar ise 23 kredi seçmeli ders almaktadır.

11 II. yarıyılda da ayrıca 6 AKTS değerinde 4 kredilik pedagojik formasyon dersi yer almaktadır.

12 Kredi değeri olamayan "Genel Sosyal Seçmeli Ders" grubuna ait ait 2 AKTS ile birlikte bu rakam 60 olmakta ve Bologna Sürecinin öngördüğü seçmeli ders oranına ulaşılmaktadır.

13 Fakültenin programında zorunlu pedagojik formasyon dersleri zorunlu ilahiyat dersleri arasında yer almışken burada YÖK'ün ilgili yazısı (YÖK, 25.08.2017/59571) da dikkate alınarak seçmeli derslere eklenmiştir.

14 Burada 190 olan seçmeli derslere zorunlu dersler arasında yer verilen ve 24 dersten oluşan formasyon dersleri de eklenmiştir.

15 Bu Fakültede pedagojik formasyon dersleri uzak eğitim yoluyla kredi ve AKTS'si öğrencinin aldığı ders yüküne yansıtılmadan ayrı bir program dahilinde verilmekte, programda daha önce yer verilen seçmeli dersler ise aynen durmaktadır.

ğer problem ise, her ne kadar İlahiyat öğrencileri üzerinde yapılan araştırma "dersin içeriği" seçeneğinin temel belirleyici olduğunu ortaya koysa da üniversite öğrencilerinin seçmeli ders tercihlerinde kolay geçme, ortalamayı yükseltme gibi öznel ve gündelik sebeplerin etkili olduğuna dair araştırma bulgularına rastlanmasıdır. Seçmeli derslerle ilgili bir diğer problem, öğrencilere seçmeli derslerle ilgili zamanında ve yeterli şekilde bilgilendirmemesidir (Korukçu, 2012: 159,163). Ayrıca seçmeli derslere gerek hocalar hereksе öğrenciler tarafından yeterli özenin gösterilmemesi de bir diğer önemli problemdir (Kaya, 2004: 214; Aydın, 2005: 214; Korukçu, 2012: 174). Nitekim yapılan bir araştırmada İlahiyat öğrencilerinin %33.3'ü seçmeli derslerin formalite olduğunu söylemiş, %24.1'i kararsız kalmış, %42.6'sı ise bu derslerin formalite olmadığını belirtmiştir. Yine aynı araştırma 4. sınıfta dersi formalite olarak görenlerin oranının (%39.8) 3. sınıftakilerden (%30.3) daha fazla olduğu görülmektedir (Korukçu, 2012: 168). Bu sonuç seçmeli ders deneyimi daha fazla olan öğrencilerde dersi formalite olarak görme temayülünün arttığına işaret olarak değerlendirilebilir ki bu uygulamada ciddi problemlerin olduğu anlamına gelecektir.

Bugün ilahiyat programlarının en önemli eksiklerinden biri uygulamalı derslerin azlığıdır. Bu durum öğrencilerin lisan döneminde alan tecrübesi ve görev yapacağı alana dair yeterlik kazanmasını engellemektedir. Programları incelenen Türkiye'nin en köklü İlahiyat Fakültelerinin programlarında, Ahmet Keleşoğlu hariç tutulursa, seçmeli dersler yoluyla bu eksik giderilmeye çalışılmamış, uygulamalı seçmeli derslere hiç yer verilmemiştir. Formasyon derslerinin seçmeli dersler içinde verilmesi yönünde YÖK'ün aldığı kararla birlikte bu derslerin içindeki uygulamalı dersler sayesinde seçmeli dersler içindeki uygulamalı derslerin sayısı da artmış gözükmektedir. Ancak unutulmamalıdır ki öğretmen olmak istemeyen öğrencilerin de alacakları seçmeli dersler yoluyla uygulama noktasındaki eksiklerinin giderilmesine ihtiyaç vardır. Burada karşımıza çıkan bir diğer problem ise seçmeli dersler konusunda gerek nicelik gerekse uygulama usulü anlamında karşımıza çıkan ciddi farklılıklardır. Aynı kurumlara eleman yetiştiren söz konusu fakültelerin seçmeli derslerinde görünen bu denli bir farklılaşma, ilahiyat programında istihdam alanlarına dönük bir bölümleşme olmadığı gerçeği de dikkate alındığında, kurumların ihtiyaç duyduğu ortak yeterliklere sahip elemanların yetiştirilmesini de zora sokmaktadır. Seçmeli derslerde öğrenci sayısında uygulanan alt ve üst sınır da öğrencisinin ilgisinin gözetilmesi

ve uzmanlaşma önünde bir engel oluşturmaktadır. Şayet seçmeli derslerde temel ilke olarak öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarının karşılanması ve uzmanlaşma isteniyorsa öğrenci üst sınır dolduğu için dersi seçememek gibi bir durumla karşılaşmamalı, programda yakalanmaya çalışılan esneklik öğrenci sayılarında da gözetilmelidir. Nitekim mevcut uygulamada üst sınırı aşan derslerde öğrenciler istemedikleri derslere yönlendirilmekte, kimi fakültelerde üst sınırı aşan öğrencilerin hangi dersi seçeceği kura ile belirlenmektedir. Korukçu tarafından yapılan araştırma derslerdeki alt ve üst sınırdan öğrencilerin (%75.7) şikâyetçi olduğunu ortaya koymaktadır (Korukçu, 2012: 167, 172-173).

4. Yeni Seçmeli Ders Modeli Önerisi

İlahiyat Fakültelerinde programın çeşitliliğinin ve uzmanlaşmanın sağlanabilmesi, böylece toplumun ve istihdam sağlayan kurumların ihtiyaç duyduğu daha nitelikte eleman ihtiyacının karşılanabilmesi ve programların pratikle uyumunun artırılabilmesi için seçmeli dersler üzerinden bir düzenleme yapılması mümkün, hatta mevcut durum itibariyle elzem gözükmektedir. Böyle bir teklifi ilk dile getiren Sarıkçıoğlu olmuştur. Sarıkçıoğlu, 1980 öncesi denenmiş olan bölümleşme teşebbüslerini yüksek din öğretimi mezunu öğrencilerin uzmanlaşmasına hizmet etmediği, mevcut programı ise katı bir program olduğu gerekçesiyle eleştirmiş ve uzmanlaşmanın seçmeli dersler üzerinden sağlanmasını teklif etmiştir. Buna göre mevcut ders saatlerinde ayarlama yapılarak toplam ders kredisinin %20-25'i seçmeli derslere ayrılacaktır. Ancak Sarıkçıoğlu seçmeli derslerin bölümlere göre değil derslere göre ayarlanması öngörmüştür. Örneğin Arapçaya ilgisi olan bir öğrenci zorunlu Arapça dersine ek olarak %20-25 oranında ilave seçmeli Arapça dersi alarak bu alanda uzmanlaşacaktır. Hakeza paleografi dersinde uzmanlaşmak isteyen bir öğrenci de seçmeli derslerini bu alandan seçecektir (Sarıkçıoğlu, 1998: 212-213). Alan seçmeli dersler üzerinden ilk uygulama da Sarıkçıoğlu'nun görev yatığı Ondokuz Mayıs İlahiyat Fakültesi'nde gerçekleştirilmiş, ancak söz konusu uygulamada Diyanet İşleri Başkanlığı'nın ihtiyaç duyduğu nitelikli elemanların yetiştirilmesi amaçladığından alanların kapsamı dar tutulmuştur. Konu 14.06.2001 tarihli Fakülte Kurulunda tartışılmış, üçüncü ve dördüncü sınıftaki 30 saatlik seçmeli derslerin "alan seçmeli" dersler haline getirilmesine karar vermiş ve üç alan ihdas etmiştir. Bu alanlar İmam-Hatiplik ve Vaizlik, Yurt-dışı Din Hizmetleri ile Hafızlık ve Müezzin-

lik alanları şeklinde oluşturulmuş ve beşinci yarıyılda öğrenci hangi alandan ders seçmişse sonraki yıllarda da aynı alandan ders seçme zorunluluğu getirilmiştir. Her dönem bir dersin ise İlahiyat seçmeli dersleri arasından seçilmesi yönünde bir karara yer verilmiştir. Her üç alanda da mesleki uygulama VIII. yarıyıl boyunca devam eden bir ders olarak programda yer almıştır (Kaya, 2004, 219-221). Aydın ve Şuayip Özdemir de İlahiyatlarda program çeşitliliğin sağlanabilmesi noktasında zorunlu derslerin sayısının azaltılarak seçmeli derslerinin sayısının arttırılması önerisini dile getirmiştir (Aydın, 2005: 230; Şuayip Özdemir, 2004: 204-207). Korukçu ise benzer şekilde ilahiyatlardaki branşlaşma probleminin seçmeli dersler üzerinden aşılmasının mümkün olduğuna dikkat çekmiş, öğrencilerin branş tercihi yapmak suretiyle paket halinde seçmeli ders almasını önermiştir (Korukçu, 2012: 177).

Ancak Sarıkçıoğlu tarafından dile getirilen sistem temelde müstakil dersler üzerine kurulduğundan çok parçalı bir görüntü arz etmekte, pratikle uyumlu bir uzmanlaşmaya hizmet etmemektedir. Bunun yerine görev yapılacak mesleki alanların yeterliklerine hizmet edecek derslerin gruplandırılması suretiyle oluşturulacak seçmeli ders havuzları üzerinden bir program çeşitliliği sağlamak istihdam sağlayan kurumların ihtiyaç duyduğu uzmanların yetiştirilmesine daha önemli katkılar sağlayacaktır. Ondokuz Mayıs İlahiyat Fakültesi'nde uygulanmış olan alan seçmeli model ise sadece Diyanet odaklı hazırlandığı için kapsamlı bir model olma özelliği taşımaktan uzaktır. Aynı şekilde Şuayip Özdemir'in getirdiği teklif de daha çok din hizmetleri alanına eleman yetiştirme sorunuyla ilgilidir. Korukçu ise çalışmasında konuyu genel bir teklif olarak dile getirmiş ancak konunun detayına girmemiştir.

Bizim telif ettiğimiz "alan seçmeli" model daha kapsamlı ve daha esnek bir özellik taşımaktır. Zira bu modeldeki alanların belirlenmesinde ilahiyat mezunlarının istihdam alanları temel alınmış, bunlara sosyal-kültürel alan ile akademik alan de eklenerek modelin hem kapsamı hem de esnekliği artırılmaya çalışılmıştır. Üniversite öğrencileri üzerine yapılan bir araştırmada öğrencilerin seçmeli derslerde temelde mesleğe hazırlayıcı derslere ağırlık verilmesini bunun yanında sosyal ve kültürel etkinliklere de yer açılmasını talep etmiş olması bu model önerisiyle büyük oranda örtüşmektedir (Varış ve Gürkan, 1992: 606). İlahiyat öğrencilerinin seçmeli ders tercihini belirleyen en temel unsurların ders içeriği ile mesleki beklentiler olması da bu modeli desteklemektedir (Korukçu, 2012: 163). Zira mesleki beklentilerin İlahiyat öğrencilerinin seçmeli ders tercihinde ikinci sırada yer almış olması görev

yapılması planlanan mesleğe uygun seçmeli derslerin öğrencilerin ilgisini çektiğini göstermekte, istihdam odaklı ve alan seçmeli ders modelinin öğrenci nezdinde karşılık bulacağına işaret etmektedir. Teklif edilen modelde seçmeli dersler "teorik" ve "uygulamalı" seçmeli ders alanı şeklinde temelde ikiye ayrılmış, teorik seçmeli ders alanındaki derslerin anabilim dallarınca ayrı ayrı belirlenmesi öngörülmüş, bu sebeple araştırmada bu alanın içeriğine çok girilmemiştir. Seçmeli derslere böyle bir alan eklenmek suretiyle bu modelin akademik ilahiyatçı yetiştirmeyi engelleyen bir mahsur taşımasının da önüne geçilmek amaçlanmıştır. Uygulamalı seçmeli ders alnındaki dersler ise "din hizmetleri", "öğretmenlik" ve "sosyal kültürel" alan şeklinde üç alt kategoriye ayrılmış, bunların altında ise ilahiyat mezunlarının görev yapacağı ve ayrı uzmanlık gerektiren meslekler dikkate alınarak sekiz alt alan belirlenmiş. Buna göre "din hizmetleri" alanı altında "klasik din hizmetleri" ve "manevi sosyal hizmetler"; "öğretmenlik" alanı altında "DKAB öğretmenliği", "İHL meslek dersi öğretmenliği", "Kur'an kursu öğreticiliği", "4-6 yaş grubu öğreticiliği" ve "özel eğitim öğretmenliği" alanlarına yer verilmiştir. Alan seçmeli ders modelinin daha esnek bir model olması için "sosyal-kültürel" alan eklenmiş ve öğrencinin seçmeli derslerin en az %20'sini, ki bu 12 AKTS'ye denk gelmektedir, bu alandaki derslerden seçmesi öngörülmüştür. Böyle bir seçmeli ders alanının oluşturulması İlahiyat programı üzerine yapılan bir değerlendirmede edebiyat, musiki ve hat gibi özel yetenek gerektiren derslerin seçmeli dersler içine alınası yönündeki öneriyle ve 19. Milli Eğitim Şurasına "öğretmen niteliğinin arttırılması" başlığı altında müfredat dışı sanat, spor, müzik ve kültür temalı seçmeli derslerin konulması yönündeki tavsiye kararıyla uyumlu gözükmektedir (Karadaş, 2015: 235; 19. Milli Eğitim Şurası Kararları). Bu alan özellikle ilahiyat mezunlarının sosyal becerilerini geliştirici bir içerikle hazırlanmış, bunun yanında yapacakları meslekte kendilerini daha aktif ve kitleler üzerinde daha etkili kılacak olan sanatsal ve sportif derslerle de desteklenmiştir. Böylece bir anlamda mevut programda yeterince yer bulamayan ancak programın amacına ulaşması için en az diğerleri kadar önemi olan (Parladır, 1987: 8) spor, güzel sanat ve sosyal sorumluluk içerikli derslere de yer açılmıştır.

Seçmeli ders alanlarının her biri için bu alanı tercih edecek öğrencilerin alması gereken zorunlu seçmeli dersler belirlenmiş, ayrıca bu derslerin dışında isteğe bağlı seçilebilecek ders listeleri oluşturulmuştur. Ayrıca birden fazla alanın ortak ihtiyaç duyacağı dersler de göz önünde bulundurularak

farklı alanlardan ortak alınabilecek dersler de ayrıca tanımlanmış ve bu sayede daha esnek bir seçmeli ders modelinin oluşturulması amaçlanmıştır. Örneğin pedagojik formasyona MEB'de görev yapacak öğretmenler kadar din hizmetleri alanında görev yapacak personel de ihtiyaç duymaktadır. Pedagojik formasyondan yoksun oluş yaygın din eğitiminde görev yapacak din hizmetleri personeli için önemli bir eksiklik olarak görülmektedir (Kaya, 2004: 218; Arslan, 2004: 296).

Teklif edilen seçmeli ders modelinin uygulanabilmesi ve istenilen verimliliğin sağlanabilmesi için bazı ön şartların yerine getirilmesi zorunluluğu vardır. Bunların başında ilgili seçmeli ders alanlarında eğitim verecek öğretim görevlilerinin akademik birikiminin gözden geçirilmesi ve model uygulamaya geçmeden önce söz konusu alanda eksikliklerini gidermeleri için süre ve imkan verilmesi gelmektedir. Zira mevcut durum göz önüne alındığında İlahiyat Fakültelerinde görevli öğretim görevlilerinin öğrencilerin istihdam alanlarına dönük bir uzmanlaşmadan daha çok akademik kaygılarla hazırlanmış bölümleşme üzerinden akademik birikimlerini inşa ettikleri görülmektedir. Yine bu kasamda özellikle "manevi sosyal hizmetler", "4-6 yaş grubu öğreticiliği" ve "özel eğitim öğretmenliği" seçmeli ders alanlarının açılabilmesi, İlahiyat Fakültelerindeki mevcut akademik birikim göz önüne alındığında, bu alanlarda eğitim veren yükseköğretim kurumlarıyla yakın bir işbirliğini zorunlu kılmaktadır.

Modelin uygulanabilmesinin bir diğer ön şartı ise Bologna sürecine uygun olarak program içindeki seçmeli derslerin AKTS oranının en az %25'e çıkartılmasıdır ki, lisans programının toplam AKTS'sinin 240 olduğu dikkate alınırsa, bu en az 60 AKTS'ye denk gelen bir seçmeli ders paketi anlamına gelmektedir.[16] Araştırma kapsamında programları incelenen on İlahiyat Fakültesinin pedagojik formasyonsuz programının AKTS oranları, Uludağ İlahiyat hariç, bu rakamın oldukça atındadır (bk. Tablo 4). Kredi olarak ba-

16 Pedagojik formasyon düzenlemesi öncesinde ilgili fakülteler içinde Bologna Sürecinin öngördüğü %25 AKTS oranını tutturan tek fakültesinin Uludağ İlahiyat Fakültesi olduğu görülmektedir (bk. Tablo 4). Ancak burada şu husus da belirtilmelidir ki ilgili fakültelerin AKTS hesaplamaları arasında ciddi bir fark göze çarpmaktadır. Örneğin Uludağ İlahiyat ile aynı sayıda seçmeli ders kredisine (32) yer veren Necmettin Erbakan İlahiyat'ta AKTS 32, İstanbul İlahiyat'ta 48 iken Uludağ İlahiyat'ta bu rakam 64'tür. Diğer taraftan Necmettin Erbakan da aynı dönemin seçmeli derslerinin AKTS'si 2 veya 3 şeklinde değişmekte, Uludağ'da ise bu rakam 4 olmaktadır. Bu durum AKTS hesaplama ilkeleri ışığında ilgili fakültelere ait AKTS değerlerinin yeninden gözden geçirilmesini gerekli kılmaktadır. AKTS'nin nasıl hesaplanacağıyla ilgili olarak bk. Yükseköğretim Kurulu, 2010: 43-45. Pedagojik Formasyon düzenlemesi sonrasında ise %25 seçmeli ders AKTS'sini tutturan fakültelerin Ankara (60 AKTS) ve Uludağ İlahiyat (61 AKTS) Fakülteleri olduğu görülmektedir (bk. Tablo 4).

kıldığında ise programları Bologna sürecine uygun hale getirebilmek için formasyon dersleri eklenen yeni programın maksimum 175 krediye denk geldiği dikkate alınırsa yaklaşık 40-45 kredinin seçmeli ders olarak öğrenciye sunulması gerekmektedir. Ayrıca bu süreçte danışmanlık sisteminin daha işlevsel hale getirilmesi, öğrencilerin ders seçimi, seçmeli ders alanları ve istihdam süreçleri hakkında zamanında ve doğru şekilde bilgilendirilmesi de önem arz etmektedir.

İlgili modelin sağlıklı bir şekilde uygulanabilmesi için gerekli olan bir diğer husus ise görev yapılacak meslek gruplarına dair yeterliklerin net olarak belirlenmesi,[17] ayrıca bunların istenilen düzeyde kazandırılması ve bu yeterlikleri kazanmış öğrencilerin istihdam süreçlerinin planlanabilmesi için İlahiyat Fakülteleri ya da bu Fakülteleri temsilen kurulan bir üst komisyon marifetiyle MEB ve DİB ile yakın bir işbirliğine gidilmesidir. Tam bu noktada teklif edilen seçmeli ders modelinin temel zorluklarından biri ile karşılaşılmaktadır bu, istihdam alanlarının sınırlandırılmasının öğrencilerde oluşturması muhtemel kaygı durumudur. Esasında bu uygulamanın öğrencide bir istihdam kaygısını mı yoksa henüz lisans dönemindeyken görev yapmak istediği alanı belirleme ve bu alanda uzmanlaşma imkanının sağladığı özgüven ve doyumu mu daha öne çıkartacağı sorusu ampirik bir araştırmayı gerekli kılmaktadır. Ayrıca böyle bir kaygı durumu söz konusu olsa bile iyi bir iş gücü planlaması, yan dal imkanı, atamada katı bir sınırlandırma yerine ek puan ve öncelik hakkının verilmesi gibi bazı tedbirlerle bu kaygının azaltılması da mümkün gözükmektedir. Esasında hem ortaya çıkan ürün kalitesi hem de çalışanın iş doyumu anlamında verimli bir örgüt yapısının oluşumunun istihdam kaygısına göre daha öncelikli bir mesele olduğu da dikkatten ırak tutulmamalıdır.

Burada son olarak şu hususun altı özenle çizilmelidir ki teklif edilen "alan seçmeli" ders modelinde yer alan alanların ve bunlara ait derslerin, ayrıca bu alanların istihdam sürecinde belirleyicilik durumunun işin teoris-

17 DİB personel yeterliklerini belirlemek için 2004 sonrası süreçte bir çalışma başlatmış ancak yeterliklerin belirlenmesi 2014 tarihinde gerçekleşmiş. Ne var ki, özellikle manevi sosyal hizmetler alanında görev yapacak personelin yeterlikleri yeterli derecede ele alınmamıştır (Bk. DİB Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2014). MEB'de ise 2008 yılında İlköğretim DKAB öğretmeni özel alan yeterlikleri belirlenmiş, ortaöğretim DKAB öğretmenleri ile İHL meslek dersi öğretmenlerinin özel alan yeterlik listesi oluşturulmamıştır (Bk. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, 2008). İmam Hatip Liseleri meslek dersleri öğretmenlerinin özel alan yeterliklerini belirlemek amacıyla MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü ile Din Öğretimi Genel Müdürlüğü ortaklaşa 2015 Haziranında Afyon'da bir çalıştay düzenlenmiştir (bk. http://oygm.meb.gov.tr/www/imam-hatip-lisesi-meslek-dersleri-ogretmeni-ozel-alan-yeterlik-calistayi/icerik/281)

yenleri ve icracılarını bir araya getiren bir komisyon eliyle titiz bir şeklide gözden geçirilmesi, daha uzun soluklu ve kapsamlı bir çalışmaya konu edilmesi gereği vardır. Burada sunulan model farklı tarafların katkısıyla olgunlaşmayı bekleyen bir öneri olarak değerlendirilmeli.

Teklif edilen "alan seçmeli" modele ait uygulama yönergesi şu şekilde oluşturulmuştur:

- Seçmeli dersler en az 45 kredi olarak programda yer alacaktır.
- Formasyon ders listesinde yer alan "eğitim bilimine giriş", "öğretim ilke ve yöntemleri", "eğitim psikolojisi" tüm ilahiyatçıların, öğretmenlik formasyonuna değilse de öğreticilik formasyonuna ihtiyaç duyacağı göz önünde bulundurularak zorunlu ders listesine eklenecektir.
- "Teorik" alan ile "Uygulamalı" alan içindeki "sosyal-kültürel alan" hariç diğer tüm alanlarda en az dört kredi uygulamalı seçmeli derse yer verilecektir.
- Seçmeli dersler V. yarıyıldan itibaren programa yerleştirilecek, sadece Sosyal-Kültürel alana ait dersler IV. yarıyıldan itibaren her dönem iki kredi şeklinde programda yer alacaktır.
- "Manevi sosyal hizmetler", "4-6 yaş grubu öğreticiliği" ve "özel eğitim öğretmenliği" seçmeli ders alanları öğretim kadrosu, fiziki imkânları ve teknik alt yapısı uygun olan fakültelerde açılabilecektir. Diğer alanlar ise tüm ilahiyat fakültelerinde açılacaktır.
- "Teorik" seçmeli ders alanındaki seçmeli dersler her bir anabilim dalı tarafından ayrı ayrı hazırlanacaktır. Bu ders alanındaki dersin açılması için gerekli alt sınır 5'e düşürülecektir.
- Öğrenciler ilgili seçmeli ders alanlarından birini seçecek ve bu alandaki dersler seçmeli derslerin yaklaşık %80'ine denk gelecektir. Seçmeli derslerin en az %20'sinin ise sosyal içerikler derslerden seçilmesi şartı aranacaktır.
- Pedagojik formasyon ders paketi içinde yer alan *Özel Öğretim Yöntemleri, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı* derslerinin içeriği ilgili alanlara göre hazırlanacaktır. Örneğin Meslek Dersi Öğretmenliği seçmeli ders alanından ders alan öğrenciler için *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı* dersinin içeriği ve hazırlanacak materyaller meslek derslerine yönelik olacaktır. Yine *Öğretmenlik Uygulaması*, ilgili alanlara ait kurumlarda gerçekleştirilecektir. Örneğin 4-6 Yaş Grubu Öğreticiliği Alanını seçen öğren-

ciler 4-6 yaş grubu Kur'an Kurslarında uygulama yapacaklardır.

- Öğrencinin takip eden dönemlerde ilk olarak ders seçmiş olduğu seçmeli ders alanından ders seçmesi esastır. Ancak seçmeli ders aldığı ilk dönem (V. yarıyıl) sonunda o havuzdan almış olduğu derslerin en az %50'si geçmek istediği havuzun dersleriyle ortak ise ilk dönem sonunda geçiş imkânı sağlanacaktır.
- Öğrencilerin mezuniyet belgeleri ve transkriptlerinde hangi seçmeli ders alanını tamamladıkları belirtilecektir.

1.TEORİK SEÇMELİ DERS ALANI	
1.1.Akademik Alanlar	
Zorunlu Seçmeli Dersler	**Seçmeli Dersler**
-Bilimsel Araştırma Yöntemleri (Tüm alanlar) -Akademik Yazım	Her Anabilim Dalı ayrı ayrı seçmeli ders listesi oluşturacaktır.
2.UYGULAMALI SEÇMELİ DERS ALANI	
2.1.Din Hizmetleri	
2.1.1.Klasik Din Hizmetleri	
Zorunlu Seçmeli Dersler	**Seçmeli Dersler**
- Din Hizmetlerinde Rehberlik ve İletişim (2.1.2) - Din Hizmetleri Uygulamaları –I- - Din Hizmetleri Uygulamaları –II-	- Vaaz ve Hutbe Hazırlama - Dinî Musiki - Gelişim Basamaklarına Göre Din Eğitimi (2.2.3.) - Kur'an Öğretim Yöntem ve Teknikleri (2.2.2.; 2.2.3.) - Din ve Çağdaş Sorunlar - Güzel Kur'an Okuma (2.2.2.) - Yaygın Din Eğitimi ve Problemleri (2.2.3.) - Mukayeseli Halk İnançları (2.2.3.) - Mukayeseli İslam ve Batı Düşüncesi (2.2.1.; 2.2.2.) - Sosyal Psikoloji (2.1.2.; 2.2.3.) - Hadis ve Sünnete Güncel Yorumlar - Halkla İlişkiler - Sosyal Kurumlarda Din Hizmetleri (2.1.2) - Dinî Gruplar Sosyolojisi - Güncel Fıkhî Problemler (2.2.2.; 2.2.3.) - Özel Öğretim Yöntemleri (PF) - Din ve Çağdaş Sorunlar (2.2.1; 2.2.2) - Bilimsel Araştırma Yöntemleri (Tüm alanlar) **Not:** Bu alanı seçen öğrenciler Temel İslam Bilimleri Bölümündeki tüm Anabilim Dalları ile İslam Tarihi ve Sanatları Anabilim Dalına ait seçmeli derslerden de ders seçebilecektir.

2.1.2.Manevi Sosyal Hizmetler	
Zorunlu Seçmeli Dersler	**Seçmeli Dersler**
- Rehberlik (PF) - Dinî Danışmanlık ve Rehberlik - Psikolojik Danışma İlke ve Teknikleri - Dinî Rehberlik ve Danışmanlık Uygulamaları –I- - Dinî Rehberlik ve Danışmanlık Uygulamaları -II-	- Gelişim Psikolojisi - Dinî Gelişim Psikolojisi - Ruh Sağlığının Temelleri - Din Hizmetlerinde Rehberlik ve İletişim (2.1.1) - Sosyal Kurumlarda Din Hizmetleri (2.1.1) - Bireyi Tanıma Teknikleri - Yaşam Dönemleri ve Uyum Problemleri - Dezavantajlı Gruplar ve Dinî Başaçıkma - Psikolojik Danışma Kuramları - Sosyal Psikoloji (2.1.1.; 2.2.3.) - Aile Danışmanlığı - Aile Terapisinin Teorik Temelleri - Psikolojik Araştırma Metotları - Psikoterapiler - Sosyal Beceri Eğitimi - Grupla Psikolojik Danışma - Eğitim Psikolojisi (2.2) - Bilimsel Araştırma Yöntemleri (Tüm alanlar)

2.2.Öğretmenlik	
2.2.1.DKAB Öğretmenliği	
Zorunlu Seçmeli Dersler	**Seçmeli Dersler**
- Pedagojik Formasyon Dersleri - Çocukluk ve Ergenlikte Dinî Gelişim (2.2.2)	- Ergen ve Çocuk Psikolojisi - Okul Deneyimi (U) (2.2.2.; 2.2.3.) - Din Öğretiminde Drama - Din Öğretiminde Eğitsel Oyun - Çocukluk ve Ergenlikte Değer Gelişimi ve Öğretimi (2.2.2.; 2.2.3.) - Günümüz Felsefi Akımları ve Gençlik Üzerine Tesirleri (2.2.2.) - Din Öğretiminde Rehberlik ve İletişim (2.2.2., 2.2.3.) - İslam, İnsan Haklar ve Demokrasi - Alevilik-Bektaşilik - Ergenle İletişim (2.2.2.) - Din-Bilim İlişkisi - Din ve Çağdaş Sorunlar (2.1.1.; 2.2.2.) - Din ve Sinema - Din Öğretiminde Ayet ve Hadislerin Kullanımı (2.2.2.; 2.2.3.) - Bilimsel Araştırma Yöntemleri (Tüm alanlar)

2.2.2.Meslek Dersi Öğretmenliği	
Zorunlu Seçmeli Dersler	**Seçmeli Dersler**
- Pedagojik Formasyon Dersleri - Çocukluk ve Ergenlikte Dinî Gelişim (2.2.2)	- Din ve Çağdaş Sorunlar (2.1.1.; 2.2.1.) - Okul Deneyimi (U) (2.2.1.; 2.2.3.) - Mukayeseli İslam ve Batı Düşüncesi (2.1.1.; 2.2.1.) - Din Öğretiminde Ayet ve Hadislerin Kullanımı (2.2.1.; 2.2.3.) - Kur'an Öğretim Yöntem ve Teknikleri (2.1.1.; 2.2.3) - Güzel Kur'an Okuma (2.1.1.) - Meslek Derslerinde Teknoloji Kullanımı - Meslek Derslerinde Etkili Öğretim - Çocukluk ve Ergenlikte Değer Gelişimi ve Öğretimi (2.2.1.; 2.2.3.) - Günümüz Felsefi Akımları ve Gençlik Üzerine Tesirleri (2.2.1.) - Ergenle İletişim (2.2.1.) - Din Öğretiminde Rehberlik ve İletişim (2.2.1., 2.2.3.) - Çağdaş İslam Akımları - Batı'da İslam ve İslamofobi - Mantık, Metafizik ve İlahiyat - Güncel Fıkıh Problemleri (2.1.1.; 2.2.3) - Türk-İslam Edebiyatı Metinleri - Bilimsel Araştırma Yöntemleri (Tüm alanlar) **Not:** Bu alanı seçen öğrenciler Temel İslam Bilimleri Bölümündeki tüm Anabilim Dalları ile İslam Tarihi ve Sanatları Anabilim Dalına ait seçmeli derslerden de ders seçebilecektir.
2.2.3.Kur'an Kursu Öğreticiliği	
Zorunlu Seçmeli Dersler	**Seçmeli Dersler**
- Pedagojik Formasyon Dersleri - Gelişim Basamaklarına Göre Din Eğitimi (2.1.1.)	- Kur'an Öğretim Yöntem ve Teknikleri (2.1.1.; 2.2.2) - Mukayeseli Halk İnançları (2.1.1.) - Kur'an Kursu Deneyimi (U) - Yetişkin Eğitimi - Ailede Din Eğitimi - Din Öğretiminde Rehberlik ve İletişim (2.2.1., 2.2.2.) - Din Öğretiminde Ayet ve Hadislerin Kullanımı (2.2.1.; 2.2.2.) - Yaygın Din Eğitimi ve Problemleri (2.1.1.) - Sosyal Psikoloji (2.1.1.; 2.1.2.) - Çocukluk ve Ergenlikte Değer Gelişimi ve Öğretimi (2.2.1.; 2.2.2.) - Güncel Fıkıh Problemleri (2.1.1.; 2.2.2) - Eğitim Yönetimi ve Denetimi - Bilimsel Araştırma Yöntemleri (Tüm alanlar)

2.2.4. 4-6 Yaş Grubu Öğreticiliği	
Zorunlu Seçmeli Dersler	**Seçmeli Dersler**
- Pedagojik Formasyon Dersleri	- Erken Çocukluk Dönemi Gelişim
- Okul Öncesi Eğitime Giriş	- Okul Deneyimi (U) (2.2.1.; 2.2.2.)
- Erken Çocukluk Dönemi Dinî Gelişim	- Çocuk Ruh Sağlığı
	- Erken Çocukluk Döneminde Drama
	- Çocukta Oyun Gelişimi
	- Çocukta İnanç Gelişimi
	- Erken Çocuklukta Değer Eğitimi
	- Erken Çocuklukta Farkındalık Eğitimi
	- Erken Çocukluk Döneminde İletişim
	- Dinî Çocuk Edebiyatı
	- Ailede Din Eğitimi
	- Bilimsel Araştırma Yöntemleri (Tüm alanlar)

2.2.4.Özel Eğitim Öğretmenliği	
Zorunlu Seçmeli Dersler	**Seçmeli Dersler**
- Pedagojik Formasyon Dersleri	- Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilere Strateji Öğretimi
- Özel Eğitim	- Özel Eğitim Deneyimi (U)
- Kaynaştırma ve Destek Özel Eğitim Hizmetleri	- Üstün Zekâlı bireylerin eğitimi
	- Zihinsel engelliler ve eğitimi
	- Görme Engelli bireylerin eğitimi
	- İşaret Dili –I-
	- İşaret Dili –II-
	- Braille Yazı –I-
	- Braille Yazı –II-
	- Engellilere Yönelik Tutumların Değiştirilmesi
	- Görme Engellilere Yönelik Materyal Hazırlama
	- İşitsel Engellilere Yönelik Materyal Hazırlama
	- Zihinsel Engellilere Beceri ve Kavram Öğretimi
	- Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları
	- Zihinsel Engellilere Oyun ve Şarkı Öğretimi
	- Özel Eğitimde Drama
	- Öğrenme Güçlükleri
	- Bilimsel araştırma yöntemleri (Tüm alanlar)

2.3. Sosyal-Kültürel Alan	
Zorunlu Seçmeli Dersler	**Seçmeli Dersler**
- Diksiyon ve Fonetik	- Fotoğrafçılık -I-
- Kişisel ve Mesleki Gelişim	- Fotoğrafçılık -II-
	- Pratik İngilizce -I-
	- Pratik İngilizce –II-
	- İngilizce Metin Okumaları –I-
	- İngilizce Metin Okumaları –II-
	- Liderlik
	- Musiki –I-
	- Musiki –II-
	- Musiki –III-
	- Yazarlık Atölyesi –I-
	- Yazarlık Atölyesi –II-
	- Radyo ve Televizyonculuk -I-
	- Radyo ve Televizyonculuk -II-
	- Proje Hazırlama
	- Osmanlıca –I-
	- Osmanlıca –II-
	- Paleografi –I-
	- Paleografi –II-
	- Şehir ve Kültür
	- Güzel Sanatlar –I-
	- Güzel Sanatlar –II-
	- Güzel Sanatlar –III-
	- Topluma Hizmet Uygulamaları
	- Web tasarımı

Kaynakça

Arslan, M. (2004). Diyanet hizmetlerinde görev alacak elemanların yetiştirilmesi için hazırlanacak programın hizmet alacak hedef kitleye göre yapılandırılmasının önemi. Türkiye'de Yüksek Din Eğitimi Sorunları, Yeniden Yapılanması ve Geleceği Sempozyumu, Isparta: S.D.Ü. İlahiyat Fakültesi Yayınları, 285-298.

Aydın, M. Ş. (2004). İlahiyat lisans programının amaç sorunu. Türkiye'de Yüksek Din Eğitiminin Sorunları, Yeniden Yapılanması ve Geleceği Sempozyumu, Isparta: S.D.Ü. İlahiyat Fakültesi Yayınları, 19-25.

Aydın, M. Ş. (2005). Cumhuriyet döneminde din eğitimi öğretmeni. İstanbul: DEM Yayınları.

Aydın, M. Ş. (2003). Yüksek din öğretimi kurumları: gelgitler alanı. Tezkire, (31-32),106-123.

Buyrukçu, R. (2006). Din görevlisi yetiştirme problemi ve çözüm önerileri. AÜİF, 27(2), 99-126.

Cebeci, S. (1999). Cumhuriyet döneminde yüksek din öğretimi, Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, Cumhuriyetin 75. Yıldönümü Özel Sayı, 227-235.

Cengil, M. (2004). İlahiyat fakültesi öğrencilerinin istihdamı ve bu bağlamda ders programları üzerine bazı öneriler. Türkiye'de Yüksek Din Eğitimi Sorunları, Yeniden Yapılanması ve Geleceği Sempozyumu, Isparta: S.D.Ü. İlahiyat Fakültesi Yayınları, 243-275.

Demir, A. & Ok, A. (1996). Ortadoğu Teknik Üniversitesindeki öğretim üye ve öğrencilerinin seçmeli dersler hakkındaki görüşleri. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12, 121-125.

DİB Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğü (2014). Diyanet İşleri Başkanlığı personel yeterlikleri, Erişim 13.08.2017 http://www2.diyanet.gov.tr/EgitimHizmetleriGenel Mudurlugu/Documents/Personel_Yeterlikleri_2014.pdf

Diyanet İşleri Başkanlığı Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği (15.04.2015/29327)

Ev, H. (2003). Türkiye'de yüksek din öğretimi kurumları ve öğretmen yetiştirme. İzmir : Tibyan Yayıncılık.

Genç, F. (2013). Avrupa ve Türkiye'de ilahiyat fakülteleri lisans programları. Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi, 13(1), 27-45.

Karadaş, C. (2015). İlahiyat fakülteleri lisans programları üzerine genel değerlendirme ve öneriler. Bugünün İlahiyatı Nasıl Olmalıdır? -Sorunlar ve Çözümleri, İstanbul: Ensar Neşriyat, 205-261.

Kaya, M. (2004). İlahiyat fakültelerinin istihdam alanlarına uygun eleman yetiştirme sorunu. Türkiye'de Yüksek Din Eğitimi Sorunları, Yeniden Yapılanması ve Geleceği Sempozyumu, Isparta: S.D.Ü. İlahiyat Fakültesi Yayınları, 211-241.

Kirman, M. A. (2010). Türk modernleşmesi ve yüksek din eğitimi. Dârülfünûn İlahiyat Sempozyumu Tebliğleri, İstanbul, 55-62.

Koç, A. (2004). İlahiyat lisans programı ve mezunlarının istihdam sorunları üzerine bazı mülahazalar. Türkiye'de Yüksek Din Eğitimi Sorunları, Yeniden Yapılanması ve Geleceği Sempozyumu, Isparta: S.D.Ü. İlahiyat Fakültesi Yayınları, 277-284.

Korukçu, A. (2012). İlahiyat fakültesi öğrencilerinin seçmeli ders tercihlerini etkileyen faktörler, Değerler Eğitimi Dergisi, 2012, X(23), 157-179.

Köylü, M. (2008). Din hizmetlerinde çağdaş yönelim ve faaliyetler –ABD ve

Kanada örneği-. I. Din Hizmetleri Sempozyumu, Ankara: DİB Yayınları, 524-541.

Mert, H. (1988). İlahiyat fakültesi mezunlarının istihdamında ortaya çıkan aksaklıklar. Yüksek Öğretimde Din Bilimleri Öğretimi Sempozyum, Samsun: OMÜ İlahiyat Fakültesi Yayınları, 397-403.

Öcal, M. (1988). İlahiyat fakültelerinde programlar ve bölümleşme. Yükseköğretimde Din Bilimleri Öğretimi Sempozyumu, Samsun: OMÜ İlahiyat Fakültesi Yayınları, 171-194.

Öcal, M. (1986). İlahiyat fakültelerinin tarihçesi. Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, 1(1), 111- 123.

Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü (2008). İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri. Erişim 23.07.2017 http://otmg.meb.gov.tr/YetGenel.html.

Özcan, B. (1988). Din bilimleri öğretiminde branşlaşmanın önemi. Yüksek Öğretimde Din Bilimleri Öğretimi Sempozyum, Samsun: OMÜ İlahiyat Fakültesi Yayınları, 147-170.

Özdemir, S. (2013). Yüksek din eğitiminin geleceği ve istihdam alanlarına yönelik program önerileri. Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, (30), 237-249.

Özdemir, Ş. (2004). Avrupa Birliğine giriş sürecinde ilahiyat fakültesi mezunlarının çalışma alanları ve bu alanlara eleman yetiştirmek üzere ilahiyat lisans programında yapılması gerekli düzenlemeler. Türkiye'de Yüksek Din Eğitimi Sorunları, Yeniden Yapılanması ve Geleceği Sempozyumu, Isparta: S.D.Ü. İlahiyat Fakültesi Yayınları, 193-210.

Parladır, S. (1987). Amaç ve muhteva bakımından yüksek din öğretimin bakış. Yükseköğretimde Din Bilimleri Öğretimi Sempozyumu, Samsun: OMÜ İlahiyat Fakültesi Yayınları, 3-11.

Sarıkçıoğlu, E. (1998). Yüksek din eğitiminde hedef program, Yükseköğretimde Din Bilimleri Öğretimi Sempozyumu, Samsun: OMÜ İlahiyat Fakültesi Yayınları, 208-215.

Tezcan, H. & Gümüş, Y. (2008). Üniversite öğrencilerinin seçmeli ders tercihlerine etki eden faktörlerin araştırılması. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28(1), 1-17.

Toksarı, A. (1998). İlahiyat fakülteleri eğitim-öğretiminde branşlaşma. Yüksek Öğretimde Din Bilimleri Öğretimi Sempozyum, Samsun: OMÜ İlahiyat Fakültesi Yayınları, 195-200.

Tosun C. & Doğan, R. (2004). İlahiyat fakültelerinin yeniden yapılanması üzerine. Türkiye'de yüksek din eğitimi sorunları, Yeniden Yapılan-

ması ve Geleceği Sempozyumu, Isparta: S.D.Ü. İlahiyat Fakültesi Yayınları, 487-507.

Turgut, A. (1998). Akademik bölümleşmenin eğitim ve öğretime yansıması. Yüksek Öğretimde Din Bilimleri Öğretimi Sempozyum, Samsun: OMÜ İlahiyat Fakültesi Yayınları, 201-207.

Varış, F. & Gürkan T. (1992). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi programlarının değerlendirilmesi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 25(2), 597-616.

Yükseköğretim Kanunu (1981/2547).

Yükseköğretim Kurulu (2010). 66 Soruda Bologna Süreci Uygulamaları. Erişim 25.08.2017 http://www.yok.gov.tr/web/uluslararasi-iliskiler/42.

Yararlanılan Linkler:

http://ilahiyat.deu.edu.tr/files/lahiyat_gretim_Plan.pdf (Erişim 15.07.2017).

http://ilahiyat.harran.edu.tr/ilahiyat/tr/talebe-bolumu/mufredat/ (Erişim 16.07.2017).

http://ilahiyat.istanbul.edu.tr/?p=18237 (Erişim 17.07.2017).

http://ilahiyat.omu.edu.tr/files/ilahiyat/files/26_12%20%C4%B0lahiyat%20Program%C4%B1%20Yeni%20M%C3%BCfredat%C4%B1.pdf (Erişim 14.07.2017).

http://ilahiyat.omu.edu.tr/files/ilahiyat/files/IlahiyatYeniMufredat.pdf (Erişim 02.10.2017).

http://oygm.meb.gov.tr/www/imam-hatip-lisesi-meslek-dersleri-ogretmeni-ozel-alan-yeterlik-calistayi/icerik/281 (Erişim 02.09.2017).

http://www.divinity.ankara.edu.tr/?page_id=429 (Erişim 16.09.2017)

http://www.ilahiyat.konya.edu.tr/index_v2.0.php?bolum=36 (Erişim 13.07.2017)

http://www.uludag.edu.tr/dosyalar/ilahiyat/_Dosyalar/2016-2017%20%C4%B0 lahiyat%20M%C3%BCfredat.pdf (Erişim 15.07.2017)

http://www.uludag.edu.tr/dosyalar/ilahiyat/2015%202016%20Ders%20Programlar%C4%B1/SE%C3%87MEL%C4%B0%20DERS%20GRUPLARI.pdf (Erişim 17.07.2017)

https://atauni.edu.tr/yuklemeler/12eaeacab3023bca1c9c31deeb9ffa9a.pdf (Erişim 14.07.2017)

https://dbp.erciyes.edu.tr/Program/P3.aspx (Erişim 13.07.2017)

https://ilahiyat.marmara.edu.tr/ogrenci/ders-programlari-icerikleri/#ilahiyat (Erişim: 15.07.2017

V. BÖLÜM

ÖĞRENCİ VE ÖĞRETİM ELEMANLARININ GÖRÜŞLERİNE GÖRE İLAHİYAT EĞİTİMİ

Karma ve Ayrık Sınıf Uygulamalarının Akademik Motivasyon Üzerine Etkisi: İlahiyat Fakülteleri Örneği

*Zeynep Özcan**

*Faruk Karaca***

"Karma eğitim", kız ve erkek öğrencilerin aynı okulda okumalarına ve türlü okul çalışmalarını birlikte yürütmelerine imkân sağlayan bir eğitim sistemidir (Oğuzkan, 1993: 81). Bu eğitimi veren okullara "karma okul" adı verilmektedir. Bu sistem kız ve erkek öğrenciler arasındaki biyolojik farklılıkları kabul etmekle birlikte toplumun cinsiyetler için öngördüğü rollerin ötesinde bir eğitim anlayışını içermekte ve erkeklerin kızlardan daha baskın olduğunu ima eden hiyerarşik yapıyı reddetmektedir (İGMKYA, 2010: 30). Ayrık eğitim ise "kız ve erkek öğrencilerin sadece kendi hemcinslerinden oluşan sınıf veya okullarda eğitildiği eğitim ortamı" olarak tanımlanmaktadır (Selçuk, 2014).

Bu araştırma, ülkemizde halen eğitim öğretim faaliyetlerine devam eden ilahiyat fakültelerindeki karma ve ayrık sınıf uygulamalarının öğrenci motivasyonu üzerindeki etkisini ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Bu amaç çerçevesinde cevabı aranan soru, söz konusu uygulamaların öğrencinin akademik motivasyonunu etkileyip etkilemediği veya hangi yönde etkilediğidir.

* Yrd. Doç. Dr., Karabük Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Din Psikolojisi/zeycankan@hotmail.com
** Prof. Dr., Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Din Psikolojisi/karacafaruk@hotmail.com

1. Tarihi Süreç İçinde Karma ve Ayrık Eğitim Uygulamaları

Karma eğitimin Batı Avrupa'da ilk kez Reform sonrası bazı Protestan grupların, erkeklerle birlikte kız çocuklarına da Kitabı Mukaddesi okumayı öğretmek istemeleriyle ortaya çıktığı ve uygulamanın zamanla İskoçya, İngiltere'nin kuzeyi ve Amerika'daki İngiliz kolonisi New England'da yaygınlaştığı bilinmektedir. Amerika Bağımsızlık Savaşı'ndan sonra kilise kurumlarının yerini alan parasız ilkokulların nerdeyse tamamında karma eğitim yapılır hale gelmiştir. Hatta bu uygulama 20. yüzyılda Yahudi ve Katoliklerin itirazlarına rağmen resmi devlet politikası olarak benimsenmiştir. 1972 yılında, 1972 Eğitim Değişiklikleri (Education Amendments of 1972)'nin IX. Maddesi ile tek cinsiyetli eğitim yapan okullara devlet tarafından verilen destek son bulmuştur. Günümüzde ABD'de yapılmakta olan karma eğitim ile ilgili tartışmaların bu madde etrafında (Title IX of the Education) yürütüldüğü söylenebilir. 1980 ve 2000'li yıllara kadar ABD'de çok sayıda bilimsel araştırmanın yapıldığı ve bu araştırmalarda karma eğitimin cinsler arası geçişe (kız veya erkeklerin cinsiyet değiştirmelerine) yol açtığı iddiasına güç kazandıran verilere ulaşıldığı ileri sürülmektedir. Akademik başarı ve motivasyon konusunda da karma eğitim aleyhinde sonuçlara ulaşılması üzerine ABD yönetimi, önce Title IX of the Education'da esnekliğe gitme gereksinimi duymuş, daha sonra ise tek cinsiyetli eğitim yapan okulları desteklemeyi yeniden kabul etmiştir. Bu kabulün ardından ayrık eğitim veren okulların sayısında hızla artış görülmüştür. Öyle ki 2009 yılına gelindiğinde bu kurumların sayısının 500'ü geçtiği belirlenmiştir (Sdam, 2017, Symth, 2012, Turhan, 2012, Karataş, 2012, Özer, 2012).

19. yüzyıla kadar eğitimin tamamen tek cinsiyetli olarak uygulandığı Avrupa'da ise, karma eğitimin ciddi ve yoğun bir şekilde uygulanması uzun soluklu değildir. Nitekim İskandinav ülkeleri dışında, başta Avrupa ülkelerinin çoğunda 2. Dünya Savaşı sonrasında uygulanmaya başlayan karma eğitim, Yunanistan, İspanya, Avusturya ve Portekiz gibi ülkelerde 1970'li yıllarda uygulanma imkânı bulmuştur. Genel bir değerlendirme yapılırsa Avrupa üniversitelerinde 20. yüzyılın başlarında (1901-1910); bazı istisnalar dışında lise ve ortaokullarında ise 20. yüzyılın ilk elli yılında karma eğitime geçildiği söylenebilir. Teknolojik olarak önemli ilerlemeler kaydeden Japonya'da ise II. Dünya Savaşı'na kadar karma eğitim yasak iken Çin'de ancak II. Dünya Savaşı'ndan sonra yaygınlaşmaya başlamıştır. Sovyet Rusya'da ise, 1943'te yasaklanan karma eğitim ancak 1954 yılında yeniden uygulanmaya

başlamıştır. Dolayısıyla Avrupa, Amerika, Rusya ve uzak doğunun da içinde bulunduğu pek çok ülkede eğitim ilkesi olarak görülen karma eğitim uygulamasının ülkelere göre ortalama 50-60 yıllık bir geçmişe dayandığı söylenebilir. Ancak belirtmek gerekir ki Batı dünyasında öncelikle kadınların okullara kabul edilişi ve ardından öteden beri erkeklere tahsis edilmiş okullarda öğrenim görmeleri çok uzun bir sürecin neticesinde gerçekleşmiştir (Karataş, 2012).

Eğitim sistemlerinin tarihi incelendiğinde eskiden beri pek çok ülkede gerek ideolojik gerekse dinî gerekçelerle ayrık eğitimin benimsendiğini ancak sanayileşme ve şehirleşmenin yanı sıra zamanla ortaya çıkan demokratik hareketlerin eğitimde eşitlik ilkesini güçlendirdiği ve karma eğitimi de bu eşitliğin bir göstergesi olarak değerlendirdiği için karma eğitim uygulamasının yaygınlaşmaya başladığı görülmektedir.

2. Dünden Bugüne Türkiye'de Karma Eğitim

Tarihsel süreç dikkate alındığında karma eğitimin ülkemizde özellikle Tanzimattan bu yana tartışıla gelen bir uygulama olduğu dikkat çekmektedir. Tanzimat fermanı Avrupai bir devlet anlayışını esas almakla birlikte bütün kanun ve hükümet icraatlarında "her sınıf ve tebanın müsâvâtını" (eşitliğini) öngördüğü için, kız öğrencilerin modernleşme adına artık karma bir şekilde eğitim almaya başlamaları, dinî kaygılar nedeniyle muhafazakâr kesim nazarında göze batmaya başlamıştır. Nitekim o güne kadar sıbyan mekteplerinde genel olarak karma eğitim uygulanırken özellikle 1847 tarihinden sonra çıkarılan nizamnameler vasıtasıyla ayrık eğitim için bazı yasal düzenlemelerin yapılması ve idari müdahalelerin varlığı söz konusu olmuştur. Bu düzenlemeler ışığında karma eğitim yapılan kurumlara ihtar verilse de ekonomik yetersizlikler ve altyapı eksikliği nedeniyle mecbur kalınması durumunda kız ve erkek öğrencilerin aynı kurumda eğitim almalarına göz yumulmuştur. Örneğin Maarif-i Umumiye Nizamnamesinin 15. Maddesine göre: *"Bir mahalle veya köyde bir cemaate mahsus iki sıbyan okulu olduğu ve binaların bulunduğu yerlere göre herhangi bir sakınca görülmediği takdirde, bu okullardan biri yine o cemaatin erkek çocuklarına, diğeri kız çocuklarına ayrılacaktır. Böyle bir ayırım yapmaya imkân görülmeyen yerlerde, bağımsız kız sıbyan okulu açılıncaya kadar, erkek sıbyan okullarına, ilgili cemaatlerin kız çocukları da kabul olunabilir. Ancak böyle bir mecburiyet bulunduğu takdirde kızlar erkeklerle aynı sınıfta karma olarak bulundurulamazlar"* (Özalp, 1982, Kamer, 2013).

Dönemin Maarif istatistiklerine göre 1906- 1907 yılında ülke çapındaki okullara bakıldığında resmi ve özel toplam 4659 erkek ibtidai, 349 kız iptidai 5073 karma iptidai okul mevcuttur. Rüştiyeler söz konusu olduğunda ise karma eğitim veren kurumların azaldığı dikkat çekmektedir. Nitekim yine 1906-1907 Maarif istatistiğinde Müslümanlara ait 406 erkek rüştiye, 85 kız rüştiye 25 ise karma rüştiye okulu eğitim vermektedir (Kamer 2013). Kız öğrencilerin yaşları arttıkça erkeklerle aynı ortamda eğitim almalarının sakıncalı olduğu düşünüldüğü için kız öğrencilerin bir üst kurumda eğitim görebilmesini sağlayan Darülmuallimat (Kız rüştiyelerine öğretmen yetiştiren kurum 1870) ve İnas Darülfununu (1914 yılında açılan Türkiye'nin ilk ve tek kız üniversitesi) gibi bir takım eğitim kurumlarının açılması ve bu suretle kadın öğreticilerin yetiştirilmesi düşünülmüştür (Baskın, 2007, Öztoprak, 1999, Erdem, 2007). Ancak bu süreçte toplumun ileri gelenleri özellikle 2. Meşrutiyet döneminde bu konudaki görüşlerini basın yoluyla yüksek sesle ifade ederek karma eğitimin avantajlarına vurgu yapıp bu konuda daha esnek düşünülmesi gerektiğini dile getirmişlerdir (Kamer, 2015). Örneğin; Necmettin Sadak *"…En iyi çare, zannımıza göre, sekiz on yaşına kadar erkek ve kız çocuklara ibtidai, müşterek terbiye verilmelidir. Çünkü ilk yaşlarda erkek ve kız çocuklar arasında kabiliyet, istidat noktasından pek çok fark yoktur. Bu farkı tezyid eden terbiyedir. Terbiyede ufak bir tahvil istenilen neticeyi verebilir"* (Yeni Mecmua, 12 Temmuz 1917) sözleriyle belli bir yaşa kadar karma eğitimin verilmesini savunurken Ahmet Emin, Vedat Nedim, Halide Edip Adıvar gibi isimler ise iptidaiden itibaren karma eğitim verilmesi gerektiğini savunmuşlardır. Çünkü onlara göre karma eğitim öğrencilerin çalışma şevkini artırmakla birlikte öğrencilerin disipline olmasında ve medeni ilişkiler kurmasında etkili olmaktadır. Ayrıca rekabetçi sınıf ortamının eğitimin dinamik bir şekilde devamını sağlayacağına vurgu yapan bu isimler, kadın ve erkeği ateş ve barut gibi değil de *"cemiyet motoruna buhar yapan ateş ve su gibi"* görmek gerektiğini, zaten aksi bir uygulama için ülkenin ekonomik şartlarının da uygun olmadığını ifade etmişleridir. Örneğin meseleye gelişim psikolojisi açısından bakan Vedat Nedim'e göre: *"…Birlikte okuma cinslere birbirini tanıtmayı, kabiliyetlerinin hududunu çizmeyi öğretecektir. Biliyorum, itirazların en mühimi asıl bu meselenin esasına çevrilmiş olacak. Kızla erkek çocukların bir arada ders okumaları mı? Ateş ile barut hiçbir kaba konur mu? Çocuklarımızın ahlakı ne olur sonra? Muhafazakâr uzuvların buna benzer birçok bağırışları… En büyük, en af olunmaz yanlış, kadınla erkeği ateşle baruta benzetmektir. Kadınla erkek bugünkü medeni cemiyetler için ateşle barut birbirine zıt iki madde olmaktan ziyade cemiyet motoruna buhar yapan*

ateşle sudur. Onlar birbirinin tamamlayıcısı, birbirinin eşidir. Yoksa birbirinin düşmanı, birbirinin zıddı değil. Çocuklarımızın ahlakını ise onları ayrı ayrı odalarda okutarak, yaşlıca kızlarımızı çarşaflara dolayarak temin edebileceğimizi sanıyorsak aldanan her halde ben değilim." (Muallim Mecmuası, 15 Ağustos 1918). Karma eğitim lehinde yapılan açıklamalara fiziki imkânsızlıkların yetersiz olması da eklenince kız öğrenciler için özel olarak açılan okulların zamanla karma hale gelmesi kaçınılmaz olmuştur. Örneğin İnas Darülfununu 16 Eylül 1921 Divan kararıyla karma eğitime geçmiştir (Baskın, 2007, Erdem, 2007).

29 Ekim 1923 Cumhuriyet'in ilanıyla birlikte özellikle eğitim politikalarında devrim niteliğinde birtakım değişikliklerin yaşandığı bilinmektedir. Eğitimin bir kalkınma ve modernleşme problemi olarak ele alındığı bu yıllarda, kız ve erkek öğrencilerin aynı ortamlarda eğitim almaları hem eğitimde fırsat eşitliğinin hem de modernliğin bir gereği olarak algılanmakta hatta "asrileşmenin önayağı" olarak görülmektedir (SDAM 2017: 4). Dolayısıyla Cumhuriyetin ilanıyla birlikte ayrık eğitimin gündemden kaldırıldığı söylenebilir. Nitekim Cumhuriyetin kurucusu Mustafa Kemal Atatürk, 30 Ağustos 1925'te Kastamonu'da yaptığı bir konuşmada karma eğitimin toplumun değişim ve gelişimi açısından zorunlu bir uygulama olduğuna dair kanaatini şu sözlerle ifade etmektedir: "*Bir heyeti içtimaiye, bir millet erkek ve kadın denilen iki cins insandan mürekkeptir. Kabil midir ki, bir kitlenin bir parçasını terakki ettirelim. Diğerini müsamaha edelim de, kitlenin heyeti umumiyesi mazharı terakki olabilsin. Mümkün müdür ki, bir camianın yarısı topraklara zincirlerle bağlı kaldıkça diğer kısmı semalara yükselebilsin? Şüphe yok, terakki adımları, dediğim gibi iki cins tarafından beraber, arkadaşça atılmak ve sahai terakki ve teceddütçe birlikte kat'i merahil edilmek lazımdır. Böyle olursa inkılâp muvaffak olur*" (Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri, C. II, s. 226-227). Bu ifadeler her kademedeki eğitim kurumunda karma eğitime geçileceğin bir ilanı olarak algılanmıştır ki uygulama da bu durumu doğrular niteliktedir. Nitekim 1924 yılına gelinceye kadar ilk, orta, lise ve yükseköğretim kurumlarında karma eğitim sistemine geçilmesi prensip olarak kabul edilmiş; ancak bu uygulamanın ülkede yaygınlaşması birkaç yıl almıştır. Örneğin ortaokullarda 1927, liselerde ise 1934 yılında karma eğitime geçilebilmiştir (Akyüz, 1996, Kamer, 2013: 239, Özkan, 2006, Öztoprak, 1999, Dağcı, 2008).

Karma eğitim daha sonraki süreçte 1973 yılında kabul edilen 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 15. Maddesi gereğince Milli Eğitimin

Temel İlkeleri'nden biri olarak benimsenmiştir. Kanun'a göre *"Okullarda kız ve erkek karma eğitim yapılması esastır. Ancak eğitimin türüne, imkân ve zorunluluklara göre bazı okullar yalnızca kız veya yalnızca erkek öğrencilere ayrılabilir."* Bu madde gereğince Cumhuriyet tarihi boyunca ilkokullarda yani 11 yaşına kadar karma eğitim uygulanmış, ancak kanun maddesinde sözü edilen istisnai durumlar nedeniyle ortaokul ve lisede kız ve erkek öğrenciler için ayrı okullar açılabilmiştir. Ancak uygulamadaki bu esnekliğin özellikle 1999 ve 2001 yılları arasında karma eğitimle ilgili tartışmaların rejim meselesi haline dönüşmesiyle kesintiye uğradığı görülmektedir (SDAM, 2017). Nitekim o dönemde yaşanan siyasi gelişmelere bağlı olarak 1997 yılında alınan 28 Şubat kararları doğrultusunda temel eğitimin kesintisiz 8 yıla çıkarılmasıyla, İmam Hatip liselerinin orta kısımları yanında, ortaokullar ve Anadolu liselerinin orta kısımları da kapatılmış böylece Türkiye'de karma eğitimin 14 yaşına kadar zorunlu hale gelmesi kaçınılmaz olmuştur. (Karataş, 2012) Ortaöğretim düzeyinde kız ve erkekler için ayrı eğitim veren okullar da bu dönemde karma eğitime yönelmek zorunda bırakılmıştır. Öyle ki erkek meslek ve kız meslek liselerine karşı cins öğrencilerin kayıt yaptırdıkları ve öğrenimlerine bu okullarda devam ettikleri görülmektedir.

Konuya İlahiyat Fakülteleri açısından bakıldığında ise Tevhid-i Tedrisat kanununa istinaden 1924 yılında Darülfünun bünyesinde açılan ve 1933 yılında öğrenci yetersizliği gerekçesiyle kapatılmak zorunda kalan Cumhuriyet'in ilk İlahiyat fakültesinde herhangi bir kız öğrenci kaydının yapılmadığı görülmektedir. 1949 yılında Ankara'da açılan Ankara İlahiyat Fakültesi'nde ise hem kız hem de erkek öğrenci kaydı kabul edilmiş ve neticede 80 öğrencinin 22'si kız öğrenci olarak kayıtlara geçmiştir (Milli Eğitim Hareketleri 1967: 65). Ankara Üniversitesi dışında 1959 yılında kurulan Yüksek İslam Enstitüsü'ne ve 1971 yılında kurulan İslami İlimler Fakültelerine sınırlı sayıda kız öğrenci alınmış, 1981 yılında kurulan YÖK kararlarıyla Yüksek İslam Enstitüleri ve İslami İlimler Fakülteleri birleştirilerek İlahiyat Fakültelerine dönüştürülmüş ve kız öğrencilerine %4 lük bir kota uygulaması yoluna gidilmiştir. Daha sonra %7'ye çıkarılan bu kota 1990'lı yılların başında kaldırılarak kız öğrencilerin İlahiyat Fakültelerinde okuma engeli tamamen ortadan kaldırılmıştır. Günümüzde ise İlahiyat Fakültelerinde okuyan kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranı 2/3 civarındadır.

3. Karma ve Ayrık Eğitim Tartışmalarının Fikri Temelleri

Avrupa'da başlangıçta toplumsal cinsiyet bağlamında ele alınan ve tartışılan karma eğitim uygulamasının zamanla pedagojik kaygılar ve gelişim psikolojisi açısından yapılan değerlendirmelerle şekillendiği görülmektedir. Özellikle kız öğrencilerin eğitim sistemine dahil edilmesi sürecinde meselenin toplumsal cinsiyet bağlamında tartışıldığı görülmektedir. Bilindiği üzere batı dünyasının kadına bakışı oldukça problemlidir. Çünkü Hıristiyan inancına göre kadın "aklı ve dini eksik" olan bir varlıktır. Bu düşünce ilhamını Kutsal Kitap'tan aldığı için batı dünyasında genel olarak erkek egemenliğine dayanan bir hiyerarşi mevcuttur. Bu anlamda Latincedeki "Fe minus" kelimesinden türeyen ve günümüzde kadın anlamına gelen Femina (female), kelimesinin aslında "inancı az ve zayıf" anlamını taşıması tesadüfi değildir. Bu nedenle sadece dinî anlamda değil her konuda zayıf olduğu düşünülen kadının eğitim ve öğretim sahasında kendisine yer bulması çok uzun bir zaman almış hatta ancak Rönesans hareketinin başlamasıyla mümkün olabilmiştir (Gözütok, 2012, İGMKYA, 2010, Özcan, 2017). Daha sonraki dönemde ise kadınların eğitim sahasına erkeklerle aynı okullarda ve aynı şartlarda devamını sağlamada feminist hareketlerin ve aktivistlerin önemli rolü olmuştur. Ancak gelinen noktada mesele pedagojik ve gelişim psikolojisi açısından değerlendirilmiş ve karma eğitim sorgulanarak ayrık eğitimin tekrar eğitim sistemine dahil edilmesi söz konusu olmuştur. Nitekim ilk önce Danimarka ve İngiltere olmak üzere Almanya'nın da dahil olduğu pek çok Avrupa ülkesinde özellikle 2000'li yıllardan bu yana özel ve devlet okullarında ayrık sınıf ve okul uygulaması mevcuttur (Karataş, 2012, Turhan, 2012).

Türkiye'de ise karma eğitimle ilgili tartışmaların bilimsel verilere dayandırılmasından ziyade genellikle dinî, siyasi ve ideolojik kaygılar ekseninde şekillendiği hatta meselenin modernizm ve geleneksellik arasındaki çatışmanın bir uzantısı olarak ele alındığı söylenebilir (Gözütok, 2012, Kamer, 2013:235). Nitekim dinî hassasiyetleri olan geleneksel muhafazakâr kesim özellikle modernleşme çabalarının başladığı Tanzimat'tan bu yana kadın ve erkeğin aynı ortamda eğitim almalarının dinî referanslara ve geleneğe uygun olmadığı anlayışını savunurken diğer bir kesim ise bu uygulamayı demokratik ve laik eğitim anlayışının temeli ve dolayısıyla çağdaşlaşmayı hedef alan Atatürk devriminin bir parçası olarak kabul etmektedir. Kadın erkek eşitliğinin teminatı olarak da görülen bu uygulamaya muhalif girişimler ise rejime yönelik bir tehdit şeklinde algılamaktadır (Dursunoğlu, 1961:

22-23, Tezcan, 1985, Kebapçı, 1991). Örneğin bu anlayışa göre önce sınıf sonra okulların cinsiyetlere göre ayrılmasıyla siyasi iktidar tarafından "dindar nesil" yetiştirme çabaları anlam kazanacak ve nihayetinde eğitim sistemi dinî kurallara göre yeniden dizayn edilecektir (Kebapçı, 1991, Eğitim Sen, 2014: 4-8).

Gelenekçi ve modern anlayıştan farklı olarak bu meseleyi demokratik tercih bağlamında ele alan başka bir kesim de vardır. Bu kesime göre bu konuda herhangi bir dayatmanın yapılması kabul edilemez. Yani insanlara bu konuda bir tercih hakkı sunulmalıdır ve yapılan tercihe de saygı gösterilmelidir (Ulaş, Kırkkılıç, 2012). Örneğin Türkiye'nin doğusunda karma eğitime karşı olduğu için çocuklarını okula göndermeyen bir kitle vardır. Bu konuda dayatma yapmak "*ister okuyun ister okumayın*" ya da "*benim istediğim şekilde okumak zorundasınız*" anlamına gelmektedir ki böyle bir yaklaşım sosyal devlet imajını zedelemektedir (Sincar, 2012).

Türkiye'de karma ve ayrık sınıf uygulamalarının eğitsel ve psikolojik çıktılarına yönelik tecrübi çalışmalar yok denecek kadar azdır. Her iki taraf bilimsel temellerden ziyade batıda yapılan araştırma sonuçlarını temel alarak tezlerini savunmaktadır.

4. Karma ve Ayrık Eğitimin Avantaj ve Dezavantajları

Batıda karma eğitim uygulamalarının ekonomik ve sosyal olmak üzere iki temel gerekçesinden söz edilmektedir. Ulus devletlerin tüm vatandaşlarına zorunlu eğitim hizmetlerini sosyal adalet ve fırsat eşitliği çerçevesinde sunma sorumluluğu, onları, her iki cinsiyet için ayrı eğitim kurumları açmak yerine daha ekonomik olan karma eğitimi tercih etmek zorunda bırakmıştır (Karataş, 2012). Bu zorunluluğun dışında karma eğitimin sadece eğitim alanıyla ilgili değil, psiko-sosyal ve pedagojik açıdan bireyin çok yönlü gelişimine hizmet eden bir uygulama olduğu iddia edilmektedir. Nitekim bu görüşte olanlara göre karma eğitim, öğrencilerin sosyal yaşamının her alanında iç içe olduğu karşı cinsle ilişkilerinde küçük yaşlardan itibaren birbirini anlamalarında ve birbirleriyle doğru iletişim kurmalarında önemli bir işleve sahiptir. Birbirlerini çeşitli ortamlarda tanıyarak her konuda yardımlaşan ve paylaşımlarda bulunan bireylerin beraberliklerinin de sağlıklı olacağı, dolayısıyla karma eğitimle yetişen bireylerin ileriki yaşamlarında hem daha iyi bir eş, hem de daha iyi bir ebeveyn olacağı savunulmaktadır. Bu anlayışa göre her iki cins beraber eğitim aldıklarında sosyal ilişkilerinde birbirlerinden olumlu etkilenerek doğru davranışları model almayı öğrenirler. Örne-

ğin erkekler, kızlardan daha hassas ve ince düşünceli olmayı ve daha kontrollü davranmayı öğrenirken, kızlar ise erkeklerden daha atılgan, isteklerini dile getirebilen ve kendilerini koruyabilen bireyler olmayı öğrenmektedirler (Eğitim Sen, 2014, Taşkın, 2016, Demiriz, 2013).

Karma eğitim, öğrencilerin gerçek hayata hazırlanmalarında kolaylık sağlamasının yanı sıra iletişim becerilerini de geliştirir. Karşı cinse saygı duymayı öğrenmenin en etkili yollarından biri onlarla aynı ortamda yaşamaktır. Bu eğitim sistemiyle aynı çatı altında öğrenme gerçekleştiren bireylerin sınıf içi kullandıkları dil de olumlu yönden gelişmektedir. Karşı cinsin varlığı öğrencilerin söylem ve davranışlarını olumlu yönde değiştirmesinde etkili olmakta ve etik olmayan söylem ve davranışlarından uzaklaşmalarını kolaylaştırmaktadır. Yetişkinlikte kadın ve erkeğin toplumda beraber söz sahibi olacakları göz önüne alındığında, her iki cins arasındaki iletişim de önem kazanmaktadır. Bu iletişim becerisini okulda beraberce kazanan öğrencilerin, sosyal ve iş hayatında sağlıklı diyaloglar geliştirerek ortak yaşam noktasında daha az zorlukla karşılaşmaları olası hale gelmektedir. (Taşkın, 2016, Demiriz, 2013, Eğitim Sen, 2014).

Karma eğitim, kızların ve erkeklerin aynı eğitim çatısı altında, aynı sınıflarda, eşit şekilde öğrenim gördükleri bir eğitim sistemidir. Bu sistem cinsiyet ayrımcılığını ortadan kaldırmayı amaçlayan, kadın ve erkeğe aynı anda ve aynı yerde, okuma, yazma, oynama, yaşayarak öğrenme, araştırma ve beraber öğrenme imkânı sağlamaktadır. Dolayısıyla eğitimin karma olması biyolojik farklılıkların stereotip olarak algılanmasını engelleyerek her iki cinsin eşitliğini sağlama, karşı cinslerin birbirlerine karşı önyargılarının önüne geçme ve bu konuda farkındalık yaratma konusunda olumlu bir işleve sahiptir. Eğitimde gerçek anlamda bir eşitlik sağlanabilmesi için, kızların ve erkeklerin farklı öğrenme stillerine, farklı biyolojik yapı ve cinsiyet rollerine sahip olduklarını göz önünde tutmak gerekir. Gelişmiş toplumlarda eğitimin ana hedefi, kız ve erkekler arasındaki farklılık ve benzerliklerin farkında olup, bunu sınıf ortamını zenginleştiren, öğrenmeyi pekiştiren, öğrencilerin psikolojik, sosyal ve akademik olarak eşit bir şekilde gelişmelerini sağlayan bir fırsata çevirmektir. Bu farklılıklardan dolayı birbirlerine zarar vermelerini engellemek için onları birbirinden ayırmak doğru bir çözüm yolu değildir. Zira aynı atmosferde eğitim alan öğrenciler karşı cinse nasıl davranmaları

gerektiğini daha kolay öğrenebildikleri için cinsel istismar, taciz, zorbalık gibi konularda kendilerini koruma becerilerini de geliştirebilmektedirler (Taşkın, 2016, Demiriz, 2013).

Karma eğitimi savunanlara göre cinsiyet farklılıkları akademik ortamın çeşitlenmesine ve akademik başarının artmasına katkı sağlamaktadır. Her iki cinsin beraber eğitim aldıkları ortamlarda rekabet duygusu gelişeceği için birbirlerini olumlu etkileyip başarıyı yükseltebilmektedirler. Bu anlayışa göre karma eğitim alan öğrenciler aynı ortamda görüşlerini özgürce ifade etmeyi öğrenebildiklerinden öz güven duyguları da gelişebilmektedir. Kadın ve erkeğin farklı bakış açılarına sahip olduğu dikkate alınacak olursa düşüncelerin özgürce ifade edildiği bir ortamda ortaya çıkacak fikirlerin de daha özgün olma ihtimali yüksektir. Ayrıca karşı cinsler arasındaki bilgi ve düşünce paylaşımı takım ruhunu geliştirerek karşılıklı anlayışı da güçlendirmektedir. Bu nedenle öğrencilere kendi doğalarına uygun sorumluluklar verilmek suretiyle yapılacak grup çalışmalarında her iki cinsin başarı düzeylerinin artırılması mümkündür (Eğitim Sen, 2014, Taşkın, 2016, Demiriz, 2013).

Tek cinsiyete dayalı bir eğitimin toplumda yeni ayrışmalar ve kutuplaşmalar yarattığını ileri süren görüşe göre kız çocuklarının ayrı okullara gönderilmesini savunmak, eğitimde cinsiyet eşitliğini sağlamayı değil, mevcut eşitsizlikleri daha da derinleştirmeyi, kadınlarla erkeklerin dinî gerekçelerle mekanlarını ayırmayı ve kamusal alanda kadınların varlığını sınırlandırmayı hedeflemektedir. Böylesi bir tutum Türkiye'deki mevcut cinsiyet ayrımcı yapıyı pekiştirecek, toplumdaki ataerkil düzenin sonucunda var olan ayrımcılığı derinleştirecektir. Bu görüşe göre ayrık eğitim, cinsiyet ayrımına dayalı yapay bir dünya olduğu için böyle bir dünyada kadın ve erkekler erken yaşta işbirliği yapmayı öğrenme fırsatından da yoksundurlar (Eğitim Sen, 2014).

Karma eğitimi savunanların aksine pek çok dezavantajı bulunduğu gerekçesiyle bu uygulamanın sakıncalarına vurgu yapan görüşler de mevcuttur. Bu görüş sahiplerine göre kız ve erkek öğrencilerin farklı gelişim dönemlerinde aynı ortamda eğitim almaları çeşitli sorunların gün yüzüne çıkmasına sebep olmaktadır. Öğrencilerin özellikle biyolojik farklılıklarına vurgu yapan bu anlayışa göre karşı cinsin beyinlerinin farklı işlemesi sonucu derslere yönelik tutumlarının farklılaştığı ve bu durumda rekabet ortamının öğrencilerin özellikle bilişsel ve duygusal gelişimlerine zarar verdiği ileri sürülmektedir. Örneğin yabancı dil ve sözel derslerde kız öğrencilerin daha ilgili ve başarılı olduğu görülürken matematik ve fen dersleri gibi sayısal

derslerde ve beden eğitimi gibi fiziksel gelişimle ilgili derslerde ise erkek öğrencilerin daha aktif ve başarılı olduğu görülmektedir. Onlara göre bu durum beyinlerinin işleyişi ve fizyolojik gelişimlerindeki farklılığından kaynaklandığı için öğrencileri rekabet edemeyecek durumda bırakarak stres ve kaygı düzeylerinin yükselmesine ve çalışma azimlerinin kırılmasına sebep olmaktadır (Gurian ve Henley 2001, Demaske, 2010, İGMKYA, 2010, Kavaklı, 2012, Karataş, 2012, Hatipler, 2012). Bu görüşü savunanlara göre karma eğitim, öğrencilerin duygusal gelişimlerini de olumsuz etkilemektedir. Nitekim zihinleri sürekli karşı cinsle meşgul olan öğrenciler kendilerini derse veremedikleri için bir hedef sapması yaşadıklarından akademik başarıları olumsuz etkilenmektedir. Ayrıca karşı cinsle ilişkilerin problemli olması durumunda bazı disiplin suçlarının yanı sıra hayata küsme, depresyon, intihar gibi ruh ve beden sağlığını tehdit eden bazı olumsuz durumların yaşanması kaçınılmaz olmaktadır. Ayrıca öğrenciler arası flört ilişkilerinin artması sonucu erken yaşta cinsel deneyim yaşamasına zemin hazırlayan bu uygulama cinsel taciz ve cinsel rol sapmalarını da beraberinde getirmektedir (SDAM, 2017).

Sınıfların karma olmasının ders işleniş süreci açısından da birtakım sıkıntılara yol açtığı ileri sürülmektedir. Örneğin erkek öğrencilerin yüksek sesle verdikleri cevaplarla derse daha çok katılım sağladıkları ve laboratuvar çalışması, bilgisayar oturumları gibi, "uygulamalı" aktivitelerde daha baskın oldukları ifade edilmektedir. Buna ilaveten sınıf içinde erkek öğrencilerin daha fazla kargaşaya yol açma eğiliminde olmaları ve disiplinsiz davranışlarının bir sonucu olarak öğretmenleriyle daha olumsuz ilişkiler yaşamalarının kız öğrencilerin akademik katılım ve başarısını olumsuz etkilediğine dair bir takım görüşler mevcuttur. Bunun yanı sıra erkek öğrencilerin dersi daha aktif ve daha hareketli işlemeyi istemelerine karşın kız öğrencilerin sakin bir ortamda kendilerini ifade etmeyi tercih ettikleri, kendilerini baskı altında hissettiklerinde ise yanlış yapmaktan çekindikleri için utangaç bir tavır sergiledikleri ileri sürülmektedir (Sadker ve Sadker, 1994, Sincar, 2012, Smyth, 2012:9). Yani karma eğitim iddia edildiği gibi eşitliğe hizmet eden bir uygulama değil bilakis kadın ve erkeğin klişeleşmiş rollerini sağlamlaştırarak kız öğrencilerin dezavantajlı duruma düşmesine sebep olan bir uygulamadır. Karma eğitimin diğer bir dezavantajı ise özellikle muhafazakâr ailelerin kızlarını okula göndermeme gerekçesi olarak bu öğrencilerin eğitim hakkından mahrum kalmasına sebep olmasıdır (SDAM, 2017, Saygılı, 2012, Ulaş, Kırkkılıç, 2012).

Karma eğitimin dezavantajlı olduğunu düşünüp ayrık eğitimi savunanlara göre kadın ve erkek yaratılış itibarıyla birbirinden farklıdır ve toplumdaki rolleri de bu farklılık üzerine bina edilmektedir. Bu anlamda eğitim, erkeklerle kadınların 'doğal' rollerini öğrendikleri ve sosyalleştikleri bir süreçtir. Ayrık eğitim fiziksel, zihinsel ve duygusal yönden gelişim ve olgunlaşma süreçleri farklı olan bu iki cinse ayrı ortamlarda eğitim şansı verdiği için öğrencilerin kendilerine uygun rolleri benimseyerek toplumla daha uyumlu bir hayat sürmelerine hizmet etmektedir. Ayrıca öğrencilerin ayrık sınıflarda rahat hareket etmelerinden dolayı kendilerine güvenlerinin daha fazla olması, psikolojik doyumu beraberinde getirdiği gibi derslerine daha fazla motive olmalarını sağlayarak başarı düzeylerini de artırmaktadır (Gurian ve Henley 2001, Demaske, 2010, İGMKYA, 2010, Kavaklı, 2012, Karataş, 2012).

Avantaj ve dezavantajlarıyla farklı boyutları bulunan karma ve ayrık sınıf uygulamasının akademik motivasyonla ilişkisi özellikle Batı literatüründe ilgi ve merak konusudur. Çünkü motivasyon başarıyı etkileyen en önemli faktörlerden birisi olarak öğrencilerin ilerlemeleri, kendilerini geliştirmeleri ve yaptıkları işten tatmin olabilmeleri açısından önem arz etmektedir (Karagüven, 2005: 2599-2600, Karataş, 2011, Dilekmen, Ada, 2005, Güven, 2011, Doğan, 2017). Aynı ilgi ve merakla şekillenen araştırmamızda farklı sınıf uygulamalarıyla akademik motivasyon arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır.

2. Yöntem

2.1. Veri toplama araçları:

İlişkisel tarama yöntemiyle gerçekleştirilen araştırmada veri toplama aracı olarak akademik motivasyon ölçeği kullanılmıştır. Bozanoğlu tarafından geliştirilen *Akademik Güdülenme Ölçeği*, 20 maddeden oluşmaktadır. Beşli derecelendirmeli likert tipinin kullanıldığı ölçekten alınabilecek en yüksek puan 100 iken en düşük puan 20 olup, elde edilen puanın yüksekliği, akademik güdülenmenin yüksekliğine işaret etmektedir. Bir maddesi tersten puanlanan ölçeğin psikometrik analizleri Bozanoğlu tarafından yapılmış olup, yeterli derecede güvenilir ve geçerli olduğu rapor edilmiştir (Bozanoğlu, 2004:90).

2.2. Uygulama ve İşlem

Uygulama Karabük, Afyon Koçatepe Atatürk ve Ankara Üniversiteleri İlahiyat Fakültelerinde yükseköğrenimlerine devam eden öğrencilerden tesadüfi örneklem yoluyla seçilen 575 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Gönüllülük esasına göre gerçekleştirilen uygulama yaklaşık yarım saat sürmüş, 536 form değerlendirilmeye alınmıştır. Elde edilen veriler, SPSS 20 bilgisayar istatistik paket programının ilgili modülleri kullanılarak analiz edilmiştir.

2.3. Örneklem Grubu ve Özellikleri

Tablo 1'de görüldüğü üzere örneklem grubunun %50'si ayrık %50'si karma eğitim almakta olup, her bir üniversitedeki katılımcı oranı %25'dir. Örneklemin %51.3'ü 21-24, %43.1'i 17-20, %5.6'sı ise 25 ve üzeri yaştadır. %52.2'si kız, %47.8'i ise erkek öğrencilerden oluşan örneklem grubunun %63.8'ini 2. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. %18.8'i 3. sınıf öğrencisi olan örneklemin %14.4'ü 4. sınıf, %3.0'ı ise 1. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Ailelerinin %45.3'ü il merkezinde %32.5'i ilçede %22.2'si ise köyde ikamet eden örneklemin ailelerinin gelir durumu %87.9 oranında orta, % 7.1 oranında düşük ve %5.0 oranında yüksek düzeydedir. Bir önceki yılın başarı ortalamasını belirten örneklem grubunun %31.5'inin ortalamasının 2.51-3, %23.3'ünün 3.01-3.5, % 17.7'sinin 2-2.5 ve %6.9'unun ise 3.51-4 aralığında olduğu görülmektedir. Başarı ortalaması hakkında bilgi vermeyen öğrencilerin oranı ise %20.5'dir.

Tablo 1: Örneklemin Sosyo-Demografik Özellikleri

Sınıf Uygulaması	**N**	%
Karma	268	50.0
Ayrık	268	50.0
Eğitim Görülen Üniversite		
Karabük Üni.	134	25.0
Afyon Kocatepe Üni.	134	25.0
Atatürk Üni.	134	25.0
Ankara Üni.	134	25.0
Yaş Aralığı		
17-20	231	43.1
21-24	279	51.3
25+	30	5.6
Cinsiyet		

Kadın	280	52.2
Erkek	256	47.8
Sınıf		
1. Sınıf	16	3.0
2. Sınıf	342	63.8
3. Sınıf	101	18.8
4. Sınıf	77	14.4
Ailenin Bulunduğu Yerleşim Birimi		
Köy	119	22.2
İlçe	174	32.5
İl Merkezi	243	45.3
Ailenin Gelir Düzeyi		
Düşük	38	7.1
Orta	471	87.9
Yüksek	27	5.0
Bir Önceki Yılın Başarı Ortalaması		
2-2.5	95	17.7
2.51-3	169	31.5
3.01-3.5	125	23.3
3.51-4	37	6.9
Missing	110	20.5
Toplam	536	100.0

3. Bulgular

Örneklem grubunun akademik motivasyon ölçeğinden aldığı ortalama skor $\bar{X}$=3,659 ile ortanın üstündedir. Sınıf teşekkülü bakımından ayrık eğitim alan %50'lik kesiminin akademik motivasyon ortalaması ($\bar{X}$=3.682) ile karma eğitim alan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}$=3.686) birbirlerine son derce yakın olup, iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ayrışma bulunmamaktadır. Fakülteler bazında bakıldığında ise Karabük Ü. İlahiyat F. öğrencilerinin $\bar{X}$ =3.638, Afyon Kocatepe Ü. İlahiyat F. öğrencilerinin $\bar{X}$=3.636, Atatürk Ü. İlahiyat F. öğrencilerinin $\bar{X}$=3.726, Ankara Ü. İlahiyat F. öğrencilerinin ise $\bar{X}$ =3.735 puan ortalamasına sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 2: Demografik ve Bağımsız Değişkenlere Göre Akademik Motivasyon Düzeyleri

Sınıf Teşekkülü	**Karma (N=268)**		**Ayrık (N=268)**			
	Ort.	**ss.**	**Ort.**	**ss.**	**t**	**P**
Akademik Motivasyon	3.686	,54	3.682	,54	,076	**,939**

Fakülteler	Karabük (N=134)		Afyon (N=134)		Atatürk (N=134)		Ankara (N=134)				
	Ort.	ss.	Ort.	ss.	Ort.	ss.	Ort.	ss.	F	P	Fark
Akademik Motivasyon	3.638	,56	3.636	,56	3.726	,52	3,735	,51	1,382	**,242**	

Cinsiyet	Kız (N=280)		Erkek (N=256)			
	Ort.	ss.	Ort.	ss.	t	P
Akademik Motivasyon	3.77	,52	3.59	,54	3,941	**,000**

Sınıf Kademesi	1 (N=16)		2 (N=347)		3 (N=105)		4 (N=75)				
	Ort.	ss.	Ort.	Ort.	Ort.	ss.	Ort.	ss.	F	P	Fark
Akademik Motivasyon	3.9	,36	3,65	,54	3,79	,53	3,51	,54	5,062	**.002**	1-4,3-4

Başarı Ortalaması	2-2.5 (N=99)		2.51-3 (N=171)		3.01-3.5 (N=126)		3.51-4 (N=37)				
	Ort.	ss.	Ort.	Ort	Ort.	ss.	Ort	ss.	F	P	Fark
Akademik Motivasyon	3.58	,58	3,62	,48	3,78	,50	3,82	,66	4,354	**,005**	2-2.5&3.01-3.5 2.51-3&3.01-3.5

Fakülte Tercihi	Kendi isteğiyle tercih eden (N=455)		Başka faktörlerin etkisiyle tercih eden (N=86)			
	Ort.	ss.	Ort.	ss.	t	P
Akademik Motivasyon	3.70	,53	3.56	,57	2,228	**,026**

Ayrık Sınıf Teşekkülünden Memnuniyet	Memnun (N=159)		Memnun Değil (N=87)		Fikri Yok (N=22)				
	Ort.	ss.	Ort.	ss.	Ort.	ss.	F	P	Fark
Akademik Motivasyon	3.77	,50	3.58	,59	3.47	,49	5,679	**,004**	Memnun&Memnun D. -Fikri Yok Memnun D. &Memnun,Fikri Yok&Memnun

Karma Sınıf Teşekkülünden Memnuniyet	Memnun (N=113)		Memnun Değil (N=123)		Fikri Yok (N=32)				
	Ort.	**ss.**	**Ort.**	**ss.**	**Ort.**	**ss.**	**F**	**P**	**Fark**
Akademik Motivasyon	3.74	,54	3.67	,50	3.55	,66	1,777	**,171**	

Ayrık Sınıf Ortamının Akademik Başarı Üzerindeki Etkisi	Olumlu e. (N=233)		Olumsuz e. (N=118)		Önemli e. y. (N=190)				
	Ort.	**ss.**	**Ort.**	**ss.**	**Ort.**	**ss.**	**F**	**P**	**Fark**
Akademik Motivasyon	3.75	,50	3,62	,60	3.64	,54	3,190	**,042**	

Öznel İdeal İlahiyatçı Algısı	**Yakın (N=331)**		Çok yakın **(N=51)**		**Uzak (N=128)**		Çok uzak **(N=31)**				
	Ort.	**ss.**	**Ort.**	**ss.**	**Ort.**	**ss.**	**Ort.**	**ss.**	**F**	**P**	**Fark**
Akademik Motivasyon	3.78	,51	3.89	,47	3.45	,49	3,34	,67	19,615	**,000**	Yakın&Uzak, Çok uzak, Çok yakın&Uzak, Çok u. Uzak&Yakın-Çok y., Çok u.&Yakın-Çok y.

Karma Sınıflarda Cinsiyet ve Akademik Motivasyon İlişkisi	**Kız (N=153)**		**Erkek (N=115)**			
	Ort.	**ss.**	**Ort.**	**ss.**	**t**	**P**
Akademik Motivasyon	3.74	,54	3.62	,53	1,841	**,067**

Ayrık Sınıflarda Cinsiyet ve Akademik Motivasyon İlişkisi	**Kız (N=127)**		**Erkek (N=141)**			
	Ort.	**ss.**	**Ort.**	**ss.**	**t**	**P**
Akademik Motivasyon	3.84	,49	3.57	,55	3,759	**,000**

4. Tartışma ve Sonuç

Örneklem grubunun ölçülen akademik motivasyon düzeyi vasatın biraz (%66) üstündedir. Bulgular uygulama yapılan fakültelerle sınırlı olsa da toplam popülasyonun ülkemizdeki tüm İlahiyat Fakültelerini örnekleyebilecek düzeyde olduğu söylenebilir. Zira uygulama yapılan fakültelerin ikisi (Ankara, Atatürk) ülkemizin en köklü İlahiyat fakültelerinden, diğer ikisi de (Karabük, Afyonkarahisar) yeni açılan fakültelerinden seçilmiştir. Ankara ve Atatürk İlahiyat Fakültelerinde okuyan öğrencilerin akademik motivasyon skorları diğerlerine oranla biraz daha yüksek olsa da, aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir ayrışma bulunmamaktadır. Buna göre İlahiyat fakültelerinde öğrenimlerine devam eden öğrencilerin akademik motivasyon düzeylerinin vasat civarında olduğu söylenebilir. Bu bulgu çalışmaya katılan öğrencilerin öznel ideal ilahiyatçı algısıyla da uyumludur. Nitekim örneklemin %61.9'u kendilerini ideal bir ilahiyatçıya yakın bir düzeyde algıladığını bildirmiştir. Bu oran vasatın biraz üstünde gibi gözüküyorsa da araştırmacıların gözlemleri bahsedilen oranın daha düşük düzeyde gerçekleşeceğine yöneliktir. Kendilerini ideal bir ilahiyatçıya çok yakın düzeyde algılayanların oranı (%9.3) ise son derece düşüktür. Ancak bu grubun akademik motivasyonlarının diğer gruplardan daha yüksek olması ($p<.001$) beklenen bir durum olduğu gibi, idealist yaklaşımların hangi alanda olursa olsun hedefe daha kolay motive olabilme konusunda daha avantajlı olduklarını düşündürmektedir.

Akademik motivasyonla demografik değişkenler arasındaki ilişki incelendiğinde bazı değişkenlere göre öğrencilerin akademik motivasyonlarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilirken, bazı değişkenler açısından ise anlamlı bir ayrışma tespit edilememiştir. Örneğin sınıf uygulaması ve öğrenim görülen üniversite açısından bakıldığında puan ortalamalarının neredeyse birbirine eşit olduğu görülmektedir. Bu sonuç, karma ya da ayrık sınıf uygulamasının akademik motivasyon üzerinde önemli bir etkiye sahip olmadığı anlamına gelmekle birlikte, Türkiye'nin farklı bölgelerinde yer alan gerek yeni gerekse köklü üniversiteler açısından durumun değişmediği şeklinde yorumlanabilir.

Cinsiyet ile akademik motivasyon arasındaki ilişkiye bakıldığında kız öğrencilerin motivasyonlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu ve aradaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Bu bulgu, akademik motivasyonla ilgili yapılan hemen her çalışmada elde edilen bul-

gularla benzerlik arz etmektedir (Gömleksiz ve Serhatlıoğlu, 2013:121, Onuk, 2007: 72, Madran, 2006:60, Uluışık, 2016, Aydın, 2010: 84, Doğan, 2017). Bu durum erkek öğrencilerin ilgi alanlarının daha geniş ve akademik başarıya odaklanmalarının daha zor olmasının yanında, kız öğrencilerin lise yıllarından itibaren ders çalışma alışkanlığını daha çok kazanmalarıyla ilişkili olabilir. Ayrıca ortaya çıkan bu sonuç kız öğrencilerin, bir meslek sahibi olarak sosyal statülerini yükseltme isteğiyle de motive olduklarını düşündürmektedir.

Araştırma bulgularına göre 1. sınıf öğrencilerinin akademik motivasyonlarının 3.ve 4. sınıf öğrencilerine göre istatistiksel olarak anlamlı derecede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir ($p<.001$). Bu durum 3. ve 4. sınıfa geçen öğrencilerin gelecekleriyle ilgili farkındalık düzeylerinin yükselmesiyle ilgili olabilir. Zira daha fazla gelecek kaygısı taşımaya başlayan öğrenciler, mezuniyetin yaklaşmasıyla birlikte meslek sahibi olma adına girecekleri sınavların (ALES, YDS, KPSS) yoğun baskısı altında kaldıkları için motivasyonları düşebilmektedir. Okula yeni başlayan öğrencilerin istekli ve heyecanlı olmalarına karşın son sınıf öğrencilerinin yaşadıkları bıkkınlık duygusunun da bu sonucun ortaya çıkmasında etkili olduğu düşünülebilir. Gömleksiz ve Serhatlıoğlu (2013) tarafından yapılan çalışmada da benzeri bir sonuca ulaşılmış, birinci sınıfa devam eden öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeyleri son sınıfa devam edenlere göre daha yüksek bulgulanmıştır.

Başarı ortalamasına bakıldığında ise 3.51-4 aralığında bulunan öğrencilerin akademik motivasyonlarının daha düşük başarı aralığına sahip olanlara göre yüksek olduğu ve aradaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür. Elde edilen bu sonuç akademik motivasyonunun akademik başarıyı beraberinde getirmesi gibi beklenen bir durumu ortaya koyduğu gibi, araştırmada yapılan ölçümlerin hassasiyet düzeyini göstermesi açısından da manidardır. Ayrıca akademik motivasyonu yüksek öğrencilerin öğrenme konusunda gösterdikleri çaba ve ısrar, onların öğrenme konularını başarıyla tamamlayacaklarına ilişkin öznel inançlarının ve öz yeterliliklerinin artmasıyla da ilişkilidir (Aydın, 2010:2).

Öğrencilerin okudukları fakültelere ilişkin tutumları ile akademik motivasyonları arasındaki ilişkiler incelendiğinde, okudukları bölüme isteyerek gelmeleri ile akademik motivasyonları arasında anlamlılık düzeyine ulaşan bir ilişkinin olduğu dikkat çekmektedir ($p<05$). Araştırmaya katılan öğrencilerin %70.3 gibi büyük çoğunluğunun okudukları fakülteye 1. tercihleriyle yerleşmeleri, akademik motivasyonlarının yüksek olmasıyla yakından iliş-

kilidir. Bu durum öğrencilerin kendi hayatlarıyla ilgili kararları bizzat kendilerinin almalarının akademik motivasyon gibi akademik başarılarını etkilemesi açısından da anlamlıdır.

Karma eğitim alan öğrencilerden *"Karma eğitim almaktan memnun musunuz?"* şeklinde yöneltilen soruya hayır diyenlerin oranı (%45,8) ile evet diyenlerin oranı (%42,2) birbirine son derece yakındır. Bu soruda kararsız kalanların oranı ise %12 civarındadır. Elde edilen bulgulara göre ayrık eğitim alan öğrencilerin %58,4'ü *"sınıfların cinsiyete göre ayrılması"*ndan memnuniyet bildirmiş, bu durumdan memnun olmayanların oranı %32,4 kararsızların oranı ise %8,2'de kalmıştır. Bu iki soruya verilen cevaplar, örneklem grubunun ayrık eğitimden yana bir tutum sergilediğini göstermektedir. Bu sonucun ortaya çıkmasında öğrencilerin ayrık eğitimi dinî inançlarına daha uygun bir uygulama olarak görmelerinin etkili olduğu düşünülmektedir. Nitekim örneklemin %62.9'u ayrık eğitimin dinî değerlere daha uygun olduğunu ifade etmiştir. Öğrencilerin bu durumu dinî gerekçelere dayandırmalarında kültürel kodlardan beslenen kadına ilişkin negatif algının zamanla dinî bir renge bürünmesinin de etkili olduğu düşünülebilir. Aslında Hz. Peygamber döneminde her iki cins de aynı atmosferde rahatça ibadet edip eğitim faaliyetlerine katılma imkânı bulabilmesine rağmen zamanla farklı mülahazalar ve çeşitli sübjektif yorumların etkisiyle bu özgürlüğün din adına kadınların elinden alınması ve bu durumun dinî bir gereklilik gibi sunulması, Müslümanlar tarafından kanıksanarak nesilden nesile aktarılıp günümüze kadar gelmiştir (Ahmed b. Hanbel, 2002: 62, Gözütok, 2012, Özcan, 2017). Gelişim dönemi açısından bakıldığında ise yüksek öğrenim sürecindeki bir gencin idealist düşünceyi en çok içselleştirdiği ve aynı zamanda ideolojik etkilere en çok maruz kaldığı bir dönemi yaşadığı söylenebilir (Güçlüol, 1986:10). Bu anlamda dinî sosyalizasyon sürecine de bağlı olarak içinde bulunduğu dinî grupların yönlendirmelerinin de bu sonucun ortaya çıkmasında etkili olduğu düşünülmektedir. Ancak gençlerin sosyal hayata atıldıktan sonra düşüncelerinin bir kısmında çeşitli oranlarda esnemeler olduğu da gözlenen durumlar arasındadır.

Elde edilen bulgulara göre örneklemin %61.9'u kendilerini ideal bir ilahiyatçıya yakın bir düzeyde algılamaktadır. Bu oran vasatın üstünde bir oran olmakla birlikte araştırmacıların gözlemleri bahsedilen oranın daha düşük düzeyde gerçekleşeceğine yöneliktir. Kendilerini ideal bir ilahiyatçıya çok yakın düzeyde algılayanların oranı (%9.3) küçük olsa da, bu grubun

akademik motivasyonlarının diğer gruplardan daha yüksek olması (p<.001) beklenen bir durum olduğu gibi, idealist yaklaşımların hangi alanda olursa olsun hedefe daha kolay motive olabilme konusunda daha avantajlı olduklarını düşündürmektedir.

Cinsiyet faktörüne göre karma ve ayrık eğitim alan öğrencilerin akademik motivasyonlarına ayrı ayrı bakıldığında araştırma açısından önemli ayrıntılar ortaya çıkmaktadır. Örneğin ayrık eğitim alan erkek öğrencilerin ortalama skorları ($\bar{X} = 3.57$) karma eğitim alan erkek öğrencilerden ($\bar{X} = 3.62$) daha düşüktür. Daha önce de belirtildiği gibi her iki grup açısından kız öğrencilerin motivasyonlarının daha yüksek çıkması beklenen bir durumdur. Ancak ayrık eğitim alan kız ve erkek öğrencilerin puanları arasındaki farkın önemli düzeyde anlamlılığa ulaşması (p<.001) üzerinde durulması gereken bir durumdur. Nitekim bu sonuç, erkek öğrencilerin ayrık sınıf uygulamasıyla akademik motivasyonlarının olumsuz etkilendiği anlamına gelmektedir. Anlaşılan o ki sınıfta rekabet ortamının bulunmayışı erkek öğrencilerin daha fazla rehavete kapılmalarına neden olmaktadır. Ayrık eğitim alan kız öğrencilerin motivasyonlarının daha yüksek çıkması ise genellikle bu öğrencilerin ayrık sınıf ortamında kendilerini daha rahat hissetmeleri, duygu ve düşüncelerini daha kolay ifade edebilmeleri, ilgilerini daha yüksek düzeyde derse yoğunlaştırabilmelerinin yanında daha rekabetçi olmalarıyla da izah edilebilir. Nitekim öğrencilerin kendi imajları hakkında endişelenmek yerine stresten uzak bir konsantrasyonla daha fazla ders çalışmaya yöneldikleri ileri sürülür. Ayrıca utangaçlık, içine kapanıklık ya da özgüven eksikliği yaşayan özellikle kız öğrencilerin karma sınıf ortamından daha fazla etkilenerek akademik ilgi ve motivasyonlarının düştüğü şeklinde yorumlar mevcuttur (Smyth, 2012, Saygılı, 2012: 27, SDAM, 2017: 13). Ancak araştırma bulgularımız bu yorumları doğrulamamıştır. Zira karma eğitim alan kız öğrencilerin puanlarının ($\bar{X}$=3.74) erkek öğrencilerin puanlarından ($\bar{X}$= 3.62) daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğrencilerin %43.5'si sınıfların cinsiyetlere göre ayrılmasının akademik başarılarını olumlu etkilediğini düşünmektedir. Olumlu etkiliyor şeklinde cevap verenlerin akademik motivasyonlarının daha yüksek olduğu görülen araştırma bulgularına göre bu cevapla diğer cevaplar arasında (olumsuz etkiliyor, önemli bir etkisi yok) anlamlı düzeyde bir farklılaşma söz konusudur (p<.05). Ancak bu soruya olumlu cevap veren 233 öğrencinin 128'i yani %54'ü kız öğrencidir.

Türkiye'de yükseköğrenim aşamasında konuya ilişkin tecrübi bir çalışmaya rastlanmamakla birlikte ortaöğretim düzeyinde yapılmış birkaç çalışma mevcuttur. Örneğin Kebapçı (1991) tarafından yapılan çalışmada Ankara, Denizli, Trabzon, Aydın ve Karabük'te bulunan 14 okulda 130 öğretmen ve 1195 öğrenciye yöneltilen anket sorularıyla karma eğitime yönelik tutumlar irdelenmiş ve karma eğitim lehinde bir sonuç bulgulanmıştır. Yine Hürmeriç ve arkadaşları tarafından yapılan çalışmada (2006), Ankara ili sınırları içerisinde bulunan 530 ilköğretim öğrencisinin beden eğitimi dersinin karma ve ayrık bir şekilde işlenmesine yönelik tutumları ele alınmış, çalışmada öğrencilerin beden eğitimi dersini karma sınıflarda işlemek istedikleri yönünde bir tercihi benimsedikleri görülmüştür.

Batı literatüründe ise yine yükseköğrenim aşamasında tecrübi bir çalışmaya rastlanmamakla birlikte ortaöğretim düzeyinde ciddi sayıda çalışma yapılmıştır. Özellikle akademik motivasyon ve başarı üzerine odaklanan bu çalışmaların bir kısmının karma, bir kısmının ise ayrık eğitim lehine bulgular ortaya koyduğu görülmüştür. Örneğin Elam (2009), tarafından yapılan çalışmada karma eğitim alan öğrencilerin matematik ve fen derslerinde ayrık eğitim alan öğrencilere göre daha yüksek başarı gösterdikleri sonucuna ulaşılırken, Graves (2015) tarafından yapılan çalışmada ise ayrık eğitim alan öğrencilerin matematik dersinde daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Gary (2011) tarafından yapılan bir çalışmada ise ayrık eğitim gören öğrencilerin karma eğitim gören öğrencilere göre önemli derecede daha düşük bir disipline sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. ABD'de ayrık eğitimin hızla yaygınlaşmasıyla ABD Eğitim Bakanlığı 2005 yılında karma/ayrı eğitime ilişkin geniş kapsamlı bir rapor hazırlattırmıştır. Raporda ayrık eğitime ilişkin yapılmış bilimsel araştırmalar taranmış ve bulguları karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir. Rapor her ne kadar ayrık eğitime ilişkin araştırmaların kesin bir kanaat oluşturmak için yeterli olmadığını belirtse de ayrık eğitimin karma eğitime tercih edilmesini gerektirecek kesin bir bulgunun olmadığını da ifade etmiştir. Raporda kısa dönemli akademik başarıda ayrık eğitim uygulayan okullar daha iyiyken uzun dönemli akademik başarıda karma eğitim uygulayan okullar ile ayrı eğitim uygulayan okullar arasında anlamlı bir farklılığın görülmediği belirtilmiştir. (US Departemnt of Education, 2005).

Sonuç olarak bugüne kadar konuya ilişkin yapılan araştırmalar ve mülahazalar göstermektedir ki karma eğitim ve ayrık eğitim uygulamalarının hangisinin daha iyi olduğu sorununun cevabı net bir şekilde verilememek-

tedir (Rüzgar, 2015). Bu soruya cevap aranırken meselenin ideolojik, dinî ya da siyasi kaygılarla değil bilimsel veriler ışığında irdelenmesinin daha doğru olacağı düşünülmektedir. Her ne kadar yurt dışında bu uygulamaların avantaj ve dezavantajlarına vurgu yapan pek çok çalışma yapılsa da bu çalışmalar genellikle ortaöğretim düzeyindedir. Ayrıca takdir edilmelidir ki araştırma sonuçları, araştırma bağlamlarına göre de farklılık arz edebilmektedir. Bu nedenle ülkemizde de benzeri çalışmalar yapılmasının ve meselenin elde edilen sonuçlar üzerinden irdelenmesinin en doğru yol olacağı açıktır. Zira özsaygı, öz-yeterlik algısı, kendilik bilinci, özgüven, kendini ifade edebilme, sosyal ilişki ve uyum gibi konular en az akademik başarı ve motivasyon kadar önemlidir. Bunun yanı sıra psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin alanına giren disiplin problemlerinin de, sınıfların sosyal ortamlarıyla ilgisi yadsınamaz bir gerçekliktir (Turhan, 2012). Bu nedenle, karma eğitim ve ayrık eğitim mukayesesi yapılırken meselenin daha geniş bir perspektiften ele alınmasında fayda vardır.

Gelişim psikolojisi açısından bakıldığında aslında her iki cinsin de bir elmanın iki yarısı gibi hayatı tüm yönleriyle beraber yaşamak ve birbirini tamamlamak zorunda olduğu gerçeği açıktır. Bu anlamda beraber öğrenen, beraber disipline olan ve beraber büyümek zorunda olan varlıklar olarak kadın ve erkeğin birbirinden tecrit edilmesinin bazı sosyal sorunlara yol açma olasılığı düşük değildir. Zira çok boyutlu ve karmaşık bir yapıya sahip olan insani gelişim sadece bilişsel değil, duygusal, ilişkisel ve kişiye özgü birçok boyuta sahiptir. Hayat başarısında akademik motivasyon ve başarının önemi hiçbir şekilde yadsınmamakla birlikte, bu durum duygusal ve kişisel gelişimin öneminden bir şey kaybettirmemektedir. Yükseköğrenimin öğrencilerin ailelerinden ayrılarak sosyal hayata karışmalarına en az sürenin kaldığı bir dönem olduğu düşünülürse, gündelik hayatta karşılığı olmayan uygulamaların beraberinde bazı sorunlar getirmesi olası bir durumdur. Bunun yanı sıra son zamanlarda öğrenciler arasında hemcinslerine yönelik cinsel bir ilginin varlığı ve marjinal olma adına bu ilginin her geçen gün yayıldığı da bir gerçektir. Bütün bunlarla birlikte her toplumun dinî ve kültürel hassasiyetlerini eğitim yaklaşımlarına yansıtması olağan, hatta olması gereken bir durumdur. Bu bağlamda yadırganacak nokta olguyu psikolojik, sosyolojik, eğitsel yani bilimsel temellerinden ve çok boyutlu analizlerden uzaklaştırarak salt hamasi yönelimlerle tartışmak hatta tartışmayarak doğrudan uygulamalara yönelmektir.

Kaynakça

Ahmed b. Hanbel, ö.241/855, (2002), Ahkâmu'n-Nisa, thk. Amr Abdulmun'im Selim, Beyrut: Müessesetu'r- Riyad.

Akyüz, Y. (1996). "Osmanlı Son Döneminde Kızların Eğitimi ve Öğretme Faika Ünlüer'in Yetişmesi ve Meslek Hayatı", http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli_egitim_dergisi/143/1.htm 12. 5. 2014.

Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri, I-III, (1997). Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi.

Aydın F. (2010). "Akademik Başarının Yordayıcısı Olarak Akademik Güdülenme, Öz-yeterlilik ve Sınav Kaygısı", (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Baskın, B. (2007), "2. Meşrutiyet'te Eğitim, Kadın ve İnas Darülfununu (İlk Kadın Üniversitesi), (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Bozanoğlu, İ., (2004), "Akademik Güdülenme Ölçeği: Geliştirilmesi, Geçerliği, Güvenirliği", *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi,* 37/2.

Dağcı, H. (2008), Maarif Vekâleti'nin Kuruluşu ve Çağdaşlaşma Çabaları (1920-1938), (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Eskişehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eskişehir.

Demaske, D. M., (2010), The Differences Between How Boys and Girls Learn And The Benefits of Single Gender Schools, Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Master of Education at Cleveland State University.

Demiriz, B., (2013), "Kızlı Erkekli' Eğitim doğru mu, Yanlış mı?", http://www.hurriyet.com.tr/kizli-erkekli-egitim-dogru-mu-yanlis-mi-25186769 , 30.9.2017.

Dilekmen M., Ada Ş., (2005), "Öğrenmede Güdülenme", *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11: 113-123.

Doğan, M., (2017), "İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin Akademik Güdülenme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi", Geleceğin İnşasında İmam Hatip Okulları, Malatya: İnönü Üniversitesi Yayınları.

Dursunoğlu, C., (1961), "Karma Eğitim", İmece, 1(2), Ankara.

Eğitim Sen, (2014), "Karma Eğitimde Çarpıtmalar ve Gerçekler", Ankara: Eğitim Sen Yayınları.

Elam, J. H. (2009). An Examination of Single-Gender and Coeducational Classes: Their Impact on the Academic Achievement of Middle School

Students Enrolled in Mathematics and Science at Selected Schools in Georgia, A Dissertation Submitted to the Graduate Faculty of South Carolina State University in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Doctor of Education, Orangeburg, South Carolina.

Erdem, Y. T. (2007), II. Meşrutiyet'ten Cumhuriyet'e Kızların Eğitimi, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Marmara Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, İstanbul.

Gary, S. D., (2011), A Study of the Impact on Student Achievement of Singlegender Classes in Coeducational Public Schools, Degree Doctor of Philosophy Capella University,

Gömleksiz, M. N., Serhtlıoğlu B., (2013), "Öğretmen Adaylarının Akademik Motivasyon Düzeylerine İlişkin Görüşleri", *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 17(3), 99-127.

Gözütok, Ş., (2012), "Batı ve İslam Dünyasında Karma Eğitim", *Marife*, 93-112.

Gurian, M., Henley, P. Trueman, T., (2001), Boys and Girls Learn Differently, San Francisco: Jossey-Bass.

Güçlüol, K., (1986), "Gençlik ve İdealizm", file:///C:/Users/dinpsikolojisi/Downloads/5433-34437-2-PB%20(3).pdf, 25. 9. 2017.

Güven M., (2011), "Motivasyon-Dindarlık İlişkisi", (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Hatipler, A., (2012), "Akıl, Araştırma, Akıl ve Karma Eğitim", *Eğitime Bakış*, 8(22), 60-61.

Henderson, T. G. (2015), Walden University, Effects of Single-Gender and Coeducational Learning Environments on Middle School Mathematics Achievement, Doctoral Study Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Education, Walden University.

http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/143/1.htm 9.10.2017

Hürmeriç I, Saraç L., Koçak, S., (2006), "Student's Preferences Regarding Coed Versus Non-Coed Physical Education Classes", *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 31(140), 75-80.

İGMKYA (İşitsel-Görsel Medya ve Kültür Ajansı) (2010), Eğitim Çıktılarında Cinsiyet Farklılıkları, Avrupa'da Alınan Tedbirler ve Mevcut Durum, http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/120TR.pdf 12. 8. 2017

Kamer, S. T. (2013). Türk Eğitim Sisteminde Karma Eğitime İlişkin Fikirler, Tartışmalar ve Uygulamalar (1908 - 1950), (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kamer, S. T., (2015), "II. Meşrutiyet Dönemi Karma Eğitime İlişkin Fikirler ve Tartışmalar", *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(2), 401-412.

Karagüven, M. H. Ü., (2012), "Akademik Motivasyon Ölçeğinin Türkçeye Adaptasyonu", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12/4.

Karataş, H. (2011), Üniversite Öğrencilerinin Epistemolojik İnançları, Öğrenme Yaklaşımları ve Problem Çözme Becerilerinin Akademik Motivasyonu Yordama Gücü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Karataş, İ. H. (2012), "Eğitimde Fırsat Eşitliği İçin Karma Eğitim mi? Ayrı Eğitim mi?", *Eğitime Bakış*, 8(22), 50-53.

Kavaklı, A. E. (2012), Karma Eğitim Yüzyılın Pedagojik Yanlışı, İstanbul: Nesil.

Kebapçı, N. (1993) "Neden Karma Eğitim", Öğretmen Dünyası, 14(158), Ankara.

Kebapçı, N., (1991), "Okullarda Eğitim 'Karma' Karışık", Öğretmen Dünyası, 12(137), Ankara, 61-71.

Madran, D., (2006), "Üniversite İngilizce Hazırlık Öğrencilerinin Başarı Güdüsü Düzeylerinin Başarıları Üzerine Etkileri.", (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,

Millî Eğitim Hareketleri 1927-1966. (1967), Ankara: Devlet İstatistik Enstitüsü Matbaası.

Oğuzkan, F., (1993), Eğitim Terimleri Sözlüğü, Ankara: TDK

Onuk, Ö., (2007), "Müzik Öğretmenliği Lisans Programı Öğrencilerinin Öğretmenliğe Güdülenmeleri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki", (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Özalp, R. (1982), Millî Eğitimle İlgili Mevzuat (1857- 1923), İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Özcan, Z., (2017), "Psiko-Teolojik Açıdan Kadına Yönelik Şiddet Olgusu: Teorik ve Uygulamalı Bir Çalışma", *Turkish Studies* International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 12/10, p. 249-276.

Özer, A. "Türkiye'de ve Dünyada Karma Eğitim", *Eğitime Bakış*, 8(22), 4-8.

Özkan, F. (2006), "Atatürk'ün Laiklik Anlayışının Eğitim Sistemimizdeki

Yansımaları", (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.

Öztoprak, S. (1999), "Atatürk Dönemi Kadın Eğitimi", (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Rüzgar. M. E. (2015), "Karma Eğitim Tartışmaları: Tek Cinsiyetli Eğitim Ne Kadar Bilimsel, Ne Kadar Faydalı?", Öğretmen Dünyası, 421.

Sadker, M., Sadker, D. (1994), Failing at Fairness: How Our Schools Cheat Girls, New York: Touchstone.

Saygılı, S., (2012), "Karma Eğitim Eleştirisi", *Eğitime Bakış*, 8(22), 25-30

SDAM, (2017), Pedagojik Açıdan Karma ve Tek Cinsiyetli Eğitim Modelleri, İstanbul.

Selçuk, C., (2014), Karma ve Ayrık Eğitim Sisteminin Lise Öğretmen ve Öğrencilerinin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Diyarbakır İli Örneği), (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Zirve Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

Sincar, M., (2012), "Çok Kültürlülük ve Demokrasi Bağlamında Zorunlu Karma Eğitim", *Eğitime Bakış*, 8(22), 47-49.

Smyth, E, (2012), "Tek Cinsiyetli Eğitim (Araştırması)", *Eğitime Bakış*, 8(22), 9-18.

Taşkın, S., (2016), "Kızlar ve Erkekler Neden Beraber Eğitim Almalı? 8 Gerekçe…", http://www.birsinifdegisir.com/haber/83/kizlar-ve-erkekler-neden-beraber-egitim-almali-8-gerekce/ , 26.8.2017.

Tezcan, M. (1985), Eğitim Sosyolojisi, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

Turhan, M., (2012), "Araştırma Bulgularına Göre Karma ve Ayrı Eğitim", *Eğitime Bakış*, 8(22), 44-46.

Ulaş, A. H., Kırkkılıç, A., (2012), "Karma Eğitim ve Tek Cinsiyetli (Demokratik) Eğitim Üzerine Değerlendirmeler", Önder Karma Eğitim Raporu, İstanbul.

Uluışık ve ark. (2016), "Ortaöğretim Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersine İlişkin Tutumları ve Akademik Güdülenme Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi (Burdur İl Merkezi Örneği)", *Journal of Human Sciences*, 13/3(2016): 5092-5106.

US Department of Education. (2005), Office of Planning, Evaluation and Policy Development, Policy and Program Studies Service, Single-Sex Versus Coeducational Schooling: A Systematic Review, Washington http://www2.ed.gov/rschstat/eval/other/single-sex/single-sex.pdf , 11.9.2017

Yabancı Uyruklu Öğretim Üyelerinin Türkiye'deki Yüksek Din Öğretimi Hakkındaki Düşünceleri

*Kamil Çoştu**
*Mahmoud Qaddom***
*Hayrettin Bahar***

Giriş

Din eğitimi ve öğretiminin her seviyesi toplum için farklı bir önem arz etmektedir. İlkokul, ortaokul ve lisedeki din dersleri gençlerin ahlâkını, imam-hatip liseleri topluma dinî ritüelleri uygulamayı öğretme, ilahiyat fakülteleri ise, dinin toplumsal hayatta entellektüel bir anlam kazanmasında geçmişten günümüze doğrudan katkı sunmaktadır. Dinî yükseköğrenimin (ilahiyat fakültelerinin) Türkiye'de kimi zaman dalgalı bir seyir icra etmiş olması, eğitim-öğretimin niteliğini olduğu gibi dinî içerikli yayınların nicelik ve niteliğine, toplumun dinî bilgi düzeylerinin istenilen seviyeye çıkamamasına sebebiyet vermiştir.

Eğitim terimi olarak ilk defa Said Paşa'nın bahsettiği 'İlahiyat' kelimesi,[4] 1900'de Dârulfünûn-ı Şâhâne'nin bünyesinde 'Ulûm-i Âliye-i Dîniye' adıyla açılmış, yüksek din eğitimi veren kurumun adıdır.[5] Kurumun eğitim-öğretim faaliyetlerinin daha verimli hale getirilmesi için çeşitli ıslah çalışmaları

* Yrd. Doç. Dr., Bartın Üniversitesi, İslami İlimler Fakültesi, Felsefe ve Din bilimleri Bölümü
** Yrd. Doç. Dr., Bartın Üniversitesi, İslami İlimler Fakültesi, Temel İslam Bilimleri Bölümü
*** Arş. Gör., Bartın Üniversitesi, İslami İlimler Fakültesi, Temel İslam Bilimleri Bölümü
4 Said Paşa, Said Paşa'nın Hatıratı, İstanbul: Sabah Matbaası, 1328, s.204, 572.
5 Yurdagül Mehmedoğlu, Tanzimat Sonrasında Okullarda Din Eğitimi, (1838-1920), İstanbul: İFAV, 2001, s.212.

geçmişten günümüze yapıla gelmektedir.[6]

1900'de Ulûm-i Âliye-i Dîniye, 1908'den sonraki adıyla Ulûm-i Şer'iye, 1914'te Dârulfünûn'dan ayrılarak Şeyhülislamlık'a bağlanan Medresetü'l Mütehassisîn olarak faaliyet göstermiş;[7] 1917'den itibaren ise, Süleymâniye Medresesi ismiyle eğitim-öğretime devam etmiştir.[8] 3 Mart 1924 tarih ve 430 sayılı Tevhîd-i Tedrisât Kanunu'nun 4. Maddesinde yer alan *"Maârif Vekâleti yüksek diniyat mütehassısları yetiştirmek üzere Darülfünun'da bir ilahiyat fakültesi tesis… edecektir"* şeklindeki hükmüne binaen de fakültenin kuruluş çalışmaları tekrar başlamıştır.[9]

1933'te gerçekleştirilen Üniversite Reformu[10] sonrasında ilahiyat fakültesi kaldırılmış, bunun yerine Edebiyat Fakültesi'ne bağlı 'İslâm Tetkikleri Enstitüsü' kurulmuştur. Biri dışında fakültenin bütün öğretim elemanları enstitünün kadrosuna aktarılmıştır.[11] 1 Kasım 1949 tarihine gelindiğinde ise, Ankara Üniversitesi'ne bağlı olarak tekrar neş'et eden İlahiyat Fakültesi 285 öğrenci ile eğitim-öğretime başlamıştır.[12] 1949 yılından günümüze kadar da kesintisiz olarak bu eğitim-öğretim faaliyetine devam etmektedir.

Günümüzde çeşitli bölümleriyle etkili bir eğitim-öğretim veren bu fakülteler de sadece yurt içinden değil, yurt dışından pek çok öğretim elemanı da görev yapmaktadır. Özellikle 2012 sonrasında dinî yüksek eğitim-öğretim veren fakültelerde yabancı uyruklu öğretim elemanlarından faydalanma yoluna gidilmiştir. Bu durum mezkûr öğretim elemanlarının Türkiye'nin yüksek dinî öğretimi hakkında yeteri bilgiye sahip olmasını sağlamıştır. Bu araştırmanın temel problemini de aslında bu durum oluşturmaktadır. Yani yabancı uyruklu öğretim elemanlarının gözünden Türk eğitim sistemine olumlu-olumsuz yönleriyle bakmak bu araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır. Bu problemden anlaşıldığı üzere araştırmanın konusu dinî yükseköğrenim veren fakültelerde görev yapmakta olan yabancı öğretim elemanlarının Türk deneyimi hakkında edindikleri bilgilerdir. Araştırma

6 Abdullah Akın, Cumhuriyet Dönemi Din Eğitimi, İstanbul: Ensar Neşriyat, 2011, s.140.
7 Halis Ayhan, Türkiye'de Din Eğitimi (1920-1998), İstanbul: İFAV Yay., 1999, s.39.
8 Hüseyin Atay, "Türkiye'de Din Eğitimi Semineri Açış Konuşması", Atatürk'ün 100. Doğum Yılında Türkiye'de I. Din Eğitimi Semineri (23-25 Nisan 1981), Ankara: Ankara İlahiyat Fakültesi Yay., ts., s.290.
9 Ayhan, s.38; Akın, s.14.
10 Murat Belge, *"Türkiye'de Siyasi Düşüncenin Ana Çizgileri"*, Modern Türkiye'de Siyasî Düşünce, Dönemler ve Zihniyetler, C.IX, İstanbul: İletişim Yay, 2009, s.52.
11 Ali Baltacıoğlu, *"Dârü'l-fünûn Tasfiyesi"*, Toplumsal Tarih, sy.167, Kasım 2007, s.39-42.
12 Akın, s.168.

sınırı, (İlahiyat ve İslami İlimler Fakülteleri'nde görev yapmakta olan) başlıktan da anlaşılacağı üzere yabancı uyruklu öğretim elemanlarıyla sınırlıdır. Bu anket "Google Drive" üzerinden online Arapça olarak hazırlanmış olup elde edilen bulgular SPSS paket programına girilmiştir. Ankete toplam 63 denek katılmıştır. Açık uçlu (yüksek din öğretiminin "Takdir", "Tenkit", "Teklif" edilecek yönleri hakkındaki) sorular kendi içerisinde yapılandırılarak ilgili kısımda görüleceği üzere 6 maddeli tablolar haline getirilmiştir. Konu üzerinde yeterince araştırmanın yapılmamış olması ve Türkiye'deki yüksek din öğretimine dışarıdan bir gözle bakılacak olması bu araştırmayı önemli kılmaktadır.

Bu takdir, tenkit ve teklifle ilgili hususlara geçmeden önce katılımcılar hakkında genel bilginin önem arz etmesi sebebiyle aşağıdaki tanımlayıcı sorular da yöneltilmiştir.

1. Anket Katılımcıları(nın Kişisel Bilgileri) Hakkındaki Bulgular

Ankete katılan öğretim elemanlarının kişisel bilgileri aşağıdaki başlıklarda verildiği gibidir.

1.1. Anket Katılımcılarının Cinsiyet Dağılımı

Anket katılımcılarının cinsiyet dağılımı ile ilgili tablo sonuçları şu şekildedir.

Tablo 1: Katılımcıların cinsiyet dağılımı

	Frequency	Percent
Erkek	54	85,7
Kadın	9	14,3
Toplam	63	100,0

Yukarıdaki tablodan görüldüğü üzere araştırma kapsamında anketörlerin büyük çoğunluğunu erkek katılımcılar oluşturmaktadır. Bu duruma dinî yükseköğrenim veren fakültelerde daha çok erkek öğretim elemanlarının görev yapıyor olması etkilemiş olabilir.

1.2. Anket Katılımcıların Yaş Dağılımı

Anket katılımcılarının cinsiyet dağılımı aşağıdaki gibidir.

Tablo 2: Katılımcıların yaş dağılımı

	Frequency	Percent
21-30 yaş	4	6,3
31-40 yaş	40	63,5
41-50 yaş	13	20,6
51-60 yaş	4	6,3
61+ yas	2	3,2
Toplam	63	100,0

Yukarıdaki tabloya bakıldığında, anket katılımcılarının çoğunluğunu 31-40 yaş arası öğretim elemanlarının oluşturduğu görülmektedir. Bu yaş aralığını 41-50'nin takip ettiği görülmektedir. En az katılımcının 61 ve üstü yaşta olanlardan oluştuğu da tablodan anlaşılmaktadır.

1.3. Anket Katılımcılarının Ülke Mensubiyetleri (Uyrukları)

Anket katılımcılarının doğduğu/mensubiyeti olduğu ülke hakkındaki dağılım aşağıdaki gibidir**.**

Tablo 3: Katılımcıların milliyet dağılımı

	Frequency	**Percent**
Suriye	38	60,3
Ürdün	7	11,1
Irak	6	9,5
Filistin	1	1,6
Yemen	3	4,8
Fas	1	1,6
Mısır	5	7,9
Türkmenistan	1	1,6
Libya	1	1,6
Toplam	63	100,0

Yukarıdaki tablodan görüldüğü üzere anket katılımcılarının çoğunluğunu Suriye uyruklu öğretim elemanları oluşturmaktadır. 2011 Mart sonrasında Suriye'de ortaya çıkan iç karışıklık pek çok akademisyenin ülkemize gelip burada görev yapmasına neden olmuştur. Bu durumun en bariz göstergelerinden biri de yukarıdaki tablodur. Ayrıca yukarıdaki tablodan Suriye uyruklu akademisyenleri sırasıyla Ürdün, Irak, Mısır gibi Arap baharı ve iç karışıklıklardan en çok etkilenmiş Müslüman nüfusun yoğunlukta olduğu ülke akademisyenlerinin oluşturduğu görülmektedir.

1.4. Anket Katılımcılarının Eğitim Durumu

Anket katılımcılarının eğitim durumları ile ilgili dağılım aşağıdaki gibidir.

Tablo 4: Katılımcıların eğitim dağılımı

	Frequency	Percent
Lisans	12	19,0
Yüksek Lisans	18	28,6
Doktora	33	52,4
Toplam	63	100,0

Yukarıdaki tablodan, öğretim elemanlarının yarısının doktora eğitiminin bulunduğu anlaşılmaktadır. Bununla birlikte sadece lisans mezunu olanların yüzdelik diliminin de oldukça yüksek bir oranda olduğu görülmektedir. Bu durum mezkûr öğretim elemanı seçiminde yeteri özenin gösterilmediği şeklinde yorumlanması mümkündür.

1.5. Anket Katılımcılarının Görev Dağılımı

Anket katılımcılarının Türkiye'deki yüksek din öğretimi veren kurumlarda yapmakta oldukları görev ile ilgili dağılım aşağıdaki gibidir.

Tablo 5: Katılımcıların görev dağılımı

	Frequency	Percent
Öğretim Görevlisi	33	52,4
Okutman	19	30,2
Diğer	4	6,3
Öğretim Üyesi	6	9,5
Doçent	1	1,6
Toplam	63	100,0

Yukarıdaki tabloya bakıldığında, öğretim elemanlarının çoğunluğunun ya öğretim görevlisi ya da okutman olarak görev yapmakta olduğu görülmektedir. Bununla birlikte çok az da olsa "Doçent" olan akademisyenin olduğu da anlaşılmaktadır.

1.6. Anket Katılımcılarının Türkiye'deki İkamet Süreleri

Anket katılımcılarının Türkiye'deki ikamet süreleri ile ilgili dağılım aşağıdaki gibidir.

Tablo 6: Katılımcıların Türkiye'deki ikamet geçmişi dağılımı

	Frequency	Percent
Bir yıldan daha az süre	2	3,2
1-2 arası yıl	8	12,7
2-3 arası yıl	13	20,6
3-4 arası yıl	14	22,2
4+ yıl	26	41,3
Toplam	63	100,0

Yukarıdaki tabloya bakıldığında, anket katılımcılarının yarıya yakınının 4 ve daha fazla senedir, Türkiye'de olduğu görülmektedir. Bu durum Türkiye'deki yüksek din öğretimi hakkında yeteri bilgiye sahip oldukları şeklinde de bir sonraki tablo eşliğinde yorumlanabilir. Yabancı uyruklu hocalar arasında 1 yıldan daha az süredir Türkiye'de olanların üniversite de az olması ilgili fakülte yöneticilerinin bu hususta seçici davrandığını göstermektedir.

1.7. Anket Katılımcılarının Türk Üniversitelerindeki Geçmişleri

Anket katılımcılarının Türkiye üniversitelerinde ne kadar zaman çalıştıklarına dair bilgi aşağıdaki gibidir.

Tablo 7: Katılımcıların Türkiye üniversitelerindeki geçmişi hakkında dağılım

	Frequency	Percent
Bir yıldan daha az süre	9	14,3
1-2 arası yıl	9	14,3
2-3 arası yıl	13	20,6
3-4 arası yıl	13	20,6
4+ yıl	19	30,2
Toplam	63	100,0

Anket katılımcılarının Türk üniversitelerindeki geçmişi ile ilgili yukarıdaki tabloya bakıldığında, 4 ve üzeri yılın en yüksek orana sahip olduğu gözükse de, çoğunluğu oluşturmadığı görülmektedir. Bununla birlikte, ilgili fakültelerde bu hususta ihtiyacın azalması, sene bazındaki öğretim elemanı düşüşünden anlaşılmaktadır.

1.8. Anket Katılımcılarının Başka Üniversite Deneyim Durumları

Anket katılımcılarının Türkiye haricinde bir ülkede üniversite hocalığı deneyimi hakkındaki bulgu aşağıdaki gibidir.

Tablo 8: Katılımcıların Türkiye üniversiteleri haricindeki akademik tecrübeleri hakkında dağılım

	Frequency	Percent
Evet	36	57,1
Hayır	27	42,9
Toplam	63	100,0

Anket katılımcılarının Türkiye haricindeki akademik tecrübeleri (bir üniversitede öğretim elemanı olarak çalışma durumu) hakkındaki bilgiyi gösteren yukarıdaki tabloya göre çoğunluğunun bu tecrübeye sahip olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, bu tecrübeye sahip olmayan öğretim elemanı oranının da oldukça yüksek olduğu yine aynı tablodan anlaşılmaktadır.

1.9. Anket Katılımcılarının Türkiye Cumhuriyeti Vatandaşı Olma Düşünceleri

Anket katılımcılarının Türkiye haricinde bir ülkede üniversite hocalığı deneyimi hakkındaki bulgu aşağıda yer alan tablodaki gibidir.

Tablo 9: Katılımcıların TC. vatandaşı olma düşünceleri hakkındaki dağılım

	Frequency	**Percent**
Türkiye Cumhuriyet Vatandaşıyım	1	1,6
Türkiye Cumhuriyeti Vatandaşı Değilim	3	4,8
TC. Vatandaşı Olmayı Düşünüyorum	56	88,9
TC. Vatandaşı Olmayı Düşünmüyorum	3	4,8
Toplam	63	100,0

Yukarıdaki tabloya bakıldığında, anket katılımcılarının büyük bir çoğunlukla Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olmayı arzu ettikleri görülmektedir. Bu durum, mezkûr akademisyenlerin Türkiye'yi benimsediklerini göstermektedir. Bu durum verdikleri eğitim-öğretime de olumlu yansıması muhtemeldir. Çünkü bulunduğu ortamı benimseyen insanların iş veriminin artması ihtimalini kuvvetlendirmektedir.

1.10. Anket Katılımcılarının Dini Yükseköğrenim Görme Durumları

Anket katılımcılarının dinî yükseköğrenim görme durumları hakkındaki bulgu aşağıdaki tablodaki gibidir.

Tablo 10: Katılımcıların dinî yükseköğrenim görme durumları hakkındaki dağılım

	Frequency	Percent
Evet	42	66,7
Hayır	21	33,3
Toplam	63	100,0

Yukarıdaki tabloya bakıldığında, katılımcıların büyük çoğunluğunun dinî yükseköğrenim görmüş olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum hâlihazırda görev yapmakta oldukları fakültelerde daha etki bir hizmet vermelerine etki ettiği şeklinde bir yorumda bulunmak mümkündür.

1.11. Anket Katılımcılarının Arapça Haricinde Derse Girme Durumları

Anket katılımcılarının dinî yükseköğrenim görme durumları hakkındaki bulgu aşağıdaki tablodaki gibidir.

Tablo 11: Katılımcıların dinî yükseköğrenim görme durumları hakkındaki dağılım

	Frequency	Percent
Hayır, Arapça Dışında Bir Derse Girmiyorum	42	66,7
Evet, Arapça Haricinde Derse Girmekteyim	2	3,2
Diğer	19	30,2
Toplam	63	100,0

Yukarıdaki tabloya bakıldığında, öğretim elemanlarının çoğunluğunun Arap dili haricinde derse girmedikleri anlaşılmaktadır. Bununla birlikte, Temel İslam Bilimlerinin farklı branşlarında olduğu gibi İslam Tarihi ve Sanatları gibi farklı alanlarda da derse giren hocalar olduğu açık olarak kendi beyanlarından da anlaşılmaktadır.

2. Türkiye'deki Yüksek Din Öğretimi Hakkındaki Düşünceleri

Bu başlık altında daha önce de ifade edildiği gibi araştırmanın ana gayesi de olan yabancı uyruklu öğretim üyelerinin Türkiye'deki yüksek din öğretimi hakkındaki düşünceleri açık uçlu sorulara verdikleri cevaplarla tespit edilmeye çalışılmıştır. Öğretim elemanlarının verdikleri cevaplar her soru için altı kategoriye ayrılarak yapılandırılmıştır. Bu kısımda ilgili bulgular tablo şeklinde verildikten sonra verdikleri ifadeler ışığında değerlendirilecektir. Katılımcıların cevapları "A1, A2, A3…." gibi sıralanmıştır. Benzer cevaplardan sadece bir tanesine yer verilmiştir.

2.1. Anket Katılımcılarına Göre Türkiye'deki Yüksek Din Öğretiminin Takdir Edilecek Yönleri

Anket katılımcılarının Türkiye'deki yüksek dinî öğretimin takdir edilecek hususları hakkındaki bulgu aşağıdaki tablodaki gibidir.

Tablo 12: Katılımcıların Türkiye'deki dinî yükseköğrenimin takdir edilecek yönleri hakkındaki düşünleri dağılımı

	Frequency	Percent
Fikrim yok	9	14,3
Yönetim ve toplum açısından	13	20,6
Pedagojik ve öğretmen açısından	22	34,9
Okul açısından	5	7,9
Arap dili açısından	6	9,5
Öğrenci açısından	8	12,7
Toplam	63	100,0

Yukarıdaki tablodan görüldüğü üzere katılımcıların önemli bir kısmı pedagojik ve öğretmen açısından olumlu görüş belirtmiştir. Bunu yönetim ve toplum açısından takdir edilecek hususlar takip ederken en düşük oran okul açısından özelliklerde toplandığı saptanmıştır. Katılımcıların bunlarla ilgili ifadeleri şu şekildedir.

"Fikrim Yok" Diyen Katılımcılar Görüşlerini Şu Şekilde Belirtmişlerdir: *A9. Bu konuda belirgin bir özellik bulamadım, A10. Arap ülkelerindeki din eğitiminden farklı şeyler görmüyorum, A39. Yok, A53. Bilmiyorum,*

Katılımcılar Yönetim ve Toplum Açısından Takdir Edilecek Hususları Şu Şekilde Belirtmiştir: *A2. Muhafazakâr genç bir nesil hazırlama, A18. Din eğitimi toplumla bağlantılıdır. Toplum, öğrenmeye ve araştırmaya teşvik ediyor, A20. Din eğitimine hem resmi hem de hususi ilgi gösterilmesi, A24. Hayatın yaşam gerçeğine bağlı olması A27. Türkiye ve dünyadaki Müslüman toplulukların ihtiyaçlarını karşılamak için gerekli din eğitiminin verilmesi, barış ve medeniyet mesajını omuzlamaları ve toplumlar içerisinde faal bir çekirdek olmaları için öğrencilerin din eğitimi alanında eğitilmeleri ve aynı zamanda Türk toplumu ile diğer toplumlar arasındaki kültürel iletişim köprülerinin kurulması için çalışmak ve aralarındaki din alanında deneyimlerin paylaşılması, A30. İdari işlemlerin kolaylığı, A33. Belirli siyasi akımlara meyilli olmaması, A43. Hükümetin büyük desteği- öğrencilerin çok istekli olması- köklü medeniyete sahip olmak- büyük bir koordinasyon- eğitim özgürlüğü, A56. Çok iyi bir desteğin olması, A57. Ülkede dini atmosferin hâkim olması,*

A60. Vakıfların din eğitiminde öğrencilere destek sağlaması, A63. Dini bilgilerin öğretilmesinde doğru bir şekilde uygulanması, A45. Öğrencilere hem maddi ve hem de eğitim yönünden güzel hizmetler sunan vakıfların olması,

Katılımcılar Pedagojik ve Toplumsal Açıdan Takdir Edilecek Hususları Şu Şekilde Belirtilmiştir: *A49. Ders saatlerinin sayısında ve planlanan kitaplar düzeyinde zayıflık olması, A48. Felsefeye ilgi gösterilmesi, A47. Orijinal (ana) kaynaklara ve referanslara müracaat edilmesi, A44. Eğitim süresinin uzun olması, A38. Kapsamlı olması, A36. Toleranslı davranılması,3 A35. Meharici huruf, tecvidin hükümleri ve Kur'an kıraatının öğretilmesi, A34. Kişilerin uzmanlık alanlarındaki isteklerinin dikkate alınması, A31. Din eğitimi Arapça ilimlerine bağlı olması (Suriye'de Arapça bölümü ilahiyat bölümünden ayrıdır), A29. Klasik metinlere ilgi gösterilmesi, A28. Klasik kitap ve kaynakların temel alınması, tasavvufa yer verilmesi, aşırılıktan kaçınılması, A25. Din ilimlerin yanı sıra diğer ilimlere de kapsamlı bir şekilde ilgi gösterilmesi, A23. Modern eğitim tekniklerinin kullanılması, A19. Öğretmenin eğitim özgürlüğünün olması, A15. Esneklik olması, A14. Arapça öğretiminin asıl kültürle yoğunlaştırılması, A8. Serbest ve şeffaf bir şekilde düşünceleri ifade etme özgürlüğü, A7. Pedagojik özelliklere sahip olması, A6. Kapsamlı olması, A4. Köklü bir temelinin olması, A59. Derslerin çeşitli olması ve sadece şer'i ilimlerle sınırlı olmaması.*

Katılımcılar Okul Açısından Takdir Edilecek Hususları Şu Şekilde Belirtilmiştir: *A11. Eğitim verilirken sağlanan hizmet-donanımlar, A13. Eğitimdeki yüksek kalite düzeyinin, kapsamlı bir şekilde güvenli ve kolay bir atmosfer içerisinde verilmesi, A17. Başka ülkelerde mevcut olmayan bazı eğitim gereçlerinin olması, A41. Başka kültür ve dilleri kabullenme, çağdaş kitaplar, A55. Eğitim merkezlerinin çok oluşu.*

Katılımcılar Arap Dili Eğitimi Açısından Takdir Edilecek Hususları Şu Şekilde Belirtilmiştir: *A58. Arapçada eğitim, Kur'an'a ve Sünnet'e yoğunlaşma, A42. Arapça hazırlık senesinin bulunması, A40. Din ilimlerinin yanında Arapça eğitimin olması, A5. Arapça ilimlerine özen gösterilmesi, A1. Arapça sevgisiyle yoğunlaşma,*

Katılımcılar Öğrenci Açısından Takdir Edilecek Hususları Şu Şekilde Belirtilmiştir: *A61. Öğrenciye dersle alakalı konularda tartışma imkânının verilmesi, A50. Müfredat, yöntem ve eğitim araçları bakımından yeninin takip edilmesi, din eğitiminin tüm alanlarını kapsayacak eğitim dersleri ve kurs çeşitliliği, Diyanet vb. kurumlar arası bağdan dolayı öğrencinin teorik olarak aldığı şeyleri uygulama imkânının olması. Öğrenci ve öğretmene çok büyük özen gösterilmesi, A26. Öğren-*

ciler ile öğretmenler arasında saygının olması. Öğrenmeye rağbet olması. Türk üniversite ve eğitim kurumlarının maddî güce sahip olması, A22. Öğrencilerin Kur'an dilini öğrenmeye karşı hırslı olmaları, A21. Öğrencilerin Kur'an dilini öğrenmeye karşı hırslı olmaları, A16. Öğrencilerin görüşlerini, düşüncelerini tartışarak ifade edebilme özgürlüğü.

2.2. Anket Katılımcılarına Göre Türkiye'deki Yüksek Din Öğretiminin Tenkit Edilecek Yönleri

Anket katılımcılarının Türkiye'deki yüksek dinî öğretimin takdir edilecek durumları hakkındaki bulgu aşağıdaki tablodaki gibidir.

Tablo 12: Katılımcıların Türkiye'deki dinî yükseköğrenimin tenkit edilecek yönleri hakkındaki düşünleri dağılımı

	Frequency	Percent
Fikrim Yok	5	7,9
Yönetimsel ve Toplumsal Açıdan	1	1,6
Pedagojik ve Öğretmen Açısından	25	39,7
Arap Dili Açısından	31	49,2
Öğrenci Açısından	1	1,6
Toplam	63	100,0

Yukarıdaki tablodan görüleceği üzere katılımcıların yarısına yakının tenkiti Arap dili açısından hususlarla ilgilidir. Bu durumu pedagojik ve öğretmen açısından kaynaklanan hususlar takip etmiştir. En az eleştirilen hususun ise, öğrenci ve yönetimsel hususlardan kaynaklandığı anlaşılmaktadır.

Katılımcılar Arap Dili Eğitimi Açısından Tenkit Edilecek Hususları Şu Şekilde Belirtilmiştir: *A4. Hocaların bilimselliği takip etmemesi, Arapça yayın eksikliği, hocaların günlük çalışma süresinin uzun olması. A1. Tecrübeli Arap hocalarla irtibatın yeterince kurulmaması, A5. Arapça eğitim saatlerinin az olması, A6. Arapçanın dini ilimlerde daha büyük rol almaması, tercümelere gereğinden daha çok müracaat edilmesi, A8. Arapça'nın iyi bir şekilde öğrenilmemesi, A21. Arapça konuşma kabiliyetlerinin olmaması, A23. Türkç'eden Arapça'ya veya Arapça'dan Türkçe'ye çeviride içeriğe ihtimam gösterilmemesi, A25. Kur'an-ı Kerim ve Hadis-i Şerifleri hıfzetmeye ihtimam gösterilmemesi ve bundan dolayı da Arapça dilinin zayıf olması, A26. Türkçe'ye sık müracaat edilmesi, Arapçanın ve umumiyetle de din eğitiminin klasik olması, A29. Arapça ve Türkçe arasındaki çeviriye dayanarak bazı mezhepleri sınırlandırılmaması, A30. Arapça derslerin öğretiminde ciddiyetsiz fikir tartışmaları, A32. Muhadese(konuşma)'yi mükemmel yapmak yerine nahiv ve*

sarfa daha çok özen gösterilmesi, A36. Öğrencilerin Arap dilinde zayıf olması, A38. Din eğitimi metodolojisinde Arap dili kapsamının daraltılması, A40. Hazırlık senesi bittikten sonra Arapça'ya yoğunlaşılmaması ve pratik yapılmaması, A42. Şer'i İlimlerin Arapça olmadan öğretilmesi, A43. İlahiyatların tüm eğitim merhalelerinde Arapça ile tedris yapılmaması, eski kitapların azlığı, A44. Eğitimin sadece Türkçe ile yapılması, pratik eğitimden yoksun olması, kaliteyi engelleyen karışıklığın olması, A46. Arapça ile eğitim yapılmaması, A47. Türkçenin Arapçadan daha çok konuşulması, A50. Ders ile seviye arasında uyumsuzluk, mesela başlangıç seviyesinde Arapça kavaidin öğretilmesi, bana göre bu öğrencinin vaktini almaktadır. İlk sene Arapça'ya yoğunlaşıp diğer senelerde Arapça dili eğitimine önem verilmemesi. 4. Arap dili eğitiminde ezberci bir anlayışın olması, A58. Öğrencilerin alt yapısının kötü olması ve eğitim-öğretime kayıt bakış açısına sahip olmaları.

Katılımcılar Pedagojik ve Toplumsal Açıdan Tenkit Edilecek Hususları Şu Şekilde Belirtilmiştir: *A2. Sempozyum, panel, kurs vb. faaliyetlere yeterince özen gösterilmemesi, A3. Din eğitimi alanlarında yüzeysel kalınması, çoğunlukla Türkiye içerisinde sınırlı kalınması, A7. Net bir metodun olmaması, A10. Tercümelere çok sık müracaat edilmesi, A11. Bazı hocaların sünneti inkâr, aşırı vehhabi düşüncede olmaları, A12. Tamamen hocanın görüşlerine dayanan bir eğitimin uygulanması, A16. Bayan ve erkeklerle karma eğitim yapılması, A17. Önemli olan bazı derslerin konulmamış olması, felsefe derslerine yoğunlaşılması, fakültelerde idarenin zayıf olması, A18. Eğitim dilinin Türkçe olması, A19. Öğretim üyelerinin zayıf olması, A20. Ortak mekanizma ve tek bir metodun olmaması, A27. Günümüzde eğitimin seyrini engelleyen olumsuzluklar çoktur. Belki en ciddi olanları şunlardır. İlkokuldan üniversiteye kadar öğrenciyi çevreleyen kültürel seviyedeki genel zayıflık öğrenciyi olumsuz yönde etkiliyor. Önceki eğitim aşamalarından kaynaklanan bu zayıflık üniversite seviyesine ayak uydurmasını zorlaştırmaktadır. Zaman zaman yenilenen eğitim müfredatındaki istikrarsızlık eğitimde faal olmaları için hoca ve öğrencilere yeterli süreyi vermemektedir. Öğrencinin hafızasını zenginleştirmekte, yeteneklerini ve becerilerini keşfetmekte kültür ve müfredat bakımından gelişiminde ve yönlendirmede temel sayılan bilimsel araştırma alanının dar oluşu, öğrenciye kötümser bir bakış açısı arzu ve isteklerini yıkmaktadır. İnternet ve onun dışındaki eğitim medyasının kullanımında eksiklik, A28. Eski klasik yöntemlerle eğitim yapılması, A31. Felsefeye çok fazla önem verilmesi, A34. Yeterlik ve ihtisas standardına itimat edilmemesi, A48. Kur'an-ı Kerim'i iyi bir şekilde okumaya özen gösterilmemesi, A49. Eğitim saatlerinin az olması, A56. Planlama hususunda net olunmaması, A59. Öğrencinin girdiği derslerin çok olması, Şer'i ilimlerin tabiatına uygun olmayan derslerin olması, fikir ve bilgilerin izdihamı, A45. Erkeklere veya mezhebe*

karşı hoşgörüsüzlük, bazen de kolay başarı, A60. Eğitim derslerinin yoğunluğu, öğrencinin nereden başladığı ve nereye varacağını gösteren net bir planın olmaması, A63. Bazı öğretim üyeleri tarafından manevi destek verilmemesi. Bu bazen yeterli tecrübenin olmaması ve bazen de zaman darlığı nedeniyle olmaktadır.

Katılımcılar Öğrenci Açısından Tenkit Edilecek Hususları Şu Şekilde Belirtilmiştir: *A9. Bilgilere ulaşma kolaylığı, sınav sistemi kolaylığı, çalışkan öğrencilere ilaveten zayıf olan pek çok öğrencinin başarısı.*

Katılımcılar Yönetim ve Toplum Açısından Takdir Edilecek Hususları Şu Şekilde Belirtmiştir: *A57. Bazı materyalistler bu değerli kapıdan para çekmeye çalışıyorlar, değerleri bozuyorlar ve herkes bunu kendi içerisinde biliyor ve onlara karşı sessiz kalıyor.*

2.3. Anket Katılımcılarına Göre Türkiye'deki Yüksek Din Öğretimi İçin Teklif Edilecek Hususlar

Anket katılımcılarının Türkiye'deki yüksek dinî öğretimin takdir edilecek durumları hakkındaki bulgu aşağıdaki tablodaki gibidir

Tablo 12: Katılımcıların Türkiye'deki dinî yükseköğrenimin teklif edilecek yönleri hakkındaki düşünleri dağılımı

	Frequency	Percent
Fikrim yok	2	3,2
Yönetim Açısından	2	3,2
Pedagojik veya öğretmen açısından	25	39,7
Okul Açısından	1	1,6
Arap dili açısından	29	46,0
Öğrenci açısından	4	6,3
Toplam	63	100,0

Yukarıdaki tabloya bakıldığında Arap dili öğretimi ve pedagojik hususların ön plana çıktığı görülmektedir. Bu hususlarla ilgili görüşler aşağıda zikredilmiştir.

Katılımcılar Pedagojik ve Toplumsal Açıdan Teklif Edilecek Hususları Şu Şekilde Belirtilmiştir: *A1. Uzman kişilerle bir araya gelip istişare etmek ve ders saatlerinin artırılması, A2. Sempozyumlar düzenlemek, paneller, kurslar vb. şeyler yapmak gibi faaliyetlere ihtiyaç var. A3. İlahiyat öğrencisinin sadece kemiyete değil kaliteli eğitim almasına yoğunlaşılmalı A8. Şer'i eğitim metotlarının yeniden gözden geçirilmesi, A11. Türkiye dışından gelen büyük âlimlerden yardım istenilmesi ve öğretmenlerin düşüncesinin izlenmesi. A12. İnsanları yanlışlığa sevk eden kimselerin dini oyuncak etmemeleri için güvenilir âlimler tarafından dengeli tam*

müfredatların konulması ve ilahiyat bölümlerinde çalışan zihinlerin değiştirilmesi, A14. Anlamlı kısa film, asil ve yüce hedefli olan hikâyeler sunmak gibi yaratıcı eğitim metotlarıyla değerleri dikmek, A15. Öğretmenin ihlas, süreklilik ve sabır göstermesi, öğrencinin de ilgi göstermesi ve çaba harcaması, A20. Yetkin uzman kişilerin kabul ettiği tek bir müfredat, araç ve planların hazırlanması ve eğitimi ehil olan uzman kişilerin üstlenmesi, A24. Kursların yoğunlaştırılması ve periyodik olarak konferanslar düzenlenmesi, A27. İster kamu isterse özel olsun din eğitimi materyallerinin müfredat ve planlarının kapsamlı bir şekilde yeniden gözden geçirilmesi gerekliliği, A28. Modern ile klasik türleri birleştirmek, tasavvuf müfredatını müfredatlarda periyodik olarak geliştirmeye devam etmek, A29. Mezhep çeşitliliğine ihtimam gösterilmesi, A35. Ana kitapların, metinlerin, fıkıh kitaplarındaki ayrıntının öğretilmesi ve derslerin artırılması, A44. Eğitim-öğretimin karma olmaması, A45. Diğer mezheplere açılma ve karşılaştırmalı fıkıh üniversitelerde zayıftır. A54. Öğretmenlerin tekrar gözden geçirilmesi, sapkın fikirli kimselerin uzaklaştırılması, A56. Amaca uygun şekilde kadroların hazırlanması, Eğitim hedeflerine uygun bilimsel bir şekilde müfredatların seçilmesi, A59. Öğrencinin girdiği ders sayısının azaltılması, önemsiz ve temel olmayan derslerin çıkarılması, A62. Teknik gelişmeye ayak uydurmak, A63. Peygamber Efendimizin hayatını ayrıntılı bir şekilde tanıtmak, sevgisini artırmak ve onun sünnetlerine uymak için öğretim elemanları için yoğun kurslar düzenlemek.

Katılımcılar Arap Dili Eğitimi Açısından Teklif Edilecek Hususları Şu Şekilde Belirtilmiştir: A4. Arapça yayın yapmak için bilimsel hakemli dergilerin kurulması, A5. Arapça, Tefsir ve Kur'an dersleri saatlerinin artırılması, A6. Arapça öğretim alanının genişletmesi, A10. Arap ülkeleri ile ikili protokollerin artırılması, A13. Arap dilini anlamaya ve onu sağlamlaştırmaya yağunlaşılması çünkü ilahiyat ilimleri Arapçaya dayanmaktadır. A16. Temel derslerin Arapça ile öğretilmesi (Tefsir, Fıkıh, Usuli Fıkıh ve Hadis), A19. Arap hocalara hak ettikleri değerin verilmesi, A21. Arap ülkelerine gitmek, A22. Arap ülkelerine gitmek, A23. Bu alanda Arap üniversitelerinin deneyimlerinden istifade etmek, A25. Birinci sınıflardan itibaren tedrici olarak Kur'an-ı Kerimi ezberletmeye çalışmak, A32. Arapça konuşma ve dinlemeye özen gösterilmesi, A38. Öğrencilerin dini metinleri çevirilere müracaat etmeden doğrudan anlayabilmelerini kolaylaştırmak için Din eğitiminin her aşamasında Arapça öğretimin yaygınlaştırılması. A40. Hazırlık senesi bittikten sonra lisans aşaması derslerini alırken Arapçanın pratiğe dökülmesi, A41. En iyi şekilde pratik uygulama yapılması, A49. Arapça eğitimin uygun vakitte verilmesi, A52. Öncelikle eğitim öncesi öğretmenin olumlu davranışlarının

yükseltilmesi, A53. Din eğitiminin öğretilmesinde bir yol olan Arapçaya ilginin artırılması, A55. Arapçaya yoğunlaşmak, A60. Din eğitiminde aşama aşama ilerlemek, şöyle ki öğrenci Arapçayı öğrenmeye başlar, Arapçayı öğrendikten sonra dini ilimleri öğrenmeye geçer, A61. İlk dönemde derslerin azaltılması Arapçaya daha çok ilgi gösterilmesi, Tefsir ve Kur'an gibi Arapçaya dayanan dersleri özellikle seçkin hocaların vermesi,

Katılımcılar Yönetim ve Toplum Açısından Teklif Edilecek Hususları Şu Şekilde Belirtmiştir: A7. Dini kültürün köklü Osmanlı mirasıyla birleştirilmesi,

Katılımcılar Öğrenci Açısından Teklif Edilecek Hususları Şu Şekilde Belirtilmiştir: A9. En yüksek yeterliliği olan öğrencilerin seçilip başarıyı hak etmeyen öğrencilerin ayrılması, A42. Öğrenci seviyesini dikkate alarak dini amaçlara uygun müfredat konulması, üniversite aşamasında derslerin/konuların önemine göre dağılımı, A50. Öğrencinin anlayabileceği ve istitaat gösterdiği şeylere yoğunlaşması, öğrencinin gücü ve kapasite kabiliyetine bakılmaksızın fakültenin nazarında onu almaması gerekir. Öğrencinin Arapça içinde erimesi ve yorulmadan sağlamlaştırması için her sene Arapçanın öğretilmesi, Öğrenciye eleştirme özgürlüğü verilmesi onu araştırmacı ve eleştirmen kılar, biz onu özellikle de ileriki yıllarda sadece ders verecek biri olarak görmüyoruz. A51. Öğrencilerden din eğitimine rağbet gösterenlerin seçilmesi, A58. Öğrenci kontenjanlarını azaltmak,

Sonuç

Araştırma kapsamında Türkiye'de yüksek din öğretiminde görev yapmakta olan 63 öğretim elemanına anket uygulanmıştır. Google drive üzerinden hazırlanıp excel üzerine aktarılan bilgiler oradan SPSS paket programına girilerek frekans değerleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Açık uçlu sorularda 6 madde ile yapılandırılarak tablo haline getirilmiştir.

Anket katılımcılarının çoğunluğunu erkekler oluşturmuştur. Aynı zamanda çoğunluğu Suriyeli akademisyen olup, yaş aralığının genel itibariyle 31-40 bandında olduğu ayrıca dinî yükseköğrenim gördüğü sonucuna ulaşılmıştır. Türkiye'de ikamet etme ve görev yapma sürelerinin 2 ve üzeri yıl olduğu da çıkan sonuçlar arasındadır. Kişisel bilgilerden en ilginç olan husus ise, Türkiye Cumhuriyet vatandaşı olma hususu hakkındaki düşünceleridir. Bu hususta katılımcıların %83 gibi yüksek bir oranla bunu düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Katılımcılara göre Türkiye'deki yüksek din öğretiminin takdir edilecek hususları arasında ön planda olanın pedagojik ve öğretmenden kaynaklanan hususlar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu duruma ayrıca toplumun ve yönetiminde olumlu etkide bulunduğu kanaatini taşıdıkları da görülmektedir. Tenkit edilecek özellikler arasında ise, Arap dili eğitimi hakkındaki daha özel hususlara dikkat çektikleri görülmektedir. Bu durumu ise, pedogojik bazı eksikliklerin takip ettiği anlaşılmaktadır. Benzer şekilde yapılan tekliflerde pedagojik ve Arap dili eğitiminin özeli hakkındaki hususların ön plana çıktığı görülmektedir. Anket katılımcısı bu öğretim elemanlarının sıkça vurguladığı en önemli hususlardan bir tanesi ise, kendi görüşlerine değer verildiği görmek istemeleridir. bu araştırma sonucunda bu öğretim elemanlarının görülerine önem verilirse, Türkiye'deki yüksek din öğretiminin eksik noktalarının tamamlanmasında önemli bir katkı sağlanacağı kanaatine ulaşılmıştır.

Kaynakça

Akın, Abdullah, Cumhuriyet Dönemi Din Eğitimi, İstanbul: Ensar Neşriyat, 2011.

Atay, Hüseyin, *"Türkiye'de Din Eğitimi Semineri Açış Konuşması"*, Atatürk'ün 100. Doğum Yılında Türkiye'de I. Din Eğitimi Semineri (23-25 Nisan 1981), Ankara: Ankara İlahiyat Fakültesi Yay., ts.

Ayhan, Halis, Türkiye'de Din Eğitimi (1920-1998), İstanbul: İFAV Yay., 1999.

Baltacıoğlu, Ali, *"Dârü'l-fünûn Tasfiyesi"*, Toplumsal Tarih, sy.167, Kasım 2007.

Belge, Murat, *"Türkiye'de Siyasi Düşüncenin Ana Çizgileri"*, Modern Türkiye'de Siyasî Düşünce, Dönemler ve Zihniyetler, C.IX, İstanbul: İletişim Yay, 2009.

Din Eğitimi Semineri (23-25 Nisan 1981), Ankara: Ankara İlahiyat Fakültesi Yay., ts.

Mehmedoğlu, Yurdagül Tanzimat Sonrasında Okullarda Din Eğitimi, (1838-1920), İstanbul: İFAV, 2001.

Said Paşa, Said Halim Paşa'nın Hatıratı, İstanbul: Sabah Matbaası, 1328.

İlahiyat Fakültesi'nde Yükseköğrenim Gören Uluslararası Öğrencilerin İlahiyat Öğretimine İlişkin Görüşleri*

*İsmail Sağlam***

*Fatih Özkan****

Giriş

Yirminci yüzyılda iki dünya savaşını gören ve yüzyılın ikinci yarısından itibaren iletişim teknolojisindeki gelişmeler sayesinde yoğun bir etkileşime giren dünyamızda, diğer alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da hızlı değişimler gözlenmiştir. Bu yoğun etkileşimin bir sonucu olarak birçok alanda ortaya çıkan ortak pazar anlayışı yükseköğretim alanını da etkilemiştir. Yükseköğretimde yabancı uyruklu öğrenci hareketliliğinin yoğunluğunun gittikçe artması ve örneğin Lüksemburg'ta toplam öğrencilerin % 40'ına ulaşması (OECD, 2016:328), ortak pazar anlayışının yükseköğretimde ulaştığı seviyeyi göstermesi bakımından önemlidir.

Yirminci yüzyılın ikinci yarısından itibaren belirgin şekilde artış gösteren uluslararası öğrenci hareketliliği, hem kalite açısından, hem de sosyal, kültürel, ekonomik ve politik boyutları açısından, dünya yükseköğretim alanında her geçen gün giderek daha da önemli hale gelmektedir. Uluslararası

* Bu çalışma Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde yapılmakta olan "İlahiyat Fakültelerinde Eğitim Gören Uluslararası Öğrenciler Üzerine Bir Araştırma" adlı doktora tez çalışmasının verilerinden üretilmiştir.

** Prof. Dr., Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü, isaglam@uludag.edu.tr

*** Arş. Gör., Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü, fatihozkan@uludag.edu.tr

öğrenciler kaynak ve hedef ülkeler açısından hem ekonomik gelir sağlamakta hem de sosyal, kültürel, bilimsel ve ticari alanda önemli getirilere sebep olmaktadır.

Gerekçeleri ülkelere göre değişmekle beraber, gelişmekte olan ülkelerde nüfus artışına paralel olarak genişlemeyen kısıtlı iş alanları, özellikle genç nüfusun az olduğu gelişmiş ülkelerde nitelikli insan gücüne duyulan ihtiyacın artması, gelişmekte olan ülkelerin kalkınma arayışlarının neticesi olarak gelişmiş ülkelerdeki işleyişi keşfetme arzusu, küreselleşmeyle artan seyahat kolaylığı ve ülkeler arasındaki etkileşim ve işbirliğinin artması, kişilerin kendi ülkelerinin dışında farklı bir entelektüel birikimden yararlanma isteği gibi sebepler günümüzde uluslararası öğrenci hareketliliğinin seviyesini günbegün artırmaktadır (T.C. Kalkınma Bakanlığı, 2015, s. 10). Uluslararası öğrenci dolaşımının yoğunluğunun artmasında uluslararası anlaşmalar ve imzalanan protokoller neticesinde sağlanan destek, uluslararası tanınırlığı olan üniversite, enstitü veya akademisyenlerden ders alma isteği, uluslararası öğrenci olmanın kişiye kattığı akademik ve pratik tecrübe, iş bulmada sağladığı kolaylık ve uluslararası öğrenci olmanın prestiji gibi etkenler de önemlidir (OECD, 2016).

Yükseköğretimde uluslararasılaşmanın önemli bir boyutu olan uluslararası öğrenci hareketliliği, birçok faktör sebebiyle son yıllarda etkileyici şekilde artmaktadır. Yükseköğretim için dünya çapındaki yoğun talep, kendi ülkesinde ortaöğretim sonrası eğitim görecek bir alan bulamayan öğrenciden yüksek akademik başarıya sahip olup yüksek kalitedeki programlarda ve enstitülerde eğitim görecek öğrenciye kadar değişen çeşitlilikte gerekçelerle yurtdışındaki yükseköğretim kurumlarına yönelim artmaktadır. Yurtdışındaki prestijli yükseköğretim kurum ve enstitülerinde eğitim görmenin algılanan değeri, uluslararası öğrenci akışını artıran başka bir sebeptir. Diğer ekonomik ve politik hususlarla birlikte bazı hükümetlerin ve kurumların yurt dışından öğrenci çekmek için büyük çaba sarf etmeleri de bu artışın başka bir gerekçesini oluşturmaktadır (OECD, 2016:328-329).

Uluslararası öğrenci hareketliliğinin kaynaklandığı bölgelere bakıldığında, dünyadaki uluslararası öğrencilerin %52'sinin Asya Kıtası'ndan, %23'ünün Avrupa'dan, %12'sinin de Afrika'dan geldiklerini ve Avrupa ülkelerinin ise daha çok kendi aralarında bir öğrenci değişim örüntüsüne sahip olduğu görülmektedir (Çetinsaya, 2014:146).

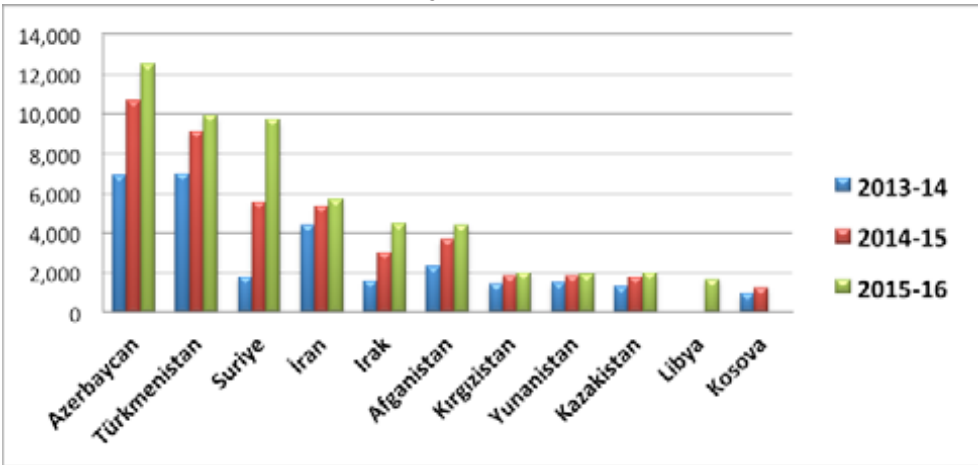
Türkiye'deki uluslararası öğrenci akışında mevcut duruma bakılırsa Türkiye, yükseköğretimini uluslararası pazara açmada batılı devletlere göre oldukça geride kalmıştır (Ergin & Türk, 2010:36). Çetinsaya (2014:151) Türkiye'de yükseköğrenim gören uluslararası öğrenci sayısının 1983'te 5.378 olduğunu, 1990'da 7.661'e, 2000'de 16.656'ya, 2012'de 43.000'e ve Yükseköğretim Kurulu'nun Nisan 2014 verilerine göre 55.000'e ulaşmış olduğunu, açık öğretim yurt dışı programları dâhil edildiğinde bu sayının 70.000'lere ulaştığını belirtmektedir. 2016 Türkiye Göç Raporu'na göre, Türkiye'de öğrenim gören uluslararası öğrenci sayısı 795 bin 962'ye ulaşmıştır ve üniversitelerde 2016-2017 öğretim yılında kayıtlı uluslararası öğrenci sayısı 103 bin 727'dir (T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 2017:44). İlahiyat fakültelerinde ise 2165 erkek, 1291 kadın olmak üzere toplamda 3456 öğrenci kayıtlıdır (2017 YÖK istatistiklerinin incelenmesi neticesinde bu sayıya ulaşılmıştır).

Türkiye'ye olan uluslararası öğrenci akışına bakıldığında, küresel düzeyde uluslararası öğrenci dolaşımında ön plana çıkan gelişmiş ülkelerden daha az öğrencinin gelmiş olduğu görülmektedir. Bu anlamda uluslararası öğrenci profili diğer gelişmiş ülkelerden farklıdır. Türkiye'de öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin önemli bir kısmını Türk Cumhuriyetleri ve Türk Akraba Toplulukları ile Türkiye'ye yakın ülkelerden (Özçetin, 2013:2) ve köken itibariyle tarihi ve kültürel bağlara sahip olan ülkelerden gelen öğrencilerin oluşturduğu görülmektedir (Özoğlu, Gür & Coşkun, 2012:55).

Son yıllarda giderek bölgesel bir güç haline gelen Türkiye'nin önümüzdeki yıllarda da bu rolünü sürdürebilmesi, diplomasi trafiği yanında hem ülke içinde siyasi ve ekonomik ihtiyaçlarını karşılayacak kalifiye işgücüne sahip olmasıyla hem de ülke dışındaki sosyal, ekonomik ve kültürel ilişkilerini geliştirmesiyle mümkündür. Ayrıca Türkiye'nin hem ulusal hem de uluslararası öğrenciler için bir cazibe merkezi haline dönüşebilmesi, yükseköğretim sistemindeki kalite standartlarını yükseltmesi ve gelişmiş ülkelerde sunulan yükseköğretim standartlarını yakalamasıyla mümkündür.

Bu çalışma kapsamında Türkiye'de yükseköğretimin bir birimi olan İlahiyat fakülteleri ya da İlahiyat fakültesine eşdeğer pozisyonda olduğu için aynı başlıkta değerlendirilen İslami İlimler Fakültesi ve İslam ve Din Bilimleri Fakültesi'nde öğrenim gören uluslararası öğrenciler incelenecektir. Kapsam olarak ilahiyat fakültesi terimi diğer iki fakülte için de ortak kullanılacaktır.

Şekil: Türkiye'de Yüksek Öğrenim Gören Uluslararası Öğrenciler (Coşkun, Dama, Emin, Toklucu & Barkçin, 2016:336)



Şekil incelendiğinde Kasım 2016 verilerine göre Azerbaycan'dan 12.504, Türkmenistan'dan 9.903, Suriye'den 9.689, İran'dan 5.661,Irak'tan 4.414, Afganistan'dan 4.338, Kırgızistan'dan 1.994, Yunanistan'dan 1.993, Kazakistan'dan 1.986 ve Libya'dan 1.668 öğrencinin ülkemizde eğitim görmekte olduğu anlaşılmaktadır.

2016 Göç Raporu'nda aktarıldığına göre YÖK veri kaynaklarında 17.02.2017 tarihi itibarıyla üniversitelerde eğitim gören yabancı uyruklu öğrencilerin sayılarına ve geldikleri ülkeye bakıldığında, Azerbaycan'dan 15.036, Suriye'den 14.765, Türkmenistan'dan 10.642, İran'dan 6.181, Afganistan'dan 5.316, Irak'tan 5.118, Yunanistan'dan 2.264, Kırgızistan'dan 2.107, Kazakistan'dan 2.078, Libya'dan 2.060 öğrencinin ülkemizde eğitim görmekte olduğu anlaşılmaktadır (T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 2017:44).

Tablo 1: 2016 – 2017 Öğretim Yılı İtibariyle Üniversitelere Göre Yabancı Uyruklu Öğrenci Sayıları

İlahiyat Fakültesinin Bağlı Olduğu Üniversite Adı	ÖĞRENCİ SAYISI					
	YENİ KAYIT			TOPLAM		
	E	K	T	E	K	T
Abant İzzet Baysal Ü.				1		1
Afyon Kocatepe Ü.	1		1	1	2	3
Ağrı İbrahim Çeçen Ü.				2	2	4
Akdeniz Ü.		1	1	2	2	4
Aksaray Ü.	6	4	10	11	4	15

Amasya Ü.	1		1	1		1
Ankara Ü.	11	9	20	92	78	170
Ankara Yıldırım Beyazıt Ü.	7	5	12	23	14	37
Artvin Çoruh Ü.	1		1	1		1
Atatürk Ü.				23	9	32
Balıkesir Ü.	2	1	3	10	3	13
Bartın Ü.	1	2	3	1	2	3
Batman Ü.	1	2	3	1	2	3
Bayburt Ü.	5	1	6	5	1	6
Bingöl Ü.	1	1	2	5	2	7
Bozok Ü.	1	2	3	5	4	9
Bülent Ecevit Ü.	1	1	2	2	1	3
Cumhuriyet Ü.				6	6	12
Çanakkale Onsekiz Mart Ü.	9	4	13	39	15	54
Çukurova Ü.	10	6	16	29	22	51
Dicle Ü.	1	1	2	7	10	17
Dokuz Eylül Ü.	5		5	17	6	23
Dumlupınar Ü.				2	3	5
Düzce Ü.	1	1	2	1	1	2
Erciyes Ü.	21	10	31	133	38	171
Erzincan Ü.				1	2	3
Eskişehir Osmangazi Ü.	2	1	3	9	6	15
Fatih Sultan Mehmet Vakıf Ü.	18	11	29	74	54	128
Fırat Ü.	1		1	2	2	4
Gaziantep Ü.	41	24	65	123	75	198
Gaziosmanpaşa Ü.	3		3	4	1	5
Giresun Ü.				6	2	8
Gümüşhane Ü.	1	1	2	2	1	3
Harran Ü.	4	2	6	25	29	54
Hitit Ü.	3	2	5	4	3	7
Iğdır Ü.	2		2	5	4	9
İnönü Ü.	6	7	13	15	25	40
İstanbul Ü.	17	10	27	154	123	277
İstanbul Sabahattin Zaim Ü.	11	17	28	22	30	52
İstanbul 29 Mayıs Ü.	12	1	13	67	16	83
İstanbul Şehir Ü.	4	2	6	27	4	31
İzmir Katip Çelebi Ü.	6		6	6		6
Kafkas Ü.				1	2	3
Kahramanmaraş Sütçü İmam Ü.	6	12	18	37	35	72
Karabük Ü.	18	11	29	31	23	54
Karadeniz Teknik Ü.	7		7	58	19	77
Kastamonu Ü.	21	8	29	41	21	62
Kırklareli Ü.	2		2	5	1	6
Kilis 7 Aralık Ü.	2	6	8	8	11	19

Marmara Ü.	17	14	31	113	72	185
Mardin Artuklu Ü.	9	7	16	20	16	36
Mehmet Akif Ersoy Ü.	1	1	2	1	1	2
Namık Kemal Ü.	1	3	4	2	3	5
Muş Alparslan Ü.					2	2
Necmettin Erbakan Ü.	28	16	44	151	76	227
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Ü.	1		1	4	3	7
Ondokuz Mayıs Ü.	8	10	18	92	35	127
Osmaniye Korkut Ata Ü.	4	2	6	4	2	6
Pamukkale Ü.				3		3
Recep Tayyip Erdoğan Ü.	8		8	39	15	54
Sakarya Ü.	9	3	12	54	32	86
Siirt Ü.	5	5	10	31	19	50
Sinop Ü.	1		1	2	1	3
Süleyman Demirel Ü.	10	9	19	60	39	99
Trakya Ü.	6	4	10	19	19	38
Uludağ Ü.	72	51	123	363	215	578
Uşak Ü.	8	4	12	19	10	29
Yalova Ü.	4	2	6	27	5	32
Yüzüncü Yıl Ü.	1	1	2	14	10	24
Toplam	466	298	764	2165	1291	3456

Kaynak: Yabancı Uyruklu Öğrencilerin 2016-2017 Öğretim Yılı Eğitim Birimlerine Göre Sayıları Tablosu'ndan derlenmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı, Türkiye'ye ilahiyat eğitimi görmeye gelen uluslararası öğrencilerin ilahiyat eğitimi süreci hakkındaki görüş, tecrübe ve düşüncelerini tespit etmek, elde edilen verilerden hareketle İlahiyat eğitimi sürecinin uluslararası öğrenciler için nasıl daha verimli hale getirilebileceği hakkında değerlendirme ve önerilerde bulunmaktır. Bu araştırmada uluslararası öğrencilerin Türkiye'deki yüksek din öğretimini nasıl değerlendirdikleri, İlahiyat Fakültesi'nde edindikleri izlenimler tespit edilmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın Önemi

Bu çalışma, Türkiye'de yükseköğretim kademesindeki ilahiyat fakültelerinde eğitim gören ve farklı kültürel birikim, düşünce yapısı, yaşam tarzı ve eğitim tecrübesine sahip uluslararası öğrencilerin gözüyle yükseköğretimin önemli bir ayağı olan İlahiyat eğitimini konu edinmesi bakımından önemlidir. Ayrıca İlahiyat eğitiminin gelişimine, kalitesinin değerlendiril-

mesine ve uluslararası standartlara ulaşmasına katkıda bulunması, İlahiyat fakültelerinde takip edilen eğitim müfredatının ve kapsamının uluslararası öğrencilerin görüş ve düşüncelerini de dikkate alarak tekrar gözden geçirilmesine imkân tanıması noktasında önemlidir.

Bu çalışma, ülkemizin bir kamu diplomasisi olan uluslararası öğrenci hareketliliğinin artması, ülkemize gelen öğrencilerin beklentilerini karşılamış ve memnun şekilde ülkelerine dönmeleri, bu sayede eğitimini tamamlamış öğrencilerin ülkemizin gönüllü elçileri olmaları ve ülkeler arası dostluk köprülerini kurmalarına hizmet etmesi açısından önemlidir.

Araştırmanın Yöntemi

Öncelikle uluslararası öğrencilerle ve özellikle Türkiye›de ilahiyat öğrenimi gören uluslararası öğrencilerle ilgili yapılmış alan araştırmalarıyla ilgili literatür taraması yapılmıştır. Yapılacak alan araştırması için önce öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Yapılan görüşmeler neticesinde uluslararası öğrencilerin yükseköğretim kademesindeki ilahiyat fakültelerini değerlendirebilmelerine olanak sağlayan ölçme aracı olarak anket tekniğinin kullanılmasına karar verilmiş ve bir anket formu geliştirilmiştir. Bu çalışma, öğrencilerin ilahiyat fakültesi hakkındaki değerlendirmelerini incelerken, birinci boyutta fakültede sunulan olanaklar, ikinci boyutta Arapça eğitimi düzeyi, üçüncü boyutta fakültedeki dersler ve dördüncü boyutta fakültedeki akademisyenlerin yeterliği olmak üzere toplam dört boyutta ele almaktadır.

Anket iki bölümden oluşmaktadır. Anketin birinci bölümünde yaş, cinsiyet, anne-babanın eğitim durumu, anne-babanın meslek kolu, öğrencilerin medeni durumu, yaşadıkları yerleşim birimi gibi demografik özelliklerine ek olarak eğitim süreci boyunca kaldıkları yerler ve memnuniyet düzeyleri, öğrencilerin Türkiye'ye gelmeden önceki beklentileri ve beklentilerinin karşılanma düzeyi, katıldıkları uyum programları, yaşadıkları uyum sorunları, Türkiye'de eğitim görmenin avantajları hakkındaki düşünceleri, mezuniyet sonrasında çalışmayı düşündükleri ülkeyi de kapsayan maddeler yer almaktadır. İkinci bölümde ise öğrencilere göre fakültelerinin sunmuş olduğu imkânlar, fakültedeki dersler, fakültelerinin sunduğu Arapça eğitimi düzeyi ve fakültenin akademisyenleri olmak üzere dört alt boyutla öğrencilerin ilahiyat fakültesi tecrübelerini tespit etmek için hazırlanmış 31 madde bulunmaktadır.

Araştırma tarama tipi bir araştırmadır. Tarama tipi araştırmalarda araştırmacı araştırmaya konu olan özellikleri uygun ölçme aracı kullanarak betimler ve bu veriler üzerinde birtakım işlemler yaparak amacına ulaşır. Var olan durumu herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası göstermeksizin olduğu gibi betimlemeye çalışır (Karasar, 2008:79). Bu araştırma, tarama tipi araştırmanın ilişkisel tarama çeşidindedir. İlişkisel tarama tipi araştırmadaysa birden fazla özelliğe ilişkin veri toplanarak aralarındaki ilişkiler tespit edilmeye çalışılır (Can, 2014:8-12).

Araştırmanın Modeli

Bahsi geçen on ilahiyat fakültesinde eğitim görmeye gelen uluslararası öğrencilerin ilahiyat fakültesi eğitimi hakkındaki tecrübelerini tespit etmek amacıyla yapılan bu çalışmada nicel araştırma deseni kullanılmıştır.

Araştırmanın Hipotezleri

Bu araştırmada hazırlanmış olan araştırma modeli çerçevesinde doğruluğu test edilecek hipotezler şu şekildedir:

H1: Uluslararası ilahiyat öğrencilerinin ilahiyat öğretimine ilişkin görüşleri bazı öğrenci özelliklerine göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşmaktadır.

H2: Uluslararası ilahiyat öğrencilerinin ilahiyat öğretimine ilişkin görüşleri Türkiye'de katıldıkları uyum sağlama programlarına, yaşamış oldukları uyum sorunlarına, üniversite öğrencisi olarak yaşamış oldukları sorunlara, Türkiye'de eğitim görmenin avantajları hakkındaki cevaplarına, öğrenim süreleri boyunca kaldıkları yerlere ve memnuniyet düzeylerine, Türkiye'ye gelmeden önce sahip oldukları beklentilere ve beklentilerinin karşılanma düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır.

Evren ve Örneklem

Örneklem seçiminde olasılığa dayalı örnekleme tekniklerinden evreni oluşturan bütün elemanlara, örnekleme seçilmek için eşit ve birbirinden bağımsız şans veren basit tesadüfi örnekleme tekniği tercih edilmiştir.

Uluslararası öğrenci statüsünde olup Türkiye'deki ilahiyat fakültelerinde son sınıfta öğrenim görmekte olan öğrenciler bu araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Evrenin tümüne ulaşmadaki zorluk, zamanın sınırlı olması

ve ekonomik nedenlerle evreni temsil edebilecek nitelikte bir gruptan örneklem alma yoluna gidilmiştir (Arslantürk, 1997:102). Bu araştırmada uluslararası öğrencilerin ilahiyat eğitimi sürecine yönelik görüşlerini belirlemek için geliştirilen ölçme aracı Türkiye dışından ülkemize gelip Ankara, Marmara, İstanbul, Uludağ, Sakarya, Erciyes, Necmettin Erbakan, Süleyman Demirel ve Ondokuz Mayıs üniversitelerindeki İlahiyat fakülteleri ile İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi Uluslararası İslam ve Din Bilimleri Fakültesi'nde ilahiyat öğrenimi gören son sınıftaki öğrenciler üzerinde uygulanmıştır.

Türkiye'de 2016-2017 öğretim yılında yabancı uyruklu öğrencilerin yoğun olduğu düşünülen ve bölgesel anlamda merkezi konumda olan on üniversitedeki İlahiyat Fakültesi'nde son sınıfta öğrenim görmekte olan uluslararası öğrenciler bu çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. İlahiyat son sınıf öğrencilerinin seçilmesinde uluslararası öğrencilerin İlahiyat Fakültesi programındaki derslerin büyük çoğunluğunu tecrübe etmiş ve İlahiyat Fakültesi'nde daha uzun süre gözlem yapma imkânı elde etmiş olmaları göz önünde bulundurulmuştur.

On üniversitenin ilahiyat fakültelerindeki fakülte sekreterleri ve öğrenci işleri aracılığıyla alınan bilgilere göre Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nde 48, Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nde 68, İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nde 51, Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nde 134, Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nde 3, Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nde 30, Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu İlahiyat Fakültesi'nde 30, Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nde 24, Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nde 52 ve İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi Uluslararası İslam ve Din Bilimleri Fakültesi'nde 13 uluslararası öğrencinin ve toplamda 450 kadar öğrencinin son sınıfta kayıtlı olup halen yükseköğrenim görmekte ve derslere devam etmekte olduğu anlaşılmıştır. Yapılan çalışma sonucunda 330 anket formu değerlendirmeye uygun bulunmuştur.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak uluslararası öğrencilerin ilahiyat eğitimine ilişkin görüşlerini tespit etmek amacıyla araştırmacı tarafından "Uluslararası İlahiyat Öğrencilerinin İlahiyat Öğretimine İlişkin Görüşleri Ölçeği" hazırlanmış,

ölçme aracı farklı alanlardan uzmanların ve Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nde öğrenim gören uluslararası öğrencilerin görüşleri de dikkate alınarak tekrar gözden geçirilmiş ve Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nde ön uygulama yapılmıştır. Ölçeğin uygulanabilmesi için Uludağ Üniversitesi Araştırma ve Yayın Etik Kurulları Başkanlığı'na başvuru yapılmış, gerekli uygulama izni alındıktan sonra ölçme aracı 2016-2017 öğretim yılında örneklem alınan ilahiyat fakültelerinde son sınıfta öğrenim gören uluslararası öğrencilere uygulanmıştır. Toplanan formların açıklamalara uygun olarak yanıtlanıp yanıtlanmadığı araştırmacı tarafından kontrol edilmiş, açıklamalara uygun şekilde yanıtlanmamış veya eksik yanıtlanmış formlar işlem dışı bırakılmış, 330 öğrencinin doldurmuş olduğu formlar değerlendirmeye alınmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın genel amacı çerçevesinde cevapları aranan alt problemlere yönelik toplanan veriler öncelikle veri kodlama formuna işlenmiştir. 400 verinin 330'u işleme alınmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin çözümlenmesinde Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paket Programı (SPSS) 21'den yararlanılmış ve bilgisayar ortamına aktarılan veriler üzerinde gerekli istatistiksel çözümlemeler yapılmıştır.

Araştırmada kullanılan ölçeğin güvenilirlik çalışmaları için bir iç tutarlılık yaklaşımı olan Cronbach Alpha Katsayısı hesaplanmıştır. Cronbach Alpha katsayısı birinci boyutta fakültenin sunmuş olduğu olanaklar 0.88, ikinci boyutta Arapça bilgisi düzeyi 0.92, üçüncü boyutta fakültedeki derslerin içerikleri 0.87, dördüncü boyutta akademisyenler 0.80 ve tamamı değerlendirildiğinde ise 0.93 olarak bulunmuştur. Büyüköztürk (2009:171) bir test için hesaplanan güvenirlik katsayısının 0.70 ve daha yüksek olmasının test puanlarının güvenirliği için genel olarak yeterli olduğunu belirtmektedir.

Bulgular ve Yorumları

1. Öğrencilerin Kişisel Özelliklerine İlişkin Bulgular ve Yorumları

Araştırmaya katılan öğrencilerin Türkiye'ye geldikleri program türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

Tablo 2: Araştırmaya katılan öğrencilerin Türkiye'ye geldikleri program türüne göre dağılımı

Geldikleri Program Türü	N (Frekans)	% (Yüzde)
Uluslararası İlahiyat Programı (UİP)	78	23,6
Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (YTB)	73	22,1
Yükseköğretim sınavı (YÖS)	16	4,8
Türkiye Diyanet Vakfı (TDV)	113	34,2
Diğer	50	15,2
Toplam	330	100,0

Türkiye'de yükseköğrenim gören son sınıf öğrencilerinin hangi program kapsamında Türkiye'de bulunduklarına ilişkin bulgular incelendiğinde Türkiye Diyanet Vakfı aracılığıyla gelen öğrencilerin toplam öğrencilerin % 34,2'sini, Uluslararası İlahiyat Programı ile gelenlerin toplam öğrencilerin % 23,6'sını, Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı aracılığıyla gelen öğrencilerin toplam öğrencilerin % 22,1'ini, burada ismi zikredilmeyen başka yollarla gelenlerin % 15,2'sini ve Yükseköğretim Sınavı ile gelenlerin toplam öğrencilerin % 4,8'ini oluşturduğu görülecektir.

Tablo 3: Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyete göre dağılımı

Cinsiyet	N	%
Kadın	129	39,1
Erkek	201	60,9
Toplam	330	100,0

Türkiye'de yükseköğrenim gören son sınıf öğrencilerinin cinsiyetlerine ilişkin bulgular incelendiğinde öğrencilerin % 60,9'unu erkeklerin, % 39,1'ini kadınların oluşturduğu görülecektir.

Tablo 4: Araştırmaya katılan öğrencilerin yaş aralığına göre dağılımı

Yaş aralığı	N	%
18-24	189	58,2
25-30	131	40,3
31 ve üstü	5	1,5
Toplam	325	100,0
Cevapsız	5	1,5

Ankete katılan öğrencilerin yaşlarıyla ilgili bulgulara bakıldığında, % 58,2'sinin 18-24 yaş aralığında, % 40,3'ünün 25-30 yaş aralığında, % 1,5'inin 31 yaş ve üstü yaş aralığında, % 1,5'inin de hatalı veya eksik kodlama yaptıkları görülecektir.

Tablo 5: Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenimlerini sürdürdüğü ekonomik kanala göre dağılımı

Eğitimin sürdürüldüğü ekonomik kanal	**N**	%
Türkiye Bursları	79	23,9
Türkiye Diyanet Vakfı	175	53,0
Özel şirketler	7	2,1
Türkiye'deki diğer vakıflar	14	4,2
Sadece ailemin desteği	49	14,8
Diğer	6	1,8
Toplam	330	100,0

Araştırmaya katılan öğrencilerin eğitimini sürdürmekte olduğu ekonomik kanala ilişkin tablo incelendiğinde, öğrencilerin % 53'ünün Türkiye Diyanet Vakfı aracılığıyla, % 23,9'unun Türkiye Bursları aracılığıyla, % 14,8'inin sadece ailesinin desteğiyle, % 4,2'sinin Türkiye'deki diğer vakıflar aracılığıyla, % 2,1'inin özel şirketler aracılığıyla ve % 1,8'inin burada sayılmayan diğer kalanlarla eğitimlerini sürdürmekte olduğu görülecektir.

Tablo 6: Araştırmaya katılan öğrencilerin kaç yıldır Türkiye'de bulunmakta olduklarına ilişkin bulguların dağılımı

Bulunulan yıl aralığı	**N**	%
1-5 yıl	201	62,0
6-10 yıl	109	33,6
11-15 yıl	12	3,7
16 yıl ve üstü	2	,6
Toplam	324	100,0
Cevapsız	6	1,8

Araştırmaya katılan öğrencilerin kaç yıldır Türkiye'de bulunmakta olduklarına ilişkin tablo incelendiğinde, öğrencilerin % 62'sinin 1-5 yıl aralığını, % 33,6'sının 6-10 yıl aralığını, % 3,7'sinin 11-15 yıl aralığını, % 0,6'sının 16 yıl ve üstü yıl aralığını seçtikleri, % 1,8'inin ise hatalı veya eksik işaretleme yaptıkları görülecektir.

Tablo 7: Araştırmaya katılan öğrencilerin uluslararası öğrenci kabulü hakkında bilgi aldıkları ilk birime göre dağılımı

Uluslararası öğrenci kabulü hakkında bilgi aldıkları ilk birim	**N**	%
Türkiye Diyanet Vakfı	143	43,9
YTB (Türkiye bursları)	66	20,2
TV, internet ve benzeri	31	9,5
Ülkemdeki Türk yetkilileri	45	13,8
Diğer	41	12,6
Toplam	326	100,0
Cevapsız	4	1,2

Araştırmaya katılan öğrencilerin uluslararası öğrenci kabulü hakkında bilgi aldıkları ilk birime verdikleri cevapların dağılımıyla ilgili tabloya bakıldığında öğrencilerin % 43,9'ünün Türkiye Diyanet Vakfı'nı, % 20,2'sinin Türkiye Bursları'nı, % 13,8'inin ülkesindeki Türk yetkililerini, % 12,6'sının diğer seçeneğini, % 9,5'inin TV, internet ve benzeri seçeneğini işaretlediği ve % 1,2'sinin ise soruyu cevapsız bıraktığı görülecektir.

Tablo 8: Araştırmaya katılan öğrencilerin geldikleri ülke gruplarına göre dağılımı

Bölgelere göre gelinen ülkeler	**N**	%
Balkanlar	72	23,7
Afrika	22	7,2
Avrupa-ABD-Kanada	21	6,9
Uzakdoğu	57	18,8
Orta Asya	56	18,4
Ortadoğu	76	25,0
Toplam	92,1	100,0
Cevapsız	26	7,9

Araştırmaya katılan öğrencilerin geldikleri ülke gruplarına ilişkin tabloya bakıldığında, % 25'lik oranla Ortadoğu'dan, % 23,7'lik oranla Balkanlar'dan, % 18,8'lik oranla Uzakdoğu'dan, % 18,4'lük oranla Orta Asya'dan, % 7,2'lik oranla Afrika'dan, % 6,9'luk oranla Avrupa, Amerika Birleşik Devletleri ve Kanada'dan geldikleri ve öğrencilerin % 7,9'unun soruyu cevapsız bıraktığı görülecektir.

Tablo 9: Araştırmaya katılan öğrencilerin kayıtlı oldukları üniversitelere göre dağılımı

Kayıtlı olunan üniversite	N	%
Uludağ Üniversitesi	134	40,6
Necmettin Erbakan Üniversitesi	29	8,8
Erciyes Üniversitesi	27	8,2
İstanbul Üniversitesi	26	7,9
Marmara Üniversitesi	25	7,6
29 Mayıs Üniversitesi	23	7,0
Ankara Üniversitesi	21	6,4
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	20	6,1
Süleyman Demirel Üniversitesi	18	5,5
Sakarya Üniversitesi	7	2,1
Toplam	330	100,0

Araştırmaya katılan öğrencilerin kayıtlı oldukları üniversitelere ilişkin tabloya bakıldığında, % 40,6'lık oranla Uludağ'dan, % 8,8'lik oranla Necmettin Erbakan'dan, % 8,2'lik oranla Erciyes'ten, % 7,9'luk oranla İstanbul'dan, % 7,6'lık oranla Marmara'dan, % 7'lik oranla 29 Mayıs'tan, % 6,4'lük oranla Ankara'dan, % 6,1'lik oranla Ondokuz Mayıs'tan, % 2,1'lik Sakarya'dan geldikleri görülmektedir.

Tablo 10: Araştırmaya katılan öğrencilerin kendi ülkelerindeki ve Türkiye'deki yetkililerce ilgilenilme sıklığına göre dağılımı

	Hiç		Nadiren		Ara sıra		Sık sık		Her zaman		Toplam		Cevapsız	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Kendi Ülkesindeki Yetkililerce İlgilenilme Sıklığı	116	36,1	89	27,7	67	20,9	30	9,3	19	5,9	321	100,0	9	2,7
Türkiye'deki Yetkililerce İlgilenilme Sıklığı	39	12,3	72	22,6	90	28,3	74	23,3	43	13,5	318	100,0	12	3,6

Araştırmaya katılan öğrencilerin kendi ülkesinin yetkilileri tarafından ilgilenilme sıklığına ilişkin tabloya bakıldığında, öğrencilerin % 36,1'lik oranla "Hiç", % 27,7'lik oranla "Nadiren", % 20,u'luk oranla "Ara sıra", % 9,3'lük oranla "Sık sık", % 5,9'luk oranla "Her zaman" şıkkını işaretlediği, % 2,7'lik oranla da sorunun cevapsız bırakıldığı görülecektir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin Türkiye'deki yetkililerce ilgilenilme sıklığına ilişkin tabloya bakıldığında, öğrencilerin % 11,8'lik oranla "Hiç",

% 21,8'lik oranla "Nadiren", % 27,3'lük oranla "Ara sıra", % 22,4'lük oranla "Sık sık", % 13'lük oranla "Her zaman" şıkkını işaretlediği, % 3,6'lık oranla da sorunun cevapsız bırakıldığı görülecektir.

Tablo 11: Araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunlukla yaşadıkları yerleşim birimine göre dağılımı

Çoğunlukla yaşanılan yerleşim birimi	**N**	%
Kent	216	68,8
Kır	98	31,2
Toplam	314	100,0
Cevapsız	16	4,8

Araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunlukla yaşadıkları yerleşim birimine ilişkin tabloya bakıldığında, % 68,8'lik oranla "Kent", % 31,2'lik oranla "Kır" seçeneğini işaretledikleri ve % 4,8'lik oranla da sorunun cevapsız bırakıldığı görülmektedir.

Tablo 12: Araştırmaya katılan öğrencilerin anne-babalarının eğitim durumlarına göre dağılımı

Anne-babaların eğitim durumu	**Anne**		**Baba**	
	N	%	**N**	%
Okur-yazar değil	34	10,4	4	1,2
Sadece okur-yazar	15	4,6	20	6,1
İlkokul mezunu	71	21,6	31	9,5
Ortaokul mezunu	53	16,2	53	16,3
Lise/Meslek lisesi mezunu	96	29,3	116	35,6
Yüksekokul/Ön lisans mezunu	25	7,6	36	11,0
Fakülte mezunu	25	7,6	49	15,0
Lisansüstü mezunu	8	2,4	12	3,7
Toplam	327	100,0	321	100,0
Cevapsız	3	0,9	9	2,7

Araştırmaya katılan öğrencilerin anne-babalarının eğitim durumuna ilişkin tablo incelendiğinde, önce öğrencilerin annelerinin eğitim durumu göz önüne alınırsa okur-yazar olmayan annelerin oranının % 10,4, sadece okur-yazar olanların oranının % 4,6, ilkokul mezunu olanların oranının % 21,6, ortaokul mezunu olanlarının oranının % 16,2, lise/meslek lisesi mezunu olanların oranının % 29,3, yüksekokul/ön lisans mezunu olanlarının oranının % 7,6, fakülte mezunu olanlarının oranının % 7,6, lisansüstü mezunu olanlarının oranının % 2,4 olduğu ve % 0,9'unun da soruyu cevapsız bıraktığı görülecektir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının eğitim durumuna bakıldığındaysa, okur-yazar olmayan babaların oranının % 1,2, sadece okur-yazar olanların oranının % 6,1, ilkokul mezunu olanların oranının % 9,5, ortaokul mezunu olanlarının oranının % 16,3, lise/meslek lisesi mezunu olanların oranının % 35,6, yüksekokul/ön lisans mezunu olanlarının oranının % 11, fakülte mezunu olanlarının oranının % 15, lisansüstü mezunu olanlarının oranının % 3,7 olduğu ve % 2,7'sinin da soruyu cevapsız bıraktığı görülecektir.

Tablo 13: Araştırmaya katılan öğrencilerin Anne-Babalarının meslek türüne göre dağılımı

Anne-babaların meslek türü	Anne		Baba	
	N	%	N	%
Memur	16	5,1	39	12,7
İşçi	11	3,5	81	26,5
Çiftçi	6	1,9	32	10,5
Esnaf	6	1,9	16	5,2
Tüccar	1	,3	20	6,5
Emekli	12	3,8	50	16,3
Öğretmen	22	7,0	17	5,6
Ev hanımı- İşsiz/Geçici işler	231	73,6	20	6,5
Diğer	9	2,9	31	10,1
Toplam	314	100,0	306	100,0
Cevapsız	16	4,8	24	7,3

Öğrencilerin anne-babalarının meslek koluyla ilgili bulgulara bakıldığında, annelerinin % 73,6'sının ev hanımı, % 7'sinin öğretmen, % 5,1'inin memur, % 3,8'inin emekli, % 3,5'inin işçi, % 2,9'unun burada sayılmayan başka meslek mensubu, % 1,9'inin esnaf ve çiftçi, % 0,3'ünün de tüccar olduğu ve % 4,8'inin ise soruyu cevapsız bıraktığı görülecektir.

Babalarının meslek koluyla ilgili bulgulara bakıldığında ise, % 26,5'lik oranla işçi, % 16,3'lük oranla emekli, % 12,7'lik oranla memur, % 10,5 ile çiftçi, % 10,1'lik oranla diğer meslek kollarına mensup, % 6,5'lik oranla tüccar ve işsiz/geçici işler, % 5,6'lık oranla öğretmen, % 5,2'lik oranla esnaf olduklarını belirttikleri ve % 7,3'lük oranın da soruyu cevapsız bıraktığı görülecektir.

Tablo 14: Araştırmaya katılan öğrencilerin anne-babalarının sağlık durumuna göre dağılımı

Anne-babalarının sağlık durumu	N	%
Her ikisi de sağ	289	88,1
Yalnızca biri sağ	35	10,6
Her ikisi de vefat etmiş	4	1,2
Toplam	328	100,0
Cevapsız	2	0,6

Araştırmaya katılan öğrencilerin anne-babalarının sağlık durumuna bakıldığında, öğrencilerin % 88,1'inin anne-babasının her ikisinin de sağ, % 10,6'sının anne-babasından sadece birinin sağ, % 1,2'sinin her iki ebeveyninin de vefat etmiş olduğunu belirttikleri ve % 0,6'sının da soruyu cevapsız bıraktığı görülecektir.

Tablo 15: Araştırmaya katılan öğrencilerin ülkelerini ziyaret sıklığına göre dağılımı

Ülkelerini ziyaret sıklığı	N	%
Hiç gitmiyorum	12	3,6
Yılda birkaç kere	151	45,9
Yılda bir	114	34,7
İki yılda bir	32	9,7
Üç yılda bir	11	3,3
Dört yılda bir	3	,9
Diğer	6	1,8
Toplam	323	100,0
Cevapsız	1	,3

Araştırmaya katılan öğrencilerin ülkelerini ziyaret sıklığına bakıldığında, öğrencilerin % 45,9'unun yılda birkaç kere, % 34,7'sinin yılda bir, % 9,7'sinin iki yılda bir, % 3,3'ünün üç yılda bir, % 0,9'unun dört yılda bir ziyaret ettikleri, % 1,8'inin diğer seçeneğini işaretlediği, % 3,6'sının Türkiye'ye geldiklerinden bu yana hiç ziyarete gitmedikleri ve % 0,3ünün de soruyu cevapsız bıraktığı görülecektir.

Tablo 16: Araştırmaya katılan öğrencilerin medeni durumlarına göre dağılımı

Medeni durum	N	%
Bekâr	261	81,1
Evli	61	18,9
Toplam	322	100,0
Cevapsız	8	2,4

Araştırmaya katılan öğrencilerin medeni durumlarına bakılırsa, öğrencilerin % 81,1'inin bekâr, % 18,9'unun evli olduğu ve % 2,4'ünün de soruyu cevapsız bıraktığı görülecektir.

Tablo 17: Araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçeyi hangi kaynaktan öğrendiklerine göre dağılımı

Türkçenin öğrenildiği kaynak	N	%
Yakın çevrem	127	39,0
Türkiye'deki resmi bir kurum	128	39,3
Türkiye'deki herhangi bir vakıf/dernek	19	5,8
Ülkemdeki resmi bir kurum	22	6,7
Ülkemdeki herhangi bir vakıf/dernek	7	2,1
Diğer	23	7,1
Toplam	326	100,0
Cevapsız	4	1,2

Araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçeyi öğrendikleri kaynağın sorulduğu soruya verilen cevaplara bakıldığında, öğrencilerin % 39,3'ünün Türkiye'deki resmi bir kurumdan, % 389'unun yakın çevresinden, % 7,1'inin burada sayılmayan yerlerden, % 6,7'sinin kendi ülkesindeki resmi bir kurumdan, % 5,8'inin Türkiye'deki herhangi bir vakıf/dernekten, % 2,1'inin ülkesindeki herhangi bir vakıf/dernekten temin ettikleri, % 1,2'sinin de soruyu cevapsız bıraktığı görülecektir.

Tablo 18: Araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçeyi öğrendikleri kaynaktan memnuniyet düzeyine göre dağılımı

Türkçenin öğrenildiği kaynaktan memnuniyet düzeyi	N	%
Çok iyi	116	35,6
İyi	171	52,5
Kararsızım	23	7,1
Kötü	11	3,4
Çok kötü	5	1,5
Toplam	326	100,0
Cevapsız	4	1,2

Araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçeyi öğrendikleri kaynaktan memnuniyet düzeyinin sorulduğu soruya verilen cevaplara bakıldığında, öğrencilerin % 35,6'sının 'Çok iyi', % 52,5'inin "İyi", % 7,1'inin "Kararsızım", % 3,4'ünün "Kötü" ve % 1,5'inin "Çok kötü" şeklinde değerlendirdikleri, % 1,2'sinin de soruyu cevapsız bıraktığı görülecektir.

Tablo 19: Araştırmaya katılan öğrencilerin Arapçayı nerede öğrendiklerine göre dağılımı

Arapça öğrenilen yer	N	%
Türkiye'de	245	74,9
Kendi ülkemde	76	23,2
Başka bir ülkede	6	1,8
Toplam	327	100,0
Cevapsız	3	0,9

Öğrencilerin Arapçayı nerede öğrendiğinin sorulduğu soruya verilen cevaplara bakıldığında, öğrencilerin % 74,9'unun Türkiye'de, % 23,2'sinin kendi ülkesinde, % 1,8'inin başka bir ülkede öğrendiğini belirttiği ve % 0,9'unun da soruyu cevapsız bıraktığı görülecektir.

2. Öğrencilerin Türkiye'deki Öğrenim Süreci Hakkındaki Düşüncelerine İlişkin Bulgular ve Yorumları

Tablo 20: Araştırmaya katılan öğrencilerin katılmış oldukları uyum programlarına göre dağılımı

Öğrencilerin katıldığı uyum programları	N	%
İlahiyat Fakültesi'ni tanıtmaya ilişkin uyum programına katılım sıklığı	122	37,1
Üniversite ve birimlerini tanıtmaya ilişkin uyum programına katılım sıklığı	83	25,2
Kalınan yurt hakkındaki uyum programına katılım sıklığı	102	31,0
Şehrin kültürüne ve şehirdeki yaşama uyum programına katılım sıklığı	73	22,2
Sağlık birimlerine ilişkin uyum programına katılım sıklığı	17	5,2
Toplam	326	100,0
Cevapsız	4	1,2

Öğrencilerin katıldıkları uyum sağlama programlarının sorulduğu soruya verilen cevaplara bakıldığında, öğrencilerin % 37,1'inin İlahiyat Fakültesi'ni tanıtmaya ilişkin uyum programına katıldığı, % 31'inin kalınan yurt hakkındaki uyum programına katıldığı, % 25,2'sinin üniversite ve birimlerini tanıtmaya ilişkin bir uyum programına katıldığı, % 22,2'sinin şehrin kültürüne ve şehirdeki yaşama uyum programına katıldığı, % 5,2'sinin sağlık birimlerine ilişkin uyum programına katıldığı ve % 1,2'sinin de soruyu cevapsız bıraktığı görülecektir.

Tablo 21: Araştırmaya katılan öğrencilerin yaşamış olduğu uyum sorunlarına göre dağılımı

	Gelenekler		Bulunan kentin yaşamı		Ekonomik ihtiyaçları karşılama		İklim şartları		Yemek kültürü		Dini yaşayış	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Kesinlikle katılıyorum	17	5,3	13	4,0	21	6,6	31	9,6	55	16,9	6	1,9
Katılıyorum	63	19,6	58	18,0	71	22,2	72	22,2	61	18,8	25	7,7
Kararsızım	22	6,9	32	9,9	56	17,5	33	10,2	29	8,9	20	6,2
Katılmıyorum	126	39,3	141	43,8	118	36,9	111	34,3	95	29,2	129	39,9
Kesinlikle katılmıyorum	93	29,0	78	24,2	54	16,9	77	23,8	85	26,2	143	44,3
Toplam	321	100,0	322	100,0	320	100,0	324	100,0	325	100,0	323	100,0
Cevapsız	9	2,7	8	2,4	10	3,0	6	1,8	5	1,5	7	2,1

Araştırmaya katılan öğrencilerin yaşamış olduğu uyum sorunlarının sorulduğu soruya verilen cevaplara bakıldığında ve "Kesinlikle katılıyorum" ve "Katılıyorum" cevapları birlikte değerlendirildiğinde, öğrencilerin % 35,7'sinin yemek kültürüne uyumda sorun yaşadığı, 31,8'sinin iklim şartlarına uyumda sorun yaşadığı, % 28,8'unun ekonomik ihtiyaçlarını karşılamaya uyumda sorun yaşadığı, % 24,9'unun geleneklere uyumda sorun yaşadığı, % 22'sinin bulunan kentin yaşamına uyumda sorun yaşadığı, % 9,6'sının dini yaşayışa uyumda sorun yaşadığı görülmektedir.

Tablo 22: Araştırmaya katılan öğrencilerin Türkiye'de üniversite öğrencisi olarak yaşadıkları sorunlara göre dağılımı

	Ekonomik problemler		Barınma, beslenme veya yurt		Ulaşım		Aile özlemi		Eğitim/ sınav sistemi		Terimleri anlayamama		Yöre halkının önyargıları		Akademisyenler		Sağlık	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Kesinlikle katılmıyorum	58	17,9	70	21,4	78	24,1	29	9,0	24	7,5	28	8,7	42	13,0	62	19,2	59	18,2
Katılmıyorum	108	33,3	133	40,7	159	49,2	74	23,1	56	17,5	86	26,6	110	34,2	143	44,3	153	47,1
Kararsızım	37	11,4	28	8,6	29	9,0	38	11,8	48	15,0	28	8,7	53	16,5	66	20,4	28	8,6
Katılıyorum	97	29,9	74	22,6	42	13,0	128	39,9	123	38,4	119	36,8	77	23,9	44	13,6	70	21,5

Kesinlikle katılıyorum	24	7,4	22	6,7	15	4,6	52	16,2	69	21,6	62	19,2	40	12,4	8	2,5	15	4,6
Toplam	324	100,0	327	100,0	323	100,0	321	100,0	320	100,0	323	100,0	322	100,0	323	100,0	325	100,0
Cevapsız	6	1,8	3	,9	7	2,1	9	2,7	10	3,0	7	2,1	8	2,4	7	2,1	5	1,5

Araştırmaya katılan öğrencilerin Türkiye'de üniversite öğrencisi olarak yaşamış oldukları sorunlarının sorulduğu soruya verilen cevaplara bakıldığında ve "Kesinlikle katılıyorum" ve "Katılıyorum" cevapları birlikte değerlendirildiğinde, öğrencilerin yaşadıkları problemler büyükten küçüğe doğru % 60 ile eğitim/sınav sistemi problemleri, % 56,1 ile aile özlemi problemleri, % 56 ile eğitim sürecinde kullanılan terimleri anlayamama problemleri, % 37,3 ile ekonomik problemler, % 36,3 ile yöre halkının önyargılarıyla ilgili problemler, % 29,3 ile barınma, beslenme veya yurt problemleri, % 26,1 ile sağlık problemleri, % 17,6 ile ulaşım problemleri ve % 16,1 ile akademisyenlerle ilgili problemler şeklinde sıralanmaktadır.

Tablo 23: Öğrencilerin Türkiye'de eğitim görmenin avantajları hakkındaki düşünceleriyle ilgili bulguların dağılımı

Türkiye'de eğitim görmenin avantajları	Kesinlikle katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle katılıyorum		Toplam	
Daha geniş bir bakış açısı kazandırma	5	1,5	9	2,8	22	6,7	170	52,0	121	37,0	327	100,0
Farklı tecrübelerle kişisel anlamda gelişme	4	1,2	14	4,3	27	8,3	179	55,2	100	30,9	324	100,0
Türkçeyi öğrenmiş olma	11	3,4	23	7,1	13	4,0	129	39,7	149	45,8	325	100,0
Farklı kültürleri tanıma	10	3,1	23	7,2	16	4,9	153	46,9	124	38,0	326	100,0
Farklı bir İslam yaşayışını gözlemleme	6	1,9	35	10,8	26	8,0	158	48,8	99	30,6	324	100,0
Daha iyi yaşam şartlarında eğitim alma	18	5,5	40	12,3	68	20,9	129	39,6	71	21,8	326	100,0
Prestijli bir diploma sahibi olma	23	7,1	60	18,6	46	14,2	135	41,8	59	18,3	323	100,0
Daha kaliteli yükseköğrenim görme	17	5,2	39	12,0	79	24,4	124	38,3	65	20,1	324	100,0
Toplum içinde itibar kazandırma	21	6,5	48	14,9	68	21,1	142	44,0	44	13,6	323	100,0
Günün ihtiyaçlarını karşılayabilecek nitelikte yetişme	11	3,4	25	7,7	106	32,8	134	41,5	47	14,6	323	100,0

Mezuniyet sonrası iş bulma kolaylığı elde etme	26	8,0	80	24,8	105	32,5	73	22,6	39	12,1	323	100,0
Statüsü ve maaşı yüksek iş bulma kolaylığı	34	10,6	89	27,7	114	35,5	63	19,6	21	6,5	321	100,0

Araştırmaya katılan öğrencilerin Türkiye'de eğitim görmenin avantajları hakkındaki düşünceleriyle ilgili bulgulara bakıldığında ve "Kesinlikle katılıyorum" ve "Katılıyorum" cevapları birlikte değerlendirildiğinde, öğrencilerin sırayla % 89'luk oranla daha geniş bir bakış açısı kazandırma, % 86,1'lik oranla farklı tecrübeler elde ederek kişisel anlamda gelişme imkânı elde etme, % 85,5'lik oranla Türkçeyi öğrenmiş olma, % 84,9'luk oranla farklı kültürleri tanıma fırsatı elde etme, % 79,4'lük oranla farklı bir İslam yaşayışını gözlemleme fırsatı elde etme, % 61,4'lük oranla daha iyi yaşam şartlarında eğitim alma fırsatı elde etme, % 60,1'lik oranla prestijli bir diploma sahibi olma, % 58,4'lük oranla daha kaliteli bir yükseköğrenim fırsatı elde etme, % 57,6'lık oranla toplum içinde itibar kazandırma, % 56,1'lik oranla günümüz ihtiyaçlarını karşılayabilecek nitelikte yetişme fırsatı elde etme, % 34,7'lik oranla mezuniyet sonrası iş bulma kolaylığı fırsatı elde etme, % 26,1'lik oranla statüsü ve maaşı yüksek bir iş olanağı elde etme avantajını seçtikleri anlaşılmaktadır.

Tablo 24: Öğrencilerin Türkiye'deki eğitim süreçlerinde kaldıkları yerler ve memnuniyet düzeyleriyle ilgili bulguların dağılımı

	Kredi ve Yurtlar Kurumu'na ait yurttan memnundum		**TDV'ye ait yurttan memnundum**		**Özel yurttan memnundum**		**Özel evde arkadaşlarla memnundum**		**Evde ailemle memnundum**	
	N	%	**N**	%	**N**	%	**N**	%	**N**	%
Kesinlikle katılmıyorum	17	13,3	12	5,1	13	7,4	6	3,8	3	2,2
Katılmıyorum	24	18,8	27	11,5	22	12,5	7	4,4	7	5,0
Kararsızım	52	40,6	48	20,4	52	29,5	28	17,6	24	17,3
Katılıyorum	30	23,4	91	38,7	62	35,2	71	44,7	34	24,5
Kesinlikle katılıyorum	5	3,9	57	24,3	27	15,3	47	29,6	71	51,1
Toplam	128	100,0	235	100,0	176	100,0	159	100,0	139	100,0
Cevapsız	202	61,2	95	28,8	154	46,7	171	51,8	191	57,9

Araştırmaya katılan öğrencilerin Türkiye'de eğitim görme sürecinde kaldıkları yerler ve memnuniyet düzeyinin sorulduğu soruya verilen ce-

vaplara bakıldığında ve "Kesinlikle katılıyorum" ve "Katılıyorum" cevapları birlikte değerlendirildiğinde, öğrencilerin % 71,2'sinin TDV'ye ait yurtta kaldığı ve % 63'ünün memnun kaldığı, % 53,3'ünün özel yurtta kaldığı ve % 50,5'inin memnun kaldığı, % 48,2'sinin özel evde arkadaşlarıyla kaldığı ve % 74,3'ünün memnun kaldığı, % 42,1'inin evde ailesiyle kaldığı ve % 75,6'sının memnun kaldığı, % 38,8'inin Kredi ve Yurtlar Kurumu'na ait yurtta kaldığı ve % 27,3'ünün memnun kaldığı görülmektedir.

Tablo 25: Öğrencilerin Türkiye'ye gelmeden önce Türkiye hakkında sahip oldukları beklentilerle ilgili bulguların dağılımı

	Kesinlikle katılmıyorum		**Katılmıyorum**		**Kararsızım**		**Katılıyorum**		**Kesinlikle katılıyorum**		**Toplam**		**Cevapsız**	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Kaliteli bir üniversite eğitimi	3	,9	5	1,6	16	5,0	173	54,1	123	38,4	320	100,0	10	3,0
Yaşam standartları yüksek ülke	3	,9	45	14,2	56	17,2	147	46,5	65	20,6	316	100,0	14	4,2
Dinine bağlı insanlar çok	5	1,6	20	6,3	40	12,6	148	46,5	105	33,0	318	100,0	12	3,6
Daha özgür bir hayat sürmek	18	5,8	61	19,6	59	18,9	134	42,9	40	12,8	312	100,0	18	5,5
Farklı ve özgün bir İslam dini eğitimi almak	4	1,3	38	12,5	48	15,7	146	47,9	69	22,6	305	100,0	25	7,6
Farklı bir İslam yorumunu gözlemlemek	7	2,3	43	14,0	75	24,4	131	42,7	51	16,6	307	100,0	23	7,0
Akademisyenlerinin iyi yetişmiş olması	3	1,0	11	3,5	40	12,8	157	50,3	101	32,4	312	100,0	18	5,5
Türkiye'nin maddi ihtiyaçlarımı karşılaması	5	1,6	25	8,1	52	16,8	143	46,1	85	27,4	310	100,0	20	6,1

Araştırmaya katılan öğrencilerin Türkiye'ye gelmeden önceki beklentilerine bakıldığında ve "Kesinlikle katılıyorum" ve "Katılıyorum" cevapları birlikte değerlendirildiğinde büyükten küçüğe doğru kaliteli bir üniversite eğitimi almayı bekliyordum seçeneğini işaretleyenlerin oranı % 92,5, akademisyenlerinin iyi yetişmiş olmasını bekliyordum seçeneğini işaretleyenlerin oranı % 82,7, dinine bağlı insanların yoğun olduğu bir ortam bekliyordum seçeneğini işaretleyenlerin oranı %79,5, Türkiye'nin maddi ihtiyaçlarımı

karşılayacak kadar destek sağlayacağını umuyordum seçeneğini işaretleyenlerin oranı % 73,5, farklı ve özgün bir İslam dini eğitimi almayı umuyordum seçeneğini işaretleyenlerin oranı %70,5, yaşam standartları yüksek bir ülke olmasını bekliyordum seçeneğini işaretleyenlerin oranı %67,1, farklı bir İslam yorumunu gözlemlemeyi bekliyordum seçeneklerini işaretleyenlerin oranı 59,3 ve daha özgür bir hayat sürmeyi bekliyordum seçeneklerini işaretleyenlerin oranı % 55,7'dir.

Tablo 26: Öğrencilerin Türkiye'ye geldikten sonra beklentileri hakkındaki algılarıyla ilgili bulguların dağılımı

	Çok Kötü		**Kötü**		**Orta**		**İyi**		**Çok İyi**		**Toplam**		**Cevapsız**	
	N	%	**N**	%	**N**	%	**N**	%	**N**	%	**N**	%	**N**	%
Kaliteli bir üniversite eğitimi	5	2,0	15	5,9	91	35,8	93	36,6	50	19,7	254	100,0	76	23,0
Yaşam standartları yüksek ülke	1	,4	7	2,8	74	29,4	124	49,2	46	18,3	252	100,0	78	23,6
Dinine bağlı insanlar çok	7	2,8	38	15,0	98	38,7	83	32,8	27	10,7	253	100,0	77	23,3
Daha özgür bir hayat sürmek	4	1,6	8	3,3	71	29,2	110	45,3	50	20,6	243	100,0	87	26,4
Farklı ve özgün bir İslam dini eğitimi almak	6	2,5	16	6,6	95	39,4	95	39,4	29	12,0	241	100,0	89	27,0
Farklı bir İslam yorumunu gözlemlemek	4	1,7	17	7,1	95	39,9	93	39,1	29	12,2	238	100,0	92	27,9
Akademisyenlerinin iyi yetişmiş olması	4	1,7	17	4,9	73	29,7	104	42,3	53	21,5	246	100,0	84	25,5
Türkiye'nin maddi ihtiyaçlarımı karşılaması	11	4,5	14	5,7	81	33,1	89	36,3	50	20,4	245	100,0	85	25,8

Araştırmaya katılan öğrencilerin Türkiye'ye geldikten sonra beklentilerinin karşılanma durumuna bakıldığında ve "Çok iyi" ve "İyi" cevapları birlikte değerlendirildiğinde büyükten küçüğe doğru yaşam standartları yüksek bir ülke olması beklentisinin karşılanma düzeyi % 67,5, daha özgür bir hayat sürme beklentisinin karşılanma düzeyi % 65,9, akademisyenlerinin iyi yetişmiş olması beklentisinin karşılanma düzeyi % 63,8, Türkiye'nin maddi ihtiyaçlarımı karşılayacak kadar destek sağlayacağı beklentisinin karşılanma

düzeyi % 56,7, kaliteli bir üniversite eğitimi beklentisinin karşılanma düzeyi % 56,3, farklı ve özgün bir İslam dini eğitimi alma beklentisinin karşılanma düzeyi % 51,4, ve farklı bir İslam yorumunu gözlemleme beklentisinin karşılanma düzeyi % 51,3 ve dinine bağlı insanların yoğun olduğu bir ortam beklentisinin karşılanma düzeyi % 43,5'tir.

Tablo 27: Öğrencilerin öğrenimlerini tamamladıktan sonra hangi ülkede çalışmayı düşündükleri hakkındaki cevaplarının dağılımı

	N	%
Ülkemde	231	72,2
Türkiye'de	68	21,3
Başka bir ülkede	21	6,6
Toplam	320	100,0
Cevapsız	10	3,0

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenimlerini tamamladıktan sonra çalışmayı düşündükleri ülkeyle ilgili değerlendirmelerinin tablosuna bakıldığında öğrencilerin % 72,2'sinin kendi ülkesinde, % 21,3'ünün Türkiye›de ve % 6,6'sının başka bir ülkede çalışmayı düşündüğünü belirttiği, % 3'ünün de soruyu cevapsız bıraktığı anlaşılmaktadır.

3. Öğrencilerin Öğrenim Gördüğü İlahiyat Fakültesindeki Eğitim Süreci Hakkındaki Düşüncelerine İlişkin Bulgular ve Yorumları

Tablo 28: Öğrencilerin fakültede sunulan olanaklardan memnuniyet düzeyleriyle ilgili bulguların dağılımı

Fakültede sunulan olanaklardan memnuniyet durumu	Kesinlikle katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle katılıyorum		Toplam		Cevapsız	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Öğretim üyelerinin öğrencilerle ilişkileri	9	2,7	26	7,9	55	16,7	163	49,4	75	22,7	328	100,0	2	0,6
Fakültemin sosyal ve kültürel olanakları	18	5,5	45	13,8	89	27,4	141	43,4	32	9,8	325	100,0	5	1,5
Eğitimde kullanılan ders araç-gereçleri	11	3,4	56	17,2	79	24,3	141	43,4	38	11,7	325	100,0	5	1,5

Kütüphane hizmetleri	14	4,3	24	7,3	40	12,2	182	55,7	67	20,5	327	100,0	3	0,9
Uluslararası öğrencilere danışmanlık hizmetleri	25	7,8	52	16,1	94	29,2	112	34,8	39	12,1	322	100,0	8	2,4
Öğrenci işlerindeki personelin ilgilenme düzeyi	27	8,3	40	12,3	74	22,8	130	40,1	53	16,4	324	100,0	6	1,8
Fakültedeki seminer, panel vb. akademik etkinlikler	3	0,9	24	7,5	71	22,0	172	53,4	52	16,1	322	100,0	8	2,4
Ders dışı sosyal ve kültürel etkinlikler	27	8,3	48	14,7	98	30,0	122	37,3	32	9,8	327	100,0	3	0,9
Ulaşım araçları/ imkânları	15	4,6	30	9,2	49	15,0	164	50,3	68	20,9	326	100,0	4	1,2
Fakültede akademik anlamdaki rehberlik	19	5,9	50	15,6	107	33,3	112	34,9	33	10,3	321	100,0	9	2,7
Eğitim için ihtiyaç duyulan teknolojik destek	23	7,1	49	15,1	73	22,5	134	41,4	45	13,9	324	100,0	6	1,8
Psikolojik ihtiyaçların giderilmesi	25	7,8	40	12,5	99	30,8	126	39,3	31	9,7	321	100,0	9	2,7

Araştırmaya katılan öğrencilerin fakültede sunulan olanaklardan memnuniyet düzeylerinin sorulduğu soruya verilen cevaplara bakıldığında ve "Kesinlikle katılıyorum" ve "Katılıyorum" cevapları birlikte değerlendirildiğinde, öğrencilerin % 76,2'sinin kütüphane hizmetlerinden, % 72,1'inin öğretim üyelerinin öğrencilerle ilişkilerinden, % 71,2'sinin kaldığı yerle fakültesi arasındaki ulaşım imkânlarından, % 69,5'inin fakültesindeki seminer, panel vb. akademik etkinliklerden, % 56,5'inin öğrenci işlerindeki personelin ilgilenme düzeyinden, % 55,3'ünün eğitim için ihtiyaç duyulan teknolojik destekten, % 53,2'sinin fakültesinin sosyal ve kültürel olanaklarından, % 55,1'inin eğitim sürecinde kullanılan ders araç-gereçlerinden, % 49'unun paylaşma, arkadaşlık vb. psikolojik ihtiyaçlarının giderilmesinden, % 47,1'inin fakültesindeki ders dışı sosy0-kültürel etkinliklerden, %

46,9'unun uluslararası öğrencilere danışmanlık hizmetlerinden ve % 45,2'sinin fakültedeki akademik anlamdaki rehberlikten memnun olduklarını belirttikleri anlaşılmaktadır.

Tablo 29: Öğrencilerin Arapça düzeyleriyle ilgili bulguların dağılımı

Öğrencilerin Arapça düzeyleri	Kesinlikle katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle katılıyorum		Toplam		Cevapsız	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Klasik Arapça metinlerini okuyabilme	21	6,5	30	9,3	54	16,8	155	48,1	62	19,3	322	100,0	8	2,4
Klasik Arapça metinlerini anlayabilme	23	7,2	55	17,1	96	29,9	112	34,9	35	10,9	321	100,0	9	2,7
Modern Arapça metinlerini okuyabilme	17	5,3	46	14,4	65	20,3	135	42,2	57	17,8	320	100,0	10	3,0
Modern Arapça metinlerini anlayabilme	18	5,6	66	20,7	86	27,0	112	35,1	37	11,6	319	100,0	11	3,3
Arapça konuşanın söylediklerini anlayabilme	23	7,1	49	15,1	67	20,7	135	41,7	50	15,4	324	100,0	6	1,8
Biriyle Arapça konuşabilme	34	10,6	68	21,2	91	28,3	88	27,4	40	12,5	321	100,0	9	2,7

Araştırmaya katılan öğrencilerin Arapçayı düzeylerinin sorulduğu soruya verilen cevaplara bakıldığında ve "Kesinlikle katılıyorum" ve "Katılıyorum" cevapları birlikte değerlendirildiğinde, öğrencilerin % 67,4'ünün klasik Arapça metinlerini yeterli düzeyde okuyabildiğini, % 45,8'inin klasik Arapça metinlerini yeterli düzeyde anlayabildiğini, % 60'ının modern Arapça metinlerini yeterli düzeyde okuyabildiğini, % 46,7'sinin modern Arapça metinlerini yeterli düzeyde anlayabildiğini, % 57,1'inin Arapça konuşan birinin söylediklerini yeterli düzeyde anlayabildiğini, % 39,9'unun biriyle yeterli düzeyde Arapça konuşabildiğini belirttiği anlaşılmaktadır.

Tablo 30: Öğrencilerin İlahiyat Fakültesi'ndeki dersler ve derslerin içerikleri hakkındaki algılarıyla ilgili bulguların dağılımı

	Kesinlikle katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle katılıyorum		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Dersteki konular yeterince çeşitlendirilmiştir	5	1,5	40	12,3	79	24,2	165	50,6	37	11,3	326	100,0
İşlenen konular çok boyutlu incelenmektedir	10	3,1	59	18,1	108	33,1	129	39,6	20	6,1	326	100,0
Günceldir, günlük hayatta karşılaşılabilecek sorunları konu edinir	4	1,2	51	15,9	88	27,4	156	48,6	22	6,9	321	100,0
Meslek hayatına hazırlayıcı/yetiştiricidir	21	6,5	53	16,5	91	28,3	129	40,2	27	8,4	321	100,0
İlahiyat Fakültesi'ndeki zorunlu dersler yeterince çeşitlidir	7	2,2	38	11,8	64	19,9	185	57,5	28	8,7	322	100,0
İlahiyat Fakültesi'ndeki seçmeli dersler yeterince çeşitlidir	13	4,0	38	11,8	66	20,6	168	52,3	36	11,2	321	100,0
İlahiyat Fakültesi'ndeki zorunlu dersler yeterince kalitelidir	15	4,7	48	15,0	90	28,2	139	43,6	27	8,5	319	100,0
İlahiyat Fakültesi'ndeki seçmeli dersler yeterince kalitelidir	15	4,7	46	14,3	102	31,8	129	40,2	29	9,0	321	100,0
Din görevliliğine hazırlayıcı dersler yeterince kalitelidir	34	10,7	58	18,2	93	29,2	110	34,5	24	7,5	319	100,0
Öğretmenlik mesleğine hazırlayıcı dersler yeterince kalitelidir	26	8,2	56	17,6	115	36,2	99	31,1	22	6,9	318	100,0
Yüksek lisans/doktora eğitimine yönelik dersler yeterince kalitelidir	18	5,9	42	13,8	137	44,9	85	27,9	23	7,5	305	100,0

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim gördüğü İlahiyat Fakültesi'ndeki dersler ve derslerin içerikleriyle ilgili tabloya bakıldığında ve "Kesinlikle katılıyorum" ve "Katılıyorum" cevapları birlikte değerlendirildiğinde büyükten küçüğe doğru İlahiyat Fakültesi'ndeki zorunlu dersler yeterince çeşitlidir seçeneğini işaretleyenlerin oranı % 66,2, İlahiyat Fakültesi'ndeki seçmeli dersler yeterince çeşitlidir seçeneğini işaretleyenlerin oranı % 63,5, dersteki konular yeterince çeşitlendirilmiştir seçeneğini işaretleyenlerin oranı % 61,9, günceldir, ,günlük hayatta karşılaşılabilecek sorunları konu edinir seçeneğini işaretleyenlerin oranı % 55,5, İlahiyat Fakültesi'ndeki zorunlu dersler yeterince kalitelidir seçeneğini işaretleyenlerin oranı % 52,1, İlahiyat Fakültesi'ndeki seçmeli dersler yeterince kalitelidir seçeneğini işaretleyenlerin oranı % 49,2, meslek hayatına hazırlayıcı/yetiştiricidir seçeneğini işaretleyenlerin oranı % 48,6, işlenen konular çok boyutlu incelenmektedir seçeneğini işaretleyenlerin oranı % 45,7, din görevliliğine hazırlayıcı dersler yeterince kalitelidir seçeneğini işaretleyenlerin oranı % 42, öğretmenlik mesleğine hazırlayıcı derslerin yeterince kalitelidir seçeneğini işaretleyenlerin oranı % 38, yüksek lisans/doktora eğitimine yönelik dersler yeterince kalitelidir seçeneğini işaretleyenlerin oranı % 35,4'tür.

Tablo 31: Öğrencilerin İlahiyat Fakültesi'ndeki akademisyenler hakkındaki algılarıyla ilgili bulguların dağılımı

	Kesinlikle katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle katılıyorum		Toplam		Cevapsız	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Mesleki tecrübeleri yeterlidir	5	1,5	32	9,8	76	23,3	171	52,5	42	12,9	4	1,2	4	1,2
Alanlarına hâkimiyetleri yeterlidir	7	2,1	30	9,2	65	19,9	186	56,9	39	11,9	3	,9	3	,9

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim gördüğü İlahiyat Fakültesi'ndeki akademisyenlerle ilgili değerlendirmelerinin tablosuna bakıldığında ve "Kesinlikle katılıyorum" ve "Katılıyorum" cevapları birlikte değerlendirildiğinde akademisyenlerin alanlarına hâkimiyetlerinin yeterli olduğuna katılım oranı % 68,8 ve mesleki tecrübelerinin yeterli olduğuna katılım oranı % 65,4'tir. Ortalamaları 3,40'tan yüksektir ve iyi derecedeki katılımı göstermektedir.

Sonuç ve Öneriler

Yurt dışından ülkemize ilahiyat öğrenimi görmeye gelen öğrencilerin % 34,2'sinin Türkiye Diyanet Vakfı ve % 23,6'sının Uluslararası İlahiyat Programı aracılığıyla olmak üzere % 57,8'inin diğer fakültelere gelecek öğrencilere nazaran İlahiyat Fakültesi için özel olarak seçildiği çıkarılabilir.

Öğrencilerin yarıdan fazlasının (% 60,9) erkek olduğu ve yine yarıdan fazlasının (% 58,2) 18-24 yaş aralığında olduğu, yine yarıdan fazlasının (% 53) Türkiye Diyanet Vakfı tarafından, % 23,9'unun da Türkiye Bursları burslusu olarak ülkemizde eğitim görmekte olduğu, % 62'sinin 1-5 yıldır ve % 33,6'sının da 6-10 yıldır ülkemizde bulunmakta olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin ilk bilgi aldıkları birime bakıldığında % 43,9'unun TDV ve % 20,2'sinin Türkiye Bursları birimleri tarafından ilk olarak bilgilendirildikleri anlaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin yaklaşık dörtte birinin Ortadoğu'dan dörtte birinin de Balkanlardan geldiği, % 40'ının Uludağ Üniversitesi'nin öğrencisi olduğu, kendi ülkesindeki yetkililerce ilgilenilme sıklığına göre Türkiye'deki yetkililerce daha sık ilgilenildiği, öğrencilerin % 68,8'lik büyük bölümünün yaşamının büyük bölümünü kentte geçirdiği görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin % 29,3'lük babalarında % 35,6'lık çoğunlukla lise/meslek lisesi mezunu olduğu, annelerinin % 73,6'lık çoğunlukla ev hanımı, babalarının % 26,5'lik çoğunlukla işçi oldukları, öğrencilerinin ebeveyninin % 88,1'inin her ikisinin de sağ olduğu ve % 10,6'sının ebeveyninin sadece birinin sağ olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin % 45,9'unun yılda birkaç kere ve % 34,7'sinin ise yılda bir defa memleketini ziyarete gittiği, toplamda da % 80,6'sının en az yılda bir kez ülkesini ziyarete gittiği, % 81,1'inin bekâr, % 18,9'unun ise evli olduğu, % 39,3'ünün Türkçeyi Türkiye'deki resmi bir kurumdan ve % 39'unun ise yakın çevresinden öğrendiği, % 88,1'inin Türkçeyi öğrendiği kaynaktan memnun olduğu, % 74,9'unun Arapçayı Türkiye'de ve % 23,2'sinin ise kendi ülkesinde öğrendiği anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin Türkiye'deki eğitim süreci hakkındaki düşüncelerine ilişkin bulgular başlığı altında öğrencilerin tanıtım amaçlı katıldıkları uyum programlarına bakıldığında, sırasıyla birinci sırada İlahiyat Fakültesi'ni, ikinci sırada kalınan yurdu, üçüncü sırada ise üniversite ve birimlerini tanıtmaya ilişkin uyum programına katıldığı, sırasıyla % 35,7'sinin yemek

kültürüne, % 31,8'inin iklim şartlarına, % 28,8'inin ekonomik ihtiyaçlarını karşılamaya uyumda sorun yaşadığı, Türkiye'de üniversite öğrencisi olarak yaşadıkları sorunlara bakıldığında % 60 ile eğitim/sınav sistemi, % 56,1 ile aile özlemi, % 56 ile eğitim sürecinde kullanılan terimleri anlayamama problemlerinin geldiği anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin Türkiye'de eğitim görmenin avantajları hakkındaki düşünceleriyle ilgili bulgulara bakıldığında sırayla % 89'luk oranla daha geniş bir bakış açısı kazandırma, % 86,1'lik oranla farklı tecrübeler elde ederek kişisel anlamda gelişme imkânı elde etme, % 85,5'lik oranla Türkçeyi öğrenmiş olma, % 84,9'luk oranla farklı kültürleri tanıma fırsatı elde etme, % 79,4'lük oranla farklı bir İslam yaşayışını gözlemleme fırsatı elde etme, % 61,4'lük oranla daha iyi yaşam şartlarında eğitim alma fırsatı elde etme, % 60,1'lik oranla prestijli bir diploma sahibi olma ve % 58,4'lük oranla daha kaliteli bir yükseköğrenim fırsatı elde etme avantajını tercih ettikleri anlaşılmaktadır. Burada da görülebileceği gibi daha kaliteli bir yükseköğrenim fırsatı elde etme avantajı öğrenciler nezdinde sekizinci ve sondan beşinci sırada yani son sıralarda gelmektedir. Bu sonuçtan Türkiye'nin yükseköğretim sisteminin kalitesinin çalışmaya katılan öğrencilerin nezdinde yeteri kadar tatmin edici bir imaj bırakmadığı çıkarılabilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin Türkiye'de eğitim sürecinde kaldıkları yerler ve memnuniyet düzeyleriyle ilgili bulgulara bakıldığında özellikle ilahiyat fakültesi öğrencilerine hitap eden TDV yurdunda öğrencilerin %71,2'sinin kalmış olduğu ve memnuniyet düzeyinin % 63 olduğu, ailesiyle kalanların ve özel evde arkadaşlarıyla kalanların memnuniyet düzeylerinin % 75 civarında seyrettiği, % 38,8'inin Kredi ve Yurtlar Kurumu'na ait yurtta kaldığı ve sadece % 27,3'ünün bu barınma yerinden memnun kaldığı görülmektedir. Bu sonuçlara göre başta Kredi ve Yurtlar Kurumu'na ait yurtların olmak üzere en fazla ilahiyat öğrencisi barındıran TDV'nin öğrenci memnuniyetini artırıcı önlemler alması gerektiği önerilebilir.

Öğrencilerin Türkiye›ye gelmeden önce Türkiye hakkındaki beklentileri ve beklentilerinin karşılanma durumuyla ilgili bulgulara bakıldığında sırasıyla kaliteli bir üniversite eğitimi almayı bekleyenlerin oranının % 92,5 ve beklentinin karşılanma düzeyinin % 56,3, akademisyenlerinin iyi yetişmiş olmasını bekleyenlerin oranının % 82,7 ve beklentinin karşılanma düzeyinin % 63,8, dinine bağlı insanların yoğun olduğu bir ortam bekleyenlerin oranının % 79,5 ve beklentinin karşılanma düzeyinin % 43,5, Türkiye'nin maddi

ihtiyaçlarını karşılayacak kadar destek sağlayacağını bekleyenlerin oranının % 73,5 ve beklentinin karşılanma düzeyinin % 56,7 olduğu, buradan kaliteli üniversite eğitimi beklentisinin ve hemen ardından da akademisyenlerinin iyi yetişmiş olması beklentisisinin en yüksek düzeyde çıkmasının, Türkiye'nin yurt dışındaki yükseköğretim imajının % 90'lar civarındaki pozitif bir düzeyde seyrettiğine bir işaret olduğu fakat beklentilerin karşılanma düzeyinin beklenilenlerden epey düşük çıktığı sonucuna ulaşılabilir. Ayrıca öğrenimlerini tamamladıktan sonra öğrencilerin % 72,2'sinin kendi ülkesinde, % 21,3'ünün de Türkiye'de çalışmayı düşündükleri görülmektedir.

Öğrencilerin öğrenim gördüğü ilahiyat fakültesindeki eğitim süreci hakkındaki düşüncelerine ilişkin bulgular arasında fakültede sunulan olanaklara bakılırsa öğrencilerin % 76,2'sinin kütüphane hizmetlerinden, % 72,1'inin öğretim üyelerinin öğrencilerle ilişkilerinden, % 71,2'sinin kaldığı yerle fakültesi arasındaki ulaşım imkânlarından, % 69,5'inin fakültesindeki seminer, panel vb. akademik etkinliklerden, % 56,5'inin ise öğrenci işlerindeki personelin ilgilenme düzeyinden memnun oldukları sonucuna ulaşılabilir. Birçok uluslararası öğrencinin şikâyet konusu olan kütüphane, öğretim üyeleriyle ilişkiler, ulaşım ve öğrenci işlerindeki personelin ilgilenme düzeyi konularının günümüzde en yüksek düzeyde memnuniyet sağlanan konular arasında sayılması, ayrıca her öğrencinin ilgi odağı olan seminer, panel gibi akademik etkinlikler hususunda da memnuniyet sağlanması uluslararası öğrencilerin memnuniyetinin sağlanması ve ülke imajı adına sevindiricidir.

Öğrencilerin yaklaşık ¾'ünün Arapçayı Türkiye›de öğrendikleri hesaba katıldığında gerek klasik metinleri gerekse modern metinleri orta düzeyde okuyabildikleri, yine yaklaşık yarısının okuduklarını ve konuşan birinin söylediklerini anlayabildiklerini ifade ettikleri anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin % 60 civarının İlahiyat Fakültesi'ndeki zorunlu ve seçmeli derslerin çeşitliliğini ve dersteki konuların yeterince çeşitlendirilmesini beğendikleri, yarısından fazlasının dersleri güncel ve günlük hayatta karşılaşılabilecek sorunları konu edinir tarzda bulduğunu, yine yarıya yakınının zorunlu ve seçmeli derslerin kalitesini beğendiklerini, meslek hayatına hazırlayıcı/yetiştirici bulduklarını ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Kaynakça

Büyüköztürk, Ş. (2009). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. Ankara: Pegem Akademi.

Can, A. (2014). SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi. Ankara: Pegem Akademi.

Coşkun, İ., Dama, N., Emin, M. N., Toklucu, D. & Barkçin, M., (2016). 2016'da Türkiye, 2016'da Eğitim ve Sosyal Politikalar. Ankara: SETA (Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı).

Çetinsaya, G. (2014). Büyüme, Kalite, Uluslararasılaşma: Türkiye Yükseköğretimi için Bir Yol Haritası, Eskişehir: Yükseköğretim Kurulu Yayın No:2014/2, Erişim 10 Nisan 2015 https://yolharitasi.yok.gov.tr/docs/YolHaritasi.pdf

Ergin, G. & Türk, F. (2010). Türkiye'de öğrenim gören Orta Asyalı Öğrenciler. Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi. 2(1), 35-41.

Karasar, N. (2008). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayıncılık.

OECD Reports, (2016). Education At A Glance 2016: OECD Indicators. OECD Publishing.

Özoğlu, M., Gür, B. S. & Coşkun, İ. (2012). Küresel Eğilimler Işığında Türkiye'de Uluslararası Öğrenciler. Ankara: SETA.

T.C. Kalkınma Bakanlığı. (2015). "Yükseköğretimin Uluslararasılaşması Çerçevesinde Türk Üniversitelerinin Uluslararası Öğrenciler İçin Çekim Merkezi Haline Getirilmesi (Araştırma Projesi Raporu)", Erişim 10 Mayıs 2016 http://kam.kalkinma.gov.tr/wp-content/uploads/2015/04/Uluslararasi_Ogrenci_Raporu_2015.pdf

Zeki, A. (1997). Sosyal Bilimciler İçin Araştırma Metod ve Teknikleri. İstanbul: MÜİF Yayınları.

T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (2017). 2016 Türkiye Göç Raporu. Ankara: T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü Yayınları, Yayın No: 40. Erişim 14 Temmuz 2017 http://www.goc.gov.tr/files/files/2016_yiik_goc_raporu_haziran.pdf

https://istatistik.yok.gov.tr/yuksekogretimIstatistikleri/2017/2017_T20_V1.pdf

İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz-Yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi

*Mebrure Doğan**

Giriş

Cumhuriyetin ilanının ardından ülkemizde yeni rejimi destekleyecek bir dizi yenilik hayata geçirilmiştir. Özellikle din öğretimini ilgilendiren değişiklikler, devlet- din ilişkisi ekseninde ilke olarak benimsenmiş fakat anayasada daha sonra yer alacak olan laiklik ilkesine zemin oluşturma gayesinin bir sonucu olarak öncelikli hayata geçirilen yenilikler arasında yer almıştır. İlahiyat Fakültelerinin de kuruluşunun sebebi olan eğitim alanındaki en önemli tarihi değişiklik, 3 Mart 1924 tarihinde Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun kabulüyle gerçekleşmiştir. Eğitim birliğini hedefleyen kanunla daha önceki dönemde çeşitli düzeylerde din eğitimi veren medreselerin kapatılıp yerine yenilerinin kurulmasına karar verilmiştir (Öcal, 2008: 402). Bu değişimle birlikte İlahiyat Fakülteleri ve İmam Hatip Mektepleri, Cumhuriyet Döneminin yeni din öğretimi kurumları olarak dönemin eğitim sistemi içerisindeki yerlerini almışlardır.

İlahiyat Fakültelerinin tarihi incelendiğinde, ilk kurulan İlahiyat Fakültelerinin kuruluş amaçları arasında "öğretmen yetiştirme" amacı bulunmamasına rağmen sonraki dönemlerde din eğitimi alanında öğretmen ihtiyacının bu fakültelerin mezunları arasından karşılandığı ve programlarının buna göre oluşturulduğu anlaşılmaktadır. Ancak 1924 yılında kurulan Cumhuriyet Döneminin ilk İlahiyat Fakültesi olan Dârulfunûn İlahiyat Fakültesinin 1931 yılına kadar mezun olan öğrencilerine öğretmenlik verilmemiştir (Ev,

*Yrd. Doç. Dr., Afyon Kocatepe Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi, mebruredogan@gmail.com

2017: 273). Oysa aynı yılda Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun dördüncü maddesi gereği İmam Hatip Mektepleri açılmış, (Öcal, 2017: 226) bu okulların meslek derslerine yönelik öğretmen ihtiyacı ve okullardaki din bilgisi dersi öğretmeni ihtiyacı, kapatılan medreselerin müderrisleri vasıtasıyla karşılanmıştır (Öcal, 2008: 190). Uzun bir aradan sonra 1949'da Ankara'da ikinci İlahiyat Fakültesi'nin açılması önerisiyle meclise sunulan tasarıda "Din meselelerinin sağlam ve ilmi esaslara göre incelenmesini mümkün kılmak, mesleki bilgisi kuvvetli ve düşüncesinde ihâtalı din adamlarının yetişebilmesi için lüzumlu şartları sağlamak maksadıyla memleketimizde de Garptaki örneklerine benzer bir İlahiyat Fakültesinin kurulması…" denilmektedir (Özcan, 2015: 230). Görüldüğü üzere aynı tarihlerde din eğitimi ve öğretiminin örgün öğretim kurumlarında yer almaya başlaması ve İmam Hatip Liselerinin sayılarının artmasıyla bu alanda öğretmen ihtiyacı açığa çıkmasına rağmen Ankara İlahiyat Fakültesinin kuruluş amaçları arasında yine "öğretmen yetiştirmek" ifadesi yer almamıştır (Ev, 2017: 274). Oysa o tarihlerde bu alanla ilgili öğretmen yetiştiren başka bir kurum da bulunmamaktadır.

1959 yılına gelindiğinde ise 7344 sayılı kanunla "İslam dininin esaslarına sadık kalarak müspet ilmin ışığında İslami ilimleri ve bunlara yardımcı bilgileri öğreterek İmam Hatip Okulları ile diğer ilk ve orta öğretim kurumlarına öğretmen yetiştirmek" amacıyla, "Yüksek İslam Enstitüsü" leri kurulmuştur. Bu amaca rağmen ilki İstanbul'da olmak üzere daha sonra sırasıyla Konya, Kayseri, İzmir, Erzurum, Bursa, Samsun ve Yozgat'ta kurulan (Öcal, 1986: 118) Yüksek İslam Enstitülerinin programında öğretmenlik meslek bilgisi dersleri, öğretmen yetiştiren bir kurumun amacına uygun ancak gecikmeli olarak 1972 yılında resmi gazetede yayınlanan bir yönetmelikle ve 1972-1973 yılından itibaren yer alabilmiştir (Ev, 2017: 277). Ardından 1971 yılında Erzurum'da beş yıllık eğitim veren, mezunlarının hem öğretmen hem de din görevlisi olarak istihdam edilebildiği İslami İlimler Fakültesi kurulmuştur (Ev, 2017: 278). 1982'de ise tüm yüksek din öğretimi kurumları İlahiyat Fakültesine dönüştürülmüş ve bu kurumlar, yazılı bir şekilde yönetmeliklerinde öğretmen yetiştirmek ifadesi yer almasa da öğretmen yetiştirmeye devam etmiştir. Yeni İlahiyat Fakültesi programında öncekilerden farklı olarak öğrencilerin pratik yapmalarını sağlayacak "öğretmenlik uygulaması" dersine yer verilmiştir (Ev, 2017: 281).

1998-1999 öğretim yılında İlahiyat Fakültelerinde yeni bir değişikliğe gidilerek İlahiyat Lisans programı ve İlköğretim DİKAB Öğretmenliği programı olmak üzere iki ayrı program oluşturulmuştur. Bu yapılandırmadan sonra İlahiyat Lisans programından mezun olan öğrenciler ancak Ankara Üniversitesinde açılan tezsiz yüksek lisans programını tamamladıkları takdirde öğretmen olabilmişlerdir. 2006 yılına gelindiğinde ise İlköğretim DKAB bölümü, Eğitim Fakültelerine aktarılmıştır. İlerleyen yıllarda İlahiyat Lisans bölümü mezunları, eğitim fakültelerinde verilen öğretmenlik formasyonu sertifika programını tamamladıktan sonra öğretmenlik hakkını elde edebilmişlerdir (Ev, 2017: 283-286).

Son olarak YÖK, 06.07.2017 tarihli Yükseköğretim Yürütme Kurulu toplantısında bu eğitimi vermeye uygun olan İlahiyat Fakültelerinin 1982- 1998 yılları arasında olduğu gibi öğretmenlik formasyon derslerini almak isteyen öğrencilere, fakülte bünyesinde bu dersleri verebilmesine imkân tanıyan kararı almış bulunmaktadır. İlahiyat Fakültelerinin tarihine öğretmen yetiştirme fonksiyonu açısından bakıldığında bu fakültelerin Cumhuriyet tarihinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı temel eğitim ve ortaöğretim kurumlarında anayasa hükmü gereği zorunlu olarak okutulan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi ve İmam Hatip Liselerinde Meslek Dersleri için öğretmen yetiştiren yegâne kurumlar oldukları görülmektedir. Son yıllarda ancak sertifika programı ile öğretmen olabilen İlahiyat Fakültesi öğrencilerine son değişiklikle, lisans eğitiminin içinde bu eğitimi alma imkânı verilmiş olması, aynı zamanda İlahiyat Fakültelerinin öğretmen yetiştiren kurumlar olduklarının tescili anlamına gelmektedir.

Öz-Yeterlik

Öz-yeterlik, Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramının temel kavramlarından biridir. Bandura (1986) öz-yeterlik inancını, "bireyin bir konuda performans gösterebilmek için gerekli etkinlikleri organize edip başarılı bir biçimde gerçekleştirme kapasitesine ilişkin kendisiyle ilgili yargıları" olarak tanımlamaktadır (Akt. Babaoğlan ve Korkut, 2012: 270). Öz-yeterlik teorisine göre yeterlik duygusu, bireylerin başarılarını artırma ve iyi oluşlarını geliştirmenin yanı sıra dayanıklılık, kendini düzenleme becerisi, yetkinliklerle nasıl donatılacağı gibi konularla ilgili olarak açık bir kılavuzluk sağlamaktadır (Bandura, 1977:191-215). Başarılı olmanın yalnızca bilgi ve yetenek sahibi

olma ile açıklanamayacağını, bunlarla birlikte beklenmedik durumlarda adaptasyonu sağlayacak olan bireysel yeterlik inancının da gerekli olduğunu belirten Bandura, bunu öz-yeterlik inancı olarak adlandırmıştır. Kısaca öz- yeterliğin, bireyin herhangi bir konudaki yeterliğine ve kapasitesini gerçekleştirebileceğine olan inancı olduğu söylenebilir.

Bandura öz-yeterlik inancının, bireyde bilişsel, motivasyonel, duygusal ve seçim yapma süreçleri gibi dört temel psikolojik süreci etkilediğini belirtmektedir (Bandura, 1993: 118). Bireylerin kendi yaşantılarını öznel yeterlik inancına göre biçimlendirdiklerini belirten Bandura'ya göre öz-yeterlik inançları, bireylerin nasıl düşünecekleri ve hissedecekleri, kendilerini nasıl motive edebilecekleri gibi süreçleri düzenlediği gibi eylemlerinde de yardımcı olmaktadır (Bandura,1995: 2). Yine bu inanç, insanların tasarladıkları ve yapılandırdıkları gelecek senaryoları ile ilgili tahminlerini de etkilemektedir. Buna göre yüksek öz yeterlik duygusuna sahip bir birey, performansını gerçekleştirebilmesi için pozitif destek ve rehberlik sağlayan başarı senaryosunu gözünde canlandırabilirken; yeterliliği konusunda şüphe duyan birey, kendisini yanlışa götüren şeyler üzerinde durarak başarısızlık senaryosunu gözünün önüne getirebilmektedir. Bu durumda kendi yeterliği konusunda şüphe duyan bireyin başarılı olması zorlaşmaktadır (Bandura, 1993:118).

Öz-yeterlik inancının en etkili olduğu süreçlerin başında bireyin kendi motivasyonunu düzenlemesi gelmektedir. Yapabilecekleri konusunda inançlarını düzenleyen bireyler bu duygu sayesinde gelecekteki eylemlerinin sonucunu tahmin edebilmektedir. Diğer taraftan bireylerin yeteneklerine olan inançları, gerek güç durumları veya tehditleri tecrübe ettiklerinde, gerekse stres ve depresyonla mücadele ettiklerinde, duygusal arabulucu rolü üstlenerek yaşamsal aktivitelerinde kendilerine yardımcı olmaktadır (Bandura, 1993: 128, 132; Bandura, 1989:1177).

Bandura sosyal işlerde güçlü bir yeterlik duygusunun insanın başarısına ve psikolojik iyi oluşuna yardım etmesine rağmen tam manasıyla bir nimet sayılamayacağını da belirtmektedir. O, yenilikçiler ve sosyal reformistlerin hayatlarını örnek vermekte ve sarsılmaz yeterlik duygusuna sahip olan bu insanların hayatlarının hiç de sanıldığı kadar kolay olmadığından söz etmektedir. Bandura, toplumların bu bireylerin azim ve çabalarından genellikle faydalanmış olmalarına rağmen alay, kınama, zulüm gibi negatif davranışlara da maruz bıraktıklarına işaret etmektedir (Bandura, 1995:1).

Öz-Yeterlik İnancının Kaynakları

Öz-yeterlik Bandura'ya göre birbiriyle ilişkili dört bilgi kaynağından beslenmektedir. Bunlar, bireysel deneyimler, dolaylı deneyimler, sosyal ikna ve duygusal durum olarak ele alınmaktadır.

Bireysel Deneyimler: Bireylerin herhangi bir alanda çeşitli deneyimlerinden elde ettikleri başarı veya başarısızlıklarının aynı alanla ilgili benzer eylemleri gerçekleştirmeleri konusundaki öz-yeterlik inançlarını etkilemesidir. Başarılı bir davranış ödül etkisi oluşturarak gelecekte benzer durumlar karşısında aynı davranışı sergileyebileceği konusunda bireyleri güdülemektedir. Güçlü bir yeterlik algısı oluşturmanın en etkili yolu ustalık deneyimleridir. Bu deneyimler, bireyin başarılı olmak için gerekenleri yapıp yapamayacağı konusunda en gerçek kanıtı sağlamaktadır. Başarılar bireyin kişisel yeterliğine inancını sağlamlaştırırken; hatalar eğer öz-yeterlik duygusu gelişmeden meydana gelmişse bireyi zayıf düşürebilmektedir (Bandura, 1995:3).

Bandura (1995) 'ya göre ustalık deneyimleri yoluyla öz-yeterlik duygusunun gelişmesi, hazır alışkanlıklar edinme meselesi değildir. Aksine bilişsel, davranışsal bakımdan sürekli değişen yaşam koşullarını yönetmek ve uygun eylem yollarını organize etmek için kendini düzenleme edinimini içermektedir. Ancak eğer insanlar sadece kolay başarıları tecrübe etmişlerse, daha hızlı sonuçlar elde etmeye eğilimli olabileceklerinden başarısız olduklarında kolayca cesaretleri kırılabilir. Zira dayanıklı bir öz- yeterlik duygusunu kazanmak, azimli bir çabayla engellerin aşılması konusunda deneyimli olmayı gerektirmektedir. İnsanların hedeflerine doğru ilerlerken bazı güçlükler ve engellerle karşılaşması, aynı zamanda başarının genellikle uzun bir çaba gerektirdiğini öğretmede faydalı bir amaca hizmet etmektedir. Bu deneyim sayesinde bireyler başarılı olmak için yapabilecekleri konusunda ikna olmakta, zorluklarla karşılaştıklarında gerilemeden azim ve sebat göstermekte ve zor zamanlarda zorluklardan daha güçlü çıkabilmektedirler (Bandura, 1995:3).

Dolaylı Deneyimler: Bireysel deneyimler kadar etkili olmamakla birlikte eğer bireyin bir konuda kendi deneyimi yoksa, başkalarının deneyimleri bireyin öz-yeterlik inancını etkileyebilmektedir. Yaş, eğitim düzeyi, cinsiyet gibi özellikleri kendisine benzeyen bir başkasının başarısı, bireyde "ben de yapabilirim" fikrini oluşturabileceği gibi, başarısızlığı da kendi yeterliği konusunda umutsuzluğa düşmesine sebep olabilmektedir. Diğer taraftan kendilerine benzer insanların azimle başarılı olduklarını görmek, benzer ba-

şarılı eylemleri gerçekleştirme konusunda bireylerin inancını artırmaktadır. Gösterdikleri yüksek çabaya rağmen başarısız olan kendine benzer bireyleri gözlemlediğinde ise birey, kendi yeterlikleri konusunda kararsızlık yaşamakta ve bu durum onların motivasyonlarını düşürebilmektedir. Dolayısıyla bireysel yeterlik inançları üzerinde modellemenin etkisi, modellerle benzerlik algısına paralel biçimde gelişmektedir. Varsayılan benzerlik ne kadar büyük ise modellerin başarı ve başarısızlıklarından etkilenme oranı o kadar artmaktadır. Modellerin kendilerinden çok farklı olduklarını fark etmeleri durumunda ise bireylerin öz-yeterlik algıları, modellerin davranışlarından çok fazla etkilenmemektedir. Burada modelin fonksiyonu, sadece onların kendi kapasitelerini yargılamaları için sosyal bir standart sağlamaktan ibarettir (Bandura, 1995:3,4).

Sosyal İkna: Bir davranışın başarıyla gerçekleştirileceğine ilişkin ailenin, arkadaşların, öğretmenlerin ve yakın çevrenin bireyi teşvik etmesi ve cesaretlendirmesi, öz-yeterlik inancını artırabilmektedir. Sözel yolla ikna olan bireyler, kendilerine verilen etkinlikleri ustalıkla yapabilmektedir. Özellikle bir problemle karşılaştığında yetersizliği üzerinde düşünen ve kendinden şüphe duyan bireylerin sosyal ikna durumunda çabaları artmakta ve bunu sürdürebilmektedir. Aynı şekilde öz-yeterlik algısı sözel ikna yoluyla desteklenen bireyler, başarılı olmak için ellerinden geldiğince çaba göstermekte, kendilerine olan bu inançları ile becerileri gelişmekte ve öz-yeterlik duyguları artmaktadır.

Sosyal ikna yoluyla bireysel yeterlik inancını aşılamak, onu zayıflatmaktan daha zordur. Örneğin gerçekçi olmayan övgü, öz-yeterlik duygusu kazandırsa da çabalar sonuçsuz kaldığında hayal kırıklığına sebep olabilir. Ayrıca yeteneklerinin olmadığına inanan bireyler, potansiyellerini geliştiren zorlayıcı aktivitelerden de kaçınma eğiliminde olabilir ve güçlüklerle karşılaştıklarında kolayca ümitsizliğe düşebilirler. Yeterlik duygusu oluşturmada başarılı olanlar ise pozitif değerlendirmeden daha fazlasını yapmaktadırlar. Onlar insanların kapasitelerine olan inançlarını artırmanın yanı sıra kendilerine başarı getiren yollarla ilgili durumları ve başarısız olma ihtimalleri olduğunda kaçınmayı bireylere tavsiye edebilir ve onları cesaretlendirebilirler (Bandura, 1995:4).

Duygusal Durum: Herhangi bir eylemi yaparken bireylerin içinde bulundukları duygu durumu da öz-yeterlik inancı üzerinde etkiye sahiptir. Örne-

ğin bireyin aşırı kaygılı olması, öz- yeterliğine inancını düşürüp performansını olumsuz etkileyebileceği gibi, bedensel ve duygusal açıdan iyi olması, olumlu etkileyebilmektedir. İnsanlar kendi kapasitelerini yargılarken özellikle psikolojik ve duygusal durumlarına güvenmektedirler. Psikolojik durum, insanların bireysel yeterliği hakkındaki algılarını etkilemekte, pozitif ruh hali, algılanan öz yeterliği artırırken; umutsuz ruh hali azaltmaktadır (Bandura, 1995:4).

Yeterlik inancını artırmanın yollarından biri de fiziksel durumu güçlendirmek, negatif duygusal eğilimleri ve stresi azaltmak ve bedensel durumların yanlış yorumlanmasını düzeltmektir. Çünkü önemli olan fiziksel ve duygusal reaksiyonların yoğunluğu değil, nasıl algılandıkları ve yorumlandıklarıdır. Örneğin yüksek yeterlik duygusuna sahip olanlar, duygusal uyarılım durumlarını performans enerjilerini artıran bir faktör olarak görme eğilimindedirler. Hâlbuki yeterliklerinden şüphe duyanlar, aynı durumu kendilerini zayıflatan bir faktör olarak değerlendirmektedir. Yeterliğin fiziksel göstergeleri, fiziksel güç ve dayanıklılık gerektiren aktivitelerde ve sağlık fonksiyonunda özellikle etkili bir rol oynamaktadır. Duygusal durumlar farklı alanlarda bireysel yeterlik inançları üzerinde genel ve yaygın etkilere sahip olabilmektedir. Bireysel, sosyal ve durumsal olanlar dâhil olmak üzere bir dizi faktör, yeterlik deneyimlerinin yorumlanma şeklini etkileyebilmektedir. Sonuç olarak algılanan yeterliğin, bireylerin kendi kapasitelerine ilişkin ön yargılarına, görevin algılanan güçlüğüne, harcanan çaba miktarına, o sıradaki fiziksel ve duygusal duruma, alınan dış yardımın miktarına, performansın hangi koşullar altında gerçekleştiğine bağlı olarak değiştiği belirtilmektedir (Bandura, 1995:5).

Öğretmen Öz-Yeterliği

Öz-yeterlik genel, özel, akademik, sosyal ve duygusal öz-yeterlik gibi çeşitli alanlara özgü olarak ele alınabilmektedir. Öz- yeterlik kavramını bilimsel literatüre kazandıran Bandura, araştırmanın konusu olan öğretmen öz yeterliğinin bir öz yeterlik türü olduğunu belirtmektedir. (Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy, ve Hoy, 1998: 203). Öğretmen yeterliği bireyin, öğrenci performansını etkileme kapasitesine veya motivasyon düşüklüğü, öğrenme güçlüğü yaşasalar bile onların en iyi şekilde öğrenmelerine etki edebilme konusundaki inancı ve kanaatidir (Tschannen-Moran ve ark., 1998: 202). Bu bağlamda öğretmen öz yeterliği, öğretmenlerin öğretim konusunda sahip oldukları bireysel yeterliklerine ilişkin inançları olarak tanımlanabilir.

Eğitim açısından öz-yeterlik, bireyin bilişsel fonksiyonlarına etki ederek amaçlarına bağlılığını, motivasyonunu etkilediği gibi bilgiye ulaşma metotlarının işletilmesini de etkilemektedir (Bandura, 1989:1176). Algılanan öz-yeterlik, öğrencilerin yeterlikleri hakkındaki inançları, kendi öğrenmelerini düzenlemeleri, akademik aktivitelerde ustalık kazanma, akademik motivasyon ve akademik başarı gibi akademik gelişim açısından önemli konularda katkı sağlamaktadır (Bandura, 1993: 118). Öğretmen yeterlik duygusunun, öğrenciyle ilişkili olarak motivasyon, başarı, yeterlik gibi sonuçları olan bir yapı olduğu görülmüştür (Tschannen-Moran ve ark., 1998: 222). Yapılan pek çok araştırma, öz-yeterliğin akademik motivasyon, öğrenme ve başarıyı etkilediğini ortaya koymaktadır (Topoğlu, 2014: 733). Yüksek yeterlik duygusuna sahip öğretmenler, öğrenci motivasyonu ve başarısını kontrol edebileceklerine ve kuvvetli bir etkileri olacağına inanmaktadır (Tschannen-Moran ve ark., 1998:202).

Öğretim davranışlarının öğrenci motivasyonu ve performansını anlamlı bir biçimde güçlendirdiği varsayılmaktadır (Tschannen-Moran ve ark., 1998: 202). Araştırmalar gösteriyor ki sınıf atmosferi özellikle öğretmenlerin eğitim öz-yeterlikleri konusundaki inançları tarafından belirlenmektedir (Bandura, 1993:140). Öz yeterlik inancına bağlı olarak öğretmenlerin kullandıkları yöntemlerin değiştiği, öğretime ve öğrenme zorluğu çeken öğrencilere dönütlerin farklılık gösterdiği ve bu durumların öğrencilerin motivasyonuna yansıdığı, başarılarını etkilediği belirtilmektedir (Babaoğlan ve Korkut, 2012: 271). Öğretmenlerin bireysel yeterlik inançları, motive etme ve öğrenme etkisini geliştirmek için öğrencilerin başarısını ilerleten akademik bir düzey oluşturmaktadır (Bandura, 1993:118). Yeterlik duygusu güçlü olan öğretmenlerin, yeni fikirlere açık olduğu ve öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için yeni metotları tecrübe etmeye daha istekli oldukları belirtilmektedir. Aynı zamanda mükemmel düzeyde planlama ve organizasyon yapabilen bu bireyler, öğretim için daha fazla gayret ve kararlılık sergilemektedirler. Yeterlik duygusu işler pürüzsüz bir şekilde sürmediğinde öğretmenlerin azmini; tersliklerle karşılaştıklarında onların dayanıklılığını etkilemektedir (Tschannen-Moran ve ark., 1998:223; Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2001:783). Bu duygu, öğretmenlerin öğretime harcadıkları çabanın yanı sıra koydukları hedeflere ulaşma konusunda onların istekliliğini artırıcı bir fonksiyona sahiptir (Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2001:783) . Ashton ve Webb (1986) yaptığı bir araştırma ile öğretmenlerin eğitim öz-yeterliklerinin, öğrencilerin akademik başarısı üzerinde giderek artan etkisini belgelemiştir.

Başka bir araştırmada Gibson ve Dembo (1984) akademik öğrenmeye sınıfta daha fazla zaman ayıran, yeterlik duygusu yüksek olan öğretmenlerin, başarısı için ödül gereken, başarmak için yardıma ihtiyaç duyan öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yarar sağladığını bulmuşlardır. Tam tersine sınıf ortamında zamanını daha fazla eğlenceye harcayan, yeterlik duygusu zayıf öğretmenlerin ise öğrencilerinden hızlı sonuç alamadıklarında kolayca vazgeçtikleri ve başarısızlıkları nedeniyle onları eleştirdikleri tespit edilmiştir. Bu nedenle kendi eğitim yeterliklerine inançları güçlü olan öğretmenlerin, öğrencilerine usta deneyimler yaşatabildikleri, öz yeterliği zayıf öğretmenlerin ise öğrencilerin öz-yeterliklerini ve bilişsel gelişimini baltalayacak bir sınıf atmosferi oluşturabildikleri belirtilmektedir. Bu konu ile ilgili olarak Woolfolk ve Hoy (1990)'un bildirdiğine göre öğretmenlerin öz-yeterlik duygusu, özel eğitim pratiklerinin yanı sıra eğitim süreçlerine genel uyumu da etkilemektedir. Bu nedenle eğitim öz-yeterliği düşük öğretmenler, öğrencilerini çalıştırmak için negatif yaptırımlar uygulayan ve dış teşviklere dayanan bir oryantasyonu desteklerken; eğitim öz-yeterliği yüksek olanlar, öğrencilerin akademik olarak kendilerini yönetmelerine ve içsel ilgilerinin gelişimine destek olmaktadırlar (Bandura, 1993:140).

Yapılan araştırmalara bakarak, öz yeterlikleri yüksek olan öğretmenlerin öğretim sürecinde yer alan temel konuları başarıyla yürüttüklerini ve diğer öğretmenlere göre farklı olduklarını söylemek yanlış olmayacaktır. Öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının, sınıf içi davranışıyla, yeni fikirlere açık olmasıyla ve öğretmeye yönelik olumlu tutumlar geliştirmesiyle de doğrudan ilgili olduğu ifade edilmektedir (Babaoğlan ve Korkut, 2012: 271). Bu bağlamda, öz-yeterlik inancı olumlu düzeyde olan öğretmenlerin öğretim uygulamalarında farklı öğretim yöntemleri kullanmaya, kullandıkları öğretim yöntemlerini geliştirmek için araştırma yapmaya, öğrenci merkezli öğretim stratejileri kullanmaya ve yaptıkları uygulamalarda daha fazla araç-gereç kullanmaya karşı motive olduklarından söz edilebilir (Küçük, Altun, Paliç, 2013: 47-48).

Bu araştırmada İlahiyat eğitimi alan öğrencilerin öğretmen öz-yeterlik düzeylerini tespit etmenin yanı sıra cinsiyet, akademik başarı düzeyi, sınıf düzeyi, mezun olunan üniversite/fakülte, pedagojik formasyon dersi alıp almama, öğretmenliği öncelikli meslek olarak seçip seçmeme durumlarına göre öğretmen öz-yeterlik düzeylerinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

Araştırmada bu çerçevede şu sorulara cevap aranacaktır:

1. İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin öğretmen öz-yeterlikleri hangi düzeydedir?
2. Örneklemin öğretmen öz-yeterlik düzeyleri cinsiyetlerine göre değişmekte midir?
3. Örneklemin öğretmen öz-yeterlik düzeyleri sınıf düzeylerine göre değişmekte midir?
4. Örneklemin öğretmen öz-yeterlik düzeyleri öğrenim görülen üniversite/fakülte/bölüme göre değişmekte midir?
5. Örneklemin öğretmen öz-yeterlik düzeyleri akademik başarıya göre değişmekte midir?
6. Örneklemin öğretmen öz-yeterlik düzeyleri pedagojik formasyon dersi alıp almama durumlarına göre değişmekte midir?
7. Örneklemin öğretmen öz-yeterlik düzeyleri öğretmenlik meslek tercihinin öncelikli olup olmamasına göre değişmekte midir?

Yöntem

Araştırma Modeli: Bu araştırmada tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha çok değişken arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2010:81).

Çalışma Grubu: Araştırmanın örneklemi belirlenirken basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubu Afyon Kocatepe Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi, Dumlupınar Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi ve Karabük Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nde öğrenim görmekte olan 244'ü (%69,5) bayan ve 107'si (%30,5) erkek olmak üzere 351 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmaya katılanlara ilişkin demografik dağılım Tablo 1'de verilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada örneklemin öğretmen öz-yeterliği hakkında bilgi toplamak amacıyla kişisel bilgi formu ve Öğretmen Öz- Yeterlik Ölçeği kullanılmıştır.

Öğretmen Öz- Yeterlik Ölçeği: Araştırmada İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin öğretmen öz-yeterlik düzeylerini tespit etmek için Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy tarafından geliştirilen "Teachers' Sense of Efficacy Scale"

(TSES Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği)'nin Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçeye uyarlanmış formu kullanılmıştır. Orijinal ölçeğin alfa değeri toplam öz-yeterlik puanı için 0.94, öğrenci katılımında yeterlik için 0.87, öğretimsel stratejilerde yeterlik için 0.91, sınıf yönetiminde yeterlik için 0.90'dır (Tschannen-Moran ve Woolffolk-Hoy, 2001: 800). Ölçeğin Türkçeye uyarlamasını yapan Çapa ve arkadaşları ise güvenirlik değerlerini toplam öz-yeterlik için 0.93, öğrenci katılımında yeterlik için 0.82, öğretimsel stratejilerde yeterlik için 0.86, sınıf yönetiminde yeterlik için 0.84 bulmuşlardır (Çapa ve ark, 2005: 77). Ölçek üç alt boyuttan oluşmakta olup her bir boyutta 8 soru ve toplamda 24 soru yer almaktadır.

Alt boyutlar ve maddeleri:

Öğrenci katılımında yeterlik : 1, 2, 4, 6, 9, 12, 14, 22

Öğretimsel stratejilerde yeterlik : 7, 10, 11, 17, 18, 20, 23, 24

Sınıf yönetiminde yeterlik : 3, 5, 8, 13, 15,16, 19, 21

Maddeler Likert tipi dokuzlu dereceleme sistemine göre hazırlanmıştır. Buna göre "1=Yetersiz; 3= Çok az yeterli; 5=Biraz yeterli; 7= Oldukça yeterli; 9= Çok yeterli" seklinde derecelendirilmiştir. Öğretmen öz-yeterlik toplam puanı değerlendirilirken sorulara verilen cevapların aritmetik ortalamasına bakılmaktadır. Toplam öğretmen öz-yeterlik puanında ve alt boyutlarında ortalamanın dokuza yakınlığı oranında öğretmen öz yeterlik düzeyi artmaktadır (Çapa ve ark, 2005: 81).

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler SPSS 17.0 bilgisayar istatistik paket programıyla analiz edilmiştir. Öncelikle Akademik Güdülenme *Ölçeği'nden* elde edilen değerlerin, parametrik testlerin temel varsayımlarını karşılayıp karşılayamadıkları incelenmiştir. Bu bağlamda verilerin homojen dağılım sergileyip sergilemediğini belirlemek için Levene homojenlik testi ve normal dağılım için ise Kolmogorov Smirnov normallik testi yapılmıştır. Sonuçlar verilerin homojen olduğunu ve normal dağılım sergilediğini göstermiştir. Verilerin analizinde parametrik testlerden bağımsız örneklemler için t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

Bulgular ve Yorumları

Tablo 1: Demografik Değişkenler

		N	%
Cinsiyet	Kız	244	69,5
	Erkek	107	30,5
	Toplam	351	100,0
Öğrenim Görülen Üniversite/Fakülte	Afyon K.Ü. İslami İlimler Fakültesi	153	43,6
	Dumlupınar Ü. İslami İlimler Fakültesi	100	28,5
	Karabük Üniversitesi İlahiyat Fakültesi	73	20,8
	Karabük Üniversitesi DİKAB Öğretmenliği	25	7,1
	Toplam	351	100,0
Başarı Ortalamaları (AGNO)	AA (Mükemmel)	18	5,1
	BA (Pekiyi)	62	17,7
	BB (İyi)	125	35,6
	CB (Orta)	107	30,5
	CC (Geçer)	39	11,1
	Toplam	351	100,0
Sınıf Düzeyleri	2.sınıf	128	36,5
	3.sınıf	57	16,2
	4.sınıf	166	47,3
	Toplam	351	100,0
Pedagojik Formasyon Dersi Alma Durumu	P. F. Dersi alan	257	75,2
	P. F. Dersi almayan	94	26,8
	Toplam	351	100,0
Öğretmenlik Mesleğinin Öncelikli Tercih Olma Durumu	Öncelikli tercihi öğretmenlik olanlar	287	81,8
	Öncelikli tercihi öğretmenlik olmayanlar	64	18,2
	Toplam	351	100,0

Tablo 1'de görüldüğü gibi örneklem grubunun 244'ü (% 69,5) bayan ve 107'si (% 30,5) erkek öğrenciden oluşmaktadır. Üniversite/fakülte/bölüm açısından bakıldığında örneklemin 153'ünün (% 43,6) Afyon Kocatepe Üniversitesi İslami İlimler Fakültesinde, % 28,5'inin (100) Dumlupınar Üniversitesi İslami İlimler Fakültesinde, % 20,8'inin (73) Karabük Üniversitesi

İlahiyat Fakültesinde, %7,1'inin (25) Karabük Üniversitesi İlahiyat Fakültesi İDKAB Öğretmenliği bölümünde öğrenim gördükleri görülmektedir. AGNO Başarı ortalamaları bakımından öğrencilerin % 5,1'inin (18) AA(mükemmel), % 17,7'sinin (62) BA(pekiyi), % 35,6'sının (125) BB(iyi), % 30,5'inin (107) CB(orta), ve % 11,1'inin (39) CC(geçer) başarı düzeyinde oldukları belirlenmiştir. Örneklemin % 36,5'i (128) 2.sınıfta, %16,2'si (57) 3.sınıfta, % 47,3'ü (166) 4.sınıfta öğrenim görmektedir. Pedagojik formasyon dersi alanlar örneklemin % 75,2 (257) sini oluştururken almayanların oranı % 26,8 (94)'dir. Ayrıca örneklemde öğretmen olmak öncelikli tercihi olanların oranı % 81,8 (287), öncelikli tercihi öğretmenlik olmayanların ise % 18,2 (64) dir.

Tablo 2: İlahiyat / İslami İlimler Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmen Öz-Yeterlik Düzeyleri

Ölçek	Boyutlar	Sd	$\bar{X}$
Öğretmen Öz-Yeterlik	Öğrenci Katılımında Yeterlik	,969	6,71
	Öğretimsel Stratejilerde Yeterlik	1,034	6,61
	Sınıf Yönetiminde Yeterlik	1,114	6,76
	Toplam	,933	6,69

Tablo 2.'de yer alan İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin öğretmen öz-yeterlik düzeyleri incelendiğinde Öğrenci Katılımında Yeterlik alt boyutunda örneklemin puan ortalamasının ($\bar{X}$ = 6,71), Öğretimsel Stratejilerde Yeterlik alt boyutunda ($\bar{X}$ = 6,61), Sınıf Yönetiminde Yeterlik alt boyutunda ($\bar{X}$ = 6,76) ve toplamda ($\bar{X}$ = 6,69) olduğu görülmektedir. Buna göre İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin öğretmen öz- yeterliklerinin alt boyutlarda ve toplam puanda "oldukça yeterli" düzeyde olduğu söylenebilir. Yavuz'un öğretmen adayları ile yapmış olduğu bir araştırmada da öğrencilerin genel öz-yeterlik ($\bar{X}$ =7.05), öğrenci katılımında yeterlik ($\bar{X}$ =6.98), öğretimsel stratejilerde yeterlik ($\bar{X}$ =6.98) ve sınıf yönetiminde yeterlik ($\bar{X}$ =7.18) boyutlarında "oldukça yeterli" oldukları tespit edilmiştir (Yavuz, 2009: 92). Doğan ve Altaş'ın DİKAB öğretmenliği yeterliğini ölçmek üzere hazırlanmış başka bir ölçme aracıyla yapmış oldukları araştırmada, ilköğretim okullarında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersini vermekte olan öğretmenlerin en yüksek düzeye (tam) «Öğretmenlik Rolünü Benimseme» boyutunda ulaştıkları, "Etkili iletişim becerileri" boyutunda sahip olunan ortalama düzeyin karşılığının "oldukça yeterli" olduğu, "Alan yeterlikleri", "Öğrenci merkezlilik", "Teknoloji ve materyal kullanımı", "Bilgi ve becerileri kullanabilme" boyutlarında da "oldukça ye-

terli" aralığına gelen düzeyde oldukları, ortalamaların hepsinin orta seviyenin üzerinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Doğan, Altaş, 2003:185). Albayrak'ın yaptığı araştırmada ise İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik ve bunun alt boyutları olan "özel alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi ve genel kültür bilgisi"ne yönelik öz yeterlik düzeylerinin "oldukça yeterli" düzeyde olduğu tespit edilmiştir (Albayrak, 2014: 144). Şimşek'in din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenleri ile yapmış olduğu bir araştırmada öğretmenlerin, "öğretmenlik rolünü benimseme, yansıtma ve geliştirme" konusunda 26 yeterlik maddesinin 2'sinde "tam", 24'ünde "oldukça yeterli" düzeyinde puan ortalamasına sahip oldukları; "eğitim-öğretim sürecinde aktiflik ve etkili kullanım" boyutunda 32 maddeden oluşan yeterliklerden 21'inde "oldukça yeterli", 11'inde "orta" düzeyde yeterliğe sahip oldukları; "etkili iletişim bilgi ve tekniklerini kullanma" konusunda yeterliklerin 2'sinde "tam", 26'sında ise "oldukça yeterli" düzeyinde bulundukları; "amaca ulaştıracak bilgi ve beceriler" yeterliklerinde 19'unda "oldukça yeterli", 4'ünde "orta" düzeyde oldukları; "çocuk merkezli yaklaşım" yeterliklerinde ise 4'ünde de "oldukça yeterli" yeterlik düzeyinde bulundukları tespit edilmiştir. Bu sonuçlardan yola çıkarak İlahiyat Fakültesi mezunu olup göreve başlamış olan din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenleriyle yapılmış bu araştırma sonuçlarının, İlahiyat Fakültesi öğrencisi olup öğretmen adayı olan bireylerle yapılmış bu çalışmanın sonuçlarını desteklediği söylenebilir. Zira farklı ölçme araçlarıyla yapılmış olsa da bu araştırmalarda öğretmen yeterlik düzeylerinin çalışmanın bulgularında olduğu gibi genellikle "oldukça yeterli" olduğu görülmektedir.

Tablo 3: Cinsiyete Göre Öğrencilerin Öğretmen Öz-Yeterlik Düzeylerine İlişkin t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	**N**	$\bar{X}$	**Sd**	**t**	**p**
Öğrenci Katılımında Yeterlik	**Bayan**	244	6,75	,914	1,365	,176*
	Erkek	107	6,60	1,080		
Öğretimsel Stratejilerde Yeterlik	**Bayan**	244	6,62	,966	,408	,092*
	Erkek	107	6,58	1,179		
Sınıf Yönetiminde Yeterlik	**Bayan**	244	6,75	1,059	-,406	,167*
	Erkek	107	6,80	1,235		
Toplam	**Bayan**	244	6,71	,870	,461	,182*
	Erkek	107	6,66	1,065		

*p>.05

Tablo 3. incelendiğinde bayan öğrencilerin öğretmen öz-yeterlik toplam puanlarının ($\overline{X}$=6,71), erkek öğrencilerin puanlarından ($\overline{X}$=6,66) bir miktar yüksek olduğu görülmektedir. Aralarındaki fark anlamlılık düzeyine ulaşmadığından cinsiyet değişkeninin öğretmen öz-yeterlik puanlarında farklılaşmaya yol açmadığı söylenebilir.

Literatüre bakıldığında çalışmaların bazısında cinsiyetin anlamlı farklılaşmaya yol açmadığı görülürken, bazısında toplam öz-yeterlik ve bazı öz-yeterlik boyutlarında farklılaşmanın olduğu görülmektedir. Öğretmen öz- yeterliği ile ilgili İlahiyat Fakültesi öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmada, araştırmanın bulgularına benzer biçimde bayan öğrencilerin öz- yeterlik puanlarının erkek öğrencilerin puanlarından bir miktar yüksek olduğu belirlenmiş fakat aralarındaki farklılığın anlamlılık düzeyine ulaşmadığı tespit edilmiştir (Albayrak, 2014: 100). Şimşek'in İDKAB mezunu öğretmenlerin yeterliklerini incelediği araştırmasında da öğretmenlerin puanları cinsiyet faktörüne göre farklılaşmamıştır (Şimşek, 2006: 75).

İlköğretim DKAB öğretmenliği mezunu öğretmenlerin yeterlikleri konusunda yapılan bir çalışmada cinsiyet değişkenine göre sadece "öğretim teknolojileri becerileri" boyutunda, erkek öğretmenlerin puanları, bayan öğretmenlerin puanlarına göre anlamlı derecede daha yüksek bulunmuştur (Işıkdoğan, 2006: 116). DKAB öğretmenleriyle yapılan başka bir araştırmada "mesleki gelişim" boyutunda farklılık bulunmazken, "öğrenciyi tanıma ve öğrenciyle ilişkiler" boyutunda bayan öğretmenlerin, "okul, aile ve toplumla ilişkiler" boyutunda erkek öğretmenlerin puanlarının anlamlı derecede daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Koç, 2010: 125, 132, 137). Altaş ve Doğan'ın İDKAB öğretmenleri ile yapmış oldukları çalışmada ise "etkili iletişim ve öğrenci merkezli yaklaşım boyutlarında bayan öğretmenlerin, anlamlı derecede daha yüksek puan aldıkları tespit edilmiştir (Doğan, Altaş, 2003: 177). Sakarya'da görev yapmakta olan 165 DKAB öğretmeni ile yapılan başka bir araştırmada ise "mesleki gelişim, öğrenme-öğretme süreci, ölçme-değerlendirme" boyutlarında bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre puanlarının anlamlı derecede daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir (Zengin, 2013: 17).

Araştırmada olduğu gibi öğretmen adayları ile yapılan bir araştırmada kadın ve erkek öğrencilerin öğretmen öz-yeterlik puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır (Eryenen, 2008: 77). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi öz-yeterliklerinin araştırıldığı bir araştırmada da cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir (Duban, Gökçakan, 2012:

272). Aydoğdu ve arkadaşlarının (2017) Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan sınıf, fen ve matematik öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öğretmen öz-yeterlik inançlarını incelediği araştırmasında cinsiyete göre öğretmen öz-yeterlik düzeylerinin farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Ancak Yavuz'un öğretmen adayları üzerinde yaptığı bir araştırmada öz- yeterlik algılarının cinsiyete göre bayan öğretmen adayları lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir (Yavuz, 2009: 58).

Tablo 4: Sınıf Düzeyine Göre Öğrencilerin Öğretmen Öz-Yeterliklerine İlişkin Anova Sonuçları

	Sınıf Düzeyi	N	$\bar{X}$	F	p
Öğrenci Katılımında Yeterlik	**2. Sınıf**	128	6,64	,649	,523*
	3. Sınıf	57	6,82		
	4. Sınıf	166	6,71		
Öğretimsel Stratejilerde Yeterlik	**2. Sınıf**	128	6,50	2,564	,078*
	3. Sınıf	57	6,87		
	4. Sınıf	166	6,60		
Sınıf Yönetiminde Yeterlik	**2. Sınıf**	128	6,71	1,338	,264*
	3. Sınıf	57	6,98		
	4. Sınıf	166	6,72		
Toplam	**2. Sınıf**	128	6,62	1,697	,185*
	3. Sınıf	57	6,89		
	4. Sınıf	166	6,68		

*p>.05

Tablo 4 incelendiğinde 2. sınıf öğrencilerinin toplam öğretmen öz- yeterlik ortalamalarının ($\bar{X}$ = 6,62), 3.sınıf öğrencilerinin ($\bar{X}$ = 6,89), 4. sınıf öğrencilerinin ise ($\bar{X}$ = 6,68) olduğu görülmektedir. Yapılan analiz sonucunda toplam öz yeterlik ve öz yeterliğin alt boyutlarında örneklemin sınıf düzeyine göre ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir (p>.05). Araştırmanın bulgularından yola çıkarak sınıf düzeyinin öğretmen öz-yeterliği üzerinde belirleyici bir faktör olmadığı söylenebilir. Ancak sınıf düzeyine göre öğretmen öz yeterliğinin farklılaştığını gösteren araştırmalar da bulunmaktadır. Örneğin Duban ve Gökçakan'ın araştırmasında 1. sınıftaki öğrencilerin fen öğretimi öz-yeterlik inançlarının 2., 3. ve 4. sınıftaki öğrencilerden daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum eğitim fakültelerinde öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin birinci sınıftan itibaren verildiği ve böylece sınıf düzeyi yükseldikçe daha fazla pedagojik formasyon dersi almış oldukları buna bağlı olarak da öz-yeterlik inançla-

rının artmış olabileceği şeklinde yorumlanmıştır (Duban, Gökçakan, 2012: 276). Diğer taraftan öğretmen adayları ile yapılan başka bir araştırmada bu araştırmanın bulgularıyla paralel bir sonuca ulaşılmıştır. Eryenen'in yaptığı bir araştırmada sınıf düzeylerine göre öğrencilerin öz-yeterlik puanlarının farklılaşmadığı belirlenmiştir (Eryenen, 2008: 70-72).

Tablo 5: Öğrenim Görülen Üniversite/Fakülte/Bölüme Göre Öğrencilerin Öğretmen Öz-Yeterliklerine İlişkin Anova Sonuçları

	Öğrenim Görülen Üniversite/Fakülte/Bölüm	N	$\bar{X}$	F	P	Anlamlı Fark
Öğrenci Katılımında Yeterlik	**Afyon Kocatepe Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi**	153	6,82	4,068	,007*	AKUİ-İF-DPÜİİF KBÜİDKA-DPÜİİF
	Dumlupınar Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi	100	6,49			
	Karabük Üniversitesi İlahiyat Fakültesi	73	6,62			
	Karabük Üniversitesi DKAB Öğretmenliği	25	7,12			
Öğretimsel Stratejilerde Yeterlik	**Afyon Kocatepe Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi**	153	6,74	3,701	,012*	AKUİ-İF-DPÜİİF
	Dumlupınar Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi	100	6,38			
	Karabük Üniversitesi İlahiyat Fakültesi	73	6,53			
	Karabük Üniversitesi DKAB Öğretmenliği	25	6,97			
Sınıf Yönetiminde Yeterlik	**Afyon Kocatepe Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi**	153	6,85	3,442	,017*	KBÜDKAB-DPÜİİF
	Dumlupınar Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi	100	6,50			
	Karabük Üniversitesi İlahiyat Fakültesi	73	6,80			
	Karabük Üniversitesi DKAB Öğretmenliği	25	7,18			
Toplam	**Afyon Kocatepe Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi**	153	6,80	4,519	,004*	AKUİ-İF-DPÜİİF KBÜDKAB-DPÜİİF
	Dumlupınar Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi	100	6,46			
	Karabük Üniversitesi İlahiyat Fakültesi	73	6,65			
	Karabük Üniversitesi DKAB Öğretmenliği	25	7,09			

*p<.05

Tablo 5'te görüldüğü üzere *Öğrenci Katılımında Yeterlik* boyutunda Afyon Kocatepe Üniversitesi İİF öğrencilerinin puan ortalamaları ($\bar{X}$= 6,82) iken, Dumlupınar Üniversitesi İİF öğrencilerinin puanları ($\bar{X}$=6,49), Kara-

bük Üniversitesi İF öğrencilerinin ($\bar{X}$=6,62) ve Karabük Üniversitesi İlköğretim DİKAB Öğretmenliği öğrencilerinin puanları ($\bar{X}$=7,12) dır. *Öğrenci Katılımında Yeterlik* puanları açısından AKUİİF öğrencilerinin puanlarının DPÜİİF öğrencilerinin puanlarından; KBÜDKAB bölümü öğrencilerinin puanlarının DPÜİİF öğrencilerinin puanlarından anlamlı derecede daha yüksek olduğu belirlenmiştir. *Öğretimsel Stratejilerde Yeterlik* boyutunda ise AKUİİF öğrencilerinin puan ortalamaları ($\bar{X}$=6,74) iken, DPÜİİF öğrencilerinin puanları ($\bar{X}$=6,38), KBÜİF öğrencilerinin puanları ($\bar{X}$=6,53) ve KBÜDKAB Öğretmenliği öğrencilerinin puanları ($\bar{X}$=6,97) dır. Buna göre *Öğretimsel Stratejilerde Yeterlik* puanları açısından AKUİİF öğrencilerinin puanlarının DPÜİİF öğrencilerinin puanlarından anlamlı derecede daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. *Sınıf Yönetiminde Yeterlik* boyutunda ise AKUİİF öğrencilerinin puan ortalamaları ($\bar{X}$=6,85) iken, DPÜİİF öğrencilerinin puanları ($\bar{X}$=6,46), KBÜİF öğrencilerinin puanları ($\bar{X}$=6,80) ve KBÜDKAB Öğretmenliği öğrencilerinin puanları ($\bar{X}$=7,18) dır. Bu boyutta KBÜDKAB Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin puanları DPÜİİF öğrencilerinin puanlarından anlamlı derecede daha yüksektir. *Toplam Öğretmen Öz-Yeterlikt*e AKUİİF öğrencilerinin puan ortalamaları ($\bar{X}$=6,80) iken, DPÜİİF öğrencilerinin puanları ($\bar{X}$=6,46), KBÜİF öğrencilerinin puanları ($\bar{X}$=6,65) ve KBÜDKAB Öğretmenliği öğrencilerinin puanları ($\bar{X}$=7,09) dır. Bu boyutta da *Toplam Öğretmen Öz-Yeterlik* puanları açısından AKUİİF öğrencilerinin puanları DPÜİİF öğrencilerinin puanlarından; KBÜDKAB Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin puanları DPÜİİF öğrencilerinin puanlarından anlamlı derecede daha yüksektir.

Araştırmada İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin öğretmen öz-yeterlik düzeylerinin öğrenim gördükleri üniversiteye göre değiştiği görülmektedir. Buna göre öğrenim görülen üniversitenin öğretmen öz-yeterlik algılarında farklılığa yol açtığı söylenebilir. Literatüre bakıldığında araştırma bulgularına benzer sonuçlar göze çarpmaktadır. Işıkdoğan tarafından İDKAB öğretmenliği bölümü mezunu öğretmenler üzerinde yapılan bir araştırmada "öğrenme ve öğretme etkinliklerini planlama ve yönetme becerileri" boyutunda mezun olunan üniversite/fakülte bakımından bir farklılaşmaya rastlanmazken "öğretmenlik rolünü benimseme ve yansıtma" boyutunda anlamlı farklılıklara rastlanmıştır. Buna göre Atatürk Üniversitesi İDKAB, Çukurova Üniversitesi İDKAB ve Ankara Üniversitesi İDKAB bölümlerinin

mezunları diğer üniversitelere göre daha yüksek puan almışlardır. "Öğretim-veli iletişimini sağlama becerileri" boyutunda da anlamlı farklılıklar tespit edilmiş, Atatürk Üniversitesi İDKAB, Ankara Üniversitesi İDKAB ve 9 Eylül Üniversitesi İDKAB mezunları diğerlerine göre daha yüksek skorlara sahiptirler (Işıkdoğan, 2006: 120, 138, 155). Keskin'in yaptığı bir araştırmada ise "kendini yeterli bulma" boyutunda mezun oldukları üniversite/fakülteye göre din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin yeterlik puanlarının farklılaştığı, buna göre Ankara Üniversitesi İF, Uludağ Üniversitesi İF ve Dokuz Eylül Üniversitesi İF mezunlarının kendilerini daha yeterli gördükleri belirlenmiştir (Keskin, 2015:313).

Literatüre bakıldığında, araştırmada elde edilen İDKAB bölümünde öğrenim gören öğrencilerin puanlarının diğer bölüm öğrencilerine göre yüksek olması ve KBÜİF ve DPÜİİF'de bu farkın anlamlılık düzeyine ulaşmış olması durumunun başka araştırmalar tarafından desteklendiği görülmektedir. Örneğin Albayrak'ın yapmış olduğu bir araştırmada İlköğretim DİKAB öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öz-yeterlik inançlarının İlahiyat ve İLİTAM öğrencilerine göre anlamlı derecede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. (2014: 102,118). Zengin'in araştırmasında da "mesleki gelişim" boyutu hariç "öğrenme-öğretme süreci, ölçme-değerlendirme, öğrenciyi tanıma" boyutlarında İDKAB öğretmenliği mezunlarının puanları aralarında anlamlı farklılık olmamakla birlikte İlahiyat/Yüksek İslam mezunlarına göre daha yüksek bulunmuştur (Zengin, 2013: 20). Araştırmada KBÜDKAB bölümü öğrencilerinin öğretmen öz-yeterlik puanlarının diğer bölümlerin puanlarından yüksek olması bu bölümlerin öğretmen yetiştirmek amacıyla eğitim veren programlar olmasına bağlanabilir. Sonuçlar bu bölümdeki öğrencilerin yükseköğrenim tercihlerini yaparken öğretmenlik tercihinde bulunmuş olmalarına ve birinci sınıftan itibaren öğretmenliğe yönelik dersleri almalarına bağlanabilir. Karabük Üniversitesi İlahiyat Fakültesi dışında kalan fakültelerin İDKAB öğretmenliği bölümleri öğrencilerini mezun etmiş olup bu programa yeni öğrenci de alınmadığından araştırmaya dâhil edilememiştir. Elde edilen bu sonuçlar İlahiyat Fakültelerinde farklı programların oluşturulmasına ihtiyaç olduğunu açık bir şekilde ortaya koymaktadır.

İlahiyat Fakültelerinde mesleğe yönelik eleman yetiştirme amacına uygun olarak ayrı programların açılması konusunun İlahiyat Fakültelerinin

sorunlarının ele alındığı çeşitli platformlarda tartışıldığı görülmektedir. Erciyes Üniversitesi ve İSAV'ın Haziran 2014'te tertip ettiği "Bugünün İlahiyatı Nasıl Olmalıdır?" konulu tartışmalı ilmi toplantıda bölümleşmeyi bir ihtiyaç olarak gören ve destekleyen, bölümleşmeye karşı olan olmak üzere iki görüş ortaya çıkmıştır. İlahiyat Fakültelerinin meslek alanlarına göre yeniden yapılandırılması gerektiğini ifade eden Tosun, bu fakültelerin değişen toplumsal dünyaya paralel olarak yeni istihdam ve hizmet alanları konusunda taşıdığı potansiyelin ihmal edilmemesi gerektiğini, öğrencilere akademik/bilimsel ve istihdama yönelik yeterliklerin kazandırılabilmesi için yüksek din öğretiminin hem yapılanma hem de program açısından yenilenmeye muhtaç olduğunu belirtmektedir. Uyanık ise İlahiyat Fakültelerinde öğrenciye istihdam alanının özelliğine göre formasyon kazandırılması gerektiğinden söz ederek, her alanın özelliği, hedef kitlesi, psikolojisi, özel alan bilgisi ve formasyonunun farklı farklı olduğuna işaret etmektedir. Aşıkoğlu her İlahiyat alanında yeterliklerin belirlenerek programların buna göre şekillenmesi gerektiğini, aynı programla hem ilköğretime, hem İmam-Hatip'e hem de diğer meslek alanlarına elaman yetiştirmenin sorun oluşturduğunu belirtmektedir. Kutlu ise İlahiyat programlarının amaçları arasına manevi bakım rehberliği alanının eklenmesi gerektiğinden söz etmektedir. Diğer taraftan müzakerelerden İlahiyat fakültelerinde farklı programlar oluşturulması fikrine karşı çıkan hocaların çoğunlukla İlahiyat formasyonunun öğrencilere tam olarak kazandırılamayacağı endişesini taşıdıkları anlaşılmaktadır. Konuya itirazını *İlahiyatçı Kimliği* kavramından hareketle geliştiren Günay, "İlke olarak İlahiyatçı kimliğinin bölünemeyeceğini düşünüyorum. Bunlar farklı ihtisas alanlarına dönüşebilir, ama ortak bir İlahiyatçı kimliği kazanılabilmesi için ortak bir program uygulanmasının zorunlu olduğunu düşünüyorum." demekte, öğrencileri mesleğe yönelik yetiştirme hususunda standart ilahiyat eğitiminin ardından çeşitli ihtisas merkezlerinde eğitim verilebileceğini belirtmektedir (2015: 89-116). Bu açıdan bakıldığında bu araştırmanın, istihdam alanlarına göre öğrencilere yeterlik kazandırabilmek için İlahiyat Fakültelerinin amaçlarının açık bir şekilde belirlenmesi ve buna uygun programların oluşturularak yeniden yapılandırılması gerektiği görüşünü savunanları destekleyen sonuçlar içerdiği söylenebilir.

Tablo 6: Başarı Düzeyine Göre Öğrencilerin Öğretmen Öz-Yeterliklerine İlişkin Anova Sonuçları

	Başarı Düzeyi	N	$\bar{X}$	F	p	Anlamlı Fark
Öğrenci Katılımında Yeterlik	**AA (Mükemmel)**	18	6,58	2,598	,036*	BB(İyi) - CB(Orta)
	BA (Pekiyi)	62	6,74			
	BB (İyi)	125	6,90			
	CB (Orta)	107	6,51			
	CC (Geçer)	39	6,63			
Öğretimsel Stratejilerde Yeterlik	**AA (Mükemmel)**	18	6,52	6,133	,000**	BB(İyi) – CB(Orta
	BA (Pekiyi)	62	6,72			
	BB (İyi)	125	6,91			
	CB (Orta)	107	6,28			
	CC (Geçer)	39	6,42			
Sınıf Yönetiminde Yeterlik	**AA (Mükemmel)**	18	6,45	2,494	,043*	BB(İyi) - CB(Orta)
	BA (Pekiyi)	62	6,80			
	BB (İyi)	125	6,98			
	CB (Orta)	107	6,56			
	CC (Geçer)	39	6,70			
Toplam	**AA (Mükemmel)**	18	6,52	4,328	,002*	BB(İyi) - CB(Orta)
	BA (Pekiyi)	62	6,75			
	BB (İyi)	125	6,93			
	CB (Orta)	107	6,45			
	CC (Geçer)	39	6,58			

*p<.05 ** p<.001

Tablo 6. Öğrenci Katılımında Yeterlik boyutunda başarı ortalaması "mükemmel" olan öğrencilerin ortalamaları ($\bar{X}$=6,58) iken "pekiyi" olanların ($\bar{X}$=6,74), "iyi" olanların ($\bar{X}$=6,90), "orta" olanların ($\bar{X}$=6,51) ve "geçer" olanların ($\bar{X}$=6,63) dır. Buna göre bu boyutta başarı düzeyi "iyi" olan öğrencilerin öğretmen öz-yeterlik düzeyleri "orta" olanlardan anlamlı derecede daha yüksektir. Diğer taraftan Öğretimsel Stratejilerde Yeterlik boyutunda başarı ortalaması "mükemmel" olan öğrencilerin öz-yeterlik puan ortalamaları ($\bar{X}$=6,52) iken "pekiyi" olanların ($\bar{X}$=6,72), "iyi" olanların ($\bar{X}$=6,91), "orta" olanların ($\bar{X}$=6,28) ve "geçer" olanların ($\bar{X}$=6,42) dır. Buna göre bu boyutta "iyi" başarı ortalamasına sahip öğrencilerin öğretmen öz-yeterlik düzeyleri "orta" olanlardan anlamlı derecede daha yüksektir. Ayrıca Sınıf Yönetiminde Yeterlik boyutunda başarı düzeyi "mükemmel" olan öğrencilerin ortalamaları ($\bar{X}$=6,45) iken "pekiyi" olanların ($\bar{X}$=6,80), "iyi" olanların ($\bar{X}$=6,98), "orta" olanların ($\bar{X}$=6,56) ve "geçer" olanların ($\bar{X}$=6,70) dır. Buna göre bu boyutta "iyi" başarı ortalamasına sahip öğrencilerin öğretmen öz-yeterlik düzeyleri "orta" olanlardan anlamlı derecede daha yüksektir. Toplam Öğ-

retmen Öz-Yeterlik boyutunda ise başarı ortalaması "mükemmel" olan öğrencilerin ortalamaları ($\bar{X}$=6,52) iken "pekiyi" olanların ($\bar{X}$=6,75), "iyi" olanların ($\bar{X}$=6,93), "orta" olanların ($\bar{X}$=6,45) ve "geçer" olanların ($\bar{X}$=6,58) dır. Bulgular incelendiğinde öğretmen öz-yeterlik ölçeğinden aldıkları puanlar açısından "iyi" olanların, "orta" olanlardan anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülmektedir. Bulgular doğrultusunda "iyi" başarı düzeyine sahip öğrencilerin öğretmen öz-yeterlik düzeylerinin "orta" başarı düzeyine sahip öğrencilerin düzeylerinden tüm boyutlarda anlamlı derecede daha yüksek olduğu söylenebilir.

Literatüre bakıldığında, araştırma bulgularına benzer sonuçların yer aldığı çalışmalara rastlanmaktadır. Eryenen'in yaptığı bir araştırmada, öğrencilerin AGNO'ları ile öğretmen öz-yeterlik puanları arasında yapılan korelasyon analizi sonucunda, öğrenci katılımında yeterlik ve öğretimsel stratejilerde yeterlik alt boyutunda anlamlı pozitif ilişkiye rastlanmıştır. Bu araştırmada öğrencilerin AGNO'ları arttıkça öğretmen öz-yeterliklerinin de artacağı sonucuna ulaşılmıştır (Eryenen, 2008: 84). Aydın ve arkadaşlarının yapmış olduğu araştırmada ise not ortalamalarına göre öğrencilerin yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır (Aydın ve ark, 2014: 11). Aydoğdu ve arkadaşlarının (2017) yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterlik inançları ile akademik başarıları arasında pozitif yönde düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Her ne kadar literatürde öz yeterlik ile başarı arasındaki ilişki bazı boyutlarda ve düşük düzeyde olsa da bu araştırmanın sonuçlarına göre "orta" düzeyde başarının daha düşük öz-yeterlikle; "iyi" düzeyde başarının ise daha yüksek öz- yeterlikle ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Ancak mükemmel başarı düzeyinde olanların öğretmen öz yeterlik puanlarının diğerlerine göre daha düşük olması, başarı arttıkça öz-yeterliğin artacağını söyleme imkânı vermemektedir.

Tablo 7: Pedagojik Formasyon Dersi Alma Durumuna Göre Öğrencilerin Öğretmen Öz-Yeterliklerine İlişkin t-Testi Sonuçları

	Program	N	$\bar{X}$	Sd	t	p
Öğrenci Katılımında Yeterlik	**P.F.D. Alanlar**	257	6,68	,976	-,897	,541*
	P.F.D. Almayanlar	94	6,78	,948		
Öğretimsel Stratejilerde Yeterlik	**P.F.D. Alanlar**	257	6,56	1,022	-1,440	,626*
	P.F.D. Almayanlar	94	6,74	1,062		

Sınıf Yönetiminde Yeterlik	**P.F.D. Alanlar**	257	6,70	1,077	-1,720	,426*
	P.F.D. Almayanlar	94	6,93	1,202		
Toplam	**P.F.D. Alanlar**	257	6,65	,916	-1,529	,738*
	P.F.D. Almayanlar	94	6,82	,971		

*p> .05

Tablo 7'de görüldüğü üzere pedagojik formasyon dersi alıp almama durumuna göre öğrencilerin öğretmen öz-yeterlik puanları, alt boyutlar ve toplam puanda anlamlı düzeyde farklılaşmamıştır. Araştırmada pedagojik formasyon dersi almayanların öz-yeterlik puanlarının daha yüksek olması dikkat çekicidir. Bulgulara göre pedagojik formasyon dersi almanın öğretmen öz-yeterliğini anlamlı düzeyde etkileyen bir değişken olmadığı söylenebilir. Ancak birinci yıldan itibaren bu dersleri almış olan KBÜDKAB öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öğretmen öz- yeterlilik puanlarının diğer bölümlere göre daha yüksek olduğu da araştırma bulguları arasında yer almaktadır. Bilindiği üzere pedagojik formasyon dersinin İlahiyat Fakültelerinde verilmeye başlaması henüz yenidir. Bu nedenle örneklem içerisinde henüz bu programa dâhil olmamış veya bu dersleri yeni almaya başlamış öğrenciler bulunmaktadır. Dolayısıyla pedagojik formasyon derslerinin etkilerinin henüz görülmeye başlamadığından söz edilebilir. Zira öğrencilerin henüz öğretmen öz-yeterliklerini olumlu yönde etkileyecek ders sayısına ve yeterli zamana ulaştıkları söylenemeyeceği gibi pratik uygulamalar yaptıkları da söylenemez. Hatta kısa bir süre aldıkları pedagojik formasyon derslerinin yeterlik konusundaki farkındalıklarını artırmış olabileceği, böylece yaptıkları öz değerlendirme ile eksiklerinin farkına varmış olabilecekleri ve bu durumun öğretmen öz-yeterliklerini düşürmüş olabileceğinden söz edilebilir.

Tablo 8: Öğretmenlik Mesleğini Öncelikli Olarak Tercih Etme Durumuna Göre Öğrencilerin Öğretmen Öz-Yeterliklerine İlişkin t-Testi Sonuçları

	Program	**N**	$\bar{X}$	**Sd**	**t**	**p**
Öğrenci Katılımında Yeterlik	Öncelikli tercihi öğretmenlik olanlar	287	6,74	,949	1,460	,227*
	Öncelikli tercihi öğretmenlik olmayanlar	64	6,55	1,046		
Öğretimsel Stratejilerde Yeterlik	Öncelikli tercihi öğretmenlik olanlar	287	6,65	1,022	1,383	,701*
	Öncelikli tercihi öğretmenlik olmayanlar	64	6,45	1,083		

Sınıf Yönetiminde Yeterlik	Öncelikli tercihi öğretmenlik olanlar	287	6,82	1,078	2,027	,120*
	Öncelikli tercihi öğretmenlik olmayanlar	64	6,51	1,242		
Toplam	Öncelikli tercihi öğretmenlik olanlar	287	6,73	,904	1,825	,184*
	Öncelikli tercihi öğretmenlik olmayanlar	64	6,50	1,037		

*p>.05

Tablo 8'de görüldüğü üzere araştırmada örneklemin öğretmenlik mesleğini öncelikli olarak tercih etme durumuna göre öğretmen öz-yeterlik düzeyleri incelenmiştir. Buna göre öncelikli tercihi öğretmenlik olan öğrencilerin öğretmen öz-yeterlik puanları, öğretmenlik öncelikli tercihi olmayanlara göre daha yüksek olmasına rağmen alt boyutlarda ve toplam puanda aralarındaki farklılık anlamlılık düzeyine ulaşmamıştır. Araştırmada İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğini öncelikli olarak tercih etme oranı (%81.8) oldukça yüksektir. İlahiyat, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği bölümü ve İLİTAM öğrencileri ile yapılan başka bir çalışmada da öğrencilerin %55,7'si öncelikli meslek olarak öğretmenliği seçtiklerini belirtmişlerdir (Albayrak, 2014: 76). Görüldüğü üzere İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin çoğunluğu öğretmen olmak istemektedir. Örneklem grubunun öğretmen öz-yeterlik puanlarının "oldukça yeterli" düzeyde olması, bu istekle ilişkili olabilir.

Sonuç ve Öneriler

İlahiyat eğitimi alan öğrencilerin öğretmen öz-yeterlik düzeylerini tespit etmenin yanı sıra cinsiyet, akademik başarı düzeyi, sınıf düzeyi, mezun olunan üniversite/fakülte, pedagojik formasyon dersi alıp almama, öğretmenliği öncelikli meslek olarak seçip seçmeme durumlarına göre öğretmen öz-yeterlik düzeylerinin incelenmesinin amaçlandığı bu araştırmanın sonuçlarına göre İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin öğretmen öz-yeterlik inançları toplam puanda ve alt boyutlarda "oldukça yeterli" düzeydedir. Bayan öğrencilerin öğretmen öz-yeterlik toplam puanlarının, erkek öğrencilerin puanlarından bir miktar yüksek olduğunun tespit edildiği araştırmada aralarındaki fark anlamlılık düzeyine ulaşmamıştır. Tüm boyutlarda ve toplam öğretmen öz- yeterlik puanlarında sınıf düzeyine göre öğrencilerin puanları arasında anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır. Araştırmada İlahiyat Fakültesi

öğrencilerinin öğretmen öz-yeterlik düzeyleri öğrenim gördükleri üniversiteye göre değişmektedir. Toplam Öğretmen Öz-Yeterlik puanları açısından AKUİİF öğrencilerinin puanları DPÜİİF öğrencilerinin puanlarından; KBÜİDKAB öğretmenliği bölümü öğrencilerinin puanları DPÜİİF öğrencilerinin puanlarından anlamlı derecede daha yüksektir. En yüksek öğretmen öz-yeterlik puanına Karabük Üniversitesi İDKAB öğretmenliği bölümü öğrencileri sahip olmuşlardır. Başarı durumlarına göre de öğrencilerin öğretmen öz-yeterlik düzeyleri farklılaşmaktadır. "İyi" başarı ortalamasına sahip öğrencilerin öğretmen öz-yeterlik düzeylerinin "orta" olanlardan olanlardan anlamlı derecede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Pedagojik formasyon dersi alıp almama durumuna göre öğrencilerin öğretmen öz-yeterlik puanlarının anlamlı düzeyde farklılaşmazken, öğretmenlik mesleğini öncelikli olarak tercih etme durumuna göre öncelikli tercihi öğretmenlik olan öğretmen adaylarının öz-yeterlik puanları, öncelikli tercihi olmayanlara göre daha yüksektir. Fakat alt boyutlarda ve toplam puandaki farklılık anlamlılık düzeyine ulaşmamıştır.

Eğitim ortamlarının iyileştirilmesinde önemli faktörlerden biri öğretmen yeterliğidir. Bu nedenle eğitim kalitesinin artırılmasına yönelik çalışmalar yapılırken öncelikle öğretmen yetiştirme politikalarının gözden geçirilmesi gerekmektedir. Bilindiği üzere okullarda din ve ahlak konulu derslerin eğitim ve öğretimin gerçekleştirecek öğretmenler İlahiyat/İslami İlimler Fakültelerinde yetiştirilmektedir. Gençlerin sağlıklı bir din ve ahlak algısına sahip olmalarında, sahih olan ve olmayan din anlayışlarını ayırt edebilmelerinde, dinî istidat ve kabiliyetlerinin geliştirilmesinde, din hakkındaki tutumlarının oluşmasında bu öğretmenlerin önemli sorumlulukları olduğu gibi onların en iyi şekilde yetiştirilmelerindeki sorumluluk da bu fakültelere aittir.

Son zamanlarda tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de üniversite yapılanmasında uzmanlaşmaya yönelik bir yönelim söz konusudur. Sağlık Bilimleri Üniversitesi, Sosyal Bilimler Üniversitesi, Teknik Üniversiteler bunun örneğidir. Üniversite bazında hal böyleyken çok yönlü bir yapıya sahip, farklı meslek kollarında istihdam edilecek elemanları yetiştiren İlahiyat Fakültelerinde meslek alanlarına göre öğrenci yetiştirmeye yönelik programların oluşturulması, adeta bir zorunluluktur. Bölüm tercihlerinin üniversiteye yerleştirme sırasında yapılması halinde öğretmenlik tercihini baştan yapan öğrencilerin birinci yıldan itibaren pedagojik formasyon derslerini almaları ve buna paralel olarak öğretmen öz-yeterliklerinin artması mümkün olabilir.

Zira araştırma sonuçlarına göre öğretmen öz-yeterliği en yüksek olan bölüm Karabük Üniversitesi İlahiyat Fakültesi İDKAB Öğretmenliği bölümüdür. Başka araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Diğer taraftan araştırmada öğretmenliği öncelikli olarak düşünenlerin öğretmen öz yeterlik inançlarının öncelikli olarak düşünmeyenlere oranla daha güçlü olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar bize din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenliğine üniversiteye girişte karar verenler ve mesleği öncelikli olarak tercih edenlerin öğretmenlik başarısının daha yüksek olacağı yönünde tahmin geliştirmemize imkân vermektedir. Zira öğretmen öz-yeterliğine yönelik inançların güçlü olmasının öğretmenlik performansına olumlu olarak yansıyacağına dair literatürde bilgi ve bulgular yer almaktadır. Mevcut durumda öğretmenlik meslek dersleri seçmeli dersler grubunda olup bu dersleri almak isteyenler seçebilmektedir. Böylece İlahiyat formasyonunu oluşturan temel derslerde önemli bir kısıtlamaya da gidilmemiştir. Dolayısıyla bu durum, İlahiyat içerisinde farklı programlar oluşturulduğunda bu programa ait derslerin İlahiyat temel alan derslerine ek olarak verilebileceğini göstermektedir. Dolayısıyla farklı programlar oluşturulduğunda öğrencilerin İlahiyat kimliklerini oluşturacak olan temel formasyona sahip olamayacağına ilişkin endişenin yersiz olduğu anlaşılmaktadır. Bu yapılanma ile İlahiyat Fakültesi mezunu olan öğrencilerin birden fazla mesleğe yönelebilme imkânı kısıtlanmış gibi görünse de, öğrencilere "çift ana dal" yapma imkânı verilerek başarılı öğrencilerin bu imkânı elde etmesiyle bu kısıtlılığın da aşılması mümkündür.

İlahiyat Fakültelerinde pedagojik formasyon derslerinin müfredata dahil edilmesine yönelik YÖK yürütme kurulunu kararı bu fakülteler için memnuniyet vericidir. Zira sıkıştırılmış sertifika programları aracılığıyla verilen öğretmenlik eğitiminin bazı sorunları beraberinde getirdiği çeşitli akademik platformlarda gündeme getirilen bir husustur. Ancak İlahiyat Fakültelerinin hem araştırmacı, hem DKAB ve İHL meslek dersleri öğretmeni hem de Diyanet İşleri Başkanlığında din hizmetlerinde görev alacak elemanları yetiştirmesi ve bunların tek bir program dâhilinde yapılıyor olması bu fakülteler açısından önemli bir güçlüktür. Öğrencinin bunlardan hangisine karar vereceği ancak mezuniyet sonrasında ortaya çıkmaktadır. Bu belirsizlik ise belirli bir alana odaklanamama nedeniyle öğrencide motivasyon düşüklüğüne yol açabilmektedir (Aşıkoğlu, 2005: 7). Diğer taraftan pedagojik formasyon dersleri öğretmenliğe yönelik motivasyonu artırırken din hizmet-

leri görevliliğine yönelik uygulamalı derslerin sınırlı olması, daha sonra bu alanda görev alacakların yeterliklerine olumsuz etki yapabilir. Diyanet İşleri Başkanlığının bu eksikliği tamamlamak ve yeterlik kazandırmak için İlahiyat Fakültesi mezunlarına hizmet içi programlar düzenlediği bilinmektedir. Oysa bu yeterliği kazandırmak gerçekte İlahiyat Fakültelerinin görevleri arasındadır. Dolayısıyla İlahiyat Fakültelerinde bölümleşmeye gidilmesi, sadece öğretmenlik bölümünü seçenlerin öğretmenliğe yönelik mesleki donanımlarını ve öz-yeterliklerinin artırmayacak aynı zamanda din hizmetleri ve manevî danışmanlık gibi bölümleri seçenlerin de daha iyi yetişmelerine ve mesleki öz-yeterliklerine olumlu katkı sağlayabilecektir.

Kaynakça

Albayrak, A. (2014). *İlahiyat eğitiminin öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inanç düzeyleri ve problem çözme becerilerine katkısı.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Aşıkoğlu, N. (2005). İlahiyat fakültelerinin eğitim-öğretime katkıları ve kaliteye yolculuk. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 9(1), 1-10.

Aydın, R., Ömür, Y. E. , Argon, T. (2014). Öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları ile akademik alanda arzularını erteleme düzeylerine yönelik görüşleri. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 40, 1-12.

Aydoğdu, Bülent, Murat Peker, Nil Duban (2017). Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik inançlarının incelenmesi. *2. Uluslararası Eğitimde İyi Uygulamalar ve Yenilikler Konferansı Özet Kitapçığı*, İzmir. Erişim Tarihi: 05.11.2017. http://www.inoved.org/INOVED2017/abstract/ogretmen-adaylarinin-ogretmen-oz-yeterlik-inanclarinin-incelenmesi.

Babaoğlan. E. ve Korkut, K.(2012). Sınıf öğretmenlerinin yeterlik inançları. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 8(16), 269-281.

Bandura, A. (1977) Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change, *Psychological Review*, 84, 191–215.

Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist, 44*(9), 1175-1184.

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.

Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In A. Bandura (Ed.). *Self-Efficacy in Changing Societies*. New York: Cambridge University Press, 1-45.

Bugünün İlahiyatı Nasıl Olmalıdır? -Sorunlar ve Çözümleri-. Ed.: Süleyman Akyürek, 1. bs. İstanbul: Ensar Neşriyat, 2015.

Çapa, Y., Çakıroğlu, J., Sarıkaya, H. (2005). The development and validation of a Turkish version of the teachers' sense of efficacy scale. *Eğitim ve Bilim Dergisi,* 30 (137), 74-81.

Doğan, R., Altaş, N.(2003). İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin yeterlik düzeylerini etkileyen faktörler (Ankara Örneği). *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi,* XLIX(2), 173-186.

Duban, Y. N, Gökçakan, N. (2012). *Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi öz-yeterlik inançları ve fen öğretimine yönelik tutumları. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 21(1), 267-280.

Eryenen, G. (2008). *Öğretmen adaylarının hedef yönelimleri, akademik ve öğretmenlik öz-yeterlikleri arasındaki ilişkiler ile bu değişkenlerin akademik başarının yordanmasındaki rolü*, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ev, H.(2017). Yükseköğretimde din eğitimi. M. Köylü, N. Altaş (Ed.). *Din Eğitimi* içinde (ss. 268-306). İstanbul: Ensar Yayınları.

Işıkdoğan, D. (2006). İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Bölümü mezunu öğretmenlerin yeterlikleri. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Karasar, Niyazi. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Keskin, Y. (2015). Yeterlik açısından din kültürü ve ahlak bilgisi bölümlerinin değerlendirilmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 5(3), 304-315.

Küçük, M. , Altun, E. , Paliç, G. (2013). Sınıf öğretmenlerinin fen öğretimi öz-yeterlik inançlarının incelenmesi: Rize ili örneklemi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 45-70.

Koç, A. (2010). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin yeterlikleri. *Değerler Eğitimi Dergisi,* 8 (19), 107-149.

Öcal, M. (1986). İlahiyat Fakültelerinin tarihçesi. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi,* 1(1), 111-123.

Öcal, M. (2008). Künye Defterleri"ne göre İstanbul İmam ve Hatip Mektebi (1924-1930). *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 17(2), 175-232.

Öcal, M. (2008). Türkiye'de din eğitimi tarihi literatürü. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 6(12), 399-430.

Öcal, M. (2017). İmam- Hatip Liselerinde din eğitimi. M. Köylü, N. Altaş (Ed.). *Din Eğitimi* içinde (ss. 224-267). İstanbul: Ensar Yayınları.

Özcan, Z. (2015). İnönü dönemi dini hayat. İstanbul: Dem Yayınları.

Şimşek, E. (2006). İlköğreti*m din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin yeterlikleri (Erzurum Örneği).* Yayımlanmamış doktora tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Tschannen-Moran, M., Hoy, Anita Woolfolk, Hoy, Wayne. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202-248.

Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education* , 783-805.

Yavuz, D. (2009). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları ve üst *bilişsel farkındalıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi,* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Zonguldak: Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Zengin, M. (2013). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin eğitim-öğretim yeterlik algıları. *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, XV(27), 1-28.

VI. BÖLÜM

İLAHİYAT ARAŞTIRMALARI

Yüksek Din Öğretiminde "Felsefe"ye Yer Bulmak

*Celal Türer**

Yüksek Din Öğretiminde derinlerde devam eden, bir sönüp bir alevlenen felsefe-dini ilimler ayrışmasının modernleşme tecrübemizle düşünce dünyamızın meşruluğuna ve değerine önemli tesirler yaptığı; bizi homojen olmayan, karmaşık fikirler demeti içeren ideolojik düşüncelere savurduğu görülebilir. Bu ayrışmanın kökenleri İslam düşüncesinde bulunsa da mevcut süreç ve tartışmalar Osmanlı'nın son dönemlerinden tevarüs etmiş, Cumhuriyet deneyimimizdeki savrulmalarla yeni biçim ve kesinlikte seyretmiştir. Sözgelimi Cumhuriyet deneyimimizin seksen yıllık serencamı hem felsefenin hem de dinin var olma tabanını sorunlu hale getirmiş; devletin var olma üslubu, yani yönetim biçimi, anayasası ve uygulamaları, din ve felsefe karşısındaki tutumu olumsuzlaştırmış, bağdaşmazlığı artıran değerlemeler ve "dışlayıcı zihniyetler" oluşturmuştur (Uygur, 2002:39-40). Bu durumun gizli bir koalisyon olarak günümüzde de devam ettiği; pozitivist bir ilericilik ile pozitivizmde ondan asla aşağı kalmayan bir muhafazakârlığın ideali temsil etme yarışına girdiği açıktır. Bu noktada oluşan kavgayı tahlil etmenin; birbirini ifrat ve tefrit ile dışlayan iki uçtan birine savrulmak yerine gerçek durumu anlamaya ve tespit etmeye yardım edeceği söylenebilir. Zira deneyimlerimizde benzer olanların farklı olanlarla kesişme noktası veya birinin diğerinin dışından içine geçmesini takip ettiğimizde devamlılıklar ya da kırılmaları görerek, düşüncenin seyrini ve gelişimini ilerletebiliriz.

* Prof. Dr., Ankara Üniversitesi, cturer@ankara.edu.tr.

Hatırlanacağı gibi Osmanlı döneminde Darülfünun-i Osmani (1870-1873), Darülfünun-i Sultani (1874-1881), Darülfünun-i Şahane (1900-1933) okullarında modern Batı felsefesi ile dini ilimler arasında kurulan organik bağ kurulmaya çalışılmıştır. Bu bağın Batı'dan teknoloji ve bilimi alma gereği ekseninde kavramların nispeten değiştirilip dönüştürüldüğü ama nihayetinden "yaşama dünyası"na eklenemeyen bir mahiyette olduğu açıktır. Söyle ki Osmanlı devletinin düşünsel anlamda giderek bütünlüğü korumada zorlandığı, milliyetçilik akımlarıyla dağıldığı bu dönemde geleneksel ve dinî yoğunluklu düşünce eşikte bekleyen Batı tipi felsefeye çok fazla hayat hakkı tanımadı. Felsefenin Darülfünunlarda, gazete ve dergilerde malumat aktarımı biçiminde gerçekleştirildiği söylenebilir. Başka bir ifadeyle Osmanlı'nın son döneminde felsefeye omuz verecek toplumsal, siyasal, tarihsel, teknik, teknolojik çerçevenin ve yapıların oluşmadığı görülebilir.

Cumhuriyet döneminde felsefenin yeni bir ulus ve yeni bir bireyin doğmasını sağlayan sistematik bir modernleşmeyi yansıtacak bir projeye eşlik eden; ancak başlangıç itibariyle tam bir felsefe olarak değil yeniliğe dönüşen bir durumun kolektif tecrübesine acele ve hazır cevaplar şeklinde başladığı bir gerçektir. Gerçekten savaşlardan çıkmış, yorgun insanların oluşturduğu bir ülkenin canlı bir felsefeye sahip olmak için üniversite veya akademik felsefe bölümlerini bekleme lüksü yoktu. Bu yüzden Cumhuriyet, eski sistemi yapıbozumcu bir şekilde ele alarak, yeniden yapılandırıcı tecrübeler üzerinde ve çoğu kez eski sisteme karşıt olarak gelişmeyi tercih etmiştir. Bu tercihin makuliyeti, dönemin sosyal, ekonomik ve siyasî yapısı ile ülke insanının içinde bulunduğu şartlar, yaşanılan tecrübenin fevkalade özel oluşu; geçmişte yaşanan modernleşmenin yetersiz görülüşü ve geleceğe yönelik yeni *durum*lara projeksiyonlar yapılabileceği ekseninde düşünülmelidir. (Berkes, 1965:10-11) Bu çerçevede Cumhuriyet'in kuruluş yıllarında ortaya konulan *devrimler,* medeniyetimizin serencamındaki epistemolojik sapmayı yansıtır. Farklı ve kendine özgü bir alternatifi sembolize eden Cumhuriyet epistemolojisinin iki temel özelliği belirgindir. Bunlardan ilki Doğu-Batı gibi özcü ayrımdan çıkan bir düşünme biçimini vurgulaması; ikinci özellik ise, sosyal olguları yukarıdan kurgulama eğilimine sahip oluşudur. Bu noktada Cumhuriyet devrimlerinin kendi söylem modunda olayların diline pratik cevaplardan oluşan bir tavır sergileyerek düşüncenin merkezini ve anlamını değiştirdiği ileri sürülebilir. Başka bir ifadeyle modernleşmeci tavrın, birikmiş olanın karşısında özerkleşebilmek için duyuşta, düşünüş ve eylemlerde "yenilik" arayışına giriştiği ve 'yeniyi' geçmişten mutlak bir biçimde kopa-

rak ya da bir sıfır noktası oluşturarak ele geçirmek istediği söylenebilir. Ancak ulusal bağımsızlığı perçinleyecek, çağdaşlaşmayı ve ekonomik kalkınmayı gerçekleştirecek reformların çok geçmeden tartışılır bir hale gelmesi, devrimleri destekleyecek fikriyat ortamının kurulamayışı ve siyasetin yetersiz kalışı toplumsal dönüşümü engellemiş hatta halkın Cumhuriyet'e olan *inancını* can evinden vurmuştur. (Berkes, 1965:140)

Cumhuriyet'in başlangıç döneminde ortaya konulan *devrimler,* özelde 1933 yılındaki Üniversite Reformu Osmanlı'nın son döneminde kurulan bağı bir çırpıda koparmış; mevcut kazanımlar, bu coğrafyada pozitivizmin ya da bilimsel felsefenin anlamlı biçimde felsefe yapmanın tek yolu olduğunun ileri sürüldüğü 1950'li yıllara kadar yok sayılmıştır Gerçekten Cumhuriyetin "Modernleşme" projesini Batılılaşma olarak yorumlaması, eski sistemi yapıbozumcu bir şekilde ele alarak, yeniden yapılandırıcı tecrübeler üzerinde ve çoğu kez eski sisteme karşıt olarak gelişmeyi seçmesiyle, bu topraklarda devamı esas alan gelenekçi bir modernleşme anlayışı yerine ilerlemeyi kopuşla olanaklı sayan radikal modernizm tezahür etmiştir.(Atay, 2004:156-159) Bu husus, tarihsel deneyimlerimiz düzeyinde bir merkez kaymasına, birikmiş deneyimi olumsuzlayan yeni bir deneyimin baskın hale gelmesine; düşüncemizde ehil olan ve ihtiram göstereceğimiz otoritelerin bizden olmaktan çıkmasına sebep olmuştur. Bu noktada en çok hasarı birikmiş olanı temsil eden "dini değerler" almıştır. Buna karşın "yapılan felsefe" kısmi bir avantaj kazanmıştır. Şöyle ki, üniversitelerde yapılan felsefenin Batılılaşma projesinin taşıyıcı ayaklarından biri olarak kurgulanması, farklı toplumsal değerlerle ilişki kurmak yerine rejimin değerlerini kutsayarak kendi üzerine düşünmeyi bırakmış olması, onun hem bir imtiyaz kazanmasına hem de *modernliğin görüntüsü* gibi algılanmasına sebep olmuştur. Vuku bulan bu ideolojik ayrışmanın, felsefe-dini ilimler çatışmasını yeniden alevlendirdiği, hesaplaşmaları yeniden gündeme getirdiği hatta telafisi zor hasarlar bıraktığı bugün bile izlenebilir.

1950'li yıllar din ile felsefe arasındaki mevcut kavgaya yeni bir boyut kazandırmıştır. Ülkede oluşan demokratik atılımlar, sorunu uzlaşma ile çözme ya da gerilimi azaltma yerine rövanşizm sürecine sürüklemiştir. Hatırlanacağı gibi modernlik deneyimimiz iktidar ve güç ilişkileri ekseninde ilerleyen bir yapıyla gelişmiştir. Bu çerçevede 1960'tan sonra düşüncelerin tartışmaya açılması, hatta sorunların evrensel düzeye taşınması, örtük biçimde de olsa yeni ile birikmiş/eski arasındaki ilişkiyi siyasetten-ekonomiye pek çok alan-

da gerilimli bir biçimde gündeme getirmiştir. Bu temassızlık, günümüzde nispeten aşılsa da karşıtlıklar hala sürmektedir. Yeni ile birikmiş arasındaki bu gerilimin bir ezber ya da bir dava haline getirilmesi, esasen ideolojik temsillerin aşılamaması ya da ezberlerimize yerleşenlerle yüzleşememek, nasıl bir yol takip edeceğimize karar verememek anlamına gelmektedir. (Türer, 2012:123-124)

Bugün Türkiye'de din ile felsefe ayrışmasını, iki paradigma üzerinden takip etmek mümkündür: Bir yanda Sünni-İslami düşünce kaynaklı paradigma, öbür yanda klasik ve modern Batı kaynaklı paradigma. İlk paradigma söylemini geçmişteki metinlerden ve yeni olanın sebep olduğu tahribat üzerinden kurgularken, Batı kaynaklı düşünceleri çoğu kez dışlayıcı bir tavırla tahrip edici ve bozucu olarak nitelemektedir. Bu durum belirli bir dağarcıkta ısrar eden, çoğunlukla sabit ya da durağan düşüncelere bağlanmayı imtiyaz gören bu anlayışın Batı kaynaklı düşüncelerle bir araya gelmesini neredeyse imkânsız hale getirmektedir. Felsefi açıdan apaçık bir krizi temsil eden bu duruma, dolaşımdaki kavram ve terminoloji problemi eklenince paradigmanın ideolojik bir aygıta/söyleme dönüşmesi ve bir ezber haline gelmesi tehlikesiyle karşılaşmaktayız. Diğer taraftan ikinci paradigma, siyasal ve sosyal inşanın Batı medeniyetinin ilerlemeci-bilimsel yaklaşımıyla yapılmasında ısrar ederek, eskinin korunacağı ya da nefes alacağı alanların bile dönüştürülmesini talep etmektedir. Oysa Cumhuriyet deneyimimiz, bir devlet kurmanın kolay, bir ulus yapmanın çok zor, bir geleneği yaratmanın ise imkânsız olduğu bir durumla bizi karşılaştırarak, ikinci paradigmanın çıkmazını ortaya koymuştur (Baltacıoğlu, 1942:2).

Yaşanan bu kutuplaşmanın bugünlerde dönüşüme uğradığını, tezatlığın artık laik-dindar tezatlığında değil; farklı modernist pozisyonlar arasında, yani Türkiye'nin laik yapısına vurgu yapanlar ile Türkiye'nin Müslüman yapısına vurgu yapanlar arasında geliştiğini görebiliriz. Yerli kaynaklara vurgu yapanlar ile Batılı kaynaklara vurgu yapanlar arasında cereyan bu gerilimi; din ile felsefenin sıkı bir ilişki tesis etmesi hatta karşılıklı olarak birbirini dönüştürmesi olarak yorumlamak mümkündür. Bu noktada felsefenin ilahiyat paradigmasını daha fazla dönüştürdüğünü; derin bir sekülerleştirme ürettiğini düşünenlerin çare olarak Yüksek Din Öğretiminde "felsefenin" kaldırılmasına giriştiklerini hatırlayabiliriz. Oysa sorunun görülmeyen yanı din dilinin geleneksel modunu değiştiren yeniliklerin, mazimizin "modern dünya zaviyesinden" incelenmesini de beraberinde getirmiş olduğunun fark

edilmemesidir. Geleneksel düşünceyi savunan zihniyet bile tanım ve teşhisi güçlü ve aktif olan tarafa göre yapmaktadır. Bu açı göz önüne alındığında modernleşme tarihimizin kendimizi Batı kültürüne göre tanımlama olduğu söylenebilir. Oysa kültürel yapıyı belirleyen ilişkilerin, hangi sistem içerisinde nasıl oluştuğu, bağlantıların nasıl temellendiği asıl önemli sorun olduğu için; tanım ve teşhis gidimli/karşılaştırmalı bir zihin içinde daha sağlıklı olacaktır. Bu ise, temel meselemizin ne olduğu ve nerede durduğumuzun ve nereye yol aldığımızın her durumda yeniden tespiti sorunudur.

Kanaatimce bu iki paradigmadan/pozisyondan farklı bir yere oturan, daha ılımlı bir pozisyonun gelişmesi ve yaygınlaşması gerekmektedir. Bu pozisyona göre felsefe ile din/teoloji arasındaki sınır çizgileri tarihsel şartlar ve yapılarla çoğu kez yapay biçimde inşa edilmiştir. Yine inşa edilen bu sınırlar kesin, net yapı ve tavırları değil; ince ve geçişken olan yaklaşım ya da pozisyonları yansıtmaktadır. Bu ayrımların azaltılması görevinin her şeyden önce bugünden çok yarınımızı ilgilendiren, ilmi ve fikri çabadan ötede ahlaki bir mecburiyet ve entelektüel bir vazife olduğunu görmek gerekir. Bize göre bu hayati mevzunun, yaşadığımız süreçlerden; ekonomik tahakkümden siyasi dönüşüme kadar her alanda maruz kaldığımız hallerden, modernliğin düşünsel etkisinden ve Müslüman toplumların geleceğinden ayrı olarak ele alınması artık mümkün değildir. 15 Temmuz 2016 yılında yaşanan hadiseleri göz önüne alındığında bu topraklarda yaşanan hadiselerin genelde din üzerinden şekillenmekte olduğunu hatırladığımızda arayışımızın kaçınılmaz olacağı muhakkaktır. Bu noktada *arayış*ımızı bir kurtuluş (beka ve dini kurtarma) söylemi üzerinden oluşturmak çoğu zaman bizi ideolojik bir tavıra sürükleyecek; "yetersizlik", "kendinden şüphe" ve "yenilenme" bağlamında ortaya çıkan durumlarda "yeterlilik, "tam eminlik" ve "eskiyi sürdürme" ekseninde davranmaya zorlayacaktır. Daha açık bir ifadeyle bitimli tarihsel öznelerin bitimsiz bir alana taşınması, yaptıklarının meşruiyetini geçmişten ya da tarih-üstü alandan alması "İslam" ile "İslamcılığı" bizi eşitleme çabalarına sürükleyecektir. Karşılaştığımız ya da yaşadığımız bu nokta bizi paradoksal olarak modernliği hem düşman hem de yenilenmenin bir mercii olarak görmeye mahkûm kılacaktır. Aynı şekilde tüm tefekkürün beka ve kurtuluş kavramları etrafında şekillenmesi, yapmamız gerekenlerin gözden kaçmasına; ilkelere sadakatimizin azalmasına sebep olmaktadır. Sözgelimi kaynakların doğru yorumu, metne sadakat, akıl ve bilime bağlılık, kamu yararı ya da toplumsal fayda etrafında temellenen üst ilkelerin yaklaşımımıza feda edildiğini görebiliriz. Buna karşın *arayışı* yaşama üslubu

olarak görür, içindeki unsurları tahlil edersek, çatışma-uzlaşma dikotomisinin inancımızı azaltmasına engel olabilir; sorunun çözümünde ayrılıkların değil ortaklıkların ya da geçirgenliklerin öncelikli olması gerektiğini kavrar; kopuş ve kırılmaların değil devamlılıkların tespitinin doğru bir yaklaşımı oluşturacağını görebiliriz.

Verili ideolojik dikotomilerin dar boğazında sıkışmamak için ürettiğimiz bu arayışın yeni bir zemin/vasat üretmesi gerekmektedir. Bu zemini kuramadığımızda kendimizi semptomatik bir tartışmanın, yani İslamlaşma-sekülerleşme ikilemi içerisinde çoğu zaman çaresiz bir şekilde bulacağımızı varsayabiliriz. Sözgelimi kaynaklara dönüş hareketini, hem usul hem de kavramlar açısından incelediğimizde bu hareketin alt üst oluşlara sebep olduğunu; bu durumun üstesinden gelebilmek için suni yardımlara başvurduğumuzu görebiliriz. Nitekim geleneksel üslubu (icazet) kullananlar ile modern süreçlerden geçenler (diploma) arasında yaşanan tenkit ve ret polemiklerinde, şeriatçı-seküler suçlamaları dâhil savunma-koruma refleksini yansıtan tüm ideolojik tutumlarda bu alt üst oluşların izlerini takip edebiliriz. Bu husus, modern kurumlar olan ilahiyat fakültelerinin çelişkili yapısını fark etmeden "geleneği" sürdürdüğünü ileri sürenlerin söylemlerinde daha da sancılı seyreder. "Geleneksel" adı altında kendini dar bir alana hapsedenlerin esasen dini, insanların gündelik hayatından uzaklaştırmakta olduğunu; bu yaklaşımın ise tam da sekülerleşmenin talebi olduğunu fark etmemeleri manidardır. Oysa Kur'an'ın kendisini algılayış biçimi bu durumun tam zıttını sergiler. O, hayatın içindedir ve hayata, tabiata dair cevaplar vermektedir. İlk dönem ulemanın sorunu böyle algıladığı sabittir. Bu yüzden ilahiyatı "Temel İslam Bilimleri" olarak daraltmak yerine onu diğer bilim dallarına açmak, onu içine sürüklendiği açmazdan kurtarmak anlamına gelecektir. (Görmez,2013)

Arayışın bir yaşama üslubu üretmesinin gerekliliği, gelenek ve modernlik tartışmalarının bir yarılma şeklinde açığa çıkmasında görülebilir. Sözgelimi geçenlerde televizyonda yapılan bir tartışma (Tasalaman ve Sifil arasında geçen) bu hususu derinlemesine anlamak için yardımcı olabilir. Bu tartışmada (dindarlık iddiasında olan) her iki tarafın müşterek bir zeminde buluşmadığını; kendi söylemlerini tekrar ederek sorunu dini ilimler-gayrı dini ilimler ayrımına getirdiklerini; uzlaşmaz iki zihni savunduklarını kamuoyu izlemiştir. Gündeme getirilen dini ilimler-gayrı dini ilimlerin ne olduğu; "İslami ilimler" ifadesinin hayatı nasıl yaşayacağımız sorunuyla nasıl bağdaş-

tırılacağı, modernlikle nasıl var olabileceğimiz gibi temelli sorunlar geriye atılmıştır. İsmail Kara'nın tespit ettiği gibi sadece "hilafet-saltanat-meşruiyet-cumhuriyet ve demokrasi çizgisini" takip ettiğimizde, siyaset alanının değiştiğini; kavramların hem anlam hem de bağlayıcılık açısından yeniden yorumlanması gerektiğini anlamamız gerekir. Aynı şekilde yeni bir ahlak anlayışının gerekli olduğu fikri, eski ahlak ve yaşama tarzının geri kalışın sebeplerinden biri olduğu kanaatinin kuvvetlenmesine sebep olmuştur. Bu durum ahlak kavramının içinin boşaltılmasına, hiyerarşik yapısının bozulmasına; züht ve takva merkezli tasavvufi ahlak anlayışının eleştirilmesine yol açmıştır (Kara, 2013:40-42).

Geleneksel-modern geriliminin yaşandığı bu sorunları içyapımızdan mı veya harici etkiler ya da şartların zorlamasından mı kaynaklandığını tespit etmenin, tarihsel olan ile yaşanılan dönem arasındaki mesafenin oluşturduğu problem ve tortuları tashih ve tadil etmeye yardım edeceğini düşünebiliriz. Aynı şekilde eğer geleneksel yorumları kendi mantığı içerisinde anlamlı görürsek; ifsat edilmiş din yorumları ya da deforme olmuş geleneksel yapıları eleştirenlere doğruluk ve tutarlılık zemininde cevap verebilir, oluşmuş yapıları savunabiliriz. Böylelikle toplumsal yapıların geleneksel formlarla sürdürülmesi ve korunmasında yapılacak tadilat ve yeniliklerin sanki bu yapıların iptali şeklinde algılanmasının önüne geçebiliriz. Tüm bunların olan biteni anlamayı ve modernlikle var olabilmeyi seslendireceğini düşünebiliriz.

Varoluşun hikmeti ve varlık sürecinde beşerî davranışın esin ve referans kaynakları olarak din ve felsefeyi birbirini dışlayan değil, varlığın doğru kavranılmasına yönelik olarak birbirini tamamlayan, insanlığın yolunu aydınlatan iki kaynak ya da gerçek imkânlar alanı olarak görmenin zamanının gelip geçtiğini düşünüyorum. Her iki alanın imkânlarını seferber ettiğimizde Varoluştaki temel yönelimleri, gerçekliğin kalbine doğru hareket eden idealleri; kendimizi ve dünyayı deneyimleme şartları ya da tarzlarını daha iyi kavrayacağımızı düşünebiliriz. Bu noktada yapmamız gereken, deneyimlerimizde bu imkânları *birlikte* ve *etkin* bir şekilde nasıl kullanabileceğimizin yollarını aramaktır. Böyle bir arayış, karşılaştığımız veya karşılaşacağımız imkânların boyutlarını şimdiki ve gelecekteki deneyimlerimizin anlamını nasıl oluşturacağımızı bize gösterecektir. Bizler imkân/lar/ın farkındalığıyla, onun bizi kaplaması ile varoluşa karşı davranışımızı ya da tavrımızı değiştirebiliriz. Varoluşun gerçekleşme tarzına tesir eden ise bu imkânlara yönelimimizdir; bu yönelim hayatın nasıl yaşanacağını ve ne çeşit bir kişi

olacağımızı belirler. Bu sebeple her iki alan, insan deneyiminin her görünümünde doğal yerlerini bulabilmelidir. Bu noktada felsefe ve din ilişkilerinde geriye bakmak yerine ileriye bakmanın, yani geçmişte ne olduğuna bakmaktansa ne olabileceğine bakmanın "otorite koltuğunda" bir değişime yol açabileceğini görmek gerekir. Eğer ilkeler, prensipler, hedefler ve muhtevanın önemini göz önüne getirebilirsek, hem felsefi hem de dini birikimin nasıl bir medeniyet perspektifi oluşturacağını öngörebiliriz. Temel sorunun bütün bir İslâm medeniyetine nasıl baktığımız, onu nasıl tanımladığımız ya da ilahiyatın içeriğinin ne olması gerektiği sorusu etrafında şekillendiğini görmek gerekir.

Medeniyetimizi yenilemek, küreselleşme gibi modern kültürü oluşturan pratikler karşısında yerelliğimizden tümele doğru bir gidişi olanaklı kılmak için felsefenin kurucu imkânlarından faydalanmak kaçınılmazdır. Eğer ürettiğimiz kültürün sadece müntesiplerine değil dünyadaki pek çok insana ulaşmasını, benimsenmesini talep ediyorsak, onun içeriğini arttırmayı, çoğaltmayı, değiştirmeyi; korumacılık altında değişime direnen yanlarını törpülemeye çalışmalıyız. Sözgelimi İslam Medeniyeti geçmişte kendi yerelliği içerisinde yetinip, Antik Yunan dâhil diğer medeniyetlere kapıyı kapatsaydı, haklı olarak övündüğümü geçmiş mirası nasıl ortaya koyabilecekti. Bu noktada daha önemli olan husus, İslam medeniyetinin Antik Yunan ve diğer medeniyetleri daha da ileriye götürebilmiş olmasıdır. Eğer varoluşa ait sorunlarımızı teşhis eder, tanımlayabilir ve bu hususları yerellikten tümele taşıyabilirsek, hem kendi medeniyetimize hem de insanlık kültürüne katkı sağlamış oluruz. Felsefeyi bu topraklarda yaşama üslubu üretecek, yaşama dünyamıza katkıda bulunacak bir hale getirirsek felsefenin hem bir ideoloji haline gelmesini önler hem de Batı felsefe tarihini oluşturan akımların geçidi olarak anlamayı, anlatmayı durdurabiliriz. Bu noktada topluma felsefeyi bir düşman olarak göstermeyi, onu sorunların asıl suçlusu olarak nitelemeyi, hatta yasaklamak gibi bir yanlışın içine kolayca girmeyi artık terk etmeliyiz. Bu gibi olumsuzlukların önlemesinde ilk önce felsefeye iş düştüğü, felsefenin çeşitli yöntemler geliştirmesi gerektiği düşünülebilir. Fakat bu husus için önce bir kısır döngünün kırılması gerekir. Bu kısır döngünün çıkış noktası, öncelikle felsefeye değer vermek, onu gereksiz, hatta tehlikeli bir uğraşı olarak görmemekte yatmaktadır. Açıkçası felsefenin, siyasi, dini veya sözgelimi ekonomik bir otoritenin yardımıyla yolunu bulmaya mahkûm edilmemesi gerekir. Öyle görünüyor ki önce yaşadığımız çağın sorunlarını tanımlayabilmek, düşüncelerimiz oluşturan kavramların içeriklerinin yeniden tahlil

etmek; onları yeniden açarak, genişleterek veya değiştirerek ilerlememiz gerekir. Eğer yaşamın özünün onun sürekli değişen özelliğinde olduğunu; kavramlarımızın ise süreksiz ve sabit olduğunu hatırlarsak, onları hayatla eşzamanlı hale getirmenin tek şeklinin onları yeniden üretmek olduğunu görebiliriz. Bilinmelidir ki kavramlar gerçekliğin parçaları değil, sadece varsayımlardır. Günümüzdeki değişimi bize mahsus haliyle yansıtabilecek kavramların böyle bir dönüşüme fazlasıyla maruz kalmaları gerektiği açıktır.

Açıktır ki din eğitimi meselesi toplumun tümünü ilgilendiren, etkileyen bir boyuttadır. Toplumu ilgilendiren diğer bilim dallarını da toplumsal fayda beklentisiyle varoluş kapsamında düşünmeyi, dolaylı bir dinî düşünce tarzı saydığımızda tüm sorunun zihniyet meselesinde odaklandığını görebiliriz. Mevcut durumu analiz edip geleceği inşa etmeye girişirken öğretim programlarını, sahip olduğumuz ilim, irfan ve hikmet geleneği ışığında; ama günümüz dili içinde dini olanı nasıl ifade edeceğimiz sorunu çerçevesinde düşünmemiz gerekir. Yüksek Öğretimde geleceği de şekillendirecek, ufku açık, özgürlükleri çoğaltamaya dayanan ama bize mahsusu hayatı da oluşturmak için gerekli önlemleri alabileceğimiz bir yapılanma içine girmek, küreselleşmenin savurmalarına karşı bütünlüklü bakış açısı geliştirebilmek gerekir. Bu hususun taşıyıcı ayaklarından bir olan Yüksek Din Öğretimini modern ve gelenekselin bir güç alanı, kararları kimin vereceğinin esas olduğu bir mesele olarak görmek yanlıştır; saldırgan bir kültürel iklim yerine yön gösterici, dönüştürücü bir yaklaşımın hâkim olması gerekir. Zira Yüksek Din Öğretimi, bize mahsus bir hayatı oluşturmada arayışların önemli bir kısmını, hatta motor gücünü temsil etmektedir. Üstelik bu alanda sarf edeceğimiz çaba, farklı tecrübeler için de örnek teşkil edebilecektir. Son yıllarda siyasi alanda yaşadığımız hususları da göz önüne alırsak Türkiye'nin diğer Müslüman ülkelere pek çok konuda olduğu gibi Yüksek Öğretim alanında da rehberlik etmesi, öncü olması olası görünmektedir.

Kaynakça

Celal Türer, (2012) "Türk Modernleşme Tecrübesi Bağlamında Türkiye'de Felsefe" *Türkiye'de Felsefenin Geleneği ve Geleceği*, ed. Şafak Ural-Arzu İbişi Temelli-Filiz Didem Çoban Sarı-Nurten ÖzTanrıkulu Özel, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayımları.

İsmail Hakkı Baltacıoğlu, (1942) "Milli Anane", *Yeni Adam*, Sayı 366.

İsmail Kara, (2013)"Türkiye'de İslamcılık Düşüncesi ve Hareketi Üzerine Birkaç

Not", *Türkiyede İslamcılık Düşüncesi ve Hareketi: Sempozyum Tebliğleri*, ed. İsmail Kara-Asım Öz, Zeytinburnu Belediyesi, İstanbul.

Mehmet Görmez, (2013) "İlahiyat fakülteleri 'felsefe'siz olamaz" http://t24.com.tr/haber/diyanet-isleri-baskani-ilahiyat-fakulteleri-felsefesiz-olamaz,239543

Nermi Uygur, (2002) *Türk Felsefesinin Boyutları*, Yapı Kredi Yayınları.

Niyazi Berkes, (1965) *200 Yıldır Neden Bocalıyoruz*, İstanbul.

Tayfun Atay, (2004) "Gelenekçiliğe Karşı-Gelenekçiliğin Gelgitinde Türk Gelenekçi Muhafazakârlığı" *Muhafazakarlık*, ed. Ahmet Çiğdem, İletişim Yayınları.

Yüksek Din Öğretimi Bağlamında Kelam İlminin Konumu ve Problemleri

*Mehmet Evkuran**

İslam dünyası, son derece hareketli ve dinamik bir yaşama, birliktelik ve çatışma alanıdır. İslam, coğrafî, kültürel ve politik olarak son derece güncel ve canlı bir referansa gönderme yaparken, diğer yandan belirli bir tarihsel bilince ve geleneğe işaret eder. Bu nedenle İslam kavramı, sadece belirli bir teolojik inanç biçimi olarak incelenmeyi kabul etmez ve salt imana indirgenmeyi reddeder. O nedenledir ki İslam araştırmaları siyaset, kültür, tarih, felsefe, sanat vs. alanlarını içine alan medeniyet tasavvuru zemininde yürütülmektedir. Nitekim Müslüman kimliğine dair İslam dünyasında ve Batı'da yapılan çalışmalarda da açıkça görüldüğü gibi konunun kapsamı disiplinler arası bir düzlemde tanımlanmaktadır. Batı'da yapılan İslam araştırmaları, bilimsel ve akademik bakışın yanında, modern değerleri merkez alan stratejik yaklaşımlarla da yürütülmektedir. Bunda İslam-Batı arasındaki güncel gerilimlerin büyük etkisi bulunmaktadır.

İslam geleneği, gerek metinlerin okunma tarzı gerekse zihniyet yapılarının sürekliliği açısından geçmişte kalmış olan değil, hâlâ kendini yeniden üreten çoklu bir dinamik bir yapının adıdır. Dinamizm kavramını, her şeyin yolunda gittiğine atıf yapan olumlu bir anlamda kullanmıyorum. Aksine beraberinde pek çok sorunun ortaya çıkmasına neden olan ve manipülasyonlara imkân tanıyan bir problematiğe işaret etmek istiyorum. Bunların başında kendi geleneğini ve güncel durumunu okuma problemi gelmektedir.

* Prof. Dr., Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi (Kelam) Öğretim Üyesi

Müslüman kimliğinin kendi öz referanslarını tanımasında, ilim geleneğinin sunduğu imkânlar ve sorunlar, akademik ve sivil alanlarda ciddî biçimde tartışılmaktadır. Belki de geciktirilmiş yüzleşmelerin, zamanında soğukkanlı biçimde yapılmayıp sonraki tarihsel ve toplumsal dönemlerin baskısı altında yapılıyor olması, sorunları daha da ağırlaştırmaktadır.

Beşerî ve tarihsel çabaların sonucu olarak ortaya çıkan ve kurumsallaşan ilimler, Müslümanların dünya görüşlerinin oluşmasında etkili olmuşlardır. Özellikle dinî ilimler, Müslümanların dinin referanslarına, tecrübesine ve değerlere yönelik bakışlarının şekillenmesinde kurucu ve taşıyıcı rol oynamışlardır.

Kelam ilmi içerik ve yöntem açılarından dinî düşünce üzerinde diğer ilimlerin sahip olduğundan daha büyük ve belirleyici bir konuma sahip olmuştur. Şöyle ki tarih boyunca yürütülen kelam tartışmaları, doğrudan ya da dolaylı biçimde de olsa etkili oldukları Müslüman kesimlerin din anlayışlarını ve zihniyetlerini belirlemiştir. Diğer yandan tarih, dil, tefsir, hadis ve usul gibi ilimlerin verilerini kullanan ve tümel bir ilim çalışarak bu ilim dallarının üzerine kurulan ancak onları aşan kelam ilmi, dinî nasların anlaşılmasında etkili olmuştur. Akaid metinleri, Müslüman halk arasında yaygınlaşmış ve eğitim öğretim kurumlarında sistemli biçimde okutulmuştur. Bu akaid metinlerinde yer alan tanımlamalar, açıklamalar ve tutumlar inancın ve kimliğin bir parçası olarak el üstünde tutulmuştur. Bu nedenle bugünden geriye doğru bir zihniyet araştırması yapılırsa, öncelikle kelam geleneğinin ve bu geleneğin ürettiği metinlerin izinin sürülmesi gerekmektedir.

Kelam tarihine yönelik yerleşik bir dönemlendirmeye göre felsefî kelam olarak da adlandırılan müteahhirûn dönemi kelamının zirve isimlerinden biri olan Fahreddin Razî'ye göre bir ilmin değeri beş yolla bilinir:

- İlk olarak, o ilmin konusu (şerefu'l-malûm)
- İkincisi, kanıtların sağlamlığı ve güvenilir oluşu (visâketu'l-burhân)
- Üçüncü olarak, ona duyulan ihtiyaç (şiddetu'l-hâce ileyhi)
- Dördüncü olarak, diğer dinî ilimlerin ona olan ihtiyacı,
- Beşinci olarak, o ilmin yokluğunda ortaya çıkacak olan zararların büyüklüğüdür. Nitekim Kelam ilminde yapılan hata, küfür ya da bidat ile sonuçlanır.
-

Razî bu beş açıdan kelam ilmini değerlendirir ve ilimlerin en üstünü ve değerlisi olduğunu ifade eder.[2]

Bugün için bu kriterlerin geçerli olup olmadığı ya da kelam ilminin bu kriterleri sağlamaya devam edip etmediği tartışmaya açık bir konudur. Ebû Hanîfe'nin kelam ilmini ya da kelam konularını kastederek kullandığı "el-fıkhu'l-ekber"[3] tanımlamasını yaptığı günlerden "eşrefu'l-ulûm" söylemine uzanan süreçte yaşananlar, Müslüman toplumun ve Müslüman aydının tecrübesinden bağımsız olmamıştır. Kelam ilminin üzerine düşen görevi yapmak üzere geçirdiği dönüşüm ya da gelişmeler, problem alanında ve yöntem konusunda yaşadığı değişimler, kelam muhalifi bazı çevreler nezdinde, kelamın, dinin özüne ve usulüne bağlılığının sorgulanmasına yo açmıştır. Ancak kelam ilmini eleştirenler de bu ilmin ele aldığı konuların önemi nedeniyle, onun kritik bir ilmin olduğunu kabul etmektedirler. Bu ilmi seven ve savunanlar açısından ise kelam ilminin üzerine düşen yük kapsamlı ve ağırdır. Tarihin, teolojinin ve kültürün getirdiği karmaşık sorunları çözme alanı ve imkânı olarak kelam ilmine yönelik beklentinin yüksek olduğu söylenebilir.

Kelam ilminin meşruiyetine dair tartışmalar tarihte olduğu gibi günümüzde de devam etmektedir. Başta tevhid olmak üzere İslam inancının temel ilkelerini ve itikada dair diğer konuları ele alan Kelam ilmi, tarih boyunca Müslüman kitlelerin dünya görüşünü belirleme konumunda olmuştur. Fıkıh dinin dünya hayatı ile ilgili somut temasını sağlarken kelam Müslümanlara varlık, bilgi ve değer alanlarında rehberlik yapmıştır.

Her ilim gibi Kelam ilmi de tarihsel gelişmeler ve paradigmatik dönüşümler yaşamıştır. İslam dinin inanç ilkelerinin aklî ve naklî deliller üzerinde savunulması görevini üstlenen Kelam ilmi, bu görevini yerine getirirken zaman zaman felsefenin alanında girmek zorunda kalmıştır. Çünkü varlık, bilgi ve değer sorunları ile ilgili problemlerin tartışılması ve çözümü, bu konuları temel alanlarından sayan felsefe ile teması zorunlu kılmıştır. Ancak bunu bir savrulma ve hatta dinin özüne yabancılaşma olarak gören çevreler, kelamı sert biçimde eleştirmişlerdir.

İslam geleneğinde Kelam ilmine bakışta öne çıkan yaklaşımları şu başlıklar altında özetlemek mümkündür:

2 Râzî, *Nihâyetu'l-Ukûl fî Dirâyetu'l-Usûl*, s. 97-98

3 Fıkh'ul-Ekber metninde sorulan bir soruya cevap olarak Ebu Hanîfe, dindeki fıkhhın ahkâmdaki fıkıhtan üstün olduğunu söyler. Ve kelamı kast ederek 'efdalu'l-fıkıh' (en üstün fıkıh) tanımlamasını yapar. Ebu Hanife, *el-Fıkhu'l-Ekber*, s. 55.

1. Kelam dinî konularda şüpheler oluşturan, dinî bağlılık ve kesinliği ortadan kaldıran bidat lardandır. (Selefî, Hanbelî bakış)
2. Kelam, din ile hikmeti birbirine karıştıran, dine de hikmete zarar veren tehlikeli bir yoldur. (İbni Rüşd'ün yaklaşımı)
3. Kelam ilaçtır, sadece itikadî sorunları olanlara verilmelidir. Bunun dışındaki halkın kelam ilminden gerektiği kadarını öğrenmesi ve kelam tartışmalarından uzak tutulması gerekir. (Gazzâlî'nin tutumu)
4. Kelam, ilimlerin en şereflisidir. Kişiyi, taklit hastalığından kurtararak yakîne ulaştırır. (kelamcıların tutumu)

İlk tutuma kurumsal ve tarihsel örnek olarak mihne sonrası süreçte ilim dünyasında yaşanan olaylar gösterilebilir. Mutezile'nin şahsında kelam ilmine ve aklî çabaya karşı gösterilen tepki Sünnî kelam çabalarına da yansımış görünmektedir. Abbâsî halifelerinden Hâlife el-Mütevekkil, kelâm tartışmalarını yasaklayarak sünnetin ihya edilmesi gerekçesine bağlı olarak hadis öğretiminin yaygınlaştırılmasını ve teşvik etmiş, kelam ilmi ve kelam problemleriyle uğraşılmasını yasaklamıştır. Pek çok örnekten dikkat çeken biri olarak Eşarî kelamcısı Seyfuddin Âmidî'nin yaşadığı entelektüel baskı ele alınabilir. Hanbelî mezhebinden Şafiî mezhebine geçen Seyfeddin el-Amidî (ö. 631/1233), Aziziye Medresesinde usûlu'd-dîn ve fıkıh kürsüsünden felsefe ve kelâm dersleri verdiği için kovulmuştur. Kelam ve aklî ilimlere karşı düşmanlığın kurumsallaştığı bu ortamda –ki bunu karşı Mihne olarak adlandırmak da mümkündür- kelam ve felsefe konularını hadis ve fıkıh dersleri kapsamında vermek mümkün oluyordu.4

Kelam ilmine duyulan nefretin sosyo-kültürel kökenlerine dikkat çeken bazı modern Müslüman düşünürler, Arap asabiyetinin kökenlere bağlı kalma konusundaki hırsına vurgu yaparlar. Bu bakışa göre, öteden beri nesep ilmine değer veren Arap muhayyilesi, mevalinin felsefe, kelam ve tasavvuf üzerinden dinî otoriteyi ele geçirmesine şiddetle karşı koymuş ve ehl-i hadisin rivayet ve nakil yöntemini yegâne yol olarak kutsamıştır.5

Kelam, Müslümanların geliştirdiği özgün bir ilim ve entelektüel bir çabadır. Diğer düşünce geleneklerinin bazı kavram ve problemlerinin Müslüman kelamında da yer alması, mekanik biçimde onlardan alıntı yapılmış olduğunu göstermez. Yüksek kültür ve düşünce üreten toplumların, benzer

4 Osman Demirci, "Medrese Geleneğinde Kelâm İlminin Meşrûiyeti Sorunu", *KTÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi*, c. 3, sayı 2, s. 8 vd.

5 Câbirî, *Arap İslam Siyasal Aklı*, s. 312 vd.

problemlerle uğraşmış olması ve kendi çözümünü üretirken de diğer düşünceleri gündemine alması doğal bir durumdur. Müslüman kelamı ise pek çok açıdan özgündür ve Müslümanların eseridir. Tarihsel ve yapısal olarak Müslüman düşünce geleneğinin ayrılmaz bir parçasıdır. Bu nedenle kelam ilmi hem içerik hem de yöntem açılarından eleştirilmesini normal karşılamak gerekir.

Esasen tarihte ve günümüzde bu ilim alanında çalışanların kelam ilmine yönelik eleştiri ve önerileri eksik olmamıştır. Ancak günümüzde İslam dünyasında felsefî düşünce geleneği neredeyse yok olduğu için, filozofların güncelleşmiş kelam eleştirilerinden yoksun durumdayız. Bu büyük bir eksiklik olarak durmaktadır. Çünkü felsefe birikimi ile ilişiğini kesmiş olan bir kelam ilmi, cedel için gerekli olan eleştirinin sağladığı yöntemsel ve entelektüel arka plandan mahrum kalmıştır. Teolojik tıkanma ve kitlenme olarak nitelenebilecek olan bu durum, kelamın kendi tarihinde boğulmasına ve Müslüman toplumuna gerektiği gibi rehberlik edememesine yol açacaktır. Nitekim Fahreddin Râzî ile kendi paradigmatik zirvesine ulaşan ve felsefî kelam olarak nitelenen müteahhirûn kelamı toplumsal ve teolojik kökenlerinden uzaklaşmış ve derin bir meşruiyet krizi içine düşmüştür.

Osmanlı dönemine gelindiğinde diğer alanlarda olduğu gibi kelam ilmi üzerinde de yoğun çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Toplumsal ve siyasal çöküşün nedenlerini araştıran Osmanlı aydın ve düşünürleri, eğitim ve düşünce alanında önemli sorunlar olduğunu fark ettiler. Bu arada kelam ilmine yönelik olarak da eleştiri, öneri ve tecdit bağlamında yaklaşımlar ortaya çıktı. Osmanlı'nın muhteşem otoritesi sarsılmaya ve toprak kaybına bağlı olarak Müslüman coğrafyanın parçalanma süreci acı bir gerçek olarak ortaya çıktı. Sorunun sadece toprak kaybı olmadığını vizyon ve değer kaybı gerçeğiyle yüzleşmek gerektiği düşüncesi güç kazandı. Yükselen ve gücünü hissettiren yeni Batı medeniyeti, askerî olmanın yanında kültürel ve toplumsal alanda da İslam dünyasına saldırıyordu. Bu açıkça bir paradigma savaşıydı. Dolayısıyla Müslüman aydın ve düşünürler, toplumu kuran temel kurucu değerlere dönme zorunluluğunu hissetiler.

Kelam ilminin Müslüman bilgi tasavvurunun oluşmasında çok önemli katkıları ve olumlu etkileri olmuştur. Şöyle ki; kelam öncelikle küllî ve tümel bakmayı, gerek varlık gerek bilgi konusunda kökenlere inmeyi ve hedeflere göre anlam üretmeyi gerektiren bir bakış açısı üzerinde durmuştur. Bütüncül düşünmek, nass ve insan hayatı arasında karşıtlık değil de bütünleştirici

bir ilişki kurarak anlamı, bu ikisinin uygun bir şekilde bir araya getirilmesinde aramak Müslüman dünya görüşüne büyük bir dinamizm kazandırmıştır. Ancak kelam ilminin dışarıdan engellenmesinin yanında içsel sorunlarının da etkisiyle bu bakış açısı yerini, parçası, düalist ve çatışmacı okuma ve yorumlama tarzlarına bırakmıştır. Günümüzde de Müslüman kitlelere hakim olan bu sorunlu bakış açısıdır. Zira geleneksel metinlere ve söyleme sinmiş olan bu anlayış, geçmişle olan her temasta kendini dayatmaktadır.

İkinci olarak kelam ilmi din ilimleri-aklî ilimler gibi sahte ve tehlikeli bir ayrıma düşmekten uzun süre Müslüman zihni korumuştur. İslam öğretisinin de öğrettiği gibi iman ettikleri dinin, fıtrata uygun olduğunu düşünen Müslümanlar sahte ikilemlere düşmediler. Pek çok dinsel kültürü derinden etkileyen ve sadece öğretiyi değil zihni ve hayatı da parçalayan dünya-ahiret, ruh-beden, din-akıl vs. düaliteleri içinde savrulmaksızın bilginin her türlüsüne açık oldular. Bu nedenle Müslüman düşünce geleneğinde nass ile başlayan tasavvur ve akletme süreci kısa zamanda yerini kelam ve rey çizgisine bırakmıştır. Kelam karşıtlığını ilk nesil Müslümanların tecrübesi üzerinden temellendirmek yapısal ve tarihsel bir hatadır. Çünkü nassın kurucu ve dönüştürücü etkisinin altında ilerleyen hayat, kendi doğal kelamını içinde barındırmaktaydı. Nass tarafından sürekli olarak vurgulanan akletme ve Allah'ın yeryüzündeki ve göklerdeki ayetleri üzerinde düşünmek, kısa zamanda kelam ilmi olarak görünür hale gelmiştir.

Kelam ilmine geçmişte ve günümüzde yöneltilen içten (kelamcılar) ve dıştan (ehl-i hadis, filozoflar ve tasavvuf çevresi) eleştirilerin yoğunlaştığı iki ana konu göze çarpmaktadır. İlki yöntem, ikincisi ise içerik ve sonuçlardır. Yöntem bağlamındaki eleştiriler, felsefî akıl yürütmenin dinî konulara dahil edilmesi üzerinde yoğunlaşmaktadır. Herhangi bir inanç sistemini savunmayan ve eşe aldığı konulara eleştirel ve sorgulayıcı akan felsefî yöntemin, dinî hamaseti zayıflattığı öne sürülmüştür. İçerik ve sonuçlar bağlamında ise, felsefenin konularının dine dahil edildiği ve Müslümanları mezhebî tefrikalara sürüklediği ileri sürülmüştür.

Felsefenin kelam üzerindeki etkisi konusu önemlidir ve günümüzde de tartışılmaktadır. Akılcılık ve entelektüalizm temelinde birleşen disiplinlerin, bu bağlamda felsefe ve kelamın da birbirlerine destek sağladığı ve paradigmatik bir dayanışma sergiledikleri düşünülebilir. Ancak yaşanan gerçek bu kanıyı pek doğrular görünmemektedir. Kelam felsefeyi kendi amaçlarına ulaşmak yararlanabileceği bir araç olarak görürken, felsefe de kelamı, felsefeyi yanlış ve kötü kullanan bir istismarcı olarak görmektedir. Bu gerilim fel-

sefe ve kelamın paradigmatik yapılarından kaynaklanan köklü bir sorundur. Bazı kelamcıların ya da filozofların kurdukları düşünce sistemleri ve yaklaşımları ile bir uyum ve uzlaşı arama düşüncesiyle yaşanan gerilimi esnetme ya da yatıştırma çabaları, kişisel iyi niyet stratejileri gibi durmaktadır. Nitekim kelam güçlü olduğunda felsefeye boyun eğdirmeye, felsefe güçlü olduğunda ise kelamı dışlamaya çalışmıştır. Övünçle andığımız Endülüs coğrafyasında kelamın varlık gösterememesinin ya da sönük kalmasının gerçek nedeni sanıldığı gibi İbn-i Arabî'nin vahdet-i vucûd düşüncesinin muhalefeti değildir. Sorun felsefeden kaynaklanmaktadır. Endülüs'te egemenliğini kuran felsefe geleneği ve özellikle İbn-i Rüşd'ün kelam karşısında sergilediği sert tavır, kelam hareketinin canlanmasını engellemiş görünüyor. İslam düşünce geleneği içinde 'tehâfüt' sistematiğinin ortaya çıkması, düşüncenin akışı ve kendini bulması bakımından beklenen ve hatta olması gereken bir şeydir. Bugün çağdaş İslam düşüncesinin dinamiklerini oluşturması için kelam-felsefe arasındaki bu entelektüel tartışmanın geleneksel izlerinin yakalanması ve güncel bir söylem içinde sürdürülmesi gerekmektedir. Ancak bu tartışmanın verimli ve hayırlı olabilmesi için konunun bir iman-küfür mücadelesi olmadığının, aksine hakikatin araştırılması ve tanımlanması sorunu olduğunun göz ardı edilmemesi gerekir.

Felsefenin kelam üzerindeki en temel etkisi, Tanrı tasavvuru üzerinde olmuştur. Çünkü aktüel dindarlığı oluşturan tüm anlayış ve algılamalar, Tanrı tasavvuru tarafından doğrudan ya da dolaylı olarak belirlenir. Kur'an'da belirli oranda teşbih ve tenzih ifadelerin kullanıldığı görülmektedir (Evkuran, 2007, 45 vd.) Allah'ın insan ve alem ile olan ilişkisi anlatan sıfatların bazısının antropomorfik (teşbîh ve tescîm) çağrışımlar ve hatta göndermeler içerdiği görülmektedir. Ortaya çıkan kelam hareketinin ilk sorunlarından biri de işte bu tarz somut Tanrı anlayışını savunan kesimlerin görüşleri olmuştur. Bu çerçevede Mutezile ekolü, tevhid ilkesi bağlamında sıfatlar arasında bir ayrıma gitmiş, nefsî-zatî sıfatları hakiki ve zata özgü (zât ile aynı, zâtın aynısı) sayarken diğer sıfatları mecaz olarak görmüş, müteşâbih saydığı bu sıfatları tevil etmiştir. Henüz felsefe ile temasın gerçekleşmediği erken bir dönemde gelişen bu anlayışın, Kur'an öğretisine dayalı bir tepki ve okuma olduğu söylenebilir.

Ancak ilginç biçimde felsefenin kelam üzerindeki etkisini Ehl-i Sünnet kelamının önemli ve başat ayağını oluşturan Eşarî kelamında görmek mümkündür. Görünüşte Allah merkezli, teslimiyetçi, fideist bir duruş sergileyen Eşarî kelam anlayışı aşırı Tanrı-merkezli bir teolojik anlayışı İslamîleştirmeyi

başarmıştır. Tanrı'nın bir yandan mutlaklaştırıldığı diğer yandan ise aktif özne (fâil) olarak kurgulandığı bir sistem içinde insanı teşhis edebilmek imkânsızlaşmıştır. Vahye dayalı bir teolojinin Tanrı merkezli olmasının tuhaf karşılanmaması gerektiği ileri sürülebilir. Ancak yegâne fâil olarak Tanrı'nın öne sürülmesi, alemin ve içindekilerin hatalı okunmasına yol açmaktadır. Bu, bir açıdan Kur'an'da işaret edilen *"Onlar Allah'ı gereği takdir edemediler/anlayamadılar."* (39/Zümer-67; 22/Hacc-74) durumuna benzemektedir. Allah'ı anlamak varlık olarak ve eylem olarak ayrı ayrı O'nu tanımayı gerektirir. O'nun yaratıcı olduğunu kabul etmek önemli olmakla birlikte yeterli değildir. Bunun ardından yarattığı varlıkların yapılarını ve Allah'ın bunlarla olan ilişkisinin niteliğini de kavramak gerekmektedir.

Oysa mutlak Tanrı modelinde, insan ve alemdeki özellikler (ki bunları da Allah onlara vermiş ya da yerleştirmiştir.) göz ardı edilmekte, özellikle insan özerkliği ve özgürlüğü bu arada ahlakî sorumluluğu (mükellefiyet) belirsizleşmektedir. Hiç şüphesiz bu, Allah'ı yüceltme ve dindarlık kaygısıyla yapılmaktadır. Diğer yandan kötülük konusunda Allah'ın ilmini ve iradesini dışlamayan bir çözüm bulma düşüncesi de etkili olmuştur. Ancak sonuç, Kur'an'ın reddettiği cebir düşüncesine varmıştır. Oysa Kur'an'ın mutlak Tanrı tasavvurunu anlattığını söylemek mümkün değildir. Kur'an'da Allah'a nispet edilen sıfat ve fiiller, O'nu ahlâkî bir varlık olarak tanıtmakta ve insanda güvene dayalı bir bilinç (imân) oluşturmaktadır.

Kelamın görevi geçmişten gelen ya da günümüzde oluşan felsefî ya da mitolojik anlayış biçimlerinin din anlayışını yönetmesini teolojik olarak önlemeye çalışmak, bunun sorunlarını ortaya koymak ve tartışmaktır. Böylece dinin inşa etmeyi hedeflediği inançlı ve erdemli bireylerin yetiştirmenin teolojik zemininin oluşmasına katkı sağlayabilir.

Günümüzde Kelam İlmi

Günümüzde kelam ilmi İlahiyat Fakültelerinde okutulan derslerle ve kısmen sivil toplum kuruluşlarına bağlı eğitim programlarında metinlere ya da konulara bağlı olarak okutulmaktadır. İlahiyat fakültelerinde kesintiye uğramaksızın lisans ve lisansüstü düzeyde okutulan kelam ilmi, yapılan çalışmalar, tezler, araştırmalar ve bilimsel yayınlar sayesinde dikkat çeken bir birikimin ortaya çıkmasını sağlamıştır. Ayrıca İmam Hatip ortaokul ve liselerinde program dahilinde okutulan kelam dersi de öğrencilere belirli bir kelam nosyonu kazandırmayı hedeflemektedir.

Yükseköğretim düzeyinde okutulan derslerin adı, içeriği ve kazanımları incelendiğinde şu hedeflerin ve değerlerin gözetildiği söylenebilir:

1. İslam dininin temel inanç ilkelerini öğretmek. Diğer dinlerle karşılaştırabilecek bir yeterliliğe ulaştırmak.
2. Kelam ilminin doğuşunu, tarihini, gelişimini ve kelam ekollerinin yapısal özelliklerini tanıtmak.
3. Temel kelam problemlerini, kelam ekollerinin varlık, bilgi ve değer konularındaki yaklaşımlarını ve izledikleri yöntemi öğretmek.
4. Güncel kelam problemlerini, Müslüman dünyanın karşılaştığı inanç sorunlarını ele almak ve çözümler üretmek.
5. Ortaya çıkan din anlayışları arasındaki farkları değerlendirmek, öne sürülen söylem ve görüşlerin İslam dinine uygunluğunu ölçebilmek, din anlayışlarını ve bunlara bağlı davranışları sorgulayabilmek ve güncel inanç sorunlarına çözümler üretebilmek.

Yüksek Öğretimde ilahiyat fakültelerinde zorunlu ders olarak okutulan İslam İnanç Esasları, Sistematik Kelam I ve II, Kelam Tarihi derslerinde yukarıdaki amaçların gerçekleştirilmeye çalışıldığı ve öğrencilere bir bakış açısı kazandırıldığı söylenebilir. Ayrıca seçmeli derslerde günümüz kelam problemleri tartışılmakta, dinî ve teolojik zihniyet yapıları karşılaştırılmalı olarak incelenmekte, din-siyaset-toplum ilişkileri araştırılmaktadır.

Lisansüstü tezler ise daha renkli ve zengin bir görüntüye sahiptir. Batı'da İslam düşüncesi ve teolojisi üzerine yapılan çalışmaların kritiğinin yanında, kelam geleneğini ortaya çıkarmaya ve günümüz inanç sorunlarını çözümlemeye dönük çok sayıda çalışma yapılmaktadır.[6] Bunlara kelamcı akademisyenlerin yaptığı kişisel ve koordine çalışmaları da eklemek gerekir.

Sonuçta İslam'ın birey, toplum, siyaset, değer ve tarihe yönelik yaklaşımını ve Müslüman düşünce birikimini ortaya koyan dinamik bir literatür çıkmış bulunmaktadır.

Dünyada ve İslam coğrafyasında ortaya çıkan dinî hareketlerin zihinsel analizinin eleştirel yöntemlerle yapıldığı kelam dersleri, sorgulayıcı bir bakış açısının kazanıldığı önemli derslerden biridir. Kelam bu işi yaparken, İslam dininin kök değerlerine ve temel inanç esaslarına yaslanmaktadır.

Bölgemizde yaşanan din eksenli toplumsal problemler, kelam ilminin yöntemine duyulan ihtiyacı daha da arttırmaktadır. Ayrıca geniş toplumsal

6 Son 7 yılda yapılan lisansüstü tezlerden seçme bir liste çalışmanın sonuna eklenmiştir. Bkz. EK-1

kesimlerin şu ya da bu şekilde din ile ilgilenmesi gerçeği ile yüzleşmek zorundayız. Dindar ya da seküler kesimlerin din ile ilgili soru/sorunları içerik açısından incelendiğinde, büyük çoğunluğunun Kelam ilminin konusuna dahil edilebileceği görülmektedir. Örneğin; kötülük sorunu, yaratılış, Tanrı tasavvuru, insan özgürlüğü ve irade, mezhepler, peygamberlik, ahiret vb. gibi konular fıkhî konuların önüne geçmiştir.

İletişim araçlarının gelişmesi ve sosyal medya ağlarının yayılması sonucunda dinî ve teolojik tartışmalar hemen her yaşta ve her kültürel düzeyde insanın gündemine girmiş bulunmaktadır. Artık Gazzalî'nin savunduğu avam-havas ayrımı kalmamış ve en çetrefil teolojik konular umumun sınırsız erişimine açılmıştır. Bu aşamada hakkın kelamdan ve kelamî tartışmalardan (*İlcâmu'l-avâm an ilmi'l-Kelâm*) korunması ya da uzak tutulması imkânsız görünmektedir.

Bunun yanında medeniyet inşası gibi büyük ve kapsamlı proje ve söylemler kelam ilmine tekrar dönüş yapmayı gerektirmektedir. Çünkü medeniyet tasavvurunun kökünde varlık, bilgi ve değer kavramları yer almaktadır. İslam dünyasında sürdürülebilir ve gerçekçi bir medeniyet söyleminin oluşturulabilmesi, İslam dininin temel inanç ve ahlak değerleriyle temas kurmaktan geçmektedir.

Tüm bunlarla birlikte geleneksel kelam düşüncesinin de kendine özgü problemleri bulunmaktadır. Bu gerçeğin farkında olan kelamcı akademisyenler kelam ilminin, günümüz Müslüman bireylerinin sorunlarına cevap verebilecek şekilde yenilenmesi için çalışmalarını sürdürmektedirler.

Ebu Hanife eserinde, din hakkında en üstün fıkhın açıklaması sadedinde, dindeki fıkhın ahkâmdaki fıkıhtan daha üstün olduğunu söyler. Ve dindeki fıkhı anlatırken onun *"…kişinin Allah'a imanı, dinin emirlerini, sünneti ve hukukî cezaları, ümmetin ittifak ve ihtilâf ettiği konuları bilmesi…"* olduğunu belirtir.[7]

Günümüzde İslam dünyasında yaşanan gelişmeler, minimize edilmiş ya da tefsir, hadis ve fıkıh eğitimine odaklanmış bir din öğretiminin yeterli olmadığını, öğrencilere ve inanan kitlelere dinî zihniyet yapılarının ve çalışma biçimlerinin kavratılması gerektiğinin zorunluluğunu kesin biçimde ortaya koymuştur. Tarih bilincine sahip, sorgulayan, araştıran, İslam dininin temel ilke ve değerlerinin bilincinde olan, din-kültür ayrımını fark etmiş, mezhepleri tanıyan ve taassuptan uzak biçimde onları değerlendirebilen, din eksenli savrulmalar karşısında dirençli, meşru yorumun ilkelerini bilen, nass-akıl ilişkisini doğru kuran özgüveni yüksek, bilinçli ve erdemli bireyler yetiştir-

7 Ebu Hanife, *el-Fıkhu'l-Ekber*, s. 55.

meyi hedef alan bir ilahiyat programının zorunluluğu açıktır. Ülkemizde bu amacı gerçekleştirilecek birikim ve özgürlüğe sahip yegâne kurumlar, üniversite çatısı altında faaliyet gösteren ilahiyat fakülteleridir. Taşıdıkları tüm eksikliklere ve yaşadıkları sorunlara rağmen bu fakülteler, ülkemiz ve İslam dünyası için model olma özelliklerini korumaktadırlar.

Râzî'nin kelam ilminin değerini ve üstünlüğü temellendirirken öne sürdüğü delillerin beşincisini göz önünde tuttuğumuzda, kelam ilminin yokluğunda ortaya çıkacak olan zararların büyüklüğünü tartışmak daha somut bir çerçeve sunmaktadır. Kelam ilminin tarihte Müslümanlara sağladığı yararlar (ya da bazı çevrelere göre tehlike ve zararlar) hakkında çok şeyler söylenebilir. Bu bağlamda kelamcıların, uğraştıkları ilimin karizması üzerinden kendilerini yücelttikleri bile ileri sürülebilir. Ancak günümüzde kelam birikim olmanın yanında bir bakış açısı olarak, en çok ihtiyaç duyduğumuz eleştirel bakış, temelleri tanıma, değerleri temellendirme, eleştiriye açık olma, sorgulama cesareti, özgürlük ve sorumluluk ilişkisinin önemi gibi kazanımları içermektedir. Felsefeden farklı olarak bunu İslam dininin inanç ve ahlâk öğretisi bağlamında yapması onun Müslüman kitleler üzerindeki yaygın etkisini arttırmaktadır.

Bu nedenle Kelamcı akademisyenlerin sadece kelam tarihini ve problemlerini öğrencilere aktarmakla kalmaları ya da metin çözümlemeleri ile zihinlerinin kapatılmasına neden olmaları büyük bir pedagojik hata olacaktır. Geleneksel süreçleri ve problemleri anlatırken, zihniyet çözümlemeleri ve söylem analizlerine yer verilmeli ve güncel dinsel-felsefî akımları tartışabilecek bir yeterliliğe ulaşmalarına yardımcı olmaları gerekir. Kelam okumak, din içindeki meşru ve aşırı yorumları fark etmeyi, temelleri ve ilkeleri tanımayı, çoğulcu ve eleştirel düşünme alışkanlığını kazandırma potansiyeli taşımaktadır. Medeniyet inşası için gerekli olan temellendirmeler (varlık, bilgi, değer, insan, dünya vs.), bizi kelama yeniden dönmeye çağırmakta, ancak eleştirel ve seçici bir yaklaşım sergilemeyi gerektirmektedir.[8]

Buna karşılık İslam dünyasında felsefe ve kelam geleneğinin zayıf olduğu coğrafyalarda, dinî fanatizmin çok sert olduğu ve İslam dünyasına zarar verici boyutlara ulaştığı görülmektedir. Köklere ve temellere dönmek; dil öğretimi yapmak, klasikleri anlatmak/okutmak ve dindarlığı güçlendirilmekten farklı bir şeydir. Hedefleri doğru tanımlanmamış bir dindarlık eğitimi ve yapısal analizi yapılmamış bir gelenek öğretimi, şimdiki zamana ve

8 Dinî düşüncede yenilenme ve gelenek sorununu kelam ilmi bağlamında tartışan bir çalışma için bkz. Mehmet Evkuran, "Bir Yeniden Yapılanma Kuramımız Var Mı?", *İslamî İlimler Dergisi*, s. 66 vd.

geleceğe yabancılaşmayı arttıracağı gibi, beklentilerin aksine, geleneği ihya etmek değil onu tüketmek anlamına gelecektir. Aynı sorun kelam ilmi için de geçerlidir. Kelam öğretimi, elbette kendi geleneğinin ve literatürünün farkında olmalıdır. Dakîku'l-kelâm problemleri hak ettiği vukuf ve gerektirdiği dikkatle ele alınmalı ve programda yerini almalıdır. Bunun yanında celîlu'l-kelâm konuları da açık ve anlaşılır biçimde işlenmelidir. Ancak kelam dersini alan öğrencilerin sorun çözmeye dönük formasyonlarının kesinlikle öncelenmesi gerekmektedir.

Günümüz İslam dünyasında ortaya çıkan dinî ve toplumsal hareketler, saf ve yoğun dinî hamaset duygusu üzerinden kendilerine alan açabilmektedirler. Sadece yüksek dinî hamaseti veren ancak dinî ihtilaflar konusundan hiç söz etmeyen bir din eğitimi, zihinleri kaostan korumuş olmamakta, aksine çatışma ve yönlendirmeler karşısında daha da savunmasız kılmaktadır. Dinî metinlerin aşırı yorumlanması konusunda sağlam bir altyapısı ve donanımı bulunmayan dindar bireyler, sorun çözme ve teolojik krizlerle baş etme yeteneği geliştiremezler.

Bu nedenle dinin temel ilke ve değerlerini öğreten ilimlerin yanında, dinin tarihini kavratan, farklı dindarlık tarzlarını ve onların zihniyet yapılarını konu edinen din ilimlerine gereken önem verilmelidir. Bu çerçevede kelam ilminin de kendini güncelleyerek çağdaş inanç sorunlarına ilgi göstermesi ve insan ile metafizik ve ahlâkî değerleri arasındaki bağları canlı ve sahih tutacak şekilde yapılandırılması gerekmektedir.

Kaynakça

Câbirî, Muhammed Âbid, *Arap İslam Siyasal Aklı*, çev. Vecdi Akyüz, Kitabevi Yayınları, İstanbul, 2001.

Demirci, Osman, "Medrese Geleneğinde Kelâm İlminin Meşrûiyeti Sorunu", *KTÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi*, c. 3, sayı 2, Güz, 2016.

Ebû Hanîfe, *el-Fıkhu'l-Ekber*, çev. Fethi Güngör, Beyan Yayınları, İstanbul, 2016.

Evkuran, Mehmet, "Bir Yeniden Yapılanma Kuramımız Var Mı?", *İslamî İlimler Dergisi*, Çorum, yıl 4, sayı 1-2, 2009, ss. 61-83

Evkuran, Mehmet, "İslam Düşünce Geleneğinde Allah Tasavvuru-Tevhid, Tenzih ve Teşbih Kavramları Ekseninde Bir Analiz-", *İslamî İlimler Dergisi*, yıl 1, sayı 3, 2007 ss. 45-62

Râzî, Fahreddîn, *Nihâyetu'l-Ukûl fî Dirâyetu'l-Usûl*, thk. Said Abdullatif Fûdeh, I-IV, Beyrut, 2015.

EK-1

KELAM ANABİLİM DALI'NDA YAPILAN LİSANSÜSTÜ TEZLER

Kâdî Abdülcebbâr'a Göre İ'câzu'l-Kur'ân-2010

Bireysel Sorumluluk ve Teolojik Temelleri-2010

Gazali'de İlahî İlim İlahi İrade İlişkisi-2010

İlk Dönem İslam Kelamcılarında Dinsel Metinleri Anlama ve Tevîl Problemi-2010

Şeyhü›l-İslam İbni Kemal'in Sünnilîk Anlayışı-2010

Kâdî Abdülcebbâr'ın Eylem Teorisi-2010

Kelam ve Tasavvuf Açısından Nübüvvet: Fahreddin er-Râzî ve İbnü'l-Arabî Örneği-2010

Kadı Abdulcebbâr'ın Ahlâk Felsefesi-2011

İlk Dönem İslâm Kelâmcılarının Teslîs Eleştirileri-2011

Mâtürîdî'nin Te'vîlâtü'l-Kur'ân'ında Kur'ân'ı Kur'ân'la tefsir-2010

Kur'an'ın Hz. Peygamberi Eğitme Sürecinde Temel Belirleyenler-2011

Matüridî'ye Göre Kaza ve Kader-2011

İnsan Egemenliğinin Teolojik Temelleri-2011

Rağıb İsfehânî'nin Kelam Anlayışı: Kelamda Semantik Yöntem-2011

Tarihsel Süreçte Eşarîlik Maturidîlik İlişkisi-2011

El-Mâtürîdî'nin Te'vîlâtü'l-Kur'ân'ının Dirâyet Tefsiri Açısından Tahlili-2011

Ekmelüddîn Bâbertî ve Kelâm İlmindeki Yeri-2011

Kumran Yazmaları'nın Ahit Geleneği Çerçevesinde Değerlendirilmesi-2011

Kur'an'da Tarih Algısı-2011

Osmanlı Medreselerinde Kelam Öğretimi (İznik, Bursa, Edirne, İstanbul)-2012

Klasik Dönem Mâtürîdiyye Kelâm'ında Te'vîl Anlayışı-2012

Kâdî Abdulcabbâr'da İrâde-2012

İslam Kelamında Siyaset ve İmamet Tartışmaları-2012

Allah'a İmanın Ahlakî Boyutu-2012

Ebû'l-Berakât el-Bağdâdî'de Tanrı Düşüncesi-2012

Özne-Metin İlişkisinin Metodik ve Teolojik Boyutu-2012

Kelam'da Günah Problemi ve Şeytan-2012

Mâtürîdî'ye Göre İslâm Dışı Dinler-2013

Matüridîliğin Siyaset (Hilafet/İmamet) Anlayışı-2013

Mâtürîdî'nin Kelam Sisteminde Peygamberlerin İsmeti-2013

Molla Ahmed el-Cizîrî›nin Kelamî Görüşleri-2013

Bir Kelam Problemi Olarak Nübüvvet: Bâkıllânî ve Kâdî Abdülcebbâr Örneği-2013

19. Yüzyıl Orta Asya Dini Düşüncesi ve Kelamda Yenilik Hareketleri-2014

Felsefe-Kelam Tartışmalarında Metin Tutarlılığı (İbn Sina-Gazzali Örneği)-2014

Mutezile'de Kelamullah ve Mahiyeti-2014

Kelam Açısından Rızık ve Açlık Sorunu-2015

Seyyid Kutub'un Kelam Sistemi-2015

Cüveynî'de İlliyet Teorisi-2015

İslam Kelamcılarına Göre Allah'ın Kelam Sıfatı-2016

Eş'arî'de Kelamî Düşüncenin Oluşumu –Dinî Siyasî ve Felsefî Kelamî Etkiler Bağlamında Bir İnceleme-2016

Bazı Halk İnançlarının Kelam Açısından Değerlendirilmesi (Bolu Örneği)-2017

Hakîm es-Semerkandî ve Kelamî Görüşleri-2017

Eş'arî Kelam Sisteminin Kurumsallaşma Süreci-2017

Kelam ve Tasavvuf Açısından Marifetullah-2017

Seyyid Şerif Cürcânî'de Zihnî Varlık-2017

Kâdî Abdülcebbâr ve Ebu'l-Muîn en-Nesefî'ye göre Va'd ve Vaîd Meselesi-2017

Kader İnancının Dinî Temelleri-2017

Nübüvvetin İspatı Bağlamında Fahreddin er-Râzî›nin İ›câzu›l-Kur'an Görüşü-2017

Din Araştırmalarında Disiplinlerarası Etkileşim: Kur'an'ın Anlaşılmasına Dinler Tarihi Perspektifli Yaklaşım

Hakan Olgun[*]

Yüksek Din Eğitimi/Öğretimi

Birbirinden farklı bütün kültürlerde "din", tanımın yapılması güç olan kavramlardan birisidir. Her şeyden önce dinin aşkın bir alemle olan ilişkisi bu tanımı güçleştirmektedir. Bu metafizik niteliği, dinin imana taalluk eden yönüne işaret etmektedir. Din ayrıca ibadet, ahlak ve dünya görüşü sunan güçlü ve egemen bir doktrinal bütünü ifade etmektedir. Bu yönüyle din, metafizik alem ile olan dikey ilişkinin yanı sıra bireysel ve toplumsal bağlamda yatay ilişkiyi de belirleyen telkinleri dile getirmektedir. Bu kadar açık özelliğine rağmen dinin tanımını yapmak hâlen önemli bir sorunu ifade etmektedir. Bu sorunun kaynağının "tanımlanma" güçlüğü yaşanan din kavramından ziyade dinin edilgen tarafını ifade eden insan varlığının zihinsel algı ve eğilimleridir. Kişinin zihinsel gelişim sürecinde aldığı eğitimin niteliği, söz konusu kişinin din tasavvurunun temelini oluşturmaktadır. Dolayısıyla dine dair bireylere verilen eğitimin kaynağı, amacı ve metodu bireylerin din tanımını ya da dinin her düzlemdeki fonksiyonunu tanımlayan bir önem ifade etmektedir. Bu durum, din eğitimindeki farklı perspektiflerin o kadar farklı din tanımına yol açan bir etkiye işaret etmektedir.

Eğitim ve öğretim sürecine dahil edildiğinde dinin biri inanç diğeri bilgi boyutunu ifade eden temel profilini ortaya çıkarmaktadır. Dinini inanç boyutu, bireyin dini telkinlerle olan duygusal bağını ya da bağlılığını ifade etmektedir. Bilgi boyutu ise söz konusu telkinlerin anlam ve muradını keş-

* Prof. Dr., İstanbul Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, holgun@istanbul.edu.tr

fetme eğilimini ifade eder. Genel olarak din eğitiminin bu iki boyutu ihtiva eder mahiyette olması beklenir. Ancak eğitim modeli içinde "din" kavramı daha çok dikey yön yani metafizik alem ile olan temas lehine gelişmesi halinde, dinin bilgi olan temas sürecinde kaçınılmaz bir zafiyet yaşanacaktır. Bununla birlikte yaygın din eğitiminin önemli bir metodu olan "anlatım" sürecinde inancı "güçlendirici" bir hedef dahilinde yüksek perdeden duygusal ve metafizik bir din dilinin sergilenmesi anlaşılır bir durumdur. Eğitim ve sosyal statüleri itibarıyla homojen olmayan böylesi grupların en alt zihinsel düzeyden muhatap tutulması da anlaşılır bir durumdur. Fakat din eğitiminin bilgiden çok duygu düzlemli bir metotla işlenmesi örgün eğitimde, özellikle din öğretimini hedefleyen yüksek eğitim kurumlarında sorgulanması gereken bir husustur. Karar verilmesi gereken nokta esasen şurasıdır: Din öğretimi ve özellikle yüksek din öğretimi dine dair bütün mirası yeni nesillere aktarma işini mi ifade eder yoksa o dine inanan müminlerin muhatap oldukları her yeni günün şartlarına karşı dini bilgiyi ihtiva eden zihinlerini zinde tutma gayretini mi ifade eder?

Ülkemizde geleneksel aile yapılanmasını sürdüren toplumsal düzeylerde aile büyükleri, yaz Kur'an kursları, Diyanet İşleri Başkanlığı nezdinde yetişkinlere yönelik Kur'an dersleri ve İmam Hatip okullarında yani orta öğretim düzeyinde İslam dini dersleri verilmektedir. Bu eğitim modeli içinde din öğretiminden hedeflenen sonuç var olan dini müktesebin bir başkasına ya da bir sonraki nesle aktarılmasıdır. Aktarım işiyle yükümlenmiş öğreticilerin öncelikle aktardıkları düşüncelere yüksek bir duyguyla iman etmeleri ve bu iman duygusuyla genç nesillerin ya da muhatap toplumun zihnini dini öğretiler çerçevesinde yani dini sabiteler ile nass temelli öğretiler üzerinden inşa etmesi beklenir. Elbette bu tür din eğitimi İslam'ın çok erken dönemlerinden itibaren uygulanmaya başlanmış ve İslam düşünce tarihi boyunca güçlü bir geleneğe dönüşüp kurumsallaşmıştır. Bununla birlikte İslam tarihi kadar köklü olan bu eğitim modelinin zamanla durağanlaştığı, nakilci ve ezberci bir kalıba dönüştüğü, yeni günün şartlarıyla yüzleşmede gereken refleksi gösteremediğine dair değerlendirmeler bu metnin konusu olmamakla birlikte söz konusu zafiyetlerin günümüz din öğretimi modeli için de bir tehdit olarak ortada durduğuna işaret etmek isterim.

Dinin bireylerin öncelikle duygusal zemininde makes bulduğu gerçeğini kabullenmekle birlikte dinin bilgi olan ilişkisinin önemine dikkat çekmek isterim. Dinin bilgi ile olan ilişkisi, kanaatimce yüksek din öğretiminin en temel gelişim ve faaliyet zeminini oluşturmaktadır. Burada kastedilen bilgi

dini inanç konusu olan gaibin bilgisinden çok yanlışlanabilme imkanına sahip bir ortamda gelişmiş yani tez üzerine inşa edilmiş bilgiyi ifade etmektedir. Dinin inanç boyutundan çok dünyevi düzleme hitap eden bu bilgi türünün üretildiği kurumlar, modern eğitim sistemi içinde akademik ve yüksek öğretim kurumlarıdır. Bir başka ifadeyle, din öğretiminin yüksek öğretim moduna yükseltilmiş olması dini düşüncenin insan zihniyle üretilmiş bilgi ile ortak zeminde buluştuğunun kabulüdür. Bu aşamada karşılaşılan temel sorun ise şudur: Yüksek din öğretimine tâbi tutulmuş bireyler, edindikleri dini müktesebi bir sonraki nesle ya da yaygın eğitimde "cemaate" anlatmak ve öğretmekle yükümlü birer "öğretici" mi olacaklar yoksa dini düşüncenin bilimsel gelişme ve sosyal değişimin sağladığı yeni ortam dahilinde incelenmesini hedefleyen "araştırmacı" mı olacaklardır?

Ülkemizde yüksek din öğretimi uzun yıllardır bu dikotomik yapı içinde seyretmektedir. Teorik olarak bu dikotominin bir tarafı klasik ve temel din öğretiminin toplumsal zemine yayılarak dinin hedef gösterdiği inançlı ve ahlaklı bir toplum inşası gayreti yer alırken diğer tarafı dini düşünceyi de tehdit eden küresel meydan okumalara karşı mümin zihinlerin kendilerini nasıl geliştirip güçlendireceklerini hedeflemektedir. Görüldüğü üzere ülkemizde yürütülen yüksek din öğretimi modeli iki farklı misyonel eğitim vermenin ağır baskısı altında kalmıştır. Bir yandan daha çok dinin dikey formunu önceleyen teolojik ya da ilahiyat yaklaşımı diğer yanda ise dinin yatay formunu inceleyen dini bilimler perspektifli yaklaşım. Veya bir yanda Ulum-i İslamiyye diğer yanda ise din araştırmaları.

Yüksek İslam Enstitüleri Tecrübesi

Millî Eğitim Bakanlığı Tâlim ve Terbiye Dairesi, 24 Eylül 1959'da "orta ve muadili okullarımızla öğretmen okullarımıza din dersleri öğretmeni yetiştirmek üzere" Yüksek İslâm Enstitüsü adıyla bir okulun açılması yönünde karar aldı. Bu kararla, "orta ve muadili okullarımızla öğretmen okullarımıza yeter derecede ehliyetli din dersleri öğretmeni yetiştirmek, bu arada memleketimizin muhtaç olduğu müspet ve hayatî bilgilerle mücehhez din bilginleri yetişmesine zemin hazırlamak, böylece Türkiye Büyük Millet Meclisi'nce izhar buyurulagelen temennileri gerçekleştirmek gayesiyle ve bugünkü yedi yıllık İmam-Hatip Okulu mezunlarını kabul etmek suretiyle dört yıllık bir Yüksek İslâm Enstitüsü'nün 1959-1960 öğretim yılı başında İstanbul'da açılıp faaliyete geçirilmesi" hükme bağlandı.

Yüksek İslam Enstitüsü'nün 1961'de hazırlanan ilk yönetmeliğinde okulun tanımı ve görevi şu şekilde belirlenmiştir: "Yüksek İslam Enstitüsü, İslam dininin esaslarına sadık kalarak, müspet ilmin ışığı altında İslam ilimlerini ve bunlara yardımcı bilgileri öğreterek, İmam-Hatip okulları ile ilköğretmen okullarına ve diğer orta öğretim müesseselerine öğretmen yetiştirmek ve aynı okullardaki din dersleri öğretmenlerinin meslekî gelişmelerine yardım etmek amacıyla Millî Eğitim Bakanlığı'nca kurulmuş bir yüksekokuldur. Bu müessese Millî Eğitim Bakanlığı'nın ihtiyaçları dışında Diyanet İşleri Teşkilâtı'na müftü, vâiz vesaire gibi din elemanlarını yetiştirmekle de vazifelidir. Enstitü ayrıca, Türkiye'de İslâm ilimleri alanında araştırmalarda bulunmak ve araştırma neticelerini yurt ve dünya ilim âlemine sunmak amacıyla da görevlidir."

Din eğitim genellikle ülke siyasetinin genel eğilimi bağlamında şekillenir. Yüksek İslam Enstitüleri kurulduğu dönemde dünya iki kutuplu bir siyasi yapılanma durumundadır. Bir yanda SSCB merkezli komünizm akımı ile materyalist sosyalizm diğer yanda ise ABD merkezli kapitalist ekonomi sisteminin yanı sıra dini dışlamayan hatta teist bir düşünce eğilimi yer almaktadır. Bu süreçte Türkiye ABD merkezli politik oluşum cephesinde yer aldığından ülkede Komünizm karşıtı bir fikri çaba yoğun olarak gözlemlenmiştir.

Cumhuriyet'in kuruluşunun ardından Cumhuriyet'in kurucu ideologlarının uzunca bir süre din karşıtı politikalar izlediği vakıadır. Elbette bu politikanın en büyük olumsuz etkisi din eğitimi üzerinde olmuş ve yeterli din eğitimi almış bireylerin sayısı toplumda oldukça azalmıştır. İmam Hatip okullarının açılış sebebinin toplumun cenaze işleri gibi dini vecibelerini yürütecek şekilde din eğitimi almış kişilerin eksikliğini gidermek içindir. Dolayısıyla 1949 yılında çok farklı bir misyon ile kurulup yapılaşan Ankara Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi'nin açılışını bir yana bırakırsak, ülkemizde yüksek düzeyde din eğitimi verecek olan Yüksek İslam Enstitüleri "soğuk savaş" döneminde kurulmuştur. Başka bir deyişle, ülkemizde din eğitiminin vizyonu soğuk savaş politikalarının gölgesi altında şekillenmiştir.

Soğuk savaş dönemi vizyonundan kast olunan, yüksek din eğitiminin toplumsal sorumluluk bilinci içinde komünizm ve sosyalist materyalizme karşı din perspektifinden karşıtlıklar üretmektir. Komünizm ve sosyalizmin İslam dini perspektifinden olumsuzlanması, ateizme şiddetli bir direnç gösterilerek Allah'ın varlığının ispatlanması çabaları, insanlığın evrimin tezine karşılık kutsal metnin yaratılış doktrinin ileri sürülmesi gibi ateizm, komü-

nizm ve evrimci düşünce karşıtı bir yüksek din eğitimi misyonu oluşturulmuştur.

1980'li yıllara gelindiğinde Yüksek İslam Enstitülerinin İlahiyat fakültelerine dönüştürülerek akademik bir eğitim perspektifi kapsamına dâhil edilmek istenmiştir. Bu dönem aynı zamanda 12 Eylül darbesini yapan ideolojik bireylerin "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi" dersini okullarda "zorunlu" ders özelliğine kavuşturmuştur. Bu husus hâlen ülkede din eğitimi anlayışının yine "soğuk savaş vizyonu" bağlamında değerlendirildiğini göstermektedir. Ortaöğretim düzeyinde din dersinin zorunlu tutulması Yüksek İslam Enstitüsünden İlahiyat fakültelerine dönüştürülmüş olan yüksek din öğretiminin önemini daha da artırmıştır.

İlahiyat fakültelerinde üç bölüm olarak kurgulanan akademik yapılanma içinde Temel İslam Bilimleri bölümü Yüksek İslam Enstitülerinin bu fakülteler içine uzanan ana damarını ifade etmiştir. Böylece İlahiyat fakülteleri Temel İslam Bilimleri bölümleri merkezinde gelişmeye başlamıştır. Ancak 1990'lı yıllara gelindiğinde "Doğu Blok" ideolojisi sona ermiş ve dünya on yıl öncesinden oldukça farklı insanlık sorunlarıyla karşı karşıya kalmıştır. Ateizm, sosyalizm ve evrim karşıtı söylemler karşılıksız kalırken yüksek din öğretimi yeni meydan okumalarla yüzleşmek durumunda kalmıştır. Yüzleşilen güçlükleri aşağıdaki şekilde özetlemek mümkündür:

a- Sekülerizimin çöküşü ve küresel anlamda dinlerin yükselişi,

b- Etnik kimliklerin güçlendirilmesi bağlamında kadim dini geleneklere vurgu,

c- Küreselleşme ve dini toplumların sınırlarının kalkması,

d- Yeni manevi ve dinsel akımların ortaya çıkışı,

e- Misyonerlik faaliyetleri,

f- Deizm ve gençliğin inanç sorunları,

g- Genetik klonlama, organ nakli ve diğer tıbbi gelişmeler,

h- Madde bağımlılığı,

i- Din söylemli şiddet ve terör,

j- Evlilik ve aile sorunları,

k- Bilişim teknolojisi,

l- Bankacılık sistemleri ve yaygın faizcilik

Din Bilimleri/Din Araştırmaları

Din araştırmaları modern bir disiplin olarak sistematik bir bilim dalı olarak XIX. yüzyılda Batı düşünce geleneği içinde öne çıkmıştır. İslam düşünce geleneğinde din üzerine bir takım bilimsel araştırmalar yapılmış olsa da modern bilim alnında dinin bir "obje" olarak incelenmesi Batılı bir perspektifi ifade etmektedir. Din hakkında "iman etme" hali ile sabitlenmiş teolojik yaklaşımdaki en önemli kırılma Batı Hıristiyan toplumunda ortaya çıkan Aydınlanma ile başladığını söyleyebiliriz. İnsan aklı ile yeteneklerini asli günah kiri altında gören Ortaçağ Katolik yaklaşımın aksine Aydınlanma düşüncesi insan aklına olan yüksek itimadı dile getirmiştir. İnsan aklına ilişkin bu itimat din konularında da insanın klasik doktrin ve dogmaların ötesine geçerek söz söyleme hakkını vermiştir. Protestan reformasyon tecrübesi ve izleyen Aydınlanma akımıyla beslenen din araştırmaları, "özgür" bir zihinle din üzerine araştırma yapma durumunu ifade etmektedir.

Din araştırmaları toplumların sosyal yaşamı ile dünya kültürlerinde dinin oynadığı rolü anlamak açısından gittikçe artan bir öneme sahiptir. Din araştırmaları tarihsel, politik, sosyal, psikolojik, ekonomik ve maneviyat açısından dinin önemi hakkında pek çok soru üretir ve cevaplarını aramaya çalışır. Disiplinlerarası bir araştırma alanı olarak dini araştırmalar bilimi din ile sosyoloji, tarih, antropoloji, psikoloji ve hukuk bilimlerinin yaklaşım ve perspektiflerini dikkate alır. Bu yönüyle din araştırmaları bir teoloji araştırması olmadığı gibi din görevlilerinin eğitimi ya da bağlılarının inanç düzeyini güçlendirme gayretinde değildir. Din araştırmaları bilimi Teoloji araştırmalarından çok İnsan ve Toplum Bilimleri kategorisinde yer almaktadır.

Din araştırmalarının peşinde olduğu şey dinsel hakikati formüle etme işini teolojiye bırakarak dinler hakkında bilgi edinmektir. Çünkü teolojik düşünce ve inanç oluşumu dini akidenin tedvin dönemlerinde, yani dinlerin kadim çağlarında teologlar tarafından formüle edilip bu bilgiler ardı sıra devam eden kuşaklara aktarılmıştır. Din bilimleri ise dini bir olgu olarak inceler.

Din araştırmaları başlangıçta pozitivist bir ideoloji ve oryantalist bir metot ile çalışmıştır. Ancak ilerleyen süreçte dinlerin inanç, ibadet/ritüel ve cemaat/kurumlarını inceleyen bilim dalı haline gelmiştir. Modern din bilimlerinin metodu deskriptif ve objektif bir yaklaşım içermektedir. Özellikle dinleri kendi kutsal metinlerinden ya da her dini kendi bağlılarının gözün-

den tanımaya gayret eden din bilimleri ideolojik ya da taraflı bir yaklaşım içinde değildir. Bu bağlamda din sosyolojisi, din psikolojisi, din antropolojisi, din fenomenolojisi, mitoloji ve dinler tarihi gibi dini araştırma disiplinleri yeryüzünde varlık bulmuş bütün inanç geleneklerini bilimsel bir metot ile incelemektedir.

Günümüzde İlahiyat fakültelerinde yürütülen yüksek din eğitiminin yüzleştiği sorunların ele alınmasında din bilimlerinin önemi göz ardı edilemez. Çünkü sayılan sorunlar sadece teolojik içerikli olup duygusal ve normatif düzlemde çözülmesi mümkün olamayan sorunlardır. Bu yöndeki İlahiyat çalışmalarının mutlaka bireysel anlamda psikolojiyi, toplumsal anlamda sosyoloji, konunun tarihsel geçmişini ya da kadim/mitolojik kökenini çözmeden ürettiği her türlü çözüm duygusal, normatif ve içeriden bir yaklaşım olmanın ötesine geçemeyecektir. Bu halde İlahiyat fakülteleri Temel İslam Bilimleri nezdinde üretilen bilgilerin mutlaka Din Bilimleri ölçütünden objektif ve küresel bir etkiye dönüştürülmesi için mutlaka disiplinlerarası etkileşim ve çalışmanın yapılması zaruridir.

Kur'an'ın Anlaşılması Sürecinde Dinler Tarihçiliği

Dinler Tarihi, Din Bilimleri serisinde yer alan ve ülkemizde İlahiyat fakültelerinde okutulan felsefe ve Din Bilimleri Bölümü altındaki bir anabilim dalıdır. Dinler Tarihi kadim çağdan günümüze kadar uzanan mitolojik anlatılar ile modern zamanların yeni dinsel akımlarına kadar bütün dinleri araştırma konusu yapan bir bilim dalıdır. Din Bilimleri'nin bir parçası olarak araştırma metodunu deskriptif ve objektif yaklaşım ile sergilemektedir. Dinlerin inanç, ibadet, ahlak, kutsal kitap, kurucu/peygamber, cemaat, öte dünya ve diğer manevi öğretilerini söz konusu dinlerin kendi kaynaklarından inceleyen bir bilim dalıdır. Bu inceleme müstakil olarak bir dini gelenek üzerinde yoğunlaştığı gibi bazen de karşılaştırmalı bir perspektif ile gerçekleştirilmektedir. Dinler Tarihi bu özelliğiyle Kur'an'ın anlaşılması sürecinde de önemli bir bilgi kaynaklarına sahiptir. Nitekim Kur'an'ın önemli bir kısmı dinler tarihi disiplini perspektifinde incelenebilir veriler içermektedir. Kıssalar, eski kavimler, yaratılış ve tufan anlatıları, kavimlerin helaki, ehl-i kitap topluluklar, Mekke müşrikleri bağlamında pagan inanç ve uygulamalar olarak Kur'an'da bahsolunan bu hususların anlaşılmasına dinler tarihi etkili bir veri müktesebine sahiptir.

Kur'an, Müslümanlara sunduğu hakikat öğretisi ile ebedi kurtuluşu vaat etmektedir. Esasen yeryüzünde varlık bulmuş bütün dinsel gelenekler hakikatin bilgisine kendilerinin sahip olduğunu ve ebedi kurtuluşun kendi hakikatine iman bağlamında elde edileceğini ileri sürmüşlerdir. Dolayısıyla insanlık sadece Kur'an'ın değil diğer bütün dinlerin kutsal metinlerin vaat ettiği hakikat çağrısına muhataptır. Kur'an elbette bir tarih kitabı değildir. Bununla birlikte yaratılış anlatısından Hz. Muhammed'e kadar gelen bütün peygamberler ve kavimleri hakkında gerektiği kadarıyla tarihsel bilgiler sunan kıssa anlatılarını içermektedir. Böylece "tevhit" merkezli bir tarihsel geçmiş süreci çizmektedir. Benzer şekilde tarihsel kurgunun diğer dinlerin kutsal metinleri tarafından da sergilendiği görülmektedir. Örneğin Tevrat, İsrailoğulları merkezli bir etnik tanım ile seçilmişlik ve vaat temeli üzerinde kurgulanmış münhasır bir tarih tasavvuru içermektedir. Hıristiyan kutsal metni ise Mesih merkezli bir tarih tasavvuruna sahiptir. Bu tarih tasavvurları aynı zamanda gelecek tasavvurunu da belirlemektedir. Hind ve Çin dinleri gibi farklı coğrafyalarda ortaya çıkan din ve geleneklerin kendi bağlılarına özel tarih tasavvuru sunduğu bilinmektedir. Örneğin Yahudi ve Hıristiyanlık dinleri açısından tarih çizgisel bir seyirde izlerken Hind dinleri ruh göçü öğretisi bağlamında dairesel bir tarih tasavvuruna sahiptir.

Böylece, küresel anlamda Müslümanlar dışındaki toplumların sahip oldukları inanç bağlamında tarih ve gelecek tasavvurlarının tespitine fırsat veren dinler tarihi araştırmaları verileri sayesinde farklı kültür, ekonomi, politika, sanat, ahlak ve dünya görüşleriyle yüzleşilmesi mümkün olmaktadır. XX. yüzyılın sonlarına doğru teist düşüncenin kıymetlenin dinlerin yükseliş sürecine girmesi, farklı toplumların özel dinsel gelenekleri üzerinden tanınıp anlaşılması açısından dinler tarihi disiplinine önemli bir alan sağlamaktadır.

Dinler tarihi disiplini Kur'an'ın doğru anlaşılması yönünde de bilimsel temelli bir imkân içermektedir. Dinler tarihi disiplini arkeoloji, mitoloji, fenomenoloji gibi farklı disiplinlerin ürettiği araştırma verilerini de en etkili şekilde kullanım yeterliliğine sahiptir. Bu çerçevede Kur'an'da pek çok ayette sözü edilen dinler, inanışlar, topluluklar, Arapça olmayan isimler, kıssalar ve örnekler hakkında dinler tarihi araştırma verileri klasik dönemden günümüze kadar ortaya çıkan tefsir tanımlarından daha bilimsel veriler sunmaktadır. Örneğin kadim çağlardan beri var olan pagan/putperestlik inanç ve uygulamalarına dair yapılan araştırmalar Kur'an'ın nazil olduğu tarihin

sosyal çevresinde yaşayan müşriklerin inanç ve ritüellerinin anlaşılmasına ve neticede Kur'an'ın ilgili ayetlerinin kavranmasına önemli bir katkı sunmaktadır.

Aşağıdaki örnekler çerçevesinde mesele daha somut şekilde ifade edilebilir:

a. "Şüphesiz iman edenler, Yahudiler, Hıristiyanlar ve Sabiîler'den Allah'a, ahiret gününe iman edenler ve salih amel işleyenlerin Rableri katında mükâfatları vardır..." (Bakara: 62). Ayetiyle birlikte Kur'an'da üç kez adı geçen "sâbîler" hakkında Tefsir geleneğimizde sarih bir izahatın olmadığı görülmektedir. İslam düşünce geleneği içinde daha çok yıldıza veya göç cisimlerine tapan bir kavim olarak nitelenen Sâbîler hakkında yanlış bir değerlendirme yapıldığı açıktır. Son dönemlerde dinler tarihi disiplini çerçevesinde ele alınan Sâbîlerin sanıldığı gibi putperest bir toplum olmadığı, aksine Yahudi geleneği içinde ortaya çıkan heterodoks bir akım olarak kendilerini Yahya peygambere atfettikleri tespit edilmiştir. Ayrıca, İslam toplumunun tarihsel zihninde yer eden putperestlik nitelemesinin ise Harran putperestlerin ehl-i zimmet hukukunun koruması altına girerek kendilerini Sâbî olarak tanıttıkları gerçeği tespit edilmiştir.
b. Kur'an'da pek çok kez "Hıristiyan" olarak tercüme edilen "Nasranî" ve çoğulu "nasara" kelimesinin tanımlanması Hz. İsa dönemi Yahudi toplumunun dinsel görünümüne bağlıdır. Söz konusu kelime "İsa onlardaki inkârcılığı sezince, 'Allah'a giden yolda bana yardımcı olacaklar kimlerdir?' diye sordu. Havâriler cevap verdiler: 'Biz Allah için yardımcılarız; Allah'a inandık, şahit ol ki bizler müslümanlarız." (Âl-i İmran: 52) ayeti bağlamında yorumlanmıştır. Dolayısıyla Nasranî kelimesi Arapça'da "yardım etti" anlamına gelen "nasara" fiili çerçevesinde anlamlandırılmıştır. Hâlbuki dinler tarihi araştırma verilerine göre Hz. İsa döneminde Yahudi toplumu çok farklı dinsel gruplaşmalara bölünmüşlerdi ve bu gruplardan birisi muhtemelen Hz. İsa'nın da içinde yer aldığı "Nasuralar" adını taşımaktaydı. Dolayısıyla, Kur'an'da bahsolunan "Nasrani" ifadesi yukarıda anılan ayet bağlamında "yardım etti" anlamında değil "Nasuralılar" cemaati çerçevesinde anlaşılmalıdır.
c. "Yahudiler, 'Üzeyir Allah'ın oğlu' dediler, Hıristiyanlar da 'Mesih Allah'ın oğlu', dediler. Bu onların kendi ağızlarıyla uydurdukları sözlerdir.

Daha önce inkâra sapmış olanların sözlerine benzetiyorlar. Allah onları kahretsin, nasıl da saptırıyorlar!" (Tevbe: 30). Öncelikle Yahudiliğin genel itikat formülasyonu içinde Üzeyir'in Allah'ın oğlu olduğuna dair bir inanç söz konusu değildir. Aynı şekilde Hz. Meryem'in Hıristiyanlık inanç esaslarının başını oluşturan Teslis doktrininde yer almaz. Hz. Meryem en fazla teodokos (tanrı doğuran) olarak kutsanmıştır. Ancak Kur'an'ın nazil olduğu dönemde bu bölgede yaşayan Yahudi ve Hıristiyan toplulukları üzerinde yapılan dinler tarihi perspektifli araştırmalar neticesinde söz konusu iki ayette anılan gerçekliklerin Hicaz bölgesi Yahudi ve Hıristiyanlık geleneğinde kısmi oranda var olan bir inanç olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla bu ayetin nazil olduğu bölgenin dinsel inanç geleneklerine işaret eden bilgiler içerdiği tespit edilmiştir. Yahudilerin Üzeyir'i "Allah'ın oğlu" olarak nitelemelerine yaygın Yahudi inancı içinde rastlanmaz. Bu durumda söz konusu ayetlerde bahsolunan gerçeklerin Kur'an'ın nazil olduğu dönemde Hicaz bölgesinde yaşayan Yahudi ve Hıristiyanlara mahsus inançlar olduğu anlaşılmıştır.

d. "Yaratıcıların en güzelini, sizin ve geçmiş atalarınızın Rabbi olan Allah'ı bırakarak "Ba'l'e mi tapıyorsunuz?" (Saffat: 125-126). Tefsir geleneğimizde Baal, en genel anlamıyla günümüz Suriye bölgesindeki bir put olarak tanımlanmaktadır. Ancak 1929 yılında Suriye'nin Ras Şamra bölgesindeki arkeolojik perspektifli dinler tarihi araştırmaları Baal putunu sembolize eden kalıntılar ile Baal mitolojisinin anlatıldığı Ugarit tabletlerini keşfetmişlerdir. Söz konusu mitoloji bağlamında Yahudi kutsal metni anlatıları ile bu ayetler birleştirildiğinde Kur'an'ın "Baal" figürü üzerinden insanlara Hz. İlyas döneminin çok ötesinde oldukça güncel mesajlar ilettiği anlaşılmaktadır.

e. Hz. Musa'nın firavunla mücadelesi ve Mısır mitolojisi: Hz. Musa'nın Mısır'da İsrail kavmini özgürleştirmek için firavuna karşı verdiği mücadele, asanın yılan olması gibi sayısız mucizeler ve Mısır halkı üzerine gönderilmiş doğaüstü musibetler Kur'an'da ayrıntılı olarak anılmaktadır. Bütün bunlar Allah'ın yüceliğini ve Hz. Musa'nın peygamberliğini gösteren mucizeler kabilinden yüzeysel olarak geçilmiştir. Hâlbuki mitolojik perspektifli dinler tarihçiliği çalışmaları sonucunda Hz. Musa eliyle Allah'ın Mısır mitolojisine özellikle de bu mitolojik gelenekte firavunun

kutsanmasına meşru zemin sağlayan Horus'un itibarsızlaştırılmasın karşı bir girişim olduğu anlaşılmaktadır. Mısır halkının yaşadığı tüm kaotik felaketler, firavunun kutsallaştırılmış şahsıyla ilişkilendirilen kozmik düzen doktrini olan Ma'at mitolojisini ortadan kaldırma girişimdir.

Sonuç ve Öneri

Toplumların gittikçe sekülerleştiğini iddia eden pozitivist sosyologların yanıldıklarını ilan edişlerinin üzerinden yarım asırlık bir süre geçmiştir. Dünya toplumlarının kendilerini dini, milli ve etnik kimlik itibarıyla derin köken arayışları ve tarihsel meşruiyet çabası içinde oldukları ortadadır. Buna bağlı olarak belirli bir dini geleneğe mensubiyet adeta kültürel bir zaruret halini almış ve dinsel mensubiyet yükselen bir değer haline gelmiştir. Bu durum İslam dini ile birlikte bütün dini gelenekler için geçerli bir durumdur. Toplumların yükselen dini aidiyet duygusunun yanı sıra insanlık pek çok yeni paradigma ile de yüzleşmek durumundadır. Bunlar feminizm, eşcinsel hakları, hayvan hakları, kitlesel göçler, tıbbi etik sorunları, çevre ve gelişen teknolojik iletişim sorunlarıdır.

Dünyanın aldığı bu yeni hal karşısında İslam dini nokta-i nazarından yüksek din öğretim çevresi gündelik tabirle güçlü meydan okumalarla karşı karşıyadır. Söz konusu meydan okumalar ile İslam dini bağlamında yüzleşilmesi gerekiyor ise yüksek öğretim perspektifinde köklü değişimlerin gerektiği aşikardır. Bu vesileyle değişime dair birkaç hususu öne çıkarmak mümkündür:

1. Ülkemize yüksek din öğretimini yürüten kurum olarak İlahiyat fakültelerinde bölümler arasında varlığı fiili olarak hissedilen ayrımın ve önem sıralamasının ortadan kaldırılması gerekir. Açıkça ifade etmek gerekirse Temel İslam Bilimleri'nin merkezde yer aldığı bir yükseköğretim ortamında yukarıda anılan din bilimleri doğal olarak çevre dersler olarak itibar görecektir.
2. Bölümler arasında özellikle lisansüstü eğitim aşamasına çapraz akademik ilişkiler kurulmalıdır. Örneğin Felsefe ve Din Bölümü'ne bağlı anabilim dallarından birisinde Doktora çalışması yapan bir öğrenci Temel İslam Bilimleri'ne bağlı anabilim dallarından birisinde Yüksek Lisans yapmalıdır. Aynı şekilde Temel İslam Bilimleri Doktora öğrencisi Felsefe ve Din Bilimleri alanında Yüksek Lisans çalışması yapmalıdır. Böylece her iki bölüm öğrencileri birbirlerinin akademik gündemi ile kavram, kuram ve literatü-

rüne aşina olacak şekilde akademik gelişimini sağlayıp disiplinlerarası bir ilahiyat biliminin oluşması sağlanabilir.

3. İlahiyat fakültelerinin yaygın eğitim ve orta öğretim din eğitimi "öğreticiliği" ile akademik araştırma misyonunu kesin hatlarıyla belirleyen bir yapıya gitmelidir. Diyanet İşleri Başkanlığı ya da Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde eğitim-öğretim işini yüklenecek olan uzman öğreticilere güçlü bir formasyon yeterliliği sunulurken akademik çalışmaya yönlendirilecek öğrencilere projelendirilmiş bir akademik perspektif sunulmalıdır.

İlahiyat Araştırmalarında Alternatif Yöntemler: Arkeoloji ve Soybilim

*Süleyman Gümüş**

Giriş

Arkeoloji, bilme sürecinin teorik boyutunu ele almakta ve onun yapısını analiz etmektedir. Arkeolojiye göre insanlar –insanlar ifadesi, verili bir topluluğu değil, içeriği hem tarihsel hem de şahıslar açısından oldukça müphem bir çokluğa karşılık gelmektedir- tarih boyunca tek bir biçimde şeylerin doğruluğunu tespit etmemişler; çok yavaş ilerleyen değişim sürecinde kritik eşik aşıldıktan sonra doğruluk ve yanlışlıkla ilgili yasaları, kriter ve kavramları (sözce) yeniden oluşturmuşlardır. Belli bir dönemdeki bütün teorik ürünler, bu yapı içerisinde var olmakta, bu yapının doğasına göre kimi önermeler doğru kimileri de yanlış kabul edilmektedir (Foucault, 2014: 196). Dolayısıyla belli bir tarihsel dönemdeki bilmeler değerlendirilirken, arkeolojik yapısının belirlenmesi gerekmektedir. Aksi takdirde anakronizme düşülme tehlikesi bulunmaktadır. Arkeolojik analiz yapılırken önce, önermelerin doğruluğu ya da yanlışlığına karar verilirken hangi ilkelerin işe koşulmuş olduğu tespit edilir. Bu ilkeler, düşünme yetisinin sınırları bilinmeyen ve bu haliyle aktif de olamayan imkanlarını sınırlandırır ve şeylerin anlaşılmasının kurallarını oluşturur -bu ilkelere aşağıda ayrıntılı olarak değinilecektir. Daha sonra, sözceler tespit edilir. Sözce, arkeoloji'deki en merkezi kavramlardandır ve herhangi bir söylemsel pratikteki üretilen terminolojiye kaynaklık eden birincil terimler olarak açıklanabilir (Deleuze, 2010: 232). Söylemsel pratiklere

*Araştırma Görevlisi, İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Din Eğitimi Anabilim Dalı, suleymangumus@yahoo.com

dağılmış olan terimlerin hangilerinin sözce hangilerinin ikincil terimler olduğunu tespit etmek çok güçtür. Çünkü terminoloji, epistemenin tarihselliği içerisinde oldukça dinamiktir ve sürekli olarak çoğalma eğilimindedir.

Arkeolojinin, epistemelerin birden fazla olduğu kabulü, modern bakış açısında olduğu gibi, rasyonelliğin sadece modern bilmelere içkin olduğu iddiasına karşı çıkmakta, her dönemin kendine özgü bir rasyonel bir bilme biçiminin olduğunu ve hiçbirinin diğerinden değer olarak faklı olmadığını imlemektedir. Fakat bu öylesine geniş kapsamlı bir dönüşümdür ki tek tek bireylerin katkısı oldukça sınırlıdır. Bu da bilmelerin büyük çoğunluğunun kendilerine aşkın olan yasalara boyun eğdiğini ve çok azının bu yapının sınırlarında, bundan da azının bu yasaların dışında var olabildiklerini göstermektedir. Birbiriyle çelişen, yanlışlığını ortaya koyan, birbirlerine muhalefet eden bilmelerin neredeyse tamamı aslında aynı bilme zemini üzerinde kristalleşmektedir. Foucault, bu düşünceleri nedeniyle insanın özgürlüğünü radikal olarak kısıtlamakla eleştirilmiştir ki kendisi insanın Rönesans sonundan XVIII. Yüzyıla kadarki süre içerisinde ortaya çıkıp sonra kumsala çizilen bir yüz gibi soluklaşıp yok olduğunu ileri sürmüştür (Paras, 2013).

1. Arkeoloji

Foucault'ya göre özellikle Rönesans'tan günümüze kadar, üç ayrı bilme düzeni/episteme var olmuştur. Rönesans'tan XVII. Yüzyıla kadar, benzerlik ilkesi bilmeye hakim olmuştur (Foucault, Kelimeler ve Şeyler, 2015d: 45). Benzerlik ilkesinin en karakteristik özelliği, şeylerin daimi bir hareket içerisinde birbirlerini çekmesi ve itmesidir. Yani nesneler, bir taraftan bir tür aile oluştururken diğer taraftan ailenin üyesi olamayanlar genellikle nötr kalamayıp karşıt kutba yerleşmektedirler. Bu bilme biçiminin bir diğer özelliği de, simetrik bir metafizikle birlikte işlemesidir. Fakat bize göre bu metafizik her ne kadar yönetici ilke gibi görünse de aynı zamanda maddi olan tarafından sürekli biçimlendirilmektedir. Bu da, benzerlik rasyonelliğinin özünde saf teorik akılla birlikte muhayyile yetisinin olduğunu düşündürmektedir. Daha doğrusu saf teorik aklın kullanılmasına yönelik bütün isteklere rağmen gözlem ve araç yetersizliği, muhayyile yetisinin tamamlayıcı bir öge olarak sürekli bilgiye eklemlenmesini zorunlu kılmıştır. Dolayısıyla benzerliğe dayalı bilme, estetik bir bilmedir. Benzerlik epistemesinde convenentia, emulatio, analogia, sympatheia ve signatura olmak üzere beş temel biçimde şeyler, bilgi nesneleri haline gelmiştir (Foucault, 2011a: 48). Bunlardan signa-

tura, şeylerde aşkınlığın mührünü yorumlayarak büyüsel ya da metafiziksel açıklamalara kaynaklık etmektedir. Analogia ise, kıyas demektir ve teorik bilginin temelini oluşturmaktadır. Sağlam iç düzeni nedeniyle Analogia, benzerlik epistemesinde bilgi skalasının en üstünde yer almıştır (Foucault, Kelimeler ve Şeyler, 2015d: 46). Ortaçağın sonuyla birlikte benzerlik epistemesi, yerini temsile bırakmıştır. Temsil ile gösterge ile göndergenin birbirinden ayrılamaz birlikteliğine son verilmiş ve aralarına birtakım doğruluk kriterleri dahil olmuştur (Tekelioğlu, 2003: 88). Buna göre, önermelerin doğruluk ve yanlışlıkları, mathesis yani bir bakıma matematiğin içkin olduğu bir değerlendirme süreciyle belirlenmektedir (Merquior, 1987: 46). XVIII. Yüzyıl sonundaki epistemik kaymada, doğruluk-yanlışlık hala mathesise bağlıdır fakat, insan bilginin hem öznesi hem de nesnesi olarak ikili bir işlevle bilme sürecinin bir parçası haline gelmiştir (Foucault, 2015d: 479 vd). Psikoloji ve Sosyoloji gibi yarı-söylemsel oluşumlar (insan bilimeri/sosyal bilimler), insanın bu ikili işlevi nedeniyle modern episteme içerisinde ortaya çıkabilmişlerdir.

2. Soybilim

Soybilim, söylemsel ve söylemsel olmayan olguların yapısının analiz edilmesini amaçlayan yöntemdir. Soybilime göre bilgiler tarihsel bir mevcudiyet olarak asla tek başlarına var olamamaktadırlar ve söylemsel olmayan yapı ve kurumsallaşmalara eklemlenmek zorundadır (Foucault, 2013: 3). Buna göre toplum, yatay ve dikey sayısız iktidar ilişkilerinden oluşmaktadır ve söylemsel olmayan yapı ve kurumsallaşmalar, iktidar ilişkilerinin bir kısmına ya da çoğunluğuna atılan düğümlerdir. Bu eklemleşme ile insanlar çokluğu, bir toplum haline gelmektedir. Soybilime göre, söylemsel olgular söylemsel olmayan yapı ve kurumlar üzerinden toplumda yatay ve dikey olarak aktarılırken, bu sayede söylemsel olmayanların ihtiyacı olan hakikati de üretirler. Başka bir deyişle bilgi iktidara, iktidar da bilgiye ihtiyaç duymaktadır. Bundan başka biri, diğerinin etkisini de göstermektedir.

Foucault'ya göre Ortaçağ'dan günümüze üç ayrı toplumsal/ iktidar ilişkisi tipolojisi tecrübe edilmiştir: Ortaçağ boyunca hüküm süren egemenlik toplumu, Rönesans'tan XVIII. Yüzyıla kadar disiplin toplumu ve XVIII. Yüzyıldan günümüze güvenlik toplumu. Egemenlik toplumu, her ne kadar mikro iktidar üzerinde yapılanmış olsa da makro iktidar ilişkilerinin zamanla baskın gelmesiyle inşa edilmiştir. Egemenle kutsal arasında sıklıkla bir

'kıyas' kendisi gösterir ve bu kıyasa binaen egemen, aşkınlığın bir tür temsilcisidir. Bu piramidal yapı, yine de devrimsel değildir. Yani mikro iktidarlar da, birer küçük piramidal yapıya sahiptir. Makro iktidar, mikro iktidarlar ve insanlar arasında çift yönlü etkileşimde, yukarıdan aşağıya doğal olarak daha belirleyicidir (Lemke, 2016: 228). Fakat iktidarın bilgiye yani hakikate duyduğu ihtiyaçtaki zorunluluk, metafiziksel bilmenin makro iktidar dışında olması nedeniyle kutsalla kişi ya da kutsalla ilgilenen kişileri makro iktidara simetrik bir konuma taşımıştır. Bu nedenle de dinle teorik düzlemde ilgilenen bütün otoriteler, doğal olarak bir iktidar etkisi göstermektedirler. Yönetimselliğin kendi iç mantığı açısından bakıldığında bu, egemenlik iktidarının bünyesindeki en önemli zaaflardan birisidir. Diğeri de, bu toplum tipinin maddi uzama bağımlı olması nedeniyle, çevreyle bağlantısının zayıf kalmasıdır. Bu durum esasen onun, çevreyi bütünüyle kontrol edebileceği araçlardan mahrum olması nedeniyledir.

İkinci topum tipi ise disiplin toplumudur. Bir ruh ya da karakter eğitimi, kişiliğin, kişiliğe önsel olan kriterler uyarınca eğilmesi olarak disiplin, disiplin toplumu oluşmadan önce de insanların yabancısı olmadığı bir olgu olmuştur. Yahudilik, Hıristiyanlık ve İslam gibi dinler, bedenlerde olduğu kadar belki bundan da fazla olmak üzere ruh üzerinde etki icra etmek isterler. Ne var ki bir toplum olarak disiplin toplumu disiplini, aşina olunduğu üzere değil kendine özgü bir fonksiyon içerisinde işletmiştir. Egemenlik toplumunun makro iktidar araçları yapısöküme tabi tutulmuş ve bilme yeni ilkelere bağlı olarak yürütülmüştür. Bilmenin kurallarındaki değişiklik, toplumun aşkınlıkla bağının giderek koparılmasını beraberinde getirilmiştir. İnsanlar okul, kışla, atölye gibi toplumsal mekanlarda eğitime tabi tutulmuşlardır (Foucault, 1992: 171). Burada gözlemlenen en önemli yeniliklerden birisi, uyruklaştırmadır. Yani insanlar, maddi bir uzamdan çekip alınarak düşsel bir uzamın parçası haline gelmeye başlamışlardır. Varoluştaki şikayet edilen yersiz yurtsuzlaşmanın en öneli nedenlerinden birisi, gerçek mekanla olan ontik bağlantının zayıflamış olmasıdır.

Üçüncü toplum tipi olan güvenlik toplumunda hakikatin kaynağı insan bilimleridir. Bu toplumda disiplin toplumunda ortaya çıkan mikro ve makro iktidar arasında açılan pek çok kanal işlevsiz hale geldiği gibi, disiplin toplumundan miras kalan düşsel uzamlar arasındaki sınırların uçurum haline gelmesi, birey haline gelmiş tekil insan varlıklarını tekrar ama daha farklı bir ölçekte kişi'ye dönüştürmüştür (Foucault, 2013: 6). Daha doğrusu birey-

selleşme, yasal ve üretim anlamında ekonomik bir formasyonda değil hazların tüketimine endekslenmiştir. Hukuki normların ve kurumsallaşmanın disiplin toplumunda sahip olduğu önemin giderek azalması, güvenlik toplumunda yönetimselliğin rasyonelliğinin doğasının ekonomi-politik olması nedeniyledir. Ekonomi-politik, teolojik-politiğin yapabildiği, metafiziksel kültür dünyasını benzerini inşa edebildiği için modern rasyonelliği merkezi noktasını teşkil etmektedir (Foucault, 2011b: 272). Zira disiplin toplumundaki hukuki mimari, çok geçmeden zamanın tazyiki karşısında kendi içine çökmek zorunda kalmış yani bu proje başarısız olmuştur. Böyle olmasının pek çok nedeni olmakla birlikte en önemlileri, metafiziğin gölgesinden kaynaklanan heterojenlik ve ahlakın yeniden ya da yeni bir ahlakın üretilememesi ve hakikatteki yoksunluktur. Ekonomi politik, insan bilimlerinin ürettiği hakikat yoluyla türdeş bir gündelik hayatı mümkün kılmıştır. Çünkü geleneksel ahlak önermelerinden ayırt edilmesi imkansız önermelere, dinlerin sunduklarına benzer bir metafiziğe sahiptir. Fakat bu hümanizm dolayımındadır; hümanizm sayesinde özellikle geleneksel olanın ahlaken kötülenmesinin meşruiyeti sağlandığı gibi o, insan varoluşu üzerindeki cerrahi operasyonların neden olduğu acı için bir dindiricidir de. Başka bir deyişle hayatın devamını sağlayacak mutluluk talebini arz edebilmektedir. Tabii ki bunu, aşkın alemde değil bilinçdışının sınırsız uzamında icra etmektedir. Dolasıyla makro iktidarın insan çokluğu üzerindeki etkisi onu toplum olmaktan uzaklaşarak nüfusa dönüşmesidir. Foucault'ya göre bu bir görünüş değil öz değişikliğidir; insan çokluğunu toplum haline getiren metafiziksel yasalar ve ahlaki kurallar bulunurken nüfusta sadece istatistik ve bundan türetilen kurallar vardır. Dolayısıyla iyi kavramı ile ilgi gerçekte hiçbir bağ bulunmamaktadır. Bu, onun kendi üzerine katlanması nedeniyledir. Tabiri caizse güvenlik toplumu kendi kendine devinen otonom bir toplumdur. Cezalardan, pozitif ahlak kurallarına, gündelik hayatının türdeşleşmesine katkı sağlayan bütün değer, ilke vs.ler, bir bakıma özü olmayan ama kendinde değer ve ilkelerdir. Bu da güvenlik toplumunda gündelik hayatın, insan bilimleri ile makro iktidarın kavşağında üretildiğini göstermektedir. Fakat bu rahatsız edici durumun algı eşiğini aşmaması için bir tür haz ahlakı gündelik hayata içkin hale getirilmiştir. Haz, makro iktidar ve insan bilimleri ile insanlar arasındaki hakikat üretimine eşlik eden duygulanımın doğasını teşkil etmektedir. Haz ve acı öylesine önemli iki kavramdır ki, onların antropolojik doğaları aritmetik hesabıyla birleşerek modern gündelik hayatın ahlaki zeminini inşa etmektedir.

Toplumda işleyen iktidar ilişkilerinin üretici özellikleri, iktidar genellikle negatif bir kavrayışın konusu olduğundan, göz ardı edilmektedir. Tarihsel süreci göz önünde bulunduran araştırmalar ise, kurumlar üzerinden bir izlek takip etmektedir. Ne var ki Foucault -özellikle söylemsel düzlemdeki incelemeler söz konusu olduğunda- kurumları merkeze alan bir yaklaşımın yanıltıcı olabileceğini ileri sürmektedir. Zira kurumlar, maddi sürekliliklerriyle, altta yatan süreksizlikleri gizlemektedir. Örneğin akıl hastanesi, bugünden bakıldığında akıl hastalarını tedaviye koşullanmış bir kurum olarak görülürken, arkeolojik ve soybilimsel yaklaşım, epistemik dönüşümlerin beraberinde getirdiği yeni bir dizinin elemanı olarak işlemektedir. Orada, akıl hastası, artık yeni bir bilgi nesnesi olarak vardır; aklın negatifi olarak, bozuk bir düşünce zinciriyle kendi üzerine kapanmıştır ve bu haliyle aklın doğal düzenini tehdit etmektedir. Eski toplumsal düzenin tımarhanesi, akıl hastanesinde işlevsiz kılınmıştır ve maddi sürekliliğinin örtüsü altında yeni işlevini yerine getirmek üzere tekrar kurgulanmıştır. Eskinin delisi, yeni düzende patolojik bir özne olarak yeniden tanımlanmıştır (Foucault, 2006: 10). O, toplumun içinden çekilip alınmış ve sadece zincirlerle değil, daha öncekine yabancı olan kavramlar, teknikler, teknisyenler, pratikler, prosedürler vs ile de sarmalanmıştır. Bu, öznenin tasarımındaki bir farklılaşma değil başkalaşmadır. Delinin akıl hastası olarak tanımlanması, deli olmayanın da yeniden tanımlanmasını içermektedir. Hapishanenin doğuşu ile suç ve suçlu, Tanrı, toplum, günah, suç, ceza dizinden çıkarak, toplum, hapishane, psikoloji, polis teşkilatından oluşan yeni bir dizide anlamlandırılacaktır. Bedende iz bırakarak ruhuna mahrem olarak gören cezalandırma anlayışı yerini, bedeni en önemli gösterge olarak tayin eden ve buna karşılık ruh üzerinde çalışan başka bir anlayışa bırakacaktır. Hastalık, bütün metafiziksel eklerinden arındırılacak ve canlılığın en doğal ve dünyevi özelliği olarak görülecektir. Hasta haneden çıkarılacak, ona özel bir uzama dahil edilecek ve sonu gelmez deney ve gözlemlerin hedefi haline gelecektir. Cinsellik, ahlaki bağıntılarından ayrılacak ve modern hayatın üretiminin birincil kaynağına dönüşecektir. Akıl hastasına yönelen bir söylem, bu bakımdan, ona dışsal başka söylem veya yarı-söylemlerle doğallıkla etkileşime giremeyecek, yani onu kendi düzenine eklemleyecek ya da onu, kültürün negatif kutbuna taşıyacaktır. Bu durum, özellikle ilahiyat araştırmaları söz konusu olduğunda daha da önemli olmaktadır. Bu değişim, bir süreklilik hattı içerisinde meydana gelen bir kıvrılma değil[se], yeni bir toplum, insana aşkın ilkelerle kurulmuşsa, o zaman süreklilik varsayımı güncel bir hayatın yaşanması ve anlaşılmasında

yanıltıcı olacaktır. Arkeoloji ve soybilim, modern kültürün yapılarının, kendisini önceleyen kültüre oldukça yabancı olduğunu göstermeye çalışmaktadır. Başta insan bilimleri olmak üzere kurumsal yapılar, öncekini andırsa da başka özne/nesneyi tarihselleştirmektedir. Evrensellik iddiası içerisinde insan bilimleri ve modern kültürel hayat, hem klasik kurumları yerinden etmiş hem de klasik ilimleri istila etmiş görünmektedir. Klasik özne, radikalleşme ile normalleşme arasında yol ayrımındayken hafıza ile muhayyile yetisinin etkileri, onun dikkati hatıralarındayken, süreklilik yanılsamasını oluşturabilir. Arkeoloji ve soybilim, bu yanılmanın altındaki cereyanı gün yüzüne çıkarmaktadır. Zira toplum içerisinde söylemler, sanılar ve hatta yanlışlarla karışmakta, maddi faktörlerle koşullanmaktadır. Üstelik, bilginin ve iktidar ilişkilerinin geleneksel kavranışına zıt olarak, arkeoloji ve soybilime göre bilgi iktidar, iktidar da bilgi etkisi göstermektedir. Bilgi, iktidar, bilginin iktidar etkisi, iktidarın hakikat etkisi, sanılar, yanlışlar ve bir de dolaysızca açığa çıkmayan bilinçdışı etkiler, neredeyse yakalanamaz ve geleneksel kavrayışı aşan bir çoğulluğu ortaya çıkarmaktadır. Diğer yaklaşımlar, bu gerçeklikle tesadüfen karşılaşabilirken arkeoloji ve soybilim, bunu kendi yöntemlerinin temel varsayımları olarak aldığı için, doğrudan bu gerçekliği anlamaya çalışmaktadır. Bir bakıma arkeoloji ve soybilim, söylemlerin metafiziğinin imkanıdır. Geleneksel kavrayışta metafizik, alt söylemlere ilke verirken arkeoloji ve soybilim, metafiziğin kendisini de tarihselleştirerek onu dahi aşkın ilkelerin nesnesi haline getirmektedir.

Diğer taraftan bilgi ve iktidar ilişkilerinin birbirlerini gerektirmesi, bilmelerin antropolojik doğası üzerinde metodolojik bir şüphenin var olmasını zorunlu kılmaktadır. Zira söylemsel olmayan oluşumlar, her şeyden önce kendi iç mantıklarına sahipler. Toplumun toplum olabilmesi için çoğunluk, nispeten türdeş iktidar ilişkilerinin etrafında toplanmış olsa da minör bilmeler ve farklı söylemsel olmayan oluşumlar arasında bir merkezkaç kuvveti oluşur. Bu hem özgürlüğün var olduğuna delalet eder hem de tarihsel süreci, ucu açık hale getirir. Fakat genel bilmelerin ve makro iktidar ilişkilerinin karşısında minör bilmelerin ve 'farklı' mikro iktidar ilişkilerinin varlığı, değişimin bir tür karşı koyuş olarak muhalif kanat üzerinden gerçekleşmesini zorunlu kılmaz. Geleneksel bilme ve toplumdan modern olana geçiş, muhalif olan üzerinden gerçekleşmiş olsa da, temsilden modern bilmeye geçiş, kendi içerisinde meydana gelmiştir. Arkeoloji ve Soybililm ufkunda toplumun teorik ve pratik durumu genel hatlarıyla bu şekildedir. Fakat toplumumuzun taşıdığı özellikler nedeniyle geride giderilmesi gereken bazı soru işaretleri

bulunmaktadır. Bunların en önemlisi, hakikat nosyonudur. Yukarıdaki ifadelerden anlaşılacağı gibi hakikatin doğası konusunda insani olma gibi bir vurgu bulunmaktadır. Bu durum ise, bizim geleneksel kavrayışımız ile bir görünüş geçersizliği içerisindedir. Burada 'HAKİKAT' ile 'hakikat' arasında kategorik bir ayrım yapmak gerekmektedir. Yani ne arkeoloji ne de soybilim, vahye antropolojik bir vaka olarak bakmamaktadır ve bu yöntemlerin sınırları, onların insanlarca anlaşılma biçimlerinden itibaren başlamaktadır. 'hakikat', Mutlak HAKİKAT'ten pay almakla birlikte ona özdeş olamamaktadır. Fakat bu, vahyin hükümlerinin belirli bir dönemle sınırlı olduğu gibi bir kabule asla tekabül etmemektedir. Buradaki tarihselleşme, HAKİKAT'in kendisinin değil, anlaşılmasının tarihselliğidir. Dolayısıyla vahiy, aşkın bir müktesebat olurken bunun tarihselleşmesi yani onun muayyen bir dönemde muayyen topluluklar tarafından alımlanma ve yaşanma biçiminin arkeolojisi ya da soybilimi olanaklı olmaktadır. 'BİLGİ' anlaşılmaz değil ama indirgenemezdir, mutlak ve evrenseldir; ne var ki antropolojik bilme zorunlu olarak indirgemeci, göreli ve yereldir.

Arkeoloji ve soybilim'in ilahiyat araştırmalarına katkısına gelince burada konu Fıkıh ve Din Psikolojisi olmak üzere iki eksende ele alınacak ve böylelikle geleneksel ve modern olan aynı anda göz önünde bulundurulmuş olacaktır. Bundan önce genel bir değerlendirme olarak şunlar söylenebilir: bize göre ilahiyat disiplinleri, özellikle de Temel İslami Bilimler, b/ilim olmanın bir gereği olarak muayyen bir konu üzerinde çalışmaktadır. Fakat metodolojinin tekilliği ile hayatın tümelliği arasında tesis edilmesi gereken ilişki göz ardı edildiğinde, dinin değil disiplinin amaçları gerçekleştirilmiş olmaktadır. Özellikle soybilim, toplumun bir sistem olduğunu ve parçalarının tekil iradelerden görece bağımsızlığını ortaya koymaktadır. Aynı şekilde tekil bir fenomen, kendi başına doğrudan tümel bir gerçekliğe işaret etmemektedir. Yani gözlemlenen bir X değişkeni egemenlik, disiplin ve güvenlik toplumlarının her birinde birbirinden farklı fonksiyonlar içerisinde yer almaktadır. Bu da değişkenlerin ele alınmasında çift yönlü bir hareketi zorunlu kılmaktadır. Diğer taraftan Foucault'ya göre özneleşme de söylemsel ve söylemsel olmayan oluşumların kavşağında gerçekleşmektedir. Zira öznelik kiplikleri kaynağını bu iki teorik ve pratik yapıdan almaktadır. Eğer bu varsayım doğruysa, başka bir episteme ve toplum tipinde üretilen söylemsel ve söylemsel olmayan pratikler, kendi dindar öznesini inşa etmektedir. Bu detayla ilgili bir durum değildir aksine özün söz konusu olduğu bir sorunsaldır.

3. Din Psikolojisinin Arkeolojik ve Soybilimsel Analizi

İlk örneğimiz, söylemsel (aslında yarı-söylemsel) bir oluşum olarak Din Psikolojisidir. Bilindiği gibi İlahiyat Fakültelerinin bölümlerinden birisi Felsefe ve Din Bilimleridir. Bu bölüm içerisinde felsefeyle ilgili anabilim dallarının yanı sıra bir sosyal bilim olarak Din Psikolojisi de bulunmaktadır. Din Psikolojisi, sübjektif dini inancın araştırılmasını, bu dini inancı mümkün bütün yönleriyle konu edinmektedir. (Yavuz, 1982: 89). Kökenine dair açıklamalara bakıldığında Psikoloji, felsefenin bir alt dalı iken, doğal bilimlerin yaşadığını metodolojik değişimlere bağlı olarak ve pek çok araştırmacının katkısıyla bağımsız bir bilim dalı olma yolunda kritik eşiği aşmıştır (Fırat, 1989: 34). Din Psikolojisi de benzer şekilde, yani psikolojik ilginin dine yönelmesi, yaklaşımlar, yöntemler ve terimlerin ortaya çıkmasıyla kurulmuştur (Holm, 2001: 76). Bu bilim dalına yüklenen görevlerden birisi, öyle görünüyor ki inanmanın bir gereklilik olduğunu bireysel açıdan da kanıtlamaktır (Şentürk, 1997: 90; Gorsuch, 1998: 225 vd). Buna göre sadece toplumsal nizam için değil kişilik bütünlüğü için de din, en gerekli unsurlardandır. Din Psikolojisinin dinî olanla ilgili olarak sadece sübjektif değil aynı zamanda köken ve karakter olarak da antropolojik olduğu dile getirilmektedir; bu gerçeklik nedeniyle Aydınlanmayı takip eden süreçte 'dini çevrelerce' bir muhalefet de kendisini göstermiştir. Fakat asıl sorun bu değildir, yöntem ve yorumlama faaliyetinin birliğinin olmaması, bürokrasiden kaynaklanan güçlükler ve en önemlisi de insanların inançlarıyla ilgili doğru açıklamalarda bulunmaması nedeniyle verilerin güvenirlik problemleri ve kişisel olan dini tutum ve davranışların yorumlanmasındaki güçlüklerdir (Hökelekli, 1989:108 vd; Holm, 2001: 72-3). Din psikolojisinin nasıl bir bilim dalı olduğuna dair tartışmada da tercih edilen görüş, onun "dini konu edinen insan ilmi" olduğudur (Hökelekli, 1989:112). Bu özet açıklamalar, genelde Psikoloji özelde Din Psikolojisinin nesnel tarihine ilişkindir; epistemik bir cemaatin katkılarıyla, bilimsel bir merakla bilimsel bir disiplin haline gelmiştir. Bilimsel olduğu için, diğer disiplinlerin sahip olduğu meşruiyete öyle veya böyle sahiptir ve meşruiyet konusundaki problemleri, aşağı yukarı diğer disiplinlerin yaşadığı kadardır. Fakat gerçekten Psikolojinin kökenleri bu tür açıklamalarla sınırlı mıdır yoksa nesnelliğin sınırlarının gerisinde başka hatıraların da bulunma ihtimali var mıdır? arkeoloji ve soybilim, Din Psikolojisinin üzerine eklemlendiği Psikolojinin en azından başka bir hikayesinin daha olduğunu göstermektedir. *Deliliğin Tarihi*, psikoloji kliniğinin temellerindeki tımarhaneye ait taşları

ortaya çıkarmıştır. Psikolojideki ve Din Psikolojisindeki tıbbi bakış, nesnel diğer söylemsel pratiklerde olduğu gibi özneleştirme pratiklerini insanlar üzerinde icra etmektedir. "Bazı insanları mimleyen" demektedir Foucault, "şüpheli gören, tecrit eden ve sorguya çeken pratik, onları büyücü olarak 'tanıtan' pratik, engizisyon döneminde uygulamaya konmuş bu iktidar tekniği (dönüşüm geçirerek) psikiyatri pratiğinde yeniden karşımıza çıkıyor. Deli, büyücünün oğlu değildir; ama psikiyatr engizisyoncunun soyundan gelir" (Foucault: 2015b: 77). Psikolojiyi engizisyoncunun soyuna bağlayan hat onu, oldukça özel kılmaktadır. Çünkü daha en baştan, Psikolojinin sözceleri dahi ortaya çıkamadan önce, muayyen bir amaca koşullanmıştır, hem de ötekinin, başkalığının –farklılığı değil- bilimsel bir izahı adına. Buna göre psikolojik rahatsızlıklar insan zihninin keşfedilmesi mümkün olmayan bir karanlığında ikamet etmektedir. Patolojik sapma, diğer hastalıklarda olduğu gibi, muayyen bir maddilik içerisinde gerçeklememektedir; aklın doğal aydınlığının tam simetrisinde yer almaktadır. Dolayısıyla onun anlaşılması demek, aslında ona dışsal işaretlerin yorumlanması demektir (Foucault, 2015c: 86). Bu gerçek dolayısıyla bir tür hermenötik geliştirilmiş ve bu hat üzerinden psikoloji, yarı 'nesnel' olabilmiştir. Psikolojinin kökene dair Foucaultcu hikayenin bir başka bölümü de, onun kökenindeki teolojik karakterle ilgilidir. Bilindiği gibi Hıristiyanlık, cin çarpmış kişilerle ortodoks kilise öğretilerine muhalefet edenlere karşı şiddetli bir tepki göstermiştir. Buna göre, hem siyasi otoriteler hem de kilise cin çarpması ile ilgili olarak doktorlar, "bütün şeytani paktların ve ritüellerin, rayından çıkmış bir düş gücüyle açıklanabileceğini göstermek amacıyla görevlendirildiler" ve Protestanlık gibi dinsel sapmalar için yine Katolik Kilisesi, "bütün kendinden geçme, esinlenme, kendini peygamber ilan etme ve Kutsal ruh tarafından ele geçirilme olaylarının (tabii ki dinden çıkmış sapkınlarda), zihinlerindeki ve ruh hallerindeki şiddetli hareketlenmelerden kaynaklandığını göstermeye çalıştılar" (Foucault, 2015a: 83). Bu hikaye de psikolojiyi yine açıkça görüldüğü gibi engizisyoncuya bağlamaktadır. Psikoloji, Kilise ve siyasi otoritelerin yani makro iktidarların, mikro iktidarlar ve kişiler üzerindeki dönüştürme faaliyetleri kapsamında kristalleşmiş ve bir özneleştirme tekniği, yani bir yönetme aracı olarak edimselleşmiştir. Bunun en önemli kanıtları, doktorlar üzerinden gerçekleşen bu konusunu bilimsel bir nesne kılma faaliyetlerine kapatma kurumlarının eşlik etmiş olmasıdır. XVII. Yüzyıldan itibaren başka istenmeyen kesimlerle beraber deliler (Psikolojik hastalar), gerçekte tedavi etme amacı gütmeyen mekanlara (örneğin Genel Hastane) kapatılmışlar ve şiddet

kullanılarak sapmalar düzeltilmeye çalışılmıştır (Foucault: 2015c; Foucault, 2015a: 86). Bütün bu tertibatların, söylemsel ve söylemsel olmayan pratik ağlarının kendine bağlandığı değerler düzeni, disiplin toplumu ve günümüz için güvenlik toplumudur. Yani Foucault'ya göre psikoloji ile özneleşeme, diğer herhangi bir zaman ve söylemsel pratiklerde olduğu gibi, bireylere önseldir. Psikoloji ve Din Psikolojisi, güvenlik toplumunun gereksindiği sübjektif/yarı objektif hakikatleri üretmektedir. Öznenin diğer kiplikleriyle birlikte dindar öznenin kiplikleri de kaynağını bu yeni hakikatten almaktadır. Buradaki eşgüdümü anlayabilmek için Genel Hastanenin diğer sakinlerine bakmak yeterlidir: "fakirler, yaşlılar, dilenciler, müzmin işsizler, zührevi hastalar, sefahat düşkünleri, ailelerin veya kraliyet iktidarının kamusal bir cezaya çarptırılmasını istemedikleri kişiler, müsrif aile babaları, kilise yasaklarına karşı gelmiş din adamları" (Foucault, 2015a: 86). Bu negatif işleyen kapatma kurumlarına bazı ülkelerde çalışma evlerinin (workhouse) açılmış olması, yani insanların çalışmaya zorlanması, disiplin toplumundan itibaren toplumsallaşmanın odağındaki menfaatin içeriği hakkında fikir vermektedir.

Ayrıca Din Psikolojisi, bir söylem olarak olguyu kendi ilke, yöntem ve normatifliği içerisinde ele almaktadır. Tayin edilen ölçeklerle, bulgular verili kavramlara bağlanmakta ve daha önce tecrübe etmediğimiz bir hakikat evreni inşa etmektedir. Normal ve anormalin dağıtımı yapmakta, kimi kişileri patolojik olarak damgalamakta, buradan normale ulaşmaktadır. Gelişim dönemlerinden, bireysel ihtiyaçlara ve normal-anormal arasındaki oldukça da hareketli skalasıyla toplumu sürekli ve kişiliği sürekli daha küçük parçalara ayırmakta, yalıtmakta, yeni ölçeklerle yeniden tanımlamaktadır. Sosyoloji ve Din Sosyolojisini toplumsal ölçekte gerçekleştirdiği yapısökümü, Din Psikolojisi kişisel ölçekte yapmaktadır. Tabii ki insanın psikolojik bir gerçekliği vardır. Fakat, insanın aşkın yönü, biçimlendirilmiş bir disiplin aracılığıyla kayıt altına alınırken, tasnif edilirken; insanlar, kendi pozitiflikleri hakkında itirafa –bilim namına- zorlanırken, belirli pratiklerle onların aşkın varoluşları şekillendirilirken, insanın psikolojik gerçekliği ile bir disiplin olarak Psikolojinin arasında mutlak geçişlilik varsaymak, oldukça riskli bir edim olacaktır. Hayatın türdeşliğini, normal ile anormalin dağıtımını yapanlar sağlayabilirler. Fakat, teorik aklın eylem üzerinde -ittifak edildiği üzere- belirleyiciliği yoktur. Bize göre, Din Psikolojisinin ilahiyat araştırmalarına dahil olması sürecinde göz ardı edilen nokta da budur. Din Psikolojisi, bir söylem olarak kendinde toplumu bireyselleştirme yetisinden uzakken, onun iktidar etkisi göstermesini sağlayan iktidar ilişkileri, herhangi bir tartışma konusu

yapılmamıştır. Zira geleneksel kavrayışta iktidar ve bilgi, birbirini ötelemektedir ve bu durum, meşruiyet tartışmasını söylem içiyle sınırlandırmaktadır. Din Psikolojinin, söylemsel görünümü, gelenek içerisine hiçbir zaman deneyimlenmemişken bugün, insanın anlaşılmasının en temel ilkelerinden birisi haline gelmiştir. Klasik din ilimleri, bugün dikkate değer bir şekilde Din Psikolojisinin tuttuğu ışıkla, zihinlere ulaşabilmektedir. Din Psikolojisinden hümanizme ve oradan ekonomi politikte uzanan hatta, Kelam gibi kimi söylemler gittikçe artan bir ivmeyle radikal/anormale doğru itilirken Tasavvuf gibi söylemler de, Psikolojiyle ortak ya da benzer ilkeler üzerinden çatlamaktadır. Her geçen gün tasavvuf, biraz daha Din Psikolojisinin içine çekilmektedir. Fıkıh gibi, kurumsallıkla özsel ilişkisi olan söylemler ise, iktidar ilişkileri düzleminde iptal edilmiş olduğundan, böyle söylemlerin uygulamaları, doğrudan anormallikle yüz yüze bırakılmıştır.

4. Hapishanenin Arkeolojik ve Soybilimsel Analizi

İkinci örnek söylemsel olmayan bir pratik olarak bir ceza infaz kurumu olan hapishane kurumudur. İslam hukukundan suça karşılık gelen birden fazla kelime bulunmaktadır. Bunlar: ism, hatîe, bağy, masiyet, cerime, isyân, zenb, lemem, seyyie, cinâyet, fahşâ ve münker'dir (Esen, 2006: 19); terim olarak, "Allah'ın karşılığında had ya da ta'zir türünden bir ceza koyarak yasakladığı şer'i mahzurlar"dır (Erdoğan, 2014: 42). Bu kavramsal çeşitlilik öyle görünüyor ki, nesnel hükümleri ahlaki değerlere bağlamanın en önemli araçlarından birisini teşkil etmektedir. Had, engel olmak anlamına gelmekte ve terim olarak "Allah-u Tealâ'nın hakkı olarak gereken, miktarı belli bir cezanın adıdır" (Serahsî, 2008a: 59). Hırsızlık, içki içme, zina, hirâbe (eşkiyalık), irtidat, bağy (devlete isyan) ve kazf (zina iftirası), had suçlarını teşkil etmektedir (Esen, 2006: 19). Suç eğer, kişilerin hakları ile ilgili ise, zararın mümkün mertebe tazmin edilmesini sağlamak amacındayken Allah-u Tealâ'nın hakkı olan cezalar, suçları önlemeye yöneliktir (Serahsî, 2008a: 59). Suçun cezasının da suçla aynı cinsten olmasını gözetmiştir (Muhammed Ebu Zehra, 1994: 29). Had cezalarında kesinleşmiş bir cezayı devletin affedememesi ve cezanın değişime kapalı olması, suç ve suçlu arasındaki ilişkiye başka bir faktörün dolayımlanamadığı anlamına gelmektedir. Üstelik, affın söz konusu olduğu bazı durumlarda af yetkisinin zarar gören olduğu dikkate alındığında, otorite ısrarla suç ve ceza kavramlarının yalnızca infazı aşamasında bir fail olarak dahil olmaktadır (Atar, 2013: 155). Kısas cezalarında da

aynı şekilde af yetkisi, mağdura aittir; ta'zir cezalarında ise, otorite yalnızca kul hakkının bulunmadığı, kamunun zarar gördüğü cezaları affedebilmektedir (Atar, 2013: 156-8).

Fıkıh açısından bakıldığında özgürlüğün çeşitli sebeplerden dolayı sınırlandırılması, ilk dönemlerden itibaren bilinen bir uygulamadır. Fakat fukahâ, cebr yoluyla özgürlüğün kısıtlanmasını "suçun sübûtuyla ile ilgili araştırmanın tamamlanması" sürecinde alıkonması amacıyla ya da ta'zir amacıyla uygun görmüşlerdir (Bardakoğlu, 1993: 54). Aslî bir ceza olmadığı gibi, cezaevi gibi bir sistematikliğin içerisinde de yer almamıştır. İslam hukukunda hapis özgürlükten alı koyma, ta'zir cezası olarak uygulanmıştır (Uyanık, 2015: 80). Ta'zir, "dini bir emri yerine getirmek demektir" ve bu emrin amacı da "toplumu ıslah etmek ve cemiyette boş şeylerin ve fesadın yayılmasını engellemektir" (Muhammed Ebu Zehra, 1994: 30). Hapsetme, özgürlükten alı koyma kastına sıkı sıkıya bağlı görünmektedir ve cezanın kendisi dışında başka söylemsel olmayan kurumsallaşmalarla özsel bir bağıntısı yoktur. Buna işaret eden en önemli örneklerden birisi, onun özel bir mekanının olmamasıdır; ıslahı olanaklı kılan herhangi bir mekan, hapsetme için uygundur (Hülagü, 1996: 40). Uygulamaya bakıldığında, dilin görece statik durumunun hilafına, hapsetmenin yine bedende gerçekleşen bir eksiltme ya da ıslah (burada ıslahı da İslam hukuk terminolojisi içerisinde anlıyoruz) amaçlı olduğu olduğunu görülmektedir. Tarihsel kayıtlar, Memlükler döneminde hapsetmenin genellikle hayatta kalmanın oldukça zor olduğu mekanlarda gerçekleştiğini göstermektedir. Bununla birlikte suçlara göre hapsetmenin niteliği de değişiklik göstermiş ve suç türlerine göre ayrı mekanlar ihdas edilmiştir. Bu genellikle yerler karanlık, yarasalarla dolu, kötü kokulu, iğrenç, dar, çirkin görünümlü olarak nitelenmektedir (Kortantamer, 2010 : 93-4). Osmanlı devletinde de modernleşmeye kadar hapsetme uygulamaları benzer bir doğaya sahip olmuştur (Öztürk, 2010: 129 vd; Şen, 2007: 1-17).

Tanzimat dönemine gelindiğinde ise, Osmanlı Devleti egemenlik toplumundan disiplin toplumuna geçmesi konusunda Düvel-i Muazzama tarafından zorlanmaktadır. Devletteki örgütlenmeden doğal olarak adli kurumlar da etkilenmiş[2] ve Batıda kurulmakta olan modern hapishane de

2 Tanzimatla birlikte, modern kamu yani idari hukuk da teşekkül etmeye başlamıştır. İdari hukukun tesisiyle birlikte, kişisel ve kamusal suçlar, birbirinden daha fazla ayrışmış ve bunun sonucunda, kişisel suçlar, giderek önemini kaybetmiştir. Bu kayıp, hukukun metafiziksel bağlantısını, yani Allah'ın hakları kavrayışını da zayıflatmıştır. Bugün, büyük günah olarak addedilen hemen her fiil, 'basit' bir ahlaki edime indirgenmiştir. Özneleşme/nesneleşme, kiplikleri tam da böyle olgular içerisinde kendini göstermektedir. Görünüşteki sürekliliğin altında, öznenin tasarımının yeni bir planı yatmaktadır. Bu tecrübe, bir deri değiştirme olarak görülebileceği gibi

uzun süren bir hazırlık evresinden sonra açılmıştır. Modern hapishanelerin Tanzimat Döneminde kurulmaları şüphesiz bir tesadüf eseri değildir. Söz konusu bu yeni cezalandırma mekanlarının ihdası, uyruklar arasında bir türdeşleşmeyi sağladığı gibi (Şen, 2007: 17) nevzuhur bir söylemsel olmayan kurumsallaşma, yerleşik olanı, özneleştirmenin negatif kutbunda yapısökü-me uğratmaya başlamıştır. Bu gelişmeler uyarınca Islahat Fermanı'nda bu konuyu düzenleyen bir madde de yer almıştır: "Adalet hukukunu ***insanlık hukuku*** ile uyumlu hale getirmek için sanıkların veya küçük suç işleyenlerin haps ve tevkiflerine mahsus olan bütün mahpes ve diğer mahallerde hapis usulünün mümkün olduğunca kısa bir süre zarfında ıslahı kararlaştırılmış-tır. Her hâlde, hapishanelerde bile hükûmet tarafından belirlenen inzibat ni-zamlarına uygun muamelelerden başka, hiçbir şekilde bedeni cezai eziyet ve işkence uygulaması yasaklanmıştır. Bu kararlara şiddetle karşı çıkanlar en-gellenecek ve cezalandırılacaktır. Ayrıca bu muhalefette adı geçen memurlar ile bilfiil icra eden kişiler ceza kanunnamesine göre yargılanacak ve cezalan-dırılacaktır" (Şen, 2007: 19, vurgu bize ait). Bu madde, Osmanlı Devleti'nin kendi söylemsel ve söylemsel olmayan pratiklerinin, Batılı makro iktidarlar karşısında, çözülmeye uğradığını göstermektedir. 'İnsanlık hukuku', kendi-ni evrensel bir hakikat olarak kabul ettirmiş ve Osmanlı'nın kendi hakikati giderek nominal bir değer haline gelmiştir; başka bir deyişle Osmanlı Dev-letindeki değerler düzeni, tuhaf bir değiş tokuştaki bir karşılık olarak işlev görmüştür. Değerler düzeninin, bir yeniden-inşa olmayıp neredeyse bütü-nüyle değiş tokuşa mahkum olması, hapishanenin Osmanlıdaki hikayesinin Batıda olduğu gibi, kurucu bir rasyonelliğe bağlı olarak tesis edilmediğini göstermektedir.

Batılı devletlerin konuya ilgisi, tavsiyelerde bulunma ile sınırlı olma-mış ve gözlemci ve görevlendirilen kimi uzmanlar, konunun bilfiil takipçisi olmuşlardır. Diğer taraftan yeniden yapılanma sürecinde devlet idaresinin, imkansızlıklara rağmen dönüşümün tamamlanmasında istekli oldukları görülmektedir. Örnek olarak İngiliz Büyükelçi Stratford Canning, konu ile ilgili bir rapor kaleme almış ve İstanbul'da açılıp daha sonra ülkenin geri kalanında da tesis edilecek modern hapishanenin niteliklerini detaylı ola-rak belirtmiştir (Yıldız, 2012: 112). Daha sonra Paris Barış Konferansı için bir niyet göstergesi olarak Islahat Fermanı'nın akabinde 2, 500, 000 kuruşluk

bir mutasyon olarak da anlaşılabilir. Arkeoloji ve soybilim, ikincisinin söz konusu olduğu kabul etmektedir. Modern dönemde hukukun dönüşümüyle ilgili ayrıntılı bilgi ve cezaevi gibi modern kurumların teorik izleğini takip için bknz. Ruth A. Miller, Fıkıhtan Faşizme: Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Günah ve Suç, çev. Hamdi Çilingir, İstanbul, Ekin Yayınları, 2018.

bir ödenek tahsis edilmiş ve konu ile ilgili kurulan komisyona danışmanlık yapmak üzere bir İngiliz asker görevlendirilmiştir (Yıldız, 2012: 173). Politik baskılar ve mali imkansızlıklar arasında sürekli ötelenen modern hapishane projesi, hapishâne-i umûmî ile nihayet 1871'de gerçekleştirilmiştir (Yıldız, 2012: 275). Bu kısa tarihçe, modern hapishanenin açılışının, suçu tıpkı Batıda olduğu gibi, adli olandan idari olana ama devletin içerisinde bulunduğu olumsuz şartlar nedeniyle negatif kutba taşımıştır. Konu ile ilgili raporlar, kurumun adaletin sağlanmasından daha çok iç işleyiş ile ilgili olmuştur (Yıldız, 2012: 286 vd).

Görüldüğü gibi muayyen bir ceza infaz kurumu olarak yani söylemsel olmayan bir kurumsallaşma olarak Osmanlı Devleti'nde hapishanenin soybilimi, kendi söylemsel olmayan pratikleri ile eşgüdümlü olamamıştır. Fakat hala iktidar bilgiye, bilgi de iktidara ihtiyaç duymaktadır. O halde, Osmanlı örneğinde –ki bu örnek bizim kendisine eklemlenmiş olduğumuz örnek olması hasebiyle daha büyük bir önemi haizdir- söylemsel pratikler (örn Fıkıh) sürece nasıl dahil olmuşlardır? Bize göre söylemsel pratiklerin katkısı, de facto söylemsel olmayan değişimlerin izini takip etmekle sınırlı olmuştur. Hapishaneyi konu edinen fıkıh eserleri, bu izler üzerinde benzerlikler vasıtasıyla bir biçim-düzeltme faaliyeti icra etmiştir. Benzerliğin en formel çeşidi olarak kıyas, kökenleri hakkında yeter delil elde edemediği sorunlar hakkında, kendisini çoktan terk etmek üzere olan söylemsel olmayan pratiklerin meşrulaştırılması ya da en azından kolektif benlik bütünlüğü muhafaza (maslahat) adına ihtiyaç duyulan bilgiyi- soybilimsel açıdan bakıldığında retoriği üretmiştir.

Batı tipi hapishanenin bu kadar kolay yerleşmiş olması bize göre, fıkhın sistemleştirildiği bilgi düzleminden kaynaklanmaktadır. Mecelle'de de yer alan bir hükme göre "Ezmânın teğayyürü ile ahkâmın teğayyürü inkâr olunamaz" (Gür, 1993:135). Bu gönülsüz görünen tutum, sosyal değişimler ya da karşılaşılan yeni durumlar karşısında hüküm değişikliklerinin gereğini dile getirmektedir. Fakat değişime karşı bu açıklığa rağmen değişmemesi gereken külli kaideler de bulunmaktadır. Bu bağışıklık, ahkamın bütünüyle antropolojik olmasını engellemektedir. Ahkâmdaki değişme ise, nesh değil adetlerdeki farklılaşmanın bir sonucu olarak görülmektedir (Erdoğan, 2007: 87). Ahkâmın değişmesi "ortam ve maslahatların değişmesi neticesinde mevcut aslî hükmün farklı tatbikinden ibarettir. Buna göre tek bir hadise için şeriatta birden çok hüküm söz konusu olabilir" (Erdoğan, 2007: 87). Devâlibî'nin tarifi biraz daha açıklayıcıdır: "Nassı neshedilmeyen hükmün değiş-

mesi demek, geçici maslahata tebean, nassın ortamından çıkarılan bir delile istinaden, yine sabit ve değişmeyen aynı nassla, fakat yeni bir hükümle (şekilde) amel etmek demektir. Bu da nassın ortamında, kendisi ile amel edilen mevcut nassla sabit hükmün dâimi değil de , geçici maslahata mebni bir hüküm olduğunu ortaya koyan bir delilin bulunması yoluyla olur. Bu durumda nassın hükmüyle amel 'geçici maslahata' tabi olur. Maslahat değiştiğinde, nassın değiştirilmesine hacet olmaksızın hüküm de değişir" (Erdoğan, 2007: 87-8). Her ne kadar değişim konusunda tam bir mutabakat olmasa da hapishanenin tarihselleşmesinin, bu kurumun maslahat gereği bir ihtiyaç olduğunun genel kabul olduğunu göstermektedir. Buradaki geçişin teorik temeli, fıkıhtaki birincil delil getirme araçlarından olan kıyasın kullanılmasıdır. Fıkhî kıyas, benzerliğe dayalı bilmenin bir biçimi olarak kesin olarak bilinemeyen bir konu hakkında zann-ı galibe ulaşmaktır. Kıyas, "hakkında nass olmayan bir hükmünü, aralarındaki **ortak illet** dolayısıyla, hakkında nass bulunan meselelerin hükmüne bağlamaktır" (Muhammed Ebu Zehra: 1973: 214); "aralarında bulunan, bir hükmün veya vasfın isbat ya da nefyini içeren birleştirici/ortak bir özellik (cami') sebebiyle, bir hükmü her ikisine de vermek (isbat) ya da vermemek (nefy), bilineni bilinmeyene hamletmektir" (Gazâlî, 1994: 195).

Hümanizmanın İslam hukuk anlayışını inceleyen eserlerce dahi salt bir philanthropizm olarak kabul edildiğini görmek oldukça şaşırtıcıdır. İslam Ceza Hukuku ve İnsanî Esasları isimli eserinin daha ilk cümlelerinde Akşit şöyle demektedir: "Bilindiği gibi hümanizma, insana saygı ilkesine yönelmiş bir dünya görüşünü kapsar. Hümanizma'ya bu anlayışın dışında bir mânâ vermediğimizi özellikle kaydetmek isteriz" (Akşit, 2004: 7). Eseri daha ilginç hale getiren yönü ise, temel amacın İslam Ceza Hukukunun 'hümanist esaslarını' vurgulamaktır (Akşit, 2004: 8). Beccaria ise, hukukun insanileştirilmesi sürecinin en öne çıkan siması olarak övülmektedir (Akşit, 2004: 16). Muhammed Ebu Zehra da, İslam Hukukunda Suç ve Ceza isimli eserinde, "Filozof Bentham'ın dediği gibi, ahlaki düşünce sistemleri içinde beşeri kanunlara temel olmaya en yakın olanı *menfaat* olduğuna göre –ki filozof bütün kanunların temelini menfaat kılmıştır- İslam hukukunda da aynen bunun gibi gerçek maslahatlar hukuki düzenlemelerin temelidir" ifadelerini kullanmaktadır (Muhammed Ebu Zehra, 1994: 31). Önerme doğru kabul edilse dahi Bentham'ın menfaat nosyonu ile maslahatı denk görmek bize göre oldukça yanıltıcıdır. Diğer taraftan yazar, ileriki sayfalarda menfaatin göreceli olduğunu kabul ederken dahi Bentham'ın menfaat kavramsallaştır-

masını teğet geçmektedir. Halbuki, İslam ceza hukukunun en önemli amaçlarından birisinin keffaret olduğu açıkça ifade edilmiştir (Akşit, 2004: 53). Bu ilke Kur'an-ı Kerim'de şöyle zikredilmektedir: "Kötülüğün karşılığı ona denk bir kötülüktür. Fakat kim affeder, barışı sağlarsa mükafatı Allah'a aittir. Şüphe yok ki, o zalimleri asla sevmez" (Şura Suresi, 40). Bu ayette suçun affedilmemesi durumunda bir karşılık bulacak şekilde cezalandırılması talep edilmektedir. Ayrıca, çok iyi bilindiği gibi, suçlar ve cezalarla ilgili ayetler ve hadisler, hükümleri ahlaki değerlere de bağlamaktadır.

Konu ile ilgili ulaşabildiğimiz kaynaklar (Akşit, 2004; Muhammed Ebu Zehra, 1994; Bardakoğlu, 1993; Avcı: 2004), hapsetmenin bazı sakıncalarının olduğu gerçeğini de göz önünde bulundurup zamanın getirdiği doğal bir ihtiyaç olarak görmektedir. Fakat soybilim, bu doğal görünümün altında başka bir yönetim mekanizmasının-makro iktidarın kendi söylemsel olmayan pratiklerini icra ettiğini göstermektedir. Buna göre disiplin toplumuyla birlikte hapishaneler, cezalandırmanın merkezine yerleşmiş durumdadır. Hapishane, Foucault'nun gösterdiği gibi, kelimenin geleneksel anlamıyla bir cezalandırma ya da tedbir amaçlı bir kurum değildir. O, toplumun anormaller üzerinden normalleştirilmesine koşullanmış olduğu gibi, şifahaneden kliniğe dönüşen sağlık kurumundan polis teşkilatına uzanan bir dizi kurumla aynı hat üzerinde yer almaktadır. Gözlem, bir ceza infaz kurumu olarak hapishanelerin suçu engelleme noktasındaki başarısızlığını göstermektedir. Fakat yararsızlığının çok geçmeden farkına varılmasına rağmen yine de hapishane düzeninden vazgeçilmemiştir. Nietzsche, muhtemelen bu başarısızlığın ilk farkına varanlardan biriydi. O şöyle demektedir: "Suçluluğun bu gerçek oklarına [vicdan azabı] suçlular ve mahkumların vicdanlarını deldiğine çok seyrek rastlanır, zira hapishaneler bu türden kemirici kurtların boy attığı yuvalar olmaktan çok uzaktırlar" (Nietzsche, 2010: 84).

Hapishane, adalet namına suçun ve suçlunun mahkum edilmesinden ziyade bir değiş tokuş kurumudur. Hapishane üzerine ilginç mimari fikirleri ile bilinen Bentham'ın, yasama ile ilgili eserinin daha ilk cümleleri şu şekildedir: "Yasa koyucunun konusu, kamunun mutluluğu; yasamanın muhakeme ilkesi, *genel fayda* olmalıdır. Çıkarları söz konusu olan toplumun iyiliğini bilmek, bilimi oluşturan şey; bunu gerçekleştirecek araçları bulmak ise, sanatı meydana getiren şeydir" (Bentham, 2017:1). Bu ifade, suçlunun cezalandırılmasını değil, 'genel fayda' olarak tayin edilen bir tasavvur için kullanılması gerektiğini dile getirmektedir. Bunun için de gerekli olan, ahlak

ve hukukun geleneksel kavranışını bir kenara bırakarak "aritmetik bir yöntem bulmaktır" (Bentham, 2017:1). Çünkü dini olan geleneksel adalet mekanizması, "yere ve kişilere göre, daha eşitsiz, daha kararsız ve tehlikeli yanılgılara daha açıktır. Dinginlik içindeyken zayıflar, muhalefet karşısında ise şahlanır" (Bentham, 2017:37). Bu ifadeler açıkça geleneksel olanın güvenilemez bir rasyonellikle malul olduğunu dile getirmektedir. Bu, suç ve fiziki ceza anlayışının yerine yani suçun kendi etkisi içerisinde mahkum edilmesindense, dikkatli bir şekilde tespit edilecek olan bir oranla cezalandırılması gerekmektedir (Beccaria, 2017: 45). Suç da, normal olanı engelleyen bir arıza haline gelir (Durkheim, 2013: 88). Fakat her şeye rağmen suç, insan doğasındaki bozukluk ve suça içkin çıkar olmak üzere çifte bir göndergeye sahip olarak normalin sürekliliğine koşut bir sürekliliğe sahiptir. Ne var ki iktidar, suçların tamamıyla mücadele edebileceği araç ve kaynağa sahip değildir. Bu da suçların bir sınıflandırılmasını gerektirmektedir. Suçların sınıflandırılması talebi tabii ki yeni bir fikir değildir fakat Beccaria'nın sınıflandırması, adaletin kişiler arası basit anlaşmazlığa ve kural tanımamazlığa indirgenmesini teklif etmektedir. O şöyle demektedir: "İnsanların toplum içinde yaşama zorunluluğu ile özel çıkarların çatışmasından kaynaklanan sözleşmeler yüzünden bir kargaşa merdiveni ortaya çıkmaktadır. *Bu merdivenin ilk basamağında doğrudan doğruya toplumu yıkan kargaşalar, en sonuncusunda da toplumun üyelerine karşı yapılmış olan küçük haksızlık yer alır. Bu iki uç arasında suç diye adlandırılan ve kamunun esenliğiyle bağdaşmayan bütün eylemler bulunur.* Bu suçlar da, yol açtıkları duyarsızlığa (duyarlılığa/etkiye) göre en yukarıdan en aşağıya doğru sıralanır" (Beccaria, 2017: 46, 56). Cezaların amacı ise, bir tazmin ya da geleneksel anlamıyla adaletin tesisi değil düzenin tesisidir: "*cezaların oranları ve onların uygulanma yöntemleri öyle seçilmelidir ki, bunlar insanların ruhları, zihinleri üzerinde pek çok kalıcı, ama suçlunun bedeni üzerinde en az üzücü iz bırakacak biçimde olsunlar*" (Beccaria, 2017: 70). Tabii ki bu dilekler, ya da arkeolojik bir terimle ifade edilecek olursa söylemsel pratik, hapishane gibi söylemsel olmayan bir pratik içerisinde açığa çıkmıştır. Beccaria, öyle görünüyor ki modern suç-ceza ekonomisine içkin olan rasyonelliğin ilk duraklarından birisidir. Durkheim da, bu söylemsel oluşum içerisinde ifadelerde bulunmakta ve şöyle demektedir: "Suçu toplumsal bir hastalık saymak, hastalığın rastlantısal bir şey olmadığını, tersine, kimi durumlarda canlı varlığın temel kurulumundan ileri geldiğini kabul etmek demektir; bu, fizyoloji ile patoloji arasındaki her türlü ayrımı silip atmak demektir" (Durkheim, 2013: 99). Suçun kaçınılmaz ve dolayısıyla bir anlamda normal oluşu, onun kalıt-

sal olarak aktarılan içgüdüsel bir yönünün bulunduğunu kabul etmek anlamına gelmektedir. Bu tespit, kendi başına herhangi bir yeniliği içerisinde barındırmamaktadır. Fakat onun insan doğasındaki giderilemez bozuklukla toplum arasında bir salınım olarak görülmesi, sadece suçlunun cezalandırılmamasını değil, aynı zamanda bu salınımın, projeksiyonların ışığında istenilen şekilde biçimlendirilmesinin yolunu açmıştır. Yenilik buradadır ve hapishane bu çok değişkenli denklemde, suç ve suçlunun, yeni hakikatler ve makro iktidarla karşılaştığı asıl uzamı oluşturmaktadır. Suçlunun bedeninde ve eyleminde ortaya çıkan bu imkan, "gözetmenler, hekimler, psikiyatrlar, psikologlar, eğitmenler"den oluşan bir teknisyen topluluğunun istihdam edilmesini gerektirmiştir (Foucault, 1992: 13). Suç ve suçlu neredeyse birbirinden soyutlanmaktadır; dolayısıyla mahkumiyet ve infazın hangi gerçekte hangi gerekçeye dayandığını anlamak olanaksızlaşmıştır (Nietzsche, 2010: 82). Suç ve suçlu arasındaki geleneksel adalet mekanizması ortadan kalktıktan sonra yerini, ne suçlunun ne toplumun ne mağdurun ne de toplumun takip edemeyeceği bir pratikler çokluğu almıştır. Bu mesafe o kadardır ki *suçlu ifadesi*, bir betimleme olmaktan çıkarak nötr ile pozitif arasında bir dirimliğe karşılık gelmektedir. Suçlunun içerisinde bulunduğu toplumsal denklemi Foucault şöyle açıklamaktadır: "Hapsetmenin her yerde hazır ve nazır donanımını meydana getirdiği bu *Panapticon* [Bentham'a ait olan özel bir hapishane planı] tarzı toplumda, suçlu yasadışı bir kişi değildir, hatta ta işin başından itibaren yasanın içinde, hatta göbeğindedir veya en azından, disiplinden yasaya, sapmadan ihlale hissettirmeden geçiren şu mekanizmaların tam ortasındadır. Hapishanenin suçluluğa yaptırım uyguladığı doğrusuysa da, bu suçluluk esas itibariyle, hapishanenin nihai çözümlemede kendi hesabına sürdürdüğü bir kapatma tarafından ve bu kapatmanın içinde imal edilmektedir. Hapishane, adım adım katedilen bir hiyerarşinin doğal devamından, bir üst basamağından başka bir şey değildir. Suçlu kurumun bir ürünüdür" (Foucault, 1992: 385).

Suç olarak belirlenmemiş olanlar da, suçlular baz alındığından toplumun ortalama tipinin detaylarını oluşturmaktadır, fakat aritmetiğin dinamikliği ya da başka bir deyişle 'şimdilerin' birbirlerine özdeş olamama sorunu, hem anormalliğin değişkenliğini hem de buna bağlı olarak normalliğin değişkenliğini beraberinde getirmektedir. Aritmetik bulgular sapmanın noktasını ve derecesini verirken insani bilimler de bunun anlamını ortaya çıkaracaktır (Foucault, 2015, 78). Fakat hala denklemin diğer tarafı yani suçun aritmetik karşılığının ne olduğu sorusu cevaplanmış değildir. Bu soru hiç

cevaplanmayacak ve boşlukta yönetimin manevraları için daimi bir uzam olarak kalacaktır. Bu haliyle hukuk "tepkisel duygulara karşı verilen bir mücadeleden ziyade, güçlerini kısmen tepkisel duygulanımların aşırılığını sınırlamak ve ılımlılaştırmak ve onu bir uzlaşmaya zorlamak için kullanılan etkin ve saldırgan güçlerin çıkarına bu duygulara karşı yürütülen mücadeleyi temsil eder" (Nietzsche, 2010: 76).

Arkeoloji ve soybilim projeksiyonunda modern hapishane, ne ortaya çıktığı Batıda ne de de facto yer edindiği ülkemizde geleneksel toplumun doğal bir kurumu olarak söylemsel olmayan pratik olarak yer bulmamıştır. O, çok karmaşık bir makro ve mikro iktidar ağında somutlaşan bir kurumdur ve varlığıyla geleneksel söylemsel ve söylemsel olmayan pratiklerin hakikatini yanlışlarken kendi hakikatinin bekçiliğini yapmaktadır. Başka bir deyişle parmaklıların arkasında suçluları değil onların sınırlı uzamlarında bastırmakta olduğu geleneksel hakikati ve kurumları karanlığa mahkum etmektedir.

Sonuç

Tebliğde yarı söylemsel bir pratik olarak Din Psikolojisi ve söylemsel olmayan bir pratik olarak hapishane kurumunu, arkeolojik ve soybilimsel açıdan analiz etmeye çalıştık. ne var ki her iki konu da oldukça esaslıdır ve daha detaylı analizleri gerektirmektedir. Hem sözcelerin hem de hem de yeterli bir soy diziminin açığa çıkarılması açısından gerekli seviyeye ulaşılmamış ve sadece bir fikir verecek seviyede kalmıştır. Burada amacımız ülkemiz akademyasında kendine gittikçe daha fazla yer bulan bu iki yöntemle ilgili kısa bir değerlendirmede bulunmaktı. Din Psikolojisi, insanın sübjektif gerçekliğine dair hakikatleri keşfetme iddiasında olan bir disiplin olarak etkisini gün geçtikçe daha fazla alana yaymaktadır. Hapishanelerden manevi danışmalığa kadar ilgi alanına giren insanlara hizmet vermekte ve kendi yöntemlerince problemleri çözmeye çalışmaktadır. Fakat modern epistemeye eklemlenmiş bir disiplin olarak Din Psikolojisinin dini olan hakkındaki bu edimselliğinin daha fazla sorgulanması gerekmektedir. Aynı şekilde dilin zamanı türdeşleştirici etkisine kapılmadan, hükümler arasında ilişki kurarken farklı bir bilme biçiminden kaynaklanıp kaynaklanmadığı da incelenmelidir. İşin doğrusu, ilahiyat bilimleri bize göre sağduyu (common sense) üzerinde temellendiğinden, bu tür müdahalelere karşı bağışık değildir ve bu nedenle arkeoloji ve soybilimin imkanlarından faydalanmalıdır. arkeoloji, otantik bir yeniden yapılanmanın formasyonuna dair bir kılavuz sunarken

soybilim, modernitenin hakikatlerine ve iktidarına karşı bütüncül bir direncin imkan ve sınırlılıkları ortaya çıkarmaktadır. Diğer taraftan bu iki yöntem, farklı tarihçeleri ve soy dizimlerini açığa çıkarmada oldukça başarılı olmakla birlikte, değişiklik talebinde kesinlikle radikal değildir. Kendi bakış açısına göre konusunu analiz ettikten sonra Foucault'nun tabiriyle bir işaret fişeği gibi kendisini imha etmekte ve gerisini toplumun ve bireylerin iradesine bırakmaktadır.

Kaynakça

Akşit, M.C. (2004). İslam ceza hukuku ve insani esasları. İstanbul: Gaye Vakfı Yayınları.

Atar, F. (2013). İslam yargılama hukukunun esasları. İstanbul: İFAV Yayınları.

Avcı, M. (2000). Hukuk tarihimizde hapis kurumu. Doçentlik tezi.

Bardakoğlu, A. (1993). "Ceza", DİA. İstanbul: Diyanet Yayınları.

Beccaria, C. (2017). Suçlar ve cezalar hakkında. çev. Sami Selçuk. İstanbul: İmge Kitabevi.

Bentham, J. (2017). Yasamanın ilkeleri. çev. Barkın Asal. İstanbul: On İki Levha Yayıncılık.

Deleuze, g. (2010). "Yeni Bir Arşivci (Bilginin Arkeolojisi), (ss. 227-248). çev. Veli Urhan, Foucault içinde, İstanbul, Say Yayınları, İstanbul, 2010.

Durkhemin, E. (2013). Toplumbilimin yöntem kuralları. çev. Özer Ozankaya. İstanbul: Cem Yayınları.

Erdoğan, M. (2007). İslâm hukukunda ahkâmın değişmesi. İstanbul: İFAV Yayınları.

Erdoğan, S. (2014). Kur'an ve Sünnet ışığında suç ve ceza. İstanbul: Süleymaniye Vakfı Yayınları.

Esen, H. (2006). İslam'da suç ve ceza: İslam hukukunda cezai sorumluluk. İstanbul: Yeni Akademi Yayınları.

Fırat, E. (1989). "Din psikolojisinde konu ve metot problemleri", *Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 5, (ss. 33-53).

Foucault. M. (1992). Hapishanenin doğuşu. çev. Mehmet Ali Kılıçbay. İstanbul: İmge Kitabevi.

Foucault, M. (2006). Psychiatric power, çev. Graham Burchell, New York: Palgrave Macmillan.

Foucault, M. (2011a). Nietzsche, Freud, Marx", çev. Işık Ergüden, Felsefe Sahnesi içinde, edit. Ferda Keskin, İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Foucault, M. (2011b). "Yönetimsellik", çev. Osman Akınhay, Ferda Keskin, Entelektüelin Siyasi İşlevi içinde, İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Foucault, M. (2013). Güvenlik, toprak, nüfus, çev. Ferhat Taylan, İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Foucault, M. (2014). Bilginin arkeolojisi. çev. Veli Urhan. İstanbul: Ayrıntı Yayınevi.

Foucault, M. (2015a). "Akıl hastalığı ve psikoloji. çev. Emre Bayoğlu. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Foucault, M. (2015b). Akıl hastalığı ve psikoloji. çev. Emre Bayoğlu. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Foucault, M. (2015c). Deliliğin tarihi. çev. Mehmet Ali Kılıçbay. İstanbul: İmge Yayınları.

Foucault, M. (2015d). Kelimeler ve şeyler. çev. Mehmet Ali Kılıçbay, İstanbul: İmge Yayınevi.

Foucault, M. (2015e). "Normun Toplumsal Yayılımı", çev. Işık Ergüden, İktidarın Gözü içinde, Edit. Ferda Keskin, İstanbul, Ayrıntı Yayınları.

Gazâlî (1994). El-Mustasfâ II. çev. Yunus Apaydın. Kayseri: Rey Yayıncılık.

Gorsuch, R. L. (1998). "Din Psikolisi". çev. Ali Kuşat. Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi. 10, ss. 225-249.

Gür, R. (1993). Hukuk tarihi ve tefekkürü bakımından mecelle. İstanbul: Sebil Yayınevi.

Holm, N. G. (2001). "Din Psikolojisi ve Tarihçesi". çev. Abdülkerim Bahadır. *Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 12, ss. 71-78.

Hökelekli, H. (1989). "Türkiye'de din psikolojisi çalışmalarında karşılaşılan güçlükler ve bazı temel meseleler", Samsun: Günümüz Din Bilimleri Araştırmaları ve Problemleri Sempozyumu.

Hülagü, M. (1996). İslam hukukunda hapis cezası. Kayseri: Rey Yayıncılık.

Kortantamer, S. (2010). "Memlûklerde Hapishaneler", Emine Gürsoy-Naskali, Hilal Oytun Altun (ed.), Hapishane el kitabı, İstanbul: Kitabevi Yayınları.

Lemke, T. (2016). Politik aklın eleştirisi: Foucault'nun modern yönetimsellik çözümlemesi, çev. Özge Karlık, Ankara: Phoneix Yayınevi.

Merquior, J. G. (1987). Foucault. Berkeley: University of California Press.

Muhammed Ebu Zehra (1973). İslam hukuk metodolojisi, çev. Abdülkadir Şener, Ankara: Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları.

Muhammed Ebu Zehra (1994). İslam hukukunda suç ve ceza. çev. İbrahim Tüfekçi. İstanbul: Kitabevi Yayınları.

Nietzsche, F. W. (2010). Ahlaki değerlerin soyağacı. çev. Elif Yıldırım. İstanbul: Oda Yayınları.

Öztürk, N. (2010). "Osmanlılarda Hapis Olayları (1300-1512)", Emine Gürsoy-Naskali, Hilal Oytun Altun (ed.), *Hapishane El Kitabı*, İstanbul: Kitabevi Yayınları.

Paras, E.(2016). Öznenin yitiminden yeniden doğuşuna. çev. Yunus Çetin. İstanbul: Kolektif Yayınları.

Serahsî. (2008a). Mebsût. C.IX. İstanbul: Gümüşev Yayınları.

Şen, Ö. (2007). Osmanlı'da mahkum olmak: Avrupalılaşma sürecinde hapishaneler. İstanbul: Kapı Yayınları.

Şentürk, H. (1997). "Dini inancın psikolojisi", *Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, sayı: 4, ss. 89-99.

Tekelioğlu, O. (2013). Foucault sosyolojisi, Bursa: Alfa Aktüel Yayınları.

Uyanık, M. Z. (2015). "İslam hukukunda hapis cezası ve hapishane". Yayınlanmamış Doktora Tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yavuz, K. (1982). "Din psikolojisinin araştırma alanları", Ata*türk* Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi. Sayı: 5, ss. 87-108.

Yıldız, G. (2012). Mapusâne: Osmanlı hapishanelerinin kuruluş serüveni (1839-1908). İstanbul: Kitabevi Yayınları.

VII. BÖLÜM

YÜKSEK DİN ÖĞRETİMİNDE FARKLI ÜLKE ÖRNEKLERİ

From Secularism to Spiritualism: Challenges to Transform Islamic Higher Education in Brunei Darussalam and Sri Lanka

*Bachamiya Hussainmiya**

Introduction

Since the origin of Islam as a religion, education and learning occupied a pride of place in the world view of its founders and their successors. The educational revolution brought about by Islamic impetus during the Middle Ages opened up new vistas of knowledge when the Christendom was still enveloped in darkness. Learning from the past experience, therefore Islam has the great potential to ignite knowledge at any period of time once the need to reform our society is felt with urgency. Such a period has arrived now in every corner of the Muslim world, although the response to engage in the reformation of education at higher levels varies from society to society.

This paper aims to focus primarily on two Islamic communities in Asia separated by the distance of a geographical region but share the same urgency to introduce a fusion between secular and religious education with a view to strike a balance for knowledge as well as spiritual development. This paper selects oppositely based Brunei Darussalam, a Muslim majority Sultanate in Southeast Asia and Sri Lanka, a Muslim minority republic in South Asia as case studies to compare and contrast the progress of secular Vs. spiritual education, especially at higher levels. The writer has been involved in the various facets of Islamic higher education development in both societies and constantly ruminates over the successes and failures of the attempts made at the State and societal level.

* Prof. Dr., Southeastern University of Sri Lanka, **E-mail:** dalugama@gmail.com

Only the existence of Islamic communities binds Brunei Darussalam and Sri Lanka together as the comparison ends there. In other aspects both nations differ very much. The former is an Islamic Malay Sultanate whereas the island nation of Sri Lanka is a democratic socialist republic with majority (70%) population of Buddhists like Thailand and Myanmar. Brunei is a tiny State, some 5000 km in extent situated in the North west coast of the island of Borneo, adjoining the Malaysian States of Sarawak and Sabah. Sri Lanka, famously known as the pearl of the India Ocean, is an island in the Indian Ocean lying 23 miles south of the Indian sub-continent. A monarch with absolute powers reign and rules Brunei while Sri Lanka has adopted a parliamentary democracy system with a nationally elected President exercising executive powers at the helm. Population wise, Brunei has a smaller number of 4 hundred thousand residents as compared to 22 million people living in Sri Lanka. Both countries are multi-racial and poly religious.

I wish to describe background of historical and social conditions in the countries chosen separately for ease of presentation in this forum while reserving my comments to compare their response to Islamic higher education issues in the final part of this paper.

Brunei: An overview

Historically Brunei Darussalam is a sultanate of old vintage founded in the 14th century circa coinciding with the Islamization process in Southeast Asia (Brown:1970). Since then the country has been rule by an unbroken dynasty of 29 Muslim Sultans to date. During its heyday in the 15th to the mid-16th century, the Sultanate of Brunei became a dominant regional power with sovereignty over the coastal island of Borneo and the Philippines.(Ranjit Singh:1991) With the coming of the Spanish and the British to the region since the latter half of the 16th century however, Brunei's political power gradually eroded, until it became a British Protectorate in 1888. Having come under the British tutelage as a British Protected State as well as the British Residency system since 1906, Brunei Sultan's sovereign rights were severely curtailed except in reference to Islamic Religion.

Once a penurious country which went almost bankrupt and disappeared from the world map at the end of the 19th century, Brunei's fortunes thrived again with the discovery of oil reserves in 1929. (Hussainmiya 2006) Oil and gas exports made Brunei as one of the richest State in Southeast

Asia. The sultanate's regeneration proper occurred since the beginning of the 1950s. The 28th Sultan of Brunei, H.H. Sultan Haji Omar Ali Saifuddien III (r. 1950-1967) reasserted the grandeur of the Brunei monarchy by becoming 'an architect of modern Brunei'. (Hussainmiya 1995) His promulgated the first written Constitution of Brunei which led finally to the resumption of independence in 1984 under his son and successor, H.M. Sultan Haji Hassanal Bolkiah who is celebrating his golden jubilee of 50 years in power this year.

Brunei is a staunchly Islamic state. The 1959 constitution stipulates that Brunei is to remain as a Malay Islamic monarchical state while guaranteeing freedom of worship to religious minorities *(Constitution of Brunei Darussalam 1984)*[2]. Other minority religious communities such as Christian and Buddhist are free to practice their faith. Muslims in Brunei represent nearly 79% of the religious population, while almost 9% Christians, about 8% Buddhists and just slightly above 4% include members of "other faiths" or "no religious beliefs". Conversion of Muslims to other religions is taboo. Since 2009 Sultan has decreed that Brunei would hence forward be declared as a Negara Dzikir or "the State in supplication" which promotes further tightening of Islamic practices including the practice of strict Islamic laws.

Brunei's population consist approximately two-thirds (66%) of ethnic Malays[3], almost all of them are *Sunni* Muslims who area adherents of *Madhab al-Shafi'i*. Ethnically they belong to seven classified groups such as the Melayu Brunei, Tutong, Belaits, Dusun, Kadayan, Murut and Bisaya, who speak Malay language (Bahasa Melayu) and using English as a second language. The Chinese community comprised of ten percent (10%) of the ethnic distribution while the remaining "Others" represents twenty-four percent (24%) of Brunei's population (Brunei Darussalam 2015).[4]

At the height of power the Brunei Sultanate had been in the forefront of Islamic outreach activities in South China Sea (Saunders 2002). Preachers from Brunei visited the Philippines for Islamic Dakwa missions. Their proselytizing zeal earned the wrath of the Spanish Christian masters who

2 Article 3(1) of the *Constitution of Brunei Darussalam (1984)*, asserts that, "… all other religions may be practiced in peace and harmony by the persons professing them in any part of Brunei Darussalam. Department of Economic Planning and Development, (2015). *Brunei Darussalam Millennium Development Goals and Beyond: Towards the Post-2015 Development Agenda*, 5.

3 "Population." Department of Economic Planning and Development of Brunei Darussalam. Accessed October 19, 2016, from http://www.depd.gov.bn/SitePages/Population.aspx).

4 Department of Economic Planning and Development, (2015). *Brunei Darussalam Millennium Development Goals and Beyond: Towards the Post-2015 Development Agenda*. Brunei Darussalam: Department of Economic Planning and Development, 4.

warned the Brunei Sultan to keep away from such activities and also to embrace Catholicism. When Brunei rejected both demands, Fransisco de Sande, the Spanish Governor in the Philippines sent a punitive raid in 1582. During the Spanish-Brunei war that came to be known as Perang Kastila, a five storied mosque of Brunei, the fame of which had reached as far as Madrid was destroyed by the invading Christian forces. Despite this episode, Brunei survived as a separate kingdom as a Muslim country unlike the Philippines where it's Sultan was converted from Islam to Christianity.

A sprawling Brunei was once a lord of extensive territory in most parts of the costal Borneo as far as the Sulu islands in the 16th century began to shrink in territory due to many political and economic factors. Today Brunei owns only a small territory truncated into two provinces separated by the Malaysian area of Sarawak.

During this interim period, Brunei's decline accelerated politically and otherwise including Islamic practices. Despite sparks of some scholastic achievements, Islamic education was neglected due to lack of palace patronage. (Mansurnoor: 1992). At the beginning of the British Residency rule in 1906, it was known that only one small Madrasa existed adjoining the Sultan's little palace (balai) in the Kampung Ayer.

A formal secular education made a small beginning in the year 1916 under encouragement of the British and with some voluntary efforts of Bruneian parents. While the state educational services improved in a snail's pace, Christian missionary schools became active in Brunei. In the absence of other schools, a few Bruneian parents agreed to send their children to study in Christian missionary schools. Most Bruneians, however, shunned Christian missionary schools education for fear of their children become proselytized. There were hardly any Islamic religious schools of significance. Thus until the beginning of 1950s education in Brunei, especially religious education did not thrive.

The British Residency period before 1950 witnessed slow progress with the existence of a handful of Malay vernacular schools. The first English State School (Later came to be known as Sultan Omar Ali Saifuddien College –SOAS) began only in 1952. Under the 1st 5 year development plan and the subsequent development plans, the Government allocated a good sum of money to build schools in the capital city of Bandar Seri Begawan and

the outlying districts. The first University was set up only in 1985 after the independence. The state resources poured in to impart modern education at all levels while Bruneian pupils could go overseas under Government sponsorship especially to England to obtain higher and tertiary education. Until very recently many expatriate teachers served in Brunei from the Western and Asian countries. The Government allocated large sums of money to build schools and infra structural facilities to raise the standard of education among the Bruneians.

Since independence from 1984, Brunei has accelerated efforts to improve higher and tertiary institutions by setting up universities and religious colleges. Apart from the Universiti Brunei Darussalam, other universities followed like the University of Technology Brunei and two Islamic Universities. Brunei needed manpower to run a healthy bureaucracy. In addition to local products, many Brunei students pursue their higher education in U.K. and other places. The trained graduates and others have been slowly replacing the expatriate population to run their own institutions in higher numbers. Brunei thus gives priority to secular education like other growing nations to keep up with the current developments in science and innovation. All the while the State never forgets the need to impart spiritual education in various schools and institutions that are being continuously expanded.

Religious education received a boost under the leadership of Sultan Haji Omar Ali Saifuddien III who became Brunei's Sultan in 1950. During his reign and under his successor, the present Sultan H.M. Haji Hassanal Bolkiah, Islamic practices began to thrive more than before. The former had set up a first formal Islamic managing department with Wakf rights in 1955 which was a predecessor to the setting up of a special Ministry of Religious Affairs after Brunei gained independence in 1984. What is more important for the scope of this study is that Islamic religious education began to be pursued with vigour as a State enterprise.

Special Arabic Schools were established with a larger enrollment of the pupils. Moreover, the State schools made Islamic knowledge and Arabic teaching compulsory which was made an examination subject from the primary school level. Furthermore, the schools doubled their role in the evenings to act as schools to impart religious knowledge. In 1956, seven full-time Islamic schools were officially opened. Since then, the number of religious schools has increased to 160 schools, ninety-nine of them located in

Brunei-Muara district, twenty in Belait, twenty-nine in Tutong and twelve in Temburong (Department of Statistics 2015:208).

Brunei sent scholars to further their studies in Singapore higher religious institutions and as far as Al Azahar in Cairo to produce Brunei's own brand of Ulamas. Moreover, a special Islamic/Arabic Teachers training college came into existence. In short Islam's ascendancy not just as a way of life but as source of inspiration to educational attainments began to be increasingly emphasized which helped to turn Brunei into a seriously religious oriented nation. This was also in keeping with the official declaration of MIB (Malay Islamic Monarchy as a State Ideology as preamble to the independence declaration in 1984 (Schottmann: 2006). The Sultanate is increasingly to trying to close the gap between Islamic way of life and secular pursuits if one may say so. For example, the country while trying to emphasis Syari'a way of life, efforts are underway to merge Islamic and common laws while in the field of education, efforts were made to integrate Islamic and secular education etc., The Islamic *Da'wah* Center, established in January 1985, is responsible for the propagation and expansion of Islamic teachings among both Muslims and non-Muslims in Brunei Darussalam. It also undertakes research and studies on Islamic related subjects, publishes Islamic material such as books, pamphlets, periodicals, and networks with other Muslim countries, by exchanging information and organizing intellectual conferences, seminars and meetings on various contemporary Islamic issues.

Islamic education is also promoted under schools and colleges affiliated with the Ministry of Religious Affairs, where traditional Islamic subjects are taught in both Malay and Arabic languages. Some of the more reputable religious institutes in the country are the *Sultan Haji Hassanal Bolkiah Tahfiz al-Qur'an Institute*, the Brunei College of Islamic Studies (*Ma'had*) and the Seri Begawan Religious Teachers University College (KUPU-SB)

The Latest Trends

After independence, the approach to Islamic education became more accelerated. In 1993, Tahfiz Al-Qur´ān Sultan Haji Hassanal Bolkiah institute was established by His Majesty Sultan of Brunei under the supervision of the MOE. The main aim for the establishment of this institute is to produce the uffā (persons who memorize the Qur´ān) without neglecting other academic fields. This institute has successfully produced 43 uffā. The students of this

institute also manage to further their study in local and overseas institutions in the area of Engineering and Islamic studies; Shar`iyyāt, Revealed Knowledge 147 and the Qur´ān and Qirā´āt. Overall, the institute has managed to produce uffā as well as preparing them to specialize in different academic fields (Pencapaian dan Penilaian 20 Tahun Pendidikan (1984-2003) dan Perancangan 20 tahun Akan Datang (2004-2024), 2004, p. 39).

The Brunei College of Islamic Studies (*Ma'had*) in Tutong and the Seri Begawan Religious Teachers University College (KUPU-SB), formally known *Maktab Perguruan Ugama,* in BSB, both operate under the auspices of the Ministry of Religious Affairs. The *Ma'had* is an Islamic secondary school, which accommodates approximately 500 students, who study for a duration of five years (https://mahadislambrunei.wordpress.com/about). KUPU-SB, however, offers a three-year training program for more than 304 students, in an effort to qualify them to teach in religious schools around the country (http://www.kupu-sb.edu.bn). Both the *Ma'had* and KUPU SB teach traditional Islamic studies subjects such as Qur'an, *Sunnah* (Prophetic traditions), history, philosophy, *Sufisim* (mysticism), Islamic law, particularly *Shafi'e* school of law.

At the tertiary level, the Sultan Omar Ali Saifuddien Centre for Islamic Studies (SOASCIS) was established in 2010, at the University of Brunei Darussalam, to provide postgraduate degrees i.e Master of Arts (M.A.) and Doctor of Philosophy (Ph.D.), by research, on Islamic civilization and contemporary issues (http://soascis.ubd.edu.bn/programs). In fact, SOASCIS was a substitute to the former Sultan Haji Omar Ali Saifuddin Institute of Islamic Studies (IPI) at the University, which was used to provide three different areas of specialization - Islamic Law (*Shari'ah*), Theology and Propagation (*Usuluddin* and *Da'wah*), and Arabic Language.

In 2007, and with a declaration from the Sultan, IPI was upgraded to the current Sultan Sharif Ali Islamic University (UNISSA), and becomes the first Islamic institution of higher learning in the country. Today, UNISSA have four (4) faculties and five (5) centres. According to Dr Haji Norarfan bin Haji Zainal, the current Rector, UNISSA is an authentic Islamic University, of international standard, "offers a variety of programs across disciplines based on Al-Qur'an and al-Sunnah" (http://www.unissa.edu.bn/about-us/corporate-profile/rectors-message). Currently, UNISSA offers undergraduate and postgraduate degrees in major fields of Islamic studies such as Usulud-

din, Shari'ah and Islamic law, business and management, Islamic banking and finance, Arabic language, Islamic civilization and development.

One of the areas in which secular education is moving towards a spiritual education in Brunei is the efforts made by the State towards integration of education system and curriculum. That is to say the country is trying to rid the dichotomy between secular education and religious education in the dwi school system. With the new Bilingual Education System, the religious and Arabic Schools remain under the supervision of the Ministry of Religious Affairs, but a dilemma has emerged owing to the existence of dualism in the system of education in terms of control and management. The Brunei national education system has come to be divided into religious and non-religious schools.

The supporters for integrated education argue that if the schools come under the administration of one body, there would be no waste of financial resources and man power. Furthermore, most of the people responsible for administrating religious schools were not educationists, so it is better for them to concentrate on propagation of Islam. The dual approach to education has created the problem of "two worlds" in the child's mind, one the religion and the other the scientific, with each held in isolation from the other. They tend to have a misconception that religious knowledge has no connection or relationship with the world and environment, and also has nothing to do with the development of science and technology. There is a further argument which emphasizes that religious knowledge (Naqly) should not contradict acquired knowledge (` Aqly). Acquired knowledge must be guided by revelation

As a result since early 1990s efforts have been made, starting with the placement of three sections from the Islamic 148 Studies Department, Ministry of Religious Affairs namely the Inspectorate Section, Examination Section and Curriculum Section under the jurisdiction of the department concerned in the Ministry of Education (MOE), effective from 1st March 2001. This was followed by the placement of other sections: administrative and scholarship under the administration of the MOE. The merger was fully implemented in January 2002 with the transfer of the Department of Islamic Studies and all the religious schools under its jurisdiction to the MOE. With the merger of religious schools and general schools, the schools share the same building, facilities, and come under the single management of MOE. This solves the problem in terms of control and management but the curriculum is not yet

integrated. Towards integration, in 14th February, 2002, the MOE run the "Whole Day Schooling Pilot Scheme" called "Skim Rintis Pendidikan Sepadu" (Pilot Scheme on Integrated Education) to 37 schools which it aimed to integrate both public schools and religious schools under one management of the MOE. The MOE has conducted several projects in schools; one of the important ones is the "Pelajaran Al-Quran dan Pengetahuan Agama Islam" (PAI); "Learning Al-Qur´ān and Islamic Revealed Knowledge" as a subject in the public schools that replaced the IRK.

Despite honourable efforts of secular educated intellectuals in Brunei, the much hyped integration of education was soft pedaled with the change in the personnel in the Brunei Ministry of Education. The Religious Ministry is less inclined to accept the integration scheme put forward by the MOE and as a result it now stands abandoned at least for the present.

Sri Lanka

Sri Lanka's Islamic educational history is more complex than of Brunei (Azeez 1969). Education of the Sri Lankan Muslims currently is largely the concern of the State and Government while efforts to strengthen spiritual education remain in the hands of community activists.

The Identity and Origins

Unlike Brunei, Muslims live as a minority community in Sri Lanka where according to the 2012 census, the Buddhists constitute 70.1% of the total population while Hindus 12.6%, Muslims 9.3% and Christians 7.6%. The largest proportion is the Tamil-speaking Muslims (or Moors) about the 95 per cent . Others came as colonial imports from the 17th century including a small minority of 'Malay' Muslims came to settle for various reasons in in Sri Lanka (Hussainmiya 1990) as were the Memons, Borahs, and Khojas (People of Sri Lanka: 2017). and other small groups who became collectively known as the Sri Lankan Muslims.

Population of Sri Lanka by Ethnic Group - 2012

Year	Sinhalese		Sri Lankan Tamils		Sri Lankan Moors		Indian Tamils		Sri Lankan Malays		Burghers/ Eurasian		Indian Moors		Others		Total No.
	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No	%	No	%	
2012 Census	15,250,081	74.90%	2,269,266	11.15%	1,892,638	9.30%	839,504	4.12%	44,130	0.22%	38,293	0.19%			25,527	0.13%	**20,359,439**

Source: Census and Statistics Department.

Historically Islam took roots in Sri Lanka several centuries before Brunei. As a strategically placed island in the mid Indian Ocean, Sri Lanka, then known to the Arabs as Serendib, attracted all types of international seafarers and traders. It is the international and coastal trade of the early period that gave rise to the Muslim or more precisely the Tamil speaking Moor community of Sri Lanka (Shukri: 1986).

The Moors, who are the largest group who constitute about 95% among the Sri Lankan Muslims, are mixed descendants of pre-colonial Arab and Persian seafarers, frequent connections with South Indian Muslim communities and additional intermarriages with Sri Lankan Tamils have occurred over the centuries, a fact that is reflected in various cultural practices (Hussein 2007, Jameel and Hussein 2011). Indeed, commercial, cultural, and even migrational links between Muslim towns in southern India and Sri Lankan Moorish settlements are confirmed in the historical traditions of Beruwala, Kalpitiya, Jaffna, and other coastal settlements where Sri Lankan Muslims have lived for centuries (Shukri:1986). Like the coastal Muslims of South India and most of the Muslims of Southeast Asia, the Sri Lankan Moors are members of the Shafi'i legal school, a legacy of the south Arabian sea traders who first brought Islam to the entire region (Fanselow:1989). Today the Sri Lankan legal system recognizes Islamic law in the limited domains of Muslim marriage, family, and inheritance, as well as Islamic religious endowments (*waqf*). Local Islamic judges (*qāzi*) are appointed to adjudicate domestic disputes in areas where there are significant Muslim populations.

When the Portuguese reached Sri Lanka in 1506, the Arab-Tamil Muslim community was in a strong position patronized by the local Sinhalese rulers. However, when Sri Lankan Maritime Provinces fell into the hands of Portuguese and Dutch colonialists in 1506 and 1656 respectively, the Muslims underwent severe persecution. The foreign Christian colonialists did never succeed in converting them to Christianity but placed many hurdles in the path of the Islamic population to practice their faith. Despite heavy persecution the Muslim Moors clung to their faith, traditions and way of life.

The Sri Lankan Moors, had been mostly conservative people whose traditional pursuits were trade, commerce, gemming, sea faring and agriculture. They lived mainly in concentrates of Muslim settlements in leading coastal towns including Colombo, Galle, Matara, Beruwela and the Eastern province coats. The hill country Muslim settlements in Kandy, Galagedera

and Matale and so on also quite well known as remnants of settlements during the era of the local Sinhalese rulers. .

Education in Early Period

Until the early part of the 20th century, the Muslims of Sri Lanka evinced very little interest in educational matters as have other sections of the populations. There were indeed notable individual exceptions but in general the Muslims of Sri Lanka did not take kindly in education until very recently. Part of the problem lies in the fact that the Muslims in particular tended to shun secular education. They had already suffered heavily due to the suppressive measures adopted by the Portuguese and the Dutch colonial rulers and subsequently the unwillingness of the Muslims to enter the main stream of English Education due to the suspicion of proselytization they harboured against the British Rulers.

With the progress of time community leaders realized the importance of participation in the national system of education if they were to progress as a community. A new think dawned with the birth of this century that found the Muslim community improving in general as well as religious education. The period 1900-48 saw great changes in the political and economical conditions in Sri Lanka. Muslim middle class was slowly emerging. It brought into being a group of Muslims who wanted an English Education; without losing any of their traditions and values therefore with the persuasion of community leaders like Siddilebbe, Wapichi Marikkar and Egyptian exile Orabi Pasha in Ceylon, Muslims began entering the main stream of education which in course of time, with the evolvement of Muslim schools, also became the vehicle of Islamic education besides general education.

Islamic and Arabic Schools

Muslim education in Sri Lanka until the arrival of the British and even thereafter mostly oriented towards religious or spiritual education. It is best summarized in an official education report of 1893 as follow:

"The record of any spontaneous activity on the part of the Mohammedan Community for intelligent instruction of their children is of recent date. Until within the past two years the general agencies for the so-called education of these children were to be found in the verandah and mosques schools. In both these schools the course of instruction is, as I am informed,

virtually identical. Little or no secular instruction is imparted in them; their import essentially is to impart knowledge of the Koran: the children are sent to them not to learn what is useful, but to fulfill a religious obligation (The Administration Report of 1893:Part IV).

The Moors, being extreme conservatives had no desire to send their children to state or missionary schools during the 19th century British period for fear of conversion to Christianity. In fact, much of the education was in the hands of the missionaries who were able to convince other communities in the island to take benefits from worldly instruction. The Muslims, having been firm in their faith and spiritual standing hardly benefitted from modern education and remained a backward community.

Before discussing the emergence of modern education among the Muslims, let me highlight the progress of religious education in the community. Not much is known regarding the details of education among the Muslims during the colonial periods of the Portuguese, the Dutch. According to an Education Department Report, in 1883 there were 5910 Qur'an madrasas throughout the country and these were the centres of Muslim education. They taught the Muslim children to read Qur'an and the Islamic practice.

More importantly, till the middle of the 20th century the Sri Lankan Muslims mostly depended on South India for their traditional religious education and they had to go to Kiilakkarai or Kaayalpatinam to be trained in Islamic scholarship and to become *ulama*. However, the traditional Islamic teaching in Sri Lanka as against modern education and modernization and to keep the Muslim community within the traditional Islamic frame was started in the late 19th century. The Madrasatul Bari, the first Arabic college in Sri Lanka to train Sri Lankan Muslims in traditional Islamic scholarship, was established in 1884 at Weligama in the Southern Province. Following this several Arabic colleges established in Galle (1892), Kinniya (1899), Maharagama (1931) and Matara (1915) and hundreds of *ulama* were produced by these colleges. They were responsible for preaching Islam and to develop religious consciousness among the Muslims.

After Independence Arabic colleges mushroomed in Sri Lanka owing to the Islamic resurgence. From 1884 to 1950 only 15 Arabic colleges were established in Sri Lanka. However, from 1950 to 2000 a little more than 100 colleges were established (Barie:2000). That shows the trend of traditional Islamic resurgence during the period. At present more than 150 Arabic colleges are

functioning in our country. In the year 2000 there were 101 Arabic colleges registered at the Department of Muslim Cultural Affairs. Others were not registered. Among the registered colleges 88 were for men and 13 for women. Around 1000 students pass out annually as *maulawis* from these Arabic colleges. There is a recent trend of starting 'informal' Arabic colleges in the mosques by the Islamic groups and individuals in many parts of the country. However, there is no authentic information about these 'informal' colleges.

Most of the students of these madrasas come from lower income families, and orphans are also enrolled. There are a few colleges established specially for orphans. Some of the parents send their delinquent children to these colleges to bring them up as good and respectable persons. Some of the dedicated members of the Islamic *da'wah* movements also send at least one of their children to these colleges to dedicate them to the service of Allah. The middle and upper class parents rarely send their children to these madrasas.

Most of these madrasas still teach the subjects based on the Darse Nilami curriculum designed by Maulana Mulla Nilamuddeen of India in the middle of the 18th century. This curriculum includes the subjects, Arabic language and grammar, logic, philosophy, *tafzir*, and Sharia. Modern developments of thought in the Islamic world are not incorporated into their curriculum and they strictly adhere to the traditional interpretation of Islam of a particular school of their choice. A vast majority of these madrasas follow the Shafi school of thought. They exclude the secular subjects introduced by the modern educational system.

However, there have been some positive changes in the curriculum at least in some of the Arabic colleges from 1970s. They incorporated the school curriculum as part of their teaching programme. They also prepare their students for the public examinations of G.C.E. (O/L) and (A/L) conducted by the Department of Examinations. Most of the madrasa students wanted to sit these examinations in order to secure Government jobs and the madrasa administrations had to arrange special classes or allow their students to study themselves to sit this examination.

In all these Arabic colleges, the main component of teaching – the Arabic and Islamic component – is mostly on the conservative traditional line. They give more importance to *sharia* as a sacred and static doctrine of Islamic law without a proper understanding of the evolutionary nature of *sharia*. They do

not take account of the ever changing nature of society and they are unable to interpret Islam as a religion suitable to the contemporary modern world.

Most of the *ulama,* who pass out from these Arabic colleges have developed an antipathy towards the new cultural changes. I personally witnessed the worst kind of such antipathy a few years ago. A young *maulavi* seriously criticized in his Friday sermon in a Kandyan village mosque the use of toothpaste and brush for cleaning mouth instead of using *meswak* which was used by the Prophet and his companions. Ironically, a tiny FM microphone attached to his outer garment took his voice to the amplifier and the electric fans were working inside the mosque, which were unimaginable during the Prophet's time. This indicates the type of training they receive from these madrasas.

Arabic competence is also very poor among the students. They are taught mostly in the Tamil medium. According to Barie, a senior lecturer in the Department of Arabic and Islamic Studies, University of Peradeniya, only 5% of the students of these colleges have a good competence in Arabic, because the teaching methods are more traditional and not innovative (Barie 2000). A principal of a leading Arabic college in the Ampara District told me that they could not employ even their students to their teaching staff because of their competence in Arabic is not up to the expected standard. It is regrettable that after seven to eight years of teaching Arabic, the Arabic colleges could not produce *maulavis* who are competent in Arabic, the language of Qur'an.

Siddi Lebbe in the late 19th century seriously criticized the content and the methods of teaching in the Arabic colleges in his time. He wrote lengthily about this in his book Asrarul Aalam which is still valid in our context too. It is appropriate to quote one of his paragraphs here:

"Language is a key with which the door of the repository of knowledge should be opened and the riches taken out. Most of the theologians and sheikhs in this country are in the situation of those who, holding a key that cannot open the door of the repository, thinking that they have made all the riches in their own. People maintaining religious schools should heed what I have said above and affect changes."

Unfortunately, there is no drastic change in the curriculum, the method of teaching and the training given in most of the Arabic colleges even in the 21st century. It appears that the Departments of Arabic and Islamic Studies

in the local universities too not substantially differentiate themselves from these Arabic colleges in content and approach.

There exists a serious dichotomy between modern and religious education and keep them separately without trying to rationally integrate them. Indeed modern education gives knowledge that is non-Islamic so as to help worldly affairs, to get jobs and to upward social mobility. On the other hand, the religious education gives knowledge that is Islamic, and divinely. Some extreme Islamic groups still argue that education means only religious education and secular education is un-Islamic.

However, Islam, the Qur'an does not compartmentalize the knowledge (ilm) into two incompatible categories. It encourages to think and search for knowledge and to discover the secrets of nature and the universe created by Allah. The early Muslims who followed this path laid the foundation and paved the way for the modern science. Unfortunately they could not continue to change the world. The theologians of the middle ages closed the doors for independent scientific thinking and made Islam mere ritualistic undermining the spiritual dynamics of Islam in the name of Sharia. However, the Christian West picked up the scientific knowledge produced by the early Muslims and went far to discover the laws of nature and the universe and produced the modern science and technology and transformed the world rapidly. Now the Muslims have become mere consumer of their discoveries and the victims of their dominance.

This dichotomy between Modern and religious education places the Sri Lankan Muslims also in a dilemma. While it is incumbent to produce scholars for science, humanities, technology and so on, the community is also in great need to produce their own Ulama class. There must be efforts to rationally integrate them to find solution for our problems of modern times, although the Qur'an insists one to think and use reason. Muslims are in a socio cultural and political crisis all over the world, on the one hand due to the hegemonic powers, on the other hand due to their own dilemma of handling modernity and tradition. How can the community use the Qur'anic principles of independent and rational thinking to overcome the problems? Also how can the community develop a holistic view on modern and religious education and should rationally integrate them.

The introduction of Arabic language, Islam and Islamic civilization and Arabic language in the curriculum of the national universities of Sri-Lanka as well as the establishment of department of Arabic and Islamic studies

is a big step towards the re-invigoration/re-vitalization of the Arabic language in Sri-Lanka (NIE: 2009). These conditions enable Muslim students to learn Islam as a subject for General Examinations as well as follow a course in Islamic studies in the national universities. For the record, there are 749 Muslim Schools in Sri Lanka, and 205 madrasas registered under the Department of Muslim cultural affairs which provide Islamic education. The Islamic university in Beruwala (Jamiya Naleemiya) and Two State Universities offer first degree in Arabic and Islamic studies. Two other universities are offering General Degree programmes. Although, Government Teachers Training Colleges (GTTC) and Colleges of Education have been established to train the teachers for teaching Islam, and Arabic language at government schools (Ministry of Education, 2010). There is a Muslim Religious consultative Board appointed by the Ministry of Education to counsel the government on matters related to the teaching of Islam and Arabic in schools (Ministry of Education, 2010). The Muslim Unit of the Ministry of Education and the National Institute of Education (NIE) frequently conducts seminars for teachers of Arabic and Islamic studies (NIIE, 2009).

Arabic Language at Tertiary Educational Institutions

The University Grants Commission (UGC) of Sri Lanka is the organization responsible for the establishment of faculties and departments that offer degrees programmes in Arabic Language and Islamic studies. Accordingly, four universities are conducting undergraduate programs at present and only the University of Peradeniya conducts the postgraduate programs.

1. University of Peradeniya. The department of Arabic was established in 1945 at the University of Ceylon as a department under the Faculty of oriental studies. Initially it runs only undergraduate program, but in 1956, a graduate MA program was introduced offered. In 1969 Islamic Civilization was introduced as a subject in the department. In 1972, when the university system was "reorganized", the Department of Arabic and Islamic Civilization was moved to the Vidyalankara campus of the University of Sri Lanka, at Kelaniya. In 1980 the department was relocated back to the University of Peradeniya. The department conducts General, Special, Postgraduate Degree in Arabic and Islamic Civilization. The medium of instruction of the courses are English, Sinhala and Tamil (Hand book: 2000). However Arabic language wasn't involved in the teaching process. The Arabic language cur-

riculum of the department was reformed five times, but it does not include plans to increase the number of student intakes. The teaching material, language teaching methods, evaluation methods, and recommended reference materials are the basic issues that still needed urgent attention.

2. Eastern University of Sri Lanka. The Eastern University, Sri Lanka, was established on the 1st of October 1986. The Faculty of Cultural Studies contains the Department of Arabic and Islamic studies. Arabic language (AL) was made a compulsory subject for special intake students. The curriculum of AL was reformed two times and the department also did not include methodological curriculum and teacher training.

3. University of Colombo. In the University of Colombo, after a lapse of 15 years, teaching of Arabic and Islamic civilization subjects was re-introduced in 1995 based on the recommendation of the University Grant Commission. By introducing the courses of studies, the university succeeded in minimizing one of the grievances of the Tamil medium students. The Arabic language syllabus was then designed for beginners and it included the course contents, outcomes and recommended references. But, it does not include the teaching evaluation methods as well as teachers' guide.

4. South Eastern University of Sri Lanka. In October 2005, the Faculty of Islamic Studies and Arabic Language was established with 50 students for the Academic Year 2005/2006 going by the admission policy of University grants Commission. This is the only faculty of a university in Sri-Lanka that enjoys good facilities that no other faculty enjoys since its establishment. The Department of Arabic Language offers special degree courses in Arabic language, Arabic literature and Arabic linguistic as well as Arabic translation. It developed advanced curriculum, but, there are shortcomings on designing courses for beginners. The Arabic language teachers were not trained on the principal subjects. The faculty has taken leading role in developing the program through improving human resources capacity.

5. Jamia Naleemia (Institution as private sharia institution). Jamia Naleemia was established in 1973 by Al- Hajj M.A.M. Naleem. The main objective of the institution is to produce Islamic intellectuals for Muslim world collaboration (Al-Jamia, 2004). This institution designed a seven years program which was approved by the International Islamic University of Islamabad. The Arabic language curriculum is more satisfying than the curriculum of the Arabic colleges. The instructors for Arabic language came from Egypt

on contract basis and the graduates of the institutions are working in embassies of Arab countries in Sri-Lanka as well as abroad.

6. Arabic Language at Other Institutions. The cultural section of embassies from Arab countries organizes Arabic language courses for students who are interested in continuing with their study in Arab countries. The world Islamic call society of Libya, Embassy of Saudi Arabia and Egypt Cultural centers of these embassies do organize short term courses for the students who are willing to proceed for higher studies in universities and colleges in their respective countries. These courses are taught by the Arab native instructors. Consequently, very little percentage of the students strives to improve on their Arabic language ability. As non governmental organizations, the Islamic movements and cultural federations do conduct such lessons without proper course guidelines. Sri Lanka is a multi-racial country in an interdependent world affected by the global economic crisis. Employment situation in Sri Lanka necessitates the need for graduates to obtain employable skills including proficiency in a foreign language. The, Chairman of UGC- Sri Lanka was quoted as saying; "The challenge we are facing is to increase access to higher education while improving the quality of education. The curriculum and courses we offer should contribute to the production of a skilled labour force which matches the demands of the new millennium"(Samaranayake,2010). Therefore, Arabic language curriculum should be reconsidered in order to improve the students' achievement in practicing at all institutions. The Universities must take leading role in this to develop the language. For Example, Malaysia a country with similar program like that of Sri Lanka, and it also motivates its students to learn at least one foreign language where Malaysian universities are expected to provide learning opportunities for students to be proficient in a third language. In addition, the third language is to benefit the graduates not only for getting access to the latest technology and information, but also getting more leverage in an increasingly multicultural and diverse work environment.

Some Concluding Thought

The above discussion demonstrates the fact that regardless of their geographical and community status, the Muslims in both Brunei and Sri Lanka are bound by almost the same aspirations to find a blend between secular and spiritual education. Brunei can sustain and countenance solid measures to achieve this ideal whereas the Sri Lankan Muslims, being a minority people need to depend

on slender State resources. In any case the philanthropists among them take special care to nurture religious education in their community.

In the new millennium, Islam as a religion is facing many challenges. Not the least of this is a perceived need to reconcile worldly and spiritual education to lead the Umma in the right path laid down by Al Quran and the Prophet (Sal)'s examples. Secular education has progressed considerably in most Islamic nations to bring them into line with the modernity. However, progress in materialism alone is not the motive for educational attainments in the Islamic societies.

On the other hand, by relying solely on religious education there is always a danger to formulate a set of reified doctrines and principles abstracted from the foundational texts and ready to be 'functionalised' in any particular context. This objectified Islam is a very different construct from the discursive tradition of the ulama, whose relevance to the modern world or its authority it often explicitly contests. These processes of social and religious change have continued in post- colonial Muslim societies, in which they have been accompanied and reinforced in more recent decades by an ever-accelerating globalisation.

The world of medieval Islam was, in many ways, had been remarkably cosmopolitan: the North African traveler Ibn Battuta (d. 1368) was a most unusual figure in having visited lands that are 'equivalent to about 44 modern countries' but the sorts of scholarly and other networks he relied on during these travels, and the language of scholarly discourse he shared with the ulama everywhere, were long characteristic of the medieval Muslim world. For instance, over the course of several centuries preceding the advent of colonial rule, scholars, merchants and many others travelled from Iran to India, not only to flee political uncertainty at home, but also in search of the rich opportunities a career in India offered to many of them.

Both the secular education and religious education derive their legitimacy, if one may say so, from Islam's insistence on acquiring 'ilm' which is mentioned in not less than eighty places in the Holy Quran. Does it mean to guide Muslims so that they can act properly and correctly following the requirements of religion. But, to understand such a correct way requires knowledge. This is the fact behind the Prophet's strong suggestion that all Muslims must seek knowledge as much as possible, thus even the first revelation of the Al Quran deals with the subject matter of learning and reading.

Since knowledge is important for the development of human culture and civilization, the search for and cultivation of all kinds of knowledge, employing the methods laid down for ensuring the spread of the truth is, therefore, a legal duty for every Muslim, as commanded by the Prophet (Sal).

As an additional point the word ilm indicates all sorts of knowledge could be seen from a well-known and popular tradition which suggests that Muslims should "search for knowledge even if they have to go to China". It is clear that the Prophet never intended this to refer to knowledge of religion, for China was famous for its building technology and other sciences. It is for this reason, we wish to conclude that the term ilm does not solely refer to the knowledge of religion, but is also applicable to various other aspects of knowledge, and it is extremely important that this should be acquired by Muslims as complementary learning to knowledge of religion. Since all knowledge is bounty from God, then all types are profitable and must be learned.

By way of spreading religious education, both Brunei and Sri Lanka, despite their varied political status, encourage the 'Madrasa' oriented education. First, for administrative purposes the religious learning institutions produce Ulama who can serve as Qazi and Mufti while the less educated get the posts of Imam and Khatib. In terms of quality as intellectual leaders of Muslim societies, more often than not the quality of Ulama produced in many of the religious schools needs constant review. It appears that the depth and breadth of the Ulama education leave much to be desired. The Ulama, if poorly, trained, can shy away from engaging in new interpretation of the religious canons in the context of a fast changing world. Care must be taken to upgrade the teaching process n Islamic Madrasas and the Islamic universities lest they lose the capability keep up with the new forms of knowledge. If at all, much rote learning of Al Quran, Hadith, Fiqh, Tasawwuf and all other disciplines seem to be the order of the day.

While it remains true that the Ulama education is inalienably linked to acquiring religious knowledge, there is an urgent need to create more knowledge if Islamic societies in order to compete or to be at par with the modern West and East. For example, when compared with the West, the production of books and knowledge on the part of the Madrasa system of education remains quite minimal. Science is also at a back seat in the Islamic nations. The best way to mpove forward is to find an ultimate blend between secular and spiritual education.

References

The Administration Report of the Department of Public Instruction for 1893, Part IV- Primary and Middle Instruction (Mohammedan Education) 1893

Azeez A. M. A. (1969), *Education in Ceylon-A centenary volume-111 from 6th century B.C. to the present day*, Ministry of Education and Cultural Affairs-Ceylon, chp.95 pp 11-45

Azeez, A.M.A. (2009), *Muslim Education in Sri Lanka*, Dr. A M A Azeez Foundation, Colombo. Pp.177-181

Barie M. S. A. (2000), The role of Arabic Madrasas (Institutions) in the Socio-cultural Renaissance of the Sri lankan Muslims, Master of Philosophy Diss., University of Peradeniya, Sri Lanka,. M.Phil. unpublished thesis,.

Brown, D. E. (1970). "Brunei: The Structure and History of a Bornean Malay Sultanate." *Monograph of the Brunei Museum Journal* **2**(2): 235

Department of Economic Planning and Development, (2015). *Brunei Darussalam Millennium Development Goals and Beyond: Towards the Post-2015 Development Agenda*, 5.

Department of Statistics, (2015). *Brunei Darussalam Statistical Yearbook 2015*. Brunei Darussalam: Department of Economic Planning and Development, 187.

Hussainmiya, B. A. (1995). *Sultan Omar Ali Saifuddin III and Britain: The Making of Brunei Darussalam.* Kuala Lumpur, Oxford University Press..

Hussainmiya, B. A. (2006). *The Brunei Revival of 1906: A Popular History*. Bandar Seri Begawan, Brunei Press.

Mahroof, M.M.M. (1986), "The Fortunes of the Muslims in the Period 1901 – 1948" in *An Ethnological Survey of the Muslims*, Sir Razik Fareed Foundation, Colombo. P.98

Ministry of Education (2009), *Report on Issues Related to Education of the Muslim Community of Sri Lanka*, Colombo, Pp. 61-63

Mansurnoor, I. A. (1992). Islamic Reform in Brunei 1912 - 1959: Introductory Remarks. *Essays on Modern Brunei History.* Bandar Seri Begawan, Department of History, Universiti Brunei Darussalam**:** 53 - 99.

Pathmanathan, S (et al), (2017), *People of Sri Lanka,* Colombo: Ministry of National Reconcilaiation.

Ranjit Singh, D. (1991). *Brunei, 1839-1983: The Problems of Political Survival*. Singapore, Oxford University Press.

Saunders, G. (2002). *A History of Brunei*. London, Routledge Curzon

Sven Alexander Schottmann (2006), "*Melayu Islam Beraja*: The Politics of Legit-

imization in a Malay Islamic Monarchy." *Review of Indonesian and Malaysian Affairs*. Vol. 40, No. 2, 117.

http://www.depd.gov.bn/SitePages/Population.aspx

Iranian Madrasa's: Rivals or Assistants of the Universities? The Case of Madreseye ʿĀli é Sepahsālār and the Faculty of Maʿqūl va Manqūl

*Simin Rafati**

Introduction

The study of religions of the world is nowadays carried out at seminaries and universities. Most universities in western Europe, although once founded for religious purposes, have separated their way from seminaries, as their non-confessional interpretations of religious texts have not been received with open arms by all seminaries; the study of religion at secular universities, where modern natural sciences and critical examinations undermine some religious texts and beliefs, has been the source of anxiety for the seminaries. On their turn, academics have accused the seminaries of following stagnant curricula and biased and uncritical interpretations of religious texts and theocratic inclinations to dominate the academies. Hence the separation of university and seminary still persists.

In the countries with Muslim majority universities were established under divergent circumstances. In Iran, as will be shown, modern universities were introduced as part of the modernization attempts of the Pahlavi era. Soon after the establishment of Tehran university, however, an old building, endowed to be a madrasa, was transformed to the faculty of theology (Maqul va Manqul) of that university. As such university could become a rival, if not an enemy, of the madrasa. Instead, due to the cooperation between academics and clerics, this problems and many of the above mentioned problems for western European universities were overcome. In this contribution the mode of this cooperation and its fruits will be briefly outlined. It will be shown that

*Independent researcher, Leiden University, s.rafati@umail.leidenuniv.nl

this cooperation neutralized the fears of secular domination of the study of religion and of theocracy, fears which persist to this day in some parts of the world. This transformation, although unique in some aspects, constitutes experiences of updating the study of Islam with elements which made these studies appealing for both seminaries and academies. As such the history of this transformation is still relevant to those institutions of Islamic studies that are still struggling to offer their students both the seminary abilities and the academic tools.

Mirza Hussein Khān Sepahsālār and his dream

Mirza Hussein Khan Sepahsalar, one of Iran's most powerful prime ministers of the Qājār era, was born in 1826. His father was a close friend of *Mirza Taqi Khān Amīr Kabīr*, the remarkable prime minister of Iran who is famous for his extensive reforms among which the foundation of the *Darolfonūn* of Tehran. Amir Kabir asked Sepahsalar's father to send him and his brother, both educated in Iran and Europe, to Tehran in order to employ them in his administration. After the age of 26 Sepahsalar stayed for about 20 years in foreign countries among which Bombay and Tbilisi and 12 years from 1858 in Istanbul, during the reign of Sultans ʿAbdulmajīd and ʿAbdulʿazīz. As is known during the reign of these two sultans the Ottoman *Tanzimāt* (reforms) were being implemented. The Francophile ambassador appreciated the Tanzimat which were highly influenced by the code of Napoleon. Amir Kabir on his turn was more impressed by Russia. Yet, both of them considered the Ottoman Tanzimat remarkable as a Muslim model of progress (Adamiyyat, 1977). As a result of their observations during foreign missions, the fruits of both industrial and French revolution, and in the aftermath of Iran's military defeats from Russia which still resonated in their ears, three important fields were taken into consideration for renovation and updating: education, administration and judiciary. But in order to derive new (civil) codes of law and update education, both of which highly influenced by the clergy, it was necessary to determine the boundaries of clerical authority.

It was obvious that the role of religion and of the clergy was not the ideal of Sepahsalar. Together with Mirza Yusuf, his assistant, who was versed in both Islamic and European law, he attempted to harmonize religious and secular laws. In Mirza Yusuf's opinion all that is necessary for progress could be found in the Quran and correct hadith and there was nothing in religion

which was against progress in the modern world (Algar, 1973). Yet, in Sepahsalar's opinion the clergy were to be kept away from state affairs and when it came to shriʿa law he opposed, for example, religious bodily punishments (Adamiyyat, 1978).

Some clerics, affected by his reforms and opposed to concessions which seemed inseparable from "progress", went as far as excommunicating him and accusing him of having the intention to convert Iranians to Christianity (Adamiyyat, 1978). Sepahsalar could not be accused of negligence of religious law as he never trespassed the boundaries of Islamic law, not even during his foreign missions. It is believed that during his ambassadorship in Istanbul he even became a follower of Haj Mirza Ṣafā (Sahab, 1950). Intending a school for traditional Islamic studies, though, could not only refute these accusations but would protect his wealth from confiscation by the Shah.

But he did not restrict his endowment to a school and a mosque. As Sepahsalar was the first chancellor to call Iranians "people" instead of "subjects", the complex included also a palace, meant to become the Iranian parliament. This whole complex reflected the ideal of Sepahsalar for the future of Iran: religion, education and rule of law under one umbrella, yet, each situated in its own specific space.

Madreseye ʿĀlī é Sepahsālār, its construction and transformation

Construction

The construction works of the college of Sepahsalar began in 1879 and in the year 1895 the first students were accommodated in the school. The architect and designer of the Sepahsalar complex was *Mehdī Khān Shaqāqī* (1223-1299/1844-1920), the first Iranian architect who had studied architecture in France and passed the same courses which are still in the curriculum of most universities (Association of Architects of Golestan Province, 2015).

Some experts consider the design of this complex with its domes and minarets a mixture of Iranian and Turkish styles. The complex belongs to a period of Iranian history that attention to Russia and Europe from one side and the need for new urban spaces from the other side influenced Mirza Mehdi Khan to weld the national culture of Iran to the borrowings from other civilizations.

Moreover, this school was provided with a magnificent library of more than 3000 handwritten manuscripts in Persian, Arabic and Turkish. Sepahsalar himself donated a library to it that he had bought from *Iʿtiḍādussalṭaneh*, the Qajar prince who was involved in most educational projects of the time and who would be the custodian of the endowment after him. Although later the number of the books of this college did not reach the number Sepahsalar had wished, it was still a valuable number for the time. Many manuscripts of the school are still kept there, some of them still unpublished.

Thus, if any madrasa in Tehran was to be transformed to a university faculty it had to be this beautiful and spacious school with its precious library and its distinctive system of examination which was determined by Sepahsalar in the act of endowment.

Transformation

Between the year of the foundation of Sepahsalar college and the day that it was transformed to one of the faculties of Tehran University, Iran witnessed three important events: the constitutional revolution of Iran in 1906, the fall of the Qajar dynasty and the establishment of the *Pahlavi* dynasty. It was the wish of Sepahsalar that the ruler of the time would be the custodian after him and his brother. The ruler or the Shah would appoint a vice-custodian with the approval of the Imam of the mosque, the supervisor and the teachers (Teymoori, 2011). According to the 19th article of the supplement of the constitution this task fell on the shoulders of the minister of education which remained the same under the Pahlavis.

When Reza Shah Pahlavi ascended to power, the monopoly of the clergy on education was already broken by the modern schools founded by Iranians and by foreign missionaries. The monopoly of the clergy on Iran's judicial system had also decreased since the times of Amir Kabir and Sepahsalar. Yet, the clergy still played an important role in both judiciary and education and they still had the monopoly of the study of Islam.

Reza Shah, determined to bring about reforms, had to respect the general mentality in the country after the constitutional revolution that associated honour and fame with supporting the new education (Mottahedeh, 1985, 54). But any reform in the judicial and educational systems acquired its legitimacy from the clergy. It was in this period that it was decided to bring the study of religion, law, literature and other sciences under the umbrella

of the university of Tehran and the cooperation of clergy and lay became necessary. Not only there were not enough teachers for the new institution but the knowledge of the clerics in law and Islamic texts was indispensable. However, this cooperation could lead to tensions as the clerics were about to lose their monopoly of the study of Islam and deriving the codes of law. Potential tensions were reduced to a minimum thanks to scholars like ʿIsā *Ṣadīq* (1894-1978), ʿAli *Asghar Ḥekmat* (1893-1980), and many other scholars, also from among the clergy, who played an important role in this transformation. The efficiency of their role was more than anything else due to their acquaintance with Islamic education as will be explained below.

The education of Isa Sadiq in Iran consisted of both traditional and modern subjects, thus, Qurān and tajwīd, Sharʿiyyāt, Saʿadi's Golestān, History, Logic, Arabic morphology and syntax (*Ṣarf wa naḥw*), introduction to geography, mathematics, geometry, Iran's short history, algebra, balancing (*muqābala*), traditional astronomy (*hey'at*) and French besides other subjects of the *Darolfonoon*. Having passed the state exam successfully he was sent to France. He obtained his teaching certificate after passing French language and literature, history and geography, English, mathematics, psychology, ethics and pedagogy, natural sciences and hygiene. In 1916 he finished his studies of mathematics in Paris. He then left for England where he worked as assistant of *Edward Granville Browne* (1862-1926). Until 1930 when he left Iran again to obtain his doctorate in philosophy from Columbia University, he was involved in numerous educational programmes in Iran. As can be seen from the above mentioned, although a layman, Sadiq was acquainted with both traditional and modern systems and curricula. It was during Sadiq's doctorate studies and due to his long and extensive experience in education, planning and teaching, that he was asked to make the preliminary plans of establishing the University of Tehran.

As a Dutch scholar puts it, " university can be ...the vehicle of change, and …an instrument for preserving and restoring equilibrium and hence for fostering continuity" (Otterspeer, 2008, 9-10). Moreover, in Otterspeer's view a university is a confidence-building mechanism that generates solutions to the serious problems facing the society (Otterspeer, 2008, 9-10). This view is similar to that of Isa Sadiq. One problem of his era in the first decades of the 20th century, was the cultural insecurity in Iran caused by various threats of the colonial powers. After military defeats and invasions and cultural and

administrative interferences of colonial powers, Iran was in need of someone like Sadiq who believed that the country had always possessed a spiritual power that had convinced the dominant foreign powers and transformed them. As examples he mentioned the invasions of Alexander and the Arabs, after which Iranian identity continued its existence by this spiritual power (Sadiq, 1970, 427). Therefore an educational system inspired by that spiritual power, a power which in Iran had more than often originated from religion, would give that lost confidence back to Iranians. The youth would be trained to further enrich and transfer that spirituality.

In arranging the plans, Sadiq did not hesitate to borrow from all the systems he had been acquainted with. Borrowings from other civilizations were never a problem, they were a characteristic of Iran's culture of education (Sadiq, 1970, 21). Yet, for men like Sadiq, progress in art, in science or in morals and religion was not an advance from something wholly discarded to something wholly new (Nunn, 1920, 43). Sadiq considered religious schools indispensable besides schools which taught physics and chemistry and other subjects necessary for material purposes. He believed religion had been intertwined with education in Iran since Zoroaster and thus there was no reason to separate it from education in the 20th century. Thus borrowings had to be combined with Iran's own cultural and especially moral heritage.

However, Sadiq seems to have wished, among other things, the standardization of the educational system of Iran, the study of religion included. He was concerned about the decline of religious colleges, which used only a very small proportion of their huge endowments but were under no general rule. Branches like mathematics, medicine, natural sciences were being gradually dropped (Sadiq, 1931). In Sadiq's view Iran's Cambridge resembled the Iranian madrasa's and now madrasa's had to resemble Cambridge (Sadiq, 1935).

With Sadiq being the mastermind of the project of the University of Tehran, when on 10th May 1934, the law concerning the establishment of University of Tehran was passed from Iran's parliament, the faculty of *Maʿqūl va Maʿqūl* (literally Intelligible and transmitted but practically what can be translated as theology) was one of its faculties. He did not accomplish this alone, however, but was assisted by among others ʿAli *Asghar Ḥekmat*.

Ali Asghar Hekmat (1893-1980), played an important role in the transformation of Sepahsalar college to the faculty of Maqul va Manqul. Just like Sadiq, Hekmat had first studied in a traditional school, in fact one which

belonged to his maternal great grandfather. He then attended the American College of Tehran, and studied simultaneously Islamic jurisprudence (*fiqh*) outside the college. He was able to get a scholarship to study literature in Sorbonne and to become acquainted with the European institutions of higher learning. The contribution of Hekmat to Iran's modern education started when he became minister of education in 1933. Hekmat was not only involved in the establishment of the University of Tehran, but was the person who suggested that the two faculties of Engineering and Theology had to be added to the university (Menashri, 1997).

The study of religion in Iran and outside Iran remained an important issue for Hekmat throughout his life. Despite being partly educated in the American College of Tehran, and being famous for his interest in Indian religions, he did not convert to Christianity (as was intended by the founders of this college, Ricks, 2011) nor to any of Indian religions. Instead, as professor of the History of Religions he wrote nine essays on the history of religions and translated John B. Noss's *Man's Religions*. Himself a Quran *Ḥāfiẓ*, he did not hesitate to study the Bible and to to compare the parables of the two holy books in his "*Parables of the Qur'an: A Chapter in the History of the Glorious Qur'an*". Moreover his acquaintance with the works of, to name only a few, Benfey, Brokelmann, Nöldeke, Buhl, Blachère and Bell formed the basis of his "*Islam from the Point of View of Western Scholars*". With an eye on the works of Western Orientalists and acquainted with Iran's literary and religious heritage his efforts were directed towards clarification and correction rather than apologetics. Although Hekmat respected Orientalists' researches on Quran and on Islam, he considered many of them based on misunderstandings and incomplete information and was critical of those scholars whose works contained more speculation than research or approached the Islamic sources with a pre-determined plan. He considered them unreliable, cited them cautiously and corrected them where he could.

To go back to the establishment of the university of Tehran, it was decided to transform the Sepahsalar college to the faculty of theology. Although no other school would be more suitable for this purpose, it would be incorrect to call the transformation of Sepahsalar college to Maqul va Manqul a smooth one. After all the school was an endowment and endowments were under clerical control. Thus, the most important question in the minds of the clergy was whether this was the first of many such annexations and whether

a Western style study of Islam would not undermine Iran's old-age traditions of Islamic studies? Many disputes between the Sepahsalar college authorities and the university of Tehran occurred for months if not years as some of the clergy of the Sepahsalar wished the university to leave the school and the university insisted that the university had no space for the faculty of theology and thus if they left they had to disband the faculty altogether (Teymoori, 2011). Many letters were written by religious authorities to the king and other authorities without achieving their goal. Even many years after this transformation it was still condemned, for example by Ayatollah Khomeyni who believed that: "He (Reza Khan) turned the Sepah Salar Mosque into the Danishgah –i- Maʿqul va Manqul to train ruhanis (clergy, my free translation) for parliament, but he had them mix with unveiled women and they turned out badly (Fischer, 1980, 164). He also mentioned that the Sepahsalar college endowment was given to a few youngsters to be trained as bureaucrats. Preachers did not preach Islam but their evil purposes (Nikooboresh-Rad, n.d.)". However, the school remained under state control despite objections.

Thus, the faculty of theology replaced the traditional Sepahsalar school. It was not only the building which was a combination of the Iranian architecture and borrowings from others, but also its system of education and its curriculum. The grave task of setting up the curriculum fell on the shoulders of Hekmat.

Secular curriculum?

Hekmat, himself acquainted with the traditional system of religious studies, divided the study of Islam in Maqul va Manqul to three stages: elementary, intermediate and advanced. The curriculum Sadiq and Hekmat came up with for the elementary level of Maqul va Manqul consisted of the following subjects: Persian, French, Arabic, Logic, Jurisprudence, history, the principles of jurisprudence (*uṣūl al fiqh*) and *heyʾat* (Hekmat, 1934).

The elementary level of the studies in the Shiite centres of religious studies (*muqaddimāt*) consists of three stages in which the student is acquainted with Arabic (grammar, meaning, expression) and some basic subjects like Logic and Jurisprudence. In this period either the books or their summaries were/are often used. It is also important to learn Persian to a certain level and to work on the subjects which are related to belief. (Rezai-Esfahani, n.d.).

The Maqul va Manqul curriculum has received critique from many sides. It is claimed that secularization was its purpose and it contained secular subjects, like composition and history (Mattee, 1993). Without intending to get to the discussion about secular and sacred, it must be mentioned that, history was never a secular subject in traditional Islamic education.

A more extensive comparison by Akhavi between the Maqul va Manqul and the traditional curricula shows indeed a significant difference between for example the number of books in the traditional schools and Maqul va Manqul (Akhavi, 1980). Yet, there is no mention of time in this comparison. As is known, in the traditional schools, students were and are free to stay as long as they wish which also means they may learn as many books as they wish from their teachers. In Maqul va Manqul, however, books had to be learned and their exams passed within one school year. With other words it was time and not the number of books or indeed the ability of the students which was the limiting factor at the university, a factor which was of no consequence in the traditional system. As such neither the graduates of the two systems nor their curricula could hardly be compared.

The Maqul and Manqul curriculum is also accused of deleting exegesis from higher levels. However, this does not seem to be true, at least not in the first years after the establishment of the faculty. During the visit of the crown prince of Iran from Maqul va Manqul tafsir or exegesis was mentioned among the subjects for the Maqul branche (The attendance of the crown prince to Maʿqūl va Manqūl, 1938). Besides, even in the traditional schools, tafsir is only presented after a reasonable command of Arabic and a preliminary acquaintance with the Quran had been achieved.

To be sure, there were certain differences between the two curricula. For example usul al fiqh (the principles of jurisprudence) which is taught only at the higher levels of traditional schools was taught in the first year of Maqul va manqul. But the curriculum is basically similar to its traditional counterpart while the students of Maqul va Manqul had the privilege of learning French, modern mathematics and natural sciences with laboratory (The attendance of the crown prince to Maʿqūl va Manqūl, 1938), advantages which became important in the following decades.

As can be seen from the above mentioned, except French, the other subjects in the curriculum were similar to those in the traditional religious schools. Only in Maqul va Manqul the medieval approach to natural scienc-

es was replaced by what had reached Iran from modern natural sciences in the first decades of the 20th century. As Sadiq urged university education to be in harmony with the needs of the society, it was only natural that the purpose and consequently the planning for the faculty of Maqul va Manqul would differ from those of traditional religious schools. The style and content of speeches and sermons of the university graduates appealed to urban rather than rural audiences and their role became more important as the educated and urbanized population had only been increasing in the previous decades (Malek, 1991, 69). It is also probable that he and Hekmat intended to train theologians who were from one side versed in Iran's religious heritage, both textual and non-textual, and from the other side were prepared to join the international scholarship on Islam.

From the above mentioned it can be concluded that the most influential figures who were responsible for the transformation of the college of Sepahsalar were themselves educated in both traditional and modern systems. They believed strongly in preserving Iran's cultural, religious and spiritual heritage and in combining the latter with borrowings from other cultures. Yet, they felt that this heritage was in need of systematization and standardization to become available for the international scholarship or appeal to higher educated urbanized Iranians. French language and modern natural sciences, were in Hekmat's view as important as jurisprudence and religious law for a graduate of Maqul va Manqul. After all the graduates would not only have totally different tasks than traditional preachers but would express themselves with the terminology of 20th century. Yet, their curriculum cannot be called secular if this concept is set against religious because the sharp distinction between secular and otherworldly, and between sacred and profane never existed in the Islam.

Rivals can be Assistants

As if the transformation of the Sepahsalar college to the faculty of Maqul va Manqul was not enough for the traditional schools to feel threatened of losing their independence, their endowments, their students and their literary capital, the government followed it with setting up of the Institute of Preaching and Sermons. This institute was established to train clergy betwe-

en 25-45 years old who would preach ethics, history, modern ideas but also love to the country and the Shah (Hamidreza Farahmand, 2008). The idea to train preachers who would hold sermons which would appeal to highly educated as well as ordinary people was an old one, originating from the times of Amir Kabir. But to mix religious preaching with state propaganda was doomed to fail from the beginning. The institute was practically closed after two years as it was instrumentally used by the regime. While some influential figures came out of it, the rest found it hard to harmonize nationalism, religion, monarchism and imamate, again a very old dilemma. As far as the traditional madrasas were concerned the state was hardly welcome to begin with the academic study of religion but preaching state propaganda in a school allocated for religious studies appealed neither to most academics nor to most clerics.

Moreover, the establishment of the faculty and the institute followed the implementation of a few unpopular laws. One such law made wearing European clothing compulsory for all citizens in 1928, but as many Iranian men had already begun to wear European clothes, this law targeted predominantly the clergy. Exemption was possible after passing the new state exams. The law of compulsory military service for all men was another annoying one for the students of traditional schools. Even Isa Sadiq considered these laws to deprive traditional schools from their independence (Sadiq, 1931). What seemed to be the problem was that all these measures implied the creation of a rival for madrasa, the university. In the same vein the complementation and systematization seemed rather westernization and the faculty of Maqul va Manqul seemed to serve the state more than Islam (Fisher, 1980; Nikooboresh-Rad, n.d.).

Nevertheless, Maqul va Manqul was not wholly received in negative by the clergy. In fact Ayatollah Haeri Yazdi, the son of the founder of the Qum seminary thought that after its establishment not every person would dare to put a turban and begin to preach (Nikooboresh-Rad, n.d.).

In his approval of Maqul va Manqul, Haeri Yazdi was in one line with Sediq and Hekmat and with their third soul mate Badīʿol-zamān Forouzanfar. Forouzanfar had enjoyed only traditional education but like many Turkish scholars, he was an ardent follower of Mevlana who condemned imitative knowledge:

علم تقلیدی بود بهر فروخت چون بیابد مشتری خوش بر فروخت

مشتری علم تحقیقی حقست دایما بازار او با رونقست

Taklitten doğan bilgi, satış içindir; bu bilginin sahibi müşteri buldu mu, bir hoşca satar bilgisini Fakat gerçek bilginin müşterisi Tanrı'dır; onun pazarı boyuna parlaktır.

Conventional knowledge is (only) for sale (self-advertisement): when it finds a purchaser, it glows with delight. The purchaser of real knowledge is God: its market is always splendid.

Thus, as a pioneer in critical literature study, he compared the Mathnavi in Konya- which took Hasan Ibn Osman al Molavi a year to write in the 14th century- with nine manuscripts before publishing it, had received only traditional education. It was due to this spirit that when Forouzanfar became teacher and custodian at Maqul va Manqul he remained supportive of the idea of standardization of education in all levels including the study of Islam. Similar to Sadiq and Hekmat, he complained that Iran's brilliant past religious education had declined and wished to transform Maqul va Manqul to something similar to *al-Azhar* in Egypt or *Sultan Ahmat Jamiʿi* in Turkey (The attendance of the crown prince to Maʿqūl va Manqūl, 1938). Iran's ancient achievements, he believed, had remained predominantly unknown and it was the responsibility of the scholars to (re)introduce them and bridge between past and present. In his opinion, Iranians should have been neither so laden with the honours of the past to lose the capacity to accept new ideas nor so much impressed by new sciences to refute all their past (Magazine of Education and Nurture, 1936). As can be seen among the opponents as well as the proponents members of lay and clergy were present.

Sadiq, Hekmat, Forouzanfar and Haeri were by no means alone in their thoughts. Prominent scholars of Islamic studies entered this faculty and trained yet more prominent scholars. In fact in the long run, having studied or taught in the faculty became prestigious. But mention must be made of a few pioneers, especially clergymen, who instead of rivalry lent their assistance to the newly established faculty and removed the fear of theocracy among academics, a fear which persisted even in Europe till the end of the 70's of the previous century (Boer & Koningsveld, 1979).

Clerics at University

Neither the law concerning their attire, nor the law concerning compulsory military service, nor the general secularizing regime, nor objections from some clerics prevented other clergymen to join the faculty of Maqul va Manqul. From the other side the lay academics gave these clerics the freedom to take part in academic activities and assist the university in its duties which included some state affairs.

Among the prominent figures who joined Maqul va Manqul mention must be made of Seyyed Jalāl Aštiānī (1925-2005) who studied in Qom and Najaf and from 1959 till 1966 when he became full professor cooperated with the university. He is considered a highly respectable philosopher of the Islamic world who studied, corrected the copies of and wrote commentary on the works of Mollā Ṣadrā (1571-1640), one of Iran's great philosophers. (Lahooti, 2012). Aštiānī had many debates with Henry Corbin (1903-1978) without the efforts of whom Corbin's huge project of a biography of Iranian philosophers would not be completed. (Shaygan, 2010). Aštiānī was also the philosophy teacher of William Chittik (Magazine of Hikma and Marifa, 2008) and their relationship continued after the Islamic revolution of 1979. Aštiānī is only one example of the scholars of Maqul va Manqul who made Iran's religious texts available for international scholarship.

The next prominent figure, Seyyed Mohammad Kazem ʿAṣṣār was with his father during the latter's traditional education in Najaf, Karbala and Samarra and returned to Iran with him. Assar, already acquainted with the Quran, followed traditional studies until the age of 15 when he attended the Darolfonoon to study, among other subjects, mathematics and old astronomy and he added philosophy to all that. Assar had *ijaza's* from a few prominent teachers and issued himself ijaza's for prominent clergy. He wanted to study medicine in Paris but preferred to go back to Samarra and Najaf, now in his adulthood, and receive mystical training. Assar returned to Iran after the Qajar dynasty had been replaced with the Pahlavi dynasty and started teaching in Maqul va Manqul and in Vaʿz va Khatābeh. He was one of the people who assisted in the compilation of Iran's modern civil law (Amin, 1999). Moreover, Assar was the only teacher who had permission to wear clergy clothing in the ministry of justice (Rasouli, 1998). Versed in both traditional and modern sciences he did not divide knowledge to old and new and studied and taught subjects in both systems. As such he displayed from

one side the indispensability of the clergy in education and law and from the other side the necessity of deriving modern codes of law without sacrificing Islamic principles and their compatibility with the modern sciences.

The other prominent figure of this period was *Seyyed Mohammad Meshkāt*. He was born in Bīrjand, studied there and then continued his studies in Mashhad and Tehran. Later he taught at the faculty of law at Tehran University. Meškāt considered monogamy and appointing women as attorney in divorce an easy solution for harmonizing Islamic family law with modern life (Amin, 2012). These opinions came from a man with clerical background and in a society where both clergy and lay considered polygamy sanctioned and women attorneys unthinkable. Yet, Meshkat's opinion became one of many interpretations of the holy texts creating no specific problem nor uproar.

Two years after its transformation, when crown Prince Mohammad Reza Pahlavi paid a visit to Maqul va Manqul, Forouzanfar mentioned that the publications of this college were being used by scholars inside and outside Iran and Orientalists from many countries contacted the college in case of problems (The attendance of the crown prince to Maʿqūl va Manqūl, 1938). In fact it was becoming what the founders and scholars all wished it to become, a centre of interaction between Iranian and foreign scholars of (Iranian) Islamic studies.

Conclusions

The Sepahsalar complex in Tehran came about as the result of cultural syncretism that has become a tradition in the long history of Iran. This syncretism was not only true about its architecture which mixed Iranian, Turkish and European elements, but also about its sources which brought Ibn Sina, Darwin and Kharazmi next to Jalaluddin Rumi and Ghazzali and Kulayni. Neither is cultural syncretism restricted to Iran. Cultural syncretism in Islam began with its advent and as such must always be taken into account for any study of Islam. Any study of Islam which consists of the study of only one language, often Arabic, and one stream,- often excluding mysticism- is therefore deficient.

Sepahsalar mosque and school complemented each other. In studying Islam, or any other faith for that matter, it must never be forgotten that dogma and practice are indispensable aspects of faith. The mosque is the ideal location for interaction between the academics and the faithful, between so-

ciety and university. Without this interaction the studies will soon lose their relevance.

The transformation of Sepahsalar madrasa deprived it of its intended independence. Academic independence, both financially and scientifically, must be guaranteed when establishing Islamic studies all over the world.

The cooperation between academics and clergy is still necessary, scientifically and socially. It is evident that within the time limits of academic studies a high degree of expertise is unattainable while cooperation will keep both the academy and the seminary critical of their works and conscious of their curricula. Moreover, it will provide the academies with high expertise and the seminaries with latest scientific and technological developments.

It was due to the spirit of cooperation that the introduction of new academic study of religion at Tehran university could overcome both fears of theocracy and fears of secular domination of Islamic studies. As such the new faculty did not become a rival of the madrasa since the madrasa proved to be its assistant.

The experience of Sepahsalar madrasa and the faculty of Maqul va Manqul has been more or less repeated in many other institutions throughout the world. It is only by gathering all these experiences and analyzing them that the modality of cooperation between seminaries and universities can be outlined.

References

Adamiyyat, F. (1977). *Amīr Kabīr va Iran (Amir Kabir and Iran)* (5th ed.). Tehran: Kharazmi Publications.

Adamiyyat, F. (1978). *Andisheye Taraqqi va hokumat é Qānūn Aṣr é Sepahsālār* (2nd ed.). Tehran: Kharazmi Publications.

Algar, H. (1973). *Mirza Malkum Khan, A Study in the History of Iranian Modernism*. Berkeley: University of California Press.

Amin, H. (2012). *Our Professor, Seyyed Mohammad Meškāt*. Retrieved on January 20th, 2015, from the Iranian Parliament, http://www.ical.ir/

Amin, S.H. (1999). Seyyed Mohammad Kazem ʿAṣṣār, Contemporary Philosopher and Mystic. *Magazine of Articles and Reviews*, *64*, 145-161.

Association of Architects of Golesŧan Province, "Mirza Mehdī khan Shaghāghi avvalin meʿmare taḥsīl kardeye Iranī," Published in 2015, Retrieved on September 7th, 2017 http://aagolesŧan.ir/میرزا-مهدی-خان-شقاقی/

Boer, P.A.H., Van Koningsveld, P.S.J. (1979). *Honderd Jaar "Uit Egypte", Leidse opstellen over de scheiding tussen kerk en staat aan de openbare theologische faculteit*. Leiden: Brill.

Brown, J. (2015). Is Islam easy to understand or not? Salafis, the democratization of interpretation and the need for ulama. *Journal of Islamic Studies*, *26*(2), 117-144.

Daryoush Shaygan "Under the Skies of the World: Seyyed Jalaladdin Ashtiani," Published on the 7th of September 2010, Retrieved on the 27th of January 2015 from http://mashahiriran.blogfa.com/post-316.aspx

David Menashri "Education XVII: Higher Education," Published on the 15th of December 1997, Retrieved on the 25th of February 2015 from http://www.iranicaonline.org/articles/education-xvii-higher-education

Farzaneh Nikooboresh-Rad "Barrasi ye siāsate dīnī farhangī dar ʿasr e Pahlavi," Publication date unknown, Retrieved on the 25th of February 2015 http://pahlaviha.pchi.ir/show.php?page=contents&id=17939

Fischer, M.M.J. (1980). *Iran From Religious Dispute to Revolution*. Cambridge: Harvard University Press.

Forouzanfar, B. (1936). On Maʿqūl va Manqūl and its Affiliates. *Magazine of Education and Nurture*, *1*(73), 137-144.

Hamidreza Farahmand (2008). "Clothing was but an excuse," Published in 2008, Retrieved on the 7th of January 2015, http://ensani.ir/fa/content/10893/default.aspx

Hassan Lahooti "The second Sadra (Sadraye Thani)," Published on the 19th of May 2012, Retrieved on 27th January 2015, from Ashtiyani, http://ashtiyani.ir/زندگی-نامه-استاد-سید-جلال-الدین-موسوي-آ/

Hekmat, A. (1934). Directive for the preliminary education at Maʿqūl va Manqūl. *Magazine of Education and Nurture*, *1*(57), 563-564.

Iranian Philosophy & Theology Research Association "The meaning of Philosophy from Seyyed Jalal Ashtiani's point of view," Published on the 15th of April 2006, Retrieved on the January 27th, 2015 http://iptra.ir/vdcizpwat1az.html

Lahooti, H. (2008). Four letters from late professor Ashtiani to William Chittick and an interview with him. *The Magazine of Hikma and Maʿrifa*, *25*, 43-59.

Malek, M.H. (1991). Capitalism in Nineteenth Century Iran. *Middle Eastern Studies*, *27*(1), 67-78.

Mattee, R. (1993). Transforming Dangerous Nomads into Useful Artisans, Technicians, Agriculturists: Education in the Reza Shah Period. *Iranian Studies*, *26*(3-4), 313-336.

Mohammad-Ali Rezai-Esfahani "Shīve hāye tadrīs va taḫṣil dar howze-hāye ʿelmiyye," Publication date unknown, Retrieved on the 25th of February 2015 http://www.talabegi.com/Portal/Cultcure/Persian/CaseID/66160/71243.aspx

Mottahedeh, R. (1985). *The Mantle of the Prophet, Religion and Politics in Iran*. New York: Simon and Schuster.

Nunn, T.P. (1920). *Education: Its Data And First Principles*. New York: Longmans, Green and Co.

Otterspeer, W. (2008). *The Bastion of Liberty, Leiden University Today and Yesterday*. Leiden: Leiden University Press.

Rasouli, M. (1998). Talking and Memoirs: Scientific literary and academic institutions and prominent cultural figures of Iran before Shahrivar 1320 and after that, Interview with Hossein Khatibi. *Magazine of Contemporary History of Iran*, *6*, 251-292.

Rastgār Fasāʾi, M. (2005). Ali Asġar Khan Ḫekmat, the man of culture. *Nameye Anjoman*, *18*.

Ricks, T.M. (2011). Alborz college of Tehran, Dr. Samuel Martin Jordan and the American faculty: Twentieth Century Presbyterian Mission Education And Modernism in Iran (Persia). *Iranian Studies*, *44*(5), 627-646.

Sahab, A. (1950). *The history of Sepahsalar college*. Tehran: Sepehr.

Sadiq, I.K. (1931). *Modern Persia and her Educational System*. New York: Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University.

Sadiq, I. (1935). Scientific method of education and nurture. *Magazine of education and Nurture*, *1*, 665-667.

Teymoori, E. (2011). Sarcheshmeh Crossroad of Tehran (Chahar rah é Sarcheshmeye Tehran). *Bukhara magazine*, *76*, 132-158.

The attendance of the crown prince to Maʿqūl va Manqūl (1938). *Magazine of Education and Nurture*, *8*(1-2), 153-160.

Islamic Studies in Kashmir's Higher Education Institutions: Government Negligence and Other Contemporary Challenges

*Bilal Ahmad Malik**

Introduction

Islamic Studies, as a specialized academic discipline, appeared in social science family, both at college and university level, in the late 19th and early 20th century. It was introduced to critically examine theological and dogmatic *underpinnings* of Islam and their tendency to influence the ideological framing, organizational behaviour and the practical communications. Since, Muslim population constitutes a significant portion of the world, with over one billion (around 24.1% of the global population), followers who live in almost all 193 countries of the United Nations. According to some recent demographic researches, the number of Muslim population is expected to increase by 70%- from 1.8 billion in 2015 to nearly 3 billion in 2060 (Lipka 2017).[2] Therefore, for having access to *knowledge* about Muslim societies, representing diverse cultural settings, varied ethnicities, and multiple linguistic communities, it is necessary to understand the characteristic landscapes of *paradigmatic* Islamic civilization[3] and the recent socio-political developments in the contemporary Muslim societies. To have that *inside* observation of the diverse Muslim world just through applying methodologies of some

* Centre of Central Asian Studies, University of Kashmir, India Email: gazibilal@ymail.com

2 Lipka, Michael. (2017). Why Muslims are the World's Fastest-Growing Religious Group. Retrieved from http://*www.pewresearch.org*/

3 The *paradigmatic* civilization was actually founded by the Prophet Mohammad under divine guidance of God. It was further nourished by the following generations.

'non-Islamic'[4] subjects, say for example sociology, anthropology, psychology, and history, was almost impracticable. Therefore, early orientalists or Islamicists- those Western scholars who engage in the academic and multidisciplinary study of Islam- introduced the name 'Islamic Studies' in the domain of academics. And, it was for the first time that conventional Islamic sciences would be taught outside Islamic *madrasa* education.[5]

Today, alongside its direct name 'Islamic Studies', the subject is being taught under other various names— like Faculty of Theology, Religious Studies, Oriental Studies, and as Arab/ Middle East Studies— in almost all world reputed universities, across the globe—be it USA or UK, Australia or Germany, Netherlands or Canada, China or Japan, Holland or New Zealand. It is taught in Muslim countries from Saudi Arabia to Egypt, from Pakistan to Palestine, and from Malaysia to Africa. It is taught in world-renowned universities like Oxford, Cambridge, Harvard, Edinburgh, SOAS, Georgetown, McGill, Leiden, Berlin, Melbourne, Sorbonne, etc. The subject is also taught in some parts of India, including Kashmir. The government of Kashmir, keeping Muslim demographic ratio into consideration, had long back introduced 'Islamic Studies' in the higher education curriculum. Presently, it is taught both at undergraduate (UG) and post-graduate (PG) level, in a number of Colleges and two Universities. However, due to 'state negligence' and "academic failures' the future of 'Islamic Studies' is at the verge of death. Against this backdrop, I will examine two sides of the problem; the administrative side and the academic side. In the former, I will primarily focus the 'step-mother' attitude of the government and Department of the Higher Education in dragging this subject at edge of extinction. And, in the latter, I will highlight failures from academic side such as inappropriate research techniques, dearth of quality 'indigenous scholarship' and lack of advanced teaching methodological approaches that have that have caused serious *misconceptions* about teaching and learning Islamic Studies

4 Here, I am using this term non-Islamic just to differentiate between Islamic Studies and other social sciences. Otherwise, Islam does not believe in bifurcation of Knowledge between Islamic and secular or non-Islamic. Rather, Islam advocates knowledge as a composite whole.

5 Some Islamic Studies experts like Tariq Ramdhan share a different viewpoint vis-à-vis emergence and development of Islamic Studies in the academic curriculum. He upholds that it was a strategical technique used by the colonial powers, specifically Great Britain and France, to understand the knowledge of colonized subjects. According Ramdhan, "*Western societies are now experiencing three distinct phenomena that have drawn their attention to and expanded research about Islam: the increased visibility of new generations of western Muslims; an ongoing migratory flow that seems unlikely to slow and more likely to accelerate; and finally, terrorism, which looms as a threat to both the western and the Islamic world*" (Ramdhan, Tariq. (2007). Plotting the Future of Islamic Studies Teaching And Research In The Current Political

Islamic Studies in Kashmir: Subject Profile in Universities and Colleges

In this section, I will outline the *developments* that have shaped the present profile of 'Islamic Studies' in Kashmir.[6] Historically, Islam came to Kashmir in the early 14th century.[7] Since the days of inception of Islam in Kashmir, religious scholars and Sufi *mashayikhs* (mentors), who had mostly come from Central Asia, engaged with the local populace and introduced them to religion of Islam. Related to, and resultant of these early interactions, locals embraced Islam in masses and enjoyed structural and ideological beauty of new faith. They abandoned their age-old religious traditions and cultural bindings. The process of *proselytization* and subsequent conversions was merely a primary interface between Islam and newly converted Muslims. Thus, for the furtherance of *Islamization* process in Kashmir, the need was felt to educate and train the newly converts. For that matter, various *maktabbas* (institutions of traditional elementary religious schooling) *madrassa's* (institutions of traditional higher religious schooling), and *khankah's* (a place for spiritual benevolence and character reformation) were established in different parts of Kashmir. These traditional *maktabbas*, *madrassas* and *khankah's* became the first institutions to teach and study Islam in Kashmir. In *maktabbas* and *madrassas* new Muslims were acquainted to *scriptural* description of Islam by teaching them *Qur'ān* and *Sunnah*. While as, in *khankah's* purification of soul (*tazkiyah*) and character building (*tarbiya)* was given much emphasis in order to strengthen their faith.[8]

The *traditional* of way of teaching 'Islamic Studies', as mentioned above, dates back to the fourteenth century. However, given the impact of recent *socio-cultural* transformations and considering significance of Muslim life and

6 In Kashmir, what I have been observing myself, the definition of Islamic Studies is being ridiculized with a 'religious emotionalism' towards Islam, which actually is not true. Such generalization is rightly highlighted by Dr. Tauseef Parray, who currently works as Assistant Professor in Islamic Studies in the Dept. of Higher Education Jammu and Kashmir, in one of his recent writings. In his article, which he primarily wrote to clarify some misconceptions about Islamic Studies among Kashmiri students, entitled, *"Islamic Studies: Misconceptions and Misunderstandings"* he points out that Islamic Studies is, oftentimes, misunderstood with *madrasah* style of education. He writes, "*Most of the students treat, as I observed and encountered, 'Islamic Studies' as a subject that deals either with some basic/ common 'Islamic' practices, like offering Salat (daily prayers), observing Sawm (fasting during the month of Ramadan), and performing Hajj, etc., or about reading and memorizing the Sacred Scripture of Muslims (the Noble Qur'an) and Ahadith (the Prophetic Sayings). They treat Arabic, Theology, Madrasah Education, and 'Islamic Studies' as one and the same; though there are a number of differences between these subjects*"Parray, A. Tauseef. (2017). Islamic Studies: Misconceptions and Misunderstandings. Retrieved from http://*www.greaterkashmir.com/index.aspx*

7 Presently 97.16% of the region's population identify themselves as Muslims. For further details please consider, Sufi, G.M.D. (2015). Kashir: *Being a History of Kashmir: From the Earlies Times to Our Own*. Srinagar: Gulshan Books Kashmir.

8 History of Islam…..

its impact on socio-cultural milieu of Kashmir, the state government, for the first time after Kashmir came under Indian administration after the division of 1947, officially decided to introduce 'Islamic Studies' in the higher education curriculum. On seeing noticeable interest of local Muslim students, Prof. Mushir-ul-Haq, then Vice Chancellor of University of Kashmir (KU), after consultation with administration, established a separate 'Islamic Studies' institute in 1989 under the name of Shah-i-Hamdan Institute of Islamic Studies (SHIIS). The institute was further headed by some of the most prominent luminaries of Kashmir like the eminent historian Professor Ishaq Khan and Professor S. M. Yunus Gilani, now professor in International Islamic University Malaysia.

The introduction of 'Islamic Studies' in the university curriculum was a clear intention to study Islam and Muslim civilization from a *modern* academic perspective. The SHIIS made its unique position for being methodologically different from traditional *maktabba* and *madrasa* system of reading, learning and understanding Islam. Thus, breaking the traditional ways, SHIIS became the first institute/department of 'Islamic Studies' in Kashmir, which started teaching Islam, Muslim civilization and Islamic sciences in an *orientalistic* framework and, for the first time, English was used as *lingua franca*. Until now, the institute of SHIIS continues to function as the largest PG department and research institute with an annual intake capacity of 50-65 students excluding the number of registered M.Phil. and Ph.D. scholars which is around 15 to 20. The SHIIS has successfully produced 27 batches, which amount around more than 800 students, who completed their master's degree in 'Islamic Studies'. The number of SHIIS alumni's increases further if M.Phil. and Ph.D. degree holders (around 40) is also included. It worth mentioning, one of the remarkable achievements of SHIIS is that it has produced highest number of NET/SET/JRF[9] qualifiers as compared to other social science departments such as Sociology, Political Science, Psychology, and History of Kashmir University.[10]

Apart from normal PG class-work and research pursuits, the SHIIS offers Certificate Diploma in *Qur'ānic* Studies as well. The *Qur'ānic* diploma is primarily included to communicate basic knowledge about *Qur'ān*: its major contents and themes, its meaning and message; and new methodologies in

9 NET (National Eligibility Test) is India's highest academic examination, while as, SET (State Eligibility Test) is Kashmir's highest state level academic examination.

10 These results are available on the official website of University Grants Commission of India. (http://www.ugc.ac.in/).

the study of science of interpretation (*tafsir*) and making those interpretations relevant to *modern* necessities. In order to promote *relevant* religious discourses and for the furtherance of *intellectualization* of local scholarship about Islam and Muslim civilization, SHIIS started publishing its own indexed and refereed academic journal *Insight Islamicus* in 2002. The journal publishes research articles, review articles, research notes and book reviews related to diversified themes, ranging from Islamic sciences (*Qur'an*, *hadith* and *fiqh*), Muslim philosophy (*ilm al-kalam*), Muslim Mysticism (*tasawwuf*) to orientalism, contemporary Muslim societies and interfaith dialogue (*hiwar al-adyaan*). Thus, right from the days of its establishment SHIIS has aimed at providing training to research scholars and future 'religious intellectuals' of Kashmir to play a vital role in the restoration of Islamic thought and solving the problems. Bedside, imparting *knowledge* about Muslim history of Kashmir and development of local Muslim *intellectualism*, the SHIIS was fundamentally aimed to promote:

- religious knowledge based on objective and experimental methodological enquiry in order to develop capacity for independent and critical thinking;
- tolerance and inculcate character of accepting religious "plurality" in order to promote communal harmony and facilitate interfaith relations; and
- emphasize on the development of skills such as careful reading, recognition and justification of the principles of major world religions.[11]

Inside the KU campus, the second development towards 'Islamic Studies' was its inclusion as a subject of academic research on Islam and Muslims in *Central Asia* at the Centre of Central Asian Studies (CCAS). The department of CCAS, fundamentally a multi-disciplinary research institute, was established in 1978 in order to "study the Central Asian region from diversified perspectives" including 'Islamic Studies'. Since its establishment, the CCAS has produced around 30 M.Phil. and Ph.D. scholars in 'Islamic studies' with specialization in Islam and Muslim societies of Central Asia including Iran and Afghanistan. The CCAS also publishes an annual academic journal *The Journal of Central Asian Studies* that provides an academic platform for departmental scholars to get their scholarly works published and internationally recognized. The scholars of 'Islamic studies' also take full advantage

11 website…

of this academic space and publish their research articles, review essays and book reviews, highlighting diversified dimensions of Central Asian societies from 'Islamic Studies' perspective, in the said journal.

Another significant development towards expansion of 'Islamic Studies' took place in 2005 with the establishment of a *full-fledged* Department of Islamic Studies at the Islamic University of Science and Technology (IUST), Awantipora, Kashmir. The Department is as old as the University itself. Although, IUST is a professional university, however, given the name *Islamic* and having its links with the Jammu and Kashmir Islamic Waqaf Board, the university administration felt the need of introducing subjects like Islamic Studies and Arabic because of their *apparent* religious appealing. The objective of introducing 'Islamic studies' at IUST is to explore "Islam as a religion, a history and a civilization which focuses on the intellectual, scientific, artistic and cultural dimensions of Islam in a bid to reinvigorate its relevance in present times.[12]The intake capacity of the department is 30-35- including self-financed seats. In 2014, the department introduced integrated Ph.D. research programme to engage students who are want to continue their academic and scientific research pursuits in 'Islamic Studies' after completing their masters degrees. Until now, the department has successfully produced 12 batches that amounts around 360 master pass-out students. Regardless of having a weak infrastructure, as compared to other *professional* subjects, this department has also produced a significant number of NET/SET/JRF qualifiers from last ten years.

The other important institution of higher education in Kashmir is College. And, it is quite important to examine the development of Islamic Studies at college (BG) level to understand the overall development of 'Islamic Studies' departments in Kashmir. Historically, introduction of 'Islamic Studies' at college level predates to SHIIS.[13]According to data available at official website of the Directorate of Higher Education, Jammu and Kashmir, the total number of government colleges in Kashmir region is 46.[14] These 46 colleges are distributed among 10 districts. In terms of having highest number of colleges (8 colleges), Srinagar and Baramullah districts are topping the

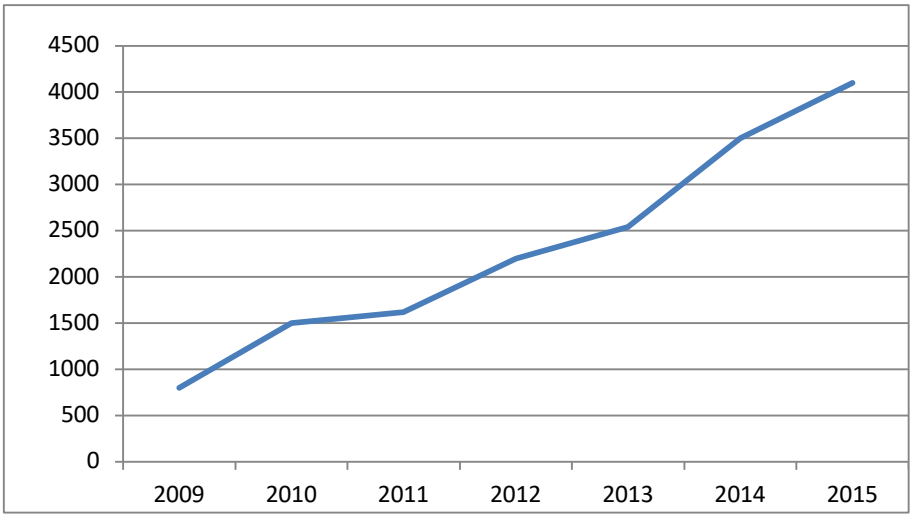
12 Please see 2017 Prospectus of IUST available at www.iustlive.com

13 For example, the official website of Government Degree College (Boys) Anantnag mentions that the college started offering Islamic Studies as a separate subject from 1982 which is very much earlier to establishment of SHIIS at Kashmir University.

14 The state of Jammu and Kashmir is composed of three regions viz. Jammu, Ladakh and Kashmir.

list followed by Anantnag district having 7 colleges. Recently identified as a separate district, Shopian falls at the bottom with just one single college. Quite interestingly, there has been a remarkable increase in 'student interest' towards opting 'Islamic Studies' at college level as one of the basic subjects. Although, not all details were available, however, somehow I have been able to collect some recent data from the examination section of Kashmir University since all degree colleges of Kashmir are affiliated with the Kashmir University. And, after evaluation and analysis of the data, I found 'Islamic Studies' has eventually emerged as a "subject of preferable choice" in arts faculty. On the basis of my analysis, after interacting with students, I will say Kashmiri students are choosing 'Islamic Studies' for two major reasons: firstly, considering themselves *emotionally* attached with subject because of its religious content; and secondly, to maintain the accumulative grade scale.[15] Whatever the reasons are, the fact is that 'Islamic Studies' is a 'hot-favourite' choice. For example, if we see the trend of students who choose 'Islamic Studies' in B.A 1st year, as one of the course subject, it shows a remarkable increase from 800 students in 2009 against 4100 students in 2015.

Graph: 1: Enrolment of B.A. 1st Year Students in Islamic Studies (2009-2015)

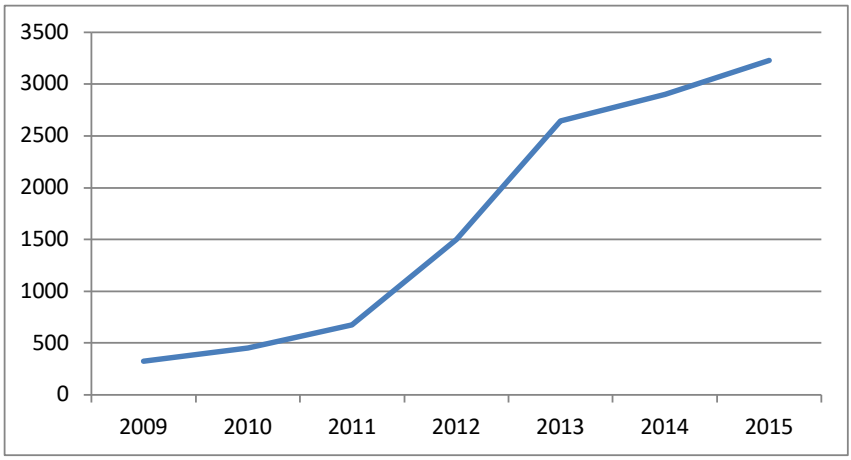


Source: Examination Section, University of Kashmir (2016)

15 Being connected to Islam through faith, every student does believe that no hard-work is required to maintain good grades in 'Islamic Studies' because he (she) already has a basic level of information about Islam to put on examination papers.

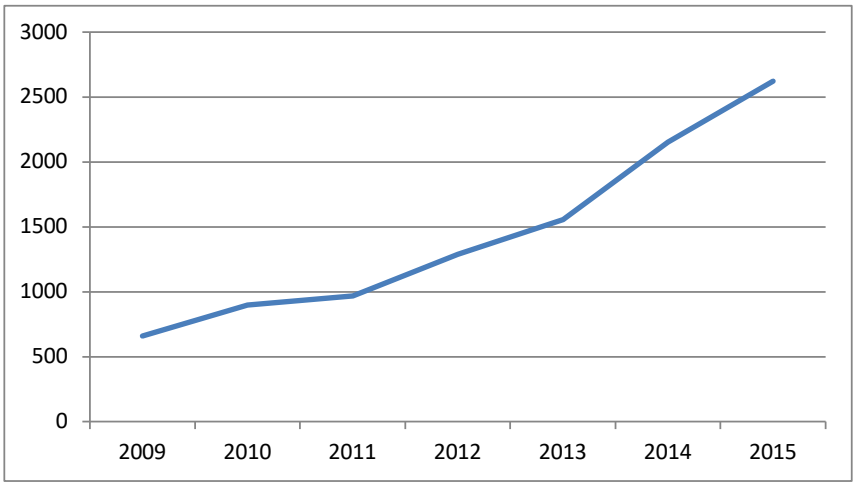
A similar growth trend is seen at 2nd year (see Graph 2) and 3rd year (see Graph 3) level. The number of students in B.A. 2nd year has increased from 325 in 2009 to 3229 in 2015 and the number of students in B.A. 3rd year increased from 659 students in 2009 to 2622 in 2015. However, if the enrollment of 1st year is compared with 3rd year, there is, ofcourse, a visible difference highlighting the interest of new admissions towards choosing 'Islamic Studies' as course subject at UG level.

Graph: 2: Enrolment of B.A. 2nd Year Students in Islamic Studies (2009-2015)



Source: Examination Section, University of Kashmir (2016)

Graph: 3: Enrolment of B.A. 3rdYear Students in Islamic Studies (2009-2015)



Source: Examination Section, University of Kashmir (2016)

The curriculum & Major Courses Taught in Islamic Studies

The major courses taught in 'Islamic Studies', whether in globally reputed universities or in the universities of India, including universities of Kashmir, are thematically and structurally almost same with *few* variations. The *courses* that form the basis of 'Islamic Studies' in higher educational institutions of Kashmir, include a multiplicity of fields such as Religious Sciences, Islam and Muslim Culture, Islamic Scientific Heritage, Muslim Philosophy, Islamic Mysticism, and Comparative Religions, Gender Studies, Islamic Economics and Finance, Ethics and Morality, Islam and Human Rights, Islamic Movements, Islam and Modernity and Modern Challenges, Islam and/ in the West, Contemporary Muslims Societies—from Asia to Arab World—and Muslims living (as minorities) in West, Europe, and in countries like India. Apart from these fundamental courses, it discusses the Islamic situation of Kashmir in its historical context. The framing of 'content and structure' of the syllabi, technically and methodologically different from traditional way of approaching and understanding Islam, is reflection of *'orientalism'* that has deeply influenced the local 'Islamic Studies' scholarship throughout the Muslim world. The new methodological approach of studying Islam, which is being conceived and actualized in the university and college campuses, was asserted to promote local Muslim 'modern intellectual class' that would be capable of addressing contemporary religious issues through advanced and scientific Islamic methodological techniques.

At the UG level too, the basic courses include range from the history of Islamic civilization to religious sciences and from ethics, gender studies and human rights to Islam in modern world. Each semester goes by *unitization* scheme and follows a sequential order from basics to broader aspects, that is, from simple to complex. For example, first two semesters cover topics such as Islam, Articles of Faith (*emaaniyat*), Concept of Worship in Islam (*ibadiyaat*), Ethics and Morals (*ikhlaqiyat*). Third and fourth semesters cover topics related to Islamic Sciences such as *Tafsir*, *Hadith*, and *Fiqh* and Islamic History and finally, last two semesters cover topics such as Schools of Thought in Islam, Reform (*tajdid*) Movements; and Contemporary Muslim Societies. The framing of syllabi of PG and UG appears same. However, it must be borne in mind that at UG level students are precisely introduced to *topicalities* and *conceptualizations* in general while as at PG level all relevant details related to these topics and conceptualizations are fully elaborated. The major 'learning

outcome' of UG syllabi is to enable students to understand peaceful message of Islam, historical development of Muslim civilization, and question *stereotypes* and negative images of Islam and Muslims shaped due to 'political problems'. Nevertheless, the syllabi of 'Islamic Studies' is almost same as every other university has, still there are problems. In the next section, I will highlight some the major problems of 'Islamic Studies' subject, as part of humanities family, that the subject faces to today.

Islamic Studies at Halt: Administrative and Academic Problems

Notwithstanding the fact, that 'Islamic Studies' has produced highest number of M.Phil. and Ph.D. researchers and NET/SET/JRF qualifiers, the subject still remains a 'victim' of failures. It has numerous challenges and problems from both 'administrative' and 'academic' side. By categorizing problems into 'administrative' and 'academic', I actually refer to all those problems that arise due to 'external' and 'internal' maltreatment. So, firstly, I will highlight some major 'administrative' or 'external' problems.

Problems Because of *External* Maltreatment

The growth and development of any *subject* is correlated with state's educational polices vis-à-vis that *subject*. If the state is interested to promote any subject, it does have many ways to do so. And, if not, then nothing can assure its *survival* in a competitive academic scenario. So, talking from *policy* point of view, it seems that the government of Kashmir is in a mood of "deliberate denial" while addressing genuine problems of 'Islamic Studies' at higher education level. After having interactions with some of the concerned 'officials' and 'observing' the recent educational policies, I have been able to identify three major problems from 'administrative' side which are as: (i) creation of posts, (ii) establishment of new departments, and (iii) engagement with state-sponsored academic projects.

(I) Creation of Posts:

The competition in the job-market has increased ever since. In such a scenario, if any *subject* is not able to offer regular jobs, the evaporation of that such subject, no matter how important theoretically it is or how strongly it is connected to the system, is a practical reality. We are living in times, where *meaning* of education has totally changed. Now, education is not simply

excellence of *values* and promotion of human *potentiality* vis-à-vis production of knowledge and scientific developments. Rather, it has just become a *materialistic* endeavor. Such sort of *standardization* of education implies that only those subjects will flourish which are 'job-positive' and rest will die. That means, academic subject will also follow the rule of "survival of the fittest". It is because of this reason that *professional* and *technical* subjects have profoundly replaced the position of other sciences, particularly those subjects that belong to social science family. Keeping such *materialistic* trend of "subject selection" in view, I wonder, how 'Islamic Studies' has been able to survive until now. In Kashmir, as I know, the subject has no *job* appeal at all. The *policy* of ignoring at the time of every new recruitment in higher education, reflects that government has potentially "winded off" 'Islamic Studies' from academic curriculum. However, given the *conflict* situation of Kashmir and expected furious reaction of Kashmiri people over inflicting religious feelings keeps them tight to implement it through a single authoritative decision.

It worth to mention, that the "winding off" policy is a clear violation of democratic principles. The students have been potentially demanding recruitment of more teachers in 'Islamic studies' but it is not heard. The demand lies in unstable 'student-teacher' ratio. For example, if 'student-ratio' in 'Islamic Studies' at college level is compared with other subjects the fact gets straightway exposed. In 2012 the number of students in 'Islamic Studies' was around more than 5000 with just 5 teachers, while as, Biochemistry had a little number of 250 students with 20 teachers and Biotechnology having only 300 students with 25 teachers.[16] Yet, in another recent example, the policy of 'wind off" gets much clear. In 2013-2014, the Jammu and Kashmir Public Service Commission (JKPSC), advertised a mega recruitment *policy* ever since in the higher education department for the post of assistant professorship. Nevertheless, again it was big disappointment for 'Islamic Studies' fraternity to see only 16 vacancies in their subject. It must be noted, these posts were advertised against more than 500 eligible applicants- applicants having NET/SET/ PhD. and PDF degrees. It is quite strange; how JKPSC could make this mistake, even they knew it that, just advertising 16 posts for handling around 15000 students is a clear evidence of *injustice* to students as well as to *subject*.[17]

16 I collected this information from Institute of Islamic Culture and Civilization (IICC), an association of Islamic Studies scholars. IICC was primarily established to lead the cause of Islamic Studies and work for the creation of posts.

17 Please check website of JKPSC

The advertisement of fewer posts was not less than a shock for the entire fraternity of 'Islamic Studies'. Few months later, a delegation of 'Islamic Studies' scholars from Kashmir University straightway approached to the Educational Minister and presented their "genuine and justified" grievances and demands. The Educational Minister guided them to approach office of Commissioner Secretary Higher Education and discuss the issue with the office head. After listening to demands of delegation, Commissioner Secretary, very disgracefully, replied, "we need professional departments and we know these posts are enough for Islamic Studies".[18] Such remarks do not just highlight the *position* of state towards 'Islamic Studies', but, also indicates that future expectation from 'state-side 'is just waste of time.

(II) Establishment of *New* Departments:

Over the last ten fifteen years, there has been a significant rise in opening of new colleges. As I have mentioned earlier that Kashmir region has 46 colleges. However, 'Islamic Studies' is not taught in all colleges, even not in half of the total. For example, district Srinagar has 8 colleges, but Islamic Studies is taught only at 3 colleges. Similarly, district Baramullah also has 8 colleges but Islamic Studies taught only at 2 colleges and district Anantnag has 7 colleges but Islamic Studies is taught only at 3 colleges. Almost, rest of the colleges in other districts follow same ratio. In new college openings, except few, such as Degree College Shopian and Degree College Kulgam, 'Islamic Studies' is totally kept away from the academic scene. The other problem that could be discussed under this subtitle is *recognition* and lack of permanent *faculty* at 'Islamic Studies' departments. For example, Degree College Anantnag (Boys) was established in 1982, but until 2016, it had no permanent faculty. The annual capacity of seats in 'Islamic Studies' at Degree College Anantnag is 300, which is a huge number as compared to any other social science stream such as Sociology, Psychology, Political Science and History, but, still it does not function as a "full-fledged" department. Such *incapability* of providing permanent faculty for 'Islamic Studies' at Degree College Anantnag from last 34 years is a clear evidence of negligence from concerned authorities. Similarly, in most of the colleges, where 'Islamic Studies' is being taught from last ten-twenty years, there is lack of *adequate* departmental structures included library. Such *malfunctioning* is not becau-

18 I was myself member of that delegation. Our meeting proved nothing but a futile exercise.

se students don't put interest to study 'Islamic Studies', rather, it appears a 'conscious or unconscious' attempt from concerned authorities to degrade the academic profile of 'Islamic Studies' and prove it as an incapable and incompetent subject.

Here, I must raise this point that as far as student *choice* in choosing a subject is concerned, I have been able to collect "student opinion" regarding studying 'Islamic Studies' at college level. Actually, I prepared a questionnaire and presented it to 1000 college students. Among 1000 respondents, 700 respondents were selected from social science streams and 300 from natural and professional science streams. To my question, "Do you want to study 'Islamic Studies' as one of the course subjects?" 68% students from arts (humanities) background said 'Yes'. And, quite interestingly, even 45% students from natural science background said 'Yes'. As a researcher, I cannot neither 'generalize' nor 'essentialize' these results, because I know there is an overwhelming role of 'religious emotionalism' upon respondents psychology, which directly or indirectly affects his (her) response. This 'religious emotionalism' cannot be ignored in totality while interpreting and inferring results from the data. Nevertheless, these results are ample to justify that 'Islamic Studies' is still a 'preferable choice' provided there are new departmental openings in all colleges and 'Islamic Studies' is offered as one of the subject in every arts *combination*.[19]

(III) Engagement with *State-Sponsored* Projects:

To improve the nature of information, both qualitatively and qualitatively, pertaining to Islam and Muslim societies, available to Kashmiri society in general, it is necessary to ensure that students are able to *communicate* 'learning outcomes' of 'Islamic Studies' for larger benefit of the society. They must be able to put 'theoretical formutlions' into practice very positively while approaching contemporary problems and solving them. However, it would not materialize until 'Islamic Studies' students are not practically involved in the process of reaching and reading societal problems under *state* supervision. See the irony of fate, the Ministry of Education or University Grants Commission (UGC) has not conducted a single research project or academic workshop in collaboration with 'Islamic Studies' departments until now. If the varying range of projects, from social to political and economic to spiri-

19 A combination consists of four subjects. For example, English, Political Science, Sociology, and 'Islamic Studies' together is a combination.

tual, while keeping the *particularities* of constitution and the other societal *structures* in view, would have been approached from 'Islamic Studies' perspective, certainly it would have improved the *relevance* of the subject. For example, the role of spiritual advice, the knowledge of peaceful coexistence, the values of national integration, and the ethics of preserving cultural ethos of Kashmir were some predominant areas where 'Islamic Studies' scholars could have been progressively engaged in different state-sponsored projects, which are otherwise given to other humanities departments.

Furthermore, the projects related to; Muslim Philanthropy and Economic Development; Islamic Liberation Theology and Break of Class Theory; Islamic Concept of Dialogue and Multiculturalism; Islam, Equality and Social Justice; Islam, Gender Disparity and Human Rights; and Islamic *Jihad* and Terrorism would have certainly provided some *alternative* perception, while delivering the meaning of 'constitutional democracy' and *secularism* in Muslim societies of India in general, and Kashmir in particular. Engaging 'Islamic Studies' departments at universities and giving them adequate platforms, would have made a tremendous impact on the religious *understanding* of the masses who otherwise encounter different interpretations from different religious circles and get mistakenly involved into practices that harm the political stability of the state. Because, I personally believe, it is only 'Islamic Studies' scholars, who are well acquainted with "inner and outer" side of the textual deliberations and they only have ability to *theorize* religious issues that directly influence the meaning of religion in a particular context, like Kashmir, and successfully communicate *narratives* of political stability and co-existence with state.

However, the 'practical situation' is very different. Since I have studied at both universities, I know it very well that 'Islamic Studies' departments (at KU and IUST) have not approached to concerned authorities in this regard with a serious effort. Neither, the government nor the UGC, have ever felt the need to facilitate *effective* joint working with 'Islamic Studies' departments in order to address the problem of religiosity, political aspirations and conflict narratives in Kashmir from the Islamic point of view. It is again a clear proof of state *negligence*. And, even if any project *specifically* related to 'religious situation' of Kashmir, not to talk of social or political, gets approved from the government or UGC, where I believe contribution of 'Islamic Studies' scholars is prerequisite, it is assigned to other departments such as sociology,

history and political science who have no *expertise* in dogmatic or ideological underpinnings of religion. And, oftentimes, it happens because of their (project managers) incapability to understand the application of the *text* and relevance of the *context*, they create further *chaos* by giving wrong meaning to various political and social texts of the religion and develop vague statements against the very *basics* of religion. And, unfortunately, these vague recommendations are included in future polices concerning the relationship between state, society and religion.

Problems Because of *Internal* Malfunctioning

The successful future of 'Islamic Studies' also depends upon, how 'Islamic Studies' departments, particularly departments functioning inside universities, solidify the academic basis of the subject through promotion of *multidisciplinary* approaches, relevant academic endeavours and scholarly contributions meeting the genuine needs of the humanities and social sciences in contemporary times. In case, these departments fail to do so, eventually it will die, because it will lose its scope and relevance. It implies, 'Islamic Studies' department's need to be more *conscious* of their responsibilities while framing the curriculum, delivering regular classwork and conducting scientific research. In this context, I will outline some of the major problems, which have emerged due to *academic* malfunctioning of 'Islamic Studies' departments. However, profound emphasis will be given to SHIIS, since it regulates and supervises the framing of curriculum for colleges too.

(I) *Open-eligibility* Criteria:

The *eligibility* criterion is an important factor responsible for the failure or success of a subject. Both KU and IUST, follow an 'open-eligibility' criterion in the selection process, which is very simple- in a way irrational too. It *divides* the total number of seats equally and 50% seats are meant for those candidates having 'Islamic Studies' as one of the subjects at graduation level and other 50% are kept open for all other disciplines. The first *drawback* of such open-eligibility criterion, what I have personally observed, is that most of the students from other disciplines try for 'Islamic Studies' when they fail to get university admission in their respective subjects. Thus, these students do not choose 'Islamic Studies' because of their 'interest' in the subject, rather, they just want to *continue* their education and importance of the

decision, whether it is "by choice" or "by chance", in subject selection does hardly matter to them. The second, drawback of 'open-eligibility' policy is that many other students, having 'Islamic Studies' at UG level, who do not qualify first 50%, miss admission opportunity because remaining 50% seats are kept open for everyone, which is not true with other subjects.

The third drawback of 'open-eligibility' criterion gets reflected when most of these 'non-Islamic Studies' students face difficulties even in understanding the *basic* religious terminologies. From here develops a serious problem of *incompetence*, because such students are not able to deliver the learning outcomes which they are otherwise expected to do. Such students do nothing good, instead they bring "incompetence" bad tag of the subject and ruin its overall profile.[20] Every year a *bulk* of such "incompetent" students is produced in 'Islamic Studies', which is totally a matter of academic injustice, both with the subject and students as well.

(II) Inadequate Teaching Methodology:

The *globalization* of education has caused all disciplines and academic fields of knowledge to encounter various challenges and respond to contemporary scientific methodological demands. Every discipline has to improve its effectiveness while delivering its particularities. All this depends upon the structure and composition of the syllabus or curriculum of a particular subject. As I have mentioned earlier, the nature and structure of syllabi of 'Islamic Studies' at KU and IUST is almost similar to syllabi of 'Islamic Studies' at prominent Universities such as Cambridge and Oxford. However, when it comes to deliverance, there is lack of clarity about "how these themes should be exactly delivered'. Sometimes, I feel such themes and their sub-themes have been mentioned just to make *curriculum* apparently relevant to the present' socio-religious' situations. Let me elaborate it, in light of Gender issue example. If there is a discussion about 'Gender Issue and Islamic Perspective', subject matter of the discussion will profoundly flow from the general *statements* made by earlier Muslim scholars with lot of 'religious emotionalism' and unnoticed bias. Very strangely, the *classroom* discussion would no more seem different from a usual Friday sermon. At the end, *immediate* conclusions will be drawn mostly with, "this is right" and "that is wrong" state-

20 Although this is general about non-Islamic Studies students, however, I am personally known to some students who were basically science graduates but unexpectedly they did well in Islamic Studies.

ments without giving due consideration to gender related theories. Such an ordinary and unscientific way of teaching at university level would simply translate into weak performance of students in terms of academic development and production of scholarly knowledge.

It is because of such "casual" approach of teachers, scholars and teachers of other social sciences such as sociology, political science and history, unfortunately, consider ''Islamic Studies' as a subject of "general religious opinions" where formulation of theories, debating conceptualizations and applications of advanced methodological techniques isn't needed. For many others, the language of teaching (English) is the only one thing that differentiates teaching Islamic Studies at university and college level from a conventional *darululoom* or *madrasa*class educational framework.

(III) Lack of Language Access:

To know the language of the subject is fundamental to understand it accurately and reach to its deeper meanings. However, teaching and learning 'Islamic Studies' at colleges and universities of Kashmir doesn't abide by this principle. It is an undeniable fact that all Islamic sciences such as *Qur'anic* sciences (*ulum-al-Quran)*, Hadith sciences (*ulum-al-hadith*), jurisprudential sciences (*ulum-al-fiqh*), science of doctrines (*ulum-al-'aqayid*) and science of ethics (*ulum-al-akhlaq*) form the foundational basis of 'Islamic Studies'. All these sciences are encapsulated and available in Arabic language and literature. As such, to understand the meaning, scope and application of these sciences in the development of Islamic thought and civilization, students of 'Islamic Studies' must be well knowledgeable in Arabic language. Although, at KU, there is a provision for learning Arabic language, however, that is one of the "optional" modules which students mostly avoid to choose, but, at teaching IUST 'Islamic Studies' totally depends upon the English translations and *Orientalistic* works.

Sometimes I question, whether "what is available in translations is reliable at all or not. It is quite unscientific to understand a religion in a *language* that it does not own at the first place. It is noteworthy that, this culture of relying on *translation* works starts right from 10+2 level and continues until one even accomplishes his/her highest academic degree. It is probably because of this reason, even after having produced a large number of Ph.D.'s and PDF's, KU or IUST has not been capable of producing scholarship of

global appeal and audience. I believe, to do something revolutionary in the field of research in 'Islamic Studies', one needs professional *access* to basic literary sources of Islam and until there is no such *access*, there will be repetition of translations and nothing more than that.

(IV) Lack of Activism and Exposure:

Islamic studies has not received due attention as far as activism and exposure of the subject is concerned. Here it must be noted, IUST 'Islamic Studies' department is comparatively doing well in terms of departmental activism. It organizes regular national and international conferences, methodological workshops and guest lectures. Such events keep IUST 'Islamic Studies' department academically active and engage students with different academic activities. Participating in conferences, provide young scholars unique opportunities to learn from experts; how to approach a research problem in the field of 'Islamic Studies'; how to write and present a research paper; and how to formulate theories to solve problems. It is perhaps result of these interactions, IUST 'Islamic Studies' pass-outs are comparatively performing well in different academic activities, be it researching, writing, and teaching or conference presentations.

The SHIIS department at KU is very *passive* in this regard. I have been student of KU from March 2013. In the period of almost 5 years, SHIIS did not manage to organize one single conference. It speaks volumes about *isolated* presence of the SHIIS within the KU campus. The passiveness of SHIIS has directly influenced student perception vis-à-vis research. For example, I have personally interacted with many students at SHIIS, and I hardly found them interested to engage in other academic activities apart from the daily classwork. They do not have the realization that we live in age of *multidisciplinary* research where relying on year's old 'hand-written' notes and question-answer type booklets is not going to suffice the job.

Recommendations:

- 'Islamic Studies' departments, both at college and university level, should function "actively" inside campuses. Both, faculty and students should be fit to engage with contemporary academic challenges and be active part of every academic event in campuses and create a symbol of excellence.

- 'Islamic Studies' departments should adopt multidisciplinary methodological approach to teach 'Islam studies'. And for that matter, on and off conferences and methodological workshops and expert guest-lectures should be organized.
- 'Islamic Studies' departments should approach to UGC, Ministry of Higher Education, Ministry of Human Resource Development and other non-governmental funding agencies to conduct different research projects varying in range from to spiritual to political.
- 'Islamic Studies' departments should develop scholarly networks, within and outside the country, in order to have formal collaborations between different institutions for making joint research projects or degree courses.
- 'Islamic Studies' courses currently being offered at KU and IUST should adopt a greater focus on Arabic language, civilizational characteristics, theological formulations and social aspects of Islam.
- The government should recognize 'Islamic Studies' departments as "moral authority" platforms and must avoid policy of politicizing its religious orientation.
- The government should differentiate between "academic learning" of Islam from common "religious sermons" that are often being delivered by some 'politically interested' people to mobilize religious sentiments against the state.
- The Directorate of Higher Education, in consultation with state, should promote opening of 'Islamic Studies' departments in all colleges and maintain adequate faculty at each college.
- The Directorate of Higher Education should consider the present 'student-teacher' ratio in 'Islamic Studies' and stabilize the equation by advertising more posts.

Conclusion:

Kashmir is one of the Muslim majority states of India. The "religious situation" of Kashmir is *sensitive* because of the long-standing political conflict. It needs to be taken proper care of and handled wisely. I suggest, in such a situation, 'Islamic Studies' departments can play a significant role towards normalizing the 'religious situation' in Kashmir. Thus, there is a pressing

need that government should take interest in 'Islamic Studies' in order to communicate peaceful meaning of the religious values and its impact on the future of Kashmiri society. The government should retreat the 'step-mother' attitude towards 'Islamic Studies' and allow 'Islami Studies' departments to produce future generation 'religious scholars' who will protect 'Islam' from exploitations and radical manifestations. The development of 'Islamic Studies' department in higher education should be considered as a way towards achieving 'higher objectives'. The government should recognize importance of 'Islamic Studies' in developing 'alternative narratives' that may prove helpful towards strengthening the relation between State, society and religion. Similarly, the 'Islamic Studies' departments should improve the quality of their work and perform in a way that their importance gets well established.

References

Ramdhan, Tariq. (2007). Plotting the Future of Islamic Studies Teaching And Research In The Current Political Climate. Retrieved from http://*www.ocufa.on.ca/Academic_Matters_Dec2007/islamic_studies.pdf*

Lipka, Michael. (2017). Why Muslims are the World's Fastest-Growing Religious Group. Retrieved from http://*www.pewresearch.org*/

Parray, A. Tauseef. (2017). Islamic Studies: Misconceptions and Misunderstandings. Retrieved from http://*www.greaterkashmir.com/index.aspx*

Sufi, G.M.D. (2015). Kashir: being a history of Kashmir: From the Earliest Times to Our Own. Srinagar: Gulshan Books Kashmir.

Mehraj Din. (2016). Future of Islamic Studies in Kashmir. Retrieved from http://*www.greaterkashmir.com/index.aspx*

Teacher Education and Multiculturalism in a State Islamic University in Indonesia: A Preliminary Analysis of Its Curriculum and Instruction of Multicultural Education

*Raihani Raihani**

Introduction

Indonesia is a country of cultural and religious diversity. Various ethnic and tribal groups live in the archipelago and show distinctive differences among each other. Many even do not understand languages of other cultural groups within the same area. Different religious groups – Muslims, Christians, Hindus, Buddhists, Confucians and other traditional believers – live side-by-side in this country. These different groups have mostly lived in harmony creating an image of a tolerant and peaceful Indonesia, even though there have been some ethnic as well as religious conflicts throughout the modern history of Indonesia. In Post-Suharto regime, as some scholars observe, the hardening of Indonesian Islam (some call "a conservative turn") has been occurring, because of the global politics, transnational ideologies, and responses to liberal Islamic movement, posing a threat to Indonesia's harmony and peace (Bruinessen, 2013; Fealy, 2007).

Considering the complex construction of Indonesian society and such a called conservative turn, many researchers and education practitioner call for the urgent implementation of multicultural education in schools (Lie, 2000; Mahfud, 2009; Parker, 2010; Parker & Hoon, 2013; Raihani, 2014). My previous research on this topic indicates alarming findings i.e. the incon-

* Prof. Dr., Raihani Islamic Education Studies at Universitas Islam Negeri (UIN) Sultan Syarif Kasim Riau, Indonesia, raihani@uin-suska.ac.id

sistency of government's policies and schooling practices, the poor delivery of religious education in classroom, and the unjust practices towards within-school minorities (Raihani, 2014). Islamic education was found to have hardly exposed pupils to reasoning and religious diversity. So, multicultural education has so far not been the focus of Indonesian education.

This paper will examine the curriculum of the Islamic teacher education program at a State Islamic University in Indonesia. It argues that teacher education is a crucial phase in which student teachers acquire knowledge and develop pedagogical competencies by which they later teach pupils in schools. Good teacher education prepares student teachers for teaching pupils about the real situations of Indonesian multicultural society. Teacher education is an integral part of the education chain, and to miss it is to create problems in its whole parts. This paper will be focused on answering the following questions: 1. How does the curriculum contain the teaching of multiculturalism? 2. How has multiculturalism been taught in the study program? and 3. What are supports and challenges to the teaching of multiculturalism in the study program?

This paper is based on my preliminary research on multicultural education in Islamic teacher preparation at an Islamic university in Malang, Indonesia, involving curriculum analysis and an in-depth interview with a lecturer who teaches a subject of multicultural education. I collected several curriculum documents including the syllabuses of subjects taught in the program and an in-depth interview with a lecturer. In its early stage, this study informs significant findings, but more in-depth studies are needed.

Diversity and Politics of Identity in Indonesia

Indonesia is home to various ethnic and cultural as well as religious groups. With more than 300 ethnic groups, six different religions' adherents, and hundreds of local religious groups, Indonesia is one of the most diverse countries in the planet. It is a most populous Muslim country, but a democratic one. Although in general, Indonesian people live and co-exist harmoniously, social frictions among different groups in society are not uncommon since the Indonesian independence. More recently, ethnic conflicts between Dayak and Madura people in Kalimantan occurred several times during the period of 1999-2001, which claimed hundreds of lives of both sides (Bert-

rand, 2004; Klinken, 2007). Other conflicts between migrants and hosts had happened sporadically in other areas, too! Also, religious conflicts in the forms of burning worship places, torturing and expulsing religious others continue to take places in isolation in many areas such East Java between Sunni and Shi'i.

The Indonesian government, particularly during the New Order (under President Suharto), used to strongly promote a national motto of *unity in diversity* in order to manage such diversity. This authoritarian regime seemed to be successful in forcing national interests and identities over local ones so that Indonesian society looked harmoniously united. National identities which were centered on the Pancasila principles (the nation's ideology) were often interpreted arbitrarily by the government and tended to Javanese oriented as Suharto is Javanese (Drake, 1989). The transmigration program mainly from Java to other islands such as Sumatra, Kalimantan, Sulawesi and Papua strengthened the efforts of nationalization in the form of Javanization, even though other cultural practices and ceremonies were superficially celebrated. During this time, the government in fact imposed *unity above diversity*, instead of unity in diversity.

The democratization of Indonesia occurred right after the collapse of the New Order regime in 1998. It has opened up opportunities for people to have freedoms of expression, of speech, and of exercising political, religious and cultural rights. In this era, cultural and religious groups that had hidden during the previous regime started to surface expressively and gain political and communal supports. Identity has been activated in social and political interactions to the extent of both inclusion and exclusion. Political practices which are underpinned on identity differentiation, for example, between migrants and locals have found ground in the context of local politics and elections. The issue of *putra daerah* or *pribumi* or son of soils can either raise or downgrade someone's political liability. Similarly, religious sectarianism has often been activated to promote or otherwise a politician such as the case of Basuki Tjahaya Purnama (Ahok) who was accused of religious defamation months prior to the Jakarta's general elections in 2017.

In short, cultural and religious diversity in Indonesia is a complex reality. For long, eternally Indonesian people possess the characters of respect, open and friendly towards differences. However, this cultural capital can be ruined when diversity management is greatly influenced by the overemphasizing politics of identity.

Brief History of Islamic Higher Education in Indonesia

Islamic Higher Education (IHE) in Indonesia in its inception cannot be separated from pesantren and madrasah as two types of Islamic education institutions. Pesantren is an indigenous education institution teaching Islamic tenets. It was characterized as a type of traditional Islamic boarding schools, even though there have been changes and adaptations to modernize these institutions. Now, there is what Ministry of Religious Affairs (MoRA) classified, i.e. traditional pesantren, modern pesantren, and combination pesantren (Mastuhu, 1994; Subhan, 2006). The first refers to pesantren that teaches Muslim youth Islamic teachings using classical Arabic texts in a monotonous and one-way instructional method. The second is that which has adopted government's curriculum with regular leveling approach to schooling, and the third maintain its traditionalism as described above whilst adopting such government's curriculum.

Madrasah is an Islamic day school teaching government curriculum which embeds already both Islamic and general subjects. Before coming to its current shape, contestation over the madrasah curriculum has colored the journey of madrasah in Indonesia (Mujiburrahman, 2006; Zuhdi, 2005). Initially, madrasah taught religious subjects more than 70% of the whole curriculum. Due to the political pressures from both external and internal madrasah, there was a gradual change to this proportion. The government would only acknowledge madrasah as part of the national education system, if madrasah adopted a higher proportion of the government curriculum which largely contains secular knowledge. By doing so, madrasah graduates would be able to continue education to non-religious universities opening up more opportunities for them to find jobs. With ongoing contestation, madrasah has now been recognized as part of the national education, and its curriculum consists of more than 70% secular subjects, and around 30% sacred or Islamic knowledge. Madrasah graduates are now treated equally to those of general or secular schools in terms of their opportunity to continue to either general or Islamic higher education.

The first Islamic higher educational institution built in Indonesia was Sekolah Tinggi Islam (STI) or Islamic Higher School in Jakarta in July 1945 just a few weeks before the country's independence (Hasbullah, 1995; Yunus, 1979). When the country declared its independence on August 17, 1945, the focus of almost all figures of the republic was on how to defend the inde-

pendence from Dutch colonialist. Those who were involved in establishing STI were no exception in this situation. STI activities were ceased in Jakarta due to the chaotic situation, and it was moved to Yogyakarta following the move of the country's capital city from Jakarta to Yogyakarta. The re-inception of STI in Yogyakarta occurred on April, 10, 1946. The inauguration was marked by the speech by Mohammad Hatta, the newly appointed first vice president of the republic in which he conveyed a message about the characteristics of Islamic university or Sifat Sekolah Tinggi Islam. Two years later, STI transformed into Universitas Islam Indonesia (UII) or Indonesian Islamic University, a university which still exists and flourishes today making it as one of the best Islamic universities in Indonesia. UII until now remains a private university.

The demand by Muslim community that the government support Islamic higher education led to the state-isation of Islamic faculty within UII in 1950 and its transformation into Perguruan Tinggi Islam Negeri (PTAIN) or State Islamic University in Yogyakarta. This new university consisted of three departments, i.e. Islamic education, Islamic court system, and Islamic mission. In 1960, following the popular acceptance of PTAIN marked by the constantly increasing numbers of new students, the government expanded PTAIN into Institut Agama Islam Negeri (IAIN) or State Institute for Islamic Studies, which covered three faculties, i.e. Islamic theology, Islamic law, and Islamic education. In Jakarta, another IAIN was established which had the faculties of Islamic education and Arabic Literature. Since then, many more IAINs were established in various provinces across Indonesia. In 1970s, there were 14 IAINs established in the country.

IAIN was one of the targeted universities for madrasah graduates who particularly aspired to further their education in Islamic disciplines such as Islamic education, Islamic law, Islamic missionary, Islamic theology and so forth. IAIN graduates usually worked in the relevant religious sectors. For instance, graduates of the Islamic education faculty worked in madrasah as teachers, while those of the Islamic law faculty worked in Islamic courts. On one hand, every year, more graduates came and relevant job opportunities got smaller. On the other hand, the increasing worries about the dichotomy of knowledge – sacred (Islamic) and secular – had overwhelmed Muslim thinkers around the globe including those in Indonesia, whilst IAIN had so far indicated no but little efforts to overcome such problems. Therefore, the

early 2000s witnessed the transformation of several IAINs into Universitas Islam Negeri (UIN)s or State Islamic University in several areas including Jakarta, Yogyakarta, Malang, Riau and Makassar. UINs are now allowed to open faculties other than religious ones. Some of them established faculties of science and technology, animal husbandry, medicine, psychology and so forth to cater the needs of a larger society. What differentiates UINs from general universities in Indonesia has been the claimed integration of Islamic and secular/general knowledge in their curricula, and it has still been an ongoing effort to develop and achieve a relatively fixed model of the integration. Currently, there are 11 UINs in Indonesia.

The Study Program of Islamic Religion Education, UIN Maliki Malang

UIN Maliki Malang is one of the first UINs in Indonesia. Uniquely, UIN Maliki was transforming not from IAIN as explained above but from Sekolah Tinggi Agama Islam Negeri (STAIN) State Islamic College, a lower caste of Islamic tertiary education. The jumping transformation from STAIN to UIN was a great success and comparable to none. This is all attributed to the former rector Prof. Imam Suprayogo whose connections and networks had been expanded to not only national circles and government but also international, particularly the middle eastern, governments and bodies. Countless funds from overseas contributed to the accelerated transformation from STAIN to UIN in 2004.

The Study Program of Islamic Religion Education (Prodi PAI) of UIN Maliki is one of the study programs within the Faculty of Islamic Education and Teacher Training. The ultimate objective of the faculty is to produce Muslim teachers at school and madrasah whose characteristics include good Islamic characters, competent in Islamic pedagogy, and understanding of the society at large. Like the similar study program's graduates, these teachers serve as a frontline educators who guide and safeguard Muslim students' Islamic faith and morality in Islamic society in Indonesia.

Methods of Investigation

This research used two combined methods of investigation to obtain information that helps answer the research questions, i.e. qualitative content analysis of the curriculum in the study program of Islamic Religion Educa-

tion and in-depth interview with a lecturer of the subject of multicultural education. Qualitative content analysis is defined as "a research method for the subjective interpretation of the content of text data through the systematic classification process of coding and identifying themes or patterns" (Hsieh & Shannon, 2005, p.1278). In its application in this research, I collected relevant syllabuses of the study program and classified them into two major categories, i.e. those of Islamic religion subjects and of general subjects. I then coded the texts contained in the syllabuses to find themes relevant to the focus of this research. Among the subjects that attracted my attention because of the relevance of their contents to this research include Contemporary Problems in Islamic Jurisprudence, Qur'anic and Hadith Studies, History of Islamic Civilization, Academic Writing, and Multicultural Education. The first three subjects are classified into Islamic religion subjects, whilst the rest is classified into general ones. There are several themes I found within the syllabus of these subjects as follows: concept of diversity, values and attitudes towards diversity, human rights, and exposure to different cultures, religions and thoughts. I will present all these themes in the following section.

The other method of investigation is an in-depth interview. Since this study was at its preliminary stage, I had not been able to interview significant numbers relevant figures of lecturing staff at the study program. I only interviewed the most relevant one who has been considered as the initiator and leading figure of the subject of multicultural education. I call her in this paper Ms Alifa who graduated from an Australian university bringing ideas and concerns with the ability of student teachers in viewing, believing and behaving towards both cultural and religious diversity. I had the opportunity to interview this inspirational lecturer in her office in one afternoon for quite one hour or so. I coded the interview transcripts, and established grounded relevant themes including belief and aspirations, student teachers' understanding of diversity, and classroom teaching and its challenges.

In the presentation of data below, I consider two sources of information equal to each other; one may stand alone from the other in some cases, and it may also support and/or complement one another in other cases. However, for the sake of structure, I will present and discuss the outcomes of the content analysis first followed by those of the in-depth interview.

"Diversity" in the Syllabuses

As explained previously, I have developed several themes from coding the curriculum documents of several subjects, i.e. concept of diversity, values and attitudes towards diversity, and human rights. Each of these themes are presented and discussed here. I admit that data to support the findings from syllabuses is not absent due to the preliminary status of this research. Later, I will explore information contained in the textbooks used by the respective lecturers, and possibly assignments written by students to understand how they understand, believe in, and develop attitudes towards diversity.

Concept of diversity

The concept of diversity is a very important topic to present and discuss before anything else. From the syllabuses, diversity is conceptualized into an inherent reality of Indonesian society. It is the nature of creation which must be accepted whether someone likes it or not. In the syllabus of the Multicultural Education subject, diversity is divided into several categories including cultural and ethnic diversity, religious diversity, and gender differences. This is also emphasized in that of the Quranic exegesis subject in which specific discussions on gender equality, the *ummah* unity regardless of ethnic differences, and interreligious tolerance and harmony. In its curricular objective, the syllabus explicitly mentions: "upon completion of this subject, students will have demonstrated understanding of the Quran and the Prophet's traditions as the sources of Islamic *shari'a*, and understanding of universal human values contained in both sources" [my translation]. The emphasis on universal human values indicates the teaching orientation of the subject to, among others, multicultural values of the Quran and the Hadith. In the subject of Contemporary Problems in Islamic Jurisprudence (Masa-il al-Fiqh), the discussion of woman's rights in Islam is emphasized more strongly and includes a topic of how woman can be a leader with a particular comparative analysis of socio-cultural context of Arab at the time of the Quranic revelation and that of the modern era. This opens a wider understanding for students to analyze religious teachings in a more comprehensive worldview.

The concept of diversity is expanded further in another subject called "History of Islamic Civilization" to encompass differences in Islamic thoughts and sects. In its syllabus, the thoughts of Muhammad Abduh, Hassan al-Banna, Ali Shari'ati, Sir Ahmad Khan, Muhammad Iqbal and Abul

A'la al-Maududi are presented. The collection of these thoughts represents different schools of Islamic thoughts, i.e. reformist, revivalist, Sunni and Shi'i. This indicates the subject's aspiration on enabling students to develop understanding of different types of interpretations to the Islamic teachings and appropriate attitudes towards such differences. The syllabus also mandates the teaching of different Islamic religious movements in the local context of Indonesia covering the sects of Nahdhatul Ulama (NU), Muhammadiyah, and other movements, some of which emerged as a result of the penetration of transnational ideologies. This exposes students to another concept of diversity they highly likely encounter in society.

Values and attitudes towards diversity

Following the conceptualization of diversity, which covers various kinds of differences, the subsequent discussions outlined in the relevant syllabuses are on values and attitudes students need to understand and internalize in themselves towards such diversity. In the Quranic and Hadith subject, in responding to the diversity as explained above, certain values explicitly mentioned are honesty, justice, man and woman equality, unity, tolerance, harmony, democracy and human rights. All of these values are seen important to be implanted in students to enable them to survive the realities of social diversity. In essence, this subject as a whole argues that Islam lays the foundation of multiculturalism on which Muslims should underpin their beliefs, views, attitudes, and actions in their social, cultural and religious interactions. The subject of Multicultural Education, however, introduces Pancasila as the state's ideology that must be used as a source for values and attitudes in participating in society. The syllabus states that "Pancasila is an ideology for an Indonesian plural society". Although Islam and Pancasila are often placed as incompatibly competing ideologies for Indonesian people particularly from the perspective of Islamists such as Hizbut Tahrir Indonesia (HTI) (Mahmudi, 2006; Pringle, 2010), in this context, both are considered as important sources for the same values of multiculturalism. Both are complementary to each other.

In order to convince students about multicultural values, the subject of Multicultural Education seen from its syllabus presents theories and practices of social discriminations and conflicts sourcing from lacks of understanding of differences. Social conflicts triggered either by ethnic or religious differ-

ences have occurred in many places in Indonesia. The most horrible conflicts that happened just after the political reform in 1998 are Muslim-Christian conflicts in Ambon and Poso and Dayak-Madurese ethnic conflicts in Kalimantan (Coppel, 2006; Jonge & Nooteboom, 2006). These conflicts took hundreds of lives and destroyed almost all aspects of human life including economy, culture, and more severely humanity. The Multicultural Education subject encourages students to learn from such conflicts and ponder upon the importance of positive values and attitudes towards differences in order to manage diversity and create peaceful society. Again, in this subject, Islam as a religion for the majority in the country is presented as both source and spirit of conflict resolutions.

Human rights

Another theme attracting my attention in the syllabuses is about human rights. It is explicitly outlined as one major topic in the subject of Multicultural Education, and "touched" in various places in other subjects. Two sub-topics relevant to mention here are "the importance of human rights in maintaining the solidity of multicultural society" and "Islam, human rights and multicultural society". The former strongly stresses that the fulfilment of human rights is one of the conditions of the creation and maintenance of society with diverse characteristics, while the latter again tries to relate Islam with multiculturalism and now human rights. In the subject of Contemporary Issues in Education, the topic of human rights is contained in a lesson unit called "Human Rights and Gender Equality Education".

Human being is entitled to basic and fundamental rights. If a human being is deprived from his basic rights such as the right to believe freely in a faith or religion, he or she losses part of his or her humanity. In Indonesia, for the sake of Islamic religious purification, people are threatened for adhering to a different sect of Islam considered by the majority as deviating from the truth. The persecution of Ahmadi community across the archipelago by some Muslim groups indicates that their basic human right has been taken away, and they have lived in fear and discrimination (As'ad, 2009). On another issue, gender equality in most developing countries including Indonesia remains problematic (Ahmad, 1992; Hasyim, 2006; Parker, 2005). Women remain deprived from their rights, for example, to have positions in politics. Also, even though they are not restricted from proper education, social norms still put them in dilemma between pursuing their career and

providing services to family. So, both human rights and gender equality topics are equally important to teach to students in the study program.

Instructional practices in the Subject of Multicultural Education

As indicated earlier, following the presentation of information about diversity contained in the curriculum, I explore experiences of Mrs Alifa in teaching the subject of Multicultural Education. This subject is relatively new and exclusively initiated by her in responding to her and others' concerns with the developing polarization of social and religious groups in Indonesia and the intensifying penetration of radical understanding of Islam into schools and universities. Emerging themes developed from the interview with her are presented in the following parts of this paper.

Her belief and aspirations

As previously explained, Mrs Alifa has been concerned with the worsening conditions of social relations between ethno-religious groups in Indonesia due to the political interests and influences. She also mentions about the thickening of identity politics which has occurred since the reform era and reached its culminating point at the event of 2017 Jakarta's gubernatorial election. The competing narratives in public spheres particularly religious arena are about the religious and ethnic affiliation of candidates, which were politicized to support or block someone from the candidature. Social media platforms were also effectively used to campaign for political gains. In Mrs Alifa's belief, this situation has undermined the social cohesion amongst Indonesian people, and made the efforts to establish equal and just relationships among people more difficult.

Mrs Alifa, therefore, thought that the study program needs to revitalize its role in creating graduates who understand and apply multicultural values in their workplaces and community at large. Student teachers particularly religious ones will become agents in shaping minds and attitudes of students be they tolerant or intolerant towards differences. Her recommendation for incepting the subject of Multicultural Education was positively responded by the program's leaders, and she became the lecturer of this subject developing the syllabus, teaching in classroom and evaluating both process and outcomes. She said:

> Later, student teachers are responsible for nurturing tolerance and positive attitudes towards diversity. They will be faced with a very thick reality of diversity like ethnic and religious diversity. They have to understand how they teach kids and nurture multicultural values in students.

So, her aspirations for developing the subject of Multicultural Education were based on her personal belief in the diverse reality of Indonesia and understanding of the contextual backgrounds of Indonesian social and political development.

Students' understanding of diversity

In Mrs Alifa's analysis, student teachers' capacity to understand the complex construction of and interplaying influences on diversity is worrying to some degree. They were easily influenced by fake or false information from their own religious groups circulated in a conventional way or online through social media. They do not have a screening ability to select information they can rely on. She said that many students now use social media to interact and be exposed to a wider world. They easily believe in and prone to influences by religiously-blanketed information, even though such information was not true. Often, many political issues are blanketed by a religious group in Islamic wrappings used to delegitimize certain candidates who are considered not in line with their interest. This certainly undermines the principles of multiculturalism which value honesty, respect and justice.

Mrs Alifa points to some examples in which she discussed with her students on contemporary social and political issues. She said that many students often use the binary framework of Islam and non-Islam in understanding the issues. Therefore, they demonstrate critical attitudes towards what they perceive as un-Islamic including political candidates, even though they are Muslims from different Islamic organizations. Also, the influence of Hizbut Tahrir campaigns which promotes *khilafah* instead of the current Indonesian Pancasila state is quite strong in the minds of students. Because of this, the narratives of students' responses to the idea of multiculturalism were initially negative. Mrs Alifa explains:

> Initially, they always challenged whatever I came up with related to the idea of multiculturalism. But, after several discussions in several sessions they started to understand that their existing understanding of multiculturalism is based on distorted information and often mixed up with the misleading concept of pluralism which is equalize all religions.

Classroom teaching and its challenges

The above quote regarding the students' understanding of multiculturalism suggests a gradual process of learning. It is not uncommon that students bring information they obtained from various sources to classroom and use it as a screening device to understand new knowledge. They might retain the existing information and reject the new one depending on how convincing is the new knowledge and how open their attitude is towards new ideas. Usually, rational and logical discussions make difference in students' minds. This is what Mrs Alifa has done in her classroom. As she told, she uses dialogs rather than indoctrination. She said: "we cannot force them to agree with our opinions, but we at least teach them that there are other people, other opinions, other cultures and other religious practices that we need to respect and tolerate".

However, Mrs Alifa describes that her Multicultural Education class has been challenged by both internal and external individuals. Internally, as depicted above, students' critical attitudes pose a significant challenge to her, but she has been prepared for dealing with such a situation. Externally, challenges come from other lecturers at the same study program and faculty. These lecturers often do not challenge her and her opinions directly in a face-to-face manner, but in their classes, they impose other orientations of curriculum and instructions which contradict the vision of her class. She identifies some lecturers who always teach doctrines critical to Pancasila and nationalism. During discussions, often students convey to her information about which lecturers critical to her class and ideas. However, the faculty leaders support her strongly. She said: "The faculty leaders have no objection to my idea of this new subject. When I first came up with this idea, they supported and other lecturers, too!"

Conclusions

This paper aims to answer these three questions: 1. How does the curriculum contain the teaching of multiculturalism? 2. How has multiculturalism been taught in the study program? and 3. What are supports and challenges to the teaching of multiculturalism in the study program? Through a careful analysis of the relevant syllabuses and an in-depth interview with Mrs Alifa, the study program of Islamic Religion Education at the State Islamic

University in Malang has progressively introduced topics related to multiculturalism in its curriculum. The topics have spread in many subjects including some Islamic subjects like the Quranic and Hadith studies. Diversity is seen as the nature of this world in its many forms, and therefore it should be regarded in a positive way, i.e. respecting and tolerating differences, and co-contributing in order to create peaceful and harmonious society. In the curriculum, diversity is conceptualized to include not only cultural and religious differences, but also more fundamental than these are the principles of justice, human rights and equality. The teaching of Pancasila as both the state ideology and the source for managing diversity is emphasized as well. The classroom teaching of multiculturalism in the study program was represented in this study by Mrs Alifa's class of Multicultural Education. This classroom is approached appropriately by this inspirational teacher through dialogs and discussions, avoiding indoctrination and respecting students' autonomy of thinking and having their own opinions. There are supports by the faculty leaders and most of the lecturers to this new curriculum orientation beside several challenges identified in this study. These challenges encompass the students' existing knowledge and belief in misconception of multiculturalism shaped by their previous or other teachers' indoctrination. Another challenge emerging from the interview data is the national politics in which the identification of religious and ethnic affiliation has been intensively used in both attracting supporters and voting for candidates. Demonstrations using religious symbols to delegitimize or support certain candidates have been the common scenes of both national and local politics in Indonesia. This thickening politics of identity undermines the meritocracy system and justice as important characteristics of democracy. In addition, the excessive use of social media among Indonesian people has been worrying to some degree due to lack of screening capacity. They spread and share hoaxes or false information including political issues wrapped as religious teachings via various platforms. For some people, news circulated via unpopular media or social media is more reliable than those covered by any media due to lack of trust, hatred, and prejudice because of political interests and preferences.

In short, this preliminary study found an interesting and promising scene of teaching multiculturalism in the study program of Islamic Religion Education at the university. This finding is not yet comprehensive since this study is at its initial stage. There is much more I would do including contin-

uing interviews with other lecturers whose syllabuses indicate nice accommodation to issues related to multiculturalism, with students who might experience teaching process differently, and analyzing more closely textbooks used by the lecturers to understand more deeply the curriculum content and orientation. A comparative analysis of different universities would also be recommended to provide an insight how consistent is the curriculum reform across Islamic universities and how the government of Indonesia plays a role in determining the directions of the universities.

References

Ahmad, L. (1992). *Women and Gender in Islam: Historical Roots of a Modern Debate*. New Haven: Yale University Press.

As'ad, M. (2009). Ahmadiyah and Relious Freedom in Indonesia. *Journal of Indonesian Islam, 3*(2), 390-413.

Bertrand, J. (2004). *Nationalism and Ethnic Conflict in Indonesia*. New York: Cambridge University Press.

Bruinessen, M. v. (Ed.). (2013). *Contemporary Developments in Indonesian Islam: Explaining the "Conservative Turn"*. Singapore: Institute of Southeast Asian Studies.

Coppel, C. A. (Ed.). (2006). *Violent Conflicts in Indonesia: Analysis, Representation, Resolution*. London: Routledge Taylor & Francis Group.

Drake, C. (1989). *National Integration in Indonesia: Patterns and Policies*. Honolulu: University of Hawaii Press.

Fealy, G. (2007). A Conservative Turn. www.insideindonesia.org/a-conservative-turn

Hasbullah. (1995). *Sejarah Pendidikan Islam di Indonesia (History of Islamic Education in Indonesia)*. Jakarta: Rajawali Pers.

Hasyim, S. (2006). *Understanding women in Islam: an Indonesian perspective*. Jakarta: Solstice Publishing.

Hsieh, H.-F., & Shannon, S. E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research, 5*(9), 1277-1288.

Jonge, H. D., & Nooteboom, G. (2006). Why the Madurese? Ethnic Conflicts in West and East Kalimantan Compared. *Asian Journal of Social Science, 34*(3), 456-474.

Klinken, G. V. (2007). *Communal Violence and Democratization in Indonesia: Small town wars*. London and New York: Routledge Contemporary Souteast Asia Series.

Lie, A. (2000). The Multicultural Curriculum: Toward Education for Peace and Development. *SEAMEO Jasper Fellowship Monograph Series*, 101-150.

Mahfud, C. (2009). *Pendidikan Multikultural [Multicultural Education]*. Yogyakarta: Pustaka Pelajar.

Mahmudi, Y. (2006). *Islamising Indonesia: The rise of Jemaah Tarbiyah and the Prosperous Justice Party (PKS).* (Doctor of Philosophy Unpublished), Australian National University, Canberra.

Mastuhu. (1994). *Dinamika Sistem Pendidikan Pesantren: Suatu Kajian Tentang Unsur dan Nilai Sistem Pendidikan Pesantren*. Jakarta: INIS.

Mujiburrahman. (2006). *Feeling Threatened: Muslim-Christian Relations in Indonesia's New Order*. Amsterdam: Amsterdam University Press/ISIM.

Parker, L. (2010). *Religious Tolerance and Inter-Faith Education in Indonesia.* Paper presented at the Crises and Opportunities: Proceedings of the 18th Biennial Conference of the ASAA, Adelaide.

Parker, L. (Ed.). (2005). *The Agency of Women in Asia*. London: Marshall Cavendish Academic.

Parker, L., & Hoon, C. Y. (2013). Secularity, Religion and the Possibilities for Religious Citizenship. *Asian Journal of Social Science, 41*, 150-174.

Pringle, R. (2010). *Understanding Islam in Indonesia: Politics and Diversity*. Honolulu: University of Hawai'i Press.

Raihani. (2014). *Creating Multicultural Citizens: a portrayal of contemporary Indonesian education*. New York: Routledge.

Subhan, A. (2006). Pesatren Hidayatullah: Madrasah-madrasah bercorak Salafi (Hidayatullah Pesantren: Madrasahs with Salafi orientation). In J. Burhanuddin & D. Afrianty (Eds.), *Mencetak Muslim Modern: Peta Pendidikan Islam di Indonesia (Making Modern Muslim: Mapping Indonesian Islamic Education)* (pp. 203-240). Jakarta: PT Raja Grafindo Persada.

Yunus, M. (1979). *Sejarah Pendidikan Islam di Indonesia*. Jakarta: Mutiara.

Zuhdi, M. (2005). The 1975 Three-Minister Decree and the Modernization of Islamic Education in Indonesia. *American Educational History Journal, 32*(1), 36-43.

Modernization and the Global Context of Knowledge Production: Issues and Challenges in Higher Religious Education based on a Study of Pioneering Institutions such as IIIT, IIUM, IAIN and others.

*Abdin Chande**

Introduction

In the last several centuries Islam and Muslims have faced a multitude of challenges that are unique both in their nature and their scope. These challenges stem from the modern advances that accompanied the colonial and neo-colonial or post-colonial developments that shaped and reshaped in quite profound ways the intellectual culture and institutions of Muslim and non-Muslim societies. More specifically, invented for quite a different culture, and emerging from the internal needs of the Western societies, the Western educational system that was introduced in these countries bears a clear imprint of European secular, materialistic values that are rooted in a worldview from which God has either been removed or abstracted. It is this worldview that governs life and thought in Western as well as many other non-Western countries around the world.

It was in response to such challenges that in 1977 the First World Conference on Muslim Education (lasting from March 31 to April 8) was convened in Makka. It was attended by 313 scholars, including Naquib al-Attas and Ismail al-Faruqi, who came from different parts of the Muslim world. Its purpose was to suggest ways in which Muslims could effectively deal with the educational issues that they faced and in particular the existence of a

* Dr., Department of History, Adelphi University, Garden City, NY chande@adelphi.edu

parallel system that favored secular over Islamic schools. Earlier Muslim reformers such as Syed Ahmad Khan of India (1865-1935), Syed Jamal ad-Din Afghani (1838-1897) and others after them saw educational reform as the way forward. Nevertheless, after 1977, the focus was no longer simply on reforming or tinkering with the educational system as it was constituted but (in some quarters) it was on totally restructuring, redefining and reorienting it in a totally new Islamic direction (al-Attas, al-Faruqi, AbuSulayman and others being among the pioneers). For this reason the conference in Makka and others like it in different parts of the Muslim world (Islamabad 1980, Jakarta 1982, Cairo 1987, Malaysia 2009 etc) marked a turning point in such efforts and set events in motion that led to, for instance, in 1981 the founding of an International Institute of Islamic Thought/IIIT in Herndon, Virginia, in the U.S. (with a global network of liasons in many Muslim countries, Western Europe, the Middle East, and Asia). This was accompanied by the establishment of the International Islamic Universities in Malaysia [IIUM] in 1983 and the foundation in 1980 and later restructuring in 1985 of the International Islamic University in Pakistan. In the case of Pakistan campaigns had been waged as far back as the late 1940s by a students' organization calling for what was considered genuine Islamic education (Sultan: 1997, 57). Furthermore, in support of this alternative Islamic education there was a pledge, for instance, by Indonesia's UINM in East Java to promote Arabic education for first year university students and to encourage them to memorize the Qur'an before they began their specialization in the different fields of humanities and technology in the following years (Salleh: 2013, 4)

Similar institutions were established in different parts of the Muslim world. In the USA the formation of ISNA/Islamic Society of North America (growing out of the existing MSA/Muslim Student Associations of North America) also led to the creation of professional associations such as the Islamic Medical Association, the Association of Muslim Social Scientists and Associations of Muslims Scientists and Engineers which were housed in the same building as the International Institute of Islamic Thought (IIIT) in Herndon, Virginia. Their purpose was to examine, debate and define Muslim perspectives on social issues of global concern. By 1984 IIIT had established the American Journal of Islamic Social Sciences. In 1996 IIIT founded the SISS/School of Islamic Social Sciences in Leesburg, Virginia.

Pursuing a faith-centered learning, the Islamizing discourse or "Islamization" of knowledge project as conceived by leading Muslim thinkers such

as Ismail al-Faruqi (1988), Naquib al-Attas (1978), Hossein Nasr (1987) and others outlined a bold vision of an educational system that hoped to reunite or bring together once again revelation (banished or marginalized from the public square) and reason (in the West enthroned as the only valid intellectual and analytical category of thought) under one roof. The purpose is to challenge both the Western system of education as well as, by extension, to counter European modernity which is a product of European history forced on others through civilizational encounters to shape the experience of other societies in their own images. Since the Second World War, however, European civilizing mission (less frontally Christian and more secularized) has been recast or reframed in terms of "modernization" and "development" as the new civilizational icons to which "democratization" and "forces of civilization versus barbarity" were added in the post-Cold War and post-9/11 periods respectively (Schaebler: 1996, 6-7).

Muslims seek to rethink such concepts as a means of self-authenticating themselves and recovering their heritage. In this context, it was post-modernism that shifted conceptualization of global culture away from the homogenizing processes (Mazrui: 1998, 1-13) to a wide variety of other local discourses. Seen from this perspective, Muslims seek to transform their societies and their educational system in ways that reflected their cultural values (Schaebler 1996; Furlow 2005).

The discourse on Islamization of knowledge proposes a counter-discourse that does not see the dichotomy as between traditional versus modern but rather between religious versus secular or materialistic worldviews. The Islamizers want to reconstruct and reimagine their histories. This process can be quite creative if it can produce tangible results by adopting, inventing, conceptualizing and theorizing about the world in new and innovative ways. This knowledge production is theorized within a global framework in which Islamizers reimagine and represent their version of modernity as different from the European modernity which is secular and materialistic (Abul-Fadl 1991; Ahmad 1988; AbuSulayman 1988; Ahmed 1992; Stenberg 1996; Schaebler 2004; Furlow 2005; Mcloud, 2012 ch 16).

It is in relation to Muslim efforts described above that this paper hopes to examine how the institutions of higher religious learning (including the Islamization of knowledge project) have developed and fared in Malaysia [IIUM/the International Islamic University of Malaysia], the now defunct

School of Islamic and Social Sciences/SISS in Leesburg, Virginia (funded by local donors within the US and by the Kuwait department of Awqaf), IAIN/UIN (state-funded Islamic university of Indonesia educational system) in Indonesia, some Islamic universities in Nigeria and the Islamic University in Uganda. Ultimately, the questions to be investigated relate to Muslim encounters with modernity and how Muslims hope to reshape this modernity as it impacts the current state of higher religious learning in their countries. They also hope to revive the Islamic tradition, in particular, emphasis on Arabic language skills as a key component for accessing Islam's classical heritage. Similarly, they seek to produce new educational resources suitable for the new generation of young Muslims trained in both the traditional and modern methods of learning or knowledge acquisition (Abdallah 2013). The aim is to create a positive climate for intellectual pursuits; train a competent staff able to engage both the classical and modern textual and learning traditions; and use institutions of higher learning as sites for developing empowered spiritual ontologies and for promoting social justice and academic excellence.

The Genesis of the Islamization of Knowledge Project

From the preceding discussion it is clear that the idea of "Islamization" of knowledge is produced within the context of on-going Western hegemony and the Eurocentric and orientalist order of knowledge that has its origins in the colonial period and has been consolidated in the post-Cold War era. Put simply, the genealogy of this proposed Islamization or faith-based learning (as championed by some Muslim thinkers/reformers) is generated by a felt need to challenge Western imperial and epistemic assumptions. It is a response to the othering of Islam and its intellectual traditions (i.e. orientalism) as a function of, among other things, (Nudent, 2010: 9-44) the relationship between the social sciences as they have developed in the West and the formation of empire in support of a certain social order; the West's establishment of a global presence followed by a willingness of the state (and corporate foundations) to support and subsidize the production of this knowledge that is crucial to the project of managing the military-commercial empire; and the domination of knowledge production (Said, 1978; Asad 2006; & Mahmood 2006) by Western scholars whose methodological approaches have set the agenda and the goals of educational institutions all over the world, much to

the detriment of traditional Islamic schools and their system of education. Clearly, therefore, knowledge production in the post-Enlightenment period is seen (by Muslim critics) as reflecting the interests, values, and epistemologies of the Western powers whose cultural matrices have become the standard elements for defining the universal, with respect to developing concepts, theories, and methods to explain and interpret different phenomena.

But first what is "Islamization" of knowledge and what does it aim to achieve? Needless to point out, the basic assumptions of this knowledge project are linked to the movement for the restoration of Islam and, by extension, Islamic education to their rightful place/position before they were derailed by modern secular developments that we have alluded to and developments from within the Muslim Umma of abandoning critical thinking in favor of taqlidism. In other words, the sub-text here is one of Islamic reform to end what is seen as an educational and civilizational crisis of legitimacy and identity for Muslims (AbuSulayman 1988). This crisis has forced Muslims to live in the shadow of ineffective political systems (authoritarian rulers), uneven economic development, inequalities and injustice, and military defeats at the hands of colonial and post-colonial Western powers and their proxies in the Muslim countries.

It follows, therefore, that the purpose of Islamization of knowledge is first and foremost to manage or to address the problems posed by the dual system of education in Muslim countries (contemporary secular/Western-oriented social sciences, humanities, technical and applied sciences on one hand and Islamic sciences/transmitted religious knowledge on the other hand that is considered limited, uncritical and, to some, even outdated) that they see as having created a major crisis in Muslim education. This speaks to the reality of European style educational institutions established during the colonial period that exist in competition with the religious educational system making the two mutually exclusive.

Accordingly, the new methodology proposed by scholars or Islamizers such as Jabir al-Alwani is to identify and articulate the relationship between revelation and the real world of existence (Stenberg 1996; Furlow, 2005). Alwani for one outlines a number of steps from which the concept of the Islamization of knowledge may proceed (Al-Alwani, 1995). These steps include: articulating the Islamic paradigm of knowledge; developing Qur'anic methodology plus the methodology for dealing with the Qur'an and Sunnah; and

reexamining the Islamic Intellectual Heritage as well as dealing with the Western Intellectual Heritage. Whether this programmatic road map and others like it have been realized will be the focus of a later section of this paper.

The above notwithstanding, it is important to point out that the major proponents of Islamization of knowledge are mostly Western or dual trained (for instance, Naquib al-Attas and Hossein Nasr) and a few (for instance, Taha Alwani) solely Islamic trained who debate modernization, indigenization (associated with Sardar and others) and nativization (Nasr's mystical orientation) approaches. They seek to reunify knowledge bifurcated between rational/modern and religious/Islamic sciences (Furlow: 2005, 14-16). What they seek is not to oppose or discredit science but to construct a Muslim modernity using intellectual arguments.

With respect to their views and programmatic orientation, the Islamization of knowledge scholars see themselves as occupying a middle position between the traditional ulama who (lacking the critical spirit needed for our modern age) are seen as having retreated to the comfort of the past tradition and have no modern solutions to offer (Sardar, 1979; Manzoor 1989) and the secularists who have accepted and advocated imitation of the West (Tibi 2009). Nevertheless, unlike the secularists, the Islamizers are first and foremost champions of Qur'an and Sunna, use of ijtihad to interpret or reinterpret Islamic sources, and the bringing together the universal principles of Islam and the Western scientific and technical traditions. For them the reform of education is possible by integrating the Islamic and Euro-American style of educational system through the Islamization of social sciences and humanities as a starting point (AbuSulayman 1989). They insist that to make knowledge production connected to its beneficial use (not to capitalist, consumerist, militarist culture) it has to be ethically grounded in spirituality. This calls for reviving the old methods of ethical restraints along with incorporating the idea of service to humanity as part of the efforts to reform the educational system.

Case Study of SISS run by IIIT in Leesburg, Virginia

In order to produce an alternative knowledge system/s new institutions need to be created to chart the way forward. This is what IIIT hoped to do when it was founded in Herndon, Virginia in 1981. It was established as a think tank with the dual purpose of organizing conferences, workshops and

seminars and also for producing monographs, pamphlets and a quarterly journal AJISS/American Journal of Islamic Social Sciences (al-Faruqi 1988 and AbuSuleyman 1988)). These two objectives have been realized as IIIT has a global reach and liason branches in London, Malaysia, Pakistan, Bangla Desh, Nigeria, Egypt, and Morocco. Its most important liason branch was in Malaysia (a source of much of the institute's support), that is, until 1998 when Anwar Ibrahim, the deputy Prime Minister, fell from political grace and the branch office was shut down (Stenberg, 2004, 95). IIIT also had a branch in Cairo that has been closed at various times and (as I have been informed) is no longer open today due to the current tense political situation in Egypt under the military regime of al-Sisi. Furthermore, IIIT has played a role in the planning and setting up of some Islamic universities in countries as far apart as Algeria, Jordan, Pakistan and Malaysia (Stenberg, 2004, 96).

By 1996 the former head of IIIT in Herndon, Virginia, the Azhari-trained scholar of Islamic jurisprudence, Taha Jabir al-Alwani, a founding member of the Muslim World League in Makka and chairman of the Fiqh council of North America, established the SISS/School of Islamic Social Sciences in Leesburg, Virginia (Stenberg: 2004, 96; Furlow 2005). The purpose of the school was to offer a system of education that could integrate both the Islamic and Western traditions of education and their epistemologies. The basic underlying principle of the SISS educational project (according to Muna Abul-Fadl) was the belief that there is a "unity of knowledge" whose roots are located in "transcendent values drawing on the principle of unicity (the tawhidi episteme") (Stenberg: 2004, 96). In other words, it was hoped that they could bring together Tawhid (the transcendent dimension) with ways of knowing or acquiring knowledge that are related to the vocation (al-khilafa) of humans on earth. As Stenberg put it, "The idea is that a classical study of Islam joined with contemporary social science can provide the means to build a vision of a new academy." (Stenberg: 2004, 97). In other words, Islamization of knowledge project hoped to bring together (in a happy marriage of) Islam, science and modernity.

From the very beginning of launching its dual Master's program in 1996 in the two streams/fields—Islamic Studies (for those interested in the academic pursuit of Islam) and Imamology (for those interested in being trained as imams to serve as chaplains in prisons or in the US army), SISS/Graduate School of Islamic Social Sciences struggled to establish its institutional

identity. There was a mismatch between what the school promised and what it was able to deliver given its mix of students with different educational backgrounds and different expectations. First, in my conversations with the students who were enrolled at SISS in its first semester of operation I found out that quite a good number were quite unclear as to what SISS's proposed methodology for conducting research or for acquiring knowledge in the elusive "Islamic Social Sciences" was. To complicate matters, those who were being trained to serve as imams had no idea what they were supposed to gain from taking courses such as the "Seminar in the Methodology of Comparative Religion and Civilization" taught by Shaykh Jabir al-Alwani's wife, Dr. Muna Abul-Fadl, a graduate of SOAS in London. Therefore, irrespective of whether they were being educated/trained to be imams or academics of the "Islamic Social Sciences" all the students (less than 20 during the first semester with only four course offerings) had to take the same courses and also complete the same assignments. For instance, in the seminar taught by Dr Abdl-Fadl the students had to read the same books by grand history theorists such as Oswald Spengler, Arnold Toynbee, Pitirim Sorokin and Ibn Khaldun. The purpose was to develop some paradigms and epistemic traditions to guide the new proposed academic study of Islam that SISS proposed and that Muna Abul-Fadl highlighted in her class by attempting to bridge Islamic and Western intellectual epistemologies. Furthermore, to provide courses that had a global and critical content, SISS brought in a big name scholar Professor Ali Mazrui (he flew in once a week from Binghamton, NY) to teach a course on Islam and Politics. Yet, students were unsure as to how taking a course on Islamic law by Shaykh Al-Alwani, a seminar in the methodology of Comparative religion and civilization by Abul-Fadl and a course on Islam and politics by Ali Mazrui contributed to Islamization of knowledge. They all clearly followed different approaches with Alwani being Shariah-oriented in his training, his wife, Abul-Fadl's main focus being on cultural/civilizational heritage and Mazrui's scholarly interest ranging from humanities to comparative political science and international relations.

It is important to note here that the Azhari-trained director of SISS, Shaykh al-Alwani, despite being a pioneer in the field of Islamic legal reform who had written about Islamization of knowledge, ijtihad (which he argued had fallen into disuse), ethics of disagreement,, Muslim minority jurisprudence, an approach to understanding the Qur'an that did not privilege the opinions/voices of past Qur'anic interpreters, yet he struggled with articu-

lation and application of the Islamization of Knowledge project to realize his vision of the new academy through SISS. His entire education from bachelors to doctorate degrees was in Islamic legal studies from al-Azhar university with no training in the modern social sciences or the academic study of religion. In fact, some of his works that have been written in English have been edited and even rewritten and sometimes reframed in some sections in post-modern language of his London educated wife, Dr. Muna Abul-Fadl. She assisted in redefining and articulating the terms of this bold new intellectual approach that SISS was championing.

One interesting question to ask is why was IIIT and its institutional affiliates such as SISS established in the US/the West and not in some majority Muslim country? This goes back to developments during the mid-twentieth century when the Muslim world was undergoing profound changes economically and politically and in other ways with young people becoming disenchanted with their lives and with the way things were. Some began to migrate whether by choice or to escape persecution and economic difficulties or simply to seek opportunities for further education abroad. The spike in Muslim migration to the West beginning in the late 1960s onwards had profound consequences, including shaping an internal debate within the Muslim communities about Islam. In the following decades a number of institutes and organizations emerged and with them competing projects to foster/reform Muslim thought or to reform Muslim minds as Tareq Ramadan would put it. One such project was the "Islamization of Knowledge" whose major proponents were Muslims who had been trained both in the East (Islamic education) and in the West.

IIUM/The International Islamic University of Malaysia

Malaysia is one of the countries that has been at the forefront of the Islamization of knowledge project in response to what is seen is the intellectual and epistemological hegemony of the West. What is more, a leading proponent of this project, Naquib al-Attas, lived and taught in Kuala Lumpur. He was among the trailblazers calling for an alternative order of knowledge (al-Attas 1978). It was also in Kuala Lumpur that the IIUM/International Islamic University of Malaysia was established. It was originally funded by OIC (the 57-member Organization of the Islamic Conference and its chancellor from 1988-1998 was the Saudi scholar, Abdul Hamid AbuSulayman) but

now mostly by the Malaysian government that has recently been slashing its funding to universities. This institution and IIIT in Herndon, USA (with which it has close ties) and others like them are the location in which Islamic modernity is being constructed and contested.

Malaysia is both an important Muslim country and a former British colony whose educational system was strongly impacted by developments during the colonial period. More specifically, the British colonial education attempted to undermine and even dismantle indigenous thought systems and replace them with the construction of "colonial forms of knowledge" in which, categories were created, for instance, of the "Malay" in Malay studies in which he/she was exotized as a colonial subject (Aziz and Shamsul 2011: 116, 120). The outcome of the colonial conquest of epistemological space was that new investigative forms were introduced and colonial masters were conferred with discursive powers to racially define their subjects and, in particular, the Malay Muslim in less flattering way (the "lazy" native) compared to the Chinese (as supposedly "hard-working") or the Indians who worked in plantation agriculture. Direct colonial rule brought with it European racial theory that negatively impacted the Malay and most especially in the area of education.

Given the above situation, the Islamization of knowledge project in Malaysia found some sympathisers even within the government (for instance, former deputy Prime Minister, Anwar Ibrahim). As a pioneer institution that attracted both local and international Muslim students and faculty from Muslim countries, IIUM saw as its educational mission (especially in the period between 1988-1999) to integrate revelation and reason in the production of knowledge. It is a university (as Kemal Hassan, former rector of IIUM explains in a videotaped/youtube lecture) that was based on the Islamic philosophy of education to produce graduates whose intellectual and religious values are integrated. This is an alternative to the secular model of education that pays less attention to the spiritual development of the student. The basic assumption here is that there is no human knowledge that is value free; rather, knowledge is value loaded and is colored by one's worldviews and is the product of human mind. So, why should knowledge produced by Muslims not reflect their own cultural and religious values instead of those of the Europeans/Americans? Therefore, IIUM seeks to adopt scientific methods and make them consistent with ethical norms that are derived from the revealed knowledge.

This in turn calls for adopting purposeful scientific research agenda as the goal of such Islamic institutions in the Long Run. This means that, according to AbuSulayman (former IIUM chancellor), Islamization of knowledge is a temporary solution that intends to marry Islamic and Western scientific tradition. As he explained, it follows the ecclecticism, syncretism and development of new sciences during the period when certain fields of knowledge flourished in the major urban centers of the Muslim world. This means that Islamic institutions have to bring together ethical constraints/restraints with the idea of service to humanity.

Thus the first step to development of a Muslim worldview involves borrowing but then Muslims have to follow this up to produce knowledge that serves their interests. Beyond that Divine knowledge and acquired knowledge (human and social sciences, science and technology, ecology, architecture, economics and so on) have to work together to attain certain goals. In other words, acquired knowledge has to operate within certain ethical constraints to control against unrestrained consumerism and capitalism gone amuck!

IAIN/UIN's Higher Institution of Islamic Learning in Indonesia

Indonesia's five State Institutes for Islamic Studies/IAIN that have recently been transformed into fully-fledged universities called UIN (with more autonomy and a clearer mandate) are not seminaries but institutes that in addition to teaching courses in Islamic religious sciences also now offer courses in social sciences, sciences etc. This is part of the long-drawn out effort by the state to integrate these schools into the national development process with a view to ending the separation of Islamic religious sciences from the "secular" sciences. A major outcome of this was the transformation of most madrasahs into public schools so that their graduates could pursue their undergraduate degree programs in either the Islamic or the natural sciences at IAIN (Azra: 2011, 45). As such, IAIN education is no longer limited to just preparing young people for employment as teachers of Islamic instruction at madrasahs, Islamic boarding schools, public schools and even as teachers of English but also professionals in different fields.

A major difference between IAIN/UIN in Indonesia and, for instance, IIUM in Malaysia is that the former has not embraced the idea of Islamization of knowledge. This is due to the fact that as (Azra explains) UIN sees all knowledge and all sciences as being already Islamic, that is, as being part of

the signs of God that are spread all over the universe and that humans have to study. It follows, therefore, that if certain theories in the social sciences and humanities are Western-based then it is the responsibility of the Muslims not to Islamize them but to develop their own theories based on their own socio-cultural realities (Azra 45-46).

What is happening to Indonesia's IUNs, however, is that there are two competing approaches to the study of Islam that are a product of the faculty being trained in their graduate studies either in the Middle Eastern countries (Makka, Madina and Cairo) or in the last half century in North America and Western Europe. The development of Islam and the tradition of Islamic learning in Indonesia is partly connected to the Islamic intellectual traditions as they developed in the Islamic religious centers of Makka and Madina (Azra 2004) Nevertheless, Indonesia also developed its own distinctive intellectual tradition based on intellectual chains of Islamic knowledge (locally linked to Sufism) and learning perpetuated through endogamous marriages among the families involved. More specifically, Nahdlatul Ulama organization has its roots in such a development.

Beyond that, within Indonesia modernization in Islamic education was part of the national development program from the later decades of the twentieth century onwards especially with Muslim intellectuals such as Nurcholis Madjid, Harun Nasution (later rector of IAIN Jakarta) and Mukti Ali (later minister of religious affairs) assuming positions that allowed them to reorient the direction of IAINs (Azri: 2011, 51; Bagir & Abdullah 2011, ch 4)). The new orientation encouraged a number of shifts from a single madhhab to a non-madhhab approach and from a normative/idealistic to a socio-historical and empirical approach. The non-Madhhabi-empirical approach is associated with academic training in Western universities whereas the normative/idealistic approach is the outcome of the traditional Islamic learning in the Middle Eastern universities. While there is criticism and counter-criticism by proponents of the two approaches, the two orientations find a meeting place (even if an uneasy one) in IAIN. The traditionalists ask how Muslims can learn about their religion from non-Muslims whose orientalist approach can only do harm than good. Yet, it is the modern approach that has allowed Indonesian Muslims to broaden their scope of study to include ideas related to civil society, democracy, gender and human rights. In other words, Indonesian Islam is enriched by such developments that have

relevance to contemporary realities in the country and that manifest themselves in the various forms of local Islam (Azra: 2011, 52).

Beyond these internal debates, the purpose of integrating general science (offered in non-religious school) and religion (taught in Pesantren/Islamic boarding schools) in Islamic Senior high schools in Indonesia was motivated by three factors: first, the need to end the inherited two tiered/dual system of education that tended to privilege secular over religious education; second, the necessity to broaden the course offerings at Islamic schools to include non-religious subjects as a way of preparing them to deal with the challenges of globalization; and third, the political imperative to align Islamic schools with the principles of pancasila or tolerance of diversity in the multi-religious Indonesian society (Rahmatullah: 2016, 48).

Case Study of Islamization in southern Nigeria

The advent of European territorial and hegemonic expansion around the world and the onset of European colonialism (imbued with a civilizing mission whose outcome is the invention of Europe's "Others") was nowhere more dramatic than in Africa which was brought within the sphere of European global domination of its economic, political and educational affairs. The Muslim as well as non-Muslim areas of Africa faced a serious civilizational challenge posed by Europe that saw itself as being "rational, scientific and progressive" and African societies being labelled as backward, irrational and in need of European assistance to modernize (even Westernize) their societies as the way forward. As already mentioned, as in the other parts of the Muslim world, in Nigeria too a new type of educational system was established both by the colonial governments (public schools) and their Christian missionary allies (the missionary schools) against which Muslim schools/madrasa could not compete. Denied of funding and support, Muslim schools could not provide training in the various theoretical and applied sciences, professional programs, social sciences etc necessary for securing employment in the government/public and private sectors of the modern economy. Muslim schools imparted primarily Islamic religious education which, for the most part, became dissociated with employment in the modern economy. As a result, many young Muslims began to receive their education in the modern Western-style schools but much later than their counterparts (i.e. Africans from the southern part of the country who had embraced Chris-

tianity) who became better prepared to take over employment positions in the public and private sector of the economy by virtue of which they came to dominate the educational system even before the time (1960) the country gained its independence from the British.

Given the above factor, the Islamization of knowledge project in Nigeria is still in its earliest stages in terms of realizing the goals for which this cultural and educational assertion is meant to achieve. In other words, the challenges of Islamization of knowledge in Nigerian universities especially the newly established ones in the southwestern Yoruba region of the country as summed up by Adebayo, include: lack of accepted models of Islamization of knowledge; shortage of staff who are trained in or are capable of implementing Islamization; problems with funding the Islamization program (private universities receive no funding from the government plus parents prefer to send their children to Christian schools that are considered to be of higher standards); many students not being interested in or not having bought into the idea of Islamization; and challenges related to the language of instruction (Adebayo: 2016, 78-91). The latter two factors reflect a reality of employment prospects for students of these universities whose parents favor courses related to, for instance, accounting, Islamic banking and finance or even a combination of vocational courses with Islamic courses to assist graduates to secure jobs. As Adebayo notes, some of these universities will remain Islamic by virtue of their names while much of their curriculum is as secular as the other universities (Adebayo: 2016, 87). Moreover, since not enough Islamic studies or Arabic courses are offered at high competency levels English continues to be the dominant language of instruction instead of being co-equal with Arabic.

It is interesting to note here that even the Organization of Islamic Conference-funded IUIU/Islamic University in Uganda (founded in 1988 to serve the English-Speaking African Muslim community in Southern and Eastern Africa) that offers education within a broad sphere of secular and Islamic studies, it is generally those students who pursue the Islamic studies track who are fluent in both the Arabic and English languages. While students in the non-religious track may take some courses in Islamic studies, they specialize in secular fields that prepare them for the job market. Nevertheless, products of Islamic studies too are well prepared to continue with their graduate education overseas or to teach at one of the Islamic feeder schools

in Uganda or to work for Islamic organizations in the country. Certainly in the case of Uganda there has been no attempt to Islamize knowledge; this is not part of the programmatic orientation of this institution. This is partly a function of the multi-religious nature of not only Uganda but also even of a country such as Malaysia where Islamization is pursued cautiously in the context of a multi-cultural environment.

The use of the English language or Arabic as the language of instruction in schools sometimes creates a rancorous debate between Muslim graduates of Western Universities and graduates of Islamic universities in the Middle East who insist that Arabic should be the language for teaching Islamic studies. After all, they point out that much of the classical heritage of Islam is in Arabic language. Moreover, even the earliest generations of orientalists made a concerted effort to study classical texts after first learning Arabic and then reporting their findings in their own European languages. According to them Muslims should study Islamic classical texts and formulate theories about them in Arabic. This view, however, is not widely accepted given the widespread use of the English language as one of the colonial legacies and as a language of science and technology in many different regions of the world. The use of both English and Arabic is accepted in Malaysia, Pakistan and other Muslim countries. Any attempt to engage with the Western intellectual tradition requires a thorough knowledge of the English language. Quite importantly, even the Islamization of knowledge literature itself has been written in English by scholars who either live or have studied in the West. More specifically, the pioneering think tank, IIIT in Herndon, Virginia is based in the US with liason branches all over the Muslim world in Asia and Africa.

Accordingly, Islamization of knowledge scholars do not challenge the dominance of the English language in writing research and academia; instead, they challenge Western epistemologies and methods and would like to generate literature relevant to the investigation of Islamic research methods and ethics. The point of this, for them, is to bring modern methods of social science into their scholarship, alongside creative and traditional methods from the Islamic tradition as far as possible. They would like to make space for Islamic methodologies and assess their value on their own terms.

It is important to note here that in countries where Muslims do not form a majority of the population and where political power is controlled by non-Muslim elites as in the case of Kenya Muslim children are forced to

attend Qur'anic schools from as early as 4.00 am in the morning and then move on to the secular public schools between 7.00 am and 4.00 pm and then back to Madrasa for Qur'anic/Islamic classes from 4.30 pm to about 6.00 pm (Sheikh: 2015, 40). As can be expected, many end up dropping both the Qur'anic and secular schools due to the distances involved between the schools and also a curriculum overload. One solution to this problem has been the establishment of some private integrated schools that provide both Islamic and public secular education. It is believed that there are today as many as 400 integrated Islamic schools, a modest number, but still a significant indication that some parents are willing to send their children to these schools rather than to the public secular schools that are not seen to be meeting the religious needs of the Muslims (Sheikh 2015, 47).

Critique of the Islamization of Knowledge

Criticisms against the Islamization of knowledge have been quite wide ranging and have come from different quarters by both Islamicly oriented as well as secular scholars. For instance, some of these critics point out that there has not been as much thought given to the political ramifications of the Islamization of knowledge/science project perhaps to avoid antagonizing potential donors from the authoritarian Middle Eastern regimes that were involved in running their societies and their educational systems based on Western models while claiming to be promoting Islamic and Arab culture. In the Muslim world science is taught in the service of the state and is connected to economic development agendas. Abaza for one argues (Abaza 2002) that the Islamization of knowledge project was hostage to the needs and vicissitudes of realpolitik and the political machinations of statist elites and politicians who saw in it a convenient vehicle to enhance their own Islamic credentials by sponsoring ostensibly "Islamic" educational initiatives in order to boost their own waning Islamic credibility. In other words, this knowledge project was dependent on state patronage and funding so that IIUM, ISTAC (now part of IIUM since the removal of al-Attas as the director), IIIT in Cairo could not effect a paradigm shift in thinking on a public scale. Moreover, they have not impacted popular grass-root Muslim understanding of their faith as they are tied to governments for support and patronage (see Noor's 2003 book review of Abaza).

Some argue that the creation of these academies or institutions function the same way as other Muslims organizations that are focused on preach-

ing/teaching and dissemination of Islam, providing social and health services to the people and campaigning for, where they are allowed to, contesting election and winning political power without which they cannot implement their agenda of Islamization of politics, The suggestion is that Islamization of knowledge similarly serves to promote Islam but in the academic arena while eschewing politics.

Another aspect of this criticism is that debates to define Islamic knowledge and Islamization of science as viewed by proponents of the Islamization project extend to not just humanities and social sciences but also includes the natural sciences. The purpose is to create normative modern Islamic thought and impart norms and values of religion. It is precisely for this reason that critics of Islamization of knowledge point out that the Islamizers use themes from the ongoing critical debate on knowledge and science that is carried out in the West. Moreover, they express a view on the relationship between religion and science that the Westerners do not or may not necessarily share. For instance, Abdus Salam rejects the view that a specifically Islamic science exists; for him science and religion are two separate entities (Abdus Salaam, 1987). Most unconvincing to such critics is, for instance, Hossein Nasr's claim (stemming from his critique of cultural relativism) that the Qur'an embodies the principles of science and hence it is possible to speak of Islamic science. For them that is not possible as science is a changing body of knowledge with some accepted theories being debunked and new ones proposed. Hence Nasr arguments against science in the West are considered to be over-simplified.

Some argue that the problems that Muslims face lie somewhere else. More specifically, the general crisis of modernization, characteristic of most of the Muslim world since the late 1960s, that has been the justification for re-Islamization, also represents an intellectual crisis, in which the questions have been about the relationship of the Muslim to their own past, to the heritage of this past (a contested terrain), and, within this, to Islam itself. They have to determine first what aspects belong to the competence of Islam. Thus this on-going re-Islamization is taking place in a twenty-first century environment, in an over-reaching capitalist world order characterized by an accelerated process of globalization, with Muslims being impacted in an asymmetric position. Their solutions or diagnoses have to take this crisis into consideration.

Beyond that, the secular Muslim nationalist intellectuals as well as the religious intellectuals have both failed to provide an appropriate answer to the problem of the relationship between Islamic authenticity and modernization. There are competing interpretations among Muslims who lack an organizational center similar to the Vatican or catholic church whose voice, for the most part, could go unchallenged. What exists are competing interpretations and this should come as no surprise as Islam has always been characterized by diversity. The Saudis have attempted to change this by using their petro-dollars to promote a literalist Islam all over the Muslim world and their efforts received further impetus after the success of the Islamic revolution in Iran that emerged as a major rival to Sunni Saudi Arabia. This further polarization of the Muslim world between Sunni (led by Saudi Arabia) and Shia (led by Iran) has sharpened the divisions, mainly political in nature but projected as Sunni-Shia sectarian conflict.

Other critics have noted that the Islamization of knowledge project/s have not contributed much needed tools necessary for connecting social science with the Islamic knowledge. Their presupposition that the Islamization of knowledge approach may be juxtaposed with a Western approach (for instance, the position of AbuSulayman that borrowing from the west is a temporary measure) with both the Islamic and Western approaches representing two distinct isolatable categories is simplistic, reductionist and unrealistic. As Hanafi put it, (Hanafi: 2016, 45-64) "In identifying a singular and monolithic "Western" tradition, the Islamization trajectory seemingly ignores the "inter-paradigmatic" diversity such as the axiomatic differences between the Marxist school whose units of analysis is primarily class-based and the Functionalist approach which marginalizes those class-based units of analysis. A cursory glance at the diverse paradigms within so-called "Western" sociology demonstrates that these competing trajectories cannot be reduced into one school." This is also true in the fields of the Islamic social sciences where generalizations cannot be made about all the different fields.

Because of the knowledge gap between the traditionally trained religious scholars (or scholars of the text as Tareq Ramadan calls them) and Muslim social scientists (scholars of the context) Muslim societies have not been as sufficiently involved in the production and consumption of knowledge as have their counterparts in the West. The IIIT and its American Journal of Islamic Social Sciences have attempted, especially in the 1990s, to "indigenize" social sciences (that have an empirical focus involving studying and describing the world as it is) that unlike Islamic sciences do not deal with

normative paradigms (informing believers what they ought to do). What is needed, therefore, are humanities and social science scholars who have been trained in the traditional Islamic religious sciences and can deal competently and from different angles with modern issues that Muslims face.

To complicate matters, it is not even clear what it means to Islamize something? Does it mean simply to place a label over what the West has already produced or does it mean to apply theories, methodologies, for instance, of Western economics to Islamic economics (influenced by Keynesian economics—Alatas, 1995) by a bit of tinkering here and there and by attaching an Islamic financial understanding to it? Neither will do and neither advances the Islamic system of knowing. This explains why progress has been slow and the yields minimal. Major research grants and institutional support are needed to further these efforts and to make Muslims important participants in the discourses on Muslims. Yet, as critics have pointed out, these efforts should be devoid of ideology with the first item of business being for Muslims (tapping on the contributions of Muslim classical thinkers) to develop theories that incorporate the ethical and welfare-promoting social sciences that Muslims see as lacking in the Western educational system.

It comes as no surprise that it is not possible to implement Islamization of knowledge as a full-fledged program unless there is a total reconstruction of society as a pre-condition to promoting the Islamization project (Ghumari-Tabrizi: 1996, 317). The cultural transformation of Muslim society along the lines espoused by reformist-minded Muslims has not even happened. Moreover, Islamization of knowledge is not possible (as some have argued) since Islamic science itself before the period of European ascendency in different areas was on the path to modern science (whatever that means). For critics the proponents of Islamization want to cast all knowledge into a form of parochial, religiously charged form of knowledge (Huff: 1996, 305).

At this point it may be asked why, for instance, the IIIT plan has not attracted many natural scientists but mainly those in the humanities and social sciences? This is due to the fact that this think tank considers much of science (with some exceptions such as evolutionary biology) to consist of objective disciplines that do not contravene Islamic principles in contrast to the social sciences that are subjective and have ideological implications (Mimouni: 1987, 88).

Some have argued that the way forward for institutions such as the IIIT and others in Muslim countries is for creation of new knowledge that calls

for freedom of thought and discussion, encouragement of creativity and innovation, and toleration of dissent and diversity. It requires a mindset that can entertain ambiguity, one that does not hasten to discard potential spoilers of legacies long established as sacred. As Fazlur Rahman noted (Rahman: 2011, 456-57),

"…we must not be enamored over making maps and charts of how to go about creating Islamic knowledge. Let us invest our time, energy and money in the creation, not of propositions, but minds… My plea, therefore, is that we create thinkers, those who have the capacity to think constructively and positively. We cannot lay down rules for them to think…one can certainly criticize and reject propositions [in Western philosophy and social science] that seem to us incompatible with Islamic principles…one can always do that, but one can and must also do that with the Muslim thinkers of the past…Even then, however, judgement and criticism is not the end but only the first step in the discovery of new knowledge, which is the true goal of an Islamic intellectual."

Conclusion

The Islamization of knowledge project despite its shortcomings is a legitimate response to deepening Euro-American economic, political and military involvement in the Muslim world. Seen from this perspective, Islamization of knowledge is an alternative worldview albeit not well developed to the growing Western triumphalism with its unbounded consumerism, unrestrained militarism and its dominant discourse of liberal capitalism with different reactions in various regions of the world (Noor 2003).

There is no denying the fact that Western social sciences are implicated in their supportive role in empire building and in their being associated with efforts to control infrastructure, educational systems, political institutions, social and family relationships and even the religious lives of those who once were part of their empire. They control academic enterprise and the production of knowledge by virtue of which they influence and direct the academic enterprise with a large contingent of its researchers venturing out into the world to expand knowledge for the purpose of control and profit or material gain. The West through its legion of scholars who study and critique other societies, frame and dominate discourses on knowledge (Asad 2006; Mahmood 2006; Nugent 2010). For instance, the Western social sciences are presented as authoritative ways of knowing through their methodologies,

theories, structures of inquiry etc. Yet the goals and methods that are associated with this process also included Christian missionary activities, including missionary domination of the educational system in many countries, and Western military occupations (Mcloud: 2012, ch 16).

Social sciences study humans in their natural and constructed environments with specific goals in mind. Control in the production of this knowledge (one of its major goals) allowed for influence and even control of the representation of its subject and public policies. All of this was not done in a social and political vacuum but in the context of efficient surveillance and military control of subjects by colonial governments and later by post-colonial ones that replicated these methods. The West produces knowledge based on its interests to understand itself and other societies that it seeks to influence, if not control outright, and to sell its products to them. Ethical concerns, issues of justice, fairness, compassion and mercy are not the driving motive or principles on which these studies are based (Mcloud, 2012).

Finally, the challenge for institutions such IIIT and others like it continues to be how to put the traditional Islamic studies in conversation with the modern academic approaches to the study of subjects in the humanities, social sciences and sciences based on rigorous research, theorizing, advancing knowledge etc that are a key factor in the institutional identity of universities. Hopefully, something has been learnt from past mistakes and the setbacks they have experienced along the way. Today SISS [School of Islamic Social Sciences] does not exist anymore; instead, there is the Fairfax Institute that has more modest objectives compared to SISS. It offers a certificate in Imam and Muslim community leadership in cooperation with the Hartford Seminary. It also offers a certificate of Islamic thought for imams, chaplains, and any interested students. In addition the IIIT-run AJISS/American Journal of Islamic Social Sciences continues to publish high quality papers. Moreover, IIIT continues to sponsor annual conferences in Herndon, Virginia in which speakers are invited to make contributions on different subjects.

Incidentally, although IIIT is seen as being apolitical and hence is not perceived as a threat by those in government, yet after 9/11 2001 its leadership came under increasing scrutiny as part of the process of viewing American Muslims through the lenses of security. For instance, its director, Taha al-Alwani (like other leaders of American Muslim organizations in the immediate post-9/11 era) became a person of interest to FBI and was the target

of search warrants, observation and continuous questioning that in the end he decided to leave the country and settle in Cairo, Egypt.

As for IIUM in Malaysia, it has continued to face budget cuts (many of the foreign faculty, have moved on as their work contracts have not been renewed) but continues with its program of offering courses/majors either in the Islamic studies (revealed knowledge) in which fluency in Arabic and English are required or in other subjects related to the humanities, social sciences, the sciences etc with majors in those disciplines being required to take a certain number of Islam courses that are taught in English. While Islamization of knowledge has not been achieved, yet the legacy of those efforts can be seen in the fact that graduates in economics, sociology, and science subjects have all taken certain required Islamic courses and are familiar at some level with normative teachings of Islam, its ethical concerns and its efforts to produce graduates who are professionally and Islamicly oriented. These are all part of the concerted modest efforts to come to terms with modernity (an ideology that carries the values and ideas of triumphant capitalism and secularism) and to counter or respond to Western hegemony and Eurocentric and orientalist order of knowledge. While they still have a long way to go but at least they have produced students who have been trained at the MA and Ph.D. levels in, for instance, Islamic Economics (though it is still not clear what is Islamic Economics) and similar disciplines that did not exist before quite apart from the usual Qur'anic, Hadith, Shariah and other Islamic subjects. They still need to bring together scholars of the text (fuqaha) and scholars of the context (experts in different fields of knowledge from social sciences to sciences) to deal with pressing modern problems that require new interpretations.

References

Abaza, Mona (2002) *Debates on Islam and knowledge in Malaysia and Egypt*. London & NY: Routledge.

Abdallah, S.S. and Hashim, Rosnani (2013). Islamization of Human Knowledge in Theory and Practice: Achievements, Challenges and Prospects in the IIUM context. *IIUM Journal of Educational Studies* 1(1), 1-12.

Abu Saud M. (1988) Islamic Categorization of Disciplines: An Islamic Example. *Islam: Source and Purpose of Knowledge*. IIIT, Herndon.

Abu Saud M. (1989) Toward Islamic Economics. *Toward Islamization of Disciplines*. IIIT, Herndon.

Abul-Fadl M. (1991) Beyond Cultural Parodies and Parodizing Culture: Shaping Discourse. *AJISS* (8)1.

Abul-Fadl M. (1992) *Where East Meets West: The West on the Agenda of the Islamic Revival*. IIIT, Herndon.

AbuSulayman A.H. (1981) The Ummah and its Civilizational Crisis. In I.R. al-Faruqi & A.O. Naseef (eds.), *Social and Natural Sciences: The Islamic Perspective*. Hodder and Stoughton and King Abdulaziz University, Jeddah.

AbuSulayman A.H. (1988) Islamization of Knowledge: A First Step to Integrate and Develop the Muslim Personality and Outlook. *Islam: Source and Purpose of Knowledge*. IIIT, Herndon.

Adebayo, Rafiu Ibrahim (2016) The Challenge of Islamization of Knowledge in Nigerian Islamic universities. *IIUM Journal of Educational Studies* 4(1), 78-99.

Ahmad A. (1988) *The Reorientation of Islamic History: Some Methodological Issues. Islam: Source and Purpose of Knowledge*. IIIT, Herndon.

Ahmad S.I. (1989) Islamic Perspective on Knowledge Engineering. In M.A.K. Lodhi (ed.), *Islamization of Attitudes and Practices in Science and Technology*. IIIT, Herndon.

Ahmed A.S. (1986) *Toward Islamic Anthropology*. IIIT, Herndon

Ahmed A.S. (1992) *Postmodernism and Islam: Predicament and Promise*. Routledge, London.

Ahmed A.S. & H. Donnan (1994) *Islam, Globalization and Postmodernity*. Routledge, London.

Alatas, Syed Farid (1995). The Sacralization of the Social Sciences: A Critique of an Emerging Theme in Academic Discourse. *Archives de sciences sociales des religions* 40e Année, 91, 89-111.

al-Alwani T.J. (1995) The Islamization of Knowledge: Yesterday and Today. *AJIS*S (12),1.

al-Alwani T.J. (1989) Islamization of Attitudes and Practices in Science and Technology. In M.A.K. Lodhi (ed.), *Islamization of Attitudes and Practices in Science and Technology*. IIIT, Herndon.

al-Alwani T.J. & I.D. Khalil (1991) *The Qur'an and the Sunnah: The Time-Space Factor*. IIIT, Herndon.

Al-Migdadi, Mahmoud Hamid (2011). "Issues in Islamization of Knowledge, Man and Education." Revue Académique des Études Sociales et Humaines. 7: 3- 16.

Anees M.A. & M. Wyn Davies (1988) Current Thinking and Future Directions. In Z. Sardar (ed.), *The Revenge of Athena: Science Exploitation & the Third World*. Mansell, London.

Anees M.A. (1989) Epistemology in the Robotic Culture: The Muslim Predicament. In Z. Sardar (ed.), *An Early Crescent: The Future of Knowledge and the Environment in Islam*. Mansell, London.

Anees M.A. (1991) Illuminating Ilm. In Z. Sardar (ed.), *How We Know: Ilm and the Revival of Knowledge*. Grey Seal, London.

Asad, Talal (2006) Trying to Understand French Secularism. In Hent De Vries & Lawrence E. Sullivan (eds.), *Political Theologies: Public religions in a Post-secular World*. NY: Fordham University.

Asrori, Achmad (2016). Contemporary Religious Education Model on the Challenge of Indonesian Multiculturalism. *Journal of Indonesian Islam* 10(02), 261-284.

al-Attas S.M.N. (1978) *Islam and Secularism*. ABIM, Kuala Lumpur.

Aziz, Azmi and Shamsul A.B. (2011). Colonial Knowledge and the reshaping of Islam, the Muslim and Islamic Education in Malaysia. Kamaruzzaman Bustam-Ahmad & Patrick Jory (eds.), *Islamic Studies and Islamic Education in Contemporary Southeast Asia*. Kuala Lumpur: Yalyasan Ilmuwan: 113-135.

al-Azmeh A. (1986) *Arabic Thought and Islamic Societies*. Croom Helm, London.

Azra, Azyumardi (2011). From IAIN to UIN: Islamic Studies in Indonesia. In Kamaruzzaman Bustam-Ahmad & Patrick Jory (eds.), *Islamic Studies and Islamic Education in Contemporary Southeast Asia*. Kuala Lumpur: Yalyasan Ilmuwan: 43-55.

Azra, Azyumardi (2004). *The Origins of Islamic Reformism in Southeast Asia: Networks of Malay-Indonesian and Middle Eastern 'Ulama' in the Seventeenth and Eighteenth Century*. Crows Nest, Australia: Asian Studies Association of Australia.

Bagir, Zainal Abidin and Abdullah Irwan (2011). The Development and Role of Religious Studies: Some Indonesian Reflections. Kamaruzzaman Bustam-Ahmad & Patrick Jory (eds.), *Islamic Studies and Islamic Education in Contemporary Southeast Asia*. Kuala Lumpur: Yalyasan Ilmuwan: 57-73.

Ba-Yunus I. (1988) Al Farüqı and Beyond: Future Directions in Islamization of Knowledge. *AJISS* (5)1.

Bigliardi, Stefano (2014) The Contemporary Debate on the Harmony between Islam and Science: Emergence and Challenges of a New Generation. *Social Epistemology: A Journal of Knowledge, Culture and Policy*. 28(2), 167-186.

Boullata, Issa (1990). *Trends and Issues in Contemporary Arab Thought*. Albany: SUNY Press.

Bucaille M. (n.d.) The Qur'an and Science. International Islamic Publishing House, Riyadh.

Esposito J.L. (1991) "Ismail R. al-Faruqi: Muslim Scholar Activist", in Y.Y. Haddad (ed.) The Muslims of America. Oxford University Press, New York.

al-Faruqi I.R. (1988) Islamization of Knowledge: Problems, Principles and Prospective. *Islam: Source and Purpose of Knowledge*. IIIT, Herndon.

al-Faruqi I.R & A.H. AbuSulayman (1989) *Islamization of Knowledge: General Principles and Workplan*. IIIT, Herndon.

al-Faruqi I.R. (1988) *Islamization of Knowledge: Problems, Principles and Prospective. Islam: Source and Purpose of Knowledge*. IIIT, Herndon.

al-Faruqi I.R & A.H. AbuSulayman (1989) *Islamization of Knowledge: General Principles and Workplan*. IIIT, Herndon.

Furlow, Christopher (2005) Islam, Science, and Modernity: From Northern Virginia to Kuala Lumpur. Ph.D. dissertation. Department of Anthropology, University of Florida.

Gerholm T. (1994) Two Muslim Intellectuals in the Postmodern West: Akbar S. Ahmed and Ziauddin Sardar. In A.S. Ahmed & H. Donnan (eds.), *Islam, Globalization and Postmodernity*. Routledge, London.

Ghumari-Tabrizi, Behrooz (1996) Is Islamic Science Possible. *Social Epistemology* (10)3/4, 317-330.

Hallencreutz C.F. & Westerlund D. (1996) Anti-Secularist Policies of Religion. In D. Westerlund (ed.), *Questioning the Secular State: The Worldwide Resurgence of Religion in Politics*. Hurst & Company, London.

Hanafi, Sari. (2016) Islamization of Social Science: a Critical Assessment. *Almustaqbl al-Arabi*. Beirut: CAUS, issue: 451, 45-64.

al-Hashimi A.H. (1981) On Islamizing the Discipline of Psychology. In I.R. al-Faruqi & A.O. Naseef (eds.), *Social and Natural Sciences: The Islamic Perspective*. Hodder and Stoughton and King Abdulaziz University, Jeddah.

Huff, Tobby E. (1996), Can Scientific Knowledge be Islamized? *Social Epistemology* 10(3/4), 305-316.

Husaini, Waqar (1980). *Islamic Environmental System Engineering*. London, Macmillan.

Imtiyaz, Yusuf (2014). Ismail al-Faruqi's Contribution to the Academic Study of Religion. *Islamic Studies* 53(1-2), 99–115.

Mahmood, Saba (2006) Secularism Hermeneutics, and Empire: The Politics of Islamic Reformation. *Public Culture* 18(2), 323-347.

Maimouni, Jamal (1987). A reply to What Islamization is Not. *MAAS Journal of Islamic Science* 3(1), 87.

Manuti, Muhammad Nur (2011) Islamic Studies Programs in Malaysia's Higher Learning Institutions: Responses to Contemporary Challenges of Modernity, Globalization and post 9/11. In Kamaruzzaman Bustam-Ahmad & Patrick Jory (eds.), *Islamic Studies and Islamic Education in Contemporary Southeast Asia*. Kuala Lumpur: Yalyasan Ilmuwan: 137-158.

Manzoor P. (1984) Islam and the West: Synthesis or 'Con-fusion?. In Z. Sardar (ed.), *The Touch of Midas: Science, Values and Environment in Islam and the West*. Manchester University Press, Manchester.

Manzoor P. (1989) The Crisis of Muslim Thought and the Future of the Ummah. In Z. Sardar (ed.), *An Early Crescent: The Future of Knowledge and the Environment in Islam*. Mansell, London.

Manzoor P. (1991) Studying Islam Academically. In Z. Sardar (ed.), *How We Know: Ilm and the Revival of Knowledge*. Grey Seal, London.

Mazrui, Ali (1998) Globalization: Homogenization or Hegemonization. *The American Journal of Islamic Social Sciences/AJISS* (15)3, 1-13.

Mcloud, Aminah B. (2012) Islamization of the Social Sciences: A Personal Reflection. In Imtiyaz Yusuf (ed.), *Islam and Knowledge: Al Faruqi's Concept of Religion in Islamic Thought*. London & NY: I. B. Taurus, ch 16.

Nasr S.H. (1975) *Islam and the Plight of Modern Man*. Longman, London.

Nasr S.H. (1976) *Islamic Science. An Illustrated Study*. World of Islam Festival Publishing Company Ltd, London.

Nasr S.H. (1979) *Ideals and Realities of Islam. Mandala books*. Unwin paperbacks, London. First edition 1966.

Nasr S.H. (1990) Man and Nature: The Spiritual Crisis in Modern Man. Mandala Unwin paperbacks, London.

Nasr S.H. (1987) *Science and Civilization in Islam. The Islamic Texts Society*, Cambridge. First published by Harvard University Press 1968.

Needham J. (ed.) (1980) *Science and Civilisation in China*. 5(part IV), Cambridge University Press, Cambridge.

Noor, Farish (August 2003) Noor on Abaza, 'Debates on Islam and Knowledge in Malaysia and Egypt: Shifting World. *H-Gender-Mideast Review at this*

url https://networks.h-net.org/node/6386/reviews/6610/noor-abaza-debates-islam-and-knowledge-malaysia-and-egypt-shifting.

Nugent, David. (2010) *Knowledge and Empire: The Social Sciences and United States Imperial Expansion, Identities*, 17:1, 2-44, DOI: 10.1080/10702890903458838

Ozdemir A. (1988) Education in the Theological Faculties of the Republic of Turkey: An evaluation and proposals. *Newsletter, Centre for the Study of Islam and Christian-Muslim Relations* (20), November, Birmingham.

Poston L. (1992) *Islamic Da'wah in the West: Muslim Missionary Activity and the Dynamics of the Conversion to Islam*. Oxford University Press, Oxford.

Rahman, Fazlur. (2011) Islamization of Knowledge: A Response. *Islamic Studies* (50)3/4, 449-457.

Rahmatullah, Tafsir Mujahidin (2016). Integrating Science and Religion: An Analysis on the Policy of the Government at Senior High School/Madrasah Aliyah. *TARBIYA: Journal of Education in Muslim Society* (1), 32-50.

Said E.W. (1978) *Orientalism*. Routledge and Keegan Paul, London.

Salam A. (1987) *Ideals and Realities. Selected Essays of Abdus Salam*. World Scientific, Singapore. Edited by C.H. Lai.

Salleh, Muhammad Syukri (2013) Strategizing Islamic Education. *International Journal of Education and Research* (1)6, 1-14.

Sardar Z. (1977) *Science, Technology and Development in the Muslim World*. Croom Helm, London.

Sardar Z. (1979) *The Future of Muslim Civilisation*. Croom Helm, London. Second edition 1987.

Sardar Z. (1985) *Islamic Futures: The Shape of Ideas to Come*. Mansell, London.

Sardar Z., A. Nandy & M. Wyn Davies (1993) *Barbaric Others: A Manifesto on Western Racism*. Pluto Press, London.

Schaebler, Birgil. (2004) Civilizing Others: Global Modernity and local Boundaries. In Birgil Schaebler & Leif Stenberg (eds.), *Globalization and the Muslim World: Culture, religion and Modernity*. Syracuse: Syracuse University Press: 3-31.

Sheikh, Adan Saman (2015) The Role of Islamic Integrated Education in Enhancing Access to Formal Education in kenya. *IIUM Journal of Educational Studies* (3)1, 40-50.

Stenberg, Leif. (2004) Islam, Knowledge, and 'the West'. In Birgil Schaebler & Leif Stenberg (eds.), *Globalization and the Muslim World: Culture, religion and Modernity***.** Syracuse: Syracuse University Press: 93-110.

Stenberg, Leif. (1996) The Islamization of Science: Four Muslim positions Developing an Islamic Modernity. *Ph.D. dissertation***.** Lund Studies in History of Religions. Department of Religious Studies, Lund University.

Surajudeen, A.T. and Awang mat, M.Z. (2015) An Empirical Assessment of Students' Perceptions on Integrated Educational Factors in Islamiyyah Madrasah in North-Central Nigeria. *IIUM Journal of Educational Studies* (3)1, 21-39.

Tibi, Bassam (2009**)** *Islam's Predicament with Cultural Modernity. Religious Reform and Cultural Change*. Routledge, NY and London

Higher Religious Education in Romanian Modern Society - A Sociological And Historical Perspective -

*Laurențiu D. Tănase**

Studying the importance and effectiveness of higher religious education is a research theme of great interest for modern societies, especially for the contemporary European context. The importance and benefits of education can be measured in long periods of time, in generations. But to talk about success and performance in education, the quality and quantity of students and teachers are not enough. To a successful education also contributes the school resources and the technical-material resources, the economic context, the political-military stability and, above all, the social, scientific and cultural needs, which justify the need and impose the performance standards of education. The more complex the social structure of a country is, the more necessary and important becomes the education but, at the same time, also composite. *The technicization of our everyday life* also requires an advanced technicization of education in the perspective of training specialists able to construct and handle industrial installations of unprecedented technical finesse and complexity. The rhythm of today's technology and *software development, as well as the emergence of nano-technologies* that stir not only curiosity but also the limits of knowledge, invariably generate university and research preferences, corresponding to the expectations.

Equally, *the development of real-time communication techniques*, including dialogue partners, at great distances, sometimes in outer space, influences our

* Dr., Senior lecturer – *Sociology of Religions,* Faculty of Orthodox Theology, University of Bucharest – Romania, laurentiudtanase@gmail.com

behaviour, inter-human relationships, work, and implicitly causes the emergence of new specializations and appropriate university reconfigurations.

These *technical aspects of contemporary society*, along with the modern way of organizing European-Western societies, economically advanced societies that are a real attraction for emigrant communities dislocated by economic or military hostility in their home countries, *sometimes fuel aggressive forms of behaviour* from those who are incapable of understanding the differences in economic and human development between different regions of the world. Such inappropriate mentalities question the ability to adapt to modern social realities and demands and fuel episodes of interethnic hatred and religious enmity.

In addition, *the advancing of social and technical modernity*, in all its particular aspects, favours a certain way of behaviour and approach to contemporary religiosity, expressed by the characteristics of *the religious secularization phenomenon*. According to this phenomenon, religion is no longer an element of the existential landmark of human life, but has a marginal importance, strongly constrained by other landmarks, of a philosophical or cultural type, including the feeling of religious indifference.

But if, from a sociological point of view, religion in modern modernity is placed, due to the phenomenon of secularization, in a marginal position of interest in human existence, from the theological point of view, the religious secularization represents *„the greatest danger of today's world, because the phenomenon of secularization, which means building a society and a private life without reference to God - "sicut dens non daretur" (lat) - as though God did not exist, (....) is a kind of spiritual lassitude, a kind of comfort and spiritual laziness that does not address as much to reason as the instinct, and therefore is more comprehensive than a temptation that only addresses reason"(Daniel, P.F. 2017).*, as stated in Bucharest, P.F. Daniel, Patriarch of the Romanian Orthodox Church, majority in Romania.

In a broad sense, the purpose of education is to transmit information, values and behaviours from one generation to the next with the intention of informing and training scientific and social behaviours.

Taking into account the general considerations expressed above, we ask ourselves what role religious education should play in today's society. In a short answer, we may think that it must firstly transmit not just the information about God but to „ *convey the religious sentiment over generations", which defines the relationships between the individuals of a community who share the same*

set of religious values, but also the feeling of connection with God."(Cuciureanu & Velea, 2012: 142).

How easy or complicated is it today to convey over generations the faith and the set of moral and religious values? Moreover, referring to the European academic experience, I wonder if *there is any tension between traditional and secular religious education.* Many authorized voices believe that religious education should be closer to secular science than traditional religion.

A convincing answer can only be given by the teaching and self-assessment mechanisms of higher religious education. He therefore has a double responsibility; *to convey religious beliefs and teachings over generations, but at the same time it must form the convictions and character of the trainers, that is, those who become tomorrow's professors of the next generation of today's higher religious education*.

As a sociologist, observing and knowing in a critical spirit the specific aspects of modern contemporary societies, presented above, I am tempted to express the following hypothesis of work on university religious education, namely; *the higher the degree of social modernity, expressed through high technology and human value centred on the individual, on individual rights, the more the religious education becomes self-sufficient and enlightening, and re-orientates itself to traditional forms of interpretation of social reality.* Thus, religious education begins to develop an ego-centric public discourse, that is, it arbitrarily assigns authority to the most important educational approach to be followed for the younger generation.

The rational approach of explaining human existence and the functioning of creation *exclusively* through scientific research, *aspects of contemporary modernity* and secular education provoke the higher theological education to double the classic message of *salvation of mankind through Religion* - salvation placed in a different reality than the human one - with *pragmatic strategies of communication with the younger generations.* But the more it insists on this educational effort of the Religion of pragmatic communication with society, the much, *as a reverse reaction*, caused by immediate failure in the short term, it generates profound accusations addressed to the world fallen into *secularization, that is, in sin and the danger of being without God.*

Actually, in our opinion, the analysis and evaluation of the performances of contemporary theological education must be placed in *the logic of the relations that exist, structurally, between Religion, as a social and cultural phenomenon and the modernity of the society*, understood as a contemporary stage of

evolution of the advanced, democratic human communities. By advanced modern human societies, we understand societies where *fundamental human rights are respected and promoted*, where *Religion is separated from the State*, and the legislative system provides the fundamental foundations for *the functioning of the free market economy, the pluralism and the multiculturalism.*

In order to better understand the arguments of the above hypotheses, I propose first to see a brief descriptive presentation of religious life in Romania and then a brief historical presentation of the higher theological education in Romania. I emphasize that the reflections presented in this study are the fruit of my experience as a religious phenomenon researcher and professor of sociology of religion for more than 20 years in Romania.

A brief presentation of pluralism and the dynamics of religious life in Romania

Romania is located in the South-eastern part of Europe and it is a country of Christian tradition majority Orthodox (86% of the population) and of Latin language and culture. Between 1948 and 1989, the communist totalitarian political regime functioned in Romania. Paradoxically, after 50 years of ideological atheism, in Romania, in the 1990s, an impressive resuscitation of public religiosity has been observed.

Currently, Romania is a member of the European Union since 2007 and a member of NATO since 1993. Romania's social, political and economic conditions created by the abolition of the totalitarian communist regime, as well as the opportunities of development offered by the enlargement of the European Union to Eastern Europe, have facilitated an attractive economic and democratic development of the country. They also favoured an interesting revival of religious life with all its forms of identity expression, be it the confessional identities of Christianity or the dynamic presence of the Islamic expression and culture communities, both the ethnic Turk and Tatars ethnicities and the new ones, created as a result of the emigration of recent years, of citizens in Arab countries in particular, but also from Pakistan or India.

The dynamic evolution of the religious life in recent years in Romania has allowed the consolidation of a pluralistic approach to religious diversity, thus coagulating in Romania also, the modernity specific to the advanced democratic societies of the European West. A modern legislation in the field of religious life was adopted by the Parliament of the country in 2016, by

adopting the Law 489 on *Religious Freedom*. According to Law 489, in Romania, a number of 18 Religious Denominations are recognized by the Romanian State, including the Romanian Orthodox Church, numerical majority. Apart from these Denominations, there may be different religious communities that legally structure their status based on the legislation specific to the organization of foundations and associations - NGO. Although an important part of the religious freedom implies *the free competition of inter-religious competition*, however, despite a sustained and active religious proselytizing, the religious structure of the country has remained broadly constant for the past 25 years, as it is can also see from the comparative table below. The table was based on the statistical information of the National Censuses that were made in 1992, 2oo2 and 2o11.

Comparison statistics table compiled from national censuses of 1992, 2002 and 2011

Table 1: The dynamics of religious life in Romania during 1990 – 2012

Religion	**1992**	**Percentage % 1992**	**2002**	**Percentage % 2002**	**2011**	**Percentage % 2011**
Total of population	*22.810.035*	*100%*	*21.680.974*	*100%*	*19.043.767*	*100%*
Orthodox religion	*19.802.389*	*86.8%*	*18.817.975*	*86,79%*	*16.367.267*	*85,94%*
Roman-Catholics with Greek-Catholics	*1.385.269*	*6,1%*	*1.217.985*	*5,61%*	*1.029.521*	*5,4%*
Other religions identities, Protestants, New-protestants, Islam and non-declared religions	*1.845.704*	*7,1%*	*1.645.014*	*7,6%*	*1.646.979*	*8,66%*
ISLAM Turk-Tatar communities, from the total of Romanian population	**55.928**	**0,25%**	**67.257**	**0,31%**	**64.337**	**0,34%**

Source: S.S.C. (2014), Secretariatul de Stat pentru Culte, *Statul si cultele religioase - Comparative table drawn on official data of the National Census of Population of 1992, 2002 and 2011,* Bucharest, ed Litera, p.34

Short historical presentation of the higher theological education in Romania

It is necessary to have a semantic specification, namely I would like to explain the difference between two expressions:

a) Religious education in Romania represents all the forms of education related to religious education in public schools and which has as main objective the teaching of religion in the state schools from primary school to the end of High school. It also includes high school education called the *Theological Seminary*, which is a part of the state education. Religious education is multi-religious and is supported and paid by the State. Religious education is part of the compulsory common discipline of study subjects in public state schools. But the position of religion classes is *optional*. The student who wishes to attend the religion class must make a written request in order *to choose* the religion class that suits the confession of his or her and his/her parents faith, who decide for him until the age of 18.

b) Theological higher education in Romania is the education that prepares the servants of the Churches and Religious Cults. Specializations are multiple: future priests, religious professors, religious icons and religious heritage restorers, tour guides, religious life journalists, social workers, social theologians, etc.

c) Theological education is of university degree. It can be integrated into State Universities as a *Faculty of Theology*, and is fully paid by the State. Also, theological education can be organized strictly by the Religious Cult and is called Theological Institute. The Theological Institutes also receive financial support from the State through the State Secretariat for Cults, but not a full funding, and the Cult also contributes with an important amount of money. Institutes are preferred by the Cults when it comes to the strict preparation of religious missionaries, future priests. In the case of the Institutes, mixing and state control is minimal.

The history and importance of higher Theological Education will be the main concern of analysis in the following pages. Like many other fields in the Romanian academic sphere, higher theological education has seen many changes throughout history. The various types of political regimes or ideologies known in the last two centuries in Romania (1850-2017) have left their mark on higher theological education. The evolution of the Romanian

university system, even confessional, depended greatly on the political and administrative changes of the country.

The first academic courses on theology began in Iasi, in Eastern Romania in 1860. Within the University established by the ruler Alexandru Ioan CUZA a Faculty of Orthodox Theology was founded, which, due to the lack of specialized teaching staff, functioned only 4 years until 1864 when it was abolished. In 1875 it was reactivated in the town of Cernăuţi, the current independent East Moldova (Păcuraru, 1994). Here, until the Second World War, due to the great personalities of the theological world, a powerful theological centre was developed that covered the Eastern part of Romania. In the South part of Romania, in Wallachia, the first Faculty of Orthodox Theology was founded in Bucharest in 1881, but only after 1924 it will have a real academic progress until 1948.

The interwar period was extremely favourable to university theological education in Romania. In 1921, a University of Orthodox Theology was established also in the West part of Romania, in Sibiu, in 1923 in Oradea, in 1924 in Cluj, and in 1927 in Caransebeș and Arad. In Eastern Romania, in Chișinău, another faculty of Orthodox Theology is established in 1926 (Moraru, 2006).

According to the National Census of 1930, for approximately 72% of Romanians who declared the Orthodox confession, there were 10 theological seminaries, three theological faculties and five theological academies.

Higher theological education of Catholic or Greek-Catholic minorities

The situation of university theological education of Catholic or Greco-Catholic minorities depended greatly, during this period, on the agreements between the Romanian State and the Vatican. Thus, in 1927 a Concordat with the Vatican State was concluded and according to this agreement the Greek Catholic Church was granted the same facilities and privileges as the Roman Catholic Church (Runcan, 2004).

Since 1930, the Greek Catholic Theology Academy of Gherla will move to Cluj-Napoca. Most of the teachers, from the Roman Catholic cult, were trained at the seminaries that were run by the bishops of the Roman Catholic Universities in Europe.

The higher theological education during the communist regime: 1948-1989

The higher theological education in Romania was restructured upon the establishment of the communist regime. During the communist totalitarian regime between 1948 and1989, education of all degrees was dominated by the atheist propaganda, under the strict supervision of censorship. Neither the high school theological seminary, nor the theological university degree was bypassed by the strict supervision of the totalitarian regime. Throughout the communist period for 45 years, *religious education was not allowed in any state public school*, religion being conveyed over generations only through the care of priests and family, especially grandparents.

However, Religion continued to be present in Romanian society, even though in a discreet and unobservable position officially outside the natural visibility of places of worship. By Decree no. 175, issued by the Ministry of Public Education, on Education Reform, and Decree no. 1383 of 1948, published in the Official Gazette no. 177 of 3 August 1948, the theological education was totally separated from the State and laicized (Bunescu, 2004).

All the Cults in Romania were obliged to adapt to the completely new communist-socialist configuration, for which religion had nothing of the significance that had traditionally existed until then.

By making certain compromises, sometimes even implicit collaboration with the Secret Services of Security of the regime, the Romanian Orthodox Church managed to obtain from the Communist regime a minimal social framework in which to continue its existence. However, many of the hierarchs, priests, or professors of theology faculties were persecuted, imprisoned and even killed (Paiușan & Ciuceanu, 2003).

By Decree no. 358 of 1 December 1948 and published in the Official Gazette no. 281 of 2 December 1948, the administrative structure of the Greek Catholic Church was abolished. All the goods and churches of the Cult have been subordinated to the Orthodox Church or the Romanian State. Upon the new law of 1948, the Romanian Orthodox Church, led by Patriarch Justinian conceived a new status of organization and functioning. The new reforms have abolished the theological faculties of Suceava (the continuation of Cernăuți after the loss of Bucovina), Timișoara, Arad, Oradea and Caransebeș. Also, the Academy of Religious Music in Bucharest, as well as a large part of the seminars in Muntenia and Moldova has been abolished.

The theology faculties were removed from state universities, being created three University Theological Institutes in place of the former Faculty of Theology in Bucharest and the Theological Academies of Sibiu and Cluj-Napoca. The faculty and academy teachers had been disbanded and had to look for a seat in the three institutes, but for some there was no solution other than withdrawal and / or rededication.

Finally, in 1952, only two institutes remained in the entire theological higher education system, in Bucharest and Sibiu, the Institute of Cluj-Napoca being abolished by the authorities. This abusive decision, in addition to direct damage to the Romanian Orthodox Church in Transylvania, has increased the already existing interethnic animosities, since the regime allowed the functioning of the Protestant University Theological Institute in Cluj, frequented, to a large extent, by the Hungarian ethnicity, (Moraru, 2006).

Throughout the communist period, the two Orthodox Theology Institutes in Bucharest and Sibiu offered the graduates the title of bachelor in Theology, and the doctoral studies could be followed initially only in Bucharest and, only after 1984, in Sibiu.

Upon the intensification of the ecumenical movement, the Romanian Orthodox Church was forced, in order to build and maintain relations with the Christian churches abroad, as well as with other cults outside the borders, to focus on promoting a theology centred on the concepts of peace, ecology, solidarity of peoples and disarmament.

In order to organize the didactic activity, the existing theological institutes were organized according to a common regulation, in which the subjects were divided into four sections: *Biblical, Historical, Systematic and Practical,* division which was also preserved in the structure of theology faculties after 1989. At the head of each department there was one titular university professor, and in the staff structure there were three associate professor posts, two lecturers and several assistant professors (Sandu, 2006).

The Revolution of December 1989 and the fall of the communist regime brought fundamental changes to higher theological education, bringing with it the need for reorganization, for a rapprochement with the church. On the occasion of the Revolution of removal of the communist regime, the experiences and manifestations of emotion and religious sensitivity that dominated the street movements of those dramatic days of December were impressive (Tănase, 2008).

Higher theological education after 1990s

After the totalitarian communist regime's abolition in 1989, a restoration of the higher theological education started, which reconfigured its structures, themes, curricula and methods according to the European standards in the field of education.

After 1989 the didactic preoccupations of teaching religion in public schools were resumed, as was the case in the interwar period, before the establishment of the communist regime in Romania in 1948. In the early years after 1990, religious education in public schools was not performing well. Specialist textbooks and teachers were missing, and the religious education was challenged by complex social realities, much different from those existing in the interwar period.

The novelty of those years focused on one hand, on the moral of Romanian society and the credible dialogue with the contemporary theological spheres, confessional varied, and on the other hand it focused on national and European academic management. The latter premise focused on the educational and administrative process, such as teacher education, credit and credit recognition, all in line with the current legislation and in line with the provisions of the Bologna Declaration (1999) and contained in Law no. 288/24th of June 2004 on the organization of university studies and in the Government Decision no. 88 of 10th of February 2005.

Among the moments of relevance for higher education institutions, we have the switch of the theological institutes in state universities since 1991. Higher theological education was included in State Universities by the Protocol concluded between the Ministry of Education and Science no. 9870/30.05.1991 and the Romanian Patriarchy no. 124/31.05.1991, and, by the Convention concluded between the University of Bucharest and the Bucharest University Theological Institute of September 20th, 1991, some technical clarifications were made regarding this understanding: „*The faculty will be led by a Dean, helped by a Provost. The Faculty will be totally transferred to the University's budget as of October 1st, 1991"* (Gabor, 1991).

As a result of these regulations and the provisions of the Law on Education, no. 84/1995, the higher orthodox theological education developed and diversified year after year, from the two Institutes of Theological University - with a single specialization, existing in 1990, now, in 2018, to a number of

15 Faculties of Orthodox Theology with several specializations, depending on options and opportunities: Pastoral Theology, Letters Theology, Classical Languages Theology, Social Work Theology, Religious Painting Theology, Cultural Heritage Theology, History and Communication Theology and Service by Sign Language.

The year 2005 brings the reorganization of the Romanian higher education system after the Bologna system, which led to the abolition of the double specializations, (e.g. *Theology - Foreign languages)*, and reducing the number of semesters for the Orthodox Didactic Theology, Social Work Theology and Sacred Arts. The Pastoral Theology specialization, being considered as a vocational training, benefits of eight semesters, i.e. four years of study.

The activity of NGOs with concerns in the field of theological education

The increase of the influence of the Romanian Orthodox Church in the university environment created in the sphere of civil society a series of dissatisfactions. Thus, the Association for Freedom of Conscience, a militant association for the promotion of secular-humanist ideas, elaborated a report pointing out that the Romanian Orthodox Church is trying to confess the Romanian academic environment. In their view an important role was played by the Association of Romanian Orthodox Christian Students (ASCOR), founded in mid-1990s in Bucharest.

The most important religious initiatives in the Romanian public universities are connected to the name of ASCOR, which includes especially students of non-theological faculties of the state: display of confessional symbols in academic buildings, religious ceremonies at the beginning of the year and upon graduation, sanctification of halls and dormitories, construction of university churches, proposals for the amendment of university cards in the sense of introducing references to Christianity, as well as numerous other manifestations and events involving the Church, the Orthodox hierarchs, or personalities of religious life.

Another dissatisfaction with NGOs in the sphere of civil society is related to religious services, religious ceremonies or honorary degrees offered to various Orthodox hierarchs, such as the titles of "Doctor Honoris Causa". These grievances are publicly expressed by the civil society associations who want a new separation of the society from the Church, as it was during the communist era, but those associations lacking communist-type political

activity, are fuelling frequent public protests against religious education in public schools, but also related to the quality of higher theological education

The Islamic religious education of Muslim Turk-Tatar community in Romanian; Short history and legal frame State schools

It is interested to see, as a case study, how it organized its higher religious education, an ethnic and religious minority, I refer here to the Turkish-Turkish community of Islamic religion in Romania, which does not exceed 0.34% of the population Romania, about 65,000 believers. For the minority community of the Muslim Turkish-Tatars from Romania, *mother tongue teaching (Turk and Tatar) is related with teaching the Islamic Religion* in their own language. More precisely, the professor for Turkish language usually teaches the Islamic Religion to the same children. The Romanian State guarantees to people belonging to national minorities *the right to learn their mother tongue* and to be educated in their mother tongue (Tănase, 2009).

The Muslim Theological Seminary of Medgidia – Medresa

In 1901, The Muslim Theological Seminary was founded in Medgidia (south-eastern part of Romania), with the aim of training future teachers of Turkish and imams. The training college was organized after the model of the medreses (religious Islamic schools) from the Ottoman Empire: Edirne, Istanbul or Konya. The courses of study were divided into two groups: exterior course of study (*hariç*) and interior courses of study (*dahil*).

The *hariç* included: the Arabic language, intellectual studies and practical applications: gardening, beekeeping, cows and sheep breeding, personal hygiene. The *dahil* category included Theology, Ethics, and Islamic Philosophy with main themes about:

- *the principles of the Koran*
- *the life and the parables of the Prophet*
- *the Islamic Law and Jurisprudence*
- *practical Ethics.*

Gradually, the number of classes of Arabic language decreases to the advantage of Turkish and later on of French. In 1914, the Seminary had 70 students enrolled (Ibram, 1996).

The activity of the old Muslim Seminary in Medgidia was interrupted in 1967 due to lack of students. It was reactivated in 1995, and was named

'*Kemal Ataturk*' National College in Medgidia. The College has *a pedagogic department and functions as a Muslim Theological school type*. It is the only school of this type (vocationally theological) belonging to the Turkish - Tatar minority in Romania. Its reactivation meant resuming the vocational training activity of the imams and of the teachers of Turkish language and literature. After its reactivation in 1995, the Pedagogic Muslim College in Medgidia enrolled students from primary and middle school (compulsory education) through high school with pedagogic and vocationally theological departments.

Due to the complexity involved by teaching Muslim religion and with a view to appropriately training future imams and teachers of Islamic religion, Turkey and Romania have signed a protocol for the ethnic and religious education according to which, every 3 years, three teachers from Turkey are appointed to teach at the Seminary in Medgidia. These teachers have university degrees and have graduated from the Theological Institute in Turkey. Apart from their theological education, the teachers from Turkey have a thorough knowledge of Arabic language, but also of English, German or French.

As with the 2000-2001 University year, a new pedagogic department was founded at the *'Ovidius' University* in Constanta; it was named *Kemal Ataturk Pedagogic College*. This college trains future teachers of Turkish Language and Literature but it does not have competence in teaching the Islamic Theology. Moreover, the training of future teachers of *Turkish Language and Literature* is done at the Turkish departments of the Universities in Bucharest and Constanta as well (DIER, 2006). Both teachers that teach the Turkish Language and Literature and professors that teach the Islamic Religion in State schools *are part of the Romanian state system* and *are remunerated* by the Ministry of National Education, based on the same criteria as the rest of the teachers from the State system, namely on the basis of professional training and experience. Professors that are specialised in teaching the Muslim Religion in State schools are appointed after they pass a national exam and on condition that the Mufti of the Muslim Denomination in Romania grants them the blessing.

After this brief historical presentation of the theological education in Romania, let's see *how it now articulates this with the modernity of contemporary society*. What I have been able to observe from the careful analysis of the behaviour of theology students and theology teachers, we see that on a careful analysis of the characteristics of the modernity of contemporary society, we have observed, from the perspective of the sociology of religion

and theology, that special attention should be paid to the achievement of the equilibrium balance between the teaching objectives pursued by the *higher religious education* and the *social responsibility.*

Modernity, secularization, religion, laicity

How do we actually define modernity? Without too much academic speculation on modernity, because it is not the main subject of our debate, I emphasize only that through *modernity or modern thinking*, there are defined the tendencies of autonomy and individualization, the multiplication of education opportunities, the diminishing of the differences between the social classes and the refining of the lifestyle through comfort and world-class activities. Apparently, modernity outlines a social paradox. On the one hand, it refers to the rapid processes of social transformation, rationalization, emancipation and individualization which some specialists consider metaphorically as a process of "domestication" of human existence (KLOCKER, 2006:1237), but we also see the opposite effect of the process of social evolution understood as limit of modernity such as: *„environmental risks, increased social inequalities by worsening the gap between rich and poor, and permanent military threats and risks"* (KLOCKER, 2006:1237).

In this logic of social reconstruction of religious beliefs, *under the influence of modernity*, the higher theological education is in a strong conflict with the contemporary society's modernity as a result of the accelerated advancement of the specific phenomenon of modernity in the field of religious life, called *religious secularization*. A classic indicator of religious secularization for the Western European space is the diminishing of the social influence of traditional religions and the weakening of the regular frequency of believers at religious ceremonies, especially on Sunday for the Christians believers.

However, the European social evolutions after 1990, particularly the fall of the communist regimes, the emigration waves from the East to the European West, the numerical growth of the Islamic communities in Europe, the global economic instability, etc., showed that religion is beginning to become a major social actor, very active and important in the life of the modern man. Peter Berger, one of the theorists of the *secularization paradigm*, denies his own theory regarding the disappearance of religion from the area of interest of the modern secularized man, through a more famous expression called: the *de-secularisation* of the world. According to Berger, religion is

transformed by suffering a multiplicity of *specific social mutations*. This new coagulant process of modernity is in fact a new phase of social evolution that has reached a critical point that many identify as the visible sign of the end of modernity (KLOCKER, 2006:1237). Far more demanding, Vincenzo PACE, a well-known and respected contemporary Italian professor of sociology of religion, believes that the term secularization should be abandoned, it being obsolete and inexpressive, in the face of the complex religious realities of contemporary times.

The new era of modernity ahead of us is based on the accelerated growth of mass communication strategies and innovative nanotechnology technologies that capitalize on progress made in genetic and spatial research. However, in this new social context, we are concerned with understanding the relevance and performance of the higher theological education. It is necessary in the theological education closer to secular realities or the one based more on traditional approaches, more ritualistic, mystical and symbolic than rational.

Vulnerability of higher theological education and religious institutions

By carefully interpreting the equation between religion, pragmatism and modernity, we identify a *real tendency of vulnerability of religion towards the contemporary modernity*. The area of tension and vulnerability between religion and modernity is expressed in both ways, that is, religion manifests disbelief towards modernity, but also modernity considers religion to be overwhelmed by history, because its glorious vision is more towards the past than to the immanent future. In this tense social a priori context, we understand that higher theological education gains a decisive role. The theology professor *must demonstrate a greater ability to understand the challenges of modernity and the logic of realism and of social responsibility*, find the saving methodology that preserves the standard of competitiveness and performance of the theological education with the other secular education sectors.

The theological educational process must be directed to the *immediate interest of social life*, feeding pedagogical strategies to the real benefit of building the responsible moral personality of the student, emphasizing the *positive* elements of community construction rather than obsolete, self-sufficient, dogmatic and excessively traditional stereotypes. Such dubious stereotypes can, in time, generate fundamentalist attitudes, radicalism, religious intolerance, and racial exclusion, i.e. serious social imbalances. The conflict situation

with the modernity of today's society is aggravated by the fact that society, in its turn, has a mentality hostile towards the spiritual-religious dimension, because the general tendency of the *young generation is directed more towards pragmatism than towards contemplation*. This is why the outcome of the higher theological process is far from the optimistic expectations of the specialists.

Moreover, if we add an often *intolerant authority of the Church's superior hierarchy*, which accepts with difficulty, in the logic of the traditional organization of the Church, the bold debate and analysis of the challenges and difficulties encountered, discouraging the renewal and didactic creativity, we come to *understand the serious limitations lived by theology professors.* Only in this way can we explain a series of modest results of superior theological education.

A modern concept, successfully applied to the contemporary Asian-Singapore education, is based on the phrase: *teach less, learn more*,[2] i.e. teach less information as a teacher but develop to the students more research personal skills. Observing this concept in the courses I have with the students of the faculty of didactic theology in Bucharest, that is, the specialization in which the trainers are formed, namely the religion teachers, I have found that very little is done with the trainers for the identification of didactic strategies or efficient teaching methods in harmony with the objectives pursued. We are still addicted to the scholastic reading of the course in a dull manner and lack the technical vision of modern teaching methods. Also, psycho-didactic aspects, such as soul-to-soul interaction with the future religion teachers, who have a duty to shape the souls of future generations of children, are neglected.

Let us not forget that the young generation, today, can be defined as *the generation of concrete, tangible, pragmatic things*. It is a:*"Touch screen"* kind of generation and relies on *evidence*, on what it *can control with senses*, being much less open and conducive to contemplation and meditation that transcends the world of senses and invites us into the world of symbols and metaphors as traditional theological education teaches. Today's young people have no time for *waiting* and for the afterlife. Their lives flow at an alert pace, *here and now.* The younger generation is dominated *by the concrete dimension*

2 According to Modern teaching strategies - *Excellence in education,* International Internship Singapore 2014, Ministry of Foreign Affairs, participant in the program from Romania - Dr. Laurentiu TĂNASE.

of everyday life and less by the idealistic one, specific to generations from before. *Pragmatism* is dominant for the younger generation and it defines everything that immediately and directly interests for the daily comfort and existence.

Or, in this context of the young generation in particular, higher theological education must also ***pursue social performance objectives.*** It may become attractive if it responds to *psycho-social and spiritual* needs.

Conclusions

On a careful analysis of the characteristics of the modernity of contemporary society, we have observed, from the perspective of the sociology of religion and theology, that special attention should be paid to the achievement of the equilibrium balance between the teaching objectives pursued by the *higher religious education* and the *social responsibility.* The absence of this important balance can be fed a state of tension and mutual mistrust

By interpreting the equation between religion, pragmatism and modernity, we identify a real tendency of vulnerability of religion towards the contemporary modernity. In this tense social a priori context, we understand that higher theological education gains a decisive role. The theology professor *must demonstrate a greater ability to understand the challenges of modernity and the logic of realism and of social responsibility*, find the saving methodology that preserves the standard of competitiveness and performance of the theological education with the other secular education sectors.

The theological educational process must be directed to the *immediate interest of social life*, feeding pedagogical strategies to the real benefit of building the responsible moral personality of the student, emphasizing the *positive* elements of community construction rather than obsolete, self-sufficient, dogmatic and excessively traditional stereotypes. Such dubious stereotypes can, in time, generate fundamentalist attitudes, radicalism, religious intolerance, and racial exclusion.

Teaching theological knowledge based on holy books, the Bible, the Qur'an, the Torah, insisting on the component of faith in God, and respect for human moral value transmitted through religious culture and literature, ethics and philanthropy.

The conflict situation with the modernity of today's society is aggravated by the fact that society, in its turn, has a mentality hostile towards the

spiritual-religious dimension, because the general tendency of the *young generation is directed more towards pragmatism than towards contemplation*. This is why the outcome of the higher theological process is far from the optimistic expectations of the specialists.

Let us not forget that the young generation, today, can be defined as *the generation of concrete, tangible, pragmatic things*. It is a:*"touch screen"* kind of generation and relies on *evidence*, on what it *can control with senses*, being much less open and favourable to contemplation and meditation that transcends the world of senses and invites us into the world of symbols and metaphors as traditional theological education teaches. Today's young people have no time for *waiting* and for the afterlife. Their lives flow at an alert speed, *here and now (hic et hunc* in latin*).* The younger generation is dominated *by the concrete dimension* of everyday life and less by the idealistic one, specific to generations from before. *Pragmatism* is dominant for the younger generation and it defines everything that immediately and directly interests for the daily comfort and existence.

Or, in this context of the young generation in particular, higher theological education must also ***follow social performance objectives.*** It may become attractive if it responds to *psycho-social and spiritual* needs.

What should be done by the theological education?

1) Encouraging the studying in Faculties of Theology, of disciplines complementary to theology, namely: philosophy, literature, comparative history of religions, anthropology and sociology of religion. Sociology, even if apparently is a secularist discipline, because it privileges critical thinking, objectivity and empirical research, and puts less emphasis on abstraction; nevertheless, it may be particularly useful to prospective theologians because it can help them better understand the mechanisms of functioning of social modernity.

2) Encouraging the dialogue between theological education and other academic disciplines, and organizing regular public debates that highlight the importance of higher theological education and identify any difficulties related to social evolution, in order to prevent and avoid conflicting and radical misunderstandings and reactions.

References

Ablachim, Onder (2006), *The Muslim Cult - religious and theological education*, in LEMENI, Dr. Adrian and DEDU, Bogdan, (coord.), "The Religious and Theological Education in Romania", TechnoMedia Publishing House, Sibiu, pp. 269-270.

Bunescu, Gh. (2004), *Antologia Legilor* Învatamântului *din România*, București, Institutul de Stiinte ale Educatiei.

Cuciureanu M. & VELEA S. (coord. 2012), *Educaţia moral – religioasă* în *sistemul de educaţie din România,* Bucureşti, ed. Didactică.

Daniel, P. F., (2017), Patriarhul Bisericii Ortodoxe, *Cuvânt oficial rostit* în *catedrala patriarhală – cu prilejul aniversării a 10 ani de Patriarhat,* Bucureşti, (www.basilica.ro 10.01.´18).

Department for Inter-Ethnic Relations (2006), *Panorama of minority education in Romania*, Bucharest, ed. Coresi.

Gabor, A. (1999), "Facultatea de Teologie Ortodoxă din Bucureşti, scurte date statistice", în *Vestitorul Ortodoxiei*, Bucuresti, ed. Univ. Bucuresti.

Ibram. N. (1996), *The Muslims in Romania,* Constanta, Golden Publishing House.

Klocker, Michael (2006), „*Modernity/ modern age*", The Brill Dictionary of Religion, v3, Boston, ed. Brill.

Moraru, Al. (2006), *Biserica Ortodoxă Română* între *anii 1885-2000,* vol.III, tom.I, : *Biserică, naţiune, cultură,* București, Editura Institutului Biblic și de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române.

Păcurariu, M. (1994), *Istoria Bisericii Ortodoxe Române*, vol. III, ed. II, Bucureşti, pp. 298-304.

Păiușan, C., & CIUCEANU, R. (2001), *Biserica Ortodoxă Română sub regimul comunist 1945 -1958,* vol.I, București, Institutul Național pentru Studiul Totalitarismului.

Runcan, N. (2004), *Relaţiile României cu Vaticanul* în *perioada interbelică*, Constanţa, Editura Ex Ponto.

Sandu, D. (2006), *Ortodoxia românească la răscruce: trecut* şi *prezent* în *educația teologică*, în Analele Științifice ale Universităţii Al. I. Cuza, Iaşi (serie nouă), Teologie Ortodoxă", anul XI.

Tănase, L. (2008), *Pluralisation religieuse et société en Roumanie*, Bern, Suisse, ed. Peter Lang, Publications Universitaires Européennes.

Tanase, L. (2009), „Study regarding the Muslim community and the Islamic Edu-

cation in Romania", in, ASLAN, E. (ed), *Islamic Education in Europe,* Vien, ed. Bëhlau, pp. 367 - 403.

Tănase L. (2014), According to Modern teaching strategies - *Excellence in education, International Internship Singapore 2014*, Ministry of Foreign Affairs; M. Tănase, participant in the international program, from Romania.

Integration Strategies for Islamic Education into the Educational Systems of Ukraine and Russia: Comparative Analysis

*Denis Brylov**

Introduction

Today many states are facing the problem of integration of religious minorities which more loudly declare their rights and their identity. Mostly in all European countries, including Ukraine and Russia, the minorities are represented by Muslims. Obviously, the most effective initiatives for integration are those which include the educational system. In the cases of religious minorities, religious education plays highly important role. Not accidentally that in most European countries today there are state programs connected with Islamic education. One of the latest were Ukraine and Russia, who started to develop the sphere as well, mostly because of Atheistic past. In current time both countries are highly involved in the problematic of religious education, especially Islamic. In my research I will analyze the strategies, aimed at organizing and integrating the system of high Islamic education into the general educational space in two post-soviet countries – Russia and Ukraine. I will demonstrate how those strategies are working, and what are the difficulties encountered by Islamic educational institutions on this path. I will analyze the differences in the approach to integration in both states. I will demonstrate that Ukraine went by the path of recognizing religious diplomas and academic degrees by government (including Islamic ones). Russia

* Associate Professor of the Department of Religious Studies Kazan Federal University, Associate Professor of the Department of Culturology National Pedagogical Dragomanov University, dbrilyov@gmail.com

chose another way of integration – through recognition by the state theology as academic discipline and its involvement in secular educational institutions. Unlike in Ukraine, where government distances itself from the support of Muslims communities, Russia has governmental program of support for Islamic education and science.

Islamic Education under the Recognition by the State: Ukrainian case

Under the globalization of the information space, growth of migration streams, that lead to the enhanced pluralism in Islam interpretations (radical and Jihadi ones as well), an essential question rises concerning the relations between a Muslim community and a non-Muslim neighbourhood. In a states with a dominant non-Muslim population a certain control upon the Islamic education becomes an important part of public policy. Primarily it concerns the training of imams as preachers that represent a certain interpretation of Islam. For example, in the Russian Empire to become a mullah, a madrasah teacher or a judge (*qadi)* one had not only to graduate from madrasah, but also to pass an exam by ʿulamāʾs in the presence of a Russian public officer. Another example is current Austrian policy in Islamic education. There a faculty for imams training is created at the Vienna University, and several research programs in the Islamic education are funded inter alia by the Internal Affairs Ministry. The similar situation can be observed in the post-Soviet countries, e.g. in Russia with its 20 million Muslim population, and in Ukraine, not so populous with Muslims that are nevertheless socially active and undergo active transformation (Brylov, 2016: 38).

It is an educational system that forms and reproduces various interpretations of Islam, regarded as "true" or "genuine" Islam by a certain Muslim community, within new generations of Muslims. Being directed at creating the notions about "right" or "orthodox" Islam, an educational system in Islam becomed inevitably intertwined with political or - in broader sense - sociopolitical context. For instance, the founders of the first madrasahs (Nizam al-Mulk in Baghdad, Hafsids in Ifriqiyah, Tunisia) needed a uniform idea to cement the state, as well as its preachers, those able to interpret the Law according to the highest interests of the power. That could be within the Shafi'i madhhab framework, as it was in Al-Nizamiyya, or within the Maliki madhhab framework, like in Al-Zaytuna. Training the Sharia interpreters madrasahs thus became an instrument that solved political problems within

certain territorial and state units of that time. Hence from the very beginning of Islamic education institutionalization the position of the state becomes crucial, as it requires the interpretation of Islam, consistent with the current social and political system (Brylov, 2013: 207).

Thereby one can distinguish two primary ways of stat legitimation of the higher Islamic education:

1. foundation of an autonomous educational establishment (university) that cooperates with a secular university (for example, like it is done in Ukraine by the Islamic University, or the Russian islamic institutes, involved in Islamic education and science development programs);
2. establishment of a theological faculty at the secular university. This option can be implemented as an opening of an essentially confessional faculty or a theological faculty that trains Islamic theologians according to the secular university curriculum (like it is organized at the Kazan University).

Talking about legitimation, a state acknowledgment of the Islamic education in Ukraine one should mention a number of important notions. Firstly, during the almost whole period of the Ukrainian independence the legislation was generally quite liberal towards religious educational establishments. But since the 6th of September, 2014, the state has taken even a more liberal stance towards the religious educational establishments. Then the new Ukrainian law "On higher education" came into force, allowing higher theological educational institutions of Ukraine (HTEIU) to be certified and accredited while preserving their subordination to the religious organizations, thus paving the way for the latter to the state higher education system. Moreover the law allow the state recognition of the educational certificates, academic degrees and ranks issued by the religious educational establishments, Ukrainian as well as foreign, until coming into force of the new law.

New legislation in the area of theological education in higher theological educational institutions has resolved several problems and set the course of development for the nearest future:

- The law maintains their autonomy from the Ministry of Education and Science;

- The law gives the right to, though does not require, to accomplish the process of licensing and accreditation. However, upon completion of accreditation, an HTEIU can grant a state-recognized diploma;
- The law allows a religious organization to influence the process of determining educational policy, principles, and the activities of student self-governing bodies directly;
- The state does not determine the process of election and does not influence the appointment of an HTEIU administration;
- Upon licensing and accreditation, significant concessions are provided by the law for establishment of graduate and doctoral programs, as well as dissertation commissions in the "Theology" specialization, since all the documents of the faculty of an HTEIU are acknowledged as the equivalent of state documents. This simplifies significantly the procedure of the state legalization of educational and research programs of an HTEIU;
- The legislation corrects the historic injustice of depriving the rights of persons who have received education certificates, academic degrees and titles in an HTEIU, and their documents, if they were granted prior to 6 September 2014, they might be recognized by the state according to a corresponding procedure. This allows such persons to work in state institutions as clerks, instructors, teachers, as well as to enroll in master, graduate, and doctoral programs of state and foreign HTEIU (Kotliarova & Khromets, 2015).

Upon coming into force of the aforementioned law Ministry of Education and Science created two commissions basing on the suggestions coming from the religious centres, represented in the Public Council on Cooperation with Churches and Religious Organizations at the Ministry of Education and Science, as well as educational establishments that train in theology. The first commission is going to examine the issue of recognition higher education certificates, i.e. BA and MA diplomas. The second one will deal with documents to certify academic degrees and titles.

Under given circumstances the Islamic University is to face a hard choice: either to undergo state certification and accreditation so that to later issue state-recognized diplomas to its alumni; or to stay out of state higher education system. In this situation the choice was made in favor of the state license and accreditation though such choice was not obvious since certifica-

tion procedures require that the whole educational system in the University was to be changed according to state standards. Having begun the certification and accreditation process by the Ministry of Education and Science, the Islamic University faced the requirement to add candidates and doctors of science with a state-recognized diplomas to the faculty staff - new members should be specialists exactly in Islamic Theology, MAs in Islamic Theology are also to be hired.

Partially the problem of lacking instructors in Islamic subjects was solved through the recognition of BA diplomas, issued by the Islamic University itself. On the 4th of April, 2017, an award ceremony was held - the participants were given the certificates of the state recognition for their higher theological education, academic degrees and titles, issued by the higher theological educational institutions. Ministry of Education and Science of Ukraine held an award ceremony, attended also by the Islamic University alumni. 11 BAs in Islamic Theology received a recognition certificate from the first deputy Minister of education and science. The importance of this event was emphasized by the fact that the mufti of Ukraine, Sheikh Akhmed Tamim attended the ceremony. He stressed that the Islamic University had a great importance in Ukraine at state as well as international level since it showed practically that Ukraine was a multinational and multicultural, though united state, whereas the Muslims constituted an integral part of the Ukrainian society that works for the prosperity of the homeland (The Islamic University alumni, 2017).

The Islamic University intensified its cooperation with the secular universities, sending its alumni to master and postgraduate programs. That speaks for the reliance upon its own staff and a desire to accommodate Islamic education to the Ukrainian realities with no definite inclination towards the educational gravity centers of the Islamic world.

The situation with high-qualified faculty staff is still difficult since in Ukraine (as well as in the neighbouring countries such as Russia) there are no candidates and doctors of science in Islamic Theology. There are two ways to solve the existing problem. 1) recognition through nostrification procedures of an academic degree in Islamic Theology obtained in another state; 2) thesis defense in Islamic Theology in the Ukrainian university, licensed and accredited by the state. The latter takes longer as it needs more time to prepare a thesis according to the state standards. Nevertheless the Islamic University

administration is currently studying both alternatives - nostrification of a foreign academic degree diploma as well as thesis defense in Islamic Theology in Ukraine. Moreover, at the time of writing there is information, that the first thesis in Islamic Theology in Ukraine is prepared to be defended.

The strategy chosen by the Islamic University gives rise to hope for serious changes in the sphere of Islamic education in the next 3-4 years. Additionally, there are all reasons to believe that the state readiness to recognize the educational level of the Islamic University, provided that the state educational standards remains, will encourage the development of Islamic Theology in Ukraine, and will promote higher educational level for Ukrainian Muslims as well as their adaptation within the non-Muslim neighbourhood.

Integration of Islamic education in the Russian context

Completely other situation is observed in Russia, though the number of problems is common because of shared history while being a part of atheistic Soviet Union. The establishment of Islamic higher education was developing similar to the Orthodox structures. Theological departments in Russian universities had been opening since the middle 90's. the first was Omsk State University where theological department opened in 1994. Then was Altai University and after that – Tver University in 1997 and Far Eastern University in 1999. The main fighter for the idea was St. Tykhon Orthodox Humanitarian University, established in 1992 (PSTGU – *Pravoslavnii Svyato-Tikhonovskii Gumanitarnii Universitet*), earlier St. Tykhon Orthodox Theological Institute, one of the first educational organizations in post-Soviet Russia where everyone had chance to get theological education. At that period of time ther were almost no normative rules in educational governmental system, which could give the opportunity to evaluate religious knowledge, to give licenses to such organizations and to provide governmental diplomas. However, in 1993 the Ministry of education of Russia gave official place for "theology" in new classifier of educational specialities and specialities on their own initiative. As the result there was accepted the educational standard for bachelors of theology. Because the procedure was done without religious organizations, the standard was with character of Religious studies.

In 1994 Patriarch Alexey II together with some members of Russian Academy of Science (RAN – *Rossijskaya Akademia Nauk*) and head of Moscow State University (MGU – *Moskovskii Gosudarstvennii Universitet*) appealed to

the Committee of Sciences in Russia, asking to create the standard on specialty "theology" (because bachelor degree is not a full higher education). There was no positive decision, renouncement was motivated by norm of secularity of the state in Russian Constitution. The progress was reached during the work of minister Vladimir Filipov (1998-2004), especially when the President became Vladimir Putin. Were created and accepted all the needed standards: renewed standard of specialty "Theology", more dedicated to the religious research "from within" (2000), standards of Bachelor and MA degrees (2001) and specialty "Theology" (2002). "Theological standard" from 1993 was behind any confession (which is not real, because theology cannot be non-confessional), the new one was projected as multi-confessional – there is some general part for all religions (for those which are taken as traditional in Russia) and confessional part for every of them personally. Except Orthodox, only Muslims had chance to use the standard from other traditional religions in Russia (Solodovnik, 2015).

In February 2007 there were 36 theological departments (21 among them in state universities), according the data of Theological Council Educational Methodical Union, created in 2000 on the basis of Historical department MGU and PSTGU (Solodovnik, 2007).

However, the most typical for Russian model of Islamic education integration in educational context is the striving of the State to keep this process under its complete control. It must be admitted, that it took some time that the will to control the Islamic education in Russia appeared, and the reasons for that were a) the armed conflict in Chechnya (1994), b) the number of clamorous terroristic acts, sponsored by various Arab foundations according to security services. From that moment the Islamic religious educational institutions with Arab teachers, as well as alumni of international Muslim educational institutions, appeared under the radar of security agencies. The participation of some of the students of Islamic educational institutions in illegal actions in Caucasus brought to the question the legitimate functioning of such higher and middle educational institutions, educational programs for future religious leaders, and the lack of license (Akhunov, 2016: 181).

The main coordinating function is carried out by the Foundation for Support of Islamic Culture, Science and Education, which is also the main channel for financing various educational projects.

This Foundation was established on December 12, 2006 (registered on January 31, 2007) by the largest Islamic religious organizations with the support of the Office of the President of the Russian Federation for Internal Affairs. The declared objectives of the Foundation:

– support of traditional Muslim religious organizations in Russia and their projects aimed at the development of Islamic culture, science and education;

– promotion of tolerance, religious tolerance, prevention of Islamophobia and separation of Russian society on national and religious grounds;

– spiritual and moral education of children and youth;

– educational activities to counter the spread of extremism and terrorism;

– strengthening the role of the family in society and the State.

Founders of the Foundation consider it as a public association, an open, honest instrument of cooperation between the State and Islamic religious organizations of Russia, all interested parties, including abroad, for the development of Islamic culture, science and education in Russia. The Foundation actively cooperates with the Administration of the President of the Russian Federation, the Government of Russia and the Ministry of Foreign Affairs of Russia. As Russian President Vladimir Putin noted:

> With the assistance of the State and with your direct participation (R. Gaynutdin, T. Tajuddin, I. Berdiyev), the Foundation for the Support of Islamic Culture, Science and Education was recently established ... I am pleased to note that we have finally taken the first step in this direction ... And I strongly expect that our joint efforts will bring the expected results in this educational and enlightening direction (About the Foundation, 2017).

With the help of the Foundation, educational projects aimed at the development of Islamic education are supported, primarily in Islamic educational institutions. At the same time, in most cases, State universities are partners of Islamic educational institutions.

In parallel with the support of the system of confessional (Islamic) education, training programs for Islamic theologians are being implemented in secular universities. A vivid example is the Department of Religious Studies of the Kazan Federal University, where Islamic theologians are being trained.

Except the Department of Religious Studies which takes general capacity on education for Islamic theologists according to governmental standards,

there is also Resource Center on development of Islamic and Islamological education, working from 2014 in Kazan University, doing additional functions. The goal of this Center was to unite educational, scientific and methodical resources in the field of Islamic Studies in one informational and educational field, to provide interaction between religious and civil institutions and academic schools for effective realization of policy in the field of inter-confessional and inter-ethnical relations.

The tasks of the Center are:

- Organization and providing of professional preparation and advanced training for specialists in the field of religious (Islamic) education, for those who work in multi-confessional communities, representatives of governmental authorities and local power;
- Development and approbation, implantation and academic-methodical expertise of educational programs for civil and confessional educational institutions, educational-methodical complexes and set for Islamic education organizations;
- Research and monitoring current and perspective needs of the religious (Islamic) educational system, market of additional educational services and tendencies in the field of advanced and secondary education for those who work in religious (Islamic) education (Resource Center, 2017).

Today we have to talk about the numerous problems that hinder the building of a full-fledged system of Muslim education in Russia. First of all, there is no coordination between Islamic educational institutions, so each educational institution independently forms educational programs, curricula, etc. As a result, today Muslim educational institutions of Russia are represented by diverse madrasahs that carry out the educational process at 2-, 3-, 4, 5-year programs, and universities – at 4 and 5-year. Due to the vagueness of the Imam's competence, training in different madrasahs can take from 2 to 5 years, while their graduates do not differ in status. As a result, educational institutions graduate imams, which are educated only basing on the possibilities of the educational institution itself, but this level of education rarely meet the requirements of the Spiritual Administrations of Muslims and other Islamic structures (Mukhametshin, 2015, 38).

On the other hand, the training of Islamic theologians in a secular institution provides problems of a different kind. Unlike the Islamic educational

institution, where people who have chosen a religious future are going, a secular high school is open to all comers, regardless of their beliefs, as well as the level of religious knowledge. As a result, it often turns out that the level of students-theologians on namely religious topics is lower than that of their colleagues studying in religious institutions. In such a situation, the most promising is the cooperation and interaction of religious schools with a secular university, when first a student is enrolled in a religious educational institution, and senior courses graduate from the secular university. Either the educational process is distributed between a religious institution and a university (Brylov, 2016, 38).

As Rafik Mukhametshin, the Rector of the Russian Islamic Institute and the Bulgar Islamic Academy, said,

> On the one hand, we must train people who do not violate the canons of Islam that have existed for many centuries, which they must present to the Muslim ummah in order to become the authority. On the other hand, Islamic education should be kept away from the same processes that occur in science and in the world. We are criticized that we have fallen into some dense Middle Ages, but I fully understand that we can do nothing without it. Because this is the classical basis of Islam. At the same time, they are trying to make some very new programs in Islamic educational institutions, stuffed with conflictology, sociology and so on. Today it is very important to build some middle way. To obtain a fundamental classical Islamic education so that students could obtain the tools of modern Islamic, theological and other science (We need to democratize the discussion, 2017).

Conclusions

Summarizing, we can say that the general in the integration strategies of Ukraine and Russia is the emphasis on the training of Islamic figures (imams, imams, hatybas, etc.) on their own territory. According to government officials, as well as many representatives of religious organizations themselves, the education of a future religious figure outside the state of residence can lead to the assimilation of those interpretations of Islam that are not accepted in his country of residence. Sometimes these interpretations are radical, extremist in nature. Therefore, it is very important to create the Islamic education system adapted to local conditions and mentality, and the reproduction

of personnel for the needs of a State with a Muslim population.

Another common feature is the desire to integrate Islamic education into the existing educational system by bringing (at least - at a formal level) Islamic educational institutions to state requirements.

The key difference between Ukraine and Russia in integration strategies is the extent to which the State interferes in the processes listed above, the desire of the State structures to control and influence the processes taking place in the Muslim community and the actual system of reproduction of Islamic knowledge.

In both countries, the cooperation of secular and Islamic educational institutions has broad and optimistic prospects, although at the same time it entails many serious problems and issues that require both secular education and religious figures the ability and willingness to seek and find compromises.

References

"About the Foundation for the Support of Islamic Culture, Science and Education", Retrieved 26 September 2017. URL: http://www.islamfund.ru/about.html (In Russian).

Akhunov, A. (2016). Foreign Factor in the Formation the System of Religious Education in Post-Soviet Tatarstan: Problems and Ways of Overcoming Them. *Islam in the modern world*, 3, 179-186. (In Russian).

Brylov, D. (2013). Islamic Education Between Tradition and Modernization: The Ukrainian Example. In E. Aslan & M. Rausch (Eds.), Islamic Education in Secular Societies. Wien: Peter Lang. 205-221.

Brylov, D. (2016). Islamic Education and Secular University: Interaction Experience. Culture of peace among religions. Minsk, 36-38. (In Russian).

Kotliarova, T., & Khromets, V. "A new stage in the development of theological education in Ukraine. Commentary to the Law of Ukraine "On higher education"", 13 February 2015. Retrieved 16 July 2017. URL: http://www.religion.in.ua/main/analitica/28301-novij-etap-rozvitku-bogoslovskoyi-osviti-v-ukrayini-komentar-do-zakonu-ukrayini-pro-vishhu-osvitu.html (In Russian).

Mukhametshin, R. (2015). Strategic Development Trends of Muslim Education in Russia. *Islam in the modern world*, 4, 35-46. (In Russian).

"Resource Center on development of Islamic and Islamological education", Retrieved 26 October 2017. URL: http://kpfu.ru/main_page?p_cid=12336&p_random=667 (In Russian).

Solodovnik, S. "I'm a theologian, you're a theologian, we're both theologians", 14 February 2007, Retrieved 13 October 2017. URL: http://anonymouse.org/cgi-bin/anon-www.cgi/http://ej.ru/?a=note&id=6130# (In Russian).

Solodovnik, S. "Theology in Secular Universities", 28 October 2015, Retrieved 10 October 2017. URL: http://www.sova-center.ru/religion/publications/2015/10/d33126/ (In Russian).

"The Islamic University alumni of received state recognition of diplomas", 4 April 2017, Retrieved 16 July 2017. URL: http://islam.ua/novosti/vypuskniki-islamskogo-universiteta-poluchili-gosudarstvennoe-priznanie-diplomov/ (In Russian).

"We need to democratize the discussion and move away from the term 'traditional Islam'", 12 November 2017, Retrieved 12 November 2017. URL: https://www.business-gazeta.ru/article/363580 (In Russian).

Kırgızistan'da Yüksek Din Öğretim Kurumları Olarak İlahiyat Fakülteleri

*Sayfulla Bazarkulov**

Giriş

Kırgız Cumhuriyeti (Kırgızistan) 31 Ağustos 1991 yılında kendi bağımsızlığını ilan etmekle diğer alanlarda olduğu gibi dini alanda da yeniden yapılanma ve arayışlar içerisine girmiştir. Kırgızistan çok uluslu, çok kültürlü ve çok dinli bir ülkedir. Bağımsızlık sonrası 26 yıllık tarihi seyir içerisinde demokratik, sosyal devlet kurma çabasında Kırgız devleti siyasi, askeri, sosyal, ekonomik ve kültürel yönde birçok değişme yaşanmıştır. Devlet bu değişmelerle ilgili olarak yapısını ve kanunlarını değiştirerek radikal ve demokratik reformlar yapma girişimlerinde bulunmuştur.

Demokratik toplumun esas amaçlarından biri de temel insan haklarından inanç özgürlüğünü vatandaşlarına kazandırmaktır. Bu konuda ilk olarak Din konusunda kanun kabul edilmiştir. Diğer taraftan Kırgizistan Müslümanları Dinî İdaresi teşkil edilmiştir. Buna bağlı olarak dinî eğitim açısından ibadethaneler, dinin öğretildiği medreseler ve diğer kurumlar büyük ölçüde ilgi görmeye başlamıştır. İslam enstitütüleri, İslam Üniversitesi yanında diğer taraftan devlet üniversitelerine bağlı (resmî yüksek din öğretim kurumları) ilahiyat fakülteleri ve din bilimleri bölümleri açılmaya başlanmıştır.

Bütün eski Sovyet Cumhuriyetlerinde olduğu gibi Kırgızistan'da da yeniden dinî canlanma yaşanmıştır. Orta Asya Cumhuriyetleri arasında dini

* Doç. Dr., Oş Devlet Üniversitesi, Araşan Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlahiyat Fakültesi, Kırgızistan/Bişkek, sbazarkulov@gmail.com

özgürlük konusunda Kırgızistan'ın en çok tolerans tanıyan Cumhuriyet olduğunu söyleyebiliriz. Bağımsızlıkla elde edilen inanç özgürlüğü, halkın dini bilgiler açısından yetersiz olması ve onu giderme ihtiyacı, (taraftar bulmak amacıyla) yabancı misyonerler tarafından fırsata dönüşmüştür.

Günümüzde Kırgızistan'da İslam ile beraber Hıristiyanlık ve diğer çeşitli din, dini akım ve mezhep taraftarları söz sahibi olmaktadırlar. Neticede diğer ülkelerde yasaklanan dini oluşumlar Kırgızistan'da hayat bulması, doğal olarak toplumda dini çatışmaların doğmasına, toplumun huzursuzluğuna, birliğini tehdit eder hale dönüşmüştür. Bundan dolayı da Kırgız devleti toplumun huzurunu ve bütünlüğünün garantörü olarak din siyaseti konusunda birçok yapı değişiklikler ve gelişmeler gerçekleştirmesi sözkonusu olmuştur. Çıkış yolu olarak da devletin din siyasetini yeniden belirleyerek en temel çözüm olarak da dinî cehaleti ortadan kaldırmayı görmektedir. Buna göre genel eğitim içerisinde din dersinin okutulması, dinî eğitim ile din hakkında öğretimin ayırt edilmesi, dinî eğitim veren medrese, enstitütü ve üniversite gibi kurumların devletin standartlarına uygun hale getirerek, akreditesini sağlamayı amaçlamıştır. Diğer yandan da ilahiyat fakülteleri ve din bilimleri bölümlerinin standartlarını yeniden gözden geçirmeyi planlamıştır.

Kırgız Hükümetinin 23 Ağustos 2011 yılında 496 No'lu Kararnamesi'yle 2012-2013 eğitim yılından itibaren Bologna Sürecine uygun olarak yükseköğretim sisteminde lisans ve yüksek lisans olmak üzere iki aşamalı (daha sonra doktoranın dahil edilmesiyle birlikte üç aşamalı) derece sistemine geçilmiştir (Кыргыз Республикасында жогорку кесиптик билим берүүнүн эки деңгээлдүү түзүмүн белгилөө жөнүндө). Buna göre ilahiyat ve din bilimleri bölümünün dersler arasında farklılıklar konulmuştur. Bunun yanında standartlarında değişiklikler arz etmiştir.

Bu makalenin amacı, bağımsızlık sonrası açılan İlahiyat fakültelerinin tarihi, müfredatı, kazanımları, yetersizlikleri ve konumlarını Kırgızistan'ın kendi şartları içerisinde değerlendirerek alana katkıda bulunmayı amaçlamaktadır. İlkönce Kırgızistan'da dinî hayat ve din eğitim-öğretiminin hukuki temelleri üzerinde durularak yüksek din öğretim kurumları olan İlahiyat fakültelerinin yeri ve rölü ele alınacaktır.

A. Din Devlet İlişkisi

Kırgızistan anayasal olarak laik, demokratik sosyal bir devlettir. Buna göre Kırgızistan Müslümanları Dini İdaresi devlete bağlı olmayan özerk bir kurum olarak oluşturulmuştur. Diğer taraftan devlet din özgürlüğünü garantiye alarak nüfusun çoğunluğunu oluşturan Müslümanlar için ayrıcalık tanınması da doğal bir hak olarak gösterilmektedir.

16 Aralık 1991'de demokratik, sosyal ve hukuk devleti kurma yolunda olan Kırgızistan, "İnanç Özgürlüğü ve Dini Kurumlar ile İl gili" (657-XII) Kanun'u kabul etmiştir (Vicdan Hürriyeti ve Dinî Kurumlar Hakkında Kanun 1991). Söz konusu Kanunun kabul edilmesiyle Kırgızistan, vicdan hürriyetine ve dinî çoğulculuğa hak tanınmıştır. Dünyanın her tarafından her türlü inanç ve din mensupları kendi taraftarlarını çoğaltmak amacıyla resmî kayıttan geçerek halka propagandaya başlamışlardır. Böylece hükümet çok esnek olarak değerlendiren ilk "İnanç Özgürlüğü ve Dini Kurumlar ile ilgili Kanun"u, ülkedeki gelinen dini durumlardan dolayı değiştirmek ihtiyacı hissetmiş ve 2008 yılında "Kırgız Cumhuriyetinde Din Özgürlüğü ve Dini Kurumlar Hakkında Kanunu" yeniden düzenlemiştir. Kabul edilen yeni düzenlemeyle birçok değişiklikler yapılmıştır.

Ülkedeki din alanında devlet politikasını uygulamak üzere, 4 Mart 1996'da "O strukture i sostave Pravitelstva Kırgızskoy Respubliki (Kırgız Cumhuriyeti Hükümetin Yapısı ve Kuruluşu Yönünde)" (Din İşleri Devlet Komisyonu Tarihi) adlı 45 numaralı Cumhurbaşkanı kararnamesiyle idari bir organ olarak, Hükümet Huzurundaki Din İşleri Devlet Komisyonu kurulmuştur. 21 Ocak 2011 tarihli Cumhurbaşkanı kararıyla, Din İşleri Devlet Komisyonu hükümet yapısından alınarak, Kırgız Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığına bağlı bir kurum haline dönüşür.

Din Komisyonu yetkilerini devletten alan, devletin din politikasını gerçekleştiren devlet kurumudur. Bu niteliğiyle Din Komisyonu ülkede faaliyet gösteren bütün dini organizasyonların üstünde bir yere sahiptir. Her türlü din adına yapılan faaliyetler ve kurulan binalar: Camii, medrese, kilise vb. işleri kaydeder ve denetler. Din eğitimi ve dinle ilgili medya faaliyetleri konusunda da Din Komisyonu'nun etkinliği söz konusudur.

Sonuç olarak Din Komisyonu, devletin güvenliği, toplumun huzuru ve geleceğiyle ilgili olarak Kırgızistan'da din işlerinin yönlendirilmesi konusunda büyük işlevlere sahiptir. Bu ülkede dinle ilgili faaliyetlerin yürütülmesinde ve bunların araştırılmasında Din Komisyonu, hiçbir şekilde göz ardı edilemeyecek sorumluluklara sahiptir.

Din İşleri Komisyonunun yürüttükleri faaliyetlerin hangi amaç ve görevlerden, işlev ve haklardan oluştuğunu kavrayabilmek için, kurumun tüzüğüne göz atılması gerekmektedir. Din Komisyonunun tüzükte yer alan görevleri başlıca şunlardır:

1. Din alanında devlet politikasını geliştirmek ve uygulamak;
2. Vatandaşların vicdan ve din özgürlüğü haklarının korunması, Anayasanın hükümlerine ve diğer kanunî düzenlemelere uygun olarak devletle dinî kurumlar arasındaki ilişkilerin koordinasyonu;
3. Din özgürlüğünün yasal güvenliğinin sağlanması, devletle dinî kuruluşlar arasındaki ilişkilerin yasal düzenlenmesinin sürekli geliştirilmesi;
4. Dinî alandaki devlet politikası konularında devlet organlarının faaliyetlerini koordine etmek;
5. Lâik, çok dinli bir toplumun değerlerinin, ilkelerinin propagandasını sağlamak;
6. Vatandaşların sağlık, ahlâk, hak ve hukuklarına, anayasal düzene, ulusal güvenliğe zarar veya tehdit oluşturan dinî kurumların faaliyetlerinin bastırılması;
7. Ülkede radikal dinî akımları önlemek için önleyici tedbirlerin geliştirilmesinde devlet organlarıyla iş birliği yapmak;
8. Toplumun manevî ve ahlakî temellerini güçlendirmeyi, çatışmaları önlemeyi ve farklı din ve inançlara sahip takipçilerin arasında karşılıklı hoşgörünün kurulmasını amaçlayan programların geliştirilmesini ve uygulanmasını sağlamak;
9. İnsanın inanç özgürlüğü hakkının uygulanması konusunda yasal çerçevenin geliştirilmesi için önerilerde bulunmak (Kırgızistan Cumhuriyeti Din İşleri Devlet Komisyonun Tüzüğü).

Genel Eğitimde Din Eğitiminin Hukuki Temelleri

Kırgızistan eğitim sistemi bir bütündür. Eğitimi gerçekleştiren, değişik şekillerde eğitim veren eğitim kurumlarıdır. Buna göre eğitim sisteminin her aşaması diğerleri ile ilişkilendirilmekte bir önceki aşama bir sonraki aşama için temel niteliğini taşımaktadır.

Anayasanın 45. maddesine göre: (Kırgız Cumhuriyeti Anayasası 2010)

1. Herkes eğitim almaya haklıdır.

2. Temel eğitim zorunludur. Her vatandaşın; devletin ve devlete ait organların eğitim kurumlarından ücretsiz orta eğitim almaya hakkı vardır.

37. maddede: *1. "Kırgız Cumhuriyetinde insan hakları ve hürriyetini zedelemeyen halk örf adetleri, gelenekler devlet tarafından desteklenir"* denilerek Kırgız toplumu tarafından yaygın olarak devam edegelen İslami veya diğer geleneklerin devlet tarafından destekleneceği belirtilmektedir.

Kırgız Cumhuriyeti Eğitim Kanunun 3. maddesinde eğitim alma hakkı ile ilgili şu açıklamalar yapılmaktadır: Kırgızistan vatandaşlarının cinsiyetine, milletine, diline, sosyal ve ekonomik durumuna, mesleğine, inancına, politik ve dini görüşüne, yaşadığı yere vb. diğer durumlara bakılmaksızın eğitim alma hakları vardır. Kırgızistan içerisinde yaşayan yabancılar da Kırgız Cumhuriyeti'nin eğitim kanunlarına uygun olarak eğitim alma hakkına sahiptir. (Kırgız Respublikasının "Bilim Berüü Jönündö" Mıyzamı, 2003. s. 4.)

İlgili kanunun 4. maddesinde eğitim öğretim alanında devlet standartının prensipleri:

Politikaya ve dine bağlı olmayan bir eğitim sisteminin kurulması,

Devlet eğitim kurumlarında laik/din dışı olarak nitelikteki öğretimin sağlanması. gerektiğini vurgulayarak devlet okullarında dinî eğitim yasaklamıştır.

39. maddesinde eğitim kurumlarının toplumsal, siyasi, dini kurumlar ve derneklerle ilişkisi başlıkta: *"Eğitim kurumlarının siyasi ve dini parti veya kuruluş kurmaları yasaklanır."*

40. madde eğitim kurumlarının lisans alma/sertifika ve akreditasyon, öğretim programlarının kabul şartları: *"Dini kurumların eğitim faaliyetlerini yürütebilmesi için ait olan dinin yetkilileri tarafının sunuşu ve Devlet Din Komisyonunun onayıyla gerçekleşebilir."* hükmü yer almaktadır.

Bağımsızlıktan sonra ortaya çıkan gelişmeler ışığında din eğitimi-öğretimi ve bunun genel eğitim içerisindeki yeri tartışma konusu olmuştur. Bağımsızlıktan sonra düzenlenen kanunlarla elde edilen dini haklar inananların dini ihtiyaçlarının gereklerini yerine getirmelerini kolaylaştırmıştır. Ayrıca bu dönemde dine veya dinlere karşı olan ilgi de artmış, bu durum tabii olarak din eğitimine duyulan ihtiyacı da ortaya çıkarmıştır.

Çeşitli dinlere ait kurum ve cemaatlerin din eğitiminin şekli ve içeriği devleti yakından ilgilendirir hale gelmiştir. Devlet, dini eğitimin ve bu eği-

timi alan kişilerin varlığının ve anlayışlarının devletin geleceği ve milletin birliği için önemini anlamıştır ve ülke dışında din eğitimi alan vatandaşlarının durumu hakkında bile özel politikalar belirlemeye girişmiştir. Ayrıca laik olan devletin genel eğitim kurumlarında yapılması düşünülen din eğitiminin imkânı ve içeriği tartışmaları ülkenin gündemini meşgul etmektedir. Bununla ilgili olarak İnanç Özgürlüğü ve Dini Kurumlar Kanunun **6. Eğitim Öğretim ve Din** maddesi şöyledir (Kırgız Cumhuriyeti Din Hürriyeti ve Dinî Kurumlar Hakkında Kanunu, 2008):

1. Her çeşitteki ve seviyedeki eğitim alma hakkı inandığı dinine bakmaksızın bütün vatandaşlara eşittir.

2. Dini eğitim veren kurumlar dışındaki eğitim kurumlarında dini oluşumları kurmak yasaktır.

3. Kanunda belirtilen şartları yerine getirerek kaydedilen dini kurumlar çocuklara ve yetişkinlere kendi tüzüklerine uygun olarak kendi masraflarına kendi binalarını kullanarak dini eğitim kurumlarını açabilir.

4. Dini kurumlar kendi din görevlileri ihtiyaçlarını gidermek amacıyla Kırgızistan Kanunları çerçevesinde dini eğitim kurumlarını açabilir.

5. Yüksek din öğretimi ve orta/meslek liseleri dini okullara Kırgız Cumhuriyetinin "Eğitim Kanunu"na göre "zorunlu orta okulu bitiren vatandaşlar kabul edilebilir.

6. Dini eğitim kurumlarında din dersi hocasının dini kurum tarafından onaylanan ve dini eğitim aldığına ve ders verebilmesini tasdik eden belgesinin olması gerekir.

7. Kendi başına aile ortamında her türlü dini eğitim almak yasaktır.

8. Kırgız Cumhuriyetinin kanunlarına aykırı gelmediği sürece devletin genel eğitim kurumlarında din hakkında öğretim dersleri okutulabilir.

9. Dini eğitim kurumları Kırgız Cumhuriyetindeki öğretim kurumlarının yararlandığı haklardan ve sorumluluklardan istifade edebilir.

Burada konumuz açısından önemini belirtmemiz gereken devletin genel eğitim kurumlarında din hakkında öğretim yapılabileceğine dair kanunî temeldir.

B. Genel Eğitim İçerisinde Din Dersi

Orta Okullarda İman Dersi

1991 yılında bağımsızlığa kavuşmakla Kırgızistan'da eğitim alanında milli ve dini değerlere dönüş canlanmaya başlamıştır. Bu çerçevede okullarda din

eğitimi-öğretimi arayışları ve bunun genel eğitim içerisindeki yeri konusu birçok tartışmalara neden olmuştur.

İman dersinin ortaya çıkması, bağımsızlık sonrası yaşanan toplumsal ve düşünsel değişmelere dayanmaktadır. Buna göre eğitim sistemi, Kırgız kültürünün incelenip benimsetilmesi gayretleri içerisine girmiştir. Bu bağlamda okullarda "İman dersi" okutulmaya başlamıştır.

Kırgızistan'da ilk olarak örgün eğitim içerisinde İman dersi 1990 yılında Talas ilinde valiliğin desteğiyle okutulmaya başlayarak, 1991 yılında da ilk ders programı kabul edilmiştir.

Ancak İman dersi, 1991-2003 yılları arasında isteğe bağlı olarak okutulmuştur. Buna göre söz konusu ders için Eğitim Bakanlığı tarafından özel öğretim programı hazırlanmadığından, bazı okullarda bölge eğitim müdürlerinin girişimlerine, okul öğretmenlerinin insiyatifine göre farklı anlayışta ve içerikte ders okutulurken, bazı okulların ders programı içinde böyle bir derse hiç yer verilmemiştir.

İman dersi 1990-91 yıllarında Talas valisi Dastan Sarıgulov'un insiyatifleriyle başlamıştır (Сарыгулов, 2004, s. 12). Eğitim Bakanlığı tarafından İman dersinin öğretim programı 2003 yılına kadar resmi olarak hazırlanıp, zorunlu bir ders olarak yürürlüğe girmesine kadar okullarda farklı öğretim programları okutulmuştur. Bugün Eğitim Bakanlığınca uygun görülen ve onaylanan İman dersi müfredatı Sovetbek Baygaziyev, Sabır İptarov, Bektur İsakov, Erkin Aşırbayev, Manas Kalmanbetov, Kaldıbek Kaldıbayev tarafından hazırlanmıştır (Адеп: жалпы билим берүүчү мектептердин 1-11-класстары үчүн окуу программасы 2006.).

Başlangıçta bazı okullarda İman dersinde, bağımsızlığın ilk yıllarında ağırlıklı olarak İslami kavram, düşünce ve gelenek okutulurken, bazılarında ise (tamamen) İslami değerlerle birlikte milli ve ahlaki değerler de öğretim programlarında yer almıştır. Burada zikredilen İslamî değerler, ahlak kavramıyla ilişkilendirilmiş ve halk kültürünün içerisinde kabul edilmiştir.

2002-2003 öğretim yılında da, Eğitim Bakanlığının kararıyla, İman dersi zorunlu ders olarak kabul edilerek 1. ve 11. sınıflar için haftada birer saat olmak üzere toplam 34 saat için öğretim programı hazırlanmıştır (Кутбилим газетасы, 2003, s. 3). İman dersinin resmi olarak öğretim programı belli olunca, toplumun bazı kesimleri tarafından tartışmalara sebep olmuştur. Tartışmanın nedeni de, dersin İman diye isimlendirilmesi ve program içerisinde geçen "İman" kavramı olmuştur. Çünkü İman sözcüğünün dinî bir

terim olduğunu ileri sürerek, "din eğitimi" dersi olarak işlenmesini talep edenler de olmuştur. Bu gibi tartışmalar sonucunda, "İman" dersinin adını, dindarlar tarafından İman terimine İslamî muhteva yüklenmiş olması gerekçesi ile, Kırgız Eğitim Akademisinin önerisi ile Eğitim Bakanlığı tarafından 19.07.2004 tarihinde çıkartılan 545/1 Sayılı Kanun doğrultusunda "Adeb Sabagı" olarak değiştirilmiştir. Ancak müfredatta fazla bir değişiklik yapılmamıştır (Кутбилим газетасы, 2004, s. 2).

Eğitim Bakanlığı tarafından 2003 yılında hazırlanan dersin adındaki "İman(Iyman)" sözcüğü, toplum tarafından gelen öneri üzerine, "İman (Iyman)" diye isimlendirilmiştir. Diğer yandan Kırgız Cumhuriyeti aile hukukunda "adep-ahlak" kavramı resmi olarak geçtiği ve "adep" kelimesinin Kırgız dilinde "tertip, taalim-terbiye, ıybaa-ızaat, sılık-sıpaalık, uyat-sıyıt, col-cobo, usul-ıkma, erece" gibi anlamlara geleceğini belirterek, Kırgız edep ve ahlakı, örf ve adetlerinin kastedildiği ısrarla vurgulanmıştır. (Кыргыз республикасынын Билим берүү жана илим Министрлиги, Адеп сабагы Жалпы билим берүүчү мектептердин 1-11-класстары үчүн окуу программасы, 2004. s. 9)

Öğretim programlarında dinin ahlakî ilkeleri hakkında bilgilerin yer aldığının ve bunun kültürün bir parçası ve toplumsal bilinci tanıma açısından kültürü tanıma olarak değerlendirilmesi gerektiği ileri sürülmüştür (Адеп сабагы Жалпы билим берүүчү мектептердин 1-11-класстары үчүн окуу программасы, 2004. s. 10)

Aslında "Adep dersi" din dersi olmaktan ziyade, Kırgız kültür ve gelenekleri çerçevesinde ahlaki kuralların işlendiği bir ahlak dersidir. Ancak dinin hem ahlâk, hem de kültür ile ilişkisi olduğundan dolayı, öğretim programında dini konulara kısmen de olsa yer verilmiştir. Programda genellikle temel ahlaki erdemler, kültürel ve insani değerler, örf, adet ve gelenekler ile ilgili konular yer almaktadır. Dersin muhtevası, Kırgız halkının yüzyıllardır devam eden ahlakî ilkeleri, örf-adet, manevi değerler ve bütün insani değer ve erdem konularından oluşmaktadır. Böylece, gelecek nesillere, Kırgız etnopedogojisini, milli kültür ve kimliğini aşılamayı, ahlaki ilkeleri kazandırmayı amaçlamaktadır.

Bugün hala toplumun birçok kesimi tarafından Adep dersinin din dersi olduğu veya olması gerektiği tartışması devam etmektedir. Ancak Adep dersinin din dersi olmadığını açıklayan Eğitim Bakanlığının resmi kararnamesi

vardır. Ve bunu Adep dersi programından da açıkça görmek mümkündür. Bunun yanında globalleşen dünyada eğitim alanında değerler eğitiminin öneminin doruk noktaya ulaştığı, kendi kimliklerini koruma ve geliştirme çabalarının arttığı günümüzde, Adep dersinin millî kültürü ve ahlakî değerleri öğrencilere kazandırmayı amaçlaması açısından kendi yerini koruyarak okutulması, Kırgız devletinin ve toplumunun geleceği açısından önemli ve gereklidir.

Orta Okullarda Din Dersi

Bağımsızlığın başından beri genel eğitim içerisinde din eğitimine yer verilmemesinin başlıca nedeni de devletin laik yapısı gereği, okullarda dinin eğitimini amaçlayan bir dersin yer alamayacağı gerekçesiydi. Yukarıda da işaret ettiğimiz gibi, 1991-2003 yılları arasında okullarda isteğe bağlı olarak *din dersi* olmamakla birlikte, içerikte dinle veya dinlerle ilgili konuların yer aldığı "Adep Dersi" okutula gelmiştir. Böylelikle genel eğitim içerisinde din eğitimi öğretimi istek ve arayışları başlamıştır.

2008 yılında kabul edilen "Kırgız Cumhuriyetinde Din Özgürlüğü ve Dini Kurumlar Hakkında Kanunun" 6. Bölüm, 8. Maddesinde, "Kırgız Cumhuriyetinin kanunlarına karşı gelmediği sürece, genel eğitim veren devlet okullarında din hakkında eğitim programının girmesinde sakınca yoktur" ifadesi yer almıştır (Vicdan Hürriyeti ve Dinî Kurumlar Hakkında Kanun, 2008, s. 8) Bu gelişmenin üzerine, resmi olarak genel eğitimde din dersi için arayışlar başlamıştır. Kırgızistan'ın çok partili demokratik yönetim şekline geçilmesinin bu arayışın hızlandırılmasına neden olduğu söylenebilir. Bu arayış çerçevesinde gerek sivil toplum kuruluşları, gerekse devlet Din İşleri Devlet Komisyonu ve gerekse Eğitim Bakanlığı tarafından genel eğitim içerisinde din eğitimi projeleri geliştirilerek kamuoyuna sunulmuştur.

2014 yılında "Dinî Çevrede Devletin Siyaset Konsepti" kabul edilene kadar 3 proje resmî olarak gazete ve sitelerde yayınlanıp kamuoyuna sunulmuştur. Bu deneme şeklindeki projelerden birincisi *"Din Tarihi"* dersi modelidir. İkincisi, Devlet Din Komisyonu tarafından hazırlanan *"Din Taanuu"* dersi modelidir. Üçüncüsü ise, Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan *"Din Taanuu"* dersi konsepti oluşturmaktadır.

Cumhurbaşkanı Almazbek Atambayev'ın 14 Kasım 2014 tarihindeki 203 No'lu Kararnamesiyle "2014-2020 Yılları Kırgız Cumhuriyeti Dini Çevrede

Devletin Siyaset Konsepti" kabul edilmiştir. Söz konusu Konseptin 2.2. "Dinî Eğitim ve Din Hakkında Öğretimde Devlet Siyaseti" başlığı altında ülkedeki dini eğitim ile din hakkında öğretimin farklılıkları belirtilerek, genel eğitim içerisinde din dersinin okutulması öngörülmüştür. Bu amaçla durumun yeniden değerlendirilmesi ihtiyacı doğmuştur. Bugün deneme şeklinde okutulan *"Din Kültürü Tarihi"* adındaki ders, 2014 "Devletin Dini Çevrede Siyaset Konsepti" çerçevesinde Eğitim Bakanlığı tarafından oluşturulan komisyon tarafından hazırlanmıştır. Ancak daha önce Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilen *"Din Taanuu"* dersi konseptinden farklılık arz etmektedir.

Bu bağlamda din hakkında öğretim programını gerçekleştirmek amacıyla, Eğitim Bakanlığı tarafından 12 Ağustos 2016 yılında 1184/1 No'lu Kararnamesiyle, 2016-2017 Eğitim-Öğretim Yılı Eylül'den itibaren deneme amacıyla ülke genelinde 10 okulda 9. sınıflara "Din Kültürü Tarihi" dersinin okutulmuş ise, 2017-2018 Eğitim-Öğretim Yılından itibaren 56 okulda okutulması kararlaştırılmıştır.

Laik eğitim sisteminde din hakkında öğretimin amacı, Din Kültürü Tarihi, Dinler Tarihi, Din ve Vicdan Hürriyeti ilkeleri hakkında bilimsel bilgiler öğretmek olarak belirtilmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin eleştirel düşünce kabiliyetlerini geliştirmekle, laik toplumdaki dinî ve sosyal problemleri kavrayarak, dinî çoğulculuğu benimseyen, vatandaşlık eşitliği ve hukukî açıdan kültürlü bireyler olarak yetişmesini sağlamak amaçlanmaktadır.

C. Yüksek Din Öğretimi

Kırgızistan'da yüksek din öğretimi Kırgızistan Müslümanları Dini İdaresine bağlı medreselerde, İslam enstitülerinde, İslam Üniversitesi ve üniversitelere bağlı ilahiyat fakültelerinde verilmektedir.

Kırgızistan Müslümanları Dini İdaresi (Müftiyat) 1993 yılında Taşkent'ten bağımsız olarak kurulmuştur. Bu kurum, devletin genel idaresi içerisinde yer almamakla, özerk bir yapılanmadır. Dolayısıyla dini hizmetler, Kırgızistan'da tamamen sivil inisiyatif eliyle yürütülmektedir. Ayrıca devletten bağımsız, özel bir kurum olan Müftiyat devletten maddi destek almaksızın ülkedeki bütün camilerin ve medreselerin yönetim işini yürütmektedir.

Bugün Müftiyata bağlı 2362 cami (mescit ve cami toplamı), İslam eğitimi veren toplam 81 kurum var (Kırgızistan Müslümanları Dinî İdaresi). Konu-

muz itibariyle medreselerde, İslam enstitülerinde, İslam Üniversitesi ayrı bir araştırmayı gerektireceği için burada sadece ilahiyat fakültelerini ele alacağız.

Kırgızistan'da bağımsızlık öncesi yüksek öğretimde de Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği (SSCB) Komunist Parti (KP) ideolojisi gereği din eğitimi yasaktı. Bunun yerine dine karşı Bilimsel Ateizm dersleri zorunlu olarak okutulmuştur. Bu bölümde de ilkönce Bilimsel Ateizm dersi konusunda bahsettikten sonra ilahiyat fakültelerine geçeceğiz.

1. Bilimsel Ateizm Bölümleri

1954 yılında çıkarılan karar üzerine SSCB Bilimler Akademisi Felsefe ve Tarih Enstitüsü ve Birlik Cumhuriyetlerin Bilimler Akademisi, Felsefe ve Tarih Enstitülerinde Ateizm Bölümleri açılmıştır (Ateizm v SSSR, s. 221).

Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği (SSCB) Yüksek ve Orta Meslek Eğitim Bakanlığı yüksek okullarda ateistik terbiyeyi daha da geliştirmek amacıyla, 1959-1960 eğitim-öğretim yılında Bilimsel Ateizm dersinin seçmeli ders olarak okutulması kararını almıştır (Afaganov, s. 6). Buna göre 1959 yılından itibaren Kiev ve Moskova üniversitelerinde "Ateizm Teorisi ve Tarihi Bölümü" oluşturularak, "Bilimsel Ateizm Temelleri" dersi okutulmaya başlanır (Антонов)

1964'de Sovyet Sosyalist Komünist Partisi (SSKP) Merkezi Komitesi "Halkın ateist eğitimini güçlendirme etkinlikleri" kararını onaylamıştır. SSCB ateistik terbiye faaliyetlerini koordine etmek, ateistik teori ve uygulama problemlerini araştırmak ve Bilimsel Ateizm ders öğretmenlerinin yetişmesini sağlamak amacıyla SSKP Merkezi Komitesi Sosyal Bilimler Akademisine bağlı Bilimsel Ateizm Enstitüsü açılmıştır (Ateistiçeski Slovar, 1985, s. 175).

1964-1965 eğitim-öğretim yılından itibaren mesleki orta ve yüksek öğretimde "Bilimsel Ateizm Temelleri" dersinin okutulması zorunlu hale getirilir (Русская Православная Церковь в советское время (1917–1991). 1995. s. 51.).

Kırgızistan SSKP Merkezi Komitesinin 1964 yılındaki karara binaen diğer Kırgızistan Bilimler Akademisi, Felsefe ve Hukuk Enstitüsünde ve Kırgız Milli Üniversitesinde üniversitelerarası Bilimsel Ateizm Bölümü teşkil edilmiştir. Bundan sonra yüksek ve orta meslekî eğitimde Bilimsel Ateizm derslerinin okutulmaya başlaması sözkonusudur.

2. Yusuf Has Hacib (Cusup Balasagun) Kırgız Milli Üniversitesi "Din Bilimleri Bölümü"

Yusuf Has Hacib Kırgız Millî Üniversitesi 1925 yılında Bişkekte kurulmuş ilk üniversitedir (Kırgız Millî Üniversitesi). Kırgız aydınlarının ve akademisyenlerinin yetişmesinde üniversitenin katkıları büyük olmuştur.

Yusuf Has Hacib Kırgız Millî Üniversitesi Din Bilimleri Bölümü, başlangıçta Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği Eğitim Bakanlığı tarafından 1964 yılında kabul edilen karara göre bilimsel Ateizm dersini okutmak üzere, "Bilimsel Ateizm Bölümü" olarak düzenlenmiştir. Bundan sonra tüm yüksek okullarda Bilimsel Ateizm dersi okutulmaya başlanmıştır. Bilimsel Ateizm Bölümü 1969-1993 yıllar arasında üniversitelerarası bölüm olarak faaliyet göstermiştir.

1991 yılından sonra bilimsel Ateizm dersinin yerine Dinler Tarihi, dünya milletleri kültürüyle ilgili çeşitli dersler konulmuştur. Derslerin içeriğinde bilimsel Ateizm dersinin konularından sadece dinler tarihiyle ilgili konular alınmıştır.

"Din Bilimleri Bölümü" 1998 yılında da Sosyal Bilimler ve Edebiyat Enstitüsüne bağlı ayrıca bölüm olarak düzenlenmiştir. Bugün Rektörlüğün 09.11.2016 440 No'lu kararnamesiyle Din Bilimleri, Kültürel Çalışmalar ve Siyaset Bölümü olarak düzenlenmiştir (Yusuf Has Hacip Kırgız Milli Üniversitesi Din Bilimleri Bölümü).

Din Bilimleri Bölümü 2005 yılında "din bilimcileri" lisansı (eğitim verme hakkını elde etme) alarak, 2006 yılında da ilk öğrencilerini kabul etmiştir. (Балашова, s. 64) 2009 yılında da dışarıdan okuma bölümü açılmıştır. 2013 yılında da Din Bilimleri Bölümü altında "ilahiyat" programı açılmıştır. Şu anda bölümde din bilimleri bölümünde yüksek lisans eğitim programı faaliyet göstermektedir.

2012 yılında (Hükümet tarafından) yükseköğretim sisteminin lisans ve yüksek lisans olmak üzere iki aşamalı derece sistemine göre ilahiyat ve din bilimleri alanlarının standartlarını belirleme Bölüm tarafından gerçekleştirilmiştir.

3. Oş Devlet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi

Oş İlahiyat Fakültesi, Oş Devlet Üniversitesi ile Türkiye Cumhuriyeti Türkiye Diyanet Vakfı arasında 22.09.1993 tarihli "Akademik ve Kültürel İşbirliği Protokolüyle" Orta Asya'da açılmış ilk İlahiyat Fakültesidir (Oş Devlet Üni-

versitesi İlahiyat Fakültesi Tarihi). Anlaşmaya göre, Türkiye Diyanet Vakfı fakültenin mali yükünü, Türkiye'den gelen misafir hocaların maaşları ve öğrencilerin Türkiye'ye hazırlık sınıfı için gidip geleceği bütün masrafları üstlenmiştir.

Kabul edilen öğrenciler öğrenimlerinin ilk yılında Türkçe öğrenimi kolaylaştırmak ve Türk kültürünü daha yakından tanımak amacıyla, erkek öğrenciler Türkiye Diyanet İşleri Başkanlığına bağlı Bolu Eğitim Merkezinde, kız öğrenciler ise Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesinde görmektedirler. 2005 yılında kadar öğrenciler hazırlık ve 1. sınıfı Türkiye'de okuyorlar iken, yenilenen protokole göre bundan sonra, sadece hazırlık sınıfı Türkiye'de okuması uygun görülmüştür. Öğrenciler Kırgızistan'a dönünce, kalan eğitimlerini Oş Devlet Üniversitesi İlahiyat Fakültesinde tamamlamaktadırlar. Fakültede 2014-2015 eğitim yılından itibaren İlahiyat alanında yüksel lisans eğitimi verilmeye başlanmıştır.

4. Oş Devlet Üniversitesi Araşan Sosyal Bilimler Enstitüsü Din Bilimleri Fakültesi

Oş Devlet Üniversitesi Araşan Sosyal Bilimler Enstitüsü Din Bilimleri Fakültesi, 2000-2001 eğitim-öğretim yılında kuzeyde açılan Kırgızistan'daki ikinci ilahiyat fakültesidir. Din Bilimleri fakültesi Oş Devlet Üniversitesi ile Kırgızistan Gençliğe Yardım Vakfı arasında yapılan protokolle faaliyete başlamıştır.

Eğitim süresi dört yıldır. Fakülte açıldıktan 2015 yılına kadar beş yıllık yüksek meslekî eğitim programına uygun olarak, 522001 kodlu Din Bilimci diploması verirken, 2012-2013 eğitim-öğretim yılından itibaren (Bolon sürecine) uygulamaya geçen standarda göre, 531400 kodlu "Din Bilimci" diploması vermektedir. Fakülte tarafından yılda iki kere Araşan Sosyal Bilimler Enstitüsü İlmî Dergisi yayınlanmaktadır.

5. İşenaalı Arabaev Kırgız Devlet Üniversitesi İlahiyat Bölümü

a. İlahiyat bölümü

İşenaalı Arabaev Kırgız Devlet Üniversitesinde (KDÜ) ilahiyat uzmanlığı 2007 yılında Sosyal Bilimler Enstitüsüne bağlı olarak Enstitü müdürü Tölöbek Abdırahmanov'un teşvikiyle açılmıştır. Daha sonra 2010-2011 eğitim-öğretim yılında da ilahiyat bölümü olarak düzenlenmiştir.

Eğitim yılı dört yıldır. Bunun yanında ülkedeki ilahiyat alanında yerel olarak ilk yüksek lisans eğitimi vererek mezunlarını çıkaran kurumdur. 2010 yılında İşenaalı Arabaev Kırgız Devlet Üniversitesi ile "Assanabil" Vakfı (başkanı Said Bayumi Arap) arasında yapılan anlaşmaya göre Assanabil Vakfı, eğitim için gerekli olan teknik donanımları, kitap kaynaklarını temin etmek ve öğrencilerin harç paralarını üstlenmiştir. İşenalı Arabaev KDÜ ilahiyat bölümü, lisans alanında ilk mezunlarını 2013 yılında vermiştir. 2011 yılında da ilahiyat alanında yüksek lisans bölümü açılmıştır.

b. İlahiyat Koleji

İlahiyat koleji 2014 Yılında kabul edilen, "Devletin Dini Çevrede Siyaset Konseptinde" belirlenen "Dini eğitimi ve din hakkında öğretimi" reforme etme bölümü hayata geçirmek üzere İşenaalı Arabaev adındaki Kırgız Devlet Üniversitesinin bünyesinde pilot uygulama olarak açılmıştır.

Kolejin kurucuları olarak Eğitim Bakanlığı, Cumhurbaşkanlığına bağlı Din İşleri Devlet Komisyonu, İşenaalı Arabaev adındaki Kırgız Devlet Üniversitesi ve Kırgızistan Müslümanlar Dinî İdaresidir. Kolejin başlangıçta maddi masrafların Manevî Kültürü Geliştirmek amacıyla kurulan "İman Vakfı" tarafından karşılanması planlanmıştır. Vakıf tarafından bugün öğrencilerin harç paralarının yarısı ve öğretim üyelerinin ücretleri ödenmekle, teknik donanımları konusunda da yardımcı olmaktadır.

Kolejin denemeli öğretim programı düzenlenmekle öğretim süreci içerisinde olgunlaştırılması beklenmektedir. Kolejin eğitim süresi 9. sınıfı bitirenler için 2 yıl 10 ay ve 11. Sınıflar için 1 yıl 10 aydır. İleride ülkedeki orta mesleki din eğitimi ihtiyacını ilahiyat koleji örneğinde standartlara uygun olarak yetiştirmekle medreseleri reforme etmek amaçlanmaktadır.

Kolejde devlet standartlarındaki derslerle birlikte, mesleki dini dersler okutulmaktadır. "Devletin Dini Çevrede Siyaset Konseptinde" belirlenen ilkeye göre, mesleki eğitimde Hanefiliğe öncülük verileceği belirtilmektedir. Öğrenciler 1. sınıfta 10-11. sınıftaki dersleri alacaklar. 2. Sınıfta ise sosyal, ekonomik bilimler ile dini ilimler derslerini alacaklardır. İlk öğrenci kabulünü 2016-2017 eğitim yılında gerçekleştirmiştir.

6. Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi İlahiyat Fakültesi

Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi, Kırgız Cumhuriyeti ile Türkiye Cumhuriyeti hükümeti arasında anlaşmaya göre Bişkek'te kurularak, 1997-1998 öğretim yılında eğitime başlamıştır. Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi ilahiyat fakültesi ise 2011-2012 eğitim-öğretim yılında açılarak, 2011 Eylül'de eğitime başlamıştır (Kırgız Türk Manasa Üniversitesi İlahiyat Fakültesi). Fakültede eğitim Kırgız Cumhuriyeti Eğitim ve İlim Bakanlığı tarafından belirlenen standarda uygun olarak Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesinin iç tüzüğüne göre yürütülür. Öğretim programı her iki ülkenin de standartlarına uygun olarak düzenlenmiştir.

Fakültede 531400 Din Bilimleri Bölümü ve 531600 kodlu İslam Bilimleri Bölümü olmak üzere iki bölüm faaliyet göstermektedir. Eğitim süresi bir yıl Türkçe veya Kırgızca hazırlık okuduktan sonra dört yıldır. Öğretim, Türk ve Kırgız dillerinde yapılmaktadır. Arapça da yabancı dil olarak ağırlıklı bir şekilde okutulmaktadır.

Fakültede başarılı öğrenciler için çift anadal eğitim alma imkânı mevcuttur. Çift anadal eğitimi alan öğrenciler her iki bölümün de diplomasına sahip olmaktadırlar. Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi İlahiyat Fakülte mezunlarına her iki ülkenin diploması ayrı ayrı verilmektedir. Yüksek lisans programına 2015 yılında başlamıştır. Protoköle göre öğretim üyeleri Türkiye'den gelen misafir akademisyenlerden ve yerel akademisyenlerden oluşmaktadır.

7. Kırgız-Rus Slav Üniversitesi UNESCO Dünya Kültürü ve Dinleri Araştırma Bölümü

Kırgız-Rus Slav Üniversitesi (KRSÜ) 1993 yılında Kırgız Cumhuriyeti ve Rusya Federasyonu arasında anlaşma gereği Bişkek'te açılan üniversitedir. Eğitim programı her iki ülkenin standartlarına uygun olarak gerçekleştiğinden dolayı mezunlara iki diploma verilmektedir (Kırgız-Rus Slav Üniversitesi).

1999 yılında Kırgız-Rus Slav Üniversitesi (KRSÜ) ile Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) arasında kültür ve dinler alanında uluslararası entelektüel iş birliğini teşvik etmek amacıyla anlaşma sonucu UNESCO Dünya Kültürü ve Dinleri Araştırma Bölümü açılmıştır. Eğitim dili Rusça olmakla beraber Kırgız dili dersi zorunlu olarak okutulmaktadır. Eğitim yılı dört yıldır. Bölümü bitirenlere de Kırgız Cumhuriyeti tarafından

kabul edilen 531400 kodlu ve Rusya Federasyonu Eğitim Bakanlığı tarafından kabul edilen 47.03.03 kodlu Din Bilimcisi diploması verilmektedir. Bölümde Kırgız ve Rus akademisyenler çalışmaktadır. 2004 yılında da ilk mezunlarını vermiştir (Kırgız-Rus Slav Üniversitesi UNESCO Dünya Kültürü ve Dinleri Araştırma Bölümü).

2008 yılında Din Bilimleri Bölümünde iki yıllık yüksek lisans bölümü açılmıştır. Mezun olanlara da Kırgız Cumhuriyetinde geçerli olmak üzere 531400 kodlu ve Rusya Federasyonunda geçerli olmak üzere 47.04.03 kodlu Din Bilimi alanında uzman adayı diploması verilmektedir (Балашова, s. 65)

8. Diğer Üniversitelerde İlahiyat

Yukarıda saydıklarımızın yanında bugün Kırgızistan'da ilahiyat alanı çok merak edilen bir alandır. Bunu bölge üniversite idareciliği, öğretim görevlilerinin ilahiyat bölümü açma konusundaki arz taleplerinden ve resmî kurumlarından yazılı dilekçelerde bulunmasından biliyoruz.

Bunların başına da 1993 yılında açılan Kırgızistan Uluslararası Üniversitesi gelmektedir. Kırgızistan Uluslararası Üniversitesi başlangıçta devlet üniversitesi olarak açılmış, daha sonra da özelleştirilmiştir. Bu üniversitenin özelliği, değişik ülkelerdeki üniversiteler ile birlikte anlaşma yaparak iki diploma veren ve lisans ve yüksek lisans eğitimini başlatan ilk üniversitedir.

Kırgızistan Uluslararası Üniversitesi ilahiyat bölümü 2015-2016 eğitim yılından itibaren lisans eğitimi faaliyetine başlamıştır. Eğitim süresi dört yıldır (Kırgızistan Uluslararası Üniversitesi). Ancak henüz öğrenci kabul edilmemiştir.

Bugün 2017-2018 eğitim-öğretim yılı itibariyle Kırgızistan Müslümanları Dinî İdaresine bağlı Kırgızistan İslam Üniversitesi "Dinî Çevrede Devlet Politikası Konseptinde" belirlenen "Dinî eğitim alanında reforma etme tüzüğüne" uygun olarak ilahiyat eğitimi verme lisansı (yetki) almıştır. Kırgızistan İslam Üniversitesinin ilahiyat alanında lisans alması ülkedeki siyasi erkin din ve din eğitimi konusundaki olumlu tutumunu yansıtmaktadır.

Sonuç

Bugün Kırgızistan'da ve dünyadaki dini alanda meydana gelen gelişmeler neticesinde herkes örgün eğitim içerisinde din eğitiminin verilmesi ve ilahiyat fakültelerinin gerekliliği konusunda hemfikirdirler. Bağımsızlığın ilk on yılında iki olan ilahiyat ve din bilimleri bölümlerinin sayıları bugün artmış-

tır. Ve ileride de üniversitelerin idaresi tarafından rağbet görerek daha da artacağı görülmektedir. Bu bağlamda son 10 yıl içerisinde Din Komisyonu ve Eğitim Bakanlığı tarafından orta okullarda din eğitimi arayışları sürmüştür. 2014 yılında "2014-2020 Yılları Kırgız Cumhuriyeti Dini Çevrede Devlet Siyaset Konsepti"nin kabul edilmesiyle resmi olarak din dersi okutulmasına resmi yol açılmıştır. Tabii olarak din dersinin okutulması için sadece hukukî açıdan zeminin olması yeterli değildir.

Ancak ilahiyat ve din bilimleri bölümü mezunlarını din eğitimi ve okullardaki din dersi konusunda değerlendirerek hazır potansiyeli kullanamama durumu vardır. Bunun sebebi de okullarda okutulması planlanan din dersi öğretmeni olarak ilahiyat mezunlarını yeterli kabul edilmemesidir. O zaman mevcut ilahiyat ve din bilimleri bölümlerinin standartlarına yetkili kurumlar ile ilahiyat fakültelerinin arasında komisyon oluşturularak yetersiz olan tarafları tespit ederek birlikte çözerek elde olan potansiyeli kullanmak amaca uygun olur. Bunları gerçekleştirmekle ülkedeki din dersi öğretmeni yetiştirme ve dini eğitimi reforme etme konusunda bir çok kat mesafe etmiş oluruz.

Demokratik, sosyal, çok kültürlü ve dinî çoğulluğu benimseyen Kırgızistan'ı inşa etmede örgün eğitim içerisinde devletin kontrolüyle sistemli bir şekilde din dersinin okutulması, ülke bütünlüğü ve dini hoşgörüyü sağlamak açısından yararlı olacağı söylenebilir. Ancak dersin içeriği ve öğretmenlerin yetiştirilmesi konusu hala güncelliğini korumaktadır. Diğer taraftan ülkenin ekonomik durumundan dolayı bütçe sorunu güncelliğini koruyarak uygulamaların yavaşlamasına ve projelerin gerçekleşmesine engel olduğu da bir gerçektir.

Bu konuda ülkede açılan İlahiyat ve Din Bilimleri fakültelerinin din dersinin teorik zeminin hazırlanmasında ve mezunlarının ders öğretmeni olarak atanmasının değerlendirilmesi gerekir. Dünya ülkelerine bu açıdan baktığımızda devlet okullarındaki din dersi konusu ilahiyat fakültesi, Eğitim Bakanlığı ve varsa dini cemaat veya müftülük gibi kurumların sıkı bir ilişkisi içerisinde gerçekleşmektedir. Bu bağlamda Türkiye Cumhuriyeti'nin gerek toplumsal yapısı, gerekse anayasal düzeni itibariyle örnek teşkil etmesinden dolayı tecrübesinden faydalanmak da mantıklı olacaktır. Bütün bunları mantıki olarak kolay çözebilmenin yolu da bazı ülkelerdeki tecrübede gösterdiği gibi Eğitim Bakanlığına Din Eğitimi Bölümünün teşkil edilmesiyle uzman elemanların değerlendirilmesinde yatmaktadır.

Kaynakça

Ateistiçeski Slovar. (1985). (editörler G. R. Baltanov, İ. L. Volkova, V. D. Toşenko) II. Baskı, Politiçeskoy Literaturı, Moskva.

Ateizm v SSSR. (1986). (editörler İ. A. Galinkaya, R. M. Rogova, N. İ. Garadja ve Diğerleri) Mısl, Moskova.

Din İşleri Devlet Komisyonu Tarihi. Дин иштери боюнча мамлекеттик Комиссиянын негизделиш тарыхы, Erişim 23 Ağustos 2017 http://religion.gov.kg/KY/комиссия-жөнүндө/history_kg/

Kırgız Cumhuriyeti Anayasası (2010) (КР 2010-жылдын 27-июундагы Мыйзамы менен колдонууга киргизилди) http://www.jogorku.sot.kg/myizam?page=4

Kırgız Cumhuriyeti Anayasası. (2010). (27 Temmuz 2010 Yılında kullanıma konuldu) Erişim 23 Ağustos 2017 http://www.gov.kg/?page_id=263

Kırgız Cumhuriyeti Din Hurriyeti ve Dinî Kurumlar Hakkında Kanunu. (2008). Erişim 23 Ağustos 2017 http://religion.gov.kg/wp-content/uploads/2016/09/Кыргыз-Республикасындагы-дин-тутуу-эркиндиги-жана-диний-уюмдары-жөнүндө.pdf

Kırgız Millî Üniversitesi, Erişim 15 Ağustos 2017 https:// ky.wikipedia.org/wiki/Жусуп_Баласагын_атындагы_Кыргыз_Улуттук_Университети

Kırgız Respublikasının "Bilim Berüü Jönündö" Mıyzamı. (2003), Bişkek.

Kırgız Türk Manasa Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Erişim 20 Ağustos 2017 www.manas.edu.kg/index.php/kg/билим-берүү/факультеттер/теология-факультет)

Kırgızistan Cumhuriyeti Din İşleri Devlet Komisyonun Tüzüğü. (2008). Erişim 23 Ağustos 2017 http://religion.gov.kg/wp-content/uploads/2016/09/Кыргыз-Республикасынын-Дин-иштери-боюнча-мамлекеттик-комиссиясы-жөнүндө-ЖОБО.pd

Kırgızistan Müslümanları Dinî İdaresi Erişim 20 Ağustos 2017 http://religion.gov.kg/wp-content/uploads/2016/09/2014-2020-жылдарга-Кыргыз-Республикасынын-диний-чөйрөдөгү-мамлекеттик-саясатынын-КОНЦЕПЦИЯСЫ.pdf

Kırgızistan Uluslararası Üniversitesi, Erişim 20 Ağustos 2017 http://kutbilim.journalist.kg/2015/06/16/mezhdunarodnyiy-universitet-kyirgyizstana-muk/

Kırgız-Rus Slav Üniversitesi Erişim 20 Ağustos 2017 http://www.krsu.edu.kg/index.php?option=com_content&view=article&id=846&Itemid=125&lang=ru

Kırgız-Rus Slav Üniversitesi UNESCO Dünya Kültürü ve Dinleri Araştırma Bölümü Erişim 20 Ağustos 2017 http://www.krsu.edu.kg/index.php?option=com_content&view=article&id=57&Itemid=176&lang=ru

Oş Devlet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Tarihi Erişim 20 Ağustos 2017 http://www.oshsu.kg/univer/?lg=1&id_parent=698

Vicdan Hürriyeti ve Dinî Kurumlar Hakkında Kanun (1991) Закон Кыргызской Республики «О свободе вероисповедания и религиозных организациях»: 16 декабря 1991 г. №657-XII // Слово Кыргызстана.-1992. 1-февраль

Yusuf Has Hacip Kırgız Milli Üniversitesi Din Bilimleri Bölümü Erişim 20 Ağustos 2017 https://www.knu.kg/index.php?option=com_content&view=article&id=5171:2016-07-29-09-56-05&catid=78:2010-03-01-05-42-27&Itemid=552

Адеп сабагы Жалпы билим берүүчү мектептердин 1-11-класстары үчүн окуу программасы (2004). - Б.: ТАС, 2004.

Адеп: жалпы билим берүүчү мектептердин 1-11-класстары үчүн окуу программасы (2006)/ С.Байгазиев, С.Иптаров, Б.Исаков, Э.Аширбаев, М.Калманбетов, К.Бекбердиева. М.Байымбетов, Б.Батыркулов, Д.Жапаров. – Бишкек.

Антонов К.М. «Научный атеизм» в СССР в контексте истории отечественного религиоведения 06.12.2013, http://religious.life/2013/12/antonov-nauchnyiy-Ateizm-v-sssr-v-kontekste-istorii-otechestvennogo-religiovedeniya/

Балашова, И. (2010) Некоторые проблемы преподавания религиоведческих дисциплин в Кыргызско-Российском Славянском Университете, Вестник КРСУ. Том 10. № 10

Кутбилим газетасы. (2004). №26-27, 13.08.,

Кыргыз Республикасында жогорку кесиптик билим берүүнүн эки деңгээлдүү түзүмүн белгилөө жөнүндө Кыргыз Республикасынын Өкмөтү Токтому, 2011-жылдын 23-августу № 496, Erişim 20 Ağustos 2017 http://cbd.minjust.gov.kg/act/view/ru-ru/92802/30?cl=ky-kg

Кыргыз Республикасынын дин тутуу эркиндиги жана диний уюмдар жөнүндө мыйзамы, 2008-жылдын 6-ноябрында Кыргыз Республикасынын Жогорку Кеңеши тарабынан кабыл алынган, Эркинтоо газетасы, 16-январь 2009-жыл №03 (1814) 8

Русская Православная Церковь в советское время (1917–1991). (1995)

Материалы и документы по истории отношений между государством и Церковью / Составитель Г. Штриккер. Т. 2. М.: "Пропилеи". Erişim 20 Ağustos 2017 http://krotov.info/acts/20/1960/shtric_14.htm

Сарыгулов, Д. (2004). Ыйман сабагы (түпкү түшүнүктөр). – Бишкек.

İsrail'de Yüksek Din Eğitiminin Siyasal Alanla İlişkisine Dair Tartışmalar

*Özgür Dikmen**

Giriş

İsrail'de yüksek din eğitiminin geleceğine dair konuşabilmek için, ülkedeki eğitim alanının toplumsal-siyasal bağlamla ilişkisini kurmak elzemdir. Bilhassa yüksek din öğrenim sistemi, İsrail toplumunun yapısından ve bu eğitim kurumlarının siyasetle ilişkisinden bağımsız bir şekilde anlaşılamaz. İsrail'de yüksek din öğrenim sisteminin işleyiş şekli, parçalı toplumlarda eğitim siyasetinin yönelimlerini göz önüne sererken dini eğitim kurumlarının siyasetle doğrudan kurdukları ilişkilerin sonuçlarına dair de önemli göstergeler sunmaktadır.

İsrail siyasetinin temel özelliklerinden biri koalisyonlara dayalı, parçalı bir yapı sergilemesidir. Bu durum İsrail toplumundaki ideolojik ve dini hatlarda ortaya çıkan gruplaşmaların siyasete bir yansıması olarak görülebilir. Çeşitli gruplar arasındaki gerilim İsrail'deki koalisyon siyasetine temel şeklini vermektedir. Bu gerilimlerden en bilineni İsrail toplumundaki sekülerler ve ultra-Ortodoks Yahudiler arasındaki gerilimdir.

Dindar-Seküler Geriliminin Gölgesinde Eğitim Tartışmaları

Son dönemde bu gerilimi, bilhassa da yüksek din öğretimi bağlamında, gündeme taşıyan bazı gelişmeler olmuştur. Bunlardan biri, İsrail Devleti'nin ultra-Ortodoks Yahudilerin yüksek din eğitimi kurumları yeşivalara en yüksek

* Kudüs İbrani Üniversitesi, ozgurdikmen@gmail.com

bütçeyi ayırdığı yıl olarak kayıtlara geçti (Jerusalem Post, 2017). Halihazırda İsrail Devleti'nin ultra-Ortodoks Yahudilere tanıdığı tarihsel imtiyazlar (zorunlu askerlikten ve vergi yükümlülüğünden muafiyet gibi) ve din işlerinin yürütülmesini tamamen Ortodoks hahamlara bırakması, İsrail'li sekülerlerin itirazını uzun vadede konsolide eden unsurlar olmuştur. Devletin sağladığı çeşitli imtiyazlar ve sağladığı yardımlar diğer yandan Ortodoks Yahudi dini liderlerin İsrail siyasi arenasında kazandığı pozisyonlara işaret etmekte, İsrailli siyasi liderlerin de siyasetlerini genişlemek istediği toplumsal zemini de göstermektedir. İsrailli sekülerler için Ortodoks yüksek dini eğitimin devlet tarafından yüksek bütçelerle finanse edilmesi gündemde tutulması gereken önemli siyasi sorunlardan biridir. Mesele, İsrail'deki önemli toplumsal-siyasal fay hatlarından biri olan dindar-seküler ayrımında kritik bir başlık oluşturmaktadır.

Diğer yandan Yahudi şeriatinin sıkı bir şekilde uygulanmasını sağlamak amacıyla ultra-Ortodoks Yahudilerin bireysel olarak yaptığı bazı eylemler de toplumsal eylem düzeyindeki bu karşı çıkışı tetiklemiştir. İsrailli sekülerler devletin de araçlarını kullanarak güçlenen ultra-Ortodoksların belli bir hayat tarzını tedrici olarak dayattığını ve böylelikle bu kesimin "seküler İsrail demokrasisine" ciddi zararlar verdiği söylemektedir (Elizur & Malkin, 2014). 2011'de Haredilerin kamusal alanda Yahudi şeriatini uygulamak adına bireysel düzeyde yaptıkları müdahalelerin artması üzerine dönemin İsrail Cumhurbaşkanı Şimon Peres "sert dini yorumlarını bütün topluma empoze etmek isteyen yobaz Ortodoks Yahudilere karşı koymak" ve "İsrail ulusunun ruhunu korumak için" İsraillilere eylem çağrısında bulunmuştur (Sherwood, 2011).

Kuruluş Sürecinde Seküler Ulus İnşası ve Din Öğretimi

Kuruluş döneminde İsrail devletinin kurumsallaşması ve güçlenmesinin temel gerekliliklerinden birisi farklı yerlerden göç eden toplulukların "devletli/egemen" bir "toplum" haline getirilmesidir. Yani bu gruplar egemenlik çatısı altında birleşerek bir toplum olmalıdır. Bu bağlamda İsrail devletinin en büyük alamet-i farikası da 2000 yıldır sürgünde, bölük pörçük cemaatler halinde yasayan, hayat tarzı ve Yahudiliğe bakışları itibariyle birbirinden tamamen farklılaşmış grupları bir millet haline getirmektir. Ben Gurion'un zihninde seküler bir millet yaratmak vardır. Modernleşmeci bir açıdan bakıldığında o dönemde Filistin'de devletin ilanından hemen önce Yahudi

yerleşimlerindeki Yahudileri bölen pek çok mesele zaman içinde ortadan kalkacak ve homojenleşmiş ve normalleşmiş bir İbrani ulusu İsrail devletinin egemenliğini omuzlarında taşıyacaktır. Bu çerçevede az sayıda, daimi olarak dini metinlerle uğraşan ve devlet fikrine dini sebeplerle karşı çıkan ultra-Ortodoks Yahudilerin varlığı önemli bir kaynak değildir. Ancak dini argümanlarla açıktan muhalefet yapmamaları ve toplumsal tabanını henüz bulamamış devlet ve egemenlik fikrinin çeşitli gruplar nezdinde zarar görmemesi açısından bu önemlidir.

İsrail'de yönetim kurulmadan önce çeşitli gruplar çeşitli işlevler icra etmiştir ve kuruluşla birlikte David Ben Gurion bu işlevlerin devlete devri için çalışmıştır. Bu süreçte kurucu kadronun özellikle de Gurion'un kafasındaki en büyük sorulardan birisi henüz toplum olamamış çeşitli grupların birlikteliğinden devleti olan ve bu devlete sahip cikabilecek bir toplum oluşacak mıdır? Bu çerçevede Ben Gurion *mamlachtiut*, Türkçe'ye devletçilik seklinde tercüme edilebilecek bir ilke ortaya koyar.

Ben Gurion'un ortaya attığı devletçilik ilkesi eğitim sisteminin de temelinde durur. Kurucu kadronun temel hedeflerinden birisi eğitimdeki bölünmüşlüğü ortadan kaldırmaktır. Devlet kurulmadan önce Filistin'deki Yahudi yerleşimindeki eğitim yapısı çeşitli grupların kendi gündemleri üzerinden şekillenen parçalı bir yapıdadır ve diğer her konuda olduğu gibi İngiliz Mandası döneminden itibaren toplumsal-siyasi bölünmelerin üzerine kurulmuştur. Göz önünde bulundurulması gereken temel unsur kuruluş öncesinde bütün toplumsal-bürokratik örgütlenmenin partiler üzerinden olduğudur. O dönemlerde okullaşma da partiler vasıtasıyla olmuştur. Bu durumun Filistin'e göçen Yahudilerin geldikleri yerlerdeki sistemlerini devam ettirme azmiyle de yakından alakası vardır (Maoz, 2013). İngiliz Mandası döneminde ultra-Ortodoks Yahudiler tarafından kurulan Agudat Yisrael partisi de siyasi bir parti olmanın ötesinde bu otonominin taşıyıcısı olmuştur. Ancak eğitim meselesinin ulus inşasının temel bir unsuru olduğu göz önüne alındığında eğitimde mutlak devlet kontrolünün sağlanması özellikle birbirinden çok farklı gruplardan bir toplum oluşturmak için önemlidir. Dolayısıyla farklı eğitim gündemleri olan gruplar tek bir çatı altında birleştirilmek istenmiştir. Ancak bu durum en başından itibaren belli ölçülerde akamete uğramış bir projedir. Zira İsrail devletinin kurulusu manda döneminin en başından itibaren siyasi hareketler zemininde gelişen okul sistemi

devletin kuruluş surecinde de ortadan kaldırılamamış, sadece farklı eğitim sistemleri devlet kontrolüne alınmıştır.

Ultra-Ortodoksların Otonomi Talebi ve Seküler Beklenti

Ultra-Ortodokslar tamamen devlet şemsiyesinin dışında kalmak yönünde ısrarcı olmaları . Genel olarak Ortodoks Yahudilik, Avrupa Yahudi modernleşmesi bağlamında, modernleşmenin ve modern devletin getirdiği bütün değişim önerilerine karşı koyan bir düşünce ve pratik olarak ortaya çıkmıştır. Ortodoks çevreler, modernleşmeyle birlikte Yahudi hayatına giren yenilikleri Yahudiliğe ciddi birer tehdit olarak algılamış ve dış dünyayla aralarına kalın duvarlar örerek eğitim anlamında sadece Yahudiliğin geleneksel kaynaklarına bağlı kalmak konusunda ısrarcı olmuşlardır. Bu çerçevede eğitim meselesi Ortodoks Yahudilerin en önemli gündem meselelerinden biri olarak ortaya çıkmıştır. Yani modernliğin gittikçe yasam alanlarını daralttığı bir dünyada yaşam tarzının yeni kuşaklara aktarılması. Aslında bu açıdan bakıldığında "Yahudi" olma iddiası taşıyan ve Yahudiler için tamamen seküler bir eğitim mecburiyeti öngören bir devlet, herhangi modern bir devletten daha sakıncalıdır zira Yahudiliğe dair nötr olmayan gayet aktif ve dönüştürücü bir iddiası vardır. Bu durum İsrail'de yasayan ultra-Ortodoksların devlet eğitimine karşı duruşlarını anlamak için önemlidir ve sistemden mutlak olarak özerk olma çabalarını da açıklar. Diğer yandan duruşlarının temel sebeplerinden biri sadece belli bir yaşam tarzının devam ettirilmesinden de öte, egemenliğin yani devletin dini sebeplerle reddidir (Rabkin, 2006). Bu durum göz önünde bulundurularak ultra-Ortodoks Yahudilere otonomi verilmiş olması, bu grubun İsrail Devleti'nin sunduğu dini eğitim kurumlarının da dışında kalmasına neden olmuştur. Diğer yandan bu seküler ulusun kurucu unsuru olan ordunun da dışında kalmaları bir yandan kuruluş surecinde bir paranteze alındıkları anlamına da gelir. Bu çerçevede ultra-Ortodokslara bir takım imtiyazlar tanınır. Halihazırda sayıları çok azdır ve zaten İsrail'in eritme potası içerisinde eriyip devleti olan bu ulusun diğer herkes kadar ona bağlı bir parçasına dönüşeceklerdir.

Bu çerçevede ultra-Ortodoks Yahudilere mecburi askerlikten muafiyet verilmiştir. Ayrıca vergi muafiyeti ve eğitim alanında özerklik de verilmiştir. Bu anlaşma Israil Yüksek Mahkemesi 1998 yılında 'tanınan imtiyazlar anayasal değildir' seklindeki bir karar verip zaten karmaşık olan sistemi daha da karisi hale getirinceye dek geçerliliğini korumuştur. Bu sunumda mese-

lenin hukuki detaylarını kurcalamaktan ziyade böyle bir imtiyaz anlaşması Israil'in kuruluş surecinde siyasi olarak ne anlama gelmektedir ve kurucu kadronun öngördüğü işlevi yerine getirmiş midir soruları önemli bir tartışmaya işaret etmektedir.

İsrail'in ultra-Ortodoks Yahudilere tanıdığı imtiyazlar devletin kuruluş surecinde David Ben-Gurion ve az sayıdaki ultra-Ortodoks arasında yapılan statüko anlaşmasına dayanmaktadır. Devletin ilan edilmesinden hemen önce çeşitli gruplara Osmanlı millet sisteminin bir devamı olarak dini özgürlükler tanınmıştır. Zaten İsrail kurulduğunda mevcut ultra-Ortodoks nüfus 400 kişi kadardır. Dağınık ve farklı gruplardan bir ulus ortaya çıkarmaya çalışan David Ben Gurion'a göre bu azınlık grubun inşa sürecine desteği önemlidir. Her şeyin ötesinde Ben-Gurion için en önemli mesele birliktir ve o dönemde sayıca az fakat sembolik güce sahip ultra-Ortodoksların muhalefetine sebep olmaktansa en azından sessiz kalmalarını sağlamak evladır (Zameret, 1999). Yine Ben Gurion'a göre bütün bu dindarlık formları ulusun modernleşme sürecinde eriyip gidecektir. O yüzden de tolere edilebilir (Sapir, Barak-Erez, & Barak, 2013).

Harediler açısından bu imtiyazların en önemli yönü kendi insan kaynaklarına hiçbir şekilde dokunulmaması ve haredi nufusun Yahudiligi yorumladigi sekliyle hayatlari boyunca dini ogrenimlerine devam edebilmesinin onunun acilmis olmasidir. Yani egitim Israil'deki ultra-ortodokslarin gundemindeki en onemli meseledir. Bugunku mevcut duruslarini ve siyasi ortakliklarini da buyuk olcude otonomilerini korumalari ve tabanlarini genisletebilmek icin aldiklari bagislar belirlemektedir. Yani egemenligi sirtlayacak ulusun homojen bir parcasi haline gelememislerdir. Bunun yaninda nufuslari bir milyona yaklasmis durumdadir.

Boşa Çıkan Seküler Beklenti ve Siyasal Alanda Güçlenen Ultra-Ortodokslar

Hükümet sistemi söylemsel anlamda liberal demokrasi olarak tanımlanan Israil'de parti siyasetinin önemli gerçeklerinden biri de şimdiye dek hükûmet kurmak isteyen parti liderlerinden hemen hepsinin dindar partilerin desteğine ihtiyaç duyduğu gerçeği olmuştur. Devletin kurulma surecinde de durum aynıdır ve Israil'in ilk başbakanı David Ben Gurion bu süreçte şayileri 400 kadar olan ultra-Ortodoks kesime devlet çatısı altında yer almaları için bahsettiğimiz imtiyazları tanımıştır. Yani vergi vermeme, askerlikten

muafiyet ve eğitimde özerklik. Ben Gurion bunu yaparken nasılsa belli bir süre sonra bu kesimin tamamen şekerleşerek ortadan kalkacağını düşünür. Ancak durum tam tersi olur ve bugün Israil'de ve işgal altındaki Filistin topraklarında yaklaşık 600.000 kadar ultra-Ortodoks Yahudi yasamaktadır. Diğer yandan ultra-Ortodoks yeşivaların öğrenci sayıları son dönemde bir patlama yaşamaktadır. Bunun karşısında devletin sunduğu dini eğitimse kan kaybeden bir konumdadır (Maoz, 2013).

Ultra-Ortodoksların güçlenen zemini göstermektedir ki süreç içerisinde Ben Gurion'un pek çok seküler öngörüsü boşa çıkmıştır. Anayasası olmadığı için söylemsel olarak seküler bir ulus devlet olarak tanımlanan İsrail, ultra-Ortodoks Yahudilerin gerek toplumsal gerekse siyasi olarak güçlenmesiyle kendini ciddi bir sistem krizinin içinde bulmuştur. Bu kriz, Siyonizm'in bir toplum yaratma projesine dair soruları akla getirmektedir.

Gerek çeşitli yükümlülükleri yerine getirmemeleri gerek de kendi siyasi gündemlerini ülkenin siyasi gündeminden ayrı tutarak her defasında empoze etmeye kalkışmaları, ultra-Ortodoksları özellikle İsrailli sekülerlerin gözünde hedefe yerleştirmiştir. Bu açıdan bakıldığında Siyonizm'in bir Israil toplumu yaratma projesi akamete uğramış bir konumdadır.

Bugün ultra-Ortodoks Yahudiler üzerine dönen çeşitli tartışmalar modernite, modern devlet ve seküler demokrasiyle kurdukları, seküler bakış açısından "problemli" ilişkiler üzerinden ilerlemektedir. Yani seküler Israil sistemi içerisinde ultra-Ortodoks Yahudiler ciddi bir problem olarak görülmektedir.

Sonuç

İsrail'de yüksek din eğitiminin yapısına ve yönelimlerine dair meseleler tartışmayı toplumsal alandaki çeşitli problemlere yönlendirmektedir. Bu bağlamdaki en ciddi meselelerden biri, din ve siyaset alanlarının epistemolojik olarak birbirinden ayrı ele alınması ve bunun sonucu olarak eğitim de dahil olmak üzere pek çok toplumsal meselenin ya salt siyasal ya da salt teolojik bağlamda tartışılması, meselenin teopolitik yönlerini gölgede bırakmaktadır. İsrail örneğinde de görülmektedir ki seküler epistemoloji dini eğitimin siyasallığının ele alınmasında yetersiz kalmaktadır. Bu metinde de bu durum gözetilerek İsrail'de dini eğitim meselesi din-siyaset ayrımının ötesinde ele alınmaya çalışılmıştır.

Eğitimin siyasiliği sadece devletin domine ettiği modern politik zeminde değil, devletin mutlak kontrolüne karşı çıkan ultra-Ortodoks Yahudilerin oluşturduğu alternatif teopolitik zeminde de ele alınmıştır. Alternatif politik zeminlerin varlığından hareketle yapılan bu tartışmada, ultra-Ortodoks Yahudilere zaten zaman içinde kaybolup gidecekleri varsayımıyla tanınan otonominin, İsrail Devleti'nin siyasal arenasında yol açtığı sistemik çıkmazlara yer verilmiştir.

İsrail'de homojen bir toplum yaratmak amacıyla Ultra-Ortodoks Yahudilere eğitim ve başka alanlarda tanıdığı otonomi, bugün İsrail siyasetinin istikrarını tehdit eden bir konumdadır. İsrail meclisi Knesset'te yer alan Ultra-Ortodoks partilerin temel gündemi İsrail'in iç ve dış politika gündemiyle örtüşmekten ziyade kendi imtiyazlarının korunmasına dönüktür. Bu bağlamda eğitim kurumlarına daha fazla bağış imkanı tanıyan ve imtiyazlarını koruyarak genişleten herhangi bir partiye koalisyonda destek verebilmektedirler. Şimdiye dek İsrail'de koalisyon olmaksızın hiçbir hükümet kurulamadığı göz önüne alındığında ultra-Ortodoksların İsrail siyasetçileri için önemi anlaşılabilir. Bugün seküler siyasetçilerin koalisyon hükümeti kurabilmek için Knesset'te ultra-Ortodoksların desteğine ihtiyaç duyduğu göz önüne alındığında açıkça görülmektedir ki bir zamanlar modernleşerek ortadan kalkacakları düşünülen ve çeşitli imtiyazlar tanınan ultra-Ortodoks Yahudiler zaman içerisinde eğitim alanındaki otonomilerini koruyarak sayılarını artırmış ve pragmatik bir siyaset izleyerek İsrail siyasetinin çıkmazlarından birini oluşturmuşlardır.

Kaynakça

Elizur, Y., & Malkin, L. (2014). The war within: Israels ultra-orthodox threat to democracy and the nation. New York, NY: The Overlook Press.

Maoz, A. (2013). Religious education in Israel. The Routledge International Handbook of Religious Education. doi:10.4324/9780203106075.ch22

Rabkin, Y. M. (2006). A threat from within: A history of Jewish opposition to Zionism. London: Zed.

Sapir, G., Barak-Erez, D., & Barak, A. (2013). Israeli constitutional law in the making. Oxford: Hart Publishing.

Sherwood, H. (2011, December 27). Shimon Peres condemns ultra-orthodox extremists as tensions escalate. Retrieved from https://www.theguardian.com/world/2011/dec/27/shimon-peres-condemns-extremists

Yeshiva budget hits all-time high after Israel approves new increase. (6 Mart 2017). https://www.jpost.com/Israel-News/Yeshiva-budget-hits-all-time-high-after-Israel-approves-new-increase-483284

Zameret, Z. (1999). Judaism in Israel: Ben-Gurions Private Beliefs and Public Policy. Israel Studies,4(2), 64-89. doi:10.2979/isr.1999.4.2.64

Yüksek Din Öğretiminde Katolik Kilisesi Örneği

*İsmail Taşpınar**

Giriş

Katolik Kilisesi, Hıristiyanlığın diğer kültürlere aktarılması konusunda en çok tecrübeye sahip olan bir müessesedir. Hıristiyanlığın öğretilmesi yönündeki bu faaliyetler, ilk çağlardan 4. Yüzyıla kadar evler ve kiliselerde gerçekleştirilmiştir. Hıristiyanlık Roma'nın resmi dini oluşundan sonra Kilise, dinin öğretilmesi konusunda bazı yenilikler yapmak zorunda kalacaktır. Katolik Kilisesi, bu yöndeki çalışmalarını ve metodlarını çeşitli dönemlerin ihtiyacına göre yeniden formüle etme zorunda kalmıştır. Araştırmanın birinci bölümünde, Katolik Kilisesi'nin din öğretimi konusunda tarih boyunca geliştirdiği yaklaşımlar ele alınmaktadır.

'Kilisesi'nin Din Öğretimine Dair Resmî Belgelerinde Yüksek Din Eğitimi ve Felsefenin Önemi' başlığını taşıyan ikinci bölümde, Katolik Kilisesi'nin Yüksek Din Öğretimi'nde modern dönemde Hıristiyanların karşı karşıya kaldığı inanç ve ahlak krizlerine karşı yayınladığı çeşitli genelgeler üzerinde durulmaktadır. Burada, özellikle Papa II. Jean-Paul'ün yayınladığı *Ex Corde Ecclesiae* ile *Pastores Dabo Vobis* genelgeleri ve Papa XVI. Benediktus'un *Kilise Eğitiminde Felsefe Reformu Genelgesi* üzerinde durulacaktır. Üçüncü bölümde ise, Katolik Kilisesi'nin yüksek din öğretimini gerçekleştirdiği en önemli müesseselerden biri olan Papalık Gregoriana Üniversitesi ve ona bağlı İlahiyat Fakültesi üzerinde durulacaktır. Araştırmanın sonuç kısmında genel bir değerlendirme yapılacaktır.

*Prof. Dr., M.Ü. İlahiyat Fakültesi Dinler Tarihi Anabilim Dalı, itaspinar@marmara.edu.tr.

I. Katolik Kilisesi Tarihinde Yüksek Din Öğretimine Yaklaşım

Hıristiyanlar, dinin ilk öğreticisi ve dini öğretmedeki örnekleri olarak Tanrı'nın Kelâmı ve Mesih olan hz. İsa'yı kabul ederler. Başlangıçta hz. İsa, havariler ve kendisine tabi olanlara dini öğretirken uygulayacakları yöntemin vaaz ve ibadet ederek başkalarına örnek olmak şeklinde olmasını öğütler.[2] Ayrıca, Mesih'in 'enkarnasyonu' nedeniyle, yeryüzündeki meselelerle de ilgilenmek durumunda idiler. Bu konuda, özellikle İnciller'de belirtilen yedi erdemli davranışı pratik hayatlarında yaşamaları gerekmekte idi. Bu yedi erdem; hastaları tedavi etmek, açları doyurmak, susuzların su ihtiyacını gidermek, yabancıyı misafir etmek, fakirleri giydirmek, hapishanede olanları ziyaret etmek ve ölüleri gömmekten müteşekkildir. Her ne kadar bu yedi erdem içerisinde açıkça zikredilmemiş olsa da, 'öğretim' ve 'cehaletle mücadele' de manevi değere sahip merhamete dayalı bir faaliyet olarak yedi erdeme doğal olarak dahil olduğu kabul edilmektedir. Buna göre; Hıristiyanlık öğretiminde bu üç boyut daima gözetilmelidir. Bunlar: Kurtuluş sırrına inisyasyon, içinde yaşanılan kültürel hayat hakkında bilgilenme ve hayırlı işler yapmak.

Başlangıçta, bunların öğretimi için okullar henüz yoktu. Bu nedenle, bu değerler evlerde aile içinde ve kiliselerde öğretiliyordu. Dünyevi bilgiler ise, devlet okullarında öğretiliyordu. Hıristiyan okula sahip olmak fikri, Geç Antik Dönem'e ait bir fikirdir. Antik kültürün eski değerini kaybetmesi, manastır hayatının yayılması ile birlikte Kutsal Kitabı okuyacak rahiplere sahip olma ihtiyacının baş göstermesi, Piskoposların belgeleri okuyabilecek ve ibadet yaparken kutsal metinleri okuyacak ve onları yorumlayacak formasyona sahip din adamlarına sahip olma ve benzeri ihtiyaçlar, bir Hıristiyan okulunun açılmasını gerektirecek ortamı oluşturmuştu. Her ne kadar putperestlere ait Yunan bilimleri yardımcı bilimler olarak görülse de, kitaba sahip bir dinin mensupları olarak Hıristiyanların kendilerine kutsal kitabı daha iyi anlamalarını ve yorumlama tekniklerini öğretmesi bakımından klasik kültüre bigâne kalmaları mümkün değildi. Zamanla, manastır ve piskoposluk okulları antik okulların yerini alacaktır.[3]

11. yüzyılda yeni bir şehirleşme ile birlikte kiliseden bağımsız yeni 'laik' okulları, 12. yüzyılda devlet ve piskoposlardan bağımsız doğrudan Papalığa bağlı üniversitelerin açılması takip eder. Bütün bu eğitim müesseselerinde

2 Yuhanna İncili, 13/15: 'Size yaptığımın aynısını yapmanız için bir örnek gösterdim.'

3 André Lanfrey, 'Éducation, Enseignement', *Le Monde du Catholicisme*, edit.: Jean-Dominique Durand – Claude Prudhomme, Paris 2017,s. 434.

İlahiyat 'bilimlerin kraliçesi' (*reine des sciences*) muamelesi görmektedir. 14. Yüzyılda, din öğretiminde yeni bir yönelim ortaya çıkar. Devotio Moderna olarak adlandırılan bu hareket, din öğretiminin sadece şeklî davranışlar, ritüeller ve manastır ruhbanlığına sıkıştırılmasını reddeder. Bunun yerine, Kolej olarak isimlendirilen ve 'beşerî ilimler' (lettres humaines), görgü kuralları ve hıristiyanî hayatın öne çıkarıldığı öğretim metodları tercih edilir. Rönesans ve Reform hareketleri bu yaklaşımı daha da güçlendirir. 18. Yüzyılın sonundan itibaren Aydınlanmacıların despotizmi ile Hıristiyanların eğitim ve öğretimdeki faaliyetleri önemli engellemelerle karşılaşır.

Katolik Kilisesi'nin din öğretimi alanında yapacağı en önemli yenilikler, II. Vatikan Konsili (1962-1965) ile birlikte olacaktır.[4] Konsil, *Gravissimum Educationis Genelgesi*'nde, dini öğretimi antropolojik ve tarihî bir veri olarak kabul eder ve bunda Kilise'nin üzerine düşen misyon görevi nedeniyle mutlaka yer alması gerektiğini belirtir. Bu Genelge'de Katolik Kilisesi, Devletlerin kendi eğitim ve öğretimdeki yerini inkar etmez ancak, onların da ailelerin haklarını ve gençlerin dinî eğitim haklarını garantiye almalarını şart koşar. Katolik Kilisesi, konuya bir müessese problemi olarak değil sosyal bir mesele olarak yaklaşır ve bu konuda, ilk ve orta öğretimden çok, özellikle Yüksek Din Öğretimi konusunun önemine vurgu yapar.[5] Sömürgeciliğin son bulduğu ve yeni devletlerin ortaya çıktığı bir dönemde, Katolik Kilisesi bu ülkelerde hizmet verecek formasyona sahip eğitilmiş kadrolara ihtiyaç olduğunu fark edecektir.[6]

Modern dönemin beraberinde getirdiği sorunlarla yüzleşen Katolik Kilisesi, eğitimdeki hedefini yeniden formüle etme ihtiyacı hisseder. Buna göre eğitim ve öğretimin gayesi, 'bir yandan kültür ile inanç, diğer yandan inanç ile hayat arasındaki sentezin gerçekleşmesini sağlamaktır.' Bu program ailenin, yerel cemaatlerin ve gençlik örgütlerinin beklentilerini dikkate alan belli bir 'öğretim kadrosu' tarafından gerçekleştirilmelidir. Bir yandan Hıristiyanî atmosfer sağlanmalı diğer yandan 'inanç doktrinleri açık ve sistematik' bir şekilde aktarılmalıdır. Din öğretiminin hedefini bu şekilde belirleyen Katolik Kilisesi, kurduğu öğretim müesseselerini 'zevk peşinde koşan, tüketim gücü

4 II. Vatikan Konsili'nin, Katolik Kilisesi'nin teşkilatlanması ve ilahiyata dair görüşlerle ilgili nasıl bir yenilenmeye neden olduğuna dair detaylı bilgi için bkz.: İsmail Taşpınar, Katolik Kilisesi'nin Modern Dünyaya Uyumu: II. Vatikan Konsili ve Katoliklerin Yaklaşımı, *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi [İstanbul Yüksek İslam Enstitüsü Dergisi] [MÜİFD]*, 2011/2, sayı: 41, s. 107-120.

5 Genelgenin tamamı için bkz.: http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decl_19651028_gravissimum-educationis_fr.html

6 André Lanfrey, 'Éducation, Enseignement', *a.g.e.*, edit.: Jean-Dominique Durand – Claude Prudhomme, Paris 2017,s. 435.

ve tiranlığı obsesyonunun belirleyici olduğu çoğulcu bir topluma karşı birer direnç müesseseleri' olarak tanımlar. 1977'de yayınlanan *École Catholique et Mission de l'Église* adlı belge, Katolik eğitim ve öğretim müesseselerini modern hayatın sebep olduğu şahsiyetin, ailenin ve toplumun yıkımına karşı birer direnç merkezleri olarak belirler.[7]

Modern hayatın sebep olduğu sorunların küresel boyutta yaşanıldığı bir dönemde, 1997'de Katolik Kilisesi, *Üçüncü Binyılın Eşiğinde Katolik Okulu* (*L'Église Catholique au Seuil du Troisième Millénaire*) başlığını taşıyan bir belge yayınlar.[8] Kilise bu belgede, modern toplumun 'değerler krizi' yaşadığına dikkat çeker. Yaygın bir 'sübjektivizm' ve 'ahlakî relativizmin' hakim olduğu bu dönemde, küreselleşme alabildiğine insanlar arasındaki eşitsizlik makasının daha çok açılmasına sebep olmuş ve aynı zamanda Hıristiyan inancı marjinalize edilmiştir. Bu durumdan en fazla 'ahlakî endişesi olmayan aileler'in çocukları etkilenmektedir. Bu durum karşısında, Katolik Kilisesi öğretimin merkezine 'aşkın ve tarihsel yönlerini dikkate alan bütünsel kimliğe' sahip kişiyi koyar. Küreselleşme ve dünyanın sekülarizasyonu, eğitim ve öğretim işini Devletler ve onların ekonomilerinin işine yarayacak veya sosyal basamak atlamayı sağlayacak bir araç olacak şekilde dizayn edilmesine neden olmuştur. 20. Yüzyılda Katolik Kilisesi, bu genel meydan okuma karşısında kendi değerlerini ve dünyaya bakışını öğreteceği müesseselerle cevap vermeye çalışacaktır.[9]

Papa III. Innocent (1198-1216), Paris'teki Kilise'nin eğitim kurumları hakkında kaleme aldığı 1208 tarihli genelgesinde 'üniversite' (*universitas*) kelimesini, 'hoca ile talebeyi bir araya getiren topluluk' anlamında kullanır. Papa, kendi dönemine kadar eğitim işini gören 'kilise okulları'nın (*écoles cathédrales*) işlevsizliğini görünce, aynı anda hem 'Tanrı'ya hem de 'Devlet'e (*Cité*) hizmet verecek alternatif kurumların oluşturulması gerektiğine karar verecektir. Avrupa'da, Ortaçağ'dan modern dönemlere kadar üniversiteler Kilise tarafından kurulan müesseseler olacaktır. Bunun üzerine 1214-1230 yılları arasında Paris'ten başlamak üzere Oxford'da, Montpellier'de, Bologna'da, Cambridge'de, Padova'da, Napoli'de, Toulouse'da, Coimbra'da, İşbi-

7 1977'de Vatikan'da dönemin Katolik Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan söz konusu belge ilgili bkz.: *École Catholique et Mission de l'Église*, http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_19770319_catholic-school_fr.html

8 Belgenin ayrıntıları için bkz.: *L'Église Catholique au Seuil du Troisième Millénaire*, http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_27041998_school2000_fr.html

9 André Lanfrey, 'Éducation, Enseignement', *a.g.e.*, edit.: Jean-Dominique Durand – Claude Prudhomme, Paris 2017,s. 436.

liye'de (Sevilla), Salamanque'de çeşitli üniversiteler kurulacaktır. Bu üniversiteleri sonraki yüzyılda Orta Avrupa'nın şehirlerinden Prag'da, Krakov'da, Peç'te, Buda'da, Viyana'da, Erfurt'da, Heidelberg'de ve Köln'de kurulacak olan üniversiteler takip edecektir. İspanyollar, 16. Yüzyılda aynı modeli Amerika kıtasındaki Meksika'ya, Lima'ya ve Saint-Dominique'e taşıyacaklar.

Bu üniversitelerde öğretimin tamamı 'ilimlerin kraliçesi' olan İlahiyatı ve özgür sanatlar (dilbilgisi, retorik, cedel/diyalektik ile aritmetik, geometri, astronomi ve müzik) temel alınarak yapılacaktır. Bunların yanında hukuk ve tıp bilimlerine de yer verilecektir. Modern dönemde, özellikle 19. Yüzyıldan itibaren üniversitelerin tamamının devletleştirildiğine şahit olunacak. Sekülerizasyon ve kilise-karşıtlığının yaygın olduğu bir ortamda, devlet üniversitelerinde yapılan din bilimleri öğretiminin ortadan kaldırılmasına yönelik kararlar alınacak. Bunun üzerine Katolik Kilisesi, doğrudan 'Katolik üniversiteler' kurmaya karar verecek. Katolik Kilisesi, bu maksatla bizzat Roma'da Papalığa bağlı 24 adet Papalık Üniversitesi (*Universités Pontificales*) ve çeşitli alanlarda yüksek seviyede öğretim veren merkezler kuracaktır. Bu üniversiteler, öğretim kadrosunun ve öğrencilerin geldiği ülkelerin çeşitliliği bakımından dünyada başka örneği olmayan üniversitelerdir. Bu durum, Katolik Kilisesi'nin evrenselliğinin de bir göstergesi olarak kabul edilmektedir. Meselâ, son Bölümde Yüksek Din Öğretimi programı incelenecek olan Papalık Gregoriana Üniversitesi'nin 40 farklı ülkeden gelen 400 civarında öğretim üyesi ve 130 farklı ülkeden gelen 3400 kadar öğrencisi vardır.

Bu üniversiteler, Katolik Kilisesi'nin hem Romalı özelliğini kazanmasında hem de papalığın gücünün artırılmasında önemli bir rol oynayacaktır. Kilise'nin dünya çapındaki elitleri şu veya bu şekilde Roma'daki üniversitelerde eğitim görmüş kimselerdir. Böyle bir tecrübeye sahip olmak, dünyanın çeşitli yerlerinde yönetici olarak görev yapacak olan din adamları için önemli bir kazanımdır. Çok az sayıda da olsa din adamı olmayanların da kayıt olduğu bu üniversitelerde, yaklaşık 20.000 öğrenci eğitim görmektedir. Üniversitelerdeki eğitim esas itibariyle dinî ilimler, beşerî ilimler ve hukuk bilimidir. Bunun yanında, yardımcı bilim dalları olarak sosyoloji, psikoloji, iletişim, sanat gibi dallarda da öğretim yapılmaktadır. Bu bilim dallarına ait kütüphaneler, sahip oldukları fonların büyüklüğü nedeniyle, mükemmel seviyededir.

Bu şekilde Roma'da Papalığa bağlı 7 üniversite vardır. Bunlardan en eski ve en prestijli olanı, Cizvitler tarafından işletilen ve 1551'de kurulmuş olan

Gregoriana Üniversitesi'dir. Dünyadaki dört piskopostan birinin Gregoriana'da öğretim gördüğü kabul edilmektedir. Tarihte, bu üniversiteden mezun 16 Papa vardır. Angelicum Üniversitesi, 1577'de Dominikenler tarafından kurulmuştur. Urbanianum Üniversitesi, 1617'de Papalık Misyonerlik Dairesi tarafından kurulmuştur. Latran Üniversitesi, 1773'te Roma vilayeti kilisesi tarafından kurulmuştur. Antonianum Üniversitesi, 1887'de Fransisken tarikatı tarafından kurulmuştur. Salasienne Üniversitesi, 1940'ta Jean Bosco'nun takipçileri tarafından kurulmuştur. Santa Croce Üniversitesi, 1990'da Opus Dei tarikatı tarafından kurulmuştur. Bunların dışında, Saint-Anselm ve Regina Apostolorum Yüksekokulları; Kitab-ı Mukaddes Enstitüsü, Doğu Hıristiyanları Enstitüsü, Kutsal Müzik Enstitüsü, Hıristiyan Arkeoloji Enstitüsü, Arap ve İslam Araştırmaları Enstitüsü, Augustinianum Enstitüsü (Patristik alanı), Marianum Enstitüsü (Marioloji alanı) ve Auxilium Enstitüsü (eğitim alanı) gibi çeşitli enstitüler yine papalığa bağlı araştırmalar yaptırmaktadır. Urbanianum hariç tamamı Vatikan'ın Katolik Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak öğretim yapan bu müesseseler, uzmanlık alanlarına göre idari ve manevi bakımdan ilgili bakanlıklara bağlı olarak faaliyet göstermektedirler.[10]

Günümüzde dünya genelinde kilise hukukuna göre idare edilen 50 kadar Üniversite, 84 Fakülte ve 200'den fazla teknik sahada öğretim yapan yüksek okul bulunmaktadır. Bu müesseselerin tamamı, Vatikan'ın Katolik Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak çalışmaktadır ve Papalık tarafından yayınlanan genelgelerde belirtilen esaslara göre eğitim ve öğretim yapmaktadır. Bu genelgelerin en önemlileri şunlardır: *Parens Scientiarum* (1231), *Deus Scientiarum Dominus* (1931), *Sapientia Christiana* (1979) ve *Ex Corde Ecclesiae* (1990).[11]

Katolik Kilisesi, bu üniversiteler vasıtasıyla bilgi alanının tamamıyla ilgilenmeyi hedeflemektedir. Böylece Kilise, hem bilimin bütün sahalarında yetkin olmayı hem de özellikle bilimlerin öğretiminde Aydınlanma çağı ile başlayan modern dönemle birlikte yok sayılan 'anlam' (etik veya ahlak gibi) boyutunu bilimsel faaliyetin esaslarından biri haline getirmeyi hedeflemektedir. Papa I. François, 10 Nisan 2014 yılında Papalık Gregoriana Üniversitesi'nin açılışında yaptığı konuşmada üniversitelerin gayesini ve misyonunu açıklarken şöyle demektedir: 'Üniversitede öğretimin gayesi, bilginin aktarılması ve olayları anlamada hayati önemi olan anahtarı vermektir; yoksa,

10 Jean-Dominique Durand, 'Universités Pontificales', *Le Monde du Catholicisme*, edit.: Jean-Dominique Durand – Claude Prudhomme, Paris 2017, s. 1304-1305.

11 Jean-Dominique Durand, 'Université', *Le Monde du Catholicisme*, edit.: Jean-Dominique Durand – Claude Prudhomme, Paris 2017, s. 1303-1304.

aralarında hiçbir bağ olmayan bilgi yığmak değildir. Günümüzde, hayatı, dünyayı ve insanları gerçek anlamda Hıristiyanlık zaviyesinden anlamlandırabilme ihtiyacı vardır. Senteze değil, akıl ve inancın hakikatlerine dayalı manevi atmosfere sahip araştırmaya ihtiyaç var.'[12]

Papa I. François'nın da dikkat çektiği 'hayatı, dünyayı ve insanları gerçek anlamda Hıristiyanlık zaviyesinden anlamlandırabilme' formasyonu ve anahtarını yeni nesil ilahiyatçılara kazandırmak, modern dönemde ortaya çıkan 'fideizm' ve 'ateizm' seçenekleri arasında kalan Hıristiyanların bu iki illetten kurtarılması için Katolik Kilisesi'ne bağlı üniversitelerin en önemli meselesi ve görevi olacaktır. Bu durum, İlahiyat Fakülteleri müfredatında felsefe grubu derslerin kredilerinin artırımı kararının alınmasına neden olacaktır. Bu kararlar, her dönemde Kilise'nin en yetkili mercii olan Papalık genelgeleri ile bütün Katolik Üniversitelerine hatırlatılacaktır. Bu konuya, Papa II. Jean-Paul iki farklı genelge ile dikkat çekecek, 16. Benedikt ise hususi genelge yayınlayacaktır. Günümüzde papalık makamında bulunan Papa I. François ise, seleflerinin bu konudaki tutumunun devam ettirilmesi gerektiğinin önemine vurgu yapacak.

II. Kilise'nin Din Öğretimine Dair Resmî Belgelerinde Yüksek Din Eğitimi ve Felsefenin Önemi

a. Papa II. Jean-Paul'ün Yüksek Din Öğretimine Dair Genelgeleri

1. *Ex Corde Ecclesiae* Genelgesi

Papa II. Jean Paul tarafından 15 Ağustos 1990'da yayınlanan *Ex Corde Ecclesiae Genelgesi*, modern sorunlar karşısında Katolik Kilisesi'nin üniversite ile işbirliğinin önemini ifade eden ilk belge olacaktır. II. Vatikan Konsili'nin de toplanmasına neden olan modern toplumun ateizm, relativizm, etik sorunlar ve ahlakî erozyon gibi gerçekleri ve bunlara verilecek olan cevaplar meselesi, yeni bir perspektif ile ancak çözülebileceği kanaatinin oluşmasına neden olmuştur.[13] Ayı zamanda bir filozof olan Papa II. Jean-Paul, bu sorunların giderilmesi ve çıkış yolunun iman ve akıl dengesinin yeniden kurulması ile

12 Jean-Dominique Durand, 'Universités Pontificales', *a.g.e.*, edit.: Jean-Dominique Durand – Claude Prudhomme, Paris 2017, s. 1305.

13 II. Vatikan Konsili'nin, Katolik ilahiyatı ve onun modern sorunlarla ilgili alacağı tavrın neler olacağına dair temel düşünceler ile ilgili bkz.: İsmail Taşpınar, II. Vatikan Konsili ve Katolik İlahiyatına Etkisi, *İslâmî İlimler Dergisi*, 2016, cilt: XI, sayı: 2, s. 143-158.

mümkün olacağı sonucuna varacaktır.[14] *Ex Corde Ecclesiae Genelgesi*'nin kaleme alınması ile ilgili 1982'den 1990'a kadar devam eden süreci baştan sona yaşayan dönemin Fransa'daki Lille Katolik Enstitüsü rektörü ve Uluslar arası Katolik Üniversiteler Federasyonu başkanı Michel Falise, genelgenin hâlâ güncelliğini koruduğuna dikkat çekmektedir. II. Vatikan Konsili'nden ilhamla kaleme alınan Genelge, üniversitelerin kamu önündeki durumlarını güçlendirmiştir. Zira genelge ile, 'Katolik' ifadesi yeni bir açılıma sahip olmuş ve 'dogmatizm' yerine 'inşa edilmekte olan bir misyon süreci' olarak tanımlanmıştır. Özellikle II. Vatikan Konsili'nde dile getirilen Kilise'nin dış dünyaya açılması, bilim ve kültürün ortaya koyduğu katkıları ve soruları dikkate alma, şeffaflık, eleştirilere açık, önceden doğru kabul edilen görüşlerin yeniden sorgulanmasını kabul etmek, üniversite temsilcilerinin katkılarını önemsemek gibi fikirler dikkate alınmış ve böylece birlikte çalışma kültürü ortaya çıkmıştır. Bu durum, üniversitelerin Hıristiyanlara karşı olan görevlerini de belirginleştirmiştir. Buna göre, Katolik üniversitelere güncel düşünceler ve konular hakkında Hıristiyanlara inançları ile uyumlu bir şekilde izahlar getirme görevi verilmiştir.[15]

Genelge'nin üzerinde durduğu en önemli konulardan bir diğeri ise, modern dönemde ihmal edilen bilimsel etik ya da ahlakın önemine dikkat çekmektir. Bu konuda, özellikle tıp alanında yapılan araştırmalarda yaşanan gelişmeler etkili olmuştur.[16] Böylece, üretim ve bilginin yayılmasının yüksek hızda gerçekleştiği bir dünyada, entelektüel sorunlara 'Katolik' pencereden bakarak onları yeniden düşünmek ve formüle etmek üniversitelerin görevleri arasında yer almaktadır. *Ex Corde Ecclesiae Genelgesi*, modern sorunları ekonomik, sosyal ve kültürel krizler, kimlik kaybı, yönünü bulmada yardımcı olacak referans noktalarının kaybedilmesi olarak ortaya koymaktadır. Bunun için gerekli olan şey, güçlü ve hiyerarşik değerler ile insanı pozitif düşünmeye sev edecek ve hayatını anlamlandıracak vizyondur.

Ex Corde Ecclesiae Genelgesi, bu sorunların üstesinden gelirken, İlahiyat ilimleri ile diğer profan ilimleri birbirinden ayrı düşünmemek gerektiğini belirtmektedir. Aksine, İlahiyat öğretimi diğer bilimlerden bağımsız kendi

14 Papa II. Jean-Paul'ün iman ve akıl ilişkisinin önemine ve meselenin boyutlarına dair yazmış olduğu Fides et Ratio adlı eserin Türkçe terümesi için bkz.: Papa II. Jean-Paul, Akıl ve İman, çev.: İsmail Taşpınar, İstanbul 2001.

15 Michel Falise, 'Ex Corde Ecclesiae: Hier et Aujourd'hui', *La Documentation Catholique*, *La Croix*, erişim tarihi: 17.10.2017, yayın tarihi: 09.04.2013, https://www.la-croix.com/Urbi-et-Orbi/Archives/Documentation-catholique-n-2439/Ex-corde-Ecclesiae-hier-et-aujourd-hui-2013-04-09-931892

16 Jean-Dominique Durand, 'Université', *Le Monde du Catholicisme*, edit.: Jean-Dominique Durand – Claude Prudhomme, Paris 2017, s. 1303-1304.

içine kapalı bir disiplin olarak düşünülmemelidir. İlahiyat öğretimi, ancak diğer disiplinlerin katkılarıyla toplumun yüz yüze kaldığı sorunların üstesinden gelebilir. Bu ise, üniversitelerde özellikle İlahiyat öğretiminin diğer disiplinlerle olan diyaloğunun artırılmasıyla gerçekleşebilir.[17]

2. *Pastores Dabo Vobis* Genelgesi

Papa II. Jean-Paul'ün, Katolik Kilisesi'ne bağlı üniversitelerde İlahiyat öğretiminde yapılması gereken temel değişikliklere dair en önemli görüşleri, 1992'de yayınladığı *Pastores Davo Vobis* adlı genelgesinde yer alacaktır.[18] Genelgenin adı, Eski Ahid'in Yeremya kitabında yer alan bir ifadeden mülhemdir: 'Ve gönlüme göre size çobanlar vereceğim, sizi bilgi ve anlayışla besleyecekler.'[19] Papa II. Jean-Paul, aslında yayınladığı genelgenin başlığı ile Katolik Kilisesi'nin ihtiyacı olan yenilenmenin nerede olması gerektiğine de işaret etmiş oluyor ve buna kutsal kitaptan delil gösteriyordu. Kendisi de bir filozof olan Papa'ya göre, günümüzdeki inanç ve ahlakî sorunların temelinde yatan şey, İlahiyat eğitiminde 'felsefe grubu derslerin ihmal edilmiş olmasıdır'. İlahiyat eğitimi, sıradan papazların vereceği bir formasyon olamaz.[20]

Papa'ya göre yapılması gereken, günümüz dünyasının içinde bulunduğu sosyal, psikolojik, politik ve kültürel ortamı dikkate alarak Kilise'nin temsil ettiği 'ruhu' tercüme etmek ve aktarmaktır. Her mahalli kilisenin kendi özel şartları vardır. Bu konuda, sinodların uzun zaman çalışarak, din adamı adaylarının formasyonu için uygulanacak metodların adaptasyonu konusunda ortaya koymuş oldukları çalışmalar takdir edilmelidir. Bu çalışmalar dikkate alındığında, *Pastores Davo Vobis*'e göre din adamının formasyonunun üç boyutta ele alındığı görülmektedir. Bunların ilki, din adamı adayının *ruhanî olgunluğunu* sağlayacak 'manevî formasyonu'dur. İkincisi, din adamı adayının *entelektüel eğitimini* içeren 'İlahiyat formasyonu'dur. Üçüncüsü ise, din adamı adayının *din hizmetlerini* içeren 'pastoral formasyonu'dur. Bu araştırmada, konumuzla ilgili olması nedeniyle *Pastores Davo Vobis Genelgesi*'nin sadece İlahiyat formasyonu kısmı üzerinde durulacaktır.

17 Michel Falise, 'Ex Corde Ecclesiae: Hier et Aujourd'hui', *La Documentation Catholique, La Croix*, erişim tarihi: 17.10.2017, yayın tarihi: 09.04.2013, https://www.la-croix.com/Urbi-et-Orbi/Archives/Documentation-catholique-n-2439/Ex-corde-Ecclesiae-hier-et-aujourd-hui-2013-04-09-931892

18 Papa II. Jean-Paul'ün yayınlamış olduğu genelgenin tamamı için bkz.: *Jean-Paul II, Pastores Dabo Vobis,* http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/fr/apost_exhortations/documents/hf_jp-ii_exh_25031992_pastores-dabo-vobis.html. Araştırmada, Genelge'den yapılacak alıntılarda Genelgenin adı ve yer aldığı paragraf numarası zikredilecktir.

19 Yeremya, 3/15.

20 *Jean-Paul II, Pastores Dabo Vobis, 41.*

Katolik din adamı görevini yapacak olanların entelektüel olarak iyi bir donanıma sahip olmaları gerekmektedir. Papa, bunun gerekçesini açıklarken şöyle demektedir: 'Günümüz çok belirgin bir şekilde dinî kayıtsızlığın, aklın objektif ve evrensel hakikati bilemeyeceğine dair yaygın bir kanaatin hakimiyetinin, bilimsel ve teknolojik buluşlar sonucu ortaya çıkan birçok sorunun etkisi altındadır. Bütün bunlar, çok güçlü bir entelektüel formasyona ihtiyaç olduğunu göstermektedir... Bu da, kritik akla sahip olmayı sağlayacak özel bir yaklaşımı gerektirmektedir. Bu ise, hiç olmadığı kadar ciddi bir entelektüel formasyona ihtiyacın olduğunu ortaya koymaktadır.'[21]

Papa II. Jean-Paul, kritik akla ve çağın temel sorunlarına cevap verecek formasyona sahip olmanın, felsefe grubu derslerin öğretimine Katolik Üniversitelerde daha fazla yer verilmesi ile gerçekleşeceği sonucuna varır:

'Felsefe eğitimi kişiyi, özgürlüğünü, dünya ve Tanrı ile olan ilişkisini anlamaya ve daha derinden yorumlamaya imkân verdiği için, entelektüel formasyonun en temel esaslarından biridir. Çok acil olarak, öncelikle imanın ışığında ele alınan İlahiyat konularında var olan felsefî meseleler ile kurtuluş sırrı arasındaki ilişki nedeniyle; ayrıca hakikatin ölçüsü olarak sübjektivizmin geçerli olduğu günümüz kültürel ortamı nedeniyle felsefe öğretiminin yapılması gerekmektedir. Ancak sağlıklı bir felsefe öğretimi, din adamı olacaklara insan ruhu ile hakikat arasında var olan ilişkiye dair bir bilinç geliştirebilmelerini sağlayabilir. 'Hakikate kesin olarak sahip olunduğu' bahanesiyle felsefenin önemini minimize etmemek gerekir… Hakikat hakkında kesin kanaat sahibi değilsek, kendi hayatımızın tamamını onun için neden feda edelim ve yine başkalarını bu davaya kendilerini adamaları için hangi güce dayanarak çağıralım?'[22]

Felsefenin hakikati bilmede ve onu sevmede din adamı adayının entelektüel formasyonunu zenginleştirdiğini belirten Papa, bu entelektüel formasyonun tamamlayıcısı olarak ilahiyat formasyonunun önemine dikkat çeker. İlahiyat öğretiminin felsefe öğretimi olmadan eksik olacağını ise, şu cümlesi ile açıklar: 'İlahiyatçı, her şeyden önce inançlı bir kişidir ve iman sahibidir. Ancak o, kendi inandığı imana dair sorgulamalar yapan bir inanç sahibidir (*fides quaerens intellectum*). Her ikisi de, yani iman ve metodik düşünme birbiriyle bağlantılı ve birbiri içine girmiş vaziyettedir: zaten ilahiyatın gerçek tabiatına uygun olan, onların birbiriyle olan yakın koordinasyonu ve iç içe geçmeleridir.'[23]

21 *Jean-Paul II, Pastores Dabo Vobis, 51.*
22 *Jean-Paul II, Pastores Dabo Vobis, 52.*
23 *Jean-Paul II, Pastores Dabo Vobis, 53.*

Aynı genelgede Papa, felsefe grubu ve özellikle ilahiyat derslerinin öğretiminin güncellenmesinin II. Vatikan Konsili'nin öğretilerine ve yönlendirmesine uygun olarak yapıldığını belirtir.[24]

b. Papa XVI. Benedikt'in 'Kilise Eğitiminde Felsefe Reformu' Genelgesi

Papa II. Jean-Paul'dan sonra Papa XVI. Benediktus olarak papalığa seçilen meşhur Alman ilahiyatçı Joseph Ratzinger, Katolik Kilisesi'nin modern dönemde yetiştirdiği en önemli filozof olarak bilinmektedir. O, selefi olan Papa II. Jean-Paul'ün Katolik Kilisesi'ne bağlı üniversitelerdeki felsefe grubu derslerin öğretimine dair yaptığı tavsiye ve düzenlemeleri daha da geliştirecek ve müfredatta nasıl yer alacağına dair reform niteliğinde açık talimatlar yayınlayacaktır. Papa XVI. Benediktus, Katolik Kilisesi'ne bağlı üniversitelerdeki İlahiyat Fakülteleri'nde okutulacak olan felsefe derslerinin nasıl olacağına dair talimatlarını *Kilise Eğitiminde Felsefe Reformu Genelgesi* başlığı altında yayınlayacaktır. Bütün üniversitelerden ve Yüksek Din Öğretimi yapan Fakültelerden, genelgenin yayınlandığı 2011 yılını takip eden 2012 eğitim ve öğretim yılında gecikmeksizin Genelge'nin gereğini yerine getirmeleri istenecek.[25]

Papa XVI. Benediktus, Kilise'nin dünyaya Hıristiyanlığı yayma görevi olduğunu ve bu yüzden onun dünyada gerçekleşen hızlı değişimler ve bu değişimler sonucunda ortaya çıkan hakikat kavrayışındaki değişimleri dikkate almak zorunda olduğunu belirtir. Ona göre, günümüzde, insanların objektif ve evrensel hakikate ulaşma kapasitelerinde bir düşüş yaşanmaktadır. Bunda, beşeri bilimler ile bilim ve teknolojideki gelişimin etkisi inkâr edilemez. Bu nedenle Papa, söz konusu değişimlere uygun cevap verebilmek için felsefe bilgisini elde etmenin 'insanlık için en asil görevlerden biri' olduğunu belirtir.

Papa'ya göre, günümüzdeki krizleri aşmanın yolu metafizik bilgisinden geçmektedir. İşte, felsefenin gerçek gayesi de hakikati aramak ve hakikatin bilgi ve metafizik boyutları hakkında bilgi sahibi olmaktır. Felsefe bilgisi, mutlak olanın ve temel olanın bilgisini verir. Metafizik veya ilk felsefe, varlık ve onun sıfatları ile manevi varlıklar ve her şeyin İlk Sebebini araştırır. Oysa, bölük pörçük bilgi, hem insana dair bilgiyi hem de anlamı parçalamaktadır.

24 *Jean-Paul II, Pastores Dabo Vobis, 56.*

25 Benoît XVI, *Décret de Réforme des Études Ecclésiastiques de Philosophie*, Vatican 2011, madde: 65. http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_20110128_dec-rif-filosofia_fr.html Araştırmada, bu Genelge'ye yapılacak olan atıflarda sadece genelgenin adı ve yer aldığı maddenin numarası zikredilecektir.

Bizi iyi yapan şey nedir? Hakikat, bizi iyi bir kimse yapar ve iyi olan şey de doğrudur. İşte, üniversitelerin en önemli görevi, ilahiyatı felsefe ve bilimler ile birlikte uyum içerisinde birbirine içten bağlı olarak sunmaktır. Kilise, her zaman felsefeye karşı saygılı bir tutum içerisinde olmuştur. Gerçekten de akıl, gerçeği yüksekten görmek için insana verilmiş kanatlardan biridir; felsefeye dayalı hikmet ise, aklın ulaşabileceği en tepe noktadır.[26]

Bu nedenle, Papa XVI. Benediktus için felsefe öğretimi İlahiyat formasyonu için vazgeçilmezdir. Kısaca: İlahiyat, her zaman ve daima felsefenin desteğine ihtiyacı vardır. Bugün, ilahiyat alanında yaşanan kriz, esas itibariyle büyük oranda felsefî temellerdeki krize dayanmaktadır. Felsefe, din adamı olacakların entelektüel formasyonunda önemli bir unsurdur. Bu nedenle, Papa'ya göre, ilahiyat eğitimi alacak olan kişilerin önceden felsefe eğitimi almaları boşuna değildir. Felsefe, ilahiyat eğitimi alacak kişide bir yetenek haline gelmelidir. Kilise Fakülteleri'nde okuyacak olanların sağlam bir felsefe '*forma mentis*'ine sahip olması gerekir. Felsefe öğrenimi, herkesle korkmadan konuşmayı ve tartışmayı mümkün kılar.

Felsefe, ilahiyat eğitimi görecek olan kişide sağlam bir insan, âlem ve Tanrı bilgisine sahip olmasını sağlar. Felsefe, bunlarla ilgili şu temel hakikatleri de elde etmesine vesile olur: objektif, evrensel ve geçerli metafizik hakikat bilgisi; insanın beden ve ruh birliği hakikati; insan şahsiyetinin onuru; tabiat ve özgürlük ilişkileri; tabii kanun ve ahlakın kaynaklarının önemi; ahlaki davranışın nesnesi; medeni kural ile ahlaki kuralın uyumluluğunun zorunlu olduğu hakikati.[27]

Felsefenin İlahiyat eğitimindeki önemine dair uzun açıklamalar yapan Papa XVI. Benediktus, bunun için din adamı olacak olan adayların İlahiyat eğitimi görmeden önce felsefe eğitimi gördüklerine dair bir sertifikaya sahip olmaları gerektiğini belirtir. Böylece, ancak bakalorya seviyesinde bir felsefe sertifikasına sahip olanlar, ilahiyat eğitim ve öğretimi alabileceklerdir.

Papa'nın Yüksek Din öğretimindeki felsefe öğretimine dair reformu, üç kurumda gerçekleşmiştir. Bunlardan ilki; Kilise'ye bağlı Felsefe Fakülteleri'ndedir. Papa'ya göre, 30 yıllık Felsefe öğretimi tecrübeleri, ön lisans düzeyinde sağlam bir felsefe formasyonuna sahip olmak için en az 3 yıllık bir eğitim görülmesi gerektiği sonucuna varmasına neden olmuştur. Sadece bu 3 yılı tamamlayanlar felsefeye dair akademik (bakalorya veya muâdil) bir

26 Benoît XVI, *Décret de Réforme des Études Ecclésiastiques de Philosophie*, Vatican 2011, 4-5.
27 Benoît XVI, *Décret de Réforme des Études Ecclésiastiques de Philosophie*, Vatican 2011, 9-11.

belgeye sahip olabilirler. Bu kimseler, 2 yıl daha felsefe okurlarsa, o zaman Felsefe lisansı diploması alma hakkını elde edebilirler.

İkinci reform; İlahiyat Fakülteleri'nde ve Seminerler'de gerçekleştirilmiştir. Buna göre; İlahiyat fakülteleri ve Seminerler'de okuyan kişiler için felsefe eğitimi, İlahiyat eğitiminin bütüncül bir parçasıdır. Öğrenci, böylece İlahiyat konularını doğru bir şekilde analiz etme ve kendi şahsi sentezini elde etme imkânına kavuşabilir. Papa XVI. Benediktus, İlahiyat öğretiminde felsefenin önemini vurgularken önemli bir tespitte bulunur ve şöyle der: 'Felsefe öğrenimi gören bir İlahiyatçı, kendisini bir yandan fideizme diğer yandan felsefenin kötü kullanımı sonucuna düşmekten kendisini korumuş olur.' Papa, bu nedenle İlahiyat fakültelerinde okuyacak olanların öncelikle en az 2 yıl felsefe öğrenimi görmelidirler. Hatta, bu 2 yıllık felsefe öğreniminden sonra, İlahiyat fakültelerindeki ilk iki yılda derslerin giriş konularında bu derslerin felsefe olan bağlarına dikkat çekilmelidir.

Papa'nın İlahiyat öğrenimindeki üçüncü reformu, İlahiyat Fakülteleri'ndeki öğretim kadrosu ile ilgilidir. Buna göre, her İlahiyat Fakültesi'nde görev yapan hocalar mutlaka Kilise'ye bağlı müesseselerden akademik unvan almış olmalılar ve derslerini Hıristiyan geleneği ile bütünleştirerek sunabilmeleri gerekir.[28]

İlahiyat Fakültesi müfredatında felsefe derslerinin yerine dair de açıklamalarda bulunan Papa XVI. Benediktus, İlahiyat Fakültesi'nin 5 yıl olması gerektiğini belirtir. Bu 5 yıldan ilk 2 yılı felsefe dersleri ile yoğunluklu olması şartıyla buna 3 yıl daha İlahiyatın diğer konulardaki dersler eklenmelidir. Ya da, felsefe Fakültelerinden 2 yıla denk gelecek şekilde bir felsefe sertifikası almak ve diğer 3 yılını İlahiyatta tamamlamak gerekir.[29]

İlahiyat Bakaloryası okuyacak olanlar ise, sistematik felsefeye dair konularda öğrenim göreceklerdir. Bu konular; Metafizik, Tabiat Felsefesi, İnsan Felsefesi, Ahlak ve Siyaset Felsefesi, Mantık ve Bilgi Felsefesi'dir. Burada, felsefe dersleri ilk iki yıldaki toplam kredilerin yüzde 60 kredisine tekabül etmelidir. Her bir yıl, tam krediye sahip tam günlük eğitim üzerinden hesaplanmalıdır. İlk 2 yılı felsefe öğrenimi ile geçen bakalorya formasyonunu takip eden 2 yıllık lisans döneminde ise; ilahiyat konularına giriş dersleri felsefe konularıyla bağlantı kurularak işlenmelidir. Bakalorya okuyan öğrenci, hem Lisans eğitimi görecek seviyeye gelmiş olmalı hem de kilise görevlerini yerine getirecek yetkinliğe ulaşmış olmalıdır.

28 Benoît XVI, *a.g.e.*, Vatican 2011, 15.
29 Benoît XVI, *a.g.e.*, Vatican 2011, madde: 72.

İlahiyat Fakülteleri'nde felsefe derslerini verecek olan en az 3 adet kadrolu Felsefe hocası olmalıdır. Bunlar, hem öğretim vermeli hem de araştırmalar yapmalıdır. Felsefe öğretimi yapacak olan hocalar, felsefi mirasa dayanarak eğitim vermeli ve bu konuda özellikle Aquino'lu Thomas'ın felsefî yaklaşımını benimsemelidir.[30]

IV. Katolik Kilisesi Üniversitelerinde İlahiyat Öğretimi: Papalık Gregoriana Üniversitesi Örneği

Papalık Gregoriana Üniversitesi, Katolik Kilisesi'nin en eski ve en önemli üniversitesidir. İlahiyat eğitim ve öğretimini esas alarak teşkilatlanmış olan Gregoriana Üniversitesi'nin 6 Fakültesi, 2 Enstitüsü ve 6 adet Araştırma Merkezi vardır.

A. Papalık Gregoriana Üniversitesinin Fakülte, Enstitü ve Araştırma Merkezleri

Gregoriana Üniversitesinin akademik müesseselerini şu başlıklar altında toplamak mümkündür:

1. Fakülteler

a. İlahiyat Fakültesi

b. Kilise Hukuku (Diritto Canonico) Fakültesi

c. Felsefe Fakültesi

d. Kilise Tarihi ve Kültürel Varlıkları Fakültesi

e. Misyoloji Fakültesi

f. Sosyal Bilimler Fakültesi

2. Enstitüler

a. Maneviyat Enstitüsü (Istituto di Spiritualità)

b. Psikoloji Enstitüsü

3. Araştırma Merkezleri

a. San Pietro Favre Papaz ve Rahip Formasyonu Merkezi

b. Cardinal Bea Yahudilik Araştırmaları Merkezi

30 Benoît XVI, *a.g.e.*, Vatican 2011, madde: 51, 52, 59.

c. Alberto Hurtado İman ve Kültür Merkezi

d. Gregoriana Dinlerarası İlişkiler Araştırma Merkezi

e. Küçük Yaştakilerin Korunması Merkezi

f. İgnazyen Maneviyatı Merkezi[31]

B. Gregoriana Üniversitesi İlahiyat Fakültesinde Din Öğretimi

Araştırma konumuzun önemli bir kısmını teşkil eden bu başlık, yukarıda değinilen Papalık Genelgeleri'nin İlahiyat öğretimindeki uygulaması ve müfredata yansımalarını göstermesi bakımından önemlidir. Papalık Gregoriana Üniversitesi İlahiyat (Teoloji) Fakültesi, yüksek din öğretimini sırasıyla üç farklı devrede (cycle) gerçekleştirmektedir. İlk devre, 'İlahiyat Bakaloryası' olarak isimlendirilen ve 3 yıl süren eğitimdir. İkinci devre, 'İlahiyat Lisansı' olarak isimlendirilmektedir ve ilk devre olan bakaloryayı tamamlayan ve 2 yıl süren bir eğitimi içermektedir. Üçüncü devre ise, araştırmaya dayanan 6 sömestr ya da 3 yıl süren 'İlahiyat Doktorası'dır.

Gregoriana Üniversitesi'nin İlahiyat Fakültesi'nde, lisans düzeyinde farklı uzmanlıkları esas alan çeşitli programlarda lisans diplomaları verilmektedir. Her biri Lisans düzeyinde diploma veren bu programları şu şekilde listelemek mümkündür:[32]

a. Kitab-ı Mukaddes İlahiyatı Lisansı

b. Patristik ve Kilise Babaları Geleneği İlahiyatı Lisansı

c. Temel İnanç Esasları İlahiyat Lisansı

d. Dogmatik İlahiyatı Lisansı

e. Ahlak İlahiyatı Lisansı

f. Aile İrşad İhtisası ve Uygulamalı İlahiyat Diploması

g. Bütüncül Ekoloji Ek Diploması[33]

Sonuç

Katolik Kilisesi, bir müessese olarak ortaya çıktığı yıllardan itibaren, hz. İsa'yı kendisine örnek alarak, din öğretimini önemli görevleri arasında görmüştür. Bunun için, önceleri Kiliselerde veya şahsi evlerde bu öğretim

31 https://www.unigre.it/zz2_applicazioni/framework_en.php?adg_utente=unknown&adg_pgm=204&adg_ua=2

32 R.P. Dariusz Kowalczyk, *Pontificia Università Gregoriana Facultà di Teologia, Programma delgi Studi 2017-2018*, Roma 2017, s. 45-79.

33 Bu lisans, yakın zamanda ihdas edilen bir bölümdür.

faaliyetini gerçekleştirmeye çalışmıştır. Ancak, Roma'nın Hıristiyanlığı 4. Yüzyılda meşru din olarak kabul etmesiyle birlikte, Antik dönemdeki putperestlerin temel eğitim müfredatına kendi dini bilgilerini ekleme yoluna gitmiştir. 13. Yüzyıla gelindiğinde Katolik Kilisesi, özellikle Endülüs'teki Müslümanların Yüksek Din Öğretimleri'nde kurdukları müesseseler ve yöntemlerden ilhamla, kendi üniversitelerini kurma yoluna gidecektir. Bu dönemde İlahiyat öğretimi belli düzeylerde kalmıştır. Ancak, Rönesans ve Reform ile birlikte ve onları takip eden Aydınlanma felsefesinin etkisiyle gelişen modern sorunlar, Katolik Kilisesi'nin kendini yenilemesini sağlayacak bazı çalışmaların yapılmasına vesile olacaktır.

Bununla beraber, Katolik Kilisesi'nin Yüksek Din Öğretimi konusunda yaptığı en önemli reformlar, II. Vatikan Konsili'nin bu yönde almış olduğu kararlardır. Bu kararlardan hareketle düzenlemelerde bulunan Papa II. Jean-Paul, önce *Ex Corde Ecclesiae Genelgesi*'ni daha sonra ise *Pastores Dabo Vobis* genelgelerini yayınlayarak modern inanç probleminin çözümünde felsefe öğreniminin önemine dikkat çekecektir. Papa II. Jean-Paul'dan sonra Papa seçilen Papa XVI. Benediktus ise, Katolik Kilisesi'nin modern inanç sorunlarına cevap verecek olan din adamlarının yetişmesinde felsefe formasyonunun önemli bir fonksiyon icra edeceğine dikkat çekecektir. Bu nedenle Papa, felsefe derslerini İlahiyat Fakülteleri'ndeki derslerin en önemli ve temel dersi olmasını sağlar. Buna göre, en az 2 yıl felsefe öğrenimi veya muadilini içeren bir bakalorya formasyonu almayan din adamı adaylarının İlahiyat Fakültesi'nin Lisans programına kaydının yapılmaması kararı alınır. Papa bunu, Katolik din adamı adaylarının bir yandan fideizme diğer yandan ateizm ve deizm gibi felsefe bilgisinin mecrasından çıkarılarak kullanılması sonucunda ortaya çıkan sapkınlıklara karşı sağlam bir formasyona sahip olmaları için yapar. Bu kararlar, başta Katolik Kilisesi'nin en eski üniversitesi olan Papalık Gregoriana Üniversitesi olmak üzere İlahiyat Fakültesi'ne sahip bütün Katolik üniversitelerde uygulanmaktadır.

Araştırmanın da ortaya koyduğu gibi; Katolik Kilisesi'ne bağlı Üniversitelere bağlı öğretim yapan İlahiyat Fakülteleri, Aydınlanma çağından itibaren modern dönemde ortaya çıkan fideizm, rölativizm ve ateizm gibi akımlara karşı kendini yenileme ihtiyacını hissetmiştir. Bu yenilenmede, Hıristiyanların inanç sorunlarını halletmekle kendisini birinci dereceden sorumlu gören Papaların da önemli katkılarda bulundukları hatta yayınladıkları genelgelerle yönlendirici mahiyette destek oldukları anlaşılmaktadır.

Modern dönemde ortaya çıkan inanç sorunları, sadece Hıristiyan dünyasını değil, aynı zamanda İslam dünyasını da tesiri altına aldığı bilinmektedir. Nitekim, son yıllarda özellikle ülkemizde tartışılan 'gençlerin deist' oldukları yönündeki tartışmalar, ilahiyat alanında bazı tartışmaların yapılmasını gündeme getirmiştir.

Arapça'daki meşhur bir deyim olan 'tecrübe edilen bir daha tecrübe edilmez' (*el-mücerrab lâ yücerrab*) sözünün de işaret ettiği üzere, günümüzde İslam dünyasının karşı karşıya olduğu inanç konularındaki rölativizm, deizm ve ateizm gibi sorunlar, Hıristiyanlar'ın da karşı karşıya kaldıkları sorunlardır. Ancak, felsefi geleneğini devam ettiren Hıristiyan âlemi ve özellikle Katolik Kilisesi, bu konuda çözümün felsefî ilimlerin yeniden ihyası ve İlahiyat ilimlerinin merkezine yerleştirilmesi ile çözülebileceği sonucuna varmıştır. Sorunlar felsefe ile irtibatlı olduğu tespit edilince, çözümün de İlahiyat ilimleri ile felsefe arasındaki irtibatın güçlendirilmesinden geçtiği sonucuna varmışlardır. Bu tespitlerin de ortaya koyduğu üzere, günümüzde Müslümanların karşı karşıya oldukları inanç sorunlarını çözmenin yolu, lisans düzeyinde öğretim veren İlahiyat Fakülteleri'nden Din Felsefesi ve Dinler Tarihi başta olmak üzere, felsefe grubu derslerin kaldırılması veya azaltılmasından değil; aksine güçlendirilmesinden geçtiği anlaşılmaktadır.

Kaynakça

Jean-Paul II, *Pastores Dabo Vobis*, http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/fr/apost_exhortations/documents/hf_jp-ii_exh_25031992_pastores-dabo-vobis.html

R.P. Dariusz Kowalczyk, *Pontificia Università Gregoriana Facultà di Teologia, Programma delgi Studi 2017-2018*, Roma 2017.

Benoît XVI, *Décret de Réforme des Études Ecclésiastiques de Philosophie*, Vatican 2011.http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_20110128_dec-rif-filosofia_fr.html

Pietro Parolin, 'L'Église Catholique et l'Éducation', *Forum UNESCO* 2015.

Michel Falise, 'Ex Corde Ecclesiae: Hier et Aujourd'hui', *La Documentation Catholique, La Croix*, erişim tarihi: 17.10.2017, yayın tarihi: 09.04.2013, https://www.la-croix.com/Urbi-et-Orbi/Archives/Documentation-

catholique-n-2439/Ex-corde-Ecclesiae-hier-et-aujourd-hui-2013-04-09-931892

Virtus et Scientia, Roma 2011.

Le Monde du Catholicisme, edit.: Jean-Dominique Durand – Claude Prudhomme, Paris 2017.

Déclaration sur l'Éducation Chrétienne, *Gravissimum Educationis*, http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decl_19651028_gravissimum-educationis_fr.html

École Catholique et Mission de l'Église, http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_19770319_catholic-school_fr.html

L'Église Catholique au Seuil du Troisième Millénaire, http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_27041998_school2000_fr.html

Papa II. Jean-Paul, *Akıl ve İman*, çev.: İsmail Taşpınar, İstanbul 2001.

İsmail Taşpınar, Katolik Kilisesi'nin Modern Dünyaya Uyumu: II. Vatikan Konsili ve Katoliklerin Yaklaşımı, *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi [İstanbul Yüksek İslam Enstitüsü Dergisi] [MÜİFD]*, 2011/2, sayı: 41, s. 107-120.

İsmail Taşpınar, II. Vatikan Konsili ve Katolik İlahiyatına Etkisi, *İslâmî İlimler Dergisi*, 2016, cilt: XI, sayı: 2, s. 143-158.

Bu çalışma, Türkiye'de ve farklı bazı ülkelerdeki yüksek din öğretimi kurumlarını çeşitli açılardan ele almaktadır. Hem bir araştırma hem de bir öğretim alanı olarak İlahiyat, her ülkede olduğu gibi Türkiye'de de, gerek üniversiter eğitim-öğretimin özünden kaynaklanan, gerekse dini konu edinmesi sebebiyle din alanının sorunlarını da taşıyor olmasından doğan bir dizi sorunla karşı karşıyadır. Türkiye'de son birkaç yıldaki gelişmeler, bu sorunların farkında olan yeni bir pradigma arayışının habercisi olarak değerlendirilebilir. Bu kitap, bu arayışa katılmak amacıyla hazırlanmıştır.

Geçmişteki bir takım polemikleri geride bırakarak, Türkiye'de, genel anlamda din eğitimiyle ilgili konuların, özelde ise ilahiyat eğitiminin konuşulması ve değerlendirilmesi için daha sağlıklı bir ortamda bulunduğumuz tespitinden hareketle bu çalışma, eğitim ve öğretimle ilgili meselelerimizin bilimsel bir perspektifle ele alınmasına ve istenen derinlikte bir düşünme faaliyetine katkı vermek arzusundadır.

Kitap, içerik itibariyle Türkiye'de yüksek din öğretimi tecrübesine odaklanmış bulunmaktadır. Bununla birlikte Türkiye dışından yazarların katkısı, başka coğrafyalar hakkında bilgi verici olduğu kadar, problem alanlarının teşhisi açısından faydalı görülmüştür.

ISBN 978-605-80183-5-8
9 786058 018358

siparis@ensarnesriyat.com.tr