

# YÜKSEK DİN ÖĞRETİMİ KURUMLARININ MEZUN TASAVVURU

ARAŞTIRMA



---

**Yüksek Din Öğretimi Kurumlarının Mezun  
Tasavvuru Üzerine Bir Araştırma**

---



Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları  
The Center for Values Education Press

© Eserin Her Türlü Basım Hakkı Anlaşmalı Olarak Ensar Neşriyat'a Aittir.  
Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları bir Ensar Neşriyat organizasyonudur.

### **Proje Yürütücüsü**

Doç. Dr. Cemil Osmanoglu

### **Yazarlar ve Proje Araştırmacıları**

Elif Acar

Esra Coşkun

Cemil Osmanoglu

İbrahim Gümüşay

Mehmet Furkan Ören

Muhammet Numan Sağırlı

### **Genel Koordinatör**

Hulusi Yiğit

### **Tasarım / Mizanpaj**

Nuray Yüksel

### **ISBN**

978-605-73997-8-6

İstanbul, Kasım 2021

**Para ile satılmaz.**

### **İletişim**

Değerler Eğitimi Merkezi

Süleymaniye Cad. Elmaruf Sk. No: 3 Fatih/İstanbul

Tel: 0212 512 19 90 | Faks: 0212 512 19 91

www.dem.org.tr | info@dem.org.tr

## **TAKDİM**

Değerler Eğitimi Merkezi Araştırma Projeleri (DEMAP) kapsamında “**Yüksek Din Öğretimi Kurumlarının Mezun Tasavvuru Üzerine Bir Araştırma**” başlığıyla 2019 yılında başlatılan projeye Türkiye’de yüksek din eğitimi kurumlarının öğrencilerini nasıl nitelendirdikleri ve kazandırmayı hedefledikleri yeterliklerin neler olduğu ile ders içeriklerinin bu yeterlik ve nitelikleri ne ölçüde karşıladıkları değerlendirmeye alınmıştır.

2019 yılı itibariyle faaliyette olan 98 yüksek din öğretimi kurumu içerisinde kuruluş yılları 1949-2013 arasında değişen 10 fakülte araştırma örneklemini olarak seçilmiştir. Bu fakültelerde farklı anabilim dallarında görev yapan 67 öğretim elemanı ile 2019-2020 yılları içerisinde yarı yapılandırılmış derinlemesine görüşmeler yapılmış, 958 son sınıf öğrencisine anket uygulanmıştır. Anket uygulanan öğrenciler arasında 102 öğrenci ile derinlemesine görüşmeler yapılarak nitel veriler elde edilmiştir.

Çalışmanın birinci aşamasında yüksek din öğretimi kurumlarının internet sitelerinde yer alan vizyon ve misyon metinleri ile ders bilgi paketleri incelenmiş ve değer analizleri yapılmıştır. İkinci aşamada bu kurumlarda okuyan öğrenciler ve görev yapan öğretim elemanları açısından ders içeriklerinin öğrencilere yansımaları ele alınmıştır. Ayrıca öğretim elemanları ile öğrencilerin kendilerini tanımladıkları kavramlar üzerinden derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Bu tanımlamalar doğrultusunda yüksek din öğretimi kurumlarının mezun tasavvurunu anlamaya yönelik analizlere ve yorumlara yer verilmiştir. Fakültelerin amaç ve fonksiyonları, misyon ve hedefleri kapsamında öne çıkan yeterlik ve niteliklerin neler olduğu, bu kurumlardan beklentilerin ve algıların hangi boyutlarda değişim gösterdiği gibi sorulara cevap arayan bu araştırma; saha verileri ışığında kurumların güncel görünümünü ortaya koyması açısından önemlidir.

Bu araştırmayla yüksek din öğretimi kurumlarının gelişimine, bugününe ve geleceğine dair somut göstergelerle yapılacak yeni araştırmaları, yorumları ve geliştirilecek politikaları besleyici bir katkı sunmayı ümit ediyoruz.

Araştırmanın tüm safhalarında büyük bir özveriyle bu çalışmanın ortaya çıkmasında büyük emek sarf eden Proje Yürütücüsü Doç. Dr. Cemil Osmanoglu’na; proje ekibinde yer alan doktora ve yüksek lisans öğrencilerine - Elif Acar, Esra Coşkun, İbrahim Gümüşay, Mehmet Furkan Ören ve Muhammet Numan Sağırlı- Merkezimiz adına teşekkür ederiz.

**Değerler Eğitimi Merkezi**



## İÇİNDEKİLER

Önsöz	7
Giriş	11
1. Problem	11
2. Amaç ve Önem	14
3. Yöntem	15
3.1. Araştırmanın Modeli	15
3.2. Evren, Örneklem ve Çalışma Grupları	16
3.2.1. Fakülte Örneklemi	16
3.2.2. Öğretici Görüşmeleri İçin Çalışma Grubu	17
3.2.3. Öğrenci Görüşmeleri İçin Çalışma Grubu ve Anket İçin Örneklem	18
3.3. Veri Toplama Araçları	20
3.3.1. İlahiyat Lisans Eğitimi Değerlendirme Anketi	21
3.3.2. Öğrenci Görüşme Formu	21
3.3.3. Öğretim Elemanı Görüşme Formu	22
3.4. Verilerin Analiz ve Yorumu	22
4. Sınırlıklar	23
<b>Bölüm I: Yüksek Din Öğretimi Kurumlarının Mezun Tasavvuru: Web Siteleri Üzerine Bir Analiz</b>	24
1. Duyuşsal Motivasyonlar	24
2. Bilişsel Motivasyonlar	28
3. Sosyal Motivasyonlar	30
<b>Bölüm II: Yüksek Din Öğretimi Kurumlarının Mezun Tasavvuru: Pratiğe Yansıyanlar</b>	34
1. Mezun Tanımı	34
1.1. Akademik Tabirler	39
1.1.1. Akademik Eleman, İlahiyatçı Akademisyen (Adayı)	39
1.1.1.1. Anlamlandırma	40
1.1.1.2. Eğitimin Etkisi	42
1.1.2. Araştırmacı, Araştırmacı Yazar, Din/İlahiyat Araştırmacısı	44
1.1.2.1. Anlamlandırma	45
1.1.2.2. Eğitimin Etkisi	46
1.2. Mesleki Tabirler	48
1.2.1. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni	48
1.2.1.1. Anlamlandırma	49
1.2.1.2. Eğitimin Etkisi	51
1.2.2. Manevi Danışman	53
1.2.2.1. Anlamlandırma	54
1.2.2.2. Eğitimin Etkisi	55
1.3. Din Vurgusu Belirgin Tabirler	56
1.3.1. Tebliğci-İslam Davetçisi	57
1.3.1.1. Anlamlandırma	57
1.3.1.2. Eğitimin Etkisi	59

1.3.2. Dindar Müslüman (Birey)	60
1.3.2.1. Anlamlandırma	61
1.3.2.2. Eğitimin Etkisi	61
1.4. Modern Tabirler	62
1.4.1. İlahiyat Felsefesi, Felsefe ve Din Bilimleri Uzmanı	63
1.4.1.1. Anlamlandırma	64
1.4.1.2. Eğitimin Etkisi	65
1.4.2. Aydın İlahiyatçı (Aydın Din Adamı)	66
1.4.2.1. Anlamlandırma	68
1.4.2.2. Eğitimin Etkisi	69
2. Varlık Tasavvuru	70
2.1. Dini Ontoloji: Çoğulcu Bir Perspektif	74
2.2. Problem Alanları	82
2.2.1. Başarısız Modernleşme	82
2.2.2. Toplumsal Etkiler	84
2.2.3. Akademik Bölümleşme	85
2.2.4. Öğrenci Sorunu	86
2.2.5. Öğretim Elemanı Sorunu	87
3. Bilgi Anlayışı	90
3.1. Dini Epistemoloji: Eleştirel Bir Perspektif	92
3.2. Problem Alanları	101
3.2.1. Bankacı Eğitim	101
3.2.2. Dogmatik Zihniyet	102
3.2.3. Metodolojik Sorunlar	103
3.2.4. Öğrenci Sorunu	105
3.2.5. Öğretim Elemanı Sorunu	106
3.2.6. Program Sorunu	107
4. Değer Yönelimi ve Sosyal Kapasite	109
4.1. Dini Aksiyoloji: Sosyal Bir Perspektif	111
4.2. Problem Alanları	120
4.2.1. Bankacı Eğitim	120
4.2.2. Yabancılaşma Sorunu	121
4.2.3. Öğretim Elemanı Sorunu	122
4.2.4. Toplumsal Etkiler	123
5. Özgünlük Sorunu	126
5.1. Bir Sentez Çabası: “İlahiyatçılık”	128
5.2. Problem Alanları	135
5.2.1. Başarısız Modernleşme	135
5.2.2. Kurumsallaşma ve Meşruiyet Sorunu	137
5.2.3. Amaç Sorunu	138
5.2.4. Program Sorunu	140
5.2.5. Öğrenci Sorunu	141
5.2.6. Toplumsal Etkiler	143
SONUÇ	145
KAYNAKÇA	154

## ÖNSÖZ

Örgün ve yaygın din eğitimi ile din hizmetleri alanına yönelik yetiştirmiş olduğu nitelikli personelin yanında üretmiş olduğu dini bilgiyle de Türkiye’de önemli bir boşluğu dolduran yüksek din öğretimi kurumları kamuoyu ve akademik mahfillerde tartışılmaya devam etmektedir. Bu tartışmalarda nasıl bir ilahiyatçı ya da ilahiyat mezunu sorusu başı çekmektedir. Nitekim bir eğitim kurumunun niteliği mezun ettiği kişilerin özelliğine bakılarak daha iyi anlaşılabilir. Bu araştırmada Türkiye’de yüksek din öğretimi kurumlarının nasıl bir mezun tasavvur ettiği nitel ve nicel veriye dayalı olarak ele alınmaya çalışılmıştır. Araştırma giriş ve iki bölümden oluşmaktadır. Giriş kısmında araştırmanın problemi ve metodolojik bilgilere yer verilmiştir. Birinci bölümde yüksek din öğretimi kurumlarının mezun tasavvuru web siteleri ve ders bilgi paketleri ekseninde, mezunu tanımlama biçimi ile bu mezuna kazandırılması öngörülen belli yeterlikler bağlamında betimlenmeye çalışılmıştır. İkinci bölümde ise katılımcı öğretim elemanı ve öğrenci görüşlerinden hareketle mezun modelinin öğrenci ve öğretim elemanlarınca nasıl anlaşıldığı irdelenmeye çalışılmıştır. Böylece söylem düzeyinde ortaya çıkan duruma pratikten elde edilen verilerle ışık tutulmaya çalışılmıştır. Araştırmanın sonunda “Sonuç” başlığına yer verilmiş, bu başlık altında araştırmada elde edilen sonuçlar ile bunlardan hareketle belli önerilere yer verilmiştir.

Yüksek din öğretimi kurumlarının mezun niteliğini söz konusu kurumların web siteleri, ders bilgi paketleri ile öğretim elemanı ve öğrencilerden elde edilen veriler ışığında anlamaya ve açıklamaya çalışan bu araştırmanın vücut bulmasına maddi-manevi destek veren Değerler Eğitim Merkezi’ne hususen Sayın Hulusi Yiğit’e, Sayın Doç. Dr. Mahmut Zengin’e özellikle teşekkür ederim. Kurumsal bir destek olmadan bu derece geniş bir veri setine ulaşmak ve olguyu bu boyutlarda anlamak mümkün olmazdı. Saha çalışması kapsamında yürütülen faaliyetlerde elimizden tutan Sayın Prof. Dr. Ahmet Yücel’e, Sayın Prof. Dr. Alican Dağdeviren’e, Sayın Prof. Dr. Eyüp Şimşek’e, Sayın Prof. Dr. Cengiz Batuk’a, Sayın Doç. Dr. Yıldız Kızılabdullah’a, Sayın Doç. Dr. İbrahim Turan’a, Sayın Doç. Dr. Macit Yılmaz’a, Sayın Doç. Dr. İsmail Bulut’a, Sayın Dr. Öğretim Üyesi Gülsüm Pehlivan Ağırakça’ya, Sayın Dr. Öğretim Üyesi Safınaz Asri’ye, Sayın Dr. Öğretim Üyesi Ahmet Meydan’a, Sayın Dr. Öğretim Üyesi Sümeyra Arıcan’a, Sayın Dr. Öğretim Üyesi Seyithan Can’a, Sayın Dr. Öğretim Üyesi Ahmet Çakmak’a, Sayın Dr. Öğretim Üyesi Nazım Bayrakdar’a, Sayın Arş. Gör. Elif Sobi’ye ve Sayın Arş. Gör. Tuba Akçay’a teşekkür ederim. Çalışmaya değerli görüş ve eleştirileriyle katkıda bulunan Sayın Prof. Dr. Recep Kaymakcan’a, Sayın Prof. Dr. Kemal Ataman’a, Sayın Doç. Dr. Hasan Meydan’a teşekkür ederim. Bu çalışmanın her aşamasında gösterdikleri özverili gayret ve çabaları için araştırma takım arkadaşlarım İbrahim Gümüşay’a, Mehmet Furkan Ören’e, Muhammet Numan Sağırlı’ya, Elif Yıldırım’a, Esra Coşkun’a teşekkür ederim. Görüşleriyle araştırmamızın temel problemini aydınlatan, farklı fakültelerden değerli katılımcı öğretim elemanı ve öğrencilerimize de hususen teşekkür ederim.

**Cemil Osmanoglu - 2021**





## **TABLolar LİSTESİ**

Tablo 1:	Araştırmaya Dâhil Edilen Fakülteler ve Kuruluş Yılları	17
Tablo 2:	Anket ve Mülakat Gerçekleştirilen Katılımcıların Fakültelele Göre Durumu	20
Tablo 3:	Tek ya da Birden Çok Kavramla Kendini Tanımlama	35
Tablo 4:	Kendini Tanımlamada En Sık Kullanılan On Beş Kavram/Kavram Grubu	37
Tablo 5:	Kendini Tanımlama Biçimine Fakülte Etkisi	38
Tablo 6:	Varlık Tasavvuruna Fakülte Etkisi (Öğrencilere Göre)	73
Tablo 7:	Varlık Tasavvuruna Fakülte Etkisi (Öğretim Elemanlarına Göre)	73
Tablo 8:	Bilgi Anlayışına Fakülte Etkisi (Öğrencilere Göre)	91
Tablo 9:	Bilgi Anlayışına Fakülte Etkisi (Öğretim Elemanlarına Göre)	92
Tablo 10:	Yüksek Din Öğretiminin Öğrencilerin Bilişsel Yapılarına Etkisi (1)	96
Tablo 11:	Yüksek Din Öğretiminin Öğrencilerin Bilişsel Yapılarına Etkisi (2)	99
Tablo 12:	Değer Yönelimine Fakülte Etkisi (Öğrencilere Göre)	110
Tablo 13:	Sosyal Gelişime Fakülte Etkisi (Öğretim Elemanlarına Göre)	111
Tablo 14:	Yüksek Din Öğretiminin Öğrencilerin Sosyal Yapılarına Etkisi	115
Tablo 15:	Özgün Kimlik Oluşumuna Fakülte Etkisi (Dünya Ölçeğinde)	127
Tablo 16:	Özgün Kimlik Oluşumuna Fakülte Etkisi (Türkiye Ölçeğinde)	127
Tablo 17:	İlahiyatçı Profili ve Sahip Olduğu Temel Özellikler	129
Tablo 18:	Yüksek Din Öğretiminin Öğrencilerin Değer Yönelimine Etkisi	133



## **Giriş**

### **1. Problem**

Küreselleşme farklı ülke, bölge ve toplumların karşılıklı siyasal, ekonomik ve kültürel ilişkilerinin artmasını, gelişen teknolojiyle birlikte iletişimin kolaylaşması, bununla beraber toplumların kültürel çeşitliğinden dünya çapında haberdar olunması... kısacası sınırların kalkmaya başlamasını ifade etmektedir. Küreselleşmenin etkilerinden uzak durmak neredeyse imkânsız görünmektedir. Politik kararlar, savaşlar ve zorunlu göçler neticesinde toplumların sosyal yapıları değişmekte, artan nüfus hareketleri farklı inanç ve yaşam tarzlarının karşılaşmasına yol açmakta, bir ülkede yaşanan ekonomik kriz başka bir ülkenin ekonomisini de etkilemektedir. Bu durum ister istemez toplumlar arasındaki zorunlu ilişkileri ve bağımlılıkları artırmaktadır. Dijital mecralarda yaşanan gelişmeler ile kültürel değerler dünyanın herhangi bir yerine çok kolay aktarılmaktadır. Özgürlük alanlarının genişlemesi ve yeni fırsatların ortaya çıkması küreselleşmenin kolaylaştırıcı etkileri olarak görülmektedir. Diğer yandan tüm bu küresel etkiler mevcut yerel değer ve davranış kalıplarının yozlaşmasına, toplumsal yapıların sorgulanmasına, olay ve olguların farklı yönlerle çeşitli amaçlarla karşılaştırılmasına neden olmaktadır. Tüm bu gelişmeler bir çok alanı etkilediği gibi eğitim sistemlerini de çok yönlü olarak etkilemekte ve dönüşüme zorlamaktadır.

Günümüzde sosyal becerileri gelişmiş, insan haklarına saygılı, yenilikler için çaba harcayan, çok dilli, değişimi yönetebilen, üst-düzyer bilişsel özelliklere sahip, kültürlerarası duyarlık ve yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip, çözüm odaklı bir insan isteminden söz edilmektedir. Eğitimden de bu niteliklere sahip bireyleri yetiştirmesi beklenmektedir. Ne var ki tüm bunların en temelde kültürel miras ve geçmişten devralınan tarihi değerlerle donanık bir zeminde işe koşulması gerekmektedir. Bugünün eğitim anlayışlarının, içinde yeşerdikleri ortamın kültürel değerlerini koruması ve değişen dünya düzeninin gün yüzüne çıkardığı değişim ve farklılıklar gerçeğini göz önünde bulunduracak bir yaklaşım tarzı üretmesi kaçınılmaz görünmektedir.

Küreselleşmenin getirdiği meydan okumalar eğitimin diğer tüm katmanlarını olduğu gibi yükseköğretim düzeyini de etkilemektedir. Yükseköğretim kurumlarından, küresel dünyanın eğitim hedeflerinin öne çıkardığı eğitim siyaseti, programı ve eğitim anlayışına uygun bir vizyon ve misyonla yoluna devam etmesi beklenmektedir. Bu vizyon ve misyonun bir yandan yerel toplumsal yönelimleri karşılayabilen, diğer taraftan küresel eğitimin hedefleriyle uyumlu bir yaklaşım tarzı ile işe koşulması anlamlı görünmektedir. Çünkü açık toplum şartlarına sahip ve postmodern görüşlerin hâkim olduğu bir ortamda kendi kimliğine, aidiyetine, bağlılıklarına, inanç ve değerlerine yabancılaşmış, ulusal ve uluslararası standartlardan uzak öğrenci/mezun tasavvurunun pratik bir karşılığı yoktur. Yerele duyarlı, küresel eğitim standartlarını yakalayabilen bir yükseköğretim güncel gelişmeleri daha doğru okuyabilir; problemlerle baş edebilecek çok yönlü insan profili ortaya koyabilir. Bu insan, bilişsel gelişmişlik ve entelektüel kapasite yönüyle öğrenmeye ve araştırmaya ilgi duyan, bilimsel ve yapıcı eleştirilerde bulunabilen, bütüncül ve çok yönlü bakabilen, bilgiyi arayan ve üreten bir modeli öngörür.

Türkiye nüfus hareketlerinin giderek arttığı, kültürel ve sosyolojik çeşitliliğin yaşandığı, küresel etkilerin yanında sahip olduğu coğrafi konum sebebiyle yakın çevresinin toplumsal ve kültürel

etkilerine açık bir coğrafyada bulunmaktadır. İçinde yer aldığı coğrafyanın toplumsal, siyasal sorunlarından yeterince nasibini almanın yanında gerek eğitim gerekse turizm amacıyla da göç alan ya da göç veren bir konumda olmasından dolayı, farklı kültür ve yaşam tarzlarıyla karşılaşması kaçınılmaz olmaktadır. Küresel, bölgesel ve daha yerel ölçekli gelişmeler ile bunların getirdiği değişim ve farklılıklar gerçeği karşısında Türk eğitim sisteminin sürekli güncellenmesi, iyileştirilmesi, değişim ve farklılıklara duyarlı hale getirilmesi gerekmektedir. Nitekim öğretim programlarının bir bilgi anlayışı ve değer temeline yaslanması, esnek, yarı-yapılandırılmış, öğrenci merkezli, uzaktan eğitime imkân tanıyan, değişim ve gelişime açık olarak planlanması yerel ve küresel problemlerin çözümünde etkili sonuçlar verebilmektedir.

Türk eğitim sistemini değişime zorlayan genel dinamikler, farklı etki ve tonlarda da olsa Türkiye'deki genel örgün ve yaygın din eğitimi ile yüksek din öğretimi ve onun öğretime konu ettiği din gerçeğini etkilemektedir. Küresel etkilerle birlikte bireysel ve toplumsal değişimin artmasına paralel olarak dini ya da ahlaki değerlerin aşınması, kültürel gecikme ve yozlaşma, söz gelimi maddenin mananın önüne geçmesi, kuşaklar arası çatışmalar, yabancılaşma vb. durumlarla karşılaşmaktadır. Özellikle ahlak, vicdan, adalet, güven gibi temel değerlerin sarsılmasıyla birey ve toplumlar hayatın anlamını farklı yollarda aramaya başlamıştır. Anlamını kaybeden değer ve olgular ciddi toplumsal sorunlara yol açmaktadır. Bu noktada din ve dini değerlerin insan ve toplumların hayatına anlam katma, değişim gerçeğini yönetme, güncel problemlerle başa çıkma kapasitesine katkısı bakımından yeniden ele alınmaya başlandığı söylenebilir (Turan, 2018; Sancar, 2018; Şentürk, 2009). Din, ortaya koyduğu değer yönelimleriyle anlam bozulmaları ve kimlik krizlerine karşı cevaplar sunabilmektedir. Elbette bunun için dini öğretime konu edinen faaliyetlerin, özellikle yüksek din öğretimi süreçlerinin sağlıklı eğitim, bilgi ve bilim anlayışı üzerinde, bir yandan yerel bölgesel gelişmeler, diğer yandan küresel ölçekli değişim gerçeği ve çağdaş teknoloji ve modern eğitim olanakları hesaba katılarak şekillendirilmesi gerekmektedir.

Türkiye'de ürettiği dini bilgi ve yetiştirdiği din görevlileriyle dini hayatın şekillenmesinde etkili olan yüksek din öğretimi kurumlarının yerel ve evrensel gelişmelere, problemlere, değişim gerçeğine yabancı kalması düşünülemez. Bu noktada, yakın ve uzak çevresindeki gelişmeleri anlamlandırabilecek, güncel problemlere çözüm üretebilecek, akademik etkinliklerle bilim dünyasına özgün katkılar sunabilecek, kısacası değişimi yönetebilecek formasyonda bireylerin yetiştirilmesinde yüksek din öğretiminin önemli bir yerinin olduğunun altını çizmek gerekir. Bunun için yüksek din öğretimi kurumlarında dini bilginin, ahlak, vicdan, adalet gibi temel değerlerin güncel bir dil ve içerikle, güncel eğitim pratikleri kullanılarak sunulması kaçınılmaz görünmektedir. Yetiştirilmek istenen insan sadece akademik değil, aynı zamanda toplumsal, kültürel ve dini yönden de geleceğe hazırlanmak zorundadır. Dini ya da ahlaki değerleri zayıf, kültürel mirası doğru okuyamayan, küresel ölçekli değişim ve gelişmeleri anlamlandıramayan, bilişsel ve sosyal yeterlikleri düşük bir mezun tipinin yarının dünyasında ayakta kalması mümkün değildir.

Bilindiği üzere, Türkiye'de ilahiyat eğitimi veren kurumların öğrenci ve öğretici yapısı değişmekte ve çeşitlenmektedir. Dünyanın birçok ülkesi ve bölgesinden öğrenci-öğretim elemanı kabul edilmektedir. Bunun yanında mezunların iş alanları, fakültelerin adları, amaçları, vizyonları, misyonları, eğitim dilleri, dersleri vb. de değişmeye başlamış durumdadır. Tüm bunlar yukarıda ortaya konan değişim ihtiyacını çok daha acil bir gündem maddesi haline getirmektedir. Bu noktada "Nasıl bir ilahiyatçı?" ya da "Nasıl bir ilahiyat mezunu?" sorusu çok daha güçlü biçimde sorulmak

zorundadır. Bu soruya yanıt arayabilmek için yapılması gereken ilk çalışmalardan biri şüphesiz mevcut ilahiyatçı modeline bakmak, onun niteliğini ortaya koymaktır. Bunun ardından -varsayaksayan hususlarda ilerleme ve çözüm önerileri sunulabilir.

Halihazırda Türkiye'deki yüksek din öğretimi kurumlarının vizyon, misyon, uzak hedef ve ders bilgi paketlerine bakıldığında mezunlarına belli bir kültürel miras aidiyeti yanında, belli başlı birtakım mesleki ve akademik özellikler kazandırmaya çalıştıkları anlaşılmaktadır. Bu özellikler bilişsel, duyuşsal, sosyal olmak üzere üç temel boyutta yapılandırılmaya çalışılmıştır. “İlahiyatçı, ilahiyat uzmanı, öğretmen, İslam alimi adayı, din bilgini, akademisyen adayı vb.” kavramlarla tanımlanan mezunun genel hatlarıyla şu niteliklere sahip olması ön görülmektedir: “Sistemli, tutarlı, eleştirel, analitik, rasyonel bakabilme”, “disiplinlerarası düşünebilme, dogmatik olmama”, “öğrenmeye açıklık, meraklı olma, araştırmacılık, değerlendirme ve yorumlama yapabilme”, “yerel ve evrensel değerlerin gelişimine önem verme”, “dini ve milli kültüre bağlı, etik değerlere saygılı, paylaşımcı, insanlığın temel problemlerine duyarlı, mesleki sorumluluk bilinci kazanmış, çözüm odaklı olma”, “bilimi, aklı, dini ve manevi değerleri kendine rehber edinme”, “inançlı, ihlaslı [olma]”; “ahlaki değerleri, dini mirası özümseme”, “dava şuuruna sahip [olma]”, “farklılıklara duyarlı, empati ve hoşgörülü olma”, “girişimcilik, katılımcılık, paylaşımcılık, yenilikçilik”, “özgüven, özgünlük, sorumluluk sahibi olma”, “bireysel ve toplumsal problemlere duyarlı olma”, “topluma ve insanlığa yararlı olma bilinci”, “örgün ve yaygın din eğitimi ve din hizmetleriyle çeşitli sosyal sorumluluk alanlarında faaliyetlerde bulunma”, “değişime, gelişime, yeniliğe açıklık.”

Mezuniyet sonrası faaliyet gösterdiği alan fark etmeksizin yukarıdaki özelliklerin bir ilahiyat mezunu için önemi büyüktür. Nitekim ister örgün - yaygın din eğitimi ve din hizmetleri alanında, isterse hayatın diğer herhangi bir alanında olsun, günümüzün eğitimli insanının bir ayağı duyuşsal motivasyonlara (milli, ahlaki, kültürel), diğer ayağı ise güçlü bilişsel/entelektüel ve sosyal yeterliklere basmak durumundadır. Sadece bilgi sahibi olan bir insanın belli bir çevreye, topluma, kültüre, medeniyet ve bilim havzasına aidiyet hissetmeksizin ayakta kalması zordur. Diğer taraftan yine sadece bilgi sahibi olmak toplumsal sorunlara duyarlı olmayı, insani sorunlara çözüm aramayı, inisiyatif olarak bir sorunun çözümüne aktif katkı sunmayı, bir dava uğruna mücadele etmeyi zorunlu kılmamaktadır. Eğitim sistemleri yetişmekte olan nesle sadece teknik ve mesleki bilgiler sunmaması, onlara bir heyecan, hayal, ideal ve dava bilinci de kazandırmalıdır. Aksi durumda ortaya çıkacak model “makine insanı” olacaktır. Bu tipolojinin insanlığa maliyeti ise çok yüksektir.

Tüm bu özellikleri taşıyan insanı yetiştirecek eğitim kurumunun belirli bir insan modeline ve bu modeli yetiştirmeye çalışan bir eğitim pratiğine sahip olması gereklidir. Küresel ve yerel ölçekli gelişmeler ve bu çerçevede öne çıkan insani beklenti ve yetkinliklerin ülkemizin yüksek din öğretimi deneyimindeki yeri, araştırılması gereken bir konudur. Zira sistemli bir öğretim düzeneğinde, söylem düzeyinde oluşan tablonun gerçekte neye tekabül ettiği sürekli incelenmesi ve bilimsel verilerle değerlendirmesi gerekmektedir. İlahiyat eğitimi yapılan kurumların ortaya koymaya çalıştığı insan modeli farklı yönleriyle analiz edilmeden yüksek din öğretiminin geleceğine ilişkin sağlıklı bilim ve din öğretimi politikaları üretilemeyeceği gibi, gerçekçi eğitsel düzenlemeler de yapılamaz. Dolayısıyla Türkiye’de yüksek din öğretimi kurumlarının öğrenci/mezunlarının bugünün şartlarına dayanıklılık ve yeterlik düzeyi önemli ve acil bir araştırma konusu olarak karşımıza çıkmaktadır.

İlgili alan yazına bakıldığında yüksek din öğretimi kurumlarının mezun modelini nitel ve nicel yöntemlerle, veriye dayalı olarak, Türkiye ölçeğinde ele alan bilimsel bir çalışmanın olmadığı görül-

mektedir. Bu bakımdan yüksek din öğretimi kurumlarının vizyon, misyon, genel amaçları ve ders içeriklerinde ortaya konan mezun tasavvurunun, sahadan elde edilen nitel ve nicel verilerle karşılaştırılarak irdelenmesinin din eğitimi bilimine özgün bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırmanın temel problemini “Yüksek din öğretimi kurumları nasıl bir öğrenci/mezun tasavvur etmekte ve bu, eğitim sürecinde nasıl şekillenmektedir?” sorusu oluşturmaktadır. Bu temel soru aşağıdaki alt sorular bağlamında irdelenmeye çalışılmıştır:

1. Yüksek din öğretimi kurumları vizyon, misyon ve genel amaçlarında mezunlarını nasıl tanımlamaktadırlar? Bu tanımlamada öne çıkan nitelikler/özellikler nelerdir?
2. Yüksek din öğretimi kurumlarının son sınıflarına devam eden öğrenciler kendilerini nasıl tanımlamaktadırlar? Öğrenciler, sözü edilen tanımlama biçimini öğrenim gördükleri yüksek din öğretimi kurumunda aldıkları eğitimle nasıl ilişkilendirmektedirler?
3. Yüksek din öğretimi kurumlarının son sınıflarına devam eden öğrencilerin nasıl bir varlık tasavvuru ve dünya görüşü vardır? Öğrenciler sözü edilen varlık tasavvuru ve dünya görüşünü yüksek din öğretimi kurumunda aldıkları eğitimle nasıl ilişkilendirmektedirler?
4. Yüksek din öğretimi kurumlarının son sınıflarına devam eden öğrencilerin nasıl bir bilgi anlayışı vardır? Öğrenciler sözü edilen bilgi anlayışını, yüksek din öğretimi kurumunda aldıkları eğitimle nasıl ilişkilendirmektedirler?
5. Yüksek din öğretimi kurumlarının son sınıflarına devam eden öğrencilerin nasıl bir değer yönelimi vardır? Öğrenciler sözü edilen yönelimi, yüksek din öğretimi kurumunda aldıkları eğitimle nasıl ilişkilendirmektedirler?
6. Yüksek din öğretimi kurumları öğrencilerin sosyal kapasitelerini iletme noktasında ne durumdadır? Öğrenciler bu konuda aldıkları yüksek din öğretiminin etkisini nasıl değerlendirmektedirler?
7. Yukarıda sözü edilen boyutlarda (kendini tanımlama, varlık, bilgi ve değer yönelimi) öne çıkan niteliklerin ilahiyat eğitimindeki yeri ve özgünlüğü konusunda öğretim elemanları ne düşünmektedir?

## **2. Amaç ve Önem**

Bu araştırmanın temel amacı, son dönemde çeşitli misyonları öne çıkararak ilahiyat eğitimi yapan Türkiye'deki yüksek din öğretimi kurumlarının nasıl bir insan (mezun) modeli ortaya koyduklarını, ilgili kurumların misyon-vizyon ve genel amaçları, ders bilgi paketleri, öğretim elemanları ve öğrenci görüşlerinden elde edilen veriler çerçevesinde incelemektir. Bu genel amaç çerçevesinde araştırmada öncelikle örneklem olarak seçilen fakültelerin genel amaç, misyon ve vizyonlarında nasıl bir öğrenci modeli tasavvur ettikleri, bu modeli öğretim programı çerçevesinde nasıl yapılandırmaya çalıştıkları, ilgili fakültelerin web sayfalarında yer alan genel amaç, misyon, vizyon, eğitim politikası ve ders bilgi paketleri incelenmek suretiyle ortaya konmaya çalışılmıştır.

Daha sonra, sözü edilen öğrenci modeline ışık tutacak biçimde çalışma grubu olarak seçilen öğrencilere bir yüksek din öğretimi mezunu olarak kendilerini nasıl tanımladıkları ve bu tanımlamaları nasıl gerekçelendirdikleri sorulmuş, bunu ilahiyat eğitimiyle nasıl ilişkilendirdikleri ortaya

konmaya çalışılmıştır. Burada onların belli kişisel, akademik ve mesleki niteliklerle donanık, özgün bir yapı oluşturup oluşturamadıklarına odaklanılmaya çalışılmıştır. Ardından yine söz konusu katılımcı öğrenci grubunun nasıl bir varlık, bilgi ve değer anlayışına sahip oldukları, bu anlayışları nasıl temellendirdikleri, ilahiyat eğitimiyle nasıl ilişkilendirdikleri incelenmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda yine katılımcı öğrencilerden, aldıkları ilahiyat eğitiminin kendi kişisel, akademik ve mesleki gelişimlerinde, nihayet bu yönde özgün bir tipoloji oluşturmalarındaki katkı düzeyini değerlendirmeleri istenmiştir.

Araştırma kapsamında oluşturulan bir nicel veri toplama aracıyla yine örneklem olarak seçilen fakülte öğrencilerinden aldıkları yüksek din öğretimini belli dini, milli, etik bağlılıklar; üst düzey bilişsel- sosyal beceriler ve bilişsel özellikler kazandırma bakımından nasıl değerlendirdiklerine de bakılmıştır. Üçüncü aşamada, hem söz konusu nitelik ve kazanımların öğrencilerdeki karşılığı, hem de bunların Türk ve dünya üniversitelerinde yer alan teoloji/ilahiyat eğitimi gerçeği bağlamında neye tekabül ettiği örneklem alınan fakültelerden seçilen öğretim elemanlarının görüşlerine ve tecrübelerine başvurulmak suretiyle irdelenmeye çalışılmıştır. Böylelikle üç boyutta, sırasıyla önce fakülte web sayfaları, ardından öğrenci görüşleri ve son olarak öğretim elemanı görüşleriyle yüksek din öğretimi kurumlarının mezun tasavvuru, veriye dayalı olarak betimlenmeye çalışılmıştır.

Araştırma, Türkiye'deki yüksek din öğretimi kurumlarının mezun tasavvurunu hem nitel hem de nicel verilere dayalı olarak ortaya koymayı amaçlaması bakımından önemlidir. Kâğıt üzerinde üretilen, misyon, vizyon ve öğretim programı düzeyindeki mezun tasavvuru ya da ilahiyatçı söylemlerinin, buna ilişkin üretilen içerik ve eğitim pratiğiyle kıyaslanması suretiyle ne kadar tutarlı ve gerçekçi olduğu ortaya konmaya, mevcut duruma ayna tutulmaya çalışılmıştır. Buradan elde edilen sonuçlar yüksek din öğretimine daha nitelikli, uygulanabilir ve bilimsel bir eğitim politikası, mezun tasavvuru üretme konusunda katkı sunabilir. Bu vesileyle, söz konusu eğitim kurumları bir öz-eleştiri yapabilir ve yüksek din öğretimine yönelik atacakları adımlarda daha bilinçli kararlar vermeleri söz konusu olabilir. Türkiye'deki yüksek din öğretimi kurumlarına yönelik olarak daha önce bu denli geniş çaplı bir araştırmanın yapılmamış olduğu göz önünde bulundurulduğunda, bu hususun önemi daha iyi anlaşılacaktır. Ayrıca bu araştırma neticesinde, Türkiye'deki yüksek din öğretimi kurumlarının gerek Batı ve İslam ülkelerindeki yüksek din öğretimi kurumları, gerekse ülkemizde üniversite içindeki diğer fakültelele kıyasla özgün bir tavır ya da iddia ortaya koyup koyamadıkları, yine bu kurumlarda bulunan öğretim elemanı ve öğrencileri perpektifinden görülebilecektir. Bu durum Türkiye'deki yüksek din öğretimi kurumlarının özgün niteliğini anlamaya katkı sağlayabilir.

### **3. Yöntem**

#### **3.1. Araştırmanın Modeli**

Araştırma betimsel bir durum çalışmasıdır. Bu kapsamda yüksek din öğretimi kurumlarının araştırma probleminde izi sürülmeye çalışılan mezun tanımı, öğrencilerine sunmuş olduğu varlık, bilgi ve değer yönelimi ile bilişsel ve sosyal yeterlikler açısından ne durumda olduğu ortaya konmaya çalışılmıştır. Araştırmada nitel ve nicel araştırma yaklaşımlarından her ikisi de kullanılmıştır.



## **3.2. Evren, Örneklem ve Çalışma Grupları**

Çalışmanın ideal evrenini, Türkiye’de üniversitelere bağlı tüm yüksek din öğretimi kurumları oluşturmaktadır. Bununla birlikte, bu araştırmanın saha çalışmasının gerçekleştirildiği 2019 yılında Türkiye’de faal 98 adet yüksek din öğretimi kurumunun varlığı göz önünde bulundurulduğunda, bütün kurumların tek tek incelenmesi, 100.000 civarındaki öğrenci ve bu kurumlarda aktif olarak görev alan 4121 öğretim elemanlarıyla birebir görüşülmesi mümkün olmamıştır. Bu sebeple, gerçekçi evren tercihinin gidilmiş, önce belirli coğrafi dağılımlar dikkate alınarak fakülte-lerden örneklem alınmış ve buna dayalı olarak öğretim elemanı ve öğrencilerden belli örneklem ve çalışma grupları oluşturulmuştur. Araştırmanın daha kuşatıcı bir bakış açısı sunabilmesi için, belirlenen örneklem çerçevesinde seçilen yüksek din öğretimi kurumlarında bulunan; program, öğretici ve öğrenci olmak üzere üç temel unsur araştırma kapsamına dâhil edilmiştir. Araştırma projesinde problem, bu üç temel bileşen etrafında, birbiriyle bağlantılı şekilde toplanan veriler ışığında analiz edilmeye çalışılmıştır.

### **3.2.1. Fakülte Örnekleme**

Bu araştırmanın saha çalışmasının yürütüldüğü 2019 yılında Türkiye’de, 92 adet devlet üniversitesine ve 6 adet vakıf üniversitesine bağlı olmak üzere toplam 98 adet yüksek din öğretimi kurumu bulunmaktadır.<sup>1</sup> Bu doğrultuda Türkiye’deki bütün yüksek din öğretim kurumlarının genel bir projeksiyonunu sunması, kapsayıcı ve gerçekçi olması açısından, araştırma projesinin amacı ve konusu doğrultusunda birtakım kriterler temel alınarak araştırma kapsamına dâhil edilecek fakülteler belirlenmiştir. Fakültelerin seçilmesinde maksimum çeşitlilik ve tabakalı örneklem tekniği dikkate alınmıştır. Araştırma projesinin amacı ve problemi doğrultusunda fakülteler seçilirken öncelikle yüksek din öğretimi kurumlarının vizyon ve misyonlarını resmî web sayfalarında açık bir şekilde belirtmiş olma; ders bilgi paketlerinde ilahiyat lisans eğitimiyle ilgili tüm alt boyutları (programın genel hedefleri, dersler, derslerin amaçları, tanımları, konuları, kazanım ve kaynakça bilgileri vb.) açık ve sistematik şekilde belirtmiş olma şartı aranmıştır. Dolayısıyla ilgili dönemde ders bilgi paketleri üzerinden lisans programına dair eğitsel bilgilerini elektronik ortamda kamuoyuna duyurmamış fakültelerden örnek alınmamıştır. Söz konusu kriter ışığında belirlenen fakülte havuzundan çeşitlilik ve kapsayıcılığı sağlayabilmek adına, her bir coğrafi bölgeden örnek alınmaya çalışılmış, bunun yanında hem İlahiyat Fakülteleri hem de İslami İlimler Fakülteleri’ne ulaşılması amaçlanmıştır. İlgili yazışmalar ve izin protokollerinde yaşanan problemler ve gecikmeler dolayısıyla Akdeniz Bölgesi’nden örneklem alınamamıştır. Ayrıca, fakültelerin kuruluş yılları gözetilerek eski-orta-yeni şeklinde, her bir tabakayı temsilen en az bir fakülte alınmıştır. Araştırmada incelenmek üzere seçilen fakülteler adı, yer aldıkları bölge ve kuruluş yılları itibarıyla aşağıdaki tabloda topluca verilmiştir.

<sup>1</sup> <http://anayasa.gen.tr/hukuk-ilahiyat-tablo-1.pdf> (Erişim tarihi:10.08.2020)

**Tablo 1:** Araştırmaya dahil edilen fakülteler ve kuruluş yılları

Bölge	Fakülte Adı	K. Yılı
Marmara Bölgesi	29 Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi	2012
Marmara Bölgesi	Yalova Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi	2012
Karadeniz Bölgesi	Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi	1976
Karadeniz Bölgesi	Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi	1992
Güneydoğu Anadolu Bölgesi	Siirt Üniversitesi İlahiyat Fakültesi	2013
Doğu Anadolu Bölgesi	Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi	1971
Ege Bölgesi	Uşak Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi	2012
Ege Bölgesi	İzmir K. Çelebi Üniversitesi İslami İlimler F.	2012
İç Anadolu Bölgesi	Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi	1949
İç Anadolu Bölgesi	Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi	1965

### 3.2.2. Öğretici Görüşmeleri İçin Çalışma Grubu

Araştırma kapsamında, öğretim elamanlarının görüşlerine başvurulmuştur. Türkiye’de ilgili tarihte 98 farklı İlahiyat Fakültesi ve İslami İlimler Fakültesinde görev yapan 4121 öğretim elemanı bulunmaktadır.<sup>2</sup> Bu kapsamda ilgili kurumlarda görev yapan 4121 öğretim elemanından yukarıda verilen fakültelerde görev yapan ve belli kriterlere göre seçilmiş 67 öğretim elemanı ile görüşmeler yapılmış, yarı yapılandırılmış bir görüşme formu eşliğinde derinlemesine görüşme yoluyla veriler toplanmıştır.

Katılımcı öğretim elamanlarının belirlenmesinde başta gönüllülük esas alınmakla birlikte, maksimum çeşitliliği sağlama adına farklı bölüm ve anabilim dallarından her fakülte bazında en az birer öğretim elemanı ile görüşülmeye çalışılmıştır. Ayrıca fakültede bulunma tecrübesi de dikkate alınarak, unvana göre olabildiğince doçent ve üstü kadroda bulunan öğretim elemanları seçilmeye çalışılmış, ancak kimi yeni fakülteler için bu durum her zaman mümkün olmamıştır. Öğretim elemanı seçiminde yurt dışında doğup büyümüş, eğitim almış yahut yurt dışına çeşitli eğitim programlarını incelemiş, ya da araştırmacı, misafir öğretim elemanı vb. vasfıyla yurt dışında en az bir yıl bulunmuş, dolayısıyla belli ölçülerde de olsa yurtiçi-yurtdışı eğitim sistemini mukayese edebilecek tecrübeye sahip olan kişilerden son sınıf öğrencilerinin derslerine girenler seçilmeye çalışılmıştır. Tüm öğretim elemanları içerisindeki sayı ve oranı az olmakla beraber, kadın öğretim elemanları da çalışma grubuna dâhil ederek çalışma grubu zenginleştirilmeye çalışılmıştır. Kendileriyle görüşme yapılan öğretim elemanı katılımcıları fakülte ve katılımcı sayılarına göre betimleyen tablo ileride verilmiştir (Tablo 2).

Görüşme gerçekleştirilen öğretim elamanlarının (67 kişi) 9’u (%13,4) kadın, 58’i (%86,6) ise erkek katılımcıdır. Yine bu katılımcıların 51’i (%76,1) İlahiyat Fakültesi’nde, geri kalan 16’sı ise İslami İlimler Fakültesi’nde görev yapmaktadır. Katılımcı öğretim elamanlarının 11’i (%16,4)

2 <http://anayasa.gen.tr/hukuk-ilahiyat-tablo-5.pdf> (Erişim tarihi:10.08.2020)

kuruluş tarihi itibarıyla eski, 26'sı (%38,8) orta, 30'u (%44,8) ise yeni tarihli fakültelerde görev yapmaktadır. Akademik unvan değişkeni açısından bakıldığında katılımcılardan 28'i (%41,8) profesör, 22'si (%32,8) doçent, geri kalan 17'si (%25,4) ise doktor/doktor öğretim üyesi unvanına sahiptir. Katılımcı öğretim elemanlarının 28'i (%41,8) Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü'nde, yine 28'i (%41,8) Temel İslam Bilimleri Bölümü'nde, geri kalan 11'i (%16,4) de İslam Tarihi ve Sanatları Bölümü'nde görev yapmaktadır. Çalışma yılı ya da akademideki mesleki kıdemi açısından bakıldığında bu öğretim elemanlarından 24'ü (%36,9) 1-10 yıl, 16'sı (%23,9) 11-20 yıl, 27'si ise (%40,3) 21 yıl ve üzeri görev süresine sahiptir. Son olarak katılımcıların 41'i (%61,2) çeşitli araştırma ya da eğitsel vesilelerle yurt dışında en az bir yıl bulunmuş olup, 26'sı (%38,8) ise yurt dışında bulunmayan öğretim elemanlarından oluşmaktadır.

### 3.2.3. Öğrenci Görüşmeleri İçin Çalışma Grubu ve Anket İçin Örneklem

Bu çalışmada Türkiye'deki yüksek din öğretimi kurumlarının mezun tasavvuru, bu kurumlarda öğrencilere kazandırılmaya çalışılan varlık, bilgi ve değer anlayışı ile belirli sosyal ve bilişsel özellikler açısından incelendiğinden, son sınıf öğrencileriyle çalışılmıştır. Dördüncü/son sınıftaki öğrencilerin söz konusu eğitimin tüm aşamalarından geçmeleri dolayısıyla konuyla ilgili deneyimlerinin daha fazla olduğu ve araştırmanın sorularına daha bütüncül ve sağlıklı yanıtlar verebilecekleri düşünülmüştür. Araştırmanın saha çalışmasının yapıldığı 2019 yılında, Türkiye'de farklı adlara sahip (İlahiyat Fakültesi, İslami İlimler Fakültesi gibi) faal 98 yüksek din öğretimi kurumunda öğrenim gören 113.068 öğrenci bulunmaktadır.<sup>3</sup> Bunların 185.32'si son sınıfta yer almaktadır. Aynı dönemde araştırmanın saha çalışmasının yapıldığı örnekleme oluşturan 10 fakültenin son sınıfında öğrenim gören öğrenci sayısı ise 2041'dir. Araştırmada anket uygulanan ve mülakat yapılan öğrenciler ilgili fakültelerin son sınıfında yer alan 2041 öğrenci arasından seçilmiştir. Çalışma, bu öğrencilerin 102'si ile yapılmış derinlemesine mülakat ve 958'i ile yapılmış anket olmak üzere, toplamda 1060 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir.

Görüşme yapılan öğrencilerin (toplam 102 öğrenci) 72'si (%70,6) İlahiyat Fakültesi geri kalan 30'u (%29,4) ise İslami İlimler Fakültesi öğrencisidir. Bunların 24'ü (%23,5) eski, 28'i (%27,5) orta ve geri kalan 50'si (%49,0) ise yeni fakültelerin öğrencisidir. Yine bu öğrencilerin 44'ünün (%43,1) akademik not ortalaması 2,99'un altında, geri kalan 58'inin (%56,9) akademik not ortalaması ise bu ortalama üzerindedir. Mezun oldukları ortaöğretim kurumu değişkeni açısından söz konusu öğrencilerin 85'i (%83,3) İmam-Hatip Lisesi, geri kalan 17'si (%16,7) ise diğer ortaöğretim kurumu mezunu öğrencilerdir. Bu öğrencilerin 55'i (%53,9) öğrenim gördükleri fakülteye gelmeden önceki son 8 yılını fakültenin bulunduğu il ile komşu illerde, geri kalan 47'si (%46,1) daha farklı ve uzak iller ve/veya yurt dışında geçirmiştir. Bu öğrencilerin fakülteyi tercih nedenleri de çeşitlilik arz etmektedir. Nitekim kendileriyle görüşme yapılan 102 öğrenciden 21'i (%20,6) kolay iş bulma, atanma gibi daha çok günübirlik ve mesleki, 16'sı (%15,7) dini ilimler ya da ilahiyat alanında kendini geliştirme gibi akademik, 27'si (%26,5) aile, arkadaş, öğretmen yönlendirmesi, puanı yetmesi ya da evinin okula yakın olması gibi çevresel, 38'i (%37,3) ise dini (İslam dini) daha iyi öğrenme, yaşama ve yaşatma/öğretme arzusu gibi daha çok dini nedenlerle fakültelerini

3 <http://anayasa.gen.tr/hukuk-ilahiyat-tablo-3.pdf> (Erişim tarihi:10.08.2020)

tercih etmişlerdir. Bu öğrencilerin 21'i (%20,6) aynı zamanda ikinci bir fakültede eğitim görmüş/görmekte olup geri kalan 81'i (%79,4) ise sadece yüksek din öğretimi kurumlarında üniversite eğitimi almışlardır. Yine bu öğrencilerin 40'ı (%39,2) öğrenim gördükleri dönemde 4 aydan daha uzun bir süre barınma, burs, eğitim vb. amaçlarla belli cemaat, vakıf, dernek vb. ile iletişim halinde olduklarını belirtmişlerdir. Geri kalan 62 (%60,8) öğrencininse böyle bir iletişimi bulunmamaktadır. Öğrenci çalışma grubunun yapısına baba mesleği/işi açısından bakıldığında 18'inin (%17,6) babasının örgün ve yaygın din eğitimi ile din hizmetleri alanında görev yaptığı, geri kalan 84 (%82,4) öğrencinin babasının ise bu alanın dışındaki işlerde çalıştığı görülmüştür. Araştırmaya katılan öğrencilerin 85'inin (%83,3) annesinin okuma-yazması olmayan ve/veya ilk ve ortaokul, 9'unun (%8,8) lise, 8'ininse (%7,8) lisans ve üstü düzeyde eğitim aldığı görülmüştür. Baba eğitim durumu açısından bakıldığında, araştırmaya katılan öğrencilerin 54'ünün (%52,9) babasının okuma-yazması olmayan ve/veya ilk ve ortaokul, 22'sinin (%21,6) lise, 26'sınınsa (%25,5) lisans ve üstü düzeyde eğitim aldığı görülmüştür.

Araştırmada anket uygulanan öğrencilerin (toplam 958 öğrenci) 755'i (%78,8) İlahiyat Fakültesi, 203'ü (%21,2) ise İslami İlimler Fakültesi öğrencisidir. Bunların 294'ü (%30,7) eski, 326'sı (%34,0) orta ve geri kalan 338'i (%35,3) ise yeni fakültelerin öğrencisidir. Yine bu öğrencilerin 461'inin (%48,1) akademik not ortalaması 2,99'un altında, geri kalan 497'sinin (%51,9) akademik not ortalaması ise bu değer üzerinde. Mezun oldukları ortaöğretim kurumu açısından bakıldığında, söz konusu öğrencilerin 769'unun (%80,3) İmam-Hatip Lisesi, geri kalan 189'unun da (%19,7) diğer ortaöğretim kurumu mezunu öğrenciler olduğu söylenebilir. Bu öğrencilerin 564'ü (%58,9) öğrenim gördükleri fakülteye gelmeden önceki son 8 yılını fakültenin bulunduğu il ya da komşu illerde, geri kalan 394'ü (%41,4) ise farklı ve uzak iller ve/veya yurt dışında geçirmiştir. Bu öğrencilerin fakülteyi tercih nedenlerine bakıldığında kendileriyle anket çalışması yapılan 958 öğrenciden 211'i (%22,0) kolay iş bulma, atanma gibi daha çok günübirlik ve mesleki, 261'i (%27,2) dini ilimler ya da ilahiyat alanında kendini geliştirme gibi akademik, 180'i (%18,8) aile, arkadaş, öğretmen yönlendirmesi, puanı yetmek ya da evin okula yakın olması gibi çevresel, 306'sı ise (%31,9) dini (İslam dini) daha iyi öğrenme, yaşama ve yaşatma/öğretme arzusu gibi daha çok dini nedenlerle fakültelerini tercih etmişlerdir.

Anket uygulanan katılımcılardan 132'si (%13,8) aynı zamanda ikinci bir fakültede eğitim görmüş/görmekte olup geri kalan 826'sı ise (%86,2) sadece yüksek din öğretimi kurumlarında üniversite eğitimi almıştır. Yine bu öğrencilerin 337'si (%35,2) öğrenim gördükleri süre zarfında 4 aydan daha uzun bir süre barınma, burs, eğitim vb. amaçlarla belli cemaat, vakıf, dernek vb. ile iletişim halinde olduklarını belirtmiştir. Geri kalan 621 (%64,8) öğrencininse böyle bir iletişimi bulunmamaktadır. Öğrenci çalışma grubunun yapısına baba mesleği/işi açısından bakıldığında katılımcı öğrencilerden 143'ünün (%14,9) babasının örgün ve yaygın din eğitimi ile din hizmetleri alanında görev yaptığı, geri kalan büyük çoğunluğu oluşturan 815 (%85,1) öğrencinin babasının ise bu alanın dışındaki işlerde çalıştığı görülmüştür. Araştırmaya katılan öğrencilerin 800'ünün (%83,5) annesinin okuma-yazması olmayan ve/veya ilk ve ortaokul, 106'sının (%11,1) lise, 52'sinin ise (%5,4) lisans ve üstü düzeyde eğitim aldığı görülmüştür. Baba eğitim durumu açısından bakıldığında, araştırmaya katılan öğrencilerin 532'sinin (%55,5) babasının okuma-yazması olmayan ve/veya ilk ve ortaokul, 199'unun (%20,8) lise, 227'sininse (%23,7) lisans ve üstü düzeyde eğitim aldığı görülmüştür.

Araştırmada gerek mülakat gerekse anket yapılan öğrencilerin yukarıda ana hatlarıyla betimlenmiş olan demografik yapısına bakıldığında her iki grup çerçevesinde oluşan dağılım yapısının birbirine oldukça benzeştiği ve Türkiye’de yüksek din öğretiminin öğrenci yapısını önemli ölçüde yansıttığı söylenebilir. Öğrencilerin baba mesleği, ebeveyn eğitim düzeyi, sivil toplum bağlantısı, mezun oldukları ortaöğretim kurumu, fakülte tercih nedenleri ve cinsiyet dağılımları Türkiye ortalamalarına yakındır. Bu noktada gerek görüşme gerekse anket grubunda yer alan öğrencilerin aile yapısı itibarıyla orta ve alt sosyokültürel yapıya mensup olduklarının altı çizilmelidir.

Görüşme gerçekleştirilen öğretim elemanı ve öğrenciler ile anket uygulanan öğrencilerin üniversite ve fakültelerine göre durumu aşağıda verilmiştir.

**Tablo 2:** Anket ve mülakat gerçekleştirilen katılımcıların fakülteye göre durumu

Bağlı Üniversite	Program Türü	Anket Yapılan Öğrenci Sayısı	Mülakat Yapılan Öğretim Elemanı Sayısı	Mülakat Yapılan Öğrenci Sayısı
29 Mayıs Üniversitesi	İlahiyat Fakültesi	35	6	10
Yalova Üniversitesi	İslami İlimler Fakültesi	30	6	10
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	İlahiyat Fakültesi	87	7	8
Hitit Üniversitesi	İlahiyat Fakültesi	95	8	10
Siirt Üniversitesi	İlahiyat Fakültesi	108	8	10
Atatürk Üniversitesi	İlahiyat Fakültesi	147	11	11
Uşak Üniversitesi	İslami İlimler Fakültesi	103	5	10
Kâtip Çelebi Üniversitesi	İslami İlimler Fakültesi	80	7	10
Ankara Üniversitesi	İlahiyat Fakültesi	120	5	11
Erciyes Üniversitesi	İlahiyat Fakültesi	180	4	12
<b>TOPLAM</b>		<b>985</b>	<b>67</b>	<b>102</b>

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında, örneklem alınacak fakültelerin belirlenmesinin ardından, ilk olarak bu fakültelerin resmi web siteleri ile ders bilgi paketlerinde yer alan bilgiler incelenmiştir. Daha sonra, söz konusu fakülteler tarafından kullanılan/belirlenen mezun tanımlamaları ve buna mündemiç nitelikler, veri toplama aracı olarak öğrenci anketi, öğrenci ve öğretici görüşme formlarının yapılandırılmasında temel bileşenler olarak kullanılmıştır. Veri toplama araçları oluşturulurken, alan yazın incelenmiş, literatür ve kamuoyunda yapılan tartışmalarda ilahiyat eğitimi alan kimseler bağlamında kullanılan kavram, terim ve tabirler ile bunlara iliştilen belli başlı nitelikler derlenmiştir. Aşağıda tanıtılmış olan her üç veri toplama aracı için ikisi profesör, üçü doçent ünvanına sahip din eğitimi bilimi uzmanlarından görüşler alınmıştır. Her üç aracın niteliğini görmek için sahada pilot çalışmalar yapılmıştır. Bu amaçla Marmara Bölgesinde 10 öğrenci ve 4 öğretici ile yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi’nde son sınıfa devam eden 50 öğrenciye araştırma için geliştirilen anket (İlahiyat lisans eğitimi değerlendirme anketi) uygulanmıştır. Her üç veri toplama aracı da saha çalışmalarından elde edilen dönütler ışığında gözden geçirilmiş, araçların dil ve anlatımı, problemle ilişkisi tartışılarak son şekli verilmiştir.

### **3.3.1. İlahiyat Lisans Eğitimi Değerlendirme Anketi**

Fakültelerde verilen eğitimin öğrencilerin bilişsel, sosyal ve duyuşsal gelişimlerine katkı düzeyini ortaya koymak amacıyla alan yazın yanısıra fakültelerin vizyon- misyon, genel amaç, eğitim politikası ile ders bilgi paketlerinde yer verdikleri mezun niteliklerinden yola çıkılarak iki bölümden oluşan bir anket hazırlanmıştır. Anketin birinci kısmında katılımcıların demografik özelliklerine yer verilmiştir. Bu kapsamda demografik değişkenlik durumlarını ortaya koymak amacıyla öğrencilerden; cinsiyet, fakülte, akademik ortalama, mezun olunan lise türü (İHL, AİHL veya diğer), fakülte öncesinde son sekiz yılını geçirdiği il/iller, İlahiyat eğitimi almayı tercih etmesindeki öncelikli amacının ne olduğu, ilahiyat eğitimi veren fakülte haricinde farklı bir yükseköğretim kurumunda eğitim görmüş olma durumu, barınma, burs, eğitim gibi amaçlarla herhangi bir sivil toplum kuruluşuyla bir diyalogunun bulunup bulunmadığı, baba iş veya mesleğinin ne olduğu (Din eğitimi/ din hizmetleri alanı veya diğer) ile anne ve babanın eğitim durumlarını belirtmeleri istenmiştir. Anket formunun ikinci kısımda ise yüksek din öğretimi kurumlarında verilen eğitimin öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal niteliklerinin gelişimine olan katkısını ortaya koymaya dönük likert türü seçeneklerle ilişkilendirilmiş 48 ifadeye yer verilmiştir. Anket formu beşli likert türüne (Tamamen katılıyorum, katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum, hiç katılmıyorum) göre hazırlanmıştır. Öğrenci anketleri, izin süreci tamamlanmış olan fakültelerde, bizzat araştırmacılar tarafından, genellikle din eğitimi anabilim dalı uzmanlarınca yürütülen derslerde hazır bulunan son sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir.

### **3.3.2. Öğrenci Görüşme Formu**

Anket uygulanan grup içerisinde yaklaşık 1/10 ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla yarı yapılandırılmış bir görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formu, öğrenci anketinde olduğu gibi iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, birtakım demografik bilgiler istenmiştir. Bunlar; fakülteye başlamadan önce yaşanan il/iller, hangi liseden mezun olduğu, akademik başarı puanı, ilahiyat/İslami ilimler fakülteleri haricinde başka bir fakültede eğitim görmüş olup olmama durumu, öğrenciliği sırasında barınma, eğitim, etüt, kurs vb. sebebiyle herhangi bir STK, cemaat, dernek vb. oluşumlarla diyalogunun bulunup bulunmadığı, baba mesleği ile anne, baba eğitim durumlarıdır.

Görüşme formunun ikinci bölümünde katılımcı öğrencilere öncelikle alan yazından ve ilahiyat eğitimi veren kurumların internet sitelerinden derlenen 48 tanımlayıcı kavram örnek olarak verilerek (İfadeler 14 punto halinde, katılımcılara bir metin/kâğıt üzerinde sunulmuştur) bu kavramlardan kendilerine uygun olan ya da kendilerini en iyi tanımlayan biri veya birkaçını belirtmeleri (söylemesi/yazması) istenmiştir. Katılımcılardan verilmiş olan kavram ya da kavram öbekleri içerisinde kendilerine uygun tanımlayıcı ifade yoksa kendilerini tanımlayan ifadeyi (daha farklı bir tanımlayıcı) söylemeleri/yazmaları istenmiştir. Daha sonra katılımcılardan yaptıkları bu tercihlerin gerekçelerini belirtmeleri istenmiştir. Ardından, ifade etmiş oldukları tanımlama biçimine fakültede aldıkları eğitimin etkisini derecelendirilmiş seçeneklerden (evet, tamamen etkiledi; evet, oldukça etkiledi; evet, kısmen etkiledi; hayır, etkilemedi) birini tercih ederek açıklamaları istenmiştir. Öğrencilere peşi sıra fakültede aldıkları eğitimin varlık tasavvurları, bilgi anlayışları ve değer



yönelimlerine etkisi sorulmuş, yine benzer biçimde derecelendirilmiş seçeneklerden birini seçip nedenlerini açıklamaları istenmiştir.

Öğrenci görüşmeleri daha önce anket uygulanmış sınıflarda yer alıp araştırmaya gönüllü katılım sağlayan öğrenciler arasından, danışman ve öğretim elemanlarının fakülte eğitimi üzerinde değerlendirmede bulunabileceğini düşündüğü (Meramını daha iyi açıklayabileceği düşünülen) son sınıf öğrencileri ile yine gönüllülük esasına göre gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler okulda, öğrencinin kendini rahatça ifade edebildiği sınıf dışı ortamlarda gerçekleştirilmiştir. Öğrenci görüşme süreleri 20-50 dk. arasında değişmiştir. Görüşmeler öğrencinin de bilgisi ve onayı dâhilinde ses kayıt cihazları ile kaydedilmiş daha sonra yazıya aktarılmıştır.

### **3.3.3. Öğretim Elamanı Görüşme Formu**

Veri toplama araçlarından üçüncüsü ise öğretim elamanı görüşme formudur. Fakültelerin mezun tasavvurları ve kazandırılmak istenen niteliklerin öğrenciye ulaştırılmasında en büyük paya sahip olan öğretim elamanlarına yönelik olarak yine temelde kendini tanımlama biçimi, fakültede kazandırılmaya çalışılan bilişsel, duyuşsal ve sosyal yeterlilikler ile bunların özgünlüğünü merkez alan sorular hazırlanmıştır. Öğretim elamanı görüşme formu da iki bölüm halinde yapılandırılmıştır. İlk bölümü oluşturan demografik bilgilerde, çalışma gruplarını belirlerken göz önünde bulundurulmuş, unvan, anabilim dalı, temel ilahiyat alanı, fakültedeki çalışma yılı ve daha önce herhangi bir ülkede araştırma, öğretim, değişim programı kapsamında bulunup bulunmadığı bilgileri alınmıştır. Formun ikinci bölümünde, katılımcı öğretim elemanlarından derecelendirilmiş belli seçeneklerle ilişkilendirilmiş (Evet, tamamen etkiledi; evet, oldukça etkiledi; evet, kısmen etkiledi; hayır, etkilemedi) soruları yanıtlamaları, ardından da tercihlerine ilişkin düşüncelerini gerekçelendirmeleri istenmiştir. İkinci bölümde yer alan sorularda ilk olarak öğretim elamanlarına, sırasıyla dünyadaki yüksek din öğretimi kurumları ve ülkemizdeki diğer fakülteler ile karşılaştırıldığında Türkiye'deki yüksek din öğretimi kurumlarının öğrencilerine özgün bir kimlik kazandırıp kazandırmadığı sorulmuştur. Diğer sorular ise, yine araştırmanın temel alt boyutlarını oluşturan varlık tasavvuru, bilişsel, duyuşsal ve sosyal yeterliliklerin, fakülte öğretim sürecinde öğrencilere kazandırıp kazandırmadığına dönük betimleyici türde sorulmuştur.

Öğretim elamanlarıyla yapılan görüşmeler idari izinlerin ardından, her bir katılımcıdan görüşme öncesinde randevu alınarak, çoğunlukla kendi ofislerinde, bizzat araştırmacılar tarafından yapılandırılmış görüşme formu eşliğinde yüz yüze görüşme şeklinde yürütülmüş, her bir görüşme ortalama 40-60 dk. sürmüştür. Görüşmeler öncesinde öğretim elemanlarına araştırmanın temel problemi, amaç ve önemi hakkında bilgi verilmiş ve onayı alındıktan sonra ses kayıt cihazıyla görüşmeler kayıt altına alınmış, sonrasında ise ses kayıtlarının transkripsiyonu gerçekleştirilmiştir.

### **3.4. Verilerin Analiz ve Yorumu**

Öncelikle örneklem alınan yüksek din öğretimi kurumlarının nasıl bir mezun modelinin olduğu, ilgili kurumların misyon-vizyon, genel amaçlar, eğitim politikası ve ders bilgi paketlerinden doküman incelemesi yöntemi ile elde edilmiştir. Bunun ardından aynı fakülteler örneklem alınarak gerçekleştirilen öğrenci anketleri, öğretim elamanı ve öğrenci görüşmelerinden elde edilen veriler

öncekilerle de ilişkilendirilmek suretiyle, yüksek din öğretimi kurumlarının mezun tasavvuruna dair daha bütüncül bir fotoğraf ortaya konmaya çalışılmıştır. Nicel verilerin organizasyonunda SPSS 21 programı kullanılmıştır. Bu yönde sadece belli yüzdeler ve ortalamalar verilmiştir. Mülakat yoluyla elde edilen veriler öncelikle deşifre edilerek Microsoft Word programına aktarılmış, ardından Nvivo 10 programına yüklenerek araştırmanın temel problem ve alt problemleri çerçevesinde oluşturulan tema ve kategoriler altında analiz edilmiştir. Nitel veriler araştırmanın metni boyunca doğrudan alıntılarla, belli kısaltmalar kullanılarak bolca örneklendirilmiştir.

Araştırmada, metin içerisinde doğrudan alıntılar verilirken çeşitli kısaltmalar kullanılmış, bulguların demografik yapısı hakkında okuyucunun zihninde fikir oluşması amaçlanmıştır. Bu kapsamda öğretim elamanı görüşlerinden sonra öncelikle benzersiz kod verilmiş (Örneğin H1, H2, H3 şeklinde); devamında sırasıyla cinsiyet için “E” (Erkek öğretiler), “K” (Kadın öğretiler), bölüm için “TİB” (Temel İslam Bilimleri Bölümü), “FDB” (Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü), “İTS” (İslam Tarihi ve Sanatları Bölümü); akademik unvan için “Prof.” (Profesörler için), “Doç.” (Doçentler için), “Dr. Öğr. Üyesi” (Doktor ve Doktor Öğretim Üyeleri için); üniversitede çalışma ya da mesleki kıdem için ise kıdemi gösterir rakam ya da sayılar sırasıyla verilmiştir (Örnek: H50, Bay, TİB, Prof., 25). Öğrenciler için de katılımcı görüşlerinden sonra kısaltmalar kullanılmıştır. Bu kapsamda öğrenci görüşlerinden hemen sonra öncelikle benzersiz kod verilmiş (Örneğin Ö1, Ö2, Ö3 şeklinde); ardından sırasıyla cinsiyet için “E” (Erkek öğrenciler), “K” (Kadın öğrenciler), fakülte değişkeni için örneğin “UÜİİF” (Uşak Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi için), “KÇÜİİF” (Kâtip Çelebi Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi için), “YÜİİF” (Yalova Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi için), “AÜİF” (Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi için); mezun olunan ortaöğretim kurumu bağlamında “İHL” (İmam Hatip Lisesi için), “Dİ” (Diğer lise mezunu için); STK bağlantı durumu için “STK+” (Herhangi bir sivil toplum kuruluşu, cemaat, vakıf, dernek vb. ile irtibatı olanlar için), “STK-” (Herhangi bir sivil toplum kuruluşu, cemaat, vakıf, dernek vb. ile irtibatı olmayanlar için); ikinci üniversite değişkeni için “II+” (İkinci üniversite okuyanlar için), “II-” (İkinci bir üniversite okumayanlar için); Fakülte tercih nedeni için “Aile” (Aile yönlendirmesiyle gelenler için); “Puan” (Puanı yettiği için gelenler için) şeklinde kısaltmalar kullanılmıştır. Kendi isteğiyle gelenler için herhangi bir kısaltma kullanılmamıştır. Yani parantez içerisinde ikinci üniversite değişkeninden sonra herhangi bir ibare olmayan katılımcılar fakültelerini kendi tercihleriyle seçmişlerdir.

#### **4. Sınırlıklar**

Bu araştırmada erişilen sonuçlar araştırmanın örneklemini temsil eden on fakültenin elektronik ortamda sundukları bilgiler ile bu fakültelerden örnekleme yoluyla oluşturulan öğrenci ve öğretim elemanlarının görüşleriyle sınırlıdır. Anket ve mülakatlarda katılımcılara yöneltilen ifadelere yönelik tepkileri ile sorulara verilen yanıtların katılımcıların şahsi görüşlerini yansıttığı kabul edilmiştir. Araştırmada her bölgeden asgari bir örnek fakülte alınmaya çalışılmış, bununla beraber izin protokolünde yaşanan problemler ve gecikmeler dolayısıyla Akdeniz Bölgesinden örnek alınamamıştır. Fakültelerin web siteleri, ders bilgi paketleri üzerinde yapılan okumalar ile bu çerçevede yapılan değerlendirmeler araştırmanın saha çalışmasının gerçekleştirildiği 2019-2020 eğitim öğretim yılıyla sınırlıdır. Bu dönemden sonra incelenen fakültelerin web siteleri ile ders bilgi paketlerinde yapılan düzenlemeler araştırmanın kapsamı dışındadır.



## I. BÖLÜM

### YÜKSEK DİN ÖĞRETİMİ KURUMLARININ MEZUN TASAVVURU: WEB SİTELERİ ÜZERİNE BİR ANALİZ

Modern sosyoloji üzerinde çalışmaları olan Manuel Castells (2005) günümüz toplumunu “Ağ Toplumu” olarak tanımlar. Ağ toplumunun en belirgin özelliği bilginin dijitalleşmesi ve internet ağlarına açık hale gelmesidir. İnternet ortamlarının gelişmesi kurum ve kuruluşların bu alanı etkin bir şekilde kullanmasını sağlamıştır. Eğitim kurumlarının da bu duruma duyarsız kalmadıkları anlaşılmaktadır. Bologna süreciyle birlikte eğitim kurumlarının kendini tanıma, tanımlama, iş ve işlemlerini şeffaf bir şekilde kamuoyuyla paylaşma konusunda oldukça mesafe kat ettikleri görülmektedir. Bu durumun tipik örneklerinden birisi yüksek din öğretimi kurumlarının web siteleri-dur. Türkiye’de dini bilgi üretme ve transferin önemli merkezlerinden biri olan ve din etrafındaki meseleleri eğitim-öğretim konusu yapan yüksek din öğretimi kurumlarının web sitelerini etkin kullanmaya başladıkları anlaşılmaktadır.

Yüksek din öğretimi kurumlarının mezun tasavvurlarını, mezunu tanımlama, duyuşsal, bilişsel ve sosyal bağlamlarıyla ve bu bağlamların yapısında mündemiç ontolojik, epistemik ve aksiyolojik kabullere inceleme konusu yapmayı hedefleyen bu araştırma için örneklem seçilen ilahiyat fakültelerinin web sitelerinde, fakültelerin kendilerini ve mezun modellerini kurgulama biçimi, bu bağlamda bilgiyi ele alma şekli ile öğrencilere kazandırmak istedikleri bilgi, beceri ve yetkinlikler noktasında yoğun bir içerik mevcuttur. Yüksek din öğretimi kurumlarının mezun anlayışı, bilgiyi ele alma biçimi, kendisini kurgulama tarzının bir prototipi görünümünde olan bu sitelerden hareketle eksiksiz bir kurumsal analiz yapmak zor olmakla beraber, incelenen fakültelerin web sayfalarından yola çıkılarak pek çok şeyin söylenebileceği de belirtilmelidir.

Türkiye’de yüksek din öğretimi kurumları, birtakım epistemik-bilişsel ve sosyal kaygıların yanında duyuşsal (dini, etik, milli-manevi vb.) misyonlara da sahiptir. Söz konusu kurum mezunlarının en önemli istihdam alanlarından olan Diyanet İşleri Başkanlığı’nın özelde İslam’la ilgili politikalar geliştiren kurum olduğu, İslam dininin inanç, ibadet ve ahlakla ilgili boyutlarında Müslüman halkın ihtiyaçlarını gidermekle görevli olduğu düşünüldüğünde ilahiyat eğitimi veren kurumların dinsel misyonları daha net anlaşılacaktır. Bu yönüyle yüksek din öğretimi kurumları, küresel ölçekli kurumlar olmanın yanında yerel dokunuşları da olan kurumlardır. Bir taraftan dini, milli ve ahlaki yetkinlikler, öte yandan entelektüel, epistemik, bilişsel, sosyal ve güncel gelişmelere duyarlılık gibi konular çeşitli ifade biçimleriyle bu fakültelerin ilgi alanına girmektedir.

#### 1. Duyuşsal Motivasyonlar

Tarihsel hafıza ya da en geniş anlamıyla kültürel miras, eğitim kurumlarında eğitim süreçleriyle öğrencilere transfer edilerek geçmişle bugün ve yarın arasında duyuşsal bir bağ kurar. Bu bağ toplumsal-tarihsel hafızadan devralınan dini, milli, ahlaki, tarihi, edebi değer ve yönelimleri içerir. Dini düşüncenin modern taşıyıcıları olan yüksek din öğretimi kurumları bu gerçeğin dışında değildir. Nitekim yüksek din öğretimi kurumlarının vizyon ve misyonlarında vurguladıkları yeterliklerden birinin kültürel miras söylemi etrafında işlenen söz konusu değer ve bağlılıklar olduğu görülmek-

tedir. Bu anlamda, bazen ayrı kullanımlar olmakla beraber, *milli* ve *dini* vurgularının birçok fakültede birlikte kullanılması anlaşılır bir durumdur. Kimi zaman “kültürel mirası değerlendirebilen” (AÜİF, 2019a) şeklinde yer alan vurgular, “dini mirası özümseyen” şeklinde bizzat dinin kendisine atıfla ve “özümseme” kelimesiyle de kullanılabilir (AÜİF, 2019a). Bu tür vurguların daha inşacı bir söylemle ele alındığı gösteren örnekler de vardır. “Kültürümüzün anlaşılması, yorumlanması ve inşasında etkin rol alan” (ERÜİF, 2019a) şeklindeki ifadeye olduğu gibi. Bu tür vurgular kimi örneklerde “Türk ve İslam” kavramları eşliğinde yapılandırılmıştır. Seçilen fakültelerin kültürü ya da daha kapsamlı biçimde kültürel mirası işleme biçimi üzerinde, en azından söylem düzeyinde belli bir konsensüs bulunmadığı söylenebilir.

Yüksek din öğretimi kurumlarının misyon ve vizyonlarında milli ve manevi tavırlara işaret eden ifadeler çeşitli versiyonlarda bulunsa da bu ifadeler alt katmanlara inildikçe, daha çok bilişsel özellik ya da yeterlikler bağlamında işlenmiş durumdadır. Bu açıdan kültür, millet ve maneviyat durumlarına dönük benimseme, özümseme ve ihya söylemlerinin farkına varma, değerlendirme, eleştirel süzgeçlerden geçirme, kimi zaman da geliştirme gibi tavırlar üzerinden işlendiği görülmektedir. Kimi fakültelerin vizyon ve misyonunda din ve maneviyat kavramları biraz daha etkin bir dille kullanılsa da bu durum genel fotoğrafı değiştirecek düzeyde değildir. Bu tür bir ele alış biçimi Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi’nin misyonunda göze çarpmaktadır. Nitekim ilgili fakültede “dinî ve manevi değerleri kendine rehber edinmiş...” (HÜİF, 2019a) bireyler yetiştirmek temel hedeflerden birisi olarak vurgulanmıştır.

Burada altı çizilmesi gereken önemli hususlardan birisi de eski ve daha köklü fakültelerle yeni fakülteler arasında yer alan makastır. Eski fakültelerde kültürel mirasa vurgu belirgin ancak İslam vurgusu daha alt tonlardayken, yeni kurulan fakültelerde din ve özelde İslam vurgusu, özellikle misyon ve vizyon düzeyinde daha belirgindir. Eski fakültelerin vizyon ve misyonlarında dogmatik olmama, eleştirelilik ve bilimsel tutum kazan(dır)ma gibi vurgular belirgin bir şekilde işlenirken, yeni fakültelerde İslam ve gelenek vurgusu ön plandadır. Örneğin Siirt Üniversitesi İlahiyat Fakültesi’nin vizyon ve misyonunda İslam dininin altı, belirgin bir şekilde çizilmiştir (SÜİF, 2019a). İlahiyat kavramı genel olarak teoloji anlamına gelse de, söz konusu fakültenin kendisini bir yönüyle İslami ilimler sahasıyla öne çıkarmış olması fakültenin içinde konumlandığı şehir ve kültürel coğrafya ekseninde anlamlı görünmektedir. Bu örnek duyuşsal motivasyonların yüksek din öğretimi kurumlarında giderek daha yerli ve geleneksel-toplumsal tonları ihtiva edecek biçimde yerleşme eğilimi gösterdiği şeklinde yorumlanabilir.

Bununla beraber, İslam ve yerellik vurgusu İslami İlimler fakültelerinde daha belirgindir. Örneğin yeni bir fakülte olan Yalova Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi’nde din, gelenek ve bu bağlamda İslam vurgusu oldukça güçlüdür: “İslam dininin temel kaynaklarını ve İslam medeniyetinin sürekliliği içerisinde verilmiş eserleri, kendi geleneğinin imkânları içerisinde yorumlayan ve bugüne taşıyan; İlim-hikmet-irfan geleneğini üstlenmiş ve sürdürmüş Osmanlı ulemasının tecrübelerini, ilmî faaliyetlerinde kendisinden istifade edilecek bir memba olarak keşfeden ve hususî bir konuma yerleştiren... Tavizsiz biçimde bağlı olduğu medeniyet tasavvurunu ve her biri ayrıca birer millî değer hâline gelmiş dinî değerlerini miyar hâline getiren, toplumun kendisinden beklediği görevin bilincinde...” (YÜİF, 2019a). Söz konusu fakültenin özelde kendini modern paradigmanın karşısında konumlandığı, dini hassasiyetlerini daha eylemsel bir düzlemde vurgulama gereği

duyduğu anlaşılmaktadır. Siirt ve Yalova örnekleri kadar belirgin olmasa da Uşak Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi'nde de benzer yönelimlere ilişkin güçlü vurgular bulunmaktadır. Fakülte kendisini sadece bilgi aktaran konumunda görmemekte, aynı zamanda belli değerleri (milli, dini, ahlaki ve tarihi) koruyup kollamayı da misyon edinmektedir.

Fakültelerin vizyon ve misyonlarıyla paralel bir şekilde ders içeriklerinde de milli ve manevi bağlılıkların kazandırılmasına yönelik ifadeler bulunmaktadır. Örneğin Siirt Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nde dini-millî-ahlaki bağlılıklara yönelik olarak, dört senelik lisans programı içerisinde sunulan zorunlu ve seçmeli yetmiş beş ders içinde yirmi dört dersin kazanım, tanım veya içeriğinde dini, millî ve ahlaki bağlılıklara ilişkin gönderimlerin bulunduğu görülmektedir (SÜİF, 2019b). Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nin ders bilgi paketi incelendiğinde, lisans programında yer alan derslerin yirmi dördünde dini-millî-ahlaki değerler ve bağlılıklara yönelik duyuşsal vurgulara yer verildiği görülmektedir. Söz konusu değer ve bağlılıklara vurgu yapan ders sayısı Yalova Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi'nde sekizi zorunlu, bir tanesi seçmeli olmak üzere toplam dokuzken, 29 Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nde on tanesi zorunlu yedi tanesi seçmeli olmak üzere on yedidir. Bir fikir vermesi açısından paylaşılan bu istatistiki bilgilerden de anlaşıldığı üzere fakülte web siteleri ile lisans öğretim programlarının önemli bileşenlerinde dini, millî, etik değer ve bağlılıklar güçlü bir şekilde öne çıkarılmaktadır.

Fakültelerde millî, manevi ve ahlaki değer ve bağlılıklara yer açan derslerde bu konuların ifadelendirilme biçimine ilişkin farklı örnekler vardır. Söz konusu değer ve bağlılıklara gönderimde bulunan ifadelerin kimi zaman dersin amacında, bazen hedefinde, bazen de çıktılarında geçtiği anlaşılmaktadır. Örneğin 19 Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nde yer alan "İslam ahlak esasları ve felsefe" başlıklı dersin çıktılarında ahlaki yetkinlikler "Kendi ahlakını gözden geçirip geliştirme" şeklinde yer almaktadır (OMÜİF, 2019a). Yine burada Siirt Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nde Türk Dili I dersinin amacında geçen "...gençlerimize ana dil sevgisini ve bilincini geliştirmek dil düşünce bağlantısını vurgulamak..." şeklindeki ifade örnek verilebilir (SÜİF, 2019b). Millî, manevi ve ahlaki değer ve bağlılıklara ilişkin ifadeleri içeren tüm derslerin ismi ve ifadelerin verilmiş biçimini ele almak bu çalışmanın sınırlarını aşmaktadır. Zira oldukça farklı yaklaşımlar, dil ve anlatım örnekleri bulunmaktadır. Bunların önemli bir kısmının eğitim bilimlerinin dili ve Türkçe açısından sorunlar taşıdığı da altı ayrıca çizilmelidir.

Bununla beraber ders bilgi paketlerinde millî, manevi ve ahlaki bağlılıklara ilişkin genel birtakım örüntülerin ortaya çıktığı dikkatlerden kaçmamalıdır. Bu bağlamda "Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi", ve "Türk Dili" gibi kültür derslerinin daha çok millî bağlılıklara, temel İslam bilimleri derslerininse çoğunlukla dini bağlılıklara daha fazla vurgu yaptığı anlaşılmaktadır. Diğer bir ifadeyle dini ve manevi bağlılıklara şu veya bu şekilde değinen derslerin daha çok temel İslam bilimleri alanı/grubu derslerinde olduğu görülürken, millî ve kültürel bağlılıklara vurgu yapan derslerinse daha çok kültür alanına ilişkin dersler olduğu söylenebilir. Millî ve manevi bağlılıklar noktasında yok denecek kadar az vurgunun felsefe ve din bilimleri alanındaki derslerde olduğu anlaşılmaktadır. Bu yönüyle yüksek din öğretimi kurumlarının ders içeriklerinde üç temel hususun belirgin olduğu görülmektedir: Millî vurguyu içeren kültür dersleri, bilişsel yeterliklerle birlikte geleneksel dini değerlere yaslanan temel İslam bilimleri grubu dersleri, modern ve günümüze bakan ancak dini ve millî değerlere görece daha alt düzeyde atıfta bulunan felsefe ve din bilimleri grubu dersleri.

Dikkat çeken bir başka husus, İslami ilimler fakültesiyle, İlahiyat fakülteleri arasında dini, milli ve ahlaki duyarlıkları geliştirme konusunda kayda değer bir farklılığın olmamasıdır. İslami ilimlere daha fazla ağırlık vermesi beklenen İslami İlimler fakültelerinin dini duyarlık kazandırması öngörülebilecek bir durumdur; çünkü ilahiyat kendisini daha geniş bir kulvarda konumlandırıp genel anlamıyla din olgusu ile tüm dinleri araştırma konusu yapmayı imlerken, İslami İlimler daha çok İslam'a özgü bir duruş, amaç, muhteva, yöntem ima etmektedir. Ancak ders bilgi paketlerinde ortaya konan tablo, özellikle derslerin adları, amaçları, tanımları, kazanım ve konu başlıkları incelendiğinde realitenin farklı olduğu görülebilir (Bkz. UÜİİF, 2019c; ATÜİF, 2019b).

Öte yandan çoğu zaman “modern” bir ölçeklendirmeye tabi tutulan Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nin dini, milli ve manevi değerlere, kültürel mirasa duyarlı bir yaklaşım geliştirdiği görülmektedir. Fakültenin vizyon ve misyonunda ve ders bilgi paketlerinde milli, manevi ve ahlaki değer ve bağlılıklar vurgulu bir şekilde yer almasa da program yeterliklerinde bu tür vurguların güçlü karşılıklar bulunduğu görülmektedir. Örneğin 15 maddelik program yeterliğinin (PY) iki tanesinde vurgu milli, manevi ve ahlaki tutum kazandırmaya yöneliktir. Söz konusu hassasiyetler PY 3'te “Tarihi süreç içinde oluşmuş İslam Kültür ve Medeniyetini özgün nitelikleriyle kavratarak, tarihi ve kültürel mirasımıza ilişkin bir aidiyet duygusu ve bilinci geliştirebilir” şeklinde ifade edilmiştir. PY 9'daysa “Sosyal ve kültürel gelişmeler paralelinde milli, dini ve ahlaki değerler ve erdemler doğrultusunda tutum geliştirir” (AÜİF, 2019b) şeklinde ifade edilmiştir.

Burada dikkat çekici olan, vizyon ve misyon bakımından Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'ne göre daha geleneksel bir dil ve söylemi öne çıkaran örneğin Yalova Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi'nin program yeterliklerinde milli, manevi ve ahlaki değer ve bağlılıklar geliştirme veya bu yönde tutum almaya dönük ifadelerin alt düzeylerde kalması ve bunların da önemli ölçüde bilişsel basamağın alt düzeyleriyle ifade edilmesidir. Program çıktıları arasında yer verilen “İslam tarihi ve medeniyeti hakkında bilgi sahibi olur” şeklindeki ifade bu durumu örnekleemektedir (YÜİİF, 2019b). Çok sınırlı bir veri tabanına dayalı olmakla beraber, tüm bu örnekler yüksek din öğretimi kurumlarında gelişen duyuşsal motivasyonların gerek fakülte adları gerekse misyon-vizyon söylemleri ile ders bilgi paketlerinde yapılandırılma biçimleri arasında karmaşık bir ilişkiler ağının olduğunu göstermektedir.

Duyuşsal özellikler bakımından incelenen fakültelerin misyon ve vizyon söylemleriyle lisans program yeterlikleri birbiriyle çelişen fotoğraflar sunabilmekte, söz gelimi vizyon ve misyon söylemlerinde daha modern bir görünüm sergilenebilirken, program çıktıları merkeze alındığında durum tersi bir görüntü arz edebilmektedir. Bu anlamda yüksek din öğretimi kurumlarının web sitelerinin senkronize olmadığı, karmaşık ve dağınık bir çerçeve sunduğu söylenebilir. Bu durum milli, manevi ve ahlaki değer ve bağlılıklar konusunda fakülteler arasında belirgin bir farklılaşmanın ortaya çıkıp çıkmadığını analiz etmeyi güçleştirmektedir. Örneğin vizyon ve misyonu merkeze alan bir araştırmacı Yalova Üniversitesi İslami İlimleri Fakültesi'ni Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'ne göre milli ve manevi tutum kazandırma konusuna daha fazla ağırlık verdiğini göreceken, program yeterlikleri ile daha alt bileşenleri merkeze alan birisi Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nin milli ve manevi değerlere daha fazla eğildiğini görebilir.

## 2. Bilişsel Motivasyonlar

Modern anlamda üniversitelerin kuruluşundaki temel motivasyonlarından birinin üst düzey bilişsel yeterlikleri kazandırmak; söz gelimi analitik ve eleştirel düşünen, sorgulayıcı, meseleleri akıl süzgecinden geçirerek tahlil eden bireylerin yetiştirilmesine kaynaklık etmek olduğu söylenebilir. Üst düzey bilişsel yeterlikler kazandırılarak belli bir bilimsel tutum geliştirilmesi konusunda örneklem seçilen fakültelerin hassas oldukları görülmektedir. Örneğin üst düzey bilişsel özellikler ve bilimsel tutum kazandırma hedefi ve amacı fakültelerin vizyon ve misyonlarında vurgulu bir şekilde yer almaktadır. Burada “bilimsel verilerden yararlanarak problemlere çözüm üretebilen, araştırmaları ile alanına evrensel düzeyde katkıda bulunan” (AÜİF, 2019a) bireyler yetiştirmek incelenen fakültelerin bir nevi temel hedefidir, denebilir. Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi’nin vizyonunda yer alan bu ifadeler değişik biçimler ve farklı tonlarda diğer fakültelerin vizyon ve misyonlarında da yer almaktadır. Farklı tonlar ve biçimlerde de olsa temel vurgu bilimsel düşünen ve sorgulayan birey yetiştirmektir.

Vizyon ve misyonlarının genel çerçevesi, yüksek din öğretimi kurumlarının daha çok akademik ve bilişsel reflekslerle hareket ettiğine işaret etmektedir. Buna göre “Bilimsel çalışmalar yapmak ve bu alanda uzmanlar yetiştirmek, bilimsel bir yaklaşımla anlayıp yorumlayabilen; bilimsel çalışmalarını ve etkinlikleri ile toplumun ve insanlığın dini hususlardaki sorunlarına çözüm üreten” (ERÜİF, 2019a) ve “Din bilimleri alanında objektif bilgilerle halkı aydınlatma sürecinde istihdam edilebilecek personeli dogmatik olmayan, eleştirel ve rasyonel bir düşünceyle” (ATÜİF, 2019a) hareket eden “araştırmacı, çözümleyici, katılımcı bireyler yetiştirmek” (YÜİİF, 2019a) bu çalışmada incelenen yüksek din öğretimi kurumlarının önemli motivasyon kaynakları arasındadır. Nihayetinde incelenen fakültelerin genel olarak “Araştırmalarla insanlığın bilimsel birikimine katkıda bulunmayı ve bunu sağlayabilmek için yetkin araştırmacı ve bilim insanları yetiştirmeyi” (29MÜİF, 2019a) hedefledikleri söylenebilir.

Seçilen fakültelerin ders bilgi paketlerinde yer alan ders içeriklerinde de üst düzey düşünme ve bilimsel tutum kazandırmaya yönelik yoğun bir veri göze çarpmaktadır. Örneğin Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi’nde lisans birinci öğretimde elli dersin neredeyse tamamında bilişsel nitelikleri geliştirmeye dönük ifadeler geçmektedir. Bu ifadeler kimi zaman derslerin içeriğinde, bazen amaçlarında ya da çıktılarında görülmektedir (ATÜİF, 2019b). Derslerin tamamında geçen üst düzey bilişsel yeterliklere ilişkin ifadeleri burada zikretmek elbette ki zordur; fakat bunlara yönelik birkaç örneğin verilmesi açıklayıcı olabilir. Örneğin “Hadis Tarihi ve Usulü I” dersinin kazanımları arasında: “Hadisleri asıl kaynaklarından tespit etmeyi ve bunları bütüncül bir tarzda değerlendirmeyi öğrenerek Kalam ilminde kullanılan hadislerin kaynağına ulaşır ve bunları bütüncül olarak değerlendirir” şeklindeki ifadeyle bilişsel becerilerin kazandırılmasına vurguda bulunmaktadır. Burada vurgunun disiplinlerarası bir bağlama oturtulmaya çalışıldığına dikkat çekilebilir. Benzer şekilde, “Türk Dili II” dersinin kazanımları arasında “Disipline ilişkin sorunları görür, eleştirel bakış açısıyla değerlendirir ve çözüm üretir” şeklindeki ifade yer almaktadır (ATÜİF, 2019b).

Hem vizyon ve misyonları hem de ders içerikleri yüksek din öğretimi kurumlarının sorgulayan, kritik eden, eleştiren, araştıran ve analiz kabiliyeti kazanmış bireyler yetiştirmeyi amaçladığını göstermektedir. Örneklem seçilen fakülteler arasında yer alan Erciyes Üniversitesi İlahiyat

Fakültesi'nde Siyer dersinin amaçları arasında yer alan "Hz. Peygamber'in peygamberlik sonrası hayatını yaklaşık üçer yıllık dilimlere ayırmak suretiyle, bilim-tarih çerçevesinde değerlendirerek vermek, işlenen tüm konularla ilgili rivayetleri bilim-tarih yöntemiyle ele alarak, hurafe ve gerçek dışı rivayetlerden ayırt etme becerisini kazandırmak" (ERÜİF, 2019b) şeklindeki ifade dil ve anlatım zaafı bir tarafa bırakılacak olursa, bilişsel yeterlikler ve bilimsel tutumun bilgi paketlerinde nasıl işlendiğine ilişkin iyi bir örnek sayılabilir. Yine aynı fakültede seçmeli olarak verilen Dini Sembolizm dersinin tanımında bilişsel ve epistemik duyarlıklar "Rasyonel, objektif, şümulü ve tutarlı bir şekilde düşünme ve konuşma becerisi kazandırmak" (ERÜİF, 2019b) şeklinde ele alınmaktadır. Görüldüğü gibi bilişsel ve bilimsel tutumlar kimi zaman rasyonel söylemlere doğru evrilmektedir.

Bilişsel yeterliklerin geliştirilmesi ve bilimsel tutumun kazandırılması bağlamında, Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nde 50 derste (ATÜİF, 2019b), Siirt Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nde 46 derste (SÜİF, 2019b), Yalova Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi'nde 55 derste (YÜİİF, 2019b), 29 Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nde 46 derste (29MÜİF, 2019b), Kâtip Çelebi Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi'nde 36 derste (KÇÜİİF, 2019b), Uşak Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi'nde 21 derste (UÜİİF, 2019c) üst düzey bilişsel özelliklere yer verildiği görülmüştür. Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi ile Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nin de diğerleri gibi bilişsel yeterliklere belirgin biçimde vurgu yaptığı anlaşılmaktadır. Tüm bu veriler ilahiyat fakültelerinin bilişsel yeterlikleri kazandırma konusunda oldukça hassas olduğuna işaret etmektedir. Fakültelerin bilişsel yeterlikler ve bilimsel tutum kazandırma konusunda vizyon ve misyonlarında genellikle belli hassasiyetlerde ortak durmakla beraber bu tür hassasiyetlerin lisans dersleri bazında programı doğru inildikçe farklılaştığı görülmektedir.

Burada dikkat çekici olan, vizyon ve misyonlarında görece geleneği imleyen en azından daha belirgin biçimde öne çıkararak örnek Yalova Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi ve Siirt Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nin üst düzey bilişsel özellikler ve birtakım bilimsel tutumlara hemen hemen diğer fakülteler kadar önem vermesidir. Web sayfasında açıkça belirtildiği gibi Yalova Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi açık bir şekilde kendisini anti-modern olarak kodlamaktadır. Yine Siirt Üniversitesi İlahiyat Fakültesi vizyon ve misyonunda medrese geleneği ve içinde barındığı kültürel coğrafi koşullara güçlü biçimde referanslarda bulunmaktadır. Elbette bir fakülte hem geleneği önemseyip hem de akıl merkezli tutumlar geliştirebilir. Ancak genel olarak akıl merkezli ve birey endeksli bilimsel ve eğitsel faaliyet yürütmenin modernite ve aydınlanmanın bir refleksi olduğu gerçeği gözden kaçmamalıdır (Collinicos, 2020, s. 35; Çiğdem, 1997, s. 15; Touraine, 2012).

Vizyon ve misyon metinlerindeki bilişsel vurgular itibarıyla kimi fakültelerin daha bütünlüklü, anlaşılır ve içerikle örtüşen söylemler geliştirdikleri söylene bile birçoğu için bunları söylemek zordur. Vizyon ve misyon çerçevesinde üretilen bilişsel ve bilimsel söylemlerle bunların ders bilgi paketleri çerçevesinde yapılandırılma biçimi oldukça karmaşıktır. Nihayetinde vizyon ve misyonda belirtilen hedeflerin gerçekleşmesi bir çeşit senkronizasyonu gerektirmektedir. Bu senkronizasyon tüm derslerin eş güdümüyle olabilmektedir. Oysa fakültelerin bu şekilde, ortak bir anlayış ve uzlaşma çerçevesinde ders içeriğine ve paketine sahip olmadıkları anlaşılmaktadır. Web siteleri incelendiğinde birçok açıdan "yamalı bohça" görüntüsü ortaya çıkmaktadır. Vizyon ve misyon belli duyarlılıkları vurgularken, program yeterlikleri başka hassasiyetlerin altını çizmekte, ders bilgi paketlerinin



içeriği ise daha başka bir örüntü sunmaktadır. Bu noktada en azından kimi fakültelerde öne çıkan “anti-modern bireyler” yetiştirme sürecinin nasıl bir eğitim anlayışı ve pratiğiyle yürüyeceğini sormak hakkımız olmalıdır.

Üniversitelerin modern kurumlar olduğu ve temel olarak homo academicuscu bireyler yetiştirmek istediği söylenebilir. Yüksek din öğretimi kurumlarının da genel reflekslerinin bu yönde gelişmekte olduğu anlaşılmaktadır. Bunun açık bir göstergesi program çıktıları ve yeterlikleridir. Ders bilgi paketlerinin içeriklerinde en yoğun çıktı ya da vurguların bilişsel yeterlikler ve bilimsel tutum kazandırmaya ilişkin olduğu yukarıda ifade edilmişti. Üst düzey bilişsel özelliklerin kazandırılması konusunda temel İslam bilimleri felsefe ve din bilimleri grubu dersleri arasında genel olarak dramatik bir farklılığın oluşmadığı görülmektedir. Öğrencilere bilimsel tutum kazandırmak, onların bilişsel kabiliyetlerini geliştirmek, söz gelimi olay ve olguları çeşitli açılardan kritik etme kabiliyeti kazandırmaya dayalı olan ifadelere iki temel alanın derslerinde de rastlanmaktadır. Örnek olması açısından Yalova Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi’nin ders bilgi paketinde yer alan konuyla ilgili tanım, kazanım ve amaçları içeren ders listesinin verilmesi fikir verici olacaktır. Fakültede 39 ders zorunlu, 16 ders seçmeli olmak üzere toplam elli beş dersin amaç veya kazanımlarında üst düzey bilişsel niteliklere yer verilmiştir (YÜİİF, 2019b). Benzer bir dağılım diğer fakültelerde de göze çarpmaktadır.

Sonuç olarak ister İslami ilimler fakülteleri, isterse İlahiyat fakülteleri olsun yüksek din öğretimi kurumlarının web sitelerinde ortaya çıkan temel örüntü akademik ve bilimsel tutum, belli bilişsel özellikler ve bilgi kazandırmak olarak belirmektedir. Bu epistemik kayguların duyuşsal motivasyonları da içeren, kimi zaman baskılayan kapsamlı bir yapı arz ettiği, söz konusu kurumları yerel kaygı ve düzlemlerden daha küresel ölçekli, üniversal beklentilere doğru sevk ettiği söylenebilir. İslami “ilimler” ve “ilahiyat” şeklindeki adlandırmaların özellikle duyuşsal ve bilişsel motivasyonlar söz konusu olduğunda bir isimlendirmeden öteye geçmediği, eğitimin yapılandırılması süreçlerini oluşturan lisans genel yeterlikleri, derslerin ad, kredi ve konu başlıkları noktasında oluşan genel eğilimin benzer olmakla beraber, misyon-vizyon söylemlerinde gelişen dil ve anlatım biçiminin ders bilgi paketlerinde yapılandırılma biçimlerinin (derslerin temel amaçları, kazanımları, konu başlıkları ve kaynakları) karmaşık bir yapı arz ettiği, en azından web sitelerindeki içerik ve bu çerçevede oluşturulan söylemlerden anlaşılmaktadır.

### **3. Sosyal Motivasyonlar**

Eğitim ve öğretimin önemli işlevlerinden birisi kuşkusuz ki sosyalleşmedir. Küreselleşmenin sıklıkla konuşulduğu günümüzde ötekiyle iletişime geçip sağlıklı ilişki kurmak, uzlaşma içinde bir arada yaşamaya ilişkin yeterlik ve beklentiler önem kazanmıştır. Çokkültürlülüğün konuşulduğu günümüzde dini alanda belli toplumsal yeterliklere sahip olmak önem kazanmıştır. Bu açıdan yüksek din öğretimi kurumlarının yetiştirdiği öğrenci profilinin sosyal kapasite açısından yetkinliği ve etkinliği önemlidir. Burada sosyal kapasiteyle kastedilen bireyin kendisi ve ötekiyle diyalog kurma, birlikte var olma sürecinde öne çıkan bilgi ve beceriler olduğunu vurgulamak gerekir.

Ötekiyle iletişime geçme, diyalog kurma, sosyalleşme ile ilgili olarak yüksek din öğretimi kurumlarının web sitelerinde belli bilgilerin verilmekte olduğu görülmektedir. İncelenmekte

olan fakültelerin vizyon ve misyonlarında sosyal kapasiteye ilişkin kazanımların yer yer doğrudan ve dolaylı bir dil ve söylemle anlatıldığı görülmektedir. Örneğin Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nin vizyonunda “sosyal sorumluluk projeleri ile toplumsal gelişimi destekleyen” ve “katılımcı, paylaşımcı, uzlaşmacı” (AÜİF, 2019a) şeklinde vurgulara rastlanırken Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nde “dinin birlikte yaşama ve toplumsal barışa katkısını sağlayacak faaliyetlerde bulunmak” (ERÜİF, 2019a) şeklinde bir ifadeye yer verilmiştir. Sosyal kapasiteye ilişkin ifadeler Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nin vizyonunda “Yerel bazda dış paydaşlarla (yerel medya organları, ilköğretim ve lise düzeyindeki okullar, Diyanet İşleri Başkanlığı taşra teşkilatı birimleri, vb.) iş birliği içerisinde” (ATÜİF, 2019a) şeklinde değinilirken, 29 Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nin program kazanımlarından 15. maddede “Sadece mesleki alanındaki çalışmaları değil, sosyal ve beşeri bilimlere yönelik yenilik ve gelişmeleri takip ederek, bu alanlardaki aktivitelere katılır” (29MÜİF, 2019a) biçiminde aktivitelere katılım söz konusu edilmektedir.

Misyon ve vizyon söylemlerine paralel olacak şekilde ders içeriklerinde de sosyal kapasiteye ilişkin ifadeler yer verildiği görülmektedir. Örneğin Siirt Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nin lisans programı içerisinde sunulan zorunlu ve seçmeli yetmiş beş ders arasından toplamda dokuz dersin şu veya bu şekilde tanımında, amacında ve hedefinde sosyal kapasiteye işaret eden ifadelerin yer aldığı görülmektedir. Örnek olması bakımından Din Psikolojisi, Dinler Tarihi I-II, Mukayeseli Halk İnançları, Çağdaş Mistik Akımları, Din Hizmetlerinde Rehberlik ve İletişim, İslam Mezhepleri Tarihi, Din Felsefesi, Hitabet ve Mesleki Uygulama (SÜİF, 2019b) dersleri zikredilebilir. Benzer şekilde Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nin dört yıllık lisans programı boyunca 12 dersin içerik, kazanım veya amacında sosyal kapasiteye işaret eden ifadelerin bulunduğu görülmüştür (ATÜİF, 2019b). Seçilen fakülteler içerisinde sosyal kapasiteye ilişkin ifadelerin yer aldığı ders sayısının en fazla olduğu fakültelerin 29 Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi ve Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi olduğu söylenebilir.

Sosyal kapasite gelişimi bağlamında yüksek din öğretimi kurumlarında belli bir konsensüs bulunmamaktadır. Seçilen fakültelerin ders bilgi paketleri ve bu alanda yer alan ders içerikleri incelendiğinde bunların içerisinde sosyal kapasiteye yer veren derslerin genel dağılımının felsefe ve din bilimleri ya da temel İslam bilimleri grubu açısından bariz farklılıklar taşıdığı görülmektedir. Örnekleme seçilen fakülteler içerisinde Yalova Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi ve 29 Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi haricindeki fakültelerde sosyal kapasiteye şu veya bu şekilde yer veren ifadelerin en çok felsefe ve din bilimleri grubu derslerinde yer aldığı anlaşılmaktadır. Yalova Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi'nde öğrencilerin sosyal kapasitelerine göndermede bulunan derslerden bazıları şunlardır: “Fıkıh Usulü I-II-III, Din Psikolojisi, Din Sosyolojisi, İtikadi İslam Mezhepleri”, “Fıkıh İlminin Doğuşu ve Gelişimi, Yeni Dini Akımlar, Mukayeseli Fıkıh: İbadat, Kadim Dinler Tarihi Metinleri” (YÜİİF, 2019b). Bu derslerde sosyal kapasiteye işaret eden ifadelerin ağırlıklı olarak bilişsel etkinliklerle sınırlandırılmış olduğu belirtilmelidir.

Fıkıh Usulü I dersinin öğrenme çıktılarında “Tartışma adabını, farklı görüşleri uzlaştırmayı ve ilim ehlinin sözlerini en güzel şekilde yorumlama...” (YÜİİF, 2019b); Din Psikolojisi dersi öğrenme çıktılarında “...Bireysel farklılıkları bilme...” , Fıkıh III'ün öğrenme çıktılarında “Farklı din ve hukuk sistemlerinde evliliği sona erdirmenin sebepleri ve şekilleri üzerinde durulacak ve İslam hukukuyla mukayese edilecektir” kazanımları ile farklılıklara dönük kimi vurgulara yer verilmektedir.



Yüksek din öğretimi kurumlarında herhangi bir düşünce, görüş veya dinle ilgili tavır takınmak, tutum almak gibi bir misyonla hareket etmekten çok bilişsel düzeyde belli anlayışların mukayesesine odaklanmanın amaçlandığı görülebilir. Ancak burada İslam Hukuku ve fıkıh geleneğinin merkezi bir konum ya da işlev gördüğü de gözden uzak tutulmamalıdır. Nitekim ilerleyen sayfalarda da gösterileceği üzere yüksek din öğretimi kurumlarında İslam Hukuku dersleri öğrencilere belli bir epistemik zemin kazandıran güçlü motivasyon kaynaklarının başında gelmektedir.

Dengeli dağılıma ilişkin örneklerden birisi 29 Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'dir. Programın içerik, kazanım, hedef veya tanımlarında sosyal kapasiteye ilişkin ifadelerin yer aldığı derslerden bazıları şunlardır: Tefsir Tarihi, İslam İbadet Esasları (Arapça), Atatürk İlke ve İnkılap Tarihi, Hadis Tarihi, Sosyal Bilimlere Giriş, Türk Din Musikisi, Din Sosyolojisi, İslam Düşünce Metinleri (29MÜİF, 2019b). Ancak çok azı dışında, incelenen fakültelerde sosyal kapasiteye ilişkin derslerin Türk Dili, Din Hizmetlerinde Rehberlik ve İletişim, Din Psikolojisi, Hitabet ve Mesleki Uygulama, Dinler Tarihi, birtakım pedagojik formasyon grubu dersleri ile Sistemantik Kelam gibi dersler olduğu anlaşılmaktadır. Bu anlamda sosyal kapasiteye ilişkin yeterliklerin daha çok felsefe ve din bilimleri alanına özgü olduğunun altı çizilmelidir.

Yüksek din öğretimi kurumlarının öğrencilerin iletişim, özgüven, inisiyatif alma, liderlik, sosyal sorumluluk projelerine katılma, toplumsal sorunlara duyarlı olma gibi sosyal yönlü kazanım alanlarında birçok çıktısının olduğu görülmekle birlikte ötekiyle ilişkiler bakımından net bir "tavır" aldıkları söylenemez. En azında fakültelerin web sitelerinde ve ders bilgi paketlerinde yer alan bilgilerden yola çıkılarak ötekine yaklaşım tarzı, bu bağlamda ne tür çoğulcu ya da çokkültürlü söylemler üretebildiklerine dair net bir çerçeve ortaya koymak zordur. Diğer yandan ötekine açıklık, farklılıklardan öğrenme vb. bağlamlarda yüksek din öğretimi kurumlarının nasıl bir diyalojik dil ve söylem ürettikleri yeterince açık değildir. Yüksek din öğretimi kurumlarını farklılıklara/farklı olana dönük diyalojik ilişkiler konusunda önemli kılan şey dinin kimlik oluşturmada önemli bir fonksiyona sahip olmasıdır. Bir taraftan İslam havzası içerisindeki farklı mezhepler, öte yandan küreselleşme dolayısıyla diğer din ve inançlar ötekine yönelik çeşitli stratejiler geliştirmeyi zorunlu kılmaktadır.

Söz konusu fakültelerin web siteleri incelendiğinde sosyal kapasite konusunda iki temel belirsizliğin ortaya çıktığı görülmektedir. Birincisi "kendilik" tanımı, ikincisiyse "ötekilik" tanımıdır. Burada esas problemin yüksek din öğretimi kurumlarının net bir kendilik tanımının olmaması ve üzerinde uzlaştıkları bir "ben" algılarının ya da idrakinin olmayışdır. Örneğin İlahiyat Fakültesi veya İslami İlimler Fakültesi neyi temsil etmektedir veya hangi epistemik çerçeveyi merkeze almaktadır şeklindeki bir sorunun cevabını bu kurumların web sitelerini merkeze alarak yanıtlamak hayli güçtür. "Biz" ya da "Toplum" söylemi kimi zaman milli, kimi zaman dini, kimi zaman kültür ve medeniyet mirası ya da daha geniş insani-küresel düzlemlere oturtulabilmektedir. Milli, dini, etik duyarlıkların toplumsal sorunlara çözüm üretme kapasitesi bağlamında yerel olandan evrensel olana doğru serpilmiş ve yorumlanmış biçiminde belirsizlik alanları bulunmakta, bu durum kurumları kimi zaman kozmopolit bir zemine doğru savurmaktadır.

Buraya kadar söylenenleri özetlemek gerekirse, Türkiye'de ilahiyat alanında yaşanan akademik ve bilimsel gelişim sürecinde iki temel çizginin belirgin olduğu görülmektedir. Felsefe ve din bilim-

leri çizgisi, İslami ilimler ya da temel İslam bilimleri çizgisi... Bu eksenlerde yaşanan tartışmalarda özelde felsefe ve din bilimlerini savunanlar ilahiyatın gündelik hayatla irtibat kurma, zamanın sorunlarına vâkıf olma, psikoloji, pedagoji gibi alanlarda formasyon kazandırma ve ötekine dönük perspektif geliştirme konusunda önemli olduğunu savunurken, temel İslam bilimleri alanında belli bir kimlik, dünya görüşü kazandırma ve her şeyden önce İslam'la, ya da daha kapsamlı bir söylemle milli-manevi-kültürel mirasla irtibatını sağlam bir şekilde kurma gereğine vurgu yapılmaktadır. Bu iki çizginin sağlıklı bir zeminde buluşması, buradan özgün, pratik ve problem çözücü bir söylemin üretilmesi anlamlı olmalıdır. Oysa yukarıda vurgulandığı gibi hem temel İslam bilimleri hem de felsefe ve din bilimleri grubu derslerinin ortak bir temada buluştukları anlaşılmaktadır ki bu da meseleleri konuşmak ya da tartışmaktır. Temel İslam bilimleri derslerinin öğrencileri İslam'a ve İslam kültür ve medeniyet havzasının değerlerine yaklaştırıp yaklaştırmadığı, felsefe ve din bilimleri derslerinin ötekiyle sağlıklı diyalog kurma ve örneğin çoğulcu bir perspektif geliştirme konusunda yetkinlik kazandırıp kazandırmadığı önemli bir araştırma konusu olarak ortaya çıkmaktadır.

Sonuç olarak yüksek din öğretimi kurumlarının web sitelerinin genel hatlarıyla incelenmesinden çıkan sonuç bu fakültelerin yetiştirmek istediği bireylere incelenen her üç boyut etrafında belli bir tipoloji sunmadıkları gerçeğidir. Yüksek din öğretimi kurumları web sitelerinde ilan ettikleri vizyon ve misyon söylemlerinde kimi yönleriyle geleneksel, kimi açılardan ise modern tavırlar geliştirmeye çalışmakta; bazen aydın, bazen bilim adamı, bazen de âlim yetiştirme gayretleri öne çıkmaktadır. Kimi fakültelerin ders bilgi paketlerinde herhangi bir spesifik isimlendirmeye gidilmediği görülmekle beraber, genel anlamıyla adına "ilahiyatçı" denen bir mezun yapısından da söz edilmektedir. Ancak bu kavramın içeriğinin nasıl doldurulduğu, söz gelimi hangi duyuşsal, bilişsel ve sosyal bileşenleri içerdiği muğlaktır. İlahiyatçı denildiğinde nasıl bir varlık tasavvuruna, değer yönelimine ve bilgi anlayışına, bu bağlamda ne tür bilimsel tutumlara sahip olduğu yeterince açık değildir.

Ders bilgi paketlerinde ilahiyat lisans programının genel amaçlar, dersler ve bunlara ilişkin diğer tüm alt bileşen ve değişkenlerin detaylı bir şekilde açıklanmış olmasına karşın, bu tür bilgilerin birçoğunda tekrarlar, çelişkili ifadeler, dil ve anlatım sorunları, aynen kopya edilmiş ibareler yer almaktadır. Bu durum, lisans programlarının hazırlanmasında gereken özenin gösterilmediği ya da gelişigüzel bir şekilde hareket edildiği hissiyatı uyandırmaktadır. Derslerle ilişkilendirilen amaçlar, kazanımlar eğitim bilimlerinin, özellikle program geliştirme disiplininin terminolojik duyarlıklarından oldukça uzaktır. İçerdiği derslerin sayıları, kredileri, adları, kapsamları itibarıyla geniş bir repertuar sunduğu görülen fakültelerin web bazında ismi, temel duyuşsal, bilişsel ve sosyal özellikleri belirgin, belli bir varlık, değer ve epistemik tavra yaslanan bir mezun modeli üretemedikleri söylenebilir. Gerek bu çalışmada incelenen milli-manevi-etik duyarlıklar, gerekse bilişsel ve sosyal gelişim bağlamında çoğu zaman iddia düzeyinde öne çıkarılan özelliklerin fakültelerin misyon-vizyon, genel amaç ve ders bilgi paketleri çerçevesinde yapılandırılışında belirsizlikler, kopukluklar ve çelişkiler, iyice yapılandırılmamış rezervler bulunmaktadır. Tüm bu problemler bir sonraki bölümde öğretim elamanı ve öğrenci görüşlerinden elde edilen veriler çerçevesinde aydınlatılmaya çalışılacaktır.

## II. BÖLÜM

### YÜKSEK DİN ÖĞRETİMİ KURUMLARININ MEZUN TASAVVURU: PRATİĞE YANSIYANLAR

Araştırmanın bu bölümünde, saha çalışması kapsamında yüksek din öğretimi kurumlarının mezun tasavvuruna ilişkin elde edilen bulgular ve bunların yorumu farklı alt başlıklar altında incelenmeye çalışılacaktır. Burada öncelikle araştırmaya katılan İlahiyat/İslami İlimler öğrencilerinin bir yüksek din öğretimi öğrencisi ve mezunu olarak kendilerini nasıl tanımladıklarına bu tanımamayı aldıkları ilahiyat eğitimiyle nasıl ilişkilendirdiklerine dair bulgulara, bu çerçevede oluşan imkân ve sınırlıklara değinilecek, ardından öğretici görüşleri ışığında, yüksek din öğretimi kurumlarının özgün bir mezun tasavvuruna sahip olup olmadığı, farklı yönleriyle irdelenmeye çalışılacaktır.

#### 1. Mezun Tanımı

Din eğitimi bilimi literatürüne bakıldığında, Türkiye Cumhuriyet'in kuruluşundan bu yana din alanında nitelikli bilgi üretecek, örgün ve yaygın din eğitimi ve din hizmetleri alanında faaliyette bulunacak bireylerin tanımında “ulemayı kiram”, “ulemayı din”, “yüksek din adamı/bilgini”, “yüksek din âlimi”, “İslam dininin meslek adamı”, “mümin âlim”, “münevver din adamı”, “müspet ilimle cihazlanmış din adamı/bilgini”, “aydın din adamı”, “modern dünya görüşlü din adamı”, “yüksek din bilginleri ve mütefekkirleri” gibi tabirlerin kullanıldığı görülmektedir (Ayhan, 2014, s. 31, 33, 57, 65, 123, 161, 221, 231, 239). Her ne kadar yüksek din öğretimi kurumlarının kurucu metinleri ve resmi prosedürlerine yansıyan temel amaçlarında yer almasa da bu tür kavramların bir kısmı M. Kemal Atatürk, H. Suphi Tanrıöver gibi siyasi ve sosyal yönü güçlü kurucu isimlerin bakış ve kavrayış biçimlerini yansıtmaktadır. Bu tür kavramların yüksek din öğretimi bağlamında yakın zamana kadar hem ilahiyat çevrelerinde hem de daha geniş toplumsal kesimlerde belli karşılıklar bulduğu, varlığını sürdürdüğü söylenebilir.

Günümüzde Türkiye’de yüksek din öğretimi kurumlarının mezunlarını tanımlama biçiminde farklı yaklaşımların olduğu görülmektedir. Örneğin Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi yetiştirmeyi amaçladığı mezundan “uzman”, “ilahiyatçı”, “ilahiyat bilim uzmanı” şeklinde söz ederken (AÜİF, 2019), Erciyes Üniversitesi İlahiyat fakültesi ve Uşak Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi söz konusu mezundan “bireyler” şeklinde söz etmektedir (ERÜİF, 2019). Aynı kişiden Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi “istihdam edilebilecek personel” ve “pedagojik şahsiyet kazanmış nesiller” (ATÜİF, 2019); 29 Mayıs Üniversitesi İlahiyat fakültesi “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni”, “İmam Hatip meslek dersleri öğretmeni”, “yetkin araştırmacı ve bilim insanları” (29MÜİF, 2019), Kâtip Çelebi Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi ve Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi “ilahiyatçılar” (KÇÜİF, 2019; OMÜİF, 2020) şeklinde söz etmektedir. Özetle, incelenmeye çalışılan yüksek din öğretimi kurumlarının önemli bir bölümünün mezunlarını nötr kimi tabirler yanında, kabaca mesleki ve akademik olmak üzere iki şekilde konumlandıkları görülmektedir. Bununla beraber Yalova Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi gibi kimi fakültelerin “âlimler” (YÜİF, 2019) şeklindeki mezun tanımlamasına da atıf yapmak gerekir.

Türkiye’de ilahiyat eğitiminde öğrencilere sunulan mezun tanımına karşılık öğrencilerin kendilerini nasıl tanımladıkları, nihayet bu tanımlama biçiminin dünya ve Türkiye ölçeğinde ne derece

özgün bir yapı arz ettiği önemli bir sorundur. Araştırmada söz konusu öğretimin mezun modelinin öğrencilerdeki akislerini bizzat öğrenci gözüyle anlamak üzere son sınıf öğrencilerin görüşlerine başvurulmuştur. Bu kapsamda saha çalışmasının yürütüldüğü 2019-2020 öğretim yılında ilahiyat eğitiminin son sınıfında yer alan katılımcı öğrencilere kendilerini tanımlamaları için öncelikle “Bir İlahiyat/İslami İlimler Fakültesi son sınıf öğrencisi olarak (mezun olduğunuzda) kendinizin nasıl tanımlanmasını/bilinmesini/anılmasını istersiniz?” sorusu yöneltilmiştir. Sorunun devamında katılımcılara örnek olması bakımından belli tanımlayıcı kavramlar<sup>4</sup> verilmiş, verilen örnek kavram ya da kavram öbeklerinden bir ya da birden fazla tercih edebilecekleri, örneklerin dışında kendilerini daha iyi tanımlayacağını düşündükleri kavram ya da kavramlar varsa onları da ifade edebilecekleri belirtilmiştir. Katılımcı öğrencilerin bir bölümü söz konusu kavramlardan yalnızca biriyle kendilerini tanımlarken, birçoğu iki ve daha fazla kavrama atıf yapma gereği duymuştur. Katılımcıların kendilerini tanımama biçimlerine ilişkin tablo aşağıda verilmiştir.

**Tablo 3:** Tek ya da birden çok kavramla kendini tanımlama

Tanımlama biçimi	Sayı	%	Geçerli %
Tek kavramlı tanımlar	22	21,5	21,5
İki kavramlı tanımlar	28	27,5	27,5
Üç ve üzeri kavramlı tanımlar	52	51,0	51,0
<b>Toplam</b>	<b>102</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Tablodan da anlaşılacağı üzere katılımcıların önemli bir kısmı kendini birden fazla kavramla tanımlama gereği duymuştur. Özellikle iki ve daha fazla kavrama atıfla kendilerini tanımlayan katılımcıların, katılımcı grubun büyük çoğunluğunu oluşturduğunun altını çizmek gerekir. Buna karşın tek kavramla yetinenlerin oranı ise yaklaşık %22'dir. Bu sonuç katılımcıların bir yüksek din öğretimi kurumu mezunu olarak kendilerini tanımlarken atıf yaptıkları kavramları nasıl bir mantıkla bir araya getirdiklerini anlamayı gerektirmektedir. Kendini tek bir kavram ya da kavram öbeğine atıfla tanımlayanlar “İnsan”, “İlahiyat mezunu”, “Araştırmacı”, “Din adamı”, “Manevi danışman”, “Teolog”, “Tebliğci”, “Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni”, “İmam-Hatip meslek dersleri öğretmeni” gibi ifadeleri kullanmayı tercih etmişlerdir. Bu kavramlar içinde İmam-Hatip, İlahiyatçı, Âlim gibi kavramların yer almadığını belirtmek gerekir. Tek kavram yönünde oluşan tercihlerin gerekçelerine bakıldığında daha tutarlı, kararlı ve belirgin bir zihinsel, akademik ve mesleki yönelimin olduğu söylenebilir. Çoklu tercihlerde ise daha çok bir arayış ve sentez çabası kendini belli etmektedir.

Kendisini tanımlarken iki kavrama ya da kavram öbeğine atıf yapan katılımcılar “İlahiyatçı akademisyen, Din eğitimcisi”, “Manevi danışman, Din görevlisi”, “Din araştırmacısı, Din eği-

4 Âlim/Âlim (İslam âlimi) adayı, Akademik eleman (Akademisyen/İlahiyatçı akademisyen) adayı, Araştırmacı, Araştırmacı-yazar, Aydın ilahiyatçı, Aydın din adamı, Bilim adamı/insanı, Din adamı, Dindar din adamı, Din araştırmacısı, Din bilgini, Din bilimleri uzmanı, Din eğitimcisi, Din görevlisi, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni, Dini danışman, Dindar birey, Din hizmetleri uzmanı, Dini sosyal hizmetler uzmanı, Entelektüel, Ehl-i sünnet âlimi, Fakih, Felsefe ve din bilimleri uzmanı, Hoca / Hoca Hanım, İlahiyatçı, İlahiyat bilimi/bilimleri uzmanı, İlahiyat felsefecisi, İlahiyat mezunu, İlahiyatçı-yazar, İmam-Hatip, İmam-hatip lisesi meslek dersleri öğretmeni, İslami ilimler uzmanı, İslamcı, İslamiyatçı, İslam eğitimcisi, Kâmil insan (İnsan-ı kâmil), Kur'an talebesi, Kur'an kursu öğreticisi, Manevi danışman (Manevi bakım uzmanı), Muallim, Muhafazakâr-dindar birey, Modern Müslüman, Temel İslam bilimleri uzmanı, Teolog, Tebliğci (İslam tebliğcisi), Türk-İslam bilgini, Vaiz/Vaize, Yüksek diniyyât (diyanet) mütehasısı.

timcisi”, “Araştırmacı, Teolog”, “Aydın ilahiyatçı, Modern Müslüman”, “Akademik eleman aday, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni” gibi görece daha homojen, kendi içinde daha tutarlı, akademik ve mesleki kaygıları belirgin tercihler yanında “Müslüman akademisyen aday, dindar birey”, “Hocalığın dışında toplumla iç içe, doğruyu anlamayı hedefleyen Müslüman”, “Dini güzel anlatan, insanları dinden soğutmayan bir öğretmen, Hoca hanım” gibi, öncakilere göre dini kaygıları daha belirgin, bir kısmı araştırmada kullanılan veri toplama envanterinde örnek olarak yer almayan ifade, ya da kavramlara başvurmuşlardır. Öğrencilerin kendilerini tanımlarken başvurdukları kavramların sayısı arttıkça kişisel, mesleki ve akademik yönde yaşanan arayışlar ve sentez çabaları kendini açıkça göstermektedir. Örneğin kendini “Akademik İslam âlimi ama talebe olarak daha çok” şeklinde tanımlayan ve bunu “...Yani beşikten mezara kadar ilim inşaallah hayırlıysa böyle istiyorum... Bunun akademik boyutta bu alanda okuma, ilerleme vs. oluyor ya o açıdan düşündüm. Yani akademik camiada hem bir yandan öğrenci oluyorsun bir yandan da öğretmen oluyorlar ya o açıdan düşünerek” açıklayan katılımcı (Ö94, E, ERÜİF, İHL, STK-, II-, Puan) bu sentez çabasını açık biçimde özetlemektedir. Ancak çoklu tercihlerdeki arayış ve sentez çabalarının ne kadar durulmuş, tutarlı, bütüncül ve istikrarlı tercihler olduğu ayrıca irdelenmeye muhtaçtır.

Yukarıda verilen tabloda da görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğrencilerin yarısından fazlası kendini üç ve daha fazla kavram ya da kavram öbeğiyle tanımlama gereği duymuştur. Bu tür tercihler içerisinde mesleki bütünlüğü ve yönelimi belirgin, dini duyarlılıkları daha açık örnekler olduğu gibi ötekilere göre daha karmaşık bir zihin yapısını yansıtan tercihler görmek de mümkündür. Bu bağlamda “İlahiyat felsefecisi, entelektüel, felsefe ve din bilimleri uzmanı”, “Din bilimleri uzmanı, Din eğitimcisi, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni, Dini danışman, Manevi danışman”, “Akademik eleman, Araştırmacı-yazar, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni”, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni, İmam-Hatip lisesi meslek dersleri öğretmeni, Manevi danışman” gibi akademik ve mesleki yönelimleri belirgin, kendi içinde daha homojen ve anlaşılması daha kolay; “Hoca, Manevi Danışman, İslam Sanatçısı” gibi arayış çabası içinde olan; “Akademisyen, Din eğitimcisi, İlahiyatçı-yazar, Türk-İslam bilgini” gibi milliyetçi tonlara sahip; “Dindar birey, Akademik eleman aday ve manevi danışman”, “Müslüman, İlahiyatçı, Akademik eleman”, “Alim aday, Araştırmacı-yazar, dindar birey, hoca hanım, İslam’ı hakkıyla yaşamış ve yaşatmış bir birey” gibi dini kaygıları öncakilere nispetle daha belirgin örnekler verilebilir.

Bu örneklerin yanında bir yönüyle arayış ve sentez çabası, diğer bir açıdan ise zihinsel karmaşa olarak okunmaya müsait “Akademisyen, Dini danışman, İslami ilimler uzmanı, Türk İslam bilgini, teolog, tebliğci”, “İslami İlimler Uzmanı, İlahiyatçı, Kur’an Talebesi, Manevi Danışman”, “Aydın ilahiyatçı, İslami ilimler uzmanı, Manevi danışman, Tebliğci”, “Akademisyen, Tebliğci, İlahiyat Mezunu, Entelektüel”, “Aydın ilahiyatçı, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni, Modern Müslüman” gibi örnekler de bulunmaktadır. Bu örneklerde katılımcıların “Teolog”, “Akademisyen”, “Entelektüel”, “Modern Müslüman” ve “Aydın ilahiyatçı” gibi modern tonları güçlü olan kavramlar ile “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni” gibi mesleki, “tebliğci” ve “Kur’an talebesi” gibi nispeten daha dini ve geleneksel kavramları bir araya getirme yaklaşımları, üzerinde düşünülmesi gereken bir durumdur. Türkiye’de ilahiyat eğitiminin geleneksel İslam din eğitimi mirası ile modern üniversite değerlerini sentezleme çabası bağlamında yorumlanmaya müsait bu tür örnekler araştırmaya katılan öğretim elemanlarınca eleştiri konusu edilen başarısız modernleşme deneyimi ile ya da ilahiyat eğitiminin içinde bulunduğu yapısal sorunlar bağlamında da okunabilir.

Araştırmada katılımcıların kendilerini tanımlarken atıf yaptıkları ilk on beş kavram ile bunlara atıf yapan katılımcı sayıları, bunları nasıl bir kavram takımı, kurgu ya da bütünlük içerisinde kullandıklarına bakılmaksızın aşağıdaki tabloda verilmiştir.

**Tablo 4:** Kendini tanımlamada en sık kullanılan on beş kavram/kavram grubu

Kendini tanımlama biçimleri	Sayı	%
1. Akademik eleman- Akademisyen- İlahiyatçı akademisyen (adayı)	32	31,3
2. Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Öğretmeni	30	29,4
3. Araştırmacı-yazar; Araştırmacı, Din / İlahiyat araştırmacısı	26	25,5
4. Manevi/Dini danışman- Manevi bakım uzmanı	20	19,6
5. Din eğitimcisi	14	13,7
6. İlahiyat mezunu	11	10,7
7. İlahiyat felsefecisi- Felsefe ve din bilimleri uzmanı	10	9,8
8. İmam-Hatip meslek dersleri öğretmeni	9	8,8
9. Tebliğci-İslam davetçisi	8	7,8
10. Dindar-Müslüman birey	8	7,8
11. Aydın ilahiyatçı- Aydın din adamı	8	7,8
12. Modern Müslüman	8	7,8
13. Kur'an talebesi	7	6,8
14. Hoca- hoca hanım	7	6,8
15. Teolog	6	5,8

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere katılımcılar kendilerini çoğunlukla (İlk 15 tercih dikkate alındığında) *akademik* (Akademik eleman, Akademisyen, İlahiyatçı akademisyen, Araştırmacı, Araştırmacı-yazar, Din araştırmacısı, İlahiyat felsefecisi, Felsefe ve din bilimleri uzmanı, Entelektüel vb.), *mesleki* (Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretmeni, İmam-Hatip Meslek dersleri öğretmeni, Manevi/Dini danışman, Manevi bakım uzmanı, Din eğitimcisi vb.) ve Tebliğci, İslam davetçisi, Dindar-Müslüman birey gibi *dini* tonları daha belirgin tanımlamalar ile İlahiyat mezunu gibi *nötr* kavramlar üzerinden anlamlandırma gereği duymuşlardır. Bu sonuç şaşırtıcı değildir. Zira Türkiye’de yüksek din öğretiminin “mütehassıs”, “mütefennin” ve “mütedeyyin” yetiştirme ve bu çerçevede oluşan hassasiyet ve beklentiler ekseninde şekillendiği bilinmektedir. Bu tablo daha önce yapılan araştırmaların bulgularıyla da örtüşmektedir (Yiğit, 2016, s. 283-284).

Tabloda dikkat çekici bir başka husus Aydın ilahiyatçı, Aydın din adamı, Modern Müslüman, Teolog gibi yeni ve modern içerimleri belirgin kavramların Âlim (adayı), Türk-İslam bilgini, Muallim, Ehl-i sünnet bilgini/âlimi (adayı), Fakih, Vaiz-vaize gibi kavramlara göre daha yoğunlukla öne çıkabilmiş olmasıdır. Her ne kadar bu ikincilerin tarihsel anlamda daha derinlikli ve yüklü kavramlar oldukları ve yüksek din öğretimi kurumlarında “resmi” anlamda karşılıkları olmadığı düşünülse ve öğrencilerin bu tür kavramlara daha mesafeli yaklaştıkları iddia edilse bile, bu durum Türkiye’de yüksek din öğretimi olgusunun modern olana doğru dönüşmeye başladığının da bir işareti sayılabilir. Ancak her şeye rağmen ilahiyat eğitiminin daha çok ilahiyat alanında araştırmalar yapacak araştırmacılar, akademisyenler, ilahiyat uzmanları; örgün ve yaygın din eğitimi ile din



hizmetleri alanında görev yapacak öğretmen, öğretici ve uzmanlar yetiştirme gibi iki temel amaç etrafında yoluna devam ettiği açıkça görülmektedir.

Yukarıdaki tabloda dikkat çeken bir başka husus birçok yüksek din öğretimi kurumunun mezun tanımı olan “İlahiyatçı” kavramının yalın haliyle öğrenciler nezdinde pek de tercih edilen bir kavram olmadığı, “âlim adayları”, “genç âlimler” gibi yakın dönemde kimi yüksek din öğretimi kurumlarının mezun söylemleri arasına girmeye başlayan kavramların katılımcılarda pek karşılık bulmadığıdır. İleride örnekleri ile de tartışıldığı üzere öğrenciler, ilahiyat, ilahiyatçı ve ilahiyatçılık temaları etrafında kamuoyunda yaşanan gelişme ve tartışmalardan hayli etkilenmektedir. Kimi ilahiyatçı akademisyenlerin sergilemiş oldukları aşırı gelenek karşıtlığı ve eleştirel tavırlar, eleştirel düşünme ve disiplinlerarası metodolojilerin akademisyenlerde istenen düzeyde yer edinemeyişi, bu bağlamda örgütlü dini çevrelerde yükselen eleştiriler kamuoyunda, hususen söz konusu İslami çevrelerde olumsuz bir ilahiyatçılık imajının oluşmasını tetiklemektedir. İlahiyat fakültesi öğrencilerinin ve ilahiyatçıların ilahiyatçılık olgusunu temsil düzeylerini konu edinen araştırmalar ilahiyatçılık algısına ilişkin gerek toplumsal hafızada gerekse öğrenci nezdinde birtakım problemler olduğunu göstermektedir (Çiftçi, 2010, s. 35-36; AA, 2020; Karslı, 2016). Bu anlamda zaman zaman artan, kimi zaman azalan oranlarda bir çok İlahiyat Fakültesi öğrencisinin ilahiyatçı kimliğini toplumda gizleme gereği duyması manidardır (Tunç, 2011, s. 58-60; Karslı, 2016, s. 117; Okumuş, 2007; Çiftçi, 2010; Kirman & Demir, 2019). Anlaşılmaktadır ki gerek ilahiyatçı ve ilahiyatçılık gerekse âlimlik ve buna mündemiç vasıflar noktasında öğrenciler toplumsal reflekslerle okullarındaki eğilimler arasında kalabilmekte, bu bağlamda kendilerini ve aldıkları eğitimi yer yer eleştirmekte, çeşitli yön ve yansıma biçimleri olan yetersizlik duygusu yaşamaktadırlar. Bu sonuç ilahiyat eğitiminin mezun modelinin tarihsel-kültürel miras, modern üniversite fikri ve toplumsal beklentiler arasında yaşamış olduğu sıkışmayı açıkça göstermektedir.

Araştırma kapsamında yukarıda tablo halinde verilen kavramları tercihte yüksek din öğretimi kurumlarında alınan eğitimin etkisine de bakılmış, katılımcılara fakültelerinde aldıkları eğitimin kendilerini yukarıdaki gibi tanımlama biçimlerini etkileyip etkilemediği sorulmuştur. Söz konusu tanımlama biçimlerine (tekil ya da çoğul kavramlarla) yüksek din öğretimi kurumlarında alınan eğitimin etkisine ilişkin katılımcı görüşleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

**Tablo 5:** Kendini tanımlama biçimine fakülte etkisi

Etkileme düzeyi	Sayı	%	Geçerli %
Evet, tamamen etkiledi	20	19,6	19,6
Evet, oldukça etkiledi	40	39,2	39,2
Evet, kısmen etkiledi	30	29,4	29,4
Hayır, etkilemedi	12	11,8	11,8
<b>Toplam</b>	<b>102</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Yukarıdaki tabloya göre Türkiye’de yüksek din öğretimi kurumlarında verilen ilahiyat eğitimi, öğrencilerin kendilerini akademik, mesleki, dini-modern yönelimleri olan tabirlerle tanımlamalarını büyük ölçüde etkilemektedir. Görüldüğü gibi bu eğitimin kendilerini (yukarıdaki gibi) tanımlama biçimini “tamamen” etkilediğini düşünen katılımcıların oranı %19,6; “oldukça” etkilediğini düşünen katılımcıların oranı %39,2; “kısmen” etkilediğini düşünen katılımcıların oranı ise

%29,4'tür. Böyle bir etkilemenin hiç olmadığını düşünen katılımcı sayısı ise %11,8'de kalmıştır. Bu veriler Türkiye'de ilahiyat eğitiminin mezunlarına özellikle akademik ve mesleki anlamda belirgin bir kimlik kazandırma noktasındaki güçlü etkisini göstermektedir. Bununla beraber anılan akademik, mesleki, dini-modern yönelimlerin ne kadar özgün olduğu ve tutarlı bir yapı arz ettiği üzerinde durulması gereken bir konudur.

Kendini tanımlama biçimleri bağlamında oluşan öğrenci tercihleri aşağıda dört temel boyutta en fazla tercih edilen, temsil ve incelenen olguyu açıklama kabiliyeti daha belirgin tercihlerden seçilen birtakım örnekler eşliğinde incelenecektir. Bu kapsamda katılımcı öğrencilerin kendilerini tanımlama biçimleri sırasıyla akademik, mesleki, dini ve modern tabirler olarak dört kategoride ele alınacaktır. İlk grupta örnek olarak, akademik eleman, akademisyen, ilahiyatçı akademisyen (adayı) ile araştırmacı, araştırmacı yazar, din/ilahiyat araştırmacısı; ikinci grupta din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni ile manevi danışman; üçüncü grupta tebliğci-İslam davetçisi ile dindar Müslüman (birey) ve son grupta aydın ilahiyatçı ile ilahiyat felsefecisi ve felsefe ve din bilimleri uzmanı kavramları incelenecektir.

### **1.1. Akademik Tabirler**

Yukarıda da gösterildiği üzere araştırmaya katılan öğrencilerin bir yüksek din öğretimi öğrencisi ve nihayetinde mezunu olarak en yoğun olarak atıf yaptıkları tanımlayıcılar akademik alana ilişkin ifadelerden oluşmaktadır. Katılımcı öğrencilerin bir yüksek din öğretimi mezunu olarak kendilerini tanımlarken tercih ettikleri akademik tabirlerden en yoğunlukla öne çıkarılan/tercih edilen ikisi aşağıda tercih edilmiş gerekçeleri ve ilahiyat eğitimiyle ilişkilendirilme biçimi bağlamında katılımcı ifadeleri eşliğinde incelenecektir.

#### **1.1.1. Akademik Eleman, İlahiyatçı Akademisyen (Adayı)**

Türkiye'de yüksek din öğretimi kurumlarının kuruldukları günden bu yana birtakım akademik ve bilimsel amaçları öne çıkardıkları bilinmektedir. Özellikle sahil dini bilgi üretmek amacıyla bilimsel araştırmalar yapmak, bu tür çabaları yönetmek, sonuçlarını yayımlamak ve bu yönde araştırmalar yapacak elemanları yetiştirmek söz konusu kurumların temel var oluş amaçlarından olagelmıştır. Din eğitimi bilimi literatüründe Türk yüksek din öğretiminin amaçları ele alınırken sıklıkla atıf yapılan "mütehassıs", "din mütehassısı" ya da "yüksek diniyyat (Diyanet) mütehassısı" tabirleri bu nitelikte bir içerime sahiptir. Bu vurguların, 1924 yılında çıkarılan Tevhid-i Tedrisat Kanununun 4. Maddesinde o günkü Darülfünun'da kurulması öngörülen İlahiyat Fakültesi'nin amacını ifade ederken "yüksek diniyyat mütehassısları yetiştirmek üzere..." şeklinde yer aldığı görülmektedir. Ancak o dönemde diniyyat mütehassısı şeklinde yer alan kavramın zaman içerisinde birçok algılanma ve kavrayış biçimine, en basitinden daha sade ve anlaşılır bir Türkçe'ye dönüştüğünü tahmin etmek zor değildir. Bunların içerisinde bu araştırmada da katılımcılara yöneltilen araştırmacı, ilahiyat araştırmacısı, ilahiyat bilimi (ya da bilimleri) uzmanı, ilahiyatçı gibi birçok alt öbek bulunmaktadır. Ancak günümüzde üniversite içerisinde kendi sahasında araştırmalar yapan ya da lisans ve lisansüstü düzeyde araştırmacılar/öğrenciler yetiştiren, ders veren kişilere genel anlamıyla akademisyen (akademik eleman, akademik personel, öğretim elemanı vb.) denmektedir.



Bu çalışmada, katılımcı son sınıf öğrencilerine yöneltilen ve kendilerini tanımlamaları istenen kavram ya da kavram öbekleri içerisinde katılımcıların en fazla atıf yaptıkları ifade akademik eleman (Akademik eleman, ilahiyatçı akademisyen vb.) olmuştur. Nitekim katılımcıların %31,3'ü (32 kişi) kendisini bu tür kavramlarla tanımlamıştır. Bu katılımcılardan 7'si, 29 Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, 4'ü Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, 2'si Yalova Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi, 4'ü Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, 7'si Siirt Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, 4'ü Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, 2'si Uşak Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi ve 2'si de Kâtip Çelebi Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi öğrencisidir. Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi ile Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi öğrencileri arasında kendini tanımlama noktasında bu tür akademik tabirlere atıf yapan öğrenci bulunmamaktadır.

Katılımcı gruptan ilgili kavramlara atıf yapan öğrencilerin yarısı erkek (16 kişi), yarısı da (16 kişi) kadınlardan oluşmaktadır. Yine bunlardan 5'i diğer liselerden mezun, 27'si ise İHL mezunu öğrencilerdir. Bu tabirlerle kendilerini tanımlayanlardan 13'ü bir STK ile dört aydan daha fazla diyalogu olduğunu belirtmiş, geri kalanları ise bu yönde bir irtibattan söz etmemiştir. Çoğunluğu Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Sosyoloji bölümü (Diğerleri Halkla ilişkiler, Sosyal hizmetler vb.) olmak üzere kendilerini bu şekilde tanımlayan katılımcıların 6'sı ikinci bir fakülte daha okuduğunu belirtmiştir. Son olarak araştırmaya katılan ve kendisini akademik tabirlerle tanımlayan katılımcılardan 1'i tesadüfen, 2'si puan, 2'si aile, 1'i de ekonomik motivasyonlarla, geri kalan çoğunluk ise tamamen kendi istek ve arzularıyla yüksek din öğretimi kurumlarını tercih ettiklerini belirtmiştir.

Yukarıdaki analizden de anlaşılacağı üzere kendilerini akademik tabirlerle vasıflandırmayı tercih eden katılımcı grup, demografik özellikleri itibarıyla çeşitli biçimlerde farklılaşmalar göstermektedir. Bu farklılaşmalar içerisinde en dikkat çekici husus, kendisini akademik tabirlerle vasıflandırma gereği duyan katılımcıların büyük çoğunluğunun 29 Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi ile Siirt Üniversitesi İlahiyat Fakültesi öğrencileri olmasıdır. Yanısıra Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi ile Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi öğrencileri arasında kendini bu tür kavramlarla tanımlama gereği duyan hiçbir öğrencinin bulunmamış olması dikkat çekicidir. Anılan dört fakültenin de araştırmacı yetiştirme gibi açık amaçları olmasına rağmen, kimi fakülte öğrencilerinin bu tür kavramlarla kendilerini lanse etme gereği duymamış olması anlamlı olabilir. 29 Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nden araştırmaya katılan (kendisiyle mülakat yapılan) 10 öğrenciden 7'sinin (%70) kendilerini akademik tabirlerle tanımlaması, bu fakültenin öğrencilerinde oluşturduğu güçlü akademik motivasyonlara işaret etmesi bakımından açıklayıcıdır. Nitekim söz konusu fakültenin kamuoyuyla paylaştığı popüler sunum ya da içeriklere (Öğrenci el kitabı, tanıtım videoları, katalog ve broşürler vb.) bakıldığında akademik ekseni vurguların belirgin izlerini görmek mümkündür.

#### 1.1.1.1. Anlamlandırma

Araştırmaya katılan ve kendisini akademik eleman, akademisyen, ilahiyatçı akademisyen (adayı) şeklinde tavsif etme gereği duyan katılımcıların söz konusu kavramları anlama biçimlerine bakıldığında onların yoğun biçimde bu kavramları “*bilgiye dönük, sürekli araştırma, öğrenme, gelişme ve üretme üzerine kurulu bir kimlik*” olarak kodladıkları anlaşılmaktadır. Konuyla ilgili örnekler aşağıda verilmiştir.

“...Hayat amacım bu olduğu için öncelikle akademisyen yazdım. Akademisyenliğin bilgiyi almak için gerekli olduğunu düşünüyorum. Çünkü sürekli araştırma üzerine kurulu bir kimlik (Ö13, E, YÜİİF, İHL, STK-, II-); “Sürekli tüketen bir alan, bunun tam aksine bir akademik eleman olarak onların aksine üreteyim istiyorum, tüketmek yerine ben de bir şeyler ortaya koyayım. O yüzden akademik eleman olarak tanımlıyorum...” (Ö36, E, HÜİF, DL, STK-, II-); “Ben burada sadece dersleri görüp, bitirip gitmek istemiyorum açıkçası. Hani, ilahiyat alanında gördüğüm derslerden daha fazlasını almak, bu uğurda daha çok öğrenmek, bilgilenmek isterdim...” (Ö39, K, SÜİF, DL, STK+, II-); “Genelde ilahiyat alanında hani, gerek araştırma-inceleme alanında, gerek yazma konusunda. Mesela burada yazma konusunda bizim çıkardığımız dergiler vardı. Orada da yazılar gönderip yazıyorduk...” (Ö46, E, SÜİF, İHL, STK+, II-); “Kendim okumayı ve düşünmeyi sevdiğim için ve sürekli bunlarla meşgulüm. O yüzden ilerde akademisyenlik düşünüyorum. Bunu Müslüman bir birey olarak akademide nasıl şeyler yapabileceğimi düşündüğüm için kendimi Müslüman akademisyen olarak ilerde görmek isterim” (Ö6, K, 29MÜİF, İHL, STK+, II-); “... İşin içine girdikçe insan daha çok merak ediyor... Yani öğrendikçe öğreniyim öğrendikçe öğreniyim bu insanı araştırmaya itiyor en sonunda gözünde gözlük karşısında bilgisayar masada oturan araştırmacı oluyorsun...” (Ö63, E, UÜİİF, İHL, STK+, II-); “... Okuyabilme en önemlisi, yani bir oturup böyle bir makaleyi çok fazla okuduğum için, 40 sayfalık bir makaleyi çok da vakit ayırdığım için, okumayı sevdiğim için bu şekilde. Evet akdemi yönüm güçlü yani” (Ö74, K, KÇÜİİF, İHL, STK-, II+ (AÖF, Sosyoloji)).

Yukarıdaki örneklere bakıldığında katılımcıların ilahiyat alanında, okuma, öğrenme, araştırma, yazma ve bilgi üretme konusundaki hassasiyetleri ile kişisel merak ve kendini bilgi yolunda geliştirme ve gerçekleştirme konusundaki içsel motivasyon ve idealizmleri açıkça anlaşılmaktadır. Bu anlamda Ö13’ün “*Çünkü sürekli araştırma üzerine kurulu bir kimlik*” şeklindeki tespiti açıklayıcıdır. Ö63’ün “*öğrendikçe öğreniyim öğrendikçe öğreniyim bu insanı araştırmaya itiyor en sonunda gözünde gözlük karşısında bilgisayar masada oturan araştırmacı oluyorsun*” şeklindeki tespiti ise meseleyi eksik aksettirmekle beraber günümüzün birçok akademisyeni için yerinde görülebilir.

Katılımcıların akademik yönelimlerdeki kaygıların en belirgin vasıflarından birisi olan “üretme” niteliği ise en iyi Ö36’nın ifadelerinde görünmektedir: “*İlahiyattan mezun olduğumuzda genelde imam, öğretmen olarak mezun oluyoruz, ben bu alanlara tüketici gözüyle bakıyorum, sürekli tüketen Diyanet camiası içinde olarak söylüyorum. Sürekli tüketen bir alan, bunun tam*

## Akademik Tabirler I

"Akademik eleman, akademisyen, ilahiyatçı akademisyen (adayı)"



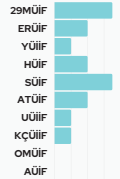
- Araştırmaya katılan ilahiyat/İslami ilimler Fakültesi öğrencilerinin kendilerini tanımlamada en yoğun atf yaptıkları akademik tabirler "Akademik eleman-Akademisyen- İlahiyatçı akademisyen (adayı)" vb. kavramlardan oluşmaktadır.
- Katılımcıların %31,3'ü (32 kişi) kendisini bu tür kavramlara atf yaparak tanımlamıştır.

Katılımcılar akademik tabirleri “bilgiye dönük, sürekli araştırma, öğrenme, gelişme ve üretme üzerine kurulu bir kimlik” olarak kodlamışlardır. Katılımcıların akademik yönelimlerdeki kaygıların en belirgin vasıflarından birisi “üretme” niteliği ve bu çerçevedeki beklentileridir.



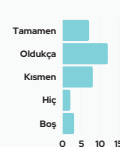
Kendini akademik tabirlerle niteleyen bazı katılımcılar bu terchi/yönelimi daha keskin, geleneksel-modern karşıtlığı kuran, eleştirel tonları güçlü bir eksene oturtma gereği duymuşlardır.

### Fakülte katılımı



- Kendisini akademik tabirlerle tanımlayan katılımcılardan 7'si 29 Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, 4'ü Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, 2'si Yalova Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi, 4'ü Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, 7'si Sirt Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, 4'ü Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, 2'si Uşak Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi, 2'si Kâtip Çelebi Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi öğrencisidir.
- Hem ilahiyat hem de İslami ilimler Fakültesi öğrencileri arasında bu kavram/kavram grubunu tercih eden öğrenciler bulunmaktadır.

### Eğitimin etkisi



- Kendisini ilk grup akademik tabirlerle tanımlayan katılımcılara bu terchi aldıkları yüksek din öğretiminin etkisinin olup olmadığı sorulduğunda katılımcılardan 7'si (%21,9) "tamamen", 12'si (%37,5) "oldukça", 8'i (%25) ise "kısmen" etkili olduğu yanıtı vermiştir. 2 (%6,3) katılımcı ise bu yöndeki tercihlerinde aldıkları yüksek din öğretiminin hiçbir etkisinin olmadığını belirtmiş, 3 (%9,3) katılımcı ise terchini gerekleştirememiş ya da gerekleştirememiştir.

- Yüksek din öğretimi bir yandan öğrencilerin İslami ilimlere olan ilgilerini artıran diğer yandan onların öğrenmeye, araştırmaya dönük kişisel potansiyellerini keşfetmelerine ve bilişsel motivasyonlarını harekete geçirmelerine güçlü biçimde katkı sağlamaktadır.
- İlahiyatçılık bağlamında oluşan/gelişen akademisyenlik, hem "Hadis" gibi tarihi derinliği olan ve dini motivasyonlara sahip bir alanda ilerlemeyi imlemekte hem de "medrese", "âlim" hatta "dindarlık" gibi olgulara belli bir mesafede durma ya da eleştirel tavır almayı içermektedir. Bu durum, yüksek din öğretiminin belirgin paradokslarından biri olarak görülebilir.

*aksine bir akademik eleman olarak onların aksine üreteyim istiyorum, tüketmek yerine ben de bir şeyler ortaya koyayım.*” Görüldüğü gibi burada o, akademik eleman olmayı üretme/üreten yönü güçlü olduğu için tercih ettiğini belirtmektedir ki bu değerlendirme söz konusu akademik yönelimi daha iyi anlama bakımından açıklayıcı görünmektedir.

Kendini akademik eleman, akademisyen aday vb. olarak nitelemeyi uygun gören kimi katılımcı öğrenciler bu tercihi ya da yönelimi çok daha radikal, geleneksel-modern karşıtlığı kuran, eleştirel tonları güçlü bir eksene oturtma gereği duymuşlardır. Buna dair örnekler aşağıda verilmiştir.

“Medrese eğitimi almıyorum ve topluma çok fazla medrese eğitimi alan insan var. Onlar gibi bir eğitim almadığımı belirtmek için akademi eğitimini belirtmem gerektiğini düşünüyorum” (Ö5, K, 29MÜİE, İHL, STK+, II-); “İlahiyatların çoğalmasıyla beraber buraya sadece para için gelen veya bilinçsiz gelen çok fazla insan var. Bence ilahiyatçı kavramı artık şey benim gözümde kısır bir kavram, her diploması alan ilahiyatçı oluyor” (Ö101, K, ERÜİF, İHL, STK-, II-); “Ben bir dindar olmak istemiyorum... Bir insanla iletişime geçmek için, insanların ön yargıya kapılmaması için ben bir dindar değil de bir uzman, bir akademisyen, bir din eğitmeni olursam amacıma yönelik daha da faydalı olurum” (Ö45, E, SÜİF, İHL, STK+, II-, Ekonomik); “... Amel etmiyoruz çoğu konuda. Mesela gıybet konusunda, en ufak bir konuda olsun. Evet, biliyoruz günah. Bunu yapmamamız gerektiğini biliyoruz ama yapıyoruz yani” (Ö41, K, SÜİF, İHL, STK+, II-, Aile).

Örneklerde görüldüğü üzere akademik yönelimler geleneksel medrese eğitiminin, âlim gibi yüklü kavramların, hatta dindarlık gibi birtakım temel hassasiyetlerin tam karşısında konumlandırılmaktadır. Burada katılımcılar akademisyenlik yönlü talep ve eğilimler ile dini duyarlıklar ve bu tür duyarlıkları belirgin olan kavram ve kavrayışlar arasındaki gerilimli zemini gözler önüne sermektedir. Örnekler içerisinde şaşırtıcı olan Ö45’in insanlarla iletişim kurabilmek, onlardaki ön yargılarla mücadele edebilmek için “*dindar değil de*”, “*bir uzman, bir akademisyen, bir din eğitmeni*” olduğunda amacına daha kolay ulaşabileceğini, daha faydalı olabileceğini düşünmesidir. Tekil bir örnek olmakla beraber akademik yönelimlerin dindarlık gibi son derece olağan bir mecradan kopuşu ya da belirgin bir ayrışmayı vurgulaması ilahiyatçı akademisyenlik algısının öğrencilerce kavranış biçimini yansıtan ilginç bir örnektir.

Daha önce ilahiyatçılık kavramına yalın haliyle katılımcı öğrenciler nezdinde fazla itibar edilmediğine değinilmişti. Ancak söz konusu kavramın önüne ya da arkasına belirli akademik tabirler eklenerek üretilen kombinasyonların da yeterince sağlıklı kimlikler üretmediği söylenebilir. Nitekim ilahiyatçı akademisyen hem “Hadis” gibi güçlü tarihi derinliği olan ve dini motivasyonlara sahip bir alanda ilerlemeyi imlerken hem de dindarlık, medrese ve âlim gibi olgulara belli bir mesafede durma ya da eleştirel tavır almayı yansıtabilmektedir. Bu durum Türkiye’de ilahiyatçı akademisyenliğin, İslam dünyasında modernleşme sürecini çeşitli şekillerde yaşayan diğer tüm alanlarda olduğu gibi, çelişkili ruh halini ve arada kalmışlığını yansıtmaktadır.

### 1.1.1.2. Eğitimin Etkisi

Kendisini akademik eleman, akademisyen, ilahiyatçı akademisyen (adayı) şeklinde tanımlayan katılımcılara, bu tercihte aldıkları yüksek din öğretiminin etkisinin olup olmadığı sorulduğunda katılımcılardan 7’si (%21,9) “tamamen”, 12’si (%37,5) “oldukça”, 8’i (%25) ise “kısmen” etkili

olduğu yanıtını vermiştir. 2 (%6,3) katılımcı ise bu yöndeki tercihlerinde fakültede aldıkları eğitimin hiçbir etkisinin olmadığını belirtmiş, 3 (%9,3) katılımcı ise tercihini gerekçelendirmemiş ya da gerekçelendirememiştir. Görüldüğü gibi araştırmaya katılan ve kendisini daha çok akademik nitelikle tanımlayan katılımcıların büyük bir bölümü yüksek din öğretimi kurumlarında aldıkları ilahiyat eğitiminin akademik yönelimli bir kimlik edinmelerinde önemli ölçüde etkili olduğu düşüncesine sahiptir. Aşağıda, ilahiyat eğitiminin kendilerini akademik vasıflarla tanımlayan katılımcıları bu yönde nasıl etkilediğine ışık tutan katılımcı görüşleri verilmiştir.

“... Başka bir ilahiyat fakültesinde eğitim almış olsaydım akademisyenlikten vazgeçebilirdim. Buradaki eğitim akademik bir eğitim ve bize lisansta bir şeylerin bitmeyeceğini hep ifade ediyorlar” (Ö4, K, 29MÜİF, İHL, STK-, II-); “Eğer bu fakültede okumasaydım kendimi yine büyük ihtimalle tebliğci olarak tanımlardım ama bir akademisyen olarak büyük ihtimalle tanımlamazdım... Bu fakültede almış olduğum eğitim akademisyenliğin ne olduğuna ve nasıl olduğuna, entelektüelliğin ne olduğuna ve nasıl olduğuna bakış açımı şekillendirdi” (Ö5, K, 29MÜİF, İHL, STK+, II-); “Mesela ayette “Kafirleri öldürün” diyor. Ben ilahiyat okumasaydım bunu bilmeseydim benim karşıma bir kafir çıksa gidip direkt öldürürdüm...” (Ö9, E, 29MÜİF, DL, STK+, II-, (Azeri)); “Kendimi tanımlama biçimimi değiştirdi diyebilirim... Geldikten sonra birçok tabularımı yıktım mesela” (Ö42, K, SÜİF, DL, STK-, II-); “... Dinî konuları çok iyi bildiğimi düşünürdüm, çok yeterli olduğumu düşünürdüm. Fakat buraya geldikten sonra çok tek taraflı baktığımı fark ettim. Daha farklı, daha geniş bakmaya başladım... Kesinlikle bilimle iç içe olmalıyız...” (Ö54, K, ATÜİF, İHL, STK-, II+ (AÖF, Halkla iliş.)); “Ben aslında kendimde bu yeteneğin olduğunu düşünüyordum ama bunu ancak üniversite ile gerçekleştirebileceğimi düşündüğüm için beni destekledi ve bana bir sosyal alan kurdu yani bunu yapabilmem için sosyal bir alan ve insanlarla tanışma fırsatı buldum” (Ö74, K, KÇÜİF, İHL, STK-, II+ (Sosyoloji))

Yukarıdaki örneklere bakıldığında ilahiyat eğitiminin öğrencilerin akademik yönde belli nitelikler ve bunlarla örülü bir kimlik oluşturmalarını nasıl dönüştürdüğü, içeriklendirdiği ve yapılandırdığı daha iyi görülmektedir. Anlaşıldığı kadarıyla ilahiyat eğitimi öğrencilerin bir yandan İslami ilimlere olan ilgilerini artırırken diğer yandan da onların kişisel potansiyellerini keşfetmelerine ve bilişsel motivasyonlarını harekete geçirmelerine katkı sağlamaktadır. Özellikle üst düzey bilişsel özellikleri harekete geçen öğrencilerin kendi şahsi ön öğrenmeleri, inanç ve kabulleri ile toplumsal, çevresel etkileri belli bir analiz ve eleştirel değerlendirme süzgecinden geçirdikleri anlaşılmaktadır. Bu bağlamda eksiklerinin ya da yetersizliklerinin farkına varma, mevcut bilgilerini sorgulama, okuduklarını daha iyi anlama, doğru düşünebilme, farklılıkları görme ve farklı fikirlere saygılı olma, araştırma ve çözüm odaklı olma, çok yönlü (geniş) bakabilme gibi birçok bilişsel niteliğe dönük olumlu etkilerin ya da etkilenmelerin olduğu görülmektedir. Anlaşıldığı kadarıyla ilahiyatçı akademisyenlik olgusunun ilahiyat eğitimindeki içerik ya da etkileşim süreçleriyle, söz gelimi dersler, konular, eğitim öğretim durumlarıyla irtibatlandırılma biçimi daha yumuşak bir dil ve söyleme sahiptir. Şüphesiz burada ilahiyat eğitimi bağlamında içinden geçilen öğrenme yaşantılarının, okunan kitapların, kaynakların, alınan seminerlerin vb. bu çerçevede oluşan sosyal etkileşimlerin önemli bir yeri vardır. Bu durumu Ö74’ün “Bana bir sosyal alan kurdu yani bunu yapabilmem için ve insanlarla tanışma fırsatı buldum” şeklindeki değerlendirmelerinde de görmek mümkündür.

Öğrencilerin kendilerini tanımlarken en sık atıf yaptıkları kavramlar olan akademik eleman, akademisyen, ilahiyatçı akademisyen (adayı) gibi kavramların ihtiva ettiği üst düzey bilişsel yetkin-

likler ile temel bilimsel yönelimlerin yüksek din öğretiminde önemli bir yeri olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum, birçok sebebe bağlı olarak tezahür etmekle beraber, temelde ilahiyat eğitiminde görevli akademik çevrelerin ortaya koyduğu ya da örneklediği akademisyen (ilahiyatçı akademisyen) modeline odaklanmayı gerektirmektedir. Nitekim öğretim elemanlarının alanlarına özgü mesleki bilgi ve yeterlikleri, öğrencilerine sundukları akademik örneklik ya da rol model, rehberlik becerileri ve öğrencilerine yaklaşım tarzları ilahiyat öğrencilerinin akademik yönelimlerinde, hususen kendilerini akademik bir kimlik etrafında tanımlamalarında etkili olmaktadır.

### 1.1.2. Araştırmacı, Araştırmacı Yazar, Din/İlahiyat Araştırmacısı

Araştırmada katılımcıların kendilerini tanımlama bağlamında 3. sırada en fazla atıf yaptıkları kavram öbeği araştırmacı, araştırmacı yazar, din araştırmacısı kavramlarından oluşmaktadır. Yüksek din öğretiminin temel amaçlarından birisi de ilahiyat alanında özgün araştırmalar yapmak, güncel dini problemlere ilişkin çözümler üretmek ve bu tür çözümleri üretebilecek nitelikli araştırmacılar yetiştirmektir. Bilindiği gibi diğer yükseköğretim alanlarında olduğu gibi ilahiyat alanında da akademik gelişimin ilk basamağında çoğu zaman araştırma görevliliği bulunmaktadır. Türkiye’de ilahiyat eğitiminin öteden beri temel işlevlerinden birisi olan bu araştırma(cı) yönelimi literatürde “mütehassıs” ya da “din mütehassısı” yetiştirme olarak anılır. Daha önceki başlıklar altında incelenen akademisyen, akademik eleman, ilahiyatçı akademisyen gibi tabirlerle aynı motivasyonlardan beslenen araştırmacı ya da din araştırmacılığı olgusu aslında öğrenme, okuma, araştırma ve yeni şeyler ortaya koyma vb. hassasiyetler ekseninde aynı düzlemde birleşmektedirler. Hem ilahiyatçı akademisyen hem de ilahiyat araştırmacısı temelde ilahiyat alanında var olanla yetinmeyip yeni bilgiler ve bulgular peşinde koşma, olup biten şeylere daha merakla ve problematik bir perspektifle bakma, özgün çözüm önerilerini çeşitli yazılı, sözlü ya da görsel araçlarla dışa vurma gibi hususlarda ortak ya da çoğu zaman benzer duyarlıklara sahiptir.

Araştırma kapsamında kendileriyle görüşülen katılımcıların %25,5’i (26 kişi) yukarıda zikredilen kavramları tercihleri arasında kullanmıştır. Bu katılımcıların 5’i Yalova Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi, 2’si 29 Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, 1’i Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, 3’ü Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, 3’ü Siirt Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, 4’ü Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, 2’si Uşak Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi, 6’sı Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi öğrencisidir. Görüldüğü gibi Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi ile Kâtip Çelebi Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi’nden katılımcılar arasında kendisini tanımlarken bu kavramlara atıf yapan öğrenci bulunmamaktadır. Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin pek ilgi göstermedikleri bu kavramlar Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi öğrencilerince ciddi bir ilgiyle karşılanmıştır. Görüldüğü gibi Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi öğrencileri akademisyenlik gibi kavramlar yerine araştırmacılık yönelimini daha güçlü biçimde benimsemektedirler.

Bu kavramları tercih eden katılımcılardan 9’u erkek, diğerleri kadın; 4’ü diğer lise geri kalanı İHL mezunu; 9’u STK ilgili/bağlantılı, geri kalanı STK ilgisiz/bağlantısızdır. Çoğu Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Sosyoloji Bölümü’nde olmak üzere katılımcıların 6’sı ikinci bir fakülte de eğitim görmüştür/görmektedir. Katılımcıların büyük çoğunluğu fakültelerini kendi istekleriyle; 3’ü puan, 1’i de aile olmak üzere 4’ü dışsal motivasyonlarla tercih etmişlerdir. Hemen hemen tüm fakülte türlerinden öğrencilerin kendilerini tanımlarken araştırmacılık vasfına atıf yap-



ması ile diğer sair demografik değişkenlik durumları bağlamında ortaya çıkan yukarıdaki tablo yüksek din öğretiminde araştırmacılık ve buna mündemîç özelliklerin ilahiyat eğitimi mezunlarının en güçlü ve ayırt edici niteliklerinden birisi olduğunu göstermektedir.

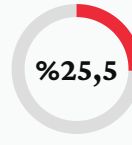
### 1.1.2.1. Anlamlandırma

Kendisini araştırmacı, araştırmacı yazar, din/ilahiyat araştırmacısı vb. nitelemelerle tanımlayan katılımcıların söz konusu tercihlerinin arkasında çoğunlukla fakülte öncesinden getirdikleri, ancak fakültede aldıkları yüksek din öğretilerine de belli ölçülerde şekillenen öğrenme, merak, araştırmaya ilgili olma, var olan bilgilerle yetinmeme gibi kişisel nitelik ve eğilimlerinin olduğu görülmektedir. Bu bağlamlarında öne çıkan katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Her öğrencinin bir araştırmacı kimliği olması gerekiyor ve merak ettiği için araştırmayı sevdiği için üniversiteye gidiyor” (Ö15, E, YÜİİF, İHL, STK+, II+ (AÖF, Sosyoloji)), “... Bir şeyleri araştırmayı, sürekli bir şeyler üzerinde konuşmayı, irdelemeyi seviyorum... Gündemle alakalı (mevzuları) aynı zamanda İslam ile bağdaştırmayı, İslam'a tesirini, etkisini araştırmayı da seviyorum...” (Ö16, K, YÜİİF, İHL, STK+, II-), “Ben karakter olarak araştırmaya meyilliyim ve kalemimin de bir noktada kuvvetli olduğunu düşünüyorum...” (Ö20, K, YÜİİF, İHL, STK-, II+ (AÖF, Sosyoloji)), “İlahiyat alanında gördüğüm derslerden daha fazlasını almak, bu uğurda daha çok öğrenmek, bilgilenmek isterdim...” (Ö39, K, SÜİİF, DL, STK+, II-), “Araştırmayı seviyorum. Dinleri özellikle araştırmak çok hoşuma gidiyor...” (Ö60, K, UÜİİF, İHL, STK+, II-, Puan), “Daha donanımlı bir şekilde okumaya çalıştım, geliştirebildiğim kadar kendimi geliştirdim...” (Ö54, K, ATÜİİF, İHL, STK-, II+ (AÖF, Halkla İliş.)), “Neden araştırmacı çünkü şöyle işin içine girdikçe insan daha çok merak ediyor, yani öğrendikçe öğreneyim öğrendikçe öğreneyim bu insanı araştırmaya itiyor...” (Ö63, E, UÜİİF, İHL, STK+, II-), “...Bu yolda araştırma, inceleme çok önemli... Bunu da işte bilgiyi ilk başta alıp, onu özümseyip hazmedip ardından bilgileri toparlayıp yeni bir şeyler icat etmek gerekiyor...” (Ö8, E, 29MÜİİF, İHL, STK+, II-), “...her geçen yıl daha fazla öğrenilecek şeyler gördüğüm için” (Ö80, K, AÜİİF, İHL, STK-, II-), “... Araştırırken yeni bil-

## Akademik Tabirler II

"Araştırmacı, araştırmacı yazar, din/ilahiyat araştırmacısı"



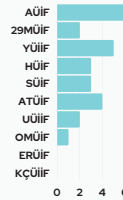
- Araştırmaya katılan ilahiyat/İslami ilimler Fakültesi öğrencilerinin kendilerini tanımlamada en yoğunlukla atf yaptıkları ikinci grup akademik tabirler "araştırmacı, araştırmacı yazar, din/ilahiyat araştırmacısı" vb. kavramlardan oluşmaktadır.
- Katılımcıların %25,5'i (26 kişi) kendisini bu tür kavramlara atf yaparak tanımlamıştır.

Katılımcılar araştırmacı, araştırmacı yazar, din/ilahiyat araştırmacısı vb. kavramları çoğunlukla "öğrenme, merak, araştırmacılık, var olan bilgilerle yetinmeme" gibi olgular bağlamında kodlamışlardır. "Merak" ve "var olan bilgilerle yetinmeme" bu yönelimde anahtar kavramlardır.



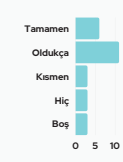
Kimi katılımcılar yüksek din öğretimi sürecinde yaşadıklarını bir tür "aydınlanma", kimileri "haz" duyma, kimileri "bilinçsizliğin farkına varılması", kimileri ise "yolda olma çabası" olarak kodlamışlardır.

### Fakülte katılımı



- Kendisini ikinci grup akademik tabirlerle tanımlayan katılımcılardan 5'i Yalova Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi, 2'si 29 Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, 1'i Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, 3'ü Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, 3'ü Siirt Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, 4'ü Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, 2'si Uşak Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi, 6'sı Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi öğrencisidir.
- Hem ilahiyat hem de İslami ilimler Fakültesi öğrencileri arasında bu kavram/kavram grubunu tercih eden öğrenciler bulunmaktadır.

### Eğitimin etkisi



- Kendisini ikinci grup akademik tabirlerle tanımlayan katılımcılara bu terimle aldıkları yüksek din öğretiminin etkisinin olup olmadığı sorulduğunda katılımcılardan 6'sı (%23,07) "tamamen", 11'i (%42,34) "oldukça", 3'ü (%11,53) ise "kısmen" etkili olduğu yanıtı vermiştir. 3 (%11,53) katılımcı ise bu yöndeki tercihlerinde aldıkları yüksek din öğretiminin hiçbir etkisinin olmadığını belirtmiş, yine 3 (%11,53) katılımcı ise tercihini gerektirendirmemiş ya da gerektirendirememiştir.

- Yüksek din öğretimi, öğrencileri, okudukça ve öğrendikçe daha fazla öğrenmeye, araştırmaya sevk etmekte, onlardaki merak ve araştırma yönelimlerini canlı tutmakta, tetikleyip geliştirmektedir.
- Öğrencilerde gelişen öğrenme, merak ve araştırmacılık motivleri salt bir merak, öğrenme ve entelektüel tatmin çabasının ötesinde daha derin bir insani var oluş çabasının, dini (İslami) bir hakikat ve anlam arayışının temel enstrümanlarından birine de dönüşebilmektedir. Bu durum yüksek din öğretimi bağlamında oluşan/gelişen öğrenme ve gelişme motivasyonlarının tümüyle akademik zemine indirgenemeyeceğini göstermektedir.

giler edinmeyi çok seviyorum. Hani aydınlanma diyoruz ya. Onun müthiş bir hazı var...” (Ö82, K, AÜİF, İHL, STK-, II), “Araştırma yönümü ortaya çıkarması bakımında ilahiyatı seviyorum” (Ö88, K, AÜİF, DL, STK-, II-, Aile).

Yukarıda verilen örneklerle bakıldığında araştırmacılık vasfıyla kendini tanımlayan katılımcıların öğrenmeye, okumaya, düşünmeye, araştırmaya olan ilgileri açık biçimde görülmektedir. Bir yönüyle kişisel gelişimden beslenen ve kişiye özgü motivasyonlarla ilgili olan bu öğrenme, araştırma eğiliminin fakülte eğitimiyle daha da belirginleşmesi, gelişmesi, bir diğer anlatımla ilahiyat eğitiminin öğrencileri okudukça, öğrendikçe daha fazla öğrenmeye, araştırmaya sevk etmesi, onlardaki merak ve araştırma güdüsünü tetikleyip geliştirmesi ilahiyat eğitiminin öğrencilere sunduğu epistemik kimliğin başarısı adına oldukça önemlidir. Örneklerle daha detaylı bakıldığında katılımcıların araştırma eğilimlerinin salt öğrenme ve merak duygusunu tatmin etmenin ötesine geçtiği görülebilir. Sayıca az olsa da bir kısım örnekte görüldüğü üzere onlar güncel gelişmeleri din, hususene İslam dini bağlamında irdeleme, dini konularda araştırma yapmayı İslam’a hizmetin bir parçası olarak görme eğilimindedirler. Bu eğilim zaman zaman kimi örneklerde olduğu gibi daha derinlikli bir anlam arayışı, ontolojik çabaya dönüşebilmektedir. Kimi örneklerde de görüldüğü gibi araştırmacılık, salt bir dünyevi merak duygusunun tatmin aracı ya da entelektüel fantezi değil, daha derin bir insani varoluş çabasının, dini (İslami) bir hakikat ve anlam arayışının temel enstrümanlarından birine dönüşebilmektedir. Yüksek din öğretiminde kazandırılan araştırma(cı) bilgi ve becerilerinin öğrencilerin bu yöndeki anlam arayışlarına dokunması ilahiyat eğitiminin insan tasavvurunu anlama noktasında önemli bir ipucudur.

Yukarıdaki araştırmacı motivasyonlarının kimi katılımcılarca daha farklı bir terminolojiyle işlendiğini gösteren ilginç örneklerden biri Ö82’in görüşlerinde yer almaktadır. O hem kişisel çabaları hem de hocaları vasıtasıyla öğrendikçe “haz” duymakta ve yaşadıklarını bir tür “aydınlanma” olarak tanımlamaktadır. Bu aydınlanma motivasyonunun niteliği ile beslendiği kaynakların, yukarıda görüşleri örneklenen ve nispeten daha kolaylıkla anlaşılacak dini varoluş çabaları, anlam arayışları ve sosyolojik kaygılarla aynı düzlemi paylaşıp paylaşmadığı merak konusudur. Nitekim bu aydınlanma Ö27’nin belirttiği gibi bir çeşit “bilinçsizliğin farkına varılması”, ya da Ö79’un belirttiği gibi bir çeşit “yolda olma çabası” olabileceği gibi belli bir yetersizlik duygusuna eşlik eden, daha eleştirel bir söylem biçimi de olabilir.

### **1.1.2.2. Eğitimin Etkisi**

Kendisini araştırmacı, araştırmacı yazar, din/ilahiyat araştırmacısı olarak tanımlayan katılımcılara bu tercihte aldıkları yüksek din öğretiminin nasıl bir etkisinin olduğu sorulduğunda bu yönde kavramları tercih eden 26 katılımcıdan 6’sı (%23,07) “tamamen”, 11’i (%42,34) “oldukça”, 3’ü (%11,53) ise “kısmen” etkili olduğu yanıtını vermiştir. 3 (%11,53) katılımcı ise bu yöndeki tercihlerinde fakültede aldıkları eğitimin hiçbir etkisinin olmadığını belirtmiştir. Geri kalan katılımcılar fakülte etkisine ilişkin seçeneklerle ilgilenmemiştir. Görüldüğü gibi araştırmaya katılan ve kendisini araştırmacı, araştırmacı yazar, din/ilahiyat araştırmacısı olarak tanımlayan katılımcıların büyük bir bölümü, yüksek din öğretimi kurumlarında aldıkları eğitimin kendilerini bu yönde önemli oranda etkilediği kanaatindedir. Daha önce akademik tabirler bağlamında da belirtildiği gibi yük-

sek din öğretimi kurumlarının araştırmacılık noktasında öğrencilerini güçlü biçimde etkilediği, onlara güçlü akademik yönelimler kazandırdığı görülmektedir.

Kendisini araştırmacı ve buna ilişkin tabir, tavır ve tasvirlerle tanımlamaya çalışan katılımcıların söz konusu tanımlama biçimlerine ilişkin gerekçelerine bakıldığında ilahiyat eğitiminin farklı yönlerine ışık tutan açıklamalar yaptıkları, söz konusu yönelimi ilahiyat eğitiminin farklı boyutlarıyla ilişkilendirdikleri görülmektedir. Bu konuda oluşan en yoğunluklu görüş teması ilahiyat eğitiminin öğrencilerin araştırmaya dönük olma ya da araştırmacı özelliklerini keşfetmeleri yönünde değişimlerine ışık tutan görüşlerden oluşmaktadır. Konuyla ilgili örnekler aşağıda verilmiştir.

“Burada... aslında bir şey bilmediğimin farkına vardım” (Ö39, K, SÜİF, DL, STK+, II-); “Önceden İslam’a böyle bakmıyordum... Geldikten sonra birçok tabularımı yıktım” (Ö42, K, SÜİF, DL, STK-, II-); “...Daha farklı, daha geniş bakmaya başladım. İnsanlara yetmediğimizi, cevap veremediğimizi fark ettim. Biz *kesinlikle bilimle iç içe olmalıyız*” (Ö54, K, ATÜİF, İHL, STK-, II+ (AÖF, Halkla iliş.)); “Benim derinine inmeme sebep oldu... Alanı derinlemesine tanımama sebep oldu...” (Ö60, K, UÜİİF, İHL, STK+, II-, Puan); “Doğruya ulaşmada ya en basitinden aile içindeki sorunlara nasıl yaklaşmamız gerektiğini öğretiyor...” (Ö63, E, UÜİİF, İHL, STK+, II-); “İlk başlarda geldiğimde kesindim, ama şimdi burada gördükçe daha araştırılacak çok şey olduğunu gördükçe fikrim değişti... İlahiyat bana aslında daha fazla bilinecek şey olduğunu gösterdi” (Ö80, K, AÜİF, İHL, STK-, II-); “Önceden daha çok araştırmazdım. Duyduğuma inanmayı tercih ederdim. İnternette araştırmayı tercih ederdim, şu an mesela internette gördüğüm haberleri sorgulayabiliyorum veya hangi kaynağa bakacağımı biliyorum” (Ö87, K, AÜİF, İHL, STK-, II-); “Daha dar bir görüşteydim, araştırmaya ihtiyacım olmadığını düşünüyordum ve zamanla aslında hani fark etmemi sağladı ilahiyat...” (Ö88, K, AÜİF, DL, STK-, II-, Aile)

Yukarıdaki örnekler bakıldığında ilahiyat eğitiminin öğrencilerin düşünce ve anlam dünyalarını nasıl dönüştürdüğü açık biçimde görünmektedir. Şüphesiz bu yöndeki en büyük etki kendilerini dini bilgi açısından yeterli gören öğrencileri aslında bu alanda daha öğrenilecek çok şey olduğu kanaatine sevk etmesidir. Bu bağlamda söz konusu eksiklerini fark eden öğrencilerin kendilerini daha üst ya da iddialı kavramlarla tanımlamaktan vazgeçebildikleri, entelektüel anlamda daha mütevazı, öğrenmeye ve değişime, dolayısıyla gelişime daha açık hale gelebildikleri anlaşılmaktadır. Eksik ya da yanlış bilgiler, tek taraflı, yüzeysel bazen de ön yargılı yaklaşımlar, ilk duyduğuna inanma gibi bilgi anlayışı noktasında oluşan birçok sorunun ve engelleyici motivasyonun aşılmasında ilahiyat eğitimi öğrencileri güçlü biçimde etkilemektedir. Bunun sonucunda öğrenciler, onların tabiriyle “daha araştırılacak çok şey olduğunu görerek”, “kaynaklara ulaşabilmekte”, “derinine inerek alanı derinlemesine tanıyabilmekte”, “daha farklı, daha geniş bakabilmekte”, nihayet “tabularını yıkabilmekte” ve “iyinin nasıl bulunabileceği” noktasındaki yolları keşfedebilmektedir.

Görüldüğü gibi tüm bu örnek ve betimlemelerde *araştırmacılık* vasfı öğrencilerin bir akademik ya da mesleki yönelimden öte, daha derinlikli epistemik kaygılarını beslemeye dönük insani bir yetkinliğe karşılık gelmektedir. Bu yetkinlik hem mesleki ve akademik beklentileri hem de hayata bakış ve tüm bunları kuşatan dini ahlaki gelişimi etkileme potansiyeline sahip güçlü bir dinamik görüntüsü sunmaktadır. Yani ilahiyat mezununun dindarlık ve ahlaki gelişim düzeyi ile çalışacağı meslek her ne olursa olsun verili olanla yetinmeme, daha çok okumaya, araştırmaya, farklı kaynaklara erişmeye, nihayetinde öğrenmeye istekli olma onun tüm yönelimlerinin temel bir yapı taşı görünümündedir. Katılımcı öğretim elemanlarının görüşlerinde de görüleceği üzere, adı/vasfı/



konumu ne olursa olsun ilahiyat eğitiminin mezunlarına kazandırdığı en temel özelliklerin başında işte yukarıda tanımlarıyla verilen epistemik kaygılar gelmektedir, denebilir.

## 1.2. Mesleki Tabirler

Araştırmada katılımcı öğrencilerin bir yüksek din öğretimi kurumu öğrencisi olarak kendilerini tanımlamaları istendiğinde en yoğunlukla tercih ettikleri ikinci kavram grubu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni, İHL Meslek Dersleri Öğretmeni, Manevi Danışman gibi mesleki tabirlerden oluşmaktadır. Katılımcı öğrencilerin bir yüksek din öğretimi kurumu (İlahiyat/İslami İlimler) mezunu olarak kendilerini tanımlarken tercih ettikleri mesleki tabirlerden ikisi aşağıda tercih edilme gerekçeleri ve yüksek din öğretimi süreciyle ilişkilendirilme biçimi bağlamında katılımcı ifadeleri eşliğinde incelenecektir.

### 1.2.1. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni

İlahiyat eğitiminin ülkemizdeki en temel amaçlarından biri örgün ve yaygın din eğitimi ile din hizmetleri alanında faaliyet yürütecek eğitim-öğretim personeli yetiştirmektir. Cumhuriyet'in başından itibaren Türkiye'de farklı adlarla açılan (İlahiyat Fakültesi, Yüksek İslam Enstitüsü, İslami İlimler Fakültesi vb.), günümüzde sayıları yüze erişmiş olan yüksek din öğretimi kurumları özellikle ilk ve orta dereceli okullarda okutulan Din derslerini (Günümüzde *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi* dersleri) yürütecek öğretmenleri yetiştirmeye çalışmışlardır. Bu çerçevede söz konusu kurumlara yer yer pedagojik formasyon dersleri eklenmiş, kimi zaman ise ayrı bir program (Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi/Öğretmenliği) oluşturulması yoluna gidilmiştir. Günümüzde istihdam koşulları giderek artan ve çeşitlenen yüksek din öğretimi kurumlarına toplumsal rağbet artmakta, mezunlar da önemli ölçüde Millî Eğitim Bakanlığı'nda farklı branşlarda görev almak, özellikle de Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmeni olmak istemektedirler.

Bu çalışmada katılımcılara yöneltilen ve kendilerini tanımlamaları istenen kavram ya da kavram öbekleri içerisinde katılımcıların ikinci sırada en yoğunlukla atıf yaptıkları ifade Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni olmuştur. Nitekim katılımcıların %29,4'ü (30 kişi) kendisini bu kavramla tanımlama gereği duymuştur. Bu öğrencilerden 4'ü Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, 3'ü Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, 1'i 29 Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, 1'i Siirt Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, 5'i Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, 6'sı Uşak Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi, 7'si Kâtip Çelebi Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi, 2'si Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, 1'i Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi öğrencisidir. Görüldüğü gibi Yalova Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi öğrencileri arasında bu kavramla kendini tanımlama gereği duyan katılımcı yoktur. Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi öğrencileri arasında kendini araştırmacı vasıflarla tanımlayan çok sayıda öğrenci olmasına karşın söz konusu öğretmenliğe atıfla kendilerini tercih eden öğrencilerin sayısı hayli azdır. Benzer şekilde kendilerini akademik tabirlerle tanımlayan öğrencilerin hayli fazla olduğu 29 Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi öğrencileri arasında bu tür kavramlara atıf yapma gereği duyan katılımcıların sayısı hayli azdır. Bu durum her iki kurumun mezunlarına mesleki kimlikten çok akademik bir kimlik kazandırdığını göstermektedir. Dikkat çekici bir başka husus ise Uşak Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi ile Kâtip Çelebi

Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi öğrencilerinin bu kavrama akademik tabirlere oranla çok daha yoğunlukla atıf yapmış olmalarıdır.

Kendini Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni kavramıyla tanımlayan katılımcılardan 11'i erkek, diğerleri kadın; 7'si diğer lise geri kalanı İHL mezunu; 7'si STK ilgili/bağlantılı diğerleri ilgisiz/bağlantısız öğrencilerdir. Yine bu katılımcılardan 4'ü ikinci bir fakülte okumakta (Çoğunlukla Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi'ne bağlı Sosyoloji, Halkla İlişkiler, Sosyal Hizmetler bölümleri), diğerleri ise okumamakta olup 1'i coğrafi, 3'ü puan, 3'ü aile ve 1'i de ekonomik motivasyonlarla, geri kalan büyük çoğunluğu da şahsi istek ve arzularıyla okudukları fakülteleri tercih etmiş katılımcılardır. Görüldüğü gibi kendini Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni olarak tanımlayan öğrenciler içerisinde her demografik özellikte katılımcı bulunmaktadır.

### 1.2.1.1. Anlamlandırma

Araştırma kapsamında kendilerini Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni olarak tanımlayan katılımcıların bu yöndeki tercihlerinin gerekçelerine bakıldığında onların öncelikle çocuklar ve gençlere ilgi, sevgi ve yakınlık duydukları, onlara yönelik çeşitli eğitsel ve dini kaygılar taşıdıkları, nihayet onları çeşitli yönleriyle eğitime arzusunda oldukları anlaşılmaktadır. Bu yöndeki katılımcı görüşleri aşağıda örneklendirilmiştir.

“Öğrencilerle olan irtibatımdan dolayı seçtim. Çünkü çocukların büyüklerden daha kolay öğrendiğini düşünüyorum... Çocuklara olan sevgim de var tabii” (Ö23, E, OMÜİF, DL, STK-, II-, Puan); “Günümüzde gençler genellikle dini eğitimin eksik olmasından dolayı daha küçük yaşlarda deizme, ateizme kayıyor. Atandığımızda inşallah ilk başta çocuklarla eğitim göreceğiz, büyüklerle değil” (Ö48, E, ATÜİF, İHL, STK-, II-); “Yani din kültürü öğretmeni olmak istiyorum zaten, amacım o... Çocukları küçükken nasıl yetiştirirsen ilerisi öyle gider...” (Ö66, K, UÜİİF, İHL, STK-, II-, Ekonomik); “... Kendimi idealist bir öğretmen olarak hayal edebilirim... Daha çok lisede olmak istiyorum. Çünkü lisede insanın aslında inanç sistemlerinin daha çok oturduğu yer hani daha çok düşünmeye dayalı olduğu yer lisedir” (Ö64, K, UÜİİF, İHL, STK+, II-); “... Birey yetiştirmek için en güzel

## Mesleki Tabirler I

"Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni"



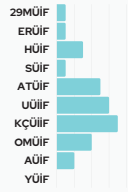
- Araştırmaya katılan İlahiyat/İslami İlimler Fakültesi öğrencilerinin kendilerini tanımlamada en yoğunlukla atf yaptıkları mesleki tabir "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni"dir. Bu, katılımcı öğrencilerin kendilerini tanımlarken en yoğun atf yaptıkları 2. kavramdır.
- Katılımcıların %29,4'i (30 kişi) kendisini bu kavrama atf yaparak tanımlamıştır.

Katılımcılar "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni" kavramını çocuklar ve gençlere ilgi, sevgi ve yakınlık duymaları, onlara yönelik çeşitli eğitsel ve dini kaygılar taşımaları, öğretmenliğe dönük çocukluk ilgileri ve bu yöndeki kişisel yetkinliklerine atıfla yapılandırmışlardır.



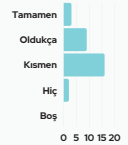
Kendisini bu kavramla tanımlayan katılımcıların bir bölümü bu kavramı "imamlık", "hocalık", "vaizlik", "ilahiyatçılık", "akademisyenlik" gibi yönelimlerden daha rahat/hafif, daha özgür bulmuş, bu kavrama daha "insani" olduğu için yönelme gereği duyduğunu belirtmiştir.

### Fakülte katılımı



- Kendisini bu kavramla tanımlayan katılımcılardan 4'ü Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, 3'ü Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, 1'i 29 Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, 1'i Siirt Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, 51 Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, 6'sı Uşak Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi, 7'si Kâtip Çelebi Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi, 2'si Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, 1'i Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi öğrencisidir.
- Hem İlahiyat hem de İslami İlimler Fakültesi öğrencileri arasında bu kavramı tercih eden öğrenciler bulunmaktadır.

### Eğitimin etkisi



- Kendisini Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni olarak tanımlayan katılımcılara bu tercihte aldıkları yüksek din öğretiminin etkisinin olup olmadığı sorulduğunda katılımcılardan 3'ü (%10) "tamamen", 9'u (%30) "oldukça", 16'sı (%53,3) ise "kısmen" etkili olduğu yanıtını vermiştir. 2'si (%6,7) katılımcı ise bu yöndeki tercihlerinde aldıkları yüksek din öğretiminin hiçbir etkisinin olmadığını belirtmiştir.

- Yüksek din öğretimi öğrencilerde belli mesleki kaygıların oluşması ve gelişmesini desteklemektedir. Ancak bu etkinin güçlü Din Kültürü Öğretmeni olma yönünde katılımcıların yarısından fazlasına göre "kısmen" düzeyinde kalmaktadır.
- Kendini Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni olarak tanımlayan birçok katılımcı, fakültede aldıkları eğitim ve özellikle pedagojik formasyon grubu derslerinin öğretmenlik mesleğine yönelişlerindeki olumlu etkilerinden söz etmişlerdir.
- Bu kavram/tercih yüksek din öğretimi bağlamında gelişen kimlik yönelimleri içinde en "kaçınımlı" tercih görünümündedir.

meslek öğretmenlik...” (Ö72, K, KÇÜİİF, İHL, STK+, II+ (AÖF, Sos. Hizm.); “Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenliği, şu an için kariyer de hedeflediğim amaçlarımın başında gelen bir durum...” (Ö76, E, KÇÜİİF, İHL, STK-, II-); “... Öğretmen olmak istiyorum. Din kültürü öğretmeni. Öğretmen dediğimiz kavramda gelecek nesillere ışık tutan ve bir şeyler aktarabilen...” (Ö77, E, KÇÜİİF, İHL, STK+, II+ (Sosyoloji)).

Yukarıda verilen örneklerde de görüleceği üzere kendisini Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni olarak tanımlayan bir kısım katılımcı özellikle alt yaş gruplarının kolay eğitilebilir özellikte oluşuna, yine lise kuşağının içinde bulunduğu gelişimsel durumlara atıf yapmışlardır. Ö23’e göre alt yaşlarda “sorgulamadan alabilme”, lise kuşağında ise içinde buldukları yaş itibarıyla yaşanan eğilim ve çeşitli problemler, örneğin deizme ya da ateizme kayma yanında bu dönemin gelişimsel özellikleri ile bilhassa dini gelişim bağlamında yaşananlar bu yöndeki katılımcı görüşlerini belirgin biçimde etkilemiş görülmektedir. Katılımcılardan Ö48 ve Ö64’ün “İslami eğitimin eksik olduğunu düşünüyorum” ve “Dini sevdirmek istiyorum” şeklindeki tespit ve isteklerinin altını çizmekte yarar vardır. Bu tür örnekler söz konusu öğretmenlik modelinin kimi katılımcı öğrencilerce önemli ölçüde dini kaygılarla yapılandırıldığını göstermektedir.

Araştırmada kendilerini Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni olarak tanımlayan katılımcılardan bir başka grup, bu yöndeki tercihlerini gerekçelendirirken öğretmenliğe dönük çocukluk ilgilerine, kişisel yatkınlıklarına, öğretmeyi sevmelerine ve öğretmenleri tarafında kendilerine yapılan yönlendirmeler ile onların rol modelliklerine atıf yaptıkları görülmüştür. Bu yöndeki katılımcı görüşleri aşağıda örneklendirilmiştir.

“Benim çocukluk hayalim öğretmen olmaktı. Her çocuğa ne sorarsan sor öğretmen der ama ben bunu gerçekten çok istiyordum...” (Ö25, K, OMÜİF, İHL, STK+, II-); “Liseye başladığım zaman bir öğretmenimiz vardı. İlahiyat okumanın öğretmenliğin güzelliğinden bahsediyordu. Kendisi de zaten din kültürü hocamızdı. Ondan biraz etkilenmiştim” (Ö26, K, OMÜİF, İHL, STK+, II-); “Küçüklüğümden beri hayalim öğretmen olmaktı ve dini anlamada kendimi daha yatkın hissettiğim için din alanına yönelmeye karar verdim” (Ö30, K, HÜİF, İHL, STK-, II-); “... Aklımda hep öğretmen olmak vardı. Bu bölümde bana yatkın geldi...” (Ö71, K, KÇÜİİF, İHL, STK-, II-); “... Bu okula inanın Din Kültürü öğretmenliği için geldim... İlkokuldayken bizim öğretmen vardı onu hep kendime rol model olarak seçtim...” (Ö78, E, KÇÜİİF, İHL, STK-, II-); “... Anadolu Lisesi mezunuyum. Zaten bu bölüme gelme amacım, öğretmen olmak için aslında” (Ö59, K, UÜİİF, DL, STK-, II-).

Yukarıdaki katılımcı görüşlerinden de anlaşılacağı üzere kendilerini Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni olarak tanımlama noktasında öğrencilerin bu yöndeki ilgileri yanında özellikle öğrencilik yıllarından getirdikleri birikim, kendi din dersi öğretmenlerinin telkinleri tercihlerinde etkili olmaktadır. Burada dikkati çeken bu yönlü gerekçe belirten katılımcıların çoğunluğunu kadının öğrencilerin oluşturmasıdır. Yukarıda demografik veriler sunulurken de gösterildiği üzere bu kavrama atıf yapan öğrencilerin yaklaşık üçte ikisi kadın öğrencilerden oluşmaktadır.

Kendisini Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni olarak tanımlayan son katılımcı grup ise bu yöndeki düşüncelerini gerekçelendirirken ilahiyat eğitimi ile bağlantılı farklı mesleki ve akademik tercihlerin kendilerine ağır geldiğini öne sürmüştür. Bu yöndeki katılımcı görüşleri de aşağıda örneklendirilmiştir.

“(İmam, müezzin) dini yönden yükümlülüğü ağır. O yüzden zamanla Din Kültürü öğretmeni olma yoluna girdim” (Ö34, E, HÜİF, İHL, STK-, II-); “Çünkü hani din adamı olmak toplum gözünde bir sorumluluk gerektirdiği için, baskı oluşturuyor. Hayatınızı istediğiniz gibi yaşayamıyorsunuz. Yani sen ilahiyatçısın, sen hocasın...” (Ö50, E, ATÜİF, DL, STK-, II+ (Türkçe öğrt.)); “...İlahiyat seviyesi bana çok yüksek geliyor” (Ö65, K, UÜİF, İHL, STK+, II-); “...Yani şöyle ne çok ne çok yüksek seviyede ne çok alçak seviyede bir orta yola hani gitmek istediğim için. Daha rahat hissetmek daha az mesuliyet almak gibi mesela bir akademisyenin daha fazla olduğunu düşünüyorum...” (Ö67, K, UÜİF, İHL, STK-, II-); “... Din adamı, din bilgini... Bunları istemiyorum. Ben insanım. İnsan olarak bakılıns istiyorum bana. Ben de hata yapabilirim. Ben de o potansiyele sahibim. Ben de herkese gibi insanım dışarıya çıktığım zaman kalabalık içerisinde bende kaybolabiliyorum. Ama bir din yapıştığı zaman hayır sen dincisin. Bu beni yoruyor. Bu beni sıkıyor” (Ö92, K, ERÜİF, İHL, STK-, II-, Aile)

Görüldüğü gibi bu katılımcılar imamlık, hocalık, vaizlik, müftülük, din adamlığı, din bilginliği, ilahiyatçılık, akademisyenlik gibi kavramlar noktasında belli çekinceler taşımakta, bu tür tercihleri dini yükümlülükler bakımından “ağır” ya da “yüksek” bulmakta, özellikle toplum gözünde bir sorumluluk gerektirdiği için, bu tür tercihler ekseninde toplumsal bir baskının oluştuğunu ifade etmektedirler. Bu katılımcılar ilahiyat tercihleri ve bu tercihle bağlantılı olarak toplum tarafından kendilerine dönük oluşturulan algıları eleştirerek hayatlarını istedikleri gibi yaşamadıklarını, eskiden daha özgür olduklarını, daha rahat ve özgür hissetmek istediklerini, hatta daha az mesuliyet almak istediklerini belirtmişlerdir. Kendilerini Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni olarak tanımlayan katılımcıların en azından bir bölümü bu tür bir mesleki kimliği imamlık, hocalık, vaizlik, müftülük, din adamlığı, ilahiyatçılık, akademisyenlik gibi yüklü yönelimlerden daha hafif, bir bakıma daha özgür bulmakta; kendi insani zaafalarını da hesaba katarak, daha “insani” buldukları Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği kimliğine sığınmaktadırlar. Bu sonuç Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni kimliğinin içinin ilahiyat öğrencilerince nasıl doldurulduğunu anlama noktasında ilginçtir.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği gerek akademik çevrelerde gerekse kamuoyu nezdinde daha az tartışılan, üzerinde daha az spekülasyon yapılan, özellikle örgütlü dini çevrelerin fazla ilgi duymadıkları, orta düzeyde bir ilahiyat mezununun kendisini rahatlıkla ilişkilendirebileceği, bir bakıma daha kolay “sınılabilen”, daha az “riskli” bir kavram (g)örüntüsü sunmaktadır. Bu tür bir kimliğin her ne kadar mesleki bir hüviyet ve öğrencilerin yükseköğretime ilişkin pragmatik beklentilerini karşılamaya dönük belli içerimler ihtiva etse de yüksek din öğretimi bağlamında akademik yönelimlere ilave olarak ayrı bir “kolektif” bilinç ürettiği söylenebilir. Bu kolektif bilinç Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeninin toplumsal statüsü yanında yüksek din öğretiminin dini, tarihsel, akademik ve buna mündemîç eleştirel duyarlıklarla olan kırılğan ilişkisi ile yakından irtibatlıdır, denebilir.

### 1.2.1.2. Eğitimin Etkisi

Kendisini Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni olarak tanımlayan katılımcılara bu tercihte aldıkları yüksek din öğretiminin etkisinin olup olmadığı sorulduğunda katılımcılardan 3’ü (%10) “tamamen”, 9’u (%30) “oldukça”, 16’sı (%53,3) ise “kısmen” etkili olduğu yanıtını vermiştir. 2 (%6,7) katılımcı ise bu yöndeki tercihlerinde fakültede aldıkları eğitimin hiçbir etkisinin olma-

dığını belirtmiştir. Görüldüğü gibi araştırmaya katılan ve kendisini Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni olarak tanımlayan katılımcıların büyük bir bölümü, yüksek din öğretimi kurumlarında aldıkları ilahiyat eğitiminin böyle bir kimlik edinmelerinde çeşitli dozlarda etkili olduğu görüşündedir. Burada dikkat çekici olan, söz konusu etkinin dozunun katılımcıların yarıdan fazlasına göre “kısmen” düzeyinde kalmasıdır. Daha önce de ifade edildiği gibi bu tür yönelimlerde yaşamın ilk yıllarından itibaren geçirilen yaşantılar, kişisel ilgi ve beklentiler ile ön öğrenmelerin büyük etkisi bulunmaktadır. Ancak katılımcıların yine de %40’lık bir dilimi Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni olma şeklindeki eğilimlerinde fakültelerinde aldıkları eğitimin güçlü biçimde etkide bulunduğunu ifade etmişlerdir.

Aşağıda, ilahiyat eğitiminin kendilerini Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni olarak tanımlayan katılımcıları bu yönde nasıl etkilediğine ışık tutan katılımcı görüşlerine yer verilmiştir. Bu yöndeki en yoğun katılımlı ve en belirgin görüş kümesi, ilahiyat eğitiminin öğrencilerde belli mesleki kaygıların oluşması ve gelişmesine zemin teşkil eden genel bilişsel, sosyal özelliklere göndermede bulunan, bu tür kazanımları söz konusu eğitimin, program, dersler, öğrenci yapısı ve özellikle öğretim elamanı gibi temel bileşenleriyle ilişkilendiren görüşlerden oluşmaktadır. Konuyla ilgili örnekler aşağıda verilmiştir.

“...Hocaların katkısının çok olduğunu düşünüyorum... Programımız da güzel” (Ö54, K, ATÜİF, İHL, STK-, II+ (AÖF, Halkla iliş.)); “Aslında hani daha önceden istediğim için yani fakülte biraz daha artırdı diyebilirim. Mesela fakültede bazı örnek olan hocalarımız da oldu diyebilirim...” (Ö64, K, UÜİF, İHL, STK+, II-); “Burada kendimi daha iyi geliştirdiğimi düşünüyorum. Ama olumsuz yönü de var. Hocalarımız çok yeterli değil yani...” (Ö65, K, UÜİF, İHL, STK+, II-); “...Örnek aldığımız hocalar, yani bize hani iyi ders anlatan hocalar bunu olumlu bir yönde etkilemiş olabilir” (Ö66, K, UÜİF, İHL, STK-, II-, Ekonomik); “Fakültenin etkisi var. Ancak ailemde, aile dostlarında, çevremizde hep milli eğitim camiasından öğretmenlik yapan, öğretmenlikten gelmiş birçok insan var” (Ö76, E, KÇÜİF, İHL, STK-, II-); “Zaten bu kimlik daha önceden içimde vardı. Ben bu yola girmeden önce de bu düşünceyedim...” (Ö78, E, KÇÜİF, İHL, STK-, II-); “Kesinlikle etkisi oldu... Zamanla birtakım şeyleri fark etmemi sağladı burası ve Din kültürü öğretmenliğini daha çok benimsediğimi fark ettim” (Ö88, K, AÜİF, DL, STK-, II-, Aile)

Yukarıdaki örneklerde de görüldüğü gibi ilahiyat eğitimi öğrencileri Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenliğine yönlendirmede önemli bir etken durumundadır. Aslında öteden beri İlahiyat Fakültelerini tercihte en başta gelen faktörlerden birisinin eğitimci ya da öğretmenlik motivasyonları olduğu bilinmektedir. Bu yönelimde mezunlara tanınan istihdam olanakları ve geleceğe yönelik beklentiler yanında şüphesiz fakültede verilen dersler, bu dersler etrafında oluşan sosyal doku, kullanılan yöntem ve teknikler ile hususen öğretim elemanlarının örnekliği belirleyici olmaktadır. Ne var ki bu etkilemenin gücü, özellikle ilahiyat lisans eğitiminin farklı bileşenleriyle ilişkisi, en azından öğrencilerin gerekçelerinde atıf yaptıkları hususlar göz önüne alındığında, daha önce işlenen akademik tabirler kadar belirgin değildir. Anlaşıldığı kadarıyla öncesinde öğretmen olma noktasındaki istek ve beklentiler, geçirilen birtakım yaşantılar, model alınan karakterler, ön öğrenme ve deneyimler, daha sonra fakülte eğitim süreciyle bir araya gelerek yeniden işlenmekte ve bunun neticesinde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenliği öğrenciler için cazip bir kendini tanımlama ve aidiyet biçimine dönüşmektedir. Katılımcı gruptan birçok öğrencinin öğretmen olma yönlü istek ya da eğilimlerinin daha önce de var

olduğunu belirtmesi, fakültede alınan yüksek din öğretiminin söz konusu eğilim ve istekleri işleyerek daha rafine hale getirdiği şeklinde de yorumlanabilir.

Bu yöndeki bir diğer önemli görüş kümesi, kendini Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni olarak tanımlama bağlamında çoğunlukla 3 ve 4. sınıflarda bulunan (Araştırmanın saha çalışmasının yapıldığı dönemde) fakültedeki eğitim ve pedagojik formasyon grubu derslerine, bu derslerde yapılan çeşitli sunum vb. etkinliklere, söz konusu dersleri yürüten öğretim elemanlarının eğitsel örneklik, rehberlik ve etkilerine atıf yapan katılımcı görüşlerinden oluşmaktadır.

“... (Burayı) bırakmayı düşündüm ama sonra üçüncü dördüncü sınıfa geldikten sonra bu sınıfta tanıştığım hocalarla ilişkimi daha çok ilerlettikçe, onlarla daha çok konuştukça daha çok bilgi sahibi oldukça bu mesleği yapabilirim ... düşünüyorum” (Ö26, K, OMÜİF, İHL, STK+, II-); “Bizim fakültemizde eğitim ve formasyon dersleri çok güzel veriliyor. O sebeple ben öğretmenlik ve eğitimcilik kısımlarını hep buradan beslendim. Eğitim alanında da formasyon derslerini de çok seviyorum...” (Ö30, K, HÜİF, İHL, STK-, II-); “Bu sene formasyon dersleriyle ilgili farklı hocalar geldi. Onlarda daha çok, onları örnek alarak mı diyeyim, görüş açılarına göre ya da o mesleği daha istekli yaptıklarından dolayı, onlar daha çok aslında teşvik etti bu son sene” (Ö59, K, UÜİİF, DL, STK-, II); “Din Kültürü açısından baktığımızda mesela bugün bir sunum yaptım ve hocam bir ders bu şekilde anlatılır gerçekten o şekilde anlatılır dedi... Bu benim çok hoşuma gitti. Yani öğrencileri bu şekilde etkileyebileceğimi düşündüm ders açısından” (Ö72, K, KÇÜİİF, İHL, STK+, II+ (AÖF, Sos. Hizm.)); “...İlk defa bugün şunu fark ettim. Biz hazırlık da okuduk. Şu anda 5. yılım ve ilk defa bugün sınıfça kaynaştık ve 4,5 yıldan bahsediyorum 4,5 yıl sonra bu gerçekleşti. Bugünkü derste [Pedagojik formasyon grubu dersi] ...” (Ö77, E, KÇÜİİF, İHL, STK+, II+ (Sosyoloji)).

Yukarıda verilen örneklerde görüldüğü üzere, kendilerini Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni olarak tanımlayan birçok katılımcı, fakültede aldığı eğitim ve özellikle pedagojik formasyon grubu derslerinin öğretmenlik mesleğine yönelişlerindeki olumlu etkilerinden söz etmektedir. Söz konusu dersler kapsamında öğrencilerin bir taraftan alan derslerine hakimiyeti diğer yandan da aldıkları eğitimi pratiğe dökme bilgi ve becerileri artmakta, yaptıkları eğitsel pratiklerle arkadaş ve hocalarının beğenisini kazanmakta, karşıdakileri etkileyebileceklerini fark etmekte, böylece kendilerine güvenleri artmakta, akademik ve mesleki benlikleri gelişim göstermekte, nihayetinde de kendilerini öğretmen gibi hissetmeye başlamaktadırlar. Bu tür eğitsel pratiklerin sınıf iklimini iyileştirme ve sınıfı kaynaştırma potansiyeli de burada dikkat çekmektedir. Katılımcılardan Ö26'nın fakültede beklediğini bulamayınca önce okulu bırakmayı düşünmesi, ancak daha sonra, özellikle de son sınıflara doğru tanıştığı hocaları sayesinde fikrini değiştirmesi, kendini geliştirmeye başlamak suretiyle çevresinden yöneltilen sorulara cevaplar vermeye ve takdir görmeye başlaması, neticede “bu mesleği yapabilirim” noktasına varması söz konusu değişimi anlama noktasında açıklayıcı bir örnektir.

### 1.2.2. Manevi Danışman

Türkiye’de yüksek din öğretimi kurumlarının istihdam yaratma kapasitesi giderek çeşitlenmekte ve genişlemektedir. Bu durum toplumsal alanda yaşanan güncel gelişmeler ve yeni ihtiyaçlarla ilişkilidir. Bu kapsamda son yıllarda dini sosyal hizmet alanlarında yüksek din öğretimi mezunlarına yeni çalışma sahaları oluşmaya başladığı görülmektedir. Özellikle hastaneler, yaşlı bakımevleri, ceza



evleri, sevgi evleri, öğrenci yurtları ile son dönemde sayıları giderek artan aile ve rehberlik büroları bu kapsamda örnek verilebilir. Yüksek din öğretimi veren kurumlarının bölüm ve programlarının yeni/güncel toplumsal gelişmeler ile çalışma koşulları gözletilmek suretiyle güncellenmesine ilişkin yaşanan tartışmalar bir yana bu araştırmaya da yansımış olduğu üzere ilahiyat eğitimi veren okulların mezunlarının giderek kendilerini daha yeni ve güncel meslekler ya da çalışma koşulları bağlamında tanımlamaya başladıkları görülmektedir. Bunlardan birisi de manevi danışmanlıktır.

Bu çalışmada katılımcıların yoğunluk bakımından 4. sırada tercih ettikleri kendini tanımlama ifadesi Manevi/Dini Danışman-Manevi Bakım Uzmanı gibi kavramlardan oluşmaktadır. Katılımcıların %19,6'sı (20 kişi) bu kavramları tercihleri arasında zikretmiştir. Araştırmada kendileriyle görüşülen 102 öğrencinin yaklaşık %20'sinin kendini tanımlama bağlamında böylesi güncel bir kavrama ya da kavram grubuna atıf yapması ilginçtir. Bu durum yeni çalışma alanları veya mesleklerin öğrencilerin ilgi dünyalarına girmeye başladığını göstermektedir. Söz konusu kavramları tercih eden katılımcıların 3'ü Yalova Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi, 1'i Kâtip Çelebi Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi, 3'ü Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, 1'i 29 Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, 4'ü Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, 4'ü Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, 3'ü Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, 1'i Uşak Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi, öğrencisidir. Görüldüğü gibi Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi ve Siirt Üniversitesi İlahiyat fakültesinden araştırmaya katılan öğrenciler arasında kendisini tanımlarken bu kavramlara atıf yapan öğrenci bulunmamaktadır.

Öte yandan bu kavramları tercih eden katılımcılardan 7'si erkek, 13'ü kadın; 5'i diğer lise geri kalanı İHL; 7'si STK ilgili/bağlantılı, geri kalanı STK ilgisiz/bağlantısızdır. Çoğu Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Sosyoloji Bölümünde olmak üzere katılımcıların 4'ü ikinci bir fakültede de eğitim görmüştür/görmektedir. Katılımcıların büyük çoğunluğu fakültelerini kendi istekleriyle ve ailelerin yönlendirmeleriyle tercih etmişlerdir. Burada daha önce Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni noktasında oluşan dağılıma paralel biçimde, söz konusu manevi danışmanlık olgusuna kadın öğrencilerin daha yoğunlukla ilgi duyduğu anlaşılmaktadır.

### 1.2.2.1. Anlamlandırma

Araştırmada kendilerini manevi danışman olarak tanımlayan katılımcı öğrencilerin söz konusu tercihleri bağlamında ileri sürdükleri gerekçelere bakıldığında onların çoğunlukla toplumsal sorunlara, özellikle de toplumun içinde bulunduğu manevi sorunlara atıf yaptıkları görülmektedir. Konuyla ilgili örnekler aşağıda verilmiştir.

“Rahat bir insan olmamın verdiği, insanlarla böyle bir rahatlığı vermemin sağladığı bir kimlik olarak bakıyorum” (Ö11, E, YÜİİF, İHL, STK+, II-); “Bir danışman, bir din danışmanı bir hoca olarak böyle hissettim kendimi ve bunu da yapmaya çalışıyorum elimden geldiğince” (Ö12, E, YÜİİF, İHL, STK+, II-, Aile); “... Manevi olarak insanlara dokunabilmek, onların açıklarını doyurabilmek, yanlışları varsa yanlışlarını gösterip daha doğru yolda ilerleyebilmeleri için yardımcı olabilmek” (Ö13, E, YÜİİF, İHL, STK-, II-); “İnsanların bunaldığı, içinin daraldığı konularda faydalı olabileceğimi düşündüğüm için” (Ö22, E, OMÜİF, DL, STK-, II-); “İntihar vakalarına kadar giden olaylar var. Belki bunlara çare olabilir diye düşündüğüm için” (Ö23, E, OMÜİF, DL, STK-, II-, Puan); “Manevi danışman hastanelerde çalışıyordu; biraz hastanelere yatkınlığım var. Belki o da olabilir” (Ö30, K, HÜİF, İHL, STK-, II-); “Ben

kendimi danışman olarak hissetmemem bile birileri bana onu hissettirecek. O yüzden dini danışmanlık" (Ö69, K, KÇÜİİF, İHL, STK- II+ (AÖF, Sos. Hizm.)); "Gördüğüm kadarıyla toplumda manevi bir çöküntü var ve bunu sürekli bir yerden temin etmek istiyorlar. Ben de ilahiyat mezunu olacağım inşallah hani bu konuda gelip bana danışmalarını istiyorum" (Ö99, K, ERÜİF, İHL, STK+, II-, Aile).

Yukarıdaki örneklere bakıldığında araştırma-ya katılan ve kendilerini Manevi/Dini danışman-Manevi bakım uzmanı olarak tanımlayan öğrencilerin söz konusu tanımlama biçimlerinin arkasında toplumsal anlamda yaşanan dini- manevi sorunların, onların tabiriyle manevi çöküntülerin, Ö23'ün değerlendirmelerinde de görüldüğü üzere "intihar vakalarına kadar giden olaylara" çare olabilmek için yattığı görülmektedir. Dahası burada birçok katılımcının, örneğin Ö30'un ifadesiyle hastanelerde bulunan kişilere yardım etme noktasında oluşan yatkınlıkların da etkisi görülmektedir. Yine katılımcıların bir kısmının bu tür mesleki yüklemelerin zaten toplum tarafından oluşturulduğunu vurgulaması da dikkat çekicidir. Görüldüğü gibi dini ya da manevi alanda oluşan güncel ihtiyaç, beklenti ve yönelimler toplumsal taleplere dönüşebilmekte, bu talepler ise yüksek din öğretimi kurumlarına dönük mesleki beklentileri etkilemekte ve dönüştürmektedir. Bu dönüşüm öğrencilerin kendilerini mesleki anlamda da olsa belli yönlerde tanımlamalarına kapı aralamaktadır.

### 1.2.2.2. Eğitimin Etkisi

Kendisini Manevi/Dini danışman- Manevi bakım uzmanı olarak tanımlayan katılımcılara bu tercihte aldıkları yüksek din öğretiminin nasıl bir etkisinin olduğu sorulduğunda bu yöndeki kavramları tercih eden 20 katılımcıdan 3'ü (%15) "tamamen", 10'u (%50) "oldukça", 4'ü (%20) ise "kısmen" etkili olduğu yanıtını vermiştir. 1 (%5) katılımcı ise bu yöndeki tercihlerinde fakültede aldıkları eğitimin hiçbir etkisinin olmadığını belirtmiştir. Geri kalan katılımcılar fakülte etkisine ilişkin seçeneklere katkı sunmamıştır. Görüldüğü gibi araştırmaya katılan ve kendisini Manevi/Dini danışman- Manevi bakım uzmanı olarak tanımlayan katılımcıların büyük bir bölümü, yüksek din öğretimi kurumlarında aldıkları eğitimin kendilerini bu yönde önemli düzeyde etkilediği kanaatindedir. Bu durum Türkiye'de ilahiyat eğitimi-

## Mesleki Tabirler II

"Manevi/Dini Danışman-  
Manevi Bakım Uzmanı"



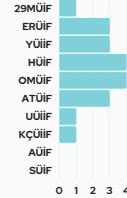
- Araştırmaya katılan ilahiyat/İslami İlimler Fakültesi öğrencilerinin kendilerini tanımlamada en yoğunlukla atfı yaptıkları ikinci grup mesleki tabir "Manevi/Dini Danışman-Manevi Bakım Uzmanı" gibi kavramlardan oluşmaktadır.
- Katılımcıların %19,6'sı (20 kişi) kendisini bu tür yeni tip mesleki kavramlara atf yaparak tanımlamıştır.

Katılımcılar "Manevi/Dini Danışman-Manevi Bakım Uzmanı" kavramlarını çoğunlukla toplumsal sorunlara, özellikle de toplumun içinde bulunduğu manevi sorunlara yakınlık ve yardım etme ilgi ve temayülü çerçevesinde yapılandırmışlardır.



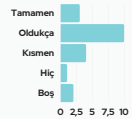
Kendilerini bu tür kavramlara atfı tanımlayan öğrencilerin söz konusu tanımlama biçimlerinin arkasında "manevi çöküntülerin", "intihar vakalarına kadar giden olaylara" çare olabilmek için yattığı görülmektedir.

### Fakülte katılımı



- Kendisini bu kavramla tanımlayan katılımcılardan 3'ü Yalova Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi, 1'i Kâtip Celebi Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi, 3'ü Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, 1'i 29 Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, 4'ü Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, 4'ü Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, 3'ü Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, 1'i Uşak Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi öğrencisidir.
- Hem ilahiyat hem de İslami İlimler Fakültesi öğrencileri arasında bu kavram/kavram grubunu tercih eden öğrenciler bulunmaktadır.

### Eğitimin etkisi



- Kendisini Manevi/Dini Danışman-Manevi Bakım Uzmanı olarak tanımlayan katılımcılara bu tercihte aldıkları yüksek din öğretiminin etkisinin olup olmadığını sorulduğunda katılımcılardan 3'ü (%15) "tamamen", 10'u (%50) "oldukça", 4'ü (%20) ise "kısmen" etkili olduğu yanıtını vermiştir. 1 (%5) katılımcı ise bu yöndeki tercihlerinde aldıkları yüksek din öğretiminin hiçbir etkisinin olmadığını belirtmiştir. 2 katılımcı (%10) bu yönde gerekelendirme sunmamıştır.

- Kendisini Manevi/Dini danışman- Manevi bakım uzmanı olarak tanımlayan katılımcıların büyük bir bölümü, yüksek din öğretimi kurumlarında aldıkları eğitimin kendilerini bu yönde önemli düzeyde etkilediği kanaatindedir. Ancak bu etkinin içeriği, kaynakları belirgin değildir.
- Manevi danışmanlık yüksek din öğretiminin genişleme, güncelleme ve kendini yeniden üretme potansiyeli olan alanlardan birisi gibi görünmektedir. Bu durum Türkiye'de yüksek din öğretimi kurumlarının istihdam alanlarının giderek genişlediğini göstermesi bakımından önemlidir.



nin istihdam kapasitesinin dini sosyal hizmet alanlarına doğru genişleme potansiyelini göstermesi bakımından anlamlı olabilir.

Kendilerini Manevi/Dini danışman- Manevi bakım uzmanı olarak tanımlayan katılımcıları ilahiyat eğitiminin bu yönde nasıl etkilediğine ışık tutan katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Daha çok hocalardan kaynaklı onların davranışları, yaşantısı... Biraz da ailemden kaynaklı...” (Ö22, E, OMÜİF, DL, STK-, II); “... Tabi hocalarımızın tavsiyeleri oldu... İlahiyat Fakültesinin bir derneği var oradaki yardım faaliyetlerine baktığımızda daha fazla etkilenmiş olabiliriz...” (Ö23, E, OMÜİF, DL, STK-, II-, Puan); “...Hocalarımız bir ortamdayken din alanında bir konu konuşulurken sizin diğer mesleklere nazaran bir uzman olarak daha öncelikli konuşmamız gerektiğini hep bize söylediler...” (Ö30, K, HÜİF, İHL, STK-, II-); “Genelde bu okulda aldığım eğitim... Hocalarım. Çünkü onlar görüp geçirmiş, okuyup gelmiş kimseler” (Ö32, K, HÜİF, İHL, STK-, II-); “Manevi danışmanlık alanının dahi olduğunu bilmiyordum. Ben burada 2. sınıftayken böyle bir alanın olduğunu, din psikolojisi dersinde öğrendim” (Ö4, K, 29MÜİF, İHL, STK-, II-); “Özellikle farklı alanlarda seminer, konferans, paneller... Yani bir tek bunu ilahiyat fakültesinin kazandırabileceğini düşünmüyorum...” (Ö53, K, ATÜİF, İHL, STK-, II-, Puan); “Nasıl fark ettim? Mesela insanlara bakıyorum, çocuklarını eğitirken ya da bir insana bir şey söylerken hep önde olmaması gereken şeyleri öne sürüp, asıl mesajı yok ediyordular...” (Ö56, K, ATÜİF, İHL, STK-, II+ (AÖF, Çocuk gel.)); “Hocalarım özellikle çok etkili oldu” (Ö99, K, ERÜİF, İHL, STK+, II-, Aile)

Yukarıda verilen katılımcı görüşlerine bakıldığında öğrencilerin dini danışmanlık noktasındaki yönelimlerinde toplumsal yapıda oluşan problemlerin etkisi görülmektedir. Bununla beraber söz konusu yönelimde öğretim elemanlarının fakülte içinde bariz etkisi olduğu da anlaşılmaktadır. Ancak bu etki ya da rehberliğin tavsiye düzeyinde kaldığı görülmüştür. Hiçbir öğrenci bu anlamda ilahiyat lisans programına, Din Psikolojisi dışında derslere, derslerde işlenen konulara ve yer verilen kaynaklara, örnek olaylara atıf yapmamıştır. Oysa ilahiyat lisans programında Din Hizmetlerinde İletişim ve Rehberlik, Dini Hitabet, Topluma Hizmet Uygulamaları gibi bir kısmı zorunlu, bir kısmı seçmeli, pratiğe bakan yönleri olan dersler bulunmaktadır. Bu durum söz konusu derslerin içeriği ile işleniş noktasındaki niteliğini akla getirmektedir. Katılımcılarca sadece Din Psikolojisi dersine dini danışma-rehberlik bağlamında tek bir atfın yapıldığı onun da haberdar olma düzeyinde kaldığı görülmektedir. Oysa katılımcılar tarafından birçok sosyokültürel ve ders dışı akademik etkinliğin yapıldığından söz edilmektedir. Bu durum dini danışma ya da manevi bakım gibi dini sosyal hizmet alanlarının ya da yeni mesleki yönelim ve beklentilerin henüz tam anlamıyla ilahiyat lisans programında karşılığını bulmadığını göstermektedir.

### **1.3. Din Vurgusu Belirgin Tabirler**

Araştırmanın önceki bölümlerinde tartışıldığı üzere ilahiyat eğitimi ne tümüyle akademik ne de tümüyle mesleki kurumlardır. Bu kurumlar gerek yaslandıkları tarihsel ve kültürel geçmiş ve konu edindikleri ilmi disiplinler, gerekse karşılık verdikleri toplumsal ihtiyaçlar itibarıyla diğer hiçbir yükseköğretim kurumu için söz konusu edilmeyecek düzeyde farklı konumlandırılma ve ölçeklendirilmelere maruz kalmışlardır ve kalmaya devam etmektedirler. Katılımcı öğrencilerin bir yüksek din öğretimi kurumu mezunu olarak kendilerini tanımlarken tercih ettikleri ve dini vurguları, imaları ve içerikleri diğerlerine oranla daha belirgin tabirlerden ikisi aşağıda gerekçeleri ve ilahiyat eğitimiyle ilişkisi bağlamında katılımcı ifadeleri eşliğinde incelenecektir.

### **1.3.1. Tebliğci-İslam Davetçisi**

Türkiye’de ilahiyat eğitiminin doğrudan ya da resmi protokoller açısından bir dini örneğin İslam’ı tebliğ etme ya da bir dinin tebliğcilerini yetiştirme ya da bir dini ya da inancı farklı yönleriyle savunma gibi görevleri bulunmamaktadır. Bununla birlikte ilahiyat eğitiminde öğretime konu edilen muhtevanın niteliği, ki bu büyük ölçüde geleneksel İslam ilahiyat mirası etrafında şekillenmiştir, yer yer kimi derslerin yapı ve işleyişi bu tür beklentilerin tamamen anlamsız olmadığını gösterir. Örneğin Hitabet ve Mesleki Uygulama dersinde öğrencilerin dini hitabet alanıyla ilgili olarak nikah, nişan, cenaze, bayram, Cuma, kandiller, açılış-temel atma vb. belirli zaman dilimleri ile dini gün ve gecelerde vaaz, hutbe, dua, sohbet vb. etkinlikler yaparak halkın dini duygularını geliştirme, toplumu din konusunda aydınlatma, içinde bulunulan zaman diliminin anlam ve önemi ile duygusal atmosferine uygun bir muhteva üretmesi beklenmektedir. Tüm bunlar için bu tür görevleri yapanların dini ve ahlaki açıdan örneklik tekil eden bir dini/ahlaki kimliğe sahip olması beklenmektedir. Bu beklenti anlamsız değildir. Toplumsal açıdan bakıldığında özellikle yaygın din eğitimi ve din hizmetleri alanında görev yapacak olan personelin dini/ahlaki kimliği ve yetkinliği alan bilgisi ile birlikte (ilim, amel, ihlas) oldukça önem arz etmektedir.

Bu çalışmada, katılımcı son sınıf öğrencilerinin %7,8’i (8 kişi) bir yüksek din öğretimi kurumu öğrencisi olarak kendisini Tebliğci- İslam davetçisi olarak tanımlamıştır. Bu katılımcılardan 1’i, 29 Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, 1’i Yalova Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi, 1’i Kâtip Çelebi Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi, 1’i Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, 2’si Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, 1’i Uşak Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi ve 1’i de Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi öğrencisidir. Bunların dışındaki fakülte öğrencileri arasında kendini tanımlama noktasında bu tür kavramlara atıf yapma gereği duyan öğrenci yoktur. Anılan kavramlarla kendilerini tanımlama gereği duyan katılımcı öğrencilerin fakülteler bazında sayılarının son derece az olduğu ve hem ilahiyat hem de İslami ilimler noktasında dengeli bir dağılım sergilediği görülmektedir.

Katılımcı gruptan ilgili kavramlara atıf yapan öğrencilerin yarısı erkek (4 kişi), yarısı da (4 kişi) kadın öğrencilerden oluşmakta olup tamamı İHL mezunu öğrencilerdir. Görüldüğü üzere bu tür bir kavrama atıf yapan diğer liselerden gelme öğrenci bulunmamaktadır. Bu tabirlerle kendilerini tanımlayanlardan 5’i bir STK ile dört aydan daha fazla diyalogu olduğunu belirtmiş, geri kalanları ise bu yönde bir irtibattan söz etmemiştir. Kendilerini bu şekilde tanımlayan katılımcıların yalnızca 1’i ikinci bir fakülte daha okuduğunu belirtmiştir. Son olarak araştırmaya katılan ve kendisini tebliğci-İslam davetçisi olarak tanımlayan katılımcılardan 1’i belli bir amacı olmadan, geri kalan çoğunluk ise kendi istek ve arzularıyla yüksek din öğretimi kurumlarını tercih ettiklerini belirtmişlerdir.

#### **1.3.1.1. Anlamlandırma**

İlahiyat/İslami İlimler Fakültesi öğrencisi olarak kendilerini tebliğci-İslam davetçisi olarak niteleyen ya da tanımayan katılımcıların kendilerini tanımlarken bu türden kavramlara atıf yapma gerekçeleri aşağıda örneklendirilmiştir.

“Bence bu kimliklerdeki kıstas peygamberimiz olmalı. O günümüzde yaşasaydı ona nasıl hitap ederdik? Bir tebliğci, bir İslam davetçisi. Bizim de asıl görevimiz davetçi olmaktır” (Ö17, K, YÜİİF, İHL, STK+,

II-); “Tebliğci olarak da hem İlahiyat okumuş biri olarak hem bir Müslüman olarak ben dinimi en iyi şekilde tebliğ etmek, temsil etmek zorundayım” (Ö24, E, OMÜİF, İHL, STK-, II-); “Tebliğci anlamında, yani kendimin böyle sorumlu olduğuna inanıyorum. İnsanların da bizden bunu beklediğine inanıyorum. İlahiyat mezunu en azından toplumu dini anlamda bir şekilde uyarması gerektiğini düşünüyorum” (Ö5, K, 29MÜİF, İHL, STK+, II-); “Bilmiyorum yani insanlara sürekli bir şeyler anlatasım var. İyi veya kötü bir şeyler anlatasım geliyor. Bu yüzden herhalde bu seçeneği seçtim...” (Ö52, E, ATÜ-İF, İHL, STK+, II+ (İş güvenliği), Amaçsız); “Küçük yaşlardan beri İslam’a karşı tebliğ faaliyetlerine karşı çok ilgim vardı. Küçük yaşlarda ezan okumak namaz kıldırmak gibi farklı şeyler yaptım. Bu yüzden insanların gözünde hoca gözüyle görüldüm...” (Ö68, E, UÜİİF, İHL, STK-, II); “Kuran’ı Kerim’de dediği gibi hani ağaçlar kalem olsa, denizler mürekkep olsa onun ilmi yazmakla bitmez... Sadece insanlara faydalı olabilmek... Allah rızası için bir şeyler yapabilmek” (Ö73, K, KÇÜİİF, İHL, STK-, II-)

Yukarıdaki örneklerde görüldüğü üzere kendilerini tebliğci-İslam davetçisi olarak tanımlama gereği duyan katılımcıların topluma dönük belli dini mesajları bulunmaktadır. Ö17’nin bu anlamda Hz. Peygamberi ve onun örnekliğini ortaya koyması, ilahiyat eğitimi bağlamında oluşan, gelişen tebliğ motivasyonunun arkasındaki temel tarihsel dinamiği görme bakımından anlamlı olabilir. Kimi katılımcıların bu yöndeki yönelimlerinin üniversite yaşamı öncesinden itibaren oluşmaya başladığı görünmekle birlikte, kimi katılımcıların toplumsal beklentilere atıfla bu anlamdaki yönelimini açıklaması anlaşılır bir durumdur. Tebliğ ve davet noktasında katılımcılarda ortak olan, ilahiyat mezunlarının toplumu din açısından uyarlamakla görevli olduğu, diğer bir anlatımla İslam dinini en iyi şekilde temsil ve tebliğ etmenin ilahiyatçılık sorumluluğu olduğu yönündeki temel kaygıdır. Bu kaygı daha önce de ifade edildiği gibi kimi akademik çevrelerde, ama çoğunlukla toplum nezdinde önemli bir beklenti olarak not edilmiş durumdadır.

İlahiyat eğitimi bağlamında tebliğ, davet ve irşat eksenli vurguların İslam ülkeleri ve Batı dünyasında adı, temel kaygıları, muhtevası ve eğitim anlayışı farklı yüksek din öğretimi kurumlarında öne çıktığı bilinmektedir. Katılımcı öğretim elemanlarının görüşlerinde de ortaya konmuş olduğu

## Dini Tabirler I

### "Tebliğci-İslam davetçisi"



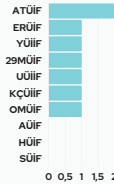
- Araştırmaya katılan İlahiyat/İslami İlimler Fakültesi öğrencilerinin kendilerini tanımlamada en yoğunlukla atıf yaptıkları dini tabirlerin başında "Tebliğci-İslam davetçisi" kavramı gelmektedir.
- Katılımcıların %7,8'i (8 kişi) kendisini bu tür kavramlara atıf yaparak tanımlamıştır.

Katılımcıları tebliğ ve davet noktasında yönlendiren temel dinamik, ilahiyat mezunlarının "toplumu din açısından uyarlamakla görevli" olduğu, "İslam dinini en iyi şekilde temsil ve tebliğ etmenin" ilahiyatçılık sorumluluğu olduğu yönündeki kaygıdır.

Her ne kadar bu tür dini kaygılar yüksek din öğretimiyle belli ölçülerde biçimlene bile daha belirgin olan bu tür kaygıların fakülte öncesi yaşantılardan, cemaatsel etkilerden, ön öğrenme ve kişisel motivasyon kaynaklarından güçlü biçimde etkilendiği görülmüştür.

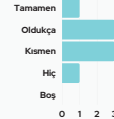


### Fakülte katılımı



- Kendisini bu kavramla tanımlayan katılımcılardan 11, 29 Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, 11 Yalova Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi, 11 Kâtip Çelebi Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi, 11 Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, 2'si Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, 11 Uşak Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi ve 11 de Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi öğrencisidir.
- Hem İlahiyat hem de İslami İlimler Fakültesi öğrencileri arasında bu kavram/kavram grubunu tercih eden öğrenciler bulunmaktadır.

### Eğitimin etkisi



- Kendisini Tebliğci-İslam davetçisi olarak tanımlayan katılımcılara bu terichte aldıkları yüksek din öğretiminin etkisinin olup olmadığı sorulduğunda katılımcılardan 11 (%12,5) "tamamen", 3'ü (%37,5) "oldukça", 3'ü (%37,5) ise "kısmen" etkili olduğunu belirtmiştir. 1 katılımcı (%12,5) ise bu yönde terichinde aldığı yüksek din öğretiminin herhangi bir etkisinin olmadığını belirtmiştir.

- Kendilerini belirgin dini tonlarla tanımlama gereği duyan katılımcılarda fakülte öncesi dini ilgi, kaygı, bağlantı ve beklentilerinin varlığı ve etkisi belirgindir. Bu etki yüksek din öğretimi ile belli ölçülerde de olsa gelişmekte, varlığını devam ettirmektedir.
- Tebliğ ve davet eksenli oluşan aidiyet veya tanımlama biçimlerine fakülte eğitiminin etkisi, çalışmada öne çıkmış olan diğer tanımlama biçimlerine, söz gelimi akademik ve mesleki yönlere oluşan yönelimlere oranla daha belirsiz düzeydedir.
- Yüksek din öğretiminde, özellikle "İslami İlimler" söylemi etrafında gelişen tebliğ, davet ve irşat eksenli beklentilere daha soğukkanlı ve bilimsel bir yaklaşımla odaklanmak gerekmektedir.

üzere bilimsel düzeyde ilahiyat eğitimiyle davet-irşat eğitimi ayrılmış durumdadır. Türkiye’de her iki temel yaklaşımın aynı kurum içinde birlikte işe koşulması öğrencilerin kendilerini tanımlama, anlamlandırma noktasında birtakım belirsizlikler yaşamalarına yol açmaktadır. Bu hususa ileride tekrar temas edilecektir.

### 1.3.1.2. Eğitimin Etkisi

Kendilerini yukarıda belirtilen kavramlarla tanımlamaya çalışan katılımcılara söz konusu tanımlama biçiminde fakültelerinde aldıkları eğitimin etkili olup olmadığı sorulduğunda 8 katılımcıdan 1’i (%12,5) “tamamen”, 3’ü (%37,5) oldukça, 3’ü (%37,5) ise “kısmen” etkili olduğunu belirtmiştir. 1 katılımcı (%12,5) ise bu yöndeki tercihlerinde fakültede aldığı eğitimin herhangi bir etkisinin olmadığını belirtmiştir. Görüldüğü üzere tebliğ ve davet eksenli oluşan tanımlama biçimlerine fakülte eğitiminin etkisi, diğer tanımlama biçimlerine, söz gelimi akademik ve mesleki yönlerde oluşan atıflara oranla oldukça düşük düzeydedir. Bu, Türkiye’de ilahiyat eğitiminin davet, irşat, tebliğ türü motivasyonlardan uzaklaşıp daha akademik ve mesleki beklentilere doğru kaydığı, ya da en azından öğrencilerine belirli akademik ve mesleki kimlikleri daha güçlü biçimde kazandırdığı şeklinde yorumlanabilir. Konuyla ilgili gerekçeli ifadeler aşağıda verilmiştir.

“Bizim kıstasımız peygamberimiz olmalı. Bu fakülteye başlamadan önce bu yoktu, bunu ayırt edemeyebiliyorduk” (Ö17, K, YÜİİF, İHL, STK+, II-); “Bazı derslerde aldığım eğitim etkiliyor... Din eğitiminde, ben dinimi dışarıda nasıl temsil edebilirim, nasıl anlatabilirim...” (Ö24, E, OMÜİF, İHL, STK-, II-); “Bu fakültede okumasaydım kendimi yine büyük ihtimalle tebliğci olarak tanımlardım” (Ö5, K, 29MÜİF, İHL, STK+, II-); “Burası da tabi ki bana bir şeyler kattı. Şu anki bütün düşüncelerimin sonucu, bu ilahiyat fakültesinde şekillendi” (Ö55, K, ATÜİF, İHL, STK+, II-, Bilmiyor); “Ve fakültenin buna katkısı gerçekten fazla oldu. Yani fakülte beni yönlendirdi, fakülte beni bilinçlendirdi” (Ö68, E, UÜİİF, İHL, STK-, II-); “Şöyle biz bir şeyleri Allah Teala’nın bir ilmini insanlara aktarma kendimizi bunu vazife edinmiş mesela bunu görüyoruz. Çünkü sen örnek olacaksın. Örnek bir model olacaksın bunu yapmaman (örneğin sigara kullanmak) gerekir. Çünkü dışardaki insanda bıraktığın bir profil yani bu bile yapıyorsa çok normal bu düşünceye dönüşüyor sonra...” (Ö73, K, KÇÜİİF, İHL, STK-, II-)

Yukarıda görüşleri örneklenen katılımcılar aldıkları ilahiyat eğitiminin kendilerini tebliğci-İslam davetçisi şeklinde tanımlamalarında çeşitli şekillerde etkisinin olduğunu belirtmişlerdir. Ancak katılımcı görüşleri aralarında belli tema ya da alt kategoriler oluşturamayacak kadar dağınık, belirsiz bir görünüm sunmaktadır. Nitekim onları bu yönde etkileyen şeyin öğretim elemanları mı, dersler mi, yapılan ilave eğitsel ve sosyokültürel aktiviteler mi, öğrenme ortamları ya da örtük öğrenmeler mi olduğu belirsizdir. Kelam, Din Hizmetlerinde İletişim ve Rehberlik ve din eğitimi bir gibi birkaç dersin dışında bu yönde herhangi bir örnek de verilmemiştir. Daha önce ifade edildiği gibi bu tür derslerin öğrencilerde belli tebliğ motivasyonları oluşturması beklenebilir. Ancak örnekler bu anlamda yeterli fikir vermekten uzaktır. Bunun dışında fakültelerinin kendilerini bilinçlendirdiğini, yönlendirdiğini belirten katılımcıların görüşleri de oldukça genel vurgular içermektedir. Sonuç olarak, sadece katılımcı öğrenci görüşleri baz alındığında, Türkiye’de ilahiyat eğitiminin tebliğ, irşat, davet gibi olgularla irtibatının oldukça zayıf ve belirsiz olduğu, öğrencilerin bir ilahiyat ya da İslami ilimler fakültesi mezunu olarak kendilerini bu tür kavramlarla tanımlama ya da en azından ilişkilendirme noktasında oldukça zayıf kaldıkları söylenebilir.

### **1.3.2. Dindar Müslüman (Birey)**

Türkiye’de yüksek din öğretimi kurumlarının mezun nitelikleri arasında en problemlili ve tartışmalı alanlardan birisi inanç ve hususen dindarlık eksenli hassasiyetlerdir. Toplum ilahiyat mezunundan kendi gündemini oluşturan konuları işlerken, öğretirken aynı zamanda yaşantısıyla (ilim, amel, ihlas) da kendisine örnek olmasını istemekte, beklemektedir. Bununla beraber yüksek din öğretiminin öğrencilerin dindarlıklarını geliştirme gibi açık bir amacı bulunmamaktadır. Zira üniversal bir yapının öğrencilerin inanç ve dini hayatlarını geliştirme gibi bir amacı olup olmadığı tartışmaya açık bir konudur. Bununla beraber ilahiyat ve ilahiyatçılık literatürüne, özellikle ideal ilahiyatçının vasıflarına dair öne çıkan söylemlere bakıldığında ilahiyatçının iyi bir dindar ve Müslüman olması gerektiği noktasında güçlü vurgular vardır (Erbaş, 2016, s. 114).

Bu çalışmada katılımcıların kendilerini tanımlarken başvurdukları onuncu sırada en yoğunluklu kavram Dindar-Müslüman birey kavramıdır. Araştırmaya katılan 102 son sınıf öğrencisinden 8’i (%7,8) kendini tanımlarken diğer bazı kavramların yanına bu kavrama da atıf yapmıştır. Bu katılımcılardan 2’si 29 Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, 1’i Yalova Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi, 3’ü Kâtip Çelebi Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi, 1’i Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, 1’i de Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi öğrencisidir. Bunların dışındaki fakülte öğrencileri arasında kendini tanımlama noktasında bu tür kavramlara atıf yapma gereği duyan öğrenci bulunmamaktadır. Anılan kavramla kendilerini tanımlama gereği duyan katılımcı öğrencilere fakülteler bazında bakıldığında İslami İlimler Fakültesi öğrencilerinin daha fazla olduğu anlaşılmaktadır. Öyle ki kendilerini tanımlarken bu tür kavramlara atıf yapma gereği duyan katılımcı öğrencilerin %75’i İslami İlimler Fakültesi öğrencileridir. Bu fakültelerde dini hassasiyetlerin öğrencilerin kendilerini tanımlama biçimlerine, özellikle dini tonlar oluşturmalarına yansıdığı söylenebilir. Ancak elbette bu sonuç genel bir fotoğraf sunmaktan uzaktır.

Katılımcı gruptan ilgili kavramlara atıf yapan öğrencilerin 6’sı erkek, diğerleri kadın öğrenciler olup tamamı İHL mezunu öğrencilerdir. Görüldüğü üzere bu tür bir kavramlara atıf yapan diğer liselerden mezun öğrenci bulunmamaktadır. Gerek tebliğ motivasyonu güçlü gerekse dindarlık tonu belirgin tanımlama ve kimlik arayışlarının İmam-Hatip çıkışlı öğrencilerde, diğer lise çıkışlı öğrencilere oranla çok daha belirgin ya da güçlü olması şaşırtıcı değildir. Öte yandan bu tabirlerle kendilerini tanımlayanlardan yarısı bir STK ile dört aydan daha fazla diyalogu olduğunu belirtmiş, geri kalan yarısı ise bu yönde bir irtibattan söz etmemiştir. Kendilerini bu şekilde tanımlayan katılımcıların yalnızca 1’i ikinci bir fakülte daha okuduğunu belirtmiştir. Son olarak araştırmaya katılan ve kendisini tanımlarken dindar-Müslüman (birey) kavramına atıf yapan katılımcılardan 1’i aile etkisi ya da yönlendirmesiyle, geri kalan çoğunluk ise kendi istek ve arzularıyla yüksek din öğretimi kurumlarını tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Öğrencileri bu kavramlara atıf yapmaya iten temel gerekçeler aşağıda örnekleriyle birlikte verilmiştir.

#### **1.3.2.1. Anlamlandırma**

Araştırmaya katılan ve kendilerini tanımlarken Dindar Müslüman (birey) kavramına atıf yapan katılımcıların söz konusu kavrama atıf yapma gerekçelerine bakıldığında bu gerekçelerin farklı vurgular taşıdıkları görülmektedir. Konuyla ilgili örnekler aşağıda verilmiştir.

“Aslında tüm tanımları “Müslüman” kimlikte toplayabiliriz. Verilecek en geniş kapsamlı tanım bu” (Ö20, K, YÜİİF, İHL, STK-, II+ (AÖF, Sosyoloji)); “Din hayatımı düzenlememde önemli bir rol oynuyor. O yüzden dindar birey olarak tanımladım” (Ö6, E, 29MÜİF, İHL, STK+, II-); “Çünkü öğrencilerime, yani bu öğrenci okuldan olmayabilir, dışardan herhangi bir insana dini böyle daha güzel anlatmak istiyorum” (Ö70, K, KÇÜİİF, İHL, STK-, II-); “Kendimi öncelikle din eğitimsi, din görevlisi olarak tanıtmayı tanıtmayı o aşamaya gelmeyi isterim. Devamında din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenliği... Dindar bir birey olmadan da bunları yapamam” (Ö76, E, KÇÜİİF, İHL, STK-, II-), “Dindar birey. Bence her Müslüman’ın (bu yönde) bir kimlik edinmesi gerekiyor” (Ö99, K, ERÜİF, İHL, STK+, II-, Aile).

Yukarıda verilen görüşlerden anlaşıldığı kadarıyla dindarlık eksenli hassasiyetler öğrencilerin akademik ve mesleki yöndeki diğer yönelimlerini tamamlayan, onlara daha dini bir renk veren bir yapıdadır. Katılımcılar dindarlık hassasiyetleri ile diğer kendini tanımlama biçimlerini birleştirmek suretiyle daha bütünlüklü ve kuşatıcı bir kimlik tasavvuruna erişmeye çalışmaktadır. Bu durum şartırtıcı değildir. Zira bir dindar açısından bakıldığında dini yönelimler akademik ve mesleki yönelimleri bütünleyen, tüm kendini tanımlama biçimlerine anlam katan, daha nihai ilgilerle ilişkilidir. Ö20’nin araştırmacılık vasfını öne çıkararak bu yöndeki çabalarını “İslam’a hizmetin bir parçası” olarak görmesi anlamlıdır. Katılımcılardan Ö76’nın ifadeleri arasında da sezilen bu temel dindarlık kaygısı daha önce de ifade edildiği gibi toplumun ilahiyatçıdan, mesleğini icra ederken dini duyarlıklarını bir kenara bırakmadan, örneklik vasfını unutmadan yürümesi şeklindeki beklentiyle örtüşmektedir. Ancak bu yöndeki endişelerin araştırmaya katılan öğrenciler arasında çok az bir kısmında bulunması ilginçtir.

### 1.3.2.2. Eğitimin Etkisi

Kendisini tanımlarken Dindar Müslüman (birey) kavramına atıf yapan katılımcılara yaptıkları bu atıfta içinden geçtikleri yüksek din öğretimi sürecinin etkisinin olup olmadığı sorulduğunda 8 katılımcıdan 2’si (%25) “tamamen”, 3’ü (%37,5) “oldukça”, 2’si (%25) ise “kısmen” düzeyinde bir etkinin varlığından söz etmişlerdir. 1 (%12,5) katılımcı ise bu yöndeki tercihlerinde fakültede aldıkları eğitimin hiçbir etkisinin olmadığını belirtmiştir. Görüldüğü gibi araştırmaya katılan ve kendisini tanımlarken dindarlık eksenli kavramlara atıf yapma gereği duyan katılımcıların büyük bir bölümü yüksek din öğretimi kurumlarında aldıkları eğitiminin dindar-





lık eksenli bir yönelim oluşturmada belli ölçülerde etkili olduğu düşüncesine sahiptir. Bu yönde oluşan katılımcı görüşleri aşağıda örneklendirilmiştir.

“Kesinlikle etkilediğini düşünüyorum... Kendimi tanımladığım kimliklerde genellikle İslam temelinde tanımlamalar var. Önceden de böyle düşünüyordum ama burada almış olduğum eğitim bu kimliklerin sağlanmasına ve kendimin daha girişken bir birey olmasına fırsat tanıdı...” (Ö2, K, 29MÜİF, İHL, STK+, II-); “Kesinlikle etkiledi. Daha da kuvvetlendirdi bunu söyleyebilirim... Bu fakülteye geldikten sonra daha çok Müslüman birey tanımlamasının da kullanabileceğimi öğrendim. Fakülte bilgiyi aksiyona çevirme, bilgi düzeyinde kalmamamı sağladı” (Ö20, K, YÜİİF, İHL, STK-, II+ (AÖF, Sosyoloji)); “... Üniversitenin ortamı, hocaların yaklaşımı, yönlendirmesi vs. ilahiyat okumaya geldikten sonraki amacımı da şekillendirdi... Düşünce açısından etkiledi. Amel açısından çok etkilediğini söyleyemem” (Ö6, E, 29MÜİF, İHL, STK+, II).

Oldukça sınırlı sayıda katılımcı görüşünün örneklendiği yukarıdaki alıntılarda da görüldüğü üzere ilahiyat eğitiminin öğrencilerin dini yönelimlerine, özellikle dindar Müslüman bir birey olmaları yönündeki gelişimlerine etkisi yeterince belirgin değildir. Daha önce de ifade edildiği üzere söz konusu eğitimin inanç bağlılıklarını ve dindarlığı ilerletme gibi bir amacı bulunmamaktadır. Katılımcı görüşlerine bakıldığında öğretim elemanlarının öğrencilerce ilim-amel bütünlüğü açısından test edildiği ve bu yönüyle örnek alınmaya çalışıldığı anlaşılmaktadır. Ancak katılımcı görüşlerinde birtakım çelişiklere rastlamak da mümkündür. Kimi katılımcıların dindarlık yönünde yaşanan farkındalık ve değişimin amel boyutuna yansımadağı, düşünce düzeyinde olduğunu belirlerken kimi katılımcıların bu anlamda daha aksiyona yani eyleme/pratiğe dönük değişimler yaşadığından söz etmesi ilginçtir. Sonuç olarak yüksek din öğretiminin öğrencilere dindarlık eksenli bir motivasyon katma noktasındaki etkisinin diğerlerine oranla zayıf ve belirsiz olduğu söylenebilir.

#### 1.4. Modern Tabirler

Türkiye’de ilahiyat eğitiminin başlangıç itibarıyla, özellikle Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi’nin kuruluş yıllarında yapılan meclis ve parti grubu tartışmalarına da yansımış olduğu gibi “Batıdaki örneklere benzer” bir mantıkla kurgulandığı bilinmektedir. Özellikle “skolastik zihniyetten” uzaklaşma vurguları, “medreseyi diriltmemeye” ikazları, “cehalet, hurafe ve irtica” ile mücadele endişeleri ile metot olarak “müspet ilimlere” dayanma kaygısı ilahiyat eğitiminin zihniyet olarak geleneksel İslam eğitim mirasından uzaklaşarak daha modern bir çizgiye doğru evrilmesini kolaylaştırmıştır. Bu değişimin en belirgin çıktıları “Aydın din adamı” ya da “Aydın ilahiyatçı” söyleminde kendisini bulmuştur. “Müspet ilimlerle cihazlanmış”, “hurafecileri kaçırın” din adamları yetiştirme, dini “cehlin elinden alıp ehline teslim etme” beklentileri bu modernleşme eğilimlerini beslemiştir. Bilindiği gibi bu noktada felsefe ve din bilimleri grubu derslerine, özellikle Sosyolojiye büyük misyonlar yüklenmiştir. Müspet ilmin, aklın, fennin, deney ve müşahedenin son derece önemsendiği yıllarda kimilerine göre Batıcı bir “epistemik statüko” oluşturulmaya çalışılmıştır (Yıldırım, 1995, s. 136 vd.).

Araştırmada öğrencilere örnek olarak verilen kelime ya da kelime grupları içerisinde yer alan modern tabirleri bu düşünsel arka plan ışığında okumak anlamlı olabilir. Katılımcı öğrencilerin bir yüksek din öğretimi mezunu olarak kendilerini tanımlarken tercih ettikleri modern tabirler ya da

kavram öbeklerinden ikisi aşağıda gerekçeleri ve ilahiyat eğitimiyle ilişkilendirilme biçimi bağlamında katılımcı ifadelerinden hareketle incelenecektir. Öncelikle kendilerini tanımlarken ilahiyat felsefesi, felsefe ve din bilimleri uzmanı, entelektüel gibi tabirlere atıf yapan katılımcı öğrencilerin değerlendirilmelerine yer verilecektir.

#### **1.4.1. İlahiyat Felsefesi, Felsefe ve Din Bilimleri Uzmanı**

Türkiye’de Cumhuriyet sonrası yüksek din öğretimi yapılanmasının, özellikle İlahiyat Fakültesi kavrayışının ana dinamiklerinden birinin felsefe ve din bilimleri olduğu, bu kapsamda yer alan derslerin, örneğin Felsefe Tarihi, Din Sosyolojisi, Din Eğitimi alanlarının ana konu ve metodolojik yaklaşımlarının sosyal bilimlerin gelişim ve metodik yaklaşımları çerçevesinde şekillendiği bilinmektedir. Sosyal bilimlerin etkisi altında şekillenen felsefe ve din bilimleri grubu derslerinin Batı düşünce ve bilim geleneğinin izlerini taşıdığı söylenebilir. Bu bağlamda ilahiyat eğitiminin felsefe ve çağdaş sosyal bilimlerle ilişkisi Türkiye’de oldukça problemlili ve karmaşık bir görüntü sergilemektedir. Zaman zaman akademiye, kimi zaman da kamuoyunda ilahiyat, müfredat ve felsefe bağlamında yaşanan tartışmalara bakıldığında bu problemlili yapı daha iyi anlaşılacaktır. 1924 yılında kurulan ve kısa bir süre sonra kapanan İlahiyat Fakültesi, “bir nevi sosyoloji fakültesi” olduğu gerekçesiyle Cumhuriyetin başlarında, özellikle Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi’nin açılışına giden süreçte çeşitli aydın ve siyasilerce eleştiri konusu edilmiştir.

İlahiyat felsefesi, bir yönüyle ilahiyatçı tabirinin daha akademik ya da ilmi bir kalıba dökülmüş şekli, bir başka açıdan geleneksel İslam düşünce ve ilahiyat mirası ile Batı dünyasından tevârüs edilen din bilimsel muhtevaya eleştirel, sorgulayıcı ve analitik yaklaşabilen, ilahiyat sahasında özellikle felsefe ve din bilimleri alanında bilimsel tutum kazanmış kişiyi ifade edebilir. İlahiyat felsefesi tabiri kısaca felsefe ve din bilimleri alanında uzmanlaşmayı ifade etmektedir. İlahiyat literatüründe zaman zaman “aydın din adamı”, “dini entelektüel” (Kırca, 2004/2), “teolog” gibi tabirler kullanılmakla beraber ilahiyat felsefesi tabiri henüz oldukça yeni olup, akademik çevrelerde ve kamuoyunda yeterli karşılık bulduğu söylenemez. Bu tabirin Türk yüksek din öğretimi deneyiminin modern yönünü yansıtan bir mezun kimliğine göndermede bulunduğu söylenebilir.

Bu araştırmada ilahiyat felsefesi ya da felsefe ve din bilimleri uzmanı kavramı, kendini tanımlama biçimi olarak araştırmaya katılan öğrencilerin %9,8’i (10 kişi) tarafından tercih edilmiştir. Ayrıca 1 öğrenci de din bilimleri uzmanı tabirini kullanmayı tercih etmiş olup bu öğrenci Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi öğrencisidir. Kendini tanımlarken bu kavramlara atıf yapan katılımcı öğrencilerden 1’i Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi öğrencisi, 2’si Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi öğrencisi, 2’si Siirt Üniversitesi İlahiyat Fakültesi öğrencisi, 3’ü Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi öğrencisi ve son 2’si de 29 Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi öğrencisidir. Görüldüğü gibi araştırmaya katılan İslami İlimler Fakültesi öğrencilerinden bu kavrama atıf yapan olmamıştır. Bu durum daha önce de değinilen dini-modern ayrışmasını temsil edici bir görünüm sunmaktadır. Ayrıca yer yer modern olanla ilişkilendirilen, Türkiye’de ilahiyat eğitiminin modern yüzünü yansıttığı vurgulanan Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi öğrencileri arasında da söz konusu kavramla ilgilenen olmamıştır. Onların bir bölümü ilahiyat felsefesi ya da felsefe ve din bilimleri uzmanı yerine “teolog” kavramını tercih etmişlerdir. Felsefeyle ya da felsefi olanla ilişkisi bakımından benzer ya da yakın hassasiyetlerde buluşan teolog ve ilahiyat felsefesi tabirinin öğrencilerce



nasıl içeriklendirildiği aşağıda örneklerle gösterilecektir. Ancak bu aşamada örneğin İslami İlimler Fakültesi ile İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin araştırmacılık gibi boyutlarda birbirine yakın epis-temik kaygılarda birleştikleri, buna karşılık öğretmenlik gibi mesleki yönelimlerde belli ölçülerde ayrıştıkları, modern ve dini yönelimli kavramlar söz konusu olduğunda bu ayrışmanın daha da keskinleştiği söylenebilir.

Araştırmada felsefe ve din bilimleri uzmanı tabirine karşılık temel İslam bilimleri uzmanı tabiri (Yukarıdaki kümede yer almayan) de 5 öğrenci tarafından tercih edilmiş olup bunlardan 2'si Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi öğrencisi, 1'i Siirt Üniversitesi İlahiyat Fakültesi öğrencisi, 1'i 29 Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi öğrencisi 1'i de Yalova Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi öğrencisidir. Görüldüğü gibi İlahiyat Fakültesi öğrencilerinde kendini temel İslam bilimleri uzmanına nazaran ilahiyat felsefecisi ya da felsefe ve din bilimleri uzmanı olarak tanımlama eğilimi daha belirgindir. Temel İslam bilimlerine dönük eğilimler İslami İlimler Fakültelerinde daha belirgin bir görünüm sunabilir. Araştırmada erişilen çalışma grubunun büyüklüğü bu yönde belli genel yargılara ve kapsayıcı değerlendirmelere erişmeyi sınırlandırmaktadır.

Kendisini ilahiyat felsefecisi ya da felsefe ve din bilimleri uzmanı olarak tanımlayan katılımcı öğrencilerden 7'si kadın diğerleri erkek öğrencilerdir. Görüldüğü gibi kadınlardan bu kavram grubunu tercih edenler daha fazladır. Yine aynı öğrencilerden 4'ü diğer lise, 6'si İmam Hatip Lisesi mezunudur. Söz konusu 10 öğrencinin yarısı bir STK ile uzun süreli bağlantısı olduğunu, diğer yarısı ise olmadığını belirtmiştir. Yine aynı öğrencilerden 4'ü ikinci bir üniversite daha okumuş/okumakta olup bunlar da çoğunlukla Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi'ne devam etmektedir. Öğrencilerin 9'u fakülteyi kendi isteğiyle, birisi de aile yönlendirmesiyle tercih etmiştir.

#### 1.4.1.1. Anlamlandırma

Kendisini ilahiyat felsefecisi, felsefe ve din bilimleri uzmanı, entelektüel vb. olarak tanımlayan katılımcıların bu bağlamda dile getirdikleri gerekçelere bakıldığında çok farklı yaklaşım ve gerekçeleştirme biçimleri göze çarpmaktadır. Konuyla ilgili örnekler aşağıda verilmiştir.

“Çünkü ben hep felsefeyle ve sosyolojiyle çok ilgilenen biriydim. İlahiyata geldiğimde felsefe konusunda gerçekten beni bilgilendiren bir hocam oldu. Felsefe tarihi hocamız... Onu gördükten sonra gerçekten onun gibi olmak isterdim” (Ö100, K, ERÜİF, DL, STK+, II-); “İlahiyatçı, çok itici geliyor, sevemiyorum, içinde bir diretme içerdiği için. Teolog deyince, bir şirinlik yapılmış oluyor ama bu da yabancı isim. Hepsinin çok iddialı şeyler olduğunu düşünüyorum... Alim çok iddialı...” (Ö31, K, HÜİF, İHL, STK-, II-); “Çünkü burada bazı tanımlar çok uç noktalar; alimlik vs. ben öyle olduğumu düşünmüyorum. Bazıları da biraz daha körü körüne inanmak gibi gördüğüm şeyler” (Ö32, K, HÜİF, İHL, STK-, II+ (AÖF, Sosyoloji)); “Dindar görünümlü, ya da dinine bağlı, sadece dini öğreten değil de dini öğrenmeye çalışan biri olarak bilinmek isterim yani...” (Ö42, K, SÜİF, DL, STK-, II-); “Entelektüeli daha çok okuryazarlık olarak algıladığım için hani biz de zaten tam anlamıyla bu bölümde bunu yapıyoruz, sürekli okuyoruz ve bir şeyler yazmaya çalışıyoruz” (Ö5, K, 29MÜİF, İHL, STK+, II-); “... Entelektüel bilginin peşindeyim, entelektüel bir kişi olma çabasıdayım...” (Ö51, E, ATÜİF, DL, STK+, II+); “Entelektüel kavramını özellikle benimsiyorum. Çünkü burada öğrendiğimiz ilimlerin bizi belli bir kültür seviyesine taşıyacağını düşünüyorum... Yani, yazan-çizen bir insanım açıkçası...” (Ö57, K, ATÜİF, İHL, STK+, II+ (AÖF, Sosyoloji)); “... İnsan varoluşsal olarak bu dünyaya birincisi kendisini tanımak, ikincisi kendisinden yola çıkarak yaratıcıyı tanımak ve yaratıcıya yakınlaşmak için geldi... Bu noktada entelektüel faaliyetlerde bulunmak çok mühim” (Ö8, E, 29MÜİF, İHL, STK+, II-).

Yukarıdaki katılımcı görüşlerine bakıldığında onları söz konusu tabirleri tercih etmeye yönlendiren iki temel yönelimin olduğu görülmektedir. Bunlardan zayıf olan yönelim kimi katılımcılarca alim, din adamı, ilahiyatçı, teolog vb. kavramları eleştirerek ortaya konan kaçınımlı yaklaşımdır. Söz konusu kavramların aşırı iddialı ve kimi zaman da toplumsal hafızada belli kesimlerle ilişkili konumlandırılmış olması kimi öğrencileri bu kavramlara mesafeli durmaya itmektedir. Şüphesiz bu eleştirel yaklaşımdan bağımsız olmamakla beraber, birçok katılımcının ilahiyat felsefecisi ya da felsefe ve din bilimleri uzmanı gibi tabirlere yönelmelerine asıl sebep bu sonuncu kavramların öğrenmeye, araştırmaya, gelişmeye daha fazla açıklık sağlamaları olabilir. İster salt entelektüel bir çaba, isterse dini bir amaca mebni olsun tüm katılımcıları felsefe, özellikle de din bilimleri alanına odaklayan temel yönelimin işte bu araştırmaya ve öğrenmeye dönük ima ettiği anlamdır. Bu bağlamda söz konusu kavramlar daha önce incelenen akademik kavramlarla aynı çizgide buluşmaktadır, denebilir. Bu vurgunun benzer biçimde kendilerini teolog olarak tanımlama gereği duyan katılımcılarda da karşımıza çıktığını belirtmek gerekir.

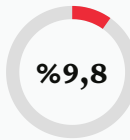
Sonuç olarak gerek ilahiyat felsefecisi gibi kavramlar gerekse teolog gibi yabancı kavramları tercih eden öğrencilerin belirli öğrenme, araştırma motivasyonlarından beslenen akademik eğilimlerle bu tür tercihlerde buldukları anlaşılmaktadır. Ancak bu tür tercihlerin belli karşıtlıklar ve rezervler de içerdiği unutulmamalıdır. Bu noktada felsefenin, felsefe ve din bilimlerinin öğrencilerde bu tür eğilim ve yaklaşım biçimlerini etkilediği söylenebilir.

#### 1.4.1.2. Eğitimin Etkisi

Kendilerini yukarıda belirtilen kavramlarla tanımlamaya çalışan katılımcılara söz konusu tanımlama biçiminde içinde buldukları fakültede aldıkları eğitimin etkili olup olmadığı sorulduğunda 10 katılımcıdan 2'si (%20) "tamamen", 2'si (%20) oldukça, 3'ü (%30) ise "kısmen" etkili olduğunu belirtmiştir. 3 katılımcı (%30) ise bu yöndeki tercihlerinde fakültede aldıkları eğitimin herhangi bir etkisinin olmadığını belirtmiştir. Görüldüğü üzere ilahiyat felsefecisi, felsefe ve din bilimleri uzmanı, entelektüel biçimindeki tanımlamalara fakülte eğitiminin etkisi, diğer tanımlama biçimlerine

## Modern Tabirler I

"İlahiyat felsefecisi, Felsefe ve din bilimleri uzmanı"

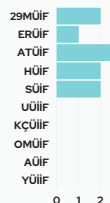


- Araştırmaya katılan ilahiyat/İslami ilimler Fakültesi öğrencilerinin kendilerini tanımlamada en yoğunlukla atf yaptıkları modern tabirlerin başında "İlahiyat felsefecisi, Felsefe ve din bilimleri uzmanı" vb. kavramlar gelmektedir.
- Katılımcıların %9,8'i (10 kişi) kendisini bu tür kavramlara atf yaparak tanımlamıştır.

Katılımcıların önemli bir bölümü bu tür tabirleri öğrenmeye, araştırmaya, gelişmeye dönük hassasiyetlerle ilişkilendirmek suretiyle yapılandırmışlardır. Bu durum, söz konusu tercihleri akademik eğilimlerle aynı çizgiye yaklaştırmaktadır.

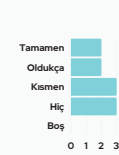


Her ne kadar bu tür kavramlar çoğunlukla ilmi bir ilerlemeyi, öğrenme ve gelişmeyi ima etse de, bir çok katılımcı için "alim", "din adamı", "ilahiyatçı" vb. kavramlara karşı eleştirel ve mesafeli duruşu da ihtiva etmektedir.



#### Fakülte katılımı

- Kendisini ilahiyat felsefecisi, Felsefe ve din bilimleri uzmanı olarak tanımlayan katılımcılardan 11 Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi öğrencisi, 2'si Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi öğrencisi, 2'si Siirt Üniversitesi İlahiyat Fakültesi öğrencisi, 3'ü Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi öğrencisi, 2'si de 29 Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi öğrencisidir.
- İslami ilimler Fakültesi öğrencileri arasında bu kavrama/kavram grubuna atf yapan öğrenci olmamıştır.



#### Eğitimin etkisi

- Kendisini ilahiyat felsefecisi, Felsefe ve din bilimleri uzmanı olarak tanımlayan katılımcılara bu tercihte aldıkları yüksek din öğretiminin etkisinin olup olmadığı sorulduğunda katılımcılardan 2'si (%20) "tamamen", 2'si (%20) oldukça, 3'ü (%30) ise "kısmen" düzeyinde bir etkiden söz etmiştir. 3 katılımcı (%30) ise bu yöndeki tercihlerinde aldıkları yüksek din öğretiminin herhangi bir etkisinin olmadığını belirtmiştir.

- Kimi çevrelerde yüksek din öğretimi ile öyle ya da böyle ilişkilendirilen "alim", "din adamı", "ilahiyatçı" gibi tabirlerin katılımcılarca eleştirilerek bu tür kavramlara mesafeli durmaya, bunun yerine başlıktaki kavram/kavram grubunu tercih etmeye yönelindikleri söylenebilir.
- Katılımcıların üçte birinin bu tür tanımlamalarda yüksek din öğretiminin etkisinin olmadığını belirtmesi, üçte birinin bu yönde ancak kısmi bir etkiden söz etmesi bu tür tabirlerin öğrencilerin kişisel yönelimlerine, hassasiyetlerine, tercih ve ön öğrenmelerine daha ziyade bağlı olduğunu ima etmektedir. Literatürde çok yaygın kullanımı olmasa bile bu kavramlar öğrencilere geleneksel kavramlara göre daha cazip gelmiş olabilir.

yönelik etkilere oranla düşük düzeydedir. Katılımcıların üçte birinin bu tür tanımlamalarda aldıkları yüksek din öğretiminin etkisinin olmadığını belirtmesi, yine üçte birinin bu yönde ancak kısmi bir etkiden söz etmesi bu tür tabirlerin öğrencilerin kişisel yönelimlerine, tercih ve ön öğrenmelerine daha ziyade bağlı olduğunu ima etmektedir. Sözü edilen kavramları tercih eden öğrencilerin bu yöndeki tercih gerekçeleri aşağıda verilmiştir.

“Felsefecilik yanıma dini de eklememi sağladılar. Ben bir açıdan kendimi felsefeci olarak tanımlayabilirim eğer ama şimdi din ve felsefesi diyebilirim” (Ö100, K, ERÜİF, DL, STK+, II-); “Fakültede yeni bir şey öğrendim ve değişmeden ziyade bir evrilme süreci oldu ama ilahiyatçı kelimesinden hep rahatsız oluyordum. Burada bir felsefe hocamız sayesinde aslında düşüncem oturdu...” (Ö31, K, HÜİF, İHL, STK-, II-); “Şimdi biz felsefe ağırlıklı dersler işliyoruz o çok etkiledi. Hocalarımız özellikle çok etkiledi” (Ö32, K, HÜİF, İHL, STK-, II+ (AÖF, Sosyoloji)); “Önceden İslam’a böyle bakmıyordum. Mensup olduğum halde bilmediğim ya da yanlış bildiğim çok şey vardı. Geldikten sonra birçok tabularımı yıktım mesela” (Ö42, K., SÜİF, DL, STK-, II-); “... Bazıları sırf böyle geçmişten gelen tefsirleri sadece okuyup geçme, hadisler okuyup geçme üzerine medrese usulünü yapıyorlar. Bazıları araştırmaya sevk ediyorlar. Bu araştırmaya sevk eden hocalar benim bu düşüncelerimde etkili oldu” (Ö49, E, ATÜİF, İHL, STK-, II-, Puan); “Bu fakültede almış olduğum eğitim akademisyenliğin ne olduğuna ve nasıl olduğuna, entelektüelliğin ne olduğuna ve nasıl olduğuna bakış açımı şekillendirdi” (Ö5, K, 29MÜİF, İHL, STK+, II-)

Yukarıda verilen örnekler bakıldığında araştırma, merak etme, öğrenme motivasyonları güçlü akademik eğilimlerle, eleştirel tavırlar ve entelektüel ilgilerin iç içe geçmiş olduğu görülmektedir. Bu noktada araştırmaya, öğrenmeye ve sorgulamaya teşvik eden öğretim elemanı ve derslerin etkilerinin güçlü olduğu söylenebilir. Ancak bu tür eğilimlere fakülte etkisinin az olduğuna yukarıda değinilmişti. Bu noktada öğretim elemanlarıyla kurulan birebir bağlantılar akla gelebilir. Öğrencilerin önceki yaşamlarında bu yönde getirmiş oldukları eğilimlerin etkisine ışık tutma noktasında katılımcı görüşlerinin zayıf olduğu söylenebilir. Söz konusu kavram öbeklerini tercihin arkasında yatan kaygılar, beklentiler, hatta karşıtıklara ışık tutan tipik örneklerden birisi Ö31’dir. Katılımcı İmam Hatip yıllarında temel İslam bilimlerinden Tefsir alanına olan ilgi ve heyecanını zikrettikten sonra İlahiyat Fakültesi’ne gelmesiyle birlikte akademik okumaya geçtiğini, rasyonel bir kişiliğe büründüğünü ve önceki heyecanını kaybettiğini ifade etmektedir. Bu noktada felsefe dersleri ve özellikle felsefe hocasının etkisi bariz şekilde görülmektedir.

#### 1.4.2. Aydın İlahiyatçı (Aydın Din Adamı)

Türkiye’de yüksek din öğretiminin gelişim sürecine bakıldığında, aydın ilahiyatçı ya da aydın din adamı yetiştirme motivasyonunun özellikle resmi söylemlerde sıklıkla dile getirildiği görülür. Bu motivasyon daha farklı tonlarda İmam-Hatip okulları için de dile getirilmiştir. Aydın, çağdaş, modern vb. sıfatlarla açıklığa kavuşturulan ilahiyatçı ya da din adamı söylemi, özellikle medrese sonrası örgün ve yaygın din eğitimi alanında hizmet alacak personelin olmazsa olmaz vasıflarından biri olarak güçlü bir beklenti halinde güncelliğini korumaktadır. Söz konusu beklenti kimi fakültelerin amaçları arasına da girmiştir. Örneğin Ankara Üniversitesi’nin kuruluş amaçlarına bakıldığında (Üniversite web sitesinde) Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi’nin “aydın, ilim ve din adamı yetiştirmek” amacının vurgulandığı görülmektedir (Demir, 2017, s. 182). Aydın ya da aydınlanmış din ile bu bağlamda geliştirilen aydın din adamı söyleminin Cumhuriyet’in başlarından bu yana özellikle sol, liberal ke-

simlerde sıklıkla tekrar edilen bir kavrayış biçimi, aynı zamanda devlet eliyle İlahiyat Fakültesi açma anlayışına dönük önemli bir eleştiri konusu olduğu da görülmektedir (Eser, 2016).

Aydın ya da aydınlanmış ilahiyatçı yetiştirme talebinin ilahiyat-yüksek İslam arasında belli gelgit alanları yaratmış olduğu bilinmektedir. Bununla birlikte aydın ilahiyatçı ya da aydın din adamı tabirlerindeki aydın vurgusu ile kastedilen şeyin dogmatiklikten uzak, değişim ve yeniliğe açık, analitik ve eleştirel bakış açlarına sahip, güncel gelişmelere duyarlı, bir bakıma geçmişin eleştirel bir muhasebesini yapma iradesi/cesareti gösterme ama aynı zamanda yönünü güncel ve geleceğe dönmüş olma olduğu söylenebilir. Fakat zaman zaman yine aynı kavramla yönünü Batı'ya, Batı dünyasında üretilen bilim, anlama ve açıklama anlayışına dönme gibi daha radikal kavrayışların da ima edildiği bilinmektedir. Onu asıl tartışılır hale getiren, hususen geleneksel ve yerli olandan, toplumsal dinamiklerden ayırıştırıcı da bu yönelimdir (Işık, 2011, s. 26). Aydınlanma felsefesinden ilhamla yönünü Batı'ya, batılı değerlere, örneğin rasyonele, olgusal olana, deneysele, gözlem ya da müşahedeye dönme tavrının ilahiyatın geleneksel eğitim yöntemi ve muhtevasıyla nasıl uzlaştırılacağı önemli bir tartışma konusu olmaya devam etmektedir.

Bu çalışmada, araştırmaya katılan 102 son sınıf öğrencisinden 8'i (%7,8) kendisini bir yüksek din öğretimi kurumu mezunu olarak tanımlarken Aydın ilahiyatçı (Aydın din adamı) kavramlarına atıf yapma gereği duymuştur. Bu katılımcılardan 1'i (%12,5) Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, 3'ü (%37,5) Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, 3'ü (%37,5) Siirt Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, 1'i (%12,5) de Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi öğrencisidir. Geri kalan fakülte öğrencileri içerisinde, özellikle İslami İlimler Fakültesi öğrencileri içerisinde bu kavrama atıf yapan öğrenci bulunmamaktadır. Burada birkaç hususa dikkat çekilebilir. Bunlardan ilki aydın ilahiyatçı olgusunun ya da kaygısının daha çok İlahiyat Fakültesi'ne özgü geliştiği gerçeğidir. Üstelik bu gelişim Erzurum ve Siirt gibi sanılan aksine Türkiye'nin daha çok batısında değil doğusunda tercih konusu edilmektedir. Bu şaşırtıcı bir durumdur. Nitekim ilginç biçimde bu kavrama atıf yapan öğrencilerin %75'i bu bölgelerdedir. İlginç olan bir diğer husus ise Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi gibi bu yönde belirgin vurguları olan bir fakülteden hiçbir katılımcının bu kavrama itibar etmemiş olmasıdır. Bu durum fakültelerin kendilerini konumlandırma ve kamuoyuna lanse etme biçimleriyle öğrenci/mezun nitelikleri arasında kimi zaman farklılaşmalar olduğunu göstermektedir. Nitekim bu karmaşık yapı daha önce web siteleri ekseninde yapılan analizde de gösterilmiştir.

Katılımcı gruptan ilgili kavramlara atıf yapan öğrencilerin yarısı erkek (4 kişi), yarısı da (4 kişi) kadın öğrencilerden oluşmaktadır. Yine bunlardan 1'i diğer liselerden mezun, geri kalan 7'si ise İHL mezunu öğrencilerdir. Bu tabirlerle kendilerini tanımlayanlardan 2'si bir STK ile dört aydan daha fazla diyalogu olduğunu belirtmiş, geri kalanları ise bu yönde bir irtibatının olmadığını belirtmiştir. Görüldüğü gibi ilgili kavramlara atıf yapanların büyük çoğunluğu sivil toplum kuruluşlarıyla bağlı olmayan öğrencilerdir. Kendilerini bu şekilde tanımlayan katılımcıların 1'i ikinci bir fakülte daha okuduğunu belirtmiştir. Anılan kavrama atıfla kendini tanımlayan katılımcı öğrencilerden 2'si puan durumuyla (puanı yettiğinden), biri aile yönlendirmesiyle, 4'ü kendi isteğiyle buldukları fakülteyi tercih etmiş, birisi ise niçin tercih ettiğini bilmediği belirtmiştir. Son tahlilde, kendini Aydın ilahiyatçı ya da aydın din adamı kavramlarıyla irtibatlandıran yüksek din öğretimi öğrencilerinin yarısı buldukları fakülteleri seçerken kendi isteği dışındaki durumlardan söz etmiştir.

### 1.4.2.1. Anlamlandırma

Araştırma kapsamında kendini aydın ilahiyatçı ya da aydın din adamı tabirleriyle ilişkilendiren katılımcıların söz konusu tercihlerinin gerekçeleri bağlamında yazdıklarına bakıldığında bu başlığın girişinde de ifade edilen kimi “modern” vurgu ve hassasiyetlerin dile getirildiği, bu kavramların belli karşıtlıklar ve eleştirel duyarlıklar ekseninde konumlandırıldığı anlaşılmaktadır. Konuyla ilgili örnekler aşağıda verilmiştir.

“Bilinen şeylerin yanlışlıklarını da görmüş olmam; kaynaklara dayanmayan bilgiler var ve ben de eğitim sürecinde bunları eleyerek devam ettim...” (Ö27, K, OMÜİF, İHL, STK+, II-, Puan); “Daha böyle baskın ilahiyatçı olacağıma, daha böyle geniş görüşlü olmam gerektiğine inandığım için. Mesela bizim şu anki âlimler bugün çok sert, Ehli Sünnetçiler mesela. Çok katı, kuralcılar ya...” (Ö40, K, SÜİF, İHL, STK-, II-), “Fakültede dayatmalardan hoşlanmıyorum. Burası ilahiyat fakültesinden ziyade böyle “Sünniyat Fakültesi” gibi. Ve buradaki öğrencileri, buradaki öğretim üyelerini bir şekilde görünmez bir el kısıtlıyor. Yani, kısıtlayan bir şeyler var... Ben bunlara yetiştiğim ortam itibarıyla karşı çıkıyorum küçüklüğümünden beri (Ö43, E, SÜİF, DL, STK-, II+ (İletişim)); “Özellikle, şu süreçte ilahiyata bakış açısı her zaman böyle bir “yobaz” bakış açısı olduğundan, en azından böyle körü körüne bağlanan bir ilahiyatçı olmaktansa, araştırmacı daha çok bilimsel, hani altını doldurabileceğim en azından öyle bir görüş olmasından dolayı bir aydın ilahiyatçı ya da işte araştırmacı olmayı istiyorum” (Ö44, E, SÜİF, İHL, STK-, II-); “... Medrese usulü değil de yeni usulü takip eden hocalar daha çok aydın ilahiyatçı, araştırmacı yazar olmaya itti” (Ö49, E, ATÜİF, İHL, STK-, II-, Puan); “... Toplumun zaten bozuk olduğunu hepimiz görüyoruz. Bunun için bir ilahiyatçı için sadece bir âlimlik yetmez. Aydın olması çok önemli” (Ö55, K, ATÜİF, İHL, STK+, II-, Bilmiyor); “İlahiyatta aldığım eğitimle insanlara aydın bir kişi olduğumu göstermek isterim. Hani İslamiyet’in Müslümanlarda hani gerici bir zihniyeti vardır ya, o yüzden bir moderniteyi tercih ettim. Bu algıyı kırmak istiyorum” (Ö58, K, ATÜİF, İHL, STK-, II-, Aile).

## Modern Tabirler II

"Aydın ilahiyatçı  
(aydın din adamı)"



- Araştırmaya katılan İlahiyat/İslami İlimler Fakültesi öğrencilerinin kendilerini tanımlamada en yoğunlukta atf yaptıkları modern tabirlerden bir diğeri "Aydın ilahiyatçı (aydın din adamı)" dir.
- Katılımcıların %7,8'i (8 kişi) kendisini bu tür kavramlara atf yaparak tanımlamıştır.

Katılımcıları bu tür tabirleri tercih etmeye yönlendiren nedenler arasında belirli eleştirel kaygı ve karşıtlıklar, buna ilişkin kimi "modern" vurgu ve hassasiyetler bulunmaktadır.

Aydın ilahiyatçı, Müslümanlara yönelik oluşan "gerici", "yobaz" şeklindeki algı biçimlerine karşı katılımcıların başvurduğu, savunduğu bir kavramdır. Aydın ilahiyatçının en önemli özelliği geniş görüşlü, araştırmacı, bilimsel, entelektüel, sevdirici vb. özelliklere sahip olmasıdır.



### Fakülte katılımı

- Kendisini Aydın ilahiyatçı (aydın din adamı) olarak tanımlayan katılımcılardan 1'i Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, 3'ü Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, 3'ü Sirt Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, 1'i de Erçyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi öğrencisidir.
- İslami İlimler Fakültesi öğrencileri arasında bu kavrama/kavram grubuna atf yapan öğrenci olmamıştır.

### Eğitimin etkisi

- Kendisini "Aydın ilahiyatçı (Aydın din adamı)" olarak tanımlayan katılımcılara bu terichte aldıkları yüksek din öğretiminin etkisinin olup olmadığı sorulduğunda katılımcılardan 1'i (%12,5) "tamamen", 3'ü (%37,5) "oldukça" ve geri kalan 4'ü (%50) "kısmen" yanıtı vermiştir.

- Öğrenciler aldıkları yüksek din öğretimiyle çevreden gelen sorulara giderek daha belirgin biçimde yanıt vermeye başlayabilmektedirler. Onlar, özellikle toplumsal hafızada yer edinmiş kulaktan dolma bilgilerin ve kimi ölçeklendirmelerin ilahiyat eğitiminde rahatlıkla tartışılabilmesinin bir çeşit "aydınlanma" olarak kavramsallaştırmaktadırlar. Bu durum Aydın ilahiyatçıyı ilk grup akademik tabirlerle aynı çizgide buluşturmaktadır.
- "Araştırmacılık" ve "öğretmenlik" gibi yönelimler söz konusu olduğunda belli ölçülerde de olsa birbirine yaklaşan İslami İlimler ve İlahiyat Fakültesi söylemleri "modern" ve "dini yönelimli" duyarlıklar söz konusu olduğunda belirgin ve ilginç biçimde birbirinden ayrılmaktadır. Bu durum yüksek din öğretiminin modernleşmeyle olan etkileşimine daha etraflıca bakmayı gerekli kılmaktadır.

Yukarıdaki katılımcı görüşlerine bakıldığında onları aydın ilahiyatçı ya da modern din adamı olma yönlü eğilimler geliştirmeye iten şeyin daha çok toplumsal çevrenin etkisi ve ilahiyata yapılan kimi yüklemeler olduğu anlaşılmaktadır. Ö27 çevresinde gördüğü ve kaynaklara dayanmayan yanlış bilgi ve anlayışlara, Ö40 ve Ö43 fakülte çevresinin fakülteyi de içine alacak biçimde yarattığı dini-toplumsal etki ve baskılara, Ö44 ve Ö58 İslam ve Müslümanlara yönelik “gerici” ya da “yobaz” şeklinde tabir ettiği algı biçimlerine karşı çıkma ve onlarla mücadele etme bağlamında söz konusu kavramları güçlü bir karşı duruş olarak öne çıkarmaktadır. Burada ilginç olan Ö49’un yine aynı kavrama, bu sefer medrese usulü tabir ettiği öğretim tarzını eleştirmek suretiyle atıf yapmasıdır. Görüldüğü gibi geleneksel yapıda belli karşılıkları olan medrese ve medrese usulü, âlim, Ehli sünnet ya da onların tabiriyle Sünniyat gibi kavramlarla katı, gericici, yobaz, körü körüne itaat etme vs. burada aynı düzlemde, iç içe geçmiş durumdadır. Bu olguları birbiriyle ilişkilendiren bir zihin yapısı ve eleştirel tavrın ilahiyat eğitiminde de belli ölçülerde karşılığı olduğu görülmektedir.

Örneklerde eleştirilen olumsuz modelin tam karşısında, yine katılımcı öğrencilerce tasvir edilen, kaynaklara dayanan, geniş görüşlü, araştırmacı, bilimsel, entelektüel, sevdirci... yani aydın, modern bir ilahiyatçı veya din adamı konumlandırılmaktadır. Bu karşıtlık tablosunun literatürde yapılan kimi araştırma bulgularıyla belli benzerlikler taşıdığı söylenebilir. Karşı tarafından yapılan araştırmada, katılımcı İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin bir bölümünün geleneksel ilahiyatçı söylemine itiraz ettikleri bulgulanmıştır. Araştırmada bu durum “İlahiyatçılığın yalnızca dini alanlara indirgenmesi ve belli kalıp kılık-kıyafet, yaşam tarzı, düşünüş şekliyle sınırlandırılması gibi geleneksel ilahiyatçı algısına itiraz eden bu öğrenciler, çağdaşlık, modern giyimli, şakacı, gülen, aktif gibi söylemlerle ilahiyatçılığı idealize etmektedirler” şeklinde yorumlamıştır (Karlı, 2016, s. 124).

#### **1.4.2.2. Eğitimin Etkisi**

Kendisini tanımlarken Aydın ilahiyatçı ya da Aydın din adamı kavramlarına atıf yapan öğrencilere bu tanımlamada aldıkları yüksek din öğretiminin etkisi olup olmadığı, olduysa ne düzeyde olduğu sorulduğunda 8 katılımcıdan 1’i (%12,5) “tamamen”, 3’ü (%37,5) “oldukça” ve geri kalan 4’ü (%50) “kısmen” yanıtını vermiştir. Görüldüğü gibi bu tanımlamada fakülte etkisi daha önce incelenen akademik ve mesleki yönelimler kadar güçlü ve belirgin değildir. Bu kapalılık tebliğ ve dindarlık ekseni yönelimlerde oluşan tabloyla benzeşmektedir. Konuyla ilgili örnekler aşağıda verilmiştir.

“Yani kısmen etkiledi. Eleştirdiğim durumlar da oldu, ama çok aydınlandığım durumlar da oldu” (Ö27, K, OMÜİF, İHL, STK+, II-, Puan); “Benim zaten böyle bir bakış açım vardı. Ama ilahiyatla bunu desteklemiş oldum. Birileri bir şey sorduğu zaman buradaki bilgimi kullanarak cevap verme ihtimalimi yükseltmiş oldum” (Ö95, E, ERÜİF, İHL, STK-, II-); “Mesela din konusunda sürekli bu, özellikle doğuda, ben ailemin yanında yaşıyorum bu arada, hani aileden gelen kulaktan dolma bilgiler, İslamiyet’in yanlış anlaşılmaları... Bu gibi şeyleri mesela ilahiyatta düzgün bir şekilde tartışabiliyoruz, öğrenebiliyoruz. Bu benim için çok önemli” (Ö58, K, ATÜİF, İHL, STK-, II-, Aile); “Özellikle felsefe ve mantık dersleri çok etkili oldu. Çünkü farklı bakış açısı kazandım. Özellikle felsefeyi lise hayatımda pek sevmiyordum. Farklı kişileri sadece seviyordum, ama genel olarak felsefeden nefret ediyordum. Üniversitede bununla karşılaşınca, daha farklı düşünmeyi gerektirdiğini öğrendim...” (Ö55, K, ATÜİF, İHL, STK+, II-, Bilmiyor); “Araştırmaya sevk eden hocalar benim bu düşüncelerimde etkili oldu. Genelde felsefe ve din bilimleri



dersleri. Medrese usulü değil de yeni usulü takip eden hocalar daha çok aydın ilahiyatçı, araştırmacı olmaya itti” (Ö49, E, ATÜİE, İHL, STK-, II-, Puan)

Yukarıdaki görüşlerde öğrencilerin kendilerini Aydın ilahiyatçı ya da Aydın din adamı şeklinde tanımlamalarında aldıkları ilahiyat eğitiminin etkisine dair belli ipuçları bulmak mümkündür. Anlaşıldığı kadarıyla öğrenciler bilgilerinin artmasıyla giderek çevreden gelen sorulara yanıt verme potansiyellerinin artmaya başlamasını, özellikle toplumsal hafızada yer edinmiş kulaktan dolma bilgilerin ilahiyat eğitiminde rahatlıkla tartışılabilmelerini bir bakıma giderek ‘aydınlanmaya’ başlamalarını bu şekilde kavramsallaştırmaktadırlar. Bu noktada yaşadıkları deneyim ve dönüşümlerinde özellikle felsefe ve din bilimlerinin etkisi görülmektedir. Bu derslerde farklı ve çok yönlü düşünebilme yeterliklerini geliştirdikleri anlaşılmaktadır. Bu yaklaşımın yani salt metni okumaya ya da geçmişten gelen bilgileri ezberlemeye endekslenmeden, farklı görüşlerin kaynaklar ve çeşitli okumalar eşliğinde çok yönlü olarak tartışılmasının öğrencilerin kendilerini bu şekilde tanımlamalarında etkili olduğu görülmektedir. Bu ‘yeni usulün’ öğrencileri etkilemesinde söz konusu yaklaşımı benimsemiş olan öğretim elemanları etkili olmaktadır. Sonuçta öğrencilerin bu tür kavramlara ilahiyat eğitiminden ziyade belki de biraz da tepkisel olarak, kimi toplumsal etki ve baskılara refleks olarak bizzat kendilerince, düşük bir ölçüde de kimi öğretim elemanlarıyla birebir temasları sonucunda yöneldikleri söylenebilir.

Özetlemek gerekirse araştırmaya katılan öğrencilere “Bir İlahiyat/İslami İlimler Fakültesi son sınıf öğrencisi olarak (mezun olduğunuzda) kendinizin nasıl tanımlanmasını/bilinmesini/anılmasını istersiniz?” sorusuna katılımcılar çoğunlukla akademik, mesleki, dini ve modern tonları güçlü tabirleri tercih etmek suretiyle (kimi zaman tekil kimi durumlarda belli kombinasyonlar yapmak suretiyle) karşılık verdikleri görülmüştür. Tercih edilen kavramları kombine etme biçimi ve bu terkipleri tercih gerekçeleri bağlamında öne sürülen gerekçelerde kimi tutarsız ve çelişkili değerlendirmeler bulunsa da söz konusu tercihlerin ve bu tercihlerin seçiminde oluşan eğilimlerin Türkiye’de yüksek din öğretimi kurumlarının öteden beri yetiştirmeye çalıştığı insan modeliyle ilişkili olduğu söylenebilir. Bununla beraber katılımcılarca daha az tercih edilen ve uçlarda kalan modern ve dini yönelim ifade eden tabirlerin seçimlerinde ise kurumsal etkilerden çok toplumsal baskılar ile bu çerçevede öğrencilerin geliştirdiği kimi refleks ya da tepkilerin etkili olduğu söylenebilir.

Yukarıda ortaya konan tanımlayıcı tercih, terkip ve bu süreçte oluşturulmaya çalışılan arayışlara dair gerekçelendirme biçimlerinin ne kadar özgün olduğu önemli bir tartışma konusudur. Her ne kadar öğrencilere kendilerini tanımlama noktasında mülakat esnasında belli örnek tabirler verilmiş, öğrenciler de çoğunlukla bunlar arasından belli terkipler yaparak kendilerini lanse etme gereği duymuş olsalar bile mezun tasavvurunu anlama noktasında tartışmayı daha geniş bir çerçevede ele almak anlamlı olabilir.

## **2. Varlık Tasavvuru**

Varlık tasavvuru ve onun bir yansıması olan dünya görüşü en genel anlamıyla varlıkları, hayatı, biyolojik ve sosyal çevrede olup bitenleri kavrama, anlamlandırma biçimini ifade etmektedir. İnsan tabiatı gereği hayatın anlamını, varlık ve yokluğu kısaca çevresinde hareket halindeki gerçekliği merak eder, sorgular, anlamlandırmak ister. Anlam arayışı ve bunu bir dünya görüşü etrafında biçimlendirme oldukça insani bir çabadır. Zira anlamlandırılmamış bir hayat karmaşıktır, yönetile-

mez ve ciddi zorluklar ve belirsizlikler barındırır. Anlamlandırılmış bir hayat ise giderek genişleyen ve daha nitelikli hale gelen bir bakış açısı, yaklaşım tarzı ve yorum gerektirmekte, bilişsel, sosyal ve gelişimin diğer tüm boyutlarında ayağı yere basan belirli gelişimsel yetkinliklerin, ödevlerin başarılmasını gerektirmektedir.

İnsan hayatı anlamlandırmaya çocukluk yıllarından itibaren başlamaktadır. Aslında bu süreç hiçbir zaman tam anlamıyla mükemmel bir düzeye erişmemektedir. Zira hayatı, dünyayı, beşerî ve fiziki olayları tümüyle anlamak ve mükemmel bir kavrayışa erişmek insanın kapasitesinin çok üstündedir. Her şeye rağmen insan biyolojik ve sosyal gelişim süreci boyunca hayata bakışını şekillendirecek, ona belli kolaylıklar, öngörülebilirlikler sunabilecek, yaşamını daha içinden çıkılır ve yönetilebilir hale getirebilecek bir bakış açısı oluşturmaktadır. Bu bakış açısı kişilere özgü ve oldukça sübjektif gibi görülse de coğrafya, tarih, kültür, toplum, dil ve genetik faktörler ya da çeşitli maddi-manevi unsurların etkisiyle ortak/benzer nitelikler de ihtiva etmektedir. Eğitim sistemleri, özellikle ulus devlet yapılarında gelişen eğitim anlayışları yetişmekte olan nesle belli bir kimlik (milli kimlik, ulusal bilinç) kazandırma çabasıdır. Bu çaba zaman içerisinde ulusal kimliğin güçlenmesini, güncel kalmasını sağlamaktadır. Her ne kadar kimi etnik vurguları mündemiç olsa da ulusal kimliğin dil, din, vatan, tarih bilinci, kültürel miras vb. hususlar etrafında kolektif bir duyuş, düşünüş ve eyleyiş ürettiği söylenebilir.

1973 tarihli Milli Eğitim Temel Kanunu'nun Türk Milli Eğitimi'nin genel amaçlarını belirten 2. maddesinde Türk Milli Eğitimi'nin genel amaçları arasında "Türk milletinin bütün fertlerini "a. Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk Devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek; b. Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek" ifadelerine yer verilmiştir.

Milli Eğitim Temel Kanunu bir yandan Atatürk milliyetçiliği ile Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseme, koruma ve geliştirme; ailesini, vatanını, milletini sevmeye ve daima yüceltme, diğer yandan devletin yapısı ile temel insan haklarına duyarlığın altını çizmektedir. Burada dikkat çekici olan ilgili kanunun tüm bu özelliklerin yanında "hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip" olmayı da bir amaç olarak öne çıkarmasıdır. Buradan yola çıkılarak Türkiye'de hangi türde ve düzeyde eğitim verirse versin tüm resmi öğretim faaliyetlerinin bu temel hedeflere kilitlenmesi gerektiğinin altı çizilebilir. Bu temel hedeflerin öğrencilere belli sosyokültürel değerleri özümseme ve vatandaşlık eksenli kolektif bir kimlik sunduğu söylenebilir. Üniversite düzeyi bu temel kaygılardan bağımsız değildir. Nitekim Yükseköğretim Kanunu'nun dördüncü maddesinde benzer ifadelerle yer verilmiştir. Yukarıda verilen vatandaşlık eksenli kolektif kimlik burada, "Atatürk milliyetçiliği", "Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerleri", "hür ve bilimsel düşünme gücü", "geniş bir dünya görüşü" ile "çağdaş uygarlık" vurguları ekseninde yapılandırılmıştır. Türk üniversite sistemi içinde yer alan her bir eğitimsel organizasyonun bu dünya görüşü kavrayışına çeşitli biçimlerde katkı sunması beklenmektedir.



Türkiye’de yüksek din öğretimi kurumları özünde kültürel miras olarak devraldığı temel İslam bilimleri alanına özgü dersleri öğretime konu edinmektedir. Bu miras bir yönüyle medrese eğitim mirasını, diğer yönüyle tasavvuf-hikmet geleneğini içermektedir. İlahiyat eğitimi içerisinde yer alan birçok dersin konusu doğrudan varlığı konu edinmektedir. Gerek Kelam, Tefsir, Hadis gibi temel İslam bilimleri grubu dersleri gerekse Din Sosyolojisi, Dinler Tarihi, Felsefe Tarihi gibi felsefe ve din bilimleri grubu dersleri hayatın anlamını çeşitli açılardan konu edinen disiplinlerdir. Dolayısıyla tüm bu dersleri alan öğrencilerin varlık tasavvurlarının, hayata ve olup biten şeylere bakışlarının belli ölçülerde şekillenmesi beklenir. Burada dikkat çekmeye çalışılan husus temel İslam bilimleri olan Kelam, Tefsir, Fıkıh, Tasavvuf gibi alan ya da derslerin bizatihi tabiatları gereği muhataplarına belli bir varlık tasavvuru sunmasıdır. Bu tasavvur zaman içerisinde söz konusu disiplinler çerçevesinde oluşan ilmi geleneklerin de bir ürünüdür. Tüm bu dersler ile bu çerçevede oluşan etkileşimlerin neticesinde öğrenciler kendi inanç ve değerleri, müktesebatları, ilgi, beklenti ve kaygıları ile ön öğrenmelerinin de etkisiyle bir varlık tasavvuru, dünya görüşü oluşturabilmektedirler.

İlahiyat eğitimi modern üniversite/bilim geleneği ile tarihsel miras arasında konumlanmıştır. Parlador’ın ifadeleriyle “Bizde bilhassa genel amaçların, başka ifade ile ferdin o toplumun arzu edilir özelliklerini taşıyan, asgari değer ve normlarını benimseyen bir üyesi haline getirilmesinin nasıl gerçekleştirileceği, herhangi bir ders müfredatı veya ders dışı eğitim faaliyeti içinde açıkça ifade edilmemiş bir husustur. Bu ihmal neticesi gençlerimizin manevî dünyasında, yabancı tesirlerin yerleşme arzularını kamçılaman bir boş alan oluşmuştur. Öyle görünüyor ki, kendimize has dünya görüşünün, sevgi ve ideallerin gelişmesi, yoğun ders saatleri arasında yapılan bazı tören ve konuşmalarla disiplin kurullarının himmetine bırakılmıştır. Bilhassa yükseköğretimde bu amaçların, ders ve ders dışı eğitim faaliyetlerine uzanabildiği söylenemez. Fakat şükretmek gerekir ki, bütünüyle insan, toplum ve manevî değerler konularıyla devamlı iç içe bulunan ilahiyat tahsili, bu amaçların belirlediği özellikleri gerçekleştirmeye elverişli bir yapıya sahiptir ve zaten bu kuruluşların özel amacı ve fonksiyonu büyük ölçüde toplumun moral kimliğini oluşturmaktır” (Parlador, 1988, s. 7).

Elbette tek başına lisans eğitiminin etki alanına hasredilmesi mümkün olmayan varlık tasavvuru ya da dünya görüşünün temelde hayatın ilk yılları, temel ve ortaöğretim dönemi yaşantılarının birikimi üzerinde şekillenen, tüm bu birikimlere yeni anlamlar ya da içerikler kazandıran lisans eğitimiyle daha üst düzey aşamalara erişmesi beklenir. Bu anlamda üniversite yaşamının öğrencilere söz gelimi daha esnek, çok yönlü, eleştirel ve objektif bakabilme ekseninde şekillenen belli duyarlıklar kazandırması; onlara daha dinamik, değişime ve gelişime açık bir bakış açısı kazandırması beklenebilir. Bu siyasal ve ideolojik bir bakış açısından ziyade universal, bilimsel ve çoğulcu bir bakış açısı olup öğrencilerin hususi aidiyet, inanç ve değerlerini dışlamaz. Buradaki temel sorudur: Türkiye’deki yüksek din öğretimi kurumlarında öğrenim gören bir öğrenci, İslam geleneği içerisindeki farklı eğilimleri sağlıklı bir şekilde öğrenip, bu farklı eğilimlerden kendini tatmin eden bir tercih yapma ve kendi yolunu çizme imkânı bulabilmekte midir? (İskenderoğlu, 2012, s. 150).

Araştırmada katılımcı öğrencilere yöneltilen “Bu fakültede aldığınız eğitim dünya görüşünüzü (Evrenin ve yaşamın anlamına, amacına, değerine, insanın bu dünyadaki anlamına ve yapıp ettiklerine dönük bütüncül, tutarlı bakış açısı, kavrayış ya da yaklaşım tarzı) etkiledi mi? Nasıl?” sorusuna ilişkin yanıtlar aşağıda tablo halinde verilmiştir.

**Tablo 6:** Varlık tasavvuruna fakülte etkisi (Öğrencilere göre)

Seçenekler	Sayı	%	Geçerli %
Evet, tamamen etkiledi	21	20,6	20,6
Evet, oldukça etkiledi	53	52,0	52,0
Evet, kısmen etkiledi	24	23,5	23,5
Hayır, etkilemedi	4	3,9	3,9
<b>Toplam</b>	<b>102</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Yukarıdaki tabloda da görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğrencilerin yaklaşık dörtte üçü yüksek din öğretimi sürecinin kendi varlık tasavvuru ve dünya görüşlerini etkilediği kanaatindedir. Bu konuda olumsuz düşünen katılımcı sayısı oldukça azdır. Bu sonuca göre, yüksek din öğretimi öğrencilerin evrenin ve yaşamın anlamına, amacına, değerine, insanın bu dünyadaki anlamı ve yapıp ettiklerine dönük bütüncül, tutarlı bakış açısı, kavrayış ya da yaklaşım tarzı oluşturmalarını etkilemektedir. Bu etkilemenin sıfırdan bir oluşumu değil, öğrencilerde var olan birtakım duyuş ve düşünüş tarzlarına farklı derinlikler katarak, yer yer onları daha bütünlüklü ve tutarlı bir yapıya kavuşturmak suretiyle yapılandırdığı aşağıda örnekler eşliğinde ele alınacaktır.

Varlık tasavvuru ve buna mündemiç dünya görüşü olgularına ilişkin öğretim elemanlarının değerlendirmelerini ortaya koymak amacıyla araştırmaya katılan öğretim elemanlarına “Türkiye’de yüksek din öğretimi kurumlarının mezunlarına belli bir varlık tasavvuru ya da dünya görüşü kazandırdığı ya da onların bu yöndeki yönelimlerini etkilediği söylenebilir mi?” sorusu yöneltilmiş akabinde “Hayır, ( ) ; Niçin böyle düşünüyorsunuz?”; “Kısmen, ( ) ; Niçin böyle düşünüyorsunuz?” ve “Evet, ( ) ; Bu anlayışın, görüşün en belirgin birkaç özelliğinden bahsedebilir misiniz?” şeklinde yapılandırılmış seçenekler sunulmuş görüşlerini yapılandırmaları ve gerekçelendirmeleri istenmiştir.

**Tablo 7:** Varlık tasavvuruna fakülte etkisi (Öğretim elemanlarına göre)

Seçenekler	Sayı	%	Geçerli %
Evet	21	31,3	31,3
Kısmen	26	38,8	38,8
Hayır	20	29,9	29,9
<b>Toplam</b>	<b>67</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Yukarıdaki tabloda da görüldüğü üzere, araştırmaya katılan öğretim elemanlarının %31,3’üne göre yüksek din öğretimi süreci öğrencilere belli bir varlık tasavvuru ya da dünya görüşü kazandırmakta ya da en azından onların bu yöndeki yönelimlerini belli ölçü ve şekillerde etkilemektedir. Katılımcıların %38,8’ine göre bu yönde ancak “kısmen” düzeyinde bir etkinin varlığından söz edilebilir. Yine katılımcıların %29,9’una göre ise böyle bir etki söz konusu değildir. Anlaşıldığı kadarıyla, araştırmaya katılan öğretim elemanlarının da önemli bir kısmına göre, Türkiye’de yüksek din öğretimi, öğrencilerine belli bir varlık tasavvuru ya da dünya görüşü kazandırmakta ya da onların bu yöndeki yönelimlerini belli ölçülerde etkilemektedir. Görüldüğü gibi katılımcılar ilgili ifade bağlamında üç farklı seçeneğe birbirine yakın oranda dağılmışlardır. Bu dağılım öğretim elemanlarının konuya öğrencilere göre daha eleştirel yaklaşıtlarını göstermektedir ki bu durum ileride nitel verilerle detaylıca betimlenmeye çalışılacaktır.

Aşağıda öncelikle söz konusu eğitimin incelenmekte olan konuyla ilgili olarak öğrencilerde bir etki bıraktığını düşünen yani meseleye olumlu yaklaşan katılımcı görüşleri (önce öğrenci ardından öğretim elemanı) irdelenecek ardından bu yönde kararsızlık belirten ya da ilgili ifadeye katılmayıp eleştirel yaklaşımlar sergileyen katılımcıların (önce öğrenci ardından öğretim elemanı) değerlendirmeleri verilecektir. İlk gruptakiler öğrencilere neyin/nelerin etkisi altında nasıl bir varlık tasavvuru kazandırıldığına, sonrakiler ise bu konuda ne tür sorunların yaşandığına ışık tutacak mahiyettedir.

## 2.1. Dini Ontoloji: Çoğulcu Bir Perspektif

Araştırmaya katılan ve aldıkları yüksek din öğretiminin kendi varlık tasavvuru ve dünya görüşlerini öyle ya da böyle etkilediğini belirten öğrenciler çoğunlukla çekirdeğinde dini bir varlık, âlem tasavvurundan ilham alan, ancak perspektif ve vizyon olarak çoğulcu nitelikleriyle öne çıkan bir dünya görüşünden söz etmişlerdir. Bu iki yönelimin birlikte, kimi zaman birbirini çevreleyecek biçimde kullanıldığı örnekler olduğu gibi, ayrı ayrı zikredildiği örnekler de bulunmaktadır. Aşağıda öncelikle aldıkları yüksek din öğretiminin dini yönelimli bir varlık tasavvuru ve yine dini dünya görüşlerini şekillendirdiğini, söz gelimi daha da derinleştirdiğini belirten katılımcı görüşleri, hemen ardından ilkinden bütünüyle bağımsız olmamakla beraber daha çoğulcu duyarlıklardan söz eden katılımcı görüşleri verilecektir.

“İslam felsefesi diye bir dersimiz var... Hoca bize sürekli sorguluyor. Neden yaratıldın, dünya neden yaratıldı, neden varsın, niye bu dünyadasın?..” (Ö26, K, OMÜİF, İHL, STK+, II-); “İslami bir dünya görüşüne sahip olduğum için buradaki dersler dünya görüşümün daha tutarlı olmasına, yaşamı daha anlamlı kılmasına... vesile oldu” (Ö1, K, 29MÜİF, İHL, STK-, II-, Mecb.); “... Tabiki tahkiki imana sahip değiliz o da çok iddia ister ama en azından buna imkân sağlıyor...” (Ö17, K, YÜİİF, İHL, STK+, II-); “Allah’ı tanıyorsun, Allah’ı daha iyi biliyorsun yani” (Ö76, E, KÇÜİF, İHL, STK-, II-); “Buraya gelince insan eleştirmekten korkmuyor... Bu biraz daha imanlarımızı kaliteli hale getirmemizi sağlıyor” (Ö86, E, AÜİF, İHL, STK-, II-); “Hadislere yaklaşımımız, Kuran’ı yorumlayışımız değişiyor. Çocukluğumuzdan beri bize öğretilen mezhebimize bakışımız değişiyor” (Ö50, E, ATÜİF, DL, STK-, II+ (Türkçe ögrt.)); “Ahiret düşüncemizi daha iyi öğrendim. Yani bu dünyanın gerçekten boş olduğunu öğrendim” (Ö68, E, UÜİF, İHL, STK-, II-); “Dedem, ninem ne dese inanıyordum. Patlıcan hadisi var mesela o hadisi bana doğru deseler inanırdım... Sonra ilerledikçe fikirlerim değişti yani” (Ö29, K, HÜİF, İHL, STK-, II-); “İnanığımız değerleri araştırmayı, onları kendi inandığımız şekilde doğru kabul etmeyi öğrendim açıkçası” (Ö64, K, UÜİF, İHL, STK+, II-); “...Yorumlama, eleştirel düşünme, daha geniş bakabilme yetimi burada kazandım” (Ö82, K, AÜİF, İHL, STK-, II-).

Yukarıda verilen katılımcı öğrenci görüşlerine bakıldığında yüksek din öğretiminin öğrencilerin dini inanç gelişmelerini etkilediği, derinleştirdiği, yapılandırdığı görülmektedir. Örneklerde de görüldüğü üzere bu gelişim çoğunlukla din konusunda bilgi ve bilinç kazanma neticesinde yüzeysel inanç yaklaşımlarının derinleştirilmesi, daha tutarlı hale getirilip olgunlaştırılması, katılımcıların tabiriyle “taklitten tahkike geçiş” şeklinde gerçekleşmektedir. Bu dönüşümde özellikle Din Felsefesi, İslam Felsefesi, Kelam, Mantık gibi derslerin, bilhassa öğrencileri düşünmeye ve sorgulamaya dönük motivasyonlar barındıran öğretim süreci ve yaklaşımların etkisi görülmektedir. Sonuçta onlar daha önce oldukça çekindikleri ontolojik olgulara ilişkin farklı sorular sorabilmekte, zamanla bunları sorgulayabilmekte, eleştirel süzgeçlerden geçirebilmekte böylece daha anlamlandırılmış,

oturmuş, kuşatıcı bir dini yönelim oluşturabilmektedir.

Bu veriler İlahiyat Lisans programının temel amaçları arasında yer alan “Kur’an’ı referans alan, kültürel mirası değerlendirebilen, yaşanan hayatı yorumlayabilen ve problemlere çözüm üretebilen ilahiyatçılar yetiştirme” (Aydın, 2004, s. 22) ifadesiyle, hususen “Kur’an’ı referans alma” vurgusuyla örtüşmektedir. Ayrıca yine bu tablo alan yazında ortaya çıkan bilimsel araştırmaların sonuçlarıyla da örtüşmektedir. Koç tarafından yapılan bir araştırmada “İlahiyat eğitimi dini inançlarınızı nasıl etkiledi?” sorusuna katılımcıların %45,1’i kuvvetlendirdi, %32,4’ü değiştirmede, %5,4’ü zayıflattı, %14,2’si ise “başka” seçeneğini işaretleyerek karşılık vermiştir (Koç, 2003, s. 49). Uçar tarafından yapılan araştırmada, ilahiyat eğitiminin öğrencilerin din anlayışlarına etkisi sorulmuş ve katılımcıların %45’i aldıkları ilahiyat eğitiminin dini konulara daha ilmi bakmalarında etkisi olduğunu belirtmişlerdir (Uçar, 2017, s. 145). Seyhan tarafından farklı fakülte öğrencileri üzerinde yapılan araştırmada İlahiyat Fakültesi’nde öğrenim gören öğrencilerin dini tutum genel ortalama puanlarının diğer fakültelerde öğrenim gören öğrencilerin ortalama puanlarından anlamlı olarak daha yüksek olduğu ifade edilmiştir (Seyhan, 2012, s. 558).

Yüksek din öğretiminin öğrencilerin dini inançlarını, dini duygu ve davranışlarını biçimlendirdiği, daha tutarlı, anlamlandırılmış bir yapıya kavuşturduğu görülmektedir. Ancak bu anlamlandırma sürecinde belirginleşen ya da daha rafine hale gelen dini inanç ve bağlılıklar bir yandan daha kapsayıcı ve müsamahakâr bir hüviyet de kazanmaktadır. Nitekim araştırmada aldığı yüksek din öğretimi sayesinde katı dini yöneliş ya da görüşünün yumuşadığı, daha müsamahakâr bir dini yaklaşım edindiğini dile getiren öğrenciler de bulunmaktadır. Bu temaya ilişkin örnekler aşağıda verilmiştir.

“Çok sert bir Ehli Sünnetle geldik buraya. Sonra Kelam dersleri, Din eğitimi dersleri... Gerçek Ehli Sünnet düşüncesi oluşmaya başladı. Daha gerçek, daha yumuşak” (Ö40, K, SÜİF, İHL, STK-, II-); “Dini anlamda dünya görüşümü etkiledi bu fakülte. Önceden katı gördüğüm şeylerin aslında öyle olmadığını bana öğretti... ‘Kolaylaştırınız, zorlaştırmayınız. Müjdeleyiniz, nefret ettirmeyiniz’ hadisini resmen yaşadım burada” (Ö4, K, 29MÜİF, İHL, STK-, II-); “... Buraya İmam Hatip Lisesi zihniyetiyle gelmiştim. Körü körüne bir şeyleri birilerine anlatmaya, dayatmaya çalışmak olarak görüyordum. Şu anda ise bütün dinleri evrensel olarak araştırıp, kendi dinimde olması gerekenler veya inancım ve aklımla inanmak istediğim şeyleri çıkarabiliyorum” (Ö32, K, HÜİF, İHL, STK-, II+ (AÖF, Sosyoloji))

Örneklerde görüldüğü gibi öğrencilerin dini tasavvur ve dünya görüşleri ilahiyat eğitimiyle yer yer esnemekte, farklı din ve inançları öğrenmiş olmanın verdiği katkılarla yer yer kendilerini sorgulamaya sevk edebilmektedir. Bunun sonucunda daha hoşgörülü, esnek, müsamahakâr dini tutumlar ortaya çıkabilmektedir. Bu durum öğrencilerin ilahiyat eğitimi bağlamında edinmiş oldukları dini yönelimlerin kuşatıcı ve çoğulcu niteliğini anlama bakımından açıklayıcıdır. Bununla beraber alan yazında yapılan kimi araştırmalar “esnek inanç” tarzının İlahiyat Fakültesi öğrencilerinde diğer fakülte öğrencilerine göre daha zayıf kaldığını göstermektedir. Seyhan tarafından yapılan araştırmada “esnek inanç tarzında ise İlahiyat Fakültesi öğrencileri en anlamlı düşük ortalama puanı alarak inanç tarzlarında esnekliği en az yaşayan öğrenciler olmuştur” değerlendirmesine yer verilmiştir (Seyhan, 2012, s. 559). Ancak bu durum zamanla değişmektedir. Eğitim Fakültesi öğrencileriyle İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin dinsel fundamentalizm ölçeğinden aldıkları puanların karşılaştırıldığı bir araştırmada sınıflar ilerledikçe söz konusu ölçekten alınan puan ortalamalarının

anlamalı biçimde düştüğü belirtilmiştir (Sezen, 2008, s. 223-225). Bu veriler yüksek din öğretiminin çoğunlukla muhafazakâr dindar kesimlerden gelmekte olan ilahiyat öğrencilerinin din anlayışları üzerindeki etkisinin olumlu yönde olduğunu göstermektedir.

Konuyla ilgili bir başka görüş kümesi yine söz konusu öğretimin dini dünya görüşü oluşumunu etkilediğini belirten ancak bu sefer yukarıdaki itikadi yönelimlerden, söz gelimi taklitten tahkike geçiş olgusundan daha farklı izahların yer aldığı örneklerden oluşmaktadır. Bu bağlamda oluşan örnekler aşağıda verilmiştir.

“Müslüman olarak nerede olduğunu bilmek de bu üniversite vesilesiyle oldu diyebilirim” (Ö3, K, 29MÜİF, İHL, STK-, II-, Tesadüfen); “Allah için bir şeyler yapmak istiyordum ve hangi alanda yapmam gerektiğini bu okulda buldum diyebilirim” (Ö5, K, 29MÜİF, İHL, STK+, II-); “İlahiyat fakültesi, dindarlığımı mı desem belki bu tabir yanlış olur ama, bunu en fazla perçinlemiştir yani” (Ö51, E, ATÜİF, DL, STK+, II+ (İİBF, Sağlık HMYO, AÖF)); “...Şimdi, acaba dinimiz bu konuda ne diyor, dinimizde bu zamana kadar bu konuyla alakalı yapılmış herhangi bir olay, içtihat vs. var mı diye düşünüyorum.” (Ö13, E, YÜİF, İHL, STK-, II-); “Yeni bir kimliğe büründüm... Önceden materyalist biriydim, sosyalist biriydim şimdi akli ve mantığı kullanan değerleri olan biriyim” (Ö100, K, ERÜİF, DI, STK+, II-); “Özellikle Kelam alanında etkiledi... Karşınıza deist biri de gelse ateist biri de gelse rahatlıkla tartışabilme eğitimini veriyor bize” (Ö25, K, OMÜİF, İHL, STK+, II-); “Diğer dinleri daha iyi tanıdım. Onları tanıyarak kendi dinimin daha yüce olduğunu ve gerçekten ilahi bir emir olduğunu, gerçek bir hak din olduğunu anladım bu okulda” (Ö70, K, KÇÜİF, İHL, STK-, II-).

Yukarıda verilen örneklerin satır aralarında dindarlık, ahlak ve itikat eksenli vurgular bulunmakla beraber daha belirgin olan Müslüman kimliğinin, bir Müslüman bilincinin, duruş şekli ya da belli dini kolektif duyarlıklar bütünüünün şekillenmeye ve güçlenmeye başlamasıdır. Burada dikkat çekici olan bu İslami duruş ya da Müslüman bilincinin diğer dinler ve farklı inanma biçimleriyle mukayeseli bir pedagoji çerçevesinde oluşması ve ikna edici, güçlü kelimelerle dayalı olarak şekillenmesidir. Bu durum Türkiye’de İslam ilahiyatının köklü ve güçlü yanını göstermektedir. Nitekim örnekler bakıldığında, bu tür dini yönelimlerin sadece İslami İlimler değil, aynı zamanda İlahiyat Fakültesi öğrencilerinde de geliştiği, her iki gruptan öğrencilerin düşüncelerinden anlaşılmaktadır. Yukarıda verilen son grup örneklerde görüldüğü gibi, yüksek din öğretimi öğrenci nezdinde, İslam dininin bir söylem olarak güçlenmeye başlamasına, kendini tanımlama biçimlerinden birine dönüşmesine, daha güçlü kanıtlarla savunulabilir kılınmasına, dünya ölçeğinde bir mesaj ya da problem çözme biçimi olarak öne çıkarılmasına güçlü biçimde katkı sağlamaktadır.

Yukarıdaki yaklaşımın son dönemde güncel literatüre yansıdığı görülmektedir. Nitekim yakın tarihte Türkiye İlahiyat ve İslami İlimler Fakülteleri Dekanlar Konseyi tarafından yayımlanan “120. Yılında İlahiyat ve İslami İlimler Fakülteleri Çalıştayı Sonuç Bildirgesi” başlıklı metinde şu düşüncelere yer verilmiştir: “İlahiyat ve İslami İlimler Fakülteleri eğitim ve araştırma açısından bütün dinlere eşit mesafede duran, müfredatında hepsine eşit oranda yer veren bir yükseköğretim kuruluşu değildir. Dini anlayışların ve geleneklerin çeşitliliği düşünüldüğünde böyle bir kuruluşun olması da mümkün gözükmemektedir. Ülkemizdeki İlahiyat ve İslami İlimler Fakülteleri esas olarak İslam dinini öğretmeyi merkeze alan yükseköğretim kuruluşlarıdır. Fakülteler öğrencilerinin sadece entelektüel bilgi ve kavrayışlarını geliştirmekle yetinmez; aynı zamanda toplumun dinî ve toplumsal meselelerine duyarlı, sorumluluk sahibi, *İslam inanç ve ilkelerine uygun tutum ve davran-*

nışlar sergileyen mezunlar yetiştirmeyi hedefler” [Vurgular araştırmacıya ait] (AA, 2020). Görüldüğü gibi bu beklenti öğrencilerde karşılık bulmaktadır.

Temel yönelim bu şekilde olmakla beraber yüksek din öğretiminin öğrencilere kazandırdığı onto-lojik yapının kapsayıcı, farklılıklara duyarlı, çoğulcu bir yapı arz ettiğini gösteren, hatta yer yer insani/hümanist vurgulara kayan belirgin örnekler bulunmaktadır. Bu tür örnekler öğrenci nezdinde gelişme kaydeden söz konusu dini yönelimlerin tek tip, indirgemeci, kalıplı, statik bir yapıdan ziyade kapsayıcı, kuşatıcı, kucaklayıcı, değişime açık, dinamik bir mahiyet arz ettiğini göstermektedir. Bu tür örnekleri bir bakıma mevcut dini dünya görüşünün genişlemesi, çeşitlenmesi şeklinde anlamak da mümkündür. Elbette bu durumun oluşmasında üniversitenin yapısında gelişen çoğul sosyal, psi-kolojik ve pedagojik koşulların büyük bir etkisi bulunmaktadır. Nitekim öğrenci ve öğretim elemanı çeşitliliğinin, yerleşke alanı içindeki sosyolojik etkileşimlerin, ilahiyat müfredatı içerisinde yer alan farklı ders, konu, yaklaşım ve fikirlerin öğrencilerin dünya görüşlerini genişletmelerine, geniş bir dünya görüşüne erişmelerine katkı sağladığı anlaşılmaktadır. Özellikle üniversite yaşamının farklılıkları kapsayan ortamı öğrencilerin farklı fikir, inanç ve dünya görüşlerine mensup kesimlerle tanışma, etkileşime girme ve diyalogik ilişkiler geliştirmesine katkı sağlamaktadır.

“Burada Afrika’nın çeşitli ülkelerinden, Malezya, Suudi Arabistan, Suriye’den gelenler var. Bunları tanımış, diğer kültürleri öğrenmiş olduk...” (Ö12, E, YÜİİF, İHL, STK+, II-, Aile); “Burada farklı fakülte-den insanlarla oturup kalkıyorsunuz, görüşüyorsunuz onların hayata bakışlarını görürken etkileniyorsunuz...” (Ö15, E, YÜİİF, İHL, STK+, II+ (AÖF, Sosyoloji)); “Hocalarımızın hepsi farklı üniversitelerden mezun, birçoğu Avrupa eğitim almış, hem Batı’yı hem İslam âlemini görebilen insanlar...” (Ö5, K, 29MÜİF, İHL, STK+, II-); “Şu ana kadar duymadığım, duyamayacağım görüşleri gördüm” (Ö30, K, HÜİF, İHL, STK-, II-); “... Farklılıkların farkında olmanın, bir arada yaşamının gereklilik olduğunu anladım.” (Ö11, E, YÜİİF, İHL, STK+, II-); “Buraya geldiğin zaman çoğu şeyi bilmediğini fark ediyorsun ve daha mütevazı oluyorsun” (Ö24, E, OMÜİF, İHL, STK-, II-); “Ateist bir insanı ya da herhangi birini söylemiş, böyleymiş diyerek yargılamıyorum, ya da ben Ehli Sünnet, öbürü Hariciymiş diyerek tekfir etmiyorum” (Ö39, K, SÜİF, DL, STK+, II-); “Dünya görüşü olarak da saygıyı, değerleri daha iyi yorumlamama vesile oldu” (Ö57, K, ATÜİF, İHL, STK+, II+ (AÖF, Sosyoloji)); “Ötekileştirmemeyi öğrendim” (Ö61, K, UÜİİF, İHL, STK+, II-); “Her türlü dini kurum, kuruluşa karşı ön yargısız olmayı öğrendim” (Ö64, K, UÜİİF, İHL, STK+, II-); “Mesela başlamadan önce ırkçı bir insandım belki de. Ama yani şu an değilim” (Ö66, K, UÜİİF, İHL, STK-, II-, Ekonomik); “Daha önceden böyle çok radikal İslamcı gibiydim. Düşüncelerim de çok keskin ve katıydım. 4. sınıfta kırılma oluştu” (Ö74, K, KÇÜİİF, İHL, STK-, II+ (Sosyoloji)); “Daha böyle katıydım, dogmatiktim, şimdi daha rahat daha anlayışlı oldum” (Ö90, E, AÜİF, İHL, STK-, II-); “Dünya görüşümüz tek tip olmaktan çıkıyor...” (Ö10, E, 29MÜİF, İHL, STK-, II-); “Dünya görüşüm genişledi” (Ö14, E, YÜİİF, İHL, STK+, II-); “Benim evrensel bakmamın sebebi bu fakültede olmam” (Ö23, E, OMÜİF, DL, STK-, II-, Puan); “Dünyanın sadece kendi çevremizde dönmediğini fark ettik” (Ö33, E, HÜİF, İHL, STK-, II-); “Önceden daha dar düşündüğüm zaman şimdi daha geniş düşünebiliyorum...” (Ö65, K, UÜİİF, İHL, STK+, II-)

Yukarıda verilen katılımcı öğrenci görüşlerine bakıldığında yüksek din öğretiminin öğrencilerin farklılıklara bakışını nasıl etkilediği, dönüştürdüğü daha iyi anlaşılmaktadır. Bu katılımcılara göre yüksek din öğretimi öğrencilerin din, kültür ve düşünce farklılıklarına bakışını dönüştürerek farklılıklara (kabul edilmese bile) saygılı olmayı, at gözlükleriyle bakmamayı, yargılamadan anlamaya çalışmayı, tekfir etmemeyi, ön yargılı davranmamayı, ötekileştirmemeyi, mütevazı olmayı, tarafsız (objektif) bakmayı; özellikle radikal, ırkçı, ayrımcı yönelimlerden arınmak suretiyle eşit/



insanca davranmayı, katı ve dogmatik yaklaşımlardan uzaklaşıp anlayışlı olmayı sağlamaktadır. Tüm bu özellikler Türkiye’de yüksek din öğretiminin öğrencilere kazandırdığı ontolojik duyarlıklar ile dünya görüşünün kapsamı ve derinliğine ışık tutması bakımından oldukça anlamlıdır. Bu tür bir çoğulcu ve farklılıklara duyarlı dünya görüşünün Türkiye’de toplumsal hayatın daha olumlu bir yöne doğru evrilmesi anlamında da son derece kıymetli olduğu vurgulanmalıdır.

Anlaşılabileceği üzere ilahiyat eğitimi bir yanda varlığı, hayatı, insanı teolojik bir perspektifle okumaya, anlamlandırmaya katkı sağlarken diğer yandan bunu geniş bir açıdan, değişime ve gelişime açık, farklılıklara duyarlı bir sosyolojik ve entelektüel perspektifle kuşatmaya dönük yeterliklerle desteklemektedir. Bu durum öğrencileri tekçi, dogmatik, dışlayıcı ve kalıplı yaklaşımlardan uzaklaştırmakta, daha insani, kapsayıcı ve evrensel bakış açılarına yönlendirmektedir. Bu durum söz konusu eğitimin dünya görüşü bakımından varlığa, hayata, insanlara, fikirlere vs. dar bir açıdan bakmamayı, tek tipçi anlayışla yaklaşmamayı, daha büyük/bütüncül/evrensel bakmayı destekleyici mahiyette olduğunu göstermektedir. Daha önce de altı çizildiği gibi, tüm bu veriler Türkiye’de ilahiyat eğitiminin temel felsefe ve dünya görüşü bakımından üniversite fikriyle, hususen Milli Eğitim Temel Kanununda öngörülen “geniş bir dünya görüşü” kazandırma perspektifiyle örtüş-tüğünü göstermesi bakımından anlamlıdır. Yukarıda nitel verilerle ortaya konan sonuç, araştırma kapsamında elde edilen nicel verilerle de belli ölçülerde örtüşmektedir.

Araştırmada anket uygulanan katılımcı öğrenci grubuna, yüksek din öğretiminin niteliğiyle ilgili olarak “Hür düşünceyi, geniş bir dünya görüşü oluşturmayı desteklemektedir” şeklinde bir ifade yöneltilmiştir. Bu kapsamda söz konusu ifadeye katılımcı öğrencilerin %3,9’unun “hiç katılmıyorum”, %12,5’ini “katılmıyorum”, %25,8’inin “kararsızım”, %41,8’inin, “katılıyorum” ve %16,1’inin “tamamen katılıyorum” şeklinde yanıt verdikleri anlaşılmıştır. Görüldüğü üzere ankete katılan öğrencilerin büyük bir bölümü aldıkları ilahiyat eğitiminin hür düşünceyi, geniş bir dünya görüşü oluşturmayı desteklemekte olduğunu düşünmektedirler. Bununla beraber bu konuda olumsuz kanaat bildirenler ile kararsızlık bildirenlerin oranının toplamda yaklaşık %40’a ulaşması yüksek din öğretimi bağlamında oluşan ontolojik duyarlıkların, özellikle kapsayıcılık yönü bakımından çeşitli sınırlıklar içerdiği anlamına gelmektedir. Bu sınırlar söz konusu eğitimin bütüncül bir kurumsal duruş, eğitim anlayışı, mezun modeli ortaya koyamamasıyla olduğu kadar öğretim elemanlarının kişisel tavırlarıyla da ilgilidir.

Yukarıda katılımcı öğrenciler tarafından ortaya konan değerlendirmelere yakın düşüncelerin araştırmaya katılan öğretim elemanları tarafından da dile getirildiği görülmektedir. Katılımcı öğretim elemanları da söz konusu öğretimin öğrencilerde teolojik bir yaklaşım oluşumunu desteklediği, bununla beraber bu yönde oluşan yapının birçok çoğulcu hassasiyet barındırdığı kanaatindedir. Bu kapsamda bir grup katılımcı öğretim elemanına göre ilahiyat eğitiminin müfredatı, yani dersler ve derslerde ele alınan konular ve kullanılan yöntemler öğrencilerin bir varlık tasavvuru oluşturmalarına katkı sağlar niteliktedir. Kimi öğretim elemanlarına göre ise bu tür etkiler daha çok örtük müfredat yoluyla ve özellikle fakülte-sivil toplum bağlamında yürütülen akademik, bilimsel, sosyal ve kültürel faaliyetler kapsamında gerçekleşmektedir. Kimilerine göre ise söz konusu eğitimin bu yönde bir etkisinden söz edilemez. Zira bu noktada birçok problem alanı söz konusudur. Konuyla ilgili örneklerle sırasıyla bakalım.



“Allah inancı temelinde iman esaslarına iman, dünyayı ve varlığı değerlendirirken bu iman esasları üzerinden ya da İslam’ın mensuplarının sahip olmalarını istediği temel haklar bağlamında meseleleri değerlendirme yönünden öğrencilerimizin etkilendiğini düşünüyorum” (H48, K, TİB, Dr., 7); “Bu fakültenin, mutlak varlık olarak Allaha ve onun gönderdiği peygamberlere inanan, İslam inanç esaslarını Ehl-i sünnet çerçevesinde benimseyen, inançlarının gereğini özgürce yaşayabilen (ancak bunu baskılamayan) bir birey hedeflediğinden söz edilebilir” (H66, E, FDB, Doç., 20); “Bizim kendi itikadi ideolojik anlayışımız bu eğitimde korunuyor... Bizim öğrenciye verdiğimiz şey kendi dinimizin ideolojik yaklaşımları çerçevesinde bir dini öğretim vermek ve buna ilişkin meseleleri aktarmaya çalışmaktan ibaret” (H9, E, TİB, Dr., 7); “Bence fazla bile veriyor. Yani aşırı dozda manevi değer verdiğini düşünüyorum. Din yorgunluğundan bahsediliyor...” (H57, E, FDB, Prof., 30)

Yukarıdaki örneklerde ilahiyat eğitimi bağlamında öğrencilerin belli dini duyarlıklar ekseninde ontolojik yönelimlerini şekillendirmeye çalıştıkları görülmektedir. Bu arayışın belli ölçülerde karşılık bulması, bu yönde belli çabaların ilerlemesi, gelişmesi ve belli milli-manevi duyarlıklarla derinlik ve genişlik kazanmasında ilahiyat eğitiminin etkili olduğu anlaşılmaktadır. İlahiyatçılık ekseninde, belli bir vazife ahlaki ile bütünleşen bu tasavvurun dini-sosyal yönleri olan güçlü ahlaki tutumlar şeklinde yer yer kendini dışarı vurduğu söylenebilir. Bu sosyal ve ahlaki boyutun öğrenci görüşlerinde görece daha zayıf kaldığını belirtmek gerekir. Bununla birlikte, kimi katılımcılar öğrencilere yönelik aşırı derece manevi etkilere farklı yaklaşmakta, ilahiyat eğitiminde yaşanan bu yöndeki çabaları toplumsal yapının genelinde gelişen benzer uygulamalarla irtibatlandırarak eleştirmektedir. İlahiyat eğitimi sürecinde öğrenci dünyasında gelişme kaydeden dini bir varlık tasavvuru ve dünya görüşü olduğu, kimi eleştirilerle beraber bunun farklı disiplinlerin öğretileriyle mutlaklaştırmayan çoğulcu bir yapı içinde kendini var ettiği söylenebilir.

İlahiyat çevrelerinde oluşan epistemik cemaatin ve bunların eliyle yürüyen ilahiyat lisans eğitiminin öğrencilerin varlık tasavvurları ile dünya görüşlerini etkilemesi elbette sadece dini yönlü bir değişim dalgası oluşturmamaktadır. Bu dalgayı kuşatan, ya da onunla iç içe geçmiş dini duyarlıkları bir taraftan bilişsel, diğer taraftan sosyal ve etik becerilerle işleyen, farklılıklara duyarlı, daha çoğulcu ya da kapsayıcı bir başka yönelim daha bulunmaktadır. Yukarıda örnek olarak verilen öğrenci görüşlerine de yansımış olan bu yönelim dini ontolojiye derinlik ve genişlik kazandırmakta, onun güncelle irtibatını kurarak pratize edilebilirliğini artırmakta, problem çözme kabiliyetini güçlendirmektedir. Bu güncel perspektife ilişkin katılımcı görüşleri aşağıda örneklendirilmiştir.

“Dünyayı, insanı değerlendirme, insanlara elinden geldiği kadar yardımcı olma, hoşgörülü olma, insanların farklı olabileceğini, kendisinin de farklı birey olduğunu, insanların bütün farklılıklarına rağmen bir arada yaşamaları gerektiği vb. hususlarda öğrencilerimiz diğer fakülte öğrencilerine göre çok daha donanımlı...” (H48, K, TİB, Dr., 7); “Sorgulamayı, düşünmeyi, üretmeyi, dini konularda var olan kültürel birikimi eleştiri süzgecinden geçirerek modern problemler karşısında İslam’ın ne gibi çözümler üretebileceği konusunda güzel çabalar görüyoruz...” (H53, E, FDB, Doç., 20); “Biraz daha geniş bir perspektif sunuyor. Çünkü ilahiyatın diğer din öğretim kurumlarına nazaran hitap ettiği ve beslendiği kaynaklar daha fazla. Bütün sosyal birimlere ait disiplinler neredeyse ilahiyatlar içinde temsil ediliyor” (H23, E, TİB, Doç., 9); “Yüksek din eğitimi bir dünya görüşü kazandırıyor ama diğer görüşleri de bilerek bir dünya görüşü kazandırıyor. Yani tek tip bir dünya görüşüne sahip değil ilahiyat öğrencisi” (H3, E, TİB, Prof., 36); “İlahiyat eğitiminin kazandırmış olduğu belki de en önemli formasyon, zihnimizde net, tartışmasız olarak bildiğimiz şeylere farklı bakış açılarının tarihte de günümüzde de mümkün olduğu, dolayısıyla

böyle çok keskin, net, köşeli bakış açılarının toplumu anlamada, meselelere yaklaşımda ciddi sorunların olduğunun müşahede edilmesi...” (H43, E, TİB, Doç., 17).

Yukarıda verilen katılımcı öğretici görüşlerinde dini varlık tasavvurunun çoğulcu bir perspektife doğru aldığı şekillerin izlerini görmek mümkündür. Bu çerçevede ilahiyat eğitiminde, bir yandan insanlara elinden geldiği kadar yardımcı olma, başkalarının derdine karşı daha duyarlı, hoşgörülü ve önyargısız olma, diğer yandan da insanların, fikirlerin, inanç ve değerlerin geçmişte ve bugün farklı olabileceği, kendisinin de farklı birey olduğu, farklılıklara tahammül esas alınarak insanların bütün farklılıklarına rağmen bir arada yaşamaları gerektiği bilinci, kimi katılımcılara göre “bir üst-kimlik olarak” ya da bir “varlık tasavvuru olarak” öne çıkarılmakta ve öğrencilere kazandırılmaktadır. Barış içinde bir arada yaşama, uzlaşma kültürü adına bu tür duyarlıkların yüksek din öğretimi bağlamında öne çıkarılması önemlidir. Dahası bu tür özelliklerin bizzat öğretim elemanlarının bir üst kimlik olarak kodlanması ilahiyat eğitiminin varlık tasavvurunu anlama bakımından ayrıca altı çizilmesi gereken bir husustur. Bu yapının oluşmasında ve gelişmesinde yüksek din öğretimi olgusunun birçok bileşeninin, özellikle çok disiplinli eğitim pratiğinin, mukayeseli ve eleştirel yaklaşımların açık ya da örtük etkisi bulunmaktadır. Konuyla ilgili örnekler aşağıda verilmiştir.

“Fakültede hiçbir düşünce empoze edilmiyor yani tekdüze bir düşünceye davet, çağrı söz konusu değil...” (H37, E, TİB, Prof., 25); “Tefsir, Hadis alanında ortaya konan varlık tasavvurları var. Öğrenci bu dersleri alırken başta tanrı tasavvuru olmak üzere bir âlem tasavvuru ve insan tasavvuru bilgisini öğreniyor. Buradaki güzellik şuradan kaynaklanıyor: Felsefeyi öğrenirken, kelimelerin felsefeye yönelik eleştirilerini de öğreniyor... Yahut da sufilerin her ikisine yönelik eleştirisi veya sufilere yönelik, kelimelerin, felsefecilerin, hadisçilerin eleştirisini öğreniyor. Bu herhangi birini mutlakaştırmasını engelliyor” (H20, E, TİB, Prof., 20); “Farklı disiplinlerin olması ister istemez arkadaşların bu disiplinlerin getirdiği fikirlerden istifade etmelerine, ya da oradan kendilerine kapı açılmalarına katkı sağlıyor” (H37, E, TİB, Prof., 25); “İlahiyat fakültesinin diğer fakültelerden bir farkı; disiplinlerarası bir fakülte olmasıdır. Sadece İslami, dini ilimler olmadığını ve bunun yanında felsefe başta olmak üzere, tarih, eğitim, yabancı dil eğitimi var. Müfredatının çok kapsamlı olması aslında ilahiyat öğrencilerinin çok yönlü olarak yetişmesini sağlar...” (H25, E, TİB, Prof., 20); “Klasik eserlerin birçoğu ile tanışıyorlar eğitimler esnasında. Özellikle temel İslam bilimlerine ait derslerin birçoğunda klasik ulemanın din konusundaki çalışmalarıyla yüz yüze geliyor. Bu onların dünyaya bakış, hayata anlam verme, dünyayı anlama ve algılarını olumlu yönde etkiliyor” (H21, E, FDB, Doç., 19)

Yukarıda verilen örneklerde de açıkça görüldüğü üzere ilahiyat eğitiminde yer alan dersler, bu derslerde işlenen konular, öne çıkan belli başlı tarihsel şahsiyetler ile bunların düşünce ve eserleri öğrencilerin tanrı, evren, insan ve bir bütün olarak varlık tasavvurlarını şekillendirmede etkili olmaktadır. Bu noktada birçok katılımcı öğretim elamanı genel olarak müfredatın öğrenciye sunduğu farklı varlık tasavvurlarının öğrencide bu yönde güçlü motivasyonlar oluşturduğunu dile getirmektedirler. Zira müfredatın bileşenleri olan farklı disiplin ya da derslerin bizatihi kendi konu alanları itibarıyla varlık tasavvurları, bilgi anlayışları, metodolojik gelenekleri bulunmaktadır. Birçok katılımcının da teyit ettiği üzere bu varlık tasavvurlarının her birisinin ayrı derslerde öğretime konu edilmesi öğrenciye varlığa, olay ve olgulara farklı cephelerden bakma ve çok yönlü tasavvurlar oluşturma imkânı sunmaktadır. Burada H20'nin görüşleri açıklayıcıdır. Tefsir, Hadis, Tasavvuf, Felsefe gibi evren, tanrı ve insana bakışa dair farklı iddia ve yaklaşımları olan dersler öğrencilere varlığa dair belli bakış açıları kazandırabilmekte, üstelik bunlar arasındaki ihtilafı meseleler, birbir-

lerine yönelik eleştiriler de öğretime konu edildiği için öğrencinin herhangi birini mutlaklaştırması da önlenmektedir. Bu eleştirel ve çok yönlü, disiplinlerarası yaklaşım ilahiyat eğitiminin varlık tasavvuru kazandırma bakımından güçlü yanlarından (dogmatiklikten uzak) birisi olarak görünmektedir. Bununla beraber birçok katılımcıya göre bu yönde gelişen duyarlıklar daha çok örtük müfredat ve okul dışında yapılan birtakım akademik ve sosyal kültürel aktivitelerle oluşmaktadır.

Özellikle öğretim elemanlarının alan bilgileri, öğrencileri yetiştirmeye dönük kişisel çabaları ve öğrenciyle kurduğu kişisel ilişkiler, program dışı okumalar, birtakım sosyal ve kültürel aktiviteler öğrencilerin söz konusu öğretim elemanlarını örnek almalarını sağlamaktadır. Burada özellikle öğreticilerin hassasiyetleri, öğrencilere dönük örnekliklerinin büyük bir önemi olduğu anlaşılmaktadır. Ancak öğretim elemanlarının öğrencileri bu yönde etkileme potansiyeli burada kurumsal olmaktan çok kişisel olup toplumsal hayatın herhangi bir düzeyinde gerçekleşen olağan bir etkileşimle aynı düzleme oturmaktadır. Her insan fikrini, zikrini beğendiği bir başka insandan öyle ya da böyle etkilenebilir ki bu toplumsal hayatta olağan bir durumdur. Burada problem olan öğretim elemanlarının siyasi, dini, etnik ya da ideolojik açıdan kendi yönelim ve dünya görüşlerini öğrencilere dayatmalarıdır. İlahiyat eğitimi açısından bakıldığında böyle bir dayatmacı zihniyetin olmadığı söylenebilir. Bunun dışında her fakültede olduğu ölçüde ilahiyat eğitiminde de belli bir epistemik cemaatin oluşabileceği, söz gelimi, Tasavvuf, Kelam, Tefsir ve Dinler Tarihi gibi alanların kendilerine özgü koşulları bağlamında belli epistemik ve ontolojik yönelimlerin öne çıkabileceği, bunların da ilgilenen öğrencileri etkileme, onlarda belli varlık anlayış ya da dünya görüşü oluşturma imkânı barındırması anlamlıdır. Bu durum, üniversitenin kendi iç dinamikleri açısından bakıldığında oldukça normal görünmektedir.

Özetle yüksek din öğretiminde bir taraftan epistemik cemaat etkisi, kampüs içi sosyal etkileşim biçimleri, diğer yandan lisans öğretim programında yer alan derslerin muhteviyatı ile birtakım ilave okumalar ve sosyal kültürel faaliyetlerin öğrencilerin varlık tasavvurları ile dünya görüşlerini belli ölçülerde etkilediği anlaşılmaktadır. Gerek öğrenci gerekse öğretim elemanı katılımcılar yüksek din öğretiminin öğrencilerde geliştirdiği varlık tasavvuru ve buna mündemiç dünya görüşü noktasında kimi hassasiyetlerde birbirlerine yaklaşık değerlendirmelerde bulunmuşlardır. Bununla beraber öğrenci görüşlerinde daha dini tonların, öğretim elemanı görüşlerinde ise daha sosyo-pedagojik vurguların öne çıktığı söylenebilir. Ancak her iki kesimin değerlendirmelerinde çoğulcu, farklılıklara duyarlı, değişime açık bakış açılarının belirgin bir yeri olduğunun altını çizmek gerekir. Burada söz konusu dünya görüşünün esnek düşünsel arka planına, kapsayıcılık tonuna, entelektüel derinliğine ışık tutan katılımcı görüşlerine dikkat çekmek yeterli olacaktır.

Anlaşıldığı kadarıyla ilahiyat eğitiminin “en somut” çıktısı hoca, öğrenci ve müfredat bağlamında oluşan çeşitlilik neticesinde mezunlarına insan, toplum ve düşünsel gerçekliğin değiştiğini, beşerî süreçlerin dinamik süreçler olduğunu, çok sabit, keskin, köşeli yaklaşımlardan kaçınmanın anlamlı olduğunu kavratmasıdır. Öğrencileri farklı bilgi, algı ve olgulardan, inanç ve dünya görüşlerinden haberdar kılmaya çalışan bu anlayış, yine katılımcıların değerlendirmeleriyle, farklı görüş ve yaklaşımların özgür, demokratik bir anlayış içinde tartışıldığı bir öğrenme ortamında filizlenmektedir. Bu öğrenme ortamında filizlenen çoğulcu bakış açısı çok sesliliğin var olduğu toplum gerçekliğiyle karşılaşacak olan öğrencilerin problem çözme kapasitelerini artıracaktır. Küreselleşen, çok sesliliğin, açık toplum şartlarının egemen olduğu bir dünyada bu çoğulcu tavrın altını çizmek

gerekir. Kimi katılımcıların ‘üst kimlik’ olarak, kimilerinin ‘akademik görüş’ olarak kodladığı bu yaklaşım sayesinde yüksek din öğretimi mezunu değişen fikir, insan ve toplum gerçekliğini daha gerçekçi olarak algılayabilecek ve daha sağlıklı söylemler geliştirebilecektir. Ne var ki tüm bu olumlu havayı tersine çeviren, dini-çoğulcu perspektiflerin öğrencilerde filizlenmesini engelleyen birtakım problem alanları bulunmaktadır.

## **2.2. Problem Alanları**

Yukarıda katılımcı öğrenci ve öğretim elemanı görüşleri ışığında ortaya konan tabloya karşın, birçok katılımcıya göre ilahiyat eğitimi öğrencilerde belli bir varlık tasavvuru oluşturma ya da onların bu yönlü anlam arayışlarına katkı sunma, nihayetinde onların daha tutarlı, anlamlandırılmış bir dünya görüşü oluşturma motivasyonlarını kılavuzlamaktan uzaktır. Zira onlara göre ilahiyat eğitiminin öğretici, öğrenci, program vb. birçok yapısal bileşeninde ciddi problemler bulunmaktadır. Türkiye’nin içinden geçmekte olduğu başarısız modernleşme süreci, toplumsal yapıdan kaynaklı özellikle sivil toplum ve cemaatlerin etkileri böylesi bir tasavvurun gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir.

### **2.2.1. Başarısız Modernleşme**

Araştırmaya katılan bazı öğretim elemanlarına göre yüksek din öğretimi sürecinin öğrencilere belli bir varlık tasavvuru sunma ya da onların hayata bakışlarını biçimlendirme, nihayetinde daha anlamlandırılmış, tutarlı bir varlık tasavvuru oluşturma süreçlerini olumsuz yönde etkileyen sebeplerinden birisi başarısız modernleşme süreci ve bu sürece eşlik eden entelektüel ve ontolojik savrulma, belirsizlikler ve bunların yarattığı kaostur. Bilindiği üzere genelde İslam toplumları, özelden Osmanlı Devleti yaklaşık iki asırdır kimilerinin adına “çağdaşlaşma”, kimilerinin “modernleşme”, kimilerininse “Batılılaşma” dedikleri bir süreçten geçmektedir. Bu süreç devletlerin siyasi yapıları, karar alma mekanizmaları, hukuki zeminleri ve kurumsal kimlikleri değişmesine rağmen toplumsal hayatta, özellikle kültür ve eğitim yaşamında etiklerini devam ettirmektedir. Konuyla ilgili örnekler aşağıda verilmiştir.

“Bizim İslam ilahiyatının ciddi problemleri var. Modernlik ile gelenek arasında sıkışıp kalmışız...” (H50, E, TİB, Prof., 25); “Gelenek ve modern arasındaki tartışmalar kaosa sebep oluyor. Kaos öğrenciyi içine kapatıyor. Bilgiyle olan mesafesini açıyor. Ortaya kafası karışık, hiçbir şeye güvenmeyen, dolayısıyla hiçbir şey okumak istemeyen bir nesil çıkıyor...” (H10, E, TİB, Dr., 4); “Kazandırıyor ama bu eksik bir dünya görüşüdür. Neden eksik? Çünkü ülkemizde 19-20. asırda İslam dünyasının yaşadığı problemler iyi bir tahlile tabi tutulup gençlere aksettirilememiştir...” (H11, E, FDB, Prof., 40); “Türkiye’de şu anda İlahiyat eğitim öğretim süreçleri Tanrı merkezli dünya âlem anlayışıyla, hümanist insan merkezli âlem anlayışı arasında bir çatışma yaşıyor...” (H14, E, TİB, Doç.,10); “Genelde ya geleneğe teslim oluyoruz ya da tamamen sırtımızı dönüyoruz. Bu iki tavır çok öne çıkıyor. İkisi de gelenekten mahrum bırakıyor bizi... Müthiş bir kavram kargaşası yaşıyoruz... Savruluyoruz...” (H63, E, FDB, Prof., 40); “Ortak bir üst politikasızlık var. Bir fakülte son derece eleştirel bir çerçevede eğitim veriyor... B fakültesindeki hocalar biraz daha geleneksel, muhafazakâr bir eğilime sahipler ve öğrenciler öyle bir varlık kazanımıyla mezun oluyorlar...” (H26, E, FDB, Doç., 23).

Yukarıda verilen katılımcı görüşlerinden anlaşıldığı kadarıyla Türkiye’de ilahiyat eğitiminde ciddi bir ontolojik sorun bulunmaktadır. Bu sorun ilahiyat eğitimi bağlamında öğrencilerin ken-

dilerine özgü bir varlık tasavvuru edinmeleri ya da tutarlı bir hayat görüşü oluşturmaları önünde engel oluşturmaktadır. Bu noktada H50'nin modernlik ile gelenek arasında sıkışıp kalma, H10'un gelenek ve modern arasındaki tartışmalar, H11'in İslam dünyasının yaşadığı problemlerin iyi tahlil edilip gençlere aksettirilememesi, H14'ün Tanrı merkezli dünya âlem anlayışıyla, hümanist insan merkezli âlem anlayışı arasında yaşanan çatışma, H63'ün geleneğe tamamen teslim olma ya da tamamen sırtını dönme, savrulma ve kendi teamüllerini oluşturamama, H26'nın fakülteler arasında eleştirel ve muhafazakârlık yönlü gelişen ayrışmalar ve bunların bir varlık ya da ontolojik sorundan beslendiği yönündeki tespitleri açıklayıcıdır. Bu ontolojik sorunun ilahiyat eğitiminde ciddi handikaplara yol açtığı, müfredat bazlı yıpranmalara varan ciddi problemlere kapı araladığı söylenebilir. Doğan'a göre "İlahiyatta yer alan disiplinlerin çerçevesi ve ana konuları klasik dönemde şekillendiğinden bu şekliyle öğretimi hem zihinleri eski dönemlerde yaşamaya alıştırmakta hem de yaşadığımız dünyaya ilişkin bir dizi boşluk bırakmaktadır" (Doğan, 2016, s. 242).

Geçmişin birikimini, mirasını doğru anlayıp yorumlayamama, nihayet bugünü doğru anlamlandırılmama, geçmişle bugün ve yarın arasında organik bir irtibat kuramama ekseninde gelişen modernleşme sorunları farklı kavramlarla kavramsallaştırılmış olmakla beraber görüldüğü gibi benzer sonuçlar doğurmaktadır: İçine kapanık, kafası karışık, hiçbir şeye güvenmeyen, dolayısıyla hiçbir şey okumak istemeyen bir nesil ya da düşünemeyen, üretemeyen, çekingen, korkak, özgüvensiz ve kimliksiz insanlar. Bir gerilim, savrulma ve kaos hattı içerisinde dedelerinin miraslarıyla iftihar eden ama geçmişte olup bitenleri tam anlamıyla tahlil ve analiz edip buna ilişkin bir tavır geliştiremeyen, kendi teamüllerini oluşturmakta zorlanan bir mezun yapısı. Gelenekle modern arasında oluşan bu gerilim, savrulma ve kaos hattı, bu araştırmanın farklı yerlerinde birçok katılımcının görüşlerinde de kendini açığa vurduğu üzere sağlıklı bir mezun modeli ortaya koymayı engellemekte, dolayısıyla öğrencilerin sağlıklı bir varlık tasavvuru ve dünya görüşü inşa etmelerini de açık veya örtük biçimde etkilemektedir. Elbette bu sorun sadece yüksek din öğretimine has, ya da sadece yüksek din öğretimi kurumlarına maledilebilecek bir sorun da değildir. Sonuçta sözü edilen kurumlar Türk toplumsal ve siyasal yaşamının içinde yer almakta ve bu anlamda toplumsal siyasal arenada tüm gelişmelerden öyle ya da böyle etkilenmektedir.

Kaya tarafından, Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nde öğrenim gören 10 öğrenci ile geleneksel dini dünya görüşünün modern yaşam tarzını özellikle gündelik hayat bağlamında nasıl etkilediğini, bireylerin modern dönemde dini dünya görüşleriyle nasıl yaşadıklarını incelemek amacıyla yapılan çalışmanın (Kaya, 2019) sonuçlarına göre geleneksel-modern bağlamında öğrenciler gerek söylem gerekse eylem olarak bir çatışma halindedir. Eylem olarak ne moderniteyi bir kenara bırakabilmekte ne de Allah'ın emirlerini görmezden gelerek konuşabilmektedirler. Örneğin, öğrenciler görüşmelerde bir taraftan modernitenin kolaylıklarından faydalandıklarını, bunun iyi bir şey olduğunu söylerken, diğer yandan günümüz Müslüman toplumunda Allah'ın emirlerinin uygulanamıyor oluşundan moderniteyi sorumlu tuttıkları belirlenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin gündelik yaşam pratikleri, zihinsel ya da düşünsel planda yaşadıkları belirsizliklerle örtüşmektedir. Onlar zihinsel olarak yeniliğe çekinceler koymakla beraber, pratik olarak yeniliği yaşamaktadırlar. Öğrenciler fakültenin ilk yıllarında daha gelenekçi bir zihniyet yaşarken ilerleyen yıllarda gerek davranışları, kılık-kıyafetleri gerekse modernliğin getirdiği yenilikleri kullanmak açısından değişmektedir. Araştırmacı, öğrencilerin gündelik söylemlerinde geleneksel olanı

dile getirdikleri, gündelik hayat pratiklerinde doğrudan deneyimledikleri meselelerde modern olanı tercih ettikleri sonucuna ulaşmıştır.

### 2.2.2. Toplumsal Etkiler

Kimi katılımcılara göre yüksek din öğretimi bağlamında öğrencilerin varlık tasavvuru ve anlam arayışlarına, sağlıklı bir dünya görüşü oluşturma çabalarına katkı sunulamaması önündeki en önemli engellerden birisi toplumsal etkiler, cemaatler ile belli çevrelerin yarattığı mahalle baskılarıdır. Özellikle belli dini gruplara, cemaatlere bağlı öğrencilerin ilahiyat eğitiminin varoluşsal kaygılarını öğrencilere sunma sürecini ciddi anlamda sınırlandırdığı anlaşılmaktadır. Konuyla ilgili örnekler aşağıda verilmiştir.

“Öğrenci neticede evde kalıyorum diyor bir cemaatte kalıyor, buraya da diploma almak için geliyor. Neticede o hayat görüşünü cemaat şekillendiriyor” (H53, E, FDB, Doç., 20); “Burada medrese öğrencisi ilahiyat fakültesini zındık olarak görüyor. Buradaki hocaları, öğrencileri. Şimdi böyle bir ortamda bizim çok böyle hakikatten bütün yönleri ile kendini keşfetmiş, kendiliğinin bilincinde olan bireyler yetiştirmemiz çok zor” (H29, E, FDB, Dr., 4); “...Bir adam 20 tane sivil toplum örgütüne üye olur. Bizde bir cemaate girmek nikâhli olmak gibi, adamı oraya nikâhlıyor. Sırtını kapatıyor bütün dünyaya başka hiçbir şey ile ilgisi, alakası kalmıyor” (H42, E, İTS, Prof., 30); “... Fundamentalist derneklere, cemaatlere üye öğrenciler derslerde çoğu zaman kulaklık takar, başka şeyle ilgilenir, sizi dinlemez, sizi adam yerine koymaz...” (H61, K, FDB, Doç., 15); “Dışarıda bunların bağlı olduğu işte yurtlar, gruplar, cemaatler var, ilahiyatın böyle de bir handikabı var. Biz zannediyoruz ki her şey ilahiyatta olup bitiyor öyle değil ki... Formatlanarak gelmiş...” (H65, E, FDB, Doç., 15); “İlahiyat öğrencilerinin en az yarısı ilahiyat fakültesinin kazandırmaya çalıştığı şeylerden çok ait oldukları dünya görüşleri, başta aileleri olmak üzere mensup oldukları sivil toplum kuruluşları, cemaatler, tarikatlarda kendilerine verilen dünya görüşüyle ya da oradaki düşünceyle devam ettiklerini düşünüyorum” (H7, E, FDB, Prof., 10).

Yukarıda verilen örnekler bakıldığında öğrencilerin içinde bulunduğu dini-toplumsal koşulların, özellikle dini-cemaatsel bağlantıların ilahiyat eğitimi ve bu bağlamda oluşması beklenen temel motivasyonlara özgü bir varlık tasavvuru ve dünya görüşü oluşturma imkânlarını sınırladığı anlaşılmaktadır. Kimi katılımcılara göre bazı öğrenciler ilahiyat eğitimine zihinsel olarak formatlanmış olarak gelmektedirler. Bunlar dersleri takip etmemekte, anlatılanları dinlememekte, olması gereken en temel hoca-talebe etkileşimi bile gerçekleşmemektedir. Aslında onlar üniversiteyi ve içerisindeki yüksek din öğretimi kurumlarını kendi amaçları için birer paravan olarak, çoğunlukla diploma almak için bir enstrüman olarak kullanmaktadırlar. Oysa belli bağlantıları olmayıp ilahiyat eğitiminin başlangıcında belli sorular soran, eleştiren, tartışmalara giren öğrenciler zamanla hayata bakış anlamında belli birtakım değişimler göstermektedirler.

Akarsu (Akarsu, 2015) cemaat olgusunun İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin din-siyaset, kadın-aile ve inanç tutumlarını nasıl etkilediğini incelemiştir. Karma bir yöntemle beş İlahiyat Fakültesi'nde öğrenim gören 414 öğrenci ile gerçekleştirilen çalışmada İlahiyat Fakültelerinde eğitim gören öğrencilerin %80'inin bir cemaate mensubiyeti olduğu anlaşılmıştır. Akarsu, çalışmasında herhangi bir cemaate yakınlık duymayan öğrencilerin din/siyaset tutum ölçeği yargılarına ilişkin görüşlerinin, herhangi bir cemaate yakınlık duyanlara göre daha olumsuz olduğu, herhangi bir cemaate yakınlık duymayanların inanç tutum ölçeği yargılarına ilişkin görüşlerinin, yakınlık



duyanlara göre daha olumsuz olduğu ve herhangi bir cemaate yakınlık duymayanların aile ve kadına yönelik tutum ölçüğü yargılarına ilişkin görüşlerinin, cemaatlere yakınlık duyanlara göre daha olumsuz olduğu sonucuna ulaşmıştır (Akarsu, 2015, s. 114-118).

Akkır tarafından yapılan çalışmada İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin sahip oldukları din (İslâm) anlayışları ortalama puanları büyükten küçüğe doğru siyasal İslâm anlayışı, selefi İslâm anlayışı, modernist İslâm anlayışı ve tasavvufi İslâm anlayışı şeklinde sıralanmıştır. Araştırmanın sonuçları öğrencilerin siyasal İslâm anlayışına yüksek düzeyde katılım gösterdiklerine işaret etmiştir. Yazar bu eğilimi, yüksek din öğretimi kurumlarında verilen eğitimin farklı kesimler tarafından eksik görülmesi, dinin bu kurumlarda daha rasyonel bir zaviyeden sunulması gibi faktörler yanında, İslâm Dünyası'nın içinde bulunduğu ekonomik ve siyasi durumla, değişen dini ilgi ve algılarla ilişkilendirmiştir (Akkır, 2020, s. 446-467). Benzer bir tablonun daha önce Aşlamacı tarafından yapılan çalışmada da ortaya çıktığı görülmektedir (Aşlamacı, 2018, s. 479). Bu tarz yönelimleri fakültede alınan eğitimden ziyade ön öğrenmeler, popüler dini-toplumsal söylemler, kişisel siyasal-ideolojik ilgi ve yönelimler, kamuoyunda yaşanan tartışmalar bağlamında okumanın daha anlamlı olduğu söylenebilir (Mehmedoğlu, 2006, s. 161).

### **2.2.3. Akademik Bölümleşme**

Konuyla ilgili yaşanan problem alanlarından birisi de ilahiyat lisans programı ve bu çerçevede gelişen akademik bölümleşme ile ilgilidir. İlahiyat eğitiminin öğrencilerin anlam dünyalarını, varlık tasavvurlarını yeterince etkileyemediğini düşünen bir başka katılımcı öğretim elemanı kümesine göre burada temel sorunlardan biri ilahiyat lisans eğitiminde yaşanan bölümleşme ve program bazlı bölünmelerdir. Konuyla ilgili örnekler aşağıda verilmiştir.

“Bölümler arası diyalog da çok iyi değil. Ve bir kısım temel İslam bilimci arkadaşlar, felsefe ve din bilimlerine, işte İslam tarihi ve sanatlarına falan, bunlara fazlalıkmiş gibi bakabiliyor” (H49, E, FDB, Prof., 41); “Bir öğrenci burada eğitim hayatı boyunca örneğin yirmi tane hoca görüyorsa, 10’undan bambaşka bir şey 10’undan bambaşka bir şey geliyor. Tutarlılık olmadığını düşünüyorum. Neden biz, en azından felsefe ve din bilimleri olarak bir araya gelip programımızı birlikte yapmıyoruz?” (H54, K, FDB, Dr., 1); “İlahiyat fakülteleri içerisinde bile, mesela felsefe ve din bilimleri ilahiyat fakültesinin bir bilim dalı bir bölümü iken aynı zamanda ilahiyat fakültesinin iç tepkisidir. Niye çünkü felsefe okuyorlar, sosyoloji okuyorlar bunlar işte aslında İslam dini içerisinde olmayan şeylermiş gibi bir algı var...” (H29, E, FDB, Dr., 4); “Tabi, burada bir kimlik inşası da söz konusu. Ama bu program, günümüzün şartları itibarı ile havada kalan bir program. Yani günümüzün şartlarına hizmet eden bir program yok...” (H46, E, FDB, Prof., 22); “Bir varlık tasavvuru, bir dünya görüşü oluşturabilmemiz için, felsefeyi, psikolojiyi, sosyolojiyi insanlığın ve İslam tarihinin üretmiş olduğu düşünceyi bilmemiz lazım, bundan haberdar olmamız lazım. Bu program bizi bundan ne kadar haberdar eder? Çok cüzi bir şekilde” (H51, E, TİB, Doç., 25).

Yukarıda verilen katılımcı görüşlerine göre ilahiyat eğitiminde bölüm ve anabilim dalları arasında uzlaşmaya dayalı bir diyalojik zemin tesis edilememiştir. Bölümler arasında diğerine karşı ön yargı ve gerilim alanları bulunmaktadır. Bu noktada özellikle felsefe ve din bilimleri grubu derslerine, felsefe ve felsefi düşünceye karşı belli ön yargılar ve tepkiler bulunmaktadır. Nitekim yüksek din öğretimi kurumları ekseninde yaşanan tartışmalara bakıldığında bölümler arasında bir güven, diyalog ve uzlaşma sorunu olduğu, belli alanlarda yapılan çalışmaların yer yer “güvenilmez” bulunduğu



görülebilir. Bu açıdan bakıldığında ilahiyat eğitimi bilimsel disiplinler, bölüm ve anabilim dalları bazında henüz kendi iç barışını tesis edememiştir, denebilir. Bilimsel disiplinler bazında kendi iç barışını oluşturmayan bir yapının öğrencilerinin varlık tasavvuruna, anlam arayışına, hayata bakışına dokunması, yön vermesi pek mümkün görünmemektedir. Ancak bu güven, diyalog ve uzlaşma sorununun yukarıda ele alınan modernleşme süreciyle birlikte değerlendirilmesi anlamlı olacaktır. Sorun ilahiyat eğitiminin temel amaçlarından istihdam beklentilerini karşılamaya kadar varan bir dizi ardışık sorunlar kümesi de yaratmış durumdadır.

Doğan'ın da belirttiği gibi Türkiye'de ilahiyat fakültelerinin çok amaçlı bir öğretim programına sahip olması önemli bir tartışma konusu olmaya devam etmektedir. "Bazıları öğretim programlarının tek tipleştirilmesinden yana görüş bildirirken bazıları da istihdama yönelik bir yapılanmanın kaçınılmaz olduğu fikrindedirler. Birinci grup, fakültenin yönetim, işleyiş ve bütünlüğünü olumsuz yönde etkilediği, ilahiyat eğitiminin omurgasını teşkil eden temel İslam bilimlerinde alt yapı noksanlığına sebep olduğu ve istihdam sorununu derinleştirdiği gibi gerekçelerle ayrı ayrı programlar uygulanmasına karşıdır. Bu görüşte olanlar daha çok İslami alanlarda bilgi sahibi kişiler yetiştirilmesini, mezuniyetten sonra girdikleri alanlarla ilgili teknik bilgiler verilebileceğini savunmaktadırlar. İkinciler ise farklı alanlarda görev yapan ilahiyat mezunlarının lisanstan itibaren atanacakları alanla ilgili mesleki bilgiye de sahip olmaları gerektiğini savunmaktadırlar" (Doğan, 2016, s. 243).

#### **2.2.4. Öğrenci Sorunu**

Yukarıda da ifade edildiği üzere araştırmaya katılan çok sayıda öğretim elemanına göre yüksek din öğretimi, öğrencilerde belli bir varlık tasavvuru ya da dünya görüşü oluşturma çabalarına katkı sunma noktasında yetersiz durumdadır. Bazı katılımcılara göre bu durumun oluşmasında en önemli faktör öğrencilerin içinde buldukları çok yönlü yetersizliklerdir. Konuyla ilgili örnekler aşağıda verilmiştir.

"Son yıllarda öğrencilerde biraz vurdumduymazlık var... Diplomayı alayım da öbürü beni ilgilendirmez vurdumduymazlığı" (H47, E, İTS, Prof., 30); "Geldiklerinde birçoğunun alt yapısı olmadığından dolayı siz bunu akademi seviyesinde verdiğinizde bir şeyler almaktan ziyade kafası daha çok karışıyor veya kim hangi hocadan etkilenirse o tarafa yöneliyor..." (H32, E, TİB, Dr., 7); "İşin doğrusu bir varlık anlayışı şeklinde, böyle bir kaygıları yok... Gelen öğrencinin tek amacı, gayesi geçimini sağlamaya yönelik bir faaliyet. İstihdam perspektifi düşünülüyor" (H36, E, FDB, Doç., 22); "Genelde boş, hiçbir okuma yapmamış, sistemin dayatmasıyla sadece test çözerek gelmiş... Bilinçli, varlık algısına sahip üç beş tane öğrenci çıkar, gerisi maalesef nasıl başlıyorsa öyle bitiriyor" (H39, K, İTS, Doç., 10); "Yeterli bir bilgi, yeterli bir altyapı yok ki!... Eğer bir varlık, bir dünya görüşleri olsa bile onu da başkalarından duydukları için, yoksa kendilerine mal ettikleri için değil..." (H44, E, İTS, Prof., 35); "... Eğitim aldıkları kurumlara bu gözle bakmadıklarını buralara bu amaçla gelmediklerini düşünüyorum. Yani böyle bir beklentinin içerisinde değil" (H6, K, TİB, Dr. Öğrt. Üyesi, 2); "Kolaya kaçma durumu görüyorum öğrencilerde. Çünkü geleneği bilmek, geleneğe bir şeylerin olduğunu hissetmek, onu çalışmayı gerektiriyor, okumayı gerektiriyor..." (H61, K, FDB, Doç., 15); "... Birinci sınıfa ya da hazırlığa gelince ya şu diplomayı sana verelim de git desek gider. Niye gitmeyecek? Hayatı bu kadar pragmatist düşünüyor." (H62, E, Doç., TİB, 11)

Yukarıdaki öğretim elemanı görüşlerine göre ilahiyat eğitimi, öğrencilerin yapısından kaynaklanan ciddi bir yetersizlik sorunu ile karşı karşıya bulunmaktadır. Bir an evvel mezun olma, diploma

alma, atanma ve kolay iş bulma gibi pragmatik kaygılar ciddi bir nitelik sorunu olarak ortada durmaktadır. Bu anlamda H62'nin tespiti çok ilginçtir: "Birinci sınıfa ya da hazırlığa gelince şu diplomayı sana verelim de git desek gider. Niye demeyecek? Hayatı bu kadar pragmatist düşünüyor." Görüldüğü gibi burada, çoğu zaman ilmi olmaktan uzak, piyasa bazlı kaygılarla, üstelik temel bilgilerde ciddi alt yapı sorunlarıyla bu fakülterele gelen, varlığa ve etrafında olup biten şeylere ilişkin bütüncül bir yaklaşım ya da tasavvur oluşturma gibi bir kaygı gütmeyen, ilave okuma, araştırma ve kendini geliştirme gibi çabalara girmekten uzak, ezber ve sloganlarla günü kurtarmaya çalışan, gevşek/tembel bir öğrenci profili ortaya çıkmaktadır. Genellenebilirliği tartışılır olmakla beraber, bu olumsuz tablo sadece ilahiyat eğitimine has bir sorun değildir. Alan yazında yapılan birçok çalışmada yükseköğretimin öğrenci niteliğinin giderek düşmekte olduğuna dair çok sayıda veri ve bu çerçevede yapılan eleştirel değerlendirme bulunmaktadır.

Son yıllarda toplumun, velilerin, öğrencilerin üniversiteye ve üniversite eğitimine bakışı değişmiştir. Türkiye'de üniversite eğitimi giderek bilim yapma, hakikati arama vb. amaçlardan uzaklaşarak teknik bilgi ve beceriler kazandıran, piyasaya iş gücü yetiştirmeye çalışan bir fabrikaya dönüşmeye başlamıştır. Bu değişim kaçınılmaz olarak ilahiyat eğitimine de yansımış durumdadır. Tefsir, Hadis, İslam Hukuku, Siyer, Felsefe, Din Sosyolojisi gibi belli iddia ve kaygıları olan, öğrencilerin dünyalarını, hayata bakış ve anlam arayışlarını etkileme potansiyeli olan dersler kuru birer malumat aktarımı ve ezber sürecine dönüşme sorunuyla karşı karşıya bulunmaktadır. Burada görüldüğü üzere yüzyılların birikimi, ciddi bir kültürel mirasın izlerini taşıyan söz konusu dersler öğrencilerin içinde bulunduğu çok yönlü yetersizlikler ile günübürlük piyasa eksikli beklentiler arasında imkân ve kabiliyetlerini yitirmektedir.

### **2.2.5. Öğretim Elemanı Sorunu**

İlahiyat eğitiminin öğrencilerin belli bir varlık tasavvuru oluşturma ya da dünya görüşü inşa etme motivasyonlarına yeterince katkı sunamaması noktasında ortaya çıkan problem alanlarından biri, yine katılımcı görüşlerine göre, öğretim elemanlarıyla ilgili sorunlardır. Şimdi konuyla ilgili örnek görüşlere bakalım.

"Öğrenciye belli bir varlık tasavvuru ya da dünya görüşü kazandıracak en etkili unsur ilgili öğretim üyeleridir. Onların ne kadarının varlık tasavvurunun olduğu önce sorgulanmalı" (H67, E, TİB, Prof., 17); "Hocaların büyük bir kısmının da iki cümlesi olduğunu zannetmiyorum. Bilmez çünkü varlık konusu hiç umurunda değildir onun" (H13, E, TİB, Doç., 19); "Biz eksik bir din ve dünya görüşü vermiş oluyoruz öğrencilere. Bunun temelinde yatan sorunlardan birisi de uzman eksikliği" (H9, E, TİB, Dr. Öğrt. Üyesi, 7); "Hocaların, ilgili bilim dalındaki akademisyenlerin bu konuda bir yönelimlerinin olması gerekir. Bunu söylemek zor. Çok özgün düşünceler de yok" (H15, E, İTS, Prof., 20); "Temel sebeplerden bir tanesi akademisyen olayı yani aktarma olarak yürüyor bilgi düzeyinde yürüyor... Günü kurtarma hesabı yapıldığı için çok şey olamıyor" (H28, E, FDB, Doç., 7); "Maalesef yükseköğretimdeki hocalarımız, biz çok böyle kendini davasına adanmış insanlar değiliz. O özelliğimizi kaybettik" (H29, E, FDB, Dr., 4); "Görebildiğim ve tanıdığım kadarıyla akademik kadronun genelinin dert edindiği konular arasında böyle bir şey yok. Böyle bir amaç böyle bir gaye yok" (H6, K, TİB, Dr., 2); "Bu konuda eğitimcilerin kafalarının net olmayışından istenilen fikirlerin oluşmadığını, İslam'ın izzetine ve şerefine yakışan bir eğitimin oluşmadığını söyleyebilirim..." (H8, E, TİB, Doç., 8).

Yukarıda görüşleri örneklenen katılımcılara göre yüksek din öğretiminin öğrencilerin belli bir varlık tasavvuru oluşturma ya da hayatı anlamlandırma gayretlerini ilerletmelerine katkı sunma noktasında öğretim elemanlarının yetersizliklerinden kaynaklanan birtakım sorunlar bulunmaktadır. Örneklerde öğretim elemanlarının yer yer özleştirme de yaparak ilahiyat camiasında görev yapan akademik çevreleri eleştirmeleri anlamlıdır. Bu katılımcılara göre öğretim elemanlarının kendilerinin varlık tasavvurları yeterince şekillenmiş değildir. Dahası onların öğrencilere bu tür konularda rehberlik etme gibi bir çabaları da bulunmamaktadır. Zira onlar öğretim sürecini bilgi nakli ve günlük birer rutinin ötesine taşıyamamaktadırlar. Örnekler içerisinde en dikkat çekici husus katılımcıların eksikliğini duydukları dini dünya görüşü ve buna ilişkin hassasiyetler noktasında hissettikleri kaygıdır. Bu bağlamda H67'nin öğretim elemanlarının varlık tasavvurlarının -eğer varsa- "ne kadarının İslâm dininin temel inanç ve yaşam ilkelerine uygun olduğu" nu tartışmaya açması, H29'un "kendini davasına adanmış insanlar değiliz. O özelliğimizi kaybettik" ve H8'in yüksek din öğretiminin "İslâm'ın izzetine ve şerefine yakışan bir eğitim" olmadığı yönündeki değerlendirmeleri, H28'in öğretim elemanlarında olmadığını ifade ettiği "kalbine gireyim gönlüne gireyim değişsin dönüşsün" şeklindeki atfın bu kaygının izlerini yansıttığı söylenebilir. Bu anlamda "dert edinme", "davasına adanma", "kalbine gönlüne girme", "İslâm'ın izzet ve şefi" gibi vurgulamalar temsil değeri güçlü temalar olarak not edilebilir.

Öğretim elemanlarının kendilerine özgü bir varlık tasavvuruna yeterince sahip olmayışları, gündelik kaygılarla ilahiyat eğitimine yaklaşmaya çalışmaları, belli alanlarda yaşanan uzmanlaşma sorunları vb. birçok yetersizlik, yüksek din öğretiminin öğrencilere belli bir varlık tasavvuru kazandırma kapasitesini sınırlamaktadır. İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin fakültelerinden beklentilerini konu edinen bir araştırmanın sonuçlarına göre öğretim elemanlarının, kafalarındaki hoca tipinden farklı olduğunu gördüklerinde öğrenciler, ilahiyatın bambaşka bir dünya olduğunu, kendilerine yabancı bir mekân olduğunu düşünmeye başlamaktadır (Uçar, 2017, s. 128). İlahiyatçıların din söylemindeki farklılıklar ve öğrenci beklentilerinin bunlarla yer yer uyuşmamasının birtakım rahatsızlıklar doğurduğu söylenebilir.

Son olarak araştırmaya katılan az sayıdaki öğretim elemanına göre üniversitenin, dolayısıyla yüksek din öğretiminin öğrencilere bir varlık tasavvuru ve dünya görüşü kazandırma ya da onların bu yöndeki arayışlarına dokunma görevi bulunmamaktadır. Konuyla ilgili örnek görüşler aşağıda verilmiştir.

"Yüksek din eğitiminin böyle bir hedef ve gayesinin olduğunu söylemek ne kadar doğrudur? Bunu da tartışmak gerekir" (H67, E, TİB, Prof., 17); Üniversitelerin böyle bir görevi yok. Yani evren tasavvuru kazandırma gibi bir görevinin olmadığını düşünüyorum..." (H30, E, TİB, Doç,10); "O dediğiniz şeylerde vahdeti vücut vesaire gibi bir sürü görüş var. Bizim amacımız burada öğrenciye onu dikte ettirmek değil. Olan görüşleri söyleyip, tercihi öğrenciye bırakmaktır" (H33, E, TİB, Dr., 6); "Yani bunun eğitim kurumlarının yüklemesiyle pek mümkün olmadığını, pek alakası olmadığını düşünüyorum. Bu bireysel düşünce yapısı ile alakalı, kişinin kendisini yetiştirmesi ile alakalıdır" (H38, E, FDB, Prof., 25); "Varlık tasavvuru, dünya görüşü vs. kurumlar tarafından değil kurumlara mensup belli kişiler tarafından bireysel olarak veriliyor kanaatimce. Türkiye'de belli bir söylem etrafında kenetlenmiş kurum yok denecek kadar az" (H5, E, TİB, Dr., 8).

Yukarıdaki görüşlerden anlaşıldığı kadarıyla kimi katılımcı öğretim elemanlarına göre ilahiyat eğitiminin öğrencilere belli bir varlık tasavvuru ya da dünya görüşü kazandırma ya da en azından onların bu yöndeki gelişimlerine katkı sunma gibi bir görevi bulunmamaktadır. Bu tür yönelimler tamamen program dışı olmak üzere öğrencilerin kendi bireysel ilgi ve okumalarına terk edilmiştir/edilmelidir. Oysa aynı öğretim elemanlarının ilahiyat eğitimindeki birçok dersin belli kabulleri, varlığa ilişkin belli yaklaşımları olduğunu söylemeleri ilginçtir. Elbette ilahiyat eğitiminde amaçlanan öğrencilere bunlardan birini empoze etmek değildir, zaten üniversite aşamasında böyle bir çabanın çok başarılı olacağı da söylenemez. Burada asıl merak konusu olan birçok dersi alan, dolayısıyla bunların varlığa, hayata bakışlarını öğrenen bir öğrencinin günün sonunda hayata bakış ve anlam arayışı macerasını doğru biçimde ilerletip ilerlemediği, ya da bu anlamda ne tür tasavvurlar elde ettiğidir. Elbette bu değerli bir sorudur. Zira anlam arayışı, tutarlı ve problem çözme kapasitesi olan bir dünya görüşü oluşturma son derece saygın ve insani bir çabadır.

Araştırmada yukarıda katılımcı öğretim elemanlarınca ortaya konan eleştirilerle çeşitli biçimde ilişkili olan öğrenci eleştirileri de bulunmaktadır. Öğretim elemanlarının yoğunluğunun aksine, araştırmaya katılan oldukça az sayıda öğrenci diğer arkadaşlarının ortaya koymuş oldukları olumlu tablonun tersine bir tablo ortaya koymuştur. Onlara göre söz konusu eğitim öğrencilerin dünya görüşlerini şekillendirme ya da onların bu yöndeki arayış ve gelişimlerini destekleme noktasında başarısızdır. Konuyla ilgili örnek öğrenci görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Okul sadece bilgi ağırlıklı olduğu için çok beni ruh olarak etkilemediğini düşünüyorum...” (Ö19, K, YÜİİF, İHL, STK-, II-); “İlahiyat Fakültesinde daha çok ders ve sınav odaklı bir eğitim var. Biz de bu tempodan dolayı ve eğitim sürecinin durumundan dolayı bu bakış açısını kazanacak zaman bulamıyoruz” (Ö27, K, OMÜİF, İHL, STK+, II-, Puan); “... Hocalar da bazı şeyleri yansıtmıyor gibi. Her şey sözde kalıyormuş gibi. Hani şöyle yapın arkadaşlar, böyle yapın arkadaşlar, böyle olması gerekiyor... Ama sanki hocalar da bunu yapmıyormuş gibi geliyor bana.” (Ö65, K, UÜİİF, İHL, STK+, II-); “Felsefe dersleri haricinde bence genel olarak sorunlu veya bir soruna çözüm arayan derslerimiz yok maalesef... Derslerin yüzde 85’i ezberci gidiyor” (Ö96, E, ERÜİF, İHL, STK-, II-); “İlahiyat ortamındaki herkesin yüzde doksanının görüşlerinin birbiriyle aynı olduğunu herkesin aynı şeyler düşündüğünü, aynı şeyleri yaptığını, kimsenin farklı bir hobisinin olmadığını çoğu kişinin birbirine çok yakın görüşlerde olduğu için birbirimize çok şey kattığımızı düşünmüyorum” (Ö102, K, ERÜİF, DL, STK-, II-); “Çok içine kapanık bir fakültede okuyorum. İslami İlimlerin bazıları bir fanus gibi. Toplumsal meseleleri derslerimizde görmüyoruz” (Ö18, K, YÜİİF, İHL, STK-, II-).

Örneklerde daha önce öğretim elemanlarının eleştiri konusu ettiği birçok husustan söz edildiği görülmekle birlikte iki temel noktanın öne çıktığı söylenebilir. Bunlardan ilki bankacı eğitim olarak bilinen ve yüksek din öğretimi kurumlarında güçlü bir yer edinmiş olan eğitim anlayışı, diğeri ise içine kapanıklık ve farklılıklara bakışla ilgili zihniyet sorunudur. Katılımcıların bir kısmının bilgi ve ezbere odaklanan, “sınav”, “not” ve “ders geçmeye” endeksli, hayatın gerçeklerinden kopuk, sorun çözme kapasitesi zayıf eğitim anlayışının kendilerine bir dünya görüşü ya da heyecan sunmaktan ziyade vakitlerini çaldığı kanaati taşıdığı görülmektedir. Dikkat çekici bir başka husus ise bu yönde dile getirilen eleştirilerin temel İslam bilimi grubu derslerine daha çok vurgu yapmış olmasıdır. Tüm bu olumsuzluklar daha önce de ifade edilmiş olduğu gibi arada kalmışlık, kafa karışıklığı, gelgitler vb. ile kendini dışa vurmaktadır. Bu sonuç her ne kadar birçok öğretim elemanı ve öğrencinin üzerinde fikir birliği ettiği üzere, ilahiyat eğitiminin öğrencilerin varlığa bakış, anlam

arayışı ve bütünlüklü bir dünya görüşü ya da tasavvuru edinme nosyonları geliştirme yolunda olsa da bu çabaları sınırlandıran bir kısmı tarihsel ve kronikleşmiş sorunlarla, bir kısmı daha pratik ve güncel sorunlarla hesaplaşma gereğini açıkça göstermektedir.

### **3. Bilgi Anlayışı**

Mezun tasavvuru bağlamında, önceki bölümde yüksek din öğretimi kurumlarının, öğrencilerine bilişsel anlamda farklı kazanımlar sunan “akademik” bir görünüm arz ettiğine değinilmişti. Bu bağlamda katılımcı öğrencilerin diğer tabirlere oranla kendilerini daha yoğunluklu olarak akademik kavramlarla tanımladıkları ifade edilmişti. Özellikle araştırmacılık vasfının birçok katılımcının kendini tanımlamada yoğunlukla başvurdukları bir nitelik olduğu vurgulanmıştı. Yüksek din öğretimi kurumlarının vizyon, misyon, program yeterlikleri ve ders bilgi paketleri çerçevesinde yapılandırılan ders içeriklerine bakıldığında hedef kitleyi bilgi yönünden ulusal ve uluslararası ölçülerde belli standartlara sahip öğrenciler olarak yetiştirmenin öne çıkarıldığı görülmektedir. Nitekim değişen hayat koşulları belli entelektüel beceri ve üst düzey bilişsel yetkinlikleri önemli bir eğitim gündemi haline getirmiş durumdadır.

Enformasyon ve uzay çağı da denen 21. yüzyıl koşullarında bilginin kendisi ve ona ulaşım biçimleri de değişmiştir. Teknik ve teknolojik alanda yaşanan gelişmeler, değişen bilgi iletişim, ulaşım ve haberleşme sistemleri, giderek güç kazanan sanal ortam ve buna ilişkin uygulamalar, dünyanın küresel bir köye dönüşmesi, eğitim sistemlerini ciddi anlamda etkilemiş ve değişime zorlamış durumdadır. Özellikle bilginin hızla dolaşıma ve kullanıma sunulabilmesi, çabucak eskimesi, hemen her şeyden anında haberdar olunabilmesi, nihayetinde özellikle sanal ortamlarda oluşup gelişmeye başlayan bilgi kirliliği yeni yetişmekte olan nesli belli epistemik özelliklerle donatmanın anlamını daha açık hale getirmiştir. Bu noktada özellikle bilginin kaynaklarına, anlamına, değerine, düzeylerine ve bilgiye erişimde dikkat edilmesi gereken kurallara dair belli bir formasyon ve bilgi ahlakının gereği daha iyi anlaşılmalıdır. Elbette bu değişimden tüm eğitim sistemleri gibi din eğitimi gerçekliği de nasibini almıştır/almaktadır.

Yüksek din öğretimi kurumları ve bu yapı içinde ilahiyat/İslami ilimler fakülteleri dini bilginin üretimi ve nakli açısından önemli bir rol üstlenmektedir. Bu bilgi sadece alınan, taşınan, ezberlenen, başkalarına nakledilen bir birikim değildir. Bu aynı zamanda insan eli değen, dinamik, gelişen, çağlara, toplumlara, kültürlere göre yorumlanan ve yaşanan bir gerçekliktir. Dini bilgiyle kurulan iletişim güçlü birtakım entelektüel, özellikle üst düzey bilişsel yeterlikleri gerektirmektedir. Dini bilginin onu üreten bireyin öncelikle kendi hayatına anlam katması, nihayetinde topluma nitelikli biçimde aktarabilmesi, toplumu dönüştürmeye başlaması ancak kaliteli bir eğitimle mümkün olmaktadır. Yüksek din öğretimi kurumları bu anlamda belli bir bilgi anlayışı ve formasyonu ortaya koymak durumundadır. Bu noktada söz konusu kurumlar belli beklentileri karşılayabilecek amaç ve hedefleri yol haritası olarak sunmaktadır.

Yüksek din öğretimi kurumlarının misyon, vizyon, genel amaç ve ders bilgi paketlerinde sunulan program yapısına bakıldığında öğrencilerine belli epistemik özellikler, bir bilgi ve bilim anlayışı ya da bilimsel zihniyet kazandırmaya çalışıldığı görülmektedir. Kimilerinin “ilmi araştırma zihniyeti” olarak ele aldığı bu yeterlik alanı söz konusu eğitimin en önemli, dinamik çıktılarından birini

oluşturmaktadır. Özbek'e göre "ilmi araştırma zihniyeti, gerçeği arama, doğrulardan korkmama zihniyettir. Herhangi bir konuda birinci el kaynaktan bilgi elde etmek, buna imkân yoksa mevcut bilgileri, günün problemlerini çözecek şekilde yorumlama gayreti içerisinde girmek bu zihniyetin değişmez vasfıdır" (Özbek, 1988, s. 45). Çalışmanın birinci bölümünde yer alan üst düzey bilişsel özellikler başlığında ifade edildiği gibi fakültelerin temel amaçlarından birisinin öğrencilerine çok yönlü eleştirel, sorgulayıcı, meseleleri akıl süzgecinden geçirerek tahlil eden bir eğitim vermek olduğu görülmektedir. Bu anlamda hemen her fakültenin web sayfasında "*bilimsel verilerden yararlanarak problemlere çözüm üretebilen*", "*bilimi, akıllı ve manevi değerleri kendine rehber edinmiş*", "*araştırmacı, çözümleyici, katılımcı bireyler yetiştirmek*" şeklindeki vurgulara rastlamak mümkündür. Bu vurgular Milli Eğitim Temel Kanunu'nun girişinde yer alan maddelerde öne çıkarılan epistemik kaygılarla uyumludur.

Yüksek din öğretiminin öğrencilerin bilgi anlayışlarını, epistemik tutumları ile bilimsel tavırlarını nasıl etkilediğini ortaya koymak amacıyla katılımcılara hem açık uçlu yarı yapılandırılmış mülakat soruları hem de anket ifadeleri yöneltilmiştir. Burada öncelikle katılımcı öğretim elemanı ve öğrencilerin görüşleri, birbiriyle ilişkileri belli bir konu bütünlüğü içinde irdelenmeye çalışılacaktır. Anketlere verilen yanıtlar ise ilgili bağlamlarda yeri geldikçe paylaşılacaktır. Araştırma kapsamında katılımcı öğrencilere "Bu fakültede aldığınız eğitim bilgiye bakışınızı etkiledi mi?" sorusu yöneltilmiş akabinde onlardan öncelikle "Evet, tamamen etkiledi ( ). Nasıl? Örnek verebilir misiniz?; Evet, oldukça etkiledi ( ). Nasıl? Örnek verebilir misiniz?; Evet, kısmen etkiledi ( ). Nasıl? Örnek verebilir misiniz?; Hayır, etkilemedi ( ). Niçin böyle düşünüyorsunuz?" şeklinde yapılandırılmış seçeneklerle beraber düşüncelerini yapılandırmaları ve gerekçelendirmeleri istenmiştir. Sözü edilen seçenekler bağlamında oluşan nicel veriler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

**Tablo 8:** Bilgi anlayışına fakülte etkisi (Öğrencilere göre)

Seçenekler	Sayı	%	Geçerli %
Evet, tamamen etkiledi	14	13,7	13,7
Evet, oldukça etkiledi	59	57,9	57,9
Evet, kısmen etkiledi	21	20,6	20,6
Hayır, etkilemedi	8	7,8	7,8
<b>Toplam</b>	<b>102</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Yukarıdaki tabloya göre araştırmaya katılan öğrencilerin %13,7'si aldıkları ilahiyat lisans eğitiminin bilgiye bakışlarını "tamamen", %57,8'i "oldukça", %20,6'sı ise "kısmen" etkilediği kanaatindedir. Katılımcıların sadece %7,8'i bu konuda olumsuz kanaat belirtmiştir. Görüldüğü gibi katılımcı öğrencilerin tamamına yakını aldıkları ilahiyat eğitiminin bilgiye bakışlarını, bilimsel tavır alışlarını güçlü biçimde etkilediği kanaatini taşımaktadır. Etki dozları farklı olsa da bu veriler Türkiye'de yüksek din öğretiminin öğrencilere belli bir bilgi anlayışı ya da belli özelliklere sahip bilimsel bir yaklaşım oluşturma noktasında katkı sunduğu göstermektedir.

Araştırma kapsamında yüksek din öğretiminin öğrencilere nasıl bir bilgi anlayışı ve bilimsel tutum kazandırdığına ilişkin olarak katılımcı öğretim elemanlarına "Türkiye'de yüksek din öğretimi kurumlarının öğrencilerine belli bir bilgi anlayışı ya da bilimsel tutum kazandırdığı söylenebilir mi?" sorusu



yöneltilmiş, devamında onlardan “Hayır, ( ); Niçin böyle düşünüyorsunuz?”, “Kısmen, ( ); Niçin böyle düşünüyorsunuz?” ve “Evet, ( ); Bu anlayışın en belirgin birkaç özelliğinden bahsedebilir misiniz?” şeklinde belli seçeneklerle ilişkilendirilmiş biçimde görüşlerini yapılandırılmaları istenmiştir. Söz konusu soruya ilişkin yanıtların seçeneklere göre dağılımı aşağıdaki tabloda verilmiştir.

**Tablo 9:** Bilgi anlayışına fakülte etkisi (Öğretim elemanlarına göre)

Seçenekler	Sayı	%	Geçerli %
Evet	19	28,3	28,3
Kısmen	30	44,8	44,8
Hayır	18	26,9	26,9
<b>Toplam</b>	<b>67</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretim elemanlarının %28,3’ü ilgili soruya “evet”, %44,8’i “kısmen”, %26,9’u ise “hayır” yanıtını vermiştir. Bu verilerden hareketle çalışma grubunu oluşturan öğretim elemanlarının yaklaşık dörtte üçünün belli ölçülerde de olsa ilahiyat eğitiminin öğrencilere belli bir bilgi anlayışı ya da bilimsel tutum kazandırdığını düşündüğü anlaşılmaktadır. Özellikle “kısmen” seçeneğini tercih eden katılımcıların oranının fazlalığı söz konusu eğitimin yaslandığı bilim anlayışı ve bilgi pratiğini daha derinlemesine anlamayı gerektirmektedir. Nitekim aşağıda görüşleri örnekleneceği üzere, söz konusu eğitimi belli bir bilgi anlayışı ve bilimsel tutum kazandırma noktasında eleştiren öğrencilerin sayısı hayli fazladır. Her iki grubun olguya yaklaşımlarına birlikte bakıldığında öğretim elemanlarının yüksek din öğretimi öğrencilere belli bir bilgi anlayışı ya da bilimsel tutum kazandırma noktasında daha fazla eleştirdikleri söylenebilir.

Olguya ilişkin sayısal verilerin dağılımı yukarıdaki gibidir. Söz konusu tablo ve bu bağlamda oluşan tercihler çerçevesinde öne sürülen görüşler ise aşağıda katılımcı öğrenci görüşlerinden başlanarak sırasıyla verilecek ve değerlendirilecektir. Öncelikle her iki gruptan olguya olumlu yaklaşımların, yani söz konusu eğitimin öğrencilerde belli epistemik özellikler ve bir bilimsel anlayış kazandırdığını savunan, ardından ise incelenen olguya eleştirel ve olumsuz tonlu yaklaşımlar sergileyen katılımcıların görüşleri farklı temalar altında örneklendirilecek ve değerlendirilecektir.

### 3.1. Dini Epistemoloji: Eleştirel Bir Perspektif

Araştırmaya katılan öğrencilerin bir bölümüne göre ilahiyat eğitimi öğrencilere doğru bilginin ölçütleri, kaynakları ve her ikisinin nasıl bir mantıkla bir araya getirileceği konusunda bakış açısı ya da belli yönetsel beceriler kazandırmaktadır. Burada ilahiyat eğitiminin temel bilgi kaynaklarına ulaşma, onları belli ilkeleri gözeterek işleme, nihayet buradan edinilen formasyon çerçevesinde olaylara yaklaşma, özellikle dini konularda buna göre hüküm verme ve özgün çözümler üretme biçiminde belli beceriler sunmakta olduğu anlaşılmaktadır.

“Önceden ben vahiy, sünnet böyle tasnif yapmıyordum yani. Bilgi benim için ailede öğrendiğim, muhafazakâr bir aileden geldiğimiz için, şeylerdi” (Ö14, E, YÜİF, İHL, STK+, II-); “Kur’an ve sünnette geçen bilgiyi elde etmeyle ilgili ibareler etkiledi” (Ö22, E, OMÜF, DL, STK-, II-); “Bakıyorum bir şey



bana anlatılıyor, bu bilgi deniyor. Akıl süzgecinden geçiriyorum bu doğru mu, Kur'an ve sünnet ışığında gerçek midir, böyle karar veriyorum" (Ö29, K, HÜİF, İHL, STK-, II-); "Aklımızı gerçekten kullanmayı, nasıl kullanacağımızı bu fakültede öğrendik" (Ö33, E, HÜİF, İHL, STK-, II-); "Kesinlikle doğru bilgi ölçütlerini, doğru bilgi yönünden baya yardımcı oldu yani" (Ö34, E, HÜİF, İHL, STK-, II-); "Eğer bir bilgi vahiyden geliyorsa tartışmasız kabuldür yani... Ama eğer bir insandan geliyorsa tartışmaya açıktır bence" (Ö13, E, YÜİF, İHL, STK-, II-); "Daha çok eşyaya ve bilgiye Kur'an bir bakış açısıyla bakmayı öğretti" (Ö19, K, YÜİF, İHL, STK-, II-); "Bir hükmü vereceğinde ilk önce Kuran'a bakarsın, sonra sünnete bakarsın. Sonra icma yaparsın. Sıralaması böyledir. Bunu fakültede öğrendik" (Ö66, K, UÜİF, İHL, STK-, II-, Ekonomik); "Kur'an ve sünnetin birinci rolde olmasını kesinlikle burada öğrendiğimi düşünebilirim" (Ö73, K, KÇÜİF, İHL, STK-, II-); "Kesinlikle burada nakille aklın ayrı ayrı düşünülmemeyeceğini öğreniyorsunuz" (Ö80, K, AÜİF, İHL, STK-, II-); "Vahiyle temellendirilmiş akıl. Hani sanki hep bu çerçeveden bakacakmışım gibi geliyor" (Ö82, K, AÜİF, İHL, STK-, II-); "Biz okulumuzda vahiy akla önce koymuyoruz ikisini beraber alıyoruz" (Ö87, K, AÜİF, İHL, STK-, II-).

Yukarıda verilen katılımcı görüşlerine göre yüksek din öğretimi öğrencilerin bilginin, özellikle dini bilginin temellendirilmesi sürecinde işe koşulan temel ölçütleri daha iyi tanıma, anlama, onlardan yararlanma ya da onları daha etkin kullanma yeterliklerini geliştirmektedir. Örnekler içerisinde doğru bilginin ölçütleri olarak genel olarak akıl ve nakil gibi iki temel kaynağın zikredildiği, bunlara yer yer Kur'an, Sünnet ve sair kaynaklar şeklinde açıklamalar (ya da örnekler) getirildiği görülmektedir. Birçok katılımcı tarafından bilginin temellendirilmesi ve yapılandırılmasında, özellikle doğruluk ve sıhhat düzeyinin ölçeklendirilmesinde dini referansların, öncelikle Kur'an ve ardından Sünnet'e uygunluğun temel bir dayanak olarak kodlandığı görülmektedir. Bu sonuç daha önce varlık tasavvurunda öne çıkan dini yaklaşımla örtüşmektedir. Burada akıl ve naklin, bilgiye referans olma noktasında, yer yer birini diğerinin önünde konumlandırma şeklinde değerlendirmeler dile getirilmiş olsa da son tahlilde, çoğunlukla dengeli bir perspektifle işe koşulduğu söylenebilir. Ancak "Burada nakille aklın ayrı ayrı düşünülmemeyeceğini öğreniyorsunuz", "Bunun içinde vahiyle temellendirilmiş akıl" ve "Aklın daha önemli olduğunu muhtemelen bana fakülte sağladı" şeklindeki görüşlerden akıl ve naklin kaynak olarak değerlendirilmesinde bazı değişim ya da farklılaşmaların olduğu sonucuna ulaşmak da mümkündür.

Doğru bilginin temel ölçütleri bağlamında aklî ve naklî kaynak ve delillerin nasıl bir mantık ve hiyerarşiyle izlenmesi gerektiği, bilindiği üzere dini bilgiyle ilgili önemli tartışma konularından birisidir. İlahiyat eğitiminde temel İslam bilimleri felsefe ve din bilimleri grubu dersleri arasındaki en temel metodolojik farklılaşmalardan birisi bu noktada ortaya çıkmaktadır. Söz konusu farklılaşmanın öğrencilerde nasıl bir algılamaya yol açtığı incelenmesi gereken bir konudur. Araştırmada anket uygulanan katılımcı öğrencilerden aldıkları yüksek din öğretimini bu açıdan değerlendirmeleri istenmiştir. Bu kapsamda onlara ilkin yüksek din öğretimiyle ilgili olarak "Aklı ve bilimi rehber edinme bilincini geliştirmektedir" ifadesi verilmiş, katılımcıların %4,5'i "hiç katılmıyorum", %8,4'ü "katılmıyorum", %20,1'i "kararsızım", %44,5'i "katılıyorum" ve %22,5'i "tamamen katılıyorum" şeklinde karşılık vermiştir. Görüldüğü gibi katılımcı öğrencilerin yaklaşık üçte iki gibi önemli bir çoğunluğu bu konuda olumlu düşünmektedir. Bununla beraber ifadeye katılmayan ve kararsızlığını bildiren katılımcı öğrencilerin oranının toplamda katılımcı grubun yaklaşık üçte biri olması aklı ve bilimi rehber edinme noktasında öğrencilerin belli kaygı ve çekinceleri bulunduğunu göstermektedir.

Yine bu bağlamda katılımcılara içinden geçtikleri yüksek din öğretimiyle ilgili olarak “Olay ve olguları Kur’an, Sünnet ve sosyal bilimlerin metot ve verilerini birlikte kullanarak yorumlama becerisini geliştirmektedir” şeklinde verilen ifadeye katılımcı öğrencilerin %3,7’si “hiç katılmıyorum”, %6,5’i “katılmıyorum”, %18,8’i “kararsızım”, %48,7’si “katılıyorum” ve %22,3’ü “tamamen katılıyorum” şeklinde karşılık vermiştir. Bu son ifadeye oluşan dağılımın bir öncekiyle kıyaslandığında daha olumluya doğru, yani katılım yönünde ivme kazandığı görülmektedir. Yukarıdaki nitel veriler de göz önüne alındığında, ilk ifadeye katılımcıların akıldan çok “bilim” kavramına dönük belli bir çekince ya da rezerv koydukları düşünülebilir. Ayrıca ikinci ifadeye bulunan “metot ve verilerini birlikte kullanarak” ifadesi ilkinde yer alan “rehber edinme” ifadesinden daha fazla benimsenmiş gibi görünmektedir. Bu verilerden akıl ve bilim karşıtlığı değil, tam tersine akıl ve bilimsel verileri naklin ya da nakli delillerin yanına koyma, olay ve olgulara birlikte bakma gibi güçlü bir metodolojik kaygı ortaya çıkmaktadır (Ekinci, 2006).

Akıl ve naklin ya da aklî ve naklî delillerin bir araya getirilmesinde, bilhassa da Kur’an, Sünnet ve bilimsel araştırmaların, özelden sosyal bilimlerin metot ve verilerini birlikte kullanma noktasında hangi prosedürlerin daha etkin olduğu, özellikle bu süreçlerde kaynaklara nasıl yaklaşıldığı önemli bir merak konusudur. Bu noktada aşağıdaki katılımcı görüşleri açıklayıcıdır.

“Bu fakültede aldığım eğitim özellikle hadis derslerinde mesela yaptığımız tahliller, tahriçler bilgiye nasıl ulaşacağız, araştırmayı nasıl yapacağız bunun yöntemi konusunda etkiledi” (Ö16, K, YÜİİF, İHL, STK+, II-); “Bir konuyu nasıl ve hangi kaynaklardan araştırmamız gerektiğini öğretti” (Ö21, E, OMÜİF, İHL, STK-, II-, Coğrafi); “Bilgiye her yerden kazanılabilecek bir olgu olarak bakmamı sağladı” (Ö25, K, OMÜİF, İHL, STK+, II-); “Burada aldığımız eğitim, bilginin doğru olup olmadığına kendimizin karar vermesi gerektiğini öğretti” (Ö27, K, OMÜİF, İHL, STK+, II-, Puan); “Kullanmış olduğum kaynaklara, metotlara faydalı olduğunu, çok olumlu katkısı olduğunu söyleyebilirim” (Ö68, E, UÜİİF, İHL, STK-, II-); “Daha yüzeysel olan lise eğitimimle karşılaştığımda yeni bir perspektif kazandırdığını düşünüyorum. Daha üst pencereden bakabilme perspektifini burada teorik olarak görmemi sağladı” (Ö35, E, HÜİF, İHL, STK+, II-); “Bir bilgiyi bir insan söylüyor diye doğru olmadığını anladım” (Ö70, K, KÇÜİİF, İHL, STK-, II-); “Tekdüzeliliğin bir şey kazandırdığını, birden çok kaynaktan araştırma yapınca farklı bakış açılarına sahip olabileceğimi öğrendim” (Ö14, E, YÜİİF, İHL, STK+, II-); “Önceden daha çok gelenekçi bir tarzımız vardı. Büyüklerimizden öğrendiğimiz kadarıyla biz o şeye doğru diyorduk ama şu an bir kitaptan bir tezden bir araştırmadan bakınca o sorunun cevabın bulabiliyoruz yani” (Ö86, E, AÜİF, İHL, STK-, II-).

Örneklere bakıldığında kaynakları (çoğunlukla naklî, belli ölçülerde aklî ve sosyal bilimlere ilişkin kaynaklar) çeşitlendirme motivasyonları güçlü, öğrencilere bilgiye erişim noktasında inisiyatifler tanıyan, seçenekler sunan, esnek, farklı kaynaklardan öğrencilere bizzat kendi düşünme, araştırma ve üretme melekelerini kullanarak bilgiye erişme olanakları sunan, ufuk veren, perspektif kazandıran, bu anlamda onlara yüzeysellikten kurtulup daha üst perdeden/çerçeveden bakabilme formasyonu kazandıran bir metodolojik anlayış ortaya çıkmaktadır. Bu noktada öğrencilerin felsefe ve din bilimleri grubu derslerine nazaran temel İslam bilimleri derslerini daha yoğunlukla zikretmeleri söz konusu derslerdeki kapsayıcı, bütüncül metodolojik duyarlıkları anlama bakımından açıklayıcı görünmektedir. Anlaşıldığı kadarıyla yüksek din öğretiminde metodolojik formasyonlar (özellikle dini epistemolojiler) daha çok temel İslam bilimi grubu derslerinde oluşmakta ya da gelişmektedir. Elbette burada Fıkıh, Tefsir ve Hadis gibi tarihsel süreç içerisinde kendi kaynaklarını

oluşturmuş, yöntemlerini geliştirmiş (Fıkıh Usulü, Tefsir Usulü, Hadis Usulü) disiplinlerin belirgin bir etkisi bulunmaktadır.

Özetle, yüksek din öğretimi öğrencilerde doğru bilginin ölçütleri ve kaynakları noktasında bütüncül bir yöntem ya da bakış açısı kazandırmaktadır. Elbette bu dini bir yaklaşım tarzıdır, gücünü ve temel referans çerçevesini İslami ilimlerden, onların epistemik duyarlıklarından, kaynak, isim ve usullerinden almaktadır. Bu da temel İslam bilimleri ya da İslam ilahiyatının, hususen İslam fikhinin ve ona ilişkin usul ve yaklaşımların gelişim tarihi düşünüldüğünde doğal ve anlamlıdır. Beşer'in tabiriyle "İslam medeniyetinin zemini fıkıhtır. İslam toplumu bir fıkıh toplumdur. Bizim tefekkürümüzün/felsefemizin esas fıkıh ve onun da esas usulü fıkıhtır" (Beşer, 2021). Ancak bu dini bakış açısı kaynaklar ve metodolojik duyarlıklar bakımından, hususen farklı bilimsel alanların bulgularından yararlanma söz konusu olduğunda dar ve bağnaz bir yaklaşımı değil kapsayıcı ve çoğulcu bir bakış açısını öngörmekte, vahyin yanına akıl ve mantık ölçülerini, bilhassa da sosyal bilimlerin metot ve verilerini koymakta, onlardan yararlanmayı anlamlı bulmaktadır. Bunun sonucunda öğrenciler dini bilgilerin bugünle irtibatını kurarak anlamını daha sağlıklı ve bütüncül biçimde değerlendirebilme becerisi geliştirebilmektedir. Bu tabloya bilgiye ve bilime bakışta bütüncül ya da "tevhidi" yaklaşımla bu yaklaşımın öğrenci nezdindeki akisleri bağlamında yaklaşımın anlamlı olduğu söylenebilir (Okumuş, 2018, s. 201-202; Taşkıran, 2013, s. 253-255).

Yukarıda zikredilen bütüncül metodun ne kadar özgün, farklı disiplinlerin yöntem ve verilerinden yararlanmaya dönük/duyarlı, kapsayıcı bir mahiyette olduğu önemli bir merak konusudur. Zira ilahiyat disiplinlerinin sosyal bilimlerin veri ve yöntemleriyle bir araya getirilmesi, olay ve olgulara daha bütüncül yaklaşma, sistematik bakma kapasitesini artırması beklenir. Bu kapsamda anket uygulanan öğrencilere yöneltilen "Bütüncül, çok yönlü bakabilme ve sistematik düşünme becerisini geliştirmektedir" şeklindeki ifadeye katılımcı öğrencilerin %3,2'si "hiç katılmıyorum", %10,5'i "katılmıyorum", %21,5'i "kararsızım", %43,9'u "katılıyorum" ve %20,8'i "katılıyorum" şeklinde karşılık verdikleri anlaşılmıştır. Görüldüğü gibi katılımcı öğrencilerin yaklaşık üçte ikisinin olumlu düşünmesine karşılık, yaklaşık üçte birinin bu konuda kaygıları bulunmaktadır. Bu durum farklı bilimsel disiplinler ve sosyal bilimlerin metot ve verileri ile farklı kaynakları bir araya getirerek olay ve olgulara bütüncül bakabilme becerisi kazandırma noktasında yüksek din öğretiminin kimi sınırlıkları olduğu anlamına gelmektedir.

Araştırmaya katılan birçok öğrenci ilahiyat eğitiminin bilgiye yaklaşım tarzlarını belirginleştiren, sağlamlaştıran, metodolojik kavrayışlarını daha rafine hale getiren belli epistemik ya da bilimsel duyarlıklar kazandıklarını ifade etmiştir. Bu noktada özellikle metodik bir şüpheliğin, eleştiri ve sorgulama tavrının, merak ve araştırma duygusunun, hemen inanmama ve aslını astarını araştırma güdüsünün ilahiyat eğitimiyle birlikte öne çıktığını belirtmekte yarar vardır. Konuyla ilgili örnekler aşağıda verilmiştir.

"Bilgiye bakışımızı tabi ki etkiliyor. Hemen böyle sarılmamız gerektiğini, araştırmak, eleştirmek farklı görüşleri görmek açısından etkiliyor" (Ö15, E, YÜİF, İHL, STK+, II+ (AÖF, Sosyoloji)); "Eskiden baktığımız zaman şöyle bir tabir vardır: Babaanne bilgisi; hani bu fakülteye gelene kadar bende bu bilgiler çokmuş onu keşfettim" (Ö26, K, OMÜF, İHL, STK+, II-); "Daha fazla eleştirel, inceleyici, irdeleyici bakmaya başladım" (Ö32, K, HÜİF, İHL, STK-, II+ (AÖF, Sosyoloji)); "O ilim havuzunun içinde ne kadar lüzumsuz bilgiler olduğunu fark ettim. Böyle tutarsız, temellendirilmemiş, sadece işkembeden atılan bilgiler olduğunu anlıyorsunuz" (Ö36, E, HÜİF, DL, STK-, II-); "Korkarak bakardım. Eleştirmeyeyim,

günah; korkuyorum, haram mesela. Ama sonrasında mesela eleştirebileceğimi anladım. Çünkü Kuran “oku” diyor, “düşün” diyor” (Ö40, K, SÜİF, İHL, STK-, II-); “Şu an şüpheliyim ama sırf onun hatasını yakalamak için değil. Yani doğru olup olmadığı konusunda şüpheliyim” (Ö45, E, SÜİF, İHL, STK+, II-, Ekonomik); “Mesela sürekli eleştirel bakış açısı kazandırdı. Yani direkt mesela bir fikri dayatıldığı zaman onu kabul etmek yerine, onun üzerinde düşünmek, tartışmak, konuşmak...” (Ö58, K, ATÜİF, İHL, STK-, II-, Aile); “Biraz daha sorgulayıcı bir tavır kazandırdı. Tartışma üslubunu öğrendim. Hangi bilgiye nasıl itiraz edilir, hangi bilgi nasıl delillendirilir...” (Ö7, E, 29MÜİF, İHL, STK+, II-); “Dini bilgilerin de sorgulanabilir olması gerektiğini öğrendim. Önceden böyle bakmıyordum” (Ö85, E, AÜİF, İHL, STK-, II-, Aile); “Burada her şeyin sorgulanabilir olduğunu, sorgulamam gerektiğini öğrendim” (Ö92, K, ERÜİF, İHL, STK-, II-, Aile).

Yukarıda verilen örneklere bakıldığında, öğrencilerin ilahiyat eğitimiyle birlikte bilişsel yapı ve epistemik inançlarında ne tür değişim ve kırılmaların yaşandığı, özellikle önceki bilgilerine, ön öğrenmelerine dönük ne tür refleksler geliştirdikleri daha iyi anlaşılmaktadır. Örneklerde bilgiye, bilginin kaynağına, ne anlam ifade ettiğine, arka planındaki dinamiklere dönük epistemik duyarlıklarda yaşanan güçlü değişimin izlerini görmek mümkündür. Yukarıdaki örneklerde araştırma, merak, öğrenme, eleştirelilik, şüphelilik, arka planını soruşturma, sorgulama, hemen ikna olmama, kolay kabul etmeme gibi belli başlı özelliklerden tekrara varıncasına güçlü biçimde söz edildiği görülebilir. Örneklerde bakıldığında eleştirelilik, sorgulama gibi tavırların yer yer sübjektifliğe, aşırı bir şüpheliliğe dönüşebildiği de görülmekle beraber bu türden bir şüpheliliğin salt bilimsel kaygularla ilişkilendirilebildiği, ötekileştirme, hatasını ya da açığını yakalama ya da kötümserlik gibi olumsuz tavırlarla ilişkili olmadığını gösteren çok sayıda dikkat çekici örnek de bulunmaktadır. İlahiyat eğitimi belli epistemik duyarlıkları akli ve nakli referanslarla birlikte temellendirme hassasiyetlerini geliştirmektedir. Şüphesiz bu tavrın oluşmasında felsefe ve din bilimleri grubu derslerinin önemli bir etkisi bulunmaktadır (Taşkiran, 2013, s. 258-259).

Araştırma kapsamında yüksek din öğretiminin, öğrencilerin bilişsel yapılarına (Merak, öğrenmeye açık olma, eleştirel, analitik, çok yönlü düşünebilme; problem çözme, özeleştirme vb.) olan katkılarını görmek amacıyla oluşturulan anket ifadelerine verilen karşılıkların oransal dağılımı aşağıda verilmiştir.

**Tablo 10:** Yüksek din öğretiminin öğrencilerin bilişsel yapılarına etkisi (1)

İfadeler	Seçenekler				
	Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç katılmıyorum
“Öğrenmeye, okumaya, araştırmaya ilgi ve merakı artırmaktadır”	18,9	47,0	20,6	10,3	3,1
“Sürekli gelişmeye açık olma bilincini geliştirmektedir”	18,7	42,2	23,8	9,9	5,4
“Öğrenmeyi gündelik hayatının düzenli bir parçası haline getirme (yaşam boyu öğrenme) becerisini geliştirmektedir”	21,2	44,3	20,5	10,1	4,0
“Olay ve olguları analiz edebilme ve analitik düşünebilme becerisini geliştirmektedir”	17,6	45,6	24,0	9,4	3,3

“Olay ve olguları farklı yönleriyle karşılaştırabilme ve mukayeseli düşünebilme becerisini geliştirmektedir”	20,4	48,5	20,8	8,1	2,2
“Alanıyla ilgili bir problemi bilimsel araştırma yönteminin adımlarını kullanarak çözümleyebilme becerisini geliştirmektedir”	16,4	39,7	27,5	12,0	4,5
“Yeni sorular sorabilme, özgün bakış açıları geliştirebilme becerisini geliştirmektedir”	19,6	45,1	23,1	8,0	3,8
“Bilimsel ve yapıcı eleştiride bulunabilme becerisini geliştirmektedir”	15,0	42,0	26,7	12,0	4,0
“Eleştirilere tahammül gösterme kapasitesini artırmaktadır”	16,2	36,3	28,4	12,8	6,3
“Kendi tutarlılığını sorgulama, kendini dışardan bir gözle izleme, özeleştiri yapma becerisini geliştirmektedir”	19,1	42,7	22,1	12,0	4,1

Tabloda da görüldüğü gibi ankete katılan son sınıf öğrencilerinin önemli bir kısmına göre yüksek din öğretimi öğrencilerin bilişsel yapılarının gelişimine önemli katkı sunmaktadır. Özellikle öğrenmeye, okumaya, araştırmaya ilgi ve merakı artırma, sürekli gelişmeye açık olma, öğrenmeyi gündelik hayatının bir parçası haline getirme (yaşam boyu öğrenme) becerisi noktasında oluşan verilerin hayli olumlu yönde seyrettiği görülmektedir. Ancak alanıyla ilgili bir problemi bilimsel araştırma yönteminin adımlarını kullanarak çözümleyebilme, bilimsel ve yapıcı eleştiride bulunma gibi olgular söz konusu olduğunda ilgili ifadeye katılmayan ve kararsız kalan öğrencilerin oranı %40'ı geçmektedir. Eleştiriyeye tahammül gösterme olgusu söz konusu olduğundaysa ifadeye katılmayan ve kararsız kalan öğrencilerin oranı %50'ye yaklaşmaktadır. Bu son veriler birlikte düşünüldüğünde yüksek din öğretimi sürecinin eleştiri kültürü noktasında çeşitli problemler ihtiva ettiği sonucuna ulaşılabilir. Bu durum yüksek din öğretiminin metodolojik açıdan öğrencilere olan katkılarını sınırlandırmaktadır.

Saygılı ve arkadaşları tarafından yapılan yakın tarihli bir araştırmada (Saygılı, Avcı, Bayraktar, & Denizer, 2020) İslami İlimler Fakültesi öğrencilerinin yüksek din öğretimi kurumlarında felsefe öğrenmenin bireye en çok zihinsel becerilerini geliştirme noktasında katkı sağlayacağı kanaatinde oldukları görülmüştür. Sözü edilen araştırmada anket maddelerine verilen cevaplardan hareketle araştırmacılar, öğrencilerin büyük bir bölümünün felsefe öğrenmenin bireyin zihinsel becerilerini gelişimine doğrudan, diğer dini-sosyal alanlardaki gelişimine ise dolaylı katkı sağladığı kanaatinde oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Bayraktar tarafından 5 farklı İlahiyat Fakültesi'nde öğrenim gören 650 kişi üzerinde yapılan araştırmanın sonucuna göre ilahiyat eğitimi, öğrencilerin problem çözme becerilerine yüksek düzeyde katkı sunmaktadır (Bayraktar, 2014, s. 143-145).

Bununla birlikte Ev tarafından yüksek din öğretimi kurumlarında öğrenim gören öğrencilerle (Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Adayları) yapılan bir araştırmada *Doğruyu arama alt boyutunda* bütün değişkenlere göre adayların puanlarının düşük olduğu görülmüştür. Yine aynı araştırmada katılımcı öğretmen adaylarının, üniversiteye giriş puanları arttıkça doğruyu arama, analitik bakma, sistematiklik ve meraklılık puanlarının düştüğü gözlenmiştir. Bu sonuçlar araştırmacı tarafından “eğitim sisteminin sonuç odaklı değerlendirmeye ağırlık vermesi ve öğrencileri belli kalıplar ve tekniklerle sınava dönük hazırlanmak zorunda bırakmasından dolayı doğruyu arama ve meraklılık

puanlarının düştüğü söylenebilir” şeklinde yorumlanmıştır (Ev, 2014, s. 454). Araştırmacının da belirttiği gibi geleceğin öğretmenleri olan öğrencilerde eleştirel düşünme becerinin geliştirilmesi onların dinî, kültürel ve ahlaki değerler hakkında doğru ve güvenilir bilgiyi arayıp bulmaları; inançlarını, görüşlerini sağlam kanıtlarla temellendirebilmeleri ve karşılaştıkları her türlü bilgi ve görüşleri eleştirel düşünme ölçütlerine göre değerlendirip filtreleyebilmeleri, safsata, yanlış bilgi, yönlendirme ve batıl inançları eleyebilmeleri, vb. açılardan önemlidir (Ev, 2014, s. 453).

Osmanoğlu tarafından yapılan ve ilahiyat eğitiminde eleştiri kültürünün yerini inceleyen çalışmada (Osmanoğlu, 2021), öğrencilerin aldıkları eğitimin eleştirel duyarlıkların gelişimine katkısı noktasında birbirinden oldukça farklı, yer yer de birbirini nakzeden değerlendirmeler yaptıkları görülmüştür. Araştırmada bu durum söz konusu kurumların bilimsel, tutarlı ve gerçekçi bir eğitim anlayışı ya da kurucu felsefesinin olmayışı ile ilişkilendirilmiştir. Bu olmayınca kurumun tüm iş ve işleyişinde olduğu gibi eğitim faaliyetlerinde de belirsizlikler, kişisel ve günübirlik tavır alışlar, fakülteden fakülteye, dersten derse, hocadan hocaya... değişen anlayışlar ortaya çıkabilmektedir. Bu durum Türkiye’de, yüksek din öğretiminin kurumsallaşması ve eğitim anlayış ve pratiğinin daha bilimsel bir yönde gelişmesinin önündeki en belirgin engellerden biridir.

Araştırmaya katılan kimi öğrencilere göre ilahiyat eğitimi öğrencilerin bilgiyle nasıl irtibat kurulacağına ışık tutan belli erdemler kazandırmaktadır. Söz konusu erdemler içinde özellikle bilginin anlam ve önemine, bilgiye yaklaşım tarzına dönük yapılan yüklemeler ile bu çerçevede oluşan çok yönlü duyarlıklar dikkat çekmektedir. Bunlar bir bakıma bilgi ahlakı olarak da okunabilir. Konuyla ilgili örnekler aşağıda verilmiştir.

“Bilgiye bakışımızda diğerinin de doğru olabileceği ihtimalini düşünmemizi sağlıyor” (Ö1, K, 29MÜİF, İHL, STK-, II-, Mecb. (başört.)); “Başkalarının da görüşlerine saygı duymayı bilme konusunda” (Ö24, E, OMÜİF, İHL, STK-, II-); “Bilginin değerini aslında ben burada gördüm...” (Ö3, K, 29MÜİF, İHL, STK-, II-, Tesadüfen); “Ben çok sert ve soğuk algılanıyorum sanırım. Bunun okudukça ve kaynaştıkça değiştiğini gördüm... Önce dinlemeliyim...” (Ö53, K, ATÜİF, İHL, STK-, II-, Puan); “Kendimizi sürekli geliştirmeliyiz, bilgiye aç olmalıyız, aldıkça yetmedi demeliyiz” (Ö54, K, ATÜİF, İHL, STK-, II+ (AÖF, Halkla iliş.)); “En azından farklı açılardan bakmayı bize öğretti. Farklı gruplardan aynı olayı dinlemeyi öğretti” (Ö56, K, ATÜİF, İHL, STK-, II+ (AÖF, Çocuk gel.)); “Güzel bir şekilde onu incitmeden, onu sinirlendirmeden güzel bir şekilde bilgiyi muhabibime göre nasıl kullanmam gerektiğini öğretti” (Ö9, E, 29MÜİF, DL, STK+, II-, (Azeri)); “Herkesin aynı düşündüğünü düşünüyordum yani. Herkes farklı düşünüyormuş” (Ö97, E, ERÜİF, İHL, STK-, II-); “Bir de tek bir doğru olmadığını, yani her insanın kendi başına bir âlem olması gibi” (Ö57, K, ATÜİF, İHL, STK+, II+ (AÖF, Sosyoloji)).

Yukarıdaki örneklerde de görüldüğü gibi ilahiyat eğitimi öğrencilere bilgi ahlakı şeklinde adlandırılabilir belli erdemler de kazandırmaktadır. Bu kapsamda söz konusu eğitimin farklı insanlara, fikirlere, eleştirel değerlendirmelere saygı, anlayış ve müsamahakâr davranma, kendinden farklı dünyaların da olduğunu kavrama, onları dinlemeye ve anlamaya dönük olma, düşünsel hatalarını anlama, bilginin değerini anlama veya bilgiye değer verme, bilgiye-öğrenmeye aç ve açık olma, belli bir ciddiyet içinde düşünme, araştırma ve yazma gibi hususlarda katkı sağladığı söylenebilir. Bunların bilgiye bakış, onu edinme ve kullanma noktasında oldukça önemli erdemler olduğunun



altını çizmek gerekir (AA, 2020). Yukarıdaki veriler araştırmada kullanılan anket yoluyla elde edilen aşağıdaki nicel verilerle de önemli ölçüde uyumaktadır.

**Tablo 11:** Yüksek din öğretiminin öğrencilerin bilişsel yapılarına etkisi (2)

İfadeler	Seçenekler				
	Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç katılmıyorum
“Farklı görüş, eleştiri ve bakış açılarını takip etmeyi teşvik etmektedir”	18,2	43,0	21,8	12,3	4,7
“Muhatabını sonuna kadar dinleyebilme ve anlamaya çalışma bilincini geliştirmektedir”	19,8	43,1	24,2	8,7	4,2
“Haklı olduğuna inandığı bir fikri sonuna kadar (cesaretle) savunabilme bilincini geliştirmektedir”	18,5	34,7	28,0	12,5	6,4
“Bakış açısını, düşüncesini değiştirmesi gereken durumlarda kişisel esneklik gösterebilme becerisini geliştirmektedir”	14,2	41,3	27,7	11,3	5,5

Görüldüğü üzere, ankete katılan öğrencilerin büyük çoğunluğuna göre yüksek din öğretimi öğrencilerde farklılıklara saygılı olma bilincini güçlü biçimde kazandırmaktadır. Bununla beraber tabloda yaşanan kimi farklılaşmalar, söz konusu eğitimin farklılıklara saygılı güçlü biçimde desteklemekle beraber, farklı görüş, eleştiri ve bakış açılarını takip etme, bu tür görüş ve anlayışlara mensup insanlarla bir arada/birlikte çalışabilme gibi pratiğe dönük beceriler söz konusu olduğunda kimi sınırlıklar ihtiva ettiği anlamına gelmektedir. Bu sorunun da yine söz konusu eğitimin dışı dönük ya da pratiğe bakan yönünün zayıflığıyla irtibatlı olduğu söylenebilir.

Yukarıda verilen her üç ifade de özellikle “haklı olduğuna inandığı bir fikri sonuna kadar (cesaretle) savunabilme bilincini geliştirme” noktasında kararsız kalan ya da katılmama yönünde yaklaşım sergileyen öğrenci oranının hayli yüksek olduğu dikkatlerden kaçmamaktadır. Bilhassa haklı olduğuna inandığı bir fikri sonuna kadar (cesaretle) savunabilme bilinci ile bakış açısını, düşüncesini değiştirmesi gereken durumlarda kişisel esneklik gösterebilme becerisi noktasında ciddi oranda bir katılımcı kitlesinin yüksek din öğretimine dair belli birtakım endişeleri olduğu görülmektedir. Bu durum bir yandan yüksek din öğretimine giren öğrencilerin düşük özgüven düzeyleri ve değişime kapalı kişilik yapıları, diğer yandan ise aldıkları yüksek din öğretiminin böylesi entelektüel tartışma ortamlarını öğrencilere yeterince sunamaması yanında değişime, farklılıklara, güncel mesafeli eğitim pratiği ile ilgilidir. Öğrencilerin önemli bir kısmının geldiği toplumsal şartlar, muhafazakâr aile çevresi, cemaatsel bağlılıklar vb. burada önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Nitekim Mehmedoğlu tarafından yapılan bir araştırmada İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin geleneksel pratiklerin ve istikrarın korunmasını değişimden daha önemli gördükleri ifade edilmiştir (Mehmedoğlu, 2006, s. 150).

Belli epistemik yönelimlerin yüksek din öğretimi bağlamında oluşması ya da gelişmesinde noktasında söz konusu eğitimin farklı bileşenlerinin etkisi bulunmaktadır. Katılımcı öğrencilerle yapılan birebir görüşmelerden elde edilen verilerde, özellikle öğretim elemanlarının öğrencileri düşünmeye,



araştırma veya kaynaklara ulaşmaya, sorgulamaya, kanıt üretmeye, körü körüne bağlanmamaya dönük rehberlikleri dikkat çekmektedir. Yine bu noktada özellikle Felsefe dersleri ve Kelam, Hadis gibi temel İslam bilimleri grubu derslerinin katkısı da gözler önüne serilmektedir. Bu tür derslerde yapılan müzakerelerde öğrencilerin farklı fikir, yaklaşım ve eleştiriler dile getirmelerinin öğrencilerin bilişsel gelişimlerini etkilediği anlaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan birçok öğretim elemanı da tıpkı öğrenciler gibi, yüksek din öğretiminin öğrencilerin bilgi anlayışlarını, bilimsel tutumlarını ve epistemik inançlarını olumlu yönde etkilediği kanaatinde. Aşağıda, katılımcı öğretim elemanlarının konuyla ilgili görüşleri örneklendirilmiştir.

“Dakik, titiz, bilgileri seçerken çok dikkatli olmayı kastediyorsanız, öğrencilerde kısmen görebiliriz” (H11, E, FDB, Prof., 40); “Esasında İslam’ın bilgi anlayışını öğretir bize ilahiyat fakülteleri. Bunu nerede öğretir, özellikle fıkıh usulü derslerinde öğretir. Fıkıh usulü nedir, aslında İslam’ın bilgi anlayışındır” (H14, E, TİB, Doç., 10); “Klasik geleneksel sistemde bilgiye nasıl ulaşılacağına dair yöntemler ne ise, öğrenci o kabuller doğrultusunda hareket ediyor” (H37, E, TİB, Prof., 25); “İlahiyat Fakültesi öğrencisi ve mezunları hurafe ile doğru dini bilgilerin neler olduğunu anlayacak bir düzeye gelebiliyor” (H16, E, FDB, Prof., 33); “Akademik bakış açısı, eleştirel bakış açısı ediniyor” (H18, E, İTS, Dr., 26); “Önceki yıllarda sergiledikleri o sert, indirgemeci, kolay hüküm veren bakış açısından uzaklaştıklarını birazcık daha esnek baktıklarını söylüyorlar” (H20, E, TİB, Prof., 20); “Neyi nereden, hangi ayetten hangi hadisten, hangi müçtheadin görüşünden niçin tercih ettiğini gerekçeleriyle söylüyor” (H24, E, TİB, Prof., 21); “Dini bilgi birikimi, tutumunu sözlü olmaktan çıkararak belli bir tahkik düzeyine çıkarıyor” (H27, E, TİB, Prof., 19); “Din içindeki farklı problemleri ben de çözebilirim. En azından bu cesareti ve güveni verdiğini düşünüyorum” (H53, E, FDB, Doç., 20); “Her şeye rağmen bu öğrencinin, farklı fikirlerle açık az veya çok eleştirel bir tutuma sahip olduğunu da söyleyebilirim” (H66, E, FDB, Doç., 20).

Katılımcı öğretim elemanlarından elde edilen yukarıdaki görüşler ışığında ilahiyat eğitiminin öğrencilere belli bir bilgi anlayışı ve bu anlayışla çeşitli şekillerde ilişkisi olan birtakım epistemik inanç ve tutumlar kazandırdığı anlaşılmaktadır. Öğrencilerin yukarıda betimlenen görüşleriyle önemli benzerlikler içeren bu görüşler, yüksek din öğretimi bağlamından öğrencilerin İslam fıkıh geleneği çerçevesinde nakli ve akli delilleri merkeze alan bir epistemolojik tavır geliştirdiklerine ışık tutacak niteliktedir. Tıpkı öğrenci görüşlerinde görüldüğü üzere özünde dini referanslar olan, çevresinde ise birçok bilişsel, etik ve sosyal duyarlık barındıran bir bilgi anlayışı, ahlaki ya da bilimsel tavidan söz edebiliriz. Bu bilgi anlayışı ya da bilimsel tavrın en önemli özelliklerinden biri epistemik hoşgörüye sahip olmasıdır. Bu hoşgörü tavrını farklı kaynaklara açıklık, başkalarının görüşlerine duyarlık ve sosyal bilimlerin, özellikle akıl ve mantık esaslarının gerektirdiği metodik ve problematik hassasiyet biçimlerinde görmek mümkündür.

Tüm bu kazanımlar tıpkı öğrencilerin ifadelerinde olduğu gibi öğretim elemanlarının değerlendirmelerine göre de destekleyici, nitelikli bir öğrenme ortamında filizlenmektedir. Veriler, öğretim elemanlarının gerek temel İslam bilimleri gerekse felsefe ve din bilimleri grubu derslerinde öğrencilerin belli bir bilgi anlayışı edinmeleri noktasında önemli bir çaba içerisinde olduklarını göstermektedir. Gerek derslerin girişinde yaptıkları metodolojik uyarılar, gerekse derslerde kullandıkları öğretim yöntem ve teknikleri bu anlamda bir formasyon sunmaktadır. Diğer taraftan kimi fakülteelerde ilave okumalar, seminerler, öğrenci çalışmaları vb. ders dışı aktivitelerle öğrencilere

bilimsel araştırma sürecinde işe koşmaları gereken ilke ve metodolojiler noktasında rehberlik edildiği anlaşılmaktadır. Burada birçok katılımcının akademik ve bilimsel ahlak noktasında söz gelimi özgün kaynaklara sadakat ve vukufiyet, öğrenciyle açık bir diyalojik ilişki, birebir ilgilenme gibi hususlarda sundukları katkılar önemlidir. Gerek doğru bilginin kaynak ve ölçütleri, gerekse bilgiye erişimde kullanılan yöntemler ile bilgi ahlakı konusunda yukarıda verilen katılımcı öğretim elemanı görüşlerinin daha önce verilen öğrenci görüşleriyle örtüşmesinden de anlaşılmaktadır ki, yüksek din öğretimi kurumları öğrencilerine bilimsel tutum kazandırma noktasında güçlü bir akademik zemine sahiptir. Bu zemin temel İslam bilimleri ile felsefe ve din bilimleri grubu dersleri arasındaki uzlaşılı ölçüsünde güç kazanmakta, tersi yönde makas açıldıkça da zayıflamaktadır.

Tüm bu olumlu yansımalar karşın araştırmaya katılan birçok öğretim elemanı ve öğrenciye göre öğrencilerin bilimsel kapasitelerini geliştirme ya da onlara belli bir bilgi anlayışı kazandırma noktasında yüksek din öğretiminin belli başlı sorun alanları bulunmaktadır. Tüm bu sorun alanları öğrencilerin belli bir bilimsel tavır geliştirmeleri önünde ciddi sınırlıklar oluşturmaktadır.

### **3.2. Problem Alanları**

Daha önce de ifade edildiği üzere yüksek din öğretimi kurumlarından mezun olma arifesinde olan öğrenciler (Son sınıf öğrencileri) kendilerini ilk sırada (En yoğunluklu olarak) birtakım akademik kavramlar ve araştırmacılık vasıflarıyla tanımlamışlardır. Bu durumda söz konusu eğitimin öğrencilerinde öncelikle ve önemli ölçüde bilimsel tutumlar geliştirmesi, belli bir bilgi anlayışı oluşturması beklenir. Nitekim konuyla ilgili olarak öğrenciler birçok olumlu gelişme ve değişimden bahsetmişler, kazanmış oldukları bilimsel tutumlara birçok örnek vermişlerdir. Oysa öğretim elemanlarının bu konuda oldukça eleştirel bir yaklaşım içinde oldukları görülmektedir. Bu kapsamda aşağıda öğretim elemanlarının ilahiyat eğitiminde öğrencilere belli bir bilgi anlayışı ve bu yönde birtakım bilimsel ve epistemik tutumlar kazandırıp kazandırılmadığına ilişkin eleştirileri belli temalar halinde verilecektir. Katılımcı öğretim elemanlarının bu konuda en çok eleştirdikleri husus ilahiyat eğitiminin teorik ve anlatım odaklı, hoca merkezli, ezberci, sınav ve ders geçmeye odaklı eğitim anlayışıdır.

#### **3.2.1. Bankacı Eğitim**

Araştırmaya katılan birçok öğretim elemanına göre yüksek din öğretiminin eğitim anlayış ve pratiğinde yer edinmiş teorik, hoca ve anlatım merkezli, ezberci, sınav ve ders geçmeye odaklı öğretim anlayışı öğrencilere belli bir bilgi anlayışı ya da belli bir bilimsel tutum kazandırma noktasında ciddi bir problem oluşturmaktadır. Konuyla ilgili örnekler aşağıda verilmiştir.

“Uygulamalı eğitimin çok az olduğunu görüyoruz... Her şey daha çok teoride kalıyor; her şey ezber eğitim ve bilgi hatırlamak üzerine” (H16, E, FDB, Prof., 33); “İlahiyatlarda hoca merkezli ders anlatılıyor. Şahsen ben kendim böyle yapıyorum çünkü zaman yetmiyor...” (H24, E, TİB, Prof., 21); “Biz daha çok imtihan sistemi üzerinden yürüdüğümüz için” (H27, E, TİB, Prof., 19); “Güncelle ilişki kuramıyor öğrenci o ilişkiyi kuramadan mezun oluyor...” (H28, E, FDB, Doç., 79); “Araştırma, geliştirme, ondan sonra yeni fikir üretme, mevcutların üzerinden tekrar düşünme, analiz etme, değerlendirme gibi boyutları biz çok geri planda bıraktığımız için” (H29, E, FDB, Dr., 4); “... Yöntem üzerinde durmadığımız için bu bilgiyi hakikat olarak kabul ediyor” (H36, E, FDB, Doç., 22); “Sadece atalarımızdan, ceddimizden,

eski alimlerimizden kalan bilgi yekününü aktarmakla...” (H45, E, TİB, Prof., 28); “Ders geçene kadar öğreniliyor ama vize final notları alındıktan sonra da kalıcı hafızaya atılmadığından dolayı muhtemelen unutuluyor” (H48, K, TİB, Dr., 7); “Malumat düzeyinde kalıyor, işleyemiyoruz. O bilgiyi işleyip, ürüne dönüştüremiyoruz” (H51, E, TİB, Doç., 25); “Biraz ondan, biraz bundan ama tam olarak hiç birisinden bütüncül ve yeterli bir bilgi kazandıramamaktadır” (H66, E, FDB, Doç., 20); “Bilimsel araştırma yöntemleri dersi belki alıyor ama teorik olarak alıyor uygulama yapamıyor” (H16, E, FDB, Prof., 33); “Dilimiz bugüne hitap etme noktasında yeni bir söyleme de ihtiyaç duyuyor bu kesin” (H62, E, TİB, Doç., 11).

Yukarıda görüşleri örnek verilen katılımcılara göre yüksek din öğretiminde öğrencilere belli epistemik tutumlar ve bilgi anlayışı kazandırmayı engelleyen ciddi bir eğitim anlayışı sorunu vardır. Eğitim bilimi literatüründe “bankacı eğitim” olarak geçen bu anlayış teorik, ezberci, güncelden kopuk, tarihsel olana odaklı, sınav merkezli, hoca anlatımına dayalı eğitim pratiği doğurmakta, öğrencileri pasif bir konuma düşürmekte, hazır malumat kalıplarını edilgen bir yüklenici, depolayıcı konumuna itmektedir. Zaten bu yüzden adına bankacı model denmektedir. Verileni aynen tekrar etme ve sınavda aynen nakletme mantığı, katılımcıların görüş ve eleştirilerinde de görüldüğü gibi öğrencilerin bilimsel tutum kazanmalarını ciddi oranda engellemektedir. Örnekler içinde özellikle pratikten, hayattan kopuk eğitim anlayışına yönelik eleştirilen oldukça belirgin ve güçlü olduğu görülmektedir.

İlahiyat eğitimiyle ilgili yapılan birçok araştırmada bu tür olumsuz değerlendirme ve eleştirel yaklaşımlara rastlamak mümkündür. Son zamanlarda sayı ve öğrenci mevcudu açısından giderek büyüyen yüksek din öğretimi kurumları nicelikçe büyüdükçe nitelikçe zayıflamaktadır. Kalabalık sınıflar, yoğun ders müfredatı, öğrencilerle birebir ilgilenme fırsatlarını ıskalamakta, ezbere, test odaklı ölçme alışkanlıklarına, kolay yoldan mezun olup bilginin çilesini çekmeden fakülteden uzaklaşma gibi tavırların gelişmesine yol açmaktadır. Bu noktada özellikle bilimsel araştırmanın prosedürlerini konu edinen dersler ile bitirme tezi gibi uygulamaların zamanla işlevini yitirmesi metodolojik anlamda söz konusu kurumların etkisini sınırlandırmaktadır.

### **3.2.2. Dogmatik Zihniyet**

Bazı katılımcı öğretim elemanlarına göre ilahiyat eğitiminde öğrencilere bilgi anlayışı ve bilimsel tutum kazandırma noktasında sorun oluşturan bir diğer husus bilgiye bakıştan kaynaklı, bilimsel zihniyeti engelleyen tutumlardır. Konuyla ilgili örnekler aşağıda verilmiştir.

“Bilgi bizde yüklenmesi gereken bir unsur gibi. Yani sanki böyle kapağı açacağız, içine dolduracağız, üstünü kapatacağız, kilitleyeceğiz bir daha da çıkmayacakmış gibi geliyor” (H56, K, FDB, Dr., 8); “Biz sadece dogmaları öğrencilere öğretmek üzerinde durmaya gayret gösteriyoruz” (H36, E, FDB, Doç., 22); “İlahiyat fakültelerinde medrese yaklaşımı hâkim. Yani, sonradan gelen öncekinin yorumunu aşarsa değil de o öncekine ne kadar benzerse o kadar evla oluyor yani... Yani anlam üretmiyoruz” (H45, E, TİB, Prof., 28); “Bilgi teorisi bağlamında müthiş bir kaos var Türkiye’deki dini ortamda” (H30, E, TİB, Doç., 10); “Her ders kendisinin önemli olduğunu söylemekte iken, diğerlerinden otonom bir bilgi anlayışını dikte etmektedir. Bu da öğrencilerin zihin dünyasını parçalamaktadır” (H66, E, FDB, Doç., 20); “İslami İlimlerin tam anlamıyla kurumsal bir kimlik altında bunu yaptığını zannetmiyorum” (H7, E, FDB, Prof., 10); “Din bir ilim alanı içerisinde mi düşünülmesi lazım yoksa duygusal alanda mı kalması

gerekiyor yönünde tartışmalar var” (H23, E, TİB, Doç., 9); “İlahiyat fakültelerinin geleneği okuma biçiminde gerçekten de hataların olduğunu düşünüyorum” (H63, E, FDB, Prof., 40); “... Eleştirel düşünce dediğimizde karşdakinin eksiklikleri üzerine odaklanan bir eleştirel düşünce öğreniyor” (H56, K, FDB, Dr., 8); “Bilgiyi eleştirmek bile bir ölçüde yoldan çıkmakla itham edilmenize neden olabiliyor” (H45, E, TİB, Prof., 28); “İlahiyat fakültelerinde din ve eleştirel düşünce diye bir ders olmalı ve bu seçmeli değil zorunlu bir ders olmalı” (H51, E, TİB, Doç., 25); “Özellikle itikadi konularda soru sormayı yasaklayan bir zihniyet var imam hatip liselerinde, ilahiyat fakültelerinde” (H51, E, TİB, Doç., 25).

Yukarıdaki görüşlerden de anlaşılacağı gibi ilahiyat eğitiminde dikkat çekici bir bilgi ve dogmatizm sorunu bulunmaktadır. Bu sorun dini konularda özellikle soru sorma ve eleştirel duyarlıkları işe koşma etrafında belirginleşmektedir. Bu duruma yol açan temel nedenlerden birinin bilgiye bakış olduğu söylenebilir. Zira birçok öğretim elemanına göre yüksek din öğretiminde bilgi, aynen alınıp nakledilecek statik bir yapı olarak görülmekte, hatta dogmatikleştirilmekte, bilginin çoğulcu ve dinamik yapısı göz ardı edilmektedir. Burada geleneğe yaklaşım anlamında önemli bir zihniyet sorunu oluşmaktadır. Kimi öğretim elemanlarına göre bilgiye yaklaşım ve onu öğrencilere sunma noktasında fakülteler, dersler ve hocalar arasında ciddi ayrışmalar ve farklılaşmalar bulunmaktadır.

Şişman’a göre bugün ilahiyat fakültelerinin verdiği eğitim, ne modern anlamda bilgi üretmeye imkân sağlamakta, ne de geleneksel metinleri ve bilgiyi anlamaya olanak vermektedir. Yine ona göre ne sadece modern metodoloji ne de geleneksel bakış açısı problemleri çözmeye ve beklentileri karşılamaya yetmemektedir (Şişman, 2011, s. 5). Burada daha disiplinler arası metodolojilere ihtiyaç duyulmaktadır. Oysa hala ilahiyat fakültelerinde dini konuları akademik, bilimsel yöntemle ele alanlara kuşkuyla yaklaşanlar bulunmaktadır (Uslu, 2013, s. 27). Apaydın’a göre din bilimleri ile sosyal bilimler arasındaki ilişki sağlıklı kurulamazsa ilahiyat mensupları arasında halihazırda görülen dil farklılığı gittikçe derinleşecek ve sonuçta aynı kibleye dönen fakat farklı dilleri konuşan ve birbirlerini anlamayan bir akademik kadro oluşacaktır (Apaydın, 2017, s. 294). Yüksek din öğretimi bağlamında yaşanan dogmatik tavırlar ile buna mündemiç epistemik problemlerin büyük ölçüde geleneksel bilgi anlayışı ve düşünce havzasından uzaklaşarak belli sosyal bilimsel alanlara bölünmüş, birbiriyle irtibatı zayıf, yeni ve modern uzmanlık alanlarına yönelme bağlamında gelişen daralmalarla irtibatlı olduğu anlaşılmaktadır. Buna bir bakıma uzmanlık alanlarına dönük dogmatizm de denebilir (Bedir, 2011, s. 52). Bu konuda yaşanan problemler günün sonunda öğrencilerin zihin dünyasını parçalamakta, gelgitler üretmekte, adeta bir kaos oluşturmaktadır.

### **3.2.3. Metodolojik Sorunlar**

Araştırmaya katılan kimi öğretim elemanlarına göre ilahiyat eğitiminde öğrencilere belli bir bilgi anlayışı ve bilimsel tutum kazandırmayı engelleyen metodolojik (bilim ve araştırma metodu) sorunlar bulunmaktadır. Yukarıdaki zihniyet sorunundan bağımsız olarak okunamayacak olan bu yöndeki eleştirel değerlendirmeler aşağıda örneklendirilmiştir.

“Çok büyük oranda bilimsel düşünme süreci veya metodolojisi maalesef üniversitemizde yeterli derecede verilemiyor” (H17, E, FDB, Doç., 25); “Bilgiye ulaşmanın yollarını öğretmiyoruz. Metodik bilgiye nasıl ulaşılacağını, bilginin metodolojisini öğretmiyoruz. Bilgiyi doğrudan veriyoruz. Enjekte ediyoruz beyinlere” (H38, E, FDB, Prof., 25); “Bilimsel araştırma ve etik dersimiz yok. Dolayısıyla öğrenci bunları öğrenmiyor...” (H54, K, FDB, Dr., 1); “Bilim tarihimiz yok. Araştırma tekniklerimiz yok. Usul dersleri-

miz yok. Ne ile kazandıracaksınız?” (H55, E, İTS, Doç., 21); “Kesinlikle temel bilim dersleri verilmelidir; algı değişir, imaj değişir, vizyon ve misyon değişir” (H57, E, FDB, Prof., 30); “Fakülteadaki eğitim süreçlerinin öğrencilere bütüncül bir bilgi anlayışı kazandırdığından söz etmek de zordur” (H66, E, FDB, Doç., 20); “Bilim nedir, bilimsel yöntem nedir, bu konuda kafa karışıklığı yaşıyor. Bu da ilahiyat eğitiminin temel problemlerinden birisi” (H51, E, TİB, Doç., 25); “Bilimsel araştırma metodolojileri yöntemleri ile yüzleşebiliyorlar mı? Ne kadar o metodolojiye hâkimler? Bunları ciddi ciddi sorgulamamız gerekiyor” (H63, E, FDB, Prof., 40)

Örneklerde de görüldüğü gibi yüksek din öğretiminde bilimsel yaklaşım ya da bilimsel düşünme süreci, ilmi kaynaklardan yararlanma, bilimsel araştırma yöntem ve tekniklerini kullanma, kısacası bilgiyle bilimsel bir metodoloji çerçevesinde irtibat kurma noktasında birtakım sorunlar bulunmaktadır. Bu sorunlar bir yandan bilimsel araştırma yöntemleriyle ilgili olarak birçok fakültede spesifik bir dersin olmayışıyla diğer yandan ise bu tür derslerin lisans programında yer alsa bile daha çok teorik bir anlayışla işlenmesiyle ilişkilendirilmektedir. Bu türden metodolojik problemleri en iyi özetleyen değerlendirmelerden birisi H38’e aittir: “Maalesef üzülererek söyleyeyim, çocuklarımıza bilgiyi empoze ediyoruz. Bilgiye ulaşmanın yollarını öğretmiyoruz. Metodik bilgiye nasıl ulaşılacağını, bilginin metodolojisini öğretmiyoruz. Bilgiyi doğrudan veriyoruz. Enjekte ediyoruz beyinlere.” Görüldüğü gibi burada katılımcı yukarıda bankacı eğitim olarak ele aldığımız problemli eğitim anlayışının bir benzerinin bilimsel araştırma meseleleriyle de irtibatlı olduğunu belirterek, bilgiye ulaşmanın yollarını aydınlatacak olan metodolojik becerilerin öğrencilere kazandırılması yerine bilginin doğrudan öğrencilere empoze edilmeye ya da yine onun tabiriyle “enjekte” edilmeye çalışılmasını eleştirmektedir. Bankacı eğitim, dogmatizm sorunu ve burada betimlenen metodolojik problemler bir araya gelince öğrencilerde ciddi epistemik belirsizlikler, kafa karışıklıkları ve gelgitler oluşturması normal görülmelidir.

Kuşçuoğlu tarafından yüksek din öğretimi kurumlarında bulunan araştırma teknikleri dersi üzerine yapılan araştırmada ilahiyat fakültelerinin sadece 29’unda bu derse yer verildiği, bunlardan 7’sinde dersin zorunlu olduğu ifade edilmiştir. Araştırmada özellikle pedagojik formasyon eğitiminin ilahiyat fakültelerinde yer almasıyla beraber müfredatlarda bu derse daha az yer kaldığı anlaşılmaktadır. Niceliksel açıdan böyle olmakla beraber nitelik açısından mevcut derslerin de birtakım ciddi problemleri olduğu belirtilmiştir. Nitekim söz konusu araştırmada katılımcıların çoğunun, bu derslerden sorumlu öğretim elemanlarının gereken yeterlik düzeyine sahip olmadıkları kanaati taşıdıkları ifade edilmiştir. Araştırmayla ilgili bir diğer önemli husus, katılımcıların her ne kadar bu dersi almış olsalar da gerekli bazı teknik bilgilerin öğretilmemesinden ve öğrencinin derse dahil edilmemesinden dolayı yazım aşamalarının farklı noktalarında sıkıntı çektiklerini ifade etmiş olmalarıdır (Kuşçuoğlu, 2018, s. 313).

Taştekin’in Şırnak, Erzinan ve Iğdır illerindeki İlahiyat Fakültesi son sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada (Taştekin, 2013), bu üç fakülteadaki son sınıf öğrencilerinin büyük bir kısmının (%73,4) fakülteyi isteyerek tercih etmiş olmalarına rağmen, 4 yıllık eğitim sonrasında %38,2’sinin tercihinden pişmanlık duyduğu, %29,1’inin bu noktada kararsız bir tutum sergilediği, %32,7’sinin ise tercihinden memnun olduğu bulgulanmıştır. Araştırmacıya göre, yeni kurulan ilahiyat fakültelerinin öğrencileri, bu fakülteleri, bir ilahiyatçıda bulunması gereken nitelikleri kazandırma noktasında oldukça yetersiz bulmakta, fakültelerin eğitim anlayış ve uygulamaları öğrencileri etki-

lemekle birlikte adeta bir kafa karışıklığına, bir kimlik/kendini tanımlama krizine yol açmaktadır. Bu tarz problemlerin eğitim düzeni ve öğretim kadrosu nispeten oturmuş, görece daha eski ve köklü fakültelerde daha az görüldüğüne dair farklı araştırma bulguları da bulunmaktadır (Turan & Nazıroğlu, 2015).

### **3.2.4. Öğrenci Sorunu**

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının bir bölümü söz konusu bilimsel niteliklerin öğrencilere istenen düzeyde kazandırılmamasını yüksek din öğretimine devam eden öğrenci varlığıyla ilişkilendirmiştir. Niteliği giderek düşmekte olan öğrenci profili bu noktada ciddi bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Konuyla ilgili örneklerin bir bölümü bu öğrencilerin genel niteliğine, diğer bir bölümü ise toplumsal yapıdan kaynaklanan kimi yapıların (Cemaat, tarikat, vakıf, dernek vb.) öğrenciler üzerindeki etkilerine ışık tutmaktadır.

“Öğrenci her şeyi bizden öğrenmek istiyor... Önceden okuyup gelmiyor bile elindeki kitabı. Hocam kitabın hangi sayfasındayız diye bana soruyor” (H24, E, TİB, Prof., 21); “Bize çok da nitelikli öğrenci maalesef gelmiyor” (H31, E, TİB, Dr., 7); “Babasının zoru ile gelen var, kazanamadım bari ilahiyat yazayım diyen var...” (H33, E, TİB, Dr., 6); “Sadece diploma almaya yönelik bir gaye olduğu için bu olabilir” (H47, E, İTS, Prof., 30); “Öğrencilerimizin genel tavrı; sınavlara hazırlık, sınavı geçeyim, bana başkası lazım değil” (H49, E, FDB, Prof., 41); “Öğrencinin derslere ilgisizliğini, kolayca kaçıp işte, mezun olup hani buralara uğramadan mezun olmaya çalıştığını bunları da görüyoruz” (H61, K, FDB, Doç., 15); “Burada bir himmet azlığı var. Yoksa hocalar bilgiye nasıl ulaşılır, bilimsel bir araştırma nasıl yapılır hepsiyle ilgili bilgilendiriyor talebeyi” (H8, E, TİB, Doç., 8); “Öğrencimiz ortaokuldan, liseden bilimsel bilgiyi alabilecek, onu değerlendirebilecek ve tasnif edecek bir zihinle gelmiyorlar” (H9, E, TİB, Dr. Öğrt. Üyesi, 7); “İlahiyat Fakültesi öğrencisi de bunların etkisi altına giriyor. Bu sebeple özgür düşünce, dini meselelere bakma, metinleri yorumlayabilme, analiz edebilme farklı şeyler söyleyebilme becerisini çok azı elde edebilir” (H13, E, TİB, Doç., 19); “Maalesef gençlerimiz bu şekilde dışarıda beyinleri yıkıyor. Buraya geliyor öğrenci oturuyor çok affedersin yüzüne tükürsen tepki göstermiyor...” (H60, E, TİB, Prof., 34).

Görüldüğü gibi bu örneklerde katılımcı öğretim elemanları ilahiyat eğitimine devam eden öğrencilerin ciddi bir nitelik sorunu olduğundan söz etmektedirler. Kimilerine göre öğrenci temel eğitimden bilimsel bilgiyi alabilecek, onu değerlendirebilecek ve tasnif edecek bir zihinle gelmemektedir. Kimi katılımcılara göre ise öğrencilerin önemli bir kısmı birtakım pragmatik kaygı ve amaçlarla, hatta veli yönlendirmesi ya da puan sıkıntısı dolayısıyla yüksek din öğrenimine yönelmektedir. Gelenlerin sayısının fazlalığı bir yana mevcut öğrencilerin okuma ve düzenli çalışma alışkanlıklarında, ilgi, motivasyon ve hazırbulunuşluk düzeylerinde, ileriye dönük plan yapma durumlarında ciddi problemler bulunmaktadır. Bir kısım öğretim elemanlarının kişisel gayretleri ne rağmen tüm bu sorunlar öğrencilere belli bir bilgi anlayışı ve bilimsel tutum kazandırılmasını olumsuz yönde etkilemektedir.

Yiğit tarafından gerçekleştirilen araştırmada, katılan öğretim elemanı ve öğrencilere “öğrencilerin lisede aldıkları din eğitimi amaçlara hizmet etmek için uygun alt yapı oluşturmaktadır” ifadesi verilmiştir (Yiğit, 2016, s. 293). Bu kapsamda araştırmaya katılan öğretim elemanlarının yarıdan fazlasının (%58,9), yine katılımcı öğrencilerin üçte ikisinden fazlasının (%70,5) söz konusu yar-



gıya katılıp katılmama noktasında “kararsızım” ve “katılmıyorum” şeklinde tepki verdikleri, öğrencilerin öğretim elemanlarına göre bu konuda daha olumsuz düşündükleri görülmüştür. Ancak mesele sadece öğrencilerin bilişsel gelişmişlik düzeylerinde yaşanan zorluklarla irtibatlı değildir. Tüm bu olumsuzluklara bir de öğrencilerin bağlı oldukları dini grupların etkileri eklenmekte, ilahiyat eğitiminin epistemik özgünlük ve bu anlamda belli yöntemsel duyarlıklar inşa etme kapasitesi giderek zayıflamaktadır.

Bu araştırmanın farklı yerlerinde toplumsal etkiler olarak kodlanan ve ilahiyat eğitimine olan etkisi farklı temalar etrafında incelenen özellikle cemaat, tarikat, vakıf, dernek gibi örgütlü dini çevrelerin ilahiyat eğitimine ve ilahiyatçıya bakışının sorunlu olduğuna dair farklı araştırma bulguları bulunmaktadır. Nazıroğlu tarafından yapılan ve farklı yüksek din öğretimi kurumlarında görev yapan öğretim elemanlarının görüşlerine dayalı olarak yürüten araştırmada söz konusu çevrelerin, kendi kapalı grup yapıları içinde ihtiyaç duydukları dini bilgiyi kendileri üretme gayret ve hevesinde oldukları, genelde dini tutum ve düşünce bakımından ilahiyat gibi tartışma ve eleştiriye açık gruplar olmadıklarına vurgu yapılmıştır. Araştırmada söz konusu dini çevrelerin temel metinlere çoğunlukla ya literal ya da batinî yaklaştıkları hem normal hem de kriz zamanlarında bu metinleri, koruyucu ve savunucu bir tutumla ele aldıkları veya tamamen bağlamsız yorumladıkları ifade edilmiştir. Yine aynı araştırmaya göre söz konusu dini yapılar epistemolojik açıdan bilgi kaynaklarını denetlenebilir ve objektif olmaktan tecrit etmekte; dolayısıyla ilahiyattaki görece çoksesliliğe, bilimselliğe ve eleştirel düşünmeye mesafeli durmayı tercih etmektedirler (Nazıroğlu, 2016, s. 321-322). Gerçekten de kimi dini çevreler nezdinde yüksek din öğretimi kurumlarının algılanış biçiminin son derece olumsuz olduğu, bu kurumların bir ilim merkezi olarak dahi görülmediği anlaşılmaktadır (Yıldız, 2016).

### 3.2.5. Öğretim Elemanı Sorunu

Araştırmaya katılan bazı öğretim elemanlarına göre burada söz konusu edilen bilgi anlayışı, epistemik tutumlar ve bilimsel yaklaşım kazandırma bağlamında bu sefer söz konusu kurumlarda görev yapmakta olan öğretim elemanlarından kaynaklanan bazı sınırlıklar bulunmaktadır. İlgili örnekler aşağıda verilmiştir.

“Bir şeyi okumak yetmiyor, anlamak da icabında yetmiyor, anlamlandırmak lazım. İlahiyat fakültelerindeki hocalarda da ben bunu gördüm. Tahlil yok, analiz yok, sentez yok, çıkarım yok” (H42, E, İTS, Prof., 30); “Bu biraz hoca ile irtibatlı... İşin tarihine boğularak, pratik yansımalarından uzak, örneklerinden uzak, sadece öğrenciyi bilgilendirme anlamında, bir kazanım, bir beceri sağlama gibi derdi olmayan...” (H43, E, TİB, Doç., 17); “... Hocalarımızın, öğretmenlik formasyonu ve eğitim öğretimdeki metotta sıkıntılar var” (H44, E, İTS, Prof., 35); “Çünkü bu kurumların kadroları yeterli yöntem bilgisine ve bilim anlayışına sahip değil” (H5, E, TİB, Dr. Öğrt. Üyesi 8); “Hocalarımızda eksik bir şey gördüğümüzde bunu söylediğimizde hemen kişisel algılanıyor: ‘Bunun benimle ne alıp veremediği var’” (H54, K, FDB, Dr., 1); “Bugün Temel İslam bilimleri hocalarının yüzde kaçını Arapça kitaplarını eline aldığı zaman Türkçe okur gibi okuyabiliyor? ... Arapçası bu olan Temel İslam bilimleri hocaları geleneği ne kadar okuyabilir” (H63, E, FDB, Prof., 40); “Bazı hocalar diyor ki ‘Kur’an haricinde kitap okumanıza ne gerek var.’ Şimdi bu adam böyle derse burada da formatlanıyor işte diğerlerine karşı” (H65, E, FDB, Doç., 15); “Birçok öğretim üyesi birbirlerinden tamamen uzak ve hatta zıt bilgi anlayışı içerisindeyse, onların anla-

tımlarına maruz kalan öğrenci ne yapsın?” (H67, E, TİB, Prof., 17); “Beraber iş yapma güdüsü ilahiyatçılarda daha azdır. Beraber bir araya gelip şu meselenin çözümünü arayalım dediğinizde yapmayan hocalar bu bakış açısını öğrenciye nasıl kazandıracak?” (H7, E, FDB, Prof., 10).

Yukarıda görüşleri sunulan öğretim elemanlarına göre yüksek din öğretiminde öğrencilerin sağlıklı bir bilgi anlayışı ve bilimsel tutum inşa etmelerini engelleyen önemli sorunlardan birisi öğretim elemanlarının içinde buldukları yetersizliklerdir. Kimi katılımcılara göre sorun yeni kurulan yüksek din öğretimi kurumlarının akademik kadro anlamında henüz oturmamış olmalarıdır. Kimi katılımcılar ise öğretim elemanlarının içinde buldukları yetersizlikleri daha kapsayıcı bir perspektifle değerlendirmişlerdir. Buna göre öğretim elemanlarının birlikte çalışma, eleştiriye tahammül gösterme, farklı kaynaklara yönelme, klasik eserleri orijinal dilinden okuyabilme ve anlayabilme, öğretim ve araştırma yöntem bilgi ve becerisi, öğretmenlik formasyonu gibi hususlarda ciddi eksikleri bulunmaktadır. Bu konuda H42'nin değerlendirmeleri hem ilginç hem de oldukça net görünmektedir. Nitekim öğretim elemanlarının geleneği öğretimde başarılı olduklarını ancak düşünce, hususen özgün düşünce üretme noktasındaysa sıkıntıların olduğunu belirterek “Bir şeyi okumak yetmiyor, anlamak da icabında yetmiyor, anlamlandırmak lazım. İlahiyat fakültelerindeki hocalarda da ben bunu gördüm. Tahlil yok, analiz yok, sentez yok, çıkarım yok. Öğrencide noksan olan da bu, çünkü hocasında da yok” değerlendirmesinde bulunmuştur.

Yukarıdaki problemin öğretim elemanlarının kurumsallaşma eğilimlerine mesafeli duran bilim ve eğitim anlayışlarından beslendiği söylenebilir. Genel hatlarıyla bakıldığında yüksek din öğretimi kurumlarının güçlü bir öğretim elemanı yetiştirme politikası ve akademik kadrolaşma standardı geliştirdiği söylenemez. Köylü'ye göre ilahiyat fakültelerinin belki de en zayıf yönü akademik eleman yetiştirme misyonudur. Ona göre bu alandaki yetersizliğin en somut delili öğrencilerin bitirme tezlerindeki performanslarıdır: “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” (Köylü, tsz., s. 83). Altyapı ve akademik eleman yetiştirme kalite standartları belirgin olmayınca ilerleyen aşamalarda bu durum farklı problemleri netice vermektedir (Aşıkoğlu, 2009, s. 895).

### **3.2.6. Program Sorunu**

Kimi katılımcılara göre ise ilahiyat eğitiminde öğrencilerin bilgi anlayışı ve bilimsel açıdan gelişimlerini ve belli bir gelişim düzeyinde kavuşmalarını engelleyen önemli bir problem alanı da ilahiyat lisans öğretim programıdır. Konuyla ilgili örnekler aşağıda verilmiştir.

“İlahiyat Fakültelerinde çok sayıda ders var. Yani bir öğrenci 15-16 tane bir dönemde ders alıyor... Öğrenci açısından düşündüğümüzde bilimsel araştırmaya, uygulamaya yeteri kadar zaman ayrıldığını söyleyemeyiz” (H16, E, FDB, Prof., 33); “Bazen de gereksiz bilgileri çok yüklediğimizi, çok fazla ders

sayılarıyla öğrencilerin fazladan mesai harcadığını düşünüyorum” (H21, E, FDB, Doç., 19); “İlahiyat eğitimi sırasında muhatap olduğu müfredat çok yoğun. Bu da çok ciddi bir sorun. İngiltere’de 2 yıl ilahiyat okudum. İlahiyat okurken 1 yıl boyunca 4 tane ders aldım... Bizim öğrenciyse yılda toplam 20 tane ders veriyoruz, ikişer krediden hesaplarsak 40 kredi yapıyor, ama öğrenci kütüphanenin yolunu bilmiyor. Kütüphanede nasıl araştırma yapılacağını bilmiyor. Bu öğrenciyi ezbere yönlendiriyor” (H26, E, FDB, Doç., 23); “Derslerin çok fazla olması, yüklü olması, belki müfredatın ağır olması” (H61, K, FDB, Doç., 15); “Yüksek din öğretimi açısından ihtisaslaşmayla ilgili bir sorun var. Öğrenciler çok fazla ders görüyorlar. Üniversiteye geldiği zaman çok fazla dersle yüzleşmek zorunda kalıyor ve zihnini bütün bu bölümlerle ilgili derslere ayırmak zorunda kalıyor. Bu da tabii insan zihnini öldüren bir şey” (H9, E, TİB, Dr. Öğrt. Üyesi, 7).

Örneklerde de görüldüğü gibi ilahiyat lisans eğitiminin ders yoğunluğu önemli bir eleştiri konusudur. Katılımcılara göre dönem başına düşen derslerin sayısının hayli fazla olması öğrencileri kütüphaneden, okumaktan, araştırmaktan, belli konularda kendini geliştirme gibi üniversite düzeyinde beklenen kişisel bilimsel ilerleme ve çabalar sergilemekten alıkoymaktadır. H9’a göre derslerin yoğunluğu öğrencinin zihninin karışmasına, dikkatinin dağılmasına, ezbere yönelmesine yol açmaktadır. Bu noktada H26’nın verdiği örnek ilginçtir. O, İngiltere’de aldığı ilahiyat eğitimini örnek vererek dönem içerisinde 3-4 ders alındığına, ancak her bir dersten geçebilmek içinse gece gündüz kütüphanede çalışılması gerektiğine dikkat çekmektedir. Oysa Türkiye’de dönemde sayısı 8-10’a erişen ders yoğunluğu öğrencinin kütüphanenin yolunu dahi unutmamasına yol açmaktadır.

Özetle, görüldüğü gibi katılımcı öğretim elemanlarına göre ilahiyat eğitiminin epistemik anlamında öğrencilerin gelişimine istenen düzeyde katkı sağlamasını sınırlandıran ciddi sorun alanları bulunmaktadır. Tüm bu tespit ve eleştirel değerlendirmelerin bir bölümünün daha farklı tonlar, içerik ve örneklerle katılımcı öğrenciler tarafından da dile getirildiği belirtilmelidir. Araştırmaya katılan ve kendileriyle mülakat gerçekleştirilen öğrencilerce yüksek din öğretimi bağlamında epistemik açıdan sorun oluşturduğu değerlendirilen iki temel boyut bulunmaktadır. Bunlardan ilki öğretim elemanlarının niteliği diğeri ise ilahiyat eğitiminin eğitim anlayış ve pratiğidir. Her iki boyutla ilgili katılımcı öğrenci görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Karşılıklı bir diyalogumuz olmadı. Hocaların da eleştirmeye teşviki yok bizim fakültede... Benim söylediğim yüzde yüz doğrudur diye bize aktarıyor” (Ö12, E, YÜİİF, İHL, STK+, II-, Aile); “Bizim şimdi fakültede hocalar genelde aktif değil” (Ö46, E, SÜİF, İHL, STK+, II-); “Mesela mantıkçı bir hocamız olabildiğince katı görüşlü ve geri kafalı olabiliyor” (Ö50, E, ATÜİF, DL, STK-, II+ (Türkçe öğrt.)); “Bazı hocalarımız asla kabul etmiyorlar. Yani, söz söyleme hakkın bile yok” (Ö54, K, ATÜİF, İHL, STK-, II+ (AÖF, Halkla iliş.)); “Bir sonuca varamıyor. O sonuca varılmaması öğrencinin bence daha fazla içine çökmesine sebep oluyor” (Ö60, K, UÜİİF, İHL, STK+, II-, Puan); “Yani her hocaya sorulmaz” (Ö66, K, UÜİİF, İHL, STK-, II-, Ekonomik); “İlahiyatta beni şaşırtan hiçbir şey olmadı. Çok sıradan geldi...” (Ö44, E, SÜİF, İHL, STK-, II-); “Özgür düşünce, rasyonel düşünce, karşılaştırmalı bilim... Böyle şeyler burada yok. Burada önünüze bir şeyler konuluyor. Paket halinde kabul etmeniz, ya da reddetmeniz gerekiyor” (Ö50, E, ATÜİF, DL, STK-, II+ (Türkçe öğrt.)); “Bilgiler teorik olarak kalıyor. Uygulama alanı sadece formasyon derslerinde” (Ö10, E, 29MÜİF, İHL, STK-, II-, (Pakis.)); “Yönlendiriyor ama biz bunu nasıl uygulayacağız o konuda eksik kalıyoruz” (Ö17, K, YÜİİF, İHL, STK+, II-); “Üniversitenin eğitim politikasından memnun değilim. Ondan ötürü etkilemedi yani. Hatta önüme set çekti diyebilirim” (Ö8, E, 29MÜİF, İHL, STK+, II-).

Yukarıda verilen örneklerde, değişime, iletişime, eleştiriye kapalı, pasif, kendi bilgisini mutlaklaştıran, hatta kendisine soru sorulamayan bir öğretim elemanı profili ortaya konmaktadır. Ayrıca muhtemelen bu tip öğretim elemanı yapısıyla yakından ilişkili bir eğitim anlayış ve pratiği de gözler önüne serilmektedir. Bu eğitimin temel özellikleri teorik, uygulama ya da pratiğe dönük imkânları zayıf, bilimsel araştırma ve düşünme motivasyonlarını yeterince desteklemeyen derslerden oluşan bir müfredat yapısı ortaya koymasındır. Görüldüğü gibi sayısı az olmakla beraber bu değerlendirmelerin sahipleri daha önce görüşleri işlenen özellikle öğrenci katılımcılardan oldukça farklı düşünmekte ve konuya oldukça eleştirel yaklaşmaktadır. Genellenebilirliği tartışılır olmakla beraber bu eleştirel değerlendirmelerin ilahiyat eğitiminin bilim anlayışını olumsuz yönde etkileyen temel savrulma alanlarına ışık tutması dolayısıyla dikkatle not edilmesi gerektiği söylenebilir.

Özetle söylenecek olursa araştırmaya katılan ve çoğunluğu öğrencilerden oluşan bir grup katılımcıya göre yüksek din öğretimi öğrencilere belli bir bilgi anlayışı ve buna mündemiç belli epistemik duyarlıklar kazandırmaktadır. Bu noktada öne çıkan önemli ölçüde dini motivasyonlardan beslenen bir bilgi anlayışıdır. Bu anlayış her ne kadar dini bir özden beslense de değişime, dönüşüme, farklılıklara açık, dinamik ve çoğulcu bir karakter de taşımaktadır. Özellikle sosyal bilimlerin veri ve metodlarına önemli ölçüde duyarlı bir anlayıştan söz edilebilir. Buna karşın çoğunluğunu öğretim elemanlarının oluşturduğu bir başka katılımcı gruba göre ise durum bu derece açık ve olumlu değildir. Zira söz konusu eğitimin öğrencilerin bilgi anlayışlarını geliştirmelerine katkı sunmasını engelleyen ya da istenen düzeyde gerçekleşmesini engelleyen ciddi yapısal sorunları bulunmaktadır. Bu anlamda bankacı eğitim anlayışı ile bu anlayışla birbirini karşılıklı besleyen bir öğretim elemanı sorunu bulunmaktadır. Diğer sorun alanlarının başındaysa dogmatik eğitim ve bilim zihniyeti, metodolojik sorunlar, program ve öğrenci sorunu gelmektedir.

#### **4. Değer Yönelimi ve Sosyal Kapasite**

İnsanların kendi hayatlarını anlamlandırma sürecinde atıf yaptığı, koruyup gözettiği, uğrunda mücadele etmeyi göze aldığı bazı değerler, gerçekler (bilgiler), aidiyet bağları, inanç ve davranış kalıpları bulunmaktadır. Yaşamın ilk yıllarından itibaren şekillenmeye, öğrenme ve çevre ile etkileşim sonucunda belirginleşmeye başlayan bu merkezler birey tarafından içselleştirilerek bilişsel yapılara ve algı kalıplarına dönüşmektedir. İster düşünme biçimi olsun isterse davranış biçimi olsun, bireyin bütün aksiyonları sahip olduğu değerler sistemi çerçevesinde anlam kazanmakta, olay ve olgulara bakış açısı önemli ölçüde sahip olduğu değerler yönelimiyle belirlenmektedir. Belli değerlerin seviye korunması, içselleştirilmesi ve yüceltilmesi bireylerin zihinsel olarak var olabilmesi, toplumsal olarak diğerleriyle bütünleşmesinin ön koşulu olmaktadır.

Aileden sonra bireyin sosyalleşmesinde en önemli rolün okul ve dolayısıyla örgün eğitim olduğu bilinmektedir. Çocukluk ve gençlik dönemlerinin neredeyse büyük bir kısmını okullarda eğitim olarak geçiren bireylere bazı temel değerler öğretilmekte, onlardan bu değerleri içselleştirilip davranış haline dönüştürülmesi beklenmektedir. Bu bağlamda Türk Milli Eğitim Sistemi'nin genel amaçlarına bakıldığında milli, manevi ve etik değerlere bağlılığı, belli toplumsal hassasiyetlere duyarlılığı vurgulayan ifadelerle rastlamak mümkündür. Bu eğitimden geçen tüm fertlerin Atatürk İlke, İnkılap ve milliyetçiliğine bağlı, Türk Milleti'nin milli, manevi, kültürel, ahlaki ve insani değerlerini benimseyip yüceltmesi; aile, vatan, millet gibi değerleri sevip koruması, laik, sosyal, demokratik

hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarının farkında olan, bu görev ve sorumlulukları içselleştiren yurttaşlar haline gelmesi hedeflenmektedir. Böylelikle eğitim aracılığıyla verilen değer örutüleri toplumun ortak değer yargılarını oluşturacak, öne çıkarılması amaçlanan bu değerlerle toplumun birliği, bütünlüğü ve devamlılığı sağlanmış olacaktır.

Türk Eğitim Sistemi'nin kademelerinden biri olan yükseköğretim ve bu yapı içerisinde yer alan yüksek din öğretimi kurumlarının yetiştirmeyi amaçladığı insan modelinin de bazı temel değerleri benimseme yolunda olduğundan söz edilebilir. Fakültelerin amaç ve hedeflerinde küresel ve modern meydan okumalara karşı kendi değerlerini koruyan, dini ve kültürel mirasına sahip çıkan, etik ve manevi değerleri rehber edinmiş bir insan profili vurgusu göze çarpmaktadır. Kazandırılmaya çalışılan bu değerlerle bireylerden belli motivasyonları içselleştirip kalıcı davranış kalıpları ortaya konması beklenmektedir. Bu anlamda yüksek din öğretimi kurumlarının web sitelerine bakıldığında "Kültürel mirası değerlendirebilen, dini mirası özümseyen...", "...evrensel etik değerlere bağlı", "... bilimi, aklı ve manevi değerleri kendine rehber edinmiş...", "her biri ayrıca birer millî değer hâline gelmiş dinî değerlerini miyar hâline getiren...", "Ahlaki ve estetik değerlere sahip..." bireyler yetiştirme şeklindeki vurgularla karşılaşmak mümkündür. Bu değer yapısı içerisinde milli, manevi, etik ve bilimsel değerler şeklinde değerlerin çeşitli biçimde nitelendirildiği, gruplandırıldığı görülür.

Araştırmada örneklem alınan fakültelerden örneğın Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nin "ülkemizin temel değerlerine" saygıyı, Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nin "evrensel etik değerlere" bağlılığı, Yalova Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi'nin "her biri ayrıca birer millî değer hâline gelmiş dinî değerleri" miyar hâline getirmeyi, Siirt Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nin "ahlâkî değerleri ve dinî mirası" özümsemeyi, Katip Çelebi Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi'nin "kalite ve etik değerlerin ışığında" "bilimsel gerçeğın" peşinde olmayı, Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nin "bilimi, aklı ve manevi değerleri" kendine rehber edinmeyi misyon ya da vizyon olarak öne çıkardıkları görölmektedir. Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi gibi kimi fakültelerin "Değerlerimiz" başlığı altında "Bilimsellik", "Yenilikçilik ve girişimcilik", "Katılımcılık ve paylaşımcılık", "Öğrenme(öğrenci) odaklılık", "Ulusal ve evrensel değerlere bağlılık" gibi daha detaylı vurgulara sahip olduğu görölmektedir.

İşte bu kapsamda araştırmaya katılan öğrencilere içinden geçtikleri yüksek din öğretimi sürecinin kendi değer yönelimlerini etkileyip etkilemediğı, etkilediyse bunun neleri ihtiva ettiğı ya da bu anlamda ne tür değer yönelimleri geliştirdikleri sorulmuştur. Bu çerçevede araştırmaya katılan öğrencilere "Bu fakültede aldığınız eğitim değerli olana (Değer verilmeye, önemsenmeye, korunup gözetilmeye, yüceltilmeye ve uğruna adanmaya, mücadele dilmeye değer/layık olan) bakışınızı etkiledi mi?" sorusu yöneltilmiştir. Anılan ifadeye katılımcıların verdiğı yanıtlar aşğıdaki tabloda gösterilmiştir.

**Tablo 12:** Değer yönelimine fakülte etkisi (Öğrencilere göre)

Seçenekler	Sayı	%	Geçerli %
Evet, tamamen etkiledi	17	16,7	16,7
Evet, oldukça etkiledi	46	45,1	45,1
Evet, kısmen etkiledi	23	22,5	22,5
Hayır, etkilemedi	16	15,7	15,7
<b>Toplam</b>	<b>102</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Yukarıdaki tabloda da görüldüğü gibi “Bu fakültede aldığınız eğitim değerli olana (Değer verilmeye, önemsenmeye, korunup gözetilmeye, yüceltmeye ve uğruna adanmaya, mücadele dilemeye değer/layık olan) bakışınızı etkiledi mi?” sorusuna katılımcıların %16,7’si “evet, tamamen”, %45,1’i “evet, oldukça”, %22,5’i “evet, kısmen” ve geri kalan %15,7’si de “hayır” yanıtını vermişlerdir. Katılımcı öğrenci görüşleri ışığında yüksek din öğretiminin öğrencilerin değer yönelimlerini önemli ölçüde etkilediği söylenebilir. Bu noktada merak konusu olan söz konusu etkilemenin yönü ve şüphesiz niteliğidir. Bu kapsamda aşağıda ilgili seçenekleri tercih eden öğrencilerin ne tür bir değer yöneliminden söz ettikleri belli temalar altında örneklerle verilerek tartışılacaktır. Ayrıca bu konuda olumsuz yönde görüş belirten katılımcı öğrencilerin eleştirel yaklaşımları örnekler eşliğinde değerlendirilecektir.

Araştırma kapsamında yüksek din öğretiminin öğrencilerin sosyal kapasitelerinin gelişimine olan etkisi de irdelenmeye çalışılmıştır. Araştırma kapsamında öğretim elemanlarına, yüksek din öğretimi sürecinin öğrencilerin sosyal beceri ve kapasitelerinin gelişimine olan etkisini ortaya koymak amacıyla “Türkiye’de yüksek din öğretimi kurumlarını öğrencilerin sosyal becerilerini (Sosyal problemlere duyarlık, liderlik, iletişim ve empati, değişime açıklık vb.) geliştirebilme noktasında nasıl değerlendirirsiniz?” sorusu yöneltilmiştir. Sonda sorularla geliştirilmiş ve derinleştirilmiş bu soruya ilişkin yanıtlar, katılımcıların ifadelerindeki olumlu, kararsız ve olumsuz eleştirel tonların yoğunluğu gözetilerek gruplandırılmış ve sayısallaştırılmıştır. Bu bağlamda oluşan yanıtların dağılımını gösteren tablo aşağıda verilmiştir.

**Tablo 13:** Sosyal gelişime fakülte etkisi (Öğretim elemanlarına göre)

Seçenekler	Sayı	%	Geçerli %
Evet	32	47,7	47,7
Kısmen	20	29,8	29,8
Hayır	15	22,5	22,5
<b>Toplam</b>	<b>67</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Yukarıda verilen tablodan da anlaşıldığı kadarıyla araştırmaya katılan öğretim elemanlarının büyük çoğunluğuna göre Türkiye’de yüksek din öğretimi kurumları öğrencilerin sosyal becerilerini (Sosyal problemlere duyarlık, liderlik, iletişim ve empati, değişime açıklık vb.) geliştirebilmektedir. Bununla beraber hatırı sayılır bir katılımcının ise bu yönde belli çekinceleri, kaygıları ve eleştirel değerlendirmeleri bulunmaktadır. Bu bağlamda merak konusu olan söz konusu etkileşim ve gelişim yönü ve niteliğidir. Aşağıda sosyal etkileşim olgusuna olumlu yaklaşan öğretim elemanlarının ne tür bir gelişim, etkileşim ve değişimden söz ettikleri belli temalar altında örneklerle verilerek tartışılacaktır. Ayrıca bu konuda olumsuz yönde görüş belirten katılımcı öğretim elemanlarının eleştirel yaklaşımları da örnekler ışığında değerlendirilecektir.

#### 4.1. Dini Aksiyoloji: Sosyal Bir Perspektif

Araştırmaya katılan öğrencilerin değer yönelimi bağlamında ilahiyat eğitiminde kendilerini etkileyen, üzerlerinde iz bırakan en güçlü ve belirgin değişim ve dönüşüm alanının dini değerler alanı olduğu söylenebilir. Nitekim ilgili araştırma sorusuna “evet” şeklinde karşılık veren katılım-



cı öğrencilerin önemli bir kısmı belirli dini kavramları referans yapmak suretiyle görüşlerini dile getirmişlerdir. Yukarıda verilen araştırma ifadesine çeşitli düzeylerde katılım gösteren söz konusu öğrencilerin bu yöndeki değerlendirmeleri arasında “*Dini bilinç; irşat, davet ve dava bilinci*” eksenli vurgular diğer temalardan daha fazladır. Bu vurgulara yer yer Ehl-i sünnet eksenli hassasiyetler ve bu çerçevede yapılan değerlendirmeler de eklenebilir. Konuyla ilgili örnekler aşağıda verilmiştir.

“Mesela Kudüs meselesi... Önceden sadece üzülüyordum dua ediyordum. Şimdi somut bir şeyler yapabiliyorum...” (Ö26, K, OMÜİF, İHL, STK+, II-); “... “Bu fakülteyi en güzel, verimli bir şekilde bitirip ümmet-i Muhammed’e çok hayırlı bir insan olmayı niyaz ediyorum. En büyük isteğim bu...” (Ö68, E, UÜİİF, İHL, STK-, II-); “Dinimi kazandırdı en büyük şeylerden birisi yani şu anda peşimden gidebileceğim tek şey dinimdir” (Ö100, K, ERÜİF, DL, STK+, II-); “Dini insanlara nasıl doğru anlatabilirim diye mücadele edebilmeme yardımcı oldu” (Ö13, E, YÜİİF, İHL, STK-, II-); “Kendi İslami değerlerime daha çok saygı duymayı ve daha çok sahip çıkmayı öğrendim...” (Ö19, K, YÜİİF, İHL, STK-, II-); “Artık şöyle düşünüyorum: İslam için bu değerli midir?” (Ö20, K, YÜİİF, İHL, STK-, II+ (AÖF, Sosyoloji)); “Bu üniversiteden öğrendiğim en güzel şey merkeze İslam’ı koymak...” (Ö3, K, 29MÜİF, İHL, STK-, II-, Tesadüfen); “Evet hem dinin temsilcisi olmalıyız... Bu benim için bir kulluk vazifesi” (Ö53, K, ATÜİF, İHL, STK-, II-, Puan); “... Japonya’ya gitmeyi düşünüyorum, hayalim... İslam için yeni yurt arama, ya da destek bulma” (Ö55, K, ATÜİF, İHL, STK+, II-, Bilmiyor); “Bana göre dindir. Ve daha fazla önem vermemiz gerektiğini anladım” (Ö72, K, KÇÜİİF, İHL, STK+, II+ (AÖF, Sos. Hizm.)); “Yani rıza-i ilahiye ulaşmak diyebiliriz” (Ö73, K, KÇÜİİF, İHL, STK-, II-); “...Allah rızası için kendime bir şeyi dava edinmeye, bu davanın bir parçası olmaya çalışırım ...” (Ö76, E, KÇÜİİF, İHL, STK-, II-); “Hayalim hep köy öğretmenini olmak... Ama bu bende... bir dava...” (Ö88, K, AÜİF, DL, STK-, II-, Aile); “...Bir yere giderken başımı açmam gerekiyorsa açabilirdim. Ama ilahiyat eğitiminden sonra hayır, gerekirse gitmem” (Ö99, K, ERÜİF, İHL, STK+, II-, Aile); “Artık ehl-i sünnetin korunması, değer verilmesi gerektiğini düşünüyorum” (Ö12, E, YÜİİF, İHL, STK+, II-, Aile); “Ehl-i sünnet dediğimiz o çizgi ne kadar da değerliymiş. Bana bu değeri kattı” (Ö36, E, HÜİF, DL, STK-, II-); “Allah inancı ve ehli sünnet itikadı diyebilirim benim için önemli olan” (Ö62, E, UÜİİF, İHL, STK+, II-).

Örneklere topluca bakıldığında yüksek din öğretiminin dini anlamda öğrencilere iki yönlü bir dini değerler manzumesi oluşturduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin bir yandan kendilerine dönük güçlü bir inanç gelişimi ekseninde çeşitli değer yönelimleri edindikleri, diğer yandan ise yakın çevrelerinden, köy, kasaba ve şehirlerde modernizmin etkisiyle boğuşan gençlere, buradan İslam dünyasına (Örneğin Kudüs sorunu), oradan da İslam’ın mesajını tüm dünyaya açmaya, duyurmaya dönük (Örneğin Japonya) güçlü motivasyonlar edindikleri görülmektedir. Dolayısıyla burada açık olarak görülmektedir ki yüksek din öğretimi öğrencilere merkezinde belirgin inanç motivasyonları olan, güçlü dini yönelimler, değer ve idealler kazandırmakta ya da bu yöndeki eğilimleri güçlü biçimde desteklemektedir. Bu tablo daha önce işlenen varlık tasavvuru ve dünya görüşü tasarımıyla örtüşmektedir. Özellikle İslam inancını, kimi belli yorumlarını güçlü biçimde özümsemi, bu çerçevede farklı dünyalara dini (İslam dini) tebliğ etme anlamında güçlü kaygı ve idealler oluşturma, nihayet bu idealleri belirgin bir dava bilinciyle birleştirme belirgin bir değer yönelimi ve dini gelişim çizgileri olarak ortaya çıkmaktadır.

Katılımcı öğrencilerin görüşleri arasında yer alan “Dinimi kazandırdı”, “Şu anda peşiden gidebileceğim tek şey dinimdir”, “Kendi İslami değerlerime daha çok saygı duymayı ve daha çok sahip

çıkmayı öğrendim”, “Artık şöyle düşünüyorum: İslam için bu değerli midir? Bu soru benim değer vereceğim şey için mihenk taşı”, “Bu üniversiteden öğrendiğim en güzel şey merkeze İslam’ı koymak”, “Allah rızası için kendime bir şeyi dava edinmeye, bu davanın bir parçası olmaya çalışırım” şeklindeki değerlendirmeler içinden geçtikleri yüksek din öğretiminin onlarda nasıl bir içsel dini motivasyon, ideal ve değer tasarımı kazandırdığına bariz örneklerdir. Burada örneğin Ö99’un “Te-settirlüydüm ama o kadar bir hassasiyet yoktu. Mesela bir yere giderken başımı açmam gerekiyorsa açabilirdim. Ama ilahiyat eğitiminden sonra hayır, gerekirse gitmem” şeklindeki değerlendirmesi dini yönelimlerin dışsal ya da pratik yansımalarına örnek olması bakımından açıklayıcıdır. Ancak bu tür örnekleri genellemek zor görünmektedir.

Öte yandan yine katılımcıların değerlendirmelerinde görüldüğü gibi öğrencilerin yüksek din öğretimiyle İslam dünyasının içinde bulunduğu koşullar ve problemlere (Örneğin Kudüs meselesi) duyarlılıkları artmakta, dua etme ve iyi dilek ve temennilerde bulunmanın ötesinde somut adımlar atma gayretleri güçlenmektedir. Ancak bu küresel vizyon, ülke içindeki toplumsal gerçekliğe, yerel gelişme ve dini sorunlara uzak durdukları anlamına gelmemektedir. Nitekim bu yönde de güçlü örnekler dile getirilmiştir. Her iki yönelimin hem İlahiyat hem de İslami İlimler Fakültesi öğrencilerinde birbirine yakın vurgular ve benzer tonlarla ortaya çıkması, değer yönelimi anlamında her iki fakülte öğrencilerinin aynı hassasiyetlerde birleştiğini göstermesi bakımından anlamlıdır. Bolay’a göre İlahiyat Fakülteleri, “İslâm’ı asrın ve çağın gelişmelerinin karşısında yeni problemlere cevap vermek, modernizm, modernite, batılılaşma ve laiklik gibi sarsıcı akımlar ile laisizm, ateizm, materyalizm, natüralizm gibi dine karşı hasım tavırlar içinde olan cereyanlar karşısında İslâm’ı yaşanabilir, müdafaa edilebilir ve dünyaya sahnelenebilir hale getirmek tarzında bir din anlayışını temsil ettikleri söylenebilir” (Arslan, 2011, s. 94-95).

Araştırma için hazırlanmış olan yüksek din öğretiminin bilişsel, duyuşsal ve sosyal alanlardaki etkinliğini değerlendirme anketinde katılımcılara “İslami değerlere dayalı dava şuuru, tebliğ ve irşat bilincini geliştirmektedir” ifadesi verilmiş söz konusu ifade kapsamında katılımcıların %5,4’ünün “hiç katılmıyorum”, %10,5’inin “katılmıyorum”, %21,9’unun “kararsızım”, %44,7’sinin “katılıyorum” ve %17,4’ünün ise “tamamen katılıyorum” seçeneğini işaretlediği görülmüştür. Katılımcı öğrencilere yine bu anlamda “Ehl-i sünnet anlayışına bağlılığı güçlendirmektedir” ifadesi verilmiş, katılımcıların %5,7’si “hiç katılmıyorum”, %8,1’i “katılmıyorum”, %25,5’i “kararsızım”, %36,5’i “katılıyorum” ve %24,1’i de “tamamen katılıyorum” seçeneğini işaretledikleri görülmüştür. Katılımcıların üçte ikisinden daha fazlasının ilgili ifadelerle katılım yönünde bir yaklaşım içinde olduğu görülmektedir. Bu durum yüksek din öğretimi sürecinde dini motivasyonların güçlü etkilerinin olduğunu göstermektedir (Osmanoğlu & Korkmaz, 2018; Tekin, 2007; Tunç, 2011; Çakmak, Şimşek, & Uzunolat, 2019; Çiftçi, 2010; Yılmaz, 2014).

Araştırmada yine katılımcı son sınıf öğrencilerine, anket kapsamında, aldıkları eğitimle ilgili olarak “Kur’an, Sünnet ekseninde oluşan İslami değerlere bağlılık bilincini güçlendirmektedir” ifadesi verilmiş söz konusu ifadeye nasıl yaklaştıklarını belirtmeleri istenmiştir. Bu kapsamda onların %3,0’i “hiç katılmıyorum”, %6,9’u “katılmıyorum”, %14,2’si “kararsızım”, %46,8’i “katılıyorum” ve %29,1’i ise “tamamen katılıyorum” seçeneğini işaretlemiştir. Görüldüğü gibi katılımcıların yaklaşık dörtte üç gibi oldukça büyük bir kesimi ifadeye katılım yönünde karşılık vermiştir. Hem nitel

hem de nicel veriler birlikte düşünüldüğünde yüksek din öğretimi sürecinin öğrencilerde Kur'an ve Sünnet ekseninde oluşan İslami değerlere bağlılık bilincini güçlendirme noktasında güçlü bir motivasyona sahip olduğu sonucuna ulaşılabılır. Belli dini duyarlıkları diri tutması ve öğrencilerde dinamik bir hizmet alanı ve dini aksiyon sahası olarak yansıtması Türkiye'de ilahiyat deneyiminin güçlü yanlarından birisi olarak not edilebilir.

Araştırmada, "Bu fakültede aldığınız eğitim değerli olana (Değer verilmeye, önemsenmeye, korunup gözetilmeye, yüceltilmeye ve uğruna adanmaya, mücadele dilmeye değer/layık olan) bakışınızı etkiledi mi?" sorusuna "evet" şeklinde karşılık veren katılımcı öğrencilerin önemli bir bölümü *sosyal ahlak* olarak da okunabilecek ya da kodlanabilecek belirli sosyolojik duyarlıkları öne çıkararak görüşlerini dile getirmişlerdir. Araştırmaya katılan birçok öğrenciye göre yüksek din öğretimi öğrencilerin uzak ve yakın çevrede ortaya çıkan toplumsal problem ve gelişmelere ilgilerini artırmakta, sosyal duyarlıklarını geliştirmekte, bu bağlamda onlara önemli birtakım erdemler kazandırmaktadır. Burada şu hususu unutmamak gerekir: Aşağıda yer alan örnekleri dini hassasiyetlerden, söz gelimi bir dindar bilincinden tümüyle ayırmak zordur. Zira toplumsal sorunlara duyarlı olmak dinlerin de talebidir. İlahiyat eğitimi bağlamında öğrencilerin sosyal duyarlıklarına dair gelişim süreçlerini yansıtan ilgili örnekler aşağıda verilmiştir.

"Aslında burada ailenin önemini de öğreniyorsun; öf bile dememen gerektiğini..." (Ö23, E, OMÜİF, DL, STK-, II-, Puan); "Benimle aynı düşüncede olan insanlardan ziyade farklı düşüncede olanları daha çok seviyorum. Çünkü farklı paydalarla olsan da konuşabiliyorsun" (Ö31, K., HÜİF, İHL, STK-, II-); "Daha iyimser bakmayı öğrendim aslında burada" (Ö24, E, OMÜİF, İHL, STK-, II-); "Farklı görüşlere saygı duymayı öğrendim... Empati kurmaya çalıştım" (Ö30, K., HÜİF, İHL, STK-, II-); "Mesela şu an kermesimiz var yetimler için. Hocalarımız bizi bunlara yönlendiriyor" (Ö38, K., SÜİF, İHL, STK+, II+ (AÖF, Medya ve ilet.), Aile); "Geniş görüşlü olma yolunda gerçekten mücadele etmem gerektiğini anladım" (Ö40, K., SÜİF, İHL, STK-, II-); "Etkiledi insanlara karşı bakış açımı, hani insanlara olan değeri, insani ilişkileri, bu konuda" (Ö65, K. UÜİİF, İHL, STK+, II-); "Benim için en önemli şey yardım ve zaten onun için çabalıyorum" (Ö77, E, KÇÜİİF, İHL, STK+, II+ (Sosyoloji)); "Buraya geldikten sonra insana insan gibi bakmayı... insanları yargılamamayı öğrendim" (Ö82, K, AÜİF, İHL, STK-, II-); "Ailenin, dostluğun, paylaşmasının, kardeşliğin ne olduğunu öğretti" (Ö9, E, 29MÜİF, DL, STK+, II-, (Azeri)); "Benim için şuan değerli olan şey birlik beraberlik kavramı" (Ö91, K, ERÜİF, İHL, STK-, II-, Aile); "Fakültenin bana kazandırdığı değer, adaletli olmak her alanda adaletli olmak" (Ö85, E, AÜİF, İHL, STK-, II-, Aile); "Toplumdaki ahlaki çöküşü düzeltmeye yönelik hareketleri veya o türden şeylerle mücadele etmeyi kazandırdı" (Ö95, E, ERÜİF, İHL, STK-, II-).

Yukarıdaki örneklerde ilahiyat eğitimi bağlamında öğrencilerde gelişen sosyal duyarlıklar ve ahlaki yetkinliklerin izlerini açıkça görmek mümkündür. Bu kapsamda insana değer verme ve iyilikte bulunma, iletişime açık olma, toplumsal yapıyı daha iyi tanıma, toplumu bilinçlendirmeye örneğin ahlaki sorunlarla mücadele etmeye çalışma, sosyal sorumluluk projelerine katılma, aileye önem verme, farklılıklara duyarlı olma, geniş görüşlü olma, insanları dış görünüşlerine göre yargılamama, yapıp ettiklerine göre dışlamama, anlayışlı empatik, adil ve iyimser olma, çatışma değil çözümün ve birlik beraberliğin tarafında olma gibi kazanımlardan söz edilebilir. Örnekler içerisinde özellikle güçlü bir iletişim ve sevgi dilinin, belirgin çıktıları olan bir *yardımlaşma ahlakının*, buna mündemiç toplumda yaşanan ahlaki sorunlara karşı güçlü farkındalık ve duyarlıkların belirgin olduğu görülmektedir.

Yukarıdaki değerlendirmeleri yüksek din öğretiminin öğrencilere kazandırmış olduğu toplumsal çıktılar olarak not etmek anlamlı olabilir (Küçük, 2011, s. 57). Yapılan araştırmalarda İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin toplumdan kopuk bireysel bir hayat tarzını benimsemedikleri (Tunç, 2011, s. 95), iyilikseverlik değerini güçlü biçimde önemsedikleri (Karaca, 2008; Mehmedoğlu, 2006), hayata ve topluma daha hoşgörülü bakma, demokratik kişilik yapısı kazanma yönlü motivasyonlar edindikleri bulgulanmıştır (Taştan, Kuşat, & Çelik, 2001, s. 192). Mehmedoğlu tarafından yapılan araştırmada İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin grup değerlerini özerkliğe ilişkin değerlerden daha çok önemsedikleri, bireysel çıkarlarını toplumsal ilişkilerde geri planda tutma eğiliminde oldukları ifade edilmiştir (Mehmedoğlu, 2006, s. 150).

**Tablo 14:** Yüksek din öğretiminin öğrencilerin sosyal yapılarına etkisi

İfadeler	Seçenekler				
	Tamamen katılmıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç katılmıyorum
“Din, inanç, mezhep, dünya görüşü vb. farklılıklarına saygılı olma bilincini geliştirmektedir”	29,0	46,7	13,5	7,0	3,0
Farklı görüş ve anlayışlara mensup insanlarla bir arada/birlikte uyum içinde çalışabilme becerisini geliştirmektedir”	20,6	42,4	12,9	12,4	5,4
“Sosyal ortamlarda kendini rahatlıkla ifade edebilme becerisini geliştirmektedir”	12,5	44,5	22,0	14,4	6,6
“Her sorunun bir çözümü olabileceğine, her zaman daha iyi bir çözümün olabileceğine inancı (çözüm odaklı olma) güçlendirmektedir”	17,3	46,7	22,9	9,8	3,3
“Güncel gelişme ve problemlerin çözümü noktasında kendini sorumlu hissetme bilincini geliştirmektedir”	19,0	43,8	24,6	9,8	2,7
“Sosyal sorumluluk projelerinde görev alma bilincini geliştirmektedir”	9,9	30,4	28,3	19,4	8,4
“Bir etkinlik ya da projeye liderlik ya da öncülük edebilme becerisini geliştirmektedir”	10,3	34,1	32,9	17,0	5,6
“Anlaşmazlık ve çatışma durumlarında uzlaşma yolları arama becerisini geliştirmektedir”	13,3	43,1	28,7	11,4	3,5
“Gerekli durumlarda inisiyatif kullanabilme, risk ve sorumluluk alabilme becerisini geliştirmektedir”	11,8	35,7	34,4	13,5	4,6
“Gündemi meşgul eden ulusal ve uluslararası olay ve gelişmeleri düzenli takip etme becerisini geliştirmektedir”	12,0	29,2	33,8	18,5	6,5
“İlgilendiği bir alandaki, güncel çalışma, araştırma ve yayınları düzenli takip etme alışkanlığını geliştirmektedir”	12,8	29,4	32,5	18,7	6,6
“Ahlaki ve kişiliğiyle çevresine örnek olma tavrını/bilincini geliştirmektedir”	23,3	46,8	19,2	7,6	3,1
“Empati, anlayış vb. gerektiren durumlarda duygusal olgunluk gösterebilme becerisini geliştirmektedir”	18,0	45,7	24,0	8,4	4,0

Yüksek din öğretimi sürecinin öğrencilerin sosyal kapasitelerinin gelişimine olan etkisini gösteren yukarıdaki tabloya bakıldığında öncelikle söz konusu eğitimin farklılıklara saygıyı güçlendirdiği anlaşılmaktadır. Nitekim katılımcıların yaklaşık beşte dördüne göre yüksek din öğretimi

farklılıklara saygılı olma bilincini güçlü biçimde desteklemektedir. Yine katılımcıların yaklaşık dörtte üçüne göre yüksek din öğretimi öğrencilerin empati ve hoşgörü yeterliğini güçlü biçimde desteklemektedir. Bu noktada katılımcıların yaklaşık dörtte birinin kararsızlık duyması üzerinde düşünülmesi gereken bir husus olarak not edilebilir. Koç tarafından yapılan araştırmada yüksek din öğretimi kurumlarında öğrenim gören öğrencilere yöneltilen “İlahiyat eğitimi sizden farklı düşünen insanlara karşı tutumunuzu nasıl etkiledi? sorusuna katılımcıların %50,2’si “hoşgörülü yaptı”, %39,3’ü “değiştirmede”, %2,4’ü “önyargılı yaptı”, %4,8’i “başka” şeklinde yanıt vermiştir (Koç, 2003, s. 52). Yukarıdaki tabloda, özellikle anlaşmazlık ve çatışma durumlarında uzlaşma kültürü noktasında, ifadeye katılmayan ve kararsızlık gösteren katılımcıların oransal yüksekliği dikkat çekmektedir.

Sosyal gelişimin diğer bir boyutu olan çözüm odaklı olma bağlamında tabloya bakıldığında, öğrencilerini güçlü şekilde destekleyen bir ilahiyat eğitiminden söz edilebilir. Ancak toplumsal sorunlara duyarlı olma, çözüm odaklı olma gibi alanlarda yaşanan olumlu değişimin pratiğe yansımaları söz konusu olduğunda daha farklı bir resim ortaya çıkmaktadır. Bu durum söz konusu eğitimin gerçek hayattan kopuk eğitim pratiğiyle (bankacı eğitim) yakından ilgilidir. Nitekim sosyal sorumluluk projelerine yönelme ve bununla ilgili becerilerin desteklenmesi noktasında ilahiyat eğitiminde kimi sınırlıklar oluşmaktadır. Tablodaki veriler birlikte düşünüldüğünde söz konusu eğitimin öğrencilerde güçlü bir sorumluluk duygusu ya da bilinci oluşturduğu ancak bunun pratiğe yansımaları noktasında durumun bu derece olumlu olmadığı sonucuna erişmek mümkündür. Nitekim öğrencilerin yarıya yakınının olumlu yaklaşmasına karşın, sosyal sorumluluk projelerinde görev alma bilincini geliştirme noktasında katılımcı öğrencilerin yine yaklaşık yarıya yakınının ilahiyat eğitimine ilişkin ciddi endişeleri bulunmaktadır.

Sosyal özelliklerin ve bunların gelişimi noktasında yüksek din öğretiminin katılımcılar tarafından en fazla eleştirildiği konu inisiyatif kullanma, risk ve sorumluluk alma bağlamında ortaya çıkmaktadır. Nitekim gerekli durumlarda inisiyatif alma, liderlik yapma gibi hususlarda katılımcı öğrencilerin yarıya yakınının ciddi kaygıları bulunmaktadır. Özellikle kararsızlık noktasında oluşan oranların en tepe noktasına inisiyatif kullanabilme, risk ve sorumluluk alabilme becerisini geliştirme bağlamında erişmesi, yüksek din öğretiminin sosyal pratikten kopukluğu, teorik ve ezberci eğitim mantığıyla ilişkilendirilebilir. Bu durum güncel takip etme konusunda oluşan sınırlıkları aklı getirmektedir. Nitekim ilgili ifadelerle katılım oranlarından da anlaşılacağı üzere ilahiyat eğitiminin güncel takip etme, özellikle insani ve küresel sorunlar söz konusu olduğunda öğrencilere belli bir bilinç düzeyi kazandırma yeterliğinin kimi açılardan zayıflıklar içerdiği söylenebilir.

Yine yukarıdaki tabloya sosyal ortamlarda kendini ifade etme becerisi noktasında bakıldığında, katılımcı öğrencilerin yaklaşık üçte birinin kaygıları olduğu, geri kalanların ise bu konuda daha olumlu düşündüğü anlaşılmaktadır. Elbette bu neticenin oluşmasında yüksek din öğretimine devam eden öğrencilerin kişilik yapıları, ön öğrenmeleri, içinden geldikleri sosyokültürel çevre koşullarının da büyük etkisi bulunmaktadır. Araştırmalar ilahiyat öğrencilerinin geldikleri toplumsal yapılar ve yetişme tarzları itibarıyla daha duygusal, içe dönük, çekingen özellikler taşıdıklarını göstermektedir (Osmanoğlu, 2021, s. 62-64). Okumuş tarafından Dicle Üniversitesi İlahiyat Fakültesi öğrencileri üzerinde yapılan araştırmada (Okumuş, 2007), İlahiyat Fakültesi öğrencisinde bulunan özelliklere kısmen sahip olduğunu yahut hiç sahip olmadığını düşünen öğrencilere bu

bağlamda neyin eksik olduğu sorulduğunda onların %56,6 gibi büyük bir çoğunluğunun kendine güvensizlik, sorumluluk almaktan çekinmek gibi cevaplar verdikleri görülmüştür.

Her ne kadar güncel dini-toplumsal pratik ve küresel yerel gelişmelerle irtibatı ile liderlik, uzlaşma kültürü ve inisiyatif alma gibi olgular bağlamında belli ölçülerde eksiklik ya da aksaklıklar söz konusu olsa da yüksek din öğretiminin öğrencilere kazandırdığı sosyal ahlaka dair belirgin/güçlü nitelikler bulunmaktadır. Nitekim yukarıda nitel veriler incelenirken vurgulandığı üzere farklılıklara duyarlık, adalet, dürüstlük, yardımseverlik, sevgi vb. ahlaki özellikler konusunda yüksek din öğretiminin güçlü yönlerini vurgulayan veriler bulunmaktadır. Araştırma anketinde katılımcı öğrencilere yüksek din öğretimiyle ilgili olarak yöneltilen “Ahlakı ve kişiliğiyle çevresine örnek olma tavrını/bilincini geliştirmektedir” ifadesinde katılımcıların yaklaşık dörtte üç gibi önemli bir çoğunluğunun katılım yönünde tepki vermesi de bu durumu desteklemektedir. Karşı tarafından yapılan araştırmada, katılımcı İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin ilahiyatçılık algılarına iliştiirdikleri “toplum, örneklik, rol model, misyon, manevi sorumluluk, toplumu yeniden inşa etme, dönüştürme, her türlü alanda öncülük” gibi kavramlar ilahiyatçılığın toplumsal işlevlerine ilişkin “stratejik ileri söylemler” şeklinde yorumlanmıştır (Karşı, 2016, s. 125).

Araştırmada sayıları az olan bir başka katılımcı öğrenci kümesi ilgili araştırma ifadesi bağlamında belli hümanist duyarlıklardan söz etmiştir. Bu tür duyarlıklarda güçlü bir insan vurgusu bulunmakta, bu vurgu yer yer dini olgularla karşıtlık üzerinden kurgulanmaktadır. Konuyla ilgili örnekler aşağıda verilmiştir.

“Artık direkt İslam için değil de insanlık için bir şey yapabilmek, insanlara bir şey sunabilmek, insanlık çatısı altında...” (Ö15, E, YÜİİF, İHL, STK+, II+ (AÖF, Sosyoloji)); “Burada aldığım eğitim insanın her şeyden önemli olduğunu öğretti” (Ö27, K, OMÜİF, İHL, STK+, II-, Puan); “Bir hocamız derdi bu devirde aslında en önemli şey sıradan insan olabilmek. Ben bunu ilk seferde anlayamamıştım ama şu anda tek istediğim şey basit bir insan olabilmek” (Ö3, K, 29MÜİF, İHL, STK-, II-, Tesadüfen); “Ben artık şey demiyorum Müslümanlık uğruna, İslam uğruna filan... İnsan olması yeterli ve mücadele anlayışım değişti” (Ö31, K, HÜİF, İHL, STK-, II-); “Yani benim idealim sanki bütün insanlığın hayatına değmek, dokunmak istiyorum” (Ö58, K, ATÜİF, İHL, STK-, II-, Aile); “İnsana bakışımı çok fazla etkiledi. Bence her insan için mücadele edilmeye değer, özellikle çocuklar için” (Ö60, K, UÜİİF, İHL, STK+, II-, Puan); “Biz bir eğitimci olacaksak insanlara değer vermezsek bu işi yapamayız zaten... İnsana değer vermeyen bilgi de veremez” (Ö66, K, UÜİİF, İHL, STK-, II-, Ekonomik); “Buraya geldikten sonra insana insan gibi bakma” (Ö82, K, AÜİF, İHL, STK-, II-); “İnsanlık adına yapabileceğim bir şeylerin olduğuna inanıyorum ki bu gücü bana ilahiyat kazandırdı” (Ö88, K, AÜİF, DL, STK-, II-, Aile); “Daha hümanist bir bakış açısı kazandım” (Ö91, K, ERÜİF, İHL, STK-, II-, Aile); “Yani iyi insan olmak sadece, insan olduğun zaman bütün problemleri çözersin” (Ö97, E, ERÜİF, İHL, STK-, II-).

Görüldüğü gibi yukarıdaki örneklerde oldukça güçlü bir insan vurgusu bulunmaktadır. Bu yöndeki görüşlerin neredeyse tamamına yakınının kadın öğrenciler tarafından dile getirilmiş olması ilginçtir. Elbette insana önem verme, insanî olanı öne çıkarma salt hümanist yaklaşımlarla ilişkilendirilemez. Zira insanı öne çıkarma, ona önem verme ve onun menfaatini yüce bilme birçok görüş ve ideoloji yanında dinlerin de temel vurgularından biridir. Çok az örnekte hümanizm kelimesi yer almakla beraber, bu örnekleri hümanist bir çizgiye doğru sevk eden bariz karşıtlıklar bulunmaktadır. Söz gelimi “Artık direkt İslam için değil de...” ve “Ben artık şey demiyorum Müs-



lümanlık uğruna, İslam uğruna filan” şeklindeki değerlendirmeler insanı merkeze alma, onu aziz bilme gibi yönelimlerin dini eksenden uzakta da konumlandırılabilmesini göstermesi bakımından hayli ilginçtir. Yine “insanın her şeyden önemli olduğu” şeklindeki değerlendirmeleri de bu bağlamda tartışmak anlamlı olabilir. Sayıları diğer yönelimlere göre oldukça az olan bu tür değerlendirmeler Türkiye’de yüksek din öğretiminin değer yönelimi bakımından yer yer modern tonları da bünyesinde barındırdığı şeklinde okunmaya müsait görünmektedir.

Bu çalışmada ilahiyat eğitiminin öğrencilerin sosyal kapasitelerinin gelişimine olan katkılarını yoklamak amacıyla katılımcı öğretim elemanlarına “Türkiye’de yüksek din öğretimi kurumlarını öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirebilme noktasında nasıl değerlendirirsiniz?” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların önemli bir bölümüne göre yüksek din öğretimi öğrencilerin sosyal gelişimini iletirmektedir. Bu kapsamda onların dile getirmiş oldukları görüşler aşağıda farklı boyutlar altında örneklendirilecek ve değerlendirilecektir.

“Bazı etkinliklere liderlik özellikleriyle katkı yaptıklarını görebiliyoruz...” (H16, E, FDB, Prof., 33); “Mukayese ettiğim zaman ilahiyat öğrencisinin duyarlılığı daha yüksek olabiliyor ama girişimciliği daha düşük” (H2, K, FDB, Dr., 5); “Sosyal problemlere duyarlılık noktasında ilahiyat fakültesi öğrencileri diğer fakültelere göre kıyaslanmaz bir üstünlüğe sahip” (H6, K, TİB, Dr. Öğrt. Üyesi, 2); “Fakültemizden yetişen, birçok yerde öğretim üyeliği yapan, siyasete atılmış olan insanlar var. Bunların buldukları yerde liderlik ve iletişim anlamında başarılı olduklarına şahidim” (H11, E, FDB, Prof., 40); “Her sınıfta hakikaten böyle ön plana çıkan, lider kabiliyetli, kendilerinden ileride çok şeyler beklediğimiz öğrencilerimiz var, bunlar az değil” (H44, E, İTS, Prof., 35); “Eskiden bir öğrenci kalkıp da hocam ben sizin görüşünüze katılmıyorum deme cesaretinde bulunamazdı. Şimdi buluyor öğrenci” (H24, E, TİB, Prof., 21); “Buldukları ortama adapte oluyorlar iletişim kurmada sanmıyorum sıkıntı yok” (H40, E, TİB, Prof., 26); “Değişime açıklık olan biteni takip edip ona göre vaziyet almaksa o vaziyeti bizim öğrencilerin alabildiğini düşünüyorum” (H11, E, FDB, Prof., 40); “...Yeni gelişmelere açık, kötü olanları yeri geldiğinde değiştirme yönünde önemli bir zihinsel değişim olduğunu görüyoruz” (H16, E, FDB, Prof., 33).

Yukarıda verilen örneklerde de görüldüğü gibi, ilahiyat eğitimi öğrencilerin sosyal kapasitelerini geliştirmektedir. Bu kapsamda örneğin toplumsal problemlere duyarlı olma, sosyal sorumluluk projelerine katılma, bu problemlerin çözümü noktasında birtakım aktivitelerde girişimcilik ve liderliği ile ön plana çıkma, bu bağlamda özellikle belli bir iyilik, merhamet ve yardımseverlik tutumu takınma, diğer taraftan özgüven sahibi olma ve iletişim kurabilme/iletişime açık olma, değişim ve yeniliğe açık olma gibi gelişim alanlarından söz edilmektedir. Kimi katılımcılar ise yardımseverlik, iyilik ve merhamet gibi konularda ilahiyat öğrencisinin diğer fakülte öğrencilerine göre daha iyi durumda olduğu, buna karşılık girişimcilik, farkındalık gibi birtakım konularda ise diğerlerinden daha geri olduğu kanaatinde. Bu veriler yukarıda öğrenci görüşleri işlenirken ortaya konan tabloyla örtüşmektedir.

Aydın tarafından yapılan çalışmada (Aydın, 2005), Ankara Üniversitesi Dil-Tarih ve Coğrafya Fakültesi öğrencilerinin değer hiyerarşileri ile yine aynı üniversitedeki İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin değer hiyerarşileri karşılaştırılmış, ereksel değerler açısından İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin öncelikli olarak sırasıyla ahiret mutluluğu, iç huzur, erdemlilik, barış içinde bir dünya ve aile güvenliği değerlerini; Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi’nde okuyan öğrencilerin ise aile güvenliği, iç huzur, özgürlük, mutluluk ve kendine saygı değerlerini öne çıkardıklarını bulgulanmıştır. Araçsal değerlerdeyse, fakülte değişkenine göre, Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi öğrencileri sırasıyla

dürüstlük, bağımsızlık, sorumluluk sahibi olma, geniş görüşlülük ve mantıklılık değerlerini en üste yerleştirirken; İlahiyat Fakültesi öğrencileri öncelikli olarak sırasıyla, dürüstlük, bağımsızlık, sorumluluk sahibi olma, geniş görüşlülük, mantıklılık değerlerini öne çıkarmıştır. Aydın, iki fakülte öğrencileri arasında ereksel değer sıralamasında ortaya çıkan farklılığı, bu fakültelerde verilen eğitimin farklılığıyla açıklamıştır. Ona göre İlahiyat Fakültesi'nde verilen eğitim din temelli olduğu ve hem dünya hem de ahiret hakkında öğretiler içerdiği için, bu iki fakültedeki öğrencilerin ereksel değer tercihleri de o doğrultuda şekillenmektedir.

Yukarıda zikredilen sosyal değişim ve gelişimin ilahiyat eğitimi sürecinde oluşmasında birçok faktörün etkili olduğu söylenebilir. Nitekim sosyal gelişim sürecinde hangi faktörlerin etkili olduğu yönünde mülakatlar derinleştirildiğinde, katılımcı öğretim elemanları fakülte içerisinde birtakım eğitsel, sosyokültürel aktiviteler ile öğrenci ve öğretim elemanlarının bireysel gayretlerinden söz etmişlerdir. Üniversiteye ait farklı yapı ve bileşenlerin kampüs içinde bir arada olmasının öğrencilerin farklılıklara dönük duyarlıklarını ilerlettiği söylenebilir. Bu tür çoğul sosyal ortamlarda öğrenciler günceli takip etme, değişime açıklık, değişimin getireceği artı ve eksileri tartışma ve yönetme noktasında fikir alışverişinde bulunabilmekte, farklı kişi ve görüşler ışığında kendilerini güncelleyebilmektedirler. Yine katılımcıların verdikleri bilgilerde, üniversite ve fakülte yönetimleri ile akademik personelce desteklenen öğrencilerin katılımı ve gelişimine dönük akademik ve bilimsel çalışmalar, panel ve sempozyumlar, araştırma projeleri dikkat çekmektedir. Fakülte ve üniversite yönetimlerinin düzenlemiş oldukları eğitsel ve sosyokültürel etkinliklerin öğrencilerin sosyal ve akademik kapasitelerini ilerlettiği söylenebilir.

İlahiyat lisans eğitiminde yer alan derslerin öğrencilerin sosyal kapasitelerini ilerlettiğine dair veriler de bulunmaktadır. Bilhassa disiplinlerarası muhtevaya sahip dersler, bu derslerde öğretim elemanlarının öğretim ve bilimsel yaklaşımları, ders içi egzersizler, örgün ve yaygın din eğitimine dönük staj uygulamaları katılımcı görüşlerinde öne çıkmaktadır. Bu kapsamda pratiğe dönük güçlü yönleri olan Dini Hitabet, Din Eğitimi, Manevi/Dini Danışmanlık, Öğretmenlik Uygulaması en fazla atıf yapılan derslerdir. Öğrencilerin sosyal kapasitelerini geliştirmeye dönük dersler bağlamında katılımcılarca en fazla dikkat çekilen derslerin pedagojik formasyon dersleri ile felsefe ve din bilimleri grubu dersleri olduğu söylenebilir. Söz konusu derslerde aldıkları dini bilgilerin, karşılaştıkları-tanıştıkları farklı muhteva ve bilhassa karakterlerden (derse, sınıfa davet edilmek suretiyle) edindikleri temel referanslar ve uygulama olanaklarının öğrencilerin sosyal yönlerini geliştirdiği, iletişim becerilerini güçlendirdiği, farklılıklara duyarlıklarını artırdığı, değişim kapasitelerini ilerlettiği anlaşılmaktadır.

Özetle, katılımcıların görüşleri ışığında yüksek din öğretimi öğrencilerinin güçlü dini tabanı olan bir dini değer yönelimini ilahiyat eğitimiyle yapılandırdıkları, bu yönelimi güçlü sosyal duyarlıklarla pekiştirme eğiliminde oldukları söylenebilir. Bu dini motivasyonlu iyilik, sosyal sorumluluk ve yardımlaşma ahlakının pratik hayata yansımaları noktasında kimi sınırlıklar olmakla beraber gerek öğretim elemanı gerekse öğrenci katılımcıların ortaya koydukları temel profil olumlu yöndedir. Bununla beraber özellikle katılımcı öğretim elemanı ve bir kısım öğrencilere göre söz konusu eğitimin öğrencilerin değer yönelimlerini belirginleştirme ve onlardaki sosyal, ahlaki erdemleri geliştirme noktasında belli problem alanları bulunmaktadır. Sözü edilen problem alanları aşağıda, öğretim elemanlarının görüşlerinden başlanmak üzere farklı başlıklar altında sırasıyla incelenecektir.

## 4.2. Problem Alanları

Araştırma kapsamında kendisiyle görüşülen katılımcı birçok öğretim elemanına göre yüksek din öğretiminde öğrencilere istenen ölçülerde değerler kazandırılmamakta, özellikle sosyal beceriler kazandırma noktasında önemli daralmalar görülmektedir. Bu kapsamda onlar söz konusu eğitimin farklı boyutlarına yönelik birçok eleştirel değerlendirme dile getirmişlerdir. Söz konusu değerlendirmeler aşağıda çeşitli boyutlar altında ele alınacaktır.

### 4.2.1. Bankacı Eğitim

Birçok öğretim elemanına göre öğrencilerin sosyal kapasitelerinin yüksek din öğretiminde yeterli düzeyde geliştirilemeyeşinin nedenlerinin başında, daha önceki alt başlıklarda da işlenmiş bir tema olan bankacı eğitim anlayışı gelmektedir. Birçok öğretim elemanına göre yüksek din öğretimi kurumları gerek eğitim anlayış ve pratiği gerekse fiziksel yapısı itibarıyla toplumdan izole bir haldedir. Öğrenciye dönük çoğu etkinlik kurumsal olmaktan uzak olup, kişisel çabalara endekslenmiş bir görüntü sunmaktadır. Muhteva ve eğitim anlayışında ortaya çıkan toplumdaki ve güncelden kopukluk durumu ilginç biçimde fakültelerin inşa edildikleri yerler ile ana kampüs arasında oluşan mesafeyle birbirini desteklemektedir. Konuyla ilgili örnekler aşağıda verilmiştir.

“Kurumsal olarak yapıldığını zannetmiyorum. Okulların içerisindeki birtakım öğrencilerin ferdi bireysel gayretleri...” (H10, E, TİB, Dr. Öğrt. Üyesi, 4); “Hitabet derslerinde gidip namaz kıldırır, vaaz eder. Başka sosyal anlamda müfredat olarak bir şey yok...” (H14, E, TİB, Doç., 10); “Bizim eğitim sistemimiz maalesef bir “sürü mantığı” ve “sınavlar” çerçevesinde geçtiği için...” (H19, E, FDB, Prof., 22); “Sürekli hadis, tefsir, fıkıh, kelam okuyan öğrenci kendi dünyasına, kendi kabuğuna çekilecektir” (H30, E, TİB, Doç., 10); “İlahiyatlarda daha çok böyle bir monolog şey var. Hoca anlatıyor öğrenciler dinliyor” (H32, E, TİB, Dr., 7); “Gördüğüm kadarıyla sadece pedagojik formasyon derslerinde bunları öğreniyorlar” (H36, E, FDB, Doç., 22); “Biz derslerde takrir yöntemini kullanırız, çocuk sıkılıyor, bun alıyor” (H39, K, İTS, Doç., 10); “Yüksek notlara ve akademik gelişime fazlaca vurgu çocukların bu tür becerilerini geliştirme noktasında engel teşkil etmekte” (H6, K, TİB, Dr. Öğrt. Üyesi, 2); “Bu haliyle bu dersler öğrenciye ne liderlik ne iletişim, ne değişime açıklık, ne özeleştirme ne de sosyal problemlere duyarlılık gibi şeyler kazandırmaz” (H53, E, FDB, Doç., 20); “Sosyal aktiviteleri sadece konferans, konser, sempozyum olarak düşünüyorlar” (H34, E, FDB, Dr., 4); “Şuradan 100 tane öğrenciye sorun, 4 ya da 5 yıl burada kaldınız, bir huzur evi ziyaretine gittiniz mi, bir çocuk yuvasına gittiniz mi?” (H51, E, TİB, Doç., 25); “Bu yoğun eğitim müfredatı içerisinde sosyal etkinliklere ya da sosyal becerilere işin doğrusu öğrencilerin çok da zaman harcayabilme imkanlarının olmadığını düşünüyorum” (H38, E, FDB, Prof., 25); “Öğrenci burada derslerden kafasını kaldıramıyor zaten...” (H51, E, TİB, Doç., 25); “Bu daha çok kişisel duyarlılıklara ve inisiyatiflere bırakılmış gibi” (H66, E, FDB, Doç., 20).

Yukarıda verilen görüşlerde de görüldüğü üzere yüksek din öğretiminde bankacı eğitim olarak kodlayabileceğimiz, araştırmanın diğer boyutlarında da örneklerine rastlanan, ciddi bir eğitim anlayış ve pratiği sorunu bulunmaktadır. Bu kapsamda katılımcıların eleştirilerinin birkaç boyutta toplandığı görülmektedir. Buna göre yüksek din öğretiminde öncelikle teorik, ezberci, sınav ve takrire dayalı; ardından toplumdaki izole, içine kapanık ve yetersiz sosyokültürel aktiviteye sahip, nihayet bu tür aktiviteleri kurumsal olarak yapılandırmayıp kişilerin insaf veya inisiyatifine terk etmiş bir eğitim pratiği ortaya çıkmaktadır. Tüm bu olumsuzluklar da öğrencilerin sosyal yönden gelişimini engellemektedir (Krş. Aşıkoğlu, 2009, s. 890).

Burada, bankacı eğitim anlayışıyla örtüşen bir başka gerçeğe, kimi katılımcıların da işaret ettiği gibi, bazı ilahiyat fakültelerinin fiziki yapı itibarıyla bağlı olduğu kampüsten uzakta konumlandırılması gerçeğine dikkat çekmek gerekir. Bu yapı içerisinde öğrencinin toplumsal hayatla bütünleşen deneyimler kazanması, belki de sadece toplu taşıma araçlarında geçirdikleri yaşantıdan ya da alışveriş süreçlerinden ibaret kalmaktadır. Fakültelerin kampüs merkezinden uzakta olması öğrenciyi üniversitenin tümüne yönelik birtakım algı ve aktivitelerden, dolayısıyla deneyimlerden soyutlayabilmektedir. Bu durum öğrencilerin daha gerçekçi ve bütünlüklü bir değer yönelimi ve sosyalleşme deneyimi edinmesini zorlaştırmaktadır. Bu sorun aşağıda daha etraflıca “yabancılaşma” teması etrafında irdelenecektir.

#### **4.2.2. Yabancılaşma Sorunu**

Türkiye’de yüksek din öğretiminin yabancılaşma sorunu bulunmaktadır. Bu sorun yüksek din öğretiminin gelişim sürecinde oluşan siyasal ve ideolojik müdahaleler ile bilimsel olmayan tavır alışların izlerini taşımaktadır. Aşağıda verilen örnekler içerisinde iki temel boyut dikkat çekmektedir: Bunlardan ilki ilahiyat eğitimi bağlamında değişime ayak uyduramamak, sanayi toplumunun imkân ve sınırlıkları ile günümüzün bilgi ve açık toplum şartlarının getirdiği meydan okumalar karşısında gerektiği şekilde konumlanamamak, bu anlamda özgün bir eğitim anlayış ve pratiği üretememektir. İkinci boyut ise aslında bunlardan tümüyle bağımsız sayılamayacak, kimi siyasal ve ideolojik etkilerin sonucunda oluşmuş olan, dış görünüş itibarıyla bir mekânsal farklılaşmayı, içsel anlamıyla ise bir zihinsel kopuş ya da ayrışmayı imleyen örneklerden oluşmaktadır. Her iki boyutla ilgili örnekler aşağıda verilmiştir.

“İlahiyat fakültesi öğretim üyesi ve talebesiyle toplumdaki kopuk şekilde yaşamaktadır” (H4, E, TİB, Dr. Öğrt. Üyesi, 32); “Bizim önce zihniyetin değişmesini beklememiz lazım” (H51, E, TİB, Doç., 25); “Kapalı toplumlarda birey yetiştirmek kolaydır. Şartlandırırısın, eğitirsin gider. Şimdi öyle eğitmek o kadar kolay değil” (H59, E, FDB, Prof., 33); “Eğitim konusunda bilimsel bir anlayış yok... Sanayi toplumunun insanlarını yetiştiren eğitim sistemiyle bilgi toplumunun bireyini yetiştiren eğitimin işlevleri aynı olabilir mi?” (H63, E, FDB, Prof., 40); “Kendi sahamızda güçlü değiliz. Güçlü olmayınca iletişim, değişime açık olma, liderlik gibi özelliklerden de yoksun oluyoruz” (H8, E, TİB, Doç., 8) “28 Şubat döneminde başörtüsü yasağına bir tepki olarak İlahiyat Fakülteleri şehrin bir kenarında, kampüs dışında, gözlerden uzak bir şekilde kendini konumlandırmaya çalıştı. Adeta gizlenmek gibi bir refleks oluştu. Bu süreç zarfında sadece dersliklerde ders yapılır hale geldi” (H20, E, TİB, Prof., 20); “Biraz kapalı bir yapı, toplumdaki izole. Bak Marmara İlahiyat ta öyle. Kampüsün dışında müstakil, izole. İzole ettiğimiz için öğrenci toplumu tanımıyor” (H30, E, TİB, Doç.,10); “İlahiyat fakültelerine bakın büyük bir çoğunluğu kampüs içerisinde olsa dahi diğer binalardan, diğer fakültelerden uzaktadır, onlardan soyutlanmıştır, hatta çoğu müstakil binadır” (H51, E, TİB, Doç., 25); “Fakültelerimizin çoğunluğu, ilahiyatların toplamında üniversitelerden azade edilmiş bir yapıda” (H56, K, FDB, Dr., 8); “Eski fakültelerimizin çoğu kampüslerimizin dışarısında yapıldı... Benim mezun olduğum İzmir’de bile kampüsten uzakta bir yerde bırakılmış bir fakültedesiniz. Nasıl bir sosyal beceri gelişecek? Zaten her gün aynı insanlarla beraberisin, farklılığı yaşamak mümkün değil” (H7, E, FDB, Prof., 10).

Görüldüğü gibi sosyal meselelere mesafeli, sosyal gerçeklikten, farklılıklardan ve güncel gelişmelerden uzak olma, giderek bu yapıya yabancılaşma bir eğitim pratiği ya da eğitim pratiğinin

muhteva ve yönteminden kaynaklanan bir sorun olmanın yanında, daha derinlikli bir zihinsel ve fiziksel ayrışmanın, farklılaşma tarzının da bir sonucudur. Bu zihinsel yapı, kopuş ya da ayrışma anlaşılmadan yüksek din öğretiminin öğrencilere belli bir sosyal kapasite edip etmediğini anlamak zor görünmektedir. Türkiye’de ilahiyat eğitimi zihinsel ve fiziksel olarak üniversite ve onun temsil ettiği işlev ve yapılardan ayrıştırmanın bu alanda en eski fakültelerden başlayarak gelişen bir temayül olduğu düşünülebilir. Yer yer günümüzde de varlığını koruyan bu çizginin sadece dini kaygılar değil aynı zamanda siyasal etkilerden de nasiplenmiş, hayli kırılğan ürkek bir yüksek din öğretimi kavrayışı ürettiği söylenebilir. Bu sorun Türkiye’de yüksek din öğretiminin üniversite ve onun temsil ettiği değerlerle uzlaşma arayışının -eğer varsa- henüz istenen düzeyde olmadığını da ima etmektedir. Onat’ın da belirttiği gibi ilahiyatçılarda ilahiyatın üniversite içindeki yeri konusunda sağlıklı bir bilincin olduğunu söylemek zordur (Onat, 2013, s. 65).

İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin bir üniversite kampüsü içerisinde ilahiyat eğitimi görmeyi nasıl anlamlandırdıkları sorusuna odaklanan çalışmada (Meydan, 2020) katılımcıların kampüste ilahiyat okumanın olumlu ve olumsuz yanlarına vurgu yapan çeşitli metaforlar kullandıklarını tespit etmiştir. Araştırmada kampüste ilahiyat okumanın olumlu yanlarını ön plana çıkaran ve öğrencilerce başvurulan metaforların oranı tüm metaforların %73,2’sini oluşturmuştur. Yani katılımcıların üçte ikisinden fazlası kampüste ilahiyat okumayı olumlu, artıları fazla olan bir olgu olarak değerlendirmiştir. Bu kapsamda çoğu öğrenci oluşturdukları metaforlar ile kampüste ilahiyat okumayı ilahiyat eğitiminin kalitesi, öğrencilerin gerçek hayatla yüzleşmesi, farklı düşünce ve fikirleri tanınması ve üniversite ortamında dini temsil ve tebliğ açısından sunduğu avantajlar nedeniyle olumlu bir husus olarak nitelemiştir. Araştırmada katılımcı öğrencilerce üretilen metaforların %26,8’nin kampüste ilahiyat okuma yönünde olumsuz çağrışımlar barındırdığı görülmüştür. Olumsuzluk teması altında toplanan metaforlar “meşakkati fazla güzellik”, “yetersiz/olumsuz temsil”, “önyargılı bakış ve uygulamalar” ve “önemsenmeyen bir birim” temaları altında incelenmiştir (Meydan, 2020, s. 58). Araştırmada kampüste okumaya olumsuz yaklaşım teması altında gruplanan dört kategori ve bu kategorilerin belirginleşmesini sağlayan nitelikler “modern olanla muhatap olmaktan memnuniyetsizlik” ve bunun sonucu olarak da “çatışma veya içine kapanma”, “gettolaşma eğilimi”; “kampüsü kendi dini değerlerine uygun bir ortam olarak görmemekten kaynaklanan yabancılaşma hissi ve endişe” şeklinde yorumlanmıştır (Meydan, 2020, s. 67). Tunç tarafından yapılan araştırmada, ilahiyat fakültelerinin sosyal imkânlar yönünden öğrencileri destekleyip desteklemediği hakkındaki soruya katılımcıların %13,5’i “evet” yanıtını verirken %59,8’i “hayır” karşılığını vermiştir (Tunç, 2011, s. 52). Tüm bu veriler yüksek din öğretimi kurumlarının üniversite içerisindeki konumlanış biçimini daha etraflıca ele almayı ve yeniden yapılandırmayı gerektirmektedir.

#### **4.2.3. Öğretim Elemanı Sorunu**

Konuyla ilgili olarak araştırmaya katılan öğretim elemanlarının üzerinde durduğu bir diğer önemli sorun alanı da öğretim elemanlarıyla ilgili yetersizliklerdir. Aşağıdaki görüş sahiplerine göre yüksek din öğretimi omuzlayan akademik personelle ilgili birtakım sorunlar bulunmakta bu tür sorunlar öğrencilerin sosyal anlamda istenen düzeyde gelişmelerini olumsuz yönde etkilemektedir. Konuyla ilgili örnekler aşağıda verilmiştir.

“İlahiyat hocalarının birçoğu değişime, eleştiriye açık değil ve maalesef duyarlılıkları çok yüksek değil” (H2, K, FDB, Dr. Öğrt. Üyesi, 5); “Akademisyen toplumdaki kopuktur... Toplumdan kopuk olan akademisyenin vereceği eğitim haliyle toplumdaki kopuk oluyor” (H31, E, TİB, Dr., 7); “Emekliliği gelmiş bir hocaya sen ne kadar konuşursan konuş, hocam şu çocukların seviyesine inerek anlat şu şeyleri... Sorulara onların anlayabileceği seviyede cevap ver... veremiyor” (H39, K, İTS, Doç., 10); “Biz vaazla işi yürütmeye çalışıyoruz. Vaaz değil hocam örneklik... Örnek yok... Biz vaaz ederek, nasihat ederek her şeyi çözeceğimizi zannediyoruz” (H58, E, TİB, Prof., 40); “Akademideki hocaların çok ciddi ve tutarlı bir dil üretmesi gerekir ki kendileri etkili olabilsin. Kendi düşünceleri, kendi görüşleri ve felsefi anlayışları dışında kültür oluşturmak, bir kimlik inşa etmek istiyorlarsa tutarlı, sistematik, çağı yakalayabilen bir dil oluşturmaları şarttır” (H59, E, FDB, Prof., 33); “Sorunun yapısal olduğunu düşünüyorum. Tabii merkezini öğretim elemanları oluşturuyor” (H63, E, FDB, Prof., 40); “Hocaların da özleştirme kültürüne ne kadar açık olduğu, yaptıkları eğitimle bunu ne ölçüde öne çıkarmak istedikleri tartışmalı” (H66, E, FDB, Doç., 20).

Yukarıda verilen örneklerden de anlaşıldığı üzere öğretim elemanlarının sosyal duyarlılıklarının zayıf olması, empati, özleştirme, değişime açıklık gibi konularda yeterli düzeyde olmamaları öğrencilerin sosyal kapasitelerini olumsuz yönde etkilemektedir. Bir katılımcıya göre üniversitede görev yapan akademisyenlerin toplumdaki kopuk olması eğitimin de toplumdaki kopuk bir anlayışla yürütmesine yol açmaktadır. Böyle bir eğitimin sonunda yetişen öğrenci de doğal olarak toplumdaki kopuk bir mezun olmaktadır. Benzer biçimde eğitimin niteliğine göndermede bulunan görüşler de bulunmaktadır. Bu tür eleştirel değerlendirmeler, bankacı eğitimin anlayışının kimi öğretim elemanlarında yerleşik bir hal aldığını ya da kanıksandığını göstermesi bakımından açıklayıcıdır. Öğretim elemanlarının sosyal gerçeklikten uzaklaşarak salt akademik çabaların içinde boğulmaları, söz gelimi dini-millî yapı ve kimlikle yeterince ilgilenememeleri, bu anlamda millî bir üslup üretmemiş olmaları öğrencilerin değer yönelimlerini sınırlandırmaktadır. Dahası onlarda bulunan akademik yetersizlikler, insani zaafılar bu tür kayıpları daha da artırmaktadır (Öcal, 2011, s. 93). Karasu tarafından İlahiyat/İslami İlimler Fakültesi öğrencilerinin öğretim elemanlarını tasavvur etme biçimlerini ortaya koymak üzere metafor analizi kullanılarak yapılan bir çalışmada öğrencilerin bu amaçla kullandıkları metaforlar beş kategori altında toplanmıştır. Çalışmada katılımcıların en sıklıkla başvurdukları 19 metafor “Otorite/sertlik” kategorisinde toplanmış ve “bu metaforların tamamı olumsuz ve öğretim elemanlarının öğrencilerden beklentilerinin her söyleneni sorgusuzca yapmak (diktatör, firavun, makine gibi) anlamında olduğu” ifade edilmiştir (Karasu, 2019, s. 225).

#### **4.2.4. Toplumsal Etkiler**

Öğrencilerin sosyal gelişimi konusunda öğretim elemanlarınca tartışma konusu edilen son boyut toplumsal etkilere, özellikle toplumsal yapıda oluşan dini gruplaşmalara, vakıf, dernek, cemaatsel yapılara ve bunların ilahiyat eğitimine yansıma biçimlerine atıf yapan öğretici görüşlerinden oluşmaktadır. Konuyla ilgili örnekler aşağıda verilmiştir.

“Bizim öğrenciler biraz daha asosyal yetişiyor. Tabii ki bunda öğrenci kaynağımızın belirli mensubiyetlerden geliyor olmasının da etkisi büyük” (H17, E, FDB, Doç., 25); “Eğer bir öğrenci bir mensubiyet bağıyla ilahiyata geldiyse ki bu zamanla onda bir kristalleşme meydana getiriyor, dolayısıyla bu kristalleşme bir gerginlik oluşturuyor karşı tarafa yönelik” (H26, E, FDB, Doç., 23); “Bakıyorsunuz ilahiyat fakültelerinde işte grupçuluk, mezhepçilik, sencilik, bencilik meselesi ortaya çıkıyor” (H29, E, FDB, Dr., 4); “Bu ideolojik



kamplaşmalar var, her bir ideolojinin kendine göre bir korumacı sistemi de olacaktır öğrenciler o ideolojik yapılanma içerisine belki” (H30, E, TİB, Doç,10); “Öğrenciler daha çok belli kesimlerden geldikleri için, çocukların bazı ön-kabulleri söz konusu. Bu ön kabulleri de aşmak yüksek din öğretim kurumlarında ilk iki-üç senede mümkün olmuyor” (H38, E, FDB, Prof., 25); “Pek çoğunun bir dini grup, bir cemaat- tarikat arka planı var... Bakıyorsun bazı öğrenciler kendisini kapatıyor” (H46, E, FDB, Prof., 22); “Dışarıdan alınan bilgiler mi dominant içerideki bilgiler mi dominant belirsiz. Burada öğrenciler görüyorum, bir cemaatin tarikatın üyesi olduğunu gösteriyor net açık” (H59, E, FDB, Prof., 33); “Burada bulunan çocukların şu veya bu şekilde gittikleri ve istifade ettikleri birtakım kurum ve kuruluşlar da mevcuttur... Onlar sizin vermek istediğinizi hangi yöne eviriyorlar onu bilmiyoruz” (H62, E, TİB, Doç., 11).

Örneklerden anlaşıldığına göre ilahiyat öğrencilerinin geldikleri toplumsal şartlar, muhafazakâr orta halli aile ve sosyal çevrelerin çocuk yetiştirme tarzları, özellikle belli bir mensubiyetle ilahiyat eğitimine gelmek öğrencilerde zamanla kimi katılımcıların “kristalleşme” şeklinde kavramsallaştırdıkları bir donukluk, mesafede durma, dışarıya kapanma, ideolojik açıdan kamplaşma duygusu oluşturmaktadır. Bu tür kristalleşmeler zamanla ötekine karşı hoşgörüsüz tutumların gelişmesini tetikleyebilmekte, ayrışma, ötekileştirme, dışlama gibi birtakım olumsuz tavırların varlığını sürdürmesine yol açabilmektedir. İlginç olan bu tür gruplaşma ya da hizipleşmelerin yer yer öğretim elemanları arasında da oluşması ve öğretime yansiyabilmesidir. Bolay’ın da belirttiği gibi “İlahiyat fakültelerinin birçoğu halktan kopuk sayılır. Herkesin kendine göre bir grubu ve cemaati var. Onlarla temas etmeyi halkın bütünüyle temas sanıyorlar. Öğrencilerin pek çoğu da bundan farklı sayılmazlar” (Arslan, 2011, s. 94-95).

Bu araştırmanın farklı alt başlıklarında, konuyla ilgili nitel veriler işlenirken de değinildiği üzere Türk toplum yapısının yüksek din öğretimine bakışıyla ilgili birçok problem alanı bulunmaktadır. Dini iddiaları, kaygıları, yöntemleri, metinleri, eleştirileri birbirinden farklılaşan vakıf, dernek ve hususen cemaatlerin üniversite içinde, dini bilgiyi daha eleştirel, nesnel ve mukayeseli bir düzlemde, modern sosyal bilimlerin yöntem ve verileriyle harmanlamak suretiyle ele alan ilahiyat eğitimine karşı belirli bir soğukluk, eleştirel yaklaşım, en azından belirgin bir mesafede durma durumu bulunmaktadır. Bu sorun önemli ölçüde bu kurumlar ile söz konusu yapılar arasında gelişen güven bunalımından kaynaklanmaktadır. Din-devlet ilişkilerinin Cumhuriyet sonrası sancılı, kırılğan gelişim çizgisinden hayli etkilenmiş olan ve güncel bir hafızayı barındıran bu güven sorununun yüksek din öğretimi kurumlarına öyle ya da böyle gelmiş, ancak belli kişisel, ailevi ya da mahallesi aidiyeti olan birçok öğrencide bariz değer çatışmaları, aşınmaları vb. oluşturduğu söylenebilir. Birçok öğrenci dini toplumsal bağlılıklarını ilahiyat eğitiminde gizlemekte ya da açıkça tartışmaya konu edinmekten çekinmektedir. Bu durum öğrencilerin kendilerini tanımlamalarını, bu anlamda sağlıklı bir değer yönelimi ve sosyal yönelim edinmelerini olumsuz yönde etkilemektedir.

Konuyla ilgili olarak katılımcı öğrencilerin de değerlendirmeleri bulunmaktadır. Kimi katılımcı öğrencilere göre yüksek din öğretimi öğrencilere belli değerler, idealler, ahlaki yönelimler kazandırmak şöyle dursun, onları birtakım değerlerden, bağlılıklardan, yönelimlerden uzaklaştırmakta, kısacası onları sosyal gelişim ve değer yönelimi bakımından olumsuz yönde etkilemektedir. Bu yöndeki katılımcı görüşleri aşağıda örneklendirilmiştir.

“Ben çok maneviyatlı bir insandım. İlahiyatta bu kayboldu... Mücadele ruhum gitti” (Ö31, K, HÜİF, İHL, STK-, II-); “Buraya geldiğimde Allah’a sığındım... Bir vakit namazımızı kaçırınca bunun sa-

dakasını vermeye, birini doyurmaya gayret ediyorduk... Bunları kaybettirdiler bize” (Ö35, E, HÜİF, İHL, STK+, II-); “Eskiden ruh vardı. İlk geldiğimde vardı mesela gideyim İslam adına gerekirse canımı, ruhumu vereyim diye bir düşünce vardı. Geldikten sonra baktım, hocalarımız bile psikolojimizi bozdular yani” (Ö44, E, SÜİF, İHL, STK-, II-); “Daha önceki senelerde daha çok böyle manevi bütünlüğü yakalayabiliyorduk... O ruh burada gitgide azalıyor diyebilirim, kendimize göre değerli olan şeyi değiştiriyorsunuz” (Ö5, K, 29MÜİF, İHL, STK+, II-); “Burada kendi ulus-milliyetçiliğimi geliştirdim. Bu bende ümmet bilincini tamamen yok saymaya kadar gitti” (Ö50, E, ATÜİF, DL, STK-, II+ (Türkçe öğrt.)); “Buraya gelirken maddi veya manevi hedeflerim vardı, ama şu anda yani yolunu hiç görmeyen, karadelik gibi bir yere gidiyorum diye düşünüyorum” (Ö52, E, ATÜİF, İHL, STK+, II+ (İş güvenliği)); “Lise boyunca daha çok Müslüman dünyasını kurtarma, insanlığa katkı sağlama gibi bir amacım vardı. Üniversiteye gelince akademide yapacağım çalışmaların Müslüman dünyasını kurtaracak çalışmalar olmayacağını anladım” (Ö6, E, 29MÜİF, İHL, STK+, II-).

Yukarıda verilen örneklerden anlaşılacağı üzere yüksek din öğretimi süreci kimi öğrencilerin gençlik yıllarından, özellikle lise döneminden gelen çeşitli pratikleri revize ederek, daha durağan/pasif, akademik bir platforma doğru yönlendirmektedir. Ancak bu çok da olumlu bir değişim görünmemektedir. Zira kimilerine göre bu bir tür maneviyat yitimidir. Mücadele ya da aksiyon ruhunun azalması, heyecan ve maneviyatın ortadan kalkması vb. birtakım şablonlarla kodlanan söz konusu değişimin birçok katılımcı tarafından ciddi ve kaygı uyandıran bir problem olarak ele alındığı görülmektedir. Bu noktada katılımcılar aldıkları ilahiyat eğitimi sonunda önceki yaşamlarında bulunan “Allah’a sığındım, vakit namazımızı kaçırdınca bunun sadakasını vermeye, birini doyurmaya gayret ediyorduk”, “İlk geldiğimde vardı mesela işte gideyim bir İslam adına hani gerekirse canımı, ruhumu vereyim diye bir düşünce vardı”, “Bir ideal uğruna savaşmak, meydanlara çıkmak” gibi birtakım pratikleri kaybettiklerini dile getirmişlerdir. Ancak Ö52’nin “maddi veya manevi hedeflerim vardı, ama şu anda yani yolunu hiç görmeyen, karadelik gibi bir yere gidiyorum diye düşünüyorum” ve Ö6’nın “Akademide yapacağım çalışmaların Müslüman dünyasını kurtaracak çalışmalar olmayacağını anladım” şeklindeki değerlendirmeleri, değişimin kimi öğrencilerde daha derinlikli hayal kırıklıklarına yol açtığını göstermektedir.

Öğrencilerce oldukça olumsuzlanan ve negatif vurgularla içeriklendirilen yukarıdaki değişim idealden reele doğru bir dönüşüm, gerçeklerle yüzleşme ya da bir çeşit “büyüden arınma” olarak da okunabilir. Osmanoğlu ve Korkmaz tarafından yapılan (Osmanoğlu & Korkmaz, 2018) ve öğrenci görüşlerine göre ideal bir ilahiyat öğrencisinin niteliklerine odaklanan araştırmanın sonuçlarına göre ilahiyat fakültesinin ilk yıllarında öğrenciler daha idealist fikirlere sahipken, yıllar geçtikçe bu fikirler birtakım mesleki talep ve beklentiler, akademik yönelimler, pratik/güncel kaygılar ile bunların gerektirdiği rol ve sorumluluklar gibi daha somut beklentilere dönüşmektedir. Diğer taraftan, her ne kadar alınan ilahiyat eğitimiyle tümüyle irtibatlı olmasa bile, bu tür örnekler ilahiyat eğitimi bağlamında öğrencilerde gelişen değer yöneliminin belli problemler ihtiva ettiği gerçeğini ıskalamayı gerektirmemektedir. Nitekim Okumuş tarafından İlahiyat Fakültesi öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmada (Okumuş, 2007), katılımcıların %46,8’i fakülte bazlı beklentilerinin karşılanmamış olduğunu, %13,2’si de hayal kırıklığı yaşadığını ifade etmiştir. Okumuş, bu durumun öğrencilerde fakülteye yabancılaşma, fakülteyle bütünleşememe, çekingen ve içe kapanık hale gelme gibi olumsuz etkilere yol açtığının altını çizmiş ve bunda ilahiyattaki din söyleminin büyük ölçüde etkili olduğunu vurgulamıştır. Katılımcı öğrencilerce dile getirilen hayal kırıklıklarının öğrencilerin

geleneksel bağlılıklarını restore etme sürecinde yaşadıkları kimi kırılma ve daralmalarla irtibatlı olsa da daha kesin olan bu tür durumların öğrencilerde ciddi bir değer bunalımı yaşattığıdır.

Maneviyat ve mücadele ruhunu yitirmek, manevi huzurunu ya da bütünlüğünü kaybetmek; millet, ümmet ve insanlığa dönük bir ideal uğruna savaşmaktan vazgeçmek, Müslüman dünyasını kurtaracak çalışmalara dönük soğukluk vb. çıktılar buraya kadar katılımcı öğretim elemanı ve öğrencilerce dile getirilen ve öğrencilerde belli ölçülerde gelişme kaydettiği anlaşılan dini toplumsal tonları belirgin değer yönelimi ve sosyal ahlaka dair özelliklerin tersi yönde çıktılarının da varlığını göstermektedir. Öğrencilerde gelişen değer yöneliminin, öğrenci görüşleri baz alındığında “milli” yönde güçlü çıktılar sunduğu söylenemez. Oysa dini anlamda, örneğin Ehl-i sünnet gibi belirgin çizgiler bulunmaktadır. Burada dini olanla milli olan arasında belli ayrışmaları ima eden örneklerle dikkat çekmek gerekir. Özellikle, ilahiyat eğitimi bağlamında “ulus-milliyetçiliği” geliştirdiğini belirten bir katılımcının bunun neticesinde “ümmet bilincini tamamen yok saymaya kadar” varan bir dizi değişim geçirdiğini ifade etmesi ilginçtir. Aslında bu durum yukarıda sözü edilen milli-manevi değerler noktasında yaşanan uzlaşmazlık sorununun yüksek din öğretimi noktasında bir tür dışı vurumu da sayılabilir. Bu tür örnekler Türkiye’de yükseköğretimin, dolayısıyla yüksek din öğretiminin yaslandığı milli-manevi değerler söyleminin, bu anlamda mezheplerüstü din eğitimi olgusunun akademik mahfillerde daha yoğun biçimde tartışılmasını gerektirmektedir.

## **5. Özgünlük Sorunu**

Türkiye’de yüksek din öğretimi, mezunlarında özgün bir varlık tasavvuru, bilgi anlayışı ve değer yönelimi oluşturabilmekte midir? Gerek mezunların kendini tanımlama biçimleri gerekse bu noktada oluşan varlık, bilgi ve değer anlayışları ile sosyal gelişimsel özellikler birlikte düşünüldüğünde Türkiye’deki ilahiyat deneyiminin öğrencilerin kimlik arayışlarına belli ölçülerde yanıtlar sunduğu noktasında bir takım ipuçlarına erişmek mümkündür. Nitekim buna ilişkin fotoğraf önceki başlıklarda sunuldu. Özetle hatırlamak gerekirse birçok sorunun varlığına karşın söz konusu eğitim öğrencilerinde çekirdeğinde dini (inanç, bilgi, ahlak) motifler olan, çoğulcu insani yetkinliklerle çevrili ontolojik; sosyal bilimsel disiplinlerin yöntem ve verilerinden de beslenen epistemolojik; toplumsal olana duyarlılıklarla öne çıkan bir aksiyolojik donanım oluşturmaktadır. Araştırmanın bu son bölümünde katılımcı öğretim elemanlarının düşüncelerinden yola çıkılarak söz konusu donanımın ne derece özgün bir tasavvur ortaya koyduğu sorusuna yanıt aranmaya çalışılacaktır.

Araştırma kapsamında yüksek din öğretimi kurumlarında görev yapan öğretim elemanlarına ilahiyat eğitiminin mezun tasavvuru ile bunun özgünlüğü noktasında iki soru yöneltilmiştir. Bunlardan ilki ilahiyat eğitiminin küresel ölçekte özgün bir kimlik tasarımının olup olmadığına odaklanmaktadır. Bu kapsamda “Dünyadaki (Batı ve İslam dünyası) yüksek din öğretimi kurumları ile karşılaştırıldığında Türkiye’deki yüksek din öğretimi kurumlarının mezunlarına özgün bir kimlik (Dini, milli, etik bağlılıklar; yerel ya da evrensel duyarlılıklar, değerler, idealler bağlamında) kazandırdığı ya da onların bu yöndeki yönelimlerini etkilediği söylenebilir mi?” şeklinde soru yöneltilmiş, devamında onlardan “a. Hayır, ( ); Niçin böyle düşünüyorsunuz?; b. Kısmen, ( ); Niçin böyle düşünüyorsunuz?; c. Evet, ( ); Bu kimliğin en belirgin birkaç özelliğinden bahseder misiniz?” seçeneklerinden birini tercih etmeleri ve görüşlerini bu doğrultuda serdetmeleri istenmiştir. İkinci

soru ise söz konusu eğitimin yerel bağlamda (Türkiye özelinde) özgün bir kimlik tavrı geliştirip geliştiremediğine odaklanmaktadır: “Türkiye’de üniversite içerisindeki diğer fakültelerle karşılaştırıldığında Türkiye’deki yüksek din öğretimi kurumlarının mezunlarına özgün bir kimlik (Dini, milli, etik bağlılıklar; yerel ya da evrensel duyarlıklar, değerler, idealler bağlamında) kazandırdığı ya da onların bu yöndeki yönelimlerini etkilediği söylenebilir mi?” Sorunun devamında ise yine öncekine benzer seçenekler verilmiş ve yanıtlar yapılandırılmaya çalışılmıştır.

Bu kapsamda “Dünyadaki (Batı ve İslam dünyası) yüksek din öğretimi kurumları ile karşılaştırıldığında Türkiye’deki yüksek din öğretimi kurumlarının mezunlarına özgün bir kimlik (Dini, milli, etik bağlılıklar; yerel ya da evrensel duyarlıklar, değerler, idealler bağlamında) kazandırdığı ya da onların bu yöndeki yönelimlerini etkilediği söylenebilir mi?” sorusuna ilişkin yanıtların dağılımını gösteren tablo aşağıda verilmiştir.

**Tablo 15:** Özgün kimlik oluşumuna fakülte etkisi (Dünya ölçeğinde)

Seçenekler	Sayı	%	Geçerli %
Hayır	18	26,9	26,9
Kısmen	27	40,3	40,3
Evet	22	32,8	32,8
<b>Toplam</b>	<b>67</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Yukarıdaki tablodan anlaşıldığı kadarıyla, araştırmaya katılan öğretim elemanlarının %26,9’una göre, Batı ve İslam dünyasındaki yüksek din öğretimi kurumları ile karşılaştırıldığında Türkiye’deki yüksek din öğretimi kurumları mezunlarına özgün bir kimlik kazandırmamakta ya da onların bu yöndeki yönelimlerini etkilememektedir. Bu konuda olumlu düşünen katılımcıların oranı %32,8, kısmen şeklinde görüş belirtenlerin oranı ise %40,3’tür. Görüldüğü gibi katılımcıların yaklaşık dörtte birinin olumsuz yaklaşmasına karşın önemli bir çoğunluğuna göre Türkiye’de yüksek din öğretimi kurumları mezunlarına özgün bir kimlik kazandırmaktadır. Araştırma kapsamında öğretim elemanlarına yöneltilen “Türkiye’de üniversite içerisindeki diğer fakültelerle karşılaştırıldığında Türkiye’deki yüksek din öğretimi kurumlarının mezunlarına özgün bir kimlik (Dini, milli, etik bağlılıklar; yerel ya da evrensel duyarlıklar, değerler, idealler bağlamında) kazandırdığı ya da onların bu yöndeki yönelimlerini etkilediği söylenebilir mi?” sorusuna ilişkin yanıtların dağılımı aşağıdaki tabloda verilmiştir.

**Tablo 16:** Özgün kimlik oluşumuna fakülte etkisi (Türkiye ölçeğinde)

Seçenekler	Sayı	%	Geçerli %
Hayır	12	17,9	17,9
Kısmen	27	40,3	40,3
Evet	28	41,8	41,8
<b>Toplam</b>	<b>67</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Tablodan anlaşıldığı kadarıyla, araştırmaya katılan öğretim elemanlarının %17,9’una göre, üniversite içinde yer alan diğer yüksek öğretim kurumları (fakülteler) ile karşılaştırıldığında Türkiye’deki yüksek din öğretimi kurumları mezunlarına özgün bir kimlik kazandırmamakta ya da

onların bu yöndeki yönelimlerini etkilememektedir. Bu konuda olumlu düşünen katılımcıların oranı %41,8, kısmen şeklinde görüş belirtenlerin oranı ise %40,3'tür. Görüldüğü gibi katılımcıların önemli bir çoğunluğuna öyle ya da böyle Türkiye'de ilahiyat eğitimi mezunlarına özgün bir kimlik kazandırmaktadır. Anlaşıldığı kadarıyla ilahiyat eğitimi bağlamında özgün kimlik kazandırma meselesine, daha yerel ölçekte bakıldığında, öğretim elemanlarının bakışı daha fazla olumluya dönüşebilmektedir. Bu değişim Türkiye'de ilahiyat eğitiminin kazandırdığı kimlik ile bunun özgünlüğünün küresel ölçekten çok yerel bağlamlar ya da tonlarda anlamını bulduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu kimliğin temel bileşen ya da yansıma biçimlerinin neler olduğu aşağıda yine katılımcı görüşleri eşliğinde ele alınacaktır.

### **5.1. Bir Sentez Çabası: “İlahiyatçılık”**

İlahiyat eğitiminin öğrencilerine özgün bir kimlik kazandırıp kazandırmadığı noktasında iyimser olan öğretim elemanları çoğunlukla ismini zikretmemekle beraber, isim zikrettiklerinde genelde adına “ilahiyatçı” dedikleri bir mezun tipinden söz etmişlerdir. Bu mezunun tipinin en temel özelliği belli milli-manevi özelliklerle bilişsel ve sosyal nitelikleri bir arada ihtiva etmesidir. Daha önce de gösterildiği üzere katılımcı öğrenciler “İlahiyatçı” kavramı yerine akademik eleman, ilahiyatçı akademisyen (aday), araştırmacı, araştırmacı yazar, din/ilahiyat araştırmacısı gibi akademik yönü belirgin kavramlarla kendilerini daha yoğunlukla tanımlamayı tercih etmişlerdir. Nitekim kendini yalın haliyle “İlahiyatçı” olarak tanımlayan öğrenci bulunmamaktadır. Yine katılımcı öğrencilerce yoğunlukla tercih edilen diğer kavramlar ise Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni ve Manevi Danışman gibi mesleki kavramlar olup bu iki yönelimin oluşmasında ilahiyat eğitiminin etkisi belirgin biçimde görülmüştü. Bununla beraber katılımcı öğrencilerin kendilerini tanımlarken tercih ettikleri dini tonları güçlü ve modern içerimi olan Tebliğci-İslam Davetçisi ve Aydın İlahiyatçı (Aydın din adamı) gibi kavramların da söz konusu olduğu, ancak bu tür tercihlerde ilahiyat eğitiminin etkisinin önceliklere oranla daha sınırlı olduğuna değinilmişti. Katılımcı öğretim elemanlarının sözünü ettiği ilahiyatçı tipinin bu dört temel çizgiyi çeşitli biçimde içeren şemsiye bir kimlik olduğu söylenebilir.

İlahiyatçılık söyleminin şemsiye bir kavram olmakla beraber bir taraftan dini-millî yönelimleri, diğer yandan bilimsel-teolojik, yerel-evrensel tonları nasıl belirginleştiği, bu anlamda dini olanla millî ve bilimsel olanı, geleneksel olanla modern olanı, Doğu'yla Batı'yı nasıl bir anlayışla bir araya getirdiği önemli bir merak konusudur. Bu noktada belli ve başarılı bir sentezden söz edilebilir mi? Öğrencilerce en yoğunlukla tercih edilen ilahiyatçı akademisyenlik ve ilahiyat araştırmacılığı nosyonlarının geleneksel olanla modern olanı gerek ilke gerekse eğitim anlayış ve pratiği bakımından başarılı şekilde sentezlediği söylenebilir mi? Tüm bu sorulara araştırma örneklemeden elde edilen veriler elverdiği ölçüde yanıt aranmaya çalışılacaktır.

Aşağıda, katılımcıların sözünü ettikleri ilahiyatçı profili önce bir tabloda genel özellikleriyle verilecek, ardından da öne çıkan özellikleri yine katılımcı görüşlerinden seçilen örnekler eşliğinde incelenecektir. Öğretim elemanı görüşlerinden hareketle oluşturulan ilahiyatçı profili ve sahip olduğu temel özellikler aşağıdaki tabloda toplu halde verilmiştir.

**Tablo 17:** İlahiyatçının özellikleri (Öğretim elemanlarına göre)

Kimlik	Özellikleri	Yansımaları
İlahiyatçı	• <b>Duyuşsal motivasyonlar</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dinî (Müslüman) bilinç, inanç, vazife/dava şuuruna sahip olmak, ilmiyle amel olmak.</li> <li>• Olgun, saygılı, hoşgörülü, anlayışlı, uysal, zarif, diğerkam, ılımlı olmak.</li> <li>• Dil, vatan, millet/milliyet ve tarih bilincine sahip olmak, kültürel mirasa duyarlık.</li> </ul>
	• <b>Bilişsel motivasyonlar</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sorgulayıcılık, eleştirelilik; öğrenmeye ve okumaya meraklılık, özgün-özgür düşünebilme, araştırmacılık, çok yönlü bakabilme, analitik bakabilme, hemen hüküm vermemek.</li> </ul>
	• <b>Sosyal motivasyonlar</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uzlaşmacılık, barışçıl olma, fanatik olmama, uyumluluk, disiplin, topluma (toplumsal sorunlara) duyarlı olmak.</li> </ul>

Yukarıda oluşturulan tablodan da anlaşılacağı üzere araştırmaya katılan birçok öğretim elemanına göre ilahiyat eğitiminin en somut çıktısı belli vasıfları haiz olan ilahiyatçıdır. Gerçekten de bu araştırmanın saha çalışmasının yapıldığı örnek fakültelerin web sayfalarında yer alan genel amaçlar, misyon ve vizyon söylemleri ile ders bilgi paketlerinde öğretim programına ilişkin yer alan bileşenler incelendiğinde yukarıdaki tabloya benzer bir örüntü ortaya çıkmaktadır. Her ne kadar öğrenciler ilahiyatçılık kavramını yalın halde kullanmayı pek tercih etmese de öğretim elemanlarının mezun profilini bu kavram etrafında yapılandırması fakültelerin kâğıt üzerindeki söylemleriyle örtüşmektedir. Nitekim birçok İlahiyat Fakültesi mezununu öncelikle “İlahiyatçı” olarak adlandırmaktadır.

Araştırma kapsamında katılımcı öğretim elemanlarına yöneltilen “Dünyadaki (Batı ve İslam dünyası) yüksek din öğretimi kurumları ile karşılaştırıldığında Türkiye’deki yüksek din öğretimi kurumlarının mezunlarına özgün bir kimlik (Dini, milli, etik bağlılıklar; yerel ya da evrensel duyarlıklar, değerler, idealler bağlamında) kazandırdığı ya da onların bu yöndeki yönelimlerini etkilediği söylenebilir mi?” sorusuna *evet* şeklinde karşılık veren birçok katılımcı Türkiye’de ilahiyat eğitiminin Doğu-Batı kavşağında konumlandığı yeri işaret ederek özgün bir öğrenci ya da mezun modelinin gelişiminden söz etmişlerdir. Aşağıda, sözü edilen ilahiyatçının yapı taşı olan özelliklerin, özellikle de onu Doğu-Batı kavşağında belirgin kılan özelliklerin neler olduğu ve bunların katılımcılarca nasıl anlamlandırıldığı irdelenecektir. Bu bağlamda ilahiyatçı onlara göre, birtakım özellikleriyle Batı’ya birtakım özellikleriyle Doğu’ya yaklaşmakta, kimi zaman onları sentezlemeye çalışmakta, zaman zaman da belli özellikleriyle onlardan ayrılmakta ya da ayrışmaktadır. Konuyla ilgili katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir.

“İlahiyatların bir kimlik kazandırdığına inanıyorum, bir ilahiyatçı kimliği oluşuyor...” (H33, E, TİB, Dr., 6); “Harmanlamaya çalışıyor. Türkiye’nin en büyük farkı bu, Doğu ile batıyı sentezliyor ve ortaya böyle bir şey çıkıyor” (H33, E, TİB, Dr., 6); “İslam dünyasına göre kısmen daha özgür, düşünce yapısı olarak. Batıya göre ise daha muhafazakâr ...” (H46, E, FDB, Prof., 22); “Türkiye’deki böyle birbirini benimsemiş, birbirine geçmiş felsefe din bilimlerinin, temel İslam bilimlerinin, İslam tarihi ve sanatların



bölümünü olması gerçekten avantaj” (H41, E, FDB, Doç., 8); “Özgün bir kimlik kazandırıyor. Kimliğin en belirgin özelliği temel kaynaklara vukufiyet, aynı zamanda dünyadaki değişik dinler hakkındaki bilgileri ve kısmen de Batı’yı takip edebilme...” (H3, E, TİB, Prof., 36); “... Türkiye’de daha rahat bakış, daha mutedil diyebileceğimiz bir yaklaşım var” (H31, E, TİB, Dr., 7); “Türkiye’deki ilahiyat fakültesinde batıda olduğu gibi teolojiyle kavgalı yetişen bir zihin yok...” (H41, E, FDB, Doç., 8); “İslam dünyasında daha bir aidiyet oluyor, fakat Türkiye’deki ilahiyat/İslami ilimler fakültelerinde daha seküler bir kimliğin olduğunu söyleyebiliriz... Daha muhafazakâr gelip, daha liberal mezun verdiğimiz de bir hakikat” (H43, E, TİB, Doç., 17); “...Doğu-Batı arasında olmamız... Öğrenci mezun olduğu zaman en azından ufku daha geniş oluyor” (H2, K, FDB, Dr. Öğrt. Üyesi, 5); “Buranın daha yetkin, duyarlı, Avrupa’ya daha yakın olduğu için, sistematik bir şekilde bilgi verme yeteneklerini geliştirdiklerini düşünüyorum” (H37, E, TİB, Prof., 25); “Sosyal bilimci olarak yetiştirmeye çalışırız burada. Dolayısıyla, buradan mezun kişi kendisini böyle din adına hareket eden bir duat, yani bir davetçi olarak görmez... Biraz daha yumuşak, ılımlı bir ilahiyatçı kimliği daha objektif bir perspektif...” (H45, E, TİB, Prof., 28).

Katılımcılara göre İslam dünyası ve burada yetişen ilahiyat uzmanları âlim tipiyle; duat, kudat gibi tabirle muhafazakâr ve kaynaklara bağlılığıyla tebarüz ederken, Batı dünyasında yetişen benzerleri daha çok entelektüel becerileriyle, bilimsel ve epistemik kaygılar yanında liberal tavırlarıyla da öne çıkmaktadır. Her iki eğilim ve bu kapsamda beliren özellikler Türkiye’deki ilahiyat eğitiminde, İslami ilimler ile felsefe ve din bilimleri alanları ekseninde bir araya getirilmeye çalışılmaktadır. Burada katılımcıların Türkiye’deki ilahiyat eğitiminin özgün yanını ortaya koyarken kullandıkları “harmanlama”, “Doğu ile Batı’yı sentezleme” ya da “birbirini benimseme”, “birbirine geçme” şeklindeki değerlendirmeleri, İslami ilimlerle sosyal bilimler, felsefe ve din bilimleri bağlamında gelişen uzlaş, özümseme ve sentez çabalarına dikkatleri çekmelidir. Katılımcıların zikrettikleri uzlaşma çabaları, bu bağlamda oluşan sentez ve özümseme pratikleri Türkiye’de yüksek din öğretiminin en özgün yanlarından birini oluşturmaktadır.

Reçber’e göre “Türkiye’de ilahiyat ile din bilimleri arasında Batı’daki gibi belirgin bir çatışmanın bulunduğu söylenemez.” Ona göre bu durumun nedenlerinden birisi, ilahiyat disiplinlerin Batı’daki teolojik disiplinlerden farklı olarak çoğunlukla rasyonel sayılabilecek tarihsel arka plan ve yöntemlere sahip olmaları ve buna bağlı olarak ilahiyatta ‘dogmatik’ bir yaklaşımın genellikle benimsenmemiş olmasıdır. Bir diğer neden de din bilimleri ya da din alanındaki araştırma disiplinlerinin genellikle ilahiyat fakültelerinin bünyelerinde bulunuşu ve bu disiplinlerdeki akademisyenlerin çoğunlukla ilahiyat eğitimini de alınış olmalarıdır (Reçber, 2016, s. 120). Bu uzlaş ya da yakınlık/tanışıklık çabası aşırı uçlar bir kenara konursa bilimsel anlamda daha kapsayıcı ve uzlaştırıcı yaklaşım ve metodolojileri netice vermektedir. Bununla beraber, ileride farklı örneklerle de ortaya konacağı üzere bu sentez çabası ya da yakınlaşma durumu, belli özellikleri itibarıyla uzlaşma alanları üretse de özellikle ilahiyat eğitiminin öğretim anlayış ve pratiğinde yaşanan olumsuzlukların, kimi kişisel, siyasi ve günübürlük tavırların da etkisiyle birçok öğrenci için potansiyel ayrışma ve savrulma alanları oluşturmaktadır.

Öte yandan yukarıda verilen katılımcı görüşlerinde sistematik bilgi, özgür düşünme, açık fikirlilik, dinamik düşünce yapısı, geniş ufuklu olma gibi niteliklerin daha Batı’ya özgü, Batı dünyasına yakın nitelikler olarak imlenmesi oldukça ilginçtir. Aslında bu değerlerin İslam dininde, dini sağlıklı bir çerçevede anlamaya çalışan örneğin Osmanlı entelektüel çevrelerinde çok güçlü karşılıkları, örnekleri bulunabilir. Bu özelliklerin Batı dünyasının özellikleri olarak algılanması ve

bunlara yaklaşmanın Batılı bir bağlama oturtulması, modernleşme sürecinde yaşanan entelektüel kayma ve bunun neticesi oluşan kavramsal ve kuramsal sorunların izlerini taşımaktadır. Bununla beraber, söz konusu değerlerin ve bu değerlerin iş gördüğü zihin yapısının kimi katılımcılarca din alanıyla kavgaya varması yüzünden eleştiri konusu edilmesi, Batıya dönük epistemik arayışların, entegrasyon çabalarının ilahiyat eğitimi bağlamındaki anlam ve sınırlarına ışık tutması bakımından da dikkat çekicidir.

Batılı eksende algılanmaya, konumlandırılmaya çalışılan entelektüel becerilerin “üniversite” paydasında “seküler”, “liberal”, “sosyal bilimci” kodlarıyla aynı yapı içerisinde işlenmesi bir başka ilginç noktadır. Kimi öğretim elemanlarına göre Türkiye’de ilahiyat fakültelerinde böylesi bir seküler kimlik oluşmaktadır. Bu noktada en dikkat çekici değerlendirme H43’e aittir: Ona göre “Daha muhafazakâr gelip, daha böyle liberal mezun verdiğimiz de bir hakikat.” Katılımcılardan H45’in “sosyal bilimci” olarak tanımladığı bu tipolojiyi “biraz daha yumuşak”, “daha objektif”, “ılımlı bir ilahiyatçı” olarak tasvir etmesi, İslam dünyasındaki davetçilerin (duat, kudat vb.) karşısında konumlandırması Türk tipi ilahiyatçının İslam dünyasındaki benzerlerinden ayrılmaya başladığı belirgin çizgilerden birini oluşturmaktadır. Bu çizgi etrafında gelişen eğilimlerin Türkiye’de ilahiyat mezununun toplumsal anlamda farklı eksenlerce sorgulanmasına, özellikle yüksek din öğretimi kurumlarına dönük toplumsal mahalle baskılarının artmasına çeşitli biçimlerde kaynaklık ettiği ve onu farklı yönleriyle bir meşruiyet krizine soktuğu iddia edilebilir.

Tüm epistemik “aşırılıklar”, liberal ve seküler yönelimlere rağmen birçok katılımcıya göre ilahiyatçı kimliğinin sahip olduğu belirgin/güçlü manevi değerler ya da yönelimler bulunmaktadır. Aslında bu belirgin manevi değerler ilahiyatçıyı daha anlaşılır kılmaktadır. Söz konusu değerlerin başında dini duyarlıklar gelmektedir. Özellikle Müslüman bilincine sahip olma, vazife/dava şuuru, ilim amel bütünlüğü ya da ilmiyle amel olmak bu noktada önemli göstergeler olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca bu manevi değerlerin yanında olgun, saygılı, hoşgörülü, anlayışlı, ılımlı olma gibi ahlaki özellikler ile dil, vatan, millet/milliyet ve tarih bilinci, kültürel mirasa duyarlık gibi milli denebilecek özelliklerden de söz edilmelidir. Dolayısıyla entelektüel düzeyde yaşanan sapmalar ya da kimi kırılmalar, milli-manevi kaygı ya da değerler söz konusu olduğunda yerini daha yerel, belli ölçülerde oturmuş bir düzeleme bırakmaktadır. Bir bakıma bu düzlem ilahiyatçıyı İslam dünyasına daha da yaklaştırmaktadır.

“...İlahiyat fakültesinde verilen eğitim diğer üniversitelere göre bu değer odaklı kişilik ve kimlik inşasına daha elverişli” (H17, E, FDB, Doç., 25); “Ümmetin geleceğini üç bölümde görüyorum: İlahiyat fakülteleri, Edebiyat fakültelerinin tarih ve dil bölümleri. Çünkü bir milletin üç ayağı var üzerine oturduğu (Dil, din, tarih) ... İlahiyat bunun üçünü de veriyor” (H42, E, İTS, Prof., 30); “Ne diyorlar milli-manevi değerlere bağlı olma, ülkesine, vatanına, milletine, milletinin değerlerine sahip olma... Bu konuda çocuklarımızın bir kimliği var, bunu inkâr etmek doğru değil...” (H44, E, İTS, Prof., 35); “İlahiyat öğrencisinin her zaman bir davası olmuştur. Bu bazen dini, bazen milli bazen yerel bazen de evrensel bir şuur barındırmaktadır. Nihayetinde hepsinin kökeninde bir dini anlayış vardır” (H3, E, TİB, Prof., 36); “... Miras hukuku dersinin başında hep şunu söylerim: “Senin Müslüman olarak miras perspektifin babandan kalan arsadan ibaret değildir. Sen İslam medeniyetinin mirasçısısın... Değerler ekseninde Müslüman bilincinin inşası noktasında belli bir seviye kat ediliyor” (H14, E., TİB, Doç.,10); “Diğer fakülteelerde ders veren hocalar da bizim fakültede ders verdiklerinde ‘sizin öğrencileriniz çok farklı!’ diyorlar, çok

saygılı, terbiyeli ve disiplinli buluyorlar” (H1, K, FDB, Prof., 6); “İlahiyat fakültesi öğrencilere hakikaten bu vatanın çocukları olduğunun idrakini kazandırıyor...” (H11, E, FDB, Prof., 40); “... İlahiyat fakültesinde dini, milli, etik bağlılıklar, duyarlılıklar daha fazla...” (H15, E, İTS, Prof., 20); “İlahiyat alan derslerinin kendilerine has bir kimlik geliştirdiklerini görüyoruz... Daha uysal, daha zarif, daha diğerkam özellikleri görünen bir kişilik yapısı...” (H16, E, FDB, Prof., 33).

Yukarıdaki görüşlere bakınca ilahiyat eğitiminde öğrencilerin önemli duyuşsal yetkinlikler kazandıkları veya mevcut yetkinliklerini güçlendirdikleri anlaşılmaktadır. Bu yetkinlikler H42'nin ifadesiyle temelde din, dil ve tarih bilincidir. Dini konularda hassas davranma, belli bir tarih bilinci içinde kültürel mirasa sahip çıkma ve tüm bunların olgun bir ahlaki kişilik etrafında (edep) bir araya getirilmeye çalışıldığı anlaşılmaktadır. “Daha uysal”, “daha zarif”, “daha diğerkam”, “daha olgunlaşmış” bir kişilik ya da karakter yapısıyla belirginleşen bu yapı H17'nin tabiriyle ilahiyat eğitiminin “değer odaklı kişilik ve kimlik inşasına elverişli” konuları ihtivan eden din olgusunu öğretime konu edişinden kaynaklanmaktadır. Nitekim din, bizatihi içerdiği bilgi ve duyuşsal motivasyonlar ile muhatabını bu yönlerde eğitmektedir. İlginç bir örnek İslam Hukuku derslerine giren H14 tarafından dile getirilmiştir. O, öğrencilere derslerinin başında şöyle bir yönlendirmede bulunmaktadır: “Senin Müslüman olarak miras perspektifin babandan kalan arsadan ibaret değildir. Sen İslam medeniyetinin mirasçısısın. Sen şu İslam şehirlerinin, İslam mimarisinin, İslam edebiyatının, biliminin mirasçısısın ve bu bilinçle hareket edeceksin. Bu miras algısına sahip olmadıktan sonra, babanın mirastaki durumunu öğrensen ne olacak...” Görüldüğü gibi öğretim elamanı burada dersinin öğrencinin duyuşsal motivasyonlarını harekete geçirecek, ona tarihi derinliği olan bir kimlik bilinci kazandıracak perspektifle ele almaktadır.

Durusoy'a göre ilahiyat fakülteleri, yüksek öğretim kurumları içinde “tarihi mirasımıza açılan yegâne kapı; eski ile yeninin, doğu ile batının; kısaca geçmiş ile geleceğin buluştuğu yerdir. Dahası İlahiyat fakülteleri, klasik anlamda bir medrese olmadığı gibi sıradan bir fakülte de değildir. Milletimizin geleceği ve milli değerlerimizin inşası açısından bu kurumların, milletimiz önünde tarihi sorumluluğu, son derece önemlidir. Geçmişini bilmeyen, geleceğini inşa edemez. Ve başkalarının geçmişi üzerinden de kendi geleceğimizi inşa edemeyiz” (Durusoy, 2014). İlahiyat eğitimi bağlamında gelişen hususen manevi değerlere bağlılık yöneliminin salt bir itaat, tabiiyyet, teslimiyet çizgisinden ziyade belirli eleştirel, rasyonel tonlarla açığa çıkan daha anlamlandırılmış, analitik bir yönelim olduğu belirtilmelidir. Nitekim Koç tarafından yapılan ve yüksek din öğretimi kurumlarında yer alan öğrencilerin sorun ve beklentilerini konu edinen bir araştırmada katılımcı öğrencilere yöneltilen “İlahiyat eğitimi manevî değerlere karşı tutumunuzu nasıl etkiledi?” sorusuna katılımcı öğrencilerin %46,3'ü “akılcı ve eleştirel bir tutum geliştirdi”, %26,4'ü “daha duyarlı/saygılı bir tutum geliştirdi”, %15'i “değiştirmede”, %3,5'i “duyarsızlaştım, çok da önemsemiyorum”, 6,2'si “başka” şeklinde karşılık verdiği görülmüştür (Koç, 2003, s. 51).

**Tablo 18:** Yüksek Din Öğretiminin Öğrencilerin Değer Yönelimine Etkisi

İfadeler	Seçenekler				
	Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç katılmıyorum
“Türk milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini koruma ve geliştirme bilinci kazandırmaktadır”	28,0	47,3	16,9	5,3	2,5
“Milli birlik ve beraberliği kuvvetlendirici ruh ve irade gücü kazandırmaktadır”	21,7	46,6	19,2	10,3	2,2
“İslam kültür ve medeniyet coğrafyasının değerlerini özümseme bilincini geliştirmektedir”	23,8	44,8	20,0	7,0	4,4
“Evrensel insan haklarına (Yaşama hakkı, inanç özgürlüğü vb.) saygılı olma bilincini geliştirmektedir”	28,6	44,3	17,5	7,2	2,4
“Evrensel ahlak ilkelerine (Adalet, dürüstlük, güvenilirlik vb.) saygılı olma bilincini geliştirmektedir”	30,1	48,1	12,3	6,2	3,3
“İnsanlığın yararına olan yenilikler için çaba harcama bilincini geliştirmektedir”	15,6	43,3	24,6	12,3	4,2

Yukarıdaki tablodan da anlaşıldığı üzere araştırmaya katılan ve kendilerine anket uygulanan 958 öğrencinin büyük çoğunluğu yüksek din öğretiminin Türk milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini koruma ve geliştirme bilinci kazandırdığını düşünmektedir. Bu veriler yüksek din öğretimi kurumlarının özel hedefleri arasında öteden beri yer alan öğrencilere yönelik “Tarihi süreç içinde oluşmuş İslam Kültür ve Medeniyetini özgün nitelikleriyle kavratarak, tarihi ve kültürel mirasımıza ilişkin bir aidiyet duygusu ve bilinci oluşturmak” (Ünal, 2011, s. 23) şeklindeki özel hedeflerin gerçekleştiğini göstermektedir. Bu veriler, milli birlik ve beraberlik yönündeki ifade bağlamında oluşan tabloyla örtüşmektedir. Bu durum, Türkiye’de ilahiyat eğitiminin özünde yerli ve milli bir çizgiye sahip olduğunu ima etmektedir. Bununla beraber, söz konusu milli-yerli vurgular ilahiyat eğitiminin İslam dünyasının kültür ve medeniyet bilincinden uzaklaştığı, evrensel gerçekleri, söz gelimi temel hak ve ödevleri, evrensel ahlak ilkelerini, insanlığın yararına çaba harcamayı dışladığı anlamına gelmemektedir. Nitekim katılımcı öğrencilere göre yüksek din öğretimi İslam kültür ve medeniyet coğrafyasının değerlerini özümseme bilinci yanında evrensel insan haklarına ve ahlak ilkelerine saygılı olma bilincini de güçlü biçimde desteklemektedir. Bununla beraber insanlığın yararına olan yenilikler için çaba sarf etme söz konusu olduğunda oranlar değişebilmektedir. Nitekim ilgili ifadeye katılan öğrencilerin oranı yaklaşık %60’tır. Anılan son ifadeye katılmayan ve kararsızlık belirten öğrencilerin oranının katılımcıların yaklaşık %40’ını oluşturması burada belli soru işaretlerinin olduğu anlamına gelmektedir. Bu durum söz konusu eğitimin evrensel insan gerçekliğine duyarsız olmasından çok güncelle irtibatının zayıf olmasının bir sonucudur.

İlahiyat eğitiminde şekillenen, yukarıda milli, manevi, insani kimi motivasyonları ortaya konan ilahiyatçı kimliğinin aynı zamanda güçlü bilişsel ve epistemik özellikleri de bulunmaktadır. Zira

araştırmaya katılan birçok öğretim elemanına göre ilahiyat eğitiminde öğrencilere sunulan mesaj önemli bilişsel ve epistemik unsurlar barındıran bir yapı arz etmektedir. Bu yapının en başat özelliği özgün düşünme, sorgulama ve eleştirelliktir. Ayrıca geniş/esnek/çok yönlü bakabilme, özgür düşünebilme, anlama ve araştırmaya dönük olma, açık fikirlilik, analiz-sentez-değerlendirme gibi üst düzey bilişsel yeterlikleri sergileyebilme ve hemen hüküm vermeme gibi özelliklere de sahiptir. Katılımcılara göre ilahiyatçıyı belirgin kılan, ayırt edici, güçlü bilişsel özellikler bulunmaktadır. Birçok katılımcıya göre özellikle felsefe ve din bilimleri alanında yer alan dersler ve bu derslerde kullanılan yöntemler öğrencilerin farklı dünyalara kapı aralayarak ezber değil öğrenme odaklı, geniş (çok yönlü), esnek, özgür, gerçekçi; yorumlama, analiz, sentez yapabilme eksenine oturan bir yaklaşım edinmelerine yardım etmektedir.

Okumaya, araştırmaya, sorgulamaya önem veren bu metodoloji ya da yöntemin daha eleştirel ve sorgulayıcı bir kişilik yapısını ürettiği anlaşılmaktadır. Nitekim kimi katılımcı öğretim elemanlarına göre öğrencilerin zihinleri önce bulanmakta sonra yeniden durulmaktadır. Ancak ne kadarının zihinlerinin durulduğu önemli bir merak konusudur. Zira araştırmanın farklı yerlerinde de görülebileceği üzere Türkiye'de yüksek din öğretiminin Doğu-Batı kavşağında konumlanması, özellikle eleştirel duyarlıklar ile belli metodik reflekslere güçlü biçimde vurgu yapması öğrencilerde eleştirel ve sorgulayıcı tavırlar geliştirmekle birlikte bu tavırlar zaman zaman belli kopuş ya da savrulmaları, reaksiyon ve reddedici tavırları da beraberinde getirebilmektedir. Bu durum en azından epistemik inançlar anlamında belli çelişkileri, duygusal tavırları, baş dönmelerini aynı anda barındıran karmaşık bir yapı üretmektedir.

Katılımcı öğretim elemanlarının ortaya koyduğu ilahiyatçı tipolojisinin birçok sosyal özelliği de bulunmaktadır. Nitekim birçok katılımcı öğretim elemanına göre ilahiyat eğitiminde öğrencilere sunulmaya çalışılan modelin önemli sosyolojik bileşenleri bulunmaktadır. Bu özellikler içerisinde uzlaşmacılık, ılımlı-uyumlu olma, barışçıl olma, fanatik olmama, sosyal/dışa dönük olma, disiplinli, zarif, diğerkam olma ve nihayet topluma ve toplumsal olana duyarlı olma gibi özellikler başı çekmektedir. Öğretim elemanı görüşleri içerisinde en dikkat çekici husus katılımcıların ilahiyat mezunlarının daha uzlaşmacı ve barışçıl bir yapıda olduklarını iddia etmeleri, bunu da yüksek din öğretimiyle ilişkilendirmeleridir. Onlara göre İslam ülkelerinde ortaya çıkan fanatizm, din eksenli aşırılıklar ve ayrışmaların toplumda yarattığı sorunların Türkiye'de diğer İslam ülkeleri kadar belirgin olmamasının arkasındaki en önemli neden ilahiyat fakültelerinde verilen eğitimidir. Bu eğitimin gücü ise yine katılımcılara göre Kur'an dersleri ile felsefe, din sosyolojisi gibi derslerin aynı fakültede birlikte verilmesidir. Görüldüğü gibi Türk ilahiyat deneyiminin program yapısı, dersler ve derslerin muhteva ve metodolojileri öğrencilerin toplumsal açıdan yeterliklerini iletmektedir. En azından söz konusu öğretim sürecinin bizzat içerisinde bulunan öğretim elemanlarının değerlendirmeleri bu yöndedir.

Toparlamak gerekirse araştırmaya katılan birçok öğretim elemanına göre ilahiyat eğitiminde öğrencilere özgün bir kimlik kazandırılmaktadır. Bu kimlik gerek dünya ölçeğinde gerekse Türkiye'deki diğer fakülte eğitimleriyle kıyaslandığında belirgin ayırt edici tonlar taşımaktadır. Söz konusu kimliğin en belirgin özellikleri, millî ve manevî değerlere olan bağlılığı, üst düzey bilişsel ve entelektüel yeterlikleri, bilhassa eleştirel ve çoğulcu bakma noktasındaki kapasitesi, nihayet sosyal alanla irtibat kuran özellikleridir. Bu netice araştırmada kullanılan anket verileriyle de örtüşmek-

tedir. Nitekim ilahiyat eğitiminin milli manevi değerler ile milli birlik beraberliğe duyarlık, İslam dünyasının kültür ve medeniyet birikimini özümseme, evrensel insan hakları ile genel ahlaki ilkeleri saygıyla karşılayıp önemseme, insanlığın yararına olan yenilikler için çaba harcama gibi boyutlarda özgün çıktı ve katkıları bulunmaktadır.

## **5.2. Problem Alanları**

Araştırmaya katılan kimi öğretim elemanlarına göre yüksek din öğretimi sürecinde oluşan/gelişen insan/mezun modelinin özgünlüğü noktasında ciddi problem alanları bulunmaktadır. Bu alanların başında Tanzimat süreciyle başlayan Osmanlı-Türk modernleşme hareketinin yaratmış olduğu kriz ve belirsizlikler gelmektedir.

### **5.2.1. Başarısız Modernleşme**

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının bir bölümü Türkiye’de ilahiyat eğitiminde öğrencilere özgün bir kimlik kazandırma noktasında yaşanan zorlanma ve tıkanmaları açıklarken modernleşme süreci ile bu süreçte oluşan/gelişen geleneksel-modern çatışmasına değinmişlerdir. Bu çatışma tarihsel derinliği itibarıyla Osmanlı’da Tanzimat’la birlikte başlayan Batı düşüncesi ile geleneksel İslam tefekkürünü birlikte işe koşma çabalarını akla getirir. Bugün ilahiyat eğitiminde yaşanan model yoksunluğu ya da belirsizliğin arkasında din, dil ve tarih itibarıyla güçlü bir geçmişin izlerini taşıyan ancak bunları egemen dünyanın değerleri karşısında nasıl konumlandırması gerektiğini bir türlü başaramamış başarısız modernleşme çabaları bulunmaktadır. Aşağıdaki görüşlerin ana fikri uzun Cumhuriyet yılları boyunca Osmanlı eğitim mirası ile Batılı metodolojilerin sağlıklı bir şekilde bir araya getirilememiş olduğu, bu başarısızlıkla sonuçlanan çabanın birçok kimlik belirsizliğini beraberinde getirdiğidir. Küreselleşme ve giderek etkisini artıran post-modern eğilimler bu gerilimli zemini bugün için daha içinden çıkılmaz bir hale getirmiştir.

“Bu konuda tam bir kaos ortamı var. Çünkü bizim Türkiye’deki yüksek din öğretiminde geçmişten gelen bir durumla mektep-medrese, gelenek-modern arasında bir çatışma devam etmektedir...” (H10, E, TİB, Dr., 4); “...İlahiyat fakültesi geleneğinde Batı’yı üstün görme, İslam dünyasını geri kalmış görme anlayışı hakimdir. Bu da öğrencilere kimlik olarak etki etmeye başlamıştır...” (H11, E, FDB, Prof., 40); “Bizim ilahiyatların 80 yılda yaptığı şey, geleneksel olanın var dediğine yok demektir, bir şey inşa etmeyi bırak... İlahiyatlar ne o tarafa ne bu tarafa, yani ne pozitivist ne modernist...” (H18, E, İTS, Dr., 26); “... Ankara’nın modernist... Marmara İlahiyat bu konuda biraz daha katı geleneği temsil ettiğini düşünüyorum. ...” (H36, E, FDB, Doç., 22); “Genelde hep böyle iki gruba ayrılmışız. Hep böyle tutucular, eskiye sarılanlar, gelenekçiler ve yenilikçiler... Onun öğrencisi buna negatif bakıyor, bununki ona” (H40, E, TİB, Prof., 26); “İslam ilahiyatı Türkiye’de moderniteyle gelenek arasında ciddi bir sıkışmaya uğramış gibi geliyor bana ve bir çatışma halinde...” (H50, E, TİB, Prof., 25); “...Batının gelişimi karşısında oluşmuş bir aşağılık kompleksi var, burada iki şey göze çarpıyor: Ya egemenin kimliğine bürünüyor ya da içe kapanılıyor, her ikisi de sağlıksız” (H59, E, Prof., FDB, 33); “...Post modernite şöyle bir şey yarattı: artık olmayanla henüz gelmeyen arasında bir yerdeyiz, hep araftayız” (H57, E, Prof., FDB, 30); “...Mahkûm bir pazar yerinden bayilik alarak bu işi yapıyoruz... Dekan diyoruz, diploma diyoruz, seminer diyoruz, rektör diyoruz... Burası seküler bir yer” (H18, E, İTS, Dr., 26); “Burada ne seküler bir dille eğitim yapabiliyoruz ne de geleneksel bir çerçevede eğitim yapabiliyoruz. Bu aslında Türkiye’nin genel, modernleşme



dediğimiz serüveninin bir yansıması. Melez kimlik gibi... O yüzden bir kapalılık, bir muğlaklık var, insanlar birbirlerine şüpheyle bakıyorlar...” (H26, E, FDB, Doç., 23).

Yukarıdaki örneklerde genel anlamıyla İslam dünyasında, hususen Türkiye’de son bir buçuk iki asırda yaşanan düşünsel ve entelektüel modernleşme çabaları ile bu sürecin ilahiyat eğitimine olan yansımalarını görmek mümkündür. Kimi katılımcılara göre Türkiye’de ilahiyatların 80 yılda yaptığı şey, geleneksel olanla çatışmak, onun var dediğine yok demektir. Kimilerine göre İlahiyat Fakültesi geleneğinde Batı’yı üstün görme, İslam dünyasını geri kalmış görme anlayışı hâkimdir. Bugün bile çoğu fakültede Batı’nın üstünlüğü her alanda vurgulanmakta, öğrencilerin dini, milli, kültürel kimlikleri bu vurguların etkisi altında kalmaktadır. Kimilerine göre bu tam anlamıyla oryantalist bir eğilim ya da değişimdir. Bu oryantalist eğilim, H59’a göre bir tür yabancılaşma olayıdır. Yani: “Bizden bir halt olmaz Batı’lı olalım, modern olalım çağdaş olalım.” Bazı katılımcılara göre ne tam seküler ne de geleneksel çerçeveye tam olarak oturmamış, mektep-medrese, gelenek-modern, pozitivizm-modernizm arasında çatışmalara sahne olan eğitimin sonucunda iki arada bir derecede, doğal gelişim çizgisini/zeminini kaybetmiş, pozitivist damarı güçlü, zaman zaman egemenin kimliğine bürünen, zaman zaman da içe kapanan, kimi katılımcıların ifade ettiği gibi “melez” bir kimlik ortaya çıkmaktadır. Yukarıdaki olumsuz tablo, bazı katılımcılara göre son yıllarda giderek gelişen post modern rüzgarla daha da karmaşık ve içinden çıkılmaz bir hal almış durumdadır.

Tablo böyle olunca H36’nın Ankara İlahiyat ve Marmara İlahiyat bağlamında geliştiğini iddia ettiği farklı “geleneklerin” ne derece anlamlı ve sağlıklı yapılar ihtiva ettikleri, özgün mezun modelleri ortaya koydukları tartışmaya açık görünmektedir. Zira burada oluşan gelenekler Batı ekseninde konumlandırılan epistemik kaygılarla, İslam, Türk ve Osmanlı ekseninde konumlandırılan geleneksel kaygılar (kaynaklara bağlılık, terminolojik ve metodolojik duyarlıklar, milli-manevi söylemler, kültürel miras) arasında nasıl bir entegrasyonun oluşturulmaya çalışıldığı bağlamında anlam kazanmaktadır. İlahiyat eğitiminin özgünlüğü kendini dünyadan yalıtması ve yalnızlaşmasında, giderek dünyadan ayrışmasında değil, farklılıkları sentez ve bir araya getirme kapasitesinde aranmalıdır. Eğitim sistemlerinin kapasite ve temsil kabiliyeti de böylesi sentez çabalarıyla gelişmektedir.

Araştırmanın farklı yerlerinde de işaretlendiği üzere bilhassa temel İslam bilimleri ile felsefe ve din bilimleri alanlarının ilahiyat eğitiminde ortak kaygılar etrafında sağlıklı bir şekilde bir araya getirildikleri ve özgün bir senteze yönelik işbirliği içinde oldukları söylenemez. Zira bu tür bir sentez çabasının daha katılımcı ve üst katmanlarla irtibatı yorumlanmadan inşa edilmesi anlamlı görünmemektedir. Nitekim Kara’ya göre “ilahiyat (yahut yüksek din) eğitimi müstakil bir hadise değil bağımlı bir hadisedir. Türkiye ile İslâmiyet arasındaki ontolojik bağ, Türk modernleşmesinin dinle irtibatları, din-devlet ilişkileri, nihayet Cumhuriyet devri laiklik anlayışı ve laik eğitim politikaları gibi daha üst başlıklar tartışılmadan ilahiyat eğitimi yeterince ve doğru bir yerde ele alınıp tartışılmayacaktır. Çünkü ilahiyat piramidin sadece bir yerinde ve bir şekilde durmaktadır; bütünü görebilmek için piramidin tamamının ve diğer mühim parçaların hiyerarşileri, duruş şekilleri ve siyasî-sosyal itibarları, toplumsal karşılıkları da ele alınmalıdır” (Kara, 2009, s. 17).

Yukarıda örnekleriyle ortaya konan sentez arayışlarının ve bunun neticesi gelişen tartışmalı ve gerilimli yapı ilahiyat eğitiminin Cumhuriyet sonrası dönemde kurumsal bir zemine oturmasını ve kendi bilim ve eğitim geleneğini oluşturmasını önemli ölçüde engellemiştir. Bu anlamda katılımcıların önemli bir kısmının kimlik sorununun arkasında ilahiyat eğitiminin anlayış ve pratiğiyle ilgili

problemleri koyması, kimi zaman siyasi müdahaleler ve popülist söylemler ekseninde şekillenen Türk ilahiyat deneyiminin bir türlü tarihsel/kültürel miras, toplumsal beklentiler ve istihdam koşullarıyla uyumlu sağlıklı bir zemine oturtulamayıpına, bu noktada özellikle bir mezun modelinin oluşturulamayıpına göndermede bulunması şaşırtıcı değildir. Türkiye’de yüksek din öğretiminin Cumhuriyet sonrasında özgün bir mezun modeli ortaya koyamamasının arkasında ciddi yapısal sorunlar bulunmaktadır. Kimi araştırmacılara göre İlahiyat Fakültesi müfredatına bakıldığında, öğrenci nezdinde İslam kültür ve düşüncesinin bütünlüğünü sağlama noktasında önemli problemlerle karşı karşıya kalınmaktadır. Bu sorunların temelinde müfredata hâkim olan parçalanmışlık önemli bir rol oynamaktadır (Erginli, 2004, s. 74; Taşkırın, 2013, s. 265-266).

### **5.2.2. Kurumsallaşma ve Meşruiyet Sorunu**

Araştırmaya katılan kimi öğretim elemanlarına göre Türkiye’de ilahiyat eğitiminin özgün bir mezun modeli ortaya koyamamasının arkasında, ilahiyat eğitiminin geleneksel İslam ilahiyat eğitim mirasından uzaklaşması, Cumhuriyet sonrasında ise kendi eğitim ve bilim geleneğini yeterince oluşturamaması yatmaktadır. Bu değerlendirmeye göre söz konusu eğitim zaman zaman yaşanan siyasi ve ideolojik müdahalelerin de etkisiyle bir türlü kurumsal bir kimlik ve organize bir yapıya kavuşturulamamış, kendi eğitim politikasını oluşturamamış, şahsi eğilimlerin, siyasi-ideolojik teamüllerin, günübürlük gelişmelerin etkisinde kalmıştır. Tüm bunların sonucu önemli ölçüde halk ve devlet arasında sıkışık kalma ve bir meşruiyet krizine mahkûm olma olmuştur. Konuyla ilgili örnekler aşağıda verilmiştir.

“Yüksek din öğretiminde bir politikanın olup olmadığını bile tartışabiliriz. Her fakülte kendine göre bir strateji geliştiriyorsa demek ki Türkiye’de dini yüksek öğretime dair herkes tarafından kabul edilmiş bir politika yok...” (H26, E, FDB, Doç., 23); “Türkiye’de kurumsallaşma konusunda sorunlar olduğundan, kurumların çerçeveleri belli şahıslar üzerinden çizilebiliyor” (H5, E, TİB, Dr., 8); “... Gelenek kesintiye uğradı... Özellikle eğitimin, siyasetin çok etkisinde kalmasından dolayı bir istikrar yakalanamadı. Çok müdahaleler oldu...” (H58, E, Prof., TİB, 40); “... İlahiyat Fakülteleri kendi kurumsal duruşlarını ortaya koyabilmiş değil, paradigma oluşturması için ilk önce kendisinin bir dünya görüşü, bir felsefe anlayışı, bir konsensüsü ortaya koyması gerekiyor... Her öğretim elemanı kendince ders yapıyor, kendince eğitim yapıyor... (H63, E, Prof., FDB, 40); “Bunları (Miyon, vizyon vb.) bile yazarken oradan buradan kopya yapılarak yazılan fakülteler nasıl özgün bir kimlik geliştirecek?” (H7, E, FDB, Prof., 10); “... Bu ülkede 4-5 yıl önce Felsefe ve Din bilimleri altında derslerin kaldırılması düşünülüyordu. Hala bunu düşünen insanların olduğu bir yerde eleştirmek, farklı düşünmek, farklı bakış açıları yakalamak bunlar büyük cümleler. Kullanılması kolay içinin doldurulması zor cümleler” (H7, E, FDB, Prof., 10); “1924’te açılan ilahiyat fakültesinin 1933’te kapanması, teamülleri oluşmadan bir gelenek inşa etmeden yok oldu. 1949 yılında açılan ilahiyat fakültesi 1924’te açılan ilahiyat fakültesinden daha kötü... Normalde daha ileriye gitmiş olması lazım...” (H63, E, Prof., FDB, 40).

Yukarıdaki görüşlere göre Türkiye’de ilahiyat eğitimi Cumhuriyet’in başlarında oluşan modelden giderek geriye düşmekte, uzaklaşmakta ve kimliğini yitirmektedir. Örnekler içerisinde en açıklayıcı ve çarpıcı değerlendirmelerden birisi H63’e aittir. Ona göre 1924’te açılan Darülfünun İlahiyat Fakültesi’nin 1933 Üniversite Reformu ile ortadan kaldırılması teamülleri oluşmadan bir geleneğin yok olması anlamına geliyordu. 1949 yılında açılan Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi

ise 1924'te açılan İlahiyat Fakültesi'nden daha kötü durumdaydı. Süreç normal biçimde, birikimli ilerlemiş olsaydı yüksek din öğretiminin kurumsal gelişim bakımından daha ileriye gitmiş olması gerekirdi. Ancak böyle olmamıştır. Ona göre geleneksel mirasla yaşanan kopmalar, Cumhuriyet sonrasında yaşanan kesintiler, giderek artan müdahaleler ilahiyat eğitiminde zamanla bir meşruiyet sorununun yaşanmasına yol açmış, bu durum hem devlet hem de halk tarafından söz konusu kurumlara dönük güven bunalımının oluşmasıyla sonuçlanmıştır. Bir taraftan devletin tam rahat bırakmaması, diğer taraftan ise halkın tam anlamıyla güvenememesi bu kurumların halkın beklenti ve ihtiyaçlarıyla uyumlu bir mezun tasavvuru ortaya koymalarını önemli ölçüde engellemiştir.

Kimi katılımcılara göre mezun modelinin bir "üst kimlik" olarak etrafının çizilmemesi, bu model etrafında belli noktalarda konsensüs oluşturulamaması, bölgelere, illere, fakültelele, bölümlere, derslere hatta hocalara varıncaya kadar birbirinden kopuk, standardı olmayan tavır alışlar doğurmuştur. Bu durum kimi katılımcılara göre öğrencileri farklı köşelere savurmaktadır. Okumuş'a göre ilahiyat eğitimine yönelik olarak özellikle 28 Şubat süreciyle başlayan dış müdahalelerin en yakıcı sonuçlarından biri, öğrencilerin giderek hedef ve idealden yoksunlaşmaları, çözülme durumuna girmeleri, belirsizlik psikolojisine kapılmaları, dolayısıyla sadece mezun olup gitmenin hesabını yapmaya başlamış olmalarıdır. Ona göre bu durum, öğrencilerin fakültelerden olması gerektiği gibi yararlanmalarına, yani kaliteli bir eğitime dâhil olmamalarına yol açmaktadır. Tüm bu olumsuzlukların neticesinde ise öğrenciler sadece diploma alıp bir işe yerleşmenin, memur veya öğretmen olmanın hesabını yapmaktadırlar (Okumuş, 2014, s. 101-102).

Bilindiği gibi son dönemde yüksek din öğretiminde kurumsal kalite ve akreditasyon süreçleri belli bir ivme kazanmaya başlamıştır. Ancak bu noktada da belli tıkanıklıklar, direnç noktaları ve değişimi engelleyen kökleşmiş/kronik sorun alanları bulunmaktadır. Akyürek'e göre yüksek din öğretimi kurumları yükseköğretime ilişkin dünyada ve Türkiye'de yaşanan gelişmeleri geriden takip etmekte olup kendi kalitesini artırmaya yönelik ciddi bir çaba içerisinde değildir. O, bu geri kalmışlığın nedenleri bağlamında çeşitli sebeplerin varlığından söz etmekte, akreditasyon ve kurumsallaşma süreçlerinde yaşanan geri kalmışlığın bu kurumların "batı kaynaklı yükseköğretimdeki yenileşmelere mesafeli olmasından", "gelenek arkasına sığınmaktan" ve "siyasi etkilerden" kaynaklanabileceğine dikkat çekmektedir (Akyürek, tsz., s. 258). Akyürek kurumsal akreditasyon sürecinde yaşanan zorlukları ve hususen gelişen reflekslerin "Osmanlı Devleti'nin gerileme ve yıkılma sürecinde medresenin, dönemindeki eğitimsel gelişmelere gösterdiği reflekse" benzediği değerlendirmesinde bulunmaktadır. Tosun'a göre ise "Bizi bu tür süreçlere karşı durmaya sevk eden/ettiğini düşündüğümüz geleneğimiz, anlamaya çalışırsak bizi destekleyecek ve cesaretlendirecek unsurlara da sahiptir" (Tosun, tsz., s. 269).

### **5.2.3. Amaç Sorunu**

Araştırma kapsamında bir başka katılımcı öğretim elemanı grubuna göre ilahiyat eğitiminin gerek İslam dünyası ve Batı ülkeleri gerekse Türkiye gerçekleri bağlamında özgün bir mezun modeli üretme işinin nedenlerinden birisi yüksek din öğretimindeki amaç sorunudur. Aşağıdaki görüşlere

de yansımış olduğu üzere, tek bir “aspirin program” ile hem akademik hem de mesleki beklentileri, tüm diğer alt bileşenleriyle birlikte karşılamaya çalışmak, ciddi bir amaç sorunu olarak ortada durmaktadır. Konuyla ilgili örnekler aşağıda verilmiştir.

“Türkiye hedefini tam netleştiremedi... Suudi Arabistan’ın vizyonu bile Türkiye’den 30-40 sene ileride... İlahiyatçı olacaksın Usul-i din fakültesi akide, tefsir ve hadis bölümü. Eğer kadı veya Fıkıh/İslam hukukçusu olup şeriatla ilgileneceksen Külliyyetü’ş-şeri’a. Okullarda din eğitimcisi olacaksın Eğitim fakültesi. Müftü veya vaiz olacaksın Külliyyetü’da’va ve’l irşat... Şimdi [bizdeki] ilahiyat fakülteleri dördünü birden yapmaya çalışıyor. Bütün problem burada... Bu dördünü bir arada vermeye çalışıyor ilahiyat fakülteleri bu büyük bir kaosa yol açıyor...” (H58, E, Prof., TİB, 40); “...Buraya gelen adamdan, Ali Fuat Başgil’in dediği gibi cenazede ağlamasını, düğünde güldürmesini, Gazali’ye de eleştirel bakmasını istiyoruz... Onun için ilahiyata ne rol biçiyoruz noktası hiç gündeme gelmiyor...” (H18, E, İTS, Dr., 26); “...106 tane ilahiyat fakültemiz var. Bunlara şunu soralım: Nasıl ilahiyatçı yetiştireceğiz? Bu sorunun cevabı yok ki şu an ... Çünkü nasıl bir insan yetiştirmemiz gerektiğine dair bir dünyamız yok...” (H7, E, FDB, Prof., 10); “Bizde normalde beklenen şu: Aynı anda Sultan Ahmet Camisi’nin İmam olabilecek düzeyde, aynı zamanda müftü olabiliyor bizim öğrencilerimiz, ertesi sene musalla taşındaki cenazeyi yıkayabiliyor. Kreş, anaokulu öğretmenliği yapabiliyor. İmam Hatip lisesinde öğretmenlik yapabiliyor... Akademisyenlik yapabiliyor. Süpermen gibi bir şey... İsmail Hakkı’lar mezun edecekmişiz gibi bakarken, bir soru sorduğunda eli ayağı tutuşan, mihraba geçtiğinde 3 cümle kuramayan, bir mikrofon gördüğünde nutku tutulan bir öğrenci... Hepsini aynı tornadan çıkıyor. Aynı tornadan da her baltaya sap olmuyor yani” (H13, E, TİB, Doç.,19), “İlahiyat fakülteleri müftü mü mezun ediyor, öğretmen mi mezun ediyor, araştırmacı mı mezun ediyor? Buna bir defa karar verilmeli” (H42, E, İTS, Prof., 30).

Yukarıdaki örneklere bakıldığında “nasıl bir ilahiyat mezunu ya da ilahiyatçı” sorusunun ilahiyat eğitiminde ciddi bir gündem maddesi olmadığı anlaşılmaktadır. H7’nin tabiriyle “Biz nasıl ilahiyatçı yetiştireceğiz? Bu sorunun cevabı yok ki şu an ... Çünkü nasıl bir insan yetiştirmemiz gerektiğine dair bir dünyamız yok.” Burada ilahiyat eğitiminin mezun tipinin özellikle mesleki kaygılar bağlamında belirginleşmediği anlaşılmaktadır. Tek bir programla her türlü dini çalışma sahasına eleman yetiştirme anlayışı önemli bir eleştiri konusudur. Katılımcılara göre bir taraftan müftü, diğer yandan öğretmen, araştırmacı yetiştirme tek bir programla aynı anda mümkün görünmemektedir. Katılımcıların değerlendirmeleriyle cenazede ağlaması, düğünde güldürmesi, Gazali’ye de eleştirel bakması istenen mezunlar yetiştirme ya da İsmail Hakkı’lar mezun etmek isterken bir soru sorduğunda eli ayağı tutuşan, mihraba geçtiğinde üç cümle kuramayan, bir mikrofon gördüğünde nutku tutulan bir öğrenci yetiştirilmektedir. Burada söz konusu mezun tipi için H13’ün “Süpermen”, H42’nin “Devekuşu” metaforları kullanması ilginçtir. Bu bir tarafta her şeye, her işe/göreve hazır ve nazır olması beklenen, diğer taraftan hiçbirisini tam olarak yapamayan bir tiptir. Gerek mesleki kaygılar gerekse akademik ve entelektüel kaygılar bağlamında bu tipin ister istemez önemli bir kimlik sorunu olduğu söylenebilir.

Ev’in 1999 yılında 6 farklı İlahiyat Fakültesi’nde öğrenim gören 353 dördüncü sınıf öğrencisi, 127 öğretim elemanı ve çeşitli il ve ilçelerden katılan 55 DKAB ve 127 İmam Hatip meslek dersi öğretmeninden oluşan toplam 662 katılımcıyla yürüttüğü çalışmanın (Ev, 1999) sonucuna göre, yüksek din öğretim kurumlarında eğitim gören öğrencilerin, buralarda görevli öğretim elemanlarının ve

DKAB ve İHL meslek dersleri öğretmenlerinin büyük çoğunluğu (%76) ilahiyat fakültelerinin kesin olarak belirlenmiş bir amacının bulunmadığını dile getirmiştir. Yiğit'in 2016 yılında üç farklı ilahiyat fakültesinden 78 öğretim elemanı ve 437 öğrenci ile yürüttüğü araştırmada (Yiğit, 2016) ise ilahiyat fakültesindeki öğretim elemanı ve öğrencilerinin İlahiyat Lisans Programının amaçları olarak sırasıyla din görevlisi yetiştirme, İHL meslek dersi ve DKAB öğretmeni yetiştirme ve ilahiyat akademisyeni yetiştirme olduğunu düşündükleri tespit edilmiştir. Sayım'ın 2017 yılında, 10 İlahiyat Fakültesi'nden 34 öğretim üyesi ile yürüttüğü çalışmada (Sayım, 2017) ilahiyat fakültelerindeki öğretim üyelerinin, ilahiyat kurumunun günümüzdeki amaçları konusunda fikir birliği içerisinde olmadıklarını, ancak büyük çoğunluğun ilahiyat fakültelerinin ilk amacının İslam dinini ana kaynaklarından öğrenmek, öğretmek ve aktarmak olduğu düşüncesini paylaştığı ifade edilmiştir.

Onay'a göre "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 ["Diyanet İşleri Başkanlığı'nın şu alandaki hizmetlerine yönelik ve şu nitelikleri haiz elemanlar yetiştirmek", "Milli Eğitim Bakanlığı'na şu alanda ve şu nitelikleri haiz öğretmenler yetiştirmek", "İlahiyat (theology) veya din bilimleri (religious studies) alanında özgün araştırmalar yapan bir fakülte olmak", "İslam Dinini temel kaynaklarından daha iyi öğrenmek ve daha iyi yaşamak isteyenler için yüksek öğrenim imkanı sunan bir fakülte olmak"] 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 düşüncesinde 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" (Onay, tsz., s. 100). Sonuçta, yönetici ve öğretim kademenin belli amaçlar etrafında uzlaşık söylemler üretememesi öğrenci niteliğini etkilemektedir. İlahiyat Lisans Programı'nda amaç ve ideal sorunu öğrencilerin kapasitelerine uygun aktiviteler geliştirmelerini, kendilerini gerçekleştirmelerini engellemekte, bu durum öğrencilerde yılgınlık ve gerginlik meydana getirmektedir (Koç, 2003, s. 29).

#### 5.2.4. Program Sorunu

Kimi katılımcılara göre ilahiyat eğitiminin özgün bir mezun modeli ortaya koyamamasının arkasında yukarıda örnekleri verilen başarısız modernleşme deneyimi ve buna mündemiç yapısal-kurumsal sorunlardan bağımsız olarak düşünülemez bir program ya da müfredat sorunu bulunmaktadır. Bu katılımcılara göre mevcut ilahiyat eğitimi çok yoğun olup, güncel olmaktan, toplumsal problemlere duyarlıktan hayli uzaktır. Teorik, dışarıda olup bitenlere kapalı bu eğitim, örneklerde de görüleceği gibi, ilahiyat eğitimi bağlamında önemli bir eğitim zihniyeti sorunu da barındırmaktadır.

"... Çok teorik, çok kapalı bir eğitim sistemi var. Öğrencilerin sahayla ya da toplumsal problemlerle çok karşı karşıya kaldıkları ve fark ettiklerini zannetmiyorum..." (H2, K, FDB, Dr. Öğrt. Üyesi, 5); "... Bizim eğitim sistemimiz bilgi aktarımından ibaret, yani geleneğin aktarımından. Onu da doğru düzgün yaptığımızı düşünmüyorum..." (H30, E, TİB, Doç,10); "... Sadece ezberci mantığa dayanarak mukayese yapamayan bir gençlik yetişiyor... Yani sadece kitaplarda verileni ezberleyen ve bunun tekrarrününü yapan insan..." (H35, K, İTS, Dr., 2); "... Sistematik bütüncül bir yaklaşımda derslere, programa odak-

lanılmıyor... Öğrenciler daha ziyade derslerde sadece dinleyen konumunda... Öğrenciler soru sormaya dahi korkuyorlar, çekiniyorlar... Öğrencinin kendisini ifade etmesine dahi izin verilmiyor...” (H36, E, FDB, Doç., 22); “Bugün MEB’de öğretmenin elinde bir yıllık plan olur. Üniversitede akademisyenin elinde var mı, yok... O ondan alıyor, öteki benden alıyor, kopyala yapıştırıyoruz...” (H7, E, FDB, Prof., 10); “Ağırlıklı olarak bir bilginin aktarılması ve bunun sonucu olarak da bilginin tüketilmesi üzerine bir eğitim anlayışına sahibiz hâlihazırda...” (H29, E, FDB, Dr., 4); “... Kişinin burada almış olduğu bilgi ile kendi zihninde (geçmişten getirdiği bilgileri) kategorize edişi bir çatışmaya sebep oluyor, ya da tam olarak taşları yerli yerince koyamamasına sebep oluyor...” (H41, E, FDB, Doç., 8); “...Maalesef usulsüz eleştiri, yöntemsiz ve bir metodoloji olmaksızın eleştiri çabasına girmekten kaynaklanan arızalı bir karakter ortaya çıkması da kaçınılmaz oluyor” (H14, E, TİB, Doç., 10).

Yukarıda verilen örneklerle bakıldığında ilahiyat eğitiminin öğrencilere otantik bir kimlik kazandırmakta zorlanmasının arkasında yatan önemli bir eğitim zihniyeti ile bu zihniyetle yakından irtibatlı bir eğitim pratiğinin olduğu anlaşılmaktadır. Katılımcı görüşleri açısından bakıldığında dış dünyaya, toplumsal gerçekliğe yabancı, dahası güncel konulara girmekten çekinen, bilgi aktarımına (çoğunlukla geleneksel olan bilgi) ve tüketilmesine endeksli, öğrenciden kendisine ait/özgü bir şey yapmasını yani özgün bir şey üretmesini değil, verileni ezberlemesini ve sınavda (çoğunlukla testlerle) aynen tekrar etmesini isteyen, dolayısıyla öğrenciyi dinleme pozisyonuna mahkûm eden, öğrencinin kendini ifade etmesine hatta soru sormasına dahi izin vermeyen, demokratik öğrenme ortamı vaat etmekten uzak bir eğitim anlayış ve pratiği ortaya çıkmaktadır.

Sorunun bir başka boyutu programın gerektiği gibi yapılandırılmamış olmasıdır. Derslerin aşırı derecede fazla olması bir yana, temel İslam bilimleri ile felsefe ve din bilimleri grubu dersleri kimi katılımcılara göre birbirlerini tamamlayacak biçimde program içerisinde örgütlenmemiştir. Bir başka katılımcıya göre ise sorun tüm program bileşenlerinin sistematik ve bütüncül bir anlayışla değil, kes-kopyala mantığıyla başka yerlerden aynen aktarılmasıdır. Kimi katılımcılara göre ise eleştiri kültürü noktasında oluşan kişisel yaklaşımlar ciddi bir sorun alanı oluşturmaktadır. Usulsüz eleştiri, bir metodoloji olmaksızın eleştiri çabasına girmekten dolayı “arızalı bir karakter” ortaya çıkarmaktadır. Bu arızalı karakter neye nasıl yaklaşacağını, neyi nasıl eleştireceğini bilmeyen bir yapıda olduğu kadar, verileni aynen tekrar eden, ezberci mantığa sahip, mukayese yapamayan, daha öncesinde getirdikleriyle söz gelimi felsefe derslerinde öğrendikleri arasında kalıp çatışma yaşayan, taşların tam olarak yerli yerine oturmadığı bir kişilik örneği sergilemektedir.

Anlaşıldığı kadarıyla burada sorun salt başarısız modernleşme, kurumsallaşamama ve bununla ilgili olarak gelişen yapısal sorunlar değildir. Zira katılımcılara göre ilahiyat eğitiminde özgün bir mezun modelinin ortaya konamamasının arkasında başka dinamikler de yer almaktadır. Bu anlamda en önemli sorunlardan birisi giderek niteliği azalan öğrenci varlığı ile fakültenin kurumsal bir yapıdan uzaklaşarak giderek bireysel teamüllerin etkisi altına sokan öğretici niteliği sorunudur. Her iki sorun da birbirini karşılıklı besleyerek özgün bir öğrenci modeli ortaya koymayı olumsuz yönde etkilemektedir.

### **5.2.5. Öğrenci Sorunu**

Araştırmaya katılan bir grup öğretim elemanı ilahiyat eğitiminin öğrencilere özgün bir kimlik kazandıramamasını ya da bu yönde yaşanan tıkanmaları açıklarken gerekçe olan öğrenci niteliğine



dair eleştiriler dile getirmiştir. Onlara göre giderek niteliği düşmekte olan öğrenci yapısı yüksek din öğretiminin özgün bir mezun modeli ortaya koyma iddiasını zayıflatmakta, bu yöndeki kapasitesini sınırlandırmaktadır. Konuyla ilgili örnekler aşağıda verilmiştir.

“Bizim dönemimizdeki öğrenciler hukuk fakültesine mi gidelim İlahiyat fakültesi mi gidelim diye tercih yapıyordu. Şimdi bari hiçbir yere gidemezsek ilahiyat fakültesine gideriz diyerek geliyor” (H13, E, TİB, Doç.,19); “Öğrenci profili şöyle yani, bir an evvel mezun olup, kendime iş bulayım, hayata atılayım... Yani bilgiye susayan, bilgiye talip öğrenci cidden az...” (H40, E, TİB, Prof., 26); “Öğrencilerimizde bir aşk, bir şevk, bir ideal yok. Sanki üzerlerine ölü toprağı serpilmiş gibi... Çok basit basit kitapları veriyoruz onların bile okunmadığını görüyoruz...” (H44, E, İTS, Prof., 35); “... Öğrencilerimizin bir kere “kitap okuma” denildiğinde akıllarına gelen şey işte hocanın verdiği ders kitabını okumak... Önemli bir kısmının bunu okuduğunu da düşünmüyorum...” (H7, E, FDB, Prof., 10); “Öğrenci zaten bir meslek sahibi olma idealiyle geliyor. Hedefini meslek sahibi olmak olarak belirliyor. Bu düşüncede gelen bir öğrenciye de kendi istemediği sürece dini, millî kimlikleri ya da diğer duyarlılıkları fazla kazandıramazsınız” (H9, E, TİB, Dr. Öğrt. Üyesi, 7); “Bizim nitelikli öğrenci sorunumuz var... İbn Sina’yı, Gazali’yi, Farabi’yi, ne bileyim yani beginner ya da elementary seviyesindeki adamlara çalıştırıyoruz...” (H13, E, TİB, Doç.,19); “... Çünkü adam elini taşın altına sokmuyor. En kıytırık şeylere talip oluyorlar. Yani beni fazla yormayacak, beni fazla örselemeyecek, böyle sıkıntılı iş... (H40, E, TİB, Prof., 26); “Pek çok öğrenci buraya İslam’ı tebliğ etmek ya da İslam’a hizmet etmek gibi bir gayeyle gelmiyor. Bunun en önemli göstergesi de dini ibadet ve ahlaki konulara olan ilgileri ya da yaşayış şekilleri” (H19, E, FDB, Prof., 22).

Yukarıda verilen katılımcı görüşlerine göre ilahiyat eğitiminde öğrenci kalitesi giderek düşmektedir. Fakülteye belli ideallerden yoksun olarak, sadece belli alanlarda atanma ve iş bulma gibi kaygılarla ya da hiçbir yere yerleşemediği için “en azından” türü eğilimlerle gelen, doğru dürüst okumayan hatta derste verilen kaynakları bile yeterince okuyamayan, motivasyonu düşük, kendini fazla yormak istemeyen bir öğrenci yapısından söz edildiği görülmektedir. Ancak birçok katılımcıya göre öğrenci niteliğinde yaşanan gerileme sadece ilahiyat eğitiminin değil, Türkiye’deki genel yükseköğretimin bir sorunudur. Gerçekten de son yıllarda yükseköğretimde, özellikle sosyal alanlarda öğrenci niteliği giderek düşmektedir. Bu düşüşte birçok neden olmakla beraber toplumsal ilgi ve algılarda yaşanan değişim ve dönüşümün, özellikle çalışma hayatına, maddi refah ve özerkliğe yüklenen anlamların büyük bir etkisi bulunmaktadır. İstatistiklere bakıldığında ortak-ulusal sınavlarda başarılı olan öğrencilerin daha çok sayısal ve fen türü alanlara yöneldikleri görülmektedir. H40’ın tabiriyle “bilgiye susamış”, H44’ün tabiriyle “aşk, şevk, ideal sahibi”, H19’un deyiimiyle “İslam’a hizmet etme gayesiyle gelen” öğrencilerin sayısı giderek azalmaktadır.

Albayrak, üst sınıflardaki toplum kesimlerinin çocuklarını ilahiyat alanına yönlendirmedikleri, başarılı öğrencilerin diğer alanlara sevk edildikleri ve özellikle erkekler söz konusu olduğunda daha çok maddi kaygıların ön plana alınarak alan seçim yapıldığına dikkat çekmekte ve “En nitelikli zihinler ilahiyat eğitimini tercih etmedikçe nitelikli alim yetiştirmek çoğu zaman hayalden öteye geçemeyecektir” değerlendirmesinde bulunmaktadır (Albayrak, tsz., s. 156-158). Kirman ve Demir tarafından Mustafa Kemal Üniversitesi İlahiyat Fakültesi öğrencileri örneğinde yapılan çalışmada (Kirman & Demir, 2019), öğrencilerin fakülteyi tercih etmedeki en büyük etkenin meslek/iş imkânının yüksek olması olduğu anlaşılmış, bu durum öğrencilerin bir anlamda gelecek kaygısıyla hareket ettiği şeklinde yorumlanmıştır. Bu araştırmanın birçok yerinde de bulgulara dayalı olarak

gösterilmiş olduğu üzere Türkiye’de gerek tüm yükseköğretim düzeyi gerekse bu yapı içerisinde yer alan yüksek din öğretimi giderek piyasa bazlı etki ve beklentilerden daha fazla etkilenmekte, ilmi, fikri, entelektüel çabalar, ilgi ve bilinç düzeyi giderek zayıflamaktadır.

### **5.2.6. Toplumsal Etkiler**

Araştırmaya katılan kimi öğretim elemanlarına göre toplumsal etkiler de ilahiyat eğitimi kapsamında özgün bir mezun tipinin ortaya konmasına mâni olmaktadır. Toplumun, özellikle çeşitli dini grupların ilahiyat eğitimine dönük talep ve eleştirileri ile bu eğitime yaklaşım tarzları, hususen oluşturdukları baskı atmosferi ilahiyat eğitiminin kendi özgün koşullarını var etme, dolayısıyla otantik bir mezun modeli ortaya koyma imkânını daraltmaktadır. Konuyla ilgili katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Türkiye’deki ilahiyatların önündeki en önemli sorun bence, radikalleşmiş dini kimlikler... Burada verdiğimiz eğitime öğrencilerin şu gözle baktıklarını düşünüyorum: ‘Bizim sadece ilahiyatın diplomasına ihtiyacımız var.’ Bu mantıkla gelen bir öğrenciden bir kimlik kazanımı beklemek abes olur...” (H26, E, FDB, Doç., 23); “Daha bağımlı bir kişilik yapısı üzerine kurulmuş bizim sistemimiz... Maalesef öğrenciler burada belli bir kimlik inşa etmiş olarak geliyorlar...” (H17, E, FDB, Doç.,25); “... Öğrencilerin ilahiyata gelmeden almış oldukları din eğitimi üniversitede değiştirilemiyor. Burada almış olduğu bilgileri çok fazla referans olarak kullanmıyor... Başka hocalara itibar ediyor ama ilahiyat hocalarına çok itibar etmiyor, güvenmiyor” (H2, K, FDB, Dr. Öğrt. Üyesi, 5); “Öğrenci olduğu gibi burada kendini yansıtamıyor, illaki farklı bir tutum içerisine girmesi lazım. Farklı bir davranış içerisine girerek ilahiyata giriyor, ilahiyat içerisinde farklı dışarda farklı” (H39, K, İTS, Doç., 10); “...STK’lar, dini gruplar, cemaatler, tarikatlarla bağı var. Bundan soyutlanıp gelmiyor. Geldiğinde bir kısmı ön kabullerle geliyor. Ön kabullerle geldiği vakitte bunu aşmanız zaman istiyor, bazen aşamıyorsunuz çünkü birey kendisini kilitleyebiliyor...” (H46, E, FDB, Prof., 22); “...Klasik, yerel, dinsel formlar ne vermişse o çerçevede yetişiyorlar. Bir türlü standartları aşmıyor...” (H28, E, FDB, Doç., 7); “...Öğrencilerin grupların, cemaatlerin ideallerini, ideolojilerini kendilerine bilim edinmeleri yani tek doğru budur demeleri dolayısıyla ilahiyat fakültesinde öğretilen özgün ilim dediğimiz ilme mesafeli veya şartlı durmaları, onların buradan verimli olarak ilim öğrenip mezun olmalarını engelliyor...” (H24, E, TİB, Prof., 21).

Yukarıdaki katılımcı görüşlerine göre ilahiyat eğitimi farklı dini gruplar ile bunların oluşturduğu tazyikten ciddi biçimde etkilenmektedir. Anlaşıldığına göre öğrenci ilahiyat eğitimine çeşitli ön kabuller ve birtakım duyuşsal-bilişsel yönelimlerle gelmektedir. Bunlar da kimi zaman aile ve yakın sosyal çevrede kimi zaman fakülte yaşamı boyunca devam eden çeşitli cemaat ve sivil toplumsal yapılardan edinilmektedir. Buraya kadar normal bir sosyalleşme ya da toplumsal bir etkileşim görüntüsü verse de bu tür bağlılıkların ilahiyat öğrencisinin niteliğine, fakülteye, derslere ve bu kurumlarda görev yapan öğretim elemanlarına karşı ciddi problemler doğurduğu anlaşılmaktadır. Üstelik kimi öğretim elemanlarına göre bu tür bağlılıkları olan öğrenciler derslere kendilerini gerektiği gibi vermemekte, belli bir mesafede durmakta, nihayetinde fakülte yaşamı bu tür öğrencilerin dönüşümünü sağlayamamaktadır. Yüksek din öğretiminde görev yapan akademik personele güvenmeme, onlardan edindikleri bilgileri referans olarak kullanmama neticesinde bu kurumları bir tür paravan olarak kullanma şeklinde bir durum ortaya çıkmaktadır. Tüm bunların neticesinde öğrencilere özgün bir kimlik ya da yönelim oluşturma söz konusu olamamaktadır.

Kimi katılımcılara göre bu tür öğrencilerin fakülte öncesinde edindiği birikim ve oluşturdukları yönelimler söz konusu öğrencilerin ilahiyat eğitimine kendilerini kapatmalarına (kilitlemelerine) yol açmakta, dolayısıyla bu eğitimden gerektiği gibi yararlanmalarına engel olmaktadır. Onlara göre klasik-yerel dinsel formlar ne vermişse o çerçevede yetişen, tek bir doğruya endekslenmiş öğrenciler bir türlü standartları aşamamakta, olanla yetinmekte, yeniliğe kapalı olmaktadırlar. Görüldüğü gibi toplumsal, örgütsel ön kabul ve bağlılıklar ilahiyat eğitiminin etki alanı ve kapasitesini zayıflatmakta bu kurumlardan beklenen özgün öğrenci/mezun modeli ortaya koymayı engellemektedir. Söz konusu toplumsal etkiler bu çalışmanın birçok yerinde de verilerle ortaya konduğu üzere, mevcut ilahiyat eğitiminin amaç ve imkanlarını çeşitli biçimlerde sınırlandırmakta, ciddi anlamda değişime zorlamaktadır.

Buraya kadar söylenenleri özetlemek gerekirse araştırmaya katılan öğretim elemanlarının önemli bir kısmına göre mevcut ilahiyat eğitimi öğrencilere özgün bir kimlik kazandırmaktadır. Bu kimlik dini bilinç, milli-manevi değerlere bağlılık, epistemik-bilişsel duyarlıklar ve sosyal yeterlikler olmak üzere üç temel alanda belirginleşmektedir. Ayrıca bunu belirginleştiren bir sentez çabasından da söz edilmektedir. Bir başka grup katılımcıya göre ise söz konusu eğitimin böyle bir kimlik kazandırdığından söz edilemez. Zira Osmanlı'nın son döneminden bu yana içinden geçtiğimiz başarısız modernleşme çabaları yüksek din öğretiminde de kendini hissettirmiş, ilahiyat eğitiminde epistemik ve ontolojik bir kaos yaratmıştır. Bunun sonucunda öğrenciler ciddi düşünsel gelgitler yaşamakta, bir türlü özgün bir duruş sergileyememektedirler. Birçok katılımcıya göre böylesi bir olumsuz durumun ortaya çıkmasının arkasında ilahiyat eğitiminde kökleşmiş ciddi yapısal sorunlar bulunmaktadır. Ayrıca gittikçe niteliği düşmekte olan öğrenci yapısı yanında toplumsal etkiler de böylesi olumsuzluğun yaşanmasını tetiklemektedir.

## SONUÇ

Günümüzde eğitim sistem ve kurumları mezun modellerini gözden geçirmekte, bölgesel ve küresel gelişmeler ile değişim ve farklılıkları hesaba katan bir anlayış ortaya koymaya çalışmaktadır. Yeni iletişim teknolojileri, farklı dünya görüşleri, çoğulluk ve çoğulculuk, bir arada yaşama ve uzlaşma kültürüne ilişkin problem ve arayışlar eğitilmiş insanın neliğine dair algıları değişime zorlamıştır. Türkiye de bu değişim gerçeğinden nasibini almıştır/almaktadır. İçinde bulunduğu jeopolitik konum, yaşanan iç ve dış göçler, iki asra uzanan modernleşme tecrübesi ve Avrupa Birliği süreci, bu bağlamda eğitim sistemini PISA, Bologna süreci gibi olgular etrafında yapılandırma girişimleri Türk eğitim sistemini değişime zorlamıştır. Bu değişim dinamiği doğal olarak üniversite ve yüksek din öğretimi de çeşitli biçimlerde etkilemiştir. Bugün Türkiye’de yüksek din öğretimi kurumları adı, programı, öğrenci ve öğretim elemanı yapısı ve mezun modeli itibarıyla giderek çeşitlenmektedir. Kimi fakülteler ilahiyat akademisyeni, kimisi nitelikli eleman/mezun, kimileri öğretmen ve din görevlisi yetiştirmeyi vaat ederken kimileri âlim yetiştirme gibi daha farklı söylemlere yönelmiş durumdadır.

Küreselleşmenin konuşulduğu, kimliklerin belirsizleştiği, yerel kültür ve değerlerin yozlaştığı ve otantik bağlamlardan koptuğu günümüzde milli ve dini değer ile yerel kültürel tonların, kültürel mirasın önemi daha iyi anlaşılmaktadır. Yerel değerlere, organik aidiyet ve bağlılıklara, kültür mirasına duyarsız kalmadan küresel gelişmelere uyum sağlanıp sağlanamayacağı, bunun imkân ve sınırları günümüz eğitim faaliyetlerinin en önemli meselesi haline gelmiştir. Dahası küreselleşme ve getirdikleri, eğitim kurumlarını çağa ayak uydurma gibi kimi yönleriyle daha acil, kimi boyutlarıyla ise daha derinlikli ve uzun soluklu bir yenilenme çabası/zorunluluğu ile karşı karşıya getirmiştir. Yüksek din öğretimi kurumları bu tartışmalarda merkezi bir yere sahiptir. Gerek ürettiği dini bilgi gerekse örgün ve yaygın din eğitimi ile din hizmetleri alanına dönük yetiştirmiş olduğu personel ile önemli bir pozisyonda olmasına rağmen yüksek din öğretimi kurumlarının zaman ve zemini okuma ile değişimi yönetme ve yeniliklere uyum kabiliyeti, yerele duyarlık, kültürel mirasla irtibat, dini ve milli hassasiyetleri kazandırma becerisi vb. hususlar yeterince araştırma konusu yapılmamış, yapılan araştırmalarda belirgin bir tablo ortaya koyamamıştır.

Son yıllarda dünyanın farklı bölgelerinden daha fazla öğrenci ve öğretim elemanı alan bu kurumlar, Bologna süreci, akreditasyon çalışmaları, uluslararasılaşma ve kalite politikaları çerçevesinde yeniden ele alınmaya çalışılmaktadır. Adı her ne olursa olsun söz konusu kurumların mezunlarını belli milli-manevi değerler, inanç ve bağlılıklar (Yerel-evrensel; dini-milli-etik vb.); üst düzey bilişsel, entelektüel, sosyal özellikler çerçevesinde yapılandırmaya çalıştığı anlaşılmaktadır. Nitekim duyuşsal ve bilişsel özellikler bakımından yetersiz bir mezun tipinin küresel ölçekli değişim ve gelişmeleri anlamlandırması, yarının dünyasında ayakta kalması mümkün görünmemektedir. Böyle bir insanın dini bilginin yeniden üretimi ve nihayet öğretiminden beklenen bireysel ve toplumsal etkiyi üretmesi son derece zor olacaktır. Bu kapsamda bu araştırmada güncel gelişmeler çerçevesinde “Türkiye’de yüksek din öğretimi kurumları nasıl bir öğrenci/mezun tasavvur etmekte ve bu, eğitim sürecinde nasıl şekillenmektedir?” sorusuna yanıt aranmaya çalışılmıştır.

Son dönemde çeşitli misyonları öne çıkararak ilahiyat eğitimi yapan yüksek din öğretimi kurumlarının nasıl bir mezun modeli ortaya koyduğunu, ilgili kurumların misyon-vizyon ve genel amaçları, ders bilgi paketleri, öğretim elemanları ve öğrenci görüşlerinden elde edilen veriler çerçe-

vesinde incelemeyi amaçlayan bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Bu kapsamda öncelikle belli coğrafi bölgelerden ders bilgi paketlerini yapılandırmış ve bunu kamuoyuna açıklamış olan örnek fakülteler seçilmiştir. Öncelikle bu fakültelerin web sitelerinde verilen bilgilerden yola çıkarak nasıl bir mezun tasavvuru ortaya konmaya çalışıldığı incelenmiştir. Ardından söz konusu fakültelerden belli sayıda öğrenci ve öğretim elemanı örnek seçilerek kendileriyle anket ve mülakatlar gerçekleştirilmiştir. Anket verilerinde basit istatistiksel işlemler için SPSS21, görüşme verilerinde ise farklı tema ve kategoriler oluşturmak amacıyla NVivo10 kullanılmıştır.

İncelemek amacıyla seçilen fakültelerin web sitelerine bakıldığında mezunlarını birey, mezun, öğrenci, ilahiyatçı, din adamı, âlim, ...öğretmeni, ...uzmanı, bilim insanı, araştırmacı... vb. çeşitli kavramlarla niteledikleri görülmüştür. Bu kapsamda söz konusu mezuna temelde belli duyuşsal motivasyonlar ('dinî ve manevi değerleri kendine rehber edinmiş'; 'her biri ayrıca birer millî değer hâline gelmiş dinî değerlerini miyar hâline getiren'; 'kültürel-dini mirası özümseyen' vb.); bilişsel özellikler ('rasyonel, objektif, şümüllü ve tutarlı bir şekilde düşünme ve konuşma becerisi kazandırmak'; 'dini ve sosyal bilimlerin verileri doğrultusunda, tanımlama, kurgulama, değerlendirme ve çözüm önerileri getirebilme becerisine sahip' vb.) ve sosyal motivasyonlar (iletişim, liderlik, toplumsal sorunlara duyarlılık vb.) kazandırılmaya çalışıldıkları görülmüştür. Ayrıca bunlara ilave olarak Kur'an, yabancı dil, teknolojik okur yazarlık, mesleki özellikler vb. alanlarda da belli yetkinlikler kazandırılmaya çalışılmaktadır. Genel görünüm böyle olmakla beraber, web sitelerinde verilen bilgilerin mezun modelinin daha kapsamlı, derinlikli bir tasvirini yapmayı önemli ölçüde engellediği görülmüştür. Nitekim dil ve anlatımı oldukça kusurlu olan, özellikle ders bilgi paketlerinde verilen bilgiler eğitim bilimlerinin hassasiyet ve mantığından oldukça uzaktır. Yine bu bilgilerin YÖK Lisans yeterlikleri ile İAA (İlahiyat Akreditasyon Ajansı) gibi birimlerin yeterliklerine uzak olduğu görülmüştür. Web sayfaları ve ders bilgi paketleri incelendiğinde aynı fakülte içerisinde yer alan birbirinin devamı ya da tamamlayıcısı mahiyetindeki derslerde (ki bunlar genellikle ...usulü, tarihi, problemleri gibi ifadelerle ya da I, II, III gibi rakamlarla yapılandırılmıştır) sürekli tekrar edilen kalıp ifadelerin yoğunluğu dikkat çekicidir. Bu tür ifadelerin fakülteler arasında da söz konusu olması yamalı bohça görüntüsünün genelliği hakkında da fikir vermektedir.

Diğer taraftan web sitelerinde yer alan misyon söylemlerinde ortaya konan tasarımın derslere doğru inildikçe karmaşılaştığı, belirsizleştiiği görülmüştür. Kimi fakültelerin vizyon ve misyonlarında dini ve milli değerler güçlü biçimde vurgulanmakta ya da öne çıkarılmaktayken, aynı fakültelerin lisans öğrenim çıktılarında bilimsellik, eleştirelilik, çoğulculuk gibi temalar öne çıkabilmektedir. Bu yönde yaşanan sınımların kurumsal yapıdan kaynaklanan eşgüdüm ve iletişim sorunları yanında, bir arayış ve sentez çabasının ürünü olduğu da söylenebilir. Bunula birlikte birçok dersle ilişkilendirilen kazanımların büyük ölçüde bilişsel ve akademik özelliklere indirgenmiş bir dil etrafında kurgulandığı gözlenmiştir. Fakültelerin mezunlarına kazandırmaya çalışıldıkları duyuşsal, pratik ve eyleme dönük çıktılar zayıftır. Fakültelerin her ne kadar milli-manevi değerleri eksene alan bir mezun modeline yaslandığı söylene de "biz" söyleminin belirsizlikler ihtiva ettiği anlaşılmıştır. Fakülte web sayfalarında kullanılan "medeniyet tasavvuru", "millî değer", "toplumumuz", "milletimiz", "kültürümüz", "gelenek", "Osmanlı", "Batı", "evrensel", "insanlık" vb. kavramların yeterince bilinçli biçimde işlendiğini söylemek güçtür.

Araştırma kapsamında kendileriyle görüşme gerçekleştirilen son sınıf öğrencileri kendilerini bir İlahiyat/İslami İlimler Fakültesi öğrencisi (mezun aday) olarak önemli ölçüde akademik ve mesleki

tabirlerle tanımlamışlardır. Bu kapsamda öğrencilerin en yoğunlukla atf yaptıkları kavramlar sırasıyla akademik ve araştırmacılık nitelikleri belirgin (Araştırmacı, ilahiyatçı akademisyen aday, din araştırmacısı vb.) kavramlar ile mesleki yönelimleri güçlü (DKAB öğretmeni, İHL meslek dersleri öğretmeni, Manevi danışman vb.) kavramlardan oluşmuştur. Ayrıca sayısı daha az olarak modern ve dini tonları belirgin (Aydın din adamı, Dindar birey vb.) kavramlar da tercih edilmiştir. Bu noktada, imam-hatip, ilahiyatçı (yalın haliyle), âlim gibi kavramların öğrencilerin itibar ettikleri kavramlar olmadığı anlaşılmıştır. Bu durum, öğrencilerin fakültelerde ortaya konan mezun tipiyle belli yönlerden ayrıştıkları anlamına gelmektedir. Ayrıca mezunların kendilerini tanımlarken çoğunlukla bu tür kavramların iki ve daha fazlasına aynı anda (birlikte) atf yaparak kendilerini daha sentezci ya da tümelşik bir kimlik içine yerleştikleri anlaşılmıştır. Bu sentez ya da arayış çabalarında akademik, mesleki ve modern anlamda daha dengeli, bütünlüğe sahip, daha uzlaşık eğilimler olduğu gibi oldukça karmaşık sentez teşebbüsleri de görülmüştür. Öte taraftan katılımcı öğrencilere kendilerini tanımlama biçimlerinde aldıkları ilahiyat eğitiminin ne derece etkili olduğu sorulduğunda öğrencilerin özellikle akademik ve mesleki tercihlerinde içinden geçtikleri yüksek din öğretimi sürecinin önemli ölçüde etkili olduğu anlaşılmıştır. Daha modern ve dini tonlar barındıran kavramlar çerçevesinde oluşan kendini tanımlama biçimlerinde ise yüksek din öğretiminden çok öğrencilerin kişisel eğilim, ön öğrenme ve bağlılıklarının etkili olduğu düşünülebilir. Bununla beraber, özellikle aydın din adamı ya da aydın ilahiyatçı türü modern söylemlerin yüksek din öğretimi bağlamında geçerli bir söylem biçimi olarak varlığını sürdürdüğü söylenebilir.

Kendileriyle görüşme yapılan öğrencilerin varlık tasavvurlarına bakıldığında onların güçlü dini bağlılıklar ekseninde dini bir varlık tasavvurundan söz ettikleri görülmüştür. Nitekim araştırmaya katılan ve aldıkları yüksek din öğretiminin kendi varlık tasavvurlarını öyle ya da böyle etkilediğini belirten öğrenciler çoğunlukla çekirdeğinde dini bir varlık/âlem tasavvurundan ilham alan, ancak perspektif olarak çoğulcu nitelikleriyle öne çıkan bir dünya görüşünden söz etmişlerdir. Bu iki yönelimin birlikte, kimi zaman birbirini çevreleyecek biçimde kullanıldığı örnekler olduğu gibi, ayrı ayrı zikredildiği örneklerle de rastlanmıştır. Söz konusu dini varlık tasavvuru temelde dini inançların taklitten tahkike yükselmesi, daha anlamlandırılmış bir düzeye erişmesine karşılık gelse de sosyokültürel farklılıklara, farklılıklardan öğrenmeye, gelişime, değişime açık olup esnek yönelimlere sahiptir. Hoşgörü, saygı ve anlayış gibi nitelikleri haiz bu teolojik yönelim bu haliyle çoğulcu bir görünüm sunmaktadır. Öğrencilerin büyük çoğunluğu yaşadıkları bu ontolojik gelişim ya da değişim sürecinde aldıkları ilahiyat eğitiminin güçlü etkilerinin olduğunu ifade etmişlerdir. Oysa öğretim elemanlarına göre yüksek din öğretiminin öğrencilerin varlık tasavvurlarını etkileme niteliği düşüktür. Nitekim kendileriyle görüşülen öğretim elemanlarının yaklaşık yarısının bu konuda belli çekinceler taşıdıkları görülmüştür. Bu öğretim elemanlarına göre yaklaşık iki asırdır içinden geçilen başarısız modernleşme süreci, toplumsal etkiler ve özellikle cemaatsel yapıların tazyikleri, akademik bölünme ve bunun doğurduğu bölünmüşlük ve irtibatsızlık, nihayet öğretim elemanları ile öğrencilerin nitelikleri bu konudaki olumlu gelişmeleri sınırlandırmaktadır.

Öğrencilerin varlık dünyasında yaşanan gelişmelerde, temel İslam bilimlerinin etkileri doğrultusunda oluşan dini yönelimler yanında felsefi derslerin -daha doğru bir kullanımla felsefe ve din bilimi grubu derslerinin- belli ölçülerde etkili olduğu söylenebilir. Nihayetinde temel İslam bilimleri, felsefe ve din bilimleri, İslam tarihi ve sanatları alanı şeklinde organize olan yüksek din



öğretimi kurumlarında felsefe ve din bilimleri güncel, rasyonel bilgi ve düşünme biçimlerine, temel İslam bilimleri geleneğe ve “kök”lere ilişkin konu ve yöntemler ihtiva etmektedir. Yetişen öğrencilerin bu iki alanı harmanlamaya çalıştığı, dini duyarlıkları temel İslam bilimlerinden, çevresel birtakım metodolojik duyarlıkları ise felsefe ve din bilimlerinden edinmeye çalıştıkları varsayılabilir. Bu noktada özellikle Kelam, Fıkıh, çağdaş sosyal bilimler ve bunlara ilişkin metodolojik duyarlıkların öğrencilerin varlık tasavvurlarını etkilediği anlaşılmaktadır. Burada sosyal bilimlerin öğrencilerin daha müsamahakâr, kapsayıcı ve çoğulcu dini tutumlar geliştirmelerini etkilediği söylenebilir. Bu müsamahakârlık, farklılıklara duyarlık, çok yönlü bakış açısı ve rasyonel yönelimler şeklinde belirginleşmektedir.

Görüşme yapılan son sınıf öğrencilerinin bilgi anlayışlarına bakıldığında onların güçlü bir dini epistemoloji eksenine yaslandıkları görülmüştür. Onlar özellikle içinden geçtikleri yüksek din öğretiminin de güçlü etkisiyle bilgiye daha dini referanslarla bakmaya başlamaktadırlar. Burada akli ve nakli çeşitli biçimlerde ama mutlaka birlikte işe koşma yaklaşımının bilgiye erişme ve onun niteliğini değerlendirmede en güçlü epistemik eğilim olduğu görülmüştür. Ne var ki bu dini bilgi anlayışı sosyal bilimsel ve eleştirel bir perspektife de sahiptir. Katılımcı öğrenciler Kur’an ve Sünnetin metot ve verilerini kullanarak olup bitenlere yaklaşma eğilimini sosyal bilimlerin yöntem ve verilerine kapı aralamak suretiyle genişletme eğilimindedirler. Bu yönelim ya da arayış temel İslam bilimleri ile felsefe ve din bilimleri çizgisinden elde edilen kazanımların ya da daha genel bir anlamıyla akılla naklin uzlaştırılması olarak okunabilir. Ancak bu noktada da özellikle öğretim elemanlarının ciddi eleştirileri bulunmaktadır. Birçok öğretim elemanına göre ilahiyat eğitiminin artık kanıksamaya başladığı bankacı eğitim anlayışı, dogmatik ve değişime kapalı eğitim ve bilim zihniyeti, metodolojik sorunlar, program sorunu ve giderek niteliği düşen öğrenci yapısı öğrencilere sağlıklı bir bilgi anlayışı ve bilimsel tutum kazandırma noktasında ciddi handikaplar oluşturmaktadır.

Elde edilen veriler ışığında, ilahiyat eğitiminde bilginin anlamı, önemi, değeri, ölçütleri, kaynakları vb. hususlarda daha çok temel İslam bilimlerinin, özellikle İslam fıkhı ve usulünün etkili olduğu anlaşılmıştır. Geleneksel anlamda kimi zaman akıl ve nakli bir araya getirmek, kimi zaman Kur’an, Sünnet, Kıyas, İcma mantığının bilgiye erişmede, onu temellendirmede, değerlendirmede katılımcı öğrencilerce atıf yapılan başat yönelim olduğu, belli farklılıklar ya da hiyerarşik değişimler olmakla beraber bu yapının yüksek din öğretiminin ürettiği en belirgin epistemik söylem olduğu anlaşılmıştır. Bununla beraber sosyal bilimlerin, özellikle felsefe ve din bilimleri alanında yer alan derslerin bu ana yapıyı daha esnek ve çoğulcu bir konuma doğru sevk ettiği belirtilmelidir. Söz konusu alanların da etkisiyle öğrenciler dini-toplumsal sorunların çözümünde sosyal bilimlerin metot ve verilerinin işe koşulması gerektiğine inanmaktadırlar. Bu epistemik inanç sonucu, öğrenciler olaylara dar bir açıdan bakmayla belirginleşen tekçi/monist bakış açılarından uzaklaşarak, daha kapsayıcı, kuşatıcı ve çoğulcu bakış açıları edinmeye çalışmaktadırlar. Bu önemli bir değişimdir. Farklı kaynaklardan bilgilerin doğruluğunu teyit etmek, kimin söylediğine de bakmak, aslını astarını araştırmak gibi yönelimler öğrencilerin ilahiyat eğitiminde edindikleri kazanımlardan bazılarıdır. Araştırma kapsamında elde edilen nicel veriler de bu sonucu teyit etmektedir.

Kendileriyle görüşme yapılan öğrencilerin aksiyolojik yönelimlerine bakıldığında onların güçlü bir dini değerler manzumesi inşa etme eğiliminde oldukları görülmüştür. Bu noktada İslami değerler ve belli bir dava/irşat şuuru ile bunların daha somutlaşmış bir örneği olarak Ehl-i sünnet

söyleminin öğrencilerce öne çıkarılan en güçlü değer yönelimi olduğu görülmüştür. Ancak bu dini değer yöneliminin iyilik ve sosyal yardımlaşma ahlakına yaklaşan, yerel toplumsal sorunlar ile en genel anlamıyla insani ve etik sorunların çözümüne dönük güçlü ve derinlikli bir perspektif taşıdığı da görülmüştür. Bu kapsamda yüksek din öğretiminin öğrencilerin sosyal kapasitelerini geliştirmeye çalıştığı, bunda da belli ölçülerde başarılı olduğu düşünülebilir. Nitekim gerek öğrenciler gerekse öğretim elemanlarının önemli bir çoğunluğu bu konuda olumlu kanaatlere sahiptir. Nicel veriler de bu sonucu belli ölçülerde desteklemektedir. Ne var ki yine çoğunlukla katılımcı öğretim elemanlarına göre ilahiyat eğitimini bu anlamda sınırlayan ciddi problem alanları mevcuttur. Bunların başında bankacı eğitim anlayışı ile buna bağlı olarak oluşan/gelişen yabancılaşma sorunu, toplumsal etkiler ile öğretim elemanı sorunu gelmektedir.

Araştırma kapsamında son olarak yüksek din öğretimi kurumlarının mezun tasavvurunun özgünlüğü sorunu irdelenmiştir. Bu kapsamda görüşlerine başvurulmuş katılımcı öğretim elemanlarının bir bölümü tıpkı fakülte web siteleri ile öğrenci tercihlerinde belirginleşen mezun tipolojisine benzer biçimde belli duyuşsal, bilişsel ve sosyal özelliklere sahip bir mezun modelinin yetişmekte olduğuna değinmişlerdir. Bu modelin ayırt edici, en belirgin vasıflarının başında akıl ile nakli, gelenek ile moderni, Doğu ile Batı'yı sentezlemeye çabalaması gelmektedir. Bununla beraber, söz konusu model, akli, sorgulama ve eleştiriyi öne çıkardığında Batı'ya ve Batılı epistemik değerlerin oluşturduğu düşünce, anlama ve açıklama eksenine; nakli ve geleneksel bağlılıkları öne çıkardığındaysa geleneksel eksene yaklaşmaktadır. Bu, belli yönleriyle karmaşık, kimi gelgitler ihtiva eden zeminde ilerlemek zorunda olan mezunun adı farklılaşmakla beraber çoğunlukla "İlahiyatçı" olarak kodlanmıştır. Bu modelin yeterince belirgin olmamakla beraber dini (İslami, Müslüman) bilinç, inanç, vazife/dava şuuruna sahip olmak, ilmiyle amel olmak gibi hususlar yanında dil, vatan, millet/milliyet ve tarih bilincine sahip olmak, kültürel mirasa duyarlık gibi hassasiyetleri bulunmaktadır. Buna karşı söz konusu ilahiyatçının güçlü bilişsel ve sosyal özellikleri vardır. Bu kapsamda özellikle sorgulayıcılık, eleştirelilik; okuma, geniş/esnek/çok yönlü bakabilme, özgün-özgür düşünebilme, anlama ve araştırmaya dönük olma, açık fikirlilik, analiz-sentez-değerlendirme yapabilme, uzlaşmacılık, barışçıl olma, fanatik olmama, sosyal/dışa dönük olma, uyumluluk, disiplin, topluma (toplumsal sorunlara) duyarlı olma gibi temalardan yüksek sesle söz edilmiştir.

Bir model ya da kimlik tasavvuru olarak ele alındığında ilahiyat mezununu ya da ilahiyatçıyı en fazla zorlayan, bilincini yaralayan, yer yer savrulma ve içe kapanma gibi tutumlara iten temel dinamik onun bir yandan geleneğe yaslanması, onu benimsemesi (veya özümsemesi ya da özümsemek zorunda olması) diğer yandan ise ona karşı eleştirel bir tutum geliştirmek zorunda kalmasıdır. Araştırmanın en önemli sonuçlarından birisi, yüksek din öğretimi kurumlarının geleneksel İslam düşünce, eğitim ve bilim mirası ile Batılı anlama, açıklama ve problem çözme tarzına nasıl yaklaşılması gerektiği konusunda hala özgün bir çözüm üretmemenin öğrencilerde ontolojik, epistemolojik ve aksiyolojik sorunlar yaratmış olduğunun anlaşılmasıdır. Birçok katılımcıya göre ilahiyat mezununun kafası karışık, araftadır, belirsizlikler yaşamaktadır; bir savrulma ya da saplantı halindedir. Bu anlamda katılımcı öğretim elemanlarının ilahiyatçı modelini kimi zaman "Süpermen", kimi zaman "Devekuşu" metaforlarıyla ele alması ilginçtir. Bu, bir tarafta her şeye, her işe/göreve hazır ve nazır olması beklenen, diğer taraftan hiçbirisini tam olarak yapamayan bir tiptir. Gerek mesleki kaygılar gerekse akademik ve entelektüel kaygılar bağlamında bu tipin ister istemez

önemli bir kimlik sorunu olduğu söylenebilir. İlahiyatçı belli akademik niteliklerle kendini açığa vurduğunda daha rasyonel, eleştirel ve reaksiyoner; mesleki kavramlarla belirginleştiğinde daha güdübirlik, durulmuş ve pragmatist; modern kavramlarla ortaya çıktığında daha eleştirel, öfkeli ve ayrık; nihayet dini kavramlarla aksettiğindeyse daha geleneksel, tarihsel, duygusal bir hüviyete bürünmektedir. O, bir taraftan topluma yakın durmaya, toplumsal sorunlara çözümler sunmaya çalışırken diğer taraftan toplumsal baskı ve ölçeklemeleri reddetmekte, zaman zaman toplum mühendisliğine soyunmakta, daha modern ve eleştirel tavırlar alabilmektedir.

Buraya kadar varılan sonuçlara genel hatlarıyla bakıldığında, yüksek din öğretimi kurumlarını, dolayısıyla mezununu tanımlamak için kritik kavramlardan ikisinin 'sentez' ve 'arayış' olduğu sonucuna varmak anlamlı olabilir. Fakülte web sitelerinde bu çerçevede yaşanan gelişmeler, yüksek din öğretimi kurumlarının yön tayini ve belli bir konsensüs içinde hareket etmesini zorlaştırmaktadır. Saha araştırmalarında öğrencilerin büyük bir bölümünün genel olarak kendilerini birkaç kimlikle (Bazen çelişkili biçimde) tanımlama gereği duymaları bu değişen, halen debisini bulamamış sentez çabalarının bir neticesi sayılabilir. Bu yönde belli bir uzlaşma zemininin gelişmemesinin arkasında modernleşme sürecinin sancıları yanında, Cumhuriyet sonrası ilahiyat eğitiminin bir türlü istenen kurum kültürünü üretmeyişi yatmaktadır. Bugün yüksek din öğretimi kurumlarının güçlü bir kurumsal hafızalarının olduğu söylenemez. Çoğu öğretim elemanı içinde görev yaptıkları fakülte-lerdeki genel işleyiş, fakültenin tarihi geçmişi ve temel değerleri, misyon ve vizyonu, hatta öğrenci sayıları hakkında doğru dürüst bilgiye sahip değildir. Fakültelerde aynı bölümde farklı dönemlerde aynı derslere giren öğretim elemanlarının kişisel ilgi, birikim ve deneyimlerini birbirlerine aktardıkları, bu anlamda bölüm ve anabilim dallarında belli anlayışların, ilmi ve pedagojik geleneklerin oluştuğu söylenemez. Birçok anabilim dalında dönem başlarında ve dönem sonlarında zaman zaman sınav dönemleri öncesi yapılan (Eğer yapılabilirse) toplantıların çoğu ders dağılımı ya da ortak sınav soruları gibi son derece yüzeysel gündemler etrafında oluşmaktadır. Kurumsal bilinç düzeyi bu durumda olan bir öğretim anlayış ve pratiğinin dünya ve Türkiye ölçeğinde öğrencilerine özgün bir kimlik sunması beklenemez.

Türkiye'de yüksek din öğretiminin özgün bir mezun modeli üretmesinin önündeki en önemli engellerden birisinin toplumsal engellemeler olduğu söylenebilir. Türkiye'de kamusal alanda din etrafında meydana gelen tartışmalar, gerilimler; dini grupların oluşturmuş olduğu atmosfer, yüksek din öğretimi kurumlarına dönük farklı toplumsal kesimler ve merkezler eliyle geliştirilen ölçeklendirmeler şu veya bu şekilde yüksek din eğitimi kurumlarına yansımaktadır. Fakültelerin mezunlarını tanımlamada kullandıkları kavramlar, öğrencilerin kendilerini tanımlarken tercih ettikleri ya da kaçındıkları kavramlar ile katılımcı öğretim elemanlarının ilahiyatçı söylemlerine birlikte bakıldığında toplumsal ve siyasal etki merkezlerinin yüksek din öğretimi kurumlarına dönük tazyikleri daha iyi anlaşılabilir. "İnsanlar", "mezunlar", "öğrenciler", "elemanlar", "bireyler", "araştırmacılar" dan "... öğretmenleri"ne; "din görevlileri", "din bilginleri", "bilim insanları"na; "ilahiyatçılar" ya da "ilahiyat bilim insanları"ndan "âlimler"e ya da "pedagojik şahsiyet kazanmış nesiller"e varıncaya kadar çok geniş bir yelpazede mezununu tanımlamak zorunda kalan/bırakılan bir başka fakülte bulunmamaktadır.

Yüksek din öğretimi kurumlarını küreselleşen dünyada belirsizleştiren, mezun niteliğini daha zayıf ve kırılğan hale getiren ciddi bir eğitim anlayışı, müfredat ve öğretim yöntemi sorunu ol-

duğunu da belirtmek gerekir. Özellikle artık kanıksanmış gibi görünen bankacı eğitim anlayışı, yüksek din öğretimi kurumlarının öğrencilerin hayatlarına dokunma imkânlarını ciddi biçimde sınırlandırmaktadır. Fakülteler bazında müfredatların yoğun ve karmaşık olması, düşük puanlara sahip, çoğunlukla sosyokültürel yapısı zayıf ailelerden gelen, hazırbulunuşluk seviyeleri yeterli olmayan öğrencilerin yüksek din öğretimi kurumlarını giderek daha fazla tercih etmeye başlaması, giderek artan öğrenci sayıları, öğretim üyelerinin farklı disiplin, yaklaşım ve bilişsel çerçevelere sahip olması, üniversitenin ve yüksek din öğretiminin temel değerlerini özümsememiş bir anlayışla öğretim yapmaya çalışmaları vb. hususlar öğrencilerin varlık, bilgi ve değer yönelimlerinde belli bir konsensüs içerisinde olmaları ve tutarlı bir kimlik geliştirmeleri önünde sınırlayıcı olmaktadır.

Araştırmada belirgin bir şekilde ortaya çıkan resim, yüksek din öğretimi kurumlarının gerek söylem gerekse eylem düzeyinde aynı anda çok şey yapmaya çalışmasıdır. Bunun sonucunda her şeyi görmeye, duymaya, okumaya, anlamaya çalışan ama hiç hiçbir zaman kendine özgü bir duruş, düşünüş ve eyleyiş biçimi inşa edemeyen, durup kendine dönemeyen, anlam arayışı çabalarıyla ciddi manada yüzleşemeyen bir öğrenci yapısı ortaya çıkmaktadır. Müfredat ve ders yoğunluğu, bölümler ve dersler arasında gelişen uzlaşmaz, çatışmacı ve rekabet ekseni dil ve söylem biçimleri, yanı sıra birbiriyle yeterince uzlaşık olmayan misyon ve vizyon söylemleri, amaçlar vb. yüksek din öğretimi kurumları mezunlarının belli bir pusula çerçevesinde hareket etmesini zorlaştırmaktadır. Dahası hesabı verilmemiş eleştirel tutumlar öğrencilerin kendi tabirleriyle kimi zaman “duvara toslamalarına” yol açmaktadır.

Türkiye’deki tek-tip ilahiyat tasavvuru, amaçlarına, uzmanlık alanlarına ve mezun modeline göre göre çeşitlenen, branşlaşan dünya örnekleri ile örtüşmemektedir. Türkiye modeli dünyadaki örnekleri nasıl bir bilim ve eğitim anlayışına yaslandığı belli olmayan bir yaklaşım tarzıyla bir araya getirmeye çabalamaktadır. Türkiye’deki ilahiyat eğitimi ne tam olarak Batı’daki ne de tam olarak İslam dünyasındaki örnekleriyle bire bir örtüşmemektedir. Elbette burada zorunlu bir örtüşme aramak anlamlı olmayabilir. Ancak gelişigüzel yapılan kopyalama, taklit etme eğilimleri ilahiyat eğitimi ve onun çıktısını anlaşılabilir bir yapıya dönüştürmektedir. “Milli” bir maarif sistemi içinde konumlanan Türk üniversitesi ve ona bağlı yüksek din öğretiminin modernleşme zemini üzerinde kendine özgü bir eğitim ve bilim yaklaşımı üretmediği söylenebilir. Yerlilik ve millilik ile kozmopolit olma arasında yaşanan bilhassa epistemik gelgitler en çok da öğrencilerin özgün bir varoluşsal duruş üretmelerini engellemektedir. Yüksek din öğretimi bağlamında belli ölçülerde de olsa oluşan/gelişen dinî kolektif şuurun (inanç, dini bilgi ve ahlak) milli ve kültürel kimlik söz konusu olduğunda bu derece belirgin olmadığı anlaşılmaktadır. Bu sonuç aynı zamanda Türkiye’nin bir üniversite sorunudur.

Sonuç olarak, yüksek din öğretimi kurumlarının belli bir kurumsal kültür ve süreklilik oluşturmaları gerektiği anlaşılmaktadır. Bunun için fakülte web sitelerinde verilen bilgilerin belli bir kalite politikası, sürekli iyileştirme mantığı ve bilimsel temel ışığında geliştirilmesi, periyodik olarak güncellenmesi anlamlı olacaktır. Özellikle son dönemde yaygınlık kazanmaya başlayan kurumsal akreditasyon süreçlerinin bu konuya ivme kazandıracığı söylenebilir. Ancak bu ivmenin sağlıklı koşullarda işe koşulabilmesi için kurumun tüm iç paydaşlarının sürece katılması, eğitim, araştırma, toplumsal katkı, iç-dış paydaş memnuniyeti ve uluslararasılaşma gibi boyutlarda toplam kalite ve belli bir kurumsal aidiyet bilinci etrafında çalışılması gerekmektedir. Kurumsallaşma ve toplam

kalite yalnızca idarecilerin omzuna yüklenemez. Kurumsal yapı ve işleyiş belli bir uzlaşma kültürü zeminine oturduktan sonra atılması gereken en temel adım yüksek din öğretimi kurumlarının mezun tasavvurunu yapılandırmak, bu doğrultuda a. bilim/bilgi ve araştırma, b. eğitim ve c. istihdam politikalarını belirlemektir. Bu alanlarda uygulanabilir, güncel-pratik karşılığı olan, bilimsel politikalar üretilirken “Nasıl bir mezun?” sorusu sürekli diri tutulmalıdır. Nitekim bir eğitim olgusunu yapılandırmada en belirleyici olan mezun modelidir.

Mezun modeli yapılandırılırken “teolojik olarak eğitilmiş/eğitilmiş” insanın kim olduğu, ne tür bilişsel, duyuşsal özelliklere ve davranış kalıplarına sahip olması gerektiği tartışılmalı, güncel gelişmeler çerçevesinde yapılacak düzenli ihtiyaç analizleri ışığında periyodik olarak izlenmelidir. Yukarıda da ifade edildiği gibi akıl ile nakli, geleneksel olanla modern, Doğu ile Batı’yı sağlıklı bir yaklaşım içinde (Bilimsel bilgiye dayalı olarak; komplekse kapılmadan, savrulma ve yabancılaştırıcı tutumlara düşmeden; belli bir bilimsel soğukkanlılık içinde) bir araya getirebilecek bir mezunun yetiştirilmeye çalışılıyorsa (Ki araştırmada ortaya çıkan tablo buna işaret etmektedir) bu uzlaşma çabasının girdi ve çıktılara odaklanılmalıdır. Hesabı verilmemiş kişisel söylem, iddia ve eleştirel tutumlara maruz bırakılan, çoğu zaman sadece bilgi verilip çıkılan derslere mecbur edilen, bir bakıma yoğun bir bilgi bombardımanına tabi tutulan öğrencilerin özgün bir dünya görüşü, varlık tasavvuru, bilgi anlayışı oluşturamadıkları, kafaları karışık, birçok belirsizlikle mezun olup hayata atıldıkları unutulmamalıdır. Öğrencilerin tutarlı, anlamlı ve uzlaşma bir kimlik edinmelerinin yolu öncelikle fakültelerin kendi iç barışını tesis etmelerinden geçmektedir.

Öğrencilerin kişisel, akademik ve mesleki gelişmelerini olumsuz yönde etkileyen bankacı eğitim anlayışının bir an evvel terk edilmesi, öğretim elemanlarının öğrenci merkezli, interaktif eğitim noktasında bilinçlendirilmesi gerekmektedir. Tarihsel malumatı aynen aktarmaya dönük tek taraflı bilgilendirmenin bir eğitim olmadığı, bu tür bir iletimin (iletişim değil) öğrencilerin kültürel mirasa dönük sağlıklı bir tavır geliştirmeleri, buradan hareketle kültürel ve tarihsel derinliği olan bir “ben idraki” edinmelerinin önünde ciddi engeller oluşturduğu anlaşılmalıdır. Üstelik var olan aidiyet, inanç ve değer yönelimleri de sarsılmakta, ters yüz edilmektedir. Bu kapsamda öğretim elemanlarının yetiştirilme ve istihdamının yüksek din öğretimi kurumları nezdinde detaylı bir analizinin yapılması anlamlı olacaktır. Araştırmacılık ile öğreticilik olgularının birbiriyle her zaman örtüşmediği gerçeğinden hareketle fakültelerde ders vermek isteyen kişilerin, öğrencinin karşısına çıkabilmelerinin ancak onları tanıyabilecekleri, anlayabilecekleri ölçüde kişisel, akademik ve mesleki yeterliklere sahip olduktan sonra mümkün kılınmasının koşulları oluşturulmalıdır. Öğrencilerin dilinden anlamayan, güncel gelişmelere kapalı, değişim ve yeniliğe mesafeli kişilerin “ders verme” olgusuyla teması azaltılmalıdır. Bu kişilerin sadece araştırmacı olarak istihdam edilmeleri anlamlı olabilir.

Diğer taraftan öğretim elemanlarının kişisel istek ve arzuları çerçevesinde oluşan ders açma/kapama ve içeriklendirme tutumunun revize edilmesi, programın ders yoğunluğunun ve bunun oluşturduğu karmaşanın azaltılması, gerçekçi ihtiyaç analizlerine bağlı program yapılandırmalarının sürekli hale getirilmesi gerekmektedir. Bir dersin açılıp açılmayacağına, bu dersi kimlerin, niçin alacağına, içeriğinin hangi konulardan oluşacağına, teorik-pratik dengesinin hangi dinamikler üzerinde şekilleneceğine, kredilendirme ve ölçme değerlendirme faaliyetlerinin hangi yapısal özelliklere sahip olması gerektiğine karar verme noktasında fakülte yönetimlerini, bölüm, anabilim dalı

ve öğretim elemanlarını bağlayan bilimsel standartlar oluşturulmalıdır. Bu anlamda üniversite ve fakülte olgularının medrese geleneği etrafında oluşan/gelişen kişisel ve hususi kitabi yönelimlerden farklı olarak kurumsal bir hüviyeti haiz olduğu unutulmamalıdır.

Yüksek din öğretiminde sayısı giderek artmasına karşın, niteliği giderek düşen öğrenci yapısı hakkında acil önlem alınmalıdır. Piyasa bazlı beklentileri yüksek, “hiç olmazsa” kaygısı açık, ön koşul öğrenme ve motivasyonu düşük, entelektüel ve sosyal kapasitesi zayıf öğrencilerin, özellikle belli dini grupların etki alanlarında kaldıklarında, yüksek din öğretiminin geleceği anlamında ciddi handikaplar oluşturduğu görülmelidir. Bu tür öğrencilerin yüksek din öğretiminin temel iddialarından uzaklaşarak, öğrencilere güçlü bir varlık, bilgi ve değer nosyonu kazandırma ya da onlarda bu yönelimleri sağlıklı bir yöne doğru geliştirme kapasitesini ciddi anlamda zayıflattığı anlaşılmalıdır. Söz konusu öğretim sürecine öğrenci seçerken gerekli seçme koşullarının iyileştirilmesi anlamlı olacaktır. Seçme ve yerleştirme öncesinde özellikle yüksek din öğretimi kurumlarının varlık gayesi ve gelecek perspektifini bilen öğrencilerin bu kurumlara yönlendirilmesi daha anlamlıdır. Bunun içinse yüksek din öğretimi kurumlarının kamuoyunu düzenli bilgilendirmesi, dış paydaşlar olan Diyanet İşleri Başkanlığı ve Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı kurum ve kuruluşlara dönük düzenli bilgilendirme ve tanıtım faaliyetleri gerçekleştirmesi gerekmektedir.

Toplumsal grupların, özellikle belli dini çevrelerin yüksek din öğretimi kurumlarına dönük eleştirel yaklaşımlarının anlaşılması ve yapılandırılması, hususen İlahiyat/İslami İlimler çevresinde oluşturdukları tazyiklerinin minimize edilmesi “mezun sağlığı” açısından anlamlı olacaktır. Dini grup(laşma) olgusunun Türk-İslam toplum yapısının doğal bir çıktısı olduğu düşünülüyorsa bu yapılarla çatışma, kutuplaşma ve ayrışma yerine doğal birtakım iletişim ve irtibat kanallarının açılması, bunların düzenli biçimde izlenmesi ve yapılandırılması belli bir kurumsal yapı ve işleyiş etrafında anlamlı olacaktır. Yüksek din öğretiminde gelişmiş olan mezheplerüstü din öğretimi yaklaşımı dini çevrelerin eleştiri, ihtiyaç ve beklentilerini de kuşatacak biçimde yapılandırılabilir. Türkiye'nin ilahiyat birikimi böyle bir kuşatıcı vizyon ve söylemi üretecek kadar tarihi derinlik, tecrübe ve kapasiteye sahiptir.

Fakülte mimarisinin, fiziksel yapı ve bileşenlerinin öğrencilere dönük olarak tarihsel derinliği olan, kültürel mirasın izlerini taşıyan bir anlayışla yapılandırılması anlamlı olacaktır. Ancak bu yapılırken üniversite ve kampüs içinde olmanın getirdiği açıklık ve çoğulculuk hesaba katılmalıdır. İlahiyat eğitimini fiziksel yapı itibarıyla kampüsten uzakta konumlandırmanın çeşitli imkânlar barındırdığı iddia edilse bile yüksek din öğretiminin bu haliyle üniversite içerisinde yürümesinin daha anlamlı olacağı söylenebilir. Ayırarak, yalıtarak belli değerlerin daha iyi korunabileceği iddiası açık toplum şartları ve küreselleşen dünya düşünüldüğünde doğru görünmemektedir. Bununla beraber, üniversite içerisinde yer alan farklı fakültelerin kendi tarihsel derinlik, program yapısı bağlamında oluşan/gelişen süreklilikleri hesaba katılmalıdır. Bu anlamda yüksek din öğretimi kurumlarının İslam tarihinde öne çıkan belli ilmi şahsiyetlerinin temel görüşleri ışığında şekillenmesi, bu çerçevede belli epistemik cemaatlerin oluşması son derece doğaldır. Burada doğal ya da normal olmayan belli bir görüşü öğrencilere empoze etmektir. İşte bu noktada ortaya çıkan sorunların aşılmasında üniversitenin ve onun temsil ettiği bilimsel anlama ve açıklama geleneğinin anlamlı bir yeri bulunmaktadır.



## **Kaynakça**

- Akarsu, A. (2015). İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Cemaat Algılarının Dünya Görüşlerine Etkisi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı Din Sosyolojisi Bilim Dalı.
- Akkır, R. (2020). İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Din Anlayışları: Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Örneği. Siirt Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 7(2), 443-472.
- Aktay, Y. (2003). İlahiyat Sosyolojisi: Bir Değişim Dinamiği Olarak İlahiyat Sorunu. Tezkire: Düşünce, Siyaset, Sosyal Bilim (31-32), 45-64.
- Akyürek, S. (tsz.). Yüksek Din Öğretiminde Kalite Güvence Sistemi: Akreditasyon (Yeterlik Tescil) Sorunu. Z. Ş. Altın içinde, Yüksek Din Öğretimi (s. 241-260). İstanbul: Dem Yayınları.
- Albayrak, H. Ş. (tsz.). Din Devlet İlişkileri Çerçevesinde Türkiye'de İlahiyat Fakülteleri. Z. Ş. Altın içinde, Türkiye'de Din Öğretimi (s. 147-158). İstanbul: Dem Yayınları.
- Apaydın, Y. (2017). İlahiyat Fakültelerinin Çağdaş Dini Sorunlara Çözüm Üretmedeki Yeterlilik Sorunu. M. Şeker, & R. Altıntaş içinde, Gelenek ve Modernite Arasında İslam Yorumları (s. 289-294). Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Arıcı, İ., & Angın, Y. (2017). İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin İletişim Beceri Düzeyleri. Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (8), 199-219.
- Arslan, Z. Ş. (2011). Soruşturma. Dem Dergi (8), 87-97.
- Aşıkoğlu, N. (2009). Değişen Dünyada Değişmeyen Kurumlar: İlahiyat Fakülteleri. IV. Din Şûrası Tebliğ ve Müzakereleri 12-16 Ekim 2009 Ankara. II, s. 887-898. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı.
- Aşlamacı, İ. (2018). İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin İslam Anlayışları Üzerine Bir İnceleme (İnönü Üniversitesi Örneği). F. K. haz.) içinde, İslam ve Yorum II (Temel Tartışmalar, İmkanlar ve Sorunlar) (s. 457-483). Malatya: İnönü Üniversitesi Yayınları.
- Atatürk, M. K. (1986). Din Politikası Üzerine Konuşmalar. Ankara: Ankara Üniversitesi Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü.
- Aydın, A. (2005). Dil-Tarih ve Coğrafya Fakültesi Öğrencilerinin Değer Hiyerarşileri ile İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Değer Hiyerarşilerinin Karşılaştırılması. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Psikoloji Anabilim Dalı.
- Aydın, M. A. (2008). İlahiyat Yüksek Öğreniminin Problemleri. Uluslararası Globalleşme Sürecinde Kırgızistan'da Din Bilimleri ve Ahlak Bilgisi Öğretiminin Meseleleri Sempozyumu (s. 454-456). Bişkek: Oş Devlet Üniversitesi.
- Aydın, M. Ş. (2003). Yüksek Din Öğretimi Kurumları: Gelgitler Alanı. Tezkire: Düşünce, Siyaset, Sosyal Bilim (31-32), 106-123.
- Aydın, M. Ş. (2004). İlahiyat Lisans Programının Amaç Sorunu. E. S. (Bşk.) içinde, Türkiye'de Yüksek Din Eğitiminin Sorunları, Yeniden Yapılanması ve Geleceği Sempozyumu (s. 19-25). Isparta: S.D.Ü. İlahiyat Fakültesi Yayınları.
- Ayhan, H. (2014). Türkiye'de Din Eğitimi. İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.
- Bayraktar, A. (2014). İlahiyat Eğitiminin Öğrencilerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz Yeterlilik İnanç Düzeyleri ve Problem Çözme Becerilerine Katkısı. Erzurum: Atatürk Üniversitesi İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı.

- Bedir, M. (2011). İlahiyat Çalışmalarında İnterdisiplinerlik ve Ulüm-i İslâmiyye'nin Kompartımanlaştırılması. *Dem Dergi*, 48-52.
- Canpolat, O. (2011). Arap Ülkelerinde İlahiyat Fakültelerinin Yapılanması, Eğitim Sistemi ve Mezunlarının İstihdam Alanları. *Dem Dergi*, 80-86.
- Castells, M. (2005). Enformasyon Çağı Ekonomi Toplum ve Kültür: Ağ Toplumunun Yükselişi. Çev. Ebru Kılıç, İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Collinicos, A. (2020). Toplum Kuramı: Tarihsel Bir Bakış. Çev. Yasemin Tezgiden, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Çakmak, A., Şimşek, E., & Uzunpolat, Y. (2019). İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin "İlahiyatçı" Kavramına İlişkin Metaforik Algıları. U. Y. Yönleriyle içinde, Fikret Karaman (Yayına haz.) (Cilt II. Cilt, s. 37-57). Malatya: İnönü Üniversitesi Yayınları.
- Çiftçi, G. (2010). İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinde Kimlik Bilinci ve Mesleki Formasyonun Oluşumu: Fırat Üniversitesi Örneği. Elâzığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı Din Sosyolojisi Bilim Dalı.
- Çiğdem, A. (1997). Aydınlanma Düşüncesi. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Demir, O. (2017). Ethem Ruhi Fıglalı ile Türkiye'de Mezhepler Tarihi Çalışmaları Üzerine. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 15(29), 179-511.
- Doğan, R. (2016). Cumhuriyet Dönemi İlahiyat Fakülteleri/Dini Yükseköğretim: Tarihsel Gelişimi, Problemleri ve Geleceği. A. H. Eroğlu (Dü.) içinde, Türkiye'de Dinler Tarihi'nin Kurumsallaşması Sürecinde Prof. Dr. Abdurrahman Küçük (s. 231-250). Ankara: Berikan Yayınevi.
- Durusoy, A. (2014). İlahiyat Fakültelerinde Niçin Felsefe yahut Yüksek Öğrenimde İlahiyat Fakültelerinin Konumu, Yeri ve Önemi. B. A. (Ed.) içinde, Akademide Felsefe Hikmet ve Din (s. 109-111). Zonguldak: Bülent Ecevit Üniversitesi Yayınları.
- Ekinci, H. (2006). Evrensellik Bağlamında İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Dinî Bilgiyi Kabul Standartları: Erzurum Örneği. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı.
- Erbaş, M. (2016). Kur'an Ayetleri Işığında İlahiyatçının Misyonu ve Yol Rehberi (Son Serzeniş). İzmir: Albi Yayınları.
- Erginli, Z. (2004). İlahiyat Fakültesi Müfredatında İslam Düşüncesinin Bütünlüğü Sorunu. Türkiye'de Yüksek Din Eğitiminin Sorunları, Yeniden Yapılanması ve Geleceği Sempozyumu (s. 73-82). Isparta: S.D.Ü. İlahiyat Fakültesi Yayınları.
- Erten, H. (2005). BDU İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinde Dinin İbadet Boyutu. *Bakı Devlet Üniversitesi İlahiyat Fakültesinin İlmi Mecmuası* (3), 173-202.
- Ev, H. (1999). Türkiye'deki Yüksek Din Öğretimi Programlarının Öğretmen Yetiştirme Bakımından Değerlendirilmesi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı.
- Ev, H. A. (2014). Din Kültürü ve ahlak Bilgisi Öğretmen Adayları ve Eleştirel Düşünme (Celal Bayar Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Birinci Sınıf Öğrencileri Örneği). *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(32), 425-456.
- Görgün, T. (2015). İlahiyatın Akademik Yapılanması, Bölümleri ve Anabilim Dalları Nasıl Olmalıdır? O. Akyürek (Dü.) içinde, Bugünün İlahiyatı Nasıl Olmalıdır? –Sorunlar ve Çözümleri– (s. 149-164). İstanbul: Ensar Neşriyat.

- Güler, İ. (2008). Türkiye'nin Kimlik/Ahlâk Sorunları ve İlahiyat Fakülteleri. *Eski Yeni* (10), 28-31.
- Işık, V. (2011). Medreseden Mektebe, Âlimden Aydına. *Dem Dergi* (8), 18-27.
- İskenderoğlu, M. (2012). Türkiye'de İlahiyat Eğitiminin Zihniyeti Üzerine Eleştirel Bir Yaklaşım. *Usul İslam Araştırmaları Dergisi*, 18(18), 141-154.
- Kara, İ. (2009). Türkiye'de İlahiyat Fakülteleri Dinî Kurumlar mı, Laik Kurumlar mı? *Türk Bilimsel Derlemeler Dergisi*, 2(1), 1-19.
- Karaca, R. (2008). İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Değer Yönelimleri. İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlahiyat Anabilim Dalı Din Psikolojisi Bilim Dalı.
- Karasu, T. (2019). İslami İlimler/İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin İlahiyat Eğitimine ve Öğretim Elemanlarına İlişkin Algıları: Metafor Analizi Örneği. F. K. (Haz.) içinde, *Uluslararası Yüksek Din Öğretimi Sempozyumu (Akademik ve Sosyal Yönleriyle)* (Cilt II. s. 217-227). Malatya: İnönü Üniversitesi Yayınları.
- Karlı, B. (2016). İlahiyatçı Kimliğinin İmkânı Üzerine Bir Deneme: Sosyal Benlik Sürecinde Nesneleşen İlahiyatçılığın Analizi. *Journal of Turkish Studies*, 11/12, 105-126.
- Kaya, M. (2019). Yeniliği Yaşarken Yenilenmeyi Savunmamak: Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Öğrencileri Üzerine Etnometodolojik Bir Deneme. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı.
- Kırca, C. (2004/2). İlahiyat Fakültelerinin Düşünce Alanına Katkıları ve Yeni Açılımlar. *bilimname*, 1(1), 1-6.
- Kirman, M. A., & Apaydın, H. (2006). İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Beklenti ve Sorunları. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* (7), 93-123.
- Kirman, M. A., & Demir, R. (2019). İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Beklenti ve Sorunları: Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Örneği. *ANTAKİYAT/Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1(1), 1-21.
- Koç, A. (2003). İlahiyat Fakültesi (İlahiyat Lisans Programı) Öğrencilerinin Sorunları ve Beklentileri. *M.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 25-64.
- Koçkuzu, A. O. (1988). Yüksek Öğretimde, Din Bilimlerinin Başarılı Öğretilebilmesinde İki Önemli Faktör: İnsan Kaynağı ve Ders Müfredatları. *Yükseköğretimde Din Bilimleri Öğretimi Sempozyumu* (s. 63-75) içinde, Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi.
- Köylü, M. (2013). Türkiye'de Yüksek Din Öğretimi: Nicelik mi, Nitelik mi? *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* (35), 21-44.
- Köylü, M. (tsz.). Türkiye'de Yüksek Din Öğretimi: Nitelik ve Nicelik Sorunu. Z. Ş. Altın (Ed) içinde, *Yüksek Din Öğretimi* (s. 75-94). İstanbul: Dem Yayınları.
- Kuşçuoğlu, A. (2018). İlahiyat Fakültelerindeki Araştırma Teknikleri Dersi: Bir Durum Çalışması. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* (59:1), 297-316.
- Kutlu, S. (2015). Müzakereler. S. Akyürek (Dü.) içinde, *Bugünün İlahiyatı Nasıl Olmalıdır? –Sorunlar ve Çözümleri–* (s. 110-139). Nevşehir: Ensar Neşriyat.
- Küçük, R. (2011). İlahiyat Fakültelerinin Ders Programları ve Bazı Düşünce ve Teklifler. *Dem Dergi*, 54-58.
- Mehmedoğlu, A. U. (2006). İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Değer Yönelimleri ve Dindarlık-Değer İlişkisi. *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1(30), 133-167.

- Meydan, H. (2020). Kampüste İlahiyat Eğitiminin Avantaj ve Meydan Okumaları: Öğrenci Görüşlerine Dayalı Metaforik Bir Araştırma. *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi* (24(1)), 47-71.
- Nazıroğlu, B. (2016). *Türkiye’de İlahiyat Eğitimi*. Rize: STS Yayınları.
- Nazıroğlu, B. (2020). *Derdimiz İlahiyat*. İstanbul: Okur Akademi.
- Okumuş, E. (2007). İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Problemleri –Dicle Üniversitesi Örneği–. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 5(13), 59-94.
- Okumuş, E. (2014). Türkiye’de İlahiyat Fakültelerinin Yakıcı Sorunları: Tespit ve Önerileri. B. A. (Ed.) içinde, *Akademide Felsefe Hikmet ve Din* (s. 97-107). Zonguldak: Bülent Ecevit Üniversitesi Yayınları.
- Okumuş, E. (2018). Türkiye’de İlahiyat Fakültelerinde “Bilim” Sorunu. O. N. (Haz.) içinde, *Türkiye’de Bilgi Üretimi ve Bilim Politikaları Uluslararası Sempozyumu 15-17 Kasım 2017 / Kırşehir* (s. 183-205). Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları.
- Onat, H. (2013). İslam Bilimleri ve Yöntemi Açısından Tarihin Anlam ve Önemi. M. M. Söylemez (Dü.) içinde, *Kur’an ve İslami İlimlerin Anlaşılmasında Tarihin Önemi* (s. 13-68). Ankara: Ankara Okulu Yayınları.
- Onay, A. (tsz.). Yüksek Din Öğretiminde Nitelik veya Amaç Sorunu. Z. Ş. Altın (Ed.) içinde, *Yüksek Din Öğretimi* (s. 95-101). İstanbul: Dem Yayınları.
- Osmanoğlu, C. (2021). *İlahiyat Eğitiminde Çoğulcu Motifler*. İstanbul: DEM Yayınları.
- Osmanoğlu, C., & Korkmaz, M. (2018). Öğrencilerine Göre İdeal İlahiyat Fakültesi Öğrencisinin Nitelikleri ve Bunun İlahiyat Eğitimiyle İlişkisi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 16(36), 119-178.
- Öcal, M. (2011). Soruşturma. *Dem Dergi*, 86-97.
- Özbek, A. (1988). İlahiyat Fakültelerinde İlmî Araştırma Zihniyetinin Geliştirilmesi. *Yükseköğretimde Din Bilimleri Sempozyumu* (s. 45-53). Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi.
- Öztürk, M. (2015). İlahiyatın Adı ve Amaçları Ne Olmalıdır? S. Akyürek (Dü.) içinde, *Bugünün İlahiyatı Nasıl Olmalıdır? –Sorunlar ve Çözümleri–* (s. 29-60). İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Parladır, S. (1988). Amaçlar ve Muhteva Bakımından Yüksek Din Öğretimine Bakış. *Yükseköğretimde Din Bilimleri Eğitimi Sempozyumu* (s. 3-11). Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi.
- Reçber, M. S. (2016). İlahiyat ve Din Bilimlerinin Mantığı Üzerine. M. Ay, & R. Ç. (Ed.) içinde, *Türkiye’de İlahiyat Fakültelerinin Konumu ve Dini Bilginin Niteliği* (s. 103-122). Ankara: Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları.
- Resmî Gazete. (2019, Ekim 29). Manevi Danışmanlık (Seviye 6) Ulusal Meslek Standardı. Mesleki Yeterlilik Kurumu (30929 (Mükerrer)).
- Safa, P. (1978). *Din İnkılap İrtica*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Sancar, F. (2018). Modernizmin Dönüştürücü Etkisi Karşısında Müslüman Gençlerin Değer Krizi. B. N. (Ed.) içinde, *2. Uluslararası Güneysu Sempozyumu Ahlaki Sorunlar Gençlik ve Değerler Eğitimi Bildiri Kitabı* (s. 9-19). Rize: Yediveren.
- Saygılı, S., Avcı, M., Bayrakdar, N., & Denizler, N. (2020). *Disiplinlerarası Bir Yaklaşımla Felsefenin Değeri*. Kayseri: Kimlik Yayınları.
- Sayım, A. (2017). İlahiyat Fakültesi Öğretim Üyelerinin Türkiye’de Yüksek Din Öğretimi Programları Hakkındaki Görüşleri. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe

ve Din Bilimleri Anabilim Dalı.

- Seyhan, B. Y. (2012). İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Diğer Fakülte Öğrencileri ile İnanç Tarzları, De-netim Odağı ve Psikolojik İyi Olma Hali Açısından Karşılaştırılması. Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, XVI (2), 533-571.
- Sezen, A. (2008). Üniversite Öğrencileri Örnekleminde İman Gelişimi ve Dinsel Fundamentalizm Arasındaki İlişkiler Üzerine Bir Çalışma. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış doktora tezi.
- Şentürk, R. (2009). Değişen Toplum ve Ahlak: Modern Türk Toplumunda Değerler Krizi. İSAM içinde, ağıımızın Ahlak Bunalımı ve Çözüm Arayışları -Milletlerarası Tartışmalı İlmi Toplantı- (s. 71-82). İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Şişman, A. (2011). İlahiyat Fakülteleri: Modern Metodoloji ile Dini İlimleri Çalışmak Mümkün mü? Dem Dergi (8), 4-6.
- Taşkıran, A. (2013). İlahiyat Fakültesi Müfredatında Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü Derslerinin Yeri ve Fonksiyonlarına Dair Bir Araştırma (İlahiyat Fakültesi Öğrencileri Örneği). KSÜ. İlahiyat Fakültesi Dergisi, 238-266.
- Taştekin, O. (2013). Yeni Kurulan İlahiyat Fakültelerinin Öğrenme Ortamına Yönelik Öğrenci Algıları -Şırnak, Erzincan ve Iğdır Örneği-. Usûl: İslam Araştırmalar (19), 139-184.
- Tekin, M. (2007). İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Ehl-i Sünnet Anlayışı. Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (24), 31-56.
- Tosun, C. (tsz.). Bologna Süreci ve Gelenek Çerçevesinde Türkiye’de Yüksek Din Öğretimi. Z. Ş. Altın (Ed.) içinde, Yüksek Din Öğretimi (s. 261-270). İstanbul: Dem Yayınları.
- Touraine, A. (2012). Modernliğin Eleştirisi. Çev. Hülya Uğur Tanrıöver, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Tunç, A. (2011). İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinde Din ve Sosyalleşme (Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı.
- Turan, İ. (2017). Türkiye’de İlahiyat Eğitimi: İstihdam Alanı-Program İlişkisi Üzerine Bir Değerlendirme. İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (37), 59-77.
- Turan, İ. (2018). Değişen Toplumda Değerler Krizi ve Ahlak Eğitiminin Rolü. B. N. (Ed.) içinde, 2. Uluslararası Güneysu Sempozyumu Ahlaki Sorunlar Gençlik ve Değerler Eğitimi Bildiri Kitabı (s. 20-40). Rize: Yediveren.
- Turan, İ., & Nazıroğlu, B. (2015). İlahiyat Fakültesine Yeni Gelen Öğrencilerin Sorun ve Beklentileri: OMÜ İlahiyat Fakültesi Örneği. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi- The Journal of International Social Research, 8(36), 466-478.
- Uçar, R. (2017). İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Profili, Akademik Eğilimleri ve Aldıkları Eğitime İlişkin Memnuniyet Algıları (İnönü Üniversitesi Örneği). İ.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi, 97-170.
- Uslu, F. (2013). Günümüzdeki Bilimsel Yöntem Tartışmaları Işığında “Din Bilimleri” Kavramı. Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 5-28.
- Ünal, Y. (2011). Modern Dönemde İlahiyat Eğitimi: Müfredat ve Yöntem Tartışmaları Üzerine Bir Değerlendirme. Modern Dönemde İlahiyat Eğitimi, Müfredatı ve Yöntem Tartışmaları (Uluslararası Katılımlı Çalıştay 19-25 Temmuz 2010) (s. 19-32). Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi.

- Yaran, C. S. (2014). İlahiyatçılık ve Din Görevliliği Meslek Ahlakı. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı.
- Yıldırım, E. (1995). Türkiye'nin Modernleşmesi ve İslam. İstanbul: İnsan Yayınları.
- Yılmaz, H. (2014). Din Araştırmalarında Derûnilik Kaybı. B. A. (Ed.) içinde, Akademide Felsefe Hikmet ve Din (s. 393-399). Zonguldak: Bülent Ecevit Üniversitesi Yayınları.
- Yiğit, A. (2016). Öğrenci ve Öğretim Elemanlarının Görüşlerine Göre İlahiyat Lisans Programının Amaçlarının Değerlendirilmesi. Kayseri: Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı Din Eğitimi Bilim Dalı.
- Zümrüt, O. (2007). İlahiyat Fakültesi Mezunu (İlahiyatçı) Sorumluluğu. Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (23), 9-21.

### **Elektronik kaynaklar**

- 29MÜİF. (2019). İlahiyat Fakültesi-29 Mayıs Üniversitesi. 8 28, 2019 tarihinde <http://ebs.29mayis.edu.tr/Pages/UnitContentViewer.aspx?lang=tr-TR&academicYear=2017&facultyId=2&programId=4&menuType=unit&contentId=760005ab-bf97-44b9-ba88-f596d69d4e99> adresinden alındı
- 29MÜİF. (2019a). 29 Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi. 03. 05.2019 tarihinde <http://ebs.29mayis.edu.tr/Pages/UnitContentViewer.aspx?lang=tr-TR&academicYear=2017&facultyId=2&programId=4&menuType=unit&contentId=7> adresinden alındı.
- 29MÜİF. (2019b). 29 Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi. 03. 05.2019 tarihinde <http://ebs.29mayis.edu.tr/Pages/CoursePlan.aspx?lang=tr-TR&academicYear=2017&facultyId=2&programId=4&menuType=unit> adresinden alındı.
- 29MÜİF. (2019c). 29 Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi. 03. 05.2019 tarihinde <http://ebs.29mayis.edu.tr/Pages/UnitContentViewer.aspx?lang=tr-TR&academicYear=2017&facultyId=2&programId=4&menuType=unit&contentId=760005> adresinden alındı.
- AA. (2020). "120. Yılında İlahiyat ve İslami İlimler Fakülteleri Çalıştayı" sonuç bildirgesi açıklandı. Şubat 12, 2021 tarihinde Diyanet Haber: <https://www.diyanehaber.com.tr/diyanehaber/120-yilinda-ilahiyat-ve-islami-ilimler-fakulteleri-calistayi-h13343.html> adresinden alındı
- ATÜİF. (2019). Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi. 9 1, 2019 tarihinde [https://obs.atauni.edu.tr/moduller/dbp/eobs/birimDetay/1113/%C4%B0lahiyat%20Program%C4%B1%20\(1113\)?](https://obs.atauni.edu.tr/moduller/dbp/eobs/birimDetay/1113/%C4%B0lahiyat%20Program%C4%B1%20(1113)?) adresinden alındı
- ATÜİF. (2019a). Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi. 04. 03. 2019 tarihinde <https://atauni.edu.tr/ilahiyat-fakultesi/misyon-vizyon-degerler> adresinden alındı.
- ATÜİF. (2019b). Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi. 01. 09. 2019 tarihinde [https://obs.atauni.edu.tr/moduller/dbp/eobs/birimDetay/1113/%C4%B0lahiyat%20Program%C4%B1%20\(1113\)?](https://obs.atauni.edu.tr/moduller/dbp/eobs/birimDetay/1113/%C4%B0lahiyat%20Program%C4%B1%20(1113)?) adresinden alındı.
- AÜİF. (2019). Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi. 05 19, 2019 tarihinde Ankara Üniversitesi Bologna Bilgi Sistemi: [http://bbs.ankara.edu.tr/Amac\\_Hedef.aspx?bno=1643&bot=240](http://bbs.ankara.edu.tr/Amac_Hedef.aspx?bno=1643&bot=240) adresinden alındı
- AÜİF. (2019a). Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi. 03.04.2019 tarihinde [http://www.divinity.ankara.edu.tr/?page\\_id=104](http://www.divinity.ankara.edu.tr/?page_id=104) adresinden alındı.
- AÜİF. (2019b). Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi. 03.04.2019 tarihinde [http://bbs.ankara.edu.tr/Program\\_Yeterlilikleri.aspx?bno=1892&bot=489](http://bbs.ankara.edu.tr/Program_Yeterlilikleri.aspx?bno=1892&bot=489) adresinden alındı.



- AÜİF. (2019c). Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi. 03.04.2019 tarihinde [http://bbs.ankara.edu.tr/Ders\\_Plani.aspx?bno=1892&bot=489](http://bbs.ankara.edu.tr/Ders_Plani.aspx?bno=1892&bot=489) adresinden alındı.
- AÜİF. (2021). Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi. Şubat 11, 2021 tarihinde [ankara.edu.tr: https://www.ankara.edu.tr/location/ankara-universitesi-ihlahiyat-fakultesi/](https://www.ankara.edu.tr/location/ankara-universitesi-ihlahiyat-fakultesi/) adresinden alındı
- Beşer, F. (2021). Medeniyetimizin zemini fıkihtır, çaresizlik fikihsizliktandır. Mart 6, 2021 tarihinde Yeni Şafak: <https://www.yenisafak.com/yazarlar/faruk-beser/medeniyetimizin-zemini-fikihtir-caresizlik-fikihsizliktandır-2057816> adresinden alındı
- ERÜİF. (2019). Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi. 02 16, 2019 tarihinde <https://dbp.erciyes.edu.tr/Program/P3.aspx?Fak=104&clang=0&Pro=104011> adresinden alındı
- ERÜİF. (2019a). Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi. 05. 06. 2019 tarihinde <https://ilahiyat.erciyes.edu.tr/fakultemiz/Misyon---Vizyon/Ilahiyat-Fakultesi/5/121> adresinden alındı.
- ERÜİF. (2019b). Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi. 05. 06. 2019 tarihinde <https://dbp.erciyes.edu.tr/Program/P3.aspx?Fak=104&clang=0&Pro=104011> adresinden alındı.
- Eser, T. (2016). Laiklik hepimizi kucaklıyor. Ocak 12, 2021 tarihinde BirGün Gazetesi: <https://www.birgun.net/haber/laiklik-hepimizi-kucakliyor-114036> adresinden alındı
- HÜİF. (2019). HİTÜ İlahiyat Fakültesi. 2 25, 2020 tarihinde <http://www.ilaf.hitit.edu.tr/tr> adresinden alındı
- HÜİF. (2019a). Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, 05. 04. 2019 tarihinde <http://www.ilaf.hitit.edu.tr/tr/detay/misyonvezizyon> adresinden alındı.
- KÇÜİİF. (2019a). İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi. 02. 03. 2019 tarihinde <https://iif.ikcu.edu.tr/S/10338/misyon-vizyon> adresinden alındı.
- KÇÜİİF. (2019b). İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi. 02. 03. 2019 tarihinde <https://ubs.ikc.edu.tr/AIS/OutcomeBasedLearning/Home/Index?id=169&culture=tr-TR> adresinden alındı.
- OMÜİF. (2020). İlahiyat Fakültesi-OMÜ. 02 02, 2020 tarihinde <http://ilahiyat.omu.edu.tr/tr/egitim/dersler-ve-icerikleri> adresinden alındı.
- OMÜİF. (2019a). 19 Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi. 05. 04. 2019 tarihinde <https://ilahiyat.omu.edu.tr/tr/fakultemiz/amac-ve-hedeflerimiz> adresinden alındı.
- OMÜİF. (2019b). 19 Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi. 05. 04. 2019 tarihinde <https://ebs.omu.edu.tr/2692/932001> adresinden alındı.
- SÜİF. (2019). Siirt Üniversitesi İlahiyat Fakültesi. 7 7, 2019 tarihinde <http://ilahiyat.siirt.edu.tr/> adresinden alındı.
- SÜİF. (2019a). Siirt Üniversitesi İlahiyat Fakültesi. 01. 09. 2019 tarihinde <https://ilahiyat.siirt.edu.tr/detay/misyon-vizyon/495157.html> adresinden alındı.
- SÜİF. (2019b). Siirt Üniversitesi İlahiyat Fakültesi. 01. 09. 2019 tarihinde <file:///C:/Users/user/Downloads/ders-icerikleri-turkce-siirt-201731711411151.pdf> adresinden alındı.
- UÜİİF. (2019a). Uşak Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi. 02. 04. 2019 tarihinde <https://islamiilimler.usak.edu.tr/sayfa/739> adresinden alındı.
- UÜİİF. (2019b). Uşak Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi. 02. 04. 2019 tarihinde <https://islamiilimler.usak.edu.tr/sayfa/740> adresinden alındı.
- UÜİİF. (2020). Uşak Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi. 03 03, 2020 tarihinde <https://obs.usak.edu.tr>

- /oibs/bologna/start.aspx?g  
km=025132194366542197354953775635485389123328538832388083220031101322043443238  
808377983523032194378053556031120 adresinden alındı.
- Yıldız, N. (2016). Kur'an ve Sünnet Ekseninde İlahiyatçı Kimliği Nasıl Oluşturulmalıdır? Temmuz 8, 2020 tarihinde [www.nureddinyildiz.com](http://www.nureddinyildiz.com): <https://www.nureddinyildiz.com/mektuplar/kuran-ve-sunnet-ekseninde-ilahiyatci-kimligi-nasil-olusturulmalidir> adresinden alındı.
- YÜİF. (2019). İslami İlimler Fakültesi-Yalova Üniversitesi. 07 27, 2019 tarihinde <http://ubs.yalova.edu.tr/AIS/OutcomeBasedLearning/Home/Index?id=294> adresinden alındı
- YÜİİF. (2019a). Yalova Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi. 03. 05.2019 tarihinde <https://iif.yalova.edu.tr/tr/Page/Icerik/misyon-ve-vizyon> adresinden alındı.
- YÜİİF. (2019b). Yalova Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi. 03. 05.2019 tarihinde [https://iif.yalova.edu.tr/Uploads/iif/%C3%96%C4%9Frenci/yalova\\_iif\\_ders\\_icerikleri\\_2018-19.pdf](https://iif.yalova.edu.tr/Uploads/iif/%C3%96%C4%9Frenci/yalova_iif_ders_icerikleri_2018-19.pdf) adresinden alındı.
- YÜİİF. (2021). İslami İlimler Fakültesi- İslami İlimler Programı (Türkçe) / İslami İlimler Program Çıktıları. Yalova Üniversitesi Eğitim Kataloğu: <http://ubs.yalova.edu.tr/AIS/OutcomeBasedLearning/Home/Index?id=432&culture=tr-TR> adresinden alındı.

**DEĞERLER EĞİTİMİ MERKEZİ**

Süleymaniye Caddesi, Elmaruf Sokak, No:3 Fatih/İSTANBUL

Tel: 0(212) 512 19 90 Faks: 0(212) 512 19 91

[www.dem.org.tr](http://www.dem.org.tr) | [info@dem.org.tr](mailto:info@dem.org.tr)