T.C.

ANKARA ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ (DİN EĞİTİMİ)

ANABİLİM DALI

ÖĞRETİM ÜYELERİ, ÖĞRENCİLERİ VE MEZUNLARINA GÖRE İLAHİYAT, İLAHİYATÇI VE İLAHİYAT EĞİTİMİ

DOKTORA TEZİ

AYŞE ÇALAL

ANKARA 2022

T.C.

ANKARA ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ (DİN EĞİTİMİ)

ANABİLİM DALI

ÖĞRETİM ÜYELERİ, ÖĞRENCİLERİ VE MEZUNLARINA GÖRE İLAHİYAT, İLAHİYATÇI VE İLAHİYAT EĞİTİMİ

DOKTORA TEZİ

TEZ DANIŞMANI

PROF. DR. CEMAL TOSUN

AYŞE ÇALAL

ANKARA 2022

T.C.

ANKARA ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

(FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ)

(DİN EĞİTİMİ)

ÖĞRETİM ÜYELERİ, ÖĞRENCİLERİ VE MEZUNLARINA GÖRE İLAHİYAT, İLAHİYATÇI VE İLAHİYAT EĞİTİMİ

DOKTORA TEZİ

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Cemal TOSUN

TEZ JÜRİSİ ÜYELERİ

Adı ve Soyadı	İmzası
1. Prof. Dr. Cemal TOSUN	……..
2. Prof. Dr. Sönmez KUTLU	……..
3. Doç. Dr. Remziye EGE	…….
4. Doç. Dr. M. Ali YAZIBAŞI	……..
5. Doç. Dr. Safiye KESGİN	……...

Tez Savunması Tarihi: 31.03.2022

T.C.

ANKARA ÜNİVERSİTESİ

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Prof. Dr. Cemal TOSUN danışmanlığında hazırladığım "Öğretim Üyeleri, Öğrencileri ve Mezunlarına Göre İlahiyat, İlahiyatçı ve İlahiyat Eğitimi (Ankara, 2022)" adlı doktora tezimdeki bütün bilgilerin akademik kurallara ve etik davranış ilkelerine uygun olarak toplanıp sunulduğunu, başka kaynaklardan aldığım bilgileri metinde ve kaynakçada eksiksiz olarak gösterdiğimi, çalışma süresince bilimsel araştırma ve etik kurallarına uygun olarak davrandığımı ve aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul edeceğimi beyan ederim.

31.03.2022

Ayşe ÇALAL

İMZASI

……

ÖN SÖZ

Çalışma Giriş ile Bulgular ve Tartışma olmak üzere iki bölüm ve Sonuçtan oluşmaktadır. Bulgular ve Tartışma kısımında üç tema yer almıştır. Veri yoğunluğu nedeniyle her bir temanın sonunda "Tema Sonuç" larına yer verilerek okuyucunun ilgili temanın sonuçlarına kendi özelinde ve daha detaylı ulaşabilmesi amaçlanmıştır. Böylelikle çalışmanın Sonuç kısmının sadeleştirilmesi hedeflenmiştir. Çalışmada Bulgular ve Tartışma kısımında ilgili kavramsal tartışmalar yapılırken tekrara düşmemek adına ayrıca bir "Kavramsal Çerçeve" bölümüne yer verilmemiştir.

Başlığı "ÖN SÖZ" olmasına rağmen hep sona bırakılan sözleri anlatması bu bölümün manidarlığındandır. Hele de yapılan çalışma bilimsel nitelikte bir çalışma ise; ön söz niyetine söylenen son sözler, yeni bir başlangıca işaret eden ilk sözler olmalı kanaatimce. Zihnimdeki anlam çerçevelerinin bir parçası olmuş, olan ve Yaradan izin verirse olmaya devam edecek olan üç kavram - ilahiyat, ilahiyatçılık ve ilahiyat eğitimi- ile ilgili bu çalışma sınırları dahilinde söyleyeceklerim bitmiş görünse de, söylenmesi gerekenlerin bitmeyeceği aşikardır. Çalışma yeni başlangıçlara kaynaklık eder mi bilemem ancak etmesi için ümitvar olabilirim. Bu ümitle sözlerimi bitirmek ve aslında bu kısmı daha anlamlı hale getiren teşekkür cümlelerime geçmek isterim.

Teşekkürlerin ilki; çalışma boyunca desteğini hiçbir zaman esirgemeyen, sabırla sorularımı cevaplayıp, aynı sabırla sonu gelmeyecek gibi görünen metinlerimi satır satır okuyup değerlendiren ve naçizane çalışmamın kıymetli olduğu konusunda beni her daim motive eden değerli danışman hocam Prof. Dr. Cemal TOSUN'a olmalıdır elbette. Henüz tez konusunu belirleme aşamasındayken destekleriyle yanımda olup, çalışmanın çerçevesini inşa etmem konusunda yardımlarını esirgemeyen değerli hocam Prof. Dr. Recai DOĞAN'a da samimiyetle teşekkürlerimi sunmak isterim. Pek çok iş yoğunluğu arasında çalışmamı

titizlikle okuyup çok değerli katkılarda bulunarak çalışmanın geliştirilebilmesi için desteklerini esirgemeyen değerli tez komitesi üyesi hocam Prof. Dr. Sönmez KUTLU'ya da ayrıca teşekkürlerimi sunarım. Yine hem doktora öğrenim sürecimde hem de bu sürecin nihayeti olan bu çalışmanın gelişmesinde emekleri olan değerli hocam Prof. Dr. Mualla SELÇUK'a da teşekkür etmeyi borç bilirim. Çalışmanın en başında sorduğu sorularla farklı bakış açıları kazanmama vesile olup çalışmama derin boyutlar katan ve yine çalışmanın sonucunu sabırla okuyarak değerlendiren değerli hocam Doç. Dr. Remziye EGE'ye de teşekkürlerimi içtenlikle sunarım. Bu kısımdaki son teşekkürü de elbette, sadece bu çalışma boyunca değil akademik hayatımın en başından beri yanımda olan ve bana hem akademik tecrübe hem de hayat tecrübesi açısından pek çok katkıları olan hocam Dr. Havva Sinem UĞURLU'ya sunmak isterim.

Teşekkürlerin bundan sonraki kısmı ise, bu teşekkürleri edebilmeme vesile olmaları anlamında görünmeyen kahramanlar olan anne ve babama olmalıdır. Beni büyütüp yetiştirmekle kalmayıp, eğitim hayatımın sonuna kadar destekleyen ve benimle gurur duyduklarını bildiğim annem Hasibe UYANIK ve babam Mustafa UYANIK'a ve "abla bitmedi mi bu tez daha?" diyerek beni motive (!) eden kardeşlerime ayrıca teşekkür ediyorum. Yine akademik yaşamımın başından beri en yakınımda olan, ilgi ve desteği ile beni yalnız bırakmayan eşim Salih ÇALAL' a ve bu çalışma sürecinde hayatımıza dahil olarak sürecin zorluklarını farkında olmadan paylaşan oğullarımız Fatih ve Erdem'e son teşekkürlerimi sunmak isterim.

Ayşe ÇALAL

ANKARA 2022

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ v

İÇİNDEKİLER vii

KISALTMALAR xiv

BÖLÜM I 1

GİRİŞ 1

1.1. Problem Durumu 1

1.2. Tezin Amacı 4

1.3. Tezin Önemi 5

1.3.1. İlgili Çalışmalar 7

1.4. YÖNTEM 11

1.4.1. Araştırmanın Deseni 11

1.4.2. Çalışma Grubu 12

1.4.3. Kapsam ve Sınırlılıklar 17

1.4.4. Verilerin Toplanması 19

1.4.5. Verilerin Çözümlenmesi 21

1.4.6. Geçerlik ve Güvenirlik 22

BÖLÜM II 24

BULGULAR VE TARTIŞMA 24

1. İLAHİYAT NEDİR? 24

1.1. Kavram Olarak İlahiyat 25

1.1.1. Tanrı İle/Kutsal İle İlişkili İlahiyat Kavramı 25

1.1.2. Teoloji İle İlişkisi Bakımından İlahiyat Kavramı 33

1.1.2.1. Teoloji ve İlahiyat Kavramlarını Eşdeğer Gören Yaklaşım 33

1.1.2.2. Teolojiyi Batıya Ait Bir Kavram Olarak Gören Yaklaşım 38

1.1.2.3. Teoloji-İlahiyat İlişkisine Etimolojik Yaklaşım 40

1.1.2.4. Teoloji-İlahiyat İlişkisine Sosyo-Psikolojik Yaklaşım 42

1.1.2.5. Teoloji Yerine Türkiye'ye Özgü İlahiyat Kavramı Yaklaşımı 45

1.1.3. Metafizik İle İlişkisi Bakımından İlahiyat Kavramı 52

1.1.4. Kadim Olması Bakımından İlahiyat Kavramı 54

1.1.5. "Quenn of the Science" Olması Bakımından İlahiyat Kavramı 56

1.2. Kurum Olarak İlahiyat 57

1.2.1. İlahiyat Fakültesi Olabilmek 58

1.2.1.1. Fakülteleşme Sürecinde İlahiyat Fakültesi 58

1.2.1.2. İlahiyat Kavramından Uzaklaşan İlahiyat Fakültesi 70

1.2.1.3. "Türkiyelileşen" İlahiyat Fakültesi 72

1.2.1.4. Yüksek Öğretim Geleneği İçerisinde İlahiyat Fakültesi 76

1.2.1.5. Anlaşılamayan/Anlatılamayan İlahiyat Fakültesi 83

1.2.2. İlahiyat mı, İslami İlimler mi? 87

1.2.2.1. İslami/Gayri İslami 88

1.2.2.2. Temel İslam Bilimleri Ağırlıklı Eğitim 91

1.2.2.3. Siyasi-Politik Arka Plana Vurgu Yapan Bakış Açısı 97

1.3. Akademide İlahiyat 102

1.3.1. Dini Bilgi Üretim Sahası Olarak İlahiyat 103

1.3.2. Disiplinler Arası Bir Bilim Olarak İlahiyat 107

1.4. Zihinlerdeki İlahiyat Tanımları 114

İlahiyat Nedir Teması Sonucu 119

2. İLAHİYATÇI KİMDİR? 127

2.1. Meslek Erbabı Olarak İlahiyatçı 127

1.2. Bilim İnsanı/Bilim Adamı/Akademisyen/Sosyal Bilimci Olarak İlahiyatçı 133

2.3. İdeal İlahiyatçı 143

2.3.1. Söz ve Eylem Köprüsünü Kuran İlahiyatçı 143

2.3.2. Peygamberlerin Varisi Olan İlahiyatçı 146

2.3.3. Gelenek ve Yenilik Arasındaki İlahiyatçı 150

2.3.4. Her Alanda Bilgi Sahibi İlahiyatçı 154

2.3.5. Matematik/Geometri Bilen İlahiyatçı 158

2.3.6. Açık Görüşlü İlahiyatçı 161

2.3.7. Cihat Yapan İlahiyatçı 162

2.3.8. İlahiyatçı Olmak İle İlahiyat Eğitimi Arasındaki İlişki 163

2.3.9. İlahiyatçı Olmak İle İnanır Olmak Arasındaki İlişki 169

2.4. Toplumsal Hayatta İlahiyatçı 176

2.4.1. Toplumun Gözünden İlahiyatçı 176

2.4.1.1. Her Ortamda Saygın Olan İlahiyatçı 177

2.4.1.2. Şehirlere, Mahallelere, Yerleşim Yerlerine Göre Değişen İlahiyatçı 179

2.4.1.3. "Sakata Düşürmeden Bize İyi Bir Namaz Kıldırabilsin" 183

2.4.1.4. "Sen Nasıl İlahiyatçısın?" 185

2.4.1.5. "Parayı Seven" İlahiyatçı 186

2.4.2. Toplumun Beklentileriyle Yüzleşen İlahiyatçı 188

2.4.2.1. "Ben İmam Değilim ki…" 188

2.4.2.2. "Benden Fazla Bir Şey Beklemeyin…" 190

2.4.2.3. "Bir Medet Bekleme Hadisesi" 190

2.4.2.4. "Toplumla İnandığı Şeyler Arasında Sıkışıp Kalıyor İlahiyatçı" 191

2.4.3. Toplumun Beklentilerini Karşılayan ilahiyatçı 196

2.5. Birey Olarak İlahiyatçı 202

2.5.1. İlahiyatçı olmak, ya da Olmamak veyahut Olma Yolunda Olmak 203

2.5.1.1. "İlahiyatçıyız Çünkü Minberdeyiz, Öndeyiz" 203

2.5.1.2. "Bu Bir Etikettir" 208

2.5.1.3. "Bir Yolculuk Var Bende" 216

2.5.1.4. "Yaptığımız İşin Farkında Değiliz" 220

2.5.2. İlahiyatçı Olmak ve Bireysellik Arasındaki İlişki 222

2.5.2.1. "Ekstradan Bir Ahlakçılığa İhtiyaç Yok" 223

2.5.2.2. "Ben İnsan Değil miyim?" 227

2.5.2.3. "Bizi Günahlardan Koruyan Bir Perde, Bir Set" 238

2.6. İlahiyatçı "Olmak ve Olmamak Arasında": Mevcut Öğrenci Profili 245

2.6.1. Ahlakî Özellikleri Açısından Mevcut Öğrenci Profili 245

3.6.2. Akademik Beceri Düzeyleri Açısından Mevcut Öğrenci Profili 250

2.6.3. Gelecek Perspektifi Açısından Mevcut Öğrenci Profili 255

2.6.4. Farklı Gruplarla Olan İlişkileri Bakımından Mevcut Öğrenci Profili 258

2.7. İlahiyatçı İzdüşümleri 263

İlahiyatçı Kimdir Teması Sonucu 267

3. NASIL BİR İLAHİYAT EĞİTİMİ? 278

3.1. İlahiyat Eğitimine Girişte Sorulması Gereken Sorular 278

3.1.1. Nasıl Bir İnsan Yetiştirmeli? 279

3.1.2. Nasıl Bir Bilgi Anlayışı Üzerine Kurulmalı? 284

3.1.2.1. Test Edilebilir Bilgi Anlayışı 284

3.1.2.2. Anlam ve Yoruma Dayalı Bilgi Anlayışı 286

3.1.2.3. Disiplinler Arası Bilgi Anlayışı 292

3.1.2.4. Bilgi Olması Bakımından Bilgi Anlayışı 294

3.2. Amaç ve Hedefleriyle İlahiyat Eğitimi 298

3.2.1. Amaç ve Hedefler Neydi, Ne oldu? 299

3.2.1.1. Belirsizleşen Amaç ve Hedefler 299

3.2.1.2. Kaçınılmaz Olarak Değişen Amaç ve Hedefler 303

3.2.1.3. Başlangıçtan Günümüze Değişmeyen Amaç ve Hedefler 307

3.2.1.4. Dönüştürülmesi Gereken Amaç ve Hedefler 308

3.2.2. Amaç ve Hedef İmanlı/Dindar Bireyler Yetiştirmek mi? 309

3.2.2.1. İlahiyat Eğitiminin İmanlı/Dindar Bireyler Yetiştirmek Gibi Bir Hedefi Yoktur 310

3.2.2.2. İlahiyat Eğitimi Dolaylı Yollardan İmanı Güçlendiren Bir Süreçtir 312

3.2.2.3. İlahiyat Eğitimi Maneviyatı Azaltan Bir Süreçtir 318

3.2.2.4. İlahiyat Eğitimi Dinin Pratik Boyutunu Güçlendiren Bir Süreçtir 322

3.2.3. Amaç ve Hedefler Ne Olmalıdır? 323

3.2.4. Öğrencilerin Amaç ve Hedefler Konusundaki Farkındalıkları 328

3.3. İlahiyat Eğitiminde Program Yapılanması 332

3.3.1. Nitelik-Nicelik Ayrımı 332

3.3.1.1. Niteliği Olumsuz Etkileyen Niceliksel Artış 332

3.3.1.2. Niteliği Etkilemeyen Niceliksel Artış 336

3.3.1.3. Öğrenciyi Kaygılandıran Niceliksel Artış 340

3.3.2. Öncelikli Sorun: Din Hizmetleri Alanındaki Yetersizlikler 343

3.3.2.1. İstihdam Alanından Görüşler 349

3.3.3. Branşlaşma Şart 358

3.3.3.1. Farklı Bölümler Şeklinde Branşlaşma 359

3.3.3.2. Tek Program Altında Branşlaşma 362

3.3.3.3. Lisans Sonrası Branşlaşma 365

3.3.3.4. Kararsızlık 367

3.3.3.5. Denenen Yönteme Atıflar 369

3.4. İlahiyat Eğitiminde Ders Anlayışı ... 376

3.4.1. Derslerin Dağılımı ... 377

3.4.2. Yöntemsel Tartışmalar ... 387

3.4.3. Eğitime Olan Güven ... 398

3.4.4. Alınan Derslerin İşlevselliği-Hayatla Olan Bağı ... 404

3.5. İlahiyat Eğitiminin Kazandırdıkları ... 414

Nasıl Bir İlahiyat Eğitimi Teması Sonucu ... 420

SONUÇ ... 434

EK.1. ETİK KURUL İZNİ ... 489

EK.2. Öğretim Üyesi Katılımcılar İçin Görüşme Formu ... 490

EK.3. Öğrenci Katılımcılar İçin Görüşme Formu ... 492

EK.4. Mezun Katılımcılar İçin Görüşme Formu ... 494

KISALTMALAR

Akt. : Aktaran

Çev. :Çeviren

DİB :Diyanet İşleri Başkanlığı

s. :Sayfa

TBMM: Türkiye Büyük Millet Meclisi

vb. :Ve benzeri

YÖK: Yüksek Öğretim Kurumu

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Yüksek din öğretimi faaliyetlerinin yürütüldüğü bir kurum olarak ilahiyat fakülteleri tarihi süreç içerisinde pek çok açıdan tartışmalara konu edilmiş ve edilmeye devam etmektedir. Zamanın değişmesine ve toplumun beklentilerinin artmasına paralel olarak bu kurumların mevcut durumu ve geleceği konusunda ortaya atılan görüşler incelendiğinde, ilahiyat fakülteleri ile ilgili sorunlar yelpazesinin gün geçtikçe genişlediğini söylemek mümkündür. Yapılan araştırmalar ve düzenlenen bilimsel toplantılardaki tartışmaların temel olarak; siyasi-sosyal konum, program ve yapılanma, bilimsel metodoloji ve istihdam başlıkları altında şekillendiği görülmektedir. İlahiyat fakültelerinin siyasi-sosyal statülerinin belirlenmesine yönelik olarak meşruiyet gerekçeleri belirlenmeye çalışılmakta ve bu fakültelerin gerek devlet gerekse toplum nezdindeki konumları tartışmaya açılmaktadır. Aynı şekilde fakültelerin program ve yapılanması, kullandıkları bilimsel metodoloji ve istihdam alanları ile ilgili sorunları çerçevesinde; ana bilim dallarının işleyişi, derslerin dağılımı ve içerik, amaç ve yöntem açısından eksiklikleri, eğitim anlayışlarını belirleyecek bir eğitim felsefesinin olmayışı, program yetersizlikleri, istihdam alanına uygun program geliştirememe vb. konuları üzerinde düşünülmekte ve çeşitli çözüm önerileri sunulmaktadır. Ayrıca son yıllarda ilahiyat fakültelerinin sayılarındaki artış ile ilahiyat eğitiminin kalitesindeki düşüş ve farklı isimlerle açılan yüksek din eğitimi kurumlarındaki belirsizlikler de yeni tartışma alanları olarak karşımıza çıkmıştır.

İsimlendirme problemi çerçevesinde Türkiye'deki yüksek din öğretimi kurumlarının isminin neden ilahiyat fakültesi olması gerektiği ya da neden ilahiyat fakültesi olmaması gerektiği tartışılmakta ve çeşitli fikirler ileri sürülmektedir. Fakat bunlar incelendiğinde, ilahiyat isminin meşruiyeti hakkında fikir yürütülürken ilahiyat kavramının tüm boyutları ile ne anlama geldiği ve Türkiye'deki yüksek din öğretimi geleneği açısından ne ifade ettiği konusunda tam anlamıyla düşünülmediği görülmektedir. Düşünce ve iletişimin temeli olan kavramlar, bireylerin ne düşündüklerini anlatabilmeleri ve bilgiyi diğer bireyler ile paylaşabilmeleri için bir vasıta olarak kabul edilir. Dolayısıyla kavramlar bir konu ile ilgili düşüncelerin netleştirilmesinde önemli rol oynamaktadır (Berg ve Lune, 2019, s.35). İlahiyat eğitiminin sorunları ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri üzerinde konuşmadan önce "ilahiyat" kavramının ne olduğunun anlaşılması gerekmektedir. Yapılan tartışmalar incelendiğinde "ilahiyat" ın anlamı konusunda zihinlerde kavramsal bir netliğin olmadığını söylemek mümkündür (Doğan, 2015). İlahiyat bir kavram olarak neyi ifade etmektedir? İlahiyat kavramına fakülte olma sürecinde hangi anlamlar yüklenmiştir? İlahiyat ve teoloji kavramları aynı anlama gelen kavramlar mıdır? Bilimsel anlamda ilahiyatın yeri ve konumu ne olmalıdır? Bunlar gibi pek çok soru "ilahiyat"ın ne anlama geldiği üzerinde düşünmek adına önemli görünmektedir. İlahiyat eğitiminin yeniden yapılandırılmasına ilişkin ortaya konulan görüşlerin anlam kazanabilmesi için, "ilahiyat" ın ne olduğu konusunda ortak kavramsal bir çerçeveye ihtiyaç vardır. İlahiyat kavramına yüklenilen anlam, verilen ilahiyat eğitimini amaç, içerik ve hatta yöntem açısından şekillendiren bir unsura dönüşecektir (Doğan, 2015). Bu sebeple "ilahiyat" kavramının bütüncül bir bakış açısıyla incelenmesi gerekmektedir.

İlahiyat eğitiminin niteliğini belirleyecek olan diğer bir kavram ise "ilahiyatçı" kavramıdır. "İlahiyat" kavramının tüm boyutları ile ne olduğunun anlaşılması kadar,

"ilahiyatçı" nın kim olduğunun ya da kim olması gerektiğinin belirlenebilmesi de ilahiyat eğitimi açısından büyük önem taşımaktadır. Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) 1998 yılında yapılan düzenlemeler sonucunda ilahiyat fakülteleri ile ilgili kararını açıklarken ilahiyat fakültelerinin hedefini: "Kuran'ı referans alan, kültürel mirası değerlendirebilen, yaşanan hayatı yorumlayabilen ve problemlere çözüm üretebilen ilahiyatçılar yetiştirme" (YÖK, 1998) olarak belirlemiştir. YÖK bu ifadelerle üst bir hedef belirlemiştir fakat bununla birlikte, ilahiyatçının kim olduğu konusunda bir tanımlama yapılmamıştır. İlahiyatçı kimdir? İlahiyatçılık mesleki bir isimlendirme midir? İstihdam alanı ne olursa olsun ilahiyat fakültesinden mezun olan herkes ilahiyatçı mıdır? Veyahut ilahiyatçı olmak için ilahiyat eğitimi almak gerekli midir? İlahiyatçıya yüklenen karakter misyonu neyi ifade etmektedir? Kavramın bireysel ve sosyal düzlemdeki çağrışımları nelerdir? İlahiyatçıdan beklenen görevler nelerdir? Bu anlamdaki beklentiler ve gerçeklikler birbiriyle ne kadar uyum içerisindedir? Bunlar gibi pek çok sorunun net bir cevabının olmaması ilahiyat eğitiminin hedeflemesi gereken kazanımları da belirsiz bir noktaya taşımaktadır. İlahiyat eğitiminin "İlahiyat" ve "ilahiyatçı" kavramları netleştirilmeden kurgulanması mümkün görünmemektedir. İlahiyat eğitimine yönelik gün geçtikçe artan sorunlar gündemi yoğun bir şekilde meşgul ederken, ilahiyat ve ilahiyatçı kavramları üzerinde düşünülüp kavramsal netliğin ortaya konulması ve bu iki kavramdan yola çıkılarak ilahiyat eğitimine yön verecek görüşlerin sunulması acil bir ihtiyaç haline gelmiştir. Bu netliği oluşturmada en önemli görev ilahiyat eğitimi almış ve almakta olan kişilere düşmektedir. Dolayısıyla bu kişilerin bu konular hakkında ne düşündüklerinin ortaya konulması önem kazanmaktadır. Tüm bu soru ve sorunlar çerçevesinde araştırmanın problemi: **Öğretim üyeleri, öğrencileri ve istihdam edilen ilahiyat fakültesi mezunlarına göre ilahiyat nedir, ilahiyatçı kimdir ve ilahiyat**

eğitimi nasıl olmalıdır? sorusu üzerine kurgulanmıştır. Bu problem cümlesinden yola çıkılarak araştırma çerçevesinde şu alt sorulara cevap aranmıştır:

- İlahiyat kavramı ne anlama gelmektedir? Teoloji kavramı ile ilişkilendirilmesi mümkün müdür?
- İlahiyat fakültelerinin kurumsal yapısı içerisinde ilahiyat kavramı nasıl anlam kazanmıştır? Üniversite içerisinde ilahiyat fakültesinin konumu ve işlevi nasıl şekillenmiştir?
- İlahiyat fakültesi mensup ve mezunları ilahiyatçı kavramını nasıl tanımlamakta ve kendilerini bu tanım içerisinde nasıl konumlandırmaktadırlar? İlahiyatçıların bireysel ve sosyal düzlemde yaşadıkları problemler nelerdir?
- Mevcut ilahiyat eğitimi açısından değerlendirildiğinde, ilahiyat fakültelerinin amaç ve hedefleri nasıl tanımlanmaktadır? Programlar hangi bilgi anlayışı ile şekillenmelidir? Programları çerçevesinde düşünüldüğünde bu fakülteler eğitsel açıdan gerekli yeterliliklere sahip midir?
- Alınan ilahiyat eğitimi kazandırmayı hedeflediği ilahiyatçı vasfıyla ne şekilde ilişkilendirilmektedir? Gerekli bilgi, beceri ve tutumları ne derece kazandırabilmektedir?

1.2. Tezin Amacı

Türkiye'deki ilahiyat eğitiminin sorunları ve ilahiyat eğitiminin yeniden yapılandırılması konuları ile ilgili görüş bildiren kimselerin düşünceleri, ilahiyat ve ilahiyatçı kavramlarının içini nasıl doldurdukları ile ilişkili olarak değerlendirilmelidir. Bunun yanında halihazırda ilahiyat fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerin ve aldıkları ilahiyat eğitimi ile çeşitli alanlarda istihdam edilen mezunların, eğitim gördükleri ilahiyat alanı, kazandıkları

ilahiyatçı vasfı ve aldıkları eğitimin niteliği ile ilgili ne düşündükleri konunun muhatapları olmaları açısından önem kazanmaktadır. İlahiyat eğitiminin sorunları ve bu sorunların çözümüne yönelik çeşitli bilimsel çalışmalar yapılmakta, farklı pek çok görüş ortaya konulmaktadır. Fakat bununla birlikte ilahiyatın ne olduğu ya da ilahiyatçının kim olduğu/kim olması gerektiği soruları üzerinde yeterince düşünülmediği görülmektedir. İlahiyat eğitiminin temel iki unsuru olan "ilahiyat" ve "ilahiyatçı" kavramları konusunda bir netliğin olmayışı, ilahiyat eğitiminin yeniden yapılandırılmasına ilişkin ortaya konulan görüşlerin yetersiz kalmasına neden olmaktadır. Bu noktadan hareketle tezin öncelikli amacı: **ilahiyat eğitiminin bire bir muhatapları olan ilahiyat fakültesi öğretim üyeleri, öğrencileri ve mezunlarının ilahiyat, ilahiyatçı ve ilahiyat eğitimi hakkındaki görüşlerinin analiz edilerek; kavramsal çerçevenin belirlenmesi ve bunun yanında ilahiyat fakültelerinin yapılanma süreçlerinin nasıl şekilleneceği ve ilahiyat fakültelerinde program geliştirme çalışmalarının hangi felsefi yaklaşımlar üzerine kurulacağına dair görüşlere katkı sunmaktır.** Aynı zamanda **ilahiyat fakültesi öğretim üyesi, öğrencileri ve mezunlarının ilahiyat ve ilahiyatçı kavramları konusunda ortak paydada buluşabilecekleri bir kavramsal netliğin oluşturulması** da tezin diğer bir amacıdır. Tezin ikincil amacı ise **ilahiyat eğitiminin geleceği adına yapılabilecek düzenlemelere yeni bakış açılarıyla bakabilmenin imkanını ortaya koymak ve bu konuda yapılacak çalışmalar için yeni problem alanları ortaya çıkarmaktır.**

1.3. Tezin Önemi

İlahiyat fakültelerinin yeniden yapılandırılmasına ilişkin tartışmaların ara ara gündeme geliyor olması ne yazık ki bu alanda gerçek anlamda bir düzenlemenin yapılmasını beraberinde getirememektedir. Geçici çözüm arayışları üzerinden ilerlemeye devam eden kurumsal ve eğitimsel sorunların ilahiyat fakülteleri ile ilgili sorunlar silsilesini genişlettiği

görülmektedir. Bu bağlamda bu konunun araştırılması çok yönlü önemi haizdir. Yüksek din öğretiminde yapılanma, isimlendirme, program geliştirme, eğitim felsefesi ve yaklaşımlarının belirlenmesi tartışmalarına bilimsel yaklaşım ve bütüncül bir bakış açısıyla bakabilmek önemlidir. Parçacı bakış açılarıyla yapılan ilahiyat fakültelerinin yapılandırılmasına ilişkin çalışmaların bilimsel bir anlayış çerçevesinde yapılmıyor oluşu, çözüm konusundaki problemlerin temel sebebi olarak gösterilmektedir. Örneğin ilahiyatçı akademisyenler müfredat düzenlemeleri üzerinde tartışmaktadırlar fakat "amaçlar, muhteva, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme" kıstaslarını dikkate almadıkları için bu anlamda olumlu gelişmeyi sağlayamamaktadırlar (Aydın, 2015). Bunun yanında, sorunlar üzerinden çözüm önerileri geliştirirken ihmal edilen bir husus da sorunların tespiti konusunda ne kadar bilimden faydalanıldığı meselesidir. Bilimsel yöntemin ilk aşaması problemin hissedilmesi, ikinci aşaması ise problemin tanımlanması aşamasıdır (Karasar, 2010). İlahiyat fakülteleri ile ilgili sorunların çözümü henüz keşfedilme aşamasında bir tıkanıklık yaşamaktadır. İlahiyat fakülteleri ile ilgili gerçek problem alanlarının belirlenip çözüme ulaştırılabilmesi için bilimsel yöntemin sınırları içerisinde kalmak bir gereklilik haline gelmiştir. Bilimsel araştırma yöntemlerinden birisi olan nitel araştırma yöntemi ile yapılan bu çalışma çerçevesinde; ilahiyatın her alanında hizmet veren ve hizmet vermeye aday olan kişilerle ilahiyat, ilahiyatçı ve ilahiyat eğitimi konularında yapılan görüşmelerin alana içeriden bir bakış oluşturması ve güncel verileri de beraberinde getirmesi açısından aydınlatıcı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca katılımcıların görüşlerinin yorumlanmasıyla elde edilen sonuçların ilahiyat fakültelerinin yeniden yapılandırılması ile ilgili çalışmalara bir bakış açısı sunabileceği umulmaktadır. Tezin üç temel konu başlığına odaklanarak geniş bir alana yayılması, bu konu başlıkları hakkında yapılacak derinlemesine çalışmalar için çıkış noktası oluşturması açısından ayrıca önemi haizdir.

1.3.1. İlgili Çalışmalar

Araştırma bağlamında ilgili Türkçe literatür incelendiğinde, konu ile bağlantılı olarak değerlendirilebilecek çeşitli çalışmaların olduğu görülmüştür. İlahiyat ve ilahiyatçılık ile ilgili olarak bazı makalelerden ve bir doktora tezinden bahsetmek mümkündür.

Necdet Subaşı 2003 tarihli ***"İlahiyat" Nedir?*** isimli makalesinde bir bilim alanı olması açısından ilahiyatı tarihi süreci içerisinde ele almış ve ilahiyatın Türkiye'deki kurumsallaşma sürecini değerlendirmiştir. Subaşı ilahiyat kavramını Hristiyanlık ve İslamiyet'deki anlaşılma ve uygulanış biçimlerini karşılaştırarak ele almıştır. Bununla birlikte yer yer teoloji yer yer ilahiyat kavramını kullanan Subaşı'nın bu iki kavram arasında bir ayrıma gitmediği, makalenin bazı noktalarında ilahiyat kavramı ile teoloji kavramını eş anlamlı olarak kullandığı görülmüştür. Subaşı makalesinde kısmen ilgili literatürden faydalanarak kendi görüşlerini yansıttığı, deneme türüne yaklaşan bir yöntem izlemiştir.

İlahiyatçılık ile ilgili 2007 yılında ***İlahiyat Fakültesi Mezunu (İlahiyatçı) Sorumluluğu*** isimli bir makale yayımlayan Osman Zümrüt çalışmasında, bir ilahiyatçıda olması gereken ahlaki ve bilimsel özelliklerden bahsetmiştir. Sosyo-politik düzlemden yola çıkarak konuyu ele alan Zümrüt'ün makalesi yöntemsel açıdan fikir yazısı niteliğinde bir çalışma şeklindedir.

Cafer Sadık Yaran ise, 2014 tarihli **İlahiyatçılık *ve Din Görevliliği Meslek Ahlakı*** isimli doktora tez çalışmasında ilahiyatçının kim olduğu konusuna bir açıklık getirmemekle birlikte ilahiyatçılık ve din görevliliğini farklı meslek dalları olarak kabul etmiş ve her iki grubun meslek ahlaklarına yönelik bir inceleme yapmıştır. Bununla birlikte "ilahiyatçı" ile kimi veya neyi kastettiğine bir açıklık getirmemiştir. Yaran yöntem olarak, bilgi belge toplama ve doküman incelemesi yöntemlerini kullanmıştır.

Yine ilahiyatçılık ile ilgili bir çalışma yapan Bahset Karslı, 2016 yılında yapmış olduğu ***İlahiyatçı Kimliğinin İmkanı Üzerine Bir Deneme: Sosyal Benlik Sürecinde Nesneleşen İlahiyatçılığın Analizi*** isimli çalışmasında, ilahiyatçılığın bir kimlik olduğu ön kabulünden yola çıkmış ve sosyal benlik kavramı çerçevesinde ilahiyat fakültesi öğrencilerinin ilahiyatçı kimlikleri ve sosyal benlikleri arasındaki ilişkiyi analiz etmiştir. Araştırmacı çalışmasında çalışma grubunu Akdeniz Üniversitesi İlahiyat Fakültesi 1, 2 ve 3. Sınıf öğrencilerinden oluşturmuş ve nitel araştırma yaklaşımlarında başvurulan tam yapılandırılmış mülakat tekniğini kullanmıştır. İlahiyatçının bireysel boyutuna odaklanan bu makalenin çalışma grubu öğrenci katılımcılar ile sınırlı tutulmuştur.

İlahiyat eğitiminin sorunlarının tartışıldığı ve yeniden yapılandırılmasına ilişkin çözüm önerilerinin sunulduğu ve araştırmanın konu alanı ile ilgili olabileceği düşünülen çeşitli makale, kitap ve kitap bölümü çalışmaları da ilgili literatür kapsamında incelenmiştir.

2003 yılında M. Şevki Aydın tarafından hazırlanan ***Yüksek Din Öğretimi Kurumları: Gelgitler Alanı*** isimli makalede günümüz sorunlarına ışık tutması adına geçmişten günümüze ilahiyat fakültelerinin yaşadığı sorunlara değinilmiş ve yeniden yapılanma çalışmalarından kısaca bahsedilmiştir.

Nevzat Yaşar Aşıkoğlu 2005 tarihli ***İlahiyat Fakültelerinin Eğitim Öğretime Katkıları ve Kaliteye Yolculuk*** isimli makalesinde, kısaca ilahiyat fakültelerinin tarihinden bahsettikten sonra bu fakültelerin sahip olduğu imkan ve potansiyeller ile yaşadıkları güçlüklerden bahsetmiştir. Aşıkoğlu aynı zamanda bu makalesinde ilahiyat fakültelerinin misyon ve vizyonuna dair düşüncelerini de dile getirmiştir.

Mustafa Köylü ise 2013 tarihinde ***Türkiye'de Yüksek Din Öğretimi: Nitelik mi Nicelik mi?*** isimli bir makale yayımlamıştır. Köylü bu çalışmasında ilahiyat eğitimine ilişkin belli

başlı bazı problemlerden bahsetmiştir. Köylü'ye göre ilahiyat fakültelerinin sayılarındaki artış, bölümleşme ile ilgili problemler, sınav ve değerlendirme sistemine ilişkin eksiklikler, fakültelerdeki devam ve disiplin sorunları ile derslerde kullanılan metod ve yöntemler ile ilgili yapılan hatalar ilahiyat eğitiminin belli başlı yetersizlikleri arasında yer almaktadır. Mustafa Köylü konuyu detaylandırmak için farklı ülkelerin ilahiyat fakültelerinde yer alan bazı derslerin içeriklerinden, yöntemlerinden ve değerlendirme süreçlerinden bahsetmiş böylelikle karşılaştırmalı bir çalışma ortaya koymuştur.

Ali Rıza Gül 2016 yılında yayımlanan ***Yüksek Din Eğitimi Kurumlarında Değişim ve Yenilenmenin Gerekçeleri*** isimli makalesinde mevcut yüksek din eğitimi kurumlarının yeniliğe neden ihtiyaç duyduklarını temellendirmiştir. Gül'e göre farklı toplumsal ihtiyaçların ortaya çıkması, mevcut programların istihdam temelli olmaması, tek tip öğretim şeklinin neden olduğu sorunlar, uluslararası boyutlarda eksikliklerin yaşanması ve strateji konusunda yapılan hatalar yenilik ihtiyacını ortaya koyan gerekçelerdir.

Mustafa Köylü konu ile ilgili olarak 2018 yılında ***Türkiye ve Batı Ülkelerinde Yüksek Din Öğretimi: Niteliksel Bir Karşılaştırma*** isimli bir makale çalışması daha yapmıştır. Köylü makalede Türkiye'deki yüksek din öğretiminin belli başlı sorunlarına değindikten sonra, Avrupa ve Amerika'daki bazı yüksek din öğretimi kurumlarını Türkiye'deki yüksek din öğretimi kurumları ile karşılaştırmalı olarak incelemiştir.

Adnan Demircan 2015 Tarihli ***Türkiye'nin İlahiyat Sorunu*** isimli kitap çalışmasında yüksek din öğretimi alanına dair var olan pek çok sorunu kısa başlıklar halinde değerlendirmiş ve bir anlamda ilahiyat eğitimi konusundaki sorunları genel bir çerçeve içerisinde özetlemiştir.

2016 tarihli ***Türkiye'de İlahiyat Eğitimi*** adlı kitap çalışmasında Bayramali Nazıroğlu, nitel bir alan araştırması yapmış ve ilahiyat fakültesi öğretim üyeleri ile yaptığı mülakatlar yoluyla Türkiye'deki mevcut ilahiyat eğitiminin sorunlarını analiz etmiştir.

Konu ile ilgili olarak Recai Doğan'ın 2016 tarihli kitap bölümü çalışmasının ismi: ***Cumhuriyet Dönemi İlahiyat Fakülteleri/Dini Yükseköğretim: Tarihsel Gelişim, Problemleri ve Geleceği*** dir. Doğan bu çalışmasında, ilahiyat fakültelerinin tarihi gelişiminden bahsettikten sonra mevcut ilahiyat eğitimi ile ilgili yaşanılan sorunlara değinmiştir. Pek çok soru alanından bahseden Doğan, yazısında ilahiyat fakültelerinin isimlendirilme problemini tartışırken "ilahiyat" kavramına ilişkin kısa bir bilgilendirme ve değerlendirmeye de yer vermiştir.

İlahiyat ve ilahiyatçı kavramı ile ilgili yapılan az sayıdaki çalışmada kavramların bütüncül bir bakış açısıyla analiz edildiğini söylemek mümkün görünmemektedir. Necdet Subaşı ilahiyatın ne olduğu konusunda derinlemesine bir tartışma yapmış fakat daha çok sosyo-politik bir zeminde kavramı incelemiştir. Literatürde ilahiyatın ne olduğunu analiz etmeye yönelik yapılmış herhangi bir alan araştırmasına rastlanılmamıştır. İlahiyatçı kavramının kullanıldığı çalışmalarda ise, genel anlamda bir ilahiyatçıda bulunması gereken nitelikler ve ahlakî özelliklerden bahsedilmiş fakat ilahiyatçının kim olduğu/kim olması gerektiği üzerinde düşünülmemiş ve tartışılmamıştır. İlahiyat eğitimi ile ilgili yapılan çalışmalarda ise, pek çok sorun alanı tespit edilmiş ve bu sorulara yönelik çözüm önerileri sunulmuştur. Fakat yapılan çalışmaların genellikle teorik boyutta kaldığı ve alanda yapılan araştırmalarla desteklenmediği görülmüştür. Her şeyden önemlisi ise, ilahiyat ve ilahiyatçı kavramları ile ilahiyat eğitiminin birbirleri ile ilişkilendirilerek bir bütün halinde incelendiği bilimsel bir araştırma çalışması yapılmamıştır. Dolayısıyla bu araştırmanın konu alanı ile

ilgili büyük bir boşluğu dolduracağı umulmaktadır. Bu durum yapılan çalışmayı daha da önemli hale getirmektedir.

1.4. YÖNTEM

1.4.1. Araştırmanın Deseni

İlahiyat fakültesi öğretim üyeleri, öğrencileri ve mezunlarının bakış açılarıyla; ilahiyat, ilahiyatçı ve ilahiyat eğitimi kavramlarının irdelendiği bu araştırmada "Gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği" (Yıldırım ve Şimşek, 2000) nitel araştırma yaklaşımına başvurulmuştur. Merriam (2018) a göre; felsefi ve tarihi pek çok bakış açısından etkilenerek ortaya çıkan nitel araştırmanın mantığını tek bir tanımla ortaya koymak güç olsa da, pek çok bilim insanın ortak paydada buluştuğu bir takım özelliklere sahiptir. Bu özellikleri, "anlama ve anlama üzerine odaklanması, araştırmacının temel araç olması, tümevarımsal bir süreci benimsemesi ve zengin betimlemelere ulaşması" olarak sıralamak mümkündür (Merriam, 2018). İlahiyat fakültesi mensup ve mezunlarının kendilerini doğrudan ilgilendiren üç farklı durum ile ilgili anlam dünyalarında var olan görüşlerinin incelendiği bu araştırma, bireylerin kendilerini, içerisinde bulundukları ortamları ve bu ortamlarda var olan sosyal rol ve yapıları, gelenek ve ritüelleri, sembolleri nasıl anlamlandırdıkları üzerine yoğunlaşan (Berg, 2019) nitel araştırma yaklaşımının temel mantığı ile şekillenmiştir. Creswell'in (2016) bir keşif olarak betimlediği nitel araştırma, insanlarla doğrudan konuşarak karmaşık bir konu hakkında detaylı bir anlayış geliştirmek için kullanılan bir yaklaşımdır. Dolayısıyla konunun muhataplarıyla birebir görüşmeler yapılmış ve anlam dünyaları analiz edilmeye çalışılmıştır.

İlahiyatın ve ilahiyatçının ilahiyat fakültesi mensup ve mezunları tarafından nasıl tanımlanıp anlamlandırıldığı ve yine aynı grubun mevcut ilahiyat eğitiminin yanında ideal

ilahiyat eğitimi hakkında ne düşündüklerinin incelendiği bu araştırmada nitel araştırma tasarımlarından **durum çalışmasının bütüncül çoklu durum deseni** (Yin, 2003) kullanılmıştır. Durum çalışması, "araştırmacının gerçek yaşam, güncel sınırlı bir sistem ya da belli bir zaman içerisindeki çoklu sınırlandırılmış sistemler hakkında çoklu bilgi kaynakları aracılığıyla detaylı ve derinlemesine bilgi topladığı, bir durum betimlemesi ya da durum temaları ortaya koyduğu nitel bir yaklaşımdır" (Creswell, 2016, s.97). Durum çalışmalarında gruplar, bireyler, kültürler, programlar veya kurumlar birer durum örneği olarak nitelendirilebilmesi (Patton, 2014, s. 447), bir grubu temsil etmesi adına ilahiyatçılığın, bir eğitim programı olması açısından ilahiyat eğitiminin ve bu eğitimin temel çerçevesini oluşturan ilahiyat kavramının bu çalışma deseni ile incelenmesini anlamlı hale getirmektedir. Durum çalışmaları eğitim alanı ile ilgili yapılan çalışmalarda sıkça kullanılan bir nitel araştırma desenidir (Bassey, 1999). İlahiyatın, ilahiyatçılığın ve bu iki kavram etrafında şekillenecek ilahiyat eğitimi anlayışının, konunun muhataplarıyla yapılan görüşmeler ışığında betimlenip yorumlanması durum çalışmalarının temel özelliği olarak belirlenen "genel sonuçlara varmak değil; durumu özgün ortamı dahilinde keşfetmek, betimlemek ve yorumlamaktır" (Paker, 2017, s. 120) hedefi ile ilişkili bir bakış açısının sonucudur. İlahiyat, ilahiyatçılık ve ilahiyat eğitimi gibi üç farklı durum tüm yönleri ile çalışmaya konu edilerek bütüncül çoklu durum deseninin bileşenlerini oluşturmuştur. Literatüre göre birden fazla bütüncül durumun bulunduğu bütüncül çoklu durum deseninde her bir durum tek tek bütüncül olarak irdelenir ve sonrasında birbirleri ile karşılaştırılarak analiz edilir (Yin, 2003).

1.4.2. Çalışma Grubu

İlahiyat, ilahiyatçı ve ilahiyat eğitimi olgularının incelendiği bu araştırmada çalışma grubunu konunun birebir muhatapları olmaları açısından ilahiyat fakültesi öğretim üyeleri,

istihdam alanlarındaki ilahiyat fakültesi mezunları ve ilahiyat fakültesi öğrencileri oluşturmuştur. İlahiyat alanında eğitim-öğretim faaliyetlerini gerçekleştirmenin yanında akademik faaliyetleri de yürütmekle sorumlu olmaları açısından öğretim üyelerinin, mevcut ilahiyat eğitimine tabi olmaları açısından ilahiyat fakültesi öğrencilerinin ve ilahiyat alanının farklı istihdam sahalarında görev yapmaları açısından ilahiyat fakültesi mezunlarının ortaya koyacağı veriler konunun bütünlüğü açısından önemli görülmüştür.

Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken **Amaçlı Örneklem** yöntemleri kapsamında kullanılan **Maksimum Çeşitlilik Örneklemi** ve **Kartopu Örneklemi** teknikleri kullanılmıştır. Maksimum örneklem çeşidinde amaç, göreli olarak küçük bir örneklem oluşturup, probleme dahil olabilecek kişilerin çeşitliliğini maksimum derecede ortaya koymaya çalışmaktır. Böylelikle araştırılan soruna dair farklı gruplarla yapılan görüşmeler vasıtasıyla ortak olan ve farklılaşan görüşlerin belirlenip, problemin farklı boyutlarının ortaya konulması hedeflenecektir. Bu bağlamda ilahiyat, ilahiyatçı ve ilahiyat eğitimi ile ilgili konularda araştırmaya veri sağlayabilecek ve konu ile doğrudan ilgili olan tüm muhataplar çalışma grubuna dahil edilmiş ve üç farklı çalışma grubu ile araştırma tamamlanmıştır. Kartopu örneklem tekniğinin çıkış noktası ise: "Bu konuda en çok kimler bilgi sahibidir ve bana bu konu ile ilgili olarak kimlerle görüşmemi tavsiye edebilirsiniz?" sorusudur. Bu sorulara verilen cevaplar doğrultusunda ortaya çıkan isimle kartopu gibi çoğalacak ve belirli bir süre sonunda da azalıp öz olanlar ortaya çıkacaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2000, s.70-73). Bu çerçevede özellikle akademisyen katılımcıların belirlenmesinde, öncelikle araştırmanın uzman görüşünü oluşturan kişilerle ön çalışmalar yapılmış ve konu alanı ile doğrudan ilgili olabilecek isimler belirlenmiştir. Aynı zamanda, görüşülen her katılımcıya, konuyla ilgili olarak kiminle görüşülebileceği konusundaki önerileri sorulmuş ve katılımcı sayısı doyuma ulaşıncaya kadar bu öneriler doğrultusunda görüşmelere devam

edilmiştir. Kartopu örneklemi doğrultusunda belirlenilen ve görüşülmek istenen bazı bireyler araştırmacının görüşme talebini kabul etmemişler, neden olarak da bu tür araştırmalara sıcak bakmadıklarını ifade etmişlerdir.

Katılımcı Bilgileri

Tablo 1: Akademisyen Katılımcı Bilgileri

Kodu	**Görevi**	**Ünvanı/Ana Bilim Dalı**
A1	Akademisyen	Prof. /Din Eğitimi
A2	Akademisyen	Prof./Kelam
A3	Akademisyen	Prof. /Din Sosyolojisi
A4	Akademisyen	Prof./ Din Musikisi
A5	Akademisyen	Doç./Din Felsefesi
A6	Akademisyen	Prof /Din Eğitimi
A7	Akademisyen	Doç./İslam Hukuku
A8	Akademisyen	Doç./İslam Mezhepleri Tarihi
A9	Akademisyen	Doç./Din Eğitimi

A10	Akademisyen	Dr. Öğretim Üyesi/Din Eğitimi
A11	Akademisyen	Prof. İslam Tarihi
A12	Akademisyen	Prof. /İslam Mezhepleri Tarihi
A13	Akademisyen	Prof. /Din Sosyolojisi
A14	Akademisyen	Prof. /Tefsir
A15	Akademisyen	Doç./Din Eğitimi

Tablo 2: Mezun Katılımcı Bilgileri

Kodu	Görevi	Kurumu
M1	Diyanet İşleri Başkanlığı Uzmanı	Diyanet İşleri Başkanlığı
M2	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni	Milli Eğitim Bakanlığı
M3	İmam	Diyanet İşleri Başkanlığı

M4	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni	Milli Eğitim Bakanlığı
M5	Vaiz	Diyanet İşleri Başkanlığı
M6	Vaize	Diyanet İşleri Başkanlığı
M7	Aile İrşat Bürosu Koordinatörü	Diyanet İşleri Başkanlığı
M8	Kuran Kursu Öğreticisi	Diyanet İşleri Başkanlığı

Tablo 3: Öğrenci Katılımcı Bilgileri

Kodu	**Görevi**	**Fakültesi**
Ö1	İlahiyat Fakültesi Son Sınıf Öğrencisi	Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi
Ö2	İlahiyat Fakültesi Son Sınıf Öğrencisi	Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi
Ö3	İlahiyat Fakültesi Son Sınıf Öğrencisi	Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi

Ö4	İlahiyat Fakültesi Son Sınıf Öğrencisi	Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi
Ö5	İlahiyat Fakültesi Son Sınıf Öğrencisi	Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi
Ö6	İlahiyat Fakültesi Son Sınıf Öğrencisi	Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi
Ö7	İlahiyat Fakültesi Son Sınıf Öğrencisi	Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi
Ö8	İlahiyat Fakültesi Son Sınıf Öğrencisi	Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi
Ö9	İlahiyat Fakültesi Son Sınıf Öğrencisi	Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi

1.4.3. Kapsam ve Sınırlılıklar

Araştırmanın çalışma grubunu 3 farklı ilahiyat fakültesinden 5'er öğretim üyesi, 3'er öğrenci ve ilahiyat fakültesi mezunu olup bu alanda istihdam edilen 8 kamu görevlisi oluşturmuştur.

Çalışma grubunu oluşturduğumuz ilahiyat fakültelerini belirlerken esas alınan kriterler bu fakültelerinin kuruluşları açısından türlerinin ilk örnekleri olmaları ile ilişkili olarak değerlendirilmiştir. Belirlediğimiz üç fakülteden ilki olan Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi 1949 yılında kurulan Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk ilahiyat fakültesi iken; ikinci fakülte olan Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Cumhuriyet döneminin 1959 yılında

İstanbul'da kurulan ilk Yüksek İslam Enstitüsü'nün bugünkü temsilcisidir. Çünkü 1982 yılı itibariyle tüm Yüksek İslam Enstitüleri İlahiyat Fakültelerine dönüştürülmüş ve İstanbul Yüksek İslam Enstitüsü de Marmara İlahiyat Fakültesi olarak eğitimine devam etmiştir. Son fakülte olan Erzurum Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi 1971 yılında kurulan Erzurum Atatürk Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi'nin devamlılığını sürdüren ilahiyat fakültesi olma özelliğine sahiptir (Öcal, 1986). Böylelikle farklı amaçlarla, farklı adlarla kurulup aynı adla eğitime devam eden üç farklı fakültenin nitel verileri yoruma tabi tutulmuştur. Bunun yanında, araştırma verileri analiz edilirken bu fakültelerin kuruluşlarına yönelik alt yapıları bir yorumlama kriteri ya da analizlere yön verecek birer unsur olarak görülmemiştir. Bu fakültelere yönelik bir tercihin belirlenmesi tamamen örneklem alanının sınırlandırılmasının gerekliliği ile ilgilidir. Tarihi süreçte her birinin türlerinin ilk örneği olması veri çeşitliliğinin artması adına önemli görülmüştür.

Bu fakültelerde görev yapan ve gönüllü olarak katılımlarını talep ettiğimiz öğretim üyelerini belirlerken, çalışacağımız problem alanıyla ilgili çalışmalar yapan, bilimsel yayınları bulunan, problemimize dair söz söylemiş akademik üyelerle görüşmeler yapılması hedeflenmiştir. Bu tespiti yaparken de yine nitel araştırma örneklem tekniklerinden birisi olan Kartopu Örneklem türünden faydalanılmış, bu teknikle alanın uzmanlarına ulaşıp, bu gruptan gönüllü olanlarla görüşmeler yapılmıştır. Araştırma çerçevesinde mümkün olduğunca birbirinden farklı ana bilim dallarında görev yapan akademisyen katılımcılara ulaşılması amaçlanmıştır.

Görüşme yapılan öğrenciler bu fakültelerin 4. Sınıf öğrencilerinin gönüllü olanlarından belirlenmiştir. Öğrencilerin 4. Sınıflar içerisinden belirlenmesinin temel nedeni ise; bu öğrencilerin araştırılan problem alanı ile ilgili öğrenci grupları arasında bu problemle zaman ve tecrübe anlamında en fazla karşı karşıya kalan grup olmaları ile ilgilidir.

İlahiyat alanında istihdam edilen görüşmeciler Milli Eğitim ve Din Hizmetleri alanında görev yapan gönüllüler arasından belirlenmiştir. Bu iki istihdam alanının temel alınmasının nedeni, ilahiyat fakültesi mezunlarının akademik alan dışında bu iki hizmet alanında istihdam ediliyor olmalarıdır. Bunun yanında veri zenginliğini sağlamak için din hizmetleri alanında çalışan gönüllü katılımcılar çeşitli hizmet alanlarından seçilmiştir.

1.4.4. Verilerin Toplanması

Nitel araştırmaların arka planında yer alan temel fikirlerden birisi, araştırmacının çalışma ortamları ve katılımcılarını, araştırma sorularını en doğru şekilde anlamasına katkıda bulunacak şekilde "amaca yönelik olarak" seçmesidir (Creswell, 2017, s. 189). Amaca yönelik bu seçimlerin diğer bir ayağını da veri toplama yaklaşımları oluşturmaktadır. Gözlemler, mülakatlar, dökümanlar ve sesli-görsel materyaller nitel çalışmalarda kullanılan veri toplama yaklaşımlarıdır (Creswell, 2017). Bu çerçevede, ilahiyatçı olarak nitelenen ve nitelenmeye aday olan katılımcıların verilerine ulaşabilmek için araştırma çerçevesinde **mülakat** yaklaşımı temel alınmıştır. Mülakat, araştırmacı ve katılımcının araştırma soruları çerçevesinde hazırlanan sorulara odaklanarak karşılıklı konuştukları süreci ifade etmektedir (DeMarrais, 2003). Katılımcıların içinde bulundukları ve eğitim aldıkları alan ile ilgili düşüncelerini ortaya çıkarmak ve ilahiyatçı olarak nitelenmeleri anlamında özdüşünüm yapmalarını sağlamak hedefiyle; "Bir insanın zihninden neler geçtiğini açığa çıkarmak ve insanların hikayelerini bir araya getirmek için" (Patton, 2014, s. 341) yapılan mülakat yaklaşımı benimsenmiştir. Mülakat türleri kişi sayısına göre; bireysel mülakat, çoklu mülakat ve odak-grup mülakat olarak üç grupta sınıflandırılmaktadır (Buran, 2017). Araştırmada tek tek katılımcılar ile birebir görüşmeler yapılmış, dolayısıyla dikkatin tek bir kişi üzerine yoğunlaştığı **bireysel mülakat** kullanılmıştır.

Mülakatlar yapılandırılışlarına göre türlere ayrılırlar. Bunlar; Tam Yapılandırılmış/Standartlaştırılmış Mülakat, Yarı Yapılandırılmış Mülakat, Yapılandırılmamış Mülakat şeklindedir (Merriam, 2018). Araştırmada bu görüşme türlerinden **yarı yapılandırılmış mülakat** türü kullanılmıştır. Bu tür mülakat araştırmacıya, araştırmak istediği konuya ilişkin alt soru ve başlıklar oluşturma imkanı sağlar. Bu tür mülakatlarda araştırmacı konuşmayı yönlendirebilmekte ve bir konuşma akışı oluşturabilmektedir (Patton, 2014, s. 343). Yarı yapılandırılmış mülakat türünün bu özellikleri araştırmanın derinliğini artırabilme imkanı açısından önemli görülmüştür.

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan üç farklı gruba ayrı ayrı sorular hazırlanmıştır. (Katılımcılara sorulan sorular araştırmanın Ekler kısmında yer almaktadır) Görüşme formları hazırlanırken soruların; kolay anlaşılabilir, açık uçlu, araştırılan konuya odaklanan, yönlendirmeden uzak ve çok boyutlu alternatif sorular şeklinde hazırlanılması gerekmektedir (Bogdan ve Biklen, 2006). Dolayısıyla alan uzmanları tarafından değerlendirilen sorular öncelikli olarak pilot uygulamaya tabi tutulmuş. Yapılan ön görüşmeler neticesinde anlaşılması zor olan sorular yeniden tasarlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formlarının hazırlanmasının ardından bilimsel etik kriterinin yerine getirilmesi adına Ankara Üniversitesi Etik Kurulu Başkanlığı'na başvurulmuş ve gerekli izin alınmıştır. (İlgili izne dair belge araştırmanın Ekler kısmında yer almaktadır)

Nitel araştırma çerçevesinde yapılan mülakatlarda bir "mülakat protokolü" nün oluşturulması önemlidir. Buna göre araştırmacı mülakat esnasında not tutma, ses kaydı ya da video çekimi tekniklerinden birisini kullanarak yaptığı mülakatı kayda alır (Creswell, 2017). Araştırma çerçevesinde yapılan mülakatlarda katılımcıların rızaları doğrultusunda ses kayıtları bir kaydedici vasıtasıyla alınmıştır. Sesinin kaydedilmesini istemeyen bir öğretim üyesi katılımcı ile yapılan mülakatta ise not alma tekniği kullanılmıştır. Katılımcı bu esnada

oldukça anlayışlı davranmış ve not edilemeyen yerlerde görüşlerini tekrar ederek araştırmacıya yardımcı olmuştur. Mülakatlara başlamadan önce her bir katılımcıya önceden hazırlanan onam formları sunulmuş (Onam formlarının örneği Ekler kısmında yer almaktadır) imzalamayı kabul eden katılımcılara imzalatılmıştır. Bazı katılımcılarda imzalamamayı tercih etmişlerdir.

1.4.5. Verilerin Çözümlenmesi

Ses kaydı yoluyla elde edilen veriler araştırmacı tarafından deşifre edilmiş ve her bir katılımcı özelinde olacak şekilde metinler haline getirilmiş, ardından çözümlemeye tabi tutulmuştur. Verilerin çözümlenmesi, verilerin anlamlarının dışarıya aktarıldığı yani araştırmacının katılımcı görüşlerini okuduğu, birleştirdiği, indirgeme ve yorumlamaya tabi tuttuğu bir süreçtir (Merriam, 2018, 167). Nitel araştırmalarda çözümleme yapılırken tümdengelimsel ve tümevarımsal analiz yöntemleri bir arada kullanılabilir. Çözümleme bazen tümdengelimsel olarak başlayıp tümevarımsal olarak devam edebilir (Patton, 2014). Araştırma çerçevesinde öncelikli olarak tümdengelimsel analiz yöntemi kullanılarak temalar belirlenmiş sonrasında ise analiz edilen veriler neticesinde kodlara ve kodlardan da kategorilere ulaşılmıştır ve ilgili temanın altında değerlendirilmiştir. Dolayısıyla temaların belirlenmesinde tümdengelimsel, kod ve kategorilerin belirlenmesinde ise tümevarımsal analiz yöntemleri kullanılarak verilerin analizinde tümdengelimsel ve tümevarımsal analiz yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Araştırmanın genelinde **yapısal kodlama** yapılmakla birlikte, gerekli görülen kısımlarda **ın vivo** kodlama tekniğine de başvurulmuştur. Yapısal kodlama, araştırma sorusu çerçevesinde yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin içeriğini yansıtan kavramsal ifadeler olarak tanımlanabilmektedir. In vivo kodlama ise görüşmecilerin birebir kendi söylediklerinin alınarak kod haline getirilmesini ifade etmektedir (Saldana, 2009). In vivo kodlama tekniği özellikle araştırmanın ilahiyatçının incelendiği kısımlarında

kullanılmıştır. Çünkü ilahiyatçı ve ilahiyatçı adayı olmaları anlamında kendi söylemlerinin ön plana çıkarılmasının, konuyu daha net analiz edebilmek adına önemli olduğu düşünülmüştür.Verilerin kodlanmasında NVİVO10 Programından faydalanılmıştır.

Araştırma bulguları **betimsel içerik analizi** yolu ile çözümlenmiş bunun yanında bulguların tartışılıp yorumlanmasında **fenomenolojik analiz** yöntemine başvurulmuştur. Fenomenolojik analiz, "bir kişi ya da bir grup insanın bir fenomene dair yaşamış olduğu tecrübenin anlamı, yapısı ve özünü anlamayı ve daha net hale getirmeyi amaçlar" (Patton, 2014, s. 482). Fenomenolojik analizde amaç, "tek tek insanların bakış açılarından bakarak onların bireysel anlam yapılarını, niyetlerini anlamaya çalışmaktır" (Mayring, 2011, s.110). Mayring (2011) fenomenolojik yönelimin üç işlevinden bahsetmektedir. Bunlar:

"1. Eleştirel İşlev: Belirli içerik alanlarındaki ve metodolojik kavramlardaki hakim yönleri sorgulamaktır.

2. Heuristik İşlev: Yeni bakışlar, boyutlar, alternatifler önermekte ve araştırma pratiklerine uygulamaktadır.
3. Betimsel İşlev: Önemli konularla ilgili öznenin perspektifinden geniş bir manzara sunmaktır."

Araştırmanın desenin Durum Çalışması Deseni olduğu daha önceki kısımlarda belirtilmiştir. Yani araştırma fenomenolojik bir desenle kurgulanmamış sadece bulguların yorumlanmasında fenomenolojik analizin bakış açısından faydalanılmıştır.

1.4.6. Geçerlik ve Güvenirlik

Lincoln ve Guba'ya (1985) göre nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirliğin sağlanması için; inandırıcılık, aktarılabilirlik, güvenilirlik ve doğrulanabilirliğin sağlanması gerekmektedir. Bu kriterler göz önünde bulundurulduğunda araştırma çerçevesinde ilk olarak

araştırmanın yapıldığı alanda yeterli zaman geçirilmiş, Ankara dışındaki katılımcılar ile görüşmek için bulundukları şehirlere ayrı ayrı vakitlerde gidilerek görüşmeler yüz yüze yapılmıştır. Katılımcı sayılarında yeterli doyum sağlanana kadar görüşmelere devam edilmiştir. Toplanan veriler asıllarına uygun bir şekilde yazıya geçirilmiş ve yeniden talep eden katılımcıların görüşüne açılmıştır. Bu çerçevede, dökümanlar görmek isteyen 2 öğretim üyesi katılımcıya gönderilmiştir. Tüm bu süreç 5 uzmanın görüş ve teyitleri alınarak yürütülmüştür.

Araştırma konusu ile ilgili olarak hazırlanan görüşme sorularının yeterince açık olup olmadığı 5 uzman tarafından değerlendirilmiş, gerek uzman görüşleri gerekse yapılan pilot çalışmalar ışığında yeniden düzenlenmiştir. Bununla birlikte görüşmeler esnasında katılımcılara gerektiği takdirde ek açıklamalar da yapılmıştır. Görüşmeler yoluyla elde edilen verilerin yanında konu alanı ile ilgili literatürün kullanımı da destekleyici unsur olarak araştırmanın verilerini güçlendirmiştir. Kodlama işlemine geçildiğinde herhangi bir veri seti seçilerek uzman eşliğinde öncelikle örnek bir kodlama yapılmış ve bu örnek kodlamadan yola çıkılarak tüm veri seti kodlama işlemine tabi tutulmuştur. Sonrasında görüşme metinlerinden elde edilen kod ve kategoriler alan uzmanları tarafından tekrar gözden geçirilmiş, her bir uzman tarafından ayrı ayrı kodlama işlemi gerçekleştirilerek, kategori-kod ve veri uyumu ile ilgili gerekli değişiklik ve düzenlemeler son kez yapılmıştır.

BÖLÜM II

BULGULAR VE TARTIŞMA

Araştırmanın bu kısmında araştırma soruları sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bulgular neticesinde ortaya çıkan üç tema şu şekildedir:

- **1.İlahiyat Nedir?**
- **2.İlahiyatçı Kimdir?**
- **3.Nasıl Bir İlahiyat Eğitimi?**

1. İLAHİYAT NEDİR?

İlahiyatın neliğine dair katılımcılara yöneltilen araştırma soruları ışığında belirlenen "İlahiyat Nedir?" teması görüşme metinlerinden elde edilen bulgulara göre dört kategori altında şekillenmiştir. Görüşmeye katılan katılımcıların vermiş oldukları cevaplar incelendiğinde, "ilahiyat" olgusunun kavramsal bağlamda tartışılırken, ilahiyat eğitiminin kurumsal ayağı olan ilahiyat fakültelerinin de bu kavramsal bağlamla ilişkisi bakımından değerlendirildiği ve bu kurumsallaşmanın bilimsel arka planına değinildiği görülmektedir. Bununla birlikte görüşmeye katılan örneklemin bir grubunu oluşturan öğrencilerin ilahiyatın kavramsal olarak neliğine dair fikirlerinin tanımsal bir çerçeveden ziyade zihinsel tasavvurlar etrafında şekillendiği bulgular neticesinde ortaya çıkmıştır. Bu noktadan hareketle elde edilen kategoriler şu şekildedir:

- **Kavram Olarak İlahiyat**
- **Kurum Olarak İlahiyat**
- **Akademide İlahiyat**
- **Zihinlerdeki İlahiyat Tanımları**

1.1. Kavram Olarak İlahiyat

Katılımcıların ilahiyatı kavramsal bir çerçevede tanımlama konusunda ortaya koydukları görüşler sonucunda beş koda ulaşılmıştır. Katılımcılardan bazıları ilahiyat nedir sorusu karşısında kavramsal analizler yapma yolunu tercih ederek görüşlerini sunmuşlar ve bazıları ilahiyatı Tanrı ile olan ilişki bağlamında değerlendirmiş ve bu yorumlar, Tanrı İle/Kutsal İle ilişkili İlahiyat Kavramı Kodu altında incelenmiştir. Katılımcıların ilahiyat ve teoloji arasındaki ilişkiye değindikleri noktalar Teoloji İle İlişkisi Bakımından İlahiyat Kavramı başlığı altında irdelenmiş; ilahiyat, teoloji ilişkisine metafizik kavramını da ekleyen görüşlerin varlığı Metafizik İle İlişkisi Bakımından İlahiyat Kavramı Kodunu gerekli kılmıştır. Kadim Olması Bakımından İlahiyat Kavramı başlığında ise ilahiyatın dünya tarihindeki kadimliğine vurgu yapan görüşlere yer verilmiştir. Son başlık olan "Quenn of the Science (Bilimlerin Kraliçesi)" Olması Bakımından İlahiyat Kavramı'nda da ilahiyatın bilimler arasındaki öncül konumuna değinilmiştir.

1.1.1. Tanrı İle/Kutsal İle İlişkili İlahiyat Kavramı

Din Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda akademisyen olarak görev yapan A1, bir kavramı tanımlarken tercih edilen bakış açısına göre tanımların da şekilleneceğinin altını çizmekte ve farklı bakış açılarından yararlanarak bir tanımlama yolunu tercih etmektedir. A1 aşağıdaki ifadeleriyle kavramın yaratıcıyla olan ilişkisine vurgu yapmakta ve tanrı merkezli bir tanımlamaya işaret etmektedir:

> *"İlahiyat tek başına belki bana literal olarak ilahi olan, ilahi olana ait olan kelimelerini çağrıştırabilir… Günlük söylemde ilahiyat çok da yaygın bir kelime değil bizim için eğitim veya din alanından çıkardığımızda çok da tanıdık bir kelime gibi değil. Tanrının sözü burda*

öğretiliyorsa ben oraya gidicem demiştim İlahiyat fakültesine ilahiyat fakültesini ilk duyduğumda. Bendeki çağrışımı hep Yaradana ait olan şeklinde."

Kavramın analizi konusunda kısa da olsa zihinsel bir tartışmaya giren bir diğer Din Eğitimi Ana Bilim Dalı Öğretim Üyesi A6 ise yine kavramın tek bir din üzerinden anlaşılamayacağını ifade etmekte ve ilahiyatı genel anlamda kutsal olan ile ilişki çerçevesinde tanımlamaktadır. Dolaylı olarak A1'in tanrı merkezli ilahiyat vurgusuna paralel bir görüş sunan A6 şu ifadeleri kullanmaktadır: *"Yani ilahiyat geniş bir kavram İslam ilahiyatı da değil. Geniş bir kavram. Yani bir kutsal olan ve o kutsalın etrafında felsefi dini, kültürel görüşleri olan her din bu kapsamın içine girer. Bir sınırlama olmadığı için"*

İlahiyatı ilk bakışta kutsal olanla, ilahi olanla ilişkili olarak açıklayan dolayısıyla tanrı ile ilgili alanları kapsayan bir kavram olarak tanımlayan katılımcı görüşleri ilahiyatın tarihi açıdan kavramsal gelişimi ile paralel bir duruş sergilemektedir. Bu doğrultuda tarihi süreçte "ilahiyat" kavramının tartışıldığı bağlamları genel anlamda incelemekte fayda vardır. "İlahiyat" ın neliği konusundaki İslam geleneğine ait literatür gözden geçirildiğinde, kavramın doğrudan olmamakla birlikte dolaylı olarak metafizik ve teoloji kavramları üzerinden İslam filozofları ve kelamcıları tarafından tartışıldığı görülmektedir (Doğan, 2015, s. 354). Kavramın felsefi temellerle tartışılmasına zemin hazırlayan ve tartışmaları yapan İslam filozoflarına hareket noktası olan Aristo'nun, metafizik adlı eserinde yola çıktığı ilk tanımlamalar tartışmaların odak noktası olmuştur (Kutluer, 2004). Eser incelendiğinde Aristo'nun "metafizik" kavramını hiç kullanmadığı, onun yerine "bilgelik", "ilk felsefe" ve "teoloji" ifadelerini kullandığı görülmektedir (Aristotales, çev. 1996, s. 9). Aristo eserinde metafizik kavramına işaret eden görüşlerini bu kavramlar üzerinden açıklamış ve kendinden sonraki kavramsallaştırmalar için bakış açıları oluşturmuştur. İslam düşünce geleneğinde de bu ilim Aristo'nun isimlendirmelerinden yola çıkılarak "Mâba'du't- Tabia", "el-felsefetu'l-ûla", "el-

ilmu'l-ilâhî" ve "ilâhîyat" kavramları çerçevesinde tartışılmıştır (Şulul, 2015, s.62). Metafizik kavramını kullanmayan Aristo'nun eserine "metafizik" isminin verilmesi ise eserin bilinen ilk yayımcısı olan Andronikos (M.Ö. I Yüzyıl) tarafından gerçekleştirilmiştir. Andronikos içerikle ilgili çıkarımlarından ve özellikle ilk felsefe ile ilgili konuların "fizik" ten sonra gelmesinden yola çıkarak esere "meta physika" yani "fizikten sonra" adını vermiştir. "Metafizik" isimli eserin önsözünde çevirmen Arslan (1996), tek kelime halinde "metafizik" kavramına ilk kez VI. yüzyılda rastlanılsa da bu kavramı ilk kullananın İbn Rüşt olduğunu ifade etmektedir.

Aristo ilk felsefe yani metafiziği "varlık olma bakımından varlığı ve ona özü gereği ait olan ana nitelikleri inceleyen bir bilim" (Aristotales, çev. 1996, s. 187) olarak tanımlamakta ve ilk felsefenin "tözün, bir olanın, çok olanın ve bundan çıkan karşıtların bilimi" (Aristotales, çev. 1996, s. 190) olduğunu ifade etmektedir. Eserinde bu düşüncesini verdiği örneklerle detaylandıran Aristo "tıbbi" kavramından yola çıkmakta ve nasıl ki bu kavram bazen hekimlik becerileri, bazen onunla ilgili eserler bazen de doğası bakımından tıpla ilgili olan ve olabilecek tüm konuların üst tanımlaması şeklinde ise "ilk felsefenin" de varlık ile ilgili olan her şeyin ilki ve başlangıç noktası olduğundan bahsetmekte ve ondan sonra gelecek ikinci bir felsefenin olması gerektiğini söyleyerek ilk felsefenin varlık- var olma ile ilgili tüm konuları içine alan bir bilim olduğunu ifade etmektedir (Aristotales, 1996). Aynı eserinde Aristo "ezeli-ebedi, hareketsiz ve maddeden bağımsız bir şey varsa bu şeyin bilgisinin teoretik bir bilgiye ait olacağı" (Aristotales, çev. 1996, s. 295) nı ifade ederek üç teoretik bilime (matematik, fizik ve teoloji) vurgu yapmakta, matematik ve fiziğin duyusal olarak algılanan şeyler yani maddeden bağımsız olmayan şeylerin neliği ile ilgilendiklerini teolojinin ise tanrısal olan, hareketsiz yani maddeden bağımsız olan şeylerle ilgilendiğini ve dolayısıyla en yüce ilim olduğunu söylemektedir (Aristotales, çev. 1996).

İlk İslam filozofu olarak kabul edilen Kindî (ö. 252/866?)Aristo'nun pek çok eserini tercüme ve şerh etmiştir. Aynı zamanda onun felsefesini takip edenlerin başında gelmiştir (Sunar, 1969, s.29). Aristo'nun "ilk felsefe"sini (metafizik) Tanrı bilgisi yani ilk sebebin bilgisi olarak tanımlamakta ve konusunun maddesel olmayan, hareketten bağımsız ve akılla kavranabilen fakat tahayyül edilemeyen mevcutlar olduğunu düşünmektedir. O'na göre sebep zamandan ve sonuçtan önce geldiği ve hatta bunları da içerdiği için sebebin bilgisi, en değerli, en kapsamlı olan ve en önce bilinmesi gerekendir. Kindî'ye göre ilk felsefenin amacı Allah'ın birliği, güzel isimleri, bütünün fail ve gaye illeti olması ve bütünün yöneticisi olduğunu açıklamaktır (Türker, 2019, s. 94-95). Fizik, matematik ve metafizik (ilk felsefe) arasındaki ilişkiye de değinen Kindî metafiziğin konusu olan şeylerin anlaşılması için akla ve anlayışa ihtiyaç duyulduğunu söylemektedir (Kaya, 2013, s. 98). İslam düşünce geleneği incelendiğinde "metafizik" ve "teoloji" yi aynı anlamda kullanma ve iki kavramı birbirinin yerine geçirme gibi bir eğilim olduğu görülmekte ve bu eğilimin başlangıcı olarak da Kindî ve onun takipçilerinin "ilk felsefe" tanımları kabul edilmektedir. Aynı zamanda Kindî ve kendisini takip eden öğrencilerinin ilk felsefe konusundaki görüşlerinin, metafiziğin İslam Kelam'ına indirgenmesi gibi bir sonucu doğurduğu da ifade edilmektedir (Acar, 2009, s.163).

Fârâbî (ö. 339/950) ise metafiziği Aristo'nun anlayışından biraz daha farklı olarak yorumlamakta ve "ilm-i ilahi" diye isimlendirdiği metafiziğini Platinus'un ilk "Bir" anlayışına yakın bir anlayışla yorumlamaktadır (Farabi, çev. 2019). Kindî geleneğindeki metafizik anlayışına karşı çıkan Fârâbî (Farabi, çev. 2019). metafiziğin tam olarak ne olduğunu açıklama gayesiyle ilimler tasnifi yapmakta ve ilimleri tümel (küllî) ve tikel (cüz'i) olmak üzere ikiye ayırarak Aristo'nun *Metafizik*'ini şerh etmek amacıyla yazdığı yazısında tümel ve tikel ilim ile neyi kast ettiğini de açıklamaktadır (bkz. Farabi, çev.2019).

Fârâbî metafizik ile ilgili görüşlerini açıklarken bir anlamda Kindî'nin metafiziğin konusunun Tanrı olduğu şeklindeki görüşünü tashih etmekte ve metafiziğin teoloji ve kelamla eşdeğer düzeyde tanımlanmasının önüne geçmeyi amaçlamaktadır. İslam felsefe geleneğinde var olan metafiziğin mantık, fizik ve matematik eğitimlerinden sonra idrak edilebilecek bir alan olması düşüncesi de kelam ilminin yapısal düzeniyle bağdaşmamakta bu da metafiziğin teoloji ya da kelam ile eşdeğer görülebileceği fikrini tartışmalı hale getirmektedir. Çünkü kelam ulûhiyet konusundaki konuları tartışmak için fiziki dünyanın bilgisine ulaşmayı zorunlu kılan bir ilim dalı olmamıştır. Fârâbî'den İbn Sînâ'ya kadar olan dönemde yaşayan İslam filozoflarının Kindî ile paralel görüşlere sahip olmasının temel nedeninin Fârâbî'nin kapsamlı bir metafizik kitabı yazmamasından kaynaklandığı düşünülmektedir (Bkz. Türker, 2019, s. 100-113).

Metafizik anlayış konusunda metafiziği teoloji ile eşdeğer gören Kindî geleneğinin aksine Fârâbî ile paralel bir anlayış geliştiren İbn Sînâ (ö. 428/1037) eş-Şîfa adlı eserinin el-İlâhiyyât kitabında ilk dört bölümü metafiziğin neliği konusuna ayırmıştır (İbn Sînâ, çev. 2004). İbn Sînâ'ya göre metafizik, "…fiziksel ve matematiksel varlığın ve bu iki varlıkla ilişkili şeylerin ilk sebeplerinin, sebeplerinin sebebinin ve ilkelerinin ilkesinin –ki o yüce Tanrı'dır-incelendiği ilimdir" (İbn Sînâ, çev. 2004, s. 14). İbn Sînâ 'ya göre tanrının varlığı metafiziğin konusu değil sorunudur. Bu ilim hem varlığın hem birliğin bilgisidir. Aynı zamanda en üstün bilinene dair en üstün bilgi yani Yüce Allah'ın bilgisidir (İbn Sînâ, çev. 2004, s. 16-44). Tanrı'nın metafiziğin konusu değil de sorunu olması meselesi İbn Sinâ'nın Aristo'nun görüşüne yönelttiği temel eleştiridir. İbn Sînâ'ya göre Tanrının varlığı metafizik dışında bir bilim tarafından ispat edilemezken, Aristo'nun görüşüne göre metafiziğin böyle bir amacı olmamakla birlikte Tanrı'nın varlığı "ilk muharrik" görüşüyle fizikte ispat edilmektedir. İbn Sînâ'ya göre bu görüş hatalıdır; fizik gibi maddi varlıkları konu edinen bir

bilimin maddi olmayan bir varlığı ispatı mümkün görünmemektedir (Erdem, 2012, s. 39-41). İbn Sînâ'nın metafizik hakkındaki görüşleri aynı zamanda metafiziği teoloji ile eşdeğer gören anlayışa da eleştiri niteliğinde olmuştur. İbn Sînâ'nın metafizik delili Tanrı'nın sadece varlığını değil, bunun yanında birliğini de ispatlama görevi üstlenerek Aristocu görüşten ayrılmaktadır. Kelamcıların Tanrı'nın varlığını hudûs delili ile ispat ederken; birliğini ispat etmek için de temânu delilini kullanıyor olmaları İbn Sînâ'nın metafizik anlayışındaki bütünlükle bağdaşmaz görünmektedir (Erdem, 2012, s. 60). Dolayısıyla İbn Sînâ'ya göre amacı Tanrı'nın varlığını bilmek ve ispatlamak olan metafizik bu amaca hakkıyla ulaşmakta ve sonraki süreçte Tanrı'nın ilahi sıfatları konusu ile ilgilenerek teolojik bir karakter kazanmaktadır. Yani İbn Sînâ'ya göre metafizik, konusu itibariyle değil de amaçları itibariyle teolojiktir demek mümkün görünmektedir (Erdem, 2012, s.58). İbn Sînâ'nın görüşleri ile paralel olarak metafizik ve kelam arasındaki farkı ortaya koymak için bir risale kaleme alan Sirâceddin Urmevî, metafizik ve kelam arasındaki farkı birinin aklî diğerinin dinî olması bağlamının dışına taşıyarak tartışmış ve farkın ele aldıkları konulardan kaynaklandığını ifade etmiştir (bkz, el-Urmevî, çev. 2016). Bunun yanında İbn Sînâ'nın "ilahiyyât" gibi kelamın temel konularını metafizik bahsinde tartışıyor ve metafiziğin konusu haline getiriyor olması kelamcılar tarafından eleştirilmiştir (Altaş, 2009). Ortaçağ İslam filozoflarının metafizik ve teoloji kavramları arasında bir ayrıma gitmemeleri, bu iki kavramın kaynaklarda birbirine karışmasına sebebiyet vermiştir. İslam düşünce geleneğinde öne çıkan filozofların metafizik ve teoloji ilişkisi bağlamında ortaya koydukları bu tartışmalı tutumun temel kaynağının kullanılan dil ve kavramlar olduğu düşünülmekte ve metafiziğin ontolojiden teolojiye doğru bir yönelim gerçekleştirdiği ifade edilmektedir (Düzgün, 2003, s. 66). Teolojik bilgide eyleme dönüklük ve pragmatizmin ön planda olması nedeniyle teolojik dilin salt tanrı hakkında bilgi vermekle yetinmesinin düşünülemez olduğu, çünkü

teolojik önermelerin tanrının insan ile olan ilişkisinden yola çıkılarak kurulduğu ve bu anlamda metafizik olandan farklılaştığı düşünülmektedir (Düzgün, 2003).

İslam alimleri tarafından kurulan ve felsefe ilminden bağımsız olarak İslam esaslarının felsefi alt yapısını oluşturacak bir sistem olarak ortaya çıkan kelam ilmi (Kazanç, 2007, s. 180), İslam düşünce geleneğinde "ilahiyat" bahsinin yer aldığı ve tartışıldığı bir diğer bilgi sahası olarak görülmektedir. Kelam alimleri İslam geleneğinde kabul gören altı iman esasını araştırma sahasında kolaylık sağlaması açısından üç ana başlık altında toplamış ve uluhiyet, peygamberlik ve ahiret konuları ile ilgili meseleleri bu üç ana başlık (ilâhiyyât, nübüvvât ve sem'iyyât) altında tartışmışlardır (Yavuz, 2012). Usûl-i selâse olarak adlandırılan bu üç esasa el'-Akîdetü'n-Nizamîyye adlı eserinde yer veren ilk kişi el-Cüveynî'dir (ö. 478/1085) (bkz. El-Cüveynî, 1948). Klasik kelam eserlerinde "ilâhiyyât" başlığı altında Allah'ın varlığı, birliği ve sıfatları ile ilgili konulara, nübüvvât kısmında peygamberlik ile ilgili konulara; üçüncü ve son kısım olan sem'iyyât bölümünde de ölümden sonrası ve ahiret hayatı ile ilgili konulara değinilmiştir (Yarımbaş, 2004, s. 77). Konusu itibariyle ulûhiyet (ilahiyyât) bölümü diğer iki kısma da kaynak teşkil etmesi bakımından aynı zamanda "asl-ı usûl" olarak da adlandırılmıştır (Bulğen, 2017). Bir ilim dalı haline gelmesinden itibaren geçirdiği süreç içerisinde kelam ilminin konu ve yöntemleri de değişmiş başlangıçta Allah'ın varlığı ve birliği, sıfatları, peygamberlik ve ahiret gibi iman esasları ele alınırken, ilerleyen süreçlerde değişen ihtiyaçlara göre konuları da farklılaşmıştır (Bulut, 1989, s. 340). Klasik dönem kelam ekolleri (Mutezile, Eşariyye, Mâturîdiyye) ilahiyyât konularını işlerken akla öncelik tanıyarak nazar ve istidlal metodunu kullanmışlar, aynı zamanda ontoloji, epistemoloji ve kozmoloji ile iç içe olan bir sistem geliştirmişlerdir (Bulğen, 2017). İslam felsefecisi ve düşünürlerinin Kelam ilmi ile ilgili olarak, kendi içerisinde konu ve yöntem bakımından farklılaşan dönemlerin olduğu; klasik dönem kelamının zamanla nübüvvât ve sem'iyyât

konularına daha az yer verdiği ve ilahiyyât konularına ağırlık vermekle birlikte felsefi bir karakter kazandığı yönünde tartışmalar yaptıkları görülmektedir. Bu tartışmalara göre kelamda Gazali öncesi ve sonrası olarak yapılan dönemsel tasniflerde Gazali ile kelamın felsefe ile olan bağı yükselişe geçmiş ve önceden Mutezile vasıtası ile kurulan bu bağ Gazali ile birlikte doğrudan Aristo felsefesine dayandırılmaya başlanmıştır (İbiş, 2014, s.37). Gazali'nin özellikle İbn Sinâ'nın bazı düşüncelerine, İslam'a aykırı oldukları gerekçesiyle eleştiri getirmesi ve bunu yaparken felsefecilerin yöntemini kullanmış olması ikili bir durumun ortaya çıkmasına neden olmuştur. Böylelikle felsefe yaparak felsefeyi eleştirmek gibi bir sürecin kelamda felsefeleşmeyi beraberinde getirmesi de kaçınılmaz hale gelmiştir (Özdemir, 2014, s. 17). Gazali'den sonraki dönemde kelamî tartışmalarda ilahiyyât konularının tam anlamıyla ön plana çıktığı ve ortaya konulan eserlerin ele alınan konular itibariyle felsefe metinleriyle eşdeğer düzeyde içeriklerle şekillendiği ifade edilmektedir. Bu anlamda kelamdan metafiziğe doğru bir yönelimin ortaya çıktığı yönünde görüşler mevcuttur (Bulğen, 2017, s. 104). Zaman içerisinde kelam ilminde ortaya çıkan bu dönüşüm, içerik ve yöntem açısından olması gereken bir yenilenme ihtiyacını beraberinde getirmiştir. Ayrıca kelamın tarihsel bir ilim dalı haline geldiği yönündeki eleştiriler "Yeni Kelam İlmi" adı altında ortaya çıkan tecdid faaliyetleri ve bununla ilgili tartışmaları kelam ilminin gündemine taşımıştır (Hanefi, çev. 2003). Bu eleştirilere göre Kelam İlmi içerik ve yöntem bakımından somut düzlemden soyut düzleme kaydıkça felsefeye, mutlaklaşma sürecine girdikçe de metafiziğe doğru bir eğilim göstermiştir (İbiş, 2014, s. 41). İlahiyyât bahsinde incelenen ve günümüzde antropolojinin konu alanına giren zat-sıfat ve fiiller ile ilgili konular ilk dönem kelamcıları tarafından insanı esas alan, merkeze koyan bir yaklaşımla ele alınırken sonraki süreçte tamamen Tanrı merkezli bir yaklaşımla irdelenmeye başlanmıştır (Özdemir, 2014, s. 23). Hissi yönüyle eylemli bir varlık olan insanın fiili boyutu fıkha, hissi boyutu da tasavvufa

devredilerek kelam ilmi tarafından tartışılması gereken konular farklı alanlarla ikame edilmiştir. Özellikle Gazali'den sonraki süreçte hızla kavramsallaşan Kelam ilmi, teolojinin kavramsal boyuta indirgenmesinin de önünü açmıştır (İbiş, 2014). Kelamcıların insanı bırakıp sadece Allah'ın zat ve sıfatlarına odaklanması "ilahiyyât" a dair anlayışı mutlaklaştırmış böylelikle "ilahiyyât" a dair ilmi ilerleme ortadan kalkmış ve sem'iyyât bahislerine indirgenen kelam ilmi tarihselleşmiştir (Hanefi, çev. 2003).

Aristo'nun "ilk felsefe" tanımından yola çıkılarak kavramsallaştırılan ilahiyatın Aristo'dan İslam düşünce geleneğine uzanan tartışmalı çizgisi incelendiğinde, odak noktanın Tanrı ve Tanrı ile ilgili olan bir alana tekabül ediyor olması katılımcıların zihinlerindeki bu algıyı destekler nitelikte görünmektedir.

1.1.2. Teoloji İle İlişkisi Bakımından İlahiyat Kavramı

Katılımcılarla yapılan görüşmelerde ilahiyatın neliğini ortaya koymak için sorulan soruların temel amaçlarından birisi de ilahiyat ve teoloji arasındaki ilişkinin ne olduğunu anlamaya yönelik olmuştur. Bu soru çerçevesinde katılımcıların verdikleri cevaplar incelendiğinde kimisinin hâlihazırdaki ilahiyat tanımının teoloji üzerinden ilerlediği görülürken, kimisinin de ikisinin farklı şeyler olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Katılımcıların ortaya koyduğu görüşlerden hareketle yedi alt koda ulaşılmıştır. Bu alt kodlar şu şekildedir: Teoloji ve İlahiyat Kavramlarını Eşdeğer Gören Yaklaşım, Teolojiyi Batı'ya Ait Olarak Gören Yaklaşım, Teoloji-İlahiyat İlişkisine Etimolojik Yaklaşım, Teoloji- İlahiyat İlişkisine Sosyo-Psikolojik Yaklaşım, Teoloji Yerine Türkiye'ye İlahiyat kavramı Yaklaşımı.

1.1.2.1. Teoloji ve İlahiyat Kavramlarını Eşdeğer Gören Yaklaşım

Din Sosyoloji alanında akademisyen olarak görev yapan A13 ilahiyat fakültesi kavramıyla ilişkili olarak değerlendirdiği ilahiyat kavramının kendisi için teoloji demek

olduğunu ifade ederken aynı zamanda başka bir noktaya da dikkat çekerek ve bu teolojinin İslam teolojisinden ziyade tüm dinleri içine alan ve tabiri caizse tüm dinlerin ameliyat masasına yatırıldığı bir alan olduğunu vurgulamaktadır. A13'ün şu sözleri genel anlamda bir teoloji vurgusunu ortaya koyması bakımından dikkat çekici görünmektedir:

"İlahiyat kavramını ben teoloji üzerinden değerlendiriyorum. İlahiyat fakültesi maalesef Türkiye'deki algısı çok farklı. İlahiyat fakültesi denilince islami ilimlerin yapıldığı bir alan gibi bir algı oluşuyor ama ben ilahiyatı teoloji yapılan bir alan olarak görüyorum. Yani sadece İslam'ın değil dinlerin bir nevi hastanesi. İçindeki bölümler de genel cerrahisi, ortopedisi falan ana bilim dallarının olması gerekir diye düşünüyorum. Ben yurtdışında da görev yaptığım için teoloji fakültesi. Yani biz burda din yapmalıyız. Dinleri neşter altına almalıyız. Benim ilahiyat denince böyle bir algım var ama maalesef mevcut durumdan farklı."

İslam Mezhepleri Tarihi Ana Bilim Dalı Öğretim Üyesi A12 de A13 gibi ilahiyat ile teolojiyi eşdeğer kabul etmekte ve bu eşdeğerliği temellendirmek için her iki kavramın da akla vurgu yapan, aklı önceleyen bir bakış açısıyla dine yaklaştığının altını çizmektedir. A12'nin A13'ten farklı olarak din algısının bütüncüllüğünden ziyade İslam inancının evrenselliğine vurgu yaptığı şu ifadeleri konunun farklı bir bağlamda tartışılması adına önemli görünmektedir:

"Ben hemen hemen aynı görüyorum teolojiyle ilahiyatı. Kelime olarak da birbirlerine yakın anlamları var. Dolayısıyla teoloji biz de mesela kelam ilmi ile karşılanır. Kelam ilmi bildiğiniz gibi felsefe, mantık çerçevesi içerisinde İslam inancını akli hale getirme teşebbüsüdür. Aklileştirme teşebbüsü derken bazen yanlış anlaşılıyor. Bu rasyonalizm, pozitivizm gibi anlaşılıyor asla öyle değil. İnancı aklileştirmek demek onu evrenselleştirmek demektir. Çünkü aklın bir unsuru evrenselleştirmektir. Mesela Kuran-ı Kerim'de öyle ayetler vardır ki onları aklen yorumlamak mecburiyetindeyiz. Öyle yorumlamazsak Din-i Mübini İslam bir kabile dini halinde kalabilir. İnancı aklileştirdiğimiz sürece aslında onu evrenselleştirmiş oluyoruz."

A12 konuşmasının devamında şu sözlerle, İslam geleneğinden örnek vermekte ve eşdeğer gördüğü ilahiyat ve teolojinin akıl ve inanç arasında sentez yapan bir bilgi alanı olduğunu dile getirmektedir:

> *"Bu konuda benim en önemli düsturum İmam Maturidi'nin nübüvvet tanımıdır. İmam Maturidi nübüvveti tanımlarken akıl karşısında tanımlamaz onu. Nebi akla yardımcı olan güvenilir kişidir der. Akılla nübüvvet arasında ilişki kurar. Nebi kimdir, nebi akla yardımcı olacak güvenilir kişidir. Peki akılla nübüvvet arasında neden böyle bir ilişki kurar? Biraz ilmi bir ilişkidir bu. Teolojiyi de ilgilendirir, kelamı da ilgilendirir. Biraz da ahlaki ilişkidir. Akıl biliyorsunuz Maturidi'ye göre din olmasa da, peygamber olmasa da, vahiy olmasa da insanlar aklen iyi ve kötüyü bilebilirler ve o iyi ve kötü doğrultusunda hayatlarını sürdürebilirler. Peki niye nebi var? Nebi bir lütuftur. Allah'ın insanların işlerini kolaylaştırmak için insanlara bir lütfudur. Ne yapar peki nebi? Nebi gelir kim kötüdür der, ihtiras kötüdür der, şehvet kötüdür der. Menfaatperestlik kötüdür der. Böylece hem nefsi terbiye eder ama aynı zamanda akıllar bazen nefislerin, bazen şöhretlerin, bazen şehvetlerin, bazen menfaatperest duyguların tesirinde kaldığı için körelir. Bunları terbiye ettiği için de aslında nebi yani din aklında önünü açmış olur. Dolayısıyla bugün yapmamanız gereken ilahiyat alanında bizim geleneğimizde de zaten ana damar olarak mevcut olan akılla inanç arasında yeni sentezler yapabilmektir. Teoloji ve ilahiyat bu anlamlara gelir."*

İlahiyat ve teolojiyi eşdeğer gören bir grup katılımcı bu eşdeğerliğe farklı referans noktalarından ulaşmaktadır. Örneğin A13 "dinleri neşter altına alıyoruz ifadesiyle" teolojiyi tüm dinleri aynı bakış açısıyla ve aynı düzeyde inceleyen bir bilim alanı olarak tanımlamakta ve hatta teolojinin tüm dinleri eşit mesafede değerlendiren bir bilim alanı olduğu ön kabulünden yola çıkarak iki kavramı eşdeğer kabul etmektedir. Aristo'nun "Metafizik" kitabında "bilgelik" ve "ilk felsefe" ile eş anlamlı olarak kullanılan ve sonrasında ilahiyat ile ilgili tartışmalarda farklı çerçevelerde tartışılan teoloji, çıkışı itibariyle ezeli ve ebedi olan, maddeden bağımsız bir varlığın bilgisini araştıran bir bilgi olarak tanımlansa da onun geçirdiği kavramsal dönüşümler

ve günümüz anlam çerçeveleri doğrultusunda değerlendirildiğinde hiçbir zaman dinlere dışarıdan bakan, genel anlamda din kavramını bir olgu gibi görüp inceleme boyutuna taşıyan bir bilgi alanı olmadığı görülmektedir. Eski Yunan Geleneği'nden itibaren teolojiye bir nevi tanrıyı ve ona duyulan inancı temellendirme ve hatta bu inancı yayma görevi verilmiştir (Subaşı, 2003). Kaynaklara göre teoloji dinlerüstü bir bakışı temsil eden ya da din bilimleri[1] olarak nitelendirilebilecek bir bilgi alanı olarak yorumlanmamaktadır. Aksine her inancın kendi içerisindeki farklılıklara göre değişmekle birlikte imanî bütünlüğünü temellendiren ve ortaya koyan spesifik bir bilgi sistemi olarak kabul edilmiştir. (Mc Brien, 1996). Hristiyan teolojisinin temellerini atan St. Anselm "faith seeking understanding" kavramsallaştırmasıyla teolojiyi tanrı hakkında daha derin bir bilgi edinmek, tanrı sevgisini daha derinlerde aramak olarak tanımlamış ve bu kavramsallaştırmayı Hristiyan öğretiden yola çıkarak yapmıştır (Switzer, 2010). Heinzmann'a (2015) göre ise evrensel anlamda bir teoloji olmamakla birlikte dinlerin sayısınca teoloji vardır. A13 Din Sosyolojisi alanında uzmanlığını devam ettiren bir akademisyen olarak teolojiyi bir din bilimi olarak yorumlamakta ve ilahiyatla eşdeğer görerek ilahiyatı da din bilimleri yapılan bir alan olarak kabul etmektedir. Din bilimleri dışarıdan bir bakışla dinleri veya bunlara dair fenomenleri birer obje olarak kabul edip, rasyonel yöntemler kullanarak bu objeleri anlamayı ve anlamlandırmayı hedefleyen bilim sahalarıdır. Din Bilimleri Din Psikolojisi, Din Sosyolojisi, Din Antropolojisi ile Dinler Tarihi, Din Fenemenolojisi ve Karşılaştırmalı Din Çalışmalarını içine alan bir alandır (Waardenburg, çev. 2008). Bu anlamda din bilimleri kendisini içeriden bir söylem olarak tanımlayan teolojiden ayrılmaktadır (Tomalin, 2007, s. 3). Bu durumda A13'ün konuya kendi sahasının

[1]" Din Bilimlerinden kastedilen Herhangi bir dini veya mezhebi temele almayan, aksine genel anlamda din kavramını temele alan bilimlerdir." Bkz. Tosun, 2014, s.58

özelliklerinden kaynaklanan bir bakış açısıyla yaklaştığı ve kendi sahasında kullandığı yöntemleri ilahiyat alanının tümüne genellediği görülmektedir.

A12 ise teoloji ve ilahiyatı eşdeğer görürken akıl ve evrensellik vurgusunu yapmakta fakat A13'ten farklı olarak tüm dinleri kapsayan bir evrensellikten ziyade İslam özelinde bir akılcılığa vurgu yaparak İslam inancının evrenselleştirilmesine dikkat çekmektedir. A12 teoloji kavramını İslam geleneğindeki kelam ile bağdaştırarak inancın aklileştirilmesi olarak yorumlamakta ve bu anlamda ilahiyatın hedefinin de bu olduğu fikrinden yola çıkarak teoloji ve ilahiyatı birbirine yakın kabul etmektedir. Bu anlamda A12'ün görüşleri konuları arasında ilahiyata yer veren kelam ilminin ortaya çıkış nedeniyle bağdaşır görünmektedir. Kelam ilmi Kuran'ı çıkış noktası kabul ederek İslam dininin inanç ve amel esaslarını akılla delillendirmek ve böylelikle İslam'a karşıt görüşleri bertaraf ederek İslam'ı savunmak gayesiyle ortaya çıkan bir ilimdir (bkz. Îci, 1325). Kelam ilmi böylelikle metinden yola çıkarak metnin insana etkisini anlayıp İslam toplumunun hayat içerisinde karşılaştığı imanî problemleri çözmeyi amaçlayan bir ilim dalı olarak faaliyet göstermektedir (Ay, 2011). Belirli bir inanç temeline dayalı olan teolojilerin içsel geçerliliklerle sınırlandırılmış olmakla birlikte, temellendirdikleri dini inancın muhatap kitlesi olan insanın –ki bu insan "zihinde kavram olan insan" dır- ihtiyaç ve beklentilerini çözmeyi hedefliyor olması kelam ile teolojinin ilişkilendirilmesi açısından dikkate değer görünmektedir. (Albayrak, 2015). Gelenekte var olan ilahiyat tartışmaları incelendiğinde, bazı felsefeciler tarafından metafizikle ilintili olarak açıklanan ilahiyat kavramının, bazı felsefeciler tarafından da teoloji ve İslam Kelam ilimi ile eşdeğer düzeyde tanımlanması, ilahiyatın Kelam ilmine indirgendiği yönündeki tartışmaları beraberinde getirmiştir. A12 de Kelamın içerisinde bir bölüm olarak tartışılan ilahiyatı akıl ve inancın sentezi olarak yorumlayarak teoloji ile ilişkilendirmekte ve kelam ilminin temel paradigmasını

oluşturan bir alan olarak tanımlamaktadır. Bu durumda A12'nin bu konudaki yorumunun bir indirgeme olarak kabul edilmesi mümkün müdür sorusu akıllara gelmektedir

1.1.2.2. Teolojiyi Batıya Ait Bir Kavram Olarak Gören Yaklaşım

Katılımcı A2 Kelam Ana Bilim Dalı'nda görev yapan bir akademisyen olarak teolojinin Batı kökenli bir kavram olduğuna değinmekte ve hatta ilahiyatın bir alt dalı olduğunu şu sözleriyle ifade etmektedir; *"Teoloji batıya ait, teoloji ilahiyatın bir alt faaliyet alanı olarak nitelenebilir. Batı'da teoloji Tanrı bilimidir. Tanrı hakkında belirli bir yöntemden hareket ederek konuşma."* Aynı şekilde Katılımcı A10 İslam geleneğinde var olan ilahiyat kavramını kelami açıdan tartışmakta ve kelam geleneğinde bahsi geçen ilahiyat alanının Allah ve Allah ile ilgili olan meselelere yoğunlaştığını ifade ederek son sözlerinde kavramın günümüzde anlamsal açıdan genişlediğine vurgu yapmakta bunu yaparken aynı zamanda teoloji kavramını Batı'ya ait bir kavram olarak kabul ettiğini ve ilahiyatla aynı içerikte görmediğini gösterir nitelikteki şu ifadeleri kullanmaktadır;

> *"Şimdi Batı'da genellikle teoloji kavramıyla teo malumunuz tanrı demek. Loji de onun bilimini yapmak demek. Yani adeta tanrı ile ilgili bilimlerle meşgul olmak gibi bir karşılığı var Batı'da. Tabi bu kavram ilahiyat kelimesini tam olarak karşılıyor mu? Bu zaten tartışılan bir konu. Din eğitiminin de temelinde tartışılan bir konu. Bugün bizim alanımızın özelinde şöyle bir tartışma var, din eğitimi bilimsel bir disiplinin konusu mudur, yoksa müstakil olarak inanılan din merkeze alınarak mı bir din eğitimi yapılmalıdır? Aslında burdaki bakış açınız sizin ilahiyat ve teoloji kavramına bakışınızı da belirler. İlahiyat kelimesi ilahi kelimesinden türüyor ama aslında İslam geleneğinde farklı bir yere oturur. İslam geleneğinde din ile ilgili konular özellikle Kelam ilminde üç başlıkta ele alınır. Bunlardan birincisi İlahiyat, ikincisi Nübüvvat üçüncüsü de Mead veya Semiyyat dediğimiz bahisler. Aslında Allah ve ahiret inancı olan bütün dinler için geçerlidir bu temelde. Hristiyanlığı bir tarafa bırakırsak. Nübüvvet kavramı yok onlarda çünkü. Temelde bu üç başlıkta sınıflandırılmış ve ilahiyat dediğimiz şey genelde Allah ve Allah ile ilgili meseleler.*

Bu anlamda biz ilahiyat kelimesini bu anlam çerçevesinden biraz daha dışarı çıkararak İslami ilimlerin tamamını kapsayacak bir şekilde kullanıyoruz bugün. Aslında özeldeki kullanımı bu kadar geniş değil. Mesela Allahın sıfatları, Allah'ın yaratma özellikleri, Allah'ın kullarıyla ilişkileri, kader, kaza gibi ahireti dahil etmiyoruz hatta. Genelde bu ilişkiler çerçevesinde ele "alınırken anlam alanı genişleyerek kullanılmaya başlanmış. Bu anlamda teoloji ve ilahiyat bana göre aynı şeyi ifade etmiyor çünkü Batı'nın bu noktadaki temel yaklaşımı zaten bilimsel bir yaklaşımdır. Belli bir dini esas alarak bir din eğitimi verilmesini savunmuyor. Batı'da genelde böyle bir düşünce yok. Her ne kadar özellikle Almanya gibi bazı ülkelerde temelde Hristiyanlık merkezli bir eğitim anlayışı olsa da, bizim ilahiyata yüklediğimiz anlam onların teolojiye yüklediği anlamla aynı değil."

A2 ve A10 ilahiyat ve teoloji arasındaki ilişkiden bahsederken teolojinin batı kaynaklı olduğu vurgusunda bulunmuşlar ve bu anlamda ilahiyatla teolojinin aynı şeyler olmadığına değinmişlerdir. Kelam ana bilim dalı öğretim üyesi A2 teolojiyi ilahiyatın bir alt dalı olarak niteleyerek metafizik kavramını zikretmese de İslam düşünce geleneğinde var olan, ilahiyatı metafizik olarak değerlendirme ve tanımlama anlayışına yakın görünen görüşler sunmaktadır. Daha önceki kısımlarda bahsedildiği gibi ilahiyatı metafizik olarak tanımlayan İslam düşünürleri de teolojiyi daha tikel bir alana indirgemekte ve tümelin bilgisi olarak yorumladıkları metafiziğin bir alt basamağı olarak değerlendirmektedirler.

Din Eğitimi Ana Bilim Dalı Öğretim Üyesi A10 ise Batı'ya ait olarak tanımladığı teoloji kavramını daha önceki tartışmalarda yer aldığı gibi belirli bir dinin ekseninden çıkarıp genelleyerek açıklamakta ve sanki A13'ün din bilimi vurgusuna yakın bir düzeyde tartışmaktadır (bkz. Teoloji ve İlahiyat Kavramlarını Eşdeğer Gören Yaklaşım). Teolojiyi batı kaynaklı ve inanç temelli olmayan bir olgu gibi tanımlarken; ilahiyatı İslamî bir kavram olarak tanımlayan A10 konuyu açıklarken kendi uzmanlık alanı olan din eğitiminin tartışma

konularından birisi ile bağlantı kurmakta ve din eğitiminin konumu ne olmalıdır sorusuna verilen cevabın (bkz. Tosun 2015, s. 44-62) ilahiyat veya teoloji arasında bir tercihi de ortaya koyacağına işaret etmektedir. Bunu temellendirirken kullandığı diğer bir argüman da Batı'da verilen din eğitiminin belli bir din üzerinden ilerlemediği Almanya gibi bazı ülkelerde istisnaların olduğu yönünde olmuştur. A10 Almanya'da verilen din derslerinin de Hristiyanlık merkezli olduğunun altını çizmiştir. Halbuki Almanya'daki din dersinin içeriği ve statüsü incelendiğinde, ilk ve orta dereceli resmi okullarda verilen düzenli bir ders olarak müfredatlarda yer aldığı ve anayasa ile belirlenen şartlar doğrultusunda devletin denetimi altında olmak kaydıyla içeriğinin dini cemaatler tarafından belirlendiği görülmektedir (Doğan, 2008, s.18). Anayasa'da belirtilen dini cemaatlerden kasıt ise "kurumsallaşmış dinsel topluluktur" Dini cemaat olabilmenin de birtakım koşulları vardır, bu koşulları yerine getirip kendisini dini cemaat olarak tanımlayan her topluluk kendi içeriğini oluşturma hakkına sahip olabilmektedir. Bu anlamda Almanya'daki eyaletlerin bazılarında İslam Din Derslerine okullarda yer verilmektedir (Ayrıntılı bilgi için bkz. Zengin, 2008). Yani Almanya'daki din öğretimi sisteminde eğitimin içeriğini belirleme noktasında söz sahibi olan dini unsur sadece Hristiyanlık veya Hristiyanlık içerisindeki mezhepsel farklılıklar da değildir. Temel unsur dini cemaat olabilmek ve bu şekilde tanımlanabilmektir. Bu noktada A10'un bu konudaki argümanı da tutarsız görünmektedir. Sonuç olarak A10'a göre teoloji Batı kaynaklı ve dinlere dışarıdan bakan bir bilim alanı iken, ilahiyat Kelamî kökenlere sahip İslamî bir kavramdır ve dolayısıyla iki kavram farklıdır. Hatta A10'a göre ilahiyatın Kelam ilmi ile başlayan kavramsallaşması geçirdiği süreç sonucunda evrilerek İslamî ilimleri kapsayacak bir alana tekabül etmiştir.

1.1.2.3. Teoloji-İlahiyat İlişkisine Etimolojik Yaklaşım

Din Musikisi Ana Bilim Dalı'nda akademisyen olan Katılımcı A4 ise ilahiyat ve teoloji arasındaki ilişkinin felsefi bir arka planla tartışılması gerektiğini düşünmekte ve kendisinin bu

kavramlara felsefi tartışmalardan ziyade kendi kültürel arka planı doğrultusunda yaklaştığını şu ifadeleriyle net bir şekilde ortaya koymaktadır;

> *"Teoloji bir tanrı bilim. Aslında temelde bir yaratıcıya yönelme, aslında bu işin Batı ile Doğu'nun veyahut da İslam'ın tanrı anlayışı farklıdır. Bu bir felsefi meseledir aslında. Filozoflar felsefeyle uğraşanlar bu işin derinliğini teferruatını açıklayabilirler. Benim almış olduğum dini eğitim ve İslami eğitimle ben teoloji kelimesi yerine ilahiyat kelimesini kullanmayı tercih ederim. Tanrı kelimesi yerine de iyi de bir Türk yani Türk kökenli olmama rağmen Allah kelimesini kullanmayı yeğlerim. Kelimeleri olduğu gibi biraz da bu konuda kendi milli unsurlarıma dayanarak bu kelimeleri kullanmak isterim."*

A4'ün bu konudaki görüşleri ilahiyat ve teoloji arasındaki ilişkiye dil ve kültür etkileşimi çerçevesinden baktığını gösterir niteliktedir. Topçu'ya (1970) göre kültür bir milletin tüm bireylerinin sahip olduğu olaylar karşısındaki bakış açılarıyla şekillenen ve o milletin tarihi boyunca ortaya çıkan değer hükümleridir. Din, bilim, felsefe ve sanat tarafından aktarılan bu değer hükümleri o milletin kültürüdür. Dil ise Gökberk' e göre (1999) bizden önce bizim için şekillendirilmiş bir düşünme biçimi olarak bizi karşılar ve bize bir düşünme biçimi sunar. Bu anlamda dil ile kültürün ve dolayısıyla kullanılan kavramların ilişkisel anlamda iç içe geçtiği ve toplumu şekillendirdiği bilinmektedir. Belli bir toplumun üyesi olan bireylerin kullandıkları dilin o toplumun kültürel canlılığını ve sürekliliğini korumak için elzem bir vazife görüyor olması bu ilişkinin bütünlüğünü ortaya koyar niteliktedir (Uygur, 1996). A4'ün ilahiyat ve teoloji arasındaki ilişkiye dair düşünmekten ziyade kültürel arka planından ve kelimelerin etimolojik yapısından hareket ederek kavramsal bir tercih yaptığını vurgulaması, ilahiyatı daha kültürel, hatta geleneksel bir kavram olarak gördüğünü ve bir anlamda uzmanlık yaptığı alanın kavramsal çerçevesini kültürel kodları ile belirlediğini ve bu kodları korumaya önem verdiğini göstermektedir.

1.1.2.4. Teoloji-İlahiyat İlişkisine Sosyo-Psikolojik Yaklaşım

Var olan görüşlerden farklı bir bakış açısıyla konuya yaklaşan Din Eğitimi Ana Bilim Dalı Öğretim Üyesi A15 konuyu ilahiyatçı kimliği üzerinden irdelemekte ve teoloji kavramının ilahiyat fakültesi mensuplarına farklı kimlikler sunacak bir alternatif olarak düşünüldüğünü ifade etmektedir. Konuşmasının devamında teolojiye yüklenen bu misyonun nedeninin, onun bilimselliğinden ziyade daha modern olduğu ile ilgili bir algıdan kaynaklandığını da ayrıca belirtmektedir. Bu anlamda aşağıda yer alan ifadeleri üzerinde düşünülmesi gereken bir tartışmayı beraberinde getiriyor gibi görünmektedir:

> *"Bunu şöyle anlıyorum kendi öznel yorumumla ilahiyatçı kimliğine yüklenen anlamdan kendisini sıyırmak isteyen ben bu değilim ben bilim insanıyım ben bilim yapıyorum diyenlerin kaçış güzergahı gibi teoloji. Kimlik örtme veyahut da geleneksel yapının baskın unsurlarından sıyrılma noktası teoloji. Hatta ilahiyatçıdan toplumun katmanlarının beklediği bir misyon var. O misyonda öğrencilerde de gözlemleyebiliyoruz. Hangi fakültede okuyorsun dendiğinde teoloji fakültesi diyerek başka bir kimlik örtme çabası olarak görüyorum onu. Bir kaçış veyahut da kendisini özgür hissedeceği bir ortam olarak sığınılacak bir kavram gibi görüyorum. Teolojinin bilimsel durup durmadığı tartışılabilir ama modern durduğu bir realite gibi. Bildiğinizle, giyiminizle, kuşamınızla, sözlerinizle sizden bir şeyler bekleniyor. İlahiyatçı denilince bir sakalınızın, bıyığınızın olması, giyim kuşamınızın geleneksel medrese anlayışındaki din adamlarından beklenen, onların yapmış olduğu bir giyim kuşam anlayışı. Her şeyinizle, tutum ve davranışlarınızla size bir misyon biçiliyor. O misyonun aktörü değilseniz karşınızdaki bir kişi olarak görüldüğü için orda teoloji deyince modern duruyor."*

Bu konuda görüş bildiren öğrenci katılımcılardan birisi olan Ö1'in şu sözleri katılımcı A15'in teolojinin daha modern bir kavram olduğuna dair algıların varlığına işaret ettiği sözlerini destekler nitelikte görünmektedir;

"İlahiyatın birazcık daha duygusal, teolojinin biraz daha bilimsel olduğunu ilahiyatın içe dönük, teolojinin dışa dönük bir yanı olduğunu, birbirinin zıt kutup olduğunu düşünüyorum. Bunun aslında böyle olmadığını bildiğim halde zihnimdeki kategorilerden, önyargılardan dolayı zihnimde böyle bir algı var."

Ö1 gibi bir diğer öğrenci katılımcı olan Ö9 da teoloji kavramının zihinlerde yaptığı çağrışımdan yola çıkmakta ve bu çağrışımların teolojiyi daha modern bir noktaya taşıdığı ve dolayısıyla bir tercih nedeni haline getirdiğini söylemektedir. Ö9 konuşmasının devamında teoloji ve ilahiyatın aynı şey olamayacağını, ilahiyatın kapsam olarak teolojiden daha geniş olduğunu şu sözlerle vurgulamaktadır:

"Teoloji aslında ilahiyatı karşılayamaz. Ben teoloji okuyorum diyenler var okuduğu bölüm sorulduğunda. Ama hep aynı karakter tipi, kendini modern göstermeye çalışıp ilahiyatın çağrıştırdığı anlamlardan azade olmak isteyen tipler. Sanki Türkiye'de teoloji fakültesi varmış gibi… "teoloji okuyorum" bir bilenine denk gelse, öyle bir fakülte mi varmış deseler kalacak. Halbuki burda neyin ne olduğunu da öğrenen öğreniyor aslında. Teoloji daha spesifik bir alanı kapsarken, ilahiyat daha genele ulaşmayı hedeflemekte ve konulara daha bütüncül bakmayı hedeflemekte. Daha hayatın içine giren bir olgu aslında. Eğitimi var, psikolojisi var, sosyolojisi var... Teoloji bunları alır mı içine? Hayır"

Bir akademisyen olarak A15 ve öğrenci katılımcılar olarak Ö1 ve Ö9'un teolojinin neliğine ilişin yaptıkları yorumlar, bu konuda yapılan tartışmaları farklı bir noktaya taşımakta kavramların sosyo-psikolojik boyutlarına vurgu yapmaktadır. A15 bir akademisyen olarak teoloji kavramının daha modern bir kavram olduğuna ilişkin bir algının varlığına dikkat çekerken, öğrenci katılımcılar da gerek kendi algıları gerekse gözlemledikleri tecrübelerden yola çıkarak A15'i teyit eder nitelikte sözler sarf etmektedirler. Bu noktada modern ifadesiyle neyin kastedildiği önemli görünmektedir. Bir sıfat olarak kullanılan modern kavramının

kökenine bakıldığında eski olandan yeni olana doğru bir ilerlemeyi, bir ilerleyiş düzeyini kasteden, yeniliğe vurgu yapan bir olgu olarak görülmektedir (Çiğdem, 2004) Kökleri Aristo'ya uzanan teolojinin (bkz. s. 9-10) en azından kavramsal düzeyde günümüz dünyasında modern bir olgu olmadığı aşikardır. Bu anlamda teolojinin hangi anlam çerçeveleri doğrultusunda modern olarak algılandığı sorulması gereken bir sorudur. Teolojinin Batı'ya ait bir kavram olduğunu ifade eden katılımcı görüşleri ile birlikte değerlendirildiğinde bu modernlik algısının "modernlik ve batılılaşma"[2] ilişkisi çerçevesinden yola çıkılarak mı oluşturulduğu sorusu akıllara gelmektedir. Teolojinin Batı kökenli olduğu düşüncesi mi onu daha modern bir olgu haline getirmektedir? Sosyal bilimciler modernlik tarihini, toplumsal varoluş ve bu varoluşun kendi kültürü ile arasındaki uyumsuzluğun tarihi olarak yorumlamakta ve bu uyumsuzluğun modernliğin doğal sürecinden kaynaklandığını ifade etmektedirler. Hatta bu sürecin yaşam boyu huzursuzluğu beraberinde getirdiğine değinmektedirler (Bauman, 2003, s. 18). Acaba ilahiyatın ve ilahiyatçılığın göz ardı edilerek teoloji çerçevesinden bir tanımlama ve tanımlanma ihtiyacı hissedilmesinin temelinde bu gerilim mi yatmaktadır? A15 teoloji kavramının modern olduğu algısıyla hareket eden bireylerin giyim, kuşam ya da yaşam biçimleri açısından geleneksel olarak tanımlanan çizgiden farklı olduklarını ve hatta bu farklılıklarını topluma kabullendirmek adına ilahiyat tanımlamasından kaçtıklarını ima etmektedir. Çünkü onlara göre ilahiyat fakültesine mensup olmanın bir kalıbı vardır ve kendileri bu kalıbın dışarısında kalmaktadır. Aynı şekilde bir öğrenci olarak Ö9 da konuyu yorumlarken farklılaşma eğilimindeki bir birey tipine işaret etmektedir. Modernlik beraberinde geleneklerden sıyrılmayı ve yenilik arzusunu getiren ve gündelik yaşamın formlarını değişime tabi tutan bir olgu olarak da tanımlanmaktadır. Hatta modernleşmeyi batılılaşma ile eşdeğer gören toplumlarda geleneğin tamamen dışlanarak yeni bir hayat şeklinin kurgulanmasının

[2] Sosyal bilim alanında çalışan bazı araştırmacılar modernleşmeyi batılılaşma kavramıyla eş değer görmekte ve özdeşleştirmektedir. (bkz. Çapçıoğlu, 2013, s.289).

modernliğin temel şartı olarak görüldüğü vurgulanmaktadır (Subaşı, 2007). Bu anlamda ilahiyatın daha geleneksel olduğu, modern bir kavram olmadığı ya da olumsuz anlamlar çağrıştırdığı mı düşünülmektedir? Ya da durum modernliğin beraberinde getirdiği sekülerleşme vurgusu ile mi ilgilidir? "Dünyanın ve hayatın gelenekteki dinsel yorumlarının artan bir hızla hakikat kaybına uğraması" olarak tanımlanan sekülerleşme, modern olma halini tanımlayan fenomenlerden birisi olarak görülmektedir (Wuthnow ve Berger, 2002, s. 54-55). Teoloji kavramını tercih etmenin temelinde daha önceki kısımlarda tartışıldığı gibi bu kavramın dinlere dışarıdan bakan bir bilim alanı olarak tanımlanması ile ilgili düşünceler mi yatmaktadır? -Ki teolojinin böyle bir bilgi alanı olmadığı daha önceki kısımlarda irdelenmiştir- Tüm bu sorular konunun sosyo-psikolojik açıdan tahlil edilmesi gerekliliğini elzem kılmaktadır. Öte yandan konunun ilahiyatın bireye yüklediği kimlikle ilgili kısımları da tartışmaya açıktır. Bu anlamda ileriki kısımlarda ilahiyatçı bir bütün olarak tartışılacağı için bu bölümde bu tartışmalara girilmemektedir.

1.1.2.5. Teoloji Yerine Türkiye'ye Özgü İlahiyat Kavramı Yaklaşımı

Katılımcı A4 ise, ilahiyat ve teoloji arasındaki ilişkiyi bir belirsizlik üzerinden değerlendirerek konuyu Türkiye'deki ilahiyat fakültelerinin yapılanmasıyla ilintili olarak tartışmaktadır. Kavramsal tezahürü mevcut ilahiyat fakültesi programları üzerinden örnek vererek irdelediği şu sözleri Türkiye'ye özgü bir ilahiyat modeline vurgu yapması açısından diğer katılımcıların görüşlerinden ayrılmaktadır;

> *"İlahiyatın da bu konuda duruşu net değil. Batıda baktığımızda teoloji fakülteleri var. Religious studies kesimleri var. Bizimkisi nedir? Tam teoloji deseniz tam değil, religious studies deseniz tam değil. Bizdeki biraz eklektik bir yapı, onun çelişkilerini barındırıyor… Bir taraftan teolojik disiplinler barındırıyor. Tefsirimiz, hadisimiz, kelamımız… Dogsa diyebileceğimiz dogmatik diyebileceğimiz alanlarla ilgili şeyler var. Ama batıdaki teoloji fakülteleri ile angajman bakımından*

disangaje, mevcut kurumsal dinle bağlantısı kopuk bir teoloji bu. Sözde bir teoloji. Angaje gibi görünen ama disangaje bir teoloji olgusu ile karşı karşıyayız. Batıdaki modellerden –ki biliyorsunuz kilise kökenli oluşumlardır-onlardan azade bizim kendimize mahsus bir şey. Diğer taraftan sosyoloji, psikoloji veya diğer şeyler tarih gibi. Biz aslında tefsiri araştırırken, hadisi araştırırken, fıkhı araştırırken bir nevi religious studies kıvamında da bunu yapıyoruz."

Diyanet İşleri Başkanlığı'nda vaiz olarak görev yapan katılımcı M2 ise Katılımcı A4 ile paralel nitelikte olabilecek ifadeler kullanmakta ve ilahiyatın Türkiye şartlarına göre şekillenen bir kavram olduğunun altını şu sözleriyle çizmektedir;

"İlahiyat ve teoloji birbirinin yerini tutar gibi gözüken ama prensipte ayrılan kavramlar gibi. İlahiyatı daha çok ben İslamiyet'e özgü olarak görüyorum. Ama teolojiyi İslamiyet'e indirgeyemeyiz. Teoloji genel bir kavram. İlahiyat dediğimiz zaman onu sadece İslami prensipler üzerinden Türkiye'de yükseltebileceğim, o değerler üzerinde inşa edebileceğim bir kavram."

Bir din sosyolojisi uzmanı olarak A4 Batı'daki uygulamaları referans olarak göstererek kendi içerisinde çelişen bir yapının var olduğunu ifade etmekte ve ilahiyatın Türkiye'ye özgü bir model olduğunu savunmaktadır. Farklı ülkelerdeki yüksek din öğretimi tecrübesi ile Türkiye'deki durumu karşılaştırma amacıyla yapılan çalışmalar incelendiğinde, örneğin Almanya'da yüksek din öğretiminin Katolik ve Protestan ilahiyat fakülteleri olarak ayrılarak fakülte, enstitü ve yüksekokullarda yapıldığı görülmektedir. Her iki fakülte türünde de "tam ilahiyat eğitimi" ve "öğretmenlik eğitimi" olmak üzere iki program şekli bulunmaktadır. Katolik ve Protestan ilahiyat fakültelerinin tam ilahiyat program içerikleri incelendiğinde Hristiyan teolojisine dair konuların işlendiği derslerin yanında din pedagojisi ve din bilimlerine ait derslerin de bulunduğu görülmektedir (Ayrıntılı bilgi için bkz. Tosun, 2016). İngiltere'de 1960'lara kadar "theology" adıyla anılan yüksek din öğretimi kurumları varken; çoğulculuğun getirileri ve din bilimlerinin ön plana çıkmasıyla "theology and religious studies" yani "Teoloji

ve Din Bilimleri "olarak adlandırılan yüksek din öğretimi kurumları faaliyet göstermeye başlamıştır (Hacınebioğlu, 2003, s. 50). Amerika'da ise durum çok daha farklıdır. Yüksek din öğretimi yapan kurumlar yetiştirmeyi hedefledikleri insangücü doğrultusunda okullar açmışlar ve çok farklı adlarla anılan pek çok yüksek din öğretimi kurumu eğitim sisteminde yerini almıştır. "Theological School, School of Religious Studies, Divinity School" olarak adlandırılan okullar bunlardan sadece bir kaçıdır.[3] Örnekler incelendiğinde farklı yüksek din öğretimi uygulamaları çerçevesinde hem dinlerin teolojileri hem de din bilimlerinin aynı program içerisinde verildiğini görmek mümkündür. Bunun yanında bugünkü anlamıyla ilk kurulan ilahiyat fakültesinin açılışına kadar geçen süreç incelenecek olursa A4'ün ifadeleri üzerinde değerlendirme yapabilmek daha kolay olacaktır.

"İlahiyat Fakültesi" kavramı ile Türkiye şartlarında yaşanan süreç kavramı gelenekteki tartışmalardan farklı bir noktaya taşımış ve üniversite bünyesinde bir fakülteye verilen isimlendirme çerçevesinde günümüz anlam dünyasında farklı bir bağlama kavuşmuştur. Eğitim tarihi kaynaklarına göre Türkçe'de "ilahiyat fakültesi" şeklindeki isimlendirmeyi ilk kullananın Said Paşa olduğu tespit edilmiştir. 1890 tarihli II. Abdulhamit'e sunduğu layihasında Avrupa ve Amerika'da kullanılan "fakülte" kavramına atıfta bulunan Said Paşa, bu anlamda kurulacak bir üniversite bünyesindeki bölümlerden birinin de ilahiyat fakültesi olabileceğini ifade etmiştir (Ayhan, 2014, s.59). Çıkış noktası 1900 yılında yeniden açılarak Darülfünûn'un akademik yapısında yer alan Ulûm-ı Âliye-i Diniye Şubesi'ne (Arslan, 2007) dayanan ve II. Meşrutiyet Dönemi Maarif Nazırı Emrullah Efendi'nin Darülfünûn ile ilgili görüşleri (Koştaş, 1990, s. 2) doğrultusunda olgunlaşan ilahiyat fakültesi fikrinin Türkiye

[3] Amerika'daki yüksek din öğretimi kurumlarından birisi olan Harvard Divinity School'un program içeriği incelendiğinde; "Hristiyanlık, Misyonerlik ve Diğerleri, Din ve Amerikan Toplum Hayatı, Cinsiyet, Cinsellik ve İnsan Hakları, Biyomedikal Ahlak vb". Pek çok derse yer verildiği görülmektedir. Bu anlamda Harvard'ın bir ilahiyat okulu olarak programında Hristiyan teolojisine dair derslerin yanında din bilimleri ve sosyal bilimlerin farklı alanlarına dair de pek çok derse yer verdiği görülmektedir (Ayrıntılı bilgi için bkz. Köylü, 2008).

Cumhuriyeti Tarihi'ndeki ilk örneği 3 Mart 1924 Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun 4. Maddesi gereğince Darülfünûn bünyesinde kurulan ilahiyat fakültesi olmuştur (Zengin, 2009, s.95). Kanunun 4. Maddesi'nde geçen "Maârif Vekâleti, yüksek diniyât mütehassısları yetiştirmek üzere Dârülfünûnda bir İlahiyat Fakültesi tesis ve imamet ve hitabet gibi hidemât-ı diniyyenin ifâsı vazifesiyle mükellef memurların yetişmesi için de ayrı mektepler küşâd edecektir." (Akyüz, 2010, s. 330) ifadesi doğrultusunda yasa metninde geçen "ilahiyat" kavramı ilk kez bir fakülte ismi olarak Türkiye Cumhuriyeti Üniversite tarihinde yerini almıştır (Aydar, 2006, s. 26).

Darülfünûn ilahiyat fakültesinin çeşitli nedenlerle 1933 yılında kapatılmasının ardından (Parmaksızoğlu, 1966, s. 25) uzun yıllar ilahiyat fakültesi bir eğitim kurumu olarak faaliyet göstermemiştir. Yaşanan tecrübeler ve ortaya çıkan ihtiyaçlar doğrultusunda ilahiyat fakültesinin yeniden açılması gündeme gelmiş ve Ayhan (2014)'a göre 14 Ocak 1948 tarihinde İbrahim Arvas'ın TBMM'ye ilk olarak "Türk-İslam İlahiyatı" açılması için bir kanun teklifi sunmasının ardından, 2 Şubat 1948 tarihinde de ikinci olarak Fatin Gökmen tarafından "İslam İlahiyatı" adı altında bir ilahiyat fakültesi açılması yönünde bir kanun teklifi sunulmuştur. Fakat yazarın kaynak olarak gösterdiği tarihlerde TBMM 'de yapılan toplantıların ilgili tutanak kayıtları incelendiğinde İbrahim Arvas'ın meclise "ilahiyat" adı altında bir fakülte Türkiye Büyük Millet Meclisi (TBMM, 1948); Fatin Gökmen'in de "Yüksek Din Okulları" açılması TBMM (1948) yönünde kanun teklifleri sundukları görülmüştür. Bunun yanında ilgili dönemlerin meclis tutanakları incelendiğinde 17 Aralık 1948 tarihli meclis toplantısı tutanağında İbrahim Arvas'ın Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun uygulanmasına ve bir "Türk İslam İlahiyat Fakültesi" ne dair sözlü soru önergesinin Milli Eğitim Bakanlığı'na gönderildiğine yönelik bilgilere yer verildiği görülmüştür (TBMM, 1948). 13 Aralık 1948 tarihli meclis tutanakları incelendiğinde Milletvekili İhsan Olgun'un

"İslam İlahiyat" fakültesinin ne zaman ve nerede açılacağına dair sorusu üzerine dönemin Milli Eğitim Bakanı Tahsin Banguoğlu'nun fakültenin İstanbul veya Ankara Üniversiteleri bünyesinde veyahut da ikisinde birden açılacağına dair cevap verdiği görülmektedir. Bu cevaba teşekkür eden Milletvekili Olgun'un Türkiye halkının Türk ve Müslüman oluşlarına vurgu yaparak kurulacak "Türk-İslam İlahiyat Fakültesi" nin teolojik ilimlerle müspet ilimleri sentezleyeceğine ve halkın manevi ihtiyaçlarını karşılayacağına vurgu yapması dikkat çekici görünmektedir (TBMM, 1948). Fakültenin İstanbul'da mı, Ankara'da mı açılacağı konusundaki tartışmalar sürerken 15 Haziran 1948'de Ankara Üniversitesi Senatosu'nda üniversite bünyesinde İslam ilahiyat fakültesi açılması fikri görüşülmüştür. Görüşmelerin sonucunda bir kısım üyenin fakültenin açılmasının zaruri olduğuna kanaat getirirken; bir kısım üyelerin bu konuda kararsız kaldığı üçüncü bir grup üyenin de bu kararın laiklik açısından oluşturabileceği çelişkiler üzerinden konuya yaklaştıkları senato tutanaklarından tespit edilmiştir (Ankara Üniversitesi Senato Tutanakları 1948). Yaklaşık bir yıl sonra 14 Nisan 1949 tarihli Ankara Üniversitesi Senatosu'nda yapılan toplantıda "ilahiyat fakültesi"nin kuruluşu hakkında hazırlanan kadro gözden geçirilmiş ve kabul edilmiştir (Ankara Üniversitesi Senato Tutanakları 1949).

Yaşanılan gelişmelerin ardından 4 Haziran 1949 tarihli kanun tasarısıyla Ankara Üniversitesine bağlı bir ilahiyat fakültesinin açılmasına karar verilmiştir (Ayhan, 2014, s. 218-219). Ankara Üniversitesi Senatosu'nun ilahiyat fakültesinin kurulma gerekçesi olarak sunduğu ifadeler meclis tutanaklarında şu şekilde yer almıştır: "Din meselelerinin sağlam ve ilmi esaslara göre incelenmesini mümkün kılmak, mesleki bilgisi kuvvetli ve düşünüşünde ihatalı din adamlarının yetişebilmesi için lüzümlu şartları sağlamak maksadıyla memleketimizde de Garp'taki örneklerine benzer bir ilahiyat fakültesinin kurulması" (TBMM, 1949). Kararın verildiği gün TBMM görüşmelerinde yapılan tartışmalar

incelendiğinde açılmasına karar verilen ilahiyat fakültesi ile hedeflenilenin "İslam ilahiyatı" olduğu görülmektedir. 1933' te kapatılan Darülfünûn ilahiyat fakültesinde görev yapmış olan İsmail Hakkı Baltacıoğlu'nun farklı ülkelerdeki ilahiyat fakültesi örneklerine atıfta bulunarak kapatılan ilahiyat fakültesinin daha çok bir sosyoloji fakültesi gibi olduğu dile getirmiştir. Bunun o dönem yapılan bir hata olduğunu belirtmesi ve yeni kurulacak fakültenin İslam Dinini, İslam Mezheplerini ilimi anlamda müspet ilimlere dayanarak araştıracak bir fakülte olacağını vurgulaması dikkat çekici görünmektedir. Baltacıoğlu konuşmasının devamında fakülte gerçekliğinden yola çıkarak, elzem olanın öğrenci sayısı değil de, bilim yapmak olduğuna dikkat çekmiş ve uzun yıllar öğrenci gelmese de bu fakültelerin yollarına devam etmesi gerektiğini ifade etmiştir. Emin Soysal ise, taassup ve yanlış din anlayışlarından arınmak için bu fakültelerin ne denli önemli olduğunu ifade etmiş ve verdiği örneklerle "iskolastik alim" ve "tecrübeci alim" arasındaki farklardan bahsederek skolastik zihniyetin önüne geçmenin temel hedef olduğunu belirtmiştir. Milli Eğitim Bakanı Tahsin Banguoğlu son sözü alarak bu fakültelerde yetişecek yüksek din mütehassıslarının görev yapan tüm aydınlarla aynı zihniyete ve hedeflere sahip olacaklarının altını çizmiş ve ilahiyatın bağımsız bir disiplin olduğunu vurgulamıştır (TBMM, 1949). Fakültenin kuruluş gerekçesi Ankara Üniversitesi'nin 1949-1950 Eğitim-Öğretim Yılı açılış töreninde dönemin rektörü Hikmet Birand'ın yaptığı konuşmada şu ifadelerle açıklığa kavuşturulmuştur (Ankara Üniversitesi Tarihçe, 2006):

> *"Yüksek din alimleri yetiştirmek, dini araştırmalara ilmi bir merkez olmak, bu arada İslamiyet'in ana prensiplerini ortaya çıkararak onu her tülü batıl itikatlardan sıyırıp, tam özü ile ortaya koymak fakültenin vazifesi olacaktır. Bir hayat gerçeği olan din de hayat ile birlikte tekamül ve yeni hayat oluşları karşısındaki duruşunu tayin etmelidir. Bu tekamül ve tayin indi mülahazalarla değil, hayat hakkındaki reel ve ilmi bir*

görüşten sonraki metafizik izahlarla sağlanacaktır. İlmi gerçeklerin inkar ve istihfafına sapmadan, bu gerçekleri tanıdıktan sonra varılan dini ruh, büyük aydınlatıcı bir kudret olabilir. Bu itibarladır ki, lise öğrenimi üzerine kurulacak bir ilahiyat tahsilinden memleket fayda görecek, dini olanla olmayanı birbirinden ayırt edecek alimler buradan yetişecektir. Geçen asırlarda fertlerin yaptığı dini izahları ve reformları bugün hayatın kendisi, cemiyet yapmaktadır. Bu vakıaları müşahade ve tespit etmek, gerekli hallerde rehberlik vazifesi görmek, uyanık bir dini müessesenin işidir."

Türkiye'de açılan ilk ilahiyat fakültesinin kuruluşu sırasında yapılan tartışmalar ve kuruluş gerekçesi incelendiğinde ve özellikle "Garp'taki örneklerine benzer" ifadesi bağlamında düşünüldüğünde Batı'daki ilahiyat fakültelerinin referans olarak kabul edildiği açık bir şekilde görülmektedir. Bu anlamda A4'ün dediği gibi Türkiye'deki ilahiyat fakülteleri bu örneklerden yola çıkılarak şekillendirilmiş eklektik bir yapı olarak mı değerlendirilmeli ya da bir vaiz katılımcı olan M2'nin de öne sürdüğü gibi Türkiye'ye özgü bir model olarak mı görülmelidir? Bunun dışında A4'ün ifade ettiği şekilde Tefsir, Hadis, Fıkıh gibi derslerin içerikleri kurumsallaşan İslam dini ile kopuk bir anlayışta mı şekillendirilmektedir? Sorusu da ikinci bir soru olarak gündeme gelmektedir. Bu ikinci soru ilahiyat fakültesinde verilen derslerin işlevselliği ve hayat ile olan ilişkileri bağlamında değerlendirilebilecek bir soru olarak görünmektedir. Teolojiyi genelleme eğiliminde olan M2'nin Türkiye'ye özgülük vurgusu A4'ünkinden daha farklı bir noktada durmakta ve İslamî ve İslamî olmayan bir çerçevede yerini bulmaktadır. Yukarıdaki farklı ülke uygulamaları incelendiğinde teolojinin yanında İngilizcede "Divinity" olarak adlandırılan Hristiyan ilahiyat fakültelerinin de bulunduğu görünmektedir. Bu durumda İlahiyatı islamî bir kavram olarak niteleyerek Türkiye'ye özgüleştirmek ne derece doğrudur bu da tartışmalı bir konudur. İlahiyatın Arapça kökenli bir kavram olup, Kelam ilminin temel alanlarından birisi olması mı onu İslamîleştirmektedir?

Fakat bunun yanında İslam filozofları olarak kabul edilen bazı filozoflar da ilahiyatı tanımlamışlar ve felsefe bakış açısıyla tartışmışlardır. İbn Sina en temel eserlerinden birisine "el-ilahiyyat" ismini vermiştir (bkz. s. 11). Tüm bunlara rağmen Gazali felsefecilere yönelik yazdığı ünlü eserinde İslam filozoflarının görüşlerini değerlendirmiş ve gayri İslamî olduklarına kanaat getirmiştir (bkz. Gazali, çev. Kaya 2014). O halde bu durumda hem Kelamcılar hem de filozoflar tarafından tanımlanan ve tartışılan ilahiyat islamî mi, yoksa gayri islamî midir? Bu soru beraberinde islamîliğin ne olduğu sorusunu da gündeme getirmektedir.

1.1.3. Metafizik İle İlişkisi Bakımından İlahiyat Kavramı

Akademik çalışmalarını Din Felsefesi alanında yapan A5 ilahiyat mı, teoloji mi tartışmasına yeni bir boyut kazandırarak kavramın felsefi kökenlerine inmekte ve Grek Felsefesi'nden İslam Felsefesine uzanan kronolojik bir metodla ilahiyatı "metafizik" kavramıyla eşdeğer bir olgu olarak tanımlamaktadır. Katılımcının örneklerle zenginleştirerek detaylandırdığı görüşleri şu şekildedir:

> *"Mesela Aristo'ya sorarsanız ilahiyatla teoloji aynı şeydir. Ama İbn Sina'ya sorarsanız biraz daha ihtiyatlı bir cevap alırsınız ki ben İbn Sina'nın o ihtiyatına çok hak veriyorum. İlahiyatla teoloji yani tanrı bilim anlamında. Şöyle bir fark var…Aristo'ya göre metafiziğin konusu sadece varlık değil. Yani varlık olması bakımından varlık değil aynı zamanda metafiziğin konusu tanrıdır. O yüzden Aristo metafizik yerine teoloji tabirini kullanır. Tanrıyı konu ettiği için böyle adlandırılıyor. İbn Sina'ya geldiğimiz zaman İbn Sina bu anlayışa itiraz ediyor. kısaca söylemem gerekirse, İbn Sina'ya göre Tanrı Aristo'nun iddia ettiği gibi metafiziğin bir konusu, bir mevzusu olamaz. Metafiziğin konusu varlık olması bakımından varlıktır. Vücut min haysi vücut. Peki İbn Sina'ya göre metafizikte ilahiyatta tanrının yeri nedir diye sorarsak; metafiziğin matlubu yani amacı tanrının varlığını kanıtlamaktır. İlahiyatın matlubu yani amacı marifetullahtır. Tanrıyı bilmektir. Demek ki Aristo ile İbn Sina arasında ilahiyat tasavvuru bakımından bir fark var.*

Aristo tanrı ilahiyatın konusudur diyor. Teoloji de. İbn Sina ise hayır. Tanrı metafiziğin amacıdır. Tanrının varlığını kanıtlamak metafiziğin amacını oluşturur."

A5 konuşmasında metafizikle eşdeğer gördüğü ilahiyat kavramını İslam Düşünce Geleneği'nden şu örnekleri vererek detaylandırmakta ve "genel ilahiyat" ve "özel ilahiyat" şeklinde bir ayrıma gitmektedir:

" İbn Sina'nın metafizik anlayışı hem İslam düşüncesinde hem de Batı düşüncesinde ilahiyat anlayışını kökten değiştirmiştir. Buna örnek vereyim. Bizim ilahiyat alanındaki felsefe kelam kitaplarına bakarsan. Fahrettin Razi, Cürcani bunların bir kısmının tercümeleri de var. Bu kitaplarda birinci bölümün başlığı şudur; Umur-u Amme derler buna. Umur-u Amme genel ilahiyat. Genel ilahiyat ontoloji demektir. Orda ne vardır? Varlık, mahiyet, illet, malum, kıdem, hudus bunlar ontolojinin en temel sorunlarıdır. Bir de İlahiyat-ı Hasse vardır. İlahiyat-ı Hasse özel ilahiyat demektir. Ontoloji yaptıktan sonra artık Tanrı, nübüvvet, mucize, imamet, hilafet sonra tartışılır... Günümüzde daha çok bu özel ilahiyatla ilgili tartışmalar yapılıyor. İnsanlar akaid yapıyor mesela şey yaptım zannediyor. Tabi böyle bir şey olmaz. Çok yüzeysel Dolayısıyla ben de ilahiyat deyince böyle bir bilimsel arka planı olan tartışma alanını anlıyorum …"

İlahiyat, metafizik ve teoloji arasındaki ilişki İslam düşünce geleneğinde de geniş bir tartışma alanına yayılarak felsefeciler ve kelamcılar arasında tartışılmış ve ilahiyatın metafizik ile eşdeğer olduğu yönünde görüşler beyan edilmiştir. Bu anlamda Din Felsefesi alanında akademisyen olan A5'in görüşleri gelenekte var olan bu tartışmaları özetler niteliktedir. Bir din felsefecisi olarak A5 konuya ontolojik boyuttan yaklaşmakta ilahiyat kavramını felsefi bir düzleme taşımaktadır. İslam ve Hristiyan geleneğinden verdiği örneklerle teolojinin ilahiyatın (metafizik) bir alt dalı olduğunu savunan A5'in bu görüşü önceki kısımlarda teolojiyi daha spesifik, ilahiyatı ise daha kapsayıcı bir alan olarak tanımlayan katılımcı görüşleri ile paralellik arz etmektedir. Örneğin "Teoloji: Bir kaçış Güzergahı, Bir Kimlik Örtme Çabası" kodu altında

görüşüne yer verilen İlahiyat fakültesi son sınıf öğrencisi Ö9 "*Teoloji daha spesifik bir alanı kapsarken, ilahiyat daha genele ulaşmayı hedeflemekte ve konulara daha bütüncül bakmayı hedeflemekte. Daha hayatın içine giren bir olgu aslında"* ifadesiyle A5'in genel ilahiyat, özel ilahiyat ayrımına yakın bir yorum getirmekte ve ilahiyatın daha üst bir kavram olduğuna vurgu yapmaktadır. Bir öğrenci olarak Ö9'un bu yorumu yapıyor olması konu ile ilgili tartışmaların arka planına dair fikir sahibi olduğunu gösterir niteliktedir. Kelam Ana Bilim Dalı Öğretim Üyesi A2 de teolojinin Batı'ya ait bir kavram olduğunu söylerken ilahiyatın bir alt dalı olduğunu ifade etmektedir. Aynı şekilde "Teoloji Yerine Türkiye'ye Özgü Bir Kavram Olarak İlahiyat Yaklaşımı" kodu altında tartışılan ve A4'ün vurguladığı teolojik disiplinler ile din bilimleri alanındaki disiplinlerin ilahiyat fakültesi programlarında bir arada olması durumu ilahiyatın kapsayıcılığı fikri ile örtüşür görünmektedir. Gerek dünyadaki uygulama örneklerinde gerekse Türkiye'deki ilahiyat fakültelerinin programlarında teolojik disiplinlerin yanında farklı alanlardaki disiplinlere de yer veriliyor olması ilahiyatın kapsayıcılık açısından teolojiden farklılaşan bir kavram olduğu fikrini destekler nitelikte görünmektedir.

1.1.4. Kadim Olması Bakımından İlahiyat Kavramı

Katılımcıların ilahiyatın kavramsal olarak neliğine dair dikkat çektikleri diğer bir durum da ilahiyat konusunun tarihin bilinen en eski tartışma konularından birisi olduğudur. Bu konuda katılımcı A11, *"Sosyal bilimlerin en eskisi genellikle felsefe olarak mevzu edilir ama ben Hz. Adem'in peygamberliğini kabul ettiğim için daha geriye götürüyorum bu anlamda. Yani ilahiyat en eski sosyal bilimlerden birisi"* sözleriyle ilahiyatın insanlığın var oluşu ile birlikte ortaya çıktığını İslam dininden getirdiği bir referansla delillendirmektedir. Aynı şekilde Katılımcı A2 de ilahiyatın tarihini insanlık tarihiyle paralel olarak geriye götürmekte ve felsefe tarihinden de referanslar vererek şu şekilde temellendirmektedir:

"İnsan Tanrı hakkında düşünmeye başladığı anda ilahiyat başlıyor. İlahiyat denilince sade Aristo ile başlamaz. Tabiatçı filozoflar olarak ilk çağ filozoflarında bile ilahiyata dair bir takım önermeleri bulmak mümkün. Aristo ve Platon ile birlikte ilahiyat kavramsal bir çerçeve kazanıyor. Aristo ilahiyatı en üstün ilim olarak değerlendiriyor. Onlarla birlikte ilahiyat akli anlamda düşünmeye değil, vahyi olarak da Allah-insan ilişkisini inceleyen bir kavramsal çerçeve kazanıyor."

A11 ilahiyatın kökenlerini İslam dininin kutsal kitabı olan Kuran'da ilk insan olarak ifade edilen Hz. Adem'e kadar götürmekte ve teolojinin başlangıcını insanlığın, bir anlam da da tarihin başlangıcına dayandırmaktadır.[4] Yaratılış ve ilk insan konusu sadece Kuran'da değil, Hristiyanlık ve Yahudilik dinlerinin kutsal kitaplarında da yer almaktadır.[5] Bu durum A11'in dini referanslardan yola çıkarak insanlığın başlangıcını ilahiyatın başlangıcı ile eşdeğer görüyor olmasını destekler ve ilahiyatın kadim bir kavram olmasa da, kadim bir olgu olduğu görüşünü temellendirir nitelikte görünmektedir.

Bir Kelam profesörü olan A2'nin de "ilahiyat" vurgusundan yola çıkarak ifade ettiği gibi Herakleitos, Parmenides, Empedokles gibi ilk Yunan filozoflarının günümüze ulaşan fikirleri incelendiğinde tanrı hakkında düşünüp fikir yürüttükleri ve belki bir anlamda teoloji yaptıkları görülmektedir (bkz. Jaeger, çev. 2012). İlahiyat, metafizik ve teoloji tartışmalarının çıkış noktası kabul edilen Aristo'nun metafizik adlı eseri de teoloji- bilim arasındaki ilişkinin temelini oluşturur niteliktedir (bkz. Aristo, çev.1996). İlahiyatın teoloji ile olan ilişkisi değerlendirildiğinde ilk ilahiyat faaliyetinin "tanrı hakkında düşünme" ile başladığını söylemek mümkün müdür sorusu akıllara gelmektedir.

[4] Kuran'da geçen yaratılış ve Adem Peygamber ile ilgili ayetler için bkz. Bakara Suresi, 30-37; Hicr Suresi, 26; Secde Suresi, 7-9.

[5] Kitabı Mukaddes'te geçen yaratılış ve ilk insan ile ilgili ayetler için bkz. Tekvin, Bap 1-2.

1.1.5. "Quenn of the Science" Olması Bakımından İlahiyat Kavramı

Din Eğitimi Ana bilim dalında profesör olarak görev yapan A1 ise ilahiyatı teoloji ile ilişkilendirerek Batı tarihindeki yerine vurgu yapmakta ve "Queen of the science" ifadesiyle teolojinin, dolaylı olarak da ilahiyatın bilimlerin kraliçesi olduğuna işaret eden şu sözleri sarf etmektedir:

> *"…Tarihe baktığımızda ve batı felsefesine baktığımızda veya teoloji olarak baktığımızda ilahiyat teoloji ile eğer karşılaştırılırsa ki bazı açılardan ancak karşılaştırılabilir. Çok farklı bir öz tarihi var Batı düşünce tarihinde. Teoloji, tanrı bilim. Ondan sonra da queen of the science, bilimlerin kraliçesi. Merkezde o".*

A1 gibi katılımcı A5 de ilahiyatın ne olduğuna ilişkin fikir yürüttüğü konuşmasının bir bölümünde:

> *"…ilahiyatın Batıdaki örneklerine bakınca Almanya da Münih'de gördüm mesela. Başka yerlerde gördüm. Orda Lüblin Maksimilyan üniversitesi çok saygın bir üniversite. Altı fakültesi var ve bu sıralama aynı zamanda hiyerarşiyi de ifade ediyor üniversitede. Mesela bir numaralı fakülte Katolik teoloji, iki numaralı Protestan teoloji, üç numaralı hukuk, dört numaralı tıp… Böyle gider. Dünyanın her yerinde."* ifadelerini kulanmakta ve teolojinin bilimler arasındaki hiyerarşik yapısına dikkat çekmektedir.

A1 teolojiyi tanımlarken, Batı düşünce tarihinden referans göstermekte ve Hristiyan Orta Çağı'nın önde gelen teoloğu Thomas Aquinas'ın teoloji için kullandığı "Quenn of the science" (Mourant, 1956) ifadesine atıfta bulunmaktadır. Avrupa'da Ortaçağın eğitim kurumları olarak ortaya çıkan ve bugünkü modern üniversitelerin temelini oluşturan Paris ve Bologno üniversitelerinin katedral ve kilise okullarının geliştirilmesi fikri doğrultusunda dini temsil gücünü elinde bulunduran Papa'nın fermanıyla kurulması (Korkut, 2002, s. 56; Rukancı ve Anameriç, 2004; Oliver, 2016, s. 7) ve teoloji, tıp ve hukuk eğitimlerinin bu üniversitelerin

üç sac ayağını oluşturuyor olması (Hamlyn, 1996, s. 205) teolojinin o dönemde bilimlerin kraliçesi olarak anılmasını destekler niteliktedir. Öyle ki, Haskins'e göre (2002) üniversitenin temeli Paris'teki Notre Dame Katedral okulunda aranmalıdır. Orta Çağ Hristiyan geleneğinden devralınan teolojinin bilimlerin kraliçesi olduğu fikri, günümüzde teoloji alanında yapılan bilimsel araştırmalara çıkış noktası olmaya devam etmekte ve bazı çalışmalar tarafından bu kraliçeliğin hale devam ettiği savunulurken, bazı çalışmalarda da modern bilimin gelişmesiyle kraliçeliğin sona erdiği yönünde fikirler ortaya konmaktadır (Zakai, 2009; Oliver, 2016). Teoloji ile ilintili olarak tartışılan metafizik kavramının kronolojik gelişim süreci incelendiğinde, teolojinin Ortaçağ'da yükselişe geçerek en yüce bilim olarak kabul görmüş olması ve Rönesans ile birlikte yaşanılan gelişmeler karşısında bilimler arasındaki yerinin tartışmaya açık hale gelmesi anlamlı görünmektedir. Antikçağ'da daha çok "varlık" merkezli bir metafizik anlayışı hakim iken, Ortaçağ'a gelindiğinde metafiziğin "Tanrı" merkezli bir hüviyete büründüğü görülmektedir. Rönesans ile metafizikten doğa bilimlerine bir yönelim başlamış, ilerleyen dönemlerde ise metafizik ya tamamen reddedilmiş ya da kısmen teolojik öğeler barındıran yeni metafizik anlayışlar ortaya çıkmıştır (Şulul, 2003). Tüm bunlar ışığında halihazırda teolojinin bilimlerin kraliçesi olma ünvanını koruyup korumadığı ayrı bir tartışma alanı olarak görünmektedir. Bunun yanında teolojinin en azından bilim düşüncesinin ortaya çıktığı ve olgunlaştığı dönemlerde bu isimle anılıp, bilimin merkezine yerleştirilmiş olması köklü ve özel bir geçmişe sahip olduğunu göstermektedir. Bu anlamda kavramsal açıdan tarihi süreç boyunca teoloji ile ilintili olarak tartışılan ilahiyat kavramının da teolojinin tarihi süreçteki misyonundan bağımsız olduğunu söylemek mümkün görünmemektedir.

1.2. Kurum Olarak İlahiyat

İlahiyatı kavramsal olarak irdelemenin yanında, sahip olduğu kurumsal kültürden yola çıkarak da anlamlı bir çerçeveye oturtmak isteyen katılımcılar bu konuda çeşitli görüşler ortaya

koymuşlardır. Görüşmelerden elde edilen bulgulara göre ilahiyatın bir fakülte olarak kurumsallaşma boyutu ile ilgili olarak; İlahiyat Fakültesi Olabilmek ve İlahiyat mı, İslami Bilimler mi? şeklinde iki koda ulaşılmıştır.

1.2.1. İlahiyat Fakültesi Olabilmek

İlahiyat fakültelerinin mevcut durumunun "ilahiyat"ın neliği ile olan ilişkisi ve bu kurumların, kavramsal açıdan analiz edilen ilahiyat olgusuyla yapısal olarak ne derece örtüştüğü ile ilgili araştırma soruları katılımcılara yöneltilmiş ve elde edilen bulgular doğrultusunda görüşlerin öncelikli olarak ilahiyat fakültesi olabilmenin bağlamı üzerinde yoğunlaştığı görülmüştür. Bu bağlamı farklı açılardan değerlendiren katılımcılardan bazıları ilahiyat fakülteleri açısından geçmişten günümüze değişen anlamlara yoğunlaşmış ve kimisi bu değişimi olumlu bir bakış açısıyla yorumlarken; kimisi de değişimin olumsuz boyutuna değinmiştir. Bazı katılımcılar ise değişimin niteliğinden ziyade sonucuna odaklanmıştır. Konuyu anlamsal değişimler açısından değerlendiren katılımcı görüşleri doğrultusunda; "Fakülteleşme Sürecinde İlahiyat Fakültesi", "İlahiyat Kavramından Uzaklaşan İlahiyat Fakültesi" ve ""Türkiyelileşen" İlahiyat Fakültesi" alt kodlarına ulaşılmıştır. Bununla birlikte ilahiyat fakültesinin yükseköğretim geleneği içerisindeki yeri ile ilgili görüşleri sorulan katılımcıların görüşleri çerçevesinde elde edilen bulgulara da, "Yüksek Öğretim Geleneği İçerisinde İlahiyat Fakültesi" alt kodu altında yer verilmiştir. Son olarak bazı katılımcıların ilahiyatın fakülte olarak kurumsallaşmasının bir sonucu olarak kendisini anlayabilmesinin ve anlatabilmesinin önemine değindikleri görüşleri de; Anlaşılamayan/Anlatılamayan İlahiyat Fakültesi" alt kodu çerçevesinde analiz edilmiştir.

1.2.1.1. Fakülteleşme Sürecinde İlahiyat Fakültesi

Din Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda Dr. Öğr. Üyesi olarak görev yapan katılımcı A10 fakülte olma süreciyle ilahiyatın daha bilimsel bir boyut kazandığını dolayısıyla tarihi süreçteki

gelişmelerle birlikte bu fakültelerin olumlu yönde ilerleme anlamında yol kat ettiğini belirtmektedir. Konuşmasının devamında ise "bol gelen elbise" metaforuyla bilimselleşme sürecinin aslında hala tamamlanmadığını savunan A10, bu açıklamaları yaparken tarihi süreçten referanslar vererek görüşlerini şu şekilde temellendirmeyi tercih etmektedir:

> *"Bir kere fakülte kavramı burda önemli. Fakülte dediğiniz anda işin içerisine akademi girer. Akademi giriyorsa bilimsel araştırma girer. Bilimsel araştırma giriyorsa daha nesnel metotlar. Daha herkes için genel geçer birtakım kavramlardan hareketle bunu yapmanız gerekir… Bu anlamda daha önce birer yüksek islam enstitüsüyken bütün üniversitelerdeki ilahiyat alanındaki bölümler, 1980 li yılların başından itibaren bunların hepsi birer fakülteye dönüştürüldü. Ve ilahiyat fakültesi formatını almış oldu. Ha bugün belki içerik olarak biraz daha başarılı bir yöne gittiğimiz söylenebilir ona dair düşünceye karşı değilim ben. İlahiyat fakülteleri bugün git gide bilimsel araştırmaların arttığı. Bilimin istediği noktada bir müfredat, içerik ve ortaya birtakım çalışmalar koyma noktasında oraya doğru gittiği kanaati bende de var ama ortaya çıkış noktasından, ilahiyat fakültesi kavramına geçiş çok keskin bir geçiş olduğu için daha bunu hazmedebilmiş değiliz. Yani şu an elbise üzerimize hala bol geliyor o anlamda. Fakülte müessesi bol geliyor ama zamanla bunun yapılan araştırma ve çalışmalarla daha da aşılacağı kanaatindeyim ben."*

A10 üzerimize bol gelen elbise metaforuyla ilahiyat fakültelerinin bilimsel anlamdaki kurumsallaşma sürecini tam anlamıyla gerçekleştiremediğini, fakülteleşmenin biraz zaman alan bir süreç olduğunu vurgulamıştır. Bu anlamda A10 önemli bir noktaya dikkat çekmiştir. A10'nun bu konudaki yorumlarına göre üniversite kavramının ne olduğunun irdelenmesi, ilahiyatın fakülteleşme sürecinin anlamlandırılması ve tanımlanması için elzem görünmektedir. Daha önceki kısımlarda ortaçağ'da kilise kökenli oluşumlarla Avrupa'daki ilk üniversitelerin temellerinin atıldığından bahsedilmiştir. Bunun yanında ortaçağda yüksek öğretim ile ilgili çalışmalar yapan Makdisi (2004) Avrupa'da üniversite fikrinin ortaya

çıkmasında etkili olan temel unsurun İslam eğitim geleneğinde var olan medreselerin eğitim sistemi olduğunu iddia etmekte ve bu sistemin Bağdat merkezli olarak İslam dünyasından Batı'ya yayıldığını savunmaktadır. Ülken'e göre ise (1970) Batı üniversiteleri 11. Yüzyılda dünyanın ilk üniversitesi olma özellliğini gösteren Türk-İslam medreselerinin birer taklidi niteliğindedir. Bu fikri tamamen ya da kısmen savunan pek çok çalışma olmakla birlikte Rukancı ve Anameriç'e göre ise (2004) amaç, yöntem ve içerik bakımından kendine özgü olan ortaçağ batı üniversitelerinin İslam dünyasında var olan yüksek öğretim kurumlarıyla karşılaştırılması mümkün görünmemektedir.

Avrupa'da bilgi üretme amacıyla kurulmayan bu ortaçağ kurumları öğretici ve öğrencilerin örgütlenerek oluşturdukları birer kurum niteliğinde gerekli şartların olgunlaşması sonucunda kurulmuşlardır ve Rashdall'a göre (1895) ortaçağ üniversitesinin tarihi bir anlamda ortaçağ'ın skolastik felsefesinin, skolastik teolojisinin ve bilimin önünde bir engel olan Kilise hukukunun tarihiyle eşdeğerdir. Ortaçağda Katolik Kilisesinin denetimi altında bulunan bu üniversitelerin, kiliseye din adamı yetiştirmek ve kilisenin çıkarlarını korumak için bir güç odağı olarak kullanıldığı ve zamanla mesleki eğitime yoğunlaşan birer kurum haline geldikleri bu kurumların özellikleri arasında ifade edilmektedir (Ülgen, 2010, s.351). Günümüzde kullanılan üniversite kavramı Ortaçağ'da "Universitas" ifadesiyle yerini bulmuş ve kelime anlamı olarak çokluk, insan topluluğu gibi anlamlarda, teknik olarak da yasal bir kuruluş şeklinde tanımlanmıştır. "Universitas" kavramı o dönemde bir eğitim kurumuna verilen isim olarak kullanılmadığından üniversite kabul edilen bu ilk kuruluşlar için, "her ülkeden, her şehirden öğrenci kabul eden ve okul ya da okulu bulunan şehir" anlamına gelen "stadium generale" kavramı kullanılmıştır. (Rashdall, 1895, s. 6-9). Stadium Generale ifadesi, bilginin tümünün verildiği yerden ziyade, farklı şehirlerden gelen öğrencilerin toplandığı ve dini ağırlıklı derslerin verildiği kurumlar için kullanılmıştır (Ülken, 1970). Timur'a göre (2000)

üniversitenin kökeninin nereden geldiği ile ilgili tartışmalar ve üniversite teriminin kavramsallaşması süreci yeni bir soru ortaya çıkarmaktadır. Acaba üniversite mantığını anlayabilmek için köken olarak üniversite teriminin nerden geldiğini ve nereye gittiğini tespit etmek yeterli olacak mıdır? En temelde üniversitelerin eğitimde gelinen son nokta olarak kabul edilip, entelektüel seviyesi yüksek bireyler yetiştirmeyi hedefleyen yüksekokullar olarak görülmesi mantığı, üniversitenin her dönemde ve her medeniyette var olan bir kurum olduğu gerçeğini ortaya koymaktadır. Böyle bir gerçeklik de üniversitenin kökeni nedir sorusuna kadim bir evrensellik özelliği kazandırmaktadır.

Tüm bu tartışmalar konunun farklı bir boyutunu oluşturmakla beraber günümüzdeki anlamıyla üniversite geleneğinin oluşması sonraki süreçte şekillenmiştir. Wissema'ya (2009) göre geçmişten günümüze üniversitelerin gelişim ve değişim açısından geçirdikleri süreci üç aşamada incelemek mümkündür. Buna göre ortaçağda kurulan kilise kökenli üniversiteler *Birinci Kuşak Üniversiteler* olarak nitelendirilirken, Almanya'da şekillenen Humbolt tipi üniversiteler *İkinci Kuşak Üniversiteler* olarak nitelendirilmiştir. Günümüzdeki bilgi odaklı olmakla birlikte, üretilen bilginin dönüştürülüp kullanılmasını hedefleyen ve girişimci özellikler taşıyan üniversite modeli de *Üçüncü Kuşak Üniversite* olarak tanımlanmaktadır. 18. Yüzyıl itibariyle yaşanan ekonomik ve sosyolojik gelişmeler ve en temelde Fransız İhtilali'nin etkisiyle ortaçağ üniversiteleri fonksiyonunu yitirmeye başlamıştır. İhtilalin ardından Fransa'da yeniden örgütlenen Napoleon üniversitesinin temel hedefi, devletin işlerliğinin devam etmesi için gerekli olan asker ve memurların yetiştirilmesi olmuştur (Timur, 2000, s. 65). Günümüzdeki anlamıyla modern üniversitenin oluşumu ise Almanya'da Wilhem Von Humbolt öncülüğünde kurulan Humbolt Üniversitesiyle gerçekleşmiştir. Berlin'de kurulan bu üniversitenin arka planında Alman idealizminin filozoflarının (Kant, Humbolt, Schleiermacher, Fichte ve Steffens) yaptığı derin tartışmalar yer almıştır (Timur, 2000, s. 64-

70). Wissema'ya (2009) göre de Humbolt üniversitesinin temel felsefesini Schleirmacher'in felsefi görüşleri oluşturmaktadır. Buna göre bilginin sadece aktarıldığı eğitim modelinden ziyade bilginin öğrenciler tarafından keşfedilip üretildiği bir üniversite anlayışı ortaya çıkmıştır. Humbolt'a göre üniversite bilgiyi tekrar etmemeli, üretmelidir. O'na göre üniversiteye gelenlerin bireysel özgürlükleri olmalı ve kendi müfredatlarını belirleyebilmelidirler. Bunun da ötesinde öğretim üyeleri klasik yazarların söylemlerinden, aktardıklarından sıyrılıp kendi çalışma alanlarını belirleyebilmelidirler (Oosternlick 2002, s.2-3). Çünkü Humbolt'a göre bilginin tam anlamıyla elde edilebilmesi için öğretim faaliyetlerinde özgür bir ortamın oluşturulması elzem bir ihtiyaçtır. Humbolt'un bilim/bilgi anlamında kullandığı "Wissenschaft" kavramı aktif olarak işleyen bir akıl ve mukayese yeteneğinin ortaya çıkmasını ve aynı zamanda ahlaken de gelişmeyi sağlayacak bir öğretim yöntemini amaçlamaktadır (Kenan, 2015, s.20). Daha açık bir ifadeyle "Wissenschaft" ideal olan ve gerçek olan arasındaki mutlak birlikteliğin felsefi bir kavrayışla anlaşılmasıdır. Her bireyde doğuştan bulunan "Wissenschaft" büyüyüp, gelişen dinamik bir olgudur ve keşifle ulaşılacak bu olgu aynı zamanda ahlaken gelişimi de beraberinde getiren bir süreçtir (Nicolaides, 2012, s. 915). Humbolt'un oluşturduğu bu modern üniversitede bulunması gerek üç temel unsur şu şekilde sıralanmıştır:

1. En önemli faktör bilginin üretilmesidir ki bu akademik araştırma dünyasına işaret etmektedir.

2. Modern üniversitenin ikinci temel unsuru, bilginin yayılmasıdır. Yani bundan kasıt araştırma yolu ile üretilen bilginin klasik ve modern yöntemler vasıtasyla üniversite öğrencilerine aktarılmasıdır. Bu aktarım değer, tutum ve becerileri kapsayan bir nevi formasyon görevi gören bir aktarımdır.

3. Üçüncü unsur ise üretilen ve aktarılan bilginin toplumla paylaşılmasıdır. Fakat burada kastedilen toplumla paylaşım süreci üniversiteye geçiş süreci olarak kabul görmüştür (Oosternlick, 2002, s. 3).

Humbolt tipi bu ikinci kuşak üniversiteden beklenen "bilgi için bilgi" üretmesidir. Yani günlük yaşamda karşılaşılan durumlar için pratik bilgiler üretmesi bu üniversiteden beklenen bir görev değildir (Tekeli, 2003, s. 133). Humbolt üniversitesinin bilim anlayışının temelinde bilgi üretiminin kollektifliği yatmaktaydı. Yani bilginin üretimi artık kişisel bir faaliyet alanı olmaktan çıkıp sosyal bir faaliyet alanına dönüşmüştür. Bu anlamda üniversiter yapının içinde gerekli alt yapıların hazırlanması; enstitü ve ana bilim dallarının kurulması elzem hale gelmiştir (Tekeli, 2003, s.134). Bir müddet sonra yerini üçüncü kuşak üniversite anlayışına bırakan Humbolt tipi üniversitenin, bugünkü üniversitenin kurumsallaşma dinamiklerini oluşturmasının yanında, ortaya koyduğu öğretim ve araştırma birliğine dayanan sistemiyle bugün hala etkilerini sürdürdüğü ifade edilmektedir (Arap, 2010, s.59).

İkinci Dünya Savaşı'nın ardından ikinci kuşak üniversite olarak anılan Humbolt tipi üniversitelerin yetkinlik ve işlevsellikleri küreselliğin getirileri bağlamında tartışılmaya başlamış ve küresel boyutta ortaya çıkan değişim ve gelişimler yeni bir üniversite tipinin ortaya çıkmasına neden olmuştur. İkinci kuşak üniversitenin temsilcisi sayılan Alman üniversiteleri yerlerini üçüncü kuşak olarak nitelenen Amerikan üniversitelerine bırakmıştır (Arap, 2010, s.5). Bu üniversitelerin ortaya çıkması ile disiplinler arası çalışmalar önem kazanmış bunun yanında üniversiteler üzerindeki devletin denetim yetkisi daha fazla artmıştır (Çiftçi, 2010). Wissema'ya (2009) göre, disiplinlerarası bilim anlayışı, araştırma merkezlilik, uluslararasılaşmak, topluma dönüklük, yenilik ve gelişmelere açıklık üçüncü kuşak üniversitelerin temel özellikleri arasında yer almaktadır. Bu üniversitelerde mesleki eğitime yönelik programlar yer aldığı gibi, topluma hizmet anlayışı da ön plana çıkmıştır (Arap, 2010,

s. 6). Bu yeni üniversitelerle bir nevi "bilim için bilim" anlayışı ortadan kalkmış, pratikte yaşanan problemlerin çözümü için eğitim ve öğretim yapma hedefi belirlenmiştir. Hatta değişen dünyanın değişen pratikleri yeni problem alanları açmış bu da disiplinler arası çalışmayı elzem hale getirmiştir (Tekeli, 2003). Bu üniversitelerin ilk temsilcisi sayılan John Hopkins Üniversitesi seküler bir bakış açısıyla şekillendirilmiş ve Hristiyan dünyasının önde gelenleri tarafından tanrı tanımazlıkla itham edilerek tehlikeli kabul edilmiştir. Alman üniversite modelindeki "kürsü" mantığı, bu üniversitelerede yerini bilim adamlarının aynı ad altında üretim yaptığı "bölüm" anlayışına bırakmıştır (Antalyalı, 2007, s. 34).

Üçüncü kuşak üniversite fikrine paralel olarak gündeme gelen bir diğer üniversite modeli, küreselleşme ve beraberinde üniversitelerde ortaya çıkan mali kaynak ihtiyacının ortaya çıkardığı "Girişimci Üniversite" modelidir (Sakınç ve Bursalıoğlu, 2012). Girişimci üniversite, öğretimin gerçekleştirilmesi ile araştırma ve girişimcilik özelliklerinin kazandırılması faaliyetinin eşzamanlı bir şekilde yürütüldüğü üniversite modelidir (Guerrero ve Urbano, 2010). Bu modelde yeniliklere açıklık, takım çalışmasına elverişlilik, araştırma gelirleri için devletten ziyade farklı kaynak araşı içinde olmak, ekonomik gelişime destekte bulunmak ve kurumsal kültürün oluşturulmasında rol oynamak temel hedefler arasında yer almaktadır (Odabaşı, 2008). Schulte'ye (2004) göre girişimci üniversitenin iki temel özelliğinden birincisi, öğrencileri geleceğin girişimcileri olarak yetiştirerek, kendi iş sahalarını oluşturabilecek potansiyele sahip olarak mezun etmektir. İkinci temel özelliği ise, uygulamalı iş sahaları, teknoloji parkları gibi alanlarda öğrencilerin de eş zamanlı olarak katılımını sağlamak ve mezun oldukları takdirde iş bulmalarını kolaylaştırmaktır. Temel hedefi girişimci bakış açısı ve bu bakış açısını destekleyecek girişimcilik becerilerini kazandırmak olan bu üniversite modeli, üniversitenin bilim odaklı bakış açısına zarar verdiği ve üniversiteleri ticari

kuruluşlar haline getirdiği için zaman zaman eleştirilere maruz kalmıştır (Sakınç ve Bursalıoğlu, 2012).

Tüm bu modellere ek olarak günümüzde bir diğer model olarak dördüncü kuşak üniversite modelinden bahsedilmektedir. Bu model hakkındaki az sayıdaki kaynak incelendiğinde, bu modelin girişimci üniversite modeli ile üçüncü kuşak üniversite modelinden çok farklı olmadığı, bununla birlikte küçük farklılıklarıyla detaylandırıldığı görülmektedir (Saklı ve Akbulut, 2017).

Üniversitenin gelişimsel tarihçesinin ardından Türkiye'deki üniversitelerin bu modeller arasındaki yeri incelendiğinde; Meray' a (1971) göre Fransız Napoleon üniversitesi mantığıyla kurulan Darülfünun'dan sonra, Alman Humbolt tipi üniversite modeliyle şekillenen üniversite yapısına geçilmiş ardından Orta Doğu Teknik Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesi gibi üniversitelerle de üçüncü kuşak modelin temsilcisi olan Amerikan üniversitesi mantığı desteklenmiştir. Meray'ın (1971) bu konudaki eleştirel bakış açısına göre bugün Türkiye'deki klasik üniversite mantığının temelinde Humbolt tipi üniversite modeli yatmaktadır fakat bunun yanında, Türk üniversiteleri Alman üniversitelerinin araştırma temelli alt yapısını dikkate almaksızın sadece şekilsel örgütlenme biçimine odaklanmış ve bu yolla çözüm üretmeye çalışmıştır. Alman Humbolt tipi üniversite modelinin o yıllarda Türkiye'de hakim olmasının temelinde Almanya'da Hitler yönetiminden kaçan bilim adamlarının Türkiye'ye gelerek İstanbul Üniversitesi'nde göreve başlaması temel faktör olmuştur (Tekeli, 2003). İkinci Dünya Savaşı'nın ardından çok partili hayata geçiş ve toplumsal şartların değişimi Türkiye için yeni bir üniversite modeli arayışını beraberinde getirmiştir. 1950'li yıllardan itibaren İstanbul ve Ankara dışında küçük illerde açılmaya başlanan yüksekokul ve üniversitelerle bölgesel ihtiyaçlar devreye girmiş ve bu doğrultuda bu ihtiyaçlara cevap verme hedefi güden Amerikan üniversite modeline doğru bir geçiş başlamıştır (Tekeli, 2003).

Üniversitenin neliği ve Türkiye'deki üniversitelerin durumu hakkında verilen bilgilerin ardından ilahiyatın üniversitenin bir birimi olarak fakülteleşme süreci, üniversite modelleri açısından düşünüldüğünde hangi noktada durmaktadır sorusu gündeme gelmektedir. A10'nun dediği gibi hala üzerimize bol gelen bir elbiseden bahsetmek mümkün müdür? Günümüzdeki anlamıyla ilk ilahiyat fakültesi olarak kurulan Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi bu verilere göre Ankara Üniversitesi bünyesinde Humbolt tipi üniversite mantığıyla kurulan bir fakülte olarak görünmektedir. Yapılan çalışmalarda Ankara Üniversitesinin geneline olduğu gibi ilahiyat fakültesine de gelen Alman bilim insanlarının Türk bilim insanları ile iş birliği içerisinde çalıştıkları görülmektedir Humbolt tipi üniversitenin temel mantığı; bilginin üretilmesi, yayılması ve toplumla paylaşılması olarak kabul görmektedir. Fakat toplumla olan paylaşımın birebir topluma yapılan bir paylaşımdan ziyade, daha fazla öğrenci kitlesine ulaşarak lisans düzeyinde bir bilgi paylaşımının kastedildiğinin de altı çizilmektedir. Bu soru beraberinde kurulan ilk ilahiyat fakültesinde bu amaca hizmet eden bir eğitimin o dönemden itibaren gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğini, ya da gerçekleştirildiyse bugün hala bu durumun devam edip etmediği sorularını getirmektedir. Amerikan üniversite modeliyle devreye giren topluma hizmet anlayışı ilk kurulan ilahiyat fakültesini de etkisi altına almış mıdır? Yoksa bilgi Humbolt tipi üniversitede olduğu gibi sadece fakülte sınırları içerisinde kalmaya devam mı etmiştir? Cebeci'ye (1999) göre lise mezunlarının alındığı ilk ilahiyat fakültesine din dersi öğretmeni, müftü, vaiz yetiştirme hedefi konulmuştur. Fakat fakültenin açılış gerekçesinde din dersi öğretmeni yetiştirme gibi net bir hedef cümlesine rastlanamamaktadır. Bunun yanında "Mesleki bilgisinde kuvvetli ve düşüncesinde ihatalı din adamları" ibaresinin yer aldığı açılış gerekçesi müftü, vaiz, vaize gibi din görevlilerinin yetiştirilmesini hedef alan bir gerekçe olarak yorumlanabilir görünmektedir. Bu hedef Amerikan üniversite modelindeki "mesleki eğitime yönelik" liği karşılayan bir hedef gibi

görünmektedir. Fakat acaba gerçekten mesleki eğitime yönelik bir eğitim verilebilmiş midir? Fakültenin ilk kurulduğu yıllardaki program anlayışını değerlendiren Aydın'a (2005) göre, fakülte uzun yıllar kendisinden beklenen hedefleri tam anlamıyla gerçekleştirememiş ve yeterli öğretim üyesi ve akademik personelin olmayışı bu durumun en temel nedeni olmuştur. Humbolt tipi üniversitede "bilim için bilim" anlayışı hakimdir, fakat fakültenin kuruluşundan önce toplumsal düzeyde yaşanan aksaklıklar ve bu aksaklıkların toplumsal ihtiyaçlara dönüşmesi bir anlamda fakültenin kuruluş gerekçelerinden birisi olarak gösterilmiştir. Durum bu iken bu fakülteler en azından teoride "bilim için bilim" anlayışı ile mi, yoksa Amerikan üniversitesindeki gibi "toplum için bilim" anlayışıyla mı kurulmuştur? Ve sonrasında süreç nereye gitmiştir? Ortada bir berlirsizlik var gibi görünmektedir. Humbolt üniversite tipi için "Wissenschaft"kavramından bahsedilmektedir. Akıl ve mukayese yeteneğinin ahlaki bir bakış açısıyla harmanlandığı bir olgu olarak tanımlanan "Wissenschaft" ilahiyat fakültesinin temel bakış açısını oluşturmuş mudur? Subaşı (2018) Ankara İlahiyat'ın kendisinden sonraki yüksek din öğretimi kurumlarına bakış açısı kazandıran ve İslam'ı bilimsel kriterler çerçevesinde inceleyerek, kritik edilebilen bir kurum olduğunu ifade etmektedir. Bilimsellik ve kritik etme olguları bu kurum için akıl ve mukayese yeteneğinin işe koşuluyor olduğunu vurgulayan ifadeler gibi görünmekte bunun yanında bu iki yeteneğe eşlik etmesi beklenen ahlaki tutumun varlığı konusu daha sosyo-psikolojik bir konu olarak anlaşılmayı beklemektedir. Belki de bu anlamda ilahiyat fakültelerinde bilim yapan kimselerin tutum ve davranışları ile bilimselliğe bakış açılarının belirlenmesi, bunun içinde sosyo-psikolojik araştırmaların yapılması gerekmektedir. Konunun bir de Subaşı'nın bahsettiği kendisinden sonraki kurumlara bakış açısı kazandırma boyutu vardır. Kendisinden sonraki yüksek din öğretimi kurumları derken aslında, 1982 yılında ilahiyat fakültelerine dönüştürülen yüksek islam enstitülerinden bahsedilmektedir. İmam hatip okullarının 1957-58 öğretim yılında ilk mezunlarını vermeye

başlaması ile, mezun olanların devam edebileceği bir yükseköğretim kurumunun bulunmaması problem teşkil etmeye başlamıştır. Çünkü o yıllarda Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi sadece genel lise mezunlarını öğrenci olarak kabul etmekte, imam hatip lisesi mezunlarına giriş hakkı tanımamaktaydı. (Ayhan, 2014, s. 229) İlahiyat fakültesinin yanında din eğitimi verilecek yeni yükseköğretim kurumlarının açılmasının bir gereklilik olduğunu savunanların aksine, açılmamasını savunan pek çok görüşe mukabil 1959 yılında İstanbul Yüksek İslam Enstitüsü'nün açılması ile yüksek islam enstitüleri eğitim-öğretim hayatına başlamıştır (Ayhan, 2014, s. 238). 1971 yılında bu konuyla ilgili yaşanan bir diğer gelişme, Erzurum Atatürk Üniversitesi'ne bağlı bir İslami İlimler Fakültesinin kurulması olmuştur. Yüksek islam enstitülerine sadece imam hatip okulu mezunları girebiliyorken, bu yeni açılan üniversite hem genel lise hem de imam hatip lisesi mezunlarını kabul etmeye başlamıştır (Öcal, 1986). 1982 yılına gelindiğinde ise sonraki süreçte açılan diğer yüksek islam enstitüleri ve Erzurum İslami İimler Fakültesi ilahiyat fakültesine çevrilmiştir (Öcal, 1986). A10'un da konuşmasının devamında sarf ettiği şu sözlerindeki vurgusu tam bu noktada devreye girmektedir:

> "*Fakülte müessesi bol geliyor ama zamanla bunun yapılan araştırma ve çalışmalarla daha da aşılacağı kanaatindeyim ben. Ama çok değil bundan otuz sene önce bunlar yüksek İslam enstitüsüydü bu kurumların hepsi. Yani adeta bir medresenin devamı gibi ya da bir Kuran kursu mantığı ile işleyen birer kurumdu. Ne zamanki o geçişler başladı, ilahiyat fakültesine dönüştüğü anda ne oldu? Yüksek lisans tezleri hazırlanmaya başladı, doktora tezleri geldi devamında. Makaleler, araştırmalar, akademik ünvanlar geldi. Bunların hepsi çok net bir ayrışmaydı ve bu çok keskin oldu Türkiye'de. Yani arasında bir geçiş dönemi olmadı. Adeta pat diye geçildi.* "

İlk ve orta öğretim kurumlarıyla imam hatip okullarına öğretmen yetiştirmek ve Diyanet İşleri Başkanlığı'nın din hizmetleri alanında duyduğu eleman ihtiyacını karşılamak üzere kurulan bu enstitüler bir anda üniversite bünyesinde bir fakülte özelliği kazanmıştır. Bu

durumun A10'nun da vurguladığı gibi belli bir sisteme oturması, kurumların üniversite bünyesinde, üniversitenin temel mantığı çerçevesinde yeniden şekillenebilmesi elbette ki zaman almıştır. İstihdama yönelik kurulan bu kurumların bilimsel araştırma mantığıyla yeniden şekillenebilmesinin zamana yayılması da bu şartlar altında olması gereken bir tekamül sürecini zorunlu kılıyor gibi görünmektedir. İşte bu noktada diğer soru gündeme gelmektedir. Acaba Ankara Üniversitesi bünyesinde kurulan ilk ilahiyat fakültesi bu kurumların bakış açılarının şekillenmesinde Subaşı'nın (2018) dediği gibi etkili olabilmiş midir? 1982'deki dönüşümle birlikte Ankara'daki ilahiyat fakültesi Ankara Üniversitesi'ne bağlı olarak eğitim-öğretime devam etmiştir. Bunun yanında yüksek islam enstitüsü olarak açılıp sonrasında ilahiyata dönüştürülen fakültelerle aynı programı uygulamaya başlamıştır (Öcal, 1986). Bu durum yüksek din mütehassısı yetiştirme hedefiyle kurulan Ankara ilahiyatın bu hedefinde bir değişiklik meydana getirmiş midir? Yüksek islam enstitülerinin kurulduğu an itibariyle yaşadığı pek çok aksaklığın yanında en büyük problemi öğretim üyesi eksikliği iken ve henüz bu durumu tam anlamıyla aşamamışken yeniden bir yapılanmayla karşılaşması verecekleri eğitimin niteliği konusunda pek çok soru işaretini de beraberinde getirmiştir (Aydın, 2003). Varolan aksaklıklara eklenen yeniden yapılanma sorunu, oturmuş bir yapısı olan Ankara İlahiyat'ın bakış açısının bu kurumlara yön vermesine olanak tanımış mıdır? Ya da devam eden bir süreç midir? A10 ilahiyat fakülteleri adına durumun iyiye giden bir yönü olduğundan bahsetmiştir. Son yıllarda artan bir hızla pek çok ilahiyat fakültesinde pek çok bilimsel çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Fakat bununla birlikte son yıllarda özellikle artarak yapılan ilahiyat fakültelerinin yeniden yapılanması ile ilgili toplantı ve sempozyumlar problemlerin aratarak devam ettiğini göstermektedir.[6] Fakülte olarak ilahiyatların neliğinin

[6] 16-17 Ekim 2003'te Isparta'da yapılan "Türkiye'de Yüksek Din Eğitiminin Sorunları, Yeniden Yapılanması ve Geleceği Sempozyumu", 16-18 Ekim 2009'da Ankara'da düzenlenen "Türkiye'de İlahiyat Fakültelerinin Konumu ve Dini Bilginin Neliği Uluslararası Sempozyumu", 01-04 Haziran 2014'te Nevşehir'de düzenlenen "Bugünün İlahiyatı Nasıl Olmalıdır-Sorunlar ve Çözümleri-" ilmi toplantısı, 16-18 Kasım 20172de İstanbul'da

belirsiz olduğu bu ortamda gerçekten bir iyiye gidişin var olup olmadığı cevap bekleyen bir soru gibi görünmektedir.

1.2.1.2. İlahiyat Kavramından Uzaklaşan İlahiyat Fakültesi

Katılımcı A5 ilahiyat fakültesinin tarihini Darülfunun'dan yola çıkarak değerlendirmekte ve o dönemde kurulan ilk ilahiyat fakültesinin ilahiyat kavramının olması gereken anlamlarıyla hareket edilerek kurulduğunu fakat süreç içerisinde bu kavramın anlam kaybına uğradığını hayal kırıklığı ifadesiyle belirtmekte ve şu açıklamaları yapmaktadır:

> *"Bizim şöyle bir talihsizliğimiz var. 1933 yılında Darülfünun ilahiyat fakültesi kapatılıyor. O zamanki yetkililer deseydi ki biz tıp fakültesini kapatıyoruz herhalde millet ayaklanırdı. Kime gidicez doktor lazım. Veya hukuk fakültesini kapatıyoruz denseydi, ya ihtilaf olunca kime gidicez? Ama ilahiyat kapatılmış. İlahiyatın kapatılmasının sembolik şeyinin ötesinde şöyle bir şey var, sonraki süreçte biz ilahiyatın ne olduğunu unutmuşuz mesela… Darülfunun ilahiyat derken rastgele bir tanım değildir bu… Ama sonraki süreçte bunların büyük ölçüde şey olduğunu düşünmüyorum. Ben çoğu kimsenin bunun farkında olmadığı kanaatindeyim. Bizimki sanki böyle kutsal olan işlerle akıl ötesi olan sır gizem dolu işlerle şey yapan, biraz da üniversitenin bünyesinde biraz da mahcup bir tavırla kendisine bir meşguliyet arayan efendi insanların yaptığı bir faaliyet gibi görülüyor. Ben bunun böyle olmadığını ilahiyatın Batıdaki örneklerine bakınca Almanya da Münih'de gördüm mesela. Başka yerlerde gördüm. Orda Ludwig Maximilian üniversitesi çok saygın bir üniversite. Altı fakültesi var ve bu sıralama aynı zamanda hiyerarşiyi de ifade ediyor üniversitede. Mesela bir numaralı fakülte Katolik teoloji, iki numaralı Protestan teoloji, üç numaralı hukuk, dört numaralı tıp… Böyle gider. Dünyanın her yerinde. Biz tabi ilahiyatın ne olduğundan ne kadar yüksek entelektüel bir faaliyet alanı olduğunu unuttuğumuz için daha böyle psikolojik ve duygusal motivasyonlar yürütülen aslında non scientific bir şey*

düzenlenen Uluslararası Yüksek Din Eğitimi Kongresi vb. pek çok bilimsel toplantının konularına bakıldığında ilahiyat fakültelerinin gün geçtikçe artan pek çok problemine değinildiği görülmektedir.

alanıymış gibi algılanıyor ki bunun hakikatle hiçbir şekilde örtüşmediğini düşünüyorum ve kendimi de bu tanımın bir parçası gibi görmüyorum yani."

Din Felsefesi alanında doçent olarak görev yapan A5 Tevhid-i Tedrisat Kanunu hükmünce 1924'te açılıp 1933'te kapatılan Darülfünun'a göndermeler yaparak, kapatılan bu kurumun ilahiyatın doğru olarak anlamlandırılıp uygulandığı bir fakülte olduğunu ima etmekte ve kapatılmasını büyük bir talihsizlik olarak yorumlamaktadır. A5'e göre bu ilk kurulan ilahiyat fakültesinin kapatılmasının ardından geçen süreçte yeni fakülteler açılsa da ilahiyatın doğru anlaşılması mümkün olmamış ve gelinen noktada ilahiyat, bir bilimsel faaliyet alanından ziyade mistisizmin hakim olduğu bir alan olarak algılanmaya başlamıştır. Darülfünun'un Tevhid-i Tedrisat Kanunu'ndaki kuruluş gerekçesine bakıldığında "yüksek diniyyat mütehassısları" yetiştirme amacı göze çarpmaktadır. Acaba A5 gelinen noktada bu amacın göz ardı edildiğini mi düşünmektedir. Bu ilk kurulan ilahiyat fakültesinin dekanlığını yapan İsmail Hakkı Baltacıoğlu fakültenin kurulduğu dönemde bir din evi değil, bir bilim evi olacağını söylemiş ve daha sonraki dönemlerde yazdığı bir yazıda programlara yeni alınan bir ders ile ilgili açıklama yaparken ilahiyat fakültesinin neliği ile ilgili görüşlerini din-hayat ve metafizik ilişkisi bağlamında şu şekilde ifade etmiştir:

"...Benim kanaatimce ilahiyat fakülteleri dini kültürün ve dini hayatın metafiziğiyle uğraşan bir tür felsefe fakülteleridir. İlahiyat fakültelerinde bulunan bütün bilim dalları bilimden hareket ederek, bilimin verilerini kullanarak özellikle dini hayatın metafiziğine yönelen toplumbilimsel faaliyetlerdir. Bu nedenledir ki ilahiyat fakültesindeki "İslam Bediiyyatı" bilim dalının amacı tarihi incelemelerin kendisinden ibaret değil, bu incelemeler aracılığıyla İslam'daki bedii harsın amaçları, mutlak hedefleridir. Fakat böyle bir metafizik araştırmasını bilim dışında, bilimsiz ve

laboratuarsız olarak düşünmek her şeyden önce metafiziğin gerçek kimliğini teşhis edememekten doğmuş bir hatadır" (Baltacıoğlu, 1998, s.299).

Baltacıoğlu'nun fakültenin amacı ile ilgili sarf ettiği sözler incelendiğinde ilahiyatı, dini hayatın metafizik boyutunu bilimsel yöntemlerle inceleyen bir bilim dalı olarak tanımladığı görülmektedir. Daha önceki bulgularda ilahiyatı metafizik ile eşdeğer gören A5'in kastettiği yanlış algı metafiziğin bilimsel gerçekliğin dışına çıkarılmasından mı kaynaklanmaktadır. Diğer bir deyişle bilimsel anlamdaki metafizik, doğaüstü olayların tartışıldığı mistik bir olgu olarak algılanıp ilahiyat fakültesinin misyonu ile ilgili algıları da mı şekillendirmiştir? A5'in bir diğer vurgusu da Batı üniversitelerindeki teolojinin konumu ile ilgili olmuştur. A5 örnekler vererek teolojinin hiyerarşide ilk sırada geldiğini ifade etmiş ve bu görüşleri ile de aynı zamanda teolojinin bilimlerin kraliçesi olduğu yönündeki görüşleri de destekler nitelikte sözler sarf etmiştir.

A5'in bahsettiği türden algılar ilahiyatın fakülteleşme süreci açısından olumsuz bir bakış açısı oluşturmaktadır. Yani aslında A5'in dikkat çektiği husus bir anlamda da ilahiyatın tam anlamıyla ne olduğunun bilinememesi, anlaşılamaması sorunudur. İlahiyat eğitiminin amacı, içeriği ve yönteminin ne olması gerektiğinden önce ilahiyatın ne olduğu irdelenip bu bilinmezliğin ve yanlış bilişlerin ortadan kaldırılması A5'in dikkat çektiği husus açısından önemli görünmektedir.

1.2.1.3. "Türkiyelileşen" İlahiyat Fakültesi

Katılımcı A6 farklı bir bakış açısıyla yaklaşarak ilahiyat fakültesinin anlamsal olarak geçirdiği dönüşüm konusunda olumlu ya da olumsuz yönde görüş belirtmekten ziyade dönüşümün kendine özgülüğüne vurgu yapmakta ve "Türkiyelileşen" bir ilahiyat fakültesinden şu sözlerle bahsetmektedir:

"Bizim ülkemizde ilahiyat fakültesi kuruluş itibariyle klasik Avrupa'da tabiiyat, içtimaiyyat ve ilahiyat diye kurulan üniversitelerin bir şubesi olarak kuruldu. Buralarda efendim tabiatıyla neşet ettiği çıkış yeri İslam ilahiyat olmasına rağmen daha geniş kapsamlı olarak düşünüldü. Felsefe ağırlıklı, sanat ağırlıklı, eğitim, sosyoloji vs gibi ilimleri de kapsayan ama Temel İslam Bilimlerinden hareket eden bir ilahiyat fakültesi programı gerçekleştirildi. Tabi hayata aksettirilmesi, bunun güç kazanması, bilim adamlarının eğitilmesi bayağı bir zaman aldı. Bu zaman içinde de ilahiyat fakültesi Türkiye'nin şartlarına göre Türkiyelileşerek devam etti."

A6 "Türkiyelileşen İlahiyat" ifadesiyle, "Teoloji Yerine Türkiye'ye Özgü Bir Kavram Olarak İlahiyat Yaklaşımı" kodu altında A4'ün ilahiyat kavramı için kullandığı "kendimize mahsusluk" ifadesini bir kademe daha ileriye götürüp, Türkiye'de ilahiyatın fakülteleşme sürecinin özgünlüğüne vurgu yapmıştır. A6 bir anlamda kurumsallaşma sürecinin özgünlüğünü kastetmiş gibi görünmektedir. Kurumsallaşma süreci ile ilgili yapılan çalışmalarda vurgulanan değişim ve gelişim süreci, iki farklı bağlamda tartışılmıştır. Kimi görüşler kurumların geçirdikleri süreç içerisinde zihniyet anlamında değişimi sağladıklarını ve hedeflerine en uygun yapı ve uygulamaları seçtiklerini savunurken; kimi görüşler de kurumların çevresel faktörler karşısında değişimi kaçınılmaz gördüğünü iddia etmişlerdir. Kurumsallaşma teorisine göre ise değişime neden olan temel faktörlerin başında kurumun ait olduğu çevrede var olan hakim değer ve inançlar gelmektedir (Özkara, 2000). Kurumsallaşma sürecini anlamak için yapılan araştırmaların bir ayağını da "kurum kültürü" çerçevesinde yapılan çalışmalar oluşturmaktadır. Araştırmalar "kurum kültürü" kavramının içini doldurabilmek için "kültür" kavramını kurumsallaşma açısından tartışmışlardır. Kimileri kültürü kurumları anlama yolunda bir metafor olarak tanımlarken, kimisi de olması gereken davranış kurallarını tanımlayarak kurumun üyelerinin eylem ve yorumlarına yön veren bir olgu olarak tanımlamışlardır. Aynı zamanda kurum kültürünün etkin bir kurum kimliği oluşturma anlamında önemli olduğuna da dikkat çekilmiştir. (Yüksel, 2019, s. 6). Kurum kültürü açısından kurumsal kültür

göstergelerinin ne olduğunun belirlenmesi de kurum kültürü ile ilgili yapılan çalışmaların farklı bir boyutunu oluşturmaktadır. Schein'e göre (1985) bir kurumun kültürünün anlaşılması üç aşamanın anlaşılması ile ilintilidir. Bu üç aşama; görünür eserler, benimsenen inanç ve değerler ile temel varsayımlar olarak belirlenmiştir. Görünür eserler kültürün gözle görülür unsurları olan mimarisi, dili, teknolojisi, giyim tercihleri vb. unsurları barındırırken; ikinci aşama olan benimsenen inanç ve değerler ise yaşanılan olaylar karşısında grubun ortak bir çerçevede oluşturduğu dönütleri yansıtmaktadır. Son aşama olan temel varsayımlar ise, gözlemlenemeyen hatta bilinçaltında var olan kültürü oluşturan gerçekliklerdir. Bir kurumun kültürünü anlayabilmek için hem grubun tamamı hem de tek tek üyeler nezdinde bilişsel savunma mekanizması olarak işlev gören bu varsayımların anlaşılması öncelikli hedef olmalıdır. Her kurumun kendi kültürü olmasının yanında, kurum içinde farklılaşan kültür anlayışları da mevcuttur.

Tüm bunlar çerçevesinde A6'nın görüşleri değerlendirildiğinde, ilahiyat fakültelerinin de bir kurumsallaşma sürecinden geçtiğini ve hatta zaman içerisinde bir kurum kültürü "ilahiyat fakültesi kültürü" oluşturduğunu söylemek mümkün görünmektedir. A6 ilk ilahiyat fakültesinin kuruluş aşamasında geçen "…garptaki benzerlerine uygun…" ifadesinde bahsedilen konuya temas etmiş ve bu fakültelerin Batı'daki örnekleriyle muadil bir fakülte özelliğiyle kurulduğunu fakat sonraki süreçte "Türkiyelileştiği" ni ifade etmiştir. Yani aslında A6'ya göre Türkiye şartlarında öğretim yapması için açılan bu fakülteler başlangıçta orijinal olarak nitelendirilebilecek bir yapıyla kurulmamış olsalar da süreç içerisinde kurumsallaşmasını tamamlayabilmek için gerek kurumsal yapı, gerekse kurumsallaşmanın arka planında yatan temel felsefe açısından değişimini gerçekleştirmiştir. Hatta belki de Türkiye şartlarında yaşanan dini, kültürel, siyasi, sosyal ve ekonomik gelişme ve değişmeler bu kendine özgü kurumsallaşmayı zorunlu kılmıştır. Türkiye'de din eğitimin geçirdiği tarihsel

süreç yükseköğretim boyutuyla incelendiğinde, ilahiyat fakültelerinin geçmişten günümüze geçirdiği değişim sürecini ve kuruluşundan günümüze ortaya çıkan yapısal ve amaçsal farklılıkları bu doğrultuda yapılan pek çok bilimsel çalışma vasıtasıyla net bir şekilde görmek mümkündür (bkz. Parmaksızoğlu, 1966; Öcal, 1986; Ayhan, 2014) İlahiyat fakültelerinin tarihçesi ile ilgili yapılan bu tür çalışmalar, aynı zamanda ilahiyat fakültesi olarak kurumsallaşmanın tarihçesi olarak da kabul edilebilir.

Sözü edilen bu kurumsallaşma süreci beraberinde bir kurum kültürünü de getirmiş midir? Başka bir deyişle ilahiyat fakülteleri için bir kurum kültüründen bahsetmek mümkün olabilir mi? Hatta "İlahiyat fakültesi kurum kültürü" başlığı altında tek tek ilahiyat fakültelerinin kendi içlerinde var ettikleri kurum kültürlerinin varlığı söz konusu mudur? Söz gelimi, Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Kurum Kültürü ya da Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Kurum Kültürü gibi kavramlardan bahsetmek ve hatta varsa bu farklı kurum kültürlerini kurum kültürünün göstergeleri açısından incelemek mümkün olabilir mi? Bu sorular bu alanda yapılacak araştırma ve incelemelere kapı aralar gibi görünmektedir. Usta'nın (2001) tarihli çalışmasında ilahiyat fakültelerinin kurumlaşma ve ekolleşme sorunlarını araştırmış ve bu süreçte rol alan muhatapların beklentileri, sosyo-kültürel arka planları, iç ve dış odaklı iletişimleri ve sosyal süreçlere verdikleri değerler arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yakın tarihli ortaya konulan Osmanoğlu'nun (2017) ilahiyat fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerin fakültelerine karşı hissettikleri kurumsal yabancılaşmayı analiz ettiği çalışması da bu alanda yapılmış bir çalışma olarak önemli görünmektedir. İlahiyat fakültelerindeki eğitimin yeniden yapılandırılmasına ilişkin tartışmalarda dışsal pek çok faktör sorun olarak görülürken; kurum odaklı içsel faktörler de gündeme gelmektedir. Bu anlamda ilahiyat fakültelerinin kurumsal yapı ve kültürünü ve bu yapı ve kültürden doğan problemleri

doğru analiz edip, bu problemlere çözüm üretmek adına bu alanda yapılacak pek çok araştırmaya ihtiyaç vardır.

1.2.1.4. Yüksek Öğretim Geleneği İçerisinde İlahiyat Fakültesi

İlahiyat fakültelerinin bir yükseköğrenim kurumu olarak yükseköğretim geleneği içerisindeki yeri ve önemi konusunda da katılımcılar çeşitli görüşler ortaya koymaktadırlar. Örneğin Katılımcı A1, *"Benim bakış açıma göre ilahiyat eğitiminin çok özgün bir yeri var. Tarihe de baktığımızda aslında Kant'ın böyle bir belirlemesi var hukuk, tıp ve ilahiyat fakülteleri olmayanları üniversite saymazdı. Bir yerin üniversite olması için bu üç eğitimin olması lazım."* Sözleriyle ilahiyat fakültelerinin yükseköğretim yapılanması içerisinde olmazsa olmaz bir alan olduğunu felsefeci Kant'tan referans vererek vurgulamaktadır. Katılımcı A12 ise ilahiyat fakültelerinin bir sosyal bilim alanı olarak değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamakta aynı zamanda, bu konuda çok fazla eksikliğin de var olduğunu belirtme ihtiyacı hissetmekle birlikte şu sözleri sarf etmektedir:

> *"Aslında ilahiyat eğitim sosyal bilimler arasında bir eğitim olarak görülmeli. Dolayısıyla en azından sosyal bilimlerle ilgili diğer branşlarla ilgili çalışma imkanı olmalıdır. Bu konuda yetkinliğe sahip miyiz asla değiliz… Bunu yapabilmek için de daha çok sizin anket uygulaması dediğimiz, saha araştırması bunlara yoğunlaşmamız lazım. İlahiyatta en önemli eksikliklerimizden birisi budur. Saha araştırması çok fazla yapılmıyor. "*

Katılımcı A9 ise konuyla ilgili olarak yaptığı şu açıklamalarla ilahiyat fakültelerinin pek çok ihtiyaca cevap veriyor olması bakımından yadsınamaz bir öneminin olduğunu fakat bu önemin zaman zaman kendi mensupları tarafından bile göz ardı edilebildiğini dile getirmektedir:

"Ben tabi yerinin çok önemli olduğunu düşünüyorum. Çünkü bu toplumun bu sahada sağlıklı bilgi üretimine ihtiyacı var ve bunu yapabilecek kurumların başında geliyor bence. Geçmişten günümüze bir geleneği de temsil ediyor. Bunu da göz ardı etmemek lazım. Kültürel bir miras var. Bu kültürün yenilenmesi, güncellenmesiyle alakalı bir misyonunun da olduğunu düşünüyorum. Dolayısıyla yeri çok önemli ama gereken önemin verilmesi hususunda işte orada kendi camiamızın içinde olanları da dahil ederek zikzaklarımız olduğunu düşünüyorum… Gerektiği şekilde önem verilmesiyle ilgili tereddütlerim var. Bunun siyasi bağlamı da var. Ama bir kere cumhuriyet açısından bakıldığında ilk açılan kurumlardan bir tanesi olması ve ilk güvenceye alınan alanlardan bir tanesi olması hasebiyle ben cumhuriyetin ilahiyat fakültelerini ve din eğitimine özel olarak önemsediğini düşünüyorum yok saymaya çalıştığını değil. Uygulamalarda problemler var mı? Var efendim sekteye uğrayan dönemler var mı? Var. Ama ben kuruluş felsefesi itibariyle bu fakültelerin karşı olarak değil, güvenceye alarak kurulduğunu görüyorum."

Katılımcıların ilahiyat fakültelerinin yükseköğrenim geleneği içerisindeki yerine dair belirttikleri görüşlerin bir başka boyutunun da bu fakültelere dışardan bakışın nasıl olduğu ile ilgili olduğu görülmektedir. Bu konuda görüş bildiren katılımcılardan birisi olan A15 ilahiyat fakültelerine dışarıdan bakan insanların bu fakültelere belirli önyargılarla yaklaştıklarını ve içerisindeki bilimsel çeşitliliği göremediklerini şu sözleriyle açıklamaktadır:

"…şöyle diyim dışardan baktığında ilahiyatı bir bütün olarak görüyor çoğu... Yavaş yavaş tanıyınca içerisine bir girdiğinde 18-20 tane farklı bilim alanı olduğunu görüyor. Mesela edebiyat fakültelerinin felsefe kolları kadar felsefe dersleri var, sosyoloji dersleri var, psikoloji dersleri var. Mantık dediğimiz bir alan var, kelam dediğimiz bir alan var. Dışa açılma boyutuyla ciddi katkılar sağlayan alanları var. Bu alanları bilmiyoruz. Biraz sizinle ilişkiye girince, konuşunca Allah Allah bunlar da mı var siz de deyince işte o zaman farkındalık oluşuyor."

Katılımcı A15 ile benzer bir bakış açısıyla konuya yaklaşan ilahiyat fakültesi öğrencisi Ö1 ilahiyat fakültelerinin yükseköğretim geleneği içerisindeki konumu ile ilgili olarak daha karamsar bir tablo çizmekte ve şu ifadeleri kullanmaktadır:

> *"İlahiyat fakültelerin diğer üniversite bölümleri arasında daha aşağıda bir yerde olduğu ile ilgili bir algı olduğunu düşünüyorum. Bunun sebebinin de dinin hayattan kopmuş, uzaklaşmış bir alan olduğunu ve bu uzak alanda çalışan, uzak insanlar ve toplumdan kopuk insanlar algısının toplumda olduğunu düşünüyorum. Bundan dolayı bizim gördüğümüz üzere pozisyon olarak da, kampüslerden ayrı olmamız bu ayrışımın somut bir örneği olarak düşünüyorum."*

Katılımcı A15 konuşmasının devamında şu ifadeleriyle toplum nezdindeki ilahiyat fakültesi algısına değinmekte ve dışardan bakışa çarpıcı bir örnek sunmaktadır: *"Bir şeyde duymuştum çok ilginçti bir taziye ortamında tanışma faslında hangi fakültede olduğumu söyleyince yaşlı amcalardan birisi şunu demişti: "Allah'ımızın fakültesinde" böyle bir bakış açısı var toplumun. Burda biçilen rol de farklı."*

A1 ise konuya farklı bir pencereden yaklaşmakta ve bir yükseköğretim kurumuna verilen veya verilmeyen değerin dolaylı olarak bilime verilen değerle ilintili olduğunu ve günümüzde git gide önemini yitiren bazı değerlerin sadece ilahiyat fakültelerinin değil diğer tüm yükseköğretim kurumlarının da kıymetini yitirmesine yol açtığını şu sözleriyle açıklamaktadır:

> *"…hayatın içinde kıymet duygumuz ya da hayatın içinde hayatın kutsallığına saygı ve bunu hayatın dokusuna katmak giderek o kadar azaldığı için bir A fakültesine verilen kıymet ile B fakültesine verilen kıymetin farklı olduğunu düşünmüyorum… Giderek bilginin otoritesini kaybettiği ve sadece ihtiyaç duyduğum anda başvurduğum bir olgu haline dönmesi bunu ortaya koyan insanlara olan saygıyı ve onları otorite olarak kabul etmeyi de azalttı böyle bir otorite kaybından kaynaklanan bir şey. Bence sadece ilahiyat fakültelerinden kaynaklanan bir şey değil*

bütün fakülteleri veya bütün bilim alanlarını da etkileyen bir şey oldu. Çünkü bilgiye ulaşmak çok kolay oldu."

Katılımcıların ilahiyat fakültelerinin yükseköğretim geleneği içerisindeki yerine dair ortaya koydukları görüşler içeriden söylemi tercih edenler ile dışardan bakış söylemini tercih edenler olarak iki gruba ayrılmıştır. Bu fakültelere kendi bakış açılarıyla yaklaşan katılımcılardan birisi olan A1 ortaçağ üniversite mantığının temelini oluşturan *ilahiyat, hukuk, tıp* üçlemesine atıfta bulunmuş ve böylelikle ilahiyat fakültelerinin üniversite geleneğinde olmazsa olmaz bir yapı olduğuna değinmiştir. Bu konu Ortaçağ'da teolojinin bilimlerin kraliçesi olduğu düşüncesi ve bu düşüncenin günümüzde devam edip etmediğine yönelik tartışmaların yapıldığı çalışmalar açısından incelendiğinde yeni bir soruyu gündeme getirmektedir. Acaba ilahiyat fakülteleri yükseköğretim geleneği içerisindeki tahtını hala korumakta mıdır? Aslında A1'in devamındaki katılımcı görüşleri bir nevi bu soruyu cevaplar nitelikte olmuştur. A12'ye göre her ne kadar eksiklikler olsa da ilahiyat bir sosyal bilimdir ve bu açıdan bakıldığında diğer sosyal bilimler gibi yükseköğretim geleneği içerisinde yerini almalıdır. Hatta A9'a göre dini konularda bilgi üreten bir saha olması açısından bilgi üreten kurumların başında gelmektedir. Sosyal bilim olma ve bilgi üretme özellikleri temel vurgu noktası olarak görünmektedir. Bu görüşleri analiz edebilmek için ilk önce din ve bilim ilişkisi noktasında ortaya çıkan görüş farklılıklarından bahsetmek gerekmektedir. Bir görüşe göre din ve bilim birbirinden tamamen ayrı alanlar iken; bir görüşe göre ise, din ve bilim birbirleriyle uzlaşabilecek alanlardır. Bir diğer görüşe göre de din ve bilim birbiriyle sürekli çatışmaktadır (Düzgün, 2006). Din ve bilimin çatıştığını düşünen görüşün temelinde Rönesans ve Aydınlanma fikrinin ortaya çıkardığı bilim ve kilise çatışmasının olduğu bilinmektedir (Köroğlu ve Köroğlu, 2016). Modern bilim bilgi ve değerlerin tanrıya bağlandığı ortaçağ düşüncesi ile bir diyalektik içerisinde ortaya çıkmış, yöntem bilimsel farklılıklar ortaya koyarak kendini dinden soyutlamayı hedeflemiştir. Nesnelliğin öncelendiği bu anlayışta,

bilimin nesnel alana indirgenerek metafiziğin saf dışı edilmesi, inanç, duygu ve öznel düşüncenin bilimsel alanın dışına çıkarılması ve deney ve gözlem temelli aklın, geçerli tek yöntem olması hedeflenmiştir (Aydın, 2011). Metafiziğin ötelenerek bilimin tamamen nesnel bir alana taşındığı bu anlayışla birlikte 19.Yüzyılda Auguste Comte ile pozitivizm fikri yükselişe geçmiştir (Kurtyılmaz, 2018). Comte'a göre insanlık için "teolojik evre" ve "metafizik evre" diye bir şey kalmamıştır, yeni bilimin inceleme alanı olgulardır ve olguların metafizik karakterli ilk nedenlerinin artık bir önemi kalmamıştır. Esas olan olgulardan yola çıkarak doğa yasalarına ulaşmaktır. Ontoloji ve metafizik felsefenin alanları olarak işlerliğini kaybetmiş, pozitif felsefenin konusu epistemoloji olarak belirlenmiştir. Gözlem ve deney esasına dayanan bu anlayışa göre bilim elde edilen gözlem ve deneylerden yola çıkılarak mantıksal bir bütünün oluşturulması faaliyetidir (Özlem, 2013). Pozitivizm ile gelişen deney ve gözleme dayalı kesin bilgi anlayışına karşı çıkan ve bilimin tek doğru olmadığını savunan anlayışlar Karl R. Popper'in ortaya attığı yanlışlanabilirlik ölçütü ile kendini göstermeye başlamıştır (Popper, 2010). Paradigma kavramıyla konuyu daha ileri bir boyuta taşıyan Thomas S. Kuhn'a (2006) göre ise, bilim genel kabul gördüğü gibi artarak birikimsel olarak ilerleyen bir olgu değil, aksine ortaya çıkan devrimlerle kesintiye uğrayan ve bir anda yön değiştiren bir olgudur. Paradigma bilim insanlarının ortak değer ve inançlar üzerinde birleştiği bilimsel gelenektir. Verdiği pek çok örnekle fikrini destekleyen Kuhn, yüzyıllar boyu tek gerçek olarak kabul edilen pek çok doğrunun, günümüzde tamamen değişip, değersiz birer bilgi olarak kalmasını paradigma değişimiyle açıklayarak bilimin kesinlik iddiasına karşı çıkmıştır. Kuhn'nun bu görüşleri bir anlamda bilgiyi parçalayarak din, ahlak, estetik, kültür gibi insanın özü ile ilgili olguları bilim alanından uzaklaştıran bilim anlayışını sarsan fikirler olarak kabul görmüştür (Akdoğan, 2009, s.24). Feyerabend (1999) ise bilime karşı olan antipatik görüşü ile tam anlamıyla bilim karşıtı bir görüş geliştirmiş ve bilimin kutsal

olmadığını, aksine insanların doğayla başa çıkmak için ortaya koyduğu araçlardan biri olduğunu savunmuştur. Feyerabend'e göre bilimin bir yönteme sahip olduğu gerekçesiyle kutsanması anlamsızdır. Çünkü ona göre yöntem diye bir şey de yoktur. Bilimi sınırlayan bir gerçeklik olan yöntem, her şartta ve koşulda yeniden şekillendirilmesi gereken bir olgudur (Feyerabend, 2017). Feyerabend'in tek yöntemin olmadığını savunduğu bu görüşleri bir anlamda deney ve gözlemle ulaşılabilecek sonuçları olmadığı için nesnellik iddiasını barındırmayan ve dolayısıyla bilimle çatışan bir olgu olarak kabul edilen din alanının da kendine özgü yöntemlere sahip olabileceği düşüncesini beraberinde getirmiştir. Sosyal bilim kavramının ise aydınlanma düşüncesinin beraberinde getirdiği alan ayrımı ile şekillendiği bilinmektedir. Pozitivizmin etkisi altında ortaya çıkan sosyal bilimler ilk aşamada pozitivist felsefenin doğa bilimlerinde uyguladığı deney ve gözlem yoluyla nesnelliğe ulaşmaya dayalı bir anlayışla değerlendirilse de 20 Yüzyıl itibariyle "anlama ve yorumlamaya" dayalı bir yöntem anlayışıyla yön değiştirmiştir (Hira, 2000). Sosyal bilimlerin doğa bilimleri karşısında bilim olarak değerlendirilmediği, dolayısıyla bu bilimlerin savunucuları tarafından bilim olma iddiasını desteklemek adına Popper ve Kuhn'un bilim konusunda ortaya attıkları yeni görüşlerin bir çıkış noktası olduğu ifade edilmektedir (Ataman, 2008, s. 315). Din ve bilim arasındaki ilişkiye dair yapılan ve yapılmaya devam eden pek çok tartışma temelde dinin ve dolayısıyla din alanında söz söyleme iddiasında bulunan disiplinlerin bilimsel alandaki meşruiyetlerini sınırlandırmaya devam etmektedir. İlahiyat alanının ilk önce bir bilim sonrada bilimler arasında bir sosyal bilim alanı olduğunun tartışma düzeyinden çıkarılması gerekiyor gibi görünmektedir. Çünkü katılımcıların da değindiği gibi bir sosyal bilim alanı ise ilahiyat, bu alanın özellikleri doğrultusunda bilgi üretmeli ve bunu yapabilmek için de ilk önce kendi meşruiyetini kendi akademik karakterinden almalıdır. A9 ve, A12 de ilahiyatın sosyal bilimliğine ve dolayısıyla kendi alanı çerçevesinde bilgi üretmesinin önemine vurgu

yapmışlardır. Sosyal bilimler alanı günümüzde nitel ve nicel pek çok farklı yöntemin kullanıldığı bir alan olarak kabul görmektedir.[7] İlahiyat bu anlamda sosyal bilimler içerisindeki konumunu desteklemek için gerek eğitim-öğretim faaliyetlerinde, gerekse gerçekleştirdiği araştırmalar bünyesinde katılımcıların da dediği gibi sosyal bilimlerin yöntem ve tekniklerinden faydalanmalıdır. İlahiyat fakültelerinde bilimsel çalışma yapan akademisyenler bu yöntemlere ne derece hakimdirler, ya da hakim olmak ve işlevsel hale getirmek adına bir çabaları var mıdır? Aslında bu noktadaki temel soru, sosyal bilimler alanında kullanılan bu bilimsel araştırma yöntemleri ilahiyat fakültesi mensupları açısından ne denli kabul görmektedir? Sözgelimi sosyal bilimler çatısı altında bilim yapma iddiasındaki Temel İslam Bilimleri alanında akademik çalışmalar yapan akademisyenler ile, Felsefe ve Din Bilimleri alanında çalışmalarını sürdüren akademisyenlerin bu yöntemlere bakışları arasında farklılıklar var mıdır, varsa nelerdir? İlahiyat fakültelerinin ilk önce kendi çatısı altında bu sorulara cevap araması gerekmektedir.

İlahiyat fakültelerine dışarıdan bakışla ilgili görüş beyan eden katılımcıların görüşlerinin de farklı boyutlarda olduğu görülmektedir. Örneğin bir öğrenci katılımcı olarak Ö1, öğrencisi olduğu fakültenin dışarıdan görünüşünün son derece olumsuz olduğuna değindiği görülmektedir. "*Bunun sebebinin de dinin hayattan kopmuş, uzaklaşmış bir alan olduğunu…"* ifadesiyle aslında biraz da yukarıda bahsedilen din-bilim ilişkisinin ve aydınlanma ile birlikte dinin gerçekliğin dışında bir olgu olarak tanımlanmasının etkisini din-hayat ilişkisi bağlamında yorumladığı görülmektedir. Nesnel olanın dışına çıkan metafizik alanın ki dolayısıyla dinin, işlevselliğini yitirmesi hayattan kopma olarak yorumlanmış ve Ö1'in ifadesiyle dini alanda bilim üretme iddiasındaki ilahiyatı da olumsuz bir kategoriye hapsetmiştir. Ö1 ilahiyat

[7] Sosyal bilimler alanında kullanılan araştırma yöntemleri için hazırlanan pek çok çalışmaya ulaşmak mümkündür. Örnek olarak bkz, Balcı, A. (2018). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

fakültelerinin ana kampüsün dışında olduğuna vurgu yaparak soyutlanmanın fiziksel boyutlara taşındığını ifade etmiş ve bu durumu görüşünü temellendirmek için bir argüman olarak kullanmıştır. Tabi ki bu durum her ilahiyat fakültesi binası için geçerlidir demek mümkün görünmemektedir. Kampüsün içerisinde diğer fakülteler gibi ayrı binaları olan ilahiyat fakülteleri de mevcuttur ki, örneğin Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi kampüsün içerisinde yer almaktadır (bkz. Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Web Sayfası İletişim Bölümü). Öte yandan A15'in *"Allahımızın Fakültesi"* ifadesi vardır ki, toplumun ilahiyat fakültelerine bakışının bambaşka bir yönüne vurgu yapmaktadır. Yani aslında adeta ilahiyat fakültelerinin kutsandığı bir anlayış var gibi görünmektedir. Elbetteki ilahiyat fakültelerinin toplumsal izdüşümlerinin de ayrıca araştırılması gerekmektedir. Bir grup insan bu fakülteleri kutsal bir mabed havasında mı değerlendiriyor, değerlendiriyorsa bu da beraberinde ilahiyat fakülteleriyle ilgili farklı beklentileri mi getiriyor? Bu beklentiler neler olabilir mesela? Ya da ilahiyat fakültesinin bu beklentileri karşılaması gerekir mi? Gerekmez ise toplumsal düzeyde yaşadığı ve yaşayacağı problemler neler olabilir? Bu ve bunun gibi soruları çoğaltmak mümkün görünmektedir. Çünkü eğer ilahiyat fakülteleri de değişen üniversite modeliyle üçüncü kuşak üniversite modeline entegre olmuş ya da olacaksa toplumla iletişim kurmak durumunda olacak ve bu da araştırılması gereken yeni durumları beraberinde getirecektir.

1.2.1.5. Anlaşılamayan/Anlatılamayan İlahiyat Fakültesi

Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesinde akademisyen olan A9 görev yaptığı fakültesinin tarihinden örnek vererek ilahiyat fakültelerinin neliğinin dışarıdan bakanlar için zaman zaman belirsizlikler arz ettiğini ve bu noktada yapılması gerekenin bu fakültelerin kendilerini doğru bir şekilde tanımlamaları olduğunun altını şu sözlerle çizmektedir:

"Bunu bir hocamızdan dinlemiştim ben de lisans talebeliğim esnasında. 80-İhtilalinden sonra veya 60'dan sonra mı acaba? Yani bir ihtilalden sonra yanlış olmasın. Galiba 60 ihtilalinden sonra. O zaman bu fakültenin binası burada değilmiş. Küçük de bir yeri varmış. Bir çatı katında, yani en üst katta bir daire gibi düşünün. Bir orada enstitü olarak işlev görüyormuş. Geliyor askeri yetkililer işte kapatmak üzere. Diyor ki o zamanın burada görevli olan hocaları, İlahiyatın ne olduğunu anlatıyorlar gelen askeri yetkililere, ne kadar önemli olduğunu, niçin önemli olduğunu anlatıyorlar. Bir Hasan Banarlı varmış yanlış hatırlamıyorsam. O görüşmeden sonra kapatmaya gelen yetkilinin burası size az, işte bugün bulunduğumuz kampüsü tahsis ederek size böyle bir yerin tahsis edilmesi lazım diye burayı tahsis ettiğine dair hocamdan böyle bir anekdot işittiğimi biliyorum. Bazı şeylerin önemi içinde bulunanların ona atfettiği önemle alakalıdır."

İslam Hukuku Ana Bilim Dalında görev yapan A7 ise, kendini anlatabilmenin bir yöntemi olarak karşılaşma ortamlarının oluşması gerekliliğini öne sürmekte ve bu ortamların da ilahiyat fakültesi öğrencileri ile diğer fakültelerde öğrenim gören öğrencilerin biraraya gelmeleriyle oluşacağını belirtmektedir. Katılımcı bu açıklamayı yaparken kendini anlatmanın aynı zamanda dini-toplumsal bir görev olduğuna şu sözleriyle dikkat çekmektedir:

"…diğer kesimlerle örneklik bakımından keşke ilahiyat öğrencileri diğer fakültelerden öğrencilerle daha uygun ortamlarda bir araya gelseler onun ben olumlu olacağı kanaatindeyim. İlahiyat nesli bu gençlerin diğer arkadaşlarına olumlu etki edeceği kanaatindeyim… Çünkü bu toplum düzelecekse yine ilahiyat nesli, islami samimiyeti ön plana alan gençlerin diğer gençleri etkilemesiyle olacak. Çünkü insanların arkadaşlardan etkilenmesi çok daha fazla oluyor tabi ki."

Din Felsefesi alanında akademisyen olarak görev yapan A5 ise ilahiyat fakültelerine verilecek önemi dışarda aramak yerine kendi iç dinamikleri yoluyla oluşturulması gereken bir süreç olarak tanımlamakta ve şu ifadeleri kullanmaktadır:

"Benim anlatmaya çalıştığım şey biz kendimize ehemmiyet veriyor muyuz? Siz kendinize saygı göstermezseniz kimse size saygı göstermez. Türkiye'de hep oluyor farklı politik süreçler vs. Ben

kaç senedir burda çalışıyorum, akademik çalışma yaparken kimse gelip sen yapamazsın demiyor ki… Yap diye devlet üstüne bir de teşvik veriyor değil mi? Bunun bir mazereti olmaz ki… Ehemmiyet verilmiyor bize ne yapalım bizde bakıyoruz falan… Böyle bir şey olabilir mi yani? Ben kendi yaptığım işe ehemmiyet veriyorum… Saygınlık size başkasının verebileceği bir şey değil"

Katılımcılar ilahiyat fakültelerinin yükseköğretim geleneği içerisindeki yerini analiz ederken farklı bir noktaya dikkat çekmişler ve bu fakültelerin kendilerini doğru tanımlayıp, anlatabilmeleri ve hatta bunu yaparken ilk olarak kendi üyeleri tarafından anlaşılması ve anlamlandırılması gerekliliğinden bahsetmişlerdir. Bu görüşler aslında daha önce de bahsi geçtiği gibi kurum kültürü olgusu ile bağlantılı görünmekte, işi kurum kültürünün oluşturulması ve aktarılması boyutuna taşımaktadır. Bu boyutun en önemli öğelerinden birisi olarak "kurumsal imaj" kavramından bahsedilmektedir. Kurumların nasıl bilinip, tanımlandıklarına dair algılar bütününden oluşan kurumsal imaj, söz konusu kurumun hedef kitlesinin zihninde oluşan resim olarak tanımlanmaktadır (Çetin ve Tekiner, 2015). Kurumsal imajın iki boyutu vardır ve bunlar iç imaj ve dış imajdır. İç imaj, kurumun üyeleri tarafından algılanan imaj iken; dış imaj kurumun dışındaki hedef kitlenin kuruma ilişkin algılarıdır. İç ve dış imajın sağlıklı bir şekilde oluşturulabilmesi için en temelde kurumların vizyon ve misyonlarını belirlemeleri ve bunun yanında bu vizyon ve misyonun kurumun üyeleri ile paylaşılıp, benimsetilmesi gerekmektedir (Çerik ve Erkmen, 2006). Kurumsal imajın dört temel unsurundan bahsedilmektedir. Bunlar; kurum ile ilgili düşünceler, kurumun prestiji, tanınırlık seviyesi ve muadilleriyle olan rekabet düzeyidir (Okay, 1999, s. 245). Kurumsal imajın kaynağını en temelde kurum kültürü oluşturmaktadır. Üyeleri tarafından içselleştirilen güçlü bir kurum kültürü aynı zamanda güçlü bir kurum imajını beraberinde getirmektedir. Bunun yanında güçlü bir kurumsal imajın çalışanlar açısından da motive edici olduğu

vurgulanmaktadır (Şişli ve Köse, 2013, s. 169). Üniversite öğrencileri ile öğretim gördükleri üniversite ve fakültenin kurumsal imajına dair görüşlerini analiz etmek için yapılan çalışmalarda, öğrencilerin üniversitelerine dair imaj algılarının salt akademik boyutta değil, onlara sunulan sosyal ve çevresel imkanlar ve hatta okudukları üniversiteye dair toplumda bulunan algılara göre şekillendiği tespit edilmiştir (bkz. Erdal, Gücüyener ve Erdal, 2013). Yapılan çalışmalarda aynı zamanda, üniversitelerde oluşturulacak güçlü bir kurum imajı algısının başarılı öğrencilerin bu kurumları tercih etmesini, eğitim ve öğretimde başarıya ulaşmayı ve hatta toplum tarafından kabul görüp benimsenmeyi beraberinde getireceği dile getirilmektedir (Şişli ve Köse, 2013).

Tüm bu veriler çerçevesinde katılımcı görüşleri değerlendirildiğinde katılımcıların ilahiyat fakültelerinin kurumsal imajına dair iç ve dış imaj algılarına değindiklerini görmek mümkündür. Katılımcıların bu fakültelerin kendilerini anlatabilmeleri ve hatta kendilerini anlayabilmelerine vurgu yapmaları aslında bu kurumların güçlü bir imaj algısı oluşturma gereksinimini ortaya koymaktadır. Bu fakültelerde var olan kurum kültürü acaba beraberinde nasıl bir kurumsal imajı getirmektedir? Bu imaj olumlu mudur, yoksa olumsuz mudur? Olumsuz ise olumlu hale getirebilmek, olumlu ise de daha ileriye taşıyabilmek adına neler yapılmalıdır? Bunun yanında bu kurumların hem iç hem de dış imajlarının ayrı ayrı irdelenmesi gerekmektedir. İlahiyat fakültesinde görev yapan öğretim üyeleri ve öğrenim gören öğrenciler, yani bu kurumların halihazırdaki üyeleri kurumları ile olan bağlarını nasıl kurmaktadır? Kendi işleyişi bünyesinde üyelerine olumlu bir imaj sunamayan bir kurumun, dış imajını oluşturma noktasında ne denli başarılı olabileceği tartışmalı bir konu olacaktır. Güçlü bir iç imajın, iş birliği ve istikrarlı çalışmayla birlikte güçlü bir dış imaj oluşturma açısından daha etkili olacağını söylemek yanlış bir değerlendirme olmayacaktır. Olumlu bir iç imajın ardından, olumlu bir dış imaj adına neler yapılabileceği ilahiyat fakülteleri açısından tartışılarak

uygulama boyutuna geçilmesi bir gereklilik olarak görünmektedir. Tabi ki bunun için de öncelikle bu fakültelerin iç ve dış imaj algılarının nasıl ve ne düzeyde olduğuna dair yapılacak çalışmalara ihtiyaç vardır. Farklı üniversitelerin farklı bölümlerinde öğrencilerin ve öğretim üyelerinin kurumsal imaj algılarına dair araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Bununla birlikte ilahiyat fakültelerine dair kurumsal imaj çalışmalarına ilgili literatürde rastlanılmamıştır. Bu anlamda ilahiyat fakültelerindeki eğitimin kalitesini artırıcı düzenlemelere alt yapı oluşturması adına bu türden bilimsel çalışmalara çok fazla ihtiyaç vardır.

1.2.2. İlahiyat mı, İslami İlimler mi?

Günümüzde ilahiyat fakültelerinin yanında İslami İlimler Fakültelerinin de açılması iki farklı fakülte anlayışını ortaya çıkarmıştır. Bu noktadan hareketle katılımcılara sorulan sorularla katılımcıların, ilahiyat ve islami ilimler fakülteleri arasındaki ilişki konusunda ne düşündüklerinin ortaya çıkarılması hedeflenmiştir. Bu doğrultuda elde edilen bulgulardan yola çıkılarak üç alt koda ulaşılmıştır. İslami ifadesinin islam geleneğindeki yerine vurgu yaparak konuyu tartışan katılımcı görüşleri, "İslami/Gayri İslami" başlığı altında değerlendirilirilmiştir. Bu isimlendirmenin denenmiş yöntemlere ve program anlayışlarına atıfta bulunan bir yanı olduğuna, yani temel islam bilimleri ağırlıklı program anlayışını ön plana çıkardığına değinen görüşler de; "Temel İslam Bilimleri Ağırlıklı Eğitim" alt kodu çerçevesinde ele alınmıştır. Tüm bunlara ek olarak katılımcıların pek çoğu bu isimlendirmenin siyasi arkaplanına atıfta bulunan yorumlar yapmış ve konuyu bu çerçevede irdelemeyi tercih etmiştir. Bu görüşler ise, "Siyasi-Politik Arka Plana Vurgu Yapan Bakış Açısı" alt kodu altında incelenmiştir.

1.2.2.1. İslami/Gayri İslami

Konuyla ilgili olarak katılımcı A5 tartışmayı bir anlamda en başına götürmüş ve İslam geleneğindeki ilim anlayışına atıflarda bulunarak "İslami" şeklindeki bir nitelemenin en temelde İslam'ın ilim anlayışıyla uyuşmadığını ifade etmiştir. A5'in yoğun örneklerle çizdiği şu tablo İslami kavramına bakış açısından dikkat çekici özellikte görünmektedir:

"Ben şunu söyliyim ben bir defa islami ifadesinin gayri islami olduğunu düşünüyorum. Her şeyin başına İslami getirmek modern bir olgudur. Erken dönemde ilahiyatın metafizik boyutunun tartışıldığı yüksek entelektüel faaliyetlerin yürütüldüğü bir zamanda İslami ilim diye bir tabir hiçbir yerde göremezsiniz. Bununla ilgili de benim belli mülahazalarım var. Şöyle İslami ilim ifadesinin zımnında ne var dünyevi var, akli var. Bu şizofrenik bir tutumdur bana göre. Gerçeği parçalayan bir şey. Kuran'ın evrensel hakikat iddiası ile kökten çelişen bir yaklaşımıdır. Çünkü Kuran'da ilim vardır, cehil vardır. Hak vardır, batıl vardır. Gerçek vardır.Yanlış vardır. Akla mantığa aykırı olup da İslam'ın emrettiği ne var yani? İki artı iki dört eder diyor şimdi bu islami mi, gayri islami mi? Bunlar Müslümanların gerçeklikten bağını koparan görünüşte İslam'a hizmet ettiği düşünülen ama bana göre altını oyan şeylerdir…. İslami ilim muhabbeti nerden çıktı yani. Hâlbuki Farabi, İbn Sina, Biruni onlarda İslami ilim diye bir şey yok. İlim diye bir şey var."

Din Eğitimi Ana Bilim Dalı Öğretim Üyesi A9 da A5 gibi geleneğe atıfta bulunan bir yorum yapmakta ve ilahiyat adının gelenekle ilintili olduğunu şu sözleriyle belirtmektedir: *"Yani ben o isim değişikliklerini doğru bulmuyorum çünkü bu bizim geleneğimizden gelen bir sınıflandırma. Yani ilahiyat tesadüfi seçilmiş bir alan değil"*

A5 "İslami" kavramının gerçeği parçalayan –bir anlamda bilgi bütünlüğünden uzaklaştıran- hatta İslam'a hizmet gayesiyle kullanılan ama aslında İslam'a zarar veren bir kavram olduğundan bahsetmiş ve konuyu gelenekten örneklerle derinleştirmiştir. Öztürk'e göre (2015) "İslami" ifadesinin kullanımı İslam düşüncesini parçalanmış bir zihniyetle ele almayı, ilahiyat alanını sadece temel islam bilimleri algısıyla şekillendirip dar bir alana

sığdırmaya çalışmayı beraberinde getirmektedir. Dolayısıyla Öztürk'e göre de A5'in vurguladığı gibi İslamileşmek gayesiyle ortaya atılan "İslami" ifadesi tam tersi bir durum ortaya çıkararak sekülerleşmeyi derinleştiren bir unsura dönüşmektedir. Hayattan kopuk ve değişen dini ihtiyaçlara cevap vermediği düşünülen ilahiyatın İslami ilimler çatısı altında daha dar bir alana hapsedilmesi, onu daha da hayattan koparırken, hayatı da daha fazla dinden koparmakta ve bu anlamda sekülerleşmenin hız kazanmasına ön ayak olmaktadır. Tokat (2019) da aynı düşünceyi savunmakta ve bilginin İslamileştirilmesi çabalarının, seküler bir bakış açısının ortaya çıkmasına ve var olan bilim dallarının ürettikleri bilgilerden yararlanmanın önünün kesilmesine neden olduğunu ifade etmektedir. "İslami" nitelemesiyle açılan fakülteler bu anlamda "gayri islamiliğe" doğru bir alan mı açmaktadır?

Bilimle uğraşan kimselerin zihinsel tutumları ve bu tutumlar neticesinde ürettikleri bilgilerin irdelenmesi bilim epistemolojisinin temel problemleri arasında yer almaktadır. Buna göre bilim üretme iddiasında bulunan kimsenin zihinsel tutumunu üç ana çerçeve ile açıklamak mümkündür. Bu üç çerçeveden birincisi; her bilim alanının kendine özgü olarak var ettiği kavramsal çerçevesi yani, "dar bilimsel kavramlar yumağı" dır. İkincisi kendi alanı dışında daha geniş bir kavram çeşitliliğine ihtiyaç duyulması ve farklı alanlara ait bazı kavramlar ile bilimsellik açısından evrensel olarak kabul edilen kavramların da işe koyulmasıyla ortaya çıkan, "bilimsel kavramlar yumağı" dır. Sonuncusu ise bilim insanının bu kavramları işe koşmak için kullandığı bilgi ağı bir diğer ifadeyle "bilim insanının dünya görüşü"dür –ki her dünyagörüşünün de bilimsel bilgi üretme becerisini barındırması beklenemez- (Açıkgenç, 2003). Açıkgenç'in bu tasnifi üzerinden yola çıkıldığında şu sorular akla gelmektedir: Bilgi üretimi ve bilimsellik ile bu bilginin yayılmasının temel hedef olarak belirlendiği üniversite bünyesinde yer alacak İslami ilimler fakülteleri hangi kavramsal çerçeve ve dünya görüşleri doğrultusunda bilgi üretecek ve eğitim-öğretim faaliyeti gerçekleştirecektir? Öncelikle bu üç

temel çerçevenin belirlenmesi gerekli gibi görünmektedir. İslami İlimler Fakültesinin ürettiği bilginin ”dar bilimsel kavramlar yumağı” ilahiyat fakültesininkinden daha mı farklı olacaktır? İslami olmadığı gerekçesi ile İlahiyat alanının kullandığı kavramların bir kısmını alırken, bir kısmını safdışı mı bırakacaktır? Bilgide evrenselliği belirlenmiş olan “bilimsel kavramlar yumağı” bu noktada “islami” olarak değerlendirilebilecek midir? Yoksa “islami” olabilecek yeni kavramlar mı üretilecektir? Ya da üretilmiş midir? Veyahut da üretilmesi düşünülmüş müdür? Bir diğer soru ise, bu fakültelerde bilgi üretecek akademisyenlerin dünya görüşü noktasındadır. Bu fakültelerdeki bilim insanları ilahiyat fakültelerindeki bilim insanlarından farklı bir dünya görüşü, farklı bir zihniyete mi sahip olacaktır? Bu farklılık beraberinde Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun yürürlüğe konulmasındaki temel sebep olan, farklı zihniyette insanların yetişmesinin önüne geçme gayesiyle çatışan bir durum arz eder mi?

İslami İlimler Fakültesi adlandırmasında yer alan ilim kavramının seçilmiş olması bir de konunun “ilim” kavramı ile ilgili olan boyutunu gündeme getirmektedir. İlim mi bilim mi gibi tartışmalar yapılmış ve yapılmaya devam etmektedir. Atay'a (1968) göre Kuran'da bilgi üç gruba ayrılmakta; birincisine ilim, ikincisine zan adı verilirken; üçüncü grup bilgiye de kuruntu ve yalancılık anlamındaki hars manası yüklenmiştir.[8] Bilginin İslamileştirilmesi düşüncesi çerçevesinde yapılan tartışmalarda “bilim”[9] gibi Batı kaynaklı ve seküler olduğu düşünülen bir kavram yerine[10], Kuran'ın da bizzat söz ettiği “ilim” kavramının “islami ilim” kavramsallaştırması olarak kullanılmasından daha doğal bir durum yok gibi görünmektedir

[8] İlimle ilgili bu kavramlar için bkz. Nisa Suresi 162. Ayet ile Yunus Suresi 36 ve 66. Ayetler.

[9] Bilim kelimesi Türk Dil Kurumu Sözlüğü'nde “Evrenin veya olayların bir bölümünü konu olarak seçen, deneye dayanan yöntemler ve gerçeklikten yararlanarak sonuç çıkarmaya çalışan düzenli bilgi, ilim” şeklinde tanımlanmaktadır. Tarama Dergisi'ne göre bilim sözcüğünün kökeni Kırgızca “bil” fiilinden üretilmiştir ve “ilim” sözcüğünün karşılığı olarak önerilmiştir. Ayrıntılı bilgi için bkz. (1963) Tarama Sözlüğü: XIII. Yüzyıldan Beri Türkiye Türkçesiyle Yazılmış Kitaplardan Toplanan Tanıklarıyla. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

[10] Öztürk'e göre (2008) “ilim” ifadesi klerikal bir bakış açısının bağlamıyla anlam kazanırken iken; “bilim” ifadesi ise profan bir bakış açısının bağlamında önem kazanmaktadır. Dolayısıyla aynı kapıya çıkan bu iki kavramın birbirinden farklı kavramlarmış gibi kullanılması anlamsızdır. Ayrıntıli bilgi için bkz. Öztürk, N. (2008). Akademik Kimlik ve Etik, *Pamukkale Akademik Dizayn Dergisi*, 2 (29, 47-56.

(Uyanık, 2012, s. 42). Uyanık'a (2012) göre, "islami ilim" tamlamasındaki "ilim" ifadesinden kasıt pozitif bilim değil, Tefsir, Hadis, Fıkıh gibi disiplinlerdir. Eğer islami ilimler fakültesi olarak adlandırılan yeni fakültelerin kurulmasının temel hedefi, Tefsir, Hadis, Fıkıh gibi temel islam bilimleri yoğunluklu bir program ise, acaba kurulan bu fakülteler için böyle bir program yapılmış mıdır? Ya da ilahiyat fakültesi programlarında bu derslere yeterince yer verilmemekte midir? Örneğin Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi'nin web sitesindeki amaç ve hedef kısmında öğrenciler açısından hedeflenen yeterlilikler sıralanmıştır. "Dinin asıl kaynaklarını araştırarak öğrenen ve bilimsel verilere dayanarak yorumlayan, yapıcı, eleştiriye açık, farklı inanç ve görüşlere saygılı olan, taklit eden değil, sorgulayan ve seçim yapabilen… islami ilimler nosyonuna sahip bireyler" vb. şeklinde yetkinlikler yer almaktadır (bkz. Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi İslami İlimler Fakütesi web sayfası/Amaçlar-Hedefler). Bilimsel verilere dayanarak yorum yapmak, eleştiriye ve eleştirmeye açık olmak, sorgulamak gibi yetkinlikler sadece temel islam bilimlerinin olduğu bir programla verilebilir mi ? Hedef salt temel islam bilimleri değilse şayet, o zaman temel islam bilimleri yoğunluklu olan ilahiyat programları neden yeterli görünmememektedir? Ya da "islami ilimler nosyonuna sahip olmak" ne demektir? Tüm bu soruların islami ilimler fakültelerini temel mantığının ortaya konulması açısından cevaplandırılması elzem görünmektedir.

1.2.2.2. Temel İslam Bilimleri Ağırlıklı Eğitim

Din Eğitimi Ana Bilim Dalı öğretim üyesi A6 ise islami ilimler fakültelerinin programları üzerinden bir değerlendirmeye girişmekte ve bu fakültelerin hedefinin Temel İslami Bilimleri ağırlıklı bir program olduğunu bunun da denenmiş olanı denemeye götürebileceğini şu ifadeleriyle vurgulamaktadır:

"Valla şimdi İslami ilimler denildiği zaman biraz Temel İslami İlimler ile sınırlı bir program düşünülüyor. Bunun doğru olduğunu düşünmüyorum ben. Aslında bu denenmiş ama başarılı olmamış bir model. Çünkü tarihte de medreselerde önemli bir noksanlık olarak felsefe derslerini önem verilmeyişi İslam ilimleri dışındaki ilimlerin… felsefe adı altında birleşen diğer derslerin medreselerde ikinci dersler olarak düşünülmesi medreselerin hayrına olmamıştır."

İslami ilimler fakülteleriyle ilgili fikirleri sorulan ilahiyat fakültesi öğrencilerinden birisi olan Ö1 de A6 gibi islami ilimler fakültelerinin temel islam bilimleri ağırlıklı bir eğitim verdiğini bunu yaparken de sosyal bilimleri ihmal ettiklerini düşünmekte ve bunu şu ifadeleriyle izah etmektedir:

"Onların programı biraz daha temel islam bilimleri üzerinden ilerliyor benim gördüğüm kadarıyla birazcık daha sosyal yönleri eksik. Dini bilgi niteliğinin ilahiyat mezunu bir öğrencide eksik olduğunu biliyorlar bu yüzden daha fazla temel islam bilimlerinde eğitim veriyorlar. Yalnız bu alanda da sosyal nitelik alanında eksiklikler olduğunu düşünüyorum. İlahiyatın bu kadar dallandırıp budaklandırması alan uzmanlığı açısından çok daha iyi."

Diğer bir ilahiyat öğrencisi Ö2 ise, "*Biz İslam dışındaki dinleri çok ayrıntılı incelemesek de bütün dinlerle uğraşırken, onlar sadece İslam'la fıkıhtır, Hadistir ilgileniyordur."* diyerek bu fakültelerin program anlayışları ile ilgili fikir yürütmektedir. Okuduğu şehirde var olan İslami İlmler Fakültesinden yola çıkarak zihnindeki İslami İlimler Fakültesi algısına değinen ilahiyat fakültesi son sınıf öğrencisi Ö3 ilahiyatın islami ilimlere göre daha kapsayıcı olduğunu söylemekte ve tercih yaparken de bu bakış açısıyla hareket ettiğini şu sözlerle aktarmaktadır:

"Tercih yapacağımız zaman İslami ilimler açılmıştı. O yıl Yıldırım Beyazıt açılmıştı diye biliyorum ben. O zaman söylemişlerdi İslami İlimleri de yazabilirsin şeklinde ama nedense biz hep ilahiyat yazmıştık. Şundan ötürü, ilahiyatın zaten hepsini kapsadığını düşünüyoruz. Biz mesela ilahiyatda hepsini alıyoruz ama onlar sadece belirli şeyler üzerinde durarak. Sanki mesela Arapça eğitimleri çok yok gibi. İşte islami ilimler de bana öyle geliyor, sanki kısıtlı gibi. İslami ilimler deyince kısıtlama var gibi."

Katılımcılardan bir kısmı var olan İslami ilimler fakültelerinin programlarına ilişkin fikir yürütmüş ve bu programların Temel İslam Bilimleri ağırlıklı programlar olduğu varsayımından yola çıkarak, yetersiz kaldıklarına değinmişlerdir. Daha çok öğrenci katılımcıların dışarıdan bir bakışla, varsayımlarla temellendirdiği bu görüşü akademisyen katılımcı A6'da medreselerin felsefe eğitimini arka plana ittiği dönemlere atıfta bulunarak desteklemiştir. Bu anlamda ilk akla gelen İslami ilimler fakültelerinin programları acaba gerçekten temel islam bilimleri ağırlıklı mı sorusudur. Bu noktada örnek olarak Ankara Üniversitesi bünyesinde eğitim-öğretim faaliyeti yapan Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi (AÜİF) ile Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi bünyesinde eğitim-öğretim faaliyetini gerçekleştiren Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi (AYBÜİİF) nin müfredat içerikleri incelenmiştir. Buna göre birinci sınıfın birinci döneminde her iki fakültede de Kuran Okuma ve Tecvid I (AYBÜİİF'nde 3 saatken, AÜİF'nde 2 saat şeklindedir.), İslam İnanç Esasları, Siyer, Arap Dili ve Edebiyatı I, Yabancı Dil, Türk Dili ve İnkılap Tarihi derslerinin ortak olduğu görülmektedir. AYBÜİİF'nde Hadis Tarihi ve Tefsir Tarihi olarak 2'şer saat programda yer alan dersler AÜİF'nde Hadis Tarihi ve Usulü ile Tefsir Tarihi ve Usulü şeklinde 4'er saat olarak yer almıştır. Farklı olarak da AYBÜİİİF'nde İslami İlimlerde Yöntem dersi yer alırken, AÜİF'nde Türk Din Musikisi dersine yer verilmiştir. Birinci sınıfın ikinci döneminde ise her iki programda da Kuran Okuma ve Tecvid II(AYBÜİİF'nde 3 saatken, AÜİF'nde 2 saat şeklindedir.), İslam İbadet Esasları, İslam Tarihi I, Yabancı Dil, Türk Dili ve Inkılap Tarihi dersleri ortak olarak yer almıştır. Farklı dersler olarak AYBÜİİF'nde Osmanlı Türkçesi, İslam Ahlak Esasları ve Felsefesi dersleri yer alırken; AÜİF'nde ise, Mantık, Türk İslam Sanatları Tarihi, Arap Dili ve Edebiyatı II ve Bilgi İletişim Teknolojileri Derslerine yer verilmiştir. Yine bu dönemde AÜİF'nde 2'şer saatlik Tefsir I ve Hadis I dersleri yer alırken; AYBÜİİF'nde 2'şer saatlik Tefsir Usulu ve Hadis Usulu derslerine yer verilmiştir.

İkinci sınıf programının birinci dönemi incelendiğinde; Kuran Okuma ve Tecvid III(AYBÜİİF'nde 3 saatken, AÜİF'nde 2 saat şeklindedir.) İslam Hukukuna Giriş, İslam Tarihi II dersleri her iki programda da ortak olarak yer almaktadır. Farklı olarak ise; AYBÜİİF'nde, Mantık, Arap Dili ve Edebiyatı II, İslam Mezhepler Tarihi I ve Din Psikolojisi derslerine yer verilirken; AÜİF'inde ise, Osmanlı Türkçesi, İslam Ahlak Esasları ve Felsefesi, Felsefe Tarihi I, Din Sosyolojisi I ve Yabancı Dil ile program mesleki seçmeli derslerine yer verildiği görülmektedir. Yine bu dönemde AÜİF'nin programında 2'şer saatlik Tefsir II ve Hadis II dersleri yer alırken; AYBÜİİF'nin programında 4'er saatlik Tefsir I ve Hadis I dersleri yer almıştır. İkinci dönem programlarına bakıldığında ise; Kuran Okuma ve Tecvid IV (AYBÜİİF'nde 3 saatken, AÜİF'nde 2 saat şeklindedir.), Kelam Tarihi dersleri her iki programda da ortak olarak yer almıştır. Farklı olarak ise AYBÜİİF'nde Din Sosyolojisi, İslam Hukuku I, Felsefe Tarihi, İslam Mezhepler Tarihi II ve Türk Din Musikisi derslerine yer verilirken; AÜİF'nin programında ise farklı olarak İslam Hukuk Usulü, Din Sosyolojisi II, Felsefe Tarihi II, Din Psikolojisi, Türk İslam Edebiyatı, Türk-İslam Devletleri Tarihi, Yabancı Dil ve Bilgi İletişim Teknolojileri ile program mesleki seçmeli derslerine yer verilmiştir. Yine AÜİF'nin programında 2 saatlik Tefsir III dersi yer alırken; AYBÜİİF'nin programında 4'er saatlik Tefsir II ve Hadis II dersleri yer almıştır.

Üçüncü sınıfın ilk yarısına gelince; sadece Kuran Okuma ve Tecvid V (Bu sefer her iki programda da 2'şer saat şeklinde) dersinin her iki programda da ortak olarak yer aldığı görülmektedir.AYBÜİİF'nin programında bu yarıyıl da farklı olarak; Sistematik Kelam I, Tasavvuf I, İslam Hukuku II, İslam Felsefesi I ve Dinler Tarihi (4 saat olarak) dersleri ile seçimlik dersler yer alırken, AÜİF'nin programında ise; İslam Hukuku I, Usulu'd-Din, İslam Mezhepleri Tarihi I, Seminer ve Din Eğitimi dersleri ile program mesleki seçmeli dersler yer almıştır. Üçüncü sınıfın ikinci yarısı incelendiğinde ise; yine sadece Kuran Okuma ve Tecvid

VI derslerinin 2'şer saat olarak her iki programda da ortak olduğu görülmektedir. AYBÜİİF'nin programında Tasavvuf II, İslam Hukuk Usulü I, Din Eğitimi, İslam Felsefesi II, Türk İslam Edebiyatı, Sistematik Kelam II ve seçimlik dersler yer alırken; AÜİF'nin programında ise; İslam Hukuku II, Sistematik Kelam I,Tasavvuf I, İslam Mezhepler Tarihi II, Hadis III, Dinler Tarihi I (2 saat) , Din Felsefesi I ve program mesleki seçmeli dersler yer almıştır.

Her iki programda da dördüncü sınıfın ilk dönemleri incelendiğinde yine sadece Kuran Okuma ve Tecvid VII dersinin ikişer saat olarak ortak olduğu görülmektedir. Farklılıklar incelendiğinde, AYBÜİİF'nin programında; Din Felsefesi I, İslam Hukuk Usulü II, İslam Medeniyet Tarihi, Mezuniyet Tezi I ve seçimlik derslerin olduğu görülmektedir. AÜİF'nin programında ise bu yarıyılda farklı olarak; İslam Hukuku III, İslam Felsefesi Tarihi I, Dinler Tarihi II (2 saat), Tefsir IV, Din Felsefesi II, Sistematik Kelam II, Tasavvuf II ve Program Mesleki Seçmeli dersler yer almaktadır. Her iki fakültenin son döenem ders programları incelendiğinde ise ortak hiçbir derslerinin olmadığı görülmektedir. AYBÜİİF'nde; İslam Sanatları, Din Felsefesi II, Yaygın Din Eğitimi Uygulamaları, Mezuniyet Tezi II ile seçimlik dersler yer alırken, AÜİF'nin programında ise; Hadis IV, İslam Felsefesi Tarihi II, Din Hizmetlerinde Rehberlik ve İletişim, Mezuniyet Tezi, Kuran Okuma ve Tecvid VIII ve program mesleki seçmeli dersler yer almıştır.

Her iki fakültenin zorunlu derslerinin yer aldığı müfredatları incelendiğinde varsayımlarda ileri sürüldüğü gibi İslami İlimler Fakültesi'nde daha fazla temel islam bilimleri ağırlıklı bir programın var olduğunu söylemek mümkün görünmemektedir. Her iki programda da derslerin sınıf düzeyleri ve dönemleri değişsede, yer yer de isimlerinde küçük farklılıklar olsa da hemen hemen aynı ders içeriğine sahip olduğu görülmektedir. Kuran Okuma ve Tecvid dersi dört yılın toplamında AYBÜİİF'nde 2 saat fazla iken, Felsefe Tarihi dersi de AÜİF'nin

programında iki saat fazladan yer almaktadır. Hadis, Tefsir ve İslam Hukuku bağlamındaki temel islam bilimleri dersleri ise ders saati olarak her iki fakültede de eşit oranda yer almaktadır. Aynı şekilde Felsefe ve Din Bilimleri derslerinin de her iki fakültede farklı dönemlere eşit bir şekilde dağıldıkları görülmektedir. Bu anlamda en azından bu iki örnek program üzerinden İslami Bilimler Fakültelerinde daha fazla İslami bilimlere yer verildiğini düşünmek ne derece doğrudur? Bir öğrenci katılımcı olarak Ö1 "*Dini bilgi niteliğinin ilahiyat mezunu bir öğrencide eksik olduğunu biliyorlar bu yüzden daha fazla temel islam bilimlerinde eğitim veriyorlar"* ifadesini kullanarak yine bir varsayım ortaya atıyor ve ilahiyat fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin dini bilgi noktasında eksik olduğuna dair yargıların var olduğunu ifade ediyor. O halde, her iki fakültede de neredeyse aynı ders içeriğiyle öğretim yapılıyor olmasına rağmen ilahiyat fakültesi öğrencisini eksik kılan nedir? Bu inanışların kaynağı nedir? Ya da hakikaten böyle bir inanış var mıdır? Diğer bir öğrenci katılımcı Ö2 de: *"Biz İslam dışındaki dinleri çok ayrıntılı incelemesek de bütün dinlerle uğraşırken, onlar sadece İslam'la fıkıhtır, Hadistir ilgileniyordur* ." şeklinde bir cümle kurmakta ve biz diyerek ilahiyat fakültesinde daha fazla Dinler Tarihi dersi olduğunu ima eden ifadeler kullanmaktadır. Fakat iki programa da bakıldığında dönemleri ve dağılımları farklı olmakla birlikte dörder saat Dinler Tarihi dersi olduğu görülüyor. Bir akademisyen olarak A6'da Temel İslam Bilimleri ağırlıklı bir programın altını çiziyor ve felsefe derslerine önem verilmeyen bir program olduğunu ima ediyor. Fakat iki saatlik Felsefe Tarihi dışında eksiği olmayan AYBÜİİF'nin felsefe derslerini arka plana ittiğini söylemek ne denli doğrudur? Tüm bunlarla birlikte her iki fakülte türünün de benzer ders içeriklerine sahip olması akıllara farklı isimlerle anılan yeni fakültelerin neden açıldığı sorusunu getirmektedir. Programlar çerçevesinden bakıldığında herhangi akademik bir saikin olmadığı görülmektedir ve bu durum neden isim farklılaştırması sorusunu daha da derinleştirmektedir.

1.2.2.3. Siyasi-Politik Arka Plana Vurgu Yapan Bakış Açısı

Katılımcılardan pek çoğu islami ilimler isimlendirmesiyle ilgili görüşlerini beyan ederken temelde ilahiyat ile amaçlanılanın da islami ilimler yapmak olduğunu, farklı fakülte isimlendirmelerinin bu durumu değiştirmeyeceğini belirtmişler ve özellikle durumun siyasi arka planına vurgu yapmışlardır. Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi öğretim üyesi A7 Mevcut durumu ilk ilahiyat fakültesinin kuruluş felsefesi ve sonraki süreçte Türkiye şartlarına göre geçirdiğini düşündüğü dönüşüm süreciyle değerlendirmektedir. Bu noktadan hareketle ilahiyat fakültelerinin hedefinin de zaten İslami ilimler yapmak olduğunu, durumun siyasi boyutuna da dikkat çekerek isimlendirmenin çok da önemli olmadığını şu ifadeleriyle ortaya koymaktadır:

> *"O da işte biraz etki tepki olarak ben onu düşünüyorum. Yani işte ilahiyatın çok da bizim geleneğimizde karşılığı olmaması nedeniyle ve işte Cumhuriyet'in bu ilk yıllarında veya bu jakoben laikliğin etkisiyle de islami kavramların unutturulmaya çalışılması sebebiyle biraz da sanki böyle tarafsız bir dini ilimler alanı ihdas etme gibi bir gayeyle ortaya çıkarıldığı bir vakia. Ama bu her ne kadar pratikte olmasa da insanların zihninde işte gerçek olan islami ilimlerin unutturulması için bu fakülteler kuruldu bu alan ihdas edildi Türkiye'de. Bunun rövanşını nasıl alabiliriz işte isimleri ilahiyatı artık bundan sonra temel islam bilimleri, islami ilimler fakülteleri gibi isimlere dönüştürelim. Ama bence pratikte bir farkı yok yani bazı böyle şekle müdahil programlarda bazı yerlerde göze çarpıyor ufak tefek şeyler ama yani genele baktığımızda yani şuanda ne kastediliyorsa Türkiye de ilahiyat fakültesiyle, islami ilimler fakültesi de aynı şeyi kast ediliyor. İlahiyat alanında uzman olan birisi ile islam ilimleri alanında uzman olan birisi de birbiriyle örtüşüyor. Ben öyle bakıyorum yani öyle çok fazla da takılmaya gerek yok."*

Konunun siyasi arkaplanı ile ilgili değerlendirme yapan bir diğer katılımcı Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Öğretim Üyesi A11, kendisinin görev yaptığı fakültenin de İslami İlimler Fakültesi olarak eğitime başlayıp sonraki süreçte ilahiyat fakültesine dönüştürüldüğüne vurgu yaparak her iki kavramın da aynı olduğunu savunmakta ve konuyla ilgili görüşlerini şu şekilde aktarmaktadır:

> *"Bu ilahiyat kelimesi biraz Batıyı çağrıştırdığı için gıcıklanıyorlar ya, bu da yine bence siyasal İslamcıların kaşıntısı. Biliyorsunuz bu akademik kaşıntı sözü onun bir tabiri var aklıma gelmedi, Marx'a ait. Bu papazların yaptığı tartışmalar için dermiş. Bizimki de aslında bir kaşıntı. İlahiyat deyince sanki başka bir şey, İslami ilimler deyince başka bir şey olacak. Şuna benziyor bu fakülteler bizim, şu fakülte bizim gibi bir şey oluyor. İlahiyat fakültesi cumhuriyet ideolojisinin fakültesi herhalde onu demeye çalışıyorlar. Programları bile aşağı yukarı birbirine yakın. Şuanda zaten tamamen eşitlendi. Zaten biraz da zaruri bu çünkü birbirlerine geçişleri çok. İslami ilimler olması ideolojiye çekilmezse belki olabilir, yani çok önemli değil. Her ikisi de olabilir. Önemli olan içeriğinin nasıl doldurulacağı. Bunu işte Allah'ın has kullarıyız, özel kullarıyız biz falan dönemin üretimiyiz, siz falan dönemin üretimisiniz gibi ayrıştırmaya çalışıyor birileri. Bu da doğru değil bence ikisi de aynı şey... İslami ilimler olsa ne olur, ilahiyat olsa ne olur… ama bunu bir şeye dönüştürüyor alçaklar. Ben de İslami ilimler olarak girdim buraya, ilahiyat oldu ama değişmedi. Yine aynı hocalar vardı, aynı koridorlar vardı. Duvarların birden bire nurları vardı, nurları gitmedi. İlahiyatçılarda bence bu oyunlara gelmesinler."*

İslami ilimler isimlendirmesinin siyasi bir arka planı olduğuna vurgu yapan bir diğer katılımcı A12 de mevcut durumu şu sözlerle eleştirmektedir:

> *"Yani ne kast ediliyor bir isim değiştirmek suretiyle ideolojik bir duygu mu tatmin edilmek isteniyor veya islami ilimler fakültesi dediğinizde biz ilahiyatla ilgili mesela dinler tarihi, din sosyolojisi, din psikolojisi falan bunları çıkaracağız sadece tefsir, hadis, fıkıh mı öğreticez bu mu kast ediliyor*

bunların hiç birisi belli değil. Sadece bir isim fetişizmi var adeta böyle ilahiyat değil de İslami ilimler fakültesi koyarsak sevap kazanacağımızı düşünüyoruz. Tabi bu tarihsel düşüncenin biz de olmadığını bir tarihi şuuru olmadığını, hep konjonktüre göre, hep siyasi yapıya göre kararlar verdiğimizi göstermesi açısından da çok acı bir durum."

Durumun siyasi bir arka planı olduğunu düşünen ilahiyat fakültesi öğrencisi Ö5 de bu konuda şu sözleri sarf etmektedir:*"Sonunda zaten hepimiz aynı yola gidiyoruz. Farklı yollardan gittiğimiz yer aynı yer. Neden farklı yolları tercih ediyoruz? Bunun tamamen siyasal bir konu olduğunu düşünüyorum"*

Konunun siyasi arka planına vurgu yapan katılımcı görüşlerinin yanında Din Eğitimi Ana Bilim Dalı Öğretim Üyesi A1 de ilahiyat fakültelerinde verilen eğitimin zaten islami bir eğitim olduğunu böyle bir isimlendirmenin kavramsal bir karmaşadan kaynaklanabileceğini ifade ettiği ve devamında durumun siyasi boyutuna da değindiği şu sözleri dikkat çekici görünmektedir:

"*Laik bir devlette ilahiyat eğitimi nasıl olmalıdır sorusuna yeterince cevap veremediğimiz için veya bunu yeterince anlatamadığımız veya cevabını aramadığımız için, -mevcut fakültelerle ilgili bir algı vardır zihinlerde- bu fakültenin adına islami denildiğinde bunu düşünmüş olabilirler. Bu biraz kurumun kendi kimliği tanımlama ve anlatma konusundaki algı karmaşasından veya kavram karmaşasından kaynaklanıyor gibi geliyor bana. Zaten ilahiyat fakültesinde yapılan İslami bilimler. Diğer bilimler de bunu destekleyen bilimler ağırlıklı olarak… İlahiyat fakültelerinde İslam öğretilmiyor ve bunun için İslami ilimler kuruldu deniyorsa bunun izahını siyasetten başka bir şey yapamaz. Gerekçesi ne ilahiyat fakültesinden mezun olan bir öğrenci ile diğer fakülteden mezun olan bir arkadaşının İslam algısını, islam bilgisini, islami yaklaşımlarının farkını nasıl koyacaz ortaya. Bu işler tabi ki çok soyut işler. Ölçülebilir işler değil. Ama siyasetin bu konudaki rolünü yadsımamakla birlikte kararlar siyasetler tarafından alınıyor. Belirleyiciliğinin algı üzerinden olması üzücü bir şey."*

Katılımcı A3'ün neden islami ilimler tercihinin yapıldığı konusundaki varsayımsal düşünceleri ise şu şekildedir:

" ...bu biraz önemini azaltmaya felsefe ve sosyal bilimlerin. Ya da buradaki hakkını yerine getirememesine yönelik bir şey var. Burda ben ideolojik mi diyelim artık. Bir tercihin yansıdığını düşünüyorum. O da nedir? Çünkü Ankara ilahiyatın da temsil ettiği, modernist düşünceyle etkileşim içerisinde bir felsefe ile sosyal bilimlerle harmanlanmış bir dinsel alan tahayyülü ilahiyat fakültesinin temelinde bulunuyor. Geçmişteki ilahiyat tecrübeleri böyle. Geçmişteki yüksek islam enstitüleri vardı. Onlarda bu tür Temel İslam bilimleri fazlaydı, biraz daha geleneksel olanın üretildiği ve tüketildiği alanlardı. Ankara ilahiyatın da modellediği üzere yüksek bir kültürel ürün olarak dini yeniden üretmek ve onu tüketime sunmak, seçkin ellerde de olsa böyle bir durum var ama İslami ilimler dediğimiz zaman burda toplumdaki, iktidar yapısındaki, siyasi yapıdaki kültürel dönüşümlerin de ben burda dahli olduğunu düşünüyorum. Onların etkisiyle daha uzak görülen, daha soyut görülen, daha batı yönelimli gibi gözüken ilahiyat alanını sözde daha yerli, daha islami bir zemine oturtulması...Rasyonel, bireysel, modern bir ilahiyat yerine daha kollektivist, daha gelenekselci, daha geçmiş yönelimli bir dinsel bilgi alanının hedeflenmesi söz konusu diye tahmin ediyorum"

Katılımcıların bir kısmı neden İslami Bilimler isimlendirmesi sorusu üzerinde düşünürken konunun siyasi arka planından bahsetmişler ve böyle bir ayrıştırmanın pedagojik olmaktan ziyade siyasi bir bakış açısıyla yapıldığına dikkat çekmişlerdir. Katılımcılar bu görüşlerini temellendirirken yine ilahiyat fakültesi ile ilgili var olan varsayımlardan hareket etmişlerdir. Örneğin katılımcılardan birisi ilahiyat fakültesinin Cumhuriyet yönetimi ile birlikte kurulan bir fakülte olması nedeniyle, bu yönetim sistemine karşı olanlar nezdinde kıymetsiz olduğunu vurgularken, diğer bir katılımcı da ilahiyat kavramının geleneğimizde yeri olmadığına değinmiş ve batı kökenli bir kavram olduğuna dair algılar olduğundan bahsetmiştir. Bunlara ek olarak bir diğer katılımcı ilahiyat fakültelerinde İslam'ın öğretilmediğine dair varsayımların varlığından söz etmiştir. Farklı bir katılımcı da ilahiyat

fakültelerinde var olduğu düşünülen modernist düşüncenin, geleneksel düşünce yanlıları tarafından bir tehlike olarak görüldüğünü ifade etmiştir. Buraya kadarki görüşler Kutlu'nun (2016) dile getirdiği ilahiyat eğitimi ile ilgili var olan zihniyet kutuplaşması sorunuyla ilişkili gibi görünmektedir. Tüm bunların yanında A12 kod adlı katılımcı son noktayı koyan bir ifadeyle tam olarak ne düşünüldüğünün belirsiz olduğunu ve yapılanın bir "isim fetişizmi" olduğunu dile getirmiştir. Bu konuda görüş bildiren tek öğrenci katılımcı da, her iki fakülte şeklinde de ortaya çıkan sonucun aynı noktaya götürdüğünü ima ederek, konunun tamamen siyasal olduğuna değinmiştir. Bu cevap bir öğrenci olarak Ö5'in ilahiyat mı, islami ilimler mi tartışmalarından haberdar olduğunu gösterir niteliktedir. Bununla birlikte bir öğrenci olarak Ö5'in konunun siyasi boyutuna atıfta bulunması, meselenin sadece akademik topluluklarda değil, öğrenci düzeyinde de politik tartışmalara indirgendiğini göstermektedir. Ortaya konulan varsayımların bilgi temelli olmadığı görülmektedir. Çünkü çalışmanın geçmiş kısımlarında ilahiyat kavramının Farabi, İbn Sina gibi İslam filozofları tarafından kavramsallaştırılması, İbn Sina'nın ünlü eserine el-İlahiyyat ismini verdiği ve Gazali'nin İslami bir bilim olarak nitelediği Kelam ilminin temel konularından birisinin ilahiyyat başlığı altında incelenmiş olması kavramın geleneğimizde yeri olmayan bir kavram olduğuna dair görüşleri olumsuzlar niteliktedir. Aynı şekilde açılış dönemindeki tartışma ve gelişmeler incelendiğinde, ilahiyat fakültelerinin İslam ilahiyatı yapmak üzere kurulmadığı ile ilgili düşüncelerin de tutarlı olmadığı görülmektedir. İlahiyatın bir sosyal bilim alanı olduğu ve sosyal bilimin yöntemlerini kullanarak geleneği ötelemekten ziyade anlama ve bu doğrultuda bilgi üretme hedefinin olduğu da ortaya konmuştur. Bilgi üretmenin modern dönem üniversitesinin temel hedefi olduğundan da bahsedilmiştir. Furseth ve Repstad 'a göre (2006) modernliğin beş ana ilkesi; hakikate ve yönteme inanılması, nihai örneklere inanılması, ilerlemeye inanılması, açıklamaya ilişkin stratejilere inanılması ve özgürlüğe inanılmasıdır.

Moderniteyi açıklarken kullanılan bu bileşenler bir anlamda modern dönem üniversitesinin temel mantığını da destekler niteliktedir. Bir üniversite mantığıyla işleyen ilahiyat fakültelerinin sosyal bilim alanı olarak bilgi üretiyor olması onu modernist ve dolaylı olarak olumsuz bir konumda mı bırakmaktadır? Şayet öyleyse islami ilimler adıyla anılan fakültelerin de üniversite bünyesinde yer alması bu fakülteleri de modernist olarak nitelendirmeye götürmez mi? Yani eğer üniversitenin temel mantığına uygun olarak faaliyet gösterecekse bu fakültelerin de bir sosyal bilim alanı olarak dini alanda bilgi üretme hedefine sahip olmaları beklenmez mi? Yoksa islami ilimler fakülteleri modernist olmamak adına bilgi üretme hedefinden vazgeçmişler midir? Ya da bu fakültelerin asıl hedefleri bilgi üretmek değil de, salt geleneği aktarmak mıdır? Şayet son iki sorunun cevabı "evet" olacaksa ve bu fakülteler üniversitenin bilgiyi üretme ve yayma hedefine ulaşamayacaklarsa, bu fakültelerin üniversite bünyesinde yer almaları ne derece anlamlı olacaktır? Aslında tüm bu sorular ve cevapları konunun gerçekten siyasi bir arka planının olup olmadığını sorgulatır niteliktedir. Bu fakültelerin özellikle programlarının, amaç ve hedeflerinin, misyonlarının ilahiyat fakültelerininkilerden farklılık arz etmemesi, hatta belki ilahiyat fakültelerinden uyarlanarak yapılmış olması, farklılık iddiasıyla kuruldukları halde farklılık olabilecek öğretim unsurlarına sahip olmamaları katılımcıların görüşlerini destekler nitelikte görünmektedir.

1.3. Akademide İlahiyat

İlahiyatın neliği konusunda verilen cevaplardan elde edilen bulgulara göre katılımcılar sözü edilen hususların yanında ilahiyatın akademik yönüne de vurgu yapma ihtiyacı hissetmişlerdir. Bulgulara göre katılımcıların ilahiyatın akademik boyutu ile ilgili görüşleri iki

kod altında şekillenmiştir. Bu iki kod: "Dini Bilgi Üretim Sahası Olarak İlahiyat" ve "Disiplinler Arası Bir Bilim Olarak İlahiyat" dır.

1.3.1. Dini Bilgi Üretim Sahası Olarak İlahiyat

Katılımcıların ilahiyatın ne olup, olmadığı ile ilgili konuşurken ilahiyatın kurumsallaşmış boyutu üzerinde düşündükleri ve bu minvalde üniversite bünyesindeki bir fakülte kurumunun niteliğini oluşturan bütünsel bir yapıya dönüştüğünde ilahiyatın, nasıl anlaşılması gerektiği üzerinde de görüş beyan ettikleri görülmektedir. Din sosyolojisi anabilim dalında görev yapan A3 ilahiyatı dini bilginin yenilendiği ve üretildiği bir alan olarak görmekte ve bu konuda şu sözleri sarf etmektedir:

> *"İlahiyat benim şuanda baktığım yer itibariyle entelektüel dinsel bakış alanını temsil ediyor. Dinin genelde alışık olduğumuz kitlesel, popüler paylaşımlarıyla değil de daha entelektüel, daha soyutlamacı düzeyde ve belki dönüştürüldüğü, din dediğimiz hadisenin yeniden üretimden geçirildiği bir alan olarak. Dolayısıyla halk arasındaki ilahiyat algılamasıyla benim aklımdaki şeyin durumunu çok sık bir şekilde müşahade ediyorum. Dışarıdan bakıldığı zaman ilahiyatın görevi, hocalıktır, dini iyi bilir, iyi Kur'an okur, iyi dua eder, dini nikah konusunda başvuracağımız şeydir denilir. Ama ilahiyat elbetteki bu değildir. İlahiyat zihinsel düzeyde, yüksek kültüre tekabül eden yeni bilgi üretimine karşılık gelen bir alan".*

Katılımcı A12 ise ilahiyatın ne olup olmadığı üzerinde zihinsel bir tartışmaya girmekte ve ilahiyatın bir dünya görüşü, bir düşünce sistemi olduğu görüşünde olanlarla mutabık kalmaktadır. İlahiyatın akîde ile olan ilişkisinden yola çıkarak ve gelenekten de örnekler vererek düşüncelerini şu şekilde temellendirmektedir:

> *"İlahiyat kavramı deyince aklıma ilk önce mesela akîde gelmez. İlahiyat deyince ilk önce aklıma yasa gelmez, ilahiyat kavramı deyince benim aklıma akîdeden ve İslami, dini yasadan hareketle bir medeniyet kurgusu yapabilme veya bir hayat anlayışı bir dünya görüşü koyabilme meselesi*

aklıma gelir. Elbette inanç önemlidir ama inanç veya akîde bu işin başlangıcıdır. İlahiyat demek akîdenin üzerine bir felsefe yerleştirmek demektir. İlahiyat demek akîdenin üstüne bir düşünce yerleştirmek demektir. Bazı selefilerin veya selefi damarın İslami düşüncede yaptığı şey akîdeyi yalnız, çıplak olarak ele almaktır. Halbuki bizim geleneğimiz ilahiyat geleneği, kelam geleneği usul-ı fıkıh geleneği akîdeyi çıplak olarak ele almamıştır. Onun üzerine mantığı yerleştirmiştir, onun üzerine felsefeyi yerleştirmiştir, onun üzerine düşünceyi yerleştirmiştir. İlahiyat demek akîde üzerinde düşünce üretmek anlamına gelir. Düşünce ile akîdeyi ayırırsanız akîde yalnızlaşırsa fanatik bir hal alabilir veya yozlaşabilir veya eskilerin sadece kale, kıle demesiyle sonuçlanabilir. O yüzden akîde ile düşünce arasında mutlaka bir ilişki kurulmalı ve düşünceye belki de akîdeden daha fazla önem verilmelidir. Çünkü akîdeyi bir hayat biçimi haline getirebilecek düşünce sistemdir."

A12 yukarıdaki ifadelerinde "*...akîdeyi bir hayat biçimi haline getirebilecek düşünce sistemdir."* derken, hayat ve dini bilgi arasındaki köprüyü kuracak olan düşünce sistemine atıfta bulunmaktadır. Aslında bu ifadeler bir anlamda hayatın muhatabı olan insan merkezli bir anlayışa işaret ediyor gibi görünmektedir. İnsan merkezli anlayış düşüncesi akıllara daha önceki kısımlarda bahsedilen ilahiyat meselesini tanrı-insan ilişkisi bağlamında irdeleyen Kelam ilmi konusundaki tarihselleşme eleştirilerini getirmektedir. Tarihsel süreç içerisinde insanı geri planda bırakıp salt tanrı merkezli bir anlayışla yoluna devam ettiği söylenen kelam ilminin ilahiyat anlayışı ile günümüz ilahiyat anlayışı arasında bir ilişki kurmak mümkün müdür diye düşünmek gerekmektedir. Fakültenin açılış konuşmasında Hikmet Birand'ın sorduğu gibi ilahiyat değişen hayat pratikleri karşısındaki tutumunu nasıl belirlemektedir, ya da belirleyecektir sorusu önem arz etmektedir. İslam dininin kutsal kitabı Kuran-ı Kerim'de Allah insanı yaratırken kendisi için bir halife yarattığını ve dünyaya insanı halife olarak gönderdiğini haber vermektedir (Ayetin meali için bkz. Bakara Suresi 30. Ayet). Yine Kuran-ı Kerim'in başka bir ayetinde Allah, insana kendi ruhundan üflediğini söylemekte bir anlamda

insana büyük bir onur bahşetmektedir (Ayetin meali için bkz. Secde Suresi 9. Ayet). İnsanı ilgilendiren her şey gibi din olgusu da ilk insanın yaratılmasıyle başlamıştır (Gölcük, 2007). Din konusunda bilgi üretme iddiasında olan bir alanın doğrudan insanı odak noktasına yerleştirmesi olmazsa olmaz bir durum olarak görünmektedir. Türkiye şartlarında ilahiyat fakültelerinin İslam İlahiyatı yapma sorumluluğunu bir varsayım olarak kabul ettiğimiz takdirde, bizzat Allah'ın halifesi olarak dünyaya gelen insanın merkezi konumda olması kaçınılmaz olacaktır. Peki günümüzdeki ilahiyat fakülteleri insan merkezli bilgi üretme sorumluluğunu yerine getirmekte midir? Ya da bu bilgiyi üretebilecek insanı yetiştirebilmekte midir? Bu sorulara yönelik cevaplar üreten Aşıkoğlu'na (2009) göre ilahiyat fakülteleri daha çok islami geleneğin aktarılması şeklinde faaliyet göstermekte ve yetiştirdiği bireylere değişen hayat şartlarına uygun bilgi üretecek yetkinliği kazandıramamaktadır. Tüm bunlar ilahiyatın vahyin muhatabı olan ve maddi-manevi ihtiyaçları sürekli değişen insanı unutup, vahiyden üretilen bilgiyi mutlaklaştıran bir alana mı dönüştüğü sorusunu akıllara getirmektedir.

A12'nin zihinlerde soru uyandıran ifadelerinin ardından ilahiyatı faaliyet alanı haline dönüştüren kişiler üzerinden ilahiyat kavramını tanımlayan A13, ilahiyat ile uğraşan kişinin toplumun problemlerine dini boyuttan yaklaşarak çözümler üretebilecek kişi olduğunu dile getirmekte ve dolaylı olarak ilahiyatın da bilgi üreten bir sistem olduğuna şu sözleriyle değinmektedir:

> *"İlahiyat yapan insan camide vaaz eden insan değildir, veya kilisede dua eden insan değildir. İlahiyat yapan insan din yapan insandır. Dinleri topluca ele alıp toplumun ekonomisine, toplumun siyasetine, toplumun eğitimine, felsefesine, gündelik hayatına dinin nasıl yansıdığını bu dini kuruluşların gündelik hayatta insanların hangi problemlerini çözüp veya hangi alanda problem yarattığı konularına eğilmesi lazım ilahiyatın."*

Katılımcı A2'nin ise, batı geleneğinden yola çıkarak ilahiyatın bilgi üretim sürecine, başka bir tabirle bilimselleşme sürecine geç de olsa girdiğine ve bilim sahasında kendisine yer edindiğine dair şu açıklamaları dikkat çekici görünmektedir:

> *"Aydınlanma sürecinde Batı'da dini temsil eden kiliseye karşı geliştirilen tutum bilimin dar bir çerçeve ile sınırlandırılması sonucunu çıkardı. Bilim duyularla, deney ve gözlemle sınırlandırıldı. Böyle olunca ilahiyat bilimsellik kriterlerini taşımadığı için bilim alanı olmaktan çıktı. Bilimsel meşruiyeti sorgulanır hale geldi. Ancak bu süreç uzun sürmedi. Klasik bilimler dediğimiz konular yeni bir paradigmal felsefe ile inşa edilince dini bilimler "din bilimleri" ne dönüştü. Mesela din eğitimi, din sosyolojisi gibi çeşitli alanlarda her türlü dinsel varlık, dinsel inanç bu bilimler aracılığıyla irdelenmeye başlandı. Böyle olunca "ilahiyat bilimleri" kavramı anlamlı hale geliyor. "ilahiyat bilimleri" klasik dönem ve modern dönem çalışmalarını ihtiva ediyor. Hem fıkıh, tefsir, Hadis giriyor hem de din sosyolojisi, din psikolojisi vs. giriyor."*

Akademisyen katılımcıların pek çoğunun vurguladığı temel nokta ilahiyatın bilgi üreten bir alan olmasıyla ilgili olmuştur. Bu görüşler aslında bu kısma kadar incelenen konuların özeti gibi görünmektedir. En temelde ilahiyat alanının bilgi üretme hedefi ile yola çıkan üniversitenin bir bölümü olarak bilgi üretme zorunluluğu vardır. Katılımcıların bu noktaya özellikle vurgu yapma ihtiyacının temel nedeni bu noktada önem kazanmaktadır. Bu konuda A2'nin ifadeleri özetleyici nitelikte olmuştur. İlahiyatın bilim sahasında söz söyleme hakkına sahip olması bilim tarihinin geçirdiği farklı düşünsel süreçlerin sonucunda gerçekleşebilmiştir. Bu durumunun ilahiyat alanına olan bakışı şuan bile etkiliyor olması ya da etkiliyor olma ihtimali, bilim yapma hedefinde olan akademisyenlerin belki de zaman zaman motivasyonunu etkileyen bir boyut arz etmektedir. Bir de A3 "*Dışarıdan bakıldığı zaman ilahiyatın görevi, hocalıktır, dini iyi bilir, iyi Kuran okur, iyi dua eder, dini nikah konusunda başvuracağımız şeydir denilir",* A13 *"İlahiyat yapan insan camide vaaz eden insan değildir, veya kilisede dua eden insan*

değildir." ifadeleriyle ilahiyat alanını salt dini ritüellerin yapıldığı, öğretildiği, uygulatıldığı bir alan gibi görme eğiliminin olduğundan bahsetmektedirler. Bu da bir anlamda durumun ilahiyat alanına dışarıdan bakışla ilgili boyutunu yansıtmaktadır bir anlamda. İlahiyatın üniversite bünyesinde bir bilim alanı olduğunun ve en temel hedefinin bilgiyi üretip yaymak olduğunun anlaşılması ve anlatılması gerekmektedir. Katılımcıların ilahiyatın ne olup ne olmadığını bu şekilde özellikle vurgulamaları, çalışma alanında karşılaştıkları ya da yaşadıkları olumsuz bakış açısı, söylem veya eylemlerden; veya bu konular hakkında sahip oldukları farkındalıklardan kaynaklanıyor gibi görünmektedir. Bu da yine aynı zamanda ilahiyat fakültesi üyelerinin kurumlarına dair zihinlerinde var olan iç imajla ilgili bir konu gibi görünmektedir. Acaba kendi içlerinde ilahiyat kurumuna dair olumlu bir iç imaj benimseyen ya da benimsemeye çalışan üyelerin zihninde kaotik bir durum mu vardır? Benimsedikleri iç imaj ile kurumun dışariya yansıttığı, ya da dışarının kuruma atfettiği imaj arasında bir çatışma mı yaşanmaktadır soruları bu anlamda merak uyandırmaktadır.

1.3.2. Disiplinler Arası Bir Bilim Olarak İlahiyat

Katılımcıların ilahiyatın akademik boyutunu irdelerken en çok dikkat çektikleri noktalardan birisinin ilahiyatın disiplinler arası yönü ile ilgili olduğu görülmüştür. İlahiyatın bütünsel olarak disiplinler arası bir alan olduğu ve kaçınılmaz bir şekilde hem kendi içerisinde hem de ilahiyat dışındaki alanlarda disiplinler arası çalışma geleneğini oluşturması gerektiğine inanan katılımcılar bu konuda çeşitli görüşler ortaya koymuşlardır. Örneğin Katılımcı A9 ilahiyatın konu alanı itibariyle hayatın tüm alanlarına hitap ettiği fikrinden yola çıkarak, sadece sosyal bilimlerle değil; bireylerin yaşam süreçlerine katkı yapmak adına tüm bilim alanlarıyla irtibatlı bir şekilde çalışmasının elzem olduğuna çarpıcı bir örnekle şu şekilde vurgu yapmaktadır:

"İlahiyat dendiği takdirde, burda yapılan çalışmaların özellikle disiplinler arası olması gerektiğine yürekten inanıyorum. Hatta bu disiplinler arası meselesini ben biraz fazla da geniş tutuyorum. Sadece sosyal bilimler olarak da düşünmüyorum. Bunun içine matematik, tıp, efendim fizik, kimya pek çok şey girmeli diye de düşünüyorum. Çünkü burada asgari bir formasyona sahip olmadığınız takdirde dini, din sahasında tartışılan konuları sağlıklı bir sonuca ulaşması veya insanlara yönelik olarak çözüm üretmeniz de oldukça zor oluyor. Çok şey bir örnek vericem size mesela bunu bilmiyorum yayımlar mısınız, yayımlamaz mısınız. Çok enteresan bir husus bu. Mesela hani tıpla ilişkilidir bu saha. Genellikle fıkıh alanı için düşünülür aslında bütün sahalar için geçerli ama. Biz öyle düşünmesek de. Mesela çok koordinasyonlu gitmediğiniz takdirde çok basit bir meselede bile ürettiğiniz fetvada çok büyük yanlışlıklar yapıyorsunuz. Bu hanımların muayyen akıntıları vardır ya şimdi normalde açın bizim ilmihal kitaplarımızı ne yazar orada? Pamuk kullanacaksınız der. Çünkü abdesti bozuyor der. Öyle olduğu için pamuk kullanacaksınız der. Jinekoloğa gidiyorsunuz, jinekolog ne diyor yani biliyorsa vaziyetinizi. O da diyor ki "sakın, bu çok şeydir, bakteri üreten bir maddedir, sakın oraya böyle bir şey koymayın" Ne yapacaksınız ilmihale göre beş vakitte abdest almanız lazım. Veya işte yani Cem yapacaksın. O ayrı bir mesele ama böyle bir şeye gideceksiniz. Devamlı abdest tazelemek de ayrı bir mevzu çalışan insanlar için, soğuk havalar var vs. Şimdi iki sene önceydi yanılmıyorsam. Bir toplantı yapıldı ya diyanetin ya da ilahiyat mensuplarının da olduğu bir toplantıda. Hanımların bu akıntılarının abdesti bozmadığı tespit edilmiş. Yani hükmüne varılmış Neden? Tıptaki doktorlardan o konferans çerçevesinde de ortaya konulmuş ki hanımlardan gelen bu akıntının geldiği kanalla, beylerden gelen akıntının geldiği kanal farklı Şimdi beylerde çok af edersiniz idrarla meni aynı kanaldan geliyor. Dolayısıyla meni normalde geldiği zamanda da abdest bozuluyor beylerde. Hanımlarda iş böyle değil. Böyle olmadığı için yani bu idrar kanalı ile akıntının geldiği kanal ayrı imiş. Dolayısıyla necaset diye bir durum söz konusu değil. Öyle olduğu için bu sıvı abdesti bozmuyor. Nitekim şunu da söylüyorlar tıbben, normalde bu sıvı dünyadaki en temiz, saf sıvılardan bir tanesi imiş. O bölgenin temiz tutulması için… çok basit bir mesele gibi görünüyor ama siz sağlığı

tehlikeye atacak bir şekilde insanları ibadet yapmaya ne yapıyorsunuz, teşvik ediyorsunuz. Neden? İki ilim sahasının habersizliğinden."

A9'un vurguladığı nokta ve verdiği örnek incelendiğinde dini hayattan bağımsız olmayan bir olgu olarak kabul ettiği, dolayısıyla hayatın içerisinde karşılaşılan pek çok durumda çözüm üretmesi gereken bir alan olarak tasvir ettiği görülmektedir. Din kavramının teolojik, sosyolojik, psikolojik pek çok tanımı yapılmaktadır. Bilgin'nin (2014) tanımına göre din "Hayatı çepeçevre kuşatan, belirli kural, emir ve yasakları bulunan, bu bağlamda dindarlık perspektifleri sunan, dindarlarına değişik / çeşitli direktifler veren ve sınırları bazen esnek bazen sert bir şekilde çizilmiş bir yaşam tarzı, bazen statik bazen dinamik hayat döngüsü sunan, değişik yaşam alanlarında davranış biçimleri öngören öğretiler bütünüdür." Bu tanımdaki vurguda dinin sunduğu sınırlarının zaman zaman esnek zaman zaman da kesin çizgilerle belirlendiği bir yaşam tarzına işaret edilmektedir. A9'un verdiği örnekle kastettiği de bu nokta gibi görünmektedir. Hayatın eylemsel boyutlarını kapsayan ve geçmişten günümüze din çerçevesinde düzenlenen ve uygulanan kural ve kaidelerin elde edilen yeni bilgiler ile güncellenebileceğini ve böylelikle dinin hayatı tanzim etme boyutunun işlevselliğini yitirmeyeceğine vurgu yapmaktadır. Bu güncelliğin sağlanabilmesi için de farklı alanlarla ilahiyat alanının işbirliği içerisinde olması gayet doğal görünmektedir. Konunun bu kısmı bir yandan da daha önceki bölümlerde bahsi geçen, din-hayat ve insan ilişkisi ile ilintilidir. A9'a göre, din "hayatı çepeçevre kuşatan… davranış biçimleri öngören öğretiler bütünü" ise eğer hayatın içinde yer alan hangi alanlar var ise, eğitimde, sağlıkta, kültürde, teknolojide hatta ekonomide hangi gelişmelerin olduğundan haberdar olmalı ve hatta bu alanlardaki bilimsel bilgi üretimini kendi bilgi üretme sürecini destekleyen öğeler olarak kullanmalıdır. Herhangi bir din benimseyen bireylerin, hayatlarının her alanını inandıkları din doğrultusunda şekillendirmeleri ve yaşamaları olağan bir gerçekliktir (Güneş,

2014). İlahiyat alanı din konusunda bilgi üreten, bu bilgiyi yayan ve toplumun hizmetine sunan bir alan olarak kabul edilecekse eğer, toplumun hayatındaki dini boyutları düzenleyecek dini bilgiyi üretmesi de beklenen bir durum olacaktır. Dünyanın pek çok yerindeki yüksek din öğretimi faaliyetleri incelendiğinde disiplinlerarası yapılan çalışmaların hatta ilahiyat/teoloji alanıyla birlik içerisinde açılan disiplinlerarası derslerin olduğu görülmektedir. Örneğin, tam da A9'un örneğinde verdiği gibi Amerika Birleşik Devletleri'ndeki Yale Üniversitesinde, ilahiyat fakültesinde ilahiyat ve tıp hocalarının ortaklaşa okuttukları "Tıp ve İlahiyat" dersinin olduğu görülmektedir. Güncel tıbbi meseleleri ilahiyat perspektifiyle yorumlamayı hedefleyen bu ders tıptaki uygulamalar ile teolojik meselelerin birbiriyle uyum içerisinde ve birbirinin bakış açısını destekleyen durumlar olduğu önkabulü ile yola çıkmıştır (bkz. farklı örnekler için Köylü, 2018). Bu gibi uygulamalar A9'un bahsettiği disiplinlerarasılığın mümkün olduğunu ve Türkiye'deki ilahiyat fakültelerinin dünyadaki bu standartları yakalaması gerekliliğine işaret etmektedir. Zira Türkiye'deki dindarlık ve dini pratikleri uygulama oranı ile ilgili yapılan pek çok çalışmada da ortaya konulduğu gibi düzeyleri değişse de Türkiye'de azımsanmayacak oranda dini yaşantıya bağlılığın var olduğu görülmektedir (Yapılan çalışmalarla ilgili bkz. Köroğlu, 2012). Bunun yanında insanlığın anlam arayışı artan ve farklılaşan boyutları ile devam etmekte ve teoloji, psikoloji, felsefe, eğitim gibi pek çok disiplinin araştırma sahasına giren bu konu ilahiyat alanındaki bu ihtiyacı daha da önemli hale getirmektedir.[11]

A9'un ilahiyat dışı disiplinlerarasılık vurgusunun ardından İslam tarihi ana bilim dalında akademisyen olarak görev yapan A11 ise, ilahiyatın disiplinlerarası çalışmalar konusunda ilk önce kendi iç dinamiklerini düzenlemesi ve kendi içindeki disiplinler arası çalışmalara bir

[11] İnsanın anlam arayışı, din ve diğer disiplinlerin ilişkisi hakkında örnek olarak bkz. Şentürk ve Yakut (2014)

boyut kazandırması gerektiğine vurgu yapmakta ve alanlar arasında var olan irtibatsızlığı örnekler vererek şu şekilde ortaya koymaktadır:

"Bazıları da ilahiyatın içindeki interdisiplinerliği ihmal ediyorlar yalnız. Bence önce onu yapmalıyız. İslam tarihçisiyim tefsire kapalıyım, hadise kapalıyım. Ordakiler öbürüne kapalı. Bu felsefe ve din bilimleri bölümünün bazıları mesela birçok şeye kapalı. Onlarla da ben bazen birçok şeyi götürüp tartıştığım zaman, bakıyorum hoca fakülteden mezun olduğu gibi. Hemen söze başlarken "sahih mi?" diye başlıyor. Sahih mi diye başlayınca veya Buhari'de geçiyor mu diyerek başlayınca ben diyorum "bana müsaade" çekip geliyorum. Bir üniversite hocası, bir doçentle, profesörle bu seviyede konuştuğumuz zaman bir işe yaramıyor. ..Belki doçent olmak için alanımız olacak ama akademik çalışmada alan diye bir şey gözetmemek zorundayız. Çünkü bu Hz. Peygamber'i parçalamak, Kuran'ı parçalamak anlamına geliyor. Mesela biz de Hadis sosyolojisi yok. Ben din sosyoloğu ile konuştuğum zaman bir hadisin sosyolojik yorumunu bekliyorum ama göremiyorum. Ayetin bekliyorum göremiyorum. Ha yapanlar var hiç yapılmıyor anlamında değil ama dinlediğim zaman onları sanki edebiyat fakültesindeki bir hocayı dinliyorum. İlahiyatta o zaman bunun anlamı nedir. Eğer sizin çalışmanızda bol bol ayetler gündeme gelmeyecekse. Laf olsun diye sosyal bilimler anlamında değil. Mesela mezhepler tarihçileri sosyolojiden ya da felsefeden en azından siyaset felsefesinden istifade ediyorlar ama bir İslam tarihçisi de bundan istifade edecek bana sorarsanız, tefsirci en azından bunlar kadar istifade etmelidir. Bu tarafımızın eksik kaldığı son derece açık."

A11'in bu sözlerinin devamında görüşlerini daha ileriye taşımakta ve ilahiyat alanında disiplinler arası çalışma becerisini edinemeyen kişileri farklı bir kategoride ele almaktadır. Bu anlamda A11'in şu sözleri dikkat çekici görünmektedir:

"Doçent, profesör oluyor bir adam ama asla bilim adamı olmuyor. Bizde bilim adamının daha şerefli karşılığı alim olmaktır. Asla alim olmuyor. Bilim adamı ile alimi şöyle ayırt ediyorum. Bilim adamı insanlığın problemleriyle uğraşmaz. Alanının problemleriyle uğraşır. Ama alim

insanlığın problemi ile uğraşır. Bilim adamı bilim ahlakı ile uğraşır ama alim aynı zamanda insanlığın ahlakıyla da uğraşır. Yani ahlakçıdır. İnsanlığın problemlerini aynı zamanda alanının bir problemiymiş gibi düşünür. Dolayısıyla interdisipliner çalışmalarını daha geniş yapar. Mesela klasik alimlere bakın Elmalı son dönemin alimi, Elmalı tefsirci mi evet, kelamcı mı evet, felsefeci mi evet. Adam dört dörtlük bir adam. Yanlışı yok mu çok. Kusurlarını görebiliriz ama adamın kafası bir defa ayrışmamış. Kuran'ı bir bütün görebiliyorsun. Elmalı'nın tefsirinden siyer çıkarabiliyorsun, Elmalının tefsirinden tarih bilgilerini çıkarabiliyorsun. Diyorsun ki ya bu adam bayağı tarihçi. Tefsirinde kullanmış diyorsun. Bu gelenek bizim klasik alimlerde vardı interdisipliner düşünmek daha doğrusu İslam'ı bölmemek. Ama biz böldük."

Katılımcı A15 de ilahiyatın hem kendi bünyesi içerisindeki hem de ilahiyat dışı alanlardaki disiplinler arası çalışmaların varlığına işaret etmekte ve şu ifadeleri kullanmaktadır:

"İlahiyat çok interdisipliner bir alan, farklı alanlarla bağı var. Bir din eğitimi var eğitim bilimleri ile yakın ilişkisi var. Onun teorisini kullanıyor, uygulamalarını kullanıyor, verilerini alıyor, uyarlıyor. Psikoloji var, din psikolojisi psikolojinin verilerini, kuramlarını kullanıyor. Yani bilimsel anlamda bu alanlar mesela kelamcılar felsefecilerin akletme boyutunu aynen alıp kullanabiliyor. Tek bir çatı içerisinde tek bir yapı var. Mesela hukuk fakültesinde ilgili ana bilim dalı ile ilahiyat fakültesindeki islam hukuku ana bilim dalının ilişkileri var. Onu kullanmak durumundasınız. Medeni hukuku kullanmak durumundasınız. Günümüzde artık Tefsiri, Hadisi, Fıkıhı, kelamı fen bilimlerinin alanlarıyla paydaş olmak durumunda ki deneniyor da… Bizim bir ders havuzumuz var Atatürk Üniversitesinin bir ders havuzu var. İlahiyat fakültesindeki hoca ziraat fakültesindeki hocalara ders vermeye gidebiliyor. Burdaki bir hoca hukuk fakültesindeki bir derse gidebiliyor. Bizim öğrenciler de seçmeli dersleri ilerleyen süreçte şuanda çok öyle yol alamadık ama burdaki öğrenci seçmeli ders havuzunda tıp fakültesinden bir ders alabilecek. Kafasında tıpla ilgili sorular varsa onu alıp ilahiyat eğitimiyle bağdaştırma yoluna giderek ikisinden faydalanarak yeni problem alanları üretme yoluna gidebilecek. "

İslam Tarihi Ana Bilim Dalında Profesör olarak görev yapan A11, A9'un görüşlerinden farklı olarak ilahiyat içi disiplinlerarasılığı ön plana çıkarıyor ve hatta konuşmasının devamında tarihi şahsiyetlerden örnekler vererek bilimin adamı hatta daha da öte alim olmanın temel özelliğini disiplinlerarası çalışma ve yetkinliğe bağlıyor. Disiplinlerarası çalışma, iki veya daha fazla disiplinin aynı bakış açısı etrafında bütünleşmesi olarak tanımlanmaktadır (Newell ve Green, 1982). Disiplinlerarasılığın detaylandırılmış tanımları incelendiğinde kavramın bir düşünme yöntemi şeklinde tanımlandığı görülmektedir. Aynı zamanda bilgiye karşı olan parçacı yaklaşımlara bütüncül bir bakış açısı getiren ve önceki durumları yeniden gözden geçirerek değişen teorik ve pratik gereksinimlerimize uygun çözüm yolları sunmayı hedefleyen bir olgu olarak tanımlanmaktadır (Ülgen, 2017). A11'in dikkat çektiği noktalardan birisi de bu ilahiyat alanında var olduğunu düşündüğü parçacı yaklaşım olmuştur. Erginli'ye (2004) göre de ilahiyat fakültesi programları İslam düşüncesini bir bütün olarak öğrenciye aktarma noktasında problemler barındırmaktadır. Ona göre ilahiyat fakültesi öğrencileri bir kişiyi birinci sınıf programında hadisçi olarak tanırken, ikinci sınıfta aynı kişinin tefsirci yönüyle karşılaşmakta, üçüncü sınıfa geldiğinde aynı kişinin kelam alimi olduğunu, dördüncü sınıfta ise bunlara ek olarak bir de tasavvufçu kimliğinin var olduğunu öğrenmektedir. Doğal olarak bu durum öğrencinin İslam düşüncesini bir bütün olarak anlamasının önüne geçmekle birlikte; A11'in bahsettiği alim olma özelliğinin de anlaşılmasını engelliyor gibi görünmektedir. Bolay'a (2011) göre, kesin çizgilerle birbirinden ayrılması mümkün olmayan bilim dallarının birbirleriyle ilişkiye girmeden tek yönlü çalışmalar yürütmesi bilimsel zihniyetin üniversitede gelişmemiş olmasından kaynaklanmaktadır. Bu durum beraberinde öğrencide zihin birliğinin sağlanamaması sorununu getirmektedir. Dolayısıyla zihni bölünmüşlüğün olduğu bir ortamda bilim yapmak mümkün olmayacaktır.

A11 Hadis ve Tefsir örneklerinden yola çıkmış ve ilahiyat alanında disiplinlerarası iş birliğinin eksik olduğundan bahsetmiştir. A11'in örneklerinden yola çıkılacak olursa bu alanda pek çok çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Örneğin Canikli'ye (2010) göre Hz. Peygamber'in hadislerindeki evrensel yönün anlaşılması için disiplinlerarası çalışma elzem görünmektedir. Demir'e (2017) göre ise Hz. Peygamberin hadislerini anlamak için onun doğup büyüdüğü, yaşamını sürdürdüğü çevrenin tarihi, kültürel, siyasi, teolojik arka planı iyi tahlil edilmelidir. Dolayısıyla tarih ilminin dallarından birisi olan Siyer ile yapılacak disiplinlerarası çalışmalar büyük önem arz etmektedir. Ülgen'e (2017) göre de farklı disiplinlerle iş birliği içerisinde yapılacak pek çok çalışma tefsir alanındaki pek çok probleme çözüm üretebileceği gibi, yapılacak pek çok çalışma için de yeni alanlar açacaktır. A15 de hem A9'un hem de A11'in görüşlerini ortak noktada buluşturmuş ve bu anlamda yapılabilecekler konusunda örnekler vermiştir. Bu örnekleri ilahiyat alanındaki farklı disiplinler için çoğaltmak mümkün olduğu gibi, disiplinlerarası anlayışın yaygınlaştırılması ve devamında işlerliğinin sağlanması adına çok daha fazla çalışmanın yapılması gerekmektedir.

1.4. Zihinlerdeki İlahiyat Tanımları

Araştırmaya üç farklı fakülteden katılan ilahiyat fakültesi son sınıf öğrencileri ilahiyatın onlar için ne anlama geldiğini ifade ederken zihinlerinde var olan çağrışımlardan yola çıkmışlar ve ilahiyatın onlar için ne demek olduğunu bu çağrışımlar üzerinden değerlendirmişlerdir. Kendi içerisinde değerlendirilmesi gereken bu görüşler ilahiyatın neliği teması altında yeni bir kategorinin oluşturulmasını gerekli kılmıştır. Örneğin düz liseden mezun olup ilahiyat fakültesine gelen Ö1, ilahiyatı tanımlamaya çalışırken zihnindeki olumsuz anlamdaki ilk çağrışımdan yola çıkmakta ve sonraki süreçte değişen algısına da dikkat çekerek şu açıklamaları yapmaktadır:

"İlahiyat deyince aklıma büyük yapılar geliyor bunun sebebi de genellikle dinlerin ibadet mekanlarının hepsinin görkemli olmasından sanırım, yücelik hissi ve maalesef bir sertlik, katılık aklıma geliyor. İlahiyat deyince o yüzden beni biraz ürkütüyor ben ilahiyat deyince hiçbir zaman doğrudan islam eksenli düşünmediğimden dolayı insanları içine alan bir çember, bir kara delik olarak düşünüyorum. Bu da insanların dinle olan ilişkilerinden dolayı ve tarihte din üzerinden yaşanan sosyal sıkıntılardan dolayı, savaşlardan dolayı ilahiyat birazcık olumsuz bir çağrışım uyandırıyor benim zihnimde. Hala öyle diyemem kendi öz benliğimde çok olumlu bir yapısı var artık ama uluslararası alanda şöyle baktığımda benim dinimin ötesinde bir insanla konuştuğumda ortak zemin olarak biraz sıkıntı yaşayacağımı düşünüyorum çünkü dinlerin toplumsal tarihlerinde söylenenin aksine birleştiren yönden ziyade ayrıştırıcı yönlerinin olduğunu düşünüyorum. O yüzden biraz olumsuzluk var ama kendi öz benliğimde çok olumlu, çok güzel şeyler ifade ediyor benim için."

Ö1'in ilahiyat ile ilgili bu olumsuz fikirlerinin temelinde kendisinin de belirttiği gibi "İslam" dan ziyade "din" olgusu hakkında zihninde var olan algıların neden olduğunu söylemek mümkün görünmektedir. Tabi bunun yanında yer yer kullandığı "…*Kendi öz benliğimde çok olumlu bir yapısı var artık ama uluslararası alanda şöyle baktığımda benim dinimin ötesinde bir insanla konuştuğumda ortak zemin olarak biraz sıkıntı yaşayacağımı düşünüyorum çünkü dinlerin toplumsal tarihlerinde söylenenin aksine birleştiren yönden ziyade ayrıştırıcı yönlerinin olduğunu düşünüyorum."* şeklindeki ifadeler de kendi içinde de bir uzlaşıya varamadığını ve dışsal faktörlerin devreye girmesi halinde olumlu duygularını da yansıtamayacağı kaygısını taşıdığı görülmektedir. Ö1'in ifadeleri aynı zamanda fakültede aldığı dört yıllık eğitimin ardından ilahiyat hakkındaki görüşlerinin olumlu yönde değiştiği izlenimi uyandırmaktadır. İlahiyat eğitimi Ö1'in dine, dolayısıyla da ilahiyat alanına bakışını olumlu yönde değiştirmiştir demek mümkün görünmektedir. Bununla birlikte öğrencinin dört yılın sonunda tam anlamıyla zihinsel bir netliğe ulaşamaması da, ilahiyat eğitimi neliğini tam

anlamıyla ortaya koyamıyor mu sorusunu gündeme getirmektedir. Ya da bu durum geçmiş kısımlarda katılımcıların ifade ettikleri, bizzat ilahiyat fakültesinin muhataplarının kendilerine ehemmiyet vermemesinden, ya da kendilerini anlayıp ortaya koyamıyor olmalarından mı kaynaklanmaktadır? Ö1'in görüşleri bu sorular üzerinde düşünmeyi gerekli kılmaktadır.

Ö1'in düşüncelerinin ardından Katılımcı Ö3'ün şu sözleriyle ilahiyatın din alanında konuşma yetkisi olabilecek kişilerin yetiştirildiği bir yer olarak tanımlaması ve bu tanımı yaparken dinden kastının sadece İslam dini olmadığını vurgulaması dikkat çekici görünmektedir:

> *"Aslında ilahiyat bence din üzerine konuşması gereken insanların yetiştirildiği yer. Çünkü artık din böyle ehli olsun ya da olmasın herkesin konuşabileceği bir alan haline geldi. Mesela artık ilahiyat okuyoruz deyince sorular geliyor mutlaka teyzelerden. Ama onların aklında bir cevap var. Zaten var ve o cevabı vermemizi istiyorlar. Bizim aldığımız eğitimle ilgilenmiyorlar. O anlamada ilahiyat deyince aslında din üzerine konuşuyoruz sadece İslam da değil. Genel anlamda din olgusu nedir. Bunun üzerine."*

Katılımcı Ö2 de Ö3 ile paralel nitelikte görüşler bildirmekte ve ilahiyatın tüm dinlerin bilgisini kapsayan bir alan olduğuna şu sözleriyle dikkat çekmektedir:

> *"İlahiyat denince gerçekten aklıma gelen ilk şey din. Buraya gelmeden önce sadece İslam diniydi. Lisedeyken dini anlama ve daha iyi kavrama, ben mesela artı bir yaşıyorsam, ilahiyata geldikten sonra artı beş yaşayacağım şeklinde düşünüyordum. Yine o fikrin dışında bir şey görmedim ama ilahiyatı bütün dinleri inceleyen bir yer olarak gördüm."*

Ö4 ise ilahiyatı din alanında bir aydınlanma süreci olarak nitelemekte ve eğitim aldığı süre boyunca geçirdiği zihinsel süreci şu cümlelerle özetlemektedir:

"İlahiyat insanın kendini dinini tam anlamıyla idrak etmesi diyebilirim. Çünkü ben buraya gelmeden önce kulaktan duyma bilgilerim vardı, ailem tamam iyi bir din eğitimi verdi ama buraya gelince insan düşünmeyi öğrendi. Bir şeylere bu böyledir deyip kenara koyabiliyordum ama neden böyledir sorusunu bu beş sene içerisinde idrak edebildim."

Fakülteye gelmeden önceki bakış açısıyla, eğitim süreci sonunda şekillenen bakış açısı üzerinden ilahiyatı değerlendiren Ö8 de şöyle bir tanımlama yapmaktadır:

"Fakülteye gelmeden önce ilahiyat nedir diye düşünme ihtiyacı hissetmemiştim bile. Sanki İmam hatibin devamı gibi. Din görevlisi olursun, öğretmen olursun… Din alanında meslek sahibi olunan bir yer gibi. Şimdi ise daha farklı bakıyorum olaya. İlahiyat demek her şey demek. Tüm hayata dokunan tarihiyle, siyasetiyle, edebiyatıyla diğer tüm branşları gölgede bırakan bir alan gibi."

Bu ifadelerle Ö8'in de ilahiyat konusundaki fikirlerinin aldığı ilahiyat eğitimi sonrasında olumlu yönde değiştiği Ö1'in görüşleri ile karşılaştırıldığında daha net bir şekilde görülmektedir. Fakat bunun yanında ilahiyatın ne olduğuna dair kendince olumlu olduğuna inandığı duygularla fakülte eğitimine başlayıp, sürecin sonucunda olumsuz duygular geliştiren öğrencilerin de var olabileceği bir gerçekliktir. Dolayısıyla fakülte yaşantısının ilahiyat kavramına bakıştaki rolünün incelenmesi için disiplinlerarası ve daha detaylı düzeyde araştırmaların yapılması, konunun aydınlatılması adına önemli görünmektedir.

Ö8'in ardından Ö7 ise daha kısa bir tanım yapma yolunu tercih etmekte ve ilahiyatın ne olduğu ile ilgili şu cümleyi kurmaktadır: *"Var eden tanrıyı var olanların arayışı olarak tanımlayabilirim ilahiyatı."*

Ö2, Ö3 ve Ö4 kod isimli katılımcıların ise ilahiyat betimlemelerinin yine din odaklı olduğu görülmekle beraber, Ö7'nin tanrı vurgusuyla bir betimleme yaptıkları görülmektedir.

Tüm bu öğrenci tanımları gerek bugüne kadar ortaya konulan literatürde, gerekse ilahiyat kavramına kendi bakış açılarıyla yaklaşan akademisyen katılımcıların araştırma çerçevesinde ifade ettikleri görüşler çerçevesinde incelendiğinde manidar görünmektedir. Öğrencilere yapılan bu tartışmalardan haberdar olup olmadıkları sorulmamış ve sadece, "ilahiyat denince aklınıza ne geliyor?" diye bir soru yöneltilmiştir. "ilahiyat kavramını tanımlar mısınız?" şeklinde bir sorunun öğrencilere literal bir tanımlama yapma zorunluluğu hissettirme ihtimali vardır. Bununla birlikte bu denli bir kavram karmaşasını içinde barındıran bu kavram hakkında net cevaplar alamama durumu öğrencilerin bu konudaki görüşlerinin ortaya konulmasını zorlaştırabilirdi. Dolayısıyla öğrencilerden kavramsal bir tanımlama beklenmemiş, o kavram hakkından öğrencilerin zihinlerinde nasıl bir algı olduğunun belirlenmesi hedeflenmiştir. Bir kavramın oluşma sürecinde akıl, duygu, algı ve hayal gibi pek çok zihni eylemin birarada işlerlik sağlaması olağan bir süreçtir (Öner, 1999). Acaba öğrencilerin bu kavramsal çerçevelerinin oluşmasında ve hatta aldıkları eğitim sürecinin sonucunda olumlu ya da olumsuz anlamda değişmesinde hangi zihni eylemler rol oynamaktadır? Örneğin Ö1'in zihnindeki kurallar koyan, sert mizaçlı olumsuz din düşüncesiyle şekillenen ilahiyat tanımının temelinde din-bilim ilişkisine dair yapılan tartışmalar mı yatmaktadır? Ö2 ve Ö3 fakülteye gelmeden önce ilahiyatı salt islam dinini inceleyen bir alan olarak gördüklerini, aldıkları eğitimin ardından ise genel anlamda din olgusunun incelendiği bir alan olarak kabul etmeye başladıklarını ifade etmişlerdir. Halbuki araştırmanın geçmiş kısımlarında Türkiye'deki ilahiyat fakültelerinin islam dini temelinde eğitim-öğretim, araştırma yaptığı, ya da ilahiyatın din bilimi yapılan bir yer olmadığı şeklindeki bulgulara yer verilmiştir. Öğrencilerin bir kısmında bu bulgularla tamamen zıt fikirlerin oluşmasının nedeni nedir? Akademisyenlerin tartıştığı; ilahiyat-teoloji-metafizik ilişkileri, 4. sınıfa gelen öğrencilerde din-İslam Dini, tanrı bağlamında ilerlemiştir. Akademisyen katılımcıların pek çok boyutuyla tartıştığı ilahiyatı, öğrenciler basit ifadelerle

kendi kavramsal çerçeveleriyle ifade etmişlerdir. Öğrencilerin ilahiyat tasvirlerinin ardından teoloji ile ilahiyat ilişkisi, islami ilimler fakülteleri hakkında ne düşündükleri sorulmuş, birkaç öğrenci dışında anlamlı cevaplara ulaşılamamıştır. Öğrenciler kendi temel alanları olan ilahiyat hakkındaki bu tartışmaların farkında olarak mı mezun olmaktadır? 4.sınıfa gelmiş ve yakın bir vakitte istihdam sahasına çıkmaya hazır olacak öğrenciler eğitim gördükleri dört senenin sonunda temel alanları olan "ilahiyat" ın ne olduğunu anlayabilmekteler midir? Ya da fakültelerdeki öğretim programı çerçevesinde ilahiyatın ne olduğunun anlaşılmasına yönelik içerik öğrencinin zihninde bir bütünlük oluşturabilecek düzeyde yer almakta mıdır? Ya da bu yönde bir içerik arayışına girilmeli midir? Aslında ilk olarak öğretim üyeleri bu konuda bir kavram karmaşası içerisindeyken, böyle bir içeriğin oluşturulması ne denli mümkün olabilecektir diye sormak ve sonrasında yukarıda dile getirilen sorularle beraber bu soru üzerinde düşünmek daha elzem gibi görünmektedir.

İlahiyat Nedir Teması Sonucu

Araştırmanın birinci bölümünde katılımcıların görüşleri doğrultusunda "ilahiyat nedir?" sorusuna cevap aranmıştır. Katılımcılar "ilahiyat" ı öncelikle bir kavram olarak tanımlama yolunu seçmişlerdir. "Kavram Olarak İlahiyat" başlığı altında incelenen bu görüşlere göre, katılımcıların ilahiyat kavramını ilk olarak yaratıcıyla ilişkilendirdikleri görülmüştür. Kavramın çıkış noktası olarak kabul edilen Aristo'nun bu konudaki görüşleri ve İslam geleneğinde var olan tartışmalar incelendiğinde; katılımcıların bu noktadaki görüşlerinin tarihi süreçle paralel olarak ilerlediği ortaya konmuştur. Tarihi süreç de dikkate alınarak katılımcılara ilahiyat kavramının teoloji kavramı ile olan ilişkisi sorulmuş ve birbirinden farklı cevaplara ulaşılmıştır. Bir grup katılımcı ilahiyat ve teolojiyi eşdeğer kavramlar olarak gördüklerini ifade etmişler fakat bunu yaparken farklı temellendirmelere başvurmuşlardır. Teolojinin tüm dinleri inceleme konusu yapan bir alan olduğu ön

kabulünden hareket ederek bu eşdeğerliği savunan bir görüş doğrultusunda yapılan tartışmalar, "din bilimleri-ilahiyat-teoloji" arasında bir kavram karmaşasının var olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır. İlahiyat ve teolojiyi akılcı olmaları açısından eş değer gören ve bir nevi kelami bir bakış ortaya koyan diğer görüş ise; ilahiyat kavramının tarihi süreçteki tartışmalarla da bağlantılı olarak salt kelam ilmine indirgenme sorunu ile karşılaştığını göstermiştir. Farklı bir grup görüş teolojinin Batı'ya ait bir kavram olduğunu savunurken diğer bir görüş ise, ilahiyat ve teoloji arasındaki ilişkiyi kültürel bağlamda değerlendirmiştir. Bu görüşler de konu ile ilgili var olan kavram karmaşasını destekler nitelikte olmuştur.

İlahiyat ve teoloji ilişkisine bambaşka bir boyuttan yaklaşan bir grup katılımcı, kavramların sosyo-psikolojik yansımalarından yola çıkarak birtakım değerlendirmeler yapmıştır. Bu değerlendirmelere göre ilahiyatın daha geleneksel, teolojinin ise daha modern olduğu yönünde bir ön kabul vardır ve bu ön kabul muhatapların hangi kavramı neden kullandıklarını belirleyen bir kriter haline gelmiştir. Bu görüşler bağlamında yapılan tartışmalar, konunun farklı disiplinler tarafından araştırılması ve sosyo-psikolojik açıdan incelenmesini gerektiren bir boyuta ulaştığını ortaya koymuştur. Bir grup katılımcı ise, ilahiyatın teolojiden farklı olarak Türkiye'ye özgü bir kavram olduğunu iddia etmiş ve bu iddialarını ortaya koyarken kavramı tarihi ve güncel bağlamından uzaklaştıran ifadeler kullanmıştır. Bu görüşler de var olan kavramsal belirsizliği desteklemiş ve bir üst noktaya taşımıştır.

İlahiyat ve teoloji ilişkisi bağlamındaki tartışmaları farklı bir boyuta taşıyan bir katılımcı ise "metafizik" kavramını tartışmaya dahil etmiş, ilahiyatın metafizik ile aynı anlama geldiğini ve teolojinin ilahiyatın bir alt disiplini olduğunu savunmuştur. Katılımcının ilahiyatı metafizikle eş değer görerek teolojiden daha kapsayıcı bir kavram olarak kabul eden

yaklaşımı, konuya farklı referans noktalarından yaklaşarak teolojiyi daha özel, ilahiyatı ise daha genel kabul eden katılımcı görüşleri ile ortak noktada kesişmiştir.

İlahiyatın kavramsallığı ile ilgili ortaya çıkan son görüş ise; ilahiyatın kavram olarak olmasa bile düşünsel olarak varoluşunun insanlık tarihi ile özdeş olduğu yönünde olmuştur. Bazı katılımcılar bu özdeşliği islami bir çerçevede açıklarken bazıları ise felsefi bir bağlamda tartışmıştır. İlahiyat kavramının salt dini ve kültürel değerlere bağlı kalınmadan evrensel bir zeminde düşünülmesi gerektiği sonucu da diğer bir bulgu olarak ortaya çıkmıştır.

İlahiyatın kavramsallığına dair tüm bu katılımcı görüşleri doğrultusunda yapılan tartışmalar bu konuda ilahiyat fakültesi mensupları ve mezunları açısından ciddi bir kavramsal belirsizlik olduğunu ortaya koymuştur. Muhatapları tarafından net bir kavramsal çerçeveye oturtulamayan "ilahiyat" kavramının doğru bir ilahiyat düşüncesi oluşturabilmek adına yetersiz kalması mümkün görünmektedir. Dolayısıyla bu belirsizliğin giderilmesinde ilahiyat eğitiminin rolünün tartışılması ve yapılması gerekenlerin belirlenmesi bir aciliyet olarak görülmüştür.

Yoğun tartışmalarla ilahiyatı kavramsal açıdan tanımlayan katılımcılara, ilahiyat kavramının mevcut ilahiyat fakültesi ile olan ilişkisi sorulmuştur. Böylelikle ilahiyatın kavramsal ve kurumsal boyutlarının yapısal olarak birbirleriyle ne derece örtüştüğü analiz edilmek istenmiştir. Yöneltilen sorular çerçevesinde katılımcıların ağırlıklı olarak ilahiyat fakültesi olabilme olgusunun geçmişten günümüze geçirdiği süreç üzerinde yoğunlaştıkları görülmüştür. Konu ile ilgili verilen cevaplar incelendiğinde katılımcıların Türkiye'deki ilahiyat fakültelerinin üniversite sistemi içerisindeki yeri ve görevi ile fakülte yapılanmasına ne derece uyum sağlayabildiğine değinmesi yeni tartışma konuları ortaya çıkarmıştır. Bazı katılımcılar Darülfünün'da kurulan ilk ilahiyat fakültesine atıfta bulunarak, ilahiyat kavramının kökeninde var olan bilimsellik kaygısı ile günümüz ilahiyat anlayışının birbiriyle

ilgisi olmadığını ileri sürmüştür. İlgili literatür çerçevesinde yapılan tartışmalar Dünya'da ve Türkiye'de üniversiter sistemin; amaç, hedef, yöntem ve yapılanma bakımından birçok farklı süreçten geçtiğini ve geçmeye devam ettiğini ortaya koymuştur. Bununla birlikte ilahiyat fakültelerinin hem üniversite sistemi ile ilgili yaşanan bu süreçlerin hem de mevcut üniversiter yapının neresinde oldukları tartışma konusudur. İlahiyat fakültelerinin kuruldukları tarihten beri karşılaştıkları ve karşılaşmaya devam ettikleri sorunların temelinde parçası oldukları üniversiter yapı ile bağdaşamamak gibi bir sorunu olduğunu söylemek mümkün müdür sorusu üzerinde düşünmenin gerekliliği ortaya çıkmıştır. İlahiyat fakültelerinin kuruldukları dönemin hakim üniversite anlayışı olan "bilim için bilim" anlayışını mı, yoksa günümüz hakim üniversite anlayışı olan "problem odaklı, topluma hizmet için bilgi" fikrini mi benimsediğine karar vermesi bir aciliyet olarak görülmüştür.

İlahiyat fakültesi olabilme süreci ile ilgili katılımcıların öne sürdükleri diğer bir görüş de tarihi süreç içerisinde Türkiye'ye özgü bir ilahiyat fakültesi yapılanmasının ortaya çıktığı yönünde olmuştur. Bu görüş aynı zamanda ilahiyatı Türkiye'ye özgü bir kavram olarak tanımlayan önceki düşüncelerle bağdaşan bir görüntü oluşturmuştur. Bu fikirler, kurumsallaşma ve kurum kültürü ile ilgili yapılan çalışmalar doğrultusunda incelendiğinde ilahiyat fakültelerinin kurumsallaşma sürecini kronolojik bakış açısıyla inceleyen çalışmaların var olduğu görülmüştür. Bunun yanında kurumsallaşmanın beraberinde getirdiği değişim ve gelişim sürecini tüm boyutları ile analiz eden çalışmalara rastlanılmamıştır. Ulusal ve uluslararası düzeyde yapılan çeşitli bilimsel çalışmalarda farklı pek çok kurum, kurumsallaşma süreçleri hatta bu sürecin en önemli öğelerinden birisi olan "kurum kültürleri" açısından incelenmiştir ve incelenmeye devam etmektedir. Böylelikle kurumların işlevsellik düzeylerinin artırılması hedeflenmektedir. Türkiye'deki ilahiyat fakültelerini bu bakış açısı ile inceleyen bilimsel çalışmaların yok denecek düzeyde olması

büyük bir eksiklik olarak görülmüştür. Kurumların üyelerine fiil ve yorumları açısından yön veren kurum kültürü gibi bir olgunun ilahiyat fakülteleri özelinde irdelenmemiş olmasının, Türkiye'deki ilahiyat fakültesi sisteminin anlaşılmasını zorlaştıran bir sonuca götürdüğü görülmektedir. Aynı zamanda Türkiye'deki ilahiyat fakültelerinin kendi özellerinde farklılaşan yapılara sahip olması, her bir kurum özelinde kurumsallaşma ve kurum kültürü açısından yapılması gereken çalışmaların aciliyetini destekler niteliktedir.

Katılımcılar ilahiyat fakültelerinin yüksek öğretim geleneği içerisindeki yeri ile ilgili de çeşitli görüşler ortaya koymuşlardır. Katılımcılar bu konuya iki farklı bakış açısıyla yaklaşmışlardır. Bir grup içeriden bir bakış açısıyla ilahiyat fakültelerinin diğer bilim alanları arasındaki konumuna değinerek, ilahiyatın "bilimlerin kraliçesi" olarak nitelenmesine vurgu yapmanın yanında bu fakültelerin sosyal bilimler ailesinin bir parçası olduğuna değinmişlerdir. Bu görüşler doğrultusunda yapılan tartışmalarla ilahiyatın hala bilimlerin kraliçesi olup olmadığı sorgulanmış ve kuruldukları günden bu yana genelde bilim, özelde ise sosyal bilim olma düşüncesiyle yapılanan ilahiyat fakültelerinin din-bilim çatışmasından etkilenmesinin kaçınılmaz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç doğrultusunda ilahiyat fakültesi mensupları bir sosyal bilim alanı olduklarının farkında mıdır ya da eğer farkındaysa sosyal bilim olmanın gerekliliklerini ne derece yerine getirmektedir sorusu ortaya çıkmıştır. Bazı katılımcıların konu ile ilgili işaret ettikleri diğer bir nokta da tam bu soru ile ilgili olmuştur. Katılımcılar ilahiyat fakültesi üyelerinin kendilerini konum ve görev açısından anlamlandırma şekillerine dikkat çekmişler ve kendini anlatabilmenin öncelikle kendini anlayabilmekten geçtiğine vurgu yapmışlardır. Aslında bir anlamda kurumsal kültürün bir parçası olan "kurumsal imaj" a değinen katılımcılar, kurumsallaşma ve kurum kültürü ile ilgili katmanlara inerek konuyu daha da derinleştirmişlerdir. İlahiyat fakültelerinin yüksek öğretim geleneği içerisindeki yerine dışarıdan bakışla yaklaşan katılımcılar ise ilahiyat

fakülteleri ile ilgili toplumda var olan olumlu/olumsuz çeşitli görüşlere yer vermiş ve farklı örneklerle bu görüşlerini desteklemişlerdir. Bu farklı görüşler ilahiyat fakültelerinin toplumla olan ilişki ve iletişimlerini doğru bir şekilde analiz edebilmek için ihtiyaç duyulan yeni çalışmalara alan açmaları adına önemli görülmüştür.

Araştırmanın devamında katılımcılara, ilahiyat fakülteleri ile son yıllarda kurulmaya başlanan islami ilimler fakülteleri arasındaki ilişki hakkında ne düşündüklerini öğrenebilmek için bazı sorular sorulmuştur. Bu bağlamda bazı katılımcılar doğrudan "islami" ifadesi üzerinden konuyu değerlendirmiş ve bu ifadenin bütünselliği bozan, gerçeğe ulaşmayı engelleyen "gayri islami" bir ifade olduğunu söyleyerek var olduğunu düşündükleri bir paradokstan bahsetmişlerdir. Bu görüşler ışığında yapılan değerlendirmelere göre; "islami" ve "islami ilim" ifadelerinin içerik analizlerinin doğru bir şekilde yapılmasının gerekliliği ortaya çıkmıştır. Katılımcıların bazıları ise bu fakültelerin programlarının "islami ilim" nitelemesine haiz derslerin ağırlıklı olduğu bir program olduğu varsayımından yola çıkmışlar ve çeşitli yorumlar yapmışlardır. Bu yorumları değerlendirebilmek için örnek program incelemeleri yapılmış ve katılımcıların islami ilimler fakültelerinin programları yeterli bilgiye sahip olmadıkları görülmüştür. Aynı zamanda örnek program incelemeleri sonucunda gerek programlarda yer alan dersler, gerekse amaç ve hedefler açısından birebir aynı olarak nitelendirilebilecek bu fakültelere farklı isimler verilmesinin anlamsızlığı yeni sorulara kapı aralamıştır.

Bunun yansıra diğer bir katılımcı grubu daha farklı bir bakış açısıyla konuya yaklaşmış ve bu fakültelerin kuruluş sebeplerinin tamamen siyasi politik süreçlerle ilgili olduğunu öne sürmüştür. Doğrudan "ilahiyat" ismine karşı bir duruş sergilendiğini öne süren bu görüşler incelendiğinde bir kere daha "ilahiyat" kavramının tam anlamıyla analiz edilip anlaşılmadığı

ve bilgi eksikliğinden kaynaklanan ön yargıların uygulamaları yönlendirmiş olabileceği düşüncesi ortaya çıkmıştır.

İlahiyatın ne olduğu üzerinde konuşurken bazı katılımcılar, ilahiyatın akademik boyutu ile ilgili görüşler beyan ederek ilahiyatı, dini bilgi üretim sahası ve disiplinler arası bir bilim olarak nitelemişlerdir. İlahiyatın dini bilgiyi üreten bir alan olduğuna vurgu yapan bazı katılımcılar din-hayat ilişkisinden yola çıkarak, ilahiyatı hayat ve dini bilgi arasında köprü kuracak bir düşünce sistemi olarak tanımlamışlardır. İnsanı merkeze koyan bu düşünceler bağlamında tartışıldığında, ilahiyat fakültelerinin insan merkezli bilgi üretme ve bilgiyi üretecek insanı yetiştirme sorumluluklarını yerine getirip getirmedikleri sorusu ortaya çıkmıştır. İlahiyat eğitiminin niteliği ile ilgili boyutları da ilgilendiren bu sonuç, araştırmanın ilerleyen kısımları için önemli görülmüştür. Bunun yanında üniversiter yapı içerisinde olması nedeniyle tartışmaya açık olmadığı halde katılımcıların bir kısmının, ilahiyat fakültelerinin bilgi üreten bir alan olduğunu ısrarla vurgulamaları da düşündürücü olmuştur. Bu vurgular, katılımcıların ilahiyat fakültelerinin bilimselleşme süreci ile ilgili var olan olumsuz algılardan etkilendiklerini ve belki de zaman zaman motivasyon kaybı yaşadıklarını belirginleştiren sonuçlar ortaya koymuştur.

Katılımcılar ilahiyatın disiplinler arası bir bilim olduğunu ve hem kendi alanı içerisindeki bilimlerle hem de kendi alanı dışındaki diğer pek çok bilimle disiplinler arası çalışma yöntemlerini benimsemesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Katılımcıların bu konuda en çok vurguladıkları nokta, gerek ilahiyat bilimleri gerekse ilahiyat dışındaki bilimler arasında yeterli iletişimin olmadığı ve özellikle ilahiyat mensuplarının disiplinler arası çalışma anlayışını benimsemekten uzak oldukları yönünde olmuştur. Din-hayat ilişkisinden yola çıkarak pek çok örnekle bu düşüncelerini delillendiren katılımcı görüşleri ilgili literatür bağlamında değerlendirildiğinde anlamlı bulunmuştur. Diğer bir sonuca göre ise gerek

ilahiyat bilimleri gerekse ilahiyat alanı dışındaki pek çok bilimle yapılacak disiplinler arası çalışmalar, ilahiyat fakültesi öğrencilerinin alanlarında bütüncül bakış açısı oluşturabilme becerilerini artıracak, bunun yanında hayatın dini boyutu ile ilgili problemlerin çözümünü kolaylaştıracaktır.

Son olarak araştırmanın öğrenci katılımcılarına, ilahiyatı nasıl anlamlandırdıklarını anlayabilmek için diğer katılımcılardan farklı olarak doğrudan "ilahiyat deyince aklınıza ne geliyor?" sorusu sorulmuştur. Öğrencilerin pek çoğu, ilahiyat eğitimini almadan önceki düşünceleri ile ilahiyat eğitiminin sonuna geldikleri süreçteki zihinsel değişimlerini karşılaştırarak cevap verme eğiliminde olmuştur. Verilen cevaplar incelendiğinde ilahiyat kavramı ile ilgili geçmişten günümüze yapılan tartışmalardan bağımsız olarak kendi tasavvurları çerçevesinde tanımlamalar geliştiren öğrenci katılımcıların, temel ilahiyat eğitiminin sonuna geldikleri halde alanları ile ilgili net bir düşünce geliştiremedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte ilahiyat fakültesi öğretim üyelerinin dahi kendi alanları olan "ilahiyat" ile ilgili kavramsal netliğe ulaşamamış olduklarının görülmesi, öğrencilerin karmaşık düşüncelerinin bir kısmını açıklar nitelikte olmuştur. Bu sonuçlar bağlamında düşünüldüğünde 4 yıllık temel ilahiyat eğitimi süresince öğrencilere "ilahiyat" ın ne olup ne olmadığının anlatılması ve öğrencilere kendi alanlarını tanıma ve anlamlandırma becerisinin kazandırılmasının bir ihtiyaç olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2. İLAHİYATÇI KİMDİR?

Araştırmanın temel problemlerinden birisi ilahiyatçının kim olduğu konusudur. Katılımcılara yöneltilen ve bu isimlendirmenin farklı boyutlarını analiz edebilmeyi hedefleyen sorulara verilen cevaplar neticesinde ilahiyatçılığın pek çok öğesine vurgu yapan bulgulara ulaşılmıştır. İlahiyat fakültesi mensup ve mezunlarından oluşan katılımcılar bu kısımda, ilahiyatçılığın bireysel, sosyal, mesleki ve akademik boyutlarına değinmekle birlikte; idealde olması gereken ilahiyatçı profili ve ilahiyatçılık vasfıyla nitelenen veya nitelenecek mevcut ilahiyat fakültesi öğrencilerinin özelliklerinden bahsetmişlerdir. Bulgulara göre "İlahiyatçı Kimdir" teması altında yedi kategori belirlenmiştir. Bu kategoriler şu şekildedir:

- **Meslek Erbabı Olarak İlahiyatçı**
- **Bilim İnsanı/Bilim Adamı/Akademisyen/Sosyal Bilimci Olarak İlahiyatçı**
- **İdeal İlahiyatçı**
- **Toplumsal Hayatta İlahiyatçı**
- **Birey Olarak İlahiyatçı**
- **İlahiyatçı "Olmak ve Olmamak Arasında" Mevcut Öğrenci Profili**
- **İlahiyatçı İzdüşümleri**

2.1. Meslek Erbabı Olarak İlahiyatçı

Sayıları çok olmamakla beraber katılımcılardan bazıları ilahiyatçı olmanın neliği hakkında düşünürken "ilahiyatçılığın" mesleki bir tanımlama olduğu üzerinde durmuşlar ve mesleki kimliğe atıf yapan bir yönü olabileceğine dikkat çekmişlerdir. Örneğin Din Eğitimi Ana Bilim Dalı Öğretim Üyesi A1 ilahiyatçılığın neliğine dair kavramsal bir tartışmaya girmekte ve en nihayetinde ilahiyatçılığın mesleki bir grubu temsil ediyor olabileceği ihtimaline şu sözlerle işaret etmektedir:

"Dışarda tedavi için gittiğimizde dişçiye gittik deriz. Ama fakülteye gittiğimizde bu diş hekimliği fakültesi ve ordaki hocalar ki insanlar kendilerini yine ünvanlarıyla ve akademik kazanımlarıyla tanımlıyorlar. Ama dışarda onlar dişçi. Acaba ilahiyatçı böyle yaygın dildeki bir kullanım olabilir mi sorusunu sordum sen bana bu soruları sormaya başladığında. Mesela hukukçulara danış dendiğinde bir meslek grubu kastediliyor. Ama hukuk fakültesine gittiğinde hocalar ben hukukçuyum demiyor. Ben hukuk fakültesinden şu ana bilim dalından öğretim üyesiyim diyor. Galiba bu hukukçu, dişçi, ilahiyatçı söylemi yaygın dilimizdeki bir meslek grubuna veya yapılan bir işe atıf olarak görüyorum ilk bakışta. Yaygın kullanımı diye bir şey vardır biliyorsun kavramların. Bu böyle olabilir mi acaba?"

İslam Tarihi Ana Bilim Dalı Öğretim Üyesi A11 ise avantaj ve dezavantajlarını da kabul ederek kendini ilahiyatçı olarak tanımlamaktan duyduğu mutluluğu dile getirmekte ve bu tanımlamada bir kimliğe vurgu yapılacaksa bunun mesleki kimlik ile ilgili bir vurgu olduğuna değinmektedir. A11'in bu konudaki görüşleri şu şekildedir:

"Bayılırım ilahiyatçı olmaya. Zaten konuştuğum zaman hemen beni bilirler. Mesela ben Arapçacıyım, tarihçiyim diye söyleyenlerden çok tiksinirim. Bizim fakültede de böyle söyleyenlerin olduğunu duydum. Bir adam günahını işliyorsa bile delikanlıca adam gibi işler. Allah'a karşı hesabını verir bunun. İlahiyatçılıktan kaçmanın bir anlamı yok. İlahiyatçılıktan kaçan adamlar bence ilahiyatçılığı temsil edemedikleri için. Yine kimliğe kaymış gibi oldum ama yine söylemiş olduğum şey, toplumun bize yüklediği anlam. İlahiyatçı olunca biraz meslek itibariyle senden bekliyorlar. Mesleki bir yanı var."

Kelam Ana Bilim Dalında akademisyen olan A2 ise, konuya karşıt bir bakış açısıyla yaklaşmakta ve meslek erbabı olmayı ilahiyat eğitiminin istihdam alanlarında görev yapanlara atfederek aslında bir ilahiyatçı için çerçeve olması gerekenin mesleki kimlikten öte üniversite kimliği olduğunu şu sözleri ile dile getirmektedir:

"Mesela hukuk fakültelerindeki sorunların da aynı olduğu düşünülebilir. Çünkü bir üniversitenin ülkenin içinde bulunduğu konumdan etkilenmemesi söz konusu olamaz. Mesela bir ülkenin hukuk nosyonu konuşulduğu zaman avukat, hakim yetişiyor ama hukukçu yetişmiyor diyorlar. Fakülteler meslek erbabı yetiştiren kurumlara dönüşmüş. Üniversite kimliği evrensel düşünmeyi gerektirir. Önemli olan şey evrensel verileri dikkate almaları. Türkiye'deki diğer fakülteler de üniversitenin evrensel özelliğini taşımıyor. Mesela hukuk fakültesini tercih eden kişi ya hakim ya avukat ya da savcı olacağım der. İlahiyata gelen öğrenci de ya öğretmen olacağım ya da din görevlisi olacağım der, ilahiyatçı olacağım demez, ilahiyatçı olmaya uğraşmaz."

Meslek kavramının tanımlanması konusunda bir görüş birliğinin olmadığı görülmektedir. Bazıları mesleği bireyin varoluşunu destekleyen varoluşsal bir olgu olarak tanımlarken; bazıları da insanların hayatlarında önemli gördükleri işleri yaptıkları bir alan olarak tanımlamakta, bazıları da birtakım koşullar öne sürmektedir (İkiugu vd., 2015). En genel anlamıyla meslek, belirli bir ücret karşılığında topluma yeri geldiğinde hizmet, yeri geldiğinde de mal üretmek amacıyla yapılan, eğitim sürecinde elde edilmiş bilgi ve beceriyi gerekli kılan, belirli kuralları ve etik boyutları olan bir faaliyet alanı olarak tanımlanmaktadır (Aydın, 2006). Günümüzde tanımları yapılmış profesyonel mesleklerin sahip olması gereken özellikler: bilgi ve akademiye dayalı uzmanlık eğitimi, mesleki kurumlar tarafından belirlenen mesleki standartlar, mesleğe geçişte sınanama ve elde edilen yeterliliklerinin belirli aralıklarla ölçümü gibi kriterlerle belirlenmektedir (Güven, 2010). Öğretmenlik ve din görevliliği ana başlığı altında çeşitli meslek gruplarının yeterliliklerinn ilgili kurumlar tarafından belirlendiği ve bu yolla bir tanım çerçevesinin çizildiğini görmek mümkündür.[12] Meslek kavramıyla ilgili olarak ortaya çıkan bir başka unsur da mesleki etik konusudur. Herhangi bir mesleğin icra

[12] Öğretmenlik yeterlilikleri için bkz. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, 2017; Din görevlilerinin mesleki yeterlilikleri için bkz. Diyanet İşleri Başkanlığı Personel Yeterlilikleri,2014.

edilmesi sırasındaki doğru ve yanlış davranışları belirleyen mesleki etik kavramı (Aydın, 2006), etik kavramından ziyade mesleki ilkelerle ilintili bir olgu olarak tanımlanmaktadır. Çünkü bireyler arası ilişkinin temelinde olması gereken ortak değerlerden birisi olan etik kavramının meslekten mesleğe değişmesi çok da anlamlı görünmemektedir. Eğer ahlaki bir bütünlükten bahsedilecekse bu tüm mesleklerin ortak paydada buluşacakları değerlerle beslenmelidir. Dolayısıyla bu anlamda mesleki etikten ziyade her meslek alanının, mesleki çerçevesini de belirleme adına kendi ilkelerini ortaya koyma gereksinimi, mesleki etik kavramı ile ilgili olarak tartışılmaktadır (Tepe, 2000). Yani mesleki etik çerçevesinde belirlenen kurallar, o mesleği yapabilmek için gerekli olan temel esasları ve bir anlamda da o mesleğin yasal yönlerini de içeren kurallar olarak tanımlanmaktadır (Bozkurt, 2014). Durkheim (1986) buna mesleki ahlak demekte ve ne kadar meslek varsa o kadar da meslek ahlakı olduğundan bahsetmektedir. Örneğin tıp eğitimini bitirerek doktor olmaya hak kazanan öğrencilerin "Hipokrat Yemini", kendi mesleklerindeki ahlaki çerçeveyi belirleyen bir nevi mesleki etik rehberi niteliğindedir (Pieper, 2012). Öğretmenlik mesleği için ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı'nın yayımladığı bir mesleki etik genelgesi mevcuttur.[13] Öğretmenlik meslek etiğinin tartışıldığı bilimsel çalışmalar da farklı branşlar çerçevesinde yapılmaktadır. Bununla birlikte Diyanet İşleri Başkanlığı'nın bünyesinde istihdam ettiği din görevlilerine yönelik, herhangi bir mesleki etik belirleme faaliyetinde bulunmadığı görülmektedir (Tosun ve Mutlu, 2018). Din görevliliği mesleki etik ilkeleri ile ilgili yapılan ilk çalışma Yaran'ın daha önce de ilahiyatçılık konusunda bahsedilmiş olan, 2014 tarihli "İlahiyatçılık ve Din Görevliliği Meslek Ahlakı" isimli doktora çalışması iken, 2018 tarihinde Mutlu'nun yapmış olduğu "Öğreticilerine Göre Kuran Kursu Öğreticiliğinin Mesleki Etik İlkeleri" isimli doktora tezi ile de Kuran Kursu

[13] Eğitimciler için mesleki etik ilkeler için bkz. http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/15/03/133782/dosyalar/2015_07/06040146_meslekietik.pdf?CHK=34c06eebf243b80219a03ee11ee50cd9 09.10.2019 tarihinde erişildi.

öğreticiliğinden beklenmesi gereken mesleki etik ilkelerin belirlenmesi hedeflenmiştir. İlahiyat fakültesi mezunlarının akademisyen olarak da istihdam edildikleri görülmektedir. Bununla birlikte "akademisyenlik"in bir meslek olup olmadığı tartışmalı bir konu olmuştur. Bir meslek olarak kabul edenler; bir meslekte bulunması gereken yeterlilik, mesleki yeterlik ölçümü, mesleki etik gibi özelliklerin akademisyenlikte var olduğunu savunmaktadırlar. Akademisyenliği bir meslek olarak kabul etmeyenler ise kavramın şemsiye bir kavram alduğunu ve altında barındırdığı her bir ihtisas alanının kendi çerçevesinde bir mesleki tanımlamayı beraberinde getirdiğini düşünmektedirler (Tülübaş ve Göktürk, 2018).

Tüm bunlara ek olarak bu sefer "ilahiyatçılık" diye bir meslekten bahsetmek mümkün müdür sorusu gündeme gelmektedir. Literatürde ilahiyatçılık ya da ilahiyatçı olarak anılan bir meslek türüne rastlanılmadığı gibi, ilahiyatçılık başlığı altında olabilecek mesleki yeterlilik kriterlerine de rastlanılmamıştır. Ya da kişilerin ilahiyatçılık yeterliliklerini ölçecek herhangi bir ölçme değerlendirme sisteminin varlığı da tespit edilememiştir. Örneğin bu araştırma çerçevesinde ilahiyatçı kimdir ve bir ilahiyatçı da olması gereken özellikler nelerdir sorusu sorulmaktadır. Fakat bu sorular sorulurken mesleki bir tanımlama, ya da mesleki yeterliliklerin ortaya konulması gibi bir hedefle yola çıkılmamıştır. Aksine salt ilahiyatçı kimdir sorusuna cevap aranmıştır. Yaran (2014) doktora çalışmasında ilahiyatçılığın meslek ahlakını incelemiş ve din görevliliği başlığı altında çeşitlenen Diyanet İşleri Başkanlığı Personeli'nin meslek ahlakları ile ilgili değerlendirmelerde bulunmuştur. Yani temelde ilahiyatçılık meslek etik ilkeleri altında ortaya konulan kriterler olmadığı gibi, bu kriterlerin belirlenmesi adına yapılan bilimsel çalışmalara da rastlanılamamıştır. Bu durumda ilahiyatçılığı bir meslek olarak nitelemek, bir meslek alanı olarak düşünmek tutarlı görünmemektedir. A1 'in bahsettiği gibi "ilahiyatçılık" bir meslek grubuna atfedilen bir kavram olarak düşünülebilir evet, yani din dersleri öğretmenlikleri, din görevliliğini kapsayan alanlarda hizmet veren meslek grupları için

böyle bir genelleme yapılıyor olması mümkün görünmektedir. Zira YÖK İlahiyat Fakültesi mezunlarını doğrudan ilahiyatçı olarak nitelemektedir. Fakat doğrudan ilahiyatçılık bir mesleki isimlendirmedir demek mümkün görünmemektedir. İslam Tarihi Anabilim Dalı'nda öğretim üyesi olan A11 ilahiyatçılık için varolan ve hatta zaman zaman ötelenen bir kimlikten bahsetmiş ve bunun mesleki bir yanı olduğunu da özellikle vurgulamıştır. Yine de A11 ilahiyatçılığı bir meslek olarak nitelemiştir demek mümkün değildir. Katılımcı bireylerin kendilerini ilahiyatçı olarak değil de arapçacı ya da tarihçi olarak tanımlamalarını, bu kavrama yüklenen anlamlardan kaynaklanan bir kaçış olarak yorumlamaktadır. Ve bu kaçışa cevap niteliğinde olabileceğini düşünerek, bireylerin bireysel ya da sosyal bir kimlik olarak kabul etmek istemedikleri bu kavramın aslında, salt yapılan işin mesleki yönünü niteleyen bir olgu olduğunu ifade etmek ister gibi görünmektedir

A2 ise, ilahiyatçılığın bir meslek olmadığını aksine, istihdam alanlarına yetiştirdiği din görevlilerinin, öğretmenlerin meslek erbabı olarak nitelenebileceğini ifade etmektedir. Bu görüşü ilahiyatçılığın mesleki bir kavram olmadığını destekler niteliktedir. Fakat bunun yanında A2 "…*İlahiyata gelen öğrenci de ya öğretmen olacağım ya da din görevlisi olacağım der, ilahiyatçı olacağım demez, ilahiyatçı olmaya uğraşmaz."* ifadeleriyle konuşmasının devamında yeni bir konuyu gündeme getirmektedir. Ona göre zaten öğretmen olan ya da din hizmetleri alanında hizmet veren bir din görevlisi ilahiyatçı olamaz. Hatta fakülteye ilahiyatçı olma amacı taşıyarak bile gelmez. Ve hatta ilahiyatçı kimse, neyse, hangi niteliklere sahipse ona ulaşmaya çaba harcamaz. A2'nin bahsettiği gibi öğretmen, din görevlisi ilahiyatçı değilse, Yök'ün ilahiyat fakültelerine biçtiği ilahiyatçı yetiştirme hedefindeki "ilahiyatçı" kimdir? A2 aynı zamanda konuşmasının baş kısmında kendi çerçevesinden bu sorulara cevap veriyor gibi görünmektedir. Genel bir "üniversite kimliği" nden bahsetmekte ve farklı yükseköğretim branşlarına da atıfta bulunarak, ilahiyatçı da bulunması gerekenin de bu üniversite kimliği

olduğunu ima eder gibi görünmektedir. Bu takdirde yine bir çok soru ortaya çıkacaktır. Şayet ilahiyatçı vasfı bir üniversite kimliğini, bir bilim kimliğini ya da akademik bir kimliği ifade ediyorsa, bu vasfın muhatabı kimler olacaktır? Eğer muhatap ilahiyat fakültesinde görev yapan akademik personel ise, ilahiyatçı yetiştirmeyi hedefleyen ilahiyat fakültelerinin tek amacı, ilahiyat alanında akademik faaliyetleri yürütmek ve bu faaliyetleri yürütecek akademik personeli yetiştirmek mi olacaktır? Bu takdirde ilahiyat fakültesinden mezun olup istihdam edilen öğretmen ve din görevlileri ilahiyatçı olarak nitelenmemelidirler ki, bu durum ilahiyat fakültesinin ilahiyatçı yetiştirme amacıyla çelişecektir. Hatta bu durumda bu fakültelerden öğretmen ve din görevlilerinin yetişmemesi gerekir. Ya da aslında ilahiyatçılık, hangi sahada istihdam edilirse edilsin -gerek üniversite bünyesinde, gerek Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde, gerekse Diyanet İşleri Başkanlığı bünyesinde olsun- her ilahiyat fakültesi mezununun kazanması gereken bir vasıf olarak mı düşünülmelidir? Sözgelimi A2'nin ifade ettiği gibi ilahiyatçı için bir üniversite kimliğinden -ya da buna bilimsel kimlik, akademik kimlik de denilebilirse- bahsedilecekse, bu kimlik ilahiyat fakültelerinin istihdam alanları ne olursa olsun mezunlarına kazandırması gereken bir yeterlilik olarak mı düşünülmelidir? Bu noktada tartışmayı daha ileriye taşıyabilmek adına, araştırmanın ilerleyen kısımlarındaki bulguları değerlendirmek önemli görünmektedir.

1.2. Bilim İnsanı/Bilim Adamı/Akademisyen/Sosyal Bilimci Olarak İlahiyatçı

Katılımcıların ilahiyatçının kim olduğuna dair belirttikleri görüşlerden ortaya çıkan bir diğer bulgu, ilahiyatçının bilim insanı olarak tanımlanması ile ilgili olmuştur. Katılımcılardan bazıları ilahiyatçıyı doğrudan bilim insanı olarak tanımlamışlar ve bilgi üretmeyen kimsenin de ilahiyatçı olmayacağının altını çizmişlerdir. Örnek vermek gerekirse, A1 konuyu kendi bireyselliği üzerinden değerlendirmekte ve ilahiyatçının bilim insanı olduğunu ifade

etmektedir. Konuşmasının devamında bu konudaki görüşünün sosyal alandaki izdüşümlerine de yer veren A1 şu sözlerle konuya değinmektedir:

> *"Biri bana mesleğimi veya ne yaptığımı sorduğunda ben bir bilim insanı olduğumu hissediyorum. Cevap olarak da kartvizitimi verdiğimde ilahiyat fakültesi öğretim üyesi olarak vermiştim geçmişten beri. Kimseye ilahiyatçı dediğimi de doğrusunu istersen hatırlamıyorum… Burda bunu söylediğimde benim herhangi bir hukuk fakültesi hocasından veya herhangi bir tıp fakültesi hocasından farkım yok aynı kurallara tabiyim. Aynı maaşı alıyorum yaptığım hizmet karşılığında. Aynı aşamalardan geçiyorum. En azından niteleme yaptığımda üç bölüm var üniversitede fen, sosyal bilimler, sağlık. Sosyal bilimler şemsiyesi altında diğer fakültelerden hiçbir farkım yok dediğimde çok şaşırıyorlar."*

Katılımcı A12 de ilahiyatçı derken sosyal bilimler alanında araştırmalar yapan kişileri kastettiğini ifade etmekte ve hatta ilahiyatçıyı din bilimcisi olarak görme eğilimine girmektedir. Bunu yaparken ilahiyatçı olarak neleri kastetmediğini de birer birer söyleyerek görüşünü şu şekilde temellendirmektedir:

> *"Belki ilahiyatçı çı, çu meselelerinden dolayı bazı arkadaşlarımız tereddüt ediyorlar. Bizde de tereddüt bazen yaşanıyor. Biz de yaşıyoruz. Ama ilahiyatçı dediğimde bunu bir din adamı olarak görmüyorum. Ben din adamıyım diye bir şey demek yok. Zaten bildiğiniz gibi İslami düşüncenin en önemli unsurlarından bir tanesi de din adamlarının olmayışıdır. İlahiyatçı derken bunu bir araştırmacı, din sahasında veya dinin tarihi sahasında, ekoller sahasında araştırma yapan insan aklıma geliyor ve ilahiyatçı derken de bunu kastediyorum. İlahiyatçı derken dindarlık kastetmiyorum. İlahiyatçı derken islami iyi yaşayan bir insan olduğumu iddia etmiyorum. Veya ilahiyatçı derken din adamı olduğumu asla söylemiyorum. Sadece bir araştırmacı bir sosyal bilimci olarak görmeyi daha uygun görüyorum."*

A2 ise ilahiyatçıda olması gereken özellikleri sayarak çok az kişinin gerçekten ilahiyatçı olarak nitelenebileceğini ifade etmekte ve ilahiyatçı olmanın temel kriterinin ilahiyat alanında bilgi üretmek olduğunun altını şu sözlerle çizmektedir:

> *"Her mezun olan ilahiyatçı değildir ama felsefi, metafizik derinliği kazanırsa ilahiyatçı diyebilirim. Tanrı-evren-insan ilişkisine dair metodolojik bir felsefi nosyona sahip olan kişiye ancak ilahiyatçı diyebilirim. Mesela çok sayıda Hadis ezberlemek, Tefsir bilmek, İslam tarihine vakıf olmak ilahiyatçılığı kazandırmaz. Gelenek hakkında malumat sahibi olan bir kimseye ilahiyatçı denemez. İlahiyatçı mütefekkir alim kategorisine girdiği anda ona ilahiyatçı diyebilirim. Varlık hakkında düşünsel düzeyde, kavramsal düzeyde yaratım kapasitesine sahip olan insana ilahiyatçı diyebilirim. Herhangi bir kavram, metot, fikir üretmeyen kimseye ilahiyatçı denemez. Bir din görevlisine bir öğretmene ilahiyatçı diyemeyiz. Hatta fikir üretmeyen akademisyenlere bile ilahiyatçı diyemeyiz."*

Katılımcı A5 de A2 ile paralel ifadeler kullanmakta ve ilahiyatçının sahip olması gereken özellikleri şu şekilde sıralamaktadır: *"İlahiyatçı çok yüksek bir seviyede entelektüel bir faaliyet alanı olarak mantık, ontoloji ve teoloji yapan bu bilimsel bilgiyi üreten kendi dönemindeki yeni şeylerle birikimle yeniden kavramları, yeniden teorileri üreten yüksek zihine sahip bir kişidir bana göre."*

Duruma bir öğrenci gözüyle bakan ilahiyat fakültesi son sınıf öğrencisi Ö6 ise, ilahiyat eğitimi almadan önceki bakış açısıyla, eğitim sürecinde değişen bakış açısını karşılaştırmakta ve bilimselliğin en önemli kriterlerinden birisi olan bir alanda uzmanlaşmanın, ilahiyatçının da temel özelliklerinden birisi olması gerektiğine şu sözlerle vurgu yapmaktadır:

> *"İlahiyatçı deyince benim aklıma önce şey geliyordu; dinin her yönünü bilen, fıkhı da bilen, Hadis'i de bilen, dinler tarihini de bilen… Bütün hocalarımızın bu alanlardaki her şeyi bilen, içine toplamış hocalar diye biliyordum. Ve bunların hepsini bilmek zorundadır diye de kendimi*

şartlamıştım. Ben bir şey soruyorsam ona bilmek zorunda. Hadisi'i de bilmek zorunda, ondan hüküm de çıkarmak zorunda. Fetva da vermek zorunda, İslam tarihini de bana anlatmak zorunda. Mesela en ufak Batn-ı Nahle savaşını da sorduğumda onu da bana anlatmak zorunda şeklinde şartlamıştım biraz kendimi, öyle biliyordum. İlahiyatçı deyince gayet bütün ilimleri bir tabağa almış, kucağına koymuş yürüyen biri olarak düşünüyordum, kendi kafamda öyle bir şema vardı. Buraya geldikten sonra bir insanın her şey üzerinde konuşmaması gerektiğini, herkesin bir bölümünün olması gerektiğini. Kelamcının hadisçiden daha çok şey biliyor gibi bir hadisciyi eleştirmemesi gerektiğini öğrendim. Bir hadisçinin de kelamı bilmediği halde bir kelamcı kadar kelamı eleştirmemesi gerektiğini öğrendim. Afaki konuşmaması gerektiğini anladım. Herkesin bir alanı var ve ilahiyatçılara da alanın ne diye sorulduktan sonra soru sorulması gerektiğini anladım. Bir alanda derinleşmeli yani."

Ö2 de bir ilahiyat fakültesi öğrencisi olarak şu sözleriyle ilahiyatçıyı tanımlamakta ve ilahiyatçı olmayı bilim adamı olmayla eş tutmaktadır: *"İlahiyatçı benim için sadece bilim adamıdır. Yani profesörlük seviyesinde. Araştırma yapan, bilimsel makaleler yazan kişi ilahiyatçıdır. Öbürleri teknik elemandır mesleki açıdan."* Ö9 da ilahiyatçıların en temelde akademik çalışmalar yapan kimseler olduğunu düşünmekte ve şu sözlerle fikrini açıklamaktadır: *"İlahiyatçı deyince aklıma aslında ilk olarak üniversitedeki akademisyenler geliyor. Yani ilahiyat alanında akademik çalışmalar yapan kimseler."*

Bilim insanı, bilim adamı, akademisyen, sosyal bilimci kullanımları katılımcılar tarafından ilahiyatçıyı tanımlamak için kullanılan üst kavramlar olarak ön plana çıkmaktadır. Bu noktada bilgi, bilim, üniversiter yapı etkileşiminde değerlendirilebilecek bu kavramların hepsi aynı tanımlamayı mı ifade etmektedir sorusu akıllara gelmektedir. Eğer öyleyse bir ilahiyatçıyı bu tanımlamaların hepsiyle nitelemek mümkün müdür? Ya da bu kavramlar arasında farklılıklar var mıdır ve varsa ilahiyatçıyı en iyi tanımlayan kavram hangisi olacaktır? İlgili literatür incelendiğinde zaman zaman birbirlerinin yerine kullanılan bu kavramların

birbirinden farklı bağlamlarda tartışıldığı görülmektedir. Bilim insanı/adamı ile akademisyenliğin aynı şey olmadıkları ve hatta bilim insanı ve bilim adamı şeklindeki ifadelerin bile birbirlerinin yerine kullanılabilecek kavramlar olmadığı yönünde tartışmalar yapılmaktadır. Konuyu etimolojik açılardan inceleyen Öztürk'e (2008) göre, bilim adamı yerine kullanılan bilim insanı kavramı hiçbir karşılığı olmayan, salt cinsiyetçi yaklaşımların bir sonucu olarak ortaya konulan bir kavramdır. Türkçe'de kullanılan "adam" kelimesi erkeklik-dişilik gibi cinsiyet belirten bir ifadeden ziyade, "olgun insan" anlamına gelen bir kavramdır ki dolayısıyla "bilim insanı" gibi yeni bir kavramın ortaya atılması O'na göre anlamsız bir çaba gibi görünmektedir. Yapılan bir alan araştırmasında ise; bir üniversitede görev yapan kadın ve erkek profesörlerin "Bilim insanı, Akademisyen, Bilim Adamı ve Bilim Kadını" kavramlarına bakışları ve kendilerini hangisiyle tanımladıkları incelenmiş, bilim insanı kavramının cinsiyet belirtmediği görüşü doğrultusunda kadın profesörlerin bu kavramı daha çok tercih ettikleri belirlenmiştir. Bununla birlikte aynı çalışmada kendisini bilim adamı olarak tanımlayan kadın katılımcılar da yer almış ve bunun gerekçesi olarak da, "adam" ifadesinin erkekliğe vurgu yapan cinsiyetçi bir ifade olmadığını söylemişlerdir (Apaydın, Aksu ve Kasalak, 2015). Yukarıdaki katılımcı görüşleri incelendiğinde "bilim insanı" kavramını kullanan A1 kodlu katılımcının da bir kadın profesör olması bu bağlamda bir tercihin ortaya konulduğunu destekler niteliktedir. Bu noktadan hareketle bilim adamı/insanı ve akademisyenliğin neliği üzerinde durmak ve ikisi arasında bir farklılığın olup olmadığını tartışmak gerekmektedir. Bilim insanı en genel anlamda geniş bir ufukla evrensel düşünme becerisine sahip olan, olaylar arasındaki nedenselliği açıklayabilen, gerçekleri çarpıtmadan ortaya koyan ve eleştirilere açık olan, eleştirel düşünme becerisine sahip olup objektif olmayı bilen, ahlakî sorumluluklarının farkında olan ve insanlığa fayda duygusu gelişmiş, çözüm odaklı entelektüel kimse olarak tanımlanmaktadır (Aydoğan, 2008). Akademisyen ise genel bir tanımlamayla, lisans

öğreniminin ardından, herhangi bir lisansüstü disiplinde lisansüstü eğitime başlayarak üniversite bünyesinde çalışmaya başlayan kişi olarak ifade edilmektedir (Gürkan, 2018). Light' a göre (1974) "Bilimsel iş" ve "Akademik iş" birbirinden farklı iki mesleki alanını ifade etmektedir. Bilimsel iş, özniteliği itibariyle, temel aktivitesi bilginin niteliği ile uğraşmak, bilgi üretmek ile ilintili olan bir meslek iken; akademik iş ise bir yükseköğretim kurumunda atamalar vasıtasıyla elde edilebilen ve bilimsel işin alt faaliyet alanı olarak tanımlanabilecek bir iştir. Light'ın bu sınıflandırmasıyla bilimsel işi yapan bilim adamı/insanı tanımlamasının, akademik işi yapan akademisyen tanımlamasından daha üst bir boyutta yapıldığını görmek mümkündür. Ortaş'a göre de (2004) objektif bir bakış açısıyla var olan durumlarla ilgili temel yasa ve genelgeçer doğruları bulmaya çalışan herkes bilim adamı/insanı olabilir. O'na göre, bilim adamlığı ünvanlarla ya da kurumlarla sınırlandırılan ya da belirlenen bir şey değildir. Dolayısıyla O'na göre akademisyen olan herkesin aynı zamanda bilim adamı/insanı olması diye bir durum söz konusu edilemez. Bilim adamı/insanı olma özelliğini taşımayan hiç kimse, bir üniversite bünyesinde doçent veya profesör hangi ünvana sahip olursa olsun bilim adamı olarak nitelendirilmez. Ortaş'a göre tarih bilim adamı/insanı olarak nitelendirildiği halde herhangi bir yükseköğretim kurumu ile akademik bağlantısı olmayan kişilerin örneklerini ortaya koymaktadır. Akademisyen kimliğinin tartışıldığı pek çok çalışmada, akademisyenlerin maddi beklentiler ve kişisel çıkarları adına kendilerinde olması gereken özellikleri kaybettikleri yönünde yorumların yapıldığı görülmektedir. Boyer'e göre (1990) hala az sayıda akademisyen işine gereken değeri vererek, dünyayı daha iyi bir yer haline getirmek için araştırma ve topluma hizmet etme isteğiyle çalışırken; akademisyenlerin pek çoğu için de araştırma ve yayın yapmak sadece akademik statü elde etmenin bir yolu olarak görülmeye başlanmıştır. Coşkun ise (2008) üniversitelerin değişimi bağlamında akademisyenliği tartıştığı yazısında, akademisyenlerin kendilerine "düşünmeleri için para verilen" kimseler olarak tanımlandıkları fikrinden yola

çıkarak, bu ödemenin olmadığı durumlarda akademisyenlerin düşünmeyi bırakıp bırakmayacaklarını sorgulamaktadır. Üniversiter yapıdaki stratejik değişimlerle birlikte akademisyenlik olgusunun da değişeceğini savunan Coşkun, akademisyenin maddi karşılık aldığı kurum veya kuruluşların bakış açısına göre düşünmeye başlayacağını ve akademik faaliyetlerini de bu doğrultuda gerçekleştireceğini ifade etmektedir. Coşkun'a göre (2008) bu durumun beraberinde getirdiği en önemli sonuç, akademisyenlerin eleştirel düşünme özelliğini yitirmeleri ve en temelde entelektüel olma yetilerini kaybetmeleri olacaktır. Entelektüel olmak ne anlama gelmektedir ve entelektüel kimdir sorusu da tartışılan bir konu olmuştur. Bilim adamlığının/insanlığının en temel özelliklerinden biri olarak görülen entelektüellik Said'in (2017) aktardığına göre Mills tarafından şöyle tanımlanmaktadır:

> *"Bağımsız sanatçı ve entelektüel sahiden yaşayan şeylerin basmakalıplaştırılmasına ve sonuç olarak cansızlaştırılmasına karşı direnebilecek ve mücadele edebilecek donanıma sahip, sayıları gittikçe azalan birkaç kişiden biridir. Artık gerçekten yeni düşünceler geliştirmek için modern iletişim araçlarının bizi gömdükleri klişe ve düşünce batağının maskesini indirme, sürekli olarak bunların etkisini kırma kapasitesi gerekir. Bu kitle sanatı ve kitle düşüncesi dünyaları giderek daha fazla siyasetin taleplerine maruz kalmaktadır. İşte bu yüzden entelektüel dayanışma ve çabaların odak noktası siyaset olmalıdır. Düşünür siyasi mücadele içinde hakikatin değeri ile bizzat ilişki kurmazsa, yaşanan deneyimlerin bütününü sorumlu bir biçimde ele alamaz."*

Benda ise (2017), gerçek entellektüellerin ortadan kaybolduğu ve varolanların da entellektüelliğe ihanet ettiği fikrinden yola çıkarak bir entelektüel portresi çizmiş, entellektüellerin maddi ve kişisel faydalar peşinde koşmayan, siyasi otoritelere boyun eğmedikleri gibi, inanmadıkları noktalarda bu otoritenin karşısına geçebilen ve bağımsız düşünce üretebilen kimseler olduklarını ifade etmiştir. Akademisyen kimliğinin değişkenliği

ile ilgili farklı bir yorumlama da Aktan'dan gelmektedir. Aktan (2003) Türkiye özelinden giderek, Türkiye'deki akademisyenliğin bir tipolojisini çıkarmış, bilim adamı/insanı olarak tanımlanan akademisyenlerin pek çoğunun, aslında bambaşka uğraşılar içerisinde olduğunu ifade etmiştir. Yapmaya çalıştığı tipolojiye göre 7 farklı akademisyen tipi vardır: "Okur-yazar akademisyenler", "Okur-yazmaz akademisyenler", "Okumaz-yazmaz akademisyenler", "Okumaz-yazar akademisyenler", "Okumaz-yazmaz fakat yazdırır akademisyenler", "Gazeteci akademisyenler" ve son olarak "Televizyoncu akademisyenler". Gerek bilim adamı/insanı ve akademisyen arasında yapılan tanımsal farklılıklar, gerekse akademisyen kimliğini çözümlemeyi hedefleyen eleştirel düşünceler incelendiğinde bilim adamı/insanı ve akademisyenliğin aynı şeyler olmadığını, her akademisyenin bilim adamı/insanı olarak nitelenemeyeceğini söylemek mümkün görünmektedir. Çünkü akademisyenlik bir meslek olarak kabul gördüğünde, bilim adamı/insanı olmanın pek çok temel özelliğini kaybetme tehlikesiyle karşı karşıya kalma eğiliminde gibi görünmektedir. Bununla birlikte akademisyenlerin hiçbir şekilde bilim adamı/insanı olarak nitelenemeyeceğini söylemek mümkün değildir. Akademisyeni tartışmasız bilim adamı/insanı olarak kabul edip, tanımlayan görüşler (Öztürk, 2008) ışığında bu kimliğin farklı bir boyutu da tartışılmaktadır. Üniversitenin tarihsel gelişimi ve bu gelişim sürecinde değişen amaçsal yönelimlerden daha önceki kısımlarda bahsedilmiştir (bkz. 56-59). Bilginin aktarılarak öğretilmesi hedefi ile başlayan yükseköğretim sistemi, Humbolt tipi üniversite anlayışı ile araştırma odaklı bir sisteme evrilmiş, kamuya hizmet anlayışının ortaya çıkmasıyla beraber de, araştırma odaklılığın yanında yeniden öğretim hedefinin ön plana çıktığı bir yönelişe girmiştir. Bu süreçler çerçevesinde öğretim ve araştırma arasındaki ilişki gerek akademik çalışmaların doğası, gerekse akademik kimliğin belirlenmesi açısından sürekli tartışılan bir konu olmuştur. Bir grup akademisyenliğin araştırma odaklı olması gerektiği fikrini savunurken; diğer bir grup ise

öğretim odaklı olması gerektiğini savunmuştur (Jawitz, 2009). Harris'e (2005) göre, üniversitelerin kurumsal işleyişlerinin araştırma ya da öğretim odaklılık tartışmaları bağlamında karmaşık bir yapıya dönüşmesi akademisyenlerin kimliği konusundaki belirsizlikleri de artırmıştır. Bu durum da araştırmanın konusu açısından var olan belirsizliği artırmaktadır.

İlahiyatçının kim olduğu sorusuna dönecek olursak; öncelikle şunu sormak gerekmektedir, katılımcıların görüşleri doğrultusunda ilahiyatçı eğer bilim adamı/insanı ve ilahiyat alanında bilgi üreten kimse ise, ilahiyat fakültelerinde akademisyen olarak görev yapan herkesi ilahiyatçı olarak nitelemek mümkün olacak mıdır? Akademisyenlik tanımları ve yön değiştiren akademisyen kimliği ile ilgili ortaya konulan görüşler incelendiğinde, ilahiyat fakültelerinde akademisyen olarak görev yapan herkesin bilim adamı/insanı olarak nitelenmesi doğru bir yaklaşım olmayacaktır. Bilim adamı/insanı'nın özellikleri genel anlamda sıralanmıştır. Eleştirel düşünme, objektif olma, insan merkezli düşünme, ahlaki bir duruş, çözüm odaklılık vb. İlahiyat fakültesindeki akademisyenlerin hepsinde bu özellikler var mıdır? İlahiyat fakültelerinin de hedefleri arasında yer alan eleştirel düşünme becerisini kazanabilmekteler midir mesela? Ya da yaptıkları akademik çalışmalarda ahlakî boyutu da gözetmekteler midir? Bunların farklı çalışmalarla ortaya konulması gerekmektedir.

Akademisyen katılımcıların görüşlerinin genelinde bilim adamı/insanı olma vurgusunun yanında bilgi üretme vurgusunun olduğu görülmektedir. Kelam Ana Bilim Dalı öğretim üyesi A2 "*Herhangi bir kavram, metot, fikir üretmeyen kimseye ilahiyatçı denemez. Bir din görevlisine bir öğretmene ilahiyatçı diyemeyiz. Hatta fikir üretmeyen akademisyenlere bile ilahiyatçı diyemeyiz."* ifadeleriyle açıkça bunu ortaya koymakta ve bilgi üretmediği takdirde bir akademisyenin de ilahiyatçı olarak nitelenemeyeceğini ifade etmektedir. Aslında bu sözleriyle yeni bir tartışmaya daha kapı aralamaktadır. İlahiyatçının temel özelliği bilgi üreten

kimse olmak olarak kabul edilecekse, ilahiyatçı yetiştirme hedefindeki ilahiyat fakültelerinden beklenen de, mezunlarına ilahiyat alanında bilgi üretme becerisini kazandırması olacaktır. İlahiyat fakültesinden mezun olan bir kişinin din görevlisi de olsa, öğretmen de olsa, ilahiyat fakültesi mezunu bir ilahiyatçı olarak istihdam edildiği alan çerçevesinde bilgi üretecek yeterlilikte olması gerekecektir. Rektör Hikmet Birand'ın 1949-50 Eğitim-Öğretim yılının açılış konuşmasında ilahiyat fakültesinin amaçları ile ilgili yaptığı konuşmaya dönüldüğünde aslında tam da bu noktaya vurgu yaptığını görmek mümkündür. Birand akademisyen, din görevlisi ya da öğretmen gibi bir ayrıma gitmeksizin doğrudan ilahiyat eğitiminin hedeflerine odaklanmakta ve ilahiyat eğitiminin ardından dini olanla olmayanı ayırt edebilecek, hayatın güncel akışını anlayıp yorumlayabilecek, gerekli durumlarda rehberlik görevi görebilecek insan tipinin yetiştirilmesine vurgu yapmaktadır. Tüm bunların sonucunda ilahiyatçılığın, salt akademik kimlikle özdeşleştirilemeyeceği gibi, sadece ilahiyat fakültesi mezunu olma kriterine de indirgenemeyeceğini söylemek mümkün görünmektedir. Bilim adamı/insanı olmanın temel özelliklerine haiz olmakla birlikte, ilahiyat alanında bilgi üretme becerisine sahip olmak ilahiyatçının temel özelliklerinden birisi olmalıdır. Bu noktada akıllara üretilen bilginin mahiyeti ile ilgili bir soru gelme ihtimali de olacaktır ki bu sorunun cevabını da, bilim adamı/insanı olabilmenin yeterliliklerinde aramak gerekmektedir. Bilim adamı/insanı bakış açısıyla bilgi üretme becerisi, ilahiyatçı olma zeminin temelini oluşturacaktır.

Bu konuda görüş bildiren öğrenci katılımcılardan birisi ilahiyatçı olabilmek için ilahiyat alanındaki akademik branşlar üzerinden uzmanlaşmayı ön plana çıkarırken, diğeri akademide akademik çalışma yapmayı ilahiyatçılığın temel kriteri olarak kabul etmiştir. Bir diğeri ise, sınırları daha da daraltmış ve ilahiyat alanında profesörlük düzeyinde akademisyen olanların ilahiyatçı olabileceğini söylemiştir. Bu sonuçlar, bir grup öğrencinin ilahiyatçı olmayı

akademisyen olmakla özdeşleştirdiğini ve ilahiyatçıya daha sınırlı bir alan çizdiklerini göstermesi adına önemli görünmektedir.

2.3. İdeal İlahiyatçı

Araştırmaya katılan görüşmecilere ilahiyatçının ne olup olmadığı ile ilgili sorulan soruların yanı sıra, ilahiyatçının nasıl olması gerektiği ile ilgili sorular da sorulmuştur. Bu soru çerçevesinde katılımcıların ilahiyatçılık ile ilgili ön kabulleri farklı bir perspektifle değerlendirilmekle beraber, tüm bu katılımcıların ilahiyat fakültesi mezunu ve mensubu olmaları nedeniyle ilahiyatçı olarak nitelenecekleri gerçeği ya da nitelenebilecekleri varsayımından yola çıkılarak ideal ilahiyatçının tasvir edilmesi hedeflenmiştir. Bu noktada katılımcılar "ilahiyatçı" yı farklı açılardan idealize etmişler ve bu konudaki görüşlerini ortaya koymuşlardır. Katılımcıların ideal ilahiyatçı betimlemelerinden hareketle; "Söz ve Eylem Köprüsünü Kuran İlahiyatçı", "Peygamberlerin Varisi Olan İlahiyatçı", "Gelenek ve Yenilik Arasındaki İlahiyatçı", "Her Alanda Bilgi Sahibi İlahiyatçı", "Matematik/Geometri Bilen İlahiyatçı", ""Açık Görüşlü İlahiyatçı", "Cihat Yapan İlahiyatçı" kodları elde edilmiştir. İdeal ilahiyatçı noktasından hareket edilerek katılımcılara aynı zamanda ilahiyatçı olmak ya da ilahiyatçı olarak nitelenebilmek için ilahiyat eğitimi almış olmak ile bir dinin inanırı olmanın bir gereklilik olup olmadığı sorulmuş ve elde edilen bulgular doğrultusunda bu kategori altında aynı zamanda "İlahiyatçı Olmak ile İlahiyat Eğitimi Arasındaki İlişki" ve "İlahiyatçı Olmak İle İnanır Olmak Arasındaki İlişki" şeklinde iki koda daha ulaşılmıştır.

2.3.1. Söz ve Eylem Köprüsünü Kuran İlahiyatçı

A1 kısa ve öz ifadelerle ilahiyatçıda olması gereken temel özelliği şu sözlerle dile getirmektedir: *"İlahiyatçıların eylem boyutları ile söz boyutları mukayese edildiğinde arada çok büyük bir boşluk olduğunu görüyorum. Ve söz ve eylem köprüsünü kurmalı ilahiyatçılar."*

A4 de A1 ile aynı görüşleri paylaşmakta ve hal ve hareketlerindeki bütünlük ile ideal ilahiyatçıyı şu şekilde tarif etmektedir:

Bir ilahiyatçı kişiliği ile, kimliği ile, tavırları ile giyimi ile kuşamı ile, bütün hareketleriyle İslam'ın göstermiş olduğu ahlaka sahip olmalıdır diye düşünüyorum. Biz evvela misyonunu yürütmeye çalıştığımız bu dinin prensiplerini ve kaidelerini önce kendimiz uygulamamız lazım. Kendimiz yaşamamız lazım. Ahlaksa ahlak, doğruluksa doğruluk, dürüstlükse, dürüstlük. "

İlahiyat fakültesi son sınıf öğrencisi olan Ö4 de ilahiyatçıyı söz ve eylem bütünlüğünü gerçekleştirmesi gereken birisi olarak görmekte ve çevresinde yaşadığı bir örnekten de yola çıkarak bu konuda şöyle bir zihni tartışmaya girmektedir:

"Tabi ki İlahiyatçıyım diyorsun ona göre yaşamalısın, ona göre konuşmalısın, ona göre oturup kalkmalısın… Mesela elinde bir sigara alıp içen-erkekleri demiyorum artık- kızları görüyoruz. Dün mesela bir hocamla beraber geçerken o kadar mı yani, bu kadar mı düştü bir ilahiyatçı kızı diye gerçekten onun adına da üzüldük. Bir ilahiyatçı kimliği altında bunu yapmasına da üzüldük. Nasıl desem uygun olmayan bir şekilde giyinmiş, uygun olmayan bir şekilde oturuyor ve ilahiyatın bahçesinde. Mesela ben ilahiyatın içerisindeyim anlayabiliyorum ama bunu dışarıdan gören bir insan "a bak ilahiyatçı" bunu benim ailem de yapıyor yapmıyor değil. Haksızlar mı belki haksızlar belki haklılar. O durumu tartışabilecek seviyede değilim ben. Ama bir ilahiyatçıya yakışmayacak şeylerin yapılmasını da hoş görmüyorum ve ben de bilakis Müslüman olarak yapmamaya çalışıyorum"

Din Eğitimi Profesörü A1 ideal ilahiyatçının özelliklerinden bahsederken söz ve eylem bütünlüğüne dikkat çekmiştir. O ilahiyatçılar arasında gördüğü genel bir problemden yola çıkarak böyle bir yargıya varmakta ve ilahiyatçının söyledikleri ile yaptıkları arasında bir uyum olmadığını ifade etmektedir. Bunu söylerken herhangi bir referans noktasından hareket etmeyen A1, ilahiyatçıda genel anlamda olması gereken bir davranış özelliğinden bahsediyor gibi görünmektedir. Kişisel bütünlüğün oluşturulmasında gerekli olan temel şartlardan birisi de söz ve davranışlar arasında olması gereken uyum ve tutarlılıktır (Cüceloğlu, 2009). Aslında

A1 tutarlı kişilik özellikleri gösteren bireylerde olması gereken bir özelliği, ilahiyatçıda olması gereken en önemli niteliklerden birisi olarak kabul etmektedir. Din Musikisi alanında profesör olan A4 ile son sınıf öğrencisi Ö4 ise, olması gereken söz-eylem bütünlüğünü İslam ahlakı ve Müslüman olma esasları ekseninde değerlendirmişler ve bu bütünlüğe İslam Dini'nin referans çerçevesinden yaklaşmışlardır. Bu yaklaşım aynı zamanda, A4 ve Ö4'ün ilahiyatçıyı doğrudan İslam Dini'nin inanırı olarak kabul ettiklerini de göstermektedir. İslam Dini'nin kutsal kitabı Kuran'da, inanlara niçin yapmayacakları şeyleri söyledikleri sorulmakta ve bunun Allah katında kötü bir davranış olduğu bildirilmektedir.[14] Bu ayetler İslam Dini'nin söz ve davranışlar arasında olması gereken bütünlüğe önem verdiğini gösterir niteliktedir. Kuran'ın pek çok ayetinde bilgi ve davranış arasındaki ilişkiye de değinilmekte ve ikisi arasında olması gereken bütünlük pek çok yerde vurgulanmaktadır.[15] İslam dini açısından, bireyin ahlaki gelişimini olumlu yönde etkilemeyen bilgi ve davranışa dönüşemeyen imanın bir anlamı yoktur. Dolayısıyla davranış düzeyinde teori ve pratik arasında olması gereken tutarlılık, inananlardan beklenen bir sonuçtur (Erten, 2007, s.144). İslam Dini'nin söz-bilgi-eylem bütünlüğüne verdiği önem ortadır. Bu noktada ilahiyatçının İslam Dini'nin inanırı ve bu dinin bilgisine ulaşmayı hedefleyen kişi olacağı varsayımından yola çıkılırsa bu dinin inanırı olan herkesten beklenen bu özelliğin ilahiyatçıdan da beklenilmesi olağan bir durum olacaktır. Fakat burada kişinin bireysel alanındaki yönelimlerini hangi referans çerçevelerinden yola çıkarak oluşturduğunu anlamak önem kazanmaktadır. İlahiyatçı söz-eylem bütünlüğü içerisinde olmayı Müslüman olduğu için mi tercih edecek yoksa ilahiyatçı olduğu ve kendisinden beklenilenin bu olduğunu bildiği ya da hissettiği için mi seçecektir? Yani söz ve eylemlerinde bütünlük oluştururken inandığı dinin beklentilerini mi önceleyecek, yoksa ilahiyatçıyı tanımlayan beklentilerden mi hareket edecektir? Şayet ilahiyatçı Müslüman birey olarak kabul

[14] Bkz. Saff Suresi, 2 ve 3. Ayetler.
[15] Bkz. Cuma Suresi 5. Ayet.

edilecekse, her Müslümandan beklenilen bu özelliğin ilahiyatçı olmakla ilintilendirilmesi de anlamsızlaşacaktır. Bu sonuç burada yeni bir soru işaretinin ortaya çıkmasına da zemin hazırlayacaktır. Neden katılımcılar ilahiyatçıda olması gereken özelliklerden birisi olarak bu noktaya vurgu yapma ihtiyacı hissetmişlerdir? Aslında bu sorunun cevabını ortaya koydukları görüşlerde bulmak mümkündür. Gözlemledikleri bazı ilahiyatçılarda bu özelliğin olmadığını söylemekte ve hatta örnekler vermektedirler. Peki neden ilahiyatçılar bu şekilde davranmaktadır ya da bu davranışları sergilemeleri onları ilahiyatçı olma yetkinliğinden uzaklaştırmakta mıdır? Bu son iki sorunun birincisini cevaplayabilmek için sosyo-psikolojik araştırmalara ihtiyaç varken, ikinci sorunun cevabı için ise ilahiyatçının kim olduğu ve kim olması gerektiğinin net bir şekilde belirlenmesi gerekecektir.

2.3.2. Peygamberlerin Varisi Olan İlahiyatçı

Bazı katılımcılar da ilahiyatçının söz ve fillerinde olması gereken bütünlüğe vurgu yaparken Hz. Peygamber'in örnekliği üzerinden görüşlerini temellendirmekte ve bu anlamda ilahiyatçıyı Hz. Peygamber'in varisi olarak nitelemektedir. Örnek verilecek olursa A10 söz ve fiil bütünlüğüne Hz. Peygamber ve diğer peygamberlerin yaşantıları üzerinden örnekler vererek vurgu yapmakta ve ilahiyatçının, bulunacağı makamların Peygamber makamı olduğunu unutmadan hareket etmesi gerektiğine şu açıklamalarıyla dikkat çekmektedir:

> *"Kuran-ı Kerim'de bununla ilgili Usvetün Hasenetün kavramı geçer. Peygamberimizin örnekliğini ifade etmek üzere ki bu Hz. İbrahim ve onun yanındakiler için de kullanılır. Sadece Peygamberimiz için değil. Şimdi bu Usvetün Hasenetün kelimesi arapçada çok geniş bir anlam sahasına sahip. Neyi ifade eder bu? Eskilerin deyimiyle hem haliyle, hem de kâliyle örnek olmak demek. Şimdi kâl ne demek ? Söz. Yani kazanımlarımızın davranışlarımıza yansıması. Şimdi bu ne demek? Şimdi bu işin bir boyutu. İlahiyatçı kimliğine, donanımına sahip olduktan sonra onu hayat geçirecek şekilde bir hayat yaşamak. Bu sizin Usvetün Hasenetün kısmınızın özellikle sözlü noktada bunu insanlara taşırkenki kâl kısmını oluşturur. Bir de halimizle örnek olmak dediğimiz*

kısım var ki, o da formasyon dediğimiz kısımı oluşturur. Dolayısıyla hem bir bilgi birikimi, hem donanım, hem de onu insanlara taşıyabilecek formasyona sahip olabilmek. Dolayısıyla aslında bu noktada ilahiyatçı kimliğine İslam İlahiyatı açısından bakarsak peygamberler numune şahsiyetlerdir. Yani hem hayatlarıyla, hem yaşayışlarla, hem sözleriyle, hem öğütleriyle, insanlarla olan birebir ilişki ve etkileşimleriyle bizim için en rol model insanlar… Bu manada isterseniz mihraba geçin, isterseniz minbere geçin, isterseniz sınıfa gittiğiniz zaman hoca kürsüsünde oturun bir numaralı esas ne olmalı? Buraların Hz. Peygamber'in makamı olduğunu unutmadan hareket etmemiz lazım.

Katılımcı A7 de A10 ile benzer bir görüşü savunmakta ve şu bakış açısıyla konuya yaklaşmaktadır:

"İlahiyatçı olsun İslam alimi olsun işte o Hz. Peygamber'in hadisinde olduğu gibi enbiyaların peygamberlerin varisleri olanlar… Nasıl ki işte Hz Peygamber Kuran-ı Kerim'i elçi olarak bize getirdiğinde önce kendisi yaşardı Hz. Aişe'nin de buyurduğu gibi ahlakı onun Kuran-ı Kerim'di. Bir ilahiyatçının da bir İslam aliminin de öncelikle bu ilahi olan bilgiyi temelde Allahu Teala'nın bize indirdiği işte Kuran-ı Kerim'de bulunan ve onun Hz. Peygamber tarafından uygulanmasıyla bize gelen bu ilahi nuru ilk önce kendisi yaşayan, inanan buna ve bununla amel eden amel ettiği kadar da etkisi olduğu gerek kendi ailesine gerek çevresine gerek toplumuna ilmi olarak da ameli olarak da bildiklerini hem teoride aktaran hem de pratikte örneklik göstererek kendi yani bu Allah'ın nimet olarak bahşettiği bu hazineyi diğer insanlara da aktarmaya gayret etmesi gereken bir kimlik olması lazım. İlahiyatçının bu olması lazım."

M6 da Kuran-ı Kerim'de Hz. Peygamber'le ilgili kullanılan bir nitelemeden yola çıkarak ilahiyatçıyı betimlemekte ve görüşünü şu şekilde ortaya koymaktadır: *"Bir ilahiyatçı hem kendi yaşantısına sahip çıkmalı, İslam'ın kurallarıyla ve güzelliği ile yoğurmalı, hem de bunu başkalarına ulaştırmalı. Kuran-ı Kerim'deki ifadeyle nur saçan bir kandil diyor ya Allahu Teala Peygamberimiz hakkında. Nur saçan kandil özelliğini taşıması lazım."*

Akademisyen katılımcılar A7 ve A10 ile ilahiyat fakültesi mezunu M6 ilahiyatçıda olması gereken özellikler konusunda ortak paydada buluşmuşlar ve ilahiyatçının Peygamberlerin varisleri olduğu önkabulünden yola çıkarak, bildiğiyle amel eden, söz ve davranışlarında tutarlı olan kimseler olmaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Aslında bu üç katılımcı bir önceki kodda vurgulanan söz ve eylem bütünlüğüne dikkat çekmişler fakat bunu ifade ederken, bu özelliğin peygamberliğin en temel özelliklerinden birisi olduğunu vurgulamışlardır. Ahzab Suresi 21. ayette "Usvetün Hasenetün" ifadesi geçmekte ve inananlar için Hz. Peygamber'in en güzel örnek olduğu bildirilmektedir.[16] Kuran'da tüm inananlara seslenilmekte ve bu güzel örnekliğin tüm inananlar için olduğu söylenmektedir. Yani bu örnek oluşun sadece ilahiyatçılara yönelik bir durum olmadığı gayet açıktır. Yine Ahzab Suresi 45 ve 46. ayetlerde Peygamber'in ışık saçan bir kandil özelliği taşıdığı ifade edilmektedir.[17] İlahiyatçı Müslüman olarak kabul edilecekse Hz. Peygamber'in örnekliğini kabul etmeli ve ona göre davranmalıdır. Fakat burada yine aynı soru gündeme gelecektir. Müslüman olduğu için mi Hz. Peygamber'i örnek almalı yoksa ilahiyatçı olduğu için mi bunu yapmalıdır? Çünkü zaten İslam Dini'nin inanırı ise, görevi ya da kimliği ne olursa olsun, Allah tarafından kendisinden beklenen bu olacaktır. Katılımcıların bazıları Hadis literatüründe yer alan "Alimler peygamberlerin varisleridir" [18] hadisini referans göstererek ilahiyatçıların Peygamberlerin varisleri olduklarını ifade etmişler ve dolayısıyla aynı zamanda ilahiyatçıyı "alim" olarak nitelendirmişlerdir. Peki alim kimdir ve ilahiyatçı alim olarak nitelendirilebilir mi? Uyanık 'a göre (2012) insanın zihnî becerileri vasıtasıyla ortaya koyduğu bilme, anlama, farkına varma vb. eylemler için kullanılan ilim/bilgi kavramı "sistemli fikrî faaliyeti" ifade etmektedir. Bu faaliyeti gerçekleştiren kişiye de "alim" denilmektedir. Arapça kökenli alim

[16] Bkz. Ahzab Suresi 21. Ayet.
[17] Bkz. Ahzab Suresi 45-46. Ayetler.
[18] Bkz. Ebu Davut, İlm, 1; Tirmizi, İlm, 19 ve İbn Mace, Mukaddime 17.

kavramının anlamının, İslamiyet'ten önceki ve sonraki dönemler açısından incelendiğinde, anlamsal açıdan değişime uğradığı söylenilmektedir. Buna göre İslam öncesi dönemde alim "tecrübe yoluyla bir işi bilen" anlamında kullanılırken, İslam'dan sonraki dönemde ise bilgisini güvenilir ve kesin kaynaklar olarak kabul edilen Kuran ve Sünnet'ten alan kişi olarak kullanılmaya başlanmıştır (Canlı, 2013). Çeşitli hadislerde alimlerin özellikleri; ilim sahibi olmak, söz ve amel bütünlüğü içerisinde bulunmak, yapılan işlerde Allah rızasını öncelemek ve Allah korkusuna sahip olmak ve vakarlı, tevazu sahibi, güvenilir kişi olmak olarak sıralanmıştır (Canlı, 2013). Taşköprülüzade de alimde olması gereken özellikleri şu şekilde özetlemiştir: makam-mevki için değil Allah rızası için ilim yapmak, elde ettiği ilmi başkalarına da öğreterek yaymak, İslam'ı ve Hz. Peygamber'in sünnetini doğru bir şekilde anlayıp aktarmak ve Allah karşısında "havf ve recâ" dengesini kurmak (Taşköprülüzade, sad. 2013). Bilgi sahibi olmak, fikri faaliyet içerisinde bulunmak, ilmi başkalarına da öğretmek anahtar kelimeleri ve çeşitli ahlakî özellikler bağlamında tanımlanan alim kavramının, kendisine atfedilen bu nitelikler çerçevesinde değerlendirildiğinde, bilim adamı/insanı kavramı ile pek çok açıdan ortak yönlere sahip olduğu görülmektedir. Öztürk'ün (2008) de ifade ettiği gibi, alim kavramı dinsel alanın literatürü ile tanımlanırken; bilim adamı/insanı kavramı dini özellikler barındırmayan bir literatürle tanımlanıyor gibi görünmektedir. Dolayısıyla Öztürk'e göre (2008) alim ve bilim adamı/insanı aynı anlama gelen kavramlardır. Kemikli (2014) felsefe ve ilahiyat, hikmet ve din dili arasındaki ilişkiyi tartıştığı çalışmasında ilahiyatçıyı, "hem din eğitimini verecek öğretmen hem de din hizmetleri görevlerini yerine getirecek nitelikli insanlar" olarak nitelemekte ve "aynı zamanda sosyal ve beşeri bilimlerin önünü açacak yetkin kimseler yani kelimenin tam anlamıyla alimler" olarak tanımlamaktadır. İlahiyatçının Müslüman bir bilim adamı/insanı olduğu ön kabulünden yola çıkılırsa; alimin taşıması gereken özellikleri doğal bir şekilde taşıması gerektiğini ve bu anlamda alim olarak

da nitelenebileceğini söylemek mümkün görünmektedir. Peki alim olsalar da hadis de ifade edildiği gibi Peygamberlerin varisleri midir? Bahsedilen hadisin isnad bakımından tenkit ve tahlilinin yapıldığı bir çalışmada, hadisin sıhhat açısından zayıf olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Akyüz, 2012). Bir sonraki araştırma aşamasında ise aynı hadis ifadesinin geçtiği metinler bu sefer, mutâbaat ve şevâhid açısından incelenmiş ve birkaç kanaldan rivayet edildiği için zayıf da olsa bir aslının olduğu sonucu ortaya çıkmıştır (Akyüz, 2013). Bu sonucu değerlendirmek ya da, buna göre bir tercih belirlemek bu araştırmanın sınırları dışında bir konudur. İlahiyatçıların bu hadis doğrultusunda bir alim olarak peygamberlerin varisleri olup olmadıkları sonucuna varmak da aynı şekilde bu araştırmanın kapsamını aşan bir konudur.

2.3.3. Gelenek ve Yenilik Arasındaki İlahiyatçı

Katılımcılardan bazıları da ideal ilahiyatçının portresini çizerken İslam dininin ana kaynakları ve gelenekten kopmadan günümüzü anlamlandıracak ve güncel problemlere çözüm üretecek bir profil ortaya koymuşlardır. Örneğin A6'nın şu sözlerinde tanımını yaptığı ilahiyatçı bu profili kısaca özetler mahiyettedir:

> *"İlahiyatçı bu dini en güzel şekilde anlayan, bu dini en güzel şekilde yorumlayan İslam'ın temel ilke ve prensiplerinden, temel kaynaklarından Kuran'ı Kerim'den, Hadis-i Şeriflerden ve 1400 yıllık kültürden elini ayağını çekmeden ama çağımızın da gereklerine, ihtiyaçlarına da cevap verecek şekilde toplumun taleplerine isteklerine de cevap verecek şekilde kendini geliştiren kişidir diye düşünüyorum."*

A14 de A6 ile benzer bir noktaya işaret etmekte ve bir metafor üzerinden ideal ilahiyatçının temel özelliğine şöyle vurgu yapmaktadır: *"İlahiyatçı derken benim acizane kanaatim hem eskiyi, hem yeni mecz etmiş, eski kültürü yeni kültürle beraber uzlaştırmış, zül cenaheyn dediğimiz iki kanatlı uçan ve kültürel donanımlarla yüklü insan."* M2 de geçmiş ve günümüz arasında bağ kurabilen bireye işaret etmekte ve ilahiyatçı için şu ifadeleri

kullanmaktadır: *"Burdaki ilahiyatçı kavramını İslam açısından konuşuyoruz. Geçmişten günümüze gelen İslami prensiplerdeki yorumlamaları bilen ve bunları aktarabilecek ve bunları çeşitlendirebilecek kimse diye tanımlıyorum."* M6 ise bu konudaki görüşleri detaylandırmakta ve geçmiş ve gelenekten anlaşılması gerekenleri yanlış anlaşılmalar üzerinden tartışarak ilahiyatçının durması gereken noktayı şu şekilde betimlemektedir:

> *"Sonuçta bir ilahiyatçı Kuran-ı Kerim'i, Sünneti vs. yi çok iyi bildiği gibi 1400 yıllık yaşanmış bir geleneğimiz var. Çok önemli alimler yetiştirdik kendi zamanlarındaki problemleri çözen ve kendi zamanının önde gelen kişileri olmayı başaran. Ama biz günümüzde geçmişteki alimlerimiz kadar çalışkan olmadığımızdan gerek, onlar kadar başarılı olmadığımızdan gerek günümüzün sorularını çözemedikçe suçu faturayı kendimize kesmek yerine İmam-ı Gazaliye kesmeyi tercih ettik. Bazı ilahiyatçılarımız böyle yaptılar. Geçmişteki alimlerimiz sanki hiçbir şeyi başaramamış gibi bir hava oluşturdular ve kimse bu işi anlayamadı ilk defa ben anladım gibi, aslında yani Kuran'ın sanki anlaşılamayan bir şey olduğu, efendim bunun zaten hiç kimsenin anlayamadığı ama ilk defa bu işi ben başardım gibi… Bu biraz fazla egoistlik kokan şeyler oldu. Bizim düne de saygı duymamız bugüne de saygı duymamız gerekiyor. Ve bir ilahiyatçı bir defa dini çok iyi bilecek. Din dediğimiz Kuran, Sünnet bunun içerisine İcmayı da koyabiliriz. İkincisi dîni olanı bilecek, Yani Hanefi Mezhebi, Şafi Mezhebi, Hanbeli, Maliki Maturidi, Eşari neyse… O alimlerimiz çok güzel sistemler ürettiler bu sistemlerde sorun çözme becerisi geliştirdiler. Birde ilahiyatçı yaşadığı toplumu bilecek şuanda milletin kafasında neler var, hangi felsefeler hakim, hayata nasıl bakıyorlar, öncelikleri nedir?"*

Din sosyolojisi alanında akademisyen olan A3 de sosyolojik bir analiz üzerinden giderek ilahiyatçının gelenek ve modernite arasındaki dengeyi kurması gerekliliğine dikkat çekmekte ve kendi görüşleri doğrultusundaki ılımlı ilahiyatçı profilini şu sözlerle desteklemektedir:

> *"İster modernistci olsun, ister aşırı gelenekselci ikisinin de ben ilahiyatçı kimliğine zarar verdiğini düşünüyorum. Gelenekselci şey zarar verir neden? Çünkü İslam'ı çok modern*

ortamlarda temsile uygun hale getiremeyecek şekilde katılaştırılmış, dondurulmuş, üzerinde hiçbir oynamaya şey yapmadan, toplumdaki esnekliğe hitap edemeyecek bir ilahiyat söylemine sahip çıkarak kendi kimliğini öz sabote edici bir kimlik ortaya çıkar bu temsil krizini doğurur. Ama bunun tersi de doğrudur. Aşırı modern, modernist, reformist, tarihselci birtakım argümanlarla yaklaşıldığında yani ilahiyat alanındaki çeşitlilik buna indirgendiğinde bu sefer de tersinden bir şey var. Halkın genel yapısındaki ortalama standart islam karşısında yabancılaşmaya düşülme riski ortaya çıkar. İki ucun arasında biraz orta yol, ılımlı ilahiyatçılığın ideal olduğu kanaatindeyim."

Konuya öğrenci gözünden bakan Ö3 ve Ö2'nin de ilahiyatçının Kuran perspektifiyle yola çıkan fakat bununla birlikte değişimin gerisinde kalmayan kimse olması gerektiği yönündeki şu sözleri dikkat çekici görünmektedir:

Ö3: *"…iyi Kuran okumalı çünkü burda gerçekten her dönem Kuran dersi alıyoruz ve bence iyi bir ezbere de sahip olması gerekiyor diye düşünüyorum…Zaten ayağımızın kaymaması gereken yerlerden birinin de Kuran olması gerektiğini düşünüyorum ben. Kuran'la da bağlantılı bir şekilde ama gelişen, değişen, modern dünyaya da ayak uydurabilecek düzeyde bir hayatımız olması gerektiğini düşünüyorum ben."*

Ö6: *"Aklını kullanan, nakli bilgileri yani Kuran'ı ve Hadisleri, Peygamberimizin sünnetini günümüzün şartlarına göre uyum halinde açıklayabilen kişidir. Ve yaşayabilen, yaşatabilen kişidir."*

Katılımcıların bu noktadaki görüşleri çerçevesinde eski ile yeniyi, geçmişi ve bugünü, gelenek ve moderniteyi anlayarak muhataplarına aktarabilen, problemler karşısında diyalektik bir yaklaşım belirleyerek çözümler üreten ve bunu yaparken İslam dininin ana kaynaklarından kopmayan bir ilahiyatçı profili ortaya çıkmaktadır. Araştırmanın örneklemini oluşturan üç farklı gruptan çeşitli katılımcıların bu konuda hemfikir olması dikkat çekici bir sonuç olarak görünmektedir. Katılımcılar salt yenilikçi/modernist ya da salt gelenekçi/klasik bir ilahiyatçı

profilini idealize etmek yerine her iki durumu da anlayıp özümseyen ve ilahiyatçılığını bu noktada açığa çıkaran bireye işaret etmektedirler. Katılımcıların bu noktada çeşitli kavramsallaştırmalar ortaya koydukları da görülmektedir. Örneğin Tefsir Öğretim Üyesi A14 ilahiyatçı için "zül cenaheyn denilen iki kanatlı uçan kuş" tabirini kullanırken, Din Sosyolojisi alanında çalışan A3 "ılımlı ilahiyatçı" tabirini kullanmaktadır. Gelenekten gelen bir kavramsallaştırma olan zül cenaheyn nitelemesiyle çok yönlü bir ilahiyatçılığa vurgu yapılırken; günümüzde çokça kullanılan ılımlı nitelemesiyle daha çok her iki boyutu da anlayıp orta yolu bulan bir ilahiyatçıya atıfta bulunuluyor gibi görünmektedir. Biri geleneksel diğeri ise güncele daha yakın olarak nitelendirilebilecek bu iki farklı kavramsallaştırmanın, ilahiyatçıyı tanımlamada ortak noktada buluşuyor olması, idealize edilen ilahiyatçılığın vücud bulmuş hali gibi görünmesi adına ilgi çekicidir. Bir vaiz olan M6 da; çok yönlü ilahiyatçılığa vurgu yaparken geleneği görmezden gelen ilahiyatçı profiline işaret etmekte ve dolaylı olarak bu profili egoist oldukları yönünde eleştirmektedir. M6'nın örneklendirdiği gibi sadece günün şartlarına göre fikirlerini şekillendiren ilahiyatçıların varlığı kadar, örnek verilmese de salt gelenekten yola çıkıp, günün şartlarını gözetmeyen ilahiyatçıların da varlığını hissetmek mümkün görünmektedir. Katılımcıların, her iki bakış açısına da sahip olan ve buna göre hareket eden ilahiyatçıya özellikle işaret etmeleri, durumun böyle olması ihtimalini kuvvetlendirir niteliktedir. "İlahiyatın neliği" nin irdelendiği birinci kısım ışığında bu sonuçlar değerlendirildiğinde ise, daha bütüncül bir bakış açısına ulaşmak mümkün gibi görünmektedir. İlahiyatın tanımı ile ilgili teolojik, metafizik, kelami açılardan pek çok bakış açısının ortaya çıktığı görülmüştür. Bununla birlikte, günümüzdeki ilk ilahiyat fakültesinin açılışı sırasında yapılan tartışmalarda ilahiyat konusuna daha bütüncül yaklaşıldığı ve İslam'ı ana kaynaklarından öğrenip hayatla buluşturacak, yani bir anlamda teoloji ve metafiziği hayata indirgeyecek bir ilahiyat anlayışına vurgu yapıldığı görülmüştür. Pratikte ne denli uygulandığı

ayrı bir tartışma alanı olsa da bu teoriyle oluşturulan bir ilahiyat fakültesi tanımlamasının, yukarıdaki katılımcı görüşlerinde vurgulanan çok yönlü ilahiyatçıyı da yetiştirmesinin gerekliliği kaçınılmazdır. Sonuç olarak, eğer İslam geleneği ve hayat arasında köprü kuracak bir ilahiyat anlayışı benimsenecek olursa, ilahiyatçı olarak nitenecek kişilerin de bu köprüyü kurma becerisine sahip olması onlardan beklenenilen yeterlilikler arasında yer alacaktır.

2.3.4. Her Alanda Bilgi Sahibi İlahiyatçı

İlahiyatçının sadece kendi alanıyla sınırlı kalmayıp pek çok alanda bilgi sahibi olan çok yönlü bir birey olduğunu düşünen ve ifade eden katılımcılar da olmuştur. Katılımcılardan bazıları ilahiyatçının sahip olması gereken çok yönlü bilgi ve birikimi ilahiyat sahası içerisindeki bilimlerle ilintilendirirken, bazıları da bilimsel bilgi üretilen her alanda bilgi sahibi olmayı ilahiyatçının sorumlulukları arasında görmektedir. Örneğin A14'ün ilahiyatçının kutsal metinlerle olan ya da olması gereken yoğun iletişimini göz önünde bulundurarak sarf ettiği, ilahiyatçının pek çok dile hakim olması gerektiği yönündeki şu sözleri içinde barındırdığı özleştiriler açısından da dikkat çekici görünmektedir:

"Bir ilahiyatçı olarak ilahiyatçı olduğumuza göre bu kutsal metin kavramına giren ne varsa, bu metinleri de iyi bilmemiz lazım. İyi analiz etmemiz lazım, keşke imkanımız olsa da en azından bir İbranice okusak, Süryaniceye sahip olsak. Bugün bir Helmut Ritter, bir Goldziher bu adamların bilmediği semintik kökenli dil yok ki, bu adam bütün Sami kökenli dilleri biliyor. Hem de en ince detayına kadar. İşte ilahiyatçı odur. İlahiyatçı olmak istiyorsan Arapça sana yetmez. İyi bir Tevrat araştırmacısı olmalıyız, iyi bir İncil araştırmacısı olmalıyız, Eski Ahit. Bunları bir ilahiyatçının irdelemesi lazım. İşte Tevrat muharreftir diyoruz öyle gördük de neyi muharref. Contra selsiyus diye bir kitap getirttim Amerika'dan. Bu Hristiyanlığı heretik addeden bazı şeylerine karşı adam kitabı yazmıştır. Bir ilahiyatçının sadece Kuran'ı bilmesi yetmez ki kaldı ki biz onu da bilmiyoruz. Bizim ilahiyatçımız Kuran'ı bilmiyor bilmediği için Tevrat'ın metninin muharref olduğunu zannediyor. Hiçbir semavi kitabın metni muharref değildir, manası muharreftir. Mana boyutlu, tevil

boyutlu tahriften bahsediyor Kuran. Adam gerizekalı mı metinleri değiştirsin, kime yutturacaksın? Dehaleyi silmiş, harece yazmış. Ne alaka bu olmaz. Burdaki tahrif tamamen anlamsal tahrif. Çünkü semitik dillerin karnı geniştir. Yeter ki sen vicdanını karala istediğin datayı koyarsın oraya. İbn Kuteybe demedi mi dört tane muhalif adam ortaya çıksın aynı ayeti delil getirirler, dördü de haklılığını bal gibi ispate eder. İlahiyatçının donanımlı olması lazım, sadece Doğu Kültürü yetmiyor. Ciddi bir Batı Kültürü alacak. Bugün bizim ilahiyatçıların bir kısmı bir Celal Şengör'le başa çıkamıyorsa dönüp kendini sorgulaması lazım. Sen donan ve onu bilginle döv. Onu bilginle kırbaçlayacaksın. Ondan sonra sen git Goldziher'i eleştir, eleştirecek gücün varsa tabi. Bunlar müthiş adamlar. Ben de dahil bizim bir çok profumuz batıdakilere asistan bile olamayız. İlahiyat alanını diyorum. Hala biz bazı kitaplarımızı müsteşriklerden öğrenmiyor muyuz? "

Akademisyen olan A3 de ilahiyatçı açısından bilgi yeterliliğine dikkat çekmekte ve bu konuda şu sözleri sarf etmektedir: *"İslam başta olmak üzere belli dinler konusunda asgari bir bilgi temelinin olması. Dinler tarihinden tutun da felsefeye, sosyolojiye ve diğer özel İslami ilimler disiplinlerini kapsayacak şekilde. Bu konuda bilgi yeterliliği hedeflenmeli. Herkes aynı tornadan geçecek diye bir şey yok ama bilgi yeterliliği şart."* Diyanet İşleri Başkanlığı'nda uzman olarak görev yapan M1'in bu konudaki şu sözleri A14 ve A3'ün görüşlerini ortak bir paydada birleştiren bir görünüm arz etmektedir:

"*Benim kafamdaki ilahiyatçı portresi, o resmi şöyle özetleyebilirim, bir kere sabit olan pergelin ucunu Kuran-ı Kerim'e koymalı iyi bir ilahiyatçı. Hafız veya bu düzeyde Tashih-i Huruf almalı… Bir ucu Kuran'da olmalı diye düşünüyorum. İkinci olması gereken, alet ilimleri dediğimiz Arapça, yani sarf, nahiv ve bunun üst düzey ki ben kendim medreseyi de bitirdim sonradan dedim ya eksikliklerimi tamamladım. Modern arapçayı okudum ama o yetmedi bir de medresede okudum, beş senemi verdim. Hala okuyorum. Mantık, bedii bu gibi ilimleri okumalı. Ondan sonrada bunların üstüne bu ilahiyat ilmini usulünü, hadisini, tefsirini, felsefesini, kelamını koyarsa o dört dörtlük bir kişi olur."*

A9 ise konuşmasında pek çok katılımcıyla aynı görüşü paylaşarak ilahiyatçının her alanda fikir sahibi olması gerektiği üzerinde yoğunlaşmakta ve bu gerekliliği hayatın bütünlüğü ile din-hayat ilişkisi üzerinden şu şekilde dile getirmektedir:

"İlahiyatçı kendini gerçekleştirmeye gayret eden kişidir. Tabi kendini gerçekleştirme nedir diye soracak olursak; hani biz bunu zaman zaman insan-ı kâmille bağdaştırırız. Öyle de örneklendirdiğimiz olur ama benim buna verdiğim anlam şu, birtakım potansiyellerle birlikte dünyaya geliyoruz. Bu potansiyelleri gideceği yere kadar götürmektir kendini gerçekleştirmek. Her ne potansiyele sahipseniz. Şimdi ilahiyatçı da o yüzden kendinde var olan potansiyelleri bu bilgi dalı çerçevesinde ve onu da zenginleştirerek açıkçası, gidebileceği yere kadar götürmesi gereken kişi. Burdan neyi kastediyorum. Çok belki soyut bir şey oldu. İlahiyatçı hayatın her anı ile ilgili olmak durumunda, hayatın her dalı ile ilgili olmak durumunda. Bunun içine günlük hayat giriyor, sanat giriyor, fen giriyor, edebiyat giriyor. Pek çok saha giriyor. Din giriyor vs. Zaten dini ben hayatın kendisi olarak tanımladığımı söylemiştim. Yani dini bir bütün olarak görüyorum. O yüzden hayata bütüncül bir bakış açısı ile bakabilmek lazım. Bir tarafından tuttuğunuz zaman sağlıklı bir ilahiyatçı kimliği yaşama şansınız yok. "

Ö7 ise ilahiyatçının her alanda bilgi sahibi olması gerektiği yönündeki düşüncesini kendi deneyimlerinden yola çıkarak temellendirmekte ve bu durumun bir avantaja dönüşebileceğini şu şekilde açıklamaktadır:

"*İlahiyatçı bence her alandan bilgileri kendine katsın, insanlar her alanı hayatımıza kattığımızı görünce olan her sıkıntılarında bize gelecekler ve biz eğer gerçekten ilahiyatçıysak onlara verdiğimiz her cevabı ilahiyat alanında düşündüğümüz zaman mesela düşünsenize bunu bana yapıyorlar çok şükür, gelip erkek arkadaş mevzuları ile ilgili bana danışabiliyorlar. Düşünün ben ilahiyatçıyım ve onu iyi bir şekilde yola getirebilirim. Çünkü iletişim konusunda da iyi olduğumu düşünüyorlar."*

İlahiyatın neliği kısımında ilahiyatın dini konularda bilgi üreten, disiplinlerarası bir alan olduğu yönünde bulgular ortaya çıkmıştır. Bu noktadan bakıldığında, ilahiyat fakültesinden mezun olup ilahiyatçı olarak nitelenmeye hak kazanan bireylerin de disiplinlerarası bakış açısına ve hatta bilgi birikimine sahip olmasını, bu konudaki gelişmeleri takip etmesini beklemek tutarlı bir durum olacaktır. Bu disiplinlerarası beceriler, ilahiyat alanının kendi içerisindeki tüm disiplinlere hakim olmanın yanında; ilahiyat dışındaki alanlara hakimiyeti de beraberinde getirmektedir. Katılımcıların bir kısmı ilahiyat alanı içerisindeki çok yönlülüğe vurgu yaparken; bir kısmı da ilahiyat dışı alanlarla ilgili olması gereken yetkinlikleri ilahiyatçının özelliklerine dahil etmişlerdir. Örneğin Tefsir Ana Bilim Dalı'nda öğretim üyesi olarak çalışan A14, Arapça'nın dışında pek çok dile hakim olmanın, doğu kültürü'nün yanında batı kültürü'nü de iyi derecede bilmenin gerekliliğine değinmekte ve karşı argüman üreten kimselere bu yetkinliklerle cevap verebilmenin önemine vurgu yapmaktadır. Diyanet uzmanı olarak görev yapan katılımcı M1 ise, ilahiyatçının felsefeyi, Kelamı bilmesinin yanında; hafızlık[19] düzeyinde ya da en azından "Tashih-i Huruf"[20] seviyesinde Kuran bilgisi olması gerektiğini ifade etmiştir. İlahiyatçı olarak nitelenen ya da kendini ilahiyatçı olarak tanımlayan kaç kişi bu yetkinliğe sahip olmaktadır? Ya da bu yetkinlik ilahiyatçı olan kişi de olması gerek olmazsa olmaz bir yetkinlik midir? Daha önceki bulgularda ilahiyatçının bilgi üreten, bir alim olarak Hz. Peygamber'in varisi olan kişi oldukları vurgulanmıştır. Bilgi üretebilmek için Kuran'ı ezberlemek ya da güzel bir uslupla yüzünden okumak elzem midir? Ya da tarihten günümüze alim olarak nitelendirilen herkes hafızlık ya da güzel Kuran okuma becerilerine sahip olmuş mudur? İslam dini'nde hafızlığa oldukça önem verilmiş, değerli ve faziletli bir

[19] Kuran'ın tamamını ezberleme faaliyeti olan hafızlık konusunda ayrıntılı bilgi için bkz. Nebi Bozkurt, "Hafız" Maddesi Diyanet İslam Ansiklopedisi.

[20] Kuran'ın güzel bir ses ve kendine özgü bir uslüpla okunmasını öngören kıraat sistemi olan Tashih-i Huruf için özel eğitim kursları düzenlenmektedir. Ayrıntılı bilgi için bkz. Tashîh-i Hurûf Rehber Eğiticiler Programı. Diyanet İşleri Başkanlığı Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğü (Program Geliştirme Daire Başkanlığı), Ankara, 2019.

yetkinlik olduğu üzerinde durulmuş; bu konuda rivayet edilen çeşitli hadislerin yanında, doğrudan olmasa da bazı Kuran ayetlerinin de hafızlığa teşvik ettiği yönünde yorumlar yapılmıştır (Çelik, 2012). Hafızlık konusuyla ilgili rivayetlerin incelendiği bir araştırmada, bu konuda rivayet döneminde rivayet edilen altı adet rivayet bulunduğu ve bunlardan birisinin sahih, iki tanesinin sahih veya hasen ve son üç tanesinin de zayıf olduğu yönünde bir sonuca ulaşılmıştır. En temelde aynı araştırmanın sonucunda elde edilen bulgulara göre; hafızlığın kavli sünnetten ziyade fiili sünnete dayalı bir uygulama olduğu bulgusu ortaya çıkmıştır (Çakır ve Horoz, 2018). İslam Dini açısından hafızlığı farz hükmünde yapılması gereken bir fiilden ziyade, olduğu takdirde hoş karşılanan, sünnet geleneğinde yer bulan bir eylem olarak değerlendirmek mümkün görünmektedir. Bununla birlikte; din görevlisi olarak çalışan veya ilahiyatçı olarak nitelenen kimselerin mesleki formasyonları açısından hafızlık yetkinliğine sahip olmalarının tavsiye edilen bir durum olduğu çeşitli çalışmalarda belirtilmektedir (Aydın, 2010). İslam ilahiyatı alanında bilgi üretmesi beklenen bir ilahiyatçının, İslam dininin ana kaynakları olan Kuran ve Sünnet'ten yararlanması olmazsa olmaz bir durumdur. Bununla birlikte her ilahiyatçının Kuran'ı baştan sona ezbere bilmesinin olmazsa olmaz bir zorunluluk olduğu sonucuna varmak mümkün değildir. Ancak bir ilahiyatçının ilahiyatçı olmak için taşıması gereken vasıflara ek olarak hafızlık yetkinliğine de sahip olması ya da Tashih-i Huruf seviyesinde Kuran okuyabilmesi, artı bir kazanım olarak değerlendirilebilir görünmektedir.

2.3.5. Matematik/Geometri Bilen İlahiyatçı

İlahiyat fakültesi öğrencileri Ö1 ve Ö2 de ilahiyatçının bilme sorumluluğunu daha ileriye taşımakta ve yeri geldiğinde fen bilimlerine de hakim olması gerektiğine değinmektedirler. Ö1 ve Ö2 bu konuda eleştirel bir dille şu sözleri sarf etmektedirler:

Ö1: "*Bana göre ilahiyatçı herhangi bir alanda doğrudan bir uzmanlığı olan ve bu uzmanlığını sadece Türkiye ekseninde değil de uluslararası eksende belgelerle, çalışmalarıyla benimsemiş ve*

kesinlikle uluslararası alanda çalışmalar yapmış ve o alana da hakim. Ve sadece kendi alanına hakim olmakla da ilahiyatçı olunamayacağını düşünüyorum. Bir ilahiyat hocasının fen bilimlerini ve sosyal bilimleri ciddi derecede bilmezse tam bir ilahiyatçı olamayacağını düşünüyorum."

Ö2:*"Önce aklını kullanmasını sağlamalı. Akli ilimleri öğrenmesi lazım, pozitif ilimleri. Platon'un dediği gibi geometri bilmeyen bu kapıdan giremez. Çünkü geometri, matematik bilmesi şart. Çünkü çoğu öğrencide fark ediyorum… ilahiyat'da da soyut zekaları yok, gelişmemiş. Hocanın anlattığını anlamıyor… Yöntemi yok. Bir ikinci şey; yöntem. Yöntem öğrenmeli, ikna metodlarını mesela, insanlarla nasıl iletişime girebilir bunu bilmeli."*

"Ageometretos medeis eisito!" Platon'un Akademiası'nın girişinde yer alan ve "Matematiksel olanı kavramamış olan buraya girmesin!" anlamına gelen bu ifadeler, akademinin matematiksel becerilere sahip olma fikrinden yola çıktığını gösterir niteliktedir (Günay, 2004). Eleştirel düşünme becerisine sahip olmak, esas görevi bilgi üretmek olan bilim adamı/insanının temel özelliklerinden birisi olarak sayılmaktadır. Eleştirel düşünme, "Olguları analiz etme, fikir üretme ve düzenleme, fikirleri savunma, karşılaştırmalar yapma, çıkarımlar ortaya koyma, çıkarımları değerlendirme ve sorunları çözme becerisi" olarak tanımlanmaktadır (Chance, 1986). Paul ve Elder'a göre (2005) ise fikirleri geliştirmek adına analiz etme ve değerlendirme süreci olarak tanımlanan eleştirel düşünme, fikirlerin analiz edilip, değerlendirilmesinin ardından yeniden inşa edilmesi olarak ifade edilmektedir. Çıkarımlar ortaya koymak, fikirlerin analiz edilip değerlendirilmesi ve yeni fikirlerin ortaya konulması eleştirel düşünebilmenin başlıca unsurları arasında yer almaktadır. Analitik düşünme becerisini de beraberinde getiren bu eylemler, bilim yapan ve dolayısıyla bilgi üreten kimselerde olması gereken fiili özelliklerdir. Bu durumda analitik düşünce becerisi nedir diye sormak anlamlı olacaktır. Felsefi temelleri Aristo'nın akıl yürütme yöntemlerini

tartıştığı mantık çalışmalarına dayanan analitik düşünme, bir bütünün parçalarına ayrıştırılması ve parçaların bütünle olan ilişkisinin yanında, kendi aralarındaki ilişkilerinin de belirlendiği bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Çakır ve Senemoğlu, 2016). Öğretim sürecinin bir parçası olan matematik öğretiminin temel hedefi de akıl yürütme ve problem çözme becerilerinin bireye kazandırılmasıdır. Matematiksel bilgiyi anlayıp özümseyerek bu bilgiler arasında ilişki kuran birey, bu yolla problem çözme sürecinin bir parçası olmaktadır (Türnüklü ve Yeşildere, 2005). Birey böylelikle yaşam boyu karşılaştığı problemlerin çözümünde analitik düşünme becerisini işe koşan matematiksel beceriyi işlevsel hale getirecektir. Ö2'nin Platon'a yaptığı atıf ve Ö1'in fen bilimlerine de hakim olma vurgusu bu minvalde devreye girmekte ve ilahiyatçıda olması gereken özellikler arasında eleştirel ve analitik düşünme becerilerine sahip olmanın sayıldığını göstermesi açısından önemli görünmektedir. Ö2'ye göre matematiksel bilgi ve becerilere hakim olmayan bireyin ilahiyatçı olması mümkün görünmemektedir. Çünkü matematiksel beceri bireye soyut düşünme özelliği kazandırmaktadır. İlahiyatın neliğine dair tartışmalara geri dönüldüğünde teoloji ve metafizik ekseninde tartışılan ilahiyatın soyut alanlara dair bilgiyi de ihtiva ediyor olması kaçınılmaz bir gerçekliktir. Dolayısıyla bu alanda çalışacak ilahiyatçının soyut düşünme becerisine sahip olması kendisinden beklenen bir durum olacaktır. Bununla birlikte, araştırmanın daha önceki kısımlarında ilahiyatın dini konularda bilgi üreten bir saha olduğu ve ilahiyatçının da bilgi üreten kişi olması gerektiği yönünde bulgular ortaya çıkmıştır. Bilgi üreten kişinin üst düzey düşünme becerileri arasında sayılan eleştirel düşünme, analitik düşünme gibi becerilere sahip olması, üreteceği bilginin niteliği açısından büyük önem taşımaktadır. Dolayısıyla bir ilahiyatçıdan matematiksel becerilere sahip olmasını beklemek olağan bir durum olacaktır.

2.3.6. Açık Görüşlü İlahiyatçı

Bazı katılımcılar ilahiyatçının bilimsel zihniyete sahip olması gerektiğini ifade etmekte ve ilahiyatçıları siyasi ve ideolojik görüşlerden bağımsız kalan kişiler olarak tanımlamaktadırlar. Mesela A12'ye göre ilahiyatçı şu özellikleri taşımalıdır:

> *"Bir kere en başta ilmi zihniyet olması lazım. İlahiyatçılık mademki İslam düşünce sahasında araştırma yapma yetkinliğidir. Bu takdirde burda karşımıza çıkan en önemli şart ilim zihniyetidir. Yani bir ilahiyatçı kesinlikle ideolojik davranmamalıdır, kesinlikle mutaassıp olmamalıdır, zihni açık olmalıdır. Dini "dar" bir insan olmamalıdır. Farklı görüşler karşısında objektif davranmalıdır. Herhangi bir mezhebi duruma, herhangi bir mezhebi görüşe meyletmemelidir. İslamı mezhepüstü bir konumda görmeli, öyle değerlendirmelidir."*

M2 de ilahiyatçıyı pek çok sorumluluktan azade ederek bilimsel zihniyete sahip olma gerekliliğine vurgu yapmakta ve şu ifadeleri kullanmaktadır:

> *"İlahiyatçının bir düşünsel kimliğinin olması gerekiyor. Analiz-sentez yapabilmesi gerekiyor. Biraz daha üst yorumlaması lazım… Mesela bir ilahiyatçının güzel kuran okuması… O bir yetenektir. Kuran okumayı bilmek farzdır, ibadetleri yapacak kadar ama güzel kuran okuması… Topluma girince namaz kıldır, böyle bir yeterliliklerinin olması gerekmiyor. Yeni bir şeyler üretme noktasında bilgilerin analizi noktasında faydasının olması gerekir. Olaylara da geniş bakmalıdır. Sığ düşünceden uzak durmalıdır "*

Katılımcıların bu kod altında vurguladıkları ortak nokta, ilahiyatçının geniş bir bakış açısına sahip olmakla birlikte objektif ve eleştirel düşünme becerisine sahip kimse olması gerektiği yönünde olmuştur. Örneğin A12 "ilmi zihniyet" vurgusu yapmıştır. İlim-bilim ayrımına girmeden iki kavramı da eş düzeyde değerlendirdiğimiz takdirde, A12'nin bilimsel bir bakış açısına vurgu yaptığı görülmektedir. Aynı şekilde M2'nin analiz-sentez yapabilmeye vurgu yapması da analitik ve eleştirel düşünme becerilerini akla getirmektedir. İlahiyatçının

ideolojik davranmaması, objektif olması gerektiği yönündeki ifadeler de bir bütün olarak değerlendirildiğinde bilim adamı/insanı bakış açısı ve yetkinliği ile bilgi üretme eyleminin bu kodlarda da vurgulandığını söylemek mümkün görünmektedir. Bu koddaki veriler doğrultusunda ilahiyatçının, bilim adamı/insanının özelliklerini taşıyarak bilgi üretmesi gereken kişi olduğu yönündeki bulguların güçlendiğini söylemek gerekmektedir.

2.3.7. Cihat Yapan İlahiyatçı

Dördüncü sınıf öğrencisi olan Ö6, cihad kavramını gündeme getirmekte ve ilahiyatçının gereken her durumda ve her şekilde cihad etmesi gereken kişi olduğunu söylemektedir. Ö6 örnekler vererek düşüncesini şu şekilde savunmaktadır:

> *"İlahiyatçı İslam'ı da evirip çevirmemeli, kıvırmamalı, İslam'ı her yönü ile anlatmalı. İslam ağaç dikin diyorsa, İslam cihadın sınırlarını da belirler. O cihat kişinin kendi nefsi ile cihadıdır. Kişinin bulunduğu ortamda Allah'ın koyduğu emir ve yasakları uygulama konusunda cihattır. O cihat yeri geldiğinde İslam'a laf gelirse savaşma cihadıdır. Miskinler zarar görüyorsa savaşma cihadıdır. Bunları da hocalarımız tamamen anlatmalı ve ilahiyatçı böyle bir kimliğe sahip olmalıdır. Böyle çıkıp da abdestin yararlarını, zararlarını veyahut da bozan şeyleri sürekli tartışmamalıdır. Yönetime göre, siyasete göre, şekle göre şekilden şekle girmemelidir. Bir çizgisi varsa o belli olmalıdır. İslam'ın bir kısmını anlatıp bir kısmını bırakmamalıdır. Ya da kişiye göre farklı şeyler anlatmamalıdır."*

Diyanet İslam Ansiklopedisi'nde cihad kavramı, "Dini emirleri öğrenip ona göre yaşamak ve başkalarına öğretmek, iyiliği emredip kötülükten sakındırmaya çalışmak, İslam'ı tebliğ, nefse ve dış düşmanlara karşı mücadele vermek" olarak tanımlanmaktadır. İslam hukukçularına göre normal haller halinde farz-ı kifaye hükmünde olan cihad, herhangi bir tehlike ve genel seferberlik halinde farz-ı ayn hükmünde kabul görmektedir (Özel, 1993). İslam geleneğinde cihad, nefsle mücadele anlamındaki büyük cihad ve fiili savaş ortamında dış

kaynaklı düşmanlarla mücadele anlamındaki küçük cihad olmak üzere ikiye ayrılmış ve büyük cihad küçük cihattan daha zor bir fiil olarak yorumlanmıştır (Tahir, çev. 2011). Bunun yanında İslam alimlerinin nefis, çeşitli kötülükler, açık bir şekilde tehlike arz eden düşmanla mücadele anlamında yorumladıkları cihad, daha çok fiili savaş boyutuyla anlaşılmış ve şiddetle bağlantılı bir şekilde yorumlanabilecek görüşleri ortaya çıkarmıştır. Halbuki Hz. Peygamber'in bu konudaki uygulamaları incelendiğinde, küçük cihad olarak nitelendirilen fiili cihadın şiddetle bağlantılı bir fiil olamayacağı ortadadır (Köse, 2007). Ö6'nin bu konudaki görüşleri de cihad ile ilgili literatürde konu edinilen boyutlarla yakından ilgili görünmektedir. Örnek verme yoluyla görüşlerini açıklığa kavuşturan Ö6, ilahiyatçının hem büyük hem de küçük cihat yapmakla yükümlü olduğunu ifade etmiştir. Cihadın Müslümanlar açısından hükmü bellidir. Yani ortaya konulan bir hüküm varsa bu durum sadece ilahiyatçıları değil, tüm Müslümanları ilgilendirmektedir. Şayet ilahiyatçı İslam dininin inanırı olmak şartını taşıyacaksa, bir Müslüman olarak cihad konusunda yapılacak hukuki değerlendirmelerin yükümlülüğünü de taşıyacaktır ki, cihadın aksi durumlar dışında farz-ı kifaye olarak değerlendirildiği görülmektedir. Kaldı ki gelenekteki büyük-küçük cihad ayrımına göre, bu büyük cihadın ölçütü ne olacaktır? Daha çok bireysel alanı kapsayan bu cihadı gerçekleştirebilmenin nesnel kriterleri olacak mıdır, olacaksa neye göre belirlenecektir? Şayet bir kriter olmazsa ilahiyatçının bu cihadı gerçekleştirip gerçekleştiremeyeceği nasıl anlaşılacaktır? Bu durumda her ilahiyatçı cihad yapmak zorundadır demek tutarlı görünmemektedir. Bir öğrenci olarak Ö6'nın ilahiyatçıya öncelikli olarak böyle bir görev yüklüyor olması da, düşündürücü görünmektedir.

2.3.8. İlahiyatçı Olmak İle İlahiyat Eğitimi Arasındaki İlişki

Katılımcılara ilahiyatçılık ile ilgili olarak yöneltilen sorulardan birisi de ilahiyatçı olmak için ilahiyat fakültesinde eğitim almış olmanın bir gereklilik olup olmadığı ile ilgili olmuştur.

Araştırmaya katılan görüşmecilerin hemen hemen hepsi ilahiyatçı olmak için ilahiyat fakültesinde eğitim almanın bir gereklilik olduğunu belirtmişlerdir.

Örneğin A4 temel ilahiyat eğitimini almadığı halde, ilahiyatın Din Musikisi alanında doktora yapan bir öğrencisinden örnek vermekte ve "kendisini ilahiyatçı zannettiğini" ima ederek ilahiyatçı ünvanı altında gerçekleştirdiği söz ve eylemlerin hiçbir karşılığının olamayacağını şu sözlerle dile getirmektedir:

> *"İnsan kendisi ilahiyat eğitimi almadığı halde dindar ve gazeteci olabilir, dindar ve tüccar olabilir, dinine bağlı dinin gereklerini yapmaya çalışan şoför de olabilir. Kendini öyle şey yapıyorsa o onun kendinde görmek istediği kişiliktir diye düşünüyorum. Mesela benim bir öğrencim ilahiyatçı değil, gelmiş bizde doktorasını yapmış ve ondan sonra da arkadaşımızın içki alışkanlığı varmış. Bir mecliste kadeh kaldırıp ondan sonra da "işte bu haram değildir, bakınız ben de ilahiyat doktoru ünvanı aldım" diye fetva vermesi kimi ilgilendirir."*

A6 ise ilahiyat fakültesi çatısı altında geçirilen her vaktin ilahiyatçı olma yolunda bir adım olduğunu ve bu denli kurumsal bir niteliğin ancak bu kurumlardan mezun olunarak elde edileceğini şu ifadeleriyle açıklamaktadır:

> *"Şunu söylemek lazım; bu fakültelerin kantininde dahi dört yıl otursa kendisini bir bilim disiplini altına alır. Bir düşünce disiplini altına alır. Öyle bu atmosfer içinde bulunmadıkça. Bu atmosferin tümünü kendi nefsinde biriktirebileceğini düşünmüyorum ben… tahsil önemli, kurumlarda o tahsili görmek bana göre önemli ilahiyat fakültesinin kendisine göre bir havası var. Buranın içinde bulunmak suretiyle hocalarına, öğrencisine merhaba demek suretiyle bile, selamlaşmak suretiyle bile almış olduğumuz bir eğitim var. Bir bilinç var. Yani bu bilincin ben dışarıda bu şekilde oluşacağını düşünmüyorum. İnsanlar mesela din ilimleri ile meşgul olmuş olabilir falan ama ilahiyatçı dendiği zaman artık bu kurumlara verilmiş addır ilahiyatçılık ve buradan mezun olacaktır."*

Din Eğitimi Ana Bilim Dalı Öğretim Üyesi A9 konuya bilgi üretimi açısından yaklaşmakta ve dini bilgi konusundaki bu temel becerinin ancak ilahiyat eğitimi alınarak elde edilebilecek bir yetkinlik olduğunu söylemektedir. A9'un bu konudaki sözleri şu şekildedir:

"Şimdi bu sahayla dışardan da ilgilenenler var. Fakat şimdi beğenilsin beğenilmesin ben fakültelerimizin eksiklerimiz olabilir ama hakkını vermek durumundayız. Bu saha öğrencisine dışarda okunan kitaplardan farklı olarak bir formasyon veriyor. Nedir o formasyon? Saha ile ilgili temel kaynakları okuyabilme, araştırabilme ve bilinci ve nasıl bakması gerektiği. Ben bunu çok kendi nefsimde de tecrübe etmiş bir kişiyim. Öncelikle ilahiyata gelmeden önce ben de dine ilgili bir kişiydim. Pek çok kişi gibi okuyarak ama dışardan okuduğumuz kitaplar bunlar. Ve diyorduk ki o zamanki tartışmalar için o şimdi niye böyle demiyorlar, niye şöyle demiyorlar. İşte kitaplarda var bu açık seçik, bunlar yoldan çıkmış, şöyledir, böyledir… Asıp kesiyordum kendi çapımda. İlahiyata gelince atıp tutmanın bu kadar kolay olamayacağını gördüm. Çünkü pek çok kitapta yazılan, bilgi olarak bize aktarılan şeylerin aslında yorum olduğunu gördüm. Dolayısıyla burada meselenin temel kaynakları nasıl yorumlamak olduğunu gördüm. Çünkü bugün hala Türkiye'de belli akımların yaygınlaşamadığını görebiliyorsak belli radikal akımların burda ben fakültelerimizin çok önemli payı olduğunu düşünüyorum. Sorgulama mantığı yüzünden. …Aynı ayetten biri başının kesilebileceği sonucunu çıkarıyor, biri bunun yapılamayacağı sonucunu çıkarıyor. O yüzden o bilginin burda akademik analiz ediliyor olması azımsanacak bir husus değil."

Katılımcı M2 de A9 ile benzer bir noktadan konuya yaklaşmakta ve "*Kendinden kitap okumuştur geliştirmiştir ama şu fakültedeki farklı düşünceler üzerinde eğitim almak o kimliği oluşturmak öyle sadece okuyarak oluşturulacak bir şey değil. Tedrisattan geçmek gerekir"* sözleriyle A9''un bilgiyi analiz sentez düzeyinde kullanabilme vurgusuna yakın düşünceler ortaya koymaktadır.

Bazı katılımcılar da konuya tıp eğitimi-tıpçı-doktorluk ilişkisiyle karşılaştırmalı olarak yaklaşmış ve ilahiyatçı olabilmek için ilahiyat eğitimi almanın şart olduğu ifade etmişlerdir. Örneğin M4 *"Eğitim şarttır. Yoksa ben mesela tıpla ilgili okumalar yaparım, kendimi geliştiririm ama tıpta okumamışımdır o zaman ben doktor da olabilirim, ben doktorum da diyebilirim ama olmaz yani diplomam yoksa ben o işi yapamam hiçbir hastanede çalışamam."* İfadelerini kullanarak meslek-diploma ilişkisi açısından bir değerlendirme yapmış ve ilgili alanın diplomasına sahip olmadıkça o alanın istihdam sahalarında çalışılamayacağından yola çıkmıştır. Aynı şekilde bir öğrenci katılımcı olan Ö5 de diploma-unvan ilişkisinden yola çıktığı şu sözleriyle M4'ü destekler nitelikte sözler sarf etmektedir:

> *"Bence eğitim almak gerekiyor. Hiç ehil olmayan insanlar zaten konuşuyor ya artık... Neden herkes mesela kendini bir doktor olarak tanımlayamıyor. Diyelim ki benim yaşım büyük ve birçok hastalık geçirdim, gördüm, belki çok tecrübem var ama yine de doktor ünvanını alamıyorum. Bunun eğitimini almam gerekiyor çünkü. İlahiyat da bu kadar basit olmamalı yani."*

M7 ise şu cümleleriyle *"Mesela ben bir alanda -yine tıptan örnek verecek olursam- çok şey okumuş olabilirim. O konuda çok bilgi sahibi olmuş olabilirim. Bir rahatsızlığım vardır çok ciddi bir okuma yapmış olabilirim. Genel kültür babında bir bilgiye sahip olabilirim ama tıp okumuş bir insanın nosyonuna sahip değilsem orda tıpçı olamam."* "Nosyon" kavramına atıfta bulunmakta ve konunun bir nosyon meselesi olduğunu dile getirmektedir.

Sadece katılımcı A3 durumu mevcut ilahiyat fakülteleri üzerinden değerlendirmekte ve ilahiyatçının yeterliliğinin resmi bir müfredatla sınırlandırılamayacağını şu sözlerle savunmaktadır:

> *"İlahiyat devletin müfredatını belirlediği, tabelasını koyduğu yerle sınırlandıracaktır ben ona karşıyım şahsen. İlahiyat o değildir bence o ilahiyatın bir kısmıdır. Resmi, örgün, ulus devlet etrafında kendi eğitim politikalarına göre şekillendirdiği bir kurumsal çabadır. İlahiyatın tümü değildir. Dolayısıyla o eğitimin dışındakilere ilahiyatçı diyemeyiz fikrine ben katılmam şahsen."*

YÖK'ün ilahiyat fakülteleri için koyduğu "Kur'an'ı referans alan, kültürel mirası değerlendirebilen, yaşanan hayatı yorumlayabilen ve problemlere çözüm üretebilen ilahiyatçılar yetiştirme" hedefi; ilahiyatçının tam olarak kim olduğunu belirsizleştirmesinin yanında, ilahiyat fakültesi mezunlarını ilahiyatçı olarak nitelemesi açısından bir ölçüt de belirlemektedir: İlahiyat eğitimi alma ölçütü. O halde ilahiyat eğitimi almayanlar ilahiyatçı olamaz mı? Araştırmaya dahil olan katılımcıların birisi dışında hepsi, bu eğitimi almanın şart olduğu kanaatinde olmuştur. Bu konudaki tek aksi görüşü savunan A3, ilahiyat fakültelerinde verilen ilahiyat eğitiminin, ilahiyatın bütününü kapsayamadığı, dolayısıyla bu eğitimi almayıp farklı yollarla ilahiyat alanına hakim olanların da ilahiyatçı olabileceğine vurgu yapmıştır. Aslında bir yandan ilahiyat fakültelerinin siyasi arka planına da değinen A3, sınırlandırılmış bir ilahiyat anlayışı ile ilahiyatçı olunamayacağını düşünüyor gibi görünmektedir. Geçmiş kısımlardaki A3'ün ilahiyat tanımlaması incelendiğinde: "*İlahiyat zihinsel düzeyde, yüksek kültüre tekabül eden yeni bilgi üretimine karşılık gelen bir alan"* ifadeleriyle ilahiyatı bilgi üreten bir alan olarak tanımlamıştır. Bu sözleriyle ilahiyatçının bilgi üreten kişi olduğu yönündeki bulguları destekler görünmektedir. Bununla birlikte üniversite bünyesindeki ilahiyat fakültelerinde verilen ilahiyat eğitimini almadan bu alanda nasıl bilgi üretilebileceği sorusunu da gündeme getirmektedir. İlahiyat eğitiminin verildiği ya da verildiğinin iddia edildiği başka ortamlar da mı vardır mesela? Belirli bir müfredata tabi olunmadan alınan ilahiyat eğitiminin ilahiyatçı yetiştirebilmesi için gereken yeterlilikler neye göre belirlenecektir? Farklı bir alan olarak tıp sahası üzerinden gidilecek olursa ki katılımcılardan M4, M7 ve Ö5'in de ilahiyat eğitiminin şart olduğunu ifade ederken bu konu üzerinden örnekler verdikleri görülmektedir. Günümüzde tıp fakültelerinden

mezun olan bireyler "tıp doktoru" ünvanını[21] almakta, sonrasında aldıkları ihtisas eğitimleri çerçevesinde de branşlaşmaktadırlar. Bunun yanında "Alternatif Tıp" uygulaması adı altında faaliyet gösteren ve günümüzde sayıları oldukça artmış olan kimseler de vardır. Dünya Sağlık Örgütü "allopatik tıp" dediği güncel tıp alanını, "Batı tıbbı, biyotıp bilimsel tıp, modern tıp" olarak tanımlarken; tamamlayıcı/alternatif tıbbı ise "allopatik tıbbın destekleyicisi" olarak tanımlamaktadır (Karahancı ve diğerleri, 2015). Tamamlayıcı/alternatif tıp, allopatik tıbba destek amaçlı yapıldığında tamamlayıcı bir özellik erz ederken; allopatik tıbtan bağımsız olarak, onun yerine kullanıldığında alternatif tıp olma özelliği göstermektedir. Hekim olmayan kişiler tarafından alternatif bir yöntem olarak kullanılan bu uygulama zaman zaman can kayıplarına bile yol açabilmektedir (Şahin, 2017). Tıp fakültesinde eğitim almadığı halde bu faaliyetlerle uğraşan kimselere de "tıp doktoru" denilebilir mi mesela? Bu kimseler arasında kendisini hekim olarak tanımlayıp, tanıtanlar var mıdır? Bu olabilecek bir şey midir? Tıp alanındaki bilgisi ne denli güvenilir kabul edilebilir? Günümüzde bu uygulamalara güvenilip başvurulma eğilimi artmış olsa da tıp eğitimi almadan bu işi yapan kimseleri doktor olarak tanımlamak gibi genel bir eğilimin olmadığını söylemek mümkündür. Alternatif tıp uygulamalarına ilgi duyan birisi, hiç eğitim almadan da bu konuda bilgi sahibi olup, kendini geliştirebilir. Bu kişi tıp doktoru olarak nitelendirilebilecek midir? A6'nın ifadelerindeki gibi, kişi din alanında okumalar, araştırmalar yapıp bilgilendiği takdirde ilahiyatçı olma niteliğine haiz mi olacaktır? Darülfünun'da ilk ilahiyat fakültesinin açılmasıyla günümüzdeki kullanımı ile literatüre giren "ilahiyat" kavramı ve sonrasında ortaya çıkan "ilahiyatçı" ifadesi bu kadar kurumsal bir kökene sahipken, onu kurumlar üstü bir yetkinlik olarak kabul etmek ne denli tutarlı olacaktır? İlahiyat eğitimi almayan, fakat farklı ortamlarda ya da kendi çabaları

[21] Teori ve pratiğin bir arada bulunduğu 6 yıllık tıp fakültesi eğitiminden mezun olan kişiler "tıp doktoru" ünvanı almakta ve mezun olduktan sonraki 15 gün içerisinde, "pratisyen hekim" diplomaları sağlık bakanlığı tarafından onaylanmaktadır. Ayrıntılı bilgi için bkz. Özdemir, 2007.

sonucunda din konusunda ya da ilahiyatın içeriğini oluşturan konular etrafında eğitim alan ya da okumalar yapan herhangi bir kimse farklı isimlendirmelerle tanımlanabilir elbette, fakat ilahiyatçı olarak tanımlanabilmesi makul bir durum olarak görünmemektedir. Kavramı kurumsal düzlemden çıkarmak, herkesin ilahiyatçı olabilme potansiyelini beraberinde getirecektir. Bu durum aynı zamanda ilahiyatçının kim olduğu ya da kim olması gerektiği sorusunu daha da derinleştirdiği gibi cevabını da aynı düzeyde belirsizleştirecektir. Dolayısıyla bu araştırma çerçevesinde ilahiyat eğitimi almayan kimselerin ilahiyatçı olarak nitelendirilebilirliği mümkün görünmemektedir.

2.3.9. İlahiyatçı Olmak İle İnanır Olmak Arasındaki İlişki

Katılımcıların çoğunluğu ilahiyatçının bir dinin inanırı olup olmaması gerektiği konusunda ortak fikirlerde buluşmuşlar ve ilahiyatçının temelde İslam İlahiyatı ile ilgileneceği ön kabulunden hareketle, İslam dininin inanırı olması gerektiği görüşünü öne sürmüşlerdir. Bu konuda sadece iki katılımcı diğer katılımcılardan farklı görüş beyan etmişlerdir.

Katılımcı A2'nin ilahiyatçı olmak için inanır olmanın bir gereklilik olmadığını belirttiği şu ifadeleri katılımcıların çoğunluğunun bu konudaki fikriyle aksi bir duruş sergilemektedir: *"İnanmayan bir insan ilahiyatçı olabilir. Allah-varlık hakkında belli bir metodolojiye bağlı olarak yaklaşım geliştirebilir. İnanır olma zorunluluğu yoktur. İmkan ilişkisi vardır, zorunluluk ilişkisi yoktur."* Katılımcı A3 ise ilahiyatçının inanır olmasının bir zorunluluk olup olmadığı sorusu karşısında, ilahiyatçının kim olduğu ile ilgili idealizasyonlara karşı olduğunu ifade etmekte ve şartlardan bağımsız herkesin ilahiyatçı olma potansiyelinin olabileceğine şu sözlerle değinmektedir:

"Herkes ilahiyatçı olabilir, ya da olmayabilir. Ben niye şu ilahiyatçı olur bu olamaz diyeyim. Benim öyle bir tercihim olamaz. Belki dünya görüşümden de kaynaklanan bir şey. Bizim dışardan şu olmalı, şu olmamalı şeklinde konuşmamız bence antisosyolojik bir tabir olur… İnanmalıdır ya da inanmamalıdır fark eder mi?... Bunlar ne kadar yanlış bir şey. İlahiyatçının bir kalıbı mı vardır. Bence o kalıptan uzak tutulmalı ilahiyatçı"

A3'ün ilahiyatçı olmak ile ilgili önceki görüşleri de incelendiğinde, ilahiyat eğitimi almanın şart olmadığını söyleyen tek katılımcı olduğu görülmektedir. Aynı şekilde ilahiyatçının inanır olması gerektiğinde bir zorunluluk olmadığını ifade eden A3, bu kısımda görüşlerini iyice detaylandırmakta ve ilahiyatçı olmanın bir kriteri olamayacağını söylemektedir. İlahiyatçının belirli nitelikler ve yeterlilikler çerçevesinde tanımlanmasını kalıplaştırmak olarak nitelendirmektedir. Bu denli bir bakış açısı kendisinin hayat görüşünün bir parçası mıdır, yani bu bakış açısını hayatının her alanına mı entegre etmektedir? Yoksa sadece din alanıyla ilintili olarak mu bu görüşleri savunmaktadır. Bunları anlayabilmek bu noktada mümkün değildir fakat A3'ün araştırmanın katılımcılarından farklı bir noktada durma eğiliminin olduğu görülmektedir. Kendisi Din Sosyolojisi alanında profesör olarak görev yapmaktadır. Din bilimlerinin içerisinde olan din sosyolojisi alanında uzmanlaşmış olması, onun konuya bu şekilde bakmasını etkiliyor olabilir mi sorusunu da akıllara getirmektedir.

İslam Hukuku Ana Bilim Dalı'nda görev yapan Katılımcı A7, konu ile ilgili çok net bir cevap vermekte ve: *"İnanmayan bir ilahiyatçının benim zihnimde yeri yok maalesef."* diyerek bir gerekçe sunma ihtiyacı dahi hissetmemektedir.

İlahiyatçının inançlı bir birey olmasının bir zaruret olduğunu dile getiren katılımcılardan birisi olan A10 da konuya ilahiyatçı ve ulema karşılaştırması üzerinden açıklamakta ve bir

ayet[22] üzerinden giderek, ulemanın Allah'ı bilen, tanıyan ve onun karşısında korku duyan kimselerden oluştuğunu ifade etmektedir. A10 bunu söylerken ilk olarak ulemanın bugünkü karşılığının ilahiyatçılar olduğunu ifade etmekte fakat sözlerinin devamında ise bugünkü ilahiyatçı kullanımının ulema kavramını tam olarak karşılamadığını ekleyerek çelişkili cümleler kurmaktadır. A10'un bu çelişkili ifadeleri şu şekildedir:

> *"Bugünkü ilahiyatçı kavramının karşılığı eskiden ulema imiş. Ulema kavramı alime kökünden hem kendini bilen, hem ne yaptığını bilen ve hem de Allah'ı bilen, bu ilişkiden de haberdar olan kişi. Bu yüzden Kuran-ı Kerim'de Allahu Teâla buyurur ki: "inne ma yahşallahe min ibadihil ulema" Allah'tan hakkıyla ulemalar ancak haşyet duyar. Haşyet nasıl bir korku çeşididir? Saygı ile karışık korku. Yani karşı tarafı kırmaktan, üzmekten, ona muhalefet etmekten ve ona saygısızlık etmekten korkmaktır. Şimdi tarihimizde böyle bir profil var. Ulema kavramı karşılıyor bir nevi. Günümüzde ise ilahiyatçı kavramı ulema kavramıyla birebir örtüşen bir kavram değil."*

A10 sözlerinin devamında:

> *"Bahsettiğiniz gibi bugün hiçbir dini yaşayışı olmadığı halde tamamen o din üzerinden araştırma yapan bir kişi de ilahiyatçı olarak kabul ediliyor. Bunun en bariz örneği kimdir? İslam üzerine araştırmalar yapan müsteşrikler değil mi? Şarkiyatçılık dediğimiz. Batıda özellikle Almanya'da gelişen. Bugün Fransa olsun birçok ülkede zirveye çıkmış. İslam'ı bizden daha iyi bilen insanlar var içlerinde. Araştırmış, Arapçayı öğrenmiş mesela, Farsça öğrenmiş, İbranice öğrenmiş. Birincil kaynaklara bizden çok daha iyi ne yapabiliyor? Rahatlıkla girip vasıl olabiliyor, anahtarını kullanabiliyor. Şimdi bu kişinin yaptığı araştırmalar evet bilimsel ve akademik ve o dinin anlaşılmasına katkı sunuyor olabilir. Ama İslami anlamda bir ilahiyatçı profili sadece bununla yetinemez. Kuru kuruya bir bilgi bizi hakiki anlamda ilahiyatçı yapmaz. Ancak bilim adamı ya da araştırmacı yapabilir sizi. Ama ilahiyat dediğimiz az önceki o temsil ve yaşama*

[22] Ayrıntılı bilgi için bkz. Fatır Suresi 28. Ayet Meali.

kısmı eksik kalacağı için ki ulema kavramında ikisi de var. O yüzden tarihimizde bu kavram kullanılmış. Ulema vasfına sahip olarak ancak gerçek bir ilahiyatçı olunabileceği kanaatindeyim. Diğeri bilimsel araştırmacı, o dinin uzmanı, teolog denebilir mesela."

A10 yukarıdaki ifadeleri ile müsteşrik[23] kavramı üzerinden gitmekte ve faaliyet gösterdikleri alan din bilimleri alanı olmasına rağmen bu kimselerin de ilahiyatçı olarak nitelendirildiklerini, fakat ideal anlamda ilahiyatçı olmak için esas olan kriterin ulema özelliklerini taşımak olduğunu da belirtmektedir. Subaşı (2003b) ulemayı, "İslam toplumunda dinin hem yorumlayıcısı hem de onun gündelik hayattaki karşılıklarını izleyen, süreklilik taşıyan bir uzmanlar grubu" olarak tanımlamaktadır. Alim kelimesinin çoğulu olan ulema, islami ilimlerle ilintili olarak değerlendirilmekte ve bu ilimlere hakim olup aktarmanın yanında, takva sahibi bir Müslümanın özelliklerini de taşıyan kimse olarak tanımlanmaktadır (Tekin, 2004). Fakat Tekin'e göre (2004) ulemanın bilgi alanını islami ilimlerle sınırlamak doğru bir yaklaşım değildir. Tarihi süreç incelendiğinde ulemanın diğer bilimlerle olan ilişkisini görmek mümkündür. Düzgün'e göre (2013) ise, ulemanın birtakım görevleri vardır. Buna göre; "kurucu ilkeleri hayata aktarma" yani şeriatın özünü içtihat ile geliştirmek, "Doğru bilgi aktarma ve objektif bilgi üretme" yani doğruluk zemininde yükselen hakiki bilgiye ulaşmayı hedeflemek, "Kurucu bilginin kurumsallaşmasına karşı dini düşünceye dinamizm sağlama" yani dinin dönüştürücü gücünün sürekliliğini sağlama, "hayat boyu bilgilendirme" yani dinin ebedi değerlerinin korunması ve yaygınlaştırılması, "örfü ma'rufa dönüştürme" yani yerel olanı evrensel düzeye taşıyarak iyi olana çevirme ve "ümit teolojisi" yani değişim ve gelişimin zorluğuna rağmen sabırlı ve kararlı olmaktır. Ulema hakkında ortaya konulan bu özellikler incelendiğinde bilgi üreten kimse ya da bilim insanı/adamı kavramlarının taşıdıkları

[23] Müsteşrik, Doğu medeniyetı, Düşüncesi, Kültürü gibi Doğu bilimleri ile uğraşan kişi demektir. Ayrıntılı Bilgi için bkz. Cerrahoğlu, 1990.

nitelikler ile pek çok noktada örtüştüğü görülmektedir. İlahiyatçının aynı zamanda alim olarak da nitelenebileceği noktasından yola çıkıldığında, ilahiyatçıların da ulema olarak nitelendirilebilir olması olağan bir durum gibi görünmektedir. A10 ilahiyatçı olmak için belirlediği kriterlerin ulema özelliklerine sahip olmakla doğru orantılı olduğunu ifade etmekte ve bu noktada bilgi üretmenin bilim adamı/insanı olabilmenin yanında kuvvetli bir dini inanç ve bağlılığa da sahip olunması gerektiğini vurgulamaktadır. İlahiyatçının söylediği ve yaptığının bütünlük içerisinde olması gerektiğine değinmekte ve bir yandan bu vurgusuyla ilahiyatçı da olması gereken özellikler arasında sayılan "söz-eylem bütünlüğü" ne dikkat çekmektedir. İlahiyatçı eğer İslam ilahiyatı yaparak İslam dini konusunda bilgi üretecek ve bu bilgiyi paylaşıma açacaksa, kendisi de bu bilgiyle söz ve eylemlerine yön verecek ve bunu yaparken de inanarak yapması gerekecektir. Bunu yaptığı takdirde söz ve eylemleri bir bütünlük arz edecektir. Konuya bu çerçeveden yaklaşıldığında İslam ilahiyatı yapan ilahiyatçının İslam dininin inanırı ve uygulayıcısı olmasını beklemek konunun bütünlüğü bağlamında tutarlı görünmektedir. Fakat bunun yanında Bardakoğlu'nun (2019) konuyla ilgili düşüncelerine bakıldığında inanılan din hakında bilimsel bir bakış açısıyla –ki en temelde objektif ve eleştirel olması gereken bir bakış açısıdır bu- bilgi üretmek ve bu bilgileri tartışmaya açmak kişiyi oldukça zorlayan ve hatta zaman zaman açmaza düşüren durumlar ortaya çıkarmaktadır (Bardakoğlu, 2019, s. 20). Dolayısıyla dine mensubiyetin gerekliliği, ilahiyat alanının bilimselliğini de tartışmaya açan bir durum olabilir mi sorusu üzerinde düşünmek gerekecektir. Örneğin bilim insanı olarak nitelenen bir ilahiyatçının inandığı dinin doğruları ile çelişme endişesi taşıyarak, bilim yapma hedefinden vazgeçtiği ya da kaçındığı durumlar var mıdır? A2'nin vurguladığı "belli bir metodolojiye bağlı olarak yaklaşım geliştirme" nin ilahiyatçı olmak için gereken temel özellik olabileceği fikri, bu bağlamda değerlendirildiğinde tutarsız görünmemektedir. Bunun yanında önceki görüşleri incelendiğinde A2'nin herhangi bir

kavram, metot ya da fikir üretmedikleri gerekçesinden yola çıkarak; din görevlisi ve din dersi öğretmenlerinin ilahiyatçı olamayacağını ifade ettiği görülmektedir. Dolayısıyla inanır olma hususundaki değerlendirmelerinde de bu iki grubu konuya dahil etmediğini düşünmek gerekecektir. Fakat araştırmanın bulgularına göre kendi sınırları çerçevesinde ilahiyat alanında bilgi üretebilme becerisine sahip olan ilahiyat fakültesi mezunlarının ilahiyatçı olarak nitelenebileceği düşüncesinden yola çıkıldığında; bu iki grubun da bu konu dahilinde değerlendirilmesi gerekmektedir. Zira bazı katılımcılar bu gruplardan yola çıkarak görüşlerini temellendirmiş ve ilahiyatçının inanır olması gerektiğini dile getirmiştir. Örneğin M6:

> *"Ateist imam diye bir şey çıkmıştı… Hani ilahiyatı dînî tahsil olarak görürsek… ateist imam ha ben bu tahsili yaptım ama ben inanmıyorum bir oryantalist gibi değerlendirdim öğrendim diyebilir. Ama imam namaz kıldıran bir insan o anlamda daha ilginç ve enteresan. Yani olamaz, olmamalı. Sadece akademik boyutu açısından değerlendirirsek bir engel yok ilahiyatçı olmasına. Yani yasal bir engel de yok. Ama diyanet din görevlilerini atarken İslam'ın özünü koruyacak, dini birtakım kurallara göre yaşantısı olmasını da göz önünde bulunduruyor. Bu anlamda ne dinen ne de hukuken ateist bir imam olamaz da kabul de edilemez. Kıldırdığı namaz da oluyor mu mesela sonuçta insanlar bir memuriyet görevi olarak da kılmıyorlar bu namazı. Allaha ibadet için. İnanmadığını söyleyen birisinin Kuran'daki Allah'a iman ile ilgili ayetleri okuyarak o namazı kıldırması o namazın kabul olması dini anlamda mümkün değil tabi."*

M6 yukarıdaki sözleriyle bir din görevlisinin konu ile ilişkisine değinirken; M8 ise:

> *"İlahiyat dediğimiz zaman günümüzde biraz daha islami metedoloji noktasında oluyor. Mesela eğitimcinin inanç zorunluluğu olabileceğini düşünmüyorum çünkü eğitim bir aktarma sürecidir. Öğretme sürecidir. Eğitim-öğretim yaparsın. Ama ilahiyatçı bir öğretmende durum eğitim öğretimden ziyade o prensiplerin aktarılmasıdır. İnanmayan bir kimsenin aktardığı prensiplerle*

uyuşmadığı sürece inandırıcılığı kalmaz." Sözleri ile ilahiyatçı bir öğretmenin durumundan bahsetmektedir.

Vaize din görevlisi M6 ilahiyatçının inanır olması gerektiğini din görevlileri ve yaptıkları hizmetler üzerinden değerlendirerek aynı zamanda din görevlilerini ilahiyatçı olarak nitelemekte ve dini ibadetleri içeren pek çok hizmetin inanmadan yapılamayacağını vurgulamaktadır. Kuran Kursu öğreticisi M8 ise, aktarılan dini prensiplerle uyum içerisinde olunması gerektiğine temas ederken bir yandan da yine "söz ve eylemlerdeki bütünlük" e atıfta bulunmakta ve aktarılan bilginin ancak içselleştirildiği takdirde anlamlı hale geleceğini ifade etmektedir. Farklı bakış açılarıyla hareket etseler de ilahiyatçının inanır olması gerektiği konusunda hemfikir olan katılımcıların ortak çıkış noktaları "söz ve eylem bütünlüğü" vurgusu olmuştur. Bir ilahiyatçı söz ve eylem bütünlüğü içerisinde olacak yani söyledikleri ve yaptıkları ya da aktardığı ve inandıkları arasında tutarsızlıklar yaşamayacaksa; ilahiyat alanı ile ilgili çalıştığı için dini, inanç ve eylem noktasında içselleştirmesinin ideal bir durum olarak değerlendirilmesi mümkün görünmektedir. Elbetteki tüm bu yorumlar Türkiye'deki ilahiyatçı profilinden yola çıkılarak yapılmış ve İslam dini ilahiyat alanının çerçevesinden bakılarak ilahiyatçının Müslüman olması gerektiği ifade edilmiştir. Aynı fikir evrensel düzeydeki ilahiyat anlayışıyla değerlendirildiğinde buradan çıkan sonuç, kişi hangi dinin ilahiyat alanı üzerinde çalışıyorsa o dinin inanırı olmalıdır olacaktır. İdeal olan bu durumun yanında düşünülmesi gereken sorular da ortaya çıkmaktadır. Örneğin, ilahiyat eğitimi almasının yanında, bilimsellik kaygısıyla gerçek anlamda bilim adamı/insanı tutumuyla hareket ederek ilahiyat alanında bilgi üreten fakat kendini Müslüman olarak tanımlamayan herhangi birisi ilahiyat alanına olan katkılarına rağmen ilahiyatçı olarak tanımlanamayacak mıdır? Ya da başka bir ifadeyle, Türkiye'deki bir ilahiyat fakültesinden mezun olan fakat kendisini Müslüman olarak tanımlamayan ve ilahiyat eğitiminin hedeflediği bilgi, beceri ve yetkinlikleri

kazandığı varsayılan herhangi birinin ilahiyatçı unvanını alıp almama konusundaki konumu ne olacaktır? Konuya bu açılardan bakıldığında bir belirsizlik oluşmakta ve araştırmanın bu kısmında net bir şey söylemek mümkün görünmemektedir.

2.4. Toplumsal Hayatta İlahiyatçı

Araştırmaya dahil olan katılımcılara ilahiyatçı olmanın toplumsal izdüşümlerine dair sorular yöneltilmiş ve ilahiyatçılığın toplumsal boyutunun analiz edilmesi hedeflenmiştir. Katılımcılar konuya farklı boyutlardan yaklaşmışlar ve genelde ilahiyatçılığın özelde de kendi ilahiyatçılıklarının topluma bakan yönü ile ilgili çeşitli görüşler ortaya koymuşlardır. Görüşler çerçevesinde bu kategori başlığı altında üç koda yer verilmiştir. Bu kodlar; "Toplumun Gözünden İlahiyatçı", "Toplumun Beklentileriyle Yüzleşen İlahiyatçı" ve "Toplumun Beklentilerini Karşılayan İlahiyatçı" şeklindedir.

2.4.1. Toplumun Gözünden İlahiyatçı

Katılımcılar toplumun gözünden ilahiyatçının yeri ve önemini betimlerken çeşitli fikirler öne sürmüşlerdir. Bazı katılımcılar toplumun gözünden bir değerlendirme yaparak ilahiyatçıyı olumlu bir noktaya taşımış, bazıları da ilahiyatçıyla ilgili olumsuz bir tablo çizmiştir. Katılımcılardan bazıları ise toplumun bu konuda kendi içerisinde ayrıştığını ve çeşitli faktörler nedeniyle ilahiyatçılarla ilgili hem olumlu hem de olumsuz görüşlerin var olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcıların görüşlerinden yola çıkılarak beş alt koda ulaşılmıştır. Bu kodlar şu şekildedir; "Her Ortamda Saygın Olan İlahiyatçı", "Şehirlere, Mahallelere, Yerleşim Yerlerine Göre Değişen İlahiyatçı", "Sakata Düşürmeden Bize İyi Bir Namaz Kıldırabilsin", "Parayı Seven" İlahiyatçı, "Sen Nasıl İlahiyatçısın?"

2.4.1.1. Her Ortamda Saygın Olan İlahiyatçı

Bir grup katılımcı ilahiyatçının ne olursa olsun toplum nezdinde her zaman saygın bir konumda olduğunu ifade etmiş ve gerekçeleriyle bu durumu açıklamışlardır. Örnek olarak Diyanet İşleri Başkanlığı'nda uzman olarak görev yapan M1 ilahiyatçının toplum nezdinde çok kıymetli bir yere sahip olduğunu ve hayatın çeşitli sahnelerinde hep en iyi şekilde konumlandırıldıklarını gerekçeleriyle birlikte şöyle izah etmektedir:

> *"Halk nezdinde ilahiyatçıların din adamı diye de söyleyebiliriz bunu, çok büyük saygınlığı var aslında. Çok ağırlığı var, problem olduğunda danışılan, akıl alınabilecek insanlar. Veyahut dertli olunduğu zaman ilk müracaat edilen mercilerden biri olarak değerlendiriyorum ben. Bunu hayatımızda yaşadık nitekim… Her ortamda ilk önce bizi arıyorlar. Düğünümüzde, derneğimizde, cenazemizde, nikahımızda, asker uğurlamada… Her ortamda bir ilahiyatçı, bir din adamı, bir imam orda hep o birincidir. Çünkü orda zaten halkın ondan başka kapısı da yoktur. Çünkü inandığı değerlere en pozitif yaklaşanlar da onlar oluyor. Çünkü hiçbir zaman bir din adamı, bir ilahiyatçının dili çatal değildir, iğneleyici değildir. Kalp kırmaz mümkün mertebe yani. Onlar güzel konuşur çünkü onların enerji aldığı kaynak sağlamdır, İmanın gereğini yaparlar."*

Kuran kursu öğreticisi olarak görev yapan M8 de M1 gibi toplumun ilahiyatçılara bakışını kendi yaşantısından örnekler vererek olumlu bir zemin üzerinden değerlendirmekte ve şu ifadeleri kullanmaktadır:

> *" İlahiyatçı olarak ben hep saygı gördüm açıkçası. Belki görevim gereği… Ders verdiğim öğrencilerim hep el üstünde tutarlar beni. Dışarıda da Kuran kursu öğreticisiyim dediğim de hep danışacak bir şeyleri vardır insanların. En azından ben böyle ortamlarda bulundum hep. Belki farklı görüşlerin olduğu marjinal ortamlarda bulunsam böyle düşünemezdim bilemiyorum. Fakat yine de önemli olan toplumun genelinin ne düşündüğüdür, en azından ben böyle düşünüyorum."*

Öğrenci bakışıyla konuya yaklaşan Ö6 da yaşadığı örneklerden yola çıkarak kendi kişiliğinden ziyade "ilahiyatçı" olarak nitelenmesi nedeniyle çeşitli ortamlarda saygıyla karşılandığını beyan etmekte ve şu sözleri söylemektedir:

> *"İlahiyatçılar toplumumuzda saygı duyulan, herkesin gördüğünde saygı duyduğu, yanında haya edilen insanlar oluyor biraz. Yanında daha derli toplu oturuluyor mesela. Bu benim kendime yapılan bir şey değil aslında. Benim sahip olduğum o sıfat için yapılıyor. Mesela bir ortama giriyorum iki kişi kendi arasında daha argo bir ağızla konuşuyor iken ben girdikten sonra - mesela hepimiz aynıyız dostuz- daha kelimeleri seçe seçe konuşuyorlar. Aslında yakın arkadaşız ama bu durum sadece ilahiyatçı kimliğimden kaynaklanıyor."*

Diyanet İşleri Başkanlığı'nda uzman olarak görev yapan M1, Kuran Kursu öğreticisi M8 ve ilahiyat son sınıf öğrencisi Ö6, ortak bir noktada buluşarak ilahiyatçının toplumda saygın bir konumda olduğu görüşünde birleşmişlerdir. M1, ilahiyatçının içinden çıkılamayan durumlarda danışılacak, ilk başvuru kaynağı olduğu fikrinden yola çıkmakta ve bu görüşünü de, ilahiyatçıların toplumu anlayan ve hatta tabiri caizse toplumun dilinden konuşan kimseler oldukları düşüncesine dayandırmaktadır. Burada önemli olan şu sorular olacaktır: Toplumun bu olumlu bakışı YÖK'e göre ilahiyatçı kavramının içini dolduran ilahiyat fakültesi mezunlarının hepsi için geçerli midir? Toplum bir din dersi öğretmenini, bir din görevlisini ya da ilahiyat fakültesinde görev yapan bir öğretim üyesini ilahiyatçı olarak kabul edip bu bakış açısını yansıtabiliyor mu? Ya da bunlardan hangisini ilahiyatçı olarak kabul ediyor ve olumlu duygular besliyor? Örneğin, ilahiyat fakültesinden mezun olduktan sonra akademik sahada istihdam edilen kimseler de toplum tarafından danışılacak ya da güvenilecek kimseler olarak görülüyorlar mı? Bu sorular bir yandan çok daha derin bir soruyu gündeme getirmektedir: Bir ilahiyatçıda olması gereken yeterlilik ve niteliklere sahip olup, ilahiyatçı olarak nitelendirildiği halde; toplum tarafından bilgisine güvenilen kimseler olarak kabul görmeyen kimseler varsa

eğer, bunun nedenleri neler olabilir? Örneğin konuyla ilintili olduğu düşünülen Çetin'in (2012) doktora tez çalışmasında, tam anlamıyla bir kavramsal bütünlülük olmamakla birlikte, "akademisyen din adamları" nı yer yer ilahiyatçı olarak nitelendirdiği ve yaptığı saha çalışmasıyla, toplumun akademisyen din adamları ile ilgili görüşlerini değerlendirdiği görülmektedir. Araştırmanın sonuçlarına göre; akademisyen din adamlarının toplumun genelinin anlayabileceği düzeyin çok üstünde bir dil kullandıkları ve dolayısıyla topluma hitap edebilecek seviyede uslüp geliştiren din adamlarının daha kabul gören kimseler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada ulaşılan bir diğer sonuca göre akademisyen din adamlarının fikir bazında ortak noktalarda buluşamıyor olmaları, bu fakültelerde üretilen dini bilgiye karşı güvensizlik oluşturmaktadır. Toplumun "ilahiyatçı" denildiğinde ne anladığının ve bu "ilahiyatçı" ya karşı nasıl bir bakış açısı geliştirdiğinin ortaya konulması için, bizzat toplumun içerisinde yapılacak bu ve bunun gibi daha fazla saha araştırmasına ihtiyaç olduğu görülmektedir.

M8'in görüşlerine ek olarak M1 gibi ilahiyatçının danışılacak kişi özelliğine sahip olduğunu söylemekte ve bu nedenle her daim el üstünde tutulduğuna işaret etmektedir. Fakat bunun yanında M8 bir dipnot düşmekte ve "*Belki farklı görüşlerin olduğu marjinal ortamlarda bulunsam böyle düşünemezdim bilemiyorum"* sözleriyle aslında marjinal olarak nitelediği bazı ortamların da olduğuna ve bu ortamlarda çalıştığı takdirde daha farklı ve belki de olumsuz yaklaşımlarla karşılaşacağına dikkat çekmektedir. Bu takdirde ilahiyatçıya olan bakışın ortamdan ortama farklılık gösterdiğini söylemek mümkün görünecektir.

2.4.1.2. Şehirlere, Mahallelere, Yerleşim Yerlerine Göre Değişen İlahiyatçı

Katılımcılardan bazıları da toplumun ilahiyatçıyla ilgili bakış açısını değerlendirirken, bulunulan sosyal ortamın bu bakış açısını ne denli etkilediğine odaklanmışlar ve bu ortamlarda var olan değişkenlere göre ilahiyatçının nasıl varolduğu ile ilgili yorumlar yapmışlardır.

Örneğin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni olan katılımcı M4 durumu kendi öğretmenlik deneyimi boyunca karşılaştığı öğrenci ve veli profilleri üzerinden değerlendirmekte, bu profilin bir din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni olarak kendisine bakışını çeşitli değişkenler üzerinden örnekler vererek şu şekilde betimlemektedir:

> *"Bulunduğum Avcılar bölgesi İstanbul'da zorunlu hizmet sayılan bir bölgeydi. Göç alan bir yer genelde Tokat ve Doğudan. Veliler istiyordu zaten, yazın Kuran kursuna giden çocuklardı çoğunluk olarak. Bana Kuran kursu hocası gibi bakıyorlardı anneler. Ama Ankara'ya geldiğim zaman Çankaya bölgesinde çok daha farklıydı olay. Derse karşı zaten tepkililerdi. Benim yerimde kim olsaydı tepkili olacaklardı. Okulun en tepesinden en tabanına kadar. Tedirgin girerdim derslere. Özellikle sosyo ekonomik yönden durumu iyi olan öğrencilerdi tepkili olanlar…. Mesela benden alanımla ilgili ezber yaptırmamı istemezlerdi. Defterlerine ne yazdırdığımı inceliyordu veliler. İstanbul'da tam tersi oluyordu zar zor defter aldırırdık. Burda da daha farklı bir sıkıntı yaşıyorduk. Mesela veli beni elini sıkıyor muyum acaba diye denemişti. Ve bu öğretmendi."*

İmam olarak görev yapan M3 ise M4 ile paralel nitelikte görüşler beyan etmekte ve din görevlisine dolaylı olarak da ilahiyatçıya olan bakışı toplumsal yapının değişkenleri üzerinden biraz da eleştirel bir dil kullanarak şu şekilde değerlendirmektedir:

> *"Halkın ilahiyatçılara din görevlilerine bakışı ülkemizde şehirlere göre, mahallelere göre yerleşim yerlerine göre değişmekte. Nasıl örneğin biraz daha muhafazakar olan bir yerde bir imamın cübbeli, sakallı, sarıklı olmasını beklerken böyle olanı daha çok alim görürken; öte yandan normal giyinmiş, ilahiyatı bitirmiş belki yüksek lisans, doktorasını yapmış bir imamı onun kadar değerli görmüyor. Halbuki böyle olmaması lazım. Bizim bir şekilcilik hastalığımız var. Bu şekilcilikten kurtulmamız lazım. Diğer taraftan bakan kişi de daha modern bir kesimde ise onlarda biraz kravatlı, düzgün giyinen bir imam istiyor. Ama kimse de bakmıyor ki bunun diploması nedir? İmam hatip diploması mı yoksa bir ilahiyat diploması mı yoksa daha yüksek eğitim mi almış… Bunun ilmi seviyesi nedir, acaba ben neler öğrenebilirim? Ama bir kaymakam*

hukuk fakültesinden mezun olmuş geldiği zaman ona saygısını gösteriyor. Ama ilahiyattan daha yeni mezun olan bir hocamız gittiğinde ona ceketini bağlayamıyor. Niye? Şekilci."

Vaize olarak görev yapan M6'nın ise toplumun ilahiyatçıya bakışının kendi içinde çeşitlendiğini ifade ettiği şu sözleri durumu özetler nitelikte görünmektedir: *"Toplum dediğimiz çok farklı bir kesim. Her kesimden insan var toplumumuzda. Kimilerine göre ay ne güzel. Keşke ben de ilahiyatçı olsaydım Veya benim kızım da keşke sizin gibi olsaydı diyenler de var. Veya çok gereksiz görenler de var. Hatta aldığımız maaşı haram edenler var."*

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni olarak M4'ün demografik özelliklerden yola çıkarak sosyo-ekonomik düzeyin ilahiyatçıya bakışı etkileyen değişkenlerden birisi olduğunu söylemesi ve bunu bizzat kendi yaşantılarından örnekler vererek temellendirmesi konuyu sosyo-ekonomik düzey ve dine bakış, dindarlık ilişkisi bağlamında değerlendirmeye zemin oluşturuyor gibi görünmektedir. Çünkü M4'ün ilahiyatçıya bakış olarak yorumladığı örneklerde ortaya konulan tepkiler ilahiyatçı ya da din dersi öğretmeninden ziyade, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine karşı verilmiş tepkiler olarak değerlendirilmelidir. Velilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine karşı tutumlarının ölçüldüğü bir araştırmada, velilerin bu derse karşı olan tutumlarının belirlenmesinde "dini tutum ile geleneksel din anlayışı" tutumlarının belirleyici olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Altaş, 2004). Peker (2011), dini tutumu, "kişinin din ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını istikrarlı olarak belirleme tarzı" olarak tanımlamaktadır. Dini tutumla ilişkili olarak değerlendirilebilecek dindarlık kavramı farklı disiplinler tarafından, farklı boyutları ön plana çıkarılarak tanımlanmakta ve bu durum beraberinde dindarlık düzeyinin belirlenmesindeki güçlükleri ortaya çıkarmaktadır (Sönmez, 2016). Türkiye'de dindarlık düzeyini etkileyen değişkenlerin belirlenmesine dair yapılan çalışmaların incelendiği bir araştırmaya göre; bu çalışmalarda, kırsal alanda veya kentte yaşama farklılaşması, sosyo-ekonomik statü ve eğitim ile dindarlık arasındaki ilişki konusunda

birbirinden bağımsız pek çok sonuç elde edilmiştir. Bu sonuçlara göre kırsal kesimde yaşayanların ve sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan bireylerin dindarlık eğilimlerinin daha fazla olduğu şeklinde genellemelere ulaşılmak ile birlikte; eğitim ve dindarlık ilişkisi noktasında net sonuçlara ulaşılamamış, bununla birlikte alınan eğitimin içeriğinin bu ilişkiyi şekillendirebileceği yönünde bulgulara ulaşılmıştır (Kurt, 2009). Bu sonuçlar doğrultusunda M4'ün görüşleri değerlendirildiğinde, velilerin dini tutumlarının, dindarlık düzeylerinin ve bu doğrultuda şekillenen Din Kültürü ve Ahlak Dersine karşı olan bakışlarının; yaşanılan bölge, sosyo-ekonomik düzey ve eğitim ile ilişkili olabileceğini söylemek mümkün görünmektedir. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi özelinde şekillenen tutumların dolaylı olarak Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenine olan tutumları da etkilemesi kaçınılmaz bir sonuç olarak ortaya çıkmaktadır. İlahiyat fakültelerinin mezun ederek istihdama yönelttiği meslek gruplarından birisi olan öğretmenlerin, bu fakültelerden mezun olmaları nedeniyle ilahiyatçı olarak nitelendirilecekleri düşünüldüğünde, bu bakışın aynı zamanda ilahiyatçıya olan bakışı da temsil ettiğini söylemek kaçınılmaz olacaktır.

M4 ile aynı noktaya temas eden fakat bunu bir din görevlisi olarak din görevlilerinin yaşadığı ikilem üzerinden anlatan M3 de bölgesel farklılıklara değinmekte, o da konuyu geleneksellik ve modernlik olguları üzerinden açıklayarak betimlemektedir. M3, bu geleneksellik ve modernliğin ölçütünü yaşanılan bölgenin genel özellikleri ile paralel olarak değerlendirmekte ve ilahiyatçı olarak nitelendirilecek kişilerin giyim tarzlarının, toplumun bakış açısının şekillenmesinde önemli rol oynadığının altını çizmektedir. Çetin'in (2012) çalışmasına göre doğrudan ilahiyatçı üzerinden bir betimleme yapılmamakla birlikte; toplumun % 50'si din adamının kılık kıyafetinin güven ilişkisi açısından önemli olduğunu düşünürken, %35,8'i kılık kıyafetin önemli olmadığını düşünmektedir. Bu sonuçlar toplumun din alanında görev yapan kimseleri dış görünüşleri ile değerlendirebildikleri görüşünü destekler nitelikte

görünmektedir. Her iki katılımcının görüşleri birlikte değerlendirildiğinde demografik özelliklerin, doğrudan ilahiyat fakültesinden mezun olarak istihdam edilen kamu görevlilerine, dolaylı olarak da ilahiyatçılara olan bakışı, olumlu ya da olumsuz anlamda etkilediğini söylemek mümkün görünmektedir.

2.4.1.3. "Sakata Düşürmeden Bize İyi Bir Namaz Kıldırabilsin"

Toplumun gözünden ilahiyatçıyı betimleyen ilahiyat fakültesi mezunlarının görüşlerinin yanında toplumun ilahiyatçıya olan bakışını ilahiyat fakültelerine bakış üzerinden değerlendiren katılımcılarda bulunmaktadır. A10, toplumun en azından belirli bir kesiminin ilahiyat fakültelerinin akademik arka planıyla ilgilenmediğini dolayısıyla bu fakültelerin yetiştirdiği ilahiyatçılardan da üst düzey akademik beceriler beklemediğinin altını çizerek, dolaylı olarak da olsa toplumun ilahiyatçıdan ne beklediğini şu sözlerle tarif etmektedir:

> *"İlahiyat fakültesi ve toplum ilişkisi noktasında meseleye bakarsak aslında toplumun bu fakültelerden beklediği çok ağır ve yüksek şeyler yok. Ne bekleniyor genelde? Toplumun geneli için söylüyorum bunu. Elit kesimler tabi ki hariç. Gerek Diyanet İşleri Başkanlığı'na, gerekse yaygın din eğitimi faaliyetlerine eleman yetiştiren birer kurum gözüyle bakılıyor toplumda genelde İlahiyat fakültelerine. Nedir, mezun olduğunda iyi Kuran-ı Kerim okuyabilsin, mihraba geçtiğinde namazımızı sakata düşürmeden bize bir namaz kıldırabilsin. İşte bayanlar için öğretmen olabilirse çocuklarımıza şöyle faydalı olsun gibi toplumun genelinde böyle bir araştırma yapsanız, üzt düzey beklentilerin çıkmayacağı kanaatindeyim ben. ..Hani bu manada televizyonlarda yapılan ve bazen reyting uğruna kurban edilen üst düzey akademik tartışmalar toplumun büyük kesimine hiçbir şey ifade etmiyor. Ondan emin olun yani. Sizin orda falanca raviden şu şöyle geldi gibi teknik terimleri kullanmanızı insanlar anlamıyor hiçbir şekilde. Dolayısıyla beklentiniz üst düzey, akademik anlamda verimli birtakım şeyler ortaya koymaksa bunun toplumda yüzde yüz karşılık bulmayacağı kanaatindeyim. Bugün yüksek lisans, doktora*

tezleri yapıyoruz. Birçok noktada araştırma vs.ler var. Sizce kaç tanesi toplum tarafından takip edilip, okunuyor? Yani hiç birisi değil mi?..”

A10 sözlerinin devamında toplum ile neyi kastettiğini de açıklamakta ve homojen olmayan bir yapının varlığından bahsederek beklentilerin belirli bir seviyeye yükseltilemeyeceğini savunmaktadır. A10’un sözlerinin devamı şu şekildedir:

“ Toplum müslüman kesim ortalama bir müslüman kesim için düşünürsek, camiye gittiğinde vaazından az çok bir şeyleri alabilen ki o da onun anlayacağı dilde olmalı. Üst taraftan konuştuğunuzda yine bir şey anlamayacak ve almayacak. Bu anlamda Cuma namazlarını nimet olarak, ganimet olarak görüp, ordan hutbeden bir şeyler anlarım diye düşünen insanlardan tutun da sadece Ramazan ayı içerisinde İslam’ın kendisine verdiği ile yetinen insan tipi de var toplumda. Dolayısıyla böyle çok karmaşık bir yapı aslında toplum. Heterojen bir dağılımın olduğu yerde siz akademik seviyeyi ya da beklentiyi yüksek tutsanız bile toplum o seviyeye gelemeyeceği için…”

A10’nun bu görüşleri bir anlamda toplumun ilahiyatçıya olan bakışının betimlediği daha önceki görüşleri biraz daha netleştiriyor gibi görünmektedir. A10 konuşmasının içerisinde toplumdan neyi kastettiğini de betimleyerek, toplumun bakış açısının boyutlarını sınırlandırmakta ve ilahiyatçıdan beklenen yeterliliklerin çok sınırlı düzeyde olduğunu ifade etmektedir. O’nun toplum olarak nitelendirdiği kesime göre akademik sahada görev yapan ilahiyatçıların nitelik ve eylemleri beklentilerin çok üzerinde kalmaktadır. Dolayısıyla toplumun, eğer ilahiyatçı olarak kabul edilecekse akademisyen ilahiyatçılardan beklediği hiçbir şey olmadığı sonucu çıkmaktadır. Şayet böyleyse, akademisyen ilahiyatçının toplum için yapması gereken, ya da yapabileceği hiçbir hizmet olmayacak mıdır? Topluma hizmet fikrinin benimsendiği günümüz üniversite fikri çerçevesinde, Türkiye Üniversitelerindeki İlahiyat fakültelerinde görev yapan akademisyenler, toplum için ne yapabileceklerdir? Ya da yapma

hedefinde olacaklar mıdır? Öte yandan A10 kendi bakış açısıyla toplumdan ne kastettiğini söylemiş ve bu doğrultuda fikir geliştirmiştir. Bunun yanında toplumu sadece A10'nun betimlediği çerçevede kabul etmek ne derece doğrudur? Örneğin, toplumda akademik bilgiye değer veren, önemseyen, ya da ilahiyatçı olarak ilahiyat fakültesindeki akademisyenlerden bir şeyler bekleyen bireyler yok mudur? Araştırmanın bir önceki kodu çerçevesinde, coğrafi bölge, sosyo-ekonomik düzey, eğitim gibi değişkenlerin ilahiyatçıya olan bakışı şekillendirdiği yönünde bulgulara ulaşılmıştır. Bu bulgular ortadayken toplumun özelliklerini ve ilahiyatçıya bakış açısını dar bir çerçeveye sığdırmak çok tutarlı görünmemektedir. Çetin'in (2012) İstanbul ilinde yaşayan ve tesadüfi örneklem yoluyla belirlediği 500 kişiyle yaptığı anket çalışmasına göre; Türk halkının %50'si akademisyen olarak görev yapan din adamlarının akademik bilgisine güvenirken; %2,6'sının bu kimselere hiçbir zaman güvenmediği sonucu ortaya çıkmıştır. Bu sonucun tüm topluma genellenebileceğini söylemek mümkün olmamakla birlikte, en azından toplumu temsil eden bir örneklem üzerinden elde edilmiş olması konuyu irdeleyebilmek adına önemli görünmektedir.

2.4.1.4. "Sen Nasıl İlahiyatçısın?"

Aile irşad bürosu koordinatörü Katılımcı M7, toplumun ilahiyatçıdan ne anladığının belirsiz olduğuna işaret etmekte, dolayısıyla din hakkında konuşan herkesin toplum tarafından ilahiyatçı olarak değerlendirildiğine vurgu yapmaktadır. Bu algının zaman zaman olumsuz bir ilahiyatçı imajı çizdiğine değinen M7 durumu şu sözlerle betimlemektedir:

> *"Genel olarak bir saygıları var din konusunda bilgi sahibi olan kişiler olarak görüyorlar. Ama herkesin konuşabildiği bir alan haline geldiğini düşünüyorum ilahiyatın. Mesela biraz kitap okuyan insanlar da -konunun derinliğine sahip olmadıkları için- okunarak kazanılacak bir şey gibi konu üzerinde hemen fikir yürütmeye kalkıyorlar. Mesela hiçbir eğitim almadığı halde bu alanda çok rahat konuşan insanlar da gördüğümüz için onlar da belki yanlış söyledikleri şeyle*

din adamı olabiliyorlar. Onların söyledikleri tüm ilahiyatçılara mal edilebiliyor. Mesela genel olarak insanlar sizi ilahiyatçı olarak mı görüyor ya da vaiz olarak mı, öğretmen olarak mı, tarihçi olarak mı emin değilim. Mesela bir tefsir konusu fıkhi bir konuda çok rahat hüküm verebiliyor. İnsanlar bunu ayıramıyorlar. İlahiyatçı dediklerinde onun içinde de farklı farklı alanlar olduğunu genellikle bilmiyorlar. Din psikoloğu çıkıp fıkhi konularda çok rahat konuşabiliyor. Bir Hadisci konuşabiliyor ve insanların da bunu ayıramadıklarını düşünüyorum ben. O alanın da kendi içinde kompartımanları olduğunu farkında değiller. İlahiyatçı dendiğinde her konuda konuşabilen bir insan, her sorumuza cevap versin diye bekliyorlar. Ben bu alanın bilgisine sahip değilim dediğinizde insanlar "sen nasıl ilahiyatçısın?"diyebiliyorlar."

M7'nin bu görüşleri toplumun ilahiyatçı dendiğinde ne anladığının belirsiz olduğuna dayanak olacak nitelikte görünmektedir. Toplumun ilahiyatçıya olan bakışının tam anlamıyla belirlenebilmesi için, öncelikle ilahiyatçı tanımlamasıyla kimlerin kastedildiğinin belirlenmesi, sonrasında belki de bu konuda toplumda oluşturulacak farkındalıklarla ilahiyatçının kim olduğunun ya da olması gerektiğinin anlatılması gerekecektir.

2.4.1.5. "Parayı Seven" İlahiyatçı

Katılımcı M2 ise bir Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni olarak toplumun ilahiyatçıyı çok olumsuz bir konumda değerlendirdiğini düşünmekte ve durumu ağır bir dille şu şekilde dile getirmektedir:

"*Halka indiğimiz zaman halk dediğimiz zaman genelde okumamış kesim kastedilir. Ama ben halk dediğimiz zaman okumuş okumamış ayrımı yapmadan özellikle okumuşları kastederek konuşuyorum. Onlar ilahiyatçıyı dini bozan, din hakkında kafalarına göre yorum yapan, özellikle insanların düşüncesinde olmayan kişiler olarak algılıyorlar. Yeni bir yorum getirdiklerinde yani ilahiyatın özü için doğru bir şey yaptıklarında hemen toplum tarafından modernist, kafir çok dine hizmet etmeyen insanlar olarak algılanıyor. Çok da olumlu bir izlenim yok. Parayı seven olarak da algılanıyorlar."*

M2'nin toplumun ilahiyatçıya olan bakışı noktasında ortaya koyduğu bu oldukça karamsar tablo düşündürücü görünmektedir. Bu görüşler aynı zamanda toplumun ilahiyatçıya olan bakışının, toplum olarak kastedilen her kesimden bireyin görüşlerinden yola çıkılarak yeniden analiz edilmesinin amaçlandığı çalışmaların aciliyetini de ortaya koymaktadır. Buyrukçu'nun (1995) yaptığı çalışmanın sonuçlarına göre özellikle imam ya da müezzin olarak görev yapan din görevlilerine atfedilen gayri etik özelliklerin arasında maddiyata karşı aşırı düşkünlüğün de olduğu görülmektedir. "Din adamı "kavramı üzerinden giden ve Türk Sinemasında, Türk Edebiyatında ya da yazılı basınında yansıtılmaya çalışılan "din adamı" profili ile ilgili yapılmış pek çok çalışma vardır. Örneğin, Okutan (2009), Özbolat (2012), Yenen (2012) ve Güler (2018)'in çalışmaları bu konuyla ilgili yapılmış çalışmalar arasındadır. Özellikle Cumhuriyet Döneminden itibaren var olan din adamı algısının analiz edildiği bu çalışmaların sonucuna göre din adamı algısı dönem dönem farklılaşmakta ve dönemin siyasi ve ideolojik ortamı doğrultusunda şekillenmektedir. Bununla birlikte çalışmaların ulaştığı genel sonuç, din adamının büyük oranda olumsuz bir konumda değerlendirildiği ve değersiz ve güvenilmez kimseler olarak yansıtıldığı yönünde olmuştur. Örneğin M2'nin de ifade ettiği gibi parayı seven, para için her şeyi yapan, tefeci, hileci din adamı profilleri bu çalışmaların incelediği görsel ve yazılı materyallerde sıkça ortaya çıkan bir sonuç olmuştur. Medya ile ilgili yapılan çalışmalarda özellikle medyada yansıtılan gerçeklikler ile yaşamın içerisindeki gerçekliklerin grift bir şekilde birbirine girdiği ve "gerçekliğin bulanıklaştığı" yönünde sonuçlara ulaşılmaktadır. Böylelikle medyayla muhatap olan kitle, gerek zihinsel gerekse vicdani anlamda dejenere olma sonucu ile karşı karşıya kalmaktadır (Türk, 2014). Toplumun din adamına olan bakışının şekillenmesinde medya organlarının etkili rol oynadığını söylemek mümkün görünmektedir. Bu çalışmalardan yola çıkılarak toplumun din adamı algısının şekillenmesinde medyanın etkisi tartışılabileceği gibi, M2'nin toplumda var olduğunu

düşündüğü olumsuz ilahiyatçı algısının da tartışılabilmesi mümkün olabilecektir. Bu noktada toplum ilahiyatçı ile din adamını eşdeğer mi görüyordur sorusu akıllara gelecektir. Ya da toplumun din adamı derken neyi, ilahiyatçı derken neyi kastettiğinin anlaşılması gerekecektir. Bu nedenle toplumun ilahiyatçıya bakışını anlamayı kolaylaştıracak, farklı yöntem ve içeriklerle, farklı disiplinlerin iş birliği içerisinde yapacağı çok sayıda araştırmaya ihtiyacın olduğu görülmektedir.

2.4.2. Toplumun Beklentileriyle Yüzleşen İlahiyatçı

Sosyal hayatta ilahiyatçıya bakışın farklı bir boyutunu oluşturan toplumsal anlamdaki beklentiler katılımcıların konuyla ilgili ortaya koydukları görüşlerin bir kısmını oluşturmaktadır. Kendi hayatlarından örnekler vererek toplumun ilahiyatçıdan beklentisi konusunda düşüncelerini bildiren katılımcıların büyük bir çoğunluğu, toplumun ilahiyatçıdan beklentileri konusunda, bu beklentilerin kendilerini olumsuz yönde etkilediğine vurgu yapan görüşler ortaya koymuşlardır. Bu çerçevede bu kod altında "Ben İmam Değilim ki…","Benden Fazla Bir Şey Beklemeyin", "Bir Medet Bekleme Hadisesi" ve "Toplum ile İnandığı Şeyler Arasında Sıkışıp Kalıyor İlahiyatçı" şeklinde dört farklı alt kod ortaya çıkmıştır.

2.4.2.1. "Ben İmam Değilim ki…"

Katılımcılardan bazıları hayatın içerisinde birebir yaşadıkları tecrübelerden yola çıkarak, toplumun genelde kendilerinden dinin pratik yönüne yönelik taleplerde bulunduklarına dikkat çekmekte ve bu durumdan duydukları rahatsızlığı ifade etmektedirler. Örneğin akademisyen olarak görev yapan A3 en yakın çevresinden örnekler vererek toplumun beklentilerinden bahsetmekte ve bu beklentileri karşılamadığını şu sözlerle dile getirmektedir:

"…dışarıdan beklentiler var, ilahiyat hocası dini iyi bilir, din konusunda bize yardım eder, ihtiyaçlarımıza cevap verir, nikahımızı kıyar vs. Bunlarla ilgili sorunlar yaşıyorum. Aşır okumuyorum mesela, nikah kıymıyorum. Bu benden pratikte beklenen şeyler. Çünkü sitemizde, oturduğumuz konutumuzda zaman zaman dini nikah için akıllara geliyoruz. İşte ilahiyat hocası, Ya da bir yemek duası yapsın, bir aşır okusun. Orda bir kriz çıkıyor. Çünkü ben yanaşmıyorum."

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni olarak görev yapan M2 toplumun beklentileri konusunda yaşadığı örneklerden yola çıkmakta ve toplumun kendisini konumlandırma şeklini ve beklentilerini kabul etmeyen bir söylemle durumu şu şekilde ortaya koymaktadır:

"Beni sıkan şu, okuldakilerin bizi sadece namaz kıldıran, Kuran okutan insanlar olarak görmelerinden rahatsızlık duyuyorum. ..Halk bizi böyle geliyor. Mesela Cuma günü oldu bizim okulun mescidi açıldı. Matematik öğretmeni geldi hocam Cuma namazını siz kıldırın. Ben dedim kıldırmam. "Nasıl ilahiyatçısınız siz? Ben mi kıldırayım" dedi. Sen kıldır dedi. "İslam sana gelmedi mi" dedim. Bu şekil şeylerden rahatsız oluyorum. Bir yerde toplum içinde "hocam sen yemek duası yap." Niye? İlahiyatçısın. Ben de diyorum ben ilahiyatçı değilim. Hani tembel din yaşama alışkanlığı vardır ya, o anlayıştan rahatsız oluyorum. Bilgi eksikliğinden ya da öğrenmememden değil toplumun bana bahşettiği rolden rahatsız oluyorum. Kıldırır mıyım? Kıldırırım. Ama istemiyorum kıldırmak ve diyorum kıldırmam."

İlahiyat eğitimini ikinci yüksek eğitim alanı olarak seçen Ö2 ise toplumun beklentileri konusunda yaşadığı rahatsızlığı şu sözlerle dile getirmektedir:

"…bizim milletimiz biraz okumuş kişilere özellikle ilahiyat alanındaki kişilere bazı beklentiler halinde. İlahiyatçı olunca sanki hemen hoca olmuş gibi bir moda giriyorlar. Bundan ben kişisel olarak rahatsız oluyorum yani. Mesela ben mühendislik okudum adam bana geliyor bilgisayarıma format çek diyor. Biraz şeye benziyor yani, adam cerrah olmuş kalp cerrahi gel şu eti kes demek gibi bir şey yani. Ben ilahiyat okumuşum. Benim amacım akademi. Bana geliyor namaz kıldır. Ben imam değilim ki. Yani beni arzuladığı şekle sokmak istiyor."

2.4.2.2. "Benden Fazla Bir Şey Beklemeyin…"

Din eğitimi ana bilim dalında akademisyen olarak görev yapan A15 ise konuyu farklı bir mecrada ele almakta ve kendini tanımlama noktasında yaşadığı deneyimler üzerinden giderek toplumun beklentilerine atıfta bulunmaktadır. Bu anlamda A15'in şu sözleri dikkat çekici görünmektedir:

> *"…şu anda ilahiyat fakültesinde olduğumu söylüyorum ama şunu ilave etmeden geçmiyorum. Ben ilahiyat fakültesinin eğitim alanında çalışıyorum. Bunu özellikle vurguluyorum çünkü bakıştaki beden diliyle size vermiş oldukları mesajda sizin gerçekten ilahiyatçı olup olmadığınızı sorgulayan jestler ve mimiklerle karşılaşıyorsunuz. Eğer siz beden diliyle ilgili bir şeyler biliyorsanız onu yanıtlama gereksinimi duyuyorsunuz. Yani ben ilahiyatın eğitim, pedagojik formasyon alanındayım benden fazla bir şey beklemeyin gibi bir mesaj da veriyorum. Bir savunma refleksi gibi. Çünkü senden bir şeyler bekliyor onu görüyorsunuz, hissediyorsunuz, ses tonunda hissediyorsunuz, jestlerinde, mimiklerinde konuşmasında hissediyorsunuz. Bunu biraz rahatlatmak kendini ifade etmek için bunu vurgulayabiliyorsunuz."*

2.4.2.3. "Bir Medet Bekleme Hadisesi"

İlahiyat fakültesi öğrencisi Ö1, konuya psikolojik bir bakış açısıyla yaklaşmakta ve toplumun beklentilerinin psikolojik alt yapısını tahlil etme çabası içerisine girmektedir. Bu anlamda Ö1'in şu sözleri dikkat çekici görünmektedir:

> *"Toplumun ilahiyatçıdan beklentisi bir kere maddi değil daha çok olayın manevi boyutu ile ilgili. İnsanlar varlıklarında olan mitsel, mitolojik, özsel isteklerini ve toplumdan, kültüründen duyduğu ögelerin doğrulanması gerektiği fikrini ilahiyatçıdan bekliyorlar. Soyut olarak zihninde var olan, anlamlandıramadığı her şeyi din adı altında ilahiyatçıya onaylatma gereği, duyuyorlar. Bunun karşısındaki ilahiyatçı tarafından farklı bir şekilde savunulduğunu gördüğünde zihinlerindeki soyut algıya değil de, doğrudan dine bir eleştiri olduğunu düşünüyor. Bundan dolayı da ilahiyatçıya karşı olumsuz bir tutum alabiliyor. Onun haricinde her insanın moderniteden dolayı*

özünde olan sıkıntılar var. Sanki işin bir ilahiyatçıyla konuştuğunda sihirli bir şekilde çözülebileceği inanıyorlar. Veya bizim toplumdaki normal insanlardan daha farklı olduğumuz dindarlık açısından veya tanrıyla olan ilişkimiz açısından veya olaylara farklı bakma veya tanrıdan aldığımız gizli bir yardım olduğu şeklinde… O yüzden bizim sanki doğrudan tanrıyla bir bağlantımız olduğunu ve bizim de onlara bir faydamız olacağını maddi olarak düşünüyorlar. Bir medet bekleme hadisesi de olabiliyor bazen. Bunun yanında olumsuz olarak da biz ilahiyatçılar geleneksel dindarlık algısına uygun giyinmediğimizde veya düşünmediğimizde doğrudan dinin gizli eleştirmeni olarak algılanıyoruz hatta din düşmanı algısı olabiliyor. Bu da geleneksel dindarlık algısı ve kültür üzerinden o insanın önyargılarının yönlendirdiği bir şey olduğunu düşünüyorum ki ilahiyatçılara ait en olumsuz düşüncenin de günümüzde bu olduğunu düşünüyorum."

2.4.2.4. "Toplumla İnandığı Şeyler Arasında Sıkışıp Kalıyor İlahiyatçı"

Ö3 de toplumun bir ilahiyatçı olarak kendisinden beklediği şeyler hususunda ikilemler yaşadığını şöyle ifade etmektedir:

"Ben felsefeye ilgi duyuyorum ben daha çok felsefeci kimliğimle ortaya çıkmak istiyorum bu kimliğim daha baskın. Ama toplum benden Hadis alanında, İslam Hukuk'u alanında da bir şeyler bekliyor. Bu mesela bir sıkıntı yani. Keşke diyorum daha farklı bir eğitim sistemimiz olsa diye düşünüyorum. Topluma cevap veririm ama çok da inandığım şeyler doğrultusunda söyleyemem bazı şeyleri. Toplumla inandığı şeyler arasında sıkışıp kalıyor ilahiyatçı öyle söyliyim. İçinde bir gerilim yaşıyor."

Katılımcıların toplumun ilahiyatçıdan beklentileri noktasındaki görüşleri incelendiğinde, herbirinin farklı beklenti örnekleri üzerinden giderek temelde aynı noktaya odaklandıkları görülmektedir. Toplumun ilahiyatçıdan belirli kalıpları olan beklentileri vardır ve bu kalıplar zaman zaman ilahiyatçı olarak nitelendirilen kimseleri zor durumda bırakmaktadır. A3, M2 ve Ö2 ortak beklentilerden bahsetmekte ve kendilerinden beklenilen dinin pratik yönüne dair

yeterlilik veya niteliklerden rahatsızlık duyduklarını dile getirmektedirler. Üç katılımcı da görüşlerinin arka planında bir yandan, önemli bir noktaya işaret ediyor gibi görünmektedirler. Aşır okumak, cemaate namaz kıldırmak veya nikah kıymak gibi, günümüzde ilahiyat fakültesinden mezun olduktan sonra din hizmetleri alanında görev yapan kimselerin görev tanımlarında bulunan faaliyetlerin kendi işleri olmadığını söylemektedirler. Çünkü A3 akademide görev yapan birisi iken, M2 öğretmenlik görevini yürütmektedir. Ö2 ise kendisini bir öğrenci olarak akademik sahaya yönelme hedefinde olan kimse olarak tanımlamaktadır. Dolayısıyla onlara göre, onlardan bu tip faaliyetlerin beklenilmesi de anlamsız olmaktadır. İlahiyat fakültelerinde verilen tek tip bir program (Korkmaz, 2012, s. 130) doğrultusunda, ortak bir ilahiyat eğitiminin ardından mezunlara din görevlisi olabilme, öğretmen olabilme ve akademik sahada çalışabilme hakları verilmektedir. Bu noktada akla şu soru gelmektedir: Acaba bu ortak programda toplumun ilahiyatçıdan beklediği dini pratikleri uygulama noktasındaki yeterlilikler verilmekte midir? Veriliyor ise şayet, mezun olan herkesin hangi sahada çalışırsa çalışsın ilahiyatçı olmaları nedeniyle bu yeterliliklere haiz olmasının beklenmesi doğal bir sonuç olmayacak mıdır? Yani mesela ilahiyat alanında akademisyen olan bir kimsenin de bu yeterlilikleri kazanmış olarak mezun olması beklenmeyecek midir? Başka bir deyişle en azından eğitimsel anlamda doğru ölçme ve değerlendirme süreçlerinin işletildiği varsayıldığında, bu yeterliliklere her ilahiyat mezunun sahip olması bir gereklilik olacaktır. Bunun yanında mevcut ilahiyat fakültesi programlarında bu tip yeterliliklere yönelik kazanımlar yer almıyorsa eğer, bu sefer bu fakültelerden mezun olduktan sonra din hizmetleri sahasında görev alan kimselerin yeterlilik düzeylerinin sorgulanması gerekecektir. Bu noktada soru daha da derinleşecek ve bu sefer ilahiyat fakültelerinin bu tip yeterlilikleri vermeye yönelik hedeflere sahip olmalarının bir gereklilik olup olmadığı sorusu akıllara gelecektir. İlahiyat fakültelerinin programlarına yönelik bu sorgulamalar araştırmanın ilerleyen

kısımlarında tekrar ele alınacaktır. Bununla birlikte toplumun ilahiyat fakültelerindeki programlarından ya da verilen eğitimin niteliğinden bağımsız olarak konuya yaklaştığı varsayıldığında, ilahiyatçıyı belirli kriterlerle tanımlıyor olması konunun farklı bir boyutunu oluşturmaktadır. Mesela ilahiyat dördüncü sınıf öğrencisi Ö1 de, toplumun beklentileri ile ilgili farklı bir değişkene işaret etmekte ve toplumun ilahiyatçıya ulvi dereceler yükleyerek deyim yerindeyse medet beklenen kimseler olarak baktığını ifade etmektedir. Bir diğer öğrenci katılımcı Ö3 ise; felsefeye olan eğiliminden yola çıkarak inanç konusunda çok farklı bir noktada durduğunu söylemekte ve toplumla aynı şeylere inanmadığını ima eden bir bakış açısıyla konuya yaklaşmaktadır. Ö3 toplumdan farklı olarak neye inanmaktadır ya da ona gerilim yaşatan durumun felsefe eğilimi ile ilgisi var mıdır soruları konunun dışında olmakla birlikte; topluma atfettiği ortak inanç çerçevesi, beklentilerin genelliğine vurgu yapıyor gibi görünmektedir.

Lipmann'ın ortaya attığı ve "kafadaki imajlar" olarak tarif ettiği (Yzerbyt ve Schadron, çev. 2016) kalıp yargılar (stereotip), Feldman (1985) tarafından "bir grubun üyeleri hakkında, sadece o grubun üyeleri olmaları nedeniyle sahip olunan bir dizi inanç ve beklenti" olarak tanımlanmaktadır. Sosyoloji Terimleri Sözlüğü'ne göre ise (1992) kalıpyargılar, "toplumun bir gruba ilişkin inancı, bir grubun farklı bir gruba ilişkin; duygusallaşmış, basitleşmiş ve genellikle karikatürize edilmiş, deneyimlerle çok az değişikliğe uğramış inancıdır." Kalıp yargılar, şahısların bireysel özelliklerini görmezden gelinerek, aynı gruba dahil olmaları açısından hepsine ortak niteliklerin yüklenmesine olanak tanıyan olgulardır (Şerif ve Şerif, 1996). Özetle, kalıp yargıların tanımlanmasında iki esas olduğu görülmektedir. Buna göre kalıp yargılar; "bir grup hakkında üzerinde uzlaşmaya varılmış inançlar ve herhangi bir grubun zihinde çağrıştırdığı özelliklerdir." Dolayısıyla; "bir grup içerisinde farklı bir grubun ismi geçtiği zaman akıllara gelen kalıp yargıların, o grubun sosyo-kültürel yapısında mevcut olan

yargı ve değerlendirmeler" (Yapıcı, 2004, s. 13) olduğunu ifade etmek mümkün görünmektedir. Kalıp yargıyla ilişkili olarak ele alınan ve hatta zaman zaman kalıp yargı ile karıştırılan bir diğer kavram da "ön yargı" kavramıdır. Allport'a göre ön yargı, "tutum nesnesi hakkındaki inançlar, tutum nesnesi ve onun sahip olduğuna inanılan nitelikler hakkındaki güçlü duygular ve tutum nesnesine karşı belli bir biçimde davranma niyeti olarak tanımlanmaktadır (akt. Hogg ve Vaughan, 2014, s. 359). Ön yargılar bir gruba karşı geliştirilebildiği gibi, grup içerisindeki herhangi bir bireye yönelik olarak da geliştirilebilmektedir (Dovidio, Hewstone, Glick ve Esses, 2010). Kağıtçıbaşı (2010) kalıp yargıları "düşünce süreci" olarak tanımlarken; ön yargıyı ise kalıp yargılar neticesinde ortaya çıkan tutum ve davranışlar olarak tanımlamaktadır. Kalıp yargılar ile önyargılar arasındaki ilişkiden yola çıkılarak yapılan bir tanımlamaya göre: "kalıp yargılar çeşitli sosyal gruplara yönelik önyargıları rasyonalize etmeye yarayan yaygın inanışlar" olarak değerlendirilmektedir (Yapıcı, 2014, s. 18) Bir toplumda varolan kalıp yargılar bilmek ile bu kalıp yargılara inanmak farklı durumlardır. Kişi kalıp yargıları bilgi düzeyinde bilebilir fakat bununla birlikte bu kalıp yargılara inandığı takdirde bu sefer devreye ön yargılar girecektir (Yapıcı, 2014, s. 18). Kalıp yargı ve ön yargının iç içe geçmiş iki kavram olarak değerlendirildiği ve bununla birlikte; kalıp yargıların olumlu ya da olumsuz olabileceği gibi, ön yargıların sadece olumsuz olabileceği yönünde görüşlerin de olduğu görülmektedir (Yapıcı, 2014, s. 15).

Araştırmanın verilerine bu noktada geri dönüldüğünde, toplumun ilahiyatçıdan beklediği belirli nitelik ve yeterliliklerin olması ve bu beklentilerin belirli referans çerçeveleri doğrultusunda ilahiyatçıya aksettiliyor oluşu, toplumda var olan bir "ilahiyatçı kalıp yargısı" ya da "ilahiyatçı stereotipi" ne işaret ediyor gibi görünmektedir. Katılımcıların cevaplarında ortaya çıkan ilahiyatçının eşinin bile belirli ölçütlere sahip olması gerektiği yönündeki beklentiler, ilahiyatçının her türlü dini pratiği yapma ve yaptırma sorumluluğu ve yeterliliğine

sahip olması gerektiği şeklindeki düşünceler ve hatta ilahiyatçıların Allah ile daha kolay iletişim kurabilen kimseler olduklarına dair fikirler, ilahiyatçıya atfedilen belirli kalıpyargıların olduğunu gösterir niteliktedir. Toplumun zihninde ilahiyatçı için belirlenmiş yargılar vardır ve oldukça güçlü olan bu yargılar ilahiyatçının bireysel özellikleri olabileceğini ya da her ilahiyatçının kendine özgü olabileceği yönündeki bir varsayımı bile göz ardı ettirmektedir. Örneğin, ibadetlerini bireysel düzeyde yapmak isteyip, toplumla bu şekilde bir iletişim kurmak istemeyen ya da bunu bir sorumluluk olarak görmeyen bir ilahiyatçı kalıp yargıların dışına çıktığı için, ilahiyatçı olarak nitelenmeme durumuyla karşı karşıya kalabilecektir. Bu durumda bu kalıp yargıların ön yargıya dönüşüp dönüşmedikleri sorusu akıllara gelmektedir. Araştırmanın bir önceki kodu altında yer alan alt kodlara geri dönüldüğünde; "sakata düşürmeden bize iyi bir namaz kıldırabilsin", "sen nasıl ilahiyatçısın?" ve "parayı seven" ilahiyatçı başlıkları altında yer alan katılımcı görüşlerine göre ilahiyatçıya karşı varolan bir takım ön yargıların izlerini görmek mümkündür. İlahiyatçının dini pratikleri bile yaptıramayacağına dair toplumsal görüşlerin olabildiği ya da dini alana dair hiçbir konuda bilmiyorum deme hakkının bulunmadığı ve hatta ilahiyatçıların paraya düşkün kimseler olarak tanımlanabiliyor olduğu yönündeki görüşler, ilahiyatçıya karşı oluşturulan ön yargıların göstergesi niteliğindedir. Çünkü olumlu ya da olumsuz olmalarından bağımsız olarak varolan kalıp yargılara göre; ilahiyatçı tüm dini pratikleri yerine getirmeli hatta bireylerin de bunu yapmasına rehberlik etmeli, dini konudaki her alana hakim olmalı ve maddiyata düşkün olmamalıdır. Cohrs ve Duckitt'e göre (2012) önyargılar sosyal etkileşimleri zayıflatarak grupların topluma yapabilecekleri olumlu katkıların da önüne geçebilecek durumları ortaya çıkardıkları görülmektedir. İlahiyatçıya karşı var olan ön yargıların, gerek toplumun ilahiyatçıya olan güveni, gerekse ilahiyatçının topluma dönük katkıları adına iletişim sürecini zedeleyecek durumları ortaya çıkarması olağan görünmektedir. İki tarafın birbirinden giderek

uzaklaşması, toplumun ilahiyatçıya, ilahiyatçının da topluma yabancılaşmasına zemin hazırlayacaktır. Bu durum toplumun din konusunda ilahiyatçının rehberliğini reddetmesi ve ürettiği bilgiyi kabullenmemesi sürecini beraberinde getirirken; ilahiyatçının da topluma rehberlik etme ya da toplumun faydasına olacak yönde bilgi üretme duyarlılığını yitirmesine neden olabilecektir.

2.4.3. Toplumun Beklentilerini Karşılayan ilahiyatçı

İlahiyatçının toplumsal zemindeki karşılığı ve bu karşılığın ortaya çıkardığı beklentiler konusunda sunulan fikirlerin yanında, ilahiyatçının toplumsal beklentileri karşılayacak yanlarının da olması gerektiğini öne süren, başka bir ifadeyle toplum için ilahiyatçılık fikrini benimseyen görüşler de ortaya çıkmıştır. Mesela Din Musikisi alanında akademisyen olarak görev yapan A4, toplumsal bir alanda yaşadığı bir olay üzerinden konuyu ayrıntılandırmakta ve ilahiyatçının topluma dönük yüzü ile ilgili şu sözleri sarf etmektedir:

> *"Mesela bana hiç hayatımda görmediğim bir şey teklif edildi bir şeyde. Hocam dediler "bir bayrak duası yapar mısın?" Ben bu kadar duaları şeyleri bilen insanım. Bayrak duası diye bir şey bilmiyorum. Ben bunu o anda "kusura bakmayın ben bilmiyorum" demek bana ağır geldi. Dedim ki. "siz gidin ben hemen geliyorum" Nereye gelelim "hocam şu kalabalık görünen şey var ya, oraya gelin sizi bekliyoruz" hemen o arada cami dernek başkanı ile irtibata geçtim. "Hacı abi bu bayrak duası nedir?" dedim dedi ki" hocam bizim burda askere giden veya evlenenlerin çatısına bayrak çakarlar dedi." "E güzel bir şey." "Bu bayrağı çakmadan önce dedi oranın imamı veya din görevlisi bir dua yapar dedi". "Peki, duada ne söyler?" "İşte bayrağımız bağımsızlığımızın yegane sembolü olan bu bayrağa dua edilir, bunu ebediyyen semalardan indirme Ya Rabbi" böyle dualar edilir falan dedi. Ben gittim ben gidince hemen kalabalığı yardılar. O ara bir baktım birisi evin çatısına çıkmış elinde bir bayrak bir de keser var, çivi ucunda hazır çakmaya. Hocam buyrun dediler. Amin dedim ve bir bayrak duası yaptım. İlk defa bir bayrak duası yaptım. Ne olduğunu bilmediğim bayrak duasını yaptım. Dua bittikten sonra El*

Fatiha dedim. İhtiyarlardan birisi geldi dedi ki, hocam ağzınıza sağlık, ben ilk defa bu kadar güzel bir bayrak duası dinledim dedi. Ben de tabi ilk defa bir bayrak duası yapıyorum demedim yani. İnsanlar mutlu oldular. Ben ilahiyatçıyı ne olursa olsun biraz daha aktif görmek istiyorum, yeri geldiğinde toplumla iç içe olmalı yani."

Diyanet İşleri Başkanlığı Uzmanı M1 ise, toplum için ilahiyatçılık fikrini akademisyen olarak görev yapan ilahiyatçılar nezdinde tartışmakta ve akademisyen ilahiyatçıların halk ile iletişim içerisinde olması gerektiğine vurgu yapmaktadır. Bu sözleriyle M1, akademisyen olan A4'ün söylemiyle paralel nitelikte bir görüş ortaya koymaktadır. M1'in şu ifadeleri durumu analiz eder gibi görünmektedir:

"Mesela benim gördüğüm toplumun, halkın insanların bir şeye ihtiyacı var, suya ihtiyacı var bu manevi gıdayı da ilahiyatçılarımız verecek. Evet Diyanet İşleri Başkanlığımız müftülerimiz, hocalarımız, müezzinlerimiz bu şekilde bunu yapıyor ama bu da yeterli değil bu yüz küsür ilahiyat fakültesi var. Burda yetişmiş çok kaliteli üst düzey hocalarımız, akademisyenlerimiz var. Eksiklik olarak görebildiğim. Çünkü ben alandan geldiğim için, burdaki yetişmiş insanlardan, ilahiyatçı kimliği taşıyan bu üst düzey kişilerden hocalarımızdan insanlarımızın beklentisi şu, bunlar halka inmeli. Evet kürsüler, de konferanslar, sunumlar, yapılıyor belki makaleler yazılıyor ama insanlar şöyle istiyorlar, bunlar halka inmeli, icabında kürsüye geçmeli, icabında bir mihraba geçmeli, hutbesini okuyabilmeli… Biz akademisyeniz diye böyle bir ayrıcalık yapmamalı bence."

İmam olarak görev yapan M3 de M1 ile hemen hemen aynı görüşleri savunmakta ve akademisyenlerin toplum ile olan ilişki biçimlerine medya örneği üzerinden yaklaşarak konuyu şu şekilde tartışmakta ve çözüm önerileri sunmaktadır:

"Televizyonlarda ilahiyatçı kimliği yanlış tanıtılıyor. Evet ilahiyatçıdır ancak onun branşı özellikle söylenmeli. Kelam hocasından ne bekleniyorsa vatandaş onu bilmeli. Vatandaş kelam hocasından bir şey dinlediği zaman bu tamam hepsini biliyor. Tefsirci, hadisçi hukukçu, fıkıhçı,

felsefeci… hepsini bilir zannediyor. Halbuki bu iş böyle değil. Farkındalık oluşturulmalı. Yani oraya çıkan hoca hangi uzmanlık alanında uzmansa o uzmanlık bir kere spiker tarafından söylenmeli. O hoca farklı fikirler öne sürdüğü zaman vatandaş da diyor ki, ya böyle bir şey olur mu? Olur mu olur çünkü belki onun alanında ona uygun olan şeyler belki vardır. Çalışmasını ona göre yapmıştır. Onun gerçekten öyle olduğunu biliyordur ama halk daha bunu kavrayacak düzeyde değildir. Şimdi halkla o konuda uzman olan hocaların, ilahiyatçıların arasındaki bu anlama sorununu gidermek için en azından o hocanın şu konuda uzman olduğu söylenmeli ve o konunun anlaşılması için de hocalar halk düzeyine inmelidir. Söyledikleri ile anlaşılan farklı. Orda hocalar onun dediğini anlıyor ama vatandaş anlamıyor. Yukardaki söylemlerin bizlere aşağı tabakada direkt din görevlilerine ulaştığını ordaki hocalarımızın bilmesi lazım. İnsanlar oralarda onları dinleyip onları muhatap alamıyor ve direkt din görevlisi ile muhatap oluyor. Hocam işte şu ilahiyatçı şunu söylemişti, siz ne söylüyorsunuz, arada kalıyoruz zorluk çekiyoruz."

Toplum için ilahiyatçılık fikrini savunan A4 de konuşmasının devamında M3' ü destekleyen sözler söylemekte ve kendini ilahiyatçı olarak tanımlayan kişilerin medya organları yoluyla yaptıkları birtakım faaliyetlerin topluma fayda yerine zarar sağladığını şu sözlerle dillendirmektedir:

"Mesela bir ilahiyatçı meslektaşımız gidiyor bir kadın grubu alıyor televizyon ekranına çıkıyor, ne kadar ulema arasında tartışılması gereken mesele var ise orda onu kadın cemaatin huzurunda söylüyor. Kadınlar da bunu daha önce hiç duymadıkları için, vay diyorlar hocalar bunu daha önce söylemediler, işte ilahiyatçı dediğin böyle olmalı. Ne kadar dinin içerisinde tartışmalı, problemli meseleler varsa orda gündeme getiriyorlar. Orda alkışlanmak, orda pohpohlanmak bize cazip geliyor ama Allah katında bunun hesabını nasıl verir bunu hiç kimse düşünmüyor. O yüzden eskiler demiş ki, her sözün söylenecek bir yeri vardır. Kelamda bir söz vardır, insanlara akıllarının yetebileceği kapasitede konuşun."

Din Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda akademisyen olan A6 ise kendi özelinde yaşadığı bir hatıradan yola çıkarak toplumun ilahiyatçıdan beklentilerine atıfta bulunmakta ve ilahiyatçının ideal olan ile bu beklentiler arasında bir denge kurarak toplumun lehine olacak yaklaşımlar geliştirmesi gerektiğine şu sözlerle vurgu yapmaktadır:

> *"İlahiyat fakültesinde öğretim üyesi iken rahmetli babam mahallemizin cami imamını yoldan geçerken çağırır, benim yanımda ona dini soru sorardı. Ya baba ben bunlara müftülük yapanlara ders veriyorum derdim. Bunu da bırak şimdi benim yanımda sen ona dini sorular soruyorsun o düşünür ki hoca buna cevap veremedi, bilemedi bunu babası bana soruyor. Ben olmadığım zaman sor. Ama derdi ki o siz birazcık yaşadığınız çağın renginden, tonundan etkileniyorsunuz. Yani daha açık sen cumhuriyet hocasısın oğlum derdi bana. Onun için ben biraz klasik kalmak istiyorum, onun için ona soruyorum derdi. Bu küçük bir anekdot ama bazı şeyleri belli ediyor. Toplum din merkezli davranışlarından kolaylıkla vazgeçmiyor. Tabi biraz korkuyor, ürküyor işin kolayına kaçıyor "ben böyle devam edeyim ya" bana babam böyle öğretti, hocam böyle öğretti der kenara çıkarım diyor. ..Böyle yani ben babamı örnek vererek söylüyorum. Tabi toplumda diğer kişilerde buna mümasil beklentiler var. Klasiğe biraz uymayı bekliyor toplum. Onun için Elmalılı Hamdi Yazır'ın herhalde yanlış hatırlamıyorsam. "İstikrar içinde yenilenme" diye bir kavram kullanıyor Tefsirinde. Yani ilahiyatçı geçmişten gelen bilgiyi sarsmayacak şekilde bir istikrar takip edecek ama yenilenmeyi de ihmal etmeyecek. Böyle bizim de kendi sloganımız var."*

İçeriden bir bakışla ilahiyat fakültesi mensup ve mezunları olarak ilahiyatçının toplum ile olması gereken iletişimi konusunda fikir beyan eden katılımcılar, bu iletişimin toplumun lehine olacak şekilde gerçekleştirilmesi gerektiği yönünde görüşler sunmuşlardır. Akademisyen katılımcılar olarak A4 ve A6, ilahiyatçıların toplumun yararına olacak şekilde ve topluma ihtiyacı olan her alanda rehberlik edebilecek seviyede kendilerini geliştirmeleri gerektiğini ifade etmişlerdir. Buna mukabil din görevlisi olarak görev yapan diğer üç katılımcı da dışarıdan bir bakışla ilahiyat fakültelerinde akademisyen olarak görev yapanları toplumdan

uzak oldukları ve toplumun istek ve ihtiyaçlarını göz ardı ettikleri yönünde eleştirmekle birlikte A4 ve A6 ile aynı beklentileri dile getirmişlerdir. İki farklı örneklem grubundan elde edilen ve ortak paydada buluşan bu görüşe göre, ilahiyat fakültelerindeki akademisyenlerin toplumla sağlıklı ve yeterli düzeyde iletişim kuramadığı ve toplumun kendilerinden beklediği rehberlik hizmetlerini yerine getirmediklerine dair bir sonuç çıkmaktadır. Bu konuyla ilgili olarak Akcan, Malkoç ve Kızıltan (2017) 'nın akademisyenlerle yaptıkları çalışmanın sonucunda akademisyenlere göre Türkiye'deki üniversitelerde gerçekleştirilen akademik etkinlikler büyük oranda eğitim ve öğretim odaklı bir yapı olarak betimlenirken, toplumsal sorumluluk ile ilgili alanlar akademisyenlerin en yetersiz ve ilgisiz oldukları alanlar olarak görülmüştür. Çetin 'in (2012) toplumun din adamlarına bakışını araştırdığı çalışmada ise, toplumun ilahiyat fakültelerindeki akademisyenlere dair görüşleri irdelenmiş ve elde edilen sonuçlara göre; toplum din alanında uzman olan kimselerin (akademisyenlerin), özellikle basın yayın organları vasıtasıyla halka ulaşmayı hedeflediklerini ve bunu yaparken de halkın anlayamayacağı bir dilde konuşup, durumu daha da karmaşık hale getirerek, halkı din konusunda aydınlatmak yerine bilakis dinden uzaklaştırdıklarını düşünmektedir. Bu sonuçlar Türkiye'de genel olarak akademisyenlerin, özel olarak da ilahiyat fakültesindeki akademisyenlerin toplumla olan ilişkisine dair fikir vermesi adına önemli görünmektedir. Bu noktada konuyu üniversitenin misyonu bağlamında düşünmek gereklidir. Araştırmanın daha önceki kısımlarında üçüncü kuşak üniversite modeli ile topluma hizmet anlayışının çok fazla öne çıktığı ve hatta temel misyonlardan birisi haline geldiği üzerinde kısaca durulmuştur. Gedikoğlu'na (2013) göre günümüz üniversiteleri ilk dönem üniversiter yapının mantığında var olan, toplumdan ve gündelik hayattan soyutlanmış biçimde "bilim insanlarının herhangi bir pratik sonuç veya yarar gözetmeden, entelektüel kaygılarla sadece bilim için bilim yaptıkları fildişi kuleler olmaktan çıkmış; ülke kalkınmasına katkı yapabilen, toplumsal sorunlara duyarlı, onlara çözüm üretmek

konusunda kendilerini sorumlu hisseden kurumlar haline gelmişlerdir." Berdahl'ın (2006) Ashby'den aktardığına göre "Bir üniversite kendi doğumun kaynaklık eden fikri yeterince muhafaza edebilecek kadar sabit olmalıdır; ancak aynı zamanda kendisini destekleyen topluma da uygun kalmak için yeterince sorumluluk duymalıdır." Günümüz üniversite anlayışının temelini oluşturan Alman Üniversitesinin temellerinden bahseden Heidegger'e (2002) göre, bir fakültenin fakülte olabilmesi için ürettiği nesnel bilgileri "halkın yegane manevi dünyasına uygun" hale getirmelidir. Bingöl'ün (2012) tanımına göre ise üniversite "yüksek eğitim ve öğretim yapan, meslek edindiren, bilimsel araştırma yapan, kısacası bir toplumu daha ileriye götürecek her şeyi yapan bir kurum" dur. Üniversite ve toplum ilişkisine dair yapılan bu çeşitli tartışma ve tanımlamalar, üniversitelerde görev yapan akademisyenlerin toplum ile olan ilişkisi hakkında ipuçlarını da ortaya koymaktadır. Görev yaptığı üniversite kurumu topluma hizmet, toplum yararı, topluma uygunluk gibi hedefleri benimseyen bir yapıdaysa, akademisyenin de bu hedeflere uygun yönelimlere sahip olması beklenecektir. Söz konusu olan ilahiyat fakültesindeki akademisyenler olunca, din konusu gündeme gelecek ve dinin toplum hayatındaki yadsınamaz yeri (Aşıkoğlu, 1998) göz önünde bulundurulduğunda bu alanda üretilecek bilginin toplum için elzem olduğu fikri kaçınılmaz olacaktır. Günümüz üniversitesinin bilgiyi üretmenin yanında yayma hedefinin de olduğu düşünüldüğünde, ilahiyat fakültelerinde görev yapan akademisyenlerin ürettikleri bilgiyi gerek meslek edindirme hedefli eğitim ve öğretim aşamasıyla dolaylı olarak, gerekse toplumla birebir iletişimi sağlayacak alanlarda bilgiyi dönüştürüp topluma aktarma amacıyla doğrudan toplumsal faydayı gözetmesi beklenecektir. Beyza Bilgin'in ilahiyat fakültelerinde görev yapan hocalar ile ilgili görüş sunduğu bir konuşmasındaki "hocaların sadece ilim için ilim yapmakla yetinmemeleri, insanların ihtiyaçları için de ilim yapmaları gerekir." (Öcal, 2008, s. 392) şeklindeki görüşleri de toplum için ilahiyatçılık fikrini destekler niteliktedir. Elbetteki ilahiyat fakültesindeki

akademisyenlerin bu bakış açısını benimsemelerinin yanında, ilahiyat fakültelerinde uygulanan programların da bu doğrultuda şekillendirilmesi gerekecektir. Tiryaki'nin (2014, s. 169) Macintyre'den aktardığına göre akademik etkinliklerin yanında toplumun gelişimine de katkı sağlayacak bir üniversite müessesesi için aynı zamanda geniş kapsamlı eğitim programlarına da ihtiyaç olacaktır. Araştırmanın bu kodu altındaki sonuçlar göstermektedir ki; toplum ilahiyatçı olarak kabul ettiği ilahiyat fakültesi akademisyenlerinin rehberliğine daha fazla ihtiyaç duymaktadır. Akademisyenlerin bu noktada ilk olarak kendilerini tanımlama ölçütleri ile üniversiter yapı ve toplumun onları tanımlama ölçütlerini gözden geçirmeleri ve önceliklerini belirlemeleri beklenecektir. Elbette ki toplumun ilahiyatçıdan beklentileri ya da ilahiyatçılar da gördükleri eksiklikler belki de akademisyen ilahiyatçı olarak nitelendirilebilecek ilahiyat fakültesi akademisyenleri ile sınırlı değildir ve olmayacaktır da. Fakat bu kod altında ortaya çıkan veriler göstermektedir ki, toplum iletişim konusunda belki de en çok akademisyen ilahiyatçılar ile sorun yaşamakta ve ilahiyatçı olarak nitelenebilecek öğretmenlik sahasında ya da din hizmetleri alanlarında çalışan din görevlilerinden de bekledikleri birtakım şeylerin yanında; ilahiyatçı akademisyenlerden beklentileri daha farklı alanlara yoğunlaşmaktadır.

2.5. Birey Olarak İlahiyatçı

Araştırmanın bulgularına göre bireyin çok yönlü ve karmaşık bir varlık olması bireysel açıdan "ilahiyatçılığı" ve "ilahiyatçılıklarını" değerlendiren katılımcıların görüşlerinin çok boyutlu olmasına sebebiyet vermiştir. Araştırmanın bu bölümü katılımcıların dolaylı olarak sosyal yönleriyle ilintili olmakla birlikte, daha çok kendi bireysellikleri üzerinden ilerlettikleri görüşme verilerinin analizinden kurgulanmıştır. Böylelikle ilahiyatçının toplum ile olan ilişkisinin boyutları daha detaylı irdelenmek istenmiştir. Bu noktadan hareketle birey olarak

ilahiyatçı kategorisi altında "İlahiyatçı Olmak, ya da Olmamak veyahut Olma Yolunda Olmak" ve "İlahiyatçı Olmak ve Bireysellik Arasındaki İlişki" şeklindeki iki koda yer verilmiştir.

2.5.1. İlahiyatçı olmak, ya da Olmamak veyahut Olma Yolunda Olmak

Kendilerini ilahiyatçı olarak tanımlayıp tanımlamadıkları sorulan katılımcıların bir grubu kendisini ilahiyatçı olarak tanımlamazken, bir grubu ise kendilerini ilahiyatçı olarak tanımladıklarını ve bunu gururla belirttiklerini ifade etmişlerdir. Bu iki karşıt görüşün yanında bir grup katılımcı da kendilerini henüz ilahiyatçı olarak tanımlamıyor olsalar da ilerleyen süreçte kendilerini ilahiyatçı olarak tanımlayabilmek için bir çaba içerisinde olduklarını belirtme ihtiyacı hissetmişlerdir. Tüm bunların yanında katılımcılardan bazıları da konuyu gözlemledikleri bazı örnekler üzerinden detaylandırmışlar ve ilahiyatçı olmayı kabullenmeyip, hatta belki de bu durumu örtme çabası içerisine giren kimselerin varlığından söz etmişlerdir. Tüm bu görüşler; "İlahiyatçıyız Çünkü Minberdeyiz, Öndeyiz", "Bu Bir Etikettir", "Bir Yolculuk Var Ben de"ve "Yaptığımız İşin Farkında Değiliz" alt kodları ile analiz edilmiştir.

2.5.1.1. "İlahiyatçıyız Çünkü Minberdeyiz, Öndeyiz"

Bazı katılımcılar da kendilerini öncelikli olarak ilahiyatçı olarak tanımladıklarını ve bunu yeri geldiğinde gururla ifade ettiklerini söylemişlerdir. Örneğin Türk Din Musikisi Ana Bilim Dalında görev yapan A4, ilahiyatçılığı bir kimlik olarak kabul etmekte ve kimliğin kendisi için her şeyden önce geldiğini şu sözleriyle gerekçelendirmektedir:

> *"Benim dışarda ve bulunduğum her yerde asıl kimliğim ilahiyat kimliğimdir. Tabi ki ilgi alanım olan, branşım olan, akademik çalışma alanım olan musiki, o benim tabi ki çok güçlü olmam gereken alandır. Çünkü ilahiyat ilimleri içerisinde o alana özel olarak ilgi duymuşum. Ama her şeyden önce ben bir ilahiyatçıyım, ilahiyat fakültesi hocasıyım ve temelden de ilahiyattan gelmeyim…Gittiğim bütün meclislerde de, müzik programlarında olsun, bir mahalledeki cenaze*

merasiminde olsun, bir müzik konserinde olsun, bir konser programına solist olarak da çıksam, sazende de çıksam, ben her şeyiyle bir ilahiyatçıyım".

İlahiyatı bireye bütüncül bakış açısı veren bir alan olarak niteleyen A9'un bu alana mensup olmanın da gurur ve mutluluk verici olduğunu ifade ettiği şu sözleri dikkat çekici niteliktedir:

"İlahiyatçılık bir kere her şeyden önce gururla taşınacak bir kimlik. Bunu sadece klişe bir laf olarak söylemiyorum. Bu kadar bütüncül bakış açısını verebilecek ben çok az bir saha olduğunu düşünüyorum. Hatta belki hiç yok onu da ifade edeyim. Şimdi böyle olunca buraya mensup olmak, burda bulunmak ilahiyatçı kimliği bu anlamda çok gurur verici bir husus. Bir ikinci nokta siz burada insanların hayatına dokunma şansına sahipsiniz. Hem günümüzün insanlarının hem de geleceğin neslinin. Burada öğrettiğiniz şeyle dokunma şansına sahipsiniz. Bu da bu kimliği benim gözümde yücelten bir husus. Yani daha ne yapabilirsiniz ki…"

İmam olarak görev yapan M3, ilahiyatçı olmayı minberde olmakla eşdeğer kabul ederek çoğul bir dille ilahiyatçı olduğunu beyan etmekte ve şu sözleri söylemektedir: *"Yani biz aslında ilahiyatçıyız çünkü minberdeyiz, öndeyiz. Topluma hitap ediyoruz. İnsanları doğruluğa iyiliğe davet ediyoruz"*

Din Musikisi alanında akademisyen olan A4 ile Din Eğitimi alanında akademisyen olan A9 ve imam olarak görev yapan mezun katılımcı M3, ilahiyatçı olmaktan, kendilerini bu şekilde tanımlamaktan ve bu şekilde tanınacak olmaktan mutluluk duyduklarını ifade etmişlerdir. A4 ve A9 özellikle bir kimlik vurgusunda bulunmuşlar ve ilahiyatçılığı bir kimlik olarak kabul ettiklerini ifade etmişlerdir. M3 ise, ilahiyatçının minberde olan, önde olan kimse olduğunu söyleyerek bir anlamda ilahiyatçının yol gösteren, hatta belki önderlik eden kimse olduğuna atıfta bulunmuş ve kendisini de ilahiyatçı olarak tanımlamıştır. M3 bir din görevlisi olarak hizmet vermektedir. Yapılan pek çok çalışmada din görevlisi ya da din adamı olarak

tanımlanan kimselerin tarihsel süreç içerisinde topluma hizmet götürme aşamasında yol gösterici ve önderlik eden kimseler olarak tanımlandıkları görülmektedir (Batur, 2015). Örneğin Köylü (1993) din görevlisini toplumun "maddi ve manevi doktoru" olarak tanımlarken; Atilla (2010) "halk adamı" olarak tanımlamaktadır. Karasakal (2014) ise daha net bir ifade kullanmakta ve din görevlilleri için "toplumda doğal birer lider olarak görülen" ifadesini kullanmaktadır. Bu anlamda M3'ün bir din görevlisi olarak kendisini topluma rehberlik ve önderlik eden birisi olarak görmesi anlamlı görünmektedir. Bununla birlikte M3 ilahiyatçı olduğunu da ifade etmekte ve bu vasıfları ilahiyatçıya atfetmektedir. Burada sorulması gereken sadece din görevlisi olarak hizmet veren ilahiyatçılar mı toplumun önderi rolündedir, yoksa bir öğretmen ya da akademisyen olarak görev yapan ve ilahiyatçı olarak tanımlanan kimseler de toplumun önderi olarak nitelendirilebilecek midir? Ya da toplum bu kimseleri önder olarak kabul edecek midir?

A4 ve A9 ise çok daha önemli bir konuya dikkat çekerek ilahiyatçılığın bir kimlik olduğunu ifade etmişlerdir. İlahiyatçılık bir kimlik midir? Sorusu ilk akla gelen soru olmaktadır. Tanımlama ve tanımlanma ile ilişkilendirilen "Kimlik" olgusu son yıllardan beri psikolojiden, sosyolojiye, felsefeye hatta antropolojiye kadar pek çok bilim dalının tartıştığı bir konu haline gelmiştir. Bununla birlikte her disiplin alanının kendine özgü bir kimlik yaklaşımı geliştirmesi, bir kavram karmaşasının ortaya çıkmasına neden olmuştur. Sosyal Psikoloji verileri bağlamında sosyal ve bireysel kimlik arasındaki ilişkinin boyutu tartışma alanını daha da genişletmiştir (Zıllıoğlu, 2008, s. 20). Kimlik kavramı insanlığın varoluşu kadar eski bir kavram olmakla birlikte, Dalbay ve Avcı'nın (2018) Gleason'dan aktardığına göre; "birey ve toplum arasındaki ilişkinin anlaşılması için 1950'li yıllardan itibaren yoğun olarak sorulmaya başlanan "ben kimim?" ve "ben nereye aidim" sorularıyla bağlantılı bir kavram haline gelmiştir. Diğer insanlar ile olan ortaklıklar üzerinden belirlenen kimlik sosyal

kimlik olarak görülürken; diğer insanlardan farklı olan özellikler neticesinde belirlenen kimlik ise bireysel kimlik olarak kabul edilmektedir (Şimşek, 2002, s. 31). Bununla birlikte "ben kimim?" sorusuna verilen cevabın bireysel kimliği oluştururken aynı zamanda "biz kimiz?" sorusuna da cevap aradığı ve aidiyet bağlarını da ortaya koyarak ve sosyal kimliğe dair ipuçları verdiği düşünülmektedir (Tamer, 2014, s. 86). Dolayısıyla bireysel kimlik ile sosyal kimliği birbirinden ayırmak ya da farklı alanlar olarak düşünmek imkansız görülmektedir (Şimşek, 2002, s. 31). Turner ve Tajfel'in ortaya koyduğu Sosyal Kimlik Teorisinin temelini grup üyeliği oluşturmaktadır. Buna göre; birey herhangi bir grup üyeliği ile aidiyet duyguları hissetmeye başladığında, bireysel kimliğinden vazgeçmekte ve sosyal kimliğine adapte olmaktadır (Tajfel ve Turner, 2004). Turner grup üyeliği kavramını aynı sosyal kategoride, aynı sosyal tanımlamayı paylaşan iki ya da daha fazla kişi olarak kullanmaktadır. Birey eğer içinde bulunduğu grup üyeliğini benimser ve bir aidiyet hissederse bu grup üyeliğini bir sosyal kimlik aracı olarak görmektedir (Turner, 1982). Turner'e göre birey görünürde herhangi bir grubun parçası olsa da kendini o gruba ait hissetmiyorsa kendisini o grubun kimliği ile tanımlamayı rededebilmektedir. Turner ve Tajfel de Sosyal Kimlik Teorisini ortaya koyarak bir anlamda kimliği bireysel ve sosyal kimlik olarak iki farklı parçaya ayırmışlar ve iki kimlik arasındaki geçişgenliği ortaya koymaya çalışmışlardır. Bir bireyin kadın, Türk ya da doktor olması onun sosyal kimliğine işaret ederken; canayakın bir insan olması ya da X firmasının sahibi olması onun bireysel kimliğine işaret etmektedir. Bireysel ve sosyal kimlik arasındaki ilişki pek çok teorisyen tarafından tartışılmaya devam etmiş fakat net bir ayrıma varılamamıştır. Pek çok açıdan tartışılan "sosyal kimlik" kuramı farklı açılardan eleştirilmiş ve indirgemeci bir yaklaşım olduğu yönünde tenkitlerle karşılaşmıştır. Fakat buna rağmen bu kuramın, sosyal psikolojinin verileri doğrultusunda birey ve toplum ile gruplar arasındaki ilişkiyi bütüncül bir bakış

açısıyla irdelemesi açısından pek çok bilimsel araştırmanın alt yapısına kaynaklık ettiği görülmektedir (Yapıcı, 2004, s.74). Araştırmanın bu kısmındaki veriler de "Sosyal Kimlik Kuramı" nın bakış açısıyla irdelenmiştir.

A4 ve A9 ilahiyatçılığı gururla taşıdıkları bir kimlik olarak tarif etmişlerdir. Bu durumda ilahiyatçılığı bir kimlik olarak içselleştirip benimsedikleri net bir şekilde görülmektedir. İlahiyat fakültesi mezunlarının ilahiyatçı olarak tanımlanması gerçeğinden yola çıkıldığında, aldıkları ortak eğitim neticesinde ilahiyat fakültelerinden mezun olan tüm bireyleri sosyal bir grup olarak nitelemek mümkün görünmektedir. Bu durumda ilahiyatçılığın toplum nezdinde bir tanınırlık niteliği olarak kabul edildiğinde; sosyal kimliğin bir parçası olarak da kabul edilebilirliği gerçeği ortaya çıkacaktır. Andaç'a göre (2011) bir öğretmen mesleğini yürüttüğü okul dışındaki toplumsal alanlarda kendini öncelikli olarak öğretmen olarak tanıtıyor ve tanımlıyorsa, ya da aynı şekilde bir avukat meslek alanı dışındaki ortamlarda da avukatlığını ön plana çıkarıyorsa kendilerini bireysel kimlikleri ile değil de ait oldukları toplumsal grubun kimliği ile tanımlıyorlar demektir. A4'ün "*Benim dışarda ve bulunduğum her yerde asıl kimliğim ilahiyat kimliğimdir. Tabi ki ilgi alanım olan, branşım olan, akademik çalışma alanım olan musiki, o benim tabi ki çok güçlü olmam gereken alandır. Çünkü ilahiyat ilimleri içerisinde o alana özel olarak ilgi duymuşum. Ama her şeyden önce ben bir ilahiyatçıyım."* şeklindeki ifadeleri net bir biçimde A4'ün sosyal kimliğin bir parçası olarak kabul edilecek ilahiyatçılığı önceledeğini ve kendisini tüm tanımlamalardan önce bu kimlikle tanımladığını ortaya koyar niteliktedir. A9'ün ise ilahiyatçılığı, "*gururla taşınacak bir kimlik"* olarak görmesi kendisini bu sosyal kimlikle net bir şekilde tanımlamaktan çekinmediğinin göstergesi niteliğindedir. Bu iki katılımcının görüşleri, genelleme yapmayı mümkün kılmamakla birlikte, ilahiyatçılığın bir sosyal kimlik öğesi olarak kabul görebildiğini ve hatta zaman zaman bireyselliklerin önüne geçebildiğini gösterir niteliktedir. Bireysel ve

sosyal kimlik arasındaki girift ilişki göz önünde bulundurulduğunda ise yeni sorular akıllara gelmektedir. İlahiyatçı olarak nitelenebilecek herkes ilahiyatçılığı bir kimlik olarak kabul etmekte midir? Ya da kimliğinin bireysel boyutunu ön plana çıkarmak isteyen ve hatta toplumsal alanda tanımlama işlevi gören ilahiyatçı kimliği ile çatışan ilahiyatçılar da var mıdır? Varsa şayet bu çatışmanın nedenleri neler olabilir?

2.5.1.2. "Bu Bir Etikettir"

Kendilerini ilahiyatçı olarak tanımlayıp tanımlamadıklarına dair soruların yöneltildiği katılımcıların bazıları daha önce ilahiyatçının kim olduğuna dair düşünmediklerini ve bu konuda çok da fikir sahibi olmadıklarını ifade ederken; bir kısım katılımcı da kendilerini hiçbir şekilde "ilahiyatçı" olarak tanımlamadıklarını ifade etmişlerdir. Din eğitimi ana bilim dalında akademisyen olan A1, "ilahiyatçı" diye bir tanımlamayı çok geç duyduğunu ve araştırma çerçevesinde kendisine soru yöneltilene kadar da üzerinde düşünmediğini şu sözlerle ifade etmektedir:

> *"Ben ilahiyatçı kavramını çok geç duyan biriyim. Şöyle dördüncü veya beşinci sınıftayken özelimde yaşadığım bir olayla ilgili olarak ilahiyat fakültesi mezunu birisi kendini ilahiyatçı olarak tanımlayınca çok şaşırmıştım. Biz ilahiyatçı mı olucaz demiştim. O zaman dördüncü sınıftan beşinci sınıfa geçmiş bir öğrenciydim, yanımda eşim de vardı. Bunu kendime çok sormuştum. Kendimi ilahiyatçı diye tanımladığımı hatırlamıyorum. Kendimi ilahiyat fakültesi mezunu, din eğitimi ana bilim dalında araştırma görevlisi olarak çalışmış biri olarak gördüm. İlahiyatçılık bir sıfat mıdır, bir meslek midir, bir tanımlama mıdır? Doğrusunu istersen sen bana tez konunu söylediğin zamana kadar üzerinde düşünmemiştim"* A1 konuşmasının devamında konunun bu boyutuyla ilgili yaşamından örnekler de vermiş ve şunları söylemiştir: *"Ama siz ilahiyatçılar cümlelerine çok muhattap kaldım. "Aa siz ilahiyatçı mısınız? Hiç benzemiyorsunuz" nasıl bir algı var ve ilahiyatçı neye benzer onu da ben bilmiyorum. Çok espiri*

kabilinden söylediğim bir şey vardı bana bunları söyleyenlere, çok söylenmiyor herhalde artık bana, hiç benzemiyorsunuz diyenlere "bazen imalat hatası olur" derdim."

Aile irşad bürosu koordinatörlüğünü yürüten M7 de A1 ile benzer bir bakış açısıyla halihazırda ilahiyatçılığın ne olduğu konusunda bir fikre sahip olmadığını şu sözlerle ortaya koymaktadır; *"Ben kendimi hiç öyle ilahiyatçı olarak tanımlamadım. İlahiyat mezunuyum ama ilahiyatçı mıyım çok emin değilim. İlahiyatçılığın genel tanımı nedir çok bilgim yok açıkçası."*

Uzun yıllardır akademisyen olarak görev yapan A1 ve din hizmetleri alanından görüş sunan M7 ilahiyat fakültesinde okuyup mezun olmuşlar, sonrasında alanları çerçevesinde istihdam sahalarında göreve başlamışlardır. Her iki katılımcı da kendilerini ilahiyatçı olarak tanımlama konusunda bir belirsizlik içerisine girmişler ve böyle bir tanımlamanın ne anlama geliyor olabileceğine dair daha önce düşünmediklerini ifade etmişlerdir. A1 daha önceki deneyimlerinden yola çıkarak böyle bir kullanımı geç de olsa duyduğunu fakat bir kavram ya da tanımlama olarak araştırma soruları kendisine yöneltilene kadar düşünmediğini ifade etmiştir. M7 de ilahiyatçının tam karşılığının ne olduğunu bilmediği için kendisinin böyle nitelendirilip nitelendirilemeyeceğinden bile emin olamamıştır. Bu cevaplar ilahiyat fakültesi mensup ve mezunlarının da ilahiyatçı olarak nitelenmeye aday oldukları halde "ilahiyatçı" nın neliğine dair daha önce hiç düşünmediklerini, hatta belki kendilerinin bu kategoride olup olmadığından bile emin olmadıklarını göstermektedir. Bir öğretmene kendinizi öğretmen, bir vaize kendinizi vaiz olarak tanımlıyor musunuz diye sorulduğunda "hiç düşünmemiştim", ya da "nedir bilmiyorum ki" deme olasılığı var mıdır mesela? Yani elbette ki tanımlanmış bir mesleği icra eden kimselerin en azından mesleki kimlik düzeyinde kendilerini o meslekle tanımlamaları olağan bir durumdur. Bu durumda araştırmanın daha önceki verilerinde olduğu gibi ilahiyatçılık bir meslek olabilir mi sorusu yeniden akıllara gelmektedir. Örneğin mesleğiniz nedir sorusuna "ilahiyatçıyım" diye cevap verilebilmekte midir? İlahiyatçılar

yetiştirme hedefinde olan ilahiyat fakültesinden mezun olan A1 ve M7 farklı istihdam alanlarında yer almalarına rağmen, kendilerini ilahiyatçı olarak tanımlama noktasında mesleki bir vurguda dahi bulunmamışlardır. Pek çok bilim dalı tarafından farklı boyutlarıyla konu edinilen kimlik kavramı, en genel anlamda insanların kim olduklarını, ne tür insanlar olduklarını ve başkalarıyla nasıl ilişki kurduklarını ifade eden bir kavramdır (Hogg ve Abrams, 1988). Bunun yanında Christiansen (1999) kimliğin bir parçası olarak görülen mesleği, kişilerin kendilerini tanımlamalarına ve kimlik inşalarına katkıda bulunan ve böylelikle hayatı anlamlandırma çabalarına destek olan bir olgu olarak tanımlamaktadır. Mesleki kimlik ise; kişinin kim olduğu ve mesleki olarak ortaya çıkma isteğiyle ilgili duygularının bir birleşimidir (Phelan ve Kinsella, 2009, s. 85). Kendilerini ilahiyatçı olup olmama noktasında tanımlamaları beklenen bu iki katılımcı, halihazırda yaptıkları meslek ile oldukça ilintiliymiş gibi görünen bu kavramı, bir mesleki kimlik olarak bile kullanmamışlardır. Yani kimliklerinin bir parçası olarak bile görmemişlerdir aslında. Bu anlamda ilahiyatçılığın bir meslek olarak tanımlanamayacağını söylemek çok da anlamsız görünmemektedir.

Din Sosyolojisi Ana Bilim Dalında akademisyen olarak görev yapan A3 kendisini tanımlama noktasında öncelikli tercihinin ilahiyatçılıkla ilintili olmadığını şu sözleriyle gerekçelendirmektedir:

> *"Öncelikli olarak ilahiyatçı görmüyorum ben. Öncelikli olarak sosyal bilimci görüyorum. Bu bir yaklaşım meselesidir, hissediş meselesidir. Belki sosyal bilimciliğimin getirdiği bir şey de olabilir çünkü biliyorsunuz sosyal bilimde biraz mesafeli bakmak esastır. Gerçi dışardaki ilahiyatçı hoca beklentisini hep karşılamadığım için hep bir gerilim yaşadığım için bu konuda o da daha besliyor olsa gerek benim bu ilahiyatçı olmaya bakışımı. Mesela dışardan sorulduğu zamanda din sosyolojisi değil de sosyoloji hocasıyım diyorum o bile rahatsız ediyor beni. Çünkü din sosyolojisi diye bir şeyin anlamı nedir. İlahiyatta sadece din sosyolojisi mi yapılır? İlahiyatta niye sosyoloji*

değil, niye psikoloji değil de din sosyolojisi din psikolojisi? Niye felsefe değil de din felsefesi? Bu da üzerinde çok düşünülerek yapılmış tabelalar değil, departmanlar değil. Dolayısıyla ben sosyolog olarak tanımlıyorum kendimi burda kompleksten kaynaklanmıyor. İlahiyatçı olduğum ortaya çıkmasın diye değil. Neticede bir adım sonra da ilahiyat fakültesinde hoca olduğumu söylüyorum ama normalde sosyolojiyle tanımlıyorum."

Farklı bir fakültede Din Sosyolojisi Bölümünde görev yapan A13 de kendini ilahiyatçı olarak değil de sosyolog olarak tanımladığını şu sözleriyle vurgulamaktadır; *"Ben kendimi sosyoloji teoloğu olarak, dinin sosyolojisini irdeleyen biri olarak tanımlıyorum. Bunu yaparken de bir müslüman olarak yapmıyorum. Ben öğrencilere de derste diyorum benim imanımı ölçmeyin. Ben imanımı odada koydum geldim size dinin sosyolojisini okumaya çalışacam."*

A3 ve A13'ün kendilerini ilahiyatçı olarak tanımlamamaları noktasında kesişen temel özelliklerinin, farklı fakültelerde olsalar da her ikisinin de Din Sosyolojisi Ana Bilim Dalı'nda akademisyen olarak görev yapıyor olmaları olduğu hemen göze çarpmaktadır. A3 kendini ilk aşamada din sosyoloğu olarak değil de, sosyal bilimci olarak tanımlarken iken ikinci bir tanımlama ihtiyacında da "ilahiyat fakültesi hocası" olarak görmektedir. Yani aslında kendi ifadelerine göre, girdiği ya da bulunduğu ortamlarda yine kendisini "ilahiyatçı" olarak değil de "ilahiyat fakültesi hocası" olarak tanıtmaktadır. Bu açıklamaları yaparken kullandığı "*İlahiyatçı olduğum ortaya çıkmasın diye değil."* sözleri ise zihinlerde yeni bir soru işareti uyandırmaktadır: İlahiyatçı olmak ortaya çıkmaması gereken olumsuz bir referans noktası mıdır? A13 ise bambaşka bir kavramsallaştırma yapmakta ve ortaya "sosyoloji teoloğu" diye bir tanımlama koymaktadır. Kendisi "sosyoloji teoloğu" ifadesini cümlesinin devamında, "*...dinin sosyolojisini irdeleyen biri olarak..."* tanımlamaktadır aslında ama literatürde böyle bir tanımlamaya da rastlanılmamıştır. Katılımcının şahsına dair özel bir tanımlamasıdır elbette

fakat araştırmanın konusu açısından önemli olan kısmı, onun da kendisini ilahiyatçılıktan ziyade ihtisas alanı olan sosyoloji ile ilintili olarak tanımlaması olmuştur.

İstihdam alanından birisi olarak Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni Katılımcı M2, kendini ilahiyatçı olarak tanımlamadığını ifade etmekte ve bu durumu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği bölümünden mezun olmasıyla da şu şekilde ilişkilendirmektedir: *"İlahiyatçı olarak tanımlamıyorum. İlahiyat mezunu olmadığım için. Özellikle onun ayrımı yapılmış zamanında. Öğretmen olarak eğitimci olarak tanımlıyorum. Eğitimin genelleştirilmesi ve öğretimin aktarılmasında görev yapan kişi olarak tanımlıyorum."* M2'nin görüşleri bir anlamda yukarıdaki mesleki kimlik tartışmasına da ışık tutuyor gibi görünmektedir. Kendisi bir öğretmendir ve dolayısıyla mesleki bir kimlik tanımlaması tercih ederek kendini öğretmen olarak tanımlamaktadır.

İlahiyat fakültesi son sınıf öğrencisi Ö3 de şu konuşmasında ilahiyatçı tanımlamasını bir etiket olarak nitelemekte ve bireyi kategorize edici bir yanı olduğuna işaret eden ifadeler kullanmaktadır:

> *"Bence bu tanım çok hoş bir tanım olmamış ilahiyatçı tanımı. Çünkü bu bir etikettir ve kimse bence bir etiketin altına girmek zorunda değil. İlahiyatçı ama burda on beş, on altı tane ders görüyoruz. Herkesin alanı farklı. Mesela ben felsefe yapsam, felsefe alanında bu insan iyi derler. Felsefe alanında uzmanlaşmış derler. Ama bir felsefeciye de ilahiyatçı denmesi ne bileyim, bu tarz tanımların doğru olmadığını düşünüyorum. Çünkü bunlar kişinin üstünde bir aitlik atfediyor ve ilahiyatçı da çok hoş bir tanım değil."*

Tek tanrılı dinlerin ortaya çıkışından sonra, kurumsallaşmaya başlayan dinler, kurumsal kimliğin taşıyıcısı rolünü üstlenen din adamlarının ortaya çıkmasını da kaçınılmaz hale getirmiştir. Dinlere göre farklılıklar gösterse de belirli bir kimlik ve statüye sahip olan bu dini

kişilikler zamanla güçlü bir sınıfın ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır (Yenen, 2012). Bununla birlikte dine karşı olumsuz argümanlarla bir anlamda alt yapısını destekleyen modernite, modern dönemler öncesi geleneksel yapılarda anlamlı ve özgün konuma sahip olan pek çok değer ve bu değerlerin etrafında örgütlenen kurumsallaşma faktörünü derinden etkilemiştir. Bu sonuçlardan en çok etkilenen değerlerden birisi de dini değerler olmuş, dine ve dini öğelere karşı olan ilginin azalması, din ile ilgili alanlardaki meslekler açısından büyük bir itibar kaybını beraberinde getirmiştir (Aslan, 2009, s. 200). Modernleşme ile birlikte Türkiye'deki din ile ilgili mesleklerle ilgilenen kişilerin Osmanlı Devlet sistemindeki etki ve karizmasını kaybettiği ve bu kişilerin halka yön vermekten ziyade dini konularda birtakım hizmetleri yerine getiren ücretli memurlar olarak algılanmaya başladığı yönünde görüşler bulunmaktadır (Batur, 2015). İlahiyatçılığı din alanında hizmet veren mesleki bir isimlendirme olarak kabul etmek mümkün görünmemektedir. Fakat bununla birlikte hizmet sahası ne olursa olsun, -öğretmen, din görevlisi ya da akademisyen de olabilir- ilahiyat fakültesi mezunu olmanın en azından YÖK nezdinde ilahiyatçı olarak tanımlanmanın ön koşulu olduğu ortadadır. Acaba "ilahiyatçı" kavramı da bireylerin zihninde, din konusunda hizmet veren alanların potansiyel işgücünü oluşturan bireye tekabül ettiği için mi olumsuz bir imaj oluşturmaktadır. A1 ve M7 olumlu ya da olumsuz bir görüş bildirmemişler, zaten bu konuda hiç düşünmediklerini açıkça ifade etmişlerdir. Fakat bunun yanında dördüncü sınıf öğrencisi Ö3, *"Bence bu tanım çok hoş bir tanım olmamış ilahiyatçı tanımı. Çünkü bu bir etikettir ve kimse bence bir etiketin altına girmek zorunda değil…"* ifadesiyle ilahiyatçıyı hemen olumsuz bir çizgiye taşımış ve böyle bir nitelemeyi duymaktan bile hoşlanmadığını söylemiştir. A3 ve A13 ise kendilerini sosyolog ya da teolog olarak tanımlamayı tercih etmişlerdir. Teoloji ve teolog kavramlarının daha modern kavramlar olarak görüldüğüne dair önceki kısımlarda yer alan bulgularla birlikte düşünüldüğünde, modernleşmenin din alanındaki meslekleri

itibarsızlaştırdığı yönündeki düşüncelerin tutarlı olabileceğini düşünmek mümkün görünmektedir. Yani mesela A13 sosyoloji teoloğu olarak kendini tanımladığında, bu tanımın daha modern bir algı oluşturduğuna mı inanmaktadır? Düşüncesinin arka planında bu algı mı yatmaktadır? Ö3'ün ilahiyatçıyı bir etiket olarak kabul etmesi, kavrama doğrudan olumsuz bir anlam yüklediğinin göstergesidir. Acaba bu olumsuz çağrışım daha önce söz edilen "ilahiyatçı stereotipi" ile mi ilgilidir? Ö3 konuşmasının devamında "…*Çünkü bunlar kişinin üstünde bir aitlik atfediyor ve ilahiyatçı da çok hoş bir tanım değil."* ifadelerini kullanarak aslında tam da bu noktaya vurgu yapmış gibi görünmektedir. Ö3'ün *"bunlar"* diyerek kastettiğinin ilahiyatçıya atfedilen kalıpyargılar olduğu düşünülürse şayet, kendisinin bu kalıplardan rahatsız olduğunu, kendini bu kalıpların içerisinde dahil etmek istemediğini anlayabilmek ve dolayısıyla kendisini ilahiyatçı olarak tanımlamadığını görmek mümkün olacaktır. Ö3'ün "etiket" vurgusu, bazen psikolojik bazen de sosyolojik olayları anlamada yardımcı olan etiketleme ve bu etiketlemenin beraberinde getirdiği ve Goffman'ın (2019) ortaya koyduğu "damga" teorisini akıllara getirmektedir. Goffman (2019) damgayı üç farklı boyutta incelemiştir. Bunlardan ilki fiziki kusurlar ile ilgiliyken ikincisi, sapkın ya da takıntıya dönüşmüş davranış kalıpları ya da çeşitli ahlaksızlıklar içinde olanlar veya bireysel kişilik bozukluklar ile ilgili damgalardır. Üçüncü boyutta ise soy yoluyla aktarilabilen din, dil, ırk, ulus gibi özelliklere ilişkin etnolojik damgalar yer almaktadır. Bu farklı özellikler açısından bireysel durumları değerlendiren Gofmann, damganın stereotip ile ilişki içerisinde olduğunu vurgulayarak, damgayı "nitelik/özellik ve stereotip arasındaki bir nevi özel" ilişki olarak tanımlamıştır (Gofmann, 2019, s. 30). Goffman'ın klasik tanımlamalarının ardından damgalamanın kökenlerini toplumsal boyutlardan inceleyen pek çok çalışma yapılmıştır. Kavramın tanımlanmasında pek çok disiplinin işin içerisine girmiş olması, kavramın tanımında farklı referans çerçevelerinin ve dolayısıyla içeriklerin ortaya çıkmasına neden olmuştur (Link ve Phelan, 2001, s. 365).

Herhangi bir topluluğun başka bir topluluğa ait olan kimselere yüklediği olumsuzluk halleri ve aşağılık duyguları olarak da tanımlanan damgalamaya, sosyal yapılandırmacı çerçevelerden de yaklaşılmaya başlanmıştır (Frost, 2011, s. 4). Temelini kalıpyargılar sonucu ortaya çıkan önyargılardan alan damgalamanın, etiketleme sürecini beraberinde getirdiği ve bu etiketleme sürecinin de durumu ötekileştirme ve dışlamaya kadar taşıdığı düşünülmektedir (Yaman ve Güngör, 2013, s. 252). Böylelikle sosyal damga kavramı ortaya çıkmaktadır (Sheehan, Nieweglowski ve Corrigan, 2016). Belirli bir topluluğun ya da grubun üyesi olması nedeniyle damgalanan bireylerin sosyal kimlikleri de itibarsızlaşmaktadır (Hogg ve Vaughan, 2014). Ö3'ün ilahiyatçılığı ve ilahiyatçı olarak tanımlanmayı bir etiket olarak görmesi, ilahiyatçılığı bir sosyal damga olarak yorumlamasından mı kaynaklanmaktadır? Sosyal damgayla karşılaşan kişi, benlik algısını ve dolayısıyla davranışlarını toplumun taleplerine göre şekillendirmeyi tercih etmektedir. Bu durum beraberinde bireyin kendini toplumun dışında görmesi ve toplumla bütünleşememesi sorununu getirmektedir (Sevim, 2018, s. 475). Ö3'ün ilahiyatçılığı bir damga olarak gördüğü ve bu damga sürecinin ilahiyatçılığa yüklediği anlamlardan rahatsız olduğu, bu anlamlara göre tutum ve davranışlarını değiştirmesi gerektiğini ya da değiştirmesi gerekeceğini düşündüğü için mi bu yönde bir tepki vermektedir sorulara akılara gelmektedir. İlahiyatçılık; çeşitli kusur, eksiklik ve olumsuzluk süreçleriyle ilişkin olarak belirlenebilen sosyal damgaların içerisinde görülebilecek bir unsur mudur ki, ilahiyat fakültesinde okuyan bir öğrenci olan Ö3'ü bu denli rahatsız etmektedir? Ya da Ö3 dışında farklı nedenlerle ilahiyatçılığı kabul etmeyen, kendisini bu tanımın içerisine dahil etmeyen kimi katılımcıların zihinsel arka planlarında, ilahiyatçılığın bir etiket, bir damga olduğu yönünde düşünceler mi yer almaktadır? Araştırmanın daha önceki verilerine göre de, ilahiyatçılar ile ilgili olumsuz kalıpyargılar ve bu kalıpyargıların ortaya çıkardığı olası önyargılara ilişkin bulgular ortaya çıkmıştır. Bu önyargılar, ilahiyatçılığın toplumun bazı kesimleri tarafından bir damga olarak

görülmesine kapı araladığını söylemek mümkün müdür? Din Eğitimi Ana Bilim dalında akademisyen olan A1'in *"Ama siz ilahiyatçılar cümlelerine çok muhattap kaldım. "Aa siz ilahiyatçı mısınız? Hiç benzemiyorsunuz" nasıl bir algı var ve ilahiyatçı neye benzer onu da ben bilmiyorum"* şeklindeki ifadeleri bu konuda düşündürücüdür. İlahiyatçı neye benzemektedir ki, A1 bu benzerliğin dışında kaldığı için bu tepkilerle karşılaşmaktadır? Hangi önyargılar bu tür cümlelerin kurulmasına kapı aralamaktadır? A1 olumsuzlanan ilahiyatçı profilinden farklı olduğu için mi, yoksa aksine olumlanan bir ilahiyatçı profilinden farklılık arz ettiği için mi bu tepkiyle karşılaşmaktadır? A1 var olan bir etiketin dışına çıktığı için mi tabiri caizse hayretle karşılanmaktadır. Gerek ilahiyatçı olarak tanımlanan kişiler açısından, gerekse toplumsal bakış açısını oluşturan farklı kesimler açısından ilahiyatçılığın bir damga olarak nitelenme imkanının ve bunun gerek bireye gerekse topluma olan getirilerinin sosyo-psikolojik araştırmalar ile ortaya konulması önemli görünmektedir. Çünkü böylesi bir durumun ilahiyatçı ve toplum arasındaki bütünleşmeyi engelleyebilme ihtimalinin, gerek bireysel gerekse toplumsal açılardan çeşitli olumsuzlıkları beraberinde getirmesi kaçınılmaz olacaktır.

2.5.1.3. "Bir Yolculuk Var Bende"

İlahiyatçı olmak veya bu anlamda kendilerini tanımlamak konusundaki fikirleri sorulan görüşmecilerden bazıları çeşitli nedenlerden dolayı kendilerini ilahiyatçı olarak tanımlamasalar da en azından ilahiyatçı olma yolunda ilerlediklerini ifade etmişlerdir. Bu konuda fikir yürüten katılımcılardan birisi olan ve uzun yıllardır Kelam Anabilim Dalında akademisyen olarak çalışan A2, yıllar içinde ilahiyatçı olmayla ilgili geçirdiği zihinsel sürece atıfta bulunmakta ve şu sözleri sarf etmektedir: *"Geçmişte her mezuna, müslüman geleneği konusunda malumat sahibi olana ilahiyatçı diyebiliyordum. Mezun olduğumda kendimi ilahiyatçı olarak görüyordum. Bugün ise geldiğim nokta, ben ilahiyatçı olmaya çalışan biriyim. Gayret sarf ediyorum. Bu yeterliliğe sahibim demek bir enaniyet olabilir."* İlahiyat Fakültesi son sınıf

öğrencisi Ö3' de A2 ile paralel nitelikte bir görüş sunmakta ve aldığı ilahiyat eğitimine atıfta bulunarak ilahiyatçı olmanın bir çaba gerektirdiğine şu sözleri ile vurgu yapmaktadır: *"İlahiyat eğitimim en azından ilahiyatçı olmak için çok çalışmam gerektiğini öğretmiş olabilir. Farkındalık oluşturmuş olabilir."* Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni olarak görev yapan M4 de Ö3 ile benzer bir noktaya değinmekte ve ilahiyatçılığın çaba isteyen bir süreçle ortaya çıkacağını şu sözleriyle dile getirmektedir*: "Kendimi yolda olan bir ilahiyatçı olarak tanımlayabilirim. Kendimi geliştiriyorum. Şuanda yüksek lisansa başladım mesela."*

A15 ise yolculuk vurgusu yapmakla birlikte konuyu bambaşka bir mecrada tartışmakta ve bu yolculuğu ilahiyatçılığı kimlik olarak sahiplenip, sahiplenmeme süreciyle ilintili olarak tasvir etmektedir. A15'in şu sözleri birey olarak ilahiyatçının yaşadığı ikilemlere de zemin oluşturması anlamında dikkat çekici görünmektedir:

> *"Bir yolculuk var ben de. Mesela fakülteye isteyerek gelmemiştim. O gelmediğim süreç içerisinde fakülteye geliş gidişte kullanmış olduğumuz toplu taşımada-minibüslerle fakülteye gelirdik, duraklarda sesleniyor şoför "Ziraatte inecek var mı, ilahiyatta inecek var mı" diye. Biz köşede inecek var derdik. Örtüyorduk. Sonraki süreçte fakülteye karşı biraz bazı hocalarımızın bizi sahiplenmesiyle, bize el uzatmalarıyla, bize bir kapı aralamalarıyla ilahiyatta kendimize bir yer edindik. Bu yer edinmeyle beraber evet benim bu ilahiyatta bir konumum var ve ben bu yoldan yürüyebilirim diye bir yolumuz olunca ilahiyatçı kimliğini yavaş yavaş sahiplenmeye başladık."*

Katılımcılar henüz ilahiyatçı olarak tanımlanacak düzeyde olmasalar da o düzeye gelmek için çaba sarf ettiklerini ya da çaba sarf etmeleri gerektiğini vurgulamışlardır. Bu vurgu ilahiyatçılığın bu yönde görüş bildiren katılımcılar nezdinde de olumlu bir tanımlama olarak kabul gördüğüne bir işaret gibi görünmektedir. Katılımcı A2, Ö3 ve M4 muhtemelen ilahiyatçı için zihinlerinde var olan ideal özellikler doğrultusunda kendi durumlarını gözden geçirmekte ve bu ideal düzeye ulaşamadıkları için ilahiyatçı olmak için zamana ve gayrete ihtiyaçları

olduğunu düşünmektedirler. A2 yıllardır bir ilahiyat profesörü olmasına rağmen, aynı şekilde M4 mezun olmuş ve senelerdir öğretmen olarak görev yapıyor olmasına rağmen kendilerini ilahiyatçı olarak görmemektedirler. Ö3 de ilahiyat fakültesi son sınıf öğrencisidir ve mezuniyetine kısa bir vakit kalmıştır aslında. Bu durumda bu katılımcılara göre salt ilahiyat fakültesinden mezun olmuş olmak ilahiyatçı olabilmek için yeterli bir kriter olarak görünmemektedir. A15 de ilahiyatçılığı bir kimlik olarak kabul ettiğini ifade eden bir görüş sunarak konu hakkında fikir beyan etmiş ve bu kimliğe sahip olmanın zaman isteyen bir yolculuk süreci ile gerçekleşeceğini vurgulamıştır. A15'in görüşünü farklılaştıran durum ise daha önceki deneyimlerinde olumsuz bir kimlik modeli olarak gördüğü ilahiyatçı kimliğine, devam eden yaşam deneyimlerinde olumlayan bir bakış açısıyla yaklaştığını beyan etmesi olmuştur. Bu beyan A15'in ilahiyat tecrübesinin ilk dönemlerinde bir kimlik çatışması yaşadığına işaret ediyor gibi görünmektedir. Bireyselliği ve ilahiyat alanına olan aidiyeti arasında sorunlar yaşadığını açıkça ifade etmektedir. Bauman'a göre kimlik günümüzde oldukça yoğun bir şekilde belirsiz bir kavram haline gelerek, oldukları gibi kabul edilip tanınmak isteyen birey ve grupların bir nevi savaşı haline gelmiştir (Bauman, 2017, s. 93) Bauman aynı zamanda kimliği bir savaş meydanına benzetmiş ve kimliğin çatışmadan doğan ve beslenen bir unsur olduğuna dikkat çekmiştir (Bauman 2017, s. 95). A15 belli ki bu çatışmayı, ilahiyatçı kimliğini benimsemeye götüren bir süreçle aşmış ya da hala aşmaya devam etmektedir. Sosyal kimlik üzerine çalışan Jenkins, bu çatışmaları anlamlandırabilme bağlamında konuyu daha ileri bir boyuta taşımış ve gerek bireysel kimliğin gerekse sosyal kimliğin tespitinin karşılıklı etkileşim ve anlama, gelenek ve modernlik süreçlerinden bağımsız gerçekleşemeyeceği savından yola çıkmıştır. Jenkins'e göre bireysel ya da sosyal kimlik diye bir şey yoktur, sadece "kimlik" vardır. Ve bu kimlik de en temel de "kültürel kimlik" tir (Jenkins, 2016). Vignoles'e göre; belirli bir kültürel ve tarihsel ortamda insanların

üzerinde ortak bir çerçevede konuştukları, düşündükleri ve ortaya koydukları kültürel kimlik kategorileri, bireylerin başkaları tarafından tanınmalarını sağlayan kimlikler oluşturmalarını sağlar. Bu kimlikler bireyler için hem olanaklı hem de kısıtlayıcı fonksiyonlara sahiptir. İmkansız olmamakla birlikte bireyin bu kültür ortamına uymayan yeni bir kimlik oluşturması oldukça zordur (Vignoles, 2017, s. 6). Birey ve toplum arasındaki etkileşim sonucunda oluşan kültürel kimlikler, bireyin hem kendisi hem de toplum ile olan iletişiminde oluşabilecek boşlukları dolduran bir araç görevi görmektedir. Bu kimliklerin içselleştirilmesi durumunda bireyin toplum ile bütünleşmesi gerçekleşecektir (Dalbay ve Avcı, 2018, s. 21). Kültürel kimliği konusunda zihinsel anlamda netliğe ulaşan bireylerin, bireyselliklerinin gelişmesi ve psikolojik olarak iyi oluşları açısından bu netliğin önemli olduğu çeşitli çalışmalar yoluyla ortaya koyulmuştur (Usborne ve Sablonniere, 2014). İlahiyatçılık ile ilgili var olan kalıpyargı ve önyargılardan daha önceki kısımlarda bahsedilmiştir. Bu doğrultuda bu olumlu ve olumsuz düzeydeki kalıpyargı ve onların tutuma dönüşmüş halleri olarak yorumlanabilecek önyargıların ilahiyatçılar adına bir kültürel kimlik alanı oluşturduğu düşünülebilir mi? Yani ilahiyatçılık sosyal bir kimlik olmanın yanında ya da sosyal bir kimlik olmaktan öte Türkiye şartlarında toplumun sahip olduğu kültürden beslenen kültürel bir kimlik haline mi gelmiştir? İlahiyatçılığın kültürel bir kimlik olmasından kaynaklanarak kendi içinde A15'inki gibi çatışmalar yaşayan ve dolayısıyla içinde bulunduğu sosyo-kültürel ortamla bütünleşemeyen ilahiyatçılar var mıdır? Varsa bu durum ilahiyatçı bireyin sosyo-psikolojik özellikleri ve alan yeterliliklerini ve hatta toplum ile olan ilişkisini nasıl etkileyecektir? Bu sorular üzerinde düşünmek gerekecektir. İlahiyat fakültesi öğrencileri ile yapılan bazı araştırmalarda ilahiyatçılık ve ilahiyatçılık kimliği çerçevesinde cevap aranan sorulardan biri de ilahiyat fakültesi öğrencilerinin ilahiyatçılıklarını gizleme ya da örtme çabası içerisinde olup olmadıklarına yönelik olmuştur. Çiftçi'nin (2010) yaptığı yüksek lisans çalışmasında,

örneklemi içerisinde bulunan ilahiyat fakültesi öğrencilerinden %84,7'sinin ilahiyatçılıklarını gizlemedikleri; %15,3'nün ise ilahiyatçı olduklarını gizledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler ilahiyatçılıklarını gizlemelerinin en önemli nedenleri olarak da "imam" etiketinden ve hal ve hareketleri yüzünden ayıplanmak veya dışlanmaktan rahatsızlık duyuyor olmalarını göstermişlerdir. Tunç'un (2011) yaptığı nicel çalışmada ise öğrencilere "Toplum içerisinde ilahiyatçı kimliğinizi saklama ihtiyacı duyuyor musunuz?" sorusu sorulmuş ve öğrencilerin %74,3'ünün saklama ihtiyacı hissetmediği; geri kalan kısmının ise, ilahiyatçı yeterliliklerine sahip olmadıkları, toplumda varolan önyargılardan rahatsız oldukları ve hatalarını ilahiyatçılıkla bağdaştıramadıkları gibi nedenlerle ilahiyatçılıklarını gizledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu veriler sadece öğrencilerin algılamalarına ilişkin ipuçları veriyor olsa da konuya detay kazandırmak adına önemlidir. İlahiyatçılığı bir kimlik olarak kabul edip bu kimliği gizlemeye çalışma eğilimi varolan bir durumdur. Bu eğilimin bireyin iç dünyasına ve toplumla olan ilişkilerine ve hatta ilahiyatçı olmanın getirdiği sorumluluklarla başa çıkmada etkisine yönelik farklı çalışmaların yapılması ve tespit edilen sorunlar karşısında çözüm yollarının aranması durumun ilahiyat eğitimine yansımaları açısından önemli olacaktır.

2.5.1.4. "Yaptığımız İşin Farkında Değiliz"

Katılımcılardan bazıları da konuya dışarıdan bir bakış açısıyla yaklaşmış ve kendini farklı saiklerle ilahiyatçı olarak tanımlamayanların varlığına işaret etmişlerdir. Örneğin A9 ayrıntıya girmeden böyle bir durumun varlığına değinmekte ve şu sözleri söylemektedir: *"Çünkü ben zaman zaman görüyorum, burdan mezun olup başka yerlerde de, tercihtir tabi bir şey diyemem ben ona ama mesela doktorasını farklı bir alanda yapmış kişilerin bu kimliğinden ziyade diğer alan kimliğini vurgulaması gibi bir durumda ben görüyorum. İlahiyatçılığın önemini kavrayamamaktan kaynaklanıyor bu durum."*

A9 destekler nitelikte görüşler ortaya koyan A5 konuyu daha ileri bir boyutta tartışmakta ve ilahiyatçılığın zaman zaman ötelendiğine ve göz ardı edildiğine, bunun da utanılacak bir görünüm arz ettiğine verdiği şu örneklerle dikkat çekmektedir:

> *"İnsanlar yaptığı işin farkında olmadığı için başka türlü psikolojik saiklerle başka ortamlarda bir meşruiyet dileniyor adeta ve ben bunu utanç verici bir tablo olarak görüyorum. Bizim ODTÜ'den birkaç hoca… 15-20 sene önce Kudüs üniversitesine gidiyorlar. Orda bakıyorlar çoğu felsefe hocaları hahamlar, ilahiyatçı yani. Orda Tevrat okuyorlar, İbranice yazmalar falan. Bizimkilere soruyorlar siz de okuyor musunuz Farabi, İbn Sina? Biz de işte kem küm okuyoruz falan. Hani işte batıda Levinas mesela Yahudi müfessir yani ilahiyatçı olmakla övünür. Derida… Bugün mesela Batı felsefesinde herkes ilahiyatçıdır. Gündemi onlar belirler. Bizim sıkıntımız o düzeyde oyuna gelecek aktörlerimizin olmaması çünkü yaptığımız işin farkında değiliz. O yüzden ilahiyatçı olarak tanımlanmak negatif yönlü bir algı oluşturmuş."*

"Yaptığımız işin farkında değiliz" başlığı altında yer alan bu iki katılımcı görüşü bir önceki kodda sorulan son soruya ışık tutar niteliktedir. A9 ve A5 çevrelerinde karşılaştıkları örneklerden yola çıkmışlar ve ilahiyatçılığın bizzat ilahiyatçı olarak nitelenen kimseler tarafından ötelenen bir kimlik olduğunu ifade etmişlerdir. Belli ki ilahiyatçıların bazıları kendilerini ilahiyatçı olarak tanımlamaktan kaçınmaktadırlar. Sosyal Kimlik Kuramı'nı ortaya koyan Tajfel ve Turner' a göre (2004) birey kendini içerisinde bulunduğu gruba ait hissederse o grubun kimliğini sosyal kimliğinin bir parçası olarak görebilecektir. Dolayısıyla ilahiyatçı olarak nitelenen her bireyin ilahiyaçılığı bir kimlik olarak benimsememesi de olağan bir durum olacaktır. A9 bu gibi durumları benimsemese de saygıyla karşıladığını ifade ederken; A5 ise durumun nedenlerini irdelemekte ve benimsememe sürecinin ilahiyatçılık ile ilgili var olan yetersizlik algısından kaynaklı psikolojk algılarla ilintili olduğunu ifade etmektedir. A5'in bu tespiti ilahiyatçı kimliğinden kaçışın bir nedeninin, bireylerin ilahiyat alanındaki öz

yetersizliklerinden kaynaklanabileceğini düşündürmektedir. Belki de kendilerini ilahiyatçı olmak için çabalayan kimseler olarak tanımlayan katılımcıların zihinsel arka planlarında bu yetersizlik duygusu yatmaktadır. Durum böyle ise sorulacak soru şu olmalıdır: Mezun ettiği bireylere "ilahiyatçı" ünvanı veren ilahiyat fakülteleri, mezunlarına ilahiyatçı olabilme yeterliliklerini kazandırmamakta mıdır? Ya da "yaptığımız işin farkında değiliz" ifadesi bizatihi ilahiyatçıların ilahiyatın ne olduğuna dair net bir düşünceye sahip olmamalarından mı kaynaklanmaktadır? İlahiyatın ne olduğuna dair var olan yanlış veya eksik düşünceler mi ilahiyatçı olmaktan kaçınmaya zemin hazırlamaktadır? Bu noktada ilahiyatın ne olup ne olmadığının netleşmesi önem kazanmaktadır. Kendilerini ilahiyatçı olma yolunda tanımlayan akademisyen A2 ve öğretmen M4 farklı istihdam sahalarından araştırmaya katılmakta ve ortak noktada buluşmaktadır. Alanlarında ilahiyatçı olma adına ne gibi eksiklikler hissetmektedirler ki, yıllardır resmi düzeyde bu ünvana sahip olmalarına rağmen kendilerini henüz bu ünvana layık görmemektedirler? İlahiyat eğitimini ilgilendiren bu boyutların, eğitimsel açıdan tartışılması elzem görünmektedir.

2.5.2. İlahiyatçı Olmak ve Bireysellik Arasındaki İlişki

Kendilerini ilahiyatçı olarak kabul edip etmemelerine bakmaksızın, ilahiyat fakültelerine olan mensubiyetleri nedeniyle sosyal çevrelerde ilahiyatçı olarak nitelenecekleri varsayımından yola çıkılarak araştırmaya katılan görüşmecilere, bireysellikleri ile ilahiyatçı olmaları arasındaki ilişki sorulmuştur. Katılımcıların ilahiyatçı olmaları ve dolayısıyla dini-ahlaki konularda en azından bilgi düzeyinde ilahiyatçı olmayanlara nazaran daha yüksek seviyede bir farkındalığa sahip olmaları gerekliliklerinden hareket ederek, kendilerine dinen ya da ahlaken uygun olduğunu düşündükleri veya tam tersi dinen ya da ahlaken uygun olmadığını düşündükleri halde zaman zaman yapmak istedikleri fakat yapamadıkları ya da yapmak istemedikleri halde yapmak zorunda hissettikleri fiillerin olup olmadığı sorulmuş ve ilahiyatçı

taraflarının bu karar verme anlarındaki izdüşümsel boyutunun ortaya konulması hedeflenmiştir. Bu bağlamda ortaya çıkan alt kodlar şu şekildedir: "Ekstradan Bir Ahlakçılığa İhtiyaç Yok", "Ben İnsan Değil miyim?", "Bizi Günahlardan Koruyan Bir Perde, Bir Set".

2.5.2.1. "Ekstradan Bir Ahlakçılığa İhtiyaç Yok"

Elde edilen bulgulara göre bir grup katılımcı, ikilem sayılabilecek durumlarda ilahiyatçı olmaları ile ilintili bir süreç yaşamadıklarını ve böyle durumlarda konumlarını belirleyen sonuçların dini kimlikleri ile ilişkili olarak şekillendiğini ifade etmişlerdir. Örneğin kendini öncelikli olarak ilahiyatçı olarak tanımlamayan A3'ün bu konudaki şu sözleri dikkat çekici görünmektedir: "*İlahiyatçılığın bana çok özel kattığı bir şey yok çünkü ben ilahiyatçı kimlik ile müslüman kimliği çok bir araya getirmiyorum. Müslüman kimliğim her tarafta var. Ekstradan bir ahlakçılık, ekstradan bir tanrı adamcılığı şeyine ihtiyaç yok diye düşünüyorum ben".*

İlahiyat fakültesi öğrencisi Ö4 ise, her şeyden önce müslüman olduğunu ve kendine göre doğru olmadığını düşündüğü hallerden kaçınmasının temel nedenin de bu olduğunu şu sözlerle ifade etmektedir:

> *"İlahiyatçıdan ziyade Müslümanım. Mesela arkadaşlarla bir ortamda kadın erkek karışık eğlenceler falan oluyor. Yemekler oluyor, şeyler oluyor… Fakülte dışında..Fakültede zaten haremlik selamlık, insanların gerçek yüzümü diyim artık ne diyim…Fakülte içinde haremlik, selamlık, olmayanlar var mı tabi ki de var. Ama mesela dışarda oluşturulan farklı watssap gruplarında şu saatte şurda, erkeklerle görüşecez, yemek yiyecez falan. Ama diyorum ki sonuçta bunu yapmamam gerekiyor. Zaten ben yapmıyorum elhamdülillah."*

Öğretmen olarak görev yapan ve kendini ilahiyatçı olarak tanımlamayan katılımcılardan birisi olan M2 de kendisi için yapılması veya yapılmaması gereken davranışların kaynağının

ilahiyatçılığından ziyade inancıyla ilgili olduğunu ifade etmekte ve örnekler de vererek durumu şu şekilde dile getirmektedir:

> *"Ben içki içmem mesela ama niye içmem dini bir gereklilik olduğu için içmem bunun ilahiyatçı olmamla bir alakası yok mesela. Onun dışında mesela oyun havası oynamam ama bunun da ilahiyatçı kimliğimle ya da öğretmen kimliğimle bir alakası yok. Çünkü bilmem. Bilsem oynarım. Tabi ki toplum tarafından bu yargılar bize yapıştırılıyor... Tabi ki bazı noktalarda yapmak istediklerimizi yapamadığımız durumlar oluyor ama ben kendi açımdan söyliyim yapmak istediğim şeyi kendi inanç ve değerlerim açısından aykırı görmüyorsam yaparım. Kimlik beni çok az kısıtlar. Önemli olan faktör inancım. Benim en kızdığım şeydir; "sen ilahiyatçısın bunu yapma" ben ilahiyatçıyım da Müslümanlık ilahiyatçılara gelmiş bir şey değil. İnsanlığa gelmiş bir şeydir. Burda inandığım doğrular beni etkileyen unsurlardır. Yoksa mesleğim değil. Çünkü nedir? Kimsenin olmadığı ortamda yaparım. O zaman nedir? İnanç gitti bu sefer. Sadece göstermelik bir din öğreticisi olarak kalırım".*

İlahiyatçı olmanın ne anlama geldiği konusunda net bir fikre sahip olmadığını ifade eden Aile İrşad Bürosu Koordinatörü M7 de konuyu tartışırken kendi bireyselliğini etkileyen temel faktörün muhafazakar bir aile içerisinde yetişmiş olması ile ilgili olduğunu söylemekte ve şu sözleri sarf etmektedir: "*Gerçi ben aile olarak da muhafazakâr bir aileden yetişmiş bir insanım. Dedemler falan medresede okuduğu için ailede de onun devamı gibi muhafazakar, dinine bağlı bir hayat tarzımız vardı zaten. İlahiyatçı yönün çok benim hayatımı etkilediğini düşünmüyorum."* İlahiyat fakültesi öğrencisi olan Ö6 da ailevî arka planından hareketle dini inancına atıfta bulunmakta ve ilahiyat fakültesinde öğrenim görmesiyle birlikte kişisel hayatında bir farklılaşma olmadığına şu sözlerle vurgu yapmaktadır: "*Aile olarak, yetişme tarzım olarak biraz buraya hazırlıklı geldim. Burda kendi fıtratımdan, İslam dini ile ilgili daha önce yaşadığım hayattan pek bir şey değişmedi".*

İslam hukuku ana bilim dalında görev yapan A7 ise konuya kendi anlam dünyası çerçevesinde farklı bir bakış açısı getirmekte ve bireysel alanında yaşayabileceği muhtemel ikilemlerin kendi yetişme ortamındaki dini- toplumsal çerçeveyle sınırlandırıldığını ifade etmektedir. Dolayısıyla katılımcı kendine göre doğru olmadığını düşündüğü tutum ve davranışların sınır koyucusu olarak ilahiyatçılığından ziyade dini unsurları öne sürmekte ve bu düşüncelerini şu şekilde temellendirmektedir:

> *"Gençlik dönemimizi ben Suudi Arabistan'da geçirdim. Yani orda dediğim gibi üçten üniversite sonuna kadar dokuz sene yani on üç yaşımdan 22 yaşıma kadar. Haliyle tabi İslami bir yönetim midir, değil midir o tartışılır Suudi Arabistan'ın şeyi ama sokak olarak islami bir hava olan bir ülkedir… günahlarla fazla muhatap olmazsınız. Kadınların hepsi kapalıdır, şudur, budur. Dolayısıyla kendimizi başka bir hayat, bir taraftan gizlice onu yaşamaya hevesli ama ilahiyatçı olduğumuz için zorluyoruz falan gibi bir şey yaşamadık açıkçası. O dönemde de daha sonrasında da bulunduğumuz çevre, beraber olduğumuz arkadaşlar, böyle bir açıkçası Allah'a şükrediyorum böyle bir imtihanla bizi karşı karşıya bırakmadı."*

Yukarıdaki görüşler incelendiğinde, katılımcıların hepsinin bireysel alanları ile ilintili olabilecek pek çok özel durumda ve bu durumların ortaya çıkarabileceği dini-ahlaki tutum ve davranış ikilemlerinde ilahiyatçılıklarını öncelemedikleri görülmektedir. A3 "*İlahiyatçılığın bana çok özel kattığı bir şey yok çünkü ben ilahiyatçı kimlik ile müslüman kimliği çok bir araya getirmiyorum."* diyerek fikrini açıkça belirtmiş ve bunu söylerken aynı zamanda ilahiyatçı kimliğinin varlığına işaret ederek bu kimliği Müslüman kimliği yani dini kimlikten ayırmıştır. Sözlerinin devamında *"Müslüman kimliğim her tarafta var"* diyerek de kendini öncelikli olarak her ortamda dini kimliği ile tanımladığını vurgulamıştır. Sosyal kimliğin bir parçası olan dini kimlik (Yapıcı ve Yıldırım, 2003), kişinin nereden gelip nereye gideceğini anlamlandırma çabasında olan ve dolayısıyla bireyin tutarlı bir bütünlüğe ulaşmasını sağlayan "dini zihniyet"

çerçevesinde oluşturulur (Özdil, 2017, s. 394). Katılımcıların bireysel durumlarını ilgilendiren hallerde kendilerine çizdikleri sınırların belirleyicisi olarak dini gereklilikleri öne sürmeleri ve bu sınırlılıklar nedeniyle herhangi bir olumsuz duyguya sahip olmadıklarına vurgu yapmaları, dini kimlikleri ile tutarlı bir bütünlüğe ulaştıklarını gösterir niteliktedir. Muhtemeldir ki bu bütünlük, katılımcıların sosyal kimliklerinin bir parçası olan ilahiyatçı kimlikleri ile çatışma yaşama ihtimallerini de düşürmektedir. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni M2, ilahiyatçı kimliğini mesleki bir kimlik gibi düşünmekte ve dolayısıyla meslek alanı ile inanç alanını birbirinden ayırmaktadır. İlahiyatçılığın bir meslek olamayacağı yönünde bulgulara daha önceki kısımlarda ulaşılmıştır. Bununla birlikte M2 mezun olduğu ilahiyat fakültesi dolayısıyla ilahiyatçı olarak niteleneceği ve bu ilahiyatçılığını işe koşacağı alan olan öğretmenlik mesleğini göz önünde bulundurduğu için, ilahiyatçılığı mesleki kimliğinin bir parçası olarak görmektedir. Dolayısıyla ilahiyatçı yönü onun inanç boyutuna değil mesleki kimliğine etki etmelidir. Bir başka katılımcı M7, "…*muhafazakar, dinine bağlı bir hayat tarzımız vardı zaten. İlahiyatçı yönün çok benim hayatımı etkilediğimi düşünmüyorum."* İfadelerini kullanmakta ve ilahiyatçı olmadan önceki hayat tarzına vurgu yaparak, ilahiyatçılığın yaşam tarzını değiştiren ya da değiştirmesi için zorlayan bir öğe olmadığını vurgulamaktadır. Zaten M7 için belirleyici olan "din" dir. Ö4 ise bir öğrenci olarak kendisi için önemli olanın Müslüman oluşu olduğunu söylemekte ve konuyu kadın-erkek ilişkileri açısından çevresinde var olan örnekler üzerinden detaylandırmaktadır. Karslı (2018) yaptığı çalışmada ilahiyat fakültesi öğrencilerini örneklem olarak seçmiş ve öğrencilere ilahiyatçı oldukları için sınırlandırılmış hissedip hissetmediklerini sormuştur. Öğrencilerin bir kısmı, Allah karşısındaki sorumlulukları sebebiyle ilahiyatçılıklarından ziyade dini açıdan sınırlandırıldıkları noktaların var olduğunu ifade etmişlerdir. Bu sonuçlar da araştırmanın bu kısmında elde edilen bulguları destekler niteliktedir. Katılımcıların bu görüşleri, gerek akademisyen, gerek istihdam alanında görev

yapan ilahiyat fakültesi mezunlarının gerekse ilahiyat fakültesi öğrencilerinin en azından bir grubunun; ilahiyatçılığı bir dini kimlik öğesi olarak görmediklerini ve dini kimlik olma anlamında ilahiyatçılıkları ile bireysellikleri arasında çatışma yaşamadıklarını gösterir niteliktedir.

2.5.2.2. "Ben İnsan Değil miyim?"

Araştırmaya katılan katılımcılardan bazıları bireysel hayatlarında yaşadıkları ikilem durumlarını ilahiyatçılıkları ile ilişkilendirmişler ve bu durumun zaman zaman kendileri için sorun oluşturabildiğine değinmişlerdir. Katılımcılar bu noktada kendilerine yüklenen ilahiyatçılık vasfı çerçevesinde genellikle sosyal etkenler nedeniyle yaşadıkları iç ve dış odaklı gerilimlerden bahsetmişler ve yer yer sitemkâr olarak da nitelenebilecek ifadelerle, yaşantılarından örnekler de vererek görüşlerini ortaya koymuşlardır. Örneğin ilahiyat fakültesinde profesör olarak görev yapan A4, hayatın içinde karşılaştığı çeşitli durumlar karşısında duygularını kontrol etmekte zorlandığını ve kontrol edemediği noktalarda ilahiyatçı vasfı ile çatıştığını düşünmekte ve şöyle bir örnek vermektedir:

> *"Bazen hani böyle bir olay, bir haksızlık veyahut kandırılma, gerek maddi, gerek manevi ziyana uğratılma durumu ile karşılaştığım bazı hadiseler oluyor. Hatta şunu açıkça ifade edeyim, bu tip şeylerde evvela hemen kendinizi sorgulama ihtiyacı hissediyorsunuz. Şu anda kullanacağım dil, şu anda vereceğim cevap acaba bir ilahiyatçı sıfatına, kişiliğine yakışır mı diye kendimi zor frenlediğim zamanlar oldu. Fakat bazen de karşı taraftan gelen tavır ve şekiller o kadar farklı oluyor ki, bu durumda "size bir ilahiyat profesörü küfürü yapıyorum" diyorum. "Bunu da bu şekilde kabul edin" diyorum. Ve ağzıma geleni de orda söylüyorum. Ama çoğu zaman ilahiyat kişiliğim ön tarafa çıkıyor. Bu kimliğimle maalesef ben kendimi bazı durumlarda frenlemek zorunda kalıyorum."*

A4, bir ilahiyatçının küfür etmemesi gerektiğini düşündüğü halde zaman zaman küfür ettiğini açık bir şekilde beyan etmektedir. Sorulması gereken soru şudur: İlahiyatçı olduğu halde zaman zaman kendisini frenleyemeyerek küfür ettiğini söyleyen A4, ilahiyatçı olmasaydı sürekli mi küfür edecekti? Küfür etmek gibi gayri etik olduğu konusunda hemfikir olunabilecek bir davranış kalıbından kaçınma hali, bireyin ahlaki tutum ve davranışları ile ilintili olması gereken bir durum değil midir? A4 neden bu kaçınma halinin gerekliliğini ilahiyatçı olmakla ilişkilendirmektedir? Çilingir'e göre (2014), din ve ahlak arasındaki ilişkiye yönelik düşünceler; dine dayandırılan ahlak anlayışı, ahlaka dayandırılan din anlayışı, dinden bağımsız ahlak anlayışı ve ahlaktan bağımsız din anlayışı olmak üzere dört başlık altında toplanmaktadır. Uysal'a göre bu kadar grift ilişkiler çerçevesinde değerlendirilen din-ahlak etkileşimi bu iki kavramın birbirini tamamlayan öğeler olarak görülmesini mümkün hale getirmektedir. Örneğin, hırsızlık yapmak ya da yalan söylemek ahlaken kötü olarak nitelendirilen, dinen de yasaklanan davranışlardır; aynı şekilde doğruluk-dürüstlük ya da büyüklere saygı dinin emrettiği, ahlakın ise iyi olarak kabul ettiği davranışlardır. (Uysal, 2005, s. 44). Bu açıdan bakıldığında A4'ün ilahiyatçılığını, dini alanı temsil etmesi açısından ahlaki davranışlarının temeline yerleştirmesi makul görünmektedir. Bu durum aynı zamanda A4'ün ilahiyatçılığı bir dini kimlik öğesi olarak gördüğünü de düşündürmektedir. Peki A4 ilahiyatçı olmasaydı inanırı olduğu İslam Dini'nin ahlaki çerçevesi küfür etmeyi hoş görmediği halde, bu konuda şuanda hissettiği sınırlandırılmışlık duygusunu yine de hissedecek miydi? İlahiyatçının inanır olmasının zorunluluktan ziyade ideal olan olduğu yönünde bulgulara daha önce ulaşılmıştır. Fakat bununla birlikte ilahiyatçı bireylerin bu gibi durumlarda öncelemeleri gereken durum, ilahiyatçılıkları mı yoksa inançları mı olmalıdır? Bu ve bunun gibi soruların uzayıp gitmesinin din ve ahlak ilişkisinde var olan bu karmaşık yapıyı yansıtması açısından olağan görünmesi mümkündür. Lakin bu noktada konunun bizi ilgilendiren kısmı; ilahiyatçılığın bireyselliğe

etkisine örnek olan bu durumun; ilahiyatçının dindar olması ile mi yoksa ilahiyatçı ile ilgili kalıpyargılarla mı ilgili olduğu sorunudur. Çünkü A4'ün *."... Şu anda kullanacağım dil, şuanda vereceğim cevap acaba bir ilahiyatçı sıfatına, kişiliğine yakışır mı diye kendimi zor frenlediğim zamanlar oldu.* " biçimindeki ifadeleri ve *"ilahiyatçı sıfatı, kişiliği"* vurguları ilahiyatçı ile ilgili olumlu ya da olumsuz anlamdaki kalıpyargıları akla getirmekte ve dolayısıyla bu bakış açısıyla düşünmeye kapı aralamaktadır.

Vaize olarak görev yapan M6 ise yaptığı görev gereği ideal olanı anlatırken, zaman zaman bu ideale kendi hayat çerçevesinde ulaşamadığını düşünmekte ve böyle anlarda kendini iyi hissetmediğini şu sözlerle dile getirmektedir:

> *"…bir dönem zor bir aşamadan geçiyorsunuz. Çocuğunuzu İslam ahlakına göre yetiştirmekte zorluk yaşayabiliyorsunuz ama İslam'a göre çocuk eğitimini anlatıyorsunuz. Anlatmak zorundasınız o sizin göreviniz. Yani gidip de işte bir matematik probleminin anlatmak gibi değil dini anlatmak. İlk önce kendimiz yaşamamız gereken bir şey. Ama bunu da hayatın zor dönemeçleri var. Her zaman her şey güllük gülistanlık olmuyor. Ben zannetmiyorum bu kişisel gelişim kitaplarını yazan insanların her zaman kendilerinin çok özgüvenlerinin olduğunu veya her zaman insanlarla iletişimlerinin süper olduğunu. Tabi ki sorun yaşıyorlar. Bu anlamda bazen anlattığımızla hayattaki eylemlerimizin çok örtüşmediğini gördüğümüzde bunun iç sıkıntısını yaşadığımız anlarımız oluyor."*

Söz ve eylem bütünlüğü ideal ilahiyatçının özellikleri arasında bulunması gerekenlerden birisi olarak daha önceki araştırma verilerinde yer almıştır. M6 da sanki bu özelliğe vurgu yapıyor gibi görünmekte ve hayatın bazı anlarında bu özelliğe sahip olup bu özelliği korumanın kendisi için zorlaştığından bahsetmektedir. Bu anlar ilahiyatçılığı ve bireyselliği arasında yaşadığı çatışmalara örnek olması açısından dikkate değer görünmektedir.

Yurtdışında yetişip ikinci yükseköğrenimini görmek için Türkiye'ye geldiğini görüşmenin başında beyan eden Ö2 ise ilahiyat fakültesi öğrenciliğinden önceki hayatına özlem duyan ifadeler kullanarak, bir itiraf niteliğinde yaşadığı gerilimleri şu sözlerle aktarmaktadır:

> *"Mesela eskisi gibi rahat giyinemiyorum, t-shirt kot pantolon giyince bir suçluluk psikolojisine giriyorum. İlla şartmış gibi. Gömlek kumaş pantolon giymek zorundaymışım gibi hissediyorum kendimi. Halkımız bu mu ilahiyatçı diyor. Mesela sakal bırakıyorum. Ne diyorlar ona top sakal… O tabiri de sevmiyorum da… Bu nasıl ilahiyatçı, bu nasıl şey… Yani hemen bir şeye sokuyorlar. İngilizce clasification, sınıflandırma. Hoşuma gitmiyor yani. Ondan sonra biraz Avrupa'dan geldiğim için mühendisim fazla da söyleyemiyorum bazı şeyleri yapamıyorum yani. Ben Müslümandım ama Avrupa'daki gençlerden bir farkım yoktu. Rahattık kızlarla daha rahat sohbet edebiliyorduk. O da zor burda özellikle bu ortamda. Kendimi biraz kilise cemiyetinde hissediyorum ilahiyatta. Yani rahat rahat kızlarla konuşamıyorsunuz. Çoğu bir baskı altında şey yapıyorlar. Öbür türlü alkolik içecekler, gençlik, şeylik onu da yapamıyoruz. Yani o eski rahat hayatı özledik."*

Ö2 'nin hisleri de A4 ile belirli bir noktada kesişiyor gibi görünse de A4'ten daha keskin çatışmalara değiniyor gibidir. Ö2 öncelikle giyim kuşam konusunda ilahiyat fakültesinde öğrenci olmaya başladığı andan itibaren yaşadığı sorunlara işaret etmiş ve toplumsal baskının varlığını hissettirecek ifadeler kullanmıştır. Örneğin kot pantolon, t-shirt giymek ya da top sakal bırakmak İslam dininin yasakladığı davranışlar arasında yer almamaktadır. Fakat Ö2 toplumun kendisinden bir ilahiyatçı olarak örnekteki tarzda giyinmesini beklemediğini düşünmekte ve kendisinin bu konudaki istekleri bu beklentiler ile çeliştiği için mutsuz olmaktadır. Bauman'a göre (1999) herhangi bir grup ile kendisini özdeşleştiren kişi, bu grup üyeliği ile tanınırlık kazansa da zaman zaman bireyselliğinden fedakarlık etmek zorunda kalabilmektedir. Dolayısıyla içerisinde bulunulan grup kendi sınırlarını belirlerken, bireyin özgürlüğünün sınırlarını da belirleyici rol oynayacaktır. Ö2 ilahiyat fakültesine gelmeden

önceki yaşamına özlem duyan ifadeler kullanıp ve arzu ettiği şekilde davranamadığını söyleyerek bir yandan da kendisini özgür hissetmediğini ortaya koymaktadır. "…*Yani hemen bir şeye sokuyorlar. İngilizce clasification, sınıflandırma…"* ifadeleri ile aslında var olan durumu da özetlemektedir, toplum belirli kalıpyargılar ile kendisine yaklaşmakta ve bu kalıpyargılarla Ö2'yi sınıflandırmaktadır. Tam da bu noktada kültürel kimlik kavramı akıllara gelmektedir. Ö2 ilahiyatçı adına var olan, toplumun ilahiyatçı birey için belirlediği kültürel kimlikten mi rahatsız olmaktadır? İlahiyat fakültesinden mezun olanlar ilahiyatçı ünvanını alarak bir grup aidiyetine adım atmak durumundadırlar. Sosyal bir kimlik olarak ilahiyatçı olarak nitelenmeleri olağan karşılanabilir. Fakat bununla birlikte "ilahiyatçı gömlek, pantolon giyer ya da belirli tarzda bir sakal bırakır" şeklinde görünür olan toplum beklentileri, toplumun zihnindeki din görevlisi, din adamı, din dersi öğretmeni gibi ilahiyat alanından mezun olanlarla ilintili olabilecek kavramlara ilişkin kültürel kodlardan mı kaynaklanmaktadır? Bu durumda ilahiyatçılığın sosyal kimlik olmanın yanında "kültürel bir kimlik" olarak da değerlendirilebilmesi ihtimali de güçlenecektir.

Tüm bunların yanında Ö2 sözlerinin devamında ilahiyatçı olduğu için alkollü içeceklerden de kaçınma zorunluluğu hissettiğini olumsuz duygular içerisinde paylaşmıştır. Eğer Ö2 İslam dinin inanırı ise daha önceki hayatında neden alkol kullanmaktadır? Alkollü içeceklerin tüketilmesi İslam dini tarafından yasaklanmıştır.[24] İlahiyatçı olmadan önce özgür iradesi ile alkol kullanmayı tercih eden Ö2'yi dini inancı bile bu denli etkileyemezken, ilahiyatçı olması nasıl bu derece etkileyebilmekte ve kendisinde bir kaçınma davranışı ortaya çıkarabilmektedir? İlahiyatçılığın bireyde bu denli güçlü bir aidiyet duygusu oluşturması, toplumun bireyi ve bireyin kimliğini dönüştürmesine bir örnek olması açısından önemli görünmektedir. Şimşek'e göre (2002) " Birey, kişiliğinde ve kimliğinde en azından zaman

[24] Ayrıntılı bilgi için bkz. Bakara Suresi 219. Ayet.

boyutunda farklılaşmış ve birbiriyle çelişme eğiliminde olan geniş yelpazeli bir değerler sistemine sahiptir. Bu geniş yelpazedeki farklı değerler arasında meydana gelen ilişkiler son derece dinamik, çok yönlü ve karmaşıktır. Bazıları birbirine eklemlenerek, bazıları belli bir nokta üzerinde çapraz baskı oluşturarak, bazıları da birbirlerinin etkilerini nötrleştirerek kişinin davranışlarına ve tutumlarına etkide bulunurlar." (Şimşek, 2002, s. 38) Ö2'nin inandığı dinin kuralları ile çelişen örnek davranış kalıpları kişinin salt bireysel dünyası ile ilintili olan yaratan ve yaratılan arasındaki ilişki ile ilgili bir durum iken; bu ilişki toplumsal düzlemde belirginleştiğinde tamamen yön değiştirmektedir. Türk toplumunun dini-kültürel arkaplanı ile şekillenen zihinsel dünyasında belirginleşen ilahiyatçıya yönelik kalıpyargıların arasında, bir ilahiyatçının alkol kullanmayacağı hatta kullanamayacağı yönünde düşüncelerin yer aldığını söylemek mümkündür. Ö2 için de bu kalıpyargılar inanırı olduğu dinin kural ve kaidelerinden daha önemli görünmektedir ki, bu durum Ö2'nin ilahiyatçılığının bireyselliğine büyük oranda etki ettiğinin göstergesi niteliğindedir. Öyle ki yine sosyal kimliğin bir parçası olarak kabul edilen dini kimliğin önüne geçen ilahiyatçılık Ö2 için bir nevi kültürel bir kimliğe bürünmüş gibi görünmektedir. Şüphesiz ki gerek toplumun kültürel arkaplanını, gerekse kültürel kimlik öğelerini etkileyen en temel unsurlardan birisi de "din" olgusudur. Dolayısıyla toplumun İslam dininin ilahiyatını yapan, bu alanda ilahiyatçı olan birinden dinin gerekliliklerini uygulamasını beklemesi olağan bir durum olacaktır. Fakat burada konunun dini alandan çok kültürel alanda değerlendirilmesine neden olan durum Ö2'nin daha önceki yaşantısında dini olanla çelişen davranışlar sergilediğini beyan etmesidir. Eğer araştırmanın önceki bulgularında yer alan ve kendilerini ilahiyatçılıklarından ziyade inançları ve dolayısıyla dini kimlikleri ile tanımlayan katılımcılar gibi düşünseydi Ö2'nin de kimlik algısında dini unsurların ön planda olduğunu söylemek mümkün olabilirdi. Fakat Ö2'nin görüşleri bu bağlamda ilerlememiş ve veriler Ö2'nin inandığı "din" e dini bir bakış açısından ziyade

"kültürel" bir bakış açısıyla yaklaştığını düşündürecek sonuçlar ortaya çıkarmıştır. Dolayısıyla Ö2'nin ilahiyatçılığı da kendisi için kültürel bir kimlik olarak benimsemesi olağan görünmektedir. Tüm bunların ötesinde şu soruyu da sormanın gerekli olduğu görülmektedir: İdeal ilahiyatçının inandığı dinin gereklerine uygun davranış ve tutumları benimserken öncelemesi gereken kimliği dini kimliği mi olmalıdır, yoksa ilahiyatçı kimliği mi olmalıdır? Ö2'nin ilahiyatçı olduğu için alkol gibi bir alışkanlıktan uzak durması ideal ilahiyatçı niteliğine haiz olması için yeterli mi bulunacaktır, yoksa toplumsal faktörlerin etkisiyle bir zorunluluk olarak algıladığı için alkolden kaçınması, ilahiyatçıda olması beklenen ahlakî tutum ve davranışlar açısından yetersiz bir sonucu beraberinde getirecek midir?

İmam olarak görev yapan M3 de cami cemaatinin konulara bakış açısının kendisini zaman zaman zor durumda bıraktığına değinmekte ve durumu şu şekilde örneklendirmektedir:

> *"Ben yaşımızın da vermiş olduğu şeyle gençlerle çok muhatap oluyorum. Benim de duam Rabbim beni ömrümün sonuna kadar gençlerden mahrum etmesin. Şimdi gençlerle halı sahaya gitmeniz lazım, gençlerle kafeye gitmeniz lazım, gençlerle bilardo oynamanız lazım, gençlerle sinemaya gitmeniz lazım vs. artıyor. Ve bunu yaparken de onlar gibi giyinmeniz, onlar gibi konuşmanız lazım bazen bunun sıkıntısını yaşadım cemaatle ben. Onların olmadığı zamanlarda eşofmanımı, spor ayakkabımı gerekirse kaprimi giyip, onların görmeyeceği saatlere ayarlamaya çalışıyorum. Çünkü anlatamıyorsunuz belli bir yaşa gelmiş, bizim hocada çıplak diyor yani, soyunmuş hoca da onlarla oynuyor diyor. Anlatamıyorsunuz. Bunalıyorsunuz."*

Dini bilgi ve değerlerin aktarımı salt kurumsal faaliyetler çerçevesinde, belirli normlar dahilinde gerçekleşmesi gereken bir faaliyet değildir. Özellikle genç insanlara bu aktarımın yapılabilmesi için onların güdülerine hitap eden iletişim kanallarını kullanabilmek bir din görevlisinden beklenen yeterlilikler arasında olacaktır (Cebeci, 2016). M3'ün bir din görevlisi olarak bu beklentiye yönelik faaliyetler içerisinde olması, ilahiyat fakültesinden mezun olup

din hizmetlerinde görev yapan bir ilahiyatçı olması açısından anlamlı görünmektedir. Öyle ki bahsettiği örneklere bakıldığında, yine kılık-kıyafet vurgusunun ve toplumun bu yöndeki kalıpyargılarının ön plana çıktığı görülmektedir. M3 doğru bir şey yaptığını düşündüğü halde, ilahiyatçılığı ile bireysel tercihleri arasında gerilimler yaşamakta ve ilahiyatçılığını gizleme ihtiyacı hissedenlerin aksine zaman zaman bireysel tercihlerini gizleme ihtiyacı hissetmektedir. Ters yönlü de olsa bu durumda da bir çatışma hali görülmektedir. Bu durumun, ilahiyatçı ile toplum arasındaki bütünleşmenin etkisini azaltacağından yola çıkılacak olursa, M3'ün bir din görevlisi olarak topluma hizmet ve rehberlik etme motivasyonunun azalacağı ihtimalinin de göz önünde bulundurulması gerekecektir.

Katılımcı M5 ise vaiz olarak görev yapan birisi olarak yaşadığı problemlerden bahsetmekte ve hayatın içerisindeki tabî olan durumlarda bile bir din görevlisi olarak ve dolaylı bir biçimde bir ilahiyatçı olması açısından çeşitli sıkıntılar yaşadığını şu sözlerle dile getirmektedir:

> *"…bazen öyle durumlar oluyor hanımla giderken, özellikle ben mesela köydeyken hanımla kol kola gidiyorduk bir de baktık ki köyün bütün gençleri pat diye karşımıza çıktılar. O ana kadar aslında hanımla beraber gidiyorduk. O an hanıma dedim biraz şöyle bir reklam arası, şu gençler gitsin, sonra devam edelim dedim. Hanım kaç ay boyunca hatta zaman zaman söyler sen bana böyle yapmıştın diye. Mesela Ankara'da kalabalıklarda, şehirlerde çok rahat bunu yapabiliyoruz ama orda ise belki o şekilde gitseydik daha doğru olabilirdi ama İç Anadolu'da bir köydü. Hocanın yaptığı her şey bütün evlerde konuşuluyor. Hocanın ışığı ne zaman kapandı, efendim hocaya kim geldi, kim gitti kaç tane göz gözetliyor. Bir gün sonra her gittiğimiz yerden, hocam dün şöyle oldu, böyle oldu… bizim evin haberlerini aldığımız için ben mesela orada böyle bir sıkıntı yaşamıştım. Bu özellikle çocuklar açısından iyi olmuyor. Hocaların çocuklarına yönelik çok güzel farklı programlar icra etmek gerekiyor. Onların o baskıdan mümkün olduğunca zarar görmeden kurtulmasını sağlamak. Hocaların eşleri de benzer baskılar altında olabiliyor bazen,*

onlar için de. Cemaate çocukların çocukluk devresini yaşaması gerektiği anlatılabilir, hocanın çocuğu da çocuktur. Hz. İsa değildir, bir peygamber değildir, onlar da hata yapar diye kabullendirilmeli."

Bir öğrenci yurdunda kalan ve yurttaki tek ilahiyat fakültesi öğrencisi olan Ö7 ise tecrübe ettiği örnekler üzerinden konuyu detaylandırmakta ve yaşadığı içsel çatışmalardan şu sözlerle bahsetmektedir:

"Mesela ben küçük bir şey yapayım odada dans ediliyor, ben de buna eşlik ediyorum ki çok severim dans etmeyi, birden bana şey yapıyorlar "hocaya bak ya ne yapıyor" bundan gerçekten çok çekiniyorum. Kendi arkadaş ortamımda çok iyi mezdeke oynuyorum, mesela çok iyi de oynarım severim yani. Ama odamda çok kasılıyorum yapamıyorum yani. Niye çünkü gerçekten hocaya bak mevzusu oluyor buda benim hoşuma gitmiyor, rahatsız oluyorum. Onun dışında ilahiyatçı olduğumuz için birçok yerde bununla karşılaşabiliyoruz, telefonla oynadığımı hatırlıyorum bir ara, şey demişlerdi "hadi başkası yapar da sizin gibi okuyan, çocuk değilsiniz" falan yapmıştı ben ondan sonra telefondan oyunu sildim bir daha da yüklemedim. Çok zoruma gitmişti niye bunu söyledi yani? Ben insan değil miyim? Ben o an kitap okumayabilirim, olabilir sonuçta. Ama bir zoruma gitmedi yapmamalıyım, çıkardım hayattan. Toplum gerçekten bizden çok fazla şey bekliyor ve gereksiz bir kasılma var. Sonuçta insan olduğumuz unutuluyor. Bu yine benim her zaman sahabeler aklıma gelir mesela. Ben önceden mesela sahabeleri bayağ günahsız, hiç hata yapmayan diye biliyordum ki ta ki buraya gelene kadar… Onların hata yapabileceğini gördükçe bendeki o ilahiyatçılar şu vasıfları taşımalı konusundaki kriterler yıkıldı. Aslında biz de hata yapabiliriz. Aslında biz de öyle giyinebilirmişiz profili kafamda oluştu ama toplum bizden çok şey bekliyor."

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni olarak görev yapan M4 ise yaşadığı bir olay üzerinden hareket ederek iç dünyasında hissettiği ikilemden bahsetmekte ve tercih yapma ve

karar verme noktasında yaşadığı zihinsel tartışma üzerinden tercihini şu şekilde gerekçelendirmektedir:

"Mesela ben alkol kullanmıyorum. Ama öğretmen arkadaşlarım alkol kullanıyorlar. Ben şu an onların yanında oturmalı mıyım, oturmamalı mıyım? Mesela içmeyenler de var, içenler de var. Bir önceki görev yaptığım okulun öğretmenler günü kutlama yemeğinde yaşadığım şeyler bunlar. Aslında çok zor kabullenmişlerdi beni öncesinde ama sonra çok iyi ayrıldım eski okulumdan. Sonra okul müdürümüz aradı ayrılan öğretmenleri öğretmenler günü yemeğine çağırıyoruz diye. Oran'da alkollü bir mekana gittik. Ben hiç tereddüt etmeden tabi ki gelirim dedim. Çünkü çok mutlu olmuştum beni aramalarından. Beni çok zor kabullenmişlerdi. On yılda ilk defa bir din kültürü öğretmeni gelmiş, sıkıntılar yaşadık falan. Ama çok güzel ayrıldım ordan. Gelirim dedim o yüzden. Ama o ortamda herkes alkol alıyor. Bir tek bendim bir de bir öğretmenimiz daha vardı. Orası alkollü diye yemeğe gelmeyen öğretmenler de vardı. Ama ben aslında içimde yaşıyorum bunu ama dışıma yansıtmıyorum normal günlük hayatımda. Oraya gittim mesela ben. Benim karşımdaki herkes şampanyasını, rakısını içerken ben vişne suyumu içtim. Din kültürü öğretmeni böyle bir masada oturuyor benim hakkımda böyle düşünürler mi düşüncesini düşündüm ve bu beni rahatsız etti. Gidiyorum ama sonra da yaşıyorum o şeyi. Acaba diyorum gitmek doğru muydu, gitmemek mi daha doğruydu diye. Ama kendimi de ordan soyutlamak istemiyorum orda olmak istiyorum aynı zamanda. Öbür türlü etiket yapıştırıyorlar size. Geri kafalı, yobaz, günahsa bana günah içiyorsam şeklinde düşünüyorlar."

Ö6 ise konuyu farklı bir mecrada tartışmakta ve gözlemlerinden yola çıkarak yaşanılan gerilimlerin çevresinde gördüğü örnekler üzerindeki izdüşümlerine atıfta bulunmaktadır. Kendi yaşadığı süreçle de özdeşleştirerek eleştiri ve özeleştiri arasında bir noktada duran Ö6'nın yaşadığı kararsızlık şu ifadelerinde açıkça ortaya çıkmaktadır:

"Kimi arkadaşlarımda ben bunu görüyorum mesela arkadaşım kendi belki psikolojik yapısından dolayıdır, ferace ile başladı, şimdi bacağının yarısı açık kısa pantolon giyiyorlar, saçı önden

çıkıyor-bu benim ev arkadaşım- Başta öyleydin şimdi niye böyle oldun. Çünkü etrafımdaki insanlar böyle diyor. Burda okuyor o da. O biraz da kendi kararlarını da mı veremiyor. Etrafımdaki çoğu kişide böyle bu. Belki biraz da özenti kavramıdır. İnsanlar sanki öğretmen veya akademisyen olduktan sonra da birazcık mesela şu eşarbı kısaltmam gerekiyormuş gibi düşünüyor gibi geliyor bana. Bunu kimliğe veriyorum. Ben mesela Allah izin verirse Hadis'ten bir şeyler yapmayı düşünüyorum. Hadisçi olmam için birazcık eşarbımı kısaltmam gerekiyormuş gibi, feracemi çıkartıp pardesü veya tunik giymem gerekiyormuş gibime geliyor. Çoğu örnekte onu görüyorum. Çoğu asistanı inceliyorum, yüksek lisans yapan öğrencilere bakıyorum…"

Dördüncü sınıf ilahiyat fakültesi öğrencisi Ö7'nin, "*Ben insan değil miyim?"* ifadesi yukarıdaki katılımcı görüşlerinin pek çoğunu özetler niteliktedir aslında. İlahiyatçı olarak nitelenen ve nitelenecek olan bireylerin bir kısmı, ilahiyatçılıkları ve bireysellikleri arasında sıkışıp kalmış gibi görünmektedir. Göka ve Beyazyüz' e göre (2005), modern çağda bireylerin bireysel/toplumsal kimliklerini inşa ederek ortaya koyma ihtiyaçları, beraberinde kimlik arayışı sorununu da getirmektedir. Geleneksel toplumlarda kişilerin kimlikleri gelenek ve değerler çerçevesinde belirlendiği için kimlik arayışı gibi bir sorun gündeme gelmemektedir. Oysaki geleneklerin etkisini yitirmesiyle birlikte modern dönemlerin ortaya çıkardığı bireysellik duygusu, kişilere kimlikleri konusunda tercih hakkı sunarak özgürleşme imkanı tanırken, aynı zamanda sorumluluk yükleyerek sınırlar da çizmektedir (Zıllıoğlu, 2008 s. 35). Bu anlamda günümüz ilahiyatçılarının bir kısmı yoğun bir kimlik arayışı içerisindedir demek mümkün olabilir mi? Bir davranışı sergileyip sergilememe noktasında bireyselliklerini önceleyen ya da dini bakış açısını referans alanlar için durum daha kolay ve net gibi görünmektedir. Fakat özellikle toplumun bakış açısıyla şekilllenen ilahiyatçı kimliği ile bireyselliği arasında gerilim yaşayanlar için aynı durumun söz konusu olmadığı barizdir. Katılımcıların kimi mutsuz olduğunu, kimi bunaldığını, kimisi de çaresiz kaldığını ifade etmektedir. Bu katılımcıların ilahiyatçılıklarına bakışlarının kültürel çerçevede olduğu varsayımından yola çıkıldığında, bu

kültürel tanımlanmayla özdeşleşemeyen bireylerin psikolojik olarak iyi olma haline erişemeyeceklerini düşünmek anlamsız olmayacaktır. Bu durum beraberinde ilahiyatçının kendisinden beklenen yeterliliklere tam anlamıyla odaklanamaması sorununu getirecektir. Toplumla bir birey olarak sağlıklı bir bağ kuramayan ilahiyatçı, bu durumda toplumun faydasına yönelik faaliyetler konusunda da yetersiz konumda kalacaktır. Bu anlamda ilahiyatçının kim olduğunun gerek bizzat ilahiyatçıların kendileri gerekse toplum açısından net bir şekilde ortaya konulması elzem görünmektedir. Örneğin, "ilahiyatçı kumaş pantolon ve gömlek giymelidir", "ilahiyatçı bireylerin çocukları da ilahiyatçının sahip olması gereken niteliklere sahip olmalıdır" ya da "ilahiyatçı hiçbir ortamda dans etmemelidir" şeklindeki yargılar bir ilahiyatçının taşıması gereken özellikler arasında yer almalı mıdır? Net bir ilahiyatçı tanımının tüm bu yargıları yıkacağını varsaymak ideal olmakla birlikte zordur. Fakat en azından ilahiyatçıların kendilerini doğru bir şekilde tanıyıp tanımlamaları adına önemli görünmektedir.

2.5.2.3. "Bizi Günahlardan Koruyan Bir Perde, Bir Set"

İlahiyatçılıkları ile bireysellikleri arasındaki ilişkiden bahseden katılımcılardan bazıları da bu kimliğin kendileri için zaman zaman olumlu anlamda çerçeveler oluşturduğunu ve kendileri için bir oto kontrol mekanizması haline gelebildiğini ifade etmişler ve bu konudaki memnuniyetlerini de dile getirmişlerdir. Örneğin A4'ün bu konudaki görüşleri şu ifadelerinde çok açık ve net bir şekilde göze çarpmaktadır:

> *"Bazen ilahiyat ahlakımız bizi bazı şeylerde frenlese de, ki frenliyor da Allah'a şükür. Ama yine de bunun dışında birçok şeylere, iyi ki de Cenab-ı Hak bu alanda görev vermiş bize. Belki görevim ilahiyatçılık olmasa yanlış şeyler peşinde dolaşabilirdim. Cenab-ı Hak beni bir kızlarımla terbiye etti bir de ilahiyatçılığımla. O iki şeyle Cenab-ı Hak insan olarak yapmamam*

gereken şeyler konusunda ikaz ediyor. Türk İslam ahlakına uymayacak bir şeyi aklımdan dahi geçirmeye kalksam hemen bu ilahiyatçı kimliğim şükür olsun beni engelliyor ve frenliyor."

Katılımcı A9 da A4 ile paralel nitelikte sözler sarf etmekte ve ilahiyatçı kimliğinin insanın bireyselliğini güçlendiren bir unsur olduğuna özellikle dikkat çekmektedir. Konuşmasının devamında ilahiyatçı olmak ve bireysellik arasındaki ilişki ile ilgili olarak farklı bir boyuta da değinen A9'un şu ifadeleri konuyu detaylandırması açısından farklı perspektifler de sunmaktadır:

"Yaptığı ile dediği birbirine uymak zorunda ilahiyatçının. Ona katılıyorum. Bu bütünlüğü biz sağlamak zorundayız. Çünkü bu sahanın kişiye değer atfeden bir yönü var. Pozitif bir bilimle uğraşan bir bilim adamı gibi değil bizim durumumuz. Bizim yaptığımız her hata sahaya da mal ediliyor ne yazık ki. Bu sahadan bu ürün çıkıyor diye bakılıyor. Ama ben bunu bireyselliği öldüren bir şey olarak değil, tam tersi geliştiren bir şey olarak görüyorum. Çünkü bireysellik canın ne istiyorsa yapmak değildir benim gözümde. Bireysellik kendini gerçekleştirebilme kapasitesini yakalayabilmektir. Bunu her alanda düşünüyorum. Bu da bir iç disiplini gerektirir. Bu iç disiplini verecek en iyi alanlardan bir tanesi budur. Tamamen kendi iradenizle siz aslında geliyorsunuz ve bir tercihte bulunuyorsunuz. Klasik tabirle nefsen istediğiniz şeyleri, isteyebileceğiniz bazı hususları yapmamayı tercih ediyorsunuz. Siz tercih yaparak geliyorsunuz bu sahaya geldikten sonra da bir şeye daha dikkat etmek zorundasınız. Nedir o? Bunu aslında girmeseniz de yapmak zorundasınız belli noktalarda ama buraya girdikten sonra da artık diyorsunuz ki "benim yaptığım hata sadece benimle sınırlı kalmıyor." Bu kişiye daha disiplinli olma şansı verir. Aslında öğrendiğinizi daha derin hayata geçirme şansı verir. Bunun bir taraftan başka bir yönü de var bence bunun da üzerinde durmak lazım. Biz genelde hep yapmama veya kaçınmayı tercih ediyoruz da. Bir de toplumda din adına yanlış bilinen şeyleri düzeltmek açısından yapılmayanları yapmakta düşünülmesi gereken bir husus. Şimdi öyle uygulamalar var ki bunlar din adına yapılıyor siz o dinde bunun olmadığını görüyorsunuz ama sizden bu

bekleniyor. Orada o tavrı koyabilmek. İşte alın size bireysellik. Yani ben ilahiyatın kendi mantığı içerisinde bireyselliği öldürdüğünü değil tam tersi teşvik ettiğini düşünüyorum. Çünkü ben bu sahada bulunan her bireyi aslında lider de görüyorum. Toplumun yönlendiricisi görüyorum. Bunu öğrencilerime de çok söylerim. Siz yönlenen değil, yönlendiren olmayı tercih etmek durumundasınız. Yönlendiren olabilmek için öncelikle kendinizi bireysel anlamda zaten geliştirmiş olmak durumundasınız. Tercihleriniz ve ona uygun hareket etme konusunda kendinizi disipline etmiş olmak durumundasınız. Ben onu bir kısıtlama olarak görmüyorum. Doğru olan bir şeyi sırf başkaları dediği için yapmıyorsanız o ilahiyattan da ziyade çevre baskısı ile ilgili bir husustur. Biz bir de bunu da çok çok yaşıyoruz. Sahamızda çok bilinen doğruları söylemekten imtina ettiğimizi de ben görüyorum. "

A9 ilahiyatçılığın bireyselliğini olumsuz yönde sınırlandırmaktan ziyade, olumlu anlamda pekiştirdiğini ifade etmiş, dolayısıyla ilahiyatçı olmanın kendisi açısından avantajlı bir durum olduğuna işaret etmiştir. A9'un bu konuda yola çıktığı fikir, ilahiyatçıların topluma liderlik eden kimseler olması ve dolayısıyla sahip oldukları davranış ve tutumların sadece kendilerini değil, ilahiyatçılık olgusunu da etkileyeceği yönünde olmuştur. Yani A9'a göre bir ilahiyatçının olumlu ya da olumsuz anlamda gerçekleştirdiği eylemlerin sonucundan salt kendisi değil, tüm ilahiyatçılar etkilenmekte; bu olumlu ve olumsuz eylemler ilahiyatçıların geneline atfedilmektedir. A9'un bu ifadeleri "sosyal temsil kavramı" nı akıllara getirmektedir. Bireyin dünyayı anlamlandırma amacından doğan sosyal temsiller, toplumun çoğunluğu tarafından paylaşılarak, tutum ve davranışlara yön veren, zihinde inşa edilen gerçekliklerdir (Moscovici, 1988). Bireyler için "tanıdık olmayanı tanıdık hale getiren" (Öner, 2002) sosyal temsiller, bireyler veya gruplar tarafından olaylar veya kavramların tamamen değil de kısmi olarak algılanması ile oluşmaktadır. Bu sosyal temsiller oluşturulurken olay ve kavramlar ya da bireyler basite indirgenerek şemalaştırılır veya bunlara ilişkin karşılaşılan yenilikler karşısında algılamayı kolaylaştırmak için, önceki bilgiler değerlendirme faktörü olarak işe

koşulur (Poussard ve Bastounis, 2008, s. 182). Herhangi bir kişinin sahip olduğu tutum ve davranışlardan yola çıkılarak, o kişinin dahil olduğu grup hakkında genellemelere ulaşılması ve bir kişinin herhangi bir tutum ve davranışından o grubun tamamının sorumlu tutulması sosyal temsillerin oluşturulmasına verilecek en açık örneklerden birisidir (Poussard ve Bastounis, 2008, s. 182). A9 da ilahiyatçı olarak nitelenen herhangi birinin sergilediği herhangi bir davranışın tüm ilahiyatçılara mal edilebileceğini vurguluyor gibi görünmektedir. İlahiyatçıya dair olumsuz sosyal temsillerin oluşma ihtimali A9 için bir kontrol mekanizması oluşturmaktadır. Ait olduğu grubun imajını olumsuz anlamda etkilemek istemeyen A9, yeri geldiğinde bu bakış açısını nefsini kontrol etmek için bir araç olarak kullanabileceğini de ifade etmektedir. A4 'ün "*…Cenab-ı Hak beni bir kızlarımla terbiye etti bir de ilahiyatçılığımla…"* şeklindeki ifadesi de A9 ile aynı düşünceleri paylaştığını gösterir niteliktedir. "Terbiye" ifadesini kullanan A4, ilahiyatçılığın kendisi için nefse karşı koymak için bir araç rolü gördüğüne işaret etmektedir. A4'ün bu görüşlerinin temelinde de toplumda var olan "sosyal temsil" lerin rolünün olduğunu söylemek mümkün gibi görünmektedir. Araştırmanın daha önceki verilerinde A4'ün bir akademisyen olarak ilahiyatçının toplumla yakın ve etkili iletişim kurması gerektiği yönünde görüşlerinin yer almış olması, A4'ün ilahiyatçılar için oluşturulacak olumsuz sosyal temsillerin önüne geçmek adına çaba gösteriyor olmasını da anlamlı hale getirmektedir. Bu iki görüş, ilahiyatçılığın sosyal bir kimlik olarak görülme fikrini destekler nitelikte olmakla birlikte ilahiyatçı bir bireyin tamamen öznel dünyasıyla ilintili olabilecek herhangi bir eyleminin, tüm ilahiyatçılara atfedilebileceği fikrine de temas etmektedir. Bu durumun bireylerin ilahiyatçılıklarını etkileyen veya etkileyecek olan yeni bir unsur olarak ön plana çıkması araştırma açısından önemli görünmektedir.

Meslek hayatına din görevlisi olarak başladığını ifade eden ve halihazırda İslam Mezhepleri Ana Bilim Dalında akademisyen olarak görev yapan A12 de benzer bir bakış

açısıyla konuya yaklaşmakta, din görevlisi olduğu dönemlerden örnek vererek din görevlisi kimliğinin dolaylı olarak da ilahiyatçı kimliğinin disipline eden bir yanının olduğunu şu sözlerle dile getirmektedir: *"...mesela imamlık yaptığım sıralarda ceketsiz yazın -sıcak bir yerde de imamdım- gezemezdim. Cemaat söylenirdi niye ceket giymiyorsun diye. Kötü bir şey mi iyi bir şey mi onu bilmiyorum ama bir din görevlisine disiplin kazandırdığını söyleyebilirim."*

Diyanet İşleri Başkanlığı'nda uzman olarak görev yapan M1 de din görevlisi olarak ilahiyatçı kimliğini taşıma noktasında gerek kendisi gerekse ailesi açısından zaman zaman çerçevelerle karşılaşsa da, bunun kendisi için olumlu bir durum olduğunu düşünmektedir. M1 bu durumu kendisi için olumlu bir süreç olarak nitelendirmekte fakat bununla birlikte, konunun ailesine yansıyan taraflarını da düşündüğü ve konuşmasının bazı bölümlerinde çocuklarını böyle bir kimlik çerçevesi içerisinde yetiştirmekten imtina ettiğini belirtmektedir. Bu anlamda M1'in şu ifadeleri düşündürücü özellikte görünmektedir:

> *"Tabi mahalle baskısı diyebiliriz bazen din adamı, ilahiyatçı olmakla ilgili olarak devamlı toplumun göz önünde olduğumuz için ailemizin diğer fertleri de bundan etkileniyorlar. Bir şekilde onlar da o kılıfa girmek o senin taşıdığın kimliği onlar da taşımak zorunda kalıyor bazen. Onun için çocuklarım için ben mesela başka bir tercih de yaptım onlara başka yollara gidebilirsiniz dedim. Çocuklarımın üçü de mühendis oldu benim. Ama onlara temel olması gereken miktarda belli bir dozajda, Müslüman, mümin kimliğini taşıyacak miktarda ben onlara eğitimlerini verdim. Ama onları farklı ortamlara gönderdim. Fakat bulunduğumuz ortamlarda ben şunu gördüm her zaman mahalle baskısı demesek bile bir şekilde insanların gözü önündesin. Her istediğinizi yapamıyorsunuz. Aslında bizim din adamı kimliğimiz bize de bir oto kontrol olmuş oluyor. Bazen uç yapacağımız fiilleri engelliyor, mutedil olmaya bizi sevk ediyor."*

Vaize olarak görev yapan M6 ise, kendisiyle yapılan görüşmenin farklı bölümlerinde bireysel dünyasında yaşadığı ikilemlerden ve bu nedenle hissettiği olumsuz duygulardan bahsetmektedir. Bununla birlikte konuşmasının devamında konuya farklı bir bakış açısıyla da yaklaşmakta ve yaşanılabilecek çatışma anlarında sahip olduğu kimliklerin kendisi için olumlu anlamda çerçeveler oluşturacağını belirtmektedir. Bu anlamda sahip olduğu kimlikleri çeşitlendirerek etki boyutları konusunda hiyerarşik bir sıralamaya koymakta ve şu açıklamaları yapmaktadır:

"Din benim için hayattır. Karakterim ona göre yoğrulmalı. Tabi ki benim de bir şahsiyetim var karakterim var onu böyle bir robotik hareket gibi belli kalıplara sokamam ama ne yaparım? İsteklerimi buna göre yoğururum. Belki kederli anlarında insan bir kadeh atayım da unutayım, demleneyim diyebilir değil mi? ama ben diyemem çünkü ben Müslümanım ilahiyatçı kimliğimden önce ben bir Müslümanım, bir kulum. Rabbimin benden istediği gibi bir hayat yaşamak istiyorum. Onun için bu benim önümde zaten bir engeldir. İlahiyatçı olmam yeni bir settir. Din görevlisi olmam bir başka settir. Ben bunları hayattan lezzet almamızı engelleyen setler olarak görmüyorum. Bizi günahlardan koruyan bir perde bir set olarak görüyorum onun için beni rahatsız etmiyor kesinlikle. Tabi ki dünyaya niye geldik Rabbimize kul olmaya geldik. Onun için bu düşüncelerim beni günahtan uzaklaştırması… ben gidip de mesela vaazımda çocuk eğitimini anlatacaksam tabi ki evde çocuk eğitimine daha çok dikkat etme gereksinimini hissediyorum. Veya evde çocuklarımla sorun yaşadıysam –olabilir her ailede olduğu gibi- eşimle sorun yaşadıysam gidip de bunları bir kez daha düşünüyorum bunları kendi nefsime de anlatıyorum. Gerçekten evden çıkışımla vaazımı yapıp eve gelişim arasında daha farklı duygular hissediyorum. İnsanın konuşması, anlatması kabul etmesini daha da kolaylaştırıyor. Kendine dikkat etmesine, çekidüzen vermesine dini anlamda ve insaniyet anlamında daha da katkı sağlıyor bu anlamda."

İlahiyat fakültesi öğrencisi olan Ö1'in ilahiyat fakültesine geldikten sonra kazandığı birtakım alışkanlıkların kendisi için zorlayıcı yanları olsa da bu durumun kendisini dolaylı olarak memnun ettiğini dile getirdiği şu ifadeleri öğrenci bakış açısını yansıtması açısından önemli görünmektedir:

> *"İlahiyat fakültesine gelince şöyle bir sıkıntı yaşadım hayatın çoğu alanında bir kere iradenin daha fazla eğitilmesi… Mesela ilahiyat kimliğine bürünmeye başladıktan sonra kısmi olarak birazcık daha hayatımda geçirdiğim zamanın daha değerli olması gerektiğini, daha verimli olması gerektiğini düşünüyorum. Bundan dolayı mesela uyurken şimdi daha az uyuyorum. Bu benim hayatımı ne kadar zora soksa da aslında yapmak istemediğim bir şey olsa da, bu bana ilahiyatçı kimliğinin kazandırdığı bir durum."*

A12, M1, M6 ve hatta henüz öğrenci olan Ö1, ilahiyatçı olmayı tutum ve davranışlarını düzenlemesi adına bir referans çerçevesi olarak kabul etmektedirler. İlahiyatçılığı kimisi disiplin kazandırma vurgusuyla ifade ederken, kimisi de bir oto kontrol sistemi olarak tarif etmiştir. Kimisi de ilahiyatçılığı günahlardan koruyan bir perde olarak nitelendirmiştir. Katılımcıların ortak görüşü nefsî olarak nitelendirilebilecek durumlarda ilahiyatçılıklarının öne geçtiği yönünde olmuştur. Katılımcılardan A4 ve M6'nın daha önceki görüşleri incelendiğinde ilahiyatçılıkları ile bireysellikleri arasında zaman zaman çelişki yaşadıklarını ve hatta zaman zaman bireyselliklerinin öne geçebildiğini ifade ettikleri görülmektedir. Araştırmanın bu kısmında ise bu iki katılımcı, zaman zaman bireyselliklerini sınırlıyor olsa da ilahiyatçılıklarından memnuniyet duyduklarını belirtmişlerdir. Bu durum düşündürücü görünmekle birlikte, insani duyguların değişkenliğini yansıtması adına da önemli görünmektedir. İlahiyatçının her şeyden önce bir "insan" olduğu unutuluyor mu acaba sorusunu da akıllara getirmektedir. Bir önceki kodda yer alan Ö7'nin, "*Ben insan değil miyim?"*

şeklindeki sitemkar olarak değerlendirilebilecek ifadesi de bu anlamda düşündürücü görünmektedir.

2.6. İlahiyatçı "Olmak ve Olmamak Arasında": Mevcut Öğrenci Profili

Katılımcılara ideal ilahiyatçının nasıl olması gerektiğine yönelik sorulan soruların yanında mevcut ilahiyat fakültesi öğrenci profilinin bu idealizasyondaki yerine dair sorular da sorulmuştur. Böylelikle ilahiyat fakültesi mensup ve mezunlarından oluşan katılımcı grubunun hem içeriden hem de dışarıdan bir gözle bakmaları sağlanarak, hali hazırdaki ilahiyat fakültesi öğrencilerinin ilahiyatçı olma yolundaki hazırbulunuşlukları ve yeterlilikleri hakkında ne düşündüklerinin ortaya konulması hedeflenmiştir. Katılımcıların mevcut öğrenci profili ile ilgili gerek olumlu gerekse olumsuz manada ortaya koydukları görüşlerin yanısıra dikkat çektikleri önemli bir konu da öğrencilerin büyük çoğunluğunun farklı düşünsel gruplarla olan ilişki ve aidiyet düzeyleri ile ilgili olmuştur. Bu anlamda bu kategorinin altında da dört koda yer verilmiştir. Bu kodlar: "Ahlakî Özellikleri Açısından Mevcut Öğrenci Profili", "Akademik Beceri Düzeyi Açısından Mevcut Öğrenci Profili", "Gelecek Perspektifi Açısından Mevcut Öğrenci Profili", "Farklı Gruplarla İlişkileri Bakımından Mevcut Öğrenci Profili" şeklindedir.

2.6.1. Ahlakî Özellikleri Açısından Mevcut Öğrenci Profili

Katılımcılardan bazıları mevcut ilahiyat fakültesi öğrencilerini ahlak ve dindarlık düzeyleri üzerinden eleştirmişler ve yeri geldiğinde bu konuda sert ifadeler kullanmaktan da çekinmemişlerdir. Örneğin Katılımcı A11 ilahiyat öğrencilerini ahlaki açıdan değerlendirmekte ve negatif yönde bir ahlak düzeyine vurgu yaparak şu şekilde eleştirmektedir: *"Öğrencilerin çoğu kişilik olarak da bu böyle o zaten çul çaput. Bu cemaatler içindeki evlendirmeler televizyon programlarındaki evlendirmelerin bir başka versiyonları."*

Katılımcı A4 ise öğrencilerin inanç düzeylerine vurgu yapan ifadeler kullanarak mevcut öğrenci profili hakkında şu sözleri sarf etmektedir: *"Gerek imam hatip lisesi öğrencilerinde gerekse İlahiyat öğrencilerimizde bir inanç ve amel noktasında bir yavanlık var, yavan yetişiyorlar."*

Konuya öğrenci gözüyle yaklaşan Ö4 de çevresinde gördüğü örneklerden yola çıkarak genelleme yapma yoluna gitmekte ve mevcut öğrenci profilinde var olduğunu düşündüğü gayri ahlaki davranışlara şu sözleriyle dikkat çekmektedir:

> *"Bu bölümün kıymetini bilen insanlar için insanlara yararlı olma yolunda olarak gördüklerim de var. 200 kişiden 20-30 kişidir bunlar. Bazılarının dış görünüşünden veyahut bana ve başkalarına karşı yaptığı hareketten bunların ilahiyat kimliği ile ortalarda dolanmaması gerektiğini düşündüğüm insanlar da var. .Mesela kadın erkek nikahları yok gayri ahlaki şekilde oturmaları, konuşmaları… İnsan keşke ilahiyatçı yapmasa diyor. Tamam başka bölümlerde görüyoruz ama onlar zaten bu ilmi almadıkları için, zaten başka bölümü okumuş yapar diyoruz."*

İlahiyat fakültesi öğrencilerinin eğiticisi konumunda olan akademisyen katılımcılar A11 ve A4 ile bizzat ilahiyat fakültesi öğrencilerinden birisi olan Ö4, mevcut ilahiyat fakültesi öğrencilerinin özellikleri konusunda ortak noktada buluşmuşlar ve öğrencilerin ahlaki açılardan problemli olduğunu ifade etmişlerdir. A11 ve Ö4 kadın-erkek ilişkileri özelindeki problemlerden örnek verirken; A4 daha genel ifadeler kullanıp işin içerisine imam hatip lisesi öğrencilerini de katarak ilahiyat fakültesi öğrencilerinin ahlakî problemlerinin olduğuna değinmiştir. A11 ve Ö4 İslam dininin yasakladığı durumlardan olan "zina" konusuna farklı bağlamlarda değinerek konuyu örneklendirmiştir. Bu durumda, A11 ve Ö4'ün dini alanı temsile eden ilahiyat fakültesinde öğrenci olarak bulunan bireylerin ahlakî tutum ve davranışlarına ilişkin yorumlamalarda bulunurken, bir yandan da İslam dininin emir ve yasakları çerçevesinde konuya yaklaştıklarını görmek mümkündür. A4'ün "inanç ve amel

konusundaki yavanlığa" dikkat çekmesi de bu iki görüşü destekler niteliktedir. Modern dönemin bir getirisi olan din ve dünya hayatı arasındaki uyumsuzluk problemleri, hayatın içerisindeki seküler boyutları ön plana çıkarmış, hem bu yeni hayata uyup hem de dindarlıkları sürdürebilmek tüm bireyleri olmakla birlikte özellikle, genç bireyleri daha derinden etkilemiştir (Hökelekli, 2006, s. 19). Kimlik arayışı ile birlikte bölünen kimliklerin yanısıra, dindar gençler arasında bir davranış bölünmesi de gerçekleşerek, "çifte standart" denilebilecek bir din ve ahlak anlayışı ortaya çıkmıştır. Örneğin evlilik dışı cinsel ilişkiden kaçınmayan, hatta rahatsız olmayan bir genç, gusül abdesti sırasında herhangi bir eksiklik olmaması adına büyük çaba sarf edebilmektedir (Hökelekli, 2006, s. 20). Gençlerin dine yaklaşımları konusunu değerlendiren Selçuk'a göre (2000a) ise *"Gençlerin inançla ilgili adeta yan yana giden iki türlü anlayışları vardır: Biri telaffuz ettikleri (bilgisine sahip oldukları) ama uygulamaya geçiremedikleri, öteki ise uyguladıkları ama bilgisine sahip olmadıkları bir anlayış (teorisiz pratik)"* dır. Değerlerin neliği ve ilişki içerisinde bulunduğu olguların tam olarak ne olduğu ya da olması gerektiği konusunda bir netlik sağlanamamış olsa da; değerler, din ve dindarlık arasındaki ilişki pek çok teorik düşünceyle ortaya konmuş ve desteklenmiştir. Gençlerin dine karşı yaklaşımlarının sahip oldukları değerlerle ilintili olduğu düşünülebilir mi? sorusu akıllara gelmektedir. (Mehmetoğlu, 2013). Gerek ilahiyat fakültesindeki öğrencilerin gerekse ilahiyat fakültelerinin öğrenci alt yapısının büyük çoğunluğunu oluşturan imam hatip lisesinde öğrenim gören öğrencilerin değer yönelimlerinin neliğine dair farklı tarihlerde çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Örneğin, Yapıcı ve Zengin'in 2003 yılında yapmış oldukları ilahiyat fakültesi öğrencilerinin değer yönelimlerini nasıl sıraladıklarına ilişkin çalışmanın sonucuna göre öğrencilerin değer sıralamalarının "dini, sosyal ve ahlakî" değerler şeklinde olduğu görülmüştür (Yapıcı ve Zengin, 2003). Karaca ise 2008 yılında beş farklı ilahiyat fakültesinde öğrenim gören 394 öğrenci ile yaptığı araştırmada, ilahiyat fakültesi öğrencilerinin en az önem verdikleri değerin

"hazcılık" olduğu yönünde bir sonuca ulaşmıştır. Aynı şekilde Arslan ve Tunç da 2013 yılında bir çalışma yaparak ilahiyat fakültesi öğrencilerinin değer sıralamalarını ölçmeyi hedeflemiş ve çalışmanın sonucunda ulaştıklara bulgulara göre öğrencilerin en az önem verdikleri değerlerin "hazcılık" kategorisinde yer aldığı görülmüştür (Arslan ve Tunç, 2013). Tüm bu sonuçlara karşın, Baltacı'nın 2019 yılında 12 büyükşehirde 1389 imam hatip lisesi öğrencisi ile yaptığı araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin en fazla önem verdikleri değerin "hazcılık" değeri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Baltacı bu durumu, postmodern dönemin ortaya çıkardığı yeni değerlerin bir sonucu olarak görülen tüketim odaklı yaşama olgusuyla yorumlamakta ve günümüz imam hatip lisesi öğrencilerinin de bu değişimden etkilendiğini vurgulamaktadır (Baltacı, 2019, s. 142). Modernleşme olgusu ile birlikte hayatlara giren yeni değerlerin beraberinde, ahlakî alandaki daralmayı da getirdiği yönündeki tartışmalar günümüzde hız kazanmıştır (Ersoy, 2014, s. 271). Ersoy'a göre (2014) değer değişimi ile birlikte temel değerler kaybolmamış sadece geri plana itilmiştir. Bu durum da beraberinde ahlakî problemleri getirmektedir. Din eğitimi aldığı halde "hazcılık" gibi bir değeri ön plana çıkaran genç bireylerin varlığı, A4'ün imam hatip lisesi öğrencilerindeki değişime yaptığı vurgu bağlamında değerlendirildiğinde anlamlı görünmektedir. Hazcılık gibi İslam dininin temel değerleriyle hiçbir şekilde bağdaştırılamayacağı düşünülen bir değerin, İslam dininin öğretilmesinin hedeflendiği öğretim kurumlarındaki öğrenciler için en önemli değer haline gelmesi elbette düşündürücüdür. Bu yönde bir sonucun çıkması dini-ahlakî değerler bağlamındaki değişimin tutarlılığına işaret etmektedir. Günaydın 2017 tarihli çalışmasında ise akademisyenliğinden önce görev yapmış olduğu imam hatip lisesindeki öğrencilerin inanç konusunda sordukları soruları analiz etmiştir. Çalışmanın sonucuna göre örneklem dahilindeki imam hatip lisesi öğrencilerinin, kendisini ateist ve deist olarak tanımlayan pek çok kişinin sorduğu sorularla büyük oranda benzeşen sorular sordukları görülmüştür (Günaydın, 2017).

Günümüze yakınlık anlamında son yıllarda öğrenim gören imam hatip lisesi öğrencilerinin dini inançları konusunda yaşadıkları şüpheleri ortaya koyması anlamında Günaydın'ın bu çalışması dikkat çekici görünmektedir. Elbette araştırmanın konusu dahilinde imam hatip lisesi öğrencilerinin değil, ilahiyat fakültesi öğrencilerinin mevcut durumlarına ilişkin sorulara cevap aranmıştır. Bu bağlamda düşünüldüğünde sorulması gereken sorular şu yönde şekillenmelidir: Acaba imam hatip lisesi öğrencileri ergenlik döneminin ilk yıllarında yer aldıkları ve dolayısıyla dini şüphelerle başa çıkma konusunda yolun başında oldukları için mi bu yönde sonuçlar çıkmaktadır? Acaba ilahiyat fakültesinde öğrenim görmeye başladıkları dönemde bu şüphelerle başa çıkma konusunda belirli bir olgunluk seviyesine ulaştıkları için mi çalışmalarda farklı yönde sonuçlara ulaşılmaktadır? Ya da bu sonuçlar ilahiyat eğitiminin öğrencilere kazandırdıkları ile mi ilintilidir? Din öğretimi temelli ortaöğretim kurumlarından, yüksek din öğretimine geçiş ile birlikte değer değişimi konusunda yaşanan bir farklılık varsa da yoksa da bunun karşılaştırmalı olarak ortaya konulması için farklı çalışmalara ihtiyacın olduğu görülmektedir. Bununla birlikte gerek iki öğretim üyesi gerekse bir öğrenci katılımcı ilahiyat fakültesi öğrencilerinin de ahlakî yoksunluklar içerisinde olduğuna dikkat çekmişlerdir. Özellikle A11, *"Öğrencilerin çoğu kişilik olarak da bu böyle o zaten çul çaput…"* ifadeleri ile öğrencilerin çoğunluğunu kapsayacak şekilde tabiri caizse "ağır" olarak nitelendirilebilecek bir yorum yapmıştır. Ö4 de bahsedilen öğrenci grubunun bir parçası olarak, içeriden bir bakışla aynı noktalara temas etmiştir. Bu durumda var olan belli başlı sorunların varlığından bahsetmek mümkün görünmektedir. İlahiyatçı olarak nitelenen kimselerin inançlı ve söz-eylem bütünlüğü içerisinde olan bireyler olması gerektiği varsayımından yola çıkıldığında; ilahiyat fakültesi öğrencilerinden geleceğin ilahiyatçıları olarak bu özelliklere sahip olmasını beklemek kaçınılmaz olacaktır. Fakat ilahiyat fakültesi öğrencilerinin de gerek fiziksel, gerek psiko-sosyolojik gerekse ahlakî gelişim özellikleri açısından diğer gençlerden farklı

olmadıkları ve değişimden en az onlar kadar etkilenebileceklerinin göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Örneğin Seyhan, 2012 yılında yapmış olduğu çalışmada, ilahiyat fakültesi öğrencileri ile dört farklı fakültede öğrenim gören öğrencilerin inanç tarzlarını ve psikolojik iyi olma hallerini karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Çalışmanın sonucuna göre ilahiyat fakültesinde alınan eğitimin öğrencilerin inanç tarzları ve dini tutumları üzerinde olumlu katkısı olduğu yönünde sonuçlara ulaşılırken; psikolojik iyi olma halleri açısından olumlu bir katkıda bulunamadığı ortaya çıkmıştır. Hatta çalışmanın sonucuna göre ilahiyat fakültesi öğrencilerinin psikolojik iyi olma halleri örneklem grubunda yer alan fakültelerdeki tüm öğrenciler arasında en düşük orana sahip olmuştur (Seyhan, 2012). Bu sonuç oldukça dikkat çekici görünmektedir. İlahiyat fakültesi öğrencilerinin dini-ahlaki tutum düzeyleri, değer sıralamaları vb. gibi özelliklerini araştıran çalışmaların yanında, bu tutum ve değerleri hayatlarına pratik anlamda yansıtıp yansıtamadığına dair çalışmaların yapılması ve eğer yansıtamadıkları yönünde sonuçlar çıkıyorsa da bunların nedenlerinin pek çok açıdan tahlil edilmesi gerekmektedir. A11 ve Ö4 örneklerini "zina" konusuna temas edecek boyutta ortaya koymaktadırlar. Örneğin öğrencilere kendilerine atfedilen bu fiilleri zina olarak kabul edip etmedikleri sorulabilir. Etmiyorlarsa bunu düşündüren nedenleri, ediyorlarsa da ettikleri halde neden yapmaktan vazgeçmedikleri sorulabilir. Bu gibi çelişkili durumların varlığı tespit edilirse, bu durumların ortadan kalkması için ne gibi çözümler üretileceği tartışılabilir ve genç ilahiyatçılara rehberlik edilebilir. İlahiyatçının bilgi üreten kimse olduğu sonucuna göre hareket edildiğinde; ilahiyatçıların tüm gençler ile birlikte bizzat ilahiyatçı gençler için de yeni bilgiler üretme zorunluluğunun ortaya çıktığı görülmektedir.

3.6.2. Akademik Beceri Düzeyleri Açısından Mevcut Öğrenci Profili

Katılımcıların bir kısmı mevcut ilahiyat fakültesi öğrencilerinin bilişsel ve akademik beceri düzeyleri ile derslere karşı olan tutumlarına dikkat çekmiş ve bu anlamda olumsuz olarak

nitelenebilecek görüşler ortaya koymuşlardır. Örneğin konuya kendi dersi özelinde yaklaşan Tefsir Ana Bilim Dalı Öğretim Üyesi A14 öğrencilerinin Tefsir dersindeki performanslarından bahsetmekte ve bunu eleştirel bir dille şu şekilde dile getirmektedir:

> *"Şu anda da verdiler tefsir dersi okutuyorum. Dönemin sonuna geldik, ne kadar okuduk baştan beri biliyor musunuz, alttan yukarı gidiyorum (katılımcı ile yapılan bu mülakat ders döneminin son haftasında gerçekleşmiştir). Nas, Felak, İhlas. Bugün Tebbet'e yeni başladık. Bakın niye? Anlamıyor öğrenci hocam orayı bir daha tekrar eder misin? Habire ibare koyuyorlar. Ya diyorum ibare koymayın böyle öğrenilmez bu iş, habire üstün, ötre koyuyor. Bu olmaz ki çünkü çocuk oraya endekslenmiş. Ben bundan nasıl geçer not alırım. Bu bizi bitiriyor. Adamın derdi telaşesi mezun olmak. Yav sen hiç mi bilime, ilime, irfana aşık olmazsın? Hiç mi insan merak etmez. O beydavinin usulü tarzı ne? Ayetleri yorumlama tarzı ne bu adamın. Tekrar vurdukça tabi mecburen geri kalıyoruz. Seviye git gide düşüyor bekliyoruz ki imam hatipten bize seviyeli öğrenci gelsin. Maalesef çok nadir. Ben gerçekten ilahiyat okuyacam diyip önceden kendini kurgulamış kaç kişi derseniz inanın şu elin parmaklarını geçmez. Düşünün çekilecek harfi çekmiyor, çekilmeyecek harfi çekiyor ya. Camilerdeki çocuklar bile böyle okumuyor. İnanın çok hayıflanıyorum ne yapacağımı da bilmiyorum. Bazen sinir oluyorum derste ya. Ya yavrum sen niye böyle okuyorsun, sen hiç mi Kuran okumadın, niye geldin sen buraya kızım? Hocam bizim buraya gelmemizi istemiyor musunuz? Şu şekilde istemiyorum kusura bakmayın. Ya o çocuk gelecek ben ona tarz öğreticem değil mi, ben ona name öğreticem, makam öğreticem, usul öğreticem, şuralarda ses yükseltilir, şuralarda düşer…. "*

İlahiyat fakültesi öğrencisi Ö3 çevresindeki öğrencilerin farklı görüşlere saygı ve bilgi anlamında yetkinlik becerilerine sahip olmadıklarını örneklendirme yoluyla dile getirmekte ve mevcut öğrenci profilini şu şekilde eleştirmektedir:

> "*Günümüzde milletin kendi karşısında duran bir görüşle dalga geçme eğilimi var. Dalga geçerek çökertiyor. Örnek verelim burda Gazali'yi eleştiren bir öğrenci var, diyorsun ki Gazali'nin*

tehafütünü okudun mu? Ben okudum şu yüzden savunuyorum diyorsun. Yok okumadım diyor. Tehafüt'ü eleştiren birisinin eleştirisini duymuş onu da başkasına satıyor yani. Tehafütten haberi yok yani ya da Gazali şuna inanır, buna inanır, bu okulda kim Gazali'yi savunur, kim yerer bunlardan haberi yok. Sadece birinin ona eleştirisini duymuş ve bunu bize satıyor… Öğrenciler arasında çok fazla var bu. Mesela yaşadığımız bir olayı anlatayım, … derse girdi. İnsanlar paylaşıyorlar… derse geldi falan. Bazıları çok mutlu o gün derse geldikleri için bize bir şeyler kattı falan, bazılarının da onun fikirleri onlara çok aşırı geliyor kapalı geliyor dalga geçiyorlar. Sen ne yaptın, ne okudun, kitaplarını mı okudun? Yoo. Konferanslarına mı gittin? Hayır. Kişisel bir şekilde onunla tanıştın mı? Hayır. Sadece onun biraz kapalı fikirlere sahip olduğunu biliyorsun. Ama o fikirlere nasıl geldi, ne yaptı? Bunlardan haberin yok. Ya da sen kendi savunduğun şeyler hakkında ne kadar okudun? Bence bizim öğrencilerimizin kendimi de dahil ederek söylüyorum, farklı fikirlere gerçekten tahammülümüz yok. Biz hep düşünmeyi, akletmeyi ön plana çıkarıyoruz. Ama farklı fikirler vs. görünce çıldırıyoruz. Temel eksiklerimizden biri bu. Bir de dediğim gibi literatür bilgimiz vs. miz çok eksik.

Ö2 ise halihazırdaki öğrencilerin ilahiyat fakültesine gelme amaçları hakkında fikir yürütmekte ve profilin olumsuz yönlerine vurgu yapma yönelimiyle farklı değişkenlere dikkat çekmektedir. Ö2'nin şu sözleri öğrenci profiline içeriden bir bakış olması açısından dikkat çekici görünmektedir:

"Ya ilk geldiğimden beri zaten o hisse kapılıyorum. Buraya gelenlerin yüzde doksanı sadece bir meslek edinmek için geldi, ya da başka bir çareleri olmadığı için. Kızların özellikle çoğu, -erkekler öyle konuşuyor belki bir önyargı- ama inanıyorum buna çoğu bir eş bulmaya gelmiş. Okuma derdinde değil. Birçoğu zaten sessiz ben derse girdiğim zaman 300 kişiysek, maksimum aynı hep on kişinin konuşmasını dinliyorum derste. Beş senedir hiç sesini duymadığım kişiler var derste. Yani şöyle söyliyim, 100 kişilik bir sınıftan 10-20 kız çalışkansa gerisi sadece onlardan fotokopi alıyor. Erkeklerde birey ruhlu erkekler daha çok ama yine belli bir kısım da var tabi

fotokopiden geçinen. Erkeklerde dert, buraya gelmiş ama sadece ekmek kapısı için, imama olayım, öğretmen olayım… Çoğu da imam hatipli. Başka bir şey olacağını düşünmüyor. Kendini geliştirmiyor. Çoğunda bir kitap okuma arzusu yok. Sadece maaşımı alayım devletten tamam. Kendi yakın arkadaşlarımdan biliyorum. Adam çok iyi kopya çekiyor sınavlarda profesyonel, hocalar da yakalamıyor ya da yakalamak istemiyor. Adam hiç kitap da okumamış. Okul kitaplarını da okumamış. Sadece kitaplara bakıyor özel yerlerini görüyor. Oraya çalışıyor ezberliyor yazıyor. Böyle bir adam öğretmenliğe başvuruyor. Ne katabilecek yani öğrencilere? Diyorum ki bu çürük bir memur olacak, ne katacak bu ülkeye? Bir de ahlaki problem var yani. Kopya çekiyor. Başka şeyler de var da anlatmama gerek yok."

Bu kod altında görüş bildiren katılımcıların mevcut ilahiyat fakültesi öğrencilerinin akademik yetkinlik ve eğilimler konusunda düşük seviyelerde niteliklere sahip olduğu yönünde ortak bir görüşe vardıkları görülmektedir. Katılımcılar aynı zamanda bu durumun nedeni konusunda da fikir yürütmekte ve ortak paydada buluşmaktadırlar. A14 bir akademisyen olarak, "*…Ben gerçekten ilahiyat okuyacam diyip önceden kendini kurgulamış kaç kişi derseniz inanın şu elin parmaklarını geçmez…"* ifadelerini kullanmakta; Ö2 de bir öğrenci olarak: "*…Buraya gelenlerin yüzde doksanı sadece bir meslek edinmek için geldi, ya da başka bir çareleri olmadığı için…"* şeklinde cümleler kullanarak A14'ün görüşlerini destekler nitelikte sözler sarf etmektedir. Buna göre temel problem, öğrencilerin bu fakülteyi tercih etme nedenlerinden kaynaklanmaktadır. İlahiyat fakültesi öğrencilerinin bu fakülteleri tercih nedenleri ile ilgili pek çok çalışma yapılmıştır. Örneğin Korkmaz'ın (2010) yılında yaptığı çalışmanın sonuçlarına göre, ilahiyat fakültesindeki öğrencilerin büyük çoğunluğunun fakülteyi tercih nedenleri arasında; bu fakültelerin hedefleri, eğitim ortamları, program çıktıları veya istihdam alanlarının neliğinden ziyade aile ve çevrenin talepleri ile farklı fakülteleri kazanamama sebeplerinin yer aldığı görülmüştür. 1999 yılından itibaren imam hatip liseleri için üniversite giriş sınavlarında uygulanan katsayı problemi, öğrencilerin ilahiyat fakültesine

isteksiz bir şekilde, zorunluluk nedeniyle gelmesine neden olmuş ve bu durum öğrencilerin alana karşı aidiyet sorunlarını beraberinde getirmiştir (Okumuş, 2007). Uçar'ın 2017 yılında yapmış olduğu araştırmanın sonuçlarına göre ise ilahiyat fakülteleri için 1999 yılından itibaren uygulanan katsayı probleminin 2012 yılından itibaren ortadan kaldırılmış olması, bu fakülteye istemeden gelmiş olma nedenlerini farklılaştırmış ve isteksiz olarak gelinme nedeni olarak gösterilen, üniversite yerleştirme sınavlarında alınan puanların ancak ilahiyat fakültelerine giriş için yeterli olabildiği şeklindeki görüşün oranını artırmıştır (Uçar, 2017, s. 137). Bu sonuç bir yandan da başarı oranı daha düşük olan ortaöğretim öğrencilerinin ilahiyat fakültesini tercih etme oranının arttığını göstermesi bakımından önemli görünmektedir. Böyle bir durumun ilahiyat fakültesi öğrencilerinin akademik yetkinlikler açısından yetersiz düzeyde kalmasına ve öğrencilerin alana karşı aidiyet duygularının da bu yönlü bir azalma göstermesine neden olabileceğinin göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Güncel tarihli bir çalışma olan Keyifli'nin çalışmasının sonuçlarında ise örneklem grubunda yer alan ilahiyat fakültesi öğrencilerinin, bu fakülteleri tercih etme nedenlerine bakıldığında, din hizmetleri alanında görev almak ve öğretmen olma isteğinin büyük rol oynadığı görülmektedir (Keyifli, 2019). Bu sonuç da Ö2'nin "meslek edinme hedefi" vurgusuyla tutarlı görünmektedir. Burada sorulması gereken soru ise; öğrencilerin bu meslek odaklı tercihlerinin arka planında, hayatı devam ettirmek için gerekli olan maddi kazancın herhangi bir meslek ile elde edilmesi hedefinin mi yoksa, mesleki formasyonla topluma ilahiyat alanında doğru ve etkili bir biçimde rehberlik etme hedefinin mi olduğudur. Elbette ki ideal olanı ikinci olanıdır. Fakat katılımcıların öğrenciler adına vurguladıkları olumsuz noktalar bu sorunun cevabının birinci seçenekle verilebileceği sonucunu güçlendirmektedir. Akkaya'nın Bozok Üniversitesi İlahiyat Fakültesi öğrencileri ile yapmış olduğu 2019 tarihli çalışmasının sonuçlarına göre öğrencilerin %20,9'unun aile etkisiyle, %16'sının ise iş bulmanın kolay olduğu gerekçesiyle ilahiyat

fakültesini seçtikleri sonucuna ulaşılmıştır. Aynı çalışmada bir öğrencinin vermiş olduğu, *"Gelir düzeyi eşit olsun. Hiçbirimiz istemediğimiz bölümlerde sırf maaş için kendimizi harcamayalım. Herkes sevdiği işi yapsın."* şeklindeki ifadelerden de anlaşıldığına göre, ilahiyat öğrencilerinin meslek elde etme hedeflerinin arka planında maddi kazanç sağlama zorunluluğunun yer aldığını görmek mümkündür.

2.6.3. Gelecek Perspektifi Açısından Mevcut Öğrenci Profili

Katılımcılardan bir kısmı, diğer katılımcıların aksine mevcut öğrenci profili ile ilgili olarak olumlu bir tablo resmetmişler ve konuyla ilgili umut vaat edici yorumlarda bulunmuşlardır. Örneğin katılımcı A10 kendi fakültesindeki öğrenci örneklerinden yola çıkarak öğrenciler açısından git gide artan akademik seviyeye dikkat çekmekte ve verdiği örneği detaylandırarak görüşünü şu şekilde savunmaktadır:

"Kendi fakültemizden bir örnek verebilirim: Bundan iki yıl önce bir öğrencimiz Türkiye'de derece yapmış olarak buraya geldi. Ve ilk 50'deydi bu öğrencimiz. İlk elli ne demek? Nerdeyse soruların tamamına yakınını yapmış olmak demek. İlk 50 'deki bir öğrecinin ilahiyat fakültesini seçmesi çok değerli bir şey günümüz açısından. Mesela eski profilde böyle bir şey yok. Mutlaka o en iyi tıp veya mühendislik veya ne bilim daha yüksek fakültelere gönderilirdi. Bugün gerek İslami ailelerde gerekse gençlerde de bu şuur var. Ben genel anlamda da bunu görüyorum. Ve bu öğrencimiz ilginç bir şekilde ikinci öğretimi tercih etti bakın. Çok ilginç. Sonrasında bu öğrencimizle görüştüğümüzde biz, sen Türkiye derecesi yapmışsın yani neden? Daha iyi bir fakülteyi zaten sormadık ilahiyat fakültesine gelmesi bizi çok memnun ettiği için diğerini sorgulamaya gerek yok o onun şahsi tercihidir. Hem saygı duyulur hem bizi çok mutlu eder o ayrı bir şey. Böyle yetişmiş bir insanın buraya gelmesi, böyle donanımlı zihinsel anlamda. Neden ikinci öğretimi tercih ettiğini sorduğumuzda verdiği cevap şu: "hocam ben İstanbul gibi bir şehri kazandım. Marmara İlahiyat gibi bir fakültedeyim. Bu şehrin nimetlerinin farkındayım. Programımı yaptım. Gündüzleri farklı sempozyumlar, toplantılar farklı kurumların açtığı kurslara, yabancı dil kurslarına, şuraya, buraya

devam ederek kendimi geliştirecem ve geceleri de ikinci öğretimde dersimi yapıcam." Bakın bunu Türkiye'de ilk 50'ye girmiş bir öğrencimiz söylüyor. İlahiyat fakültesine gelmiş bir öğrenci ve özellikle, şuurlu bir şekilde ikinci öğretimi seçiyor bu öğrenci. Dolayısıyla eski ilahiyat öğrencisi profili ile günümüz ilahiyat öğrencisi profilinin ben olumlu yönde değiştiği kanaatindeyim."

Aile İrşad Bürosunda koordinatör olarak görev yapan M7 ise mevcut öğrenci profili ile ilgili olarak çok fazla yorum yapamasa da kendi birimine staj için gelen ilahiyat fakültesi öğrencilerinde gördüğü birtakım özelliklerden yola çıkarak bir yorum geliştirmekte ve öğrencilerle ilgili gözlemlediği farklılıkları olumlu bir zeminde değerlendirerek şu sözleri dile getirmektedir:

"Şöyle oluyor buraya staj için geliyor öğrenciler. Kıyafetlerde bir farklılık var. Daha bir çeşitli. Mesela ben çok eski bir mezun değilim. 99 mezunuyum. O dönemde biraz daha radikaldi özellikle erkek öğrenciler. Mesela bizim sınıfta hiç pantolon giyen kız yoktu buna rağmen aynı sınıfta okumayacağız diyen erkek öğrenciler vardı. Ben mezun olduğum sene giren kız öğrencilerde bile bir değişiklik olmuştu. Şimdi buraya gelen öğrencilerde bakıyorum çok geniş bir yelpaze. Giyim kuşam tarzı yönünden falan. Buraya gelip genellikle soru soruyorlar ben de cevap veriyorum. Yani onlar ne düşünüyor, nasıl davranıyor onları daha geniş bir zaman diliminde gözlemleme fırsatım olmuyor. Daha renkli ve daha çeşitli olduklarını görüyorum. Bunu da olumlu buluyorum. Farklı şeylerde olsun ki hep aynı şeyleri tekrar edip durmayalım. Çünkü hayat hızlı akıyor, çeşitleniyor. Çeşitliğe göre de bir cevabımız olmalı. Sadece ilahiyatta bir çeşitlenme yok, dışardaki çeşitlenmenin ilahiyata izdüşümü de o. Dolayısıyla ordaki çeşitlilik olmalı ki toplumdaki çeşitliliğe de cevap verecek bir eğitim olsun."

İlahiyat fakültesi öğrencileri için önceki katılımcıların aksine A10 ve M7 olumlu yanlara atıfta bulunan görüşler ortaya koymuşlardır. A10 akademik yetkinlik anlamında oldukça başarılı olan öğrencilerin varlığından bahsederken; M7 de öğrenci profilindeki çeşitliliğe atıfta bulunmakta ve bunun toplumdaki çeşitliliğe paralel olarak olumlu sonuçlar doğurabileceğine

işaret etmektedir. A10 Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nde akademisyen olarak görev yapmaktadır. Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nin YÖK'ün verilerine göre,[25] Türkiye Devlet Üniversitelerindeki ilahiyat fakülteleri içerisinde en yüksek puanla girilen ilahiyat fakültesi olduğu bilinmektedir. Bu anlamda Türkiye çapında akademik düzeyde derece yapan ve ilahiyat eğitimi almak isteyen bir öğrencinin, İstanbul gibi her türlü sosyal, kültürel, eğitimsel olanakların zirvede olduğu bir ilde yer alan ve giriş puanı en yüksek olan ilahiyat fakültesini tercih etmesi anlamlı bir tercihtir. Böyle bir sonucu tüm ilahiyat fakülteleri bazında genelleyerek olumlu bir gelişmeye işaret edebilmek ne kadar mümkündür bunun tartışılması ve hatta net tablonun ortaya konulabilmesi için en azıdan belli başlı ilahiyat fakültelerine son yıllarda yerleşen öğrencilerin puan durumlarının incelenmesi gereklidir. M7'de özellikle giyim-kuşam stilleri üzerinden öğrencileri değerlendirerek bir çeşitlilik olduğuna ve bunun da toplumdaki çeşitliliğe cevap verebilmek adına olumlu sonuçlar doğurabileceğine vurgu yapmaktadır. Bu konuyla ilintili olabilecek bir örnek olarak Kirman 2015 yılında yaptığı çalışmasında, Kahraman Maraş Sütçü İmam Üniversitesindeki ilahiyat fakültesi öğrencilerinin mezuniyet eğlencelerini gözlemlemiş ve bu gözlemlediği durumlardan yola çıkarak bazı sonuçlara ulaşmıştır. Buna göre öğrencilerin mezuniyet eğlencesi için tasarladıkları etkinlikler, eğlence boyunca sergiledikleri tavırlar, eğlencedeki giyim-kuşam stilleri öğrencilerin din ve dünya anlayışlarında bir yakınlaşmanın varlığına işaret etmektedir. İlahiyat fakültesi öğrencilerinin bu eğlence bağlamındaki tutum ve davranışlarını birebir sorduğu sorular yoluyla da analiz etmek isteyen araştırmacı, öğrencilerin "modern birey" olma yolunda bir çabaladıklarını bu çaba esnasında kültürel kimliklerin verileri ile mücadele içerisinde olduklarını düşünmektedir. Araştırmacıya göre öğrenciler nihai noktada "modern ilahiyatçı

[25] Ayrıntılı bilgi için bkz. https://yokatlas.yok.gov.tr/netler-tablo.php?b=20041 erişim tarihi: 20 Kasım 2019

kimliği" ni oluşturma çabası içerisindedirler (Kirman, 2015). M7'nin vurgulamak istediği de bu bahsedilen "Modern İlahiyatçı Kimliği" ile mi ilgilidir? Değişen toplum yapısıyla ilintili olarak düşünüldüğünde böyle bir ilahiyatçı kimliğinin rehberlik etme konusunda daha avantajlı olabileceği yönündeki bu görüş ne derece tutarlıdır diye düşünülmesi gerekmektedir. Bir yandan her alanda değişim kaçınılmazken ilahiyatçıya ilişkin değişmeyen kalıpyargılar, öte yandan değişimin gerisinde kalamayan ve bunun bir gereklilik olduğuna inanan veya inanmak isteyen yeni ilahiyatçı adayı öğrencilerin olması durumu çelişkili boyutlara taşımaktadır. Bu gerilimin arasında yeni ilahiyatçıların yeri ne olacaktır? Belki de yetkin ilahiyatçıyı sayılan pek çok özellikle idealize etmek yerine; ilahiyatçının insani boyutu ile mesleki boyutlarının birbirinden ayrılması gerekecektir.

2.6.4. Farklı Gruplarla Olan İlişkileri Bakımından Mevcut Öğrenci Profili

Akademisyen katılımcıların birçoğu ilahiyat fakültelerindeki öğrencilerin bazılarının farklı dini referanslarla olan ilişki ve aidiyet düzeylerine dikkat çekmişler ve bu durumun öğrencilerin ilahiyat eğitimine karşı tutumlarını olumsuz yönde şekillendirdiği yönünde görüşler beyan etmişlerdir. Örneğin İslam Mezhepleri Ana Bilim Dalında akademisyen olan A12 öğrencilerin zihinlerinin henüz ilahiyat fakültesine gelmeden belirli aidiyetlerle şekillendiğini, dolayısıyla ilahiyat fakültesinin hedeflediği kazanımların yeterince gerçekleşemediğini şu sözlerle dile getirmektedir:

> *"İlahiyat öğrencilerinin en büyük problemlerinden bir tanesi ilahiyat öğrencisi buraya geldiği zaman özellikle tarikat, cemaat yapılanmaları tarafından zaten belirlenerek geliyorlar. Dolayısıyla ona bir ilim zihniyeti vermek, İslami düşünce geleneğinin çoğulluğundan bahsetmek, farklı damarları söz konusu ettiğinizde biz de sadece Sünni gelenek yok, mürcii gelenek var, mutezili gelenek var, sufî gelenek var ve bu gelenekler İslami düşüncenin bir koludur, bu kollar da geleneğimizdir. Bunlarda önem vermemiz lazımdır dediğiniz de tek bir damar ve o tek bir*

damarın zamanımızdaki mutaassıp bir yorumuyla yetiştirildikleri için çok fazla genç dimağlara bu konuda tesir edemiyoruz maalesef."

A15 ise öğrencilerin farklı aidiyetlerini dile getirken bir ikileme de dikkat çekmekle birlikte bu öğrencilerin kimlik ve kişiliklerinin fakülteye gelmeden önceki aidiyetleri ile inşa edildiğine şu sözlerle vurgu yapmaktadır:

"Öğrenciler. bir yandan bizim öğrencilerimiz bir yandan da geldikleri yerin öğrencileri. Yani hemen hemen her öğrencinin veyahut da çoğunluğunun mensup olduğu bir dini grup var. Aslında kimliklerini orda kazanıyorlar. Kişiliklerini de orası inşa ediyor. Fakülteye geldiklerinde burayi bir diploma kazanma yeri, meşruiyet kazanma yeri olarak görüyorlar. O kimliklerini dışarıda bırakmıyorlar. Bırakmasını da bekleyemezsiniz zaten."

İslam Tarihi Ana Bilim Dalı Öğretim Üyesi A11 de bir metafor üzeriden konuya değinmekte ve eski yeni karşılaştırması yaparak mevcut öğrencilerin belirli kalıp yargılarla düşünme alışkanlıklarına şu şekilde dikkat çekmektedir:

"Ben 86'da okulu bitirdim. 88'de asistan oldum. 96'da ilk defa derslere girmeye başladım. O zaman ben öğrencilerden samimi söylüyorum çok şey öğreniyordum. Derse girerken endişe ediyordum. Çünkü bir sürü itirazlar gelecek, konuşmalar olacak. Zaten marjinal şeyler çok söylerim derste. Güzel itirazlar alıcam diyordum. Şimdilerde bunun altında kesinlikle cemaatler var. Cemaatlerin sayesinde sınıfa giriyorsun, dünyadaki bütün kapılar aynı, pencereler aynı. Bakıyorsun 50 kişilik sınıfa 45 tanesi aynı. Dokunsan ... Çıkıyor, ... çıkıyor. Duyacağınız kelimeler aynı. İfadeler aynı. Gidiyorsunuz öbür şubeye, gidiyorsunuz gece bölümüne o kadar ki kapı, pencere aynı. İtirazları, kullandıkları cümle kalıpları bile aynı. Bu akademik anlamda çok büyük bir seviyesizliği doğurur."

Din Eğitimi Ana Bilim Dalı Öğretim Üyesi A6 ise konuyu farklı bir boyutta değerlendirmekte ve öğrencilerin farklı gruplara aidiyet nedenleri üzerinde odaklanmaktadır.

Ve temel nedenin ekonomik ihtiyaçlardan kaynaklandığı varsayımından yola çıkarak çözüm önerileri üzerinde düşünmekte ve konuyu şu şekilde tartışmaktadır:

"Ben bu fakültede bu öğrencilerin başka yerde arayış içinde olmasını çok doğru bulmuyorum bu durum beni üzüyor. Keşke fakültemize bağlayacak şartlar yapabilsek. Yani işte yurt sorunu, çocukları bizim öğrencilerimiz genellikle orta alt ekonomik düzeyden gelen çocuklar var. Bunların ihtiyaçları var karşılanmıyor, kolay değil ailelerin onları okutması… Burs ihtiyacı var işte belki daha ucuz karnını doyurmak, yemek yemek, kitap vs. almak ihtiyaçları var falan yani keşke imkânlarımızı bu fakülte çatısına kanalize edebilsek de insanlara hani o cemaatler vasıtasıyla kullandıkları o imkânları fakültede vakıf adı altında veya başka şey yani bu fakülteye bu kuruma mal ederek verebilsek, bu kurumdan ayaklarını kesmesek insanlarımızın. Hatta mezunlar ve mensuplarla ilgili bir dernek çalışması yapılsa…"

Konuya bu şekilde yaklaşanlardan birisi de Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi öğretmeni olan M2 'dir. M2 kendi öğrencilik döneminden hareket ederek günümüz öğrenci profilini değerlendirmekte ve gelen öğrencilerin ait oldukları grupların bakış açısının da tesiriyle zaten önyargılarla geldiklerini dolayısıyla, yeni bir şey öğrenme hedefinden ziyade farklı hedeflere odaklandıklarını düşünmekte ve bu düşüncelerini şu şekilde açıklamaktadır:

"Biz geldiğimiz zaman zaten insanlar bir cemaate bağlı olarak gelmişti mesela. .. Biz maalesef yeni okumalara açık değiliz, yeni bilgi inşa etmeye alışık değiliz. Biz olduğu gibi alıp hayatımıza aktarıp öyle devam etmeye alışık bir şekilde yetiştiğimiz için üniversiteye gelen kimselerde bu zamana kadar bir boşluk var. Bu boşluğu cemaatler doldurdu zamanımıza kadar. Hala da öyle devam etmekte maalesef. Bu cemaatlerin doldurduğu boşluğu fakülteler değiştiremiyor. Ya da yüzde on değiştiriyor. O yüzden insanlar önyargıyla geliyor buraya. Ne diyorlar… İlahiyattaki hocaların hepsi sapık biz geldik onları zor durumda bıraktık. Öğrenmekten ziyade hocayı zor durumda bırakmak. Bunun temelinde şu var, bu çocuklar bir yerden besleniyorlar. Özellikle yönlendiriliyorlar. Uyanıksa hoca bunu bertaraf edebiliyor ama değilse de boğulup gidebiliyor. Bundan dolayı bir sıkıntımız var."

Katılımcıların bu bağlamdaki görüşleri incelendiğinde görülmektedir ki, ilahiyat fakültesindeki öğrencilerin farklı dini gruplara aidiyet oranları oldukça yüksektir ve bu aidiyetler öğrencilerin aldıkları eğitimin akademik seviyesini düşürmektedir. Katılımcıların dini gruplar ile kastettikleri oluşumların Türkiye'de faaliyet gösteren çeşitli tarikat ve cemaatler olduğunu söylemek mümkündür. Cumhuriyet dönemi ile birlikte popüler dini anlayışlar açısından bu oluşumların aktif rol oynadıkları görülmektedir (Sarıkaya, 1998, s. 102). Bu farklı dini gruplara bağlılık insanlar için psikolojik başa çıkma aracı olarak görülmekte, bireyler bir kimlik edinmek, sosyal aidiyet kazanmak, eğitim faaliyetlerine katılmak ya da belli siyasi hedeflere ulaşmak gibi farklı ihtiyaçlarına cevap vermesi adına bu oluşumlara katılmayı tercih etmektedir (Düzgüner, 2017, s. 284). Bu grupların özellikleri açısından önemli olan konu, ilmihal düzeyinde kalan dini bilgi yetkinliği ile gruba önderlik eden dinî liderlere, tek doğru bilgi kaynağı olarak bakılıp kayıtsız şartsız teslim olmanın ortaya çıkardığı sonuçlardır (Sarıkaya, 2001, s. 52). Süreci grup fanatizmine kadar götürecek bu sonuç, toplum içerisinde olması gereken sağlıklı iletişimin önüne geçecek ve dinî grup üyesi bireyin içinde bulunduğu küçük-büyük diğer tüm gruplarla bütünleşememesi sorununu beraberinde getirecektir (Sinanoğlu, 2014, s. 39). Avcı'nın 2010 yılında yapmış olduğu doktora çalışmasının sonuçlarına göre; gençlerin son yıllarda İslam dinini anlamaları üzerinde etkili olan temel faktörlerin başında islami seçkinler ve kanaat önderleri gelmektedir (Avcı, 2018, s. 262). Bu sonuç sadece ilahiyat fakültesi öğrencilerinin değil, diğer yükseköğretim kurumlarındaki öğrencilerin de belirli aidiyetler ile dini bakış açılarını şekillendirdiklerini ortaya koymaktadır. 2019 yılında yapılan bir başka çalışmada Türkiye'de eğitim-öğretim faaliyeti gösteren dokuz ilahiyat fakültesinden 1595 öğrenciye ulaşılmış ve bu öğrencilere anket yoluyla dini gruplara bağlılık düzeyleri ve bu konu hakkındaki görüşleri sorulmuştur. Çalışmanın sonucuna göre

öğrencilerin %10,4'ünün grup aidiyeti olduğu, %6,7'sinin herhangi bir dini gruba sempati beslediği ve %8,7'sinin de bir gruptan istifade ettiği yönünde sonuçlara ulaşılırken; öğrencilerin %70,3'ü herhangi bir grupla kendilerini hiçbir şekilde ilişkilendirmemişlerdir. Çalışmadaki dini gruba mensubiyet oranının bu denli düşük olması olumlu olarak yorumlanmakla birlikte, bir yandan bu aidiyetlerin bazı çekincelerle gizlenmiş olma ihtimalinin varlığı da sonuç konusunda bir tereddüt oluşturmuştur (Cebeci, Cevherli, Doğruyol, Çakmaktaş ve Özli 2019). Oran ne düzeyde olursa olsun özellikle ilahiyatçı olarak dini konularda bilgi üretmesi gereken ilahiyat fakültesi öğrencilerinin bu tip aidiyetlerinin olması elbette ki olması gereken bu yetkinliğin imkan seviyesini düşüren bir durum olacaktır. Ait olduğu grubun dinî bilgi kodları ve dünya görüşü ile bakış açısını şekillendiren bireylerin farklı bilgiler üretmek bir yana, farklı bilgiler ile karşılaşabilme becerisini dahi edinemeyeceği veyahut edinmek istemeyeceği düşünüldüğünde; bu tip aidiyetlerin bir ilahiyatçı açısından büyük dezavantajlar ortaya çıkarması olağan bir durum olacaktır. Fanatizme kadar gidebilecek olan bu aidiyetler karşısında ideal ilahiyatçı profilini yetiştirecek ideal ilahiyat eğitiminin işlevsiz kaldığı durumların ortaya çıkması ilahiyat fakülteleri adına büyük bir engel olarak görünmektedir. Bilgin'e göre durumun öğrenciler dışında öğretim üyesi boyutu da vardır. Bilgin ilahiyat fakültesi mensuplarını dini gruplarla ilişkileri açısından üç tipe ayırmıştır. İlk tip, yaşamınn herhangi bir döneminde ya da mevcut durumunda da bir dini grup üyesi olanlar iken, ikinci tip ilahiyatçıları dini gruplara aidiyeti sosyal bir gerçeklik olarak kabul edip tarafsız kalan grup oluşturmaktadır. Üçüncü tip ilahiyatçılar ise, dini grupları tehlike olarak addedip, bu gruplarla etkin mücadele edilmesi gerektiğini düşünen tarafta yer almaktadır (Bilgin, 2019, s. 58). Bilgin'in bu ayrımı bağlamında konuya yaklaşıldığında, dini gruplara aidiyetin sadece öğrenciyi ilgilendiren bir durum olmadığı, öğretim üyeleri ve hatta ilahiyat fakültesi mezunlarını da içerisine alan bir konu haline geldiğini görmek mümkün olacaktır. Dolayısıyla

problemin eğiten ve eğitilen bağlamında tüm boyutlarıyla düşünülmesinin gerekliliği ortaya çıkmaktadır ki, bu durum ilahiyat eğitiminin hedeflerine ulaşılmasında karşılaşılabilecek engellere bir yenisini daha ekleyecektir.

2.7. İlahiyatçı İzdüşümleri

Araştırmaya katılan katılımcıların bazıları çevrelerinde gördükleri ilahiyatçı olarak nitelenebilecek kimselerin olumlu ve olumsuz davranış ve tutumlarına dikkat çekmişler ve gözlemledikleri örneklerden de yola çıkarak konuyu detaylandırmışlardır. İçeriden bir bakış olması açısından yer yer övgü yer yer de özeleştiri niteliği taşıyan bu ifadeler üzerinde düşünülmesi gereken bir konu gibi görünmektedir. Örneğin öğrenci Ö5 olumsuz bir örnek vererek başladığı konuşmasını olumlu bir örnekle tamamlamakta ve bu konuda şu sözleri sarf etmektedir:

> *"Mesela ben kendi mahallemizdeki imamlardan örnek verecek olursam, değişti mesela şuan. Daha öncekiler bir kandil programında illa bir dernekten emir alacak da… öyle program düzenliyorlardı. Oysaki zaten o programı düzenlemek onun görevi. Bunu bilmesi lazım. Mesela yeni gelenler hiç böyle bir şey beklemeden kendileri gayet güzel programlar düzenlediler. Kendi görevlerini bilmeli diye düşünüyorum.*

İlahiyat fakültesi öğrencisi Ö6 da lisedeki bir öğretmenin öğretim yönteminden ve yaşadığı mahalledeki din görevlisinin hal ve hareketlerinden yola çıkarak bir yorum geliştirmekte ve toplum nezdindeki olumsuz bakıştan yakınmakta fakat konuşmanın akabinde olumlu bir örneğe de dikkat çekerek şu ifadeleri kullanmaktadır:

> *"Mesela lisede olmuştu Kuran okuma dersine gelmek istemeyenler oluyordu çünkü yanlış okuyunca hoca herkesin içinde rencide ediyordu. Bu biraz öğrencinin kendisiyle alakalı bir şey de mesela hoca uyarıyorsa öğrenci de kendi şahsına alınıyorsa bu öğrenciyle ilgili bir şey. Kuran kursuna bir ay gittim o süreçte de kızıp bağıran hocalar gördüm. Mesela dersi veren de imam*

hoca da çok da kazanma derdi olmadığını görüyordum. Köyde herkes imama saygı duyuyor ve dini onun üzerinden anlıyor ya imamın yaptığı her şey İslam, din olarak anlaşılıyor. Ve yaptığı birçok şey de onu bilmeyen halk, mahalledeki komşunun gözünde İslammış gibi geliyor ve ondan soğuyor. Cami için yardım parası topluyor ve o parayı kendi mülküne geçiriyor, kendine arsa alıyor, ev alıyor. Ve herkes İslam'ı o veçheden gördü artık. İslam böyle, din böyle yani. Çok da etkilendiğim hocalarım da oldu. Mesela lisede bir tefsircimiz vardı onu dinledikten sonra tefsirci olmaya karar vermiştim. Öğrenciyi kazanmayı biliyordu. Öğrencinin seviyesine iniyordu belki."

M8 ise İmam hatip lisesi yıllarına dönerek yaşadığı bir anıyı anlatmakta ve karşılaştığı olumsuz durumdan sonra hissettiklerini şu şekilde paylaşmaktadır:

"İmam Hatip Lisesi'nde okurken bir meslek dersi hocamız vardı. Lise birinci sınıfta aynı zamanda sınıf öğretmenliğimizi de yapmıştı o hoca. Çok beğenirdik giyimini, kuşamını, bizimle olan samimiyetini. Bir gün bir olay yaşadık o hocayla ilgili. Sınıftaki erkek arkadaşlardan birisi panoya siyasi içerikli bir yazı asmıştı. Hoca da bunu fark eden başka bir hocanın şikayetiyle bir anda sınıfa gelmiş ve o arkadaşı tahtaya çağırarak -sen nasıl benim sınıfımda propaganda yaparsın, beni rezil edersin diye- hepimizin karşısında çılgıncasına dövmüştü. O günden sonra hocadan nefret ettik açıkçası hatta ilk dersinde protesto edip hiçbirimiz Kuran okumamıştık."

Staj için gittiği okulda karşılaştığı durumlar üzerinden konuyu yorumlayan Ö3 olay üzerinden birtakım eleştirilerde bulunmakta ve konuya şu şekilde yaklaşmaktadır:

"Ben staj yaptığımda fark ettim. Çankaya da staj yapıyorum hocalar şöyle: "zaten bunların dinle bir alakası yok, aileleri zaten vermiyorlar, istemiyorlar." Olabilir de ben etkinlik yapıyorum vs. yapıyorum. Dinliyorlar, dinlemiyorlar değil. Ama nasıl veriyorsun sen o dersi? Veremiyorsun. Mesela Radıyallahu anh'ın ne demek olduğunu bana soran din kültürü öğretmeni biliyorum. Bu çok hoş bir şey değil bence. Onu hiç mi görmedin, bu ne demekmiş bir öğrenci sorar diye hiç mi anlamına bakmadın. Din kültürü öğretmenleri de artık işin alayında. Nasıl olsa din kültürü dersi. Onlarda kaale almıyorlar kendi mesleklerini bence. Kenara kaldırılmış bir kitap gibi düşünün

din kültürü öğretmenliğini falan. Sahipleneni de çok sahipleniyor, çok sert davranıyor. Dengesizlik var bu durumda da. Kılık kıyafet olarak, bakım olarak… öğrenci sana özenmeli. Staja gittiğim okulda öğrenciler beni seviyorlar, "hocam siz çok güzelsiniz, çok güzel giyiniyorsunuz vs. "Peşimde dolanıyorlar. Niye? Demek ki onların seveceği ya da özeneceği şekilde bir şeyler yaptım. Bizden geçti öğretmenlik falan yapıyor benim staj hocam. "

İlahiyat fakültesi son sınıf öğrencisi Ö7 ise kendi dönem arkadaşlarında gözlemlediği birtakım halleri olumsuz bir bakış açısıyla değerlendirmekte ve bu davranışların bir ilahiyatçı için doğru olmadığını şu sözleriyle savunmaktadır:

"Mesela ilahiyat fakültesinde bayağ şalı salık, şurdan boğazı görünüyor, pantolon bileğe kadar katlanmış. Mesela ben yanından geçtim böyle birinin sonra geri dönüp sinirle baktım. Sinirden çok kötü oldum bu bir ilahiyat öğrencisi ve gömlek kısacık. Çok zoruma gitmişti. Belki haksızdım aslında orda giyinebilir özgür sonuçta ama işte ilahiyatçı olduğu için zoruma gitti. Ben bununla aynı fakültede okuyorum, aynı dersleri alıyorum. Yapmamalıydı açılması bana daha münasip gelmişti o an. Çünkü boğazı açık, kolu açık, bacağı açık… Her yeri belli oluyor ve böyle birkaç örneğimiz var."

Vaiz olarak görev yapan M5 ise konuya daha farklı bir boyuttan yaklaşmakta ve ilahiyatçı olarak nitelediği kimseleri akademik yönleri açısından eleştirmekte ve hatta biz dili kullandığı ifadelerinde şöyle bir özeleştiri yapmaktadır:

"*Ben günümüzde ilahiyatçıların en büyük hatalarından birinin bazen müsteşriklerin gözüyle İslama bakmaları olduğunu düşünüyorum. İslama sanki kendisi başka bir medeniyetin parçasıymış da buraya uzaydan gelmiş gibi, başka bir yerden gelmiş gibi baktığını görüyorum oysa böyle yapmamak gerekiyor. Biz Maturudiyiz ya da başka bir ekolün, sistemin devamıyız. Bunu şu anda Müslümanların birçok problemi var ama bu problemi biz çözeceğiz Biz*

sahiplenirsek çözecez. Ama hep dışardan baktığımız için öze hep başkasının dediği olacak ve biz hep seyirci kalıcaz ve sürekli şikayet edecez"

M7 de M5 gibi akademisyenlere yönelik bir eleştiri getirmekte ve bu eleştiriyi yaparken olumlu bir örnek sunarak ideal olanı şu şekilde betimlemektedir:

"…ilahiyatçılarda bunu yapıyor mesela demiyor ki hoca ben hadisçiyim bu alanda bir fıkıhçıyla konuşun demiyor. Sorulan her soruya cevap vermenin belki böyle bir dezavantajı var. Bizim bir Fıkıh hocamız vardı, bana bir soru sorulduğunda bazen bu konuyu bilmediğimde çok mutlu oluyorum. Bu konuyu bilmiyorum diyorum ki insanlarda profesör de olsa bir konuda bilgisi olmayabilir desinler. Bunu öğrensin, anlasınlar diyordu. Her soruya cevap verilmesinin beklenmesi, bilmiyorum dediğinizde ya bunu da mı bilmiyorsun diye afallanmasından rahatsız oluyorum. Bir insan ilahiyat alanında tek bir alana bile odaklansa her şeyi bilmeyebilir."

Araştırmanın örneklemi içerisinde yer alan mezun ve öğrenci katılımcılara çevrelerinde gördükleri ya da duydukları olumlu ya da olumsuz ilahiyatçı örnekleri olup olmadığı sorulmuş ve örnek olayları paylaşmaları istenmiştir. Bu paylaşımları sonucunda elde edilen verilere göre; ilahiyatçılar ile ilgili var olan kalıpyargılar ve bu yargıların önyargıya dönüşmüş hallerinin temelinde var olan aktarımsal bilginin bizzat katılımcıların örnekleri ile desteklendiği görülmektedir. Ö6'nın örneği ilahiyatçının parayı seven olması fikrini desteklerken M8'in meslek dersi öğretmeni ile yaşadığı canlı misal bir öğretmen ilahiyatçının söz-eylem birlikteliği içerisinde olmadığının temsili gibi görünmektedir. Aynı şekilde bu bulgular çerçevesinde ilahiyatçı için var olan kalıpyargıların bizzat ilahiyatçı olarak nitelenen ve nitelenecek olan kimseler tarafından da kabul gördüğü görülmektedir. Örneğin Ö7'nin bir diğer arkadaşının kılık-kıyafeti ile ilgili yapmış olduğu yorumların sonrasında hissettiklerini paylaşması, duruma zihnindeki kalıpyargılar ile yaklaştığını ve bizzat bunu fark ettiği için de rahatsız olduğunu ortaya koyması adına dikkat çekici görünmektedir. Ki daha önceki başlıklar altında yer alan

görüşlerinde Ö7, bir ilahiyatçı olduğu için makul ortamlarda dahi dans etmesine hoş bakılmadığını söylemiş ve bu gibi durumların kendisini huzursuz ettiğini ifade etmiştir. Hatta koda adını veren "ben insan değil miyim?" ifadesini de bizzat kendisi kullanmıştır. Aslında birbiriyle çelişir görünen bu iki farklı görüş, Ö7 ve diğer pek çok katılımcının zihnindeki ve belki de vicdani hallerindeki karmaşıklığa yani içsel gerilimlerine çok boyutlu bir örnek niteliğindedir. Bu gerilimi yaşayan bireylerin bazıları bazı tutum ve davranışlarında inandıkları ile ters düşmedikleri halde toplumun anlayışıyla ters düştüğü için kalpleri ve akılları ile bir savaş halindeyken; bazıları da eylemleri inandıkları ile ters düşüyor olsa bile bunu sorun etmemektedir. Fakat bununla birlikte inancını bir engel olarak görmezken, toplumun beklentilerini bir engel olarak gören bu ikinci tip katılımcılar da insani ve dinî konulardaki zaafları ile toplumun anlayışı arasında sıkışıp kalmakta ve nefisleri ile toplumun bekledikleri arasında içsel bir mücadele vermektedir. İlahiyatçı olmak bu kadar zor mudur? Ya da bu kadar zor olması gerekmekte midir? İlahiyatçının kim olacağına karar verebilmek için belki de bu sorulara cevap aranmalı ve "insan kimdir?" sorusu üzerinde düşünülüp ilahiyatçının da bir insan olduğu gerçeğinden yola çıkılmalıdır.

İlahiyatçı Kimdir Teması Sonucu

Araştırmanın ikinci bölümünde ilahiyatçının kim olduğu incelenmiş ve elde edilen bulgular tartışılarak yorumlanmıştır. "İlahiyatçı Kimdir?" diye sorulduğunda katılımcılardan bazıları ilahiyatçılığın bir meslek olup olmadığı üzerinde yoğunlaşmış, bazıları bir meslek olduğunu ya da mesleki bir kimliğe işaret ettiğini düşünürken; bazıları da ilahiyatçılığın meslek ifade eden bir kavram olamayacağını dile getirmiştir. Bu görüşler doğrultusunda ilahiyatçılığın bir meslek olup olmadığı tartışılmış ve mesleki bir tanımlamada olması gereken kriterleri taşımadığı için ilahiyatçılığın bir meslek olamayacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Bazı katılımcılar ise ilahiyatçıyı, bilim adamı/insanı, akademisyen ve sosyal bilimci gibi kavramlarla tanımlamışlardır. Hatta satır aralarında ilahiyatçıyı "din bilimcisi" olarak gören yaklaşımlar da ortaya çıkmıştır. Katılımcıların bu görüşleri literatürde yapılan ilgili tartışmalar ışığında yorumlandığında, ilahiyatçının bilim adamı/insanı olmanın temel özellikleri ile ilahiyat alanında bilgi üretme becerisine sahip olan kişi olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında bilim adamı/insanı ile akademisyenin birbirinden farklı kavramlar oldukları yönündeki tartışmalar da her ilahiyat fakültesi akademisyeninin "ilahiyatçı" olarak nitelenemeyeceği sonucunu ortaya çıkarmış ve hatta alanında bilgi üretebilme becerisine sahip olmadıkça ilahiyat fakültesi mezunu olmanın "ilahiyatçı" olmak için yeterli olamayacağı düşüncesi ön plana çıkmıştır. Dolayısıyla ilahiyat fakültesi mezunlarının akademisyen, öğretmen ya da din görevlisi olması fark etmeksizin "ilahiyatçı" olarak nitelenebilmeleri için, ilahiyat alanında bilimsel bilgi üretebilme becerisine sahip olmaları beklenecektir ki, bu durum ilk ilahiyat fakültesinin kuruluş gerekçesiyle de örtüşen bir sonuca götürmektedir.

Katılımcılara ideal bir ilahiyatçının sahip olması gereken özellikler sorulmuş ve ortaya birbirinden farklı fikirler çıkmıştır. Katılımcılardan bazıları ilahiyatçıların söz-eylem bütünlüğü içerisinde olan yani söyledikleri ile yaptıkları arasında tutarlılık olan kimseler olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Ahlaki bir tutum olması açısından bu yönde bir beklentinin normal olduğu kabul edilmekle birlikte, katılımcıların aksi durumları örnek göstererek bu beklentileri dile getirmeleri düşündürücü olmuştur. Genel ahlak ilkelerinden birisi olan bu tutumun ilahiyatçılıkla ilişkisinin farklı araştırma soruları çerçevesinde araştırılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bazı katılımcılar ise ilahiyatçı ve alim kavramlarını eşdeğer görerek, ilahiyatçıların da peygamberlerin varisleri olduğu ön kabulünden yola çıkmışlar ve ilahiyatçıların örnek kişiler olmaları gerektiğini ifade

etmişlerdir. Yapılan tartışmalar sonucunda ilahiyatçı kavramının "alim" kavramı ile eşdeğer olabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Fakat burada dikkat edilmesi gereken nokta, bu görüşü savunan katılımcıların ilahiyatçının İslam dininin inanırı olması gerektiği ön kabulüyle görüş bildiriyor olmalarıdır. İslam Dinine mensup olmayan birinin kendini tamamen islami bir kavram olan "alim" kavramı ile nitelemesi ya da peygamberlerin varisi olarak görmesi mümkün değildir. Bu bağlamda katılımcılara, ilahiyatçıların İslam dininin inanırı olmalarının bir zorunluk olup olmadığı sorulmuş, iki katılımcı dışındaki diğer tüm katılımcıların bunun bir zorunluluk olduğu görüşüne sahip oldukları görülmüştür. Her ne kadar katılımcıların çoğunluğu inanır olmayı bir zorunluluk olarak görse de, araştırmanın konu ile ilgili tartışma kısmında da ifade edildiği gibi, bilimselliğin beraberinde getirdiği bir takım özellikler, durumun bir zorunluluk olarak kabul edilip edilmeyeceği noktasında ikilem oluşturan bir durum ortaya çıkarmıştır. Bu durum net bir sonuca ulaşabilmeyi güçleştirmiştir.

Katılımcıların pek çoğu ideal ilahiyatçının var olan İslam geleneği ile güncel hayat arasında bağ kurup, dini problemler karşısında diyalektik bir metod benimseyerek çözüm üretebilme becerisine sahip olması gerektiği konusunda hemfikir olmuşlardır. İlk ilahiyat fakültesinin açılışı esnasındaki tartışmalar bağlamında düşünüldüğünde günümüz ilahiyatçısından bu yönde becerilerin beklenmesi, ilahiyat fakültesinin kuruluş gerekçesiyle örtüşen sonuçlar ortaya çıkarmıştır. Katılımcıların ideal ilahiyatçıdan bekledikleri diğer bir özellik de ilahiyat alanında olduğu kadar, disiplinler arası sahada da gerekli bilgi ve becerilere sahip olması ve böylelikle din ve hayat arasındaki ilişkiye bütüncül bir bakış açısıyla bakabilmesidir. Araştırmanın önceki kısımlarında ilahiyatın disiplinler arası bir alan olduğu yönünde sonuçlara ulaşılmıştır. Dolayısıyla ilahiyatçının disiplinler arası bilgi, beceri ve bakış açısına sahip olması gerektiği yönündeki bulgular da ilgili sonuçları desteklemiştir. Matematiksel bilgi ve becerilere sahip olmak, katılımcılar tarafından ideal ilahiyatçıdan

beklenen diğer bir özellik olmuştur. Katılımcıların bu görüşleri değerlendirildiğinde, ilahiyat alanında bilgi üreterek problem çözme sürecinin bir parçası olması gereken ilahiyatçının, çıkarımlar yapıp fikir geliştirebilme becerisini kazanması için eleştirel ve analitik düşünmeye zemin hazırlayacak matematiksel alt yapıya sahip olmasının gerekli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Katılımcıların bazıları da ilahiyatçının bilimsel bir zihniyete sahip olabilmesi için, her türlü siyasi ve ideolojik görüşten uzak olan kimse olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu görüşler ilahiyatçının bilim adamı/insanının sahip olması gereken özellikleri taşıyan kişi olduğu yönündeki bulguları da desteklemiştir. Bir öğrenci katılımcı ilahiyatçının her durumda cihad eylemi içerisinde olması gerektiği yönünde bir görüş ortaya koymuştur. Katılımcının bu görüşü ışığında yapılan değerlendirmelerde, ilahiyatçıya yönelik böyle bir beklenti içerisinde olmanın tutarlı olmadığı sonucuna ulaşılmakla birlikte, bir öğrencinin niçin böyle bir bakış açısına sahip olduğu konusu da yeni bir soru işareti ortaya çıkarmıştır. Katılımcılara ilahiyatçı olabilmek için ilahiyat eğitimi almanın bir zorunluluk olup olmadığı sorulmuştur. Bir katılımcı hariç tüm katılımcılar ilahiyatçı olabilmek için ilahiyat eğitiminin bir zorunluluk olduğunu belirtmişlerdir. Yapılan tartışmalar sonucunda ilahiyat eğitimi almayan bir kimsenin ilahiyatçı olarak nitelenebilmesinin mümkün olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma çerçevesinde ilahiyatçılığın toplumsal boyutunun analiz edilebilmesi adına katılımcılara bu yönde sorular yöneltilmiş ve konunun farklı boyutları ile ilgili pek çok görüş ortaya çıkmıştır. Toplumun gözünden ilahiyatçıyı betimleyen bir grup katılımcı ilahiyatçıların ne olursa olsun toplum nezdinde saygın bir konumu bulunduğuna değinmiş ve hayatın içerisinde mutlu veya hüzünlü her ortama çağrıldıklarını hatta herhangi bir problem karşısında danışılan ilk kişiler olduklarını ifade etmiştir. Bir grup katılımcı ise toplumun

ilahiyatçıya bakışının bulunulan sosyal ortamın ve bu sosyal ortamın beraberinde getirdiği farklı değişkenlerin etkisiyle değiştiğini hatta verdikleri örneklerle, yerleşim yerlerine göre bakışın olumlu ya da olumsuz şekillenebildiğini dile getirmişlerdir. Bir katılımcı ise toplumun ilahiyatçıdan çok da bir şey beklemediğini, dini vecibeleri yerine getirmeleri noktasında yardımcı olması beklenen kişiler olarak gördüklerini söylemiştir. Diğer bir katılımcıya göre ise toplum ilahiyatçı denilince din konusunda her türlü bilgiye tam anlamıyla hakim olan ve bu konular hakkında "bilmiyorum" deme şansı olmayan bir profil kurgulamaktadır. Aynı katılımcı herhangi bir konuda "bilmiyorum" cevabını veren bir ilahiyatçının da ilahiyatçı olamamakla suçlandığını dile getirmiştir. Toplumun gözünden ilahiyatçıyı tasvir eden bir katılımcı da ilahiyatçıların parayı seven, menfaat peşinde koşan kimseler olarak nitelendiklerini savunmuştur. Yapılan tartışmalar bağlamında toplumun çeşitli katmanlarında, ilahiyatçıya yönelik birbirinden farklı düşüncelerin olmasının olağan olduğu görülmüştür. Fakat bunun yanında esas sonuç toplumun, ilahiyatçı olarak tanımladığı kişinin kim ya da kimler olduğu konusunda net bir fikre sahip olmadıklarının görülmesi olmuştur.

İlahiyatçının toplumsal konumu ile ilgili olarak katılımcıların ortaya koyduğu verilerden bir diğeri toplumun beklentileri karşısında deneyimledikleri durumlarla ilgili olmuştur. Katılımcıların pek çoğu toplumun farklı beklentilerinin yaşamlarını olumsuz yönde etkilediğini yaşantılarından örnekler vererek anlatmıştır. Katılımcıların görüşleri ışığında yapılan tartışmalar toplumda ilahiyatçıya yönelik "kalıp yargı" ların var olduğunu ve zaman zaman bu kalıp yargıların ilahiyatçıya dönük ön yargılar haline gelebildiğini ortaya koymuştur. Bu kalıp yargı ve devamında ortaya çıkan ön yargıların, ilahiyatçının toplum ile olan iletişimine zarar verdiği ve ilahiyatçının topluma karşı sorumluluklarını yerine getirme sürecinde aksaklıklar ortaya çıkmasına neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Konu bu

bağlamda irdelendiğinde toplumun ilahiyatçının kim olduğunu ve hangi özeliklere sahip olması gerektiğini bilmesinin, ortaya konulan beklentileri de yönlendireceği düşünülmüştür.

Toplumun beklentileri karşısında zorlandığını ifade eden katılımcıların yanında; toplumun beklentilerini karşılaması gereken bir ilahiyatçı profili çizen katılımcılar da olmuştur. Bu konu ile ilgili görüş bildiren katılımcıların geneli, akademisyen ilahiyatçıların toplum ile olan ilişkisine yoğunlaşmışlar ve akademisyen ilahiyatçıların topluma karşı sorumluluklarının farkında olmadıklarını ya da ihmal ettiklerini dile getirmişlerdir. Topluma hizmet anlayışı çerçevesinde yapılanan günümüz üniversite sisteminin toplumsal sorumluluk ve duyarlılığı üst seviyelere taşıdığı düşünüldüğünde bu yapı içerisinde görev yapan akademisyenlerden de aynı bakış açısına sahip olmaları beklenecektir. Dolayısıyla yapılan tartışmalar sonucunda, ilahiyat fakültesi akademisyenlerinin toplumla iletişime yönelik yaklaşımlarını sorgulamaları ve sorumluluklarını yerine getirebilmek için doğru yöntemleri belirlemeleri bir gereklilik olarak görülmüştür.

Araştırmanın konu edindiği diğer bir soru da; ilahiyatçılık ve bireysellik arasındaki ilişki konusunda olmuştur. Katılımcılar kendi bireyselliklerinden yola çıkarak çeşitli görüşler ortaya koymuşlardır. Katılımcılara doğrudan kendilerini ilahiyatçı olarak tanımlayıp tanımlamadıkları sorulmuştur. Bir grup katılımcı kendilerini her manada ilahiyatçı olarak gördüklerini ve bu şekilde tanımlanmaktan memnun olduklarını dile getirmişlerdir. Hatta bazı katılımcılar ilahiyatçılığı bir kimlik olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Yapılan tartışmalarla, kendisini ilahiyatçı olarak tanımlayan katılımcılar için ilahiyatçılığın bir sosyal kimlik öğesi olabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda sosyal kimliğin bir parçası olarak ilahiyatçılığı bireysel kimliği ile bağdaştıramayan ilahiyatçıların var olup olmadığı düşünülmüş, araştırmanın ilerleyen kısımları bu sorunun cevabı için zemin oluşturmuştur.

Katılımcılardan bazıları araştırma soruları ile karşılaşıncaya kadar "ilahiyatçı" nın kim olduğu üzerinde düşünmediklerini, dolayısıyla kendilerinin ilahiyatçı olup olmadıklarını dahi bilmediklerini ifade etmişlerdir. Kendilerini ilahiyatçı olarak tanımlamadıklarını kesin bir dille ifade eden katılımcıların bazıları istihdam edildikleri ilahiyat alanlarının nitelikleri ile kendilerini tanımladıklarını (din sosyoloğu ya da öğretmen gibi) söylerken, bazıları da ilahiyatçılığı bir etiket olarak görüp kendilerini bu şekilde tanımlamak istemediklerini dile getirmişlerdir. Bu görüşler bağlamında yapılan tartışmalar ilahiyatçılığın bir "sosyal damga" olarak görüldüğü ve dolayısıyla zihinlerde olumsuz bir çağrışım uyandıran bu vasfın, ilahiyatçı ve ilahiyatçı olmaya aday kişiler tarafından kabul edilmediği düşüncesini ortaya çıkarmıştır. Aynı zamanda sosyal kimliğin bir parçası olarak nitelendiği takdirde ilahiyatçılığın, herkes için geçerli olabilecek bir kimlik olarak kabul görmediği netleşmiştir. Bir grup katılımcı ise kendilerini "ilahiyatçı olma yolunda" olan kimseler olarak tanımlamış ve ilahiyat fakültesinden mezun olmuş olmanın ilahiyatçı olmak için yeterli olamayacağını, ilahiyatçı olabilmenin geçirilmesi gereken zihinsel bir süreçle gerçekleşeceğini ifade etmişlerdir. Bir katılımcı ise bu süreç olgusuna bambaşka bir perspektiften yaklaşmış ve dışsal faktörlerin olumlu destekleri ile ilahiyatçı olduğu düşüncesini kabullendiğini ve bir süreç içerisinde benimsediğini dile getirmiştir. Katılımcının bu görüşü, ilahiyatçılığının ilk dönemlerinde bu nitelemeyi kabullenemediğini ortaya koymuş hatta verdiği örnekler göz önünde bulundurulduğunda, katılımcının toplumsal alanda ilahiyatçılığını gizleme eğiliminde olduğu görülmüştür. Kimlik ile ilgili yapılan çalışmalarda, sosyal ya da bireysel kimlik ayrımına gitmeden kimliği "kültürel kimlik" başlığı altında bütüncül bakış açısıyla ele alan görüşler yer almaktadır. Bir anlamda toplumun bireye yüklediği bir kimlik olarak tanımlanan kültürel kimlik, bireyin toplum ile ilişkisini düzenleyen en önemli unsur olarak görülmüştür. Bu bağlamda düşünüldüğünde ilahiyatçılığın kültürel kimliğin bir parçası

olabileceği ve bu şekildeki bir kimlik anlayışının, bireylerin ilahiyatçı nitelemesini kabul edip etmeme ya da bu yönlerini gizleme ile ilgili düşüncelerini yönlendiren bir sürece götürebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma çerçevesinde katılımcılara, dinî-ahlakî konulardaki duygu, düşünce, davranış ve tutumları açısından bireysellikleri ile ilahiyatçı yönleri arasında olabilecek ikilem durumları sorulmuştur. Böylelikle ilahiyatçılıkları ile bireysellikleri arasındaki ilişki daha derinden analiz edilmek istenmiştir. Bu soru bağlamında çeşitli görüşler ortaya çıkmış, ikilem durumlarında bazıları ilahiyatçılığın bireyselliklerine etki etmediğini, bazıları ilahiyatçılığın bireyselliklerini olumsuz yönde etkilediğini, bazıları ise ilahiyatçılığın bireyselliklerini olumlu yönde etkilediğini ifade etmişlerdir. İlahiyatçılığın dinî-ahlakî tutumlarına etki etmediğini dile getiren katılımcılar, dinî-ahlakî tutumlarının şekillenmesinde İslam dininin yani dinî kimliklerinin ön plana çıktığını vurgulamışlardır. Bu sonuç katılımcılardan bazılarının dinî kimliklerini ilahiyatçı kimliklerinden ayrı tuttuklarını ortaya koymuştur. Bunun yanında katılımcıların iki alanı birbirinden ayırıyor olmaları, ilahiyatçı kimlikleri ile çatışma oranlarını düşürmesi açısından önemli bulunmuştur. İlahiyatçılıklarının dinî-ahlakî tutumlarına yön verdiğini hatta bazen başat rol oynadığını söyleyen bazı katılımcılar aynı zamanda bu durumun hayatın içinde kendilerini zaman zaman zorladığını dile getirmişlerdir. Yaşadıkları iç/dış çatışmaları örneklerle detaylandıran bu katılımcılar din-ilahiyatçılık ve bireysellikleri arasındaki ilişki açısından griftleşmiş bir manzara ortaya koymuşlardır. Katılımcıların verdikleri örnekler irdelendiğinde, ilahiyatçılığı dini bir kimlik olarak sahipleniyor gibi görünseler de arka planda ilahiyatçılığın kültürel getirileri ile yüzleştiklerine işaret eden bulgulara ulaşılmıştır. Bu bulgular ilahiyatçılığın kültürel bir kimlik olarak algılanabildiği görüşünü destekler nitelikte olmuştur. Yapılan tartışmalar sonucunda ayrı ayrı irdelenmesi gereken pek çok soru ortaya çıkmakla birlikte varılan en

temel sonuç bu tür gerilimleri yaşayan ilahiyatçıların psikolojik iyi olma haline ulaşamayacakları ve bu durumun gerek kendi bireysel bütünlükleri gerekse toplumla iletişimlerine yansıyan boyutları açısından sorunlar ortaya çıkaracağı yönünde olmuştur. Bu konuda görüş bildiren son grup katılımcı ise ilahiyatçılığın bireyselliklerine etki ettiğini fakat bu durumun kendilerini hataya düşmekten koruyan bir mekanizma olduğunu savunarak, durumdan memnun olduklarını beyan etmişler ve görüşlerini çeşitli açılardan savunmuşlarıdır. Bu görüşü savunan katılımcılardan bazıları durumu salt kendi bireysellikleri açısından değerlendirirken bazıları ise dahil oldukları sosyal çevreye –yani ilahiyatçı olarak tanımlandıkları için ilahiyatçı olarak anılan tüm bireylere- mâl ederek değerlendirmiştir. Buna göre bir ilahiyatçının tüm davranış ve tutumları doğru veya yanlış olduğuna bakılmaksızın toplumsal açıdan tüm ilahiyatçıları ilgilendiren bir durum olacaktır. Katılımcıların bu yönde bir bakış açısında sahip olması araştırma çerçevesinde yeni bir kavramın gündeme gelmesine sebep olmuş ve ilahiyatçılığın "sosyal temsil" ler bağlamında da değerlendirilebildiğine vurgu yapması adına önemli bulunmuştur. İlahiyatçılığın bir sosyal temsil alanı olarak görülmesinin ilahiyatçıya olması gerekenden ayrı bir sorumluluk alanı açması açısından sorun teşkil edebileceği düşünülmüştür. Bunun yanında, yapılan bu araştırma dahilindeki küçük bir katılımcı grubunun dahi, ilahiyatçılıkları ile bireysellikleri arasındaki ikilemleri üç farklı bakış açısıyla yorumluyor olmaları ilahiyatçılık ile ilgili sosyal temsillerin varlığını anlamsızlaştıran bir sonuç ortaya koymaktadır. Bu da en temelde ilahiyatçıların da her şeyden önce bir "insan" oldukları gerçeğinin göz ardı edilebileceği ihtimalini ön plana çıkarmıştır.

Araştırma esnasında katılımcılara yöneltilen diğer bir soru da mevcut ilahiyat fakültesi öğrencilerinin ilahiyatçı olma yolundaki yeterlilikleri ile ilgili olmuştur. Bu konuda bir grup katılımcı ilahiyat fakültesi öğrencilerinin ahlak ve dindarlık düzeyleri açısından oldukça

problemli bir durumda olduklarını dile getirmiş ve ağır eleştirilerde bulunmuşlardır. Konu ile ilgili literatür incelendiğinde, ilahiyat fakültesi öğrencilerinin davranış ve tutumları ile ilgili pek çok çalışmanın yapıldığı fakat bununla birlikte çalışılması gereken yeni konu alanlarının ortaya çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Bir grup katılımcı ise mevcut ilahiyat fakültesi öğrencilerinin akademik yetkinlik ve eğilimler açısından yetersiz düzeyde olduklarını dile getirmiş ve yetişmekte olan ilahiyatçı adayları açısından olumsuz bir tablo çizmiştir. Bu konudaki veriler değerlendirildiğinde son yıllarda puanlama sisteminde yapılan değişiklikler sonucunda akademik başarı düzeyi düşük öğrencilerin ilahiyat fakültesini tercih etmeleri ile öğrencilerin ilahiyatın ve ilahiyatçılığın tam olarak ne olduğunu bilmeden ilahiyat fakültesine gelmelerinin bu olumsuz tablonun temel nedenleri olabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında katılımcılardan birisi görev yaptığı fakültedeki bir örnekten yola çıkarak bu görüşlerin aksini savunmuş ve akademik yetkinliği çok yüksek öğrencilerin özellikle ilahiyat fakültesini tercih ettiklerini söylemiştir. Tekil durumlardan yola çıkılarak katılımcının bu görüşünün desteklenmesi araştırma çerçevesinde çok anlamlı görünmemiş fakat farklılıkların varlığını da ortaya koyması adına önemli görülmüştür. Bunun yanında mevcut öğrenci profilini olumlu şekilde irdeleyen bir katılımcı konuya farklı bir boyuttan yaklaşmış ve karşılaştığı örneklerden yola çıkarak, mevcut öğrencilerin düşünce, davranış ve tutumları açısından ilahiyat alanına çeşitlilik kattıklarını dile getirmiştir. Bu bakış açısı yeni bir tartışma konusunu da beraberinde getirmiş ve ilahiyatçının ya da geleneksel ilahiyatçının kim olduğu konusu zihinlerde netleşmemişken, geleneksel ilahiyatçı tanımından uzaklaşan ya da uzaklaşmak isteyen yeni bir profilin var olup olmadığı ve böyle bir profilin ilahiyatçı olarak kendilerini nasıl konumlandıracakları sorusunu ortaya çıkarmıştır. Mevcut ilahiyat fakültesi öğrencileri ile ilgili olarak katılımcıların birçoğunun vurguladığı bir diğer nokta ise; öğrencilerin farklı dini referanslara aidiyet durumları ile ilgili olmuştur. Katılımcılar farklı

gruplara karşı aidiyet hisseden öğrencilerin ilahiyat eğitimi çerçevesinde elde etmeleri gereken bilgi, beceri ve yetkinlikleri kazanamadıklarını hatta bu gibi öğrencilerin çoğunun zaten bu kazanımları elde etmeyi hedeflemediklerini vurgulamışlardır. Katılımcıların bu görüşleri ilgili literatür çerçevesinde incelendiğinde anlamlı bulunmuş ve bu tip aidiyetlerin ilahiyat eğitiminin hedeflerine ulaşması adına büyük bir engel oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bir grup katılımcı ise; mevcut öğrenciler ile ilgili bahsedilen farklı sorunlara bütüncül bir bakış açısıyla yaklaşmış ve var olan sorunların tek sorumlusunun öğrenciler olmadığını, yeri geldiğinde ilahiyat fakültesi öğretim üyelerinin de bu sorunlara kaynaklık ettiğine vurgu yapmışlardır. Var olan sorunların tek bir nedeni olmayacağı düşüncesinden yola çıkılarak ilgili literatür incelendiğinde öğrencilerin eğitimsel sorunlarına değinen pek çok araştırmanın yapıldığı görülmüştür. Dolayısıyla problemlerin sorumluluğunu sadece öğrenciye yüklemek yerine, öğretim üyelerinin de bu sorumluluğun bir parçası olmalarının bir gereklilik olduğu düşüncesi ortaya çıkmıştır.

İlahiyatçının kim olduğunun analiz edildiği son kısımda, katılımcılar çevrelerinde gördükleri olumlu ya da olumsuz ilahiyatçı örneklerine değinmişler ve kendi yaşantılarından yola çıkarak çeşitli değerlendirmeler yapmışlardır. Katılımcıların görüşleri incelendiğinde katılımcıların daha önceki kısımlarda bizzat bahsettikleri, hatta zaman zaman yakındıkları ilahiyatçıya yönelik kalıp yargı ve ön yargıları başka ilahiyatçılardan bahsederken işe koşmaları, araştırmanın sonuçlarını kendi içinde desteklemesi adına düşündürücü bulunmuştur.

3. NASIL BİR İLAHİYAT EĞİTİMİ?

İlahiyatın neliği ve ilahiyatçının kim olduğu problemlerinin odak noktasını oluşturan ve ilahiyat eğitiminin teorik ve pratik boyutlarına ilişkin sürecin ilahiyat fakültesi mensup ve mezunlarının gözünden analiz edilmesinin hedeflendiği araştırmada üçüncü tema "Nasıl Bir İlahiyat Eğitimi?" başlığı altında şekillenmiştir. Bu bölümde katılımcılar kendilerine yöneltilen sorular çerçevesinde ilahiyat eğitiminin temel felsefesi, amaç ve hedefleri, ilahiyat fakültesi programları ve ilahiyat fakültelerindeki dersler ile ilgili olarak görüşlerini beyan etmişlerdir. Ayrıca mensubu ya da mezunu oldukları ilahiyat fakültesinin kendilerine kazandırdıkları ile ilgili görüşlerini de araştırma çerçevesinde paylaşmışlardır. Elde edilen bulgulardan hareketle bu tema altında beş kategoriye ulaşılmıştır. Bu kategoriler şu şekildedir:

- **İlahiyat Eğitimine Girişte Sorulması Gereken Sorular**
- **Amaç ve Hedefleriyle İlahiyat Eğitimi**
- **İlahiyat Eğitiminde Program Yapılanması**
- **İlahiyat Eğitiminde Ders Anlayışı**
- **İlahiyat Eğitiminin Kazandırdıkları**

3.1. İlahiyat Eğitimine Girişte Sorulması Gereken Sorular

İlahiyat eğitimini teorik ve pratik anlamda sistematize etmenin ilk adımı, bu eğitim sisteminin üreteceği bilgiye ve yetiştireceği bireye hangi tasarımsal bakış açısıyla yaklaştığının tartşılmasıdır varsayımından yola çıkılarak katılımcılara çeşitli sorular sorulmuştur. Bu noktadan hareketle katılımcılar bu fakültelerin nasıl bir insan tipi yetiştirmesi gerektiği ve ilahiyat fakültesinde uygulanacak programların hangi bilgi anlayışıyla oluşturulması gerektiği konusunda değerlendirmeler yapmışlardır. Bu görüşler sonucunda iki koda ulaşılmıştır. Bu kodlar; "Nasıl Bir İnsan Yetiştirmeli?" ve "Nasıl Bir Bilgi Anlayışı Üzerine Kurulmalı?" şeklindedir.

3.1.1. Nasıl Bir İnsan Yetiştirmeli?

Araştırmanın ilahiyatçı kimdir kısımında katılımcılar, ilahiyatçının kim olduğu, kim olabileceği ya da kim olması gerektiği yönünde görüşler beyan etmişlerdir. Bu görüşler incelendiğinde katılımcıların ilahiyatçıyı, kendi bireysellikleri ve toplumsal algılar üzerinden tanımladıkları ve idealize ettikleri görülmüştür. Dolayısıyla ilahiyatçıyı tanımlarken daha pratiğe yönelik başka bir deyişle daha görünür olan bir tasvire odaklanan katılımcılar, ilahiyat eğitiminin arka planını oluşturması gereken bakış açısını değerlendirdiklerinde ise ilk olarak nasıl bir ilahiyatçıdan öte nasıl bir insan tasviri sorusunun sorulması gerektiği üzerinde yoğunlaşmışlardır. İlahiyat fakültelerinin her şeyden önce nasıl bir insan yetiştireceğini belirlemesi gerektiğine vurgu yapan katılımcılar bu konuda çeşitli görüşler ortaya koymuşlardır. Örneğin A12 ilahiyat fakültelerinin nasıl bir insan yetiştireceğini belirlemesinin avantaj ve dezvantajlı yönlerinin olabileceği vurgusu üzerinden konuyu şu şekilde değerlendirmektedir:

> *"…yani ilahiyat fakülteleri nasıl bir insan yetiştirir üzerinde düşünüyor muyuz ki, bu konuda bir planlama yapıyor muyuz ki, sanmıyorum yapmıyoruz yani. Yapmanın tehlikesi var ama yapmanın bir takım avantajlı yönleri de var. Bir ilahiyat eğitimi nasıl olmalıdır dediğimizde objektif olarak veya eğitimin kriterlerine göre davranmıyoruz. İdeolojilerimize göre davranıyoruz. Siyasi parti tercihlerimize göre davranıyoruz, mezhebimize göre davranıyoruz."*

A1 ise konuya ilahiyat eğitimi almış kişilerin istihdam alanları çerçevesinden yaklaşmakta ve istihdam alanlarına göre yetiştirilmesi gereken farklı birey tipleri üzerinde yoğunlaşarak ilahiyat fakültesinin "ne yetiştiriyoruz?" sorusuna cevap araması gerektiğini şu sözlerle dile getirmektedir:

> *"Eğer ilahiyat eğitimini entelektüel bir alan olarak düşünürsen gelir okur gider. Ona kimse bir şey diyemez. Düşündüren şey topluma olan katkısı ve topluma karşı yapacağı yanlış*

yönlendirmeler olacaksa o zaman üç kurum tarafından Diyanet İşleri Başkanlığı, Din Öğretimi Genel Müdürlüğü bakanlık ve üniversitenin işlevliğinden geçen bir şey. Onun dışında ben gidicem sadece cemaatime bilgi vericem. Cemaat o diplomayı ne yapsın? O diploma okulda lazım. Kendisine öğretmen olarak atamasında lazım. Kendi fakültemizin bu anlamda ne yetiştiriyoruz sorusuna net cevap vermesi lazım."

Konuşmasının devamında "nasıl bir insan?" sorusuna kendi bakış açısıyla yaklaşan A1 zihnindeki insan profilini şu şekilde tasvir etmektedir:

"*Bana göreyse sınırlı bazı bir şeyler söyleyebilirim bunlardan biri de "eyleyen insan yetiştirmek" Dışlayıcı bir söylemden korunacaksa bir insanın hayatı boyunca rafine edeceği cümlelerin sayısı üçü beşi geçmez. Eğitim yapacaksak ben sana müsaleme penceresinden bakarım. Rabbinle müsaleme, toplumla müsaleme ve onun bütün yarattıklarıyla ve kendinle müsaleme. Kendini tanı. Ortak beslenme alanı dediğimiz şeyler kurumlarda da az. Toplumlarda da az."*

Katılımcı A2 ise konuya daha üst bir perspektiften yaklaşmakta ve Kuran'ın yetiştirmeyi hedeflediği bireye atıfta bulunarak ilahiyat fakültesinin bu hedefin çok gerisinde olduğuna şu sözlerle değinmektedir:

"İlahiyat fakülteleri gerçeklikle kopuk bir eğitim veriyor. Bugünün problemlerini geçmişin problemleriyle aynı zannediyorlar. İnsanlar başkasıyla anlam ve değer kazanıyor. Kendi başlarına anlam kazanmıyorlar. Kuran'ın yıkmaya çalıştığı şey dini bir form olarak yaşamaya devam ediyor. Kuran kendi başına var olabilen, kendini tanıyan birey yetiştirmeyi hedefliyor. İlahiyat fakültesindeki eğitim süreci böyle bir şeyi yaratmak yerine, bir yere bağlanmakla var olan kendisini tanıyamadığı gibi yaratıcısını da tanıyamayan bireyler yetiştirmektedir."

Bir mezun olarak M7 çağın şartlarını da göz önünde bulundurarak ilahiyat fakültelerine bir hedef belirlemekte ve yetiştireceği insanın en temel özelliğine şu sözlerle vurgu yapmaktadır:

"Sistem önemli, o sistemde bilgi yığmaktan çok bilgiyi nasıl kullanacağımızı bilmiyoruz biraz öyle bir sıkıntımız var diye düşünüyorum. Eskilerin malumatfuruş dedikleri böyle bilgi donanımı çok ama bunu nasıl kullanacağını bilmeyen gençlerin de çok olduğunu düşünüyorum. İyi bir hocanın, iyi bir rehberin bu anlamda gençlere yönlendirme yapabileceğini düşünüyorum. Bilgiyi kullanmanın bilgiden daha değerli olduğunu düşünüyorum. Çünkü bilgi eksikliği kapatılabiliyor, oturup okuyup öğrenebiliyorsunuz. Bilgi eksiği kapatılıyor ama bu bilgiyi verimli kullanabilme konusunda eksiğimiz olduğunu düşünüyorum. İlahiyat fakülteleri bilgiyi kullanabilen insan yetiştirmeli, bunun üzerinde yoğunlaşmalı diye düşünüyorum."

Eğitimde program geliştirmenin dört temel unsurundan bahsedilmektedir. Bunlar; "hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme" dir. Bu unsurlardan birisi olan "hedef" in içerisinde öğrenci konumunda olan kişiye kazandırılması amaçlanan "istendik davranışlar" da yer almaktadır (Demirel, 2014, s. 5). Formal yapıyla şekilllenen eğitim kurumları öğrenenlere kazandırmayı hedefledikleri davranış değişikliklerini bir plan doğrultusunda belirlemek zorundadırlar (Küçüktepe, 2014, s. 89). Katılımcıların bu başlık altında ilahiyat eğitiminin nasıllığından önce "nasıl bir insan?" sorusuna odaklanmaları, dolaylı olarak eğitimde program geliştirmenin temel unsurlarından ilkine dikkat çektiklerinin göstergesidir. Katılımcıların bu hedef kitleye kazandırılması gereken yeterliliklerden bahsetmeleri aslında aynı zamanda "nasıl bir ilahiyatçı?" sorusuna farklı bir bakış açısıyla yaklaştıklarını göstermektedir. Çünkü bizzat YÖK "ilahiyatçı yetiştirme" hedefinden bahsetmektedir. Yani aslında ilahiyat fakülteleri yetiştirdiği insana "ilahiyatçı" ünvanını vermektedir. "Eyleyen insan" yetiştirme, Kuran'ın yetiştirmeyi hedeflediği gibi kendini tanıyan birey yetiştirmek ya da bilgiyi kullanan insan yetiştirmek şeklindeki ifadeler bu fakültelerden mezun olan bireylerin kazanması gereken özellikler olarak sıralanmaktadır. Bu anlamda ilahiyatçının kim olduğunun ya da kim olması gerektiğinin belirlenerek ilahiyat eğitiminin nasıllığı üzerinde tartışmanın tutarlı bir yöntem olduğu görülecektir. Tevhid-i

Tedrisat Kanunu'nda yer alan "yüksek diniyyat mütehassısları yetiştirme" hedefi doğrultusunda "ilahiyat fakültesi" adıyla açılan ilk fakültenin amacı da "bilim yapan, İslami alanda bilgi üreten mütefekkir ve mütehassıs insan" yetiştirmektir (Tosun, 2019, s. 75). YÖK'ün 1998'deki hedef cümlesi ise "Kur'an' referans alan, kültürel mirası değerlendirebilen, yaşanan hayatı yorumlayabilen ve problemlere çözüm üretebilen ilahiyatçılar yetiştirme" şeklindedir. Bu fakültelerin ilk açılışlarındaki hedefte yer alan "bilim yapma, bilgi üretme" becerisi yıllar sonra YÖK'ün ilahiyatçı tanımlamasında "hayatı yorumlayabilme ve problemlere çözüm üretme" becerisi şeklinde formüle edilmiş ve aslında yine "yorumlama ve çözüm üretme" becerisiyle yeniden bilgi üretme sürecine vurgu yapılmıştır. Yetiştirilecek bireyin adı "mütefekkir ve mütehassıs" tan "ilahiyatçı" ya dönüşmüştür. İlahiyat fakültesinin ilk açılış gerekçesinde ve YÖK'ün yıllar sonra ilahiyat fakülteleri için belirlediği hedef cümlesinde din görevlisi, akademisyen ya da öğretmen gibi mesleki tanımlamalara yer verilmeksizin, belirli becerilere sahip bir insan yetiştirme vurgusuna yer verilmektedir. Bu anlamda katılımcıların öncelikli olarak yetiştirilecek "insan" a yönelik bir betimlemeyi tercih etmesi manidar görünmektedir. Bu bağlamda düşünüldüğünde "ilahiyatçı" lığın mesleki özellikleri içerisinde barındırmak ile birlikte, ilahiyata dair mesleki alanlarda istihdam edilen tüm bireylerin taşıması gereken ortak özellikleri ifade edici bir kavram olduğunu düşünmek mümkün görünmektedir. Örneğin katılımcılar, "eyleyen din dersi öğretmeni" ya da "eyleyen din görevlisi" dememiştir. "Eyleyen "insan" dan bahsetmişlerdir. Duruma bu çerçeveden bakıldığında "ilahiyatçı" nın tüm ilahiyat fakültesi mezunlarının taşıması gereken bir nitelik, bir sıfat anlamı kazandığı görülmektedir. Bir din dersi öğretmeni ya da bir ilahiyat fakültesi akademisyeni kendisini ilahiyatçı olarak tanımlamayabilir, fakat ilahiyat fakültesi mezunu ise eğer, ideal düzeyde kendisinden beklenen, "ilahiyatçılık" beceri ve niteliklerine haiz olması olacaktır. Bu

bağlamda bir önceki bölümde ilahiyatçıların yani ilahiyat fakültesi mezun ve mezunu adaylarının bakış açısıyla ilahiyatçının kim olduğu ve kim olması gerektiği araştırılmış ve ortaya farklı boyutlarda pek çok görüş çıkmıştır. Sorulması gereken sorular şunlardır; ilahiyat fakültelerinin yetiştirmeyi hedeflediği insan tipinin kavramsallaştırılması olarak kabul edilebilecek ilahiyatçıya bilgi üretme, bilim yapma, hayatı yorumlama gibi özelliklerin dışında başka hangi özellikler kazandırılmalıdır? Örneğin bu fakülteler ideal ilahiyatçıda olması gerektiği düşünülen "söz-eylem bütünlüğü" içerisinde bulunmak gibi insanın ahlakî yönünü ilgilendiren bir niteliği de kazandırmalı mıdır? Ya da bu fakülteler "Peygamberlerin varisi olabilecek alim" özelliği taşıyan bir ilahiyatçı mı yetiştirmelidir? Yine araştırmanın bir önceki bölümünde ilahiyatçının, üzerinde ilahiyat eğitimi aldığı dinin inanırı olması gerektiği yönündeki katılımcı görüşlerine yer verilmiştir. Bu bağlamda ilahiyat fakülteleri ilahiyatçıları dinin inanırı olarak mı yetiştirmelidir, yoksa bu fakülteye gelenlerin ilahiyatçı olabilmesi için zaten ilk baştan inanır olarak gelmiş olması mı öngörülür? Söz gelimi inançsız gelen birini inançlı hale getirmek bu fakültelerin görevi mi olacaktır? Yetiştireceği insan tipini inanır olma vasfı ya da daha özele indirgenecek olursa dindar olma vasfı da kazandırması gerekmekte midir? Şayet bu fakülteden mezun olduğu halde kendisini İslam dininin inanırı olarak tanımlamayan birisi olursa bu kişi de ilahiyatçı olacak mıdır? Ya da ideal olan ile hedeflenilenin birbirinden ayrılması mı gerekmektedir? İdeal olanın ortaya konulup tartışılması ve hedeflenmediği halde ideal olarak nitelenilenin bu fakültelerden beklenilmesi bu fakültelerin asıl amaç ve hedeflerinden uzaklaşmasına da neden olabilir mi mesela? Bu noktada araştırmanın ilerleyen kısımlarında ilahiyat fakültelerinin eğitimsel amaç ve hedeflerinin ne olduğu ya da olması gerektiği yönünde yapılacak tartışmaların sonuçları konuyu bir ölçüde daha aydınlatacak gibi görünmektedir.

3.1.2. Nasıl Bir Bilgi Anlayışı Üzerine Kurulmalı?

Araştırmaya dahil olan akademisyen katılımcılara ilahiyat fakültesi programlarının hangi bilgi anlayışı çerçevesinde oluşturulması gerektiği konusundaki görüşleri sorulmuş ve bu konudaki görüşleri bu başlık altında analiz edilmiştir. Katılmcılardan bazıları ilahiyat fakültesi programlarının genel-geçer karakterli bir bilgi anlayışı çerçevesinde düzenlenmesi gerektiği fikrini ön plana çıkarırken; bazıları da problem çözücü bir bilgi anlayışına vurgu yapmıştır. Bir grup katılımcı ise, disiplinler arası bir bakış açısıyla şekillenen bilgi anlayışının gerekliliğini ifade etmiştir. Son olarak bir katılımcı da diğer katılımcılardan farklı olarak, İslam eğitimi konusunda var olan bir bilgi anlayışına atıfta bulunmuş ve benimsenecek bilgi anlayışının karakterini bu yolla betimlemiştir. Bu fikirler ışığında belirlenen alt kodlar şu şekildedir; "Test Edilebilir Bilgi Anlayışı", "Anlam ve Yoruma Dayalı Bilgi Anlayışı", "Disiplinler Arası Bilgi Anlayışı" ve "Bilgi Olması Bakımından Bilgi Anlayışı".

3.1.2.1. Test Edilebilir Bilgi Anlayışı

Nasıl bir bilgi anlayışı konusunda Kelam akademisyeni A2 net şekilde bir çizgi belirlemekte ve ilahiyat eğitiminin esas alacağı bilgi anlayışını şu şekilde betimlemektedir:

> *"İlahiyat fakültelerindeki eğitim öğretim test edilebilir, ölçülebilir bilimsel bilgi üzerine inşa edilmeli. Sahihliği, geçerliliği ispatlanmış bilgilere dayanmalıdır. Sistematik olmayan doğruluğu ispatlanmamış, rafine edilmemiş, test edilmemiş bilgiler üzerine kurulmamalıdır. Kişisel arzu ve heveslere dayalı haberlere dayalı bilgi özellikle dini alanda ciddi problemler yaratmaktadır. Müslüman coğrafyada dini algılar test edilmemiş bilgi konseptine dayanmıştır. Müslüman coğrafyada halk dindarlığı rivayete haberlere dayalı bir dindarlıktır. Halbuki ilahiyat fakülteleri bilimsel bilgilerin üretildiği, ölçüldüğü nosyonu da vermelidir."*

A3 de A2 gibi düşünmekte ve hatta İslam düşünce geleneğinde var olan bilgi tasniflerinden yola çıkarak bir değerlendirme yapmaktadır. Hiçbir aidiyetle hareket etmeden

özgürce üretilecek bir bilgi anlayışına vurgu yapan A3 şu cümlelerle fikrini ortaya koymaktadır:

> *"İlmi bilgi olacak. İrfani bilgi falan olmaz mesela, İrfaniliğin yeri ilahiyat fakültesi değildir. Somut ilmi şeyleri günümüz koşullarıyla mecz ederek kıyaslayarak, yeniden üretmek, yeniden yorumlamak o konudaki gerekli insani ve bilimsel, akademik koşulları yerine getirmeye çalışmaktır. Yoksa ne bir cemaatin şeyi olmalıdır, ne irfaniliğin temsilcisi olmalıdır, ama aynı zamanda devlet cemaatinin de temsilcisi olmamalıdır. Devletin resmi ideolojisinin üretim yeri burası değildir. Biz anayasa maddesine göre, falanca kanun maddesine göre kendimizi şey yaparak bilim insanı olamayız. Özgür olmalı kanıtsal olmalı argümantatif olmalı."*

Katılımcıların vurguladığı temel nokta bilimsel bilgi anlayışıdır ki, zaten bilim alanı olarak kabul görecek bir ilahiyat anlayışının temellerinde de bu bilimsel bakış açısının yer alması kaçınılmaz bir sonuç olacaktır. A3 bu bilimsel bilginin özelliklerini test edilebilirlik, ölçülebilirlik, geçerlilik gibi kriterler ile sıralarken; A2, "irfanilik" kavramı üzerinden konuyu tartışarak dolaylı olarak A3'ün sıraladığı kriterleri ön plana çıkarmaktadır. İslam Dini'nin bilgi anlayışını yeniden inşa etmeye yönelik çabaların sonucu olarak ortaya konulan bilgi tasniflerine göre; İslam düşüncesini oluşturan üç temel bilgi türünden bahsedilmektedir. Bunlar; "beyani, burhani ve irfani" bilgi türleri olarak literatürde yer bulmaktadır.[26] İrfani bilgi terim anlamı olarak : "duygu ve tecrübe yahut akıl ve nakil yoluyla değil, batıni şuhud ve buluşla elde edilen özel bir bilgi ve marifet yoluyla elde edilen bilgi" dir (Yıldırım, 2017, s. 473). Öznel karakterli bu bilgi şeklinin bilimsel şartlara haiz olarak üretilecek nesnel bilgi anlayışı ile temellenen üniversiter sistem içerisinde yer bulması mümkün görünmemektedir. Bununla birlikte A3'ün özellikle bu konuya temas etmesi ilahiyat fakültelerinde

[26] Ayrıntılı bilgi için bkz. Câbirî, M.A. (1997). Arap Aklının Oluşumu. İstanbul: İz Yayıncılık; Câbirî, M.A. (2001). Arap-İslam Kültürünün Akıl Yapısı. İstanbul: Kitabevi yayınları.

gerçekleştirilen öğretim faaliyetlerinde bu özellikteki bilgi türlerine rastlanılabileceği fikrini akıllara getirmektedir. 2019 yılında Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesindeki dördüncü sınıf öğrencileri ile yapılan bir çalışmada öğrencilerin dini bilgiye bakışları nitel bir çalışma ile tespit edilmeye çalışılmış ve ortaya çıkan sonuçlara göre; öğrencilerin her ne kadar irfani olarak nitelendirilebilecek bilgi anlayışına kategorik olarak karşı çıksalar da, bu bilgi türünün kaynakları olarak gösterilen kalp ve duyguyu bilgi kaynağı olarak kabul ettikleri ortaya konulmuştur (Uğurlu ve Çalal, 2019). İlahiyat eğitimlerinde son aşamaya gelmiş öğrencilerin görüşlerinden yola çıkılarak ortaya konan bu sonuç, ilahiyat fakültelerinin benimsemesi gereken bilimsellik ölçütlerinin geçerliliği açısından düşündürücüdür. Bu durum öğrencilerin, irfani bilgiyi ön plana çıkaran tarikat, cemaat vb. farklı gruplara olan aidiyet düzeyleriyle ilintili olabileceği gibi, ilahiyat fakültelerinde verilen eğitimin bilimsel bilgiye yönelik doğru bakış açısını kazandırma konusundaki etkinliği ile ilgili olarak da değerlendirilebilir görünmektedir. İrfani bilginin doğruluğu veya yanlışlığı, ya da geçerliliğini tartışmak veya konuda bir yorum geliştirmek araştırmanın konusu çerçevesinde değildir. Fakat bununla birlikte tanımı verilen irfani bilgi türünün, bilimsellik çerçevesinde bilgi üretme hedefinde olan üniversitenin bilgi anlayışı ile örtüşen özellikler göstermediği görülmektedir. Dolayısıyla bu durumda, alanında bilgi üretmesi beklenen ilahiyatçıların bu konudaki yetkinlik düzeyleri üzerinde düşünmeyi gerekli kılmaktadır. Bununla birlikte bilgi üretecek ilahiyatçıların ürettikleri bilginin niteliği ve geçerliliği konusunda ortaya çıkacak sorular da konunun farklı bir boyutunu ortaya koyması açısından önemli görünmektedir.

3.1.2.2. Anlam ve Yoruma Dayalı Bilgi Anlayışı

Din Sosyolojisi Profesörü olan A13 problem çözücü bir bilgi anlayışına vurgu yapmaktadır. Bunu yaparken, konuyu örneklendirmek açısından İslam tarihinin bir kesitine

sosyolojik bir yöntemle yaklaşmakta ve tarihin o kesitini doğru anlamlandırabilmek için tarihi bilginin nasıl çözümlenmesi gerektiğini şu sözlerle açıklamaktadır:

> *"Problem çözmeye yönelik bir bilgi anlayışı olmalı. Bugün ilahiyat fakültesi problem çözücü mü, buraya bakmak lazım. Sadece Türkiye'de insanların yüzde 99'u İslam dinine müntesip insanlar. Bu insanların hangi derdine deva oluyor ilahiyat fakültesi. Camilerde vaaz ederek dertlerine deva mı oluyorlar? Verdikleri fetvalarla dertlerine deva mı oluyorlar, hayır deva olmuyorlar. Niye? Çünkü din üzerinden okumalar yapamıyorlar. Hz. Peygamber'in ilk nübüvvetini sadece tarihi ve duygusal bir çerçeveye oturtup da İslam üzerinden irdelerseniz sonuç size bir hikaye kalır. Ama bunun sosyolojik bir okumaya tabi tutarsanız ordan yeni okumalar çıkartıp günümüze yol gösterici olursunuz. Mesela bir örnek, Hz. Peygamber döneminde ilk Müslümanlara baktığınız zaman sosyal sınıflaşmada tabakanın alt tabakadaki kesimi, -ben bunu derslerde de söylüyorum-yani Bilal. Bilal kim? Köle. Neden hemen Hz. Peygamber'in nübüvvetini kabul etti? Ebu Leheb'ten çok mu zekiydi, çok mu kültürlüydü? Ebu Leheb hemen ram olmadı da Bilal hemen ram oldu. Bunu bir sosyolojik çözümlemeye tabi tutarsanız günümüzdeki dinin yarattığı problemleri de çözersiniz. Bugün tekkelere, tarikatlara gidenlere bir bakın toplumun üçüncü sınıf tipleridir. Ha yok mudur üst sınıfta ama istisnadır. Genelde alt tabakadır niye çünkü statü tanıyor, Hz. Muhammed Bilal'i insan yerine koydu…Ebu Leheb ne dedi tamam dinini kabul edeyim ama beni de Bilal'le aynı sofraya oturtturma. Hz. Peygamber orda bir sosyalist kafa ile sosyal probleme çözüm getiriyor. Bu tabakalar arası kalın çizgileri ortadan kaldırıyor. Sınıfsal mücadele veriyor ve bunun altında teoloji zemini aramaya gerek yok ama siz teolojik zemine oturtursanız sosyolojik zeminden çıkarıp Bilal'i kutsarsınız. Zannedersiniz ki Bilal aman Allahım cennetin üst köşesine yerleştirirsiniz sıradan bir insandır ama siz onu kutsamak zorunda kalırsınız. Yani dediğim gibi ilahiyat fakültelerinde dini incelerken sosyolojik, psikolojik, siyasi, iktisadi açıdan incelemezseniz bugünkü problemlere de bırak çare olmayı problem yaratırsınız. Din bugün Türkiye Müslümanlarına problem çözmüyor problem yaratıyor. Bunun sebebi de bu farklı okumalara tabi tutamadığımız için."*

İslam Tarihi Ana Bilim Dalı Öğretim Üyesi A11 ise ilahiyat bilimlerinin temelde metne dayalı bilimler olduğunu söyleyerek temel bilgi anlayışının yorum bilgisi üzerine inşa edildiğine işaret etmekte ve bu yorum bilgisinin de bilimsel temelli olması gerektiğini ifade etmektedir. A11, A13'ün tarihi bilginin çözümlenmesi gerekliliğine dair görüşleri ile dolaylı olarak ilintili olan düşüncelerini şu sözlerle savunmaktadır:

> *"Aslında ilahiyat fakültesindeki bütün bilimler metin üzerinden yapılan bilimler, önümüzde Kuran ile ilgili bir metin, hadislerle ilgili bir metin, kelam ile ilgili bir metin, İslam tarihi ile ilgili bir metin. Dolayısıyla ilahiyat bilimleri metin bilimleri bir anlamda yani bütün çözümlemelerimizi metin üzerinden yapıyoruz. Adını başka şeyler olarak bile koyacak olsak sonuçta hepsini metin üzerinden yapıyoruz. Dolayısıyla metinler üzerinden yapılacak şeyin bilimsel temelli olması şart. Çünkü biz burda dogmayı tartışmıyoruz ki, dogma olsa tek bir tane olur. Çeşitlilik zaten bu sonucu doğuruyor. İkinci olarak zaten sonuçta bizim bahsettiğimiz bir yorum bilgisi. Yorum bilgisi diye bahsediyorsak eğer bir şeyden adı üstünde. Yorumlanabilecek olan şeyleri -hermönetik ifadesi anlamında diyorum- tartışmalıyız."*

Tarih felsefesi terimini ilk kullanan kişi olan Alman Filozof Herder'in bu terimdeki temel kavramı "gelenek" tir. Bu geleneğin çerçevesini, "din, dil, bilim, sanat, devlet" gibi unsurlar doldurmaktadır (Şulul, 2000, s. 122). Herder'e göre, tarih tekerrür ve süreklilik arz eden bir yapıya sahip değildir. Dolayısıyla tarihle ilgili olaylar doğa bilimlerinden farklı olarak her tekil durum ve ana yönelik olarak tek tek ele alınmalı ve "anlama" gibi bir yöntemle incelenmelidir (Özlem, 1986). Anlama konusunu derinleştiren Wilhem Dilthey ise, "tarihsel ve toplumsal gerçeklikleri konu eden bilimlerin" tümünü "tin bilimleri, manevi bilimler" olarak adlandırmaktadır. Bu tin bilimlerinin kapsadığı alan mahiyet anlamında doğa bilimlerinin içerdiklerinden farklıdır. Doğa üzerinde güç kurmak doğa bilimleri vasıtasıyla hedeflenen bir amaç iken, tinsel bilimleri yoluyla hedeflenilen ise tinsel alanın anlaşılması/kavranmasıdır

(Dilthey, çev. Özlem, 1999, s. 24-26). Dilthey'in görüşleri doğrultusunda "anlama" nın mantığını ortaya koymayı hedefleyen Birand'a göre tinsel/manevi bilimlerin kapsamına giren bilimler, "İnsanlık hayatının hukuk, eğitim, ekonomi, teknik gibi kurumlar içindeki düzenlenmesi ve dünyanın din, sanat, bilim, mitos gibi oluşumlar içindeki yorumlanması ile ilgilenen ve bunları kendilerine konu yapan bilimlerdir." (Birand, 1954). Tinsel/manevi konuları anlayabilmek için belirlenen yöntemlerin daha çok felsefi temellerle oluşturulduğunu söylemek mümkün olduğu kadar, bu tinsel/manevi alanın bilim olarak kabul edilmesi ve bilimsel yöntemlerle incelenebilirliği meselesi de bir o kadar tartışmalı olmuştur (Birand, 1960). Yine Birand'a göre, tinsel/manevi konuların içerisine giren dini yaşantılar salt insanın iç dünyasıyla ilintili olgular olmamakla birlikte, aynı zamanda tarihi ve sosyal birer gerçekliklerdir. Ve bu gerçeklikleri ile objektif özellikler kazanırlar. Örneğin dinle ilgili gelenek ve uygulamalar, ritüeller bu objektifliğin görünür halleridir. Dolayısıyla gerek bu dini yaşantıların gerekse tarihi ve sosyal bir şekilde objektifleşen din olgusunun anlaşılması için bilimsel metodlarla incelenmesi ve hatta inceleme sonuçlarının birbirleri ile karşılaştırılması gerekmektedir (Birand, 1961). İçinde bulunulmayan zaman ve toplumlara dair olan durumların din, dil ve hukuki konularla ilgili olan metinler üzerinden "anlama ve yorumlama" vasıtası ile anlaşılarak günümüze aktarılması "hermenötik" yönteminin ortaya çıkmasına olanak tanımıştır (Coşkun, 2009, s. 30). Genel anlamda tarihi, edebi ve dini metinlerin yorumu şeklinde tanımlanabilecek hermenötiğin kökenleri ilk çağlara kadar uzansa da, yöntemsel boyutu hristiyan teolojisi ile ilgili çalışmalarda ön plana çıkmış ve bu terim metni yorumlamaya çalışan kimsenin, takip edeceği kural ve kullanacağı kriterleri belirleme yöntemi olarak kavramsallaşmıştır (Ebu Zeyd, çev. M. Coşkun, 2014). Tinsel/manevi alanın anlaşılmasında bir yöntem olarak ortaya çıkan ve geliştirilen hermenötiğin yanısıra, bu bağlamda kullanılan diğer bir metod da "semantik" metodu olmuştur. Semantik, "kelimeler ve önermelerle onların

ifade ettiği anlam arasındaki ilişkiyi inceleyen bilim dalı" (Akarsu, 1975) olarak tanımlanmaktadır. Bir analiz metodu olarak semantik, "metindeki maksadın keşfedilmesi sürecinin bir parçası olarak, metnin anlamını ortaya çıkarmayı hedeflemektededir." (Düzgün, 2018, s. 48).

A11, metin merkezli bir bilgi anlayışını ön plana çıkararak, anlama ve yorumlamaya dayalı bir bilgi anlayışına dikkat çekiyor gibi görünmektedir. İslam dininin kutsal kitabı, dolayısıyla metni olan olan Kuran'ın vahyedildiği toplumda, gerek dilsel özelliklerin dönemin şartlarına uygun olması gerekse Hz. Peygamber'in bir açıklayıcı olarak varlığı açısından bu kutsal metni anlama konusunda herhangi bir şüphe olmadığı kesindir. Fakat günümüze kadar geçen süre içerisinde bu metnin anlaşılması, özellikle ana dili Arapça olmayan toplumlar açısından büyük oranda güçleşmiştir (Güler, 1996, s. 298). Bugün Kuran'ın doğru bir şekilde anlaşılması, onun vahyedildiği topluma tam olarak ne demek istediğinin anlaşılmasıdır. "Mantık, dil, tarih, bilgisi" gerektiren bu anlama faaliyeti de "metin merkezli" bir anlama eylemidir ki bu eylem bilimsel anlamdaki bir yeterliliği de zorunlu kılmaktadır (Güler, 1996, s. 302-303). Düz bir metin olarak nitelenemeyecek olan Kuran, içerisinde muhkem-müteşabih ayetlerin, metaforların, zahir ve batın gibi anlamların olduğu bir kitaptır. Dolayısıyla hayat ile Kuran metni arasında bağ kurabilmek için metnin belirli yöntemler çerçevesinde yorumlanması bir gerekliliktir (Çelebi, 2014, s. 67). A13 de "sosyolojik bir okuma" ifadesiyle İslam tarihinde yaşanan olayların arkaplanını sosyolojik şartları göz önünde bulundurarak anlamaya çalışmak şeklinde bir yönteme atıfta bulunmaktadır. Gerek Kuran'ın indiği dönem gerekse o günden bugüne geçen tarihi süreç hakkında bilgi veren kaynakların başında tarih kaynaklarının geldiğinin söylenmesi yanlış olmayacaktır. Dolayısıyla hem dinsel olanın hem de tarihi olanın anlaşılmasında kullanılabilecek olan hermenötik ve semantik gibi yöntemler, Güler'in (1996) ve Çelebi'nin (2014) bahsettiği ilahiyat alanındaki bilimsel yeterliliğin

inşasında önemli rol oynuyor gibi görünmektedir. Bu anlamda her iki katılımcının da anlama ve yorumlamaya dayalı bir bilgi anlayışına dikkat çektiklerini söylemek mümkün olduğu gibi, ilahiyat alanında anlama ve yorumlamaya dayalı bilgi üretme konusunda işe koşulabilecek yöntemlerin varlığından bahsetmek de mümkün görünmektedir. İlahiyatın bilgi üretme hedefli bir sosyal bilim alanı olduğu varsayımından yola çıkıldığı takdirde, var olan bilimsel yöntemleri kullanarak bilgi üretmesi ve bu bu yöntemlerin bakış açısıyla kendi bilgi felsefesini oluşturması beklenen bir sonuç olacaktır. Buradan çıkan sonuç elbetteki salt bu yöntemlere bağlı kalınması gerektiği yönünde bir sonuç değildir. Vurgulanan nokta, problem çözücü bir bakış açısıyla var olan bilgilerden yeni bilgiler elde etme yolunda yöntemsel ihtiyaçların gerekliliğidir. Bu durumda ilahiyat eğitimi bilgi felsefesinin temellerine, var olan bilgiyi işlevsel hale getirme noktasında, bu bilgiyi daha öteye nasıl taşıyabileceği anlayışını yerleştirmelidir demek mümkün müdür? Bunu söylemek mümkünse eğer, bu fakülteler yetiştirdiği ilahiyatçılara kazandıracağı bilgi, beceri ve yeterlilikleri bu bakış açısı doğrultusunda mı belirlemektedir? Bu bilgi, beceri ve yeterlilikleri kazandırabilecek düzeyde öğretim programlarına sahip midir? Ya da dersler bu bakış açısıyla mı işlenmektedir? Bu soruların cevaplanabilmesi bu noktada önemli görünmektedir. İslam düşünürleri, ilmin/bilginin bir "hal, anlayış, idrak, kavrayış" olduğunu yani değişen bir durum olduğunu ifade etmişlerdir. Atay'a göre bu durum şu şekilde açıklanabilir; birey bir şey hakkında bilgi sahibi olabilir fakat o şey hakkında daha kesin bir bilgiye ulaştığında, ilk bilgisini unutur ve yeni bir bilgiye sahip olur. Yani değişim kaçınılmazdır. Bu kaçınılmaz değişimin kabul edilmemesi ve dolayısıyla sabitlenmiş bir bilgi anlayışının benimsenmesi bilgi üretiminin temel problemlerinden birisidir (Atay, 1980, s. 3). Bilginin doğası gereği değişebilir bir olgu olduğu düşüncesi mevcut ilahiyat eğitimi açısından ne derece kabul görmektedir? Eğitimin içeriğine bu ne derece yansıtılmaktadır? Söz konusu olan din hakkındaki bilgi anlayışı

olduğunda, bilginin "hal" şeklindeki tanımı tartışmalı bir alana mı tekabül etmektedir? Bu noktada konu daha da derinleşmekte ve bilgi/dini bilgi şeklindeki ayrım ve beraberinde getirdiği pek çok tartışma akla gelmektedir. İlahiyat eğitimine girişte öncelikli olarak öğrencilerin "bilginin ne olduğu" sorusu üzerine yoğunlaşmalarının bir ihtiyaç olduğu görülmektedir. Sonrasında ise, genelde ilahiyat alanındaki bilgiden ne anlaşılması gerektiği irdelenmeli ve böylelikle ilahiyatın disiplinlerarası bilim olduğu konusunda bir farkındalık oluşturulmalıdır.

3.1.2.3. Disiplinler Arası Bilgi Anlayışı

Katılımcı A7 ise oluşturulacak bilgi anlayışında bir dengeden bahsetmekte ve bu fikrini şu sözlerle desteklemektedir:

> *"…nakli ilimleri, Hz. Peygamber'in bize getirdiği Kuran-ı Kerim ,Allahu Teala'nın ayetleri, hadisleri, gelenekte oluşmuş sahabe döneminden günümüze kadar olan uygulamanın bize aktardığı bilgileri kesinlikle hazmettirerek, bilmek tam anlamıyla ihata etmek, kast edilen nedir bu indirilenlerde? Arka planlarını da iyice düşündürmek. Ama bununla birlikte insanlığın müşterek gelişiminin bir semeresi olan bu sosyal bilimleri gerçek hayatta karşılaşılan bu vakıaları, problemleri, sosyal, toplumsal siyasal gelişmeleri de kesinlikle çok iyi bir şekilde takip edip, hayattan kopuk ilmi gayret içinde olmadan ama onu da ihmal etmeden ikisini birlikte dengeli bir şekilde birbiri ile sağlamasını da yaparak mesela bu gelenekten bize gelen naslardaki bilgi günümüzle nasıl örtüşebilir diye düşünerek? Nasıl birbiri ile karma bir şekilde değerlendirebiliriz. Yani o dengeyi kesinlikle ihmal etmeden bir kıvam yakalamak lazım bilgiye bakışta ben öyle düşünüyorum."*

A7 ile aynı dengeye vurgu yapan A10 ilahiyat fakültesi programlarının temelinde interdisipliner bilgi anlayışının olması gerektiğini düşünmekte ve fikrini şu şekilde temellendirmektedir:

"İnterdisipliner bir bilgi anlayışı olmalı, ilahiyat bilimlerini nereye konumlandırdığımızdaki temel tartışmada bu. Dini ilimleri de pozitif bilimleri de mecz edecek tarzda ve birini diğerine asla öncelemeden ama hani belli noktalar var ya Arapça ve Kuran-ı Kerim'e belli noktalarda birazcık daha torpil geçilebilir. Çünkü bunlar bizim ilahiyatçı kimliğimizin temel refleksini oluşturan bilimler… Ama bunun yanında Buhari evet çok önemli ama Farabi'nin olmadığı bir ilahiyat eğitimi veya müfredatı düşünemem."

A12 ise konuya biraz daha farklı bir bakış açısı katmakta ve geleneksel olan ile modern olanın harmanlandığı bir eğitim anlayışından yola çıkarak ilahiyat eğitiminin alt yapısının düzenlenmesi gerektiğine vurgu yapmakta ve ilahiyat eğitiminin bilgi anlayışını şekillendirecek disiplinlerin ne olup ne olmadığını şu çarpıcı ifadelerle dile getirmektedir:

"Lisans eğitimi konusunda tartışılması gereken noktalar var mı? Çok noktalar var mesela geleneksel eğitim yapmıyoruz biz. Tefsir dersinde 20. Yüzyılda yaşayan bir müfessirin tefsirini okuyoruz yani. Ne Maturidi'nin tefsirinden haberi var öğrencilerimizin, ne İmam-ı Şafi'nin bir eserinden Ne İbn Sina'dan haberi var, ne Yunus'dan haberi var. Geleneksel eğitim aslında geleneğimize damga vuran fikirlerin, damga vuran ekollerin, damga vuran şahsiyetlerin lisansta öğrenciye öğretilmesi anlamına gelir bu manada geleneksel bir eğitim yaptığımız söylenemez. Modern bir eğitim olmadığı da zaten ortadadır. Lisans eğitimi elbette terbiye edilmeli, üzerinde yeniden düşünülmeli. Mesela zamanımızdaki ilahiyat eğitimi en fazla tefsir, Hadis, fıkıh üzerine temelleniyor yanlıştır bana göre. Yani bunlar fıkıh, Hadis, tefsir dediğimiz şeyler birebir hüküm vereceğimiz zaman lazım olacak şeylerdir. İlahiyat tefsir değildir, tefsir ilim bile değildir, Hadis ilim bile değildir. İlim olan tarihtir. Dolayısıyla ilahiyat eğitimi tarih ilmi üzerine temellenmelidir. İlim olan teolojidir. İlahiyat fakültesi teoloji üzerine, kelam, İslam mezhepleri tarihi, felsefe üzerine temellenmelidir. Temel eğitim usuldür usul-ı fıkıh üzerine temellenmelidir. Ama şimdiki ilahiyat eğitiminde maalesef en zayıf olan halkalar da bunlardır."

Araştırmanın daha önceki kısımlarında, ilahiyatın disiplinlerarası bir bilim dalı olduğu sonucuna ulaşılması ve ilahiyatçının da pek çok farklı alandan çeşitli bilimsel yeterliliklere sahip olması gereken çok yönlü kimse olarak tanımlanmış olması, ilahiyat eğitiminin temeline yerleştirilecek bilgi anlayışının da bu yönlü olması gerektiğine temel teşkil etmektedir. A7 ve A10'nun vurguladığı disiplinlerarası bilgi anlayışının gerekliliği, ilahiyatın neliği ve ilahiyatçının kim olduğuna dair daha önceki kısımlarda yer alan bu bulgular ışığında değerlendirildiğinde anlamlı görünmektedir.

3.1.2.4. Bilgi Olması Bakımından Bilgi Anlayışı

Din Felsefesi alanında akademisyen olan A5, nasıl bir bilgi anlayışı sorusu çerçevesinde konuyu farklı bir tartışma noktasına taşımakta ve İslam düşünce geleneğinde var olan bir düşünce sistemine atıfta bulunarak bilginin zaten bilgi olması bakımından tartışılamayacak bir boyut olduğunu şu ifadelerle açıklamaktadır:

> *"Skandal. Bilginin İslamileştirilmesi diye bir şey var mesela. Bu olmaz. Bilgi bilgidir. Yerçekimi yasası. Bunun tutarlı bir şey olmadığı kanaatindeyim. Çünkü şöyle bir şey var Hristiyan ilahiyatında. Müslümanların zihniyetinin, din tasavvurunun muarızlarından büyük ölçüde etkilendiğini düşünüyorum. Özellikle Hristiyanlıktan. Hristiyanlıkta şöyle bir şey vardır, "anlamak için iman ediyorum" Hristiyan teolojisinin en önemli mottolarından biri. Önce iman etmezsen anlayamazsın. Bu eski ahitte geçen bir ifade İşaya kitabında. İman aklı aşan bir erdemdir falan filan. Bizde ise benim kanaatim, anladığım için iman ediyorum. Anlamadığım şeye niye iman edeyim ki. Mesela Thomas aquinas da çifte hakikat doğrusu vardır. İmanın doğrusu, aklın doğrusu tıpkı bizim şey gibi İslami bilgi, dünyevi bilgi. Halbuki İslamın hakikati tektir. Bir şey ya doğrudur ya yanlıştır. Paralel bir evren yaratıyorsun kafanda. İslam'ın hakikat iddiasını lokalize eden şeylerdir. İlahiyatların hedefi de bu doğru bilgiye ulaşmak olmalıdır."*

Araştırmanın geçmiş kısımlarında yer alan ilahiyat fakültesi ve islami ilimler fakülteleri arasındaki ilişki konusundaki verilerde A5 yine, "islami ilim/bilim" kavramına dikkat çekmiş ve kavramın bilgiyi parçalayan bir unsur olduğuna değinmiştir. A5 bu seferde aynı bakış açısıyla ilahiyat eğitiminin arka planını oluşturması beklenen bilgi anlayışına dikkat çekmiş ve ön plana çıkması gerekenin "doğru bilgi" anlayışı olduğunu ifade etmiştir. Yani A5' göre ilahiyat eğitiminin temelinde, doğru olan bilgiye ulaşma çabası olmalıdır. Bu doğru bilgiye ulaşma çabasını hedef olarak belirleyen A5, bu fikrini temellendirirken de yine epistemik bir hedefe odaklanan "Bilginin İslamileştirilmesi" konusunu doğru olmayan bir örnek olarak betimlemiştir. Bilginin İslamileştirilmesi anlayışının çıkış noktasını, bilgi üretmesi beklenen İslam ilim adamlarının var olan bilgilerin üzerine yeni bilgiler koyamaması ve dolayısıyla İslam medeniyetinin uzun yıllar süren yükseliş döneminin ardından bir duraklama dönemine girmesi fikri oluşturmuştur (Faruki, çev. 1985). Konuyu gündeme taşıyan ilk isim Nakip el-Attas'dır (Uyanık, 2016). İsmail Raci Farukî ve Abdulhamit Ebu Süleyman'ın sistematikleştirmeyi hedefledikleri "bilginin İslamileştirilmesi" konusuna (Uyanık, 1999) dair ilk tartışmalar 1977 yılında Mekke'de 313 müslüman bilim adamının katılımıyla düzenlenen "İslami Eğitime Dair Birinci Dünya Konferansı" isimli toplantıda yapılmıştır (Daud, 2002, s. 99). Bilginin İslamileştirilmesi ile amaçlanan durum, İslam dininin fikri düzeyde yaşamakta olduğu gerilemeye yönelik "epistemik çözümler" üretmek olmuştur (Uyanık, 2016, s. 170). [27] Bilginin İslamileştirilmesi konusu kendi içerisinde tez ve antitezleri ile tartışılan ayrı bir konu olması açısından araştırmanın sınırları dahilinde bir konu değildir. Bununla birlikte burada dikkat edilmesi gereken nokta, A5'in vurguladığı "doğru bilgi" konusudur. Bilmsel olarak nitelenebilecek çalışmaların temelini oluşturması beklenen "doğru bilgi" kavramında ilk sorgulanması gereken "doğruluk" kavramıdır. Bu noktada ortaya konulan epistemik

[27] Bilginin İslamileştirilmesi konusu ile ilgili olarak ayrıntılı bilgi için bkz. el-Attas, S.M. Nakib. (1991). İslami Eğitim-Araçlar ve Amaçlar-; Faruki, İ.R. (2016). Bilginin İslamileştirilmesi.

tartışmaların temelini "doğruluğun ne olduğu, doğruluğun mümkün olup olmadığı ve bu doğruluğun kaynak ve vasıtalarının neler olabileceği" soruları oluşturmaktadır (Tepe, 2003, s. 25-27). Aynı şekilde "bilginin ne olduğu, kaynağı ve vasıtaları" ile ilgili sorular da bilgi felsefesinin temel problemlerini oluşturmaktadır (Çüçen, 2003). Doğruluk ve bilgi kavramları bu kadar tartışmalı ve belirsizken, doğru bilginin ne olduğu ya da ne olması gerektiği konusu da bir o kadar tartışmalıdır. Kabul gören anlayışa göre insanlar kesin bilgiye kendi içerisinde tutarlılık ölçütleri belirlenen üç vasıtayla ulaşmaktadır. Bu vasıtalardan ilki beş duyu organı iken; ikincisi doğru haberdir. Kabul gören son bilgi kaynağı ise akıldır (Tunç, 2004). İlahiyat eğitiminin hedeflediği "doğru bilgi" ne olacaktır? Doğru bilgi demek, kesin bilgi mi demektir? Ya da kesin bilgiye ulaşıldığı düşünüldüğünde ilahiyat fakültelerinin bilgi üretme misyonu da sona mı erecektir? İşcan'a göre (2019), İslam dinindeki yükseköğretim geleneğinde iki farklı bakış açısı bulunmaktadır. Bunlardan birisi, "daru'l- ulûm" geleneğidir ki bu öğretim geleneğinde amaç, nesnelleşmiş bilgiye ulaşmaktan ziyade kutsal metin ile iletişim halinde olan bireyin, kendini kemale ulaştırması için gerekli olan öz bilgiye anlama yoluyla ulaşabilmesidir. İkinci öğretim geleneği ise "medrese" geleneğidir. Dini konularda kesin bilgiye ulaşmayı hedefine yerleştiren bu ikinci gelenek ile birlikte din konusundaki bilgiler taklîdi bilginin ötesine geçememiş ve belli şahsiyetlerin kişisel anlamaları ile nesneleşen bir boyuta indirgenmiştir. Mevcut ilahiyat fakülteleri bilgi anlayışlarını şekillendirirken bu iki bakış açısından hangisi ile hareket etmektedir, ya da etmelidir? İlahiyatın bilgi üretme sahası olduğu ve ilahiyatçının da bilgi üreten kimse olduğu ya da olması gerektiği düşüncesinden yola çıkıldığında ilahiyat eğitiminin ilahiyat alanı çerçevesinde bilgi üretebilme yetkinliğini mezun ettiği bireylere kazandırmasını beklemek olağan bir sonuç olacaktır. Bir önceki kodda yer alan bulgulara göre "var olan bilgilerden yeni bilgiler elde etme" ilahiyat fakültelerinin bilgi anlayışının temeline yerleştirilmesi gereken bir anlayış olarak ortaya koyulmaktadır. Bilgin'e

göre (2007) ilahiyat, yeni ihtiyaç ve problemler karşısında bilgi üretme sorumluluğunda olan bir "arama hareketi" dir. Üretme ve arama ifadeleri bitmeyen ve sonu gelmeyen, kararlılık ve istikar ile süreklilik arz eden eylemleri ifade etmek için kullanılan fiiller olarak nitelenebilecek kavramlardır. Demek ki ilahiyat fakültelerinden beklenen ilahiyat alanında her daim gelişerek ilerleyen, bireyin ve toplumun hayatına yön verecek olan bilgi üretimini gerçekleştirmesi ve aynı zamanda bu devamlılık özelliği gösterecek bilgi üretme anlayışını mezun ettiği bireylere kazandırması olacaktır. Uzun yıllar yüksek din öğretimi faaliyetini gerçekleştiren medrese usulünden farklı olarak, yeni bir bakış açısının temsilcisi olma iddiasıyla kurulan ilahiyat fakültelerinin medreselerde hakim olan bakış açısı ve bilgi anlayışından bağımsız bir eğitim felsefesi belirlemesinin gerekliliği olağandır. Medreselerin son dönemlerinde akla dayalı bilgi anlayışının reddedilip, var olan bilgilerin kesin ve tek doğru olarak kabul edildiği ve eğitim yönteminin de var olan bilgilerin tekrar ve aktarımı şeklinde kurgulandığını ve dolayısıyla gerileyerek, işlevselliğini kaybettiği yönünde fikirler olsa da, Sarıkaya'ya göre (1999), medreselerin kuruluş mantığı ve başından itibaren benimsediği bakış açısına göre; medrese eğitim sisteminde aslolan akli ilimlerden ziyade nakli ilimler iken, hedeflenen de var olan dini bilginin değiştirilmeden olduğu gibi nesilden nesile aktarılarak korunması olmuştur. Dolayısıyla Sarıkaya'ya göre (1999) kuruluşundan itibaren zaten benimsemediği bir bakış açısını, medreslere maletmeye çalışmak anlamsız bir çaba olarak görünmektedir. Zamanın değişmesi bu kurumları işlevsiz hale getirmiştir çünkü, bu kurumun başından beri benimsediği bakış açısı zamanın problem ve ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz konumda kalmıştır. Bu durumun ilahiyat eğitimine bakan yönü de tam bu noktada ortaya çıkmaktadır. Kuruluş amaç ve hedeflerine bakıldığında ilk aşamada ilahiyat fakültesinden beklenen var olan bilgilerin aktarılarak korunmasına ilişkin bakış açısını değiştirmesi olmuştur. Bu fakültelerin var olan bilgileri yetiştireceği bireylere aktarmaktan ziyade, din konusunda var olan yanlış bilgi ve

anlayışları ortadan kaldırması ve değişen problem ve ihtiyaçlara çözüm üretebilecek yeni bilgiler üretmesi beklenmiştir. Zaten bilim yapma, bilgi üretme ve hatta topluma bu yolla hizmet etme mantığı ile var olan günümüz üniversite yapısının bünyesinde yer alması da bu fakültelerin bu bilinç ve beklentilerle kurulduğunun göstergesi niteliğindedir. İnsanın bilgi etme yollarından ikincisi olan doğru haberin karşılığı, İslam dininin ilahiyatını yapan Türkiye'deki ilahiyat fakülteleri için şüphesiz ki Kuran-ı Kerim ve Sünnet'tir. Bir diğer bilgi elde etme vasıtası olarak kabul gören "akıl" ise, bu fakültelerin bilimsel bakış açısının temel kaynağıdır. Bu fakültelerin öğretim programlarında yer alan ve akli bilimler olarak nitelendirilebilecek pek çok dersin varlığı, bu bilimsel bakış açısının eğitimsel açıdan hedeflendiğinin göstergesi niteliğindedir. A5'in bu noktadaki "doğru bilgi" vurgusuna tekrar dönüldüğünde, aslında bir bilim alanı olarak bilimsel olabilmenin temel mantığının bilgi üretmek olduğunu temellendirmek istediğini görmek mümkündür. Çünkü, doğru olanın ne olduğu ya da bu doğruya nasıl ulaşılabileceği konusu tartışmalı bir konu olsa da, tüm bilimsel çabaların hedefinde doğru olana ulaşmanın var olduğu değişmeyen bir gerçekliktir. Dolayısıyla İslam dini konusunda, ideal olan bilgiye ulaşmayı hedeflerken ortaya konan çabaların temel bakış açısını da bu gerçeklik oluşturmalıdır.

3.2. Amaç ve Hedefleriyle İlahiyat Eğitimi

Görüşmeler esnasında katılımcılara ilahiyat fakültelerinin dolayısıyla ilahiyat eğitiminin amaç ve hedeflerinin ne olduğu, ne olması gerektiği ve mevcut öğrencilerin bu amaç ve hedefler hakkındaki farkındalık düzeyleri sorulmuş ve elde edilen bulgular bu kategori altında analiz edilmiştir. Katılımcıların bu konuda ortaya koydukları görüşlerden hareketle dört adet koda ulaşılmıştır. Bu kodlar şu şekildedir; "Amaç ve Hedefler Neydi, Ne Oldu", "Amaç ve Hedef İmanlı/Dindar Bireyler Yetiştirmek mi?", "Amaç ve Hedefler Ne Olmalıdır?", "Öğrencilerin Amaç ve Hedefler Konusundaki Farkındalıkları".

3.2.1. Amaç ve Hedefler Neydi, Ne oldu?

İlahiyat fakültelerinin amaç ve hedefleri ile ilgili aranılan cevaplardan birisi de bu fakültelerin kuruluş amaç ve hedefleri ile günümüzdeki amaç ve hedefleri arasındaki ilişkinin ne yönde ilerlediği ile ilgili olmuştur. Katılımcıların büyük çoğunluğu bu amaç ve hedeflerin geçmişten günümüze değiştiğini ifade etmekle birlikte, bir kısmı bu değişimi belirsiz bir bakış açısıyla değerlendirirken bir kısmı da değişimin olumlu yönlerine vurgu yapmıştır. İki katılımcı ise bu amaç ve hedeflerin değişmediğini ifade etmiştir. Bu görüşler doğrultusunda ortaya çıkan alt kodlar şu şekildedir; Belirsizleşen Amaç ve Hedefler, Kaçınılmaz Olarak Değişen Amaç ve Hedefler, Başlangıçtan Günümüze Değişmeyen Amaç ve Hedefler, Dönüştürülmesi Gereken Amaç ve Hedefler

3.2.1.1. Belirsizleşen Amaç ve Hedefler

Bir grup katılımcı gelinen noktada ilahiyat fakültelerinin amaç ve hedeflerinin belirsiz bir hal aldığını savunmuş hatta bu belirsizlik nedeniyle bu konuda hiçbir fikirlerinin olmadığını da ifade etmişlerdir. Örneğin Din Sosyolojisi Ana Bilim Dalı Öğretim Üyesi A3 kuruluşundan günümüze değişen duruma dikkat çekmekte ve mevcut durumda amaç ve hedeflerin ne olduğu konusunda kendisinin de net bir fikri olmadığını şu sözlerle beyan etmektedir:

> *"Aydın din adamı yetiştirmek için kurulan bir fakülteyiz. Şimdi o şeyler geçiniz oldu yani. Şimdikini bilmiyorum. Şimdiki kendi haline bırakılmış, boşa alınmış, boş vites yuvarlanıp gidiyoruz hesabı. Eskiden hiçbir fakülte yoktu, Ankara İlahiyat Fakültesi vardı dolayısıyla bir model fakülteydi. Özel olarak tasarlanmış, çağdaş bilgilerle din alanı kuşatacak ve toplumdaki bu ihtiyaçlara karşılık gelecek insanların yetiştirilmesini hedefliyordu. Günümüzde de kağıt üstünde böyle. Tabi orda bu laikliğin, sekülerliğin getirdiği etkiler çok daha doğrudandı. Günümüzde iktidar yapısının, kültürel yapının değişmesiyle birlikte Orda bir likidite meydana geldi. Eskisi gibi katılaşmış bir şeyden söz etmek yok. Daha likit bir şey var."*

Bir öğrenci olarak Ö3 de ilk ilahiyat fakültesinin kuruluş amacı ile ilgili birtakım bilgilere sahip olduğunu fakat bu bilgilerin olumsuz bir bakış açısını yansıttığını söylerek söze başlamaktatır. Ö3 konuşmasının devamında ise tüm olumsuz yargılara rağmen geçmişi olumlayan bir bakış açısı sergileyerek, gelinen noktada bu olumlu halin amaçsız bir karaktere büründüğünü yani ilahiyat fakültelerinin amaç ve hedeflerinin tamamen belirsizleştiğini şu ifadeleriyle savunmaktadır:

"Kuruluşundaki sebepler hakkında çok da iyi şeyler duymamıştım. Tamam çok farklı duyumlar almıştım ama en azından bence şu nüans çok önemli, buraya çok sağlam insanlar geliyordu. Çok sağlam kafalar geliyordu, fen lisesi mezunları geliyordu mesela. Sosyal bilimler mezunu geliyordu. Sadece bunlar alınıyordu ve zehir gibi adamlar burda çok çalışıyorlardı. Bu zehir gibi adamlar burda çok çalışıyorlar ya, neyi niçin savunduklarını da söyleyebiliyorlardı. Kalite yüksekti. Bir insan mesela benim için çok aşırı uçta bir görüşe sahip olabilir. Saygı duyarım. Ama ona neden sahip sormak lazım ve gerçekten çalışarak o görüşe sahip olduysa benim için çok saygın bir insandır. Mesela şey gibi düşünelim Hz. Peygamber, Hz. Hamza ile Hz. Ömer İslam'a girdikten sonra çok mutlu olmuştu neden? Çünkü çok güçlü karakterlerdi. Ve bunlar İslam'a bir şeyler katabilecek insanlardı. Farklı bir amaçla açılmış olabilir bu fakülte fakat burda sağlam insanlar vardı. Bu aleyhinde olsun, lehinde olsun bir şey yapacaksa bu insanlar sağlam yapacaklar. Şu an o kalite yok mesela. Bence şuan amacının ne olduğunu kimse bilmiyor gibime geliyor. Mevcut sistem sadece siyasetle değişiyor yani. Bu kadar çok ilahiyat fakültesinin açılmasının ne amacı vardı. Bence amaçsız ilahiyatçılar yetişiyor şu an."

Yine bir öğrenci katılımcı olan Ö7 de kuruluş amacı ile ilgili bir fikre sahip olmakla birlikte şuanki amaç ve hedefleri konusunda belirsiz bir noktada kaldığını kısaca şu şekilde ortaya koymaktadır: *"Din alanında insanları biraz daha bilgilendirmek amacıyla kurulduklarını düşünüyorum. En azından ilk amacı oydu. Şuanda biraz daha ülkeye atanacak insan mı arıyorlar onu da anlamış değilim."*

İlahiyat fakültelerinin yeniden yapılanması tartışmaları bağlamında tartışılan temel problemlerden birisi de; bu fakültelerin amaç ve hedeflerinin ne olduğu ve ne olması gerektiği yönünde olmuştur. Günümüz ilahiyat fakültelerinin ilk örneği olan Ankara İlahiyat Fakültesi'nin kuruluş aşaması ve gerekçesi ile ilgili bilgilere araştırmanın kavramsal çerçeve kısmında yer verilmiştir. Fakültenin "Din meselelerinin sağlam ve ilmi esaslara göre incelenmesini mümkün kılmak, mesleki bilgisi kuvvetli ve düşünüşünde ihatalı din adamlarının yetişebilmesi için lüzümlu şartları sağlamak maksadıyla…" şeklinde devam eden kuruluş gerekçesine bakıldığında; "din meselelerini sağlam ve ilmi esaslara göre incelemek" ve "mesleki bilgisi kuvvetli ve düşünüşünde ihatalı din adamları yetiştirebilmek" şeklindeki hedef cümleleri, farklı anlama ve tartışmalara yol açsa da, günümüze değin referans noktası olarak kabul görmüştür. Bu fakültelerin tarihi sürecinde yaşanan pek çok gelişme, program değişiklikleri, yüksek İslam enstitülerinin kurulması ve ardından ilahiyat fakültelerine dönüştürülmesi, ilahiyat fakültelerinin öğretmen yetiştiren kurumlar olarak tanımlanması ve ihtisaslaşmaya yönelik farklı bölümleşmelere gitme çabaları (Ayrıntılı bilgi için bkz. Tosun, 2019) gibi gelişmeler bu fakültelerin amaç ve hedeflerinin ne iken, ne olduğu ve ne olması gerektiği yönünde bir takım belirsizlikleri de beraberinde getirmiştir. YÖK'ün 1998 yılı itibariyle belirlediği "ilahiyatçı yetiştirme" hedefi doğrultusunda hazırlanan "İlahiyat Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme ve Lisans Programları" nın içeriği incelendiğinde programların oluşturulmasının arka planındaki felsefeyi netleştirmesi adına bazı ilkeler belirlenmiş ve programda yer alan derslerin amaçları;

"kültürel mirası değerlendirebilen, hayatı yorumlayıp problemlere cevap verebilen ve olgulara Kur'an referanslı bakabilen ,

Genel bir tarih ve kültür bilincine dayalı olarak, ilahiyat alanında temel bilgi, temel bilgi, zihniyet ve yaklaşıma sahip,

Hayat boyu öğrenme alışkanlığı sergileyebilen kişiler yetiştirmek" (YÖK, 1998) olarak sıralanmıştır. Bu kişilerden kasıt nedir, kimdir, hangi meslek grubu bu kişilerin içerisine dahildir gibi soruların cevapları belirsiz kalmaktadır.

Katılımcıların ortaya koyduğu belirsizlik tablosunun temel nedenlerini de sürekli yaşanan bu değişimler ile hedef belirten ifadelerdeki belirsizliklerde aramak tutarlı görünmektedir. Öğrenci katılımcılar olarak Ö3 ve Ö7'nin dahi var olan belirsizliğe dair yorumlarda bulunması, bu tartışmaların üst düzey akademik tartışmalar olmaktan çıkıp, daha geniş bir tabana yayıldığını göstermektedir ki, bu durum belirsizliğin boyutunu daha da derinleştiriyor gibi görünmektedir. Akademisyen A3 ve Öğrenci Ö3, konunun siyasetle ilgili bir durum olabileceğine dikkat çekmişler ve belirsizliği derinleştiren faktörler arasında siyasi bakış açılarını göstermişlerdir. Kara'nın ifadelerine göre Türkiye'deki ilahiyat eğitiminin "Türkiye ile İslamiyet Arasındaki ontolojik bağ, türk modernleşmesinin dinle irtibatları, din-devlet ilişkileri ve cumhuriyet devri laiklik politikaları" gibi konular bağlamında tartışılmadan anlaşılması mümkün görünmemektedir (Kara, 2018). Öztürk'e (2015) göre de dönem dönem siyasi sistemin başında olan kişiler ve bakış açıları değişse de, ilahiyat fakültelerinin siyasetin bir lütfu olduğu anlayışı değişmemekte ve dolayısıyla ilahiyat fakültelerini yakından ilgilendiren her konuda olduğu gibi amaç ve hedeflerin belirlenmesi konusunda da bu lütuf anlayışı belirleyici faktör olmaktadır. Din, siyaset ve dolayısıyla ilahiyat eğitimi konusunda kendilerini belirleyici unsur olarak gören bu taraflar, yeniden yapılanma konuları gündeme geldiğinde tarihi birikimlerden ve toplumsal ihtiyaçlardan yararlanmak yerine, ideolojik bakış açılarıyla konuya yaklaşmışlar ve hatta yüksek din öğretimi kurumlarını ideolojilerini destekleyen birer araç olarak görmüşlerdir (Kutlu, 2019). İlgili literatür incelendiğinde, konunun siyasi boyutlarının olduğu açıkça görülmektedir. Bununla birlikte eğitimsel açıdan doğru olanı belirlemek adına konuyu siyasi bağlamın

dışında tartışmak, ideal olanı ortaya koymak için önemli görünmektedir. İlahiyat fakültelerinin amaç ve hedefleri konusundaki belirsizliğin giderilmesi ve bilimsel bir bakış açısıyla oluşturulacak bir eğitim felsefesinin ortaya konulabilmesi için öncelikli olarak "ilahiyat" kavramının içerisinin nasıl doldurulması gerektiğine karar verilmelidir Sonraki süreçte ise yetiştirilmesi gereken insan tipinin nasıl olması gerektiği belirlenmelidir (Doğan, 2015, s. 355-357). Çünkü bu insan tipi YÖK'ün ifadelerinde "ilahiyatçı" olarak karşılık bulmaktadır. Bu bağlamda düşünüldüğünde araştırmanın önceki kısımlarında yer alan, ilahiyat ve ilahiyatçıya dair bulgular konuyu netleştirmek adına önemli görünmektedir.

3.2.1.2. Kaçınılmaz Olarak Değişen Amaç ve Hedefler

Katılımcıların bazıları da amaç ve hedeflerdeki değişimin varlığını kabul etmekte ve bu durumun kaçınılmaz olduğunu söyleyerek değişimi olağan karşılamaktadırlar. Katılımcılardan birisi de değişimin olumlu yönde olduğunu ifade ederek bu durumdan duyduğu memnuniyeti özellikle dile getirmektedir. Örneğin akademisyen A15 tarihi süreçten referanslar vererek ilahiyat fakültelerinin değişen misyonuna vurgu yapmakta ve bu değişimi toplumsal ihtiyaçlar açısından kaçınılmaz bir durum olarak niteleyerek şu sözleri dile getirmektedir:

> *"Biz Ankara İlahiyat'ın ilk kurulan fakülte olması itibariyle kuruluşunda aydın din adamı yetiştirme misyonunun olduğunu görebiliyoruz. Dersler müfredatlar onu gösteriyor. Ama daha sonraki süreçte yüksek İslam enstitülerinin kurulması ile birlikte misyon değişti. Ankara ilahiyat din eğitimi anlayışını benimserken yüksek islam enstitülerinin dinî eğitim anlayışını benimsediği düşünülür. Yetiştirmek istediği ne diye sorduğumuzda imam hatiplere meslek dersi öğretmeni yetiştirme misyonuyla bir nevi dinî eğitim anlayışı hakim oluyor o süreçte. 1980 Darbesi sonrası ilahiyatlarda yeni bir anlayışla bir program anlayışına geçiliyor. Bu program anlayışı her ikisini örtüştürerek belli bir program taslağı ortaya koyuluyor. Bu ikilik ortadan kaldırılarak tekli bir yapı oluşturuluyor. 80 hareketinin zaten temel mantığı farklı anlayışları, bakış açılarını*

törpüleyerek bir anlayışa yığmak olarak ifade edeceğimiz hususa dönüyor. İlahiyat fakültesi kurulduğu dönemdeki misyonunu tarih içerisinde deneme çalışmaları yaptı ancak değişen toplum yapısıyla ihtiyaçlar da değişti."

A9 ise değişimin kaçınılmazlığına vurgu yaparken A15 ile paralel nitelikte ifadeler kullanarak değişimin ihtiyaçlardan bağımsız olmadığına şu sözleriyle dikkat çekmektedir:

"…aslında tek bir kurumdan çok şey bekleniyor kuruluşundan itibaren. Şimdi bir taraftan çok zor evet ama bir taraftan da bundan da kaçılması ne derece mümkün olacak onu bilmiyorum. Hani bölümleşmelere gidildi, yük azaltılsın istendi falan vs. Ama burası öyle bir saha ki kopardığınız bölümlerde de bu sefer farklı akademik sıkıntılar ortaya çıkıyor. İster istemez pek çok şeyin buradan çıkması bekleniyor. Dolayısıyla burası sadece yüksek din mütehassısı yetiştirmek için kurulmuş bir alan olmaktan çoktan çıktı."

Sürekli değişen dünyada yenilikler karşısında günün şartlarına uyum sağlayabilecek, yenilikleri benimseyebilecek insan tipini yetiştirmesi beklenen eğitim sistemindeki kurumların, yenilikler karşısında değişimi benimsemesi beklenmektedir (Tezcan, 1981). Yükseköğretim kurumları olarak hizmet veren üniversitelerin de geleneksel yapılanma ve işlevleri ile günümüz dünyasında ayakta kalabilmesi mümkün görünmemektedir. Yeniden yapılanma çabaları doğrultusunda üniversiteler kendilerini, "araştırmacı, girişimci, yenilikçi" kurumlar olarak tanımlama çabaları içerisine girmişlerdir (Şahin ve Alkan, 2016) Yüksek din öğretimi kurumları olarak ilahiyat fakültelerinin de bu yeniden yapılanma tartışmalarından bağımsız olması beklenemez. Bu anlamda ilahiyat fakülteleri için de değişimin ve gelişimin kaçınılmazlığı kendini ön plana çıkarmaktadır. Gül (2016) bu konuda medrese örneğinden yola çıkmakta ve değişimin zorunluluğunu şu ifadeleriyle ortaya koymaktadır: "Kurumları ayakta tutan, etkilerini maksimize eden ve varlıklarının devam etmesini sağlayan iksir, değişime ve gelişime ayak uydurmalarıdır. Yeni durumlara göre pozisyonunu gözden geçiremeyen, yeni

şartlar doğrultusunda kendini yenileyemeyen kurumlar, er veya geç tarih sahnesinden çekilmek zorunda kalırlar… Bilim tarihimizde bunun en bariz örneğini Osmanlı Medreseleri oluşturur." A15'in "*İlahiyat Fakültesi kurulduğu dönemdeki misyonunu tarih içerisinde deneme çalışmaları yaptı ancak değişen toplum yapısıyla ihtiyaçlar da değişti"* sözleriyle ortaya koymaya çalıştığı düşünce tam da bu konu bağlamında tartışılacak bir durum gibi görünmektedir. İlahiyat fakültesi açık veya örtük amaç ve hedefler bazında kurulmuş ve kurumsallaşma yoluna gitmiş olabilir, fakat gelinen noktada ilahiyat fakültelerinin temel amacından sapmadan yeni amaç ve hedeflere odaklanmak zorunda olduğu gerçeğini kabullenmek bu fakülteleri daha iyi bir noktaya taşımak adına önemli görünmektedir. Bu fakülteler dini alanda bilgi üretme ve topluma hizmet etme amacıyla kurulmuştur. Kurulduğu dönemdeki bilgi anlayışı, bilgi ihtiyacı ile günümüzdeki bilgi anlayışı ve ihtiyaç duyulan bilgiler aynı mıdır ki, bu fakülteler aynı bakış açısıyla bilgi üretmeye devam etsin? Ya da günümüz dünyasındaki "mesleki bilgisi kuvvetli ve düşünüşünde ihatalı din adamları" nın özellikleri ile 1949 yılında bu özellikleri taşıması beklenen din adamlarının özellikleri aynı mıdır? Tartışmaya buradan başlamak gerekmektedir. Örneğin 20. Yüzyılda bu felsefi bakış açısıyla kurulan ilahiyat fakültesinin yetiştireceği din adamlarına 21. Yüzyıl becerilerini kazandırma gibi bir öngörüye sahip olması beklenebilir miydi? Bu ve bunlar gibi soruları çoğaltmak mümkündür. İlahiyat fakültelerinin üniversiter sistemin temel mantığından ve kurucu unsurların merkezi çerçevesinden ayrılmadan, amaç ve hedeflerinde gelişim ve değişikliklere yer vermesi olağan bir durum gibi görünmektedir. Bu bağlamda önemli olanın değişimin niteliği ve işlevselliği olduğu kabul edilmeli ve bu konuda ortaya konulacak yeniden yapılanma çalışmaları bu bakış açısıyla oluşturulmalıdır. Öncelikli olarak yeniden yapılanmayı zorunlu hale getiren faktörler tam anlamıyla tespit edilmeli sonrasında ise, yüksek din öğretiminde yeniden yapılanmanın teorik alt yapısı oluşturularak, değişim ve gelişmeye

yönelik faaliyetler bilimsel bir düzlemde gerçekleştirilmelidir (Ayrıntılı bilgi için bkz. Tosun ve Doğan, 2004).

A7 ise detaya girmeden ilk ilahiyat fakültesinin kuruluş amaç ve hedeflerindeki farklı bir anlayışa dikkat çekmekle birlikte bu durumun kısa sürede değiştiğini ve bunun da çok olumlu bir süreç olduğunu şu sözleriyle temellendirmektedir:

> *"İlk kuruluş amacı çok da şey yapılmadı o cumhuriyetin jakoben laik düşüncesi belki kuruluş amaçlarında olabilir, Ankara ilahiyatın ilk programlarına baktığınızda bunu hissediyorsunuz ama bu çok kısa dönemde zaten hemen evriliyor. Gelinen noktada Ankara ilahiyat da dahil bütün ilahiyat fakültelerinin amaçları bence iyi niyetli. Bu bazı maalesef klasik çok muhafazakar ve bence yanlış anlayış sahibi bazı cemaatlerin, müslümanların işte bunlar yok İslam'ı saptırmak için, laik düzen tarafından uydurulmuş konular falan filan… Bunlar tamamen aslı astarı olmayan laflar. Amaçlar da buralarda görev yapan hocalarımız da önceden beri buralara gelen öğrencilerin de nihai amacı İslami ilimlerin Allahu Teala'nın Kuran-ı Kerim'inin, Hz. Peygamber'in hayatının, hadislerinin islami ilimler geleneğinin anlaşılması, öğrenilmesi yani kısacası İslam tarihindeki medreselerin günümüze yansıması ilahiyat fakülteleri. Bunu başka türlü şey yapmak şey olur, vakiaya aykırı. Çünkü bu hocalarımızın yapıları da belli, fakültelerin müfredatı da belli. Gelen öğrencilerin amacı da belli. Sadece bir isimden yola çıkarak işte bunlar… Aynı şey Diyanet için de söylendi zamanında biliyorsunuz. Ben onun için kuruluş sırasındaki bazı idarecilerin zihnindeki şey farklı olsa da çok kısa dönem sonra o tarihten gelen İslami düşünce gücünün veya işte İslami anlayışın etkisiyle nehir kendi yatağında akmaya başlıyor Türkiye'de ve eksikleriyle… dediğim gibi böyle bir düzende temel olarak çok fazla İslami referans sahibi olmayan bir devlet düzeni içinde olabilecek imkanları da zorlayarak yapılabilecek en iyi netice alındı diye düşünüyorum."*

İslam Hukuku Ana Bilim Dalı'nda öğretim görevlisi olan A7, ilk ilahiyat fakültesi olan Ankara İlahiyat'ın bir takım siyasi bakış açılarıyla, belli bazı düşünceleri olgunlaştırmak için

kurulduğunu, fakat kısa bir süre sonra bu fakültenin de bu taraflı bakış açısının etkisinden uzaklaştığını ima eden fikirler sunmaktadır. Hatta A7'ye göre gelinen noktada ulaşılabilecek en iyi sonuçlara ulaşılmış ve bu fakülteler medrese geleneğinin bir yansıması niteliğini kazanmıştır. Daha önceki kısımlarda ilahiyat fakültelerinin amaç ve hedeflerini belirleyen unsurlar arasında siyasetin etkisine değinilmiştir. Bu etki farklı çalışmalarda ayrıca çalışılacak bir konu olmakla birlikte, A7'nin ilahiyat fakültelerini medrese geleneği ile eş değer görme eğilimi de ayrıca tartışılması gereken bir konudur. İlahiyat fakültelerinde benimsenmesi gereken bilgi anlayışı konusundaki daha önceki bulgular göstermektedir ki, bu fakülteler en temelde bilgi anlayışı ve bilgiye ulaşma mantığı anlamında medreslerde var olan anlayışın tam tersi bir anlayışı hedefleri arasına yerleştirmiştir. Dolayısıyla bu fakültelerin yetiştireceği insan tipinden de bu anlayışa özgü yeterlilikler beklenmektedir. Bu anlamda A7'nin amaç ve hedefler konusunda ilahiyat fakültelerini medreseye yaklaştıran tutumu oldukça tartışmalı görünmektedir.

3.2.1.3. Başlangıçtan Günümüze Değişmeyen Amaç ve Hedefler

Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesinde akademisyen olarak görev yapan A5 ve A4 ise diğer katılımcıların aksine görev yaptıkları ve günümüz ilahiyat fakültelerinin ilk örneği olan Ankara İlahiyat'tan yola çıkmakta ve Ankara İlahiyat Fakültesi özelinde amaç ve hedeflerde bir değişiklik olmadığını savunmaktadır. Amaç ve hedefleri kurum kültürüyle özdeşleştiren A5 fikrini daha açık hale getirmek için konu ile ilgili örnek vermekte ve şu ifadeleri kullanmaktadır:

> *"Ben genel olarak zaman zaman farklı şeyler olsa bile… bu vizyonunu koruduğu kanaatindeyim Ankara ilahiyat fakültesinin. Diğerlerinin kurum kültürlerini bilmek gerekir, kurum kültürünü kazanmak çok önemlidir. Geçen fransız birinin mülakatını okudum o tabi Fransa'dan Amerika'ya gidiyor. Amerika'da diyor dikkatimi çeken bir şey oldu, ordaki*

hocalarla talebe ilişkisinde bir taraftan talebeler her zaman hocalara ulaşabiliyor böyle bir müsamaha var öbür taraftan da talebelerden hocalara karşı her zaman gözetilen bir sınır var. Bu dengeyi görmek beni çok etkilemişti diyor. O bir kültürdür yani anlatabiliyor muyum?"

A4 ise amacın kuruluştan beri değişmediğini şu sözlerle savunmaktadır:

"Başlangıçta zaten memleketteki dini ihtiyacı yani dini konuları cahil cühelanın elinden kurtarıp bu alanda bilgi sahibi olan kişilerin eline teslim etmek, camileri, okulları, mihrapları, minberleri bu işin ehil ellere teslim edilmesini sağlamak amacıyla kurulmuş bu fakülteler. Şimdi de fark yok bu konuda."

3.2.1.4. Dönüştürülmesi Gereken Amaç ve Hedefler

A1 ise konuyla ilgili daha üst bir bakış açısı geliştirmekte ve kuruluş hedefine dikkat çekerek, aslolanın bu hedefi günümüz şartlarına göre dönüştürerek devam ettirmek olduğunu şu sözleriyle vurgulamaktadır:

Şimdi yüksek diniyat mütehassısları denmiş ve bu vizyona sadık kalacaksak aynı şeyleri yapmalıyız. Şuanda dünya yüksek diniyat mütehassısı derken neyi kastediyorsa ona göre bizim cevap vermemiz lazım. Kendi kendimize oturup bir özeleştiri yapmalıyız. Ve kurumu idame ettirmek için dün şöyleydik bugün böyleyiz diye şikayet etmek ve eleştirmek değil çare."

A1'in bu görüşleri ile daha önceki katılımcı görüşlerini farklı bir bakış açısıyla desteklediğini görmek mümkündür. A1, değişimin kaçınılmaz ve hatta gerekli olduğunu düşünmekte ve tarihe takılıp kalmadan bugün dünden daha iyi nasıl olunur bunun derdine düşmek gerektiğini savunmaktadır.

Bir başka ilahiyat fakültesi öğrencisi Ö9 da Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nin kuruluşu ile ilgili sahip olduğu bir takım resmi ve gayri resmi bilgilerden bahsetmekte ve durumu günümüz açısından yorumlarken A1 ile paralel olarak nitelendirilebilecek bir bakış

açısıyla konuya yaklaşmaktadır. Ö9 amaç ve hedeflerin teorik çerçeveler içerisinde ne iken ne olduğundan çok, pratikte neye dönüştüğünün tartışılması gerektiğine dikkat çekmiştir. Ö9 bir özeleştiri niteliğindeki ifadeleriyle konuya mevcut durum üzerinden şu şekilde yaklaşmaktadır:

> *"Derslerden de biliyoruz zaten, ilk kurulan ilahiyat, Ankara İlahiyat. Din hizmetleri alanındaki aksamalar ve toplumun beklentileri böyle bir gelişmeyi beraberinde getiriyor aslında. Fakat tabi bu konuda çeşitli rivayetler de duyuyoruz. Sanki ilahiyat fakülteleri dine hizmet etmek için değil de, dine külfet olmak için kurulmuş, kurdurulmuş gibi bir algı var ortalıkta. Gerçekten öyle miydi emin değilim, fakat ben de şu an bir ilahiyat fakültesi öğrencisiyim ve bu fakültelerin dine zarar verdiğini düşünmüyorum. Zaten herkes ekmek parası derdinde, din hizmeti yapacak olan bizlerin de amacı gerçekten dine hizmet etmek mi, bence önce bu tartışılmalı."*

Ö9 ise bir öğrenciden beklenmeyecek düzeyde bir olgunlukla konuya yaklaşmakta ve dönüp dolaşıp aynı konular etrafında tartışmak yerine, güncel ve pratik gerçeklikler üzerinden bu fakültelerin amaç ve hedeflerinin tartışılması gerektiğine işaret ediyor gibi görünmektedir.

3.2.2. Amaç ve Hedef İmanlı/Dindar Bireyler Yetiştirmek mi?

Katılımcıların ilahiyat fakültelerinin amaç ve hedefleri açısından tartıştıkları diğer bir konu da bu fakültelerin imanlı ya da dindar olarak nitelenebilecek bireyler yetiştirip yetiştirmediği ya da yetiştirme gibi bir hedefinin olup olmadığı ile ilgili olmuştur. Katılımcıların bazıları ilahiyat fakültelerinin imanlı/dindar bireyler yetiştirmek gibi bir hedeflerinin olmadığını savunurken, bazıları ise dolaylı olarak da olsa bu fakültelerin böyle bir hedeflerinin var olduğundan bahsetmişlerdir. Öğrenci katılımcılar ise, konuyu imanlı olma ya da dindar olma bağlamının dışına taşıyarak maneviyat kavramını ön plana çıkarmışlardır. Bu bağlamda bazı öğrenci katılımcılar bu fakültelerde aldıkları eğitim sonucunda manevi açıdan birtakım eksiklikler hissetmeye başladıklarını dile getirmişler. Bir öğrenci ise aldığı ilahiyat eğitimi süresince dini daha iyi anladığını, dolayısıyla kendisini

daha dindar hissettiğini ifade etmiştir. Bu bağlamda ortaya çıkan alt kodlar şu şekildedir; "İlahiyat Eğitiminin İmanlı/Dindar Bireyler Yetiştirmek Gibi Bir Hedefi Yoktur", "İlahiyat Eğitimi Dolaylı Yollardan İmanı Güçlendiren Bir Süreçtir", "İlahiyat Eğitimi Maneviyatı Azaltan Bir Süreçtir", "İlahiyat Eğitimi Dinin Pratik Boyutunu Güçlendiren Bir Süreçtir".

3.2.2.1. İlahiyat Eğitiminin İmanlı/Dindar Bireyler Yetiştirmek Gibi Bir Hedefi Yoktur

Din Eğitimi Ana Bilim Dalı Öğretim Üyesi A10 ilahiyat fakültelerinin öğrencilerini dindarlaştırma gibi bir hedefinin olmadığını şu sözleriyle dile getirmektedir: *"İlahiyat fakültelerine bakarsak bilgi ile donatmak görevi var ama daha dindar yapmak gibi bir görevi kanaatimce yok. Yani bu kurumun kurumsal anlamda sizi dördüncü sınıfa gelip mezun olduğunuzda daha dindar yapmak gibi bir görevi yok."* A8 de ilahiyat fakültelerinin amaç ve hedeflerinden bahsederken bu fakültelerin bilimsel boyutuna vurgu yapmakta ve doğrudan öğrencilerini dindarlaştırmak gibi bir hedeflerinin olmadığını şu ifadelerle dillendirmektedir;

> *"İlahiyat fakültelerinin dinin özünü anlama ve anlamlandırma adına bilgiyi bulup çıkarmak, dönüştürmek ve bilgiyi yaymak gibi bir görevi vardır. Bununla birlikte bu bilgiyle muhattap olacak öğrencinin dindar ya da daha dindar olmasını sağlamak gibi doğrudan bir niyeti yoktur bu fakültelerin. Ya da bu niyetle yola çıkılmamıştır en azından. Bu anlamda zaten sorulması gereken ilk soru neden dindar bireyler yetiştirilemiyordan ziyade, kimdir dindar sorusu olabilir belki."*

Katılımcı A10 ve A8, ilahiyat fakültelerinin bilgiyi üretme ve yayma hedefine odaklanarak temel hedefin bu olduğuna vurgu yapmışlar, dolayısıyla ilahiyat eğitiminin doğrudan dindar yapma gibi bir hedefinin olmadığını dile getirmişlerdir. İlahiyat fakültesinin kuruluş amaç ve gerekçesi ve sonraki süreçte ortaya çıkan ilahiyat eğitiminin amaç ve hedeflerinde olması gereken değişim ve gelişimlere yönelik tartışmalar incelendiğinde de böyle bir hedefin olmadığı görülmektedir. Fakat araştırmanın önceki kısımlarında yer alan, ilahiyat

fakültelerinin yetiştirmeyi hedeflediği ilahiyatçının özelliklerinin ne olması gerektiği yönündeki katılımcı görüşlerine göre, ilahiyatçı ilahiyatını yaptığı dinin inanırı olmasının yanında, dindarlık ölçütü olarak kabul edilecek pek çok niteliğe de sahip olmalıdır. Bu noktada çelişkili bir durum ortaya çıkmakta ve bu durum eğitimsel açıdan bir belirsizliği beraberinde getirmektedir. Bu fakülteler bilgi üretme ve bu bilginin toplumla paylaşılması hedefine odaklanarak yetiştirdiği bireylere de bu özellikleri kazandırıp içsel durumlarını göz ardı mı edecektir yoksa yetiştirdiği bireylerin imanlı olmanın da ötesinde dindar bireyler olması amacını mı güdecektir? Ya da ilahiyat fakültelerine eğitim almak üzere gelen öğrencilerin halihazırda İslam Dini'nin inanırı olması hatta dindar olması gerektiği önkabulünden hareket edilerek, bu hazırbulunuşluk düzeyine göre mi eğitimin içeriği belirlenecektir? Bir yandan da A8'in "*…sorulması gereken ilk soru neden dindar bireyler yetiştirilemiyordan ziyade, kimdir dindar sorusu olabilir belki"* şeklindeki ifadesini de ayrıca düşünmek gerekmektedir. A8 bu fakültelerin doğrudan dindar yapma gibi bir hedefinin olmadığını açıkça söylemekte bununla birlikte var olduğu ifade edilen bir problem alanına atıfta bulunarak, bu fakültelerden dindar bireyler yetiştirmesinin beklendiğine işaret etmektedir. Bu noktada sorduğu soru da oldukça anlamlı görünmektedir. Dolaylı yoldan böyle bir hedefinin olması gerektiği düşünülse bile, bu hedef hangi dindarlık ölçütüne göre belirlenecektir? Ya da eğitmin sonuçları hangi yöntemle ölçülecektir? Farklı pek çok akademik disiplin tarafından, farklı bakış açılarıyla tanımlanan "dindarlık" kavramının net bir tanımının ortaya konulması mümkün olmamıştır (Holdcroft, 2006). Bununla birlikte dindarlığın ölçülmesi problemi ortaya çıkmış ve ölçülebileceği iddiası üzerinden pek çok dindarlık ölçeği geliştirilmiştir. (Sönmez, 2016). Daha çok Hristiyan ve Yahudi geleneği çerçevesinde yapılan bu ölçüm çalışmaları Türkiye'de yapılan bu tip çalışmalar için de referans noktası olmuştur (Karaca, 2001). Bununla birlikte bu uyarlama çalışmalarının türk tipi dindarlığı anlayabilmek için ne kadar yeterli olabilceği de tartışmalıdır

(Subaşı, 2002). Dünyada olduğu gibi Türkiye'de de dindarlığın çerçevesini belirlemek adına çeşitli tipolojiler ortaya konulmuş ve ortaya birbirinden bağımsız dindarlık türleri çıkmıştır (Tipolojiler için bkz. Çelik, 2005). Dindarlık kavramı bu kadar çok yönlü ve karmaşık bir olgu olarak görünürken, "dindar yetiştirme" ya da "dindar yapma" hedefinin de bir o kadar belirsizlik arz edeceği ortadadır. Dolayısıyla böyle bir hedef belirlense bile, durum netleşmeyecek ve ilahiyat fakültelerinin amaç ve hedefleri daha da belirsizleşecek gibi görünmektedir. Elbette bundan önce sorulması gereken sorular, bu fakültelerin böyle bir hedefinin olup olmadığı, ya da böyle bir hedefinin olmasının bir gereklilik olup olmadığı yönünde olmalıdır. Bu soruların net bir şekilde cevaplandırılıp, ilahiyat eğitimi adına olması gereken amaç ve hedeflere odaklanılması önem arz etmektedir.

3.2.2.2. İlahiyat Eğitimi Dolaylı Yollardan İmanı Güçlendiren Bir Süreçtir

Katılımcılardan bazıları öğrencileri imanlı, dindar ya da daha imanlı, daha dindar yetiştirmek gibi bir hedefin ilahiyat fakültelerindeki eğitimin doğrudan amaçları arasında yer almadığını fakat bununla birlikte; ilahiyat fakültelerindeki eğitim sürecinin öğrencileri dolaylı yollardan da olsa imanî noktada destekleyen bir süreç olduğunu ifade etmişlerdir. Bu yönde görüşlere sahip olan A9 bir ilahiyat fakültesi akademisyeni olarak öğrencilerini daha dindar bireyler haline getirmek gibi bir görevinin görünürde olmasa bile arka planda örtülü bir hedef niteliğinde var olması gerektiğini düşünmekte ve düşüncesini şu sözlerle desteklemektedir:

> *"Eğri oturup doğru konuşmak lazım. Fakültelerimizin amacı belki dindar yetiştirmek olarak belirlenmemiş olabilir resmiyette. Ama bizden beklenen o dindarlık profilini de ortaya koymamız. Yani hem ilahiyat mezunu olup hem de ahlaki zafiyet gösterdiğiniz an sizin toplumdan gördüğünüz tepki başka bir fakülteden mezun olup dindarım diyenle çok daha başka oluyor. Neden? Çünkü bize şu söyleniyor "Siz iyisini bilensiniz siz niye bunu yapıyorsunuz?" o yüzden zımni olarak ben böyle bir görevimiz olduğunu da düşünüyorum. Belki resmi olarak değil ama*

zımni olarak var. Bu ayrıma gidilmesinin ardında acaba zaman zaman şunu düşünüyorum yani buradaki bilginin dindar çıkaramayacağı ile alakalı bir ön kabul mü söz konusu acaba bundan dolayı da böyle bir çıkış yolu mu aranıyor diye düşünüyorum ama buna da katılmıyorum. Çünkü İslam'a bakıldığında iman bilgi üzerine inşa ediliyor. Önce Hz. Adem'e eşyanın isimleri öğretilmiş Kuran'dan hareket edecek olursak neye inanacağınızı bilmek durumundasınız, neye inanmayacağınızı da bilmek durumundasınız. Neye niçin inanmanız gerektiğini de bilmek durumundasınız çünkü Kuran bu perspektifle anlatıyor. Yani bir şeyi yasaklarken bile gerekçesini koyuyor Kuran içkiyi ele alalım. Tamamen bu sorgulamak, anlamakla ilgili bir husus. Bize ne diyor Cenab-ı Hak içkinin faydası da var zararı da var. Faydasını da söylüyor ama faydası zararından çok uzak durun. Şimdi bu nedenselliği ortaya koyması bizim için çok önemli. Neyi niçin yapmamız gerektiği ile ilgili bir bakış açısı. Öğrenciye sorgulamanın dindarlığı, ahlakı artırıcı bir unsur olduğunu anlatmak lazım. Şimdi aldığı bilginin kendisini manevi anlamda katkı sağlamadığını düşünmek ve bundan dolayı da acı çekmek gibi bir hususu var öğrencinin bu çok acı bir şey. Asıl hayal kırıklığı budur bu sorgulamanın burda alınan bilginin aslında o sorgulama ile birlikte ne kadar manevi dünyalarını geliştirdiğini görmek ihtiyacı var öğrencinin ve bunun gösterilmesine ihtiyacımız var. Sonra da kalkıp da bazı hocalar şey diyormuş onu da duydum Bir tasavvuf hocası biz bunları anlatıyoruz işte mesela tevekkülü şey yapıyorum bir yerden geldi de… Demiş ki bir hoca efendim devenizi direğe bağlamak da tevekkül etmediğinizi gösteriyor. Ama aynı hoca camide ayakkabılarını kaybedince bas bas bağırmış. Dedim ya tutarlı olacak ilahiyatçı. Öğrencinin kafasını böyle karıştırıyorsanız çünkü böyle bir anlayış yok İslam'da tevekkül de böyle bir şey değildir. Ben bi de bunu kuantumla izah ediyorum ama. Farklı bilimlerle mecz etmek için kavramlarımızı bunu söylüyorum. Buna çok ihtiyacımız var. Ben hep şuna inanırım; sizi mutlu etmeyen, sizin yaşamadığınız bir güzelliği siz başkasına güzellik veya mutluluk olarak anlatamazsınız. Bu sahanın ne kadar güzel, ne kadar verimli, ne kadar bereketli olduğunu siz kendiniz yaşamıyorsanız karşı tarafa aktaramazsınız. Öğrencinin de buna ihtiyacı var. Çünkü buraya hepimiz o şeylerle geldik bir amacı da işin manevi boyutudur. Bunu da yaşamak istiyor ama bu aldığı kuru malumat tabiri caizse çünkü

benim sorularımda şöyle bir şeyde çıktı; öğrencilerden kocakarı imanına öykünüyorum diyenler var. Sorgulamaya girdiği an sanki çok inandığı o güvenli kalesinin, evinin sarsıldığını, şüpheden dolayı uzaklaştığını, kendiyle çeliştiğini düşünüyor öğrenci. Halbuki bu o demek değil işte o zaman tahkiki taklide geliyoruz, yani imanın o kısmına geliyoruz. Bu kadar temel meseleleri son sınıfta bile tartışıyorsak bunların teoriden ziyade uygulamada nasıl ele alınması gerektiği ile ilgili ciddi çalışmalar yapmak lazım. İlahiyatın bu çok disiplinli mantığı süratle geliştirmesi lazım."

Din Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda akademisyen olarak görev yapan A9, ahlak ve bilgi temelli bir dindarlık anlayışına dikkat çekmekte ve ilahiyat fakültelerinin de dolaylı olarak bu temel üzerine inşa edilecek dindarlığın öğretim merkezi olduğunu savunmaktadır. Öztürk'e göre de müslüman bir toplumun dindarlık ölçütünü belirleyen temel iki unsur; "Bilgi ve ahlak" tır. Dindarlık probleminin temelini körü körüne bağlılık derecesine ulaşan taklîdî bir bilgisizlik ve bağnazlık sorunu oluşturmaktadır. İslami bakış açısında beklenilen dindarlığın esas ölçütünü ise akletmeye ve sorgulamaya dayalı bilgi ve bu bilginin hayata geçirilmesini ifade eden ahlaki tutum belirlemektedir (Öztürk, 2007, s.5-7). A9'un savunduğu fikirler doğrultusunda geldiği son nokta "taklidi-tahkîkî" iman mevzusu olmuştur. A9, gerçek dindarlığın tahkîkî imana ulaşmak ile gerçekleşebileceğini savunuyor gibi görünmektedir. İslam geleneğinde taklîdî-tahkîkî iman meselesi sıkça tartışılmış, taklid yoluyla iman edenin imanının geçerli olup olmadığı yönünde çeşitli argümanlar ileri sürülmüştür (bkz. Ardoğan, 2009; Ünverdi, 2012). Ardoğan'a (2009) göre taklidî iman sahibinin imanı tartışmalı olmakla birlikte, taklid ile başlayan iman sürecinde birey İslam dinini ve Kuran'ı tanıyıp anlamaya başladıkça düşünmeye ve sorgulamaya da başlayacak ve basit seviyede bir düşünme eylemi içerisine bile girse tahkik sürecine intibak edebilecektir. A9 da tam bu durumu kastediyor gibi görünmektedir. İlahiyat eğitiminin temelini din konusunda bilgi üretme ve doğru bilgiye ulaşma çabası oluşturuyorsa şayet, bu fakültelerde yetişen bireyler bu düzeyde bir eğitim içeriği

ile karşılaştığı ve içeriğin hedeflediği yeterlilikleri kazandığı takdirde zaten bir sorgulama sürecine girecek ve iman düzeyini farklı bir noktaya taşıyacaktır. Gerek İslam düşünce geleneğinde gerekse Hristiyan ve Yahudi teolojilerinde tarihi çok eskiye dayanan bilgi-iman ilişkisi tartışmalarının temel problemlerini " İman bir bilgi türü müdür, değil midir, iman bilgi temelli mi olmalıdır, eğer öyleyse bu bilgi nasıl bir bilgi olmalıdır? Ya da iman bilgi temelli bir olgu değilse, gerçek olmasının kriterleri neler olacaktır?" soruları oluşturmuştur. Bu noktada Kelam ilminde iki farklı görüş olarak, imanın "bilgi" olduğunu savunan Mutezile ve imanın "tasdik" olduğunu ileri süren ehli sünnet görüşleri ortaya çıkmıştır (Mert, 2003). Kuran'ın bu konudaki temel yaklaşımı incelendiğinde, aklın iman esaslarını anlayabilecek yeterlilikte olduğu görülmektedir. Dolayısıyla iki aşamaya ayrılabilecek imanın içselleştirilmesi sürecinin ilk aşamasını, İslam'ın bilgi anlayışı ile paralel giden akıl ve bu akıl vasıtasıyla elde edilen bilginin ulaştırdığı iman olgusu oluşturmaktadır. Bu sürecin ikinci aşamasını ise, bu imanın içselleştirildiği "tahkik" süreci şekillendirmektedir (Sönmez, 2005, s. 238). Polater'e göre Kuran'da kesin bilgiye ulaşmanın önemi üzerinde durulmakta fakat bu bilgiye de amaç olması açısından değil, imana ulaşmak için bir vasıta olması açısından değer verilmektedir. Tasdiği gerektiren iman sürecinin sağlam ve akli delillere dayandırılarak kuvvetlendirilmesi inanan herkes adına bir sorumluluk olarak görülmektedir (Polater, 2013). Dolayısıyla imanın tasdik ile gerçekleşmesi fakat bununla birlikte bilgi ile kuvvetlenmesi, imanın neliği konusundaki görüşleri birleştiren bir yaklaşım olarak görünmektedir. Konu bu düşünceler bağlamında irdelendiğinde, A9'un da vurguladığı gibi bilgiye ulaşmayı ve bilgiyi üretmeyi temel hedef olarak belirleyen ilahiyat eğitiminin aynı zamanda imanı destekleyen bir eğitim süreci olması yönündeki beklenti tutarlı görünmektedir. Hatta bununla birlikte, bu fakültelerden yetişen bireylerin bilgi temelli bir iman anlayışına sahip olmaları onlar adına bir sorumluluk olarak ortaya çıkmaktadır. İman konusundaki tartışmaların farklı bir boyutunu da

iman-ahlak ilişkisi oluşturmaktadır. Amelin/ahlakın imanın bir parçası ya da şartı olup olmadığı noktasında pek çok kelami tartışma yapılmış, farklı pek çok görüş ortaya çıkmıştır. Gelinen noktada ise iman ve amelin/ahlakın birbirini tamamlayan iki unsur olduğu görüşünün hakim olduğu görülmektedir (Görüşler için bkz. Sönmez, 2011, s. 124). Örneğin Maturidi'nin düşüncesine göre muteber sayılacak bir ahlak, iman ve ibadetin bir arada bulunduğu bir sistemde olması gereken bir gereklilikten ziyade, iman ve ibadetin yanında akıl ve irade ile elde edilmesi gereken bir olgudur. Yani ahlaka sahip olmak kişinin hazır olarak bulacağı bir sonuç değil, kendi çabası neticesinde ulaşacağı bir durum olacaktır. Öztürk'ün (2007), dindarlığın iki ölçütü olarak ortaya koyduğu "bilgi ve ahlak" bağlamına geri dönüldüğünde ve konunun bütününe "bilgi-iman-ahlak" ilişkisi bağlamında bakıldığında; A9'un dolaylı olarak dindarlaştırma ile kastettiği sürecin, bilgi odaklı bir eğitim anlayışı ile şekillenebileceğini söylemek mümkün görünmektedir.

Akademisyen A4 de A9 ile düşünce anlamında aynı çıkış noktasından hareket etmekte ve derslerinde kullandığı yöntemlerden örnekler vererek dolaylı yollardan da olsa öğrencilerin daha imanlı olmalarını sağlayacak bir eğitim sürecini hedeflediğini şu sözlerle açıklamaktadır:

> *"İman eğitimi deyince bazı öğrencilere "gel evladım, sana görev veriyorum, bugün akşama kadar beş bin defa zikir çekeceksin, akşama kadar bin tane La ilahe İllallah zikri çekeceksin" demiyoruz. Ama bizim burda her hocamızın da yeri geldikçe yaptığı kanaatindeyim. Mesela müzik sanatını anlatırken seslerin oluşumu, o seslerin arasındaki frekansların bu ses farklılıklarını meydana getirdiği, bunların çok ince bir hesap neticesinde ortaya çıktığını, rastgele seslerin çıkmadığını söylerim. Cenab-ı Hak'ın yüceliğinden ve kâinata onun koymuş olduğu düzenden ve intizamdan bahsediyorum. Bu şekilde öğrencilere biraz da imanlarını kuvvetlendirecek, inançlarını kuvvetlendirecek birtakım şeyler de onların kafalarına*

yerleştiriyorum. Tabiri caizse vur patlasın, çal oynasın, söyle çal falan değil. Ve buna da inanıyorum her hocamız hangi branşta olursa olsun kendi şeyine göre İslam dinin yüceliğini, onun inceliklerini, onun güzelliklerini ortaya koyacak şekilde öğrencilere bir şeyler mutlaka veriyor."

A4'ün ders işleyiş yöntemine ve içeriğine dair verdiği bu örnekler, kendisinin dolaylı olarak iman eğitimi yapmayı hedeflediğini gösterir niteliktedir. A4'ün ifadeleri, bu hedefi benimseyen ve hatta bu hedefe yönelik yöntemler geliştiren ilahiyat fakültesi öğretim üyelerinin varlığına işaret etmesi bakımından da dikkat çekici görünmektedir. A4 kullandığı yöntemlerle öğrencilerin düşünmesini sağladığını ifade etmekte ve örnek gösterdiği uygulamalarıyla A9'un sorgulamaya dayalı bilgi-iman ilişkisi anlayışına destek olacak görüşler sunmaktadır.

İmanın öğretilebilir olup olmadığı, din eğitiminde hedeflerin belirlenemesi açısından tartışmalı bir konu olmuştur. Kimileri imanın içsel bir olgu olduğuna vurgu yaparak öğretilemeyeceğini savunurken; kimileri de din eğitiminin bilişsel boyutu aşan bir eğitim olması gerektiğine vurgu yaparak imanın öğretilebilir bir olgu olduğunu ileri sürmüşlerdir (Ayrıntılı bilgi için bkz. Tosun, 2014, s. 150). İlahiyat fakültelerinin görünen amaç ve hedefleri arasında bireyleri imanlı ya da dindar yapmak gibi kazanımlara yer verilmemektedir. Bununla birlikte iman-ahlak-dindarlık ilişkisi bağlamında düşünüldüğünde din öğretimi yapılan kurumlarda öğreticilerin muhatap kitleye ahlakî yönden belli davranış ve tutumları kazandırmaları gerektiği yönünde beklentilerin dile getirildiği de görülmektedir (Tartı, 2009, s. 359). Eğitim programı "öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği" (Demirel, 2014, s. 4) olarak tanımlanmaktadır. Eğitimsel açıdan yapılan çalışmalarda bu şekilde tanımlanan bir açık programdan bahsedilirken, bir de "örtük program" kavramı üzerinde yoğunlaşıldığı görülmektedir. Örtük

program kavramı -ya da gizli program da denilmektedir- farklı açılardan yorumlanmaya çalışılmıştır. Bazı görüşlere göre örtük program eğitimin bilinçli bir şekilde saklı tutulan boyutu olarak tanımlanırken; bazıları tarafından da eğitimin henüz açığa çıkmamış rolü olarak açıklanmaktadır (Hubbard, 2010). Örtük programlar öğretimin planlanması aşamasında etkin bir rol oynamamaktadır fakat bununla birlikte akademik başarının yükselmesinde önemli bir faktör olarak kabul görmektedir (Hlebowitsh, 1994). Örtük program kavramının kapsamı içerisine, "eğitimin bir parçası olan öğretici ve yöneticilerin davranış ve tutumları, inanç ve değerleri, eğitim olanakları, siyasi ve kurumsal politikaların girdiğini söylemek mümkündür (Tezcan, 2003; Demirel, 2014). Yükseköğretim kurumları için de örtük programların varlığı söz konusudur. Normal şartlar altında resmi olarak tüm üniversiteler hemen hemen aynı programı uyguluyor gibi görünseler de, bazı üniversitelerin verdikleri eğitimin niteliği ve yetiştirdikleri öğrencilerin yeterlilikleri açısından ön plana çıktıkları görülmektedir. Bu durum üniversitelerde resmi programdan bağımsız olarak yer alan ve aynı zamanda öğrencilerin akademik başarılarını da yükselten örtük programların varlığına işaret etmektedir (Yüksel, 2002). İlahiyat fakülteleri açısından düşünüldüğünde imanlı/dindar bireyler yetiştirmeye yönelik örtük programların varlığından söz etmek mümkün olabilir mi? Bu sorunun cevabının verilebilmesi için yeni çalışmaların yapılması gerektiği net bir şekilde ortaya çıkmaktadır.

3.2.2.3. İlahiyat Eğitimi Maneviyatı Azaltan Bir Süreçtir

Akademisyen katılımcıların bu noktadaki görüşlerinin yanında bazı öğrenci katılımcıların da ilahiyat fakültelerinin hedefleri arasında imanlı ya da dindar bireyler yetiştirip yetiştirmemenin olup olmadığı konusunu kendi bakış açılarıyla tartıştıkları görülmektedir. Örneğin Katılımcı Ö3, dindar ya da imanlı şeklindeki ifadelere yer vermeksizin ilahiyat eğitimi boyunca dinin pratik boyutlarını yerine getirme noktasında yaşadığı değişim sürecini manevi bir törpülenme olarak ifade etmektedir. Ö3'ün olumsuz bir

duyguyla yansıttığı şu düşünceleri, Katılımcı A9'un bu konuda öğrencilerinde gözlemlediği tutum ve davranışları kanıtlar niteliktedir:

> *"Sadece şu önemli, şu nokta önemli kişinin manevi açıdan bazı noktalarda törpülenmesi problemi var. Bazı şeyler çok basitmiş gibi gelebiliyor hepimize ama aslında o kadar basit mi acaba? Mesela namaz kılmayı düşünelim; buraya geldiğimde sünnetleri de kılıyorduk. Ondan sonra sünnetler bitti falan. Sonra kazaya gitti bişeyler oldu. Ondan sonra sadece farzı kılmaya başladık mesela. Onu da bazen aksattık falan. Bunları şey yapamam. Ama bakıyorum başında sünneti kılmadığı için içi yana insan, sonunda farzı bırakınca bile canı sıkılmıyor yani. Normal geliyor yani. Namaz kılmamıza da bakmıyorlar, iyi bir insan olmamız önemli falan. Ama aslında o kadar da olmaması gerektiğini düşünüyorum ben. Aklı öncelerken bazı konulardan da kaydığımızı, temelde bazı prensiplerden uzaklaştığımızı düşünüyorum. O bir nüans ilahiyat adına."*

Katılımcı Ö5 de Ö3 ile benzer bir noktaya temas etmekte ve ilahiyat eğitimi öncesi ve sonrasındaki deneyimlerini karşılaştırararak manevi anlamda hissettiği eksiklikleri şu sözlerle açıklamaktadır:

> *"Daha geniş düşünmeyi öğrendim ben burada. Ama bazı yönlerimin de zayıfladığını düşünüyorum mesela. Mesela önceden bize anlatılan herhangi bir kıssadan hemen etkilenebiliyorduk. Şimdi ben mesela hiç etkilenmiyorum nedense. Öyle şey olur mu deyip geçiyorum mesela. Keşke öyle olmasaydı diyorum bazen. Çünkü manevi anlamda zevk almıyoruz artık. Burda her şeyi gerçekçi düşünüyoruz burda. Ya da tartışıyoruz. Mesela Peygamber'in hep Peygamberlik yönü ağır basmış imam hatipte ama burda da ki ben bunu onaylamıyorum. Hep beşeri yönüne ağırlık. O da bir beşerdi şeklinde. Tabi ben bunun orta yollu olmasını istiyorum. Sonuçta bir peygamber. O yüzden beşeri yönü de çok ağırlıklı diye söylemeye gerek yok diye düşünüyorum. Ama burda biz hep daha akılcı düşündüğümüz için sanki bu teyzelerin imanı var ya, her söylediğine hemen inanır, hemen etkilenir, bir gözyaşı… O yok biz de. Mutsuz değilim bu*

durumdan ama işte bazen maneviyatımı kaybetmiş gibi hissediyorum. Sadece eksik bir duygu gibi oluyor. Diyelim ki bir şey izliyoruz. Dini bir şey olsun ve içeriği biraz duygusal bir durum olsun, mesela annem etkileniyor ben sadece bakıyorum. Bu yönde değiştiğimi fark ediyorum. Çünkü önceden ben de izleseydim ben de annem gibi etkilenirdim. Mesela şunu hatırlıyorum, küçükken annemle bir kitap okuyorduk ve orda şu geçiyordu, bir dua vardı ve bu duayı okuduğunda günde yüz kere okuduğunda cennette şu kadar ağaç senin için dikilir şeklinde bir karşılığı vardı, onu annemle birlikte okumuştuk biz. Bayağ küçüktüm ama her gün annemle okuyorduk ve ben o kadar zevk alıyordum ki bundan… Mesela şimdi her gün yine aynı şevkle okuyacağımı düşünmüyorum."

Öğrenci katılımcılar aldıkları ilahiyat eğitiminin manevi dünyalarında bir değişime neden olduğunu ifade etmekle birlikte, bu değişimi olumlu ya da olumsuz yorumlama konusunda bir kararsızlık içerisinde oldukları izlenimini vermektedirler. Öğrenciler yaşadıkları değişimi imani açıdan ya da dindarlık düzeyi bakımından tanımlamak yerine "maneviyat" kavramı üzerinden değerlendirmişlerdir. Maneviyat ile kastedilenin ne olduğu sorusu ilgili literatürde yoğun bir şekilde tartışılan bir konu olmuştur. Maneviyatın tanımlanması noktasında üç farklı yaklaşım ortaya çıktığı görülmektedir. Bunlardan ilki maneviyatı dinin bütünlüğü içerisinde bir unsur olarak gören yaklaşım iken; ikincisi tamamen dinden bağımsız olarak yorumlayan yaklaşımdır. Üçüncü yaklaşıma göre ise maneviyat ve din aynı anlamda kullanılmaktadır (Ayrıntılı bilgi için bkz, Uğurlu ve Ege, 2018). Öğrencilerin "manevi törpülenme" ya da "maneviyatı kaybetme" ile neyi kastettikleri de belirsiz görünmektedir. Ö3 namaz kılma yani İslam dininin bir ibadetini yerine getirme konusunda kendinde ortaya çıkan değişikliği manevi bir törpülenme olarak yorumlarken; Ö5 ilahiyat eğitiminin almadan önce etkilendiği dini kıssalardan, mevcut haliyle etkilenmediğini söyleyerek maneviyat kaybı yaşadığına değinmektedir. Ö3'ün verdiği örnek maneviyatı dindarlık ile eş tutan yaklaşımı çağrıştıran bir durum gibi görünürken; Ö5'in örneği, maneviyatı dinin içerisinde bir unsur

olarak gören yaklaşımı akıllara getirmektedir. Bu noktada öncelikli olarak öğrencilerin maneviyat ile neyi kastedip, neyi kastetmedikleirnin çözümlenmesi gerekmektedir. Öğrencilerin içsel durumları ile ilgili bu değişimleri "Aklı öncelemek", "daha geniş düşünmek" şeklindeki eylemlerin bir sonucu olarak görmeleri, bu sonucu dolaylı olarak ilahiyat eğitimi ile ilişkilendirdiklerini göstermektedir. İlahiyat eğitiminin doğrudan ya da dolaylı olarak böyle bir sonucu olabilir mi bu ayrı bir tartışma konusudur, böyle bir sonucun varlığını ortaya koyabilmek adına farklı çalışmaların yapılması bir gereklilik olarak görünmektedir.

Katılımcı Ö4 ise arkadaşlarından farklı bir görüş ortaya koymakta ve bu konuda etrafında karşılaştığı örneklerden yola çıkarak bir yorum geliştirmektedir. Fakültelerin dindar bireyler yetiştirmediğini fakat bununla birlikte bir ihtimal imanî açıdan geliştirdiğini şu sözlerle gerekçelendirmektedir:

> *"Dindar öğrenci yetiştirmiyor bu fakülte. Dindar olsa bazı arkadaşlarımdaki farklılıklar olmaz mesela. Arkadaş çevresinin veya hal hareketlerinin olumsuz olduğunu gördüğüm için dindar olamaz. Dini anlayan ve yorumlayan, özellikle yorumlayan bir birey yetiştirmektir. Benim dinim benim, senin dinin senin şeklinde anlayacak. Tahkiki imanı gerçekleştirmek belki. Öylede anlayabiliriz. Bir tane arkadaş dört senedir kapalı beşinci senede açılıyor mesela. Bu insan bizim dönemde. Bu insanı gördüğümde dindar yetiştiriyor diyemem. Dindar bence bize emredilen ne Kuran ve Sünnet'e uygun bir müslüman olmaktır. Ama mesela Kuran'da tesettür vardır. Tesettür sadece bir bez parçası mıdır? Hayır. Tesettür bir ayettir bence. Bunun farkına varıp kendine göre yorumluyor. Tesettür benim dış hatlarımı kapatacak bir kıyafetimin olmasıdır. Her birey bu şekilde yorumlarsa dindardır ama farklı yorumlandığını düşündüğüm için dindar olduğunu düşünmüyorum. Dış hatlarını belli ediyor ben de tesettürlüyüm diyor. Kendine göre yorumladıkları için dindar değiller. Bu dini yorumlama."*

Ö4'ün iman ve dindarlığı birbirinden tamamen ayırdığını görmek mümkündür. İman-amel ilişkisi bağlamında kelami açıdan yapılan tartışmalarda da, ameli imanın bir parçası olarak görmeyen yaklaşımların mevcut olduğu bilinmektedir (Bkz. Sönmez, 2011). Ö4 ilahiyat eğitiminin imanı kuvvetlendirebilecek bir süreç olabileceğini fakat dindarlaştıran bir süreç olamayacağını iddia etmektedir. Bunu söylerken de bir örnek üzerinden gitmekte ve kendisine göre dindarlık ölçütü olabilecek bir durumun, eğitim sürecinin sonunda olumsuz bir boyuta taşındığını ifade etmektedir. Aslında Ö4'ün bu görüşleri de dindarlık gibi tanımlanması güç bir kavram üzerinden bir sonuca varmanın ne denli zor olduğunu gösterir niteliktedir. Acaba örnekteki öğrenci Ö4 için daha az dindar iken, bir başkası için daha dindar olabilir mi? Ya da örnekteki öğrencinin dindar olarak nitelenmesine olanak tanıyacak daha farklı öğeler mevcut mudur? Bu öğrencinin dindarlığı tek bir gösterge açısından mı değerlendirilecektir? vb. soruları artırmak mümkündür. Bu gibi görüşlerin genellenebilmesi mümkün olamamakla birlikte, bu verilerin ortaya koyduğu durum, ilahiyat eğitiminin hedef ve sonuçlarına yönelik düşünce ve beklentilerin kişiden kişiye değiştiğini gösterir niteliktedir.

3.2.2.4. İlahiyat Eğitimi Dinin Pratik Boyutunu Güçlendiren Bir Süreçtir

Öğrenci katılımcılardan bir diğer olan Ö6 ise, arkadaşlarının aksine bir görüş sunmakta ve dini pratikleri uygulama anlamında geçirdiği dönüşüm sürecini olumlu ifadelerle anlatarak şu şekilde fikirlerini sunmaktadır:

> *"Şunu gördüm ben çoğu kişiden kendi arkadaşlarımdan da söyliyim Hocam; ben bu okula gelmeden önce eşarbımı şöyle (Şimdiki halinden daha kısa bir tarzı gösteriyor) bağlıyordum. Ferace giymiyordum pardesü giyiyordum. Eşarbımı sıkıyordum. Daha sonra güzelliklerini öğrendikçe İslam'ın. Beni geliştirdi. Okudukça. Ben örtü ayetinden sadece başımızı örtmemiz gerektiğini -bu geniş giyinmektir, vücudu örtmektir falan- çok geniş anlamda bilmiyordum.*

Pardesü mesela boydan bir şey giyicez sadece Beli sıksa da sıkmasa da önemli değil tarzında şeyler düşünüyordum gelmeden önce. Örtünüyordum ama nasıl örtünmem gerektiğini tam anlamıyla bilmiyordum ilahiyat okumadan önce. Çevre nasıl örtünüyorsa öyle örtünüyordum. Çok içten de, bu tam benim tarzım, tam istediğim şekilde dediğim bir tavır da yoktu. Daha sonra zamanla evrile evrile bu zamana gelindi. Daha sonra ne hale gelirim bilmiyorum."

Ö6'nın bir önceki kodda görüşlerine yer verilen katılımcı Ö4 ile aynı örnek üzerinden konuya temas edip tam aksi yönde bir görüş sunması manidar görünmektedir. Ö6 bizzat kendi yaşantısından yola çıkarak tesettür vurgusunda bulunmakta ve aldığı ilahiyat eğitimi sayesinde daha tesettürlü bir görünüm kazandığını ifade etmektedir. Bu veri de, ilahiyat eğitiminin hedef ve sonuçlarına yönelik beklentilerin kişiden kişiye değişmesinin yanında; bu eğitimden edinilen kazanımların da kişiden kişiye değişebileceğini göstermekte ve aynı zamanda örnek verilen bireysel hallerin de gerçekten ilahiyat eğitimi ile ilintili olup olmadığı sorusunu akıllara getirmektedir.

3.2.3. Amaç ve Hedefler Ne Olmalıdır?

İdeal düzeyde düşünüldüğünde ilahiyat fakültelerinin amaç ve hedeflerinin ne ya da neler olması gerektiği yönünde fikirlerine başvurulan katılımcılar bu soru karşısında da çeşitli görüşler ortaya koymuşlar ve ideal olanı betimleme yoluna gitmişlerdir. Bazı katılımcılar ilahiyat fakültesinin bilgi üretme hedefine odaklanırken, bazı katılımcılar da sürecin topluma hizmet kısmına odaklanmış ve bu fakültelerin amaç ve hedeflerinin ne olması gerektiğine ilişkin görüşlerini bu doğrultuda temellendirmişlerdir.

A13 bu konuyla ilgili olarak çağın ihtiyaçları doğrultusunda şekillenecek bilgi üretme sürecine atıfta bulunan katılımcılardan birisidir. İlahiyat fakültelerinin disiplinlerarası çalışma düzeyini artırarak toplumsal hayatın ihtiyaçlarını karşılama hedefini gütmesi gerektiğine vurgu

yapan A13 ürettiği bilgi ile topluma hizmet eden bir ilahiyat hedefi kurgulamakta ve görüşlerini şu şekilde savunmaktadır:

> *"Asrımızda artık bilimsel faaliyetler multidisipliner çerçevede gerçekleşiyor. Haliyle biraz daha pragmatik olmalı ilahiyat fakülteleri ve kesinlikle çalışmalarını alana yöneltmeli. Teorik çalışmalar artık bitti. Dünyada da bitti, Türkiye'de de bitirilmeli. Özellikle ilahiyat fakültelerinde. Yani sizin çalıştığınız bir konunun yüksek ilahiyat eğitimi yaptığınız bir konunun toplumsal karşılığı yoksa bana göre bu boş zaman öldürmedir. Söylenmemiş artık laf yok, yeniden bir şey söylemiyorsunuz aslolan bu söylenmiş lafların gündelik hayatta karşılığını bulmaktır. Bana göre yüksek din eğitiminin temeli buraya oturtulmalı. Gazali'de şu, Birgivi de şu, Farabi'de şu bunların modası geçti. Bunlar bilinen şeyler. Bunları günlük hayata aktarıp bugün karşılaştığımız problemleri nasıl çözeriz, yeni metotlar nasıl geliştirebiliriz bunlar üzerine kafa yormamız lazım. Kesinlikle ve kesinlikle gerek nitel, gerek nicel çalışmalara yönelmemiz lazım. Dini problem olmaktan çıkarıp problem çözücü bir zemine oturtmamız lazım. Bu da neyle olur? Ütopik sloganlarla değil. Ya da din kurtarma, dini koruma amacıyla eğer işe başlarsanız burda herhangi bir problemi çözemezsiniz. Din benim gündelik hayatta problemimi çözmeye yarayacak. Yaramıyorsa beni tanrının cennete veya cehennem koyması çok önemli değil tanrı açısından. Gündelik hayatta benim ahlaklı olmamı, üretken olmamı din teşvik etmiyor, sağlamıyorsa cennet ve cehennem veresiyedir, bana peşin lazım kardeşim."*

A15 de A13 ile aynı görüşleri paylaşmakta ve ilahiyat fakültesinin hedefinin çağın ve toplumun ihtiyaçlarına uygun öğretim programları tasarlamak olduğuna şu sözleriyle dikkat çekmektedir:

> *"Ben biraz aspirin program diyorum ilahiyata. Başımız ağrıyınca kullanıyorsunuz geçiyor. Veyahut da kanınızı sulandırmak istiyorsanız yaşlılarda özellikle. Türkiye Cumhuriyeti genç bir ülke, dinamik bir ülke. Daha henüz bu dönemdeyken yaşlılara verilen aspirinle kanı*

sulandırmanın bir anlamı yok. İlahiyatların programı şu anda toplumun ihtiyaçlarına cevap verecek nitelikte değil ki, bu yönde bir hedef belirlenmeli temelde."

A9 da konuşmasının içeriğinde gelecek vizyonu barındıran ifadeler de kullanarak güncel bilgi üretme hedefine odaklanmakta ve konuyu örneklendirme yoluyla şu şekilde izah etmektedir:

"Mesela bize çok sık sorulan sorulardan birisi de şudur. Çetrefilli soru olarak kabul edilir bu. Biraz da niyet okumaya yönelik soru olarak algılanır. "Kutuplarda namaz nasıl kılınır?" bunu sorduğu zaman bir kişi zor bir sorudur. Efendim kılıyor musun kılmıyor musun? Acaba beni mi deniyor gibi düşündüren bir sorudur. Ama cevaplanması zaman teşhisi vs. açısından problem gibi görünür. Bizim çocuklarımızın muhatap olacağı belki kardeşlerimizin muhatap olacağı soru "uzayda namaz nasıl?" olacak şeklinde. Mars'a artık rezervasyon yapıldı. Türkiye'den de var. Siz bu perspektiften bakmadığınız takdirde kalkıp da efendim meseleyi sadece gelenek ve modernite olarak izah edemezsiniz... Siz dini bilgiyi güncelleyip güne aktarmadığınız takdirde işlevsel olamazsınız. İlahiyatların yapması gereken temelde biraz da budur."

Katılımcı A5'in ise kendisinden de yola çıkarak tek hedefin bilim yapmak olduğuna vurgu yaptığı şu sözleri dikkat çekici görünmektedir:

"Hepimiz bir şeyi anlamaya çalışıyoruz. Tek ihtiyacımız bilim ortaya koymak gibi etik bir sorumluluğumuz olduğunun farkında olmamız. O tutumu görmek. Yoksa biz burda öğrenci arkadaşlara bir şey empoze etmek, kafamızın arkasında bir şey yok ki… Hepimiz Allah'ın verdiği bir yetenek ölçüsünde anlamaya çalışıyoruz. İstiyoruz ki o anlama faaliyetine başka zihinler de dahil olsun ki verimli bir iklim oluşsun"

A8 de A5'in görüşleriyle örtüşen ifadeler kullanmakta ve hedefin dini alanda bilim yapmak olduğuna şu sözleriyle vurgu yapmaktadır: *"Hedef belli aslında, din konusunda bilgi*

üretmek, doğru dini bilgiye ulaşma çabası, buradaki vurgu "çaba" aslında yani hep yolda olmak."

Son dönemlerde ilahiyat fakültelerinin amaç ve hedeflerinin ne olması gerektiği konusu oldukça karmaşık ve tartışmalı bir hal almış ve bu konuda çok fazla argüman üretilmiştir (Doğan, 2019, s. 129). "Üretilen bilginin toplumsal karşılığının olması", "toplumun ihtiyaçlarına cevap verebilecek nitelikte olmak", "dini bilginin güncellenmesi", "anlama faaliyeti" ve "doğru dini bilgiye ulaşma çabası" katılımcıların araştırma çerçevesinde ilahiyat fakültelerinin ideal amaç ve hedefleri konusunda vurguladıkları noktalar olmuştur. Katılımcıların birleştikleri ortak görüşün bilgi üretme ve bu bilgiyi üretirken toplumun ihtiyaçlarını göz önünde bulundurma yani toplumsal bir yarar ortaya çıkarmak üzerine kurgulandığı görülmektedir. Araştırmanın önceki kısımlarında günümüzde etkinliğini artıran "üçüncü kuşak" üniversite modelinden bahsedilmiş ve Türkiye'de de 1950'li yıllardan itibaren yenilik ve gelişimlere açıklığın ve topluma hizmet anlayışının ön plana çıktığı bu üniversite modeline doğru bir geçişin olduğundan söz edilmiştir (bkz. s. 60). Görülen o ki ilahiyat fakültelerinden beklenen de bu üçüncü kuşak üniversite mantığı ile amaç ve hedeflerini belirlemesi yönünde olmuştur. Altaş ve Büyük'e (2018) göre küresel bazda yaşanan gelişimler doğrultusunda bireysel ve toplumsal düzeyde ortaya çıkan yeni problemler karşısında tüm yükseköğretim kurumları için geçerli olan çözüm üretme ve çözüm yolunda var olan bilgileri yeniden üretme yükümlülüğü, ilahiyat fakülteleri için de bir zorunluluk haline gelmiştir. Fakat medreselerin bir devamı gibi düşünülen ilahiyat eğitiminin dayandığı geleneksel ve köklü referans noktası, bu eğitimdeki bakış açısının değişmesinin önünde bir engel olarak nitelendirilmektedir. Bardakoğlu'na göre ise; ilahiyat fakültelerinin "din üzerinde tefekkür eden yani eskiyi arkeolojik kazılarla tekrar ederek ömrünü geçiren değil, günümüz insanının bu toplumda ne gibi sorunlarla karşı karşıya kaldığını analiz edecek, bu konuda yol gösterecek

insan yetiştirmesi…" gerekmektedir (Bardakoğlu, 2019, s. 24). Altaş ve Kalkavan ilahiyat eğitiminin gelecek perspektifi açısından yaptıkları çalışmada, günümüz üniversite modelinde hakim olan 21. Yüzyıl becerilerinden bahsetmişler ve bu üniversiter sistemde yer alan ilahiyat fakültelerinin de hangi becerileri kazandırması gerektiği yönünde bir araştırma yapmışlardır. Araştırmanın sonuçlarına göre ilahiyat eğitiminin yetiştireceği bireylere kazandırması beklenen beceriler şunlar olmuştur; "Çağını ve problemlerini tanıma, disiplinlerarası öğrenme ve üretme, çokyönlü okuryazarlık, yöntem bilgisi, muhakeme, eleştirel düşünme, dil öğrenme, bilgi üretme/problem çözme" (Altaş ve Kalkavan, 2019). Görülen o ki gerek bu tartışmalar, gerekse araştırma çerçevesinde önceki kısımlarda yer alan katılımcı görüşleri sonucunda elde edilen bulgular ortak bir düşünce etrafında şekillenmektedir. Geçmişi göz ardı etmeden fakat aynı zamanda bu geçmişe takılıp kalmadan, üretilen bilgilerin fakülte sınırları içerisinde kalmadığı ve toplum için işlevsel hale geldiği bir bilgi anlayışının geliştirilmesi ve bu anlayışın yetiştirilen ve farklı alanlarda istihdam edilen tüm ilahiyatçılara kazandırılması; amaç ve hedefler konusunda ortaya konulan görüşlerin özeti gibi görünmektedir. İdeal olanın belirlenmesi varolana ne kadar etki etmektedir, ya da etki etmekte midir? Bunun tartışılması gerekmektedir. İlahiyat fakültelerinin eğitim programları bu amaç ve hedeflere göre düzenlenebilmekte midir? Ya da ders içerikleri bu amaç ve hedeflere uygun şekilde mi tasarlanmaktadır? Türkiye'deki tüm ilahiyat fakültelerinin aynı amaç ve hedefler etrafında şekillenebilmesi mümkün olacak mıdır? Geçmiş kısımlarda kurum kültürü kavramından bahsedilmiş ve ilahiyat fakültelerini kurumsal açıdan inceleyen çalışmaların eksikliği ortaya konulmuştur. Bu durum ülkedeki tüm ilahiyat fakültelerinin ilahiyat eğitimine ortak bir bakış açısıyla bakıp bakmadıklarının tespit edilmesini de güçleştirmektedir. Örneğin ülkenin bir köşesindeki bir ilahiyat fakültesi var olan bilginin aktarımını eğitim felsefesinin temeline yerleştirirken, diğer köşesindeki farklı bir fakülte bilgi üretme hedefine ulaşmak için mi

çabalamaktadır? Böyle bir durum var mıdır mesela? Ya da Humbolt tipi üniversite mantığıyla salt bilgi üretmeye odaklanan ya da üçüncü kuşak üniversiter yapıya adapte olarak topluma hizmet anlayışını benimseyen iki farklı tipten bahsetmek mümkün olabilir mi? Her iki fakültenin de ortak istihdam alanlarına yönelik bireyler yetiştireceği düşünüldüğünde, istihdam alanlarında karşılaşılan işgücünün niteliği nasıl bir durum oluşturacaktır. Birbirinin tam tersi iki farklı bakış açısıyla yetişen, iki farklı ilahiyatçı gerek bireysel gerekse toplumsal düzlemde nasıl bir işleve sahip olacaktır? Amaç ve hedefler belirlenmiş olsada acaba tek tek kurumların bakış açıları, imkan ve yeterlilikleri bu hedeflerin neresindedir? Aynı topluma hizmet veren ve verecek olan farklı ilahiyatçı tiplerinin ortaya çıkmasında kurumların payı nedir? İlahiyat fakültelerinin ideal amaç ve hedefleri bağlamında yapılan çalışma ve tartışmaların yön değiştirerek bu tip sorulara cevap aramasının gerekliliği önem kazanmaktadır.

3.2.4. Öğrencilerin Amaç ve Hedefler Konusundaki Farkındalıkları

Katılımcılara mevcut öğrencilerin ilahiyat fakültelerinin amaç ve hedeflerinin farkında olup olmadığı ve ilahiyat fakültesine gelmeden önce böyle bir farkındalığı göz önünde bulundurup bulundurmadıkları yönünde sorular sorulmuş ve bu konuda çeşitli cevaplar alınmıştır. A10 öğrencilerin zaten küçük yaşta ilahiyat eğitimine başladıklarını ve dolayısıyla bir farkındalık oluşturamadıklarını söylemekte ve bu farkındalığın oluşturulması için bir şeyler yapılması gerektiğine şu sözlerle vurgu yapmaktadır:

> *"Öğrenciler neyin ne olduğunun çok da farkında değil, çünkü lise mezunu bir öğrenci 17-18 yaşında gelir. Eskiden dersaneler eliyle yürütülüyordu biliyorsunuz ve bir rehberlik ve tanıtım faaliyeti oluyordu. Bugün de zaman zaman belediyeler bunu yapabiliyor. Zaman zaman okullar öğrencilere gezi düzenlemekle vs. bu şuuru oluşturmaya çalışıyor. Ama sizin Antalya'dan 80 kişilik bir otobüse binip gelip Marmara ilahiyat fakültesini iki gün gezip, bu şu bina, şu camisi diyerek bir şuur oluşturmanız mümkün değil. Daha üstten bir şey ile bunu yapmanız lazım."*

A9 da A10 ile aynı noktaya temas etmekte ve öğrencilerin farkındalığı konusunda şu görüşleri ortaya koymaktadır:

> *"Benim şuana kadar ki tecrübelerim öğrencilerin bu anlamda çok da bilerek geldiği doğrultusunda değil. Bir kere bu sahanın ne olduğu ile alakalı kafalarının çok net olduğunu düşünmüyorum. Sadece meslek dalları olarak düşünülüyor. Burdan mezun olunca hangi mesleği yaparım diye bakılıyor. Evet bu da çok önemli tabi, istihdam alanı da önemli ama o istihdam alanının niteliği de burada alacağınız eğitimle, o bakış açısını kazanmanızla alakalı."*

A7 ise bu konuda önceki katılımcıların aksine öğrencilerin amaç ve hedeflerin farkında olarak bilinçli bir şekilde ilahiyat fakültesini tercih ettiklerini düşünmekte ve görüşünü şu şekilde belirtmektedir: *"Tabi ki bir kesim ne olursa olsun bir fakülteden mezun olayım diye geliyor olsa da onların dışında amaçlar biliniyor tabiki. İlahiyata gelen bir öğrencinin kafasında söylediklerim dışında bir şey yok. İlahiyat demek İslami ilimler demek, İslam alimi parantez içinde hoca olmak için geliyorlar."*

Konunun taraflarından birisi olan öğrencilere de bu konuyla ilgili sorular sorulmuş ve bu konuda çeşitli bulgular elde edilmiştir. Ö6 içeriden bir bakışla öğrencilerin geçmişle kıyasla daha bilinçsiz olduğunu ve dolayısıyla farklı saiklerle ilahiyat fakültesini tercih ettiklerini şu sözlerle dile getirmektedir: "*İlk kuruluş zamanında belki farkındalardı ama şuan puan durumundan çok gelen oluyor… Mesela daha puanı düşük olan yerlerde ilahiyatın yeni açıldığı yerlerde. İlahiyatın adını hayatında son sınıfta duyup gelmiş olanlar var. Bir amacı da sadece öğretmen olmak veya maaş almak."* Ö1 de öğrencilerin ilahiyat fakültelerinin amaç ve hedeflerine odaklanmaktan ziyade kendi amaç ve hedeflerine odaklandıklarını, zaman zaman da zorunluluklara tabi olduklarını şu sözleriyle izah etmektedir:

"Buraya gelen öğrenciler eğer düz lise değil de imam hatip lisesi ise iki faktör oluyor seçmelerinde birincisi imam hatip mezunu olduğundan dolayı başka bir bölüm veya fakülteyi kazanacak yetkinlikte değil. Ek puandan dolayı sadece ilahiyat fakültelerini tercih edebilecekleri için. Diğer faktör ise ailevi ve kültürel faktör. Onun da aile baskısı, eğer okuyacaksan sadece bu alanda okuyabilirsin yönündeki bir baskıdan dolayı olduğunu düşünüyorum. İdealist olarak gelen öğrencinin çok çok az olduğunu düşünmekteyim."

Ö3 hem kendi sürecini anlatmakta hem de içeriden bir bakışla çevresindeki öğrencileri gözlemlemleyerek konuyla ilgili yorumda bulunmaktadır. Ö3'de mevcut öğrenci profilini tercih nedenleri açısından sınıflara ayırmakta ve konuyla ilgili şu yorumlarda bulunmaktadır:

"Çoğu neden geldiğini bilmiyor. Çoğu ilahiyat fakültesi tuttu diye geliyor. Ben hayatımın her alanında ilahiyatı hissetmek istedim çünkü dikey manada problemlerim vardı. Yatay manada da bir şeylerle de uyuşmasını istedim. Ben bu alanda çok iyi şeyler yaparım, ilahiyatta benim gibi insanlara ihtiyaç var deyip de gelenler de var. Ailesinin zoru ile gelenler var mesela. Aile faktörü de çok önemli çünkü fakülteyi seçtiğimiz yaş 17-18 ve bu yaşta aile baskısı var. Yurtdışında on yedi, on sekiz yaşındaki bir öğrencinin seçme hakkıyla bizim ülkemizdeki çok farklı yani. Aile baskısı var, bunlar etkiliyor. Mesela… ilahiyata gelenlerin bazılarının da -kılığı kıyafeti de daha farklı oluyor onların-, bu fakültenin çok farklı düşünceleri var ben bunlara karşı çıkıcam diye geliyorlar. Sonra bakıyorsun o da evrilmiş, bir şeyler olmuş falan."

Ö2 de gözlemlerinden yola çıkarak Ö3 ile benzer bir duruma vurgu yapmakta ve durumu daha da detaylandırarak şu sözleri sarf etmektedir:

"İki gruba ayırayım birisi meslek için geliyor, ikincisi de dinimi öğreneyim ümidiyle geliyor. Ya da doldurulmuş kurşun asker gibi gelip burdaki dersi sabote etmek için geliyor. … gibi, … gibi… onların öğrencileri geliyor. …özellikle buraya gönderiyor ki, burayı devşirecek. Öyle propagandaları var. Bizim dönemimizde yok ama alt sınıflarda var. Devamlı arkadaşlarına vaaz veriyor bu hoca sapık, bu hoca şöyle gibi…. Ben görüyorum öğle yemeklerinde. Sen kimsin ya?"

Araştırmanın ilahiyatçının kim olduğunun incelendiği kısmında, mevcut ilahiyat fakültesi öğrencilerinin profiline ilişkin bulgulara yer verilmiş, bu bağlamda öğrencilerin bu fakülteleri tercih nedenleri ile ilgili yapılan pek çok çalışmanın varlığına da değinilmiştir. Bu bağlamda değerlendirildiğinde öğrencilerin bu fakültelerin amaç ve hedeflerinin farkında olup olmadıklarına ilişkin görüşlerde de aslında tercih nedenleri ile doğrudan ilişkili bakış açılarının sunulduğunu görmek mümkündür. Burada ilk sorulması gereken soru, ilahiyat eğitimini vermekle yükümlü olan öğretim üyeleri açısından sorun olarak görünen ve belirsizlik arz eden amaç ve hedef konusunun öğrenciler açısından net olmasını beklemek ne derece makul olacaktır? Bu fakültelerin din konusunda bilgi üretme ve aynı zamanda bu bilgiyi üretme becerisine sahip olacak bireyleri yetiştirme şeklindeki hedefinden öğrencilerin haberdar olmaması ya da öğrencilerin bir vizyon olarak değerlendirilebilecek bu üst hedef konusunda farkındalık oluşturamadan bu fakültelere gelmeleri olağandır. Katılımcılardan bazılarının da dile getirdiği öğrencilerin bu fakülteyi tercih ettikleri dönemdeki yaş aralıkları bellidir. Önemli olan nokta da bu gibi görünmektedir, ilahiyat fakülteleri bu vizyonu öğrencilerine kazandırabilmekte midir, ya da ne kadar kazandırmaktadır? Ya da öğrencilere ne için buralarda oldukları ya da mezun olduklarında ne olmaları gerektiği konusundaki farkındalığı kazandırabilmekte midir? Her ne kadar öğrencilerin ilahiyat fakültelerine gelmeden önceki düşünce ve duyguları, ilahiyat eğitimine bakışları, tercih etme nedenleri ya da ilahiyat eğitiminin içeriği konusundaki farkındalıkları aldıkları eğitimin niteliğine etki eden faktörler arasında yer alsa da ilahiyat eğitiminin gelen öğrencilere ilahiyatın neliği ve ilahiyatçının kim olması gerektiği yönündeki bilinci kazandırmasının gerekliliği tartışılamaz bir sonuç gibi görünmektedir. Elde edilen verilere göre öğrencilerin amaç ve hedeflerin neliği konusunda belirsiz bir yerde durdukları net bir şekilde görülmektedir. Öğrencilerin farkındalıklarının düzeyini tartışmanın ötesinde öncelikli yapılması gereken, amaç ve hedeflerin belirlenmesi ve

sonrasında düzenlenecek eğitim içerikleri ile öğrencilerin hem bu hedeflerden haberdar edilmesi hem de bu hedeflere ulaşılmasının gerekliliklerini yerine getirmek olmalıdır.

3.3. İlahiyat Eğitiminde Program Yapılanması

Araştırmaya katılan katılımcılara istihdam alanları göz önünde bulundurularak ilahiyat fakültelerinin mevcut program yapılanmaları ile ideal olan program yapılanması konusundaki görüşleri sorulmuş ve elde edilen bulgular bu kategori altında incelenmiştir. Katılımcıların görüşlerinden yola çıkılarak konuyla ilgili üç koda ulaşılmıştır. Bunlar; "Nitelik-Nicelik Ayrımı", "Öncelikli Sorun: Din Hizmetleri Alanındaki Yetersizlikler" ve "Branşlaşma Şart" şeklindedir.

3.3.1. Nitelik-Nicelik Ayrımı

Katılımcıların bazıları programları ve ideal olanı değerlendirmeden önce, bazıları da programları ve ideal olanı değerlendirmenin yanında konunun farklı bir boyutuna dikkat çekme ihtiyacı hissetmişlerdir. İlahiyat eğitimi ile ilgili temel problemlerden birisi de gün geçtikçe ilahiyat fakültelerinin sayısında ortaya çıkan artış ile ilgili olmuştur. Katılımcıların geneli mevcut durumdan olumsuz bir bakış açısıyla bahsederken, bu durumun olumlu olabileceğine inanan katılımcı görüşlerine de rastlanılmıştır. Bu bağlamda iki farklı temel görüşten yola çıkılarak iki alt koda ulaşılmıştır. Bu kodlardan ilki; "Niteliği Olumsuz Etkileyen Niceliksel Artış"" ikincisi ise; Niteliğe Etki Etmeyen Niceliksel Artış" şeklindedir. Bu kodların akabinde, ilahiyat fakültesi sayılarının artmasını bir problem olarak gören öğrenci görüşleri de "Öğrenciyi Kaygılandıran Niceliksel Artış" alt kodu çerçevesinde incelenmiştir.

3.3.1.1. Niteliği Olumsuz Etkileyen Niceliksel Artış

Din Sosyolojisi Ana Bilim Dalı Öğretim Üyesi A3 nasıl bir programdan önce kadrolaşma ve alt yapı sorununun tartışılması gerektiğini savunmakta ve şu ifadeleri kullanmaktadır:

"Bence programdan ziyade en temel sorun kadrolaşma sorunudur, alt yapı sorunudur. Hiç alt yapı oluşturulmadan fakülteler açılıyor. Tabela fakülteler oluşturuluyor. Sonradan derleme toplama bir şekilde yürütülüyor. Ben kendi branşım açısından da şahit olduğum için yeterli elemanımız yok. Bu sefer yetersiz birtakım unsurlar üniversite bünyesine dahil edilmiş oluyor. Bunun geleceği yönelik kalitemizi sabote etmesi söz konusu. Kaliteyle ters orantılı bir kemmiyet sorunu var. Kemmiyet olarak aşırı bir şekilde artıyor ama keyfiyyet olarak olumsuz bir şekilde tabana iniyor."

A6 da A3 ile paralel görüşler ortaya koymakta ve düşüncelerini siyasi geçmişine atıfta bulunarak şu şekilde dile getirmektedir: *"Benim bir siyasi geçmişim var, bu geçmişi de inkar etmiyorum ama fakülteler önemli kurumlar, kuruluşlar. Buraların içerikleri tamamlanmadan açılmasını çok fazla doğru bulmuyorum. Kemiyettin çokluğu, keyfiyete zarar veriyor gibi geliyor bana. Bundan da endişe ettiğimi söyleyebilirim."*

Bir mezun katılımcı olarak M1'in bu konudaki görüşlerinin yukarıda verilen akademisyen görüşleri ile benzer noktalara temas ettiği görülmektedir. M1 de durumu eğitim-öğretim faaliyetlerinin kalitesini düşüren bir değişken olarak değerlendirmekte ve şu sözleri sarf etmektedir:

"Şimdi tam içinde olmadığım için bilemiyorum ama bence çok aşırı ilahiyat fakültesinin açılması kalitesini düşürdü diye düşünüyorum ben. Biraz daha imam hatiplerin sayısı çok olduğundan dolayı çocukları buralarda istihdam edelim. Yarın bunlar İslami ilimleri, ilahiyat fakültelerini bitirince mecbur bunlar istihdam edilecek. Vaiz, vaize, kuran kursu hocası, eğitim uzmanlığı… şimdi orda da durmuyorlar mecbur diyor ki ben okudum daha yükseklere talip oluyor. Dolayısıyla bahsettiğimiz problemleri biraz daha katlamış oluyoruz bu şekilde. Yani gelen kitleyi seçmezsek, seviyesini düşürürsek ve çok olmanın onun çok iyi olduğu anlamına gelmediğini de düşünüyorum. Bunların biraz daha azaltılıp daha kalitesinin artmasının imam hatipten itibaren kalabalıklardan ziyade biraz daha azaltılıp daha iyi bir eğitimin verilmesi taraftarıyım. Mesela

ben Doğuda bir iki üniversiteye öğretim görevliliği sınavına girdim, hocalar yok, yar. doç. düzeyinde Ankara ilahiyattan hocalar oraya gidip de dekan olacak, uçakla gidip bir iki gün kalacak orayı sevk edip, idare edip tekrar gelecek. Bunlar olmaz bence. Böyle kapkaççı zihniyetin, böyle yığma, doldurma kalabalık olması taraftarı değilim."

A4 ise çok sayıda imam hatip okulu ve ilahiyat fakültesi açılmasını şu sözlerle eleştirmektedir:

"Efendim Türkiye'de herkesin de mutlaka ilahiyat fakültesinden geçmesi lazım gibi veya imam hatipten geçmesi lazım gibi bir düşünce de bence yanlıştır. Ama şuna katılırım; Türkiye'de her gencin Müslüman Türk inancını bilmesi lazım. El hak. Mesela Kuran-ı Kerim'i okuyabilsin, temel dini bilgileri bilsin. İman ve amel noktasında lazım olan şeyleri bilsin ama herkes ilahiyatçı olursa bu memleketin teknik şeylerini kimler yapacak. Bu memleketin sanayisi var, bu memleketin barajlarıyla, imariyla uğraşacak insanlar var ve bunları da yapacak olanlar yine bizim Müslüman Türk gençleridir."

Vaize olarak görev yapan M6 ise konuya istihdam boyutu çerçevesinden bakmakta ve ilahiyat fakültelerinin sayısının artmasını istihdam boyutunda ortaya çıkacak problemler üzerinden şu şekilde değerlendirmektedir:

"Yani eğitim almak her hâlükârda güzel ama bir genç ilahiyat okurken onun ileriye dönük birtakım beklentileri olacak. İstihdam alacak. Bununda alt yapısını oluşturmak lazım. Evet çok üniversiteler açılıyor sadece ilahiyat bölümü olarak da değil. Özel veya devlet üniversiteleri çoğaldı. Ama burdan mezun olacak gençlere istihdam sağlanması da çok önemli. Çünkü bir genç okulu bitirip de sonuçta göreve başlayamadıysa. Ne biliyim bir ilahiyat okuyup da, mühendislik okuyup da boş geziyorsa veya kendine uygun bir iş bulamıyorsa onun psikolojisini de düşünmek lazım. Bunların hepsi zincirleme olarak birbiriyle alakalı aslında."

Türkiye yükseköğretim sisteminde ortaya çıkan gelişmeler incelendiğinde, tüm yükseköğretim kurumlarında niceliksel bir artışın olduğu görülmektedir. Özellikle 2006 yılı itibariyle yükseköğretimin yeniden yapılandırılması bağlamında Türkiye'deki yüksek öğretim kurumlarının sayısında büyük oranda bir artış yaşanmıştır. Bu sayısal büyümenin temel nedeninin ekonomik ve politik gelişmeler olduğu ifade edilmektedir (Doğan, 2013). Bu artışın varolan problemleri daha da derinleştirmekle birlikte, yeni problemleri de beraberinde getiriyor olması yeni tartışmaları beraberinde getirmiştir (Özer, 2012). Örneğin, yükseköğretime erişimin yetersiz olduğu yönündeki eleştiriler bağlamında yükseköğretim kurumlarının sayılarının artırılmasına gidilmiş fakat öğrenci sayıları artırılırken öğretim üyelerinin sayısında gerekli artış sağlanamamıştır. Aynı şekilde bilgi üretiminin ve paylaşımının temelini oluşturan yayın faaliyetleri artmış fakat yayınların niteliğinde aksi yönde gelişmeler yaşanmıştır (Gür ve Özoğlu, 2015). Yeni kurulan üniversitelerde ortaya konan problemlerle ilgili çalışmalar yapılmış bu konuda çeşitli problem alanları belirlenmiştir. Örneğin, Kılınç, Çepni, Kılcan ve Palas'ın 2007 yılında kurulan Karabük Üniversitesi'nde farklı branşlarda görev yapan 7 öğretim üyesi ile yaptıkları araştırmanın sonuçlarına göre, yeni üniversitelerin problemleri; Türkiye'deki tüm yükseköğretim kurumları için genellenebilecek olan niceliksel artış sorunu 2010'lu yıllardan itibaren ilahiyat eğitimi konusundaki temel sorunlardan birisi olarak görülmeye başlanmıştır (Ayrıntılı bilgi için bkz. Köylü, 2013; Çelik, 2015; Demircan, 2015; Doğan, 2019). Katılımcılardan bazıları da bu tartışmalar bağlamında görüşler ortaya koymuş ve neden-sonuç ilişkisi bağlamında, ilahiyat fakültelerindeki sayısal artışı eleştirel bir gözle değerlendirmişlerdir. Akademisyen katılımcılar A3 ve A6 alt yapı ve içerik yetersizliğinden yola çıkarak sayısal artışın kaliteyi düşürdüğünü ifade ederken; mezun katılımcılar M1 ve M6 istihdam alanlarına içeriden bakma şansına sahip oldukları için sayısal artışın istihdama yönelik sorunları beraberinde getirdiğine değinmişlerdir. A4 ise konuya bambaşka bir noktadan

yaklaşmış ve imam hatip okullarındaki sayısal artışı da dile getirerek, Türkiye'de herkesin din öğretimi yapan kurumlarda eğitim alması gerektiği yönünde bir düşüncenin var olduğuna işaret etmiştir. Aşlamacı yapmış olduğu çalışmada 2008 yılından günümüze Türkiye'deki yüksek din öğretimi kurumlarına ilişkin istatistiki bilgileri ortaya koymuş ve 2008 yılı öncesinde 24 olan yüksek din öğretimi kurumu sayısının, Ekim 2019 tarihi itibariyle 102'ye yükseldiği sonucuna ulaşmıştır (Aşlamacı, 2019). Sayısal yöndeki bu artışın ilahiyat eğitiminin niteliği açısından problemli durumları beraberinde getirdiği görülmektedir. Açılmış olan üniversite ve fakültelerin kapatılması söz konusu olmayabilir belki fakat mevcut haliyle neler yapılabilir bunun düşünülmesi gerekmektedir. Fakat öncelikli olarak, İlahiyat eğitiminin arka planını oluşturması beklenen temel bakış açısı, bu doğrultuda belirlenecek amaç ve hedefler, yetiştirmesi beklenen bireylerin niteliğinin nasıl olacağı gibi sorunların çözüme kavuşturulması daha elzem gibi görünmektedir. Çünkü bu sorunların varlığı yeni açılan ilahiyat fakültelerinden önce ilk kurulan ilahiyat fakültesi adına bile tartışılan konular arasında yer alırken –ki örneklem içerisinde yer alan Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi katılımcıları da bu gibi sorunların varlığı konusunda görüş ortaya koymuşlardır- yeni ortaya çıkan sorunlara yoğunlaşmanın, temel problemlerin daha da derinleşmesine zemin hazırlama ihtimali ortaya çıkabilecektir.

3.3.1.2. Niteliği Etkilemeyen Niceliksel Artış

İlahiyat eğitimine daha geç yaşta başladığını ifade eden M7 diğer katılımcıların aksine sayının artmasının olumlu yönlerinin de olabileceğine vurgu yapmakta ve bu konudaki olumlu bakış açısını kendi deneyimlerinden yola çıkarak şu şekilde temellendirmektedir:

> *"Ben şunu gördüm mesela Taşrada bir ilahiyattı Çorum ilahiyat. Mesleğini severek yapan bir profesörün engin tecrübesi yaklaşımı çok farklıdır ama artık böyle hayattan bıkmış, ders vermekten bıkmış bir profesördense bir yardımcı doçent mesela gelip bize aşkla, heyecanla ders anlatmış, biraz da gençlere yaş olarak daha yakın olduğu için onların problemlerini daha iyi*

bilerek anlatmıştı. Çok motivasyonu yüksek derslere de şahit oldum. Yeni bir yer olmasından kaynaklanıyordu mesela tek bir profesörümüz vardı. Yani şu var yardımcı doçentler çok böyle kendilerini ispatlamak için biraz da beklemiş insanlardı onlar, kendi asistanlıkları döneminde ders vermek istemişler, bazen hocalar vermemiş falan. Onun motivasyonuyla ders veriyorum diye dersini aşkla yapan hocalar vardı. Onlardan çok şey öğrendik ama bazen mesela iki tane de profesör geldi. Birisi gerçekten böyle usanmıştı ama birisi de işini severek yapan bir insandı. Ve yılların tecrübesi vardı ve onunla ders yapmanın da ayrı bir keyfi vardı. Yani biraz ünvandan çok hocaların kişilik yapılarının önemli olduğunu düşünüyorum. İlahiyat fakültesi bir mühendislik gibi, bir tıp gibi özel bir malzemeye donanıma ihtiyaç hissetmiyor, şimdi hele de günümüzde bilgiye çok kolay ulaşıldığı için gençler o şeyi bakış açısını kazandıracak bir hocanın titrinin de illaki profesör olacak diye bir şey yok. Tabi ki işin uzmanı çok iyi yetişmiş profesörlerin de çok katkısı oluyor. Yani senelerin damıtılmış bilgisini getiriyor size önünüze sunuyor. Kaç tane kitap okusanız elde edemeyeceğiniz bilgiyi elde ediyorsunuz. Ya da mesela büyük şehir insanı bazen çok dağıtabiliyor, çok fazla çeldirici şeyler olabiliyor. Küçük yerlerde de ders çalışmaktan başka bir motivasyonunuz olmayınca…Gerçi az mı artık bu teknoloji çağında en ücra yerlerde bile o tehlikeye mazur kalabiliyorsunuz. Ama yine de fizik bir ortamın şeyi de farklı oluyor."

M7 konuşmasının devamında sayının artmasıyla istihdam ve nitelik boyutunda ortaya çıkabilecek problemlere de atıfta bulunmakta ve olası olumsuzluk durumlarında sorumluluğun öğrenciye ait olacağını şu sözlerle gerekçelendirmektedir:

"Öğrenci şunu bilecek, ben burda kendime ne koyarsam bu sadece burdan mezun olurken benim puanımı notumu etkilemeyecek, sonrasında da beni sınavda bekliyor. O sınava da hazırlık yapacak şekilde doldurmam lazım diye düşünüyorsa çok olsun. İçinden seçilir. Mesela birçok alanda da mezun olan herkes çalışamıyor. Mesela tıp okuyan öğrenci kafasında ben mezun olursam işim bitti diye düşünmüyor ben Tus'a girecem diye düşünüyor. Dolayısıyla onu da düşünerek çalışıyor. Mesela anatomi okurken geçeyim de kurtulayım bu dersten diye bakamıyor.

Bakmamak zorunda eğer pratisyen kalmak istemiyorsa. İlahiyat mezunu da öyle bakmak zorunda. Artık öyle her mezun olana iş yok. Nasıl lisedeki alt yapıyı sağlam yapmayınca bir sene çalışmakla bir şey olmuyor. Fakülteye gittim diye de her şey bitmiyor. O konuda da farklı olan öğrenciler öne çıkacak, sıyrılacak. Az olursa da lise mezunları yığılıyor. Onun da şöyle bir avantajı oluyor, herkes üniversite mezunu olup da bürokrat olmak zorunda değil. Ara elemana da çok ihtiyaç var. Ama hiç kimse de ben burda kalayım istemiyor. Eskiden ortaokul mezunları kolay iş buluyordu sonra lise mezunları kolay iş bulmaya başladı şimdi üniversite mezunları zor iş buluyor. Yetmiyor insanlar yüksek lisans yapayım, doktora yapayım…"

A5 ise konuya daha üst bir düzeyden yaklaşmakta ve anlamlı olanın durum neden böyle diye tartışmaktan ziyade, daha iyi nasıl olabilirim diye düşünmek olacağına şu sözlerle değinmektedir:

"Son yıllarda sadece ilahiyatlar değil, birçok üniversitelerde bölümler açıldı sayı çoğalınca haliyle nitelik ile ilgili kuşkular veya sorular akla gelebiliyor. Diyelim ki 100 tane işletme fakültesi var. Ama adam diyor ki Boğaziçi İşletme okuyorum, herkes Boğaziçi İşletme'yi bilir. Bu marka değerini yükseltmek bizim elimizde olan bir şey. Niye bu kadar açıldı falan? Onu doğru bulmuyorum. O bir tercihtir. Dolayısıyla bence kendi ölçeğimizde kendi yaptığımız için evrensel düzeyde niteliğini artırmak için bize düşen nedire bakmamız gerekir. Bu konuda yapılacak çok şeyin olduğu kanaatindeyim."

M7 ilahiyat fakültelerinin sayısındaki artışı olumsuzluk olarak değerlendiren diğer katılımcıların aksine, durumu olumlayan bir görüş sunmuştur. M7 bu görüşü sunarken kendi örneğinden yola çıkmakta ve ilahiyat eğitiminin aldığı Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi örneği üzerinden giderek, durumun bazen de avantajlı bir hale dönüşebileceğini bu örnek üzerinden temellendirmektedir. Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nin tarihçesine

bakıldığında 1992 yılında kurulan bir fakülte olduğu görülmektedir.[28] Sayısal artışı bir problem olarak değerlendiren katılımcılar ve bu konuda ortaya konulan literatürde belirtilen artış oranının ise daha çok 2010'lu yıllardan sonraki bir artış ile ilgili olduğu görülmektedir. Dolayısıyla M7'nin eğitim almış olduğu Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, kuruluş yılı itibariyle bu tartışmaların dışında kalıyor gibi görünmektedir. Bununla birlikte M7'nin de dile getirdiği gibi eğitim-öğretim faaliyetlerinde yeni nesil eğitimcilere alan açmak ve onların dinamizminden faydalanmak adına yeni alanların açılması tüm eğitim kurumları açısından olduğu gibi ilahiyat fakülteleri açısından da avantajlı durumları beraberinde getirebilir. M7'nin "hayattan bıkmış, ders vermekten bıkmış profesör" şeklindeki ifadesi literatürde "tükenmişlik" olarak ifade edilen ve çeşitli meslek alanlarında karşılaşan bir problem olarak görülen durumun varlığını akıllara getirmektedir. Tükenmişlik konusunda çalışmalar yapan Maslach tükenmişliği, mesleği gereği insanlarla bire bir iletişim kurması gereken kişilerde görülen; "duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve kişisel başarı eksikliği" olarak tanımlamaktadır (Maslach ve Jackson, 1981). İlgili literatür incelendiğinde, Türkiye'deki akademisyenlerin tükenmişlik düzeylerinin tespitine ilişkin pek çok çalışmanın yapıldığı görülmektedir (Örnek çalışmalar için bkz, Tümkaya, 2000; Ardıç ve Polatcı, 2008; Can ve Tiyek, 2015 vb.). Dolayısıyla M7'nin ifade ettiği gibi uzun yıllar ilahiyat fakültelerinde görev yapan öğretim üyelerinin de tükenmişlik duygusu yaşamaları olağan olabilir. Ve bu durum öğretim faaliyetlerini olumsuz yönde etkileyebilir. M7'nin ortaya koyduğu bu düşünceler problem olarak görülen bir duruma avantaj-dezavantaj bağlamında baktığını gösterir niteliktedir. Mevcut halin de olumlu getirilerinin olabileceğine işaret etmektedir. Fakat 2010'lu yıllardan sonra kurulan pek çok ilahiyat fakültesinin, pek çok anabilim dalında Dr. Öğretim Üyesi düzeyinde bile öğretim üyelerinin olmadığı bu konuda belirtilen sorunlar arasındadır. Bu

[28] Ayrıntılı bilgi için bkz. http://www.ilaf.hitit.edu.tr/tr/detay/tarihce

nedenle var olanların yeterlilik düzeyi de tartışmalı hale gelmiştir. Literatürdeki ilgili tartışmalarda bu eleştirileri görmek mümkündür. Dolayısıyla M7'nin haklılık payı olsa da, bu haklılığın gerçekleşme düzeyinin oldukça düşük olduğu görülmektedir. M7 konuşmasının devamında öğrencilere sorumluluk yükleyerek, hangi fakültede olurlarsa olsunlar kendilerini geliştirmek zorunda olduklarına değinmiş ve hatta merkezi sınavlara odaklanan bir bakış açısının gerekliliğine işaret etmiştir. Bu görüşün de sakıncalı yönlerinin olduğunu söylemek mümkündür. Çünkü ilahiyat istihdam alanlarına yönelik uygulanan merkezi sınavların ilahiyatçı yetkinliklerini ölçme açısından ne denli yeterli olduğu konusu da tartışmaları beraberinde getirmektedir. Bu sınavlarda başarılı olmak, yetkin ilahiyatçılar olmak için yeterli bir ölçüt müdür? Bu konu tartışmalıdır. A5'in vurguladığı "marka değeri" konusu da konuya farklı bir bakış gibi görünmektedir. Her fakültenin kendi kalite seviyesini yükseltme çabası, merkezi bakış açısının var olduğu yüksek öğretim sisteminde ne derece etkili olabilir, ya da bir çözüm olabilir mi bu konunun da ayrıca tartışılması gerekmektedir.

3.3.1.3. Öğrenciyi Kaygılandıran Niceliksel Artış

İlahiyat fakültelerinin sayılarının artmasıyla ilgili görüş beyan eden öğrenciler de olmuştur, elde edilen bulgulara göre bu konudaki öğrenci görüşlerinin de farklı boyutlarıyla diğer katılımcılarınkiyle ortak noktalarda buluştuğu görülmüştür. Örneğin Ö6 gereğinden fazla ilahiyat fakültesinin ideal ilahiyatçının yetiştirebilmesi adına engeller teşkil ettiğini söylemekte ve görüşleri şu şekilde dillendirmektedir:

> *"İlahiyat fakültelerinin çokça açılmasını istemiyorum. Çok açılması olması gerektiği gibi ilahiyatçının yetişmemesi demek, az önce ideal bir portre çizdik ya… O değil, ona yakın bir şey de olmuyor. Çünkü insanlar bir yerden sonra öğretmen olayım da paramı kazanayım derdinde. Puanı istediği yeri tutmadığı için geliyorlar, geçmesi çoğu ilde kolay olduğu için geliyorlar. Çok da bir amaçla da gelmedikleri için az olsun, öz olsun istiyorum. Ardahan'da bir ilahiyat var hoca*

yok. Türkiye'nin çoğu yerinde bu böyle. Çoğu hoca oralarda ders vereyim, kitabi bilgiyi vereyim gideyim şeklinde ya da verebilecek hoca yok. Kendi kitabını çıkaramıyor ya da."

Ö7 ise konuya toplumsal bir bakış açısıyla yaklaşmakta ve ilahiyat fakültelerinin sayılarındaki artışın toplum nezdinde de olumsuz karşılık bulduğunu söyleyerek, toplum tarafından hak sahibi olmadıkları halde ilahiyat fakültesi mezunlarının konum elde etmek ve siyasi bir arka planla desteklenmekle suçlandığını şu sözleri ile iddia etmektedir:

"Fakültelerin sayısı da artık çok fazla. Ve bu halkın da çok zoruna gidiyor, bizim de zorumuza gidiyor. Niye her yerde ilahiyat? Halk niye her yerde ilahiyat var, sizi her yerde görmek zorunda mıyız diyor? Mesela manevi destek var, pilot uyulama ama hala geçilmedi herhalde. Oraya da mı sizi atayacaklar? Baştakiler olduğu sürece sizin önünüzü kimse kesmez falan. Bunları duydukça açıkçası ben de inciniyorum. İlahiyat bu kadar düşük olmamalıydı. İnsanlar bize bu yorumları yapmamalıydı. Gerçekten az olan şeyde bir değer vardır ya hani , bir kıymetlenir gözümüzde. Gerçekten eskiden bu vardı, halk bu değeri veriyordu ama şu an vermiyor. Çünkü her yerde görmek rekabet alanı oluşturuyor bir de. Biz atanamıyoruz onlar atanıyor falan... Çok fazla açıldı ama beklentiyi karşılamıyor. Çünkü ilahiyat biraz din alanında insanları bilgilendirmek biraz daha gelenekçilikten sıyrılıp da taklitten tahkike geçmekti ama olmadı, yapılmadı. Çok büyük bir sıkıntı çok olması."

Ö2 de Ö7'nin toplumun bakış açısıyla ilişkili olarak dile getirdiği siyasilik meselesine değinmekte ve Ö7'nin toplumun bakışından aktardığı sayı artışı-siyaset ilişkisini doğrular mahiyetteki görüşlerini şöyle savunmaktadır:

"Türkiye'de siyasetin amacı eğitim değil ki. Siyaset propaganda yapıyor. Siyaset doğası gereği görüntü veriyor sadece, ümit veriyor. Seksen ilahiyatı ne yapacak ülke? Bizans mıyız biz? Bize ilahiyatçı mı gerekiyor bu kadar? Bize doktor, mühendis –kendi mesleğimi de alçaltmak istemiyorum da- ama yani üreten tayfa gerekir. Biz üreten tayfa değiliz ki, tüketen tayfayız sosyal

bilimler olarak. Belli bir sayı gerekiyor biz de. Almanya'da devlet program hazırlar, şu kadar eleman gerekecek bana 10 senede, 20 senede buna göre şu kadar kişi yetiştirmem lazım. Devletin böyle şeyler yapması lazım… Sadece şunu biliyorum siyaset araştırdığım için bana göre devlet gençlerdeki işsizliği bu şekilde örtmeye çalışıyor. Geciktirmeye çalışıyor. Onu oyalıyor, ondan sonra çoğu genç işsiz kalıyor. Bu kadar öğretmen okuyor ondan sonra işsiz kalıyor. Ondan sonra şunu diyor; ben sana fırsat verdim, sen olamadın. Senin suçun diyor. O zaman insanların çoğu intihar ediyor. Psikolojisi bozuluyor."

Akademisyenlerden bağımsız olarak öğrenci katılımcıların da ilahiyat fakültelerinn sayılarındaki artışı gerek bireysel gerekse toplumsal açılardan sorun olarak görüyor olmaları, problemin tüm çevrelerce tartışıldığını gösterir niteliktedir. Örneğin Ö7 "bizim de zorumuza gidiyor" derken öncelikli olarak bu durumun ilahiyat dışındakiler tarafından hoş karşılanmadığını dile getirme ihtiyacı hissetmiş ve ilahiyat fakültelerinin ve dolayısıyla ilahiyat fakültesi mezunlarının sayıca fazla olmasının salt ilahiyat eğitiminin kalitesi açısından değil, istihdam alanlarında haksız bir rekabete sebebiyet verdiği düşüncesinden dolayı da tartışmalı bir hale geldiğini ifade etmiştir. Örneğin Gözler'in Türkiye'deki hukuk fakülteleri ile ilahiyat fakültelerinin sayılarını karşılaştırdığı ve ilahiyat fakültesi sayılarındaki artışı eleştirdiği 2019 tarihli çalışması Ö7'nin bu konuda ortaya koyduğu düşünceleri destekler niteliktedir. Ö2 de gereğinden çok ilahiyat fakültesi mezunu olmasının sosyo-ekonomik bir sorun olarak görülen "işsizlik" problemini arttıran durumları ortaya çıkardığını belirtmiş ve konunun farklı bir boyutuna dikkat çekmiştir. Bu görüşler, durumun sadece ilahiyat eğitiminin kalitesi açısından değil, farklı pek çok faktör nedeniyle de sorun haline geldiğini gösterir niteliktedir. Aşlamacı'nın (2019) ortaya koyduğu sonuçlara göre ilahiyat fakültesi sayılarında 11 yıl gibi kısa bir süre içerisinde 4 kata yakın bir büyümenin gerçekleştiği görülmektedir. Çok kısa bir süre zarfında bu denli bir büyümenin olması gerekli alt yapının niteliği açısından oldukça

düşündürücü görünmektedir. Katılımcıların genelinin, durumu önemli bir problem olarak görmelerinin temelinde de bu hızlı büyümenin olduğunu düşünmek mümkündür.

3.3.2. Öncelikli Sorun: Din Hizmetleri Alanındaki Yetersizlikler

Katılımcıların bazıları programların mevcut halini değerlendirirken ilk olarak, ilahiyat fakültelerinin mezunlarına sağladığı istihdam alanlarından birisi olan din hizmetleri sahalarında bu mezunların yaşadığı ve yaşayacağı problemlere değinmekle söze girmiş ve özellikle bu konuya vurgu yapmışlardır. Bu alanlara insan gücü yetiştirme hedefinde olan programları bu hedefe ulaşma konusundaki eksiklikleri açısından değerlendiren katılımcılar, neler yapılabileceğine ilişkin çözüm önerilerinde de bulunmuşlardır. Mezun katılımcılar ise istihdam edildikleri farklı alanlara ilişkin eksikliklere değinmişler "İstihdam Alanından Görüşler" alt kodu çerçevesinde de bu katılımcı görüşlerine yer verilmiştir.

Bu konuda görüş bildiren akademisyen katılımcılardan birisi olan A3, Diyanet'in istihdam alanlarına yönelecek bireylerin daha özel bir eğitime tabi tutulması gerektiğine inanmakta ve Kuran okuma becerisinin kazandırılması hedefinden yola çıkarak daha iyi nasıl yapılır ile ilgili şu şekilde fikir yürütmektedir:

> *"Ben Diyanet'e istihdam edileceklerin çok özel eğitimden geçmesi kanaatindeyim. Adeta bir konservatuar gibi, bunları da kapsayacak şekilde ve buranın yükünü de azaltacak şekilde. Mesela Kuran derslerinde niye herkese böyle standart bir şekilde bu kadar yükleme yapıyoruz? Gerek yok. Mezun olduğumuz zaman kaçta kaçımız Kuran'ı böyle sayfalarca ezberleyecek, 4 yıl 5 yıl boyunca bu kadar verecek bir ihtiyaç var mı? Yok. Halbuki çok özel Kuran-ı Kerim'in kullanılmasının kaçınılmaz olduğu kurumlarda istihdam edilecekler için ve onlara özel sınavlarla alsak, alınsa böyle yetiştirilse daha iyi olmaz mı?"*

A5 de A3 ile aynı ders örneği üzerinden yola çıkmakta ve dolaylı bir yoldan istihdam alanına göre yapılacak bir eğitim programına atıfta bulunmaktadır. A3 bu konuda şu açıklamaları yapmaktadır:

> *"Bugün mesela son sınıfa kadar Kuran öğreticez diye uğraşıyoruz. Aklımızı kullanırsak bunlara çözüm üretebiliriz. Bugün mesela Diyanet'in Kuran merkezleri var, İlahiyatda hafız ve hala zorunlu Kuran dersini alıyor. Yani insanın mantığına ters. Eşyanın kabul etmeyeceği bir şey. Şöyle bir şey yapılsa sertifika programı olsun A, B, C sınıfları şey desin ki A sınıfı sertifikayla gelsin. Gitsin adam yazın alıp gelsin. Bu kadar basit. Mesela benim sesim hiç güzel değil. Ama mesela bazı insanlar var bizim Fatih Koca mesela o gitsin yetenekle eğitim alsın, işin sanat boyutunda konservatuarda. Bütün olarak bakıldığında çok önemli bir problem değil. Bu işi en iyi kim yapar Diyanet yapar. Orda istihdam edilecek. Belli standartlarda sertifikayı verdikten sonra şey olur o zaman hafız adam niye uğraşsın…Gitsin farsça öğrensin, latince öğrensin günah değil mi, hafız değilim keşke olsaydım ama hafız olarak gelseydim ne kadar hayıflanırdım."*

İlahiyat fakültelerindeki Kuran öğretimine ilişkin problemler, pek çok araştırma ve çalışma ile dile getirilen bir konu halinde gelmiştir. Örneğin Alemdar 2008 tarihli çalışmasında ilahiyat fakültesi programlarında yer alan Kuran-ı Kerim dersine ilişkin problemleri 8 ilahiyat fakültesinde yapmış olduğu anket çalışmasıyla ortaya koymuştur. Bu çalışmanın sonucuna göre Kuran-ı Kerim derslerinden yeterli verimin alınamamasının nedenleri şöyle sıralanmıştır; ilahiyat fakültesi programlarının derslerin çeşitliliği açısından çok yoğun olması, bu yoğunluk içerisinde Kuran-ı Kerim derslerine çok az ders saati ayrılması ve öğrencilerin bu yoğunluk içerisinde Kuran-ı Kerim öğrenimine yeterli ilgiyi gösterememesi, bu dersi veren öğretim üyelerinin yeterli kıraat yetkinliklerinin olmaması ve hatta pek çoğunun akademik ünvanlara bile sahip olmaması, öğretim üyelerinin gerekli ders işleme yöntem ve içeriklerini oluşturamaması ve öğrencilerin derse karşı isteksiz tutumları vb. dir. (Alemdar, 2008). Erbaş

(2017) ise Türkiye'de Kuran öğretimi konusundaki sorunları sadece ilahiyat fakülteleri açısından değil, bu öğretimin yapıldığı diğer eğitim kurumlarının sorunlarını da içerisine alacak şekilde ele almış ve var olan problemleri başlıklar altında toplayarak aslında, Kuran öğretiminin bu eğitimi veren tüm kurumlar açısından pek çok problemi olduğuna değinmiştir (Ayrıntılı bilgi için bkz. Erbaş, 2017). Bu ve bunlar gibi çalışmalarda pek çok problem dile getirilmektedir. Bu durum ilahiyat fakültelerinde Kuran öğretiminin önemli bir problem haline geldiğini gösterir niteliktedir. Bununla birlikte bu konuya değinen katılımcılar Felsefe ve Din Bilimleri Ana Bilim Dalı'nda görev yapan A3 ve A5, aslında farklı bir duruma dikkat çekmekteler ve ilahiyat fakültesi programlarında yer alan Kuran-ı Kerim derslerinin işlevini kaybedecek kadar fazla ders saatinin olduğuna değinmektedirler. A3'e göre mezun olduklarında istihdam edilecekleri farklı alanlar göze alındığında her ilahiyatçıya bu kadar yoğun Kuran dersinin verilmesi gereksiz bir yükleme iken; A5'e göre de ilahiyat fakültesine gelmeden önceki hayatında aldığı yoğun Kuran eğitimi ile hafız olanların bile bu yoğun ders programına tabi olması, ilahiyatçı yeterliliklerinin kazanılması açısından büyük bir problem oluşturmaktadır. Her iki katılımcının görüşü de bu derse karşı bir duruştan ziyade, Kuran öğretiminin ya da Kuran okuma yetkinliğini kazandıracak süreçlerin yeniden yapılandırılması gerektiği yönünde şekillenmiştir. Birisi istihdam edildiği alanda Kuran öğretimi yapacak ya da güzel ve doğru Kuran okuması beklenecek ilahiyatçıların daha özel bir eğitime yani aslında istihdama yönelik bir eğitime tabi tutulması gerektiğini ifade ederken; diğeri ise zaten var olan bu gibi yetkinliklerin göz önünde bulundurulup bir muafiyet sistemi ile bu durumun öğrenci adına kazanca dönüştürülmesi gerektiğine vurgu yapmaktadır. Bunun yanında ideal ilahiyatçının iyi düzeyde Kuran bilgisine sahip olması gerektiği yönündeki bulgulara araştırmanın önceki kısımlarında yer verilmiştir. Fakat bununla birlikte bu yeterliliğin olmazsa olmaz bir zorunluluktan ziyade, verimi artıran bir olgu olduğu sonucuna da ulaşılmıştır.

Dolayısıyla amaç, bilgi üretme ve bu bilgiyi yayma üst hedefi ile eğitim alacak ve istihdam alanlarındaki farklı ihtiyaçlara cevap verebilecek ilahiyatçılar yetiştirmek olacaksa, Kuran öğretiminin kime nasıl ve ne kadar yapılacağı yönündeki yapılandırma çalışmalarının bir ihtiyaç olması olağan görünmektedir. Örneğin içerik ve yönteme ilişkin önerilerde bulunan Şenat'a göre Kuran derslerinin temel hedefi Kuran'ı anlayarak okumaya odaklanmak olmalıdır. Bunun için de Kuran öğretiminin merkezine yüzünden okuma yeterliliğinden ziyade, Kuran'ı okuma ve anlama bilincinin kazandırılması, nüzül sırasına göre okuma gibi farklı okuma yöntemlerinin belirlenmesi, Kuran'a bütüncül bakmaya olanak tanıyacak bağlamsal okuma becerilerinin geliştirilmesi gibi hedeflerin konulması gerektiğine dikkat çekmektedir (Şenat, 2011). Şenat'ın önerisindeki gibi şekillendirilecek bir Kuran dersi içeriği, din hizmetleri alanında görev yapacak ilahiyatçılar için olduğu kadar yüzünden okuma becerisinin ön plana çıkmadığı öğretmenlik, akademisyenlik gibi istihdama alanlarında görev yapacak olanlar için de işlevsel bir içeriğe olanak sağlayacaktır. Bu ve bunun gibi farklı yaklaşım ve önerilerin ortaya konması ve ideal ilahiyatçının yetiştirilmesi için en işlevsel olanın belirlenmesi ilahiyat eğitimine katkı sağlaması açısından önemli olacaktır.

Din Musikisi alanında görev yapan katılımcı A4 de, din hizmetleri çerçevesinde ihtiyaç duyulacak birtakım becerilere değinmekte ve ilahiyat fakültelerinin öğrencilerine bu becerileri kazandıramadığını düşünmektedir. A4'ün bu konudaki görüşleri şu şekildedir:

> *"Öğrencimiz her ne olursa olsun ilerde imamlık, vaizlik yapar yapmaz o ayrı bir olay ya da benim öğrencim sahneye çıkmayabilir. Ama gerektiğinde sahneye çıkıp bir şeyler söyleyebilmeli. İlle de şarkı türkü değil sahneye çıkıp bir mevlit programında bir veya birkaç bahir okuyabilmeli, bir ilahi söyleyebilmeli. Biz sadece meseleyi sahneye çıkmak açısından da değil, öğrenciye ben buyur mahfili gel sana bir ezan okutayım dediğimde "aman hocam bana bir şey söylemeyin"*

diyorsa bu öğrencinin burda mesleki yönden yeterli bir eğitim aldığına o cesareti kazandığına ben inanmıyorum."

A4'ün A3'ten tamamen farklı bir bakış açısına sahip olduğu açıktır. A3'ün aksine ilahiyatçı olarak yetişen bireylerin hangi istihdam alanında görev yaparsa yapsın ilahi söylemek, ezan okumak gibi belli bir takım mesleki becerilere sahip olması gerektiğini savunmaktadır. Bu da ayrıca tartışılması gereken bir konu olarak görünmektedir. Her ilahiyatçı bu yetkinliklere sahip olmalı mıdır? Ya da ilahiyat fakülteleri istihdama yönelik bir program çerçevesinde bu yetkinlikleri kazandırmayı hedeflemeli midir? Mevcut program yapısı buna uygun mudur? Uygun değilse neler yapılmalıdır?

Katılımcı A7 ise ilahiyat fakültesi programlarının en temel eksikliğinin din hizmetleri alanında uzmanlaşmak isteyenler açısından yeterli içeriğe sahip olamaması olduğunu belirtmekte ve bu konuda uzunca bir açıklama yapmaktadır. Öz eleştiri niteliğinde değerlendirilebilecek ifadeler kullanan A7 bu konuda ne yapılabileceğine dair de şu şekide fikir yürütmektedir:

"Uzmanlaşma diğer alanlarımızda da olmadığı gibi bizim ilahiyatda da yok. Çünkü herkesin yapısı farklı farklıdır. Kendimiz de öyleyiz. Diğer fakültelerdeki hocalarımızı da görüyoruz. Bir arkadaşımız teorik konularda çok güzel tahlilller yapar, üretir, yazar ama insanlarla sosyal bir ilişki kuramaz. Şimdi bu arkadaşımızın çaba sarfedeceği, kendisinden meyve alınacak alanla, insanlarla diyaloğu iyi olan gençlerle muhatap olacak olan, halka bu mesajı iletecek bir arkadaşımızın aynı programdan geçmesi tabi bir eksiklik. Yani bunun için mesela biz bazen konuşuyoruz mesela ilahiyatlarda bu din hizmetleri belki ayrı bir bölüm olarak ve ağırlıklı bir şekilde yer alması lazım. Şu anda mesela akademisyen olan arkadaşlarım bir şekilde teorik olarak istediğini bulabiliyor. Yüksek lisansını mesela fıkıhta yapmak isteyen, hadiste yapmak isteyen onun bir karşılığını buluyor ama din hizmetleri alanı mesela ki benim en çok önemsediğim

alan da o. Maalesef ki etrafımızı görünce bu alana çok önem vermemiz lazım. Mesela bazı ülkelerde ben örneklerini biliyorum. Mesela biz de imam hatip liseleri var, oralarda imam hatip fakülteleri var. Yani bu dini hizmet verecek kimselerin ideal anlamda yetiştirilmesi. Yani kapalı bir odada büyük böyle felsefi teorilerle, şunlarla, bunlarla uğraşmak… Dediğim gibi zihinsel yapısı, kişiliği buna uygun olan insanlar bununla uğraşabilirler ama dışarıda bir örnekle anlatacaksam; dışarıda hastalanmış insanlar varken onlara ilaç vermek yerine oturup çok böyle spesifik kimya problemleri çözmek nasıl şeyse o alanda. Bizim de belki lüks sayılabilecek bir sürü çalışmamıza vereceğimiz gayretin hiç olmazsa bir o kadarını bu din hizmetleri alanına vermemiz lazım. Mesela yurtdışından örnek vereceğim; topluma hizmet fakülteleri gibi bazı fakülteler var üniversitelerde bizim Türkiye'de bunun da eksikliği var. Yani bu sürekli eğitim merkezi gibi şeyler var ama üniversitedeki tüm ilmi birikimi, gerek mühendislik olsun, gerek sağlık… Mesela ilahiyat alanından olsun halka aksettirme hedefinde olan, işi sadece bu olan fakülteler var. Ve birimler var. Bunun bizde bir an önce hayata geçirilmesi lazım."

A7 uluslararası yükseköğretim kurumlarından da örnekler vererek din hizmetleri alanındaki eğitimsel eksikliklere vurgu yapmakta ve topluma hizmetin en temel basamağını oluşturan din hizmetleri alanının yüksek din öğretimi sistemi içerisinde ihmal edildiğine değinmektedir. A7 ilahiyat alanındaki teorik çalışmaların pratiğin önüne geçtiğine ve tabiri caizse "toplumdan kopuk", toplumun ihtiyaçlarını göz ardı eden bir bilgi üretim faaliyetine dikkat çekmektedir. İlahiyatçının kim olduğuna yönelik bulguların sunulduğu ikinci kısımda, sosyal yönüyle ilahiyatçı kavramı irdelenmiş ve ilahiyatçıya yönelik toplumsal düzlemdeki eleştirilerden birisinin de özellikle akademisyen ilahiyatçıların toplumla iletişim konusunda problem yaşamaları konusu ile ilgili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Akademisyen ilahiyatçılar her ne kadar toplumla doğrudan iletişim içerisinde olabilecekleri alanlarda görev yapmıyor gibi görünseler de toplumla birebir iletişimi gerekli kılan istihdam alanlarına ilahiyatçı yetiştirme sorumlulukları açısından dolaylı olarak da olsa bir iletişim içerisindedirler. Gerek ürettikleri

bilgi gerekse bilgi üretme bakış açısıyla yetiştirdikleri ilahiyatçıların yeterlilikleri açısından bünyesinde yer aldıkları üniversitenin bilgiyi yayma ve topluma hizmet amacına hizmet etmeleri beklenmektedir. Dolayısıyla hem programların yapıcısı hem de uygulayıcıları olmaları bakımından akademisyen ilahiyatçıların belki de her şeyden önce bu sorumluluğu kabul etmeleri ve üstlenmeleri gerekmektedir. Din hizmetleri alanlarında var olan ihtiyaçlara yönelik bilgi üretmekteler midir? Ya da böyle bir görevi sorumluluk olarak görmekteler midir? Yetiştirdikleri ilahiyatçılara gereken yerlerde bilgi üretebilme yetkinliğini kazandırabilmekteler midir? Öncelikli olarak bu konuların sorgulanması gerekmektedir.

3.3.2.1. İstihdam Alanından Görüşler

Konunun merkezinde olmaları açısından din hizmetlerinin çeşitli alanlarında görev yapan mezun katılımcılar da görüşmeler sırasında bu konu ile ilgili görüş bildirme ihtiyacı hissetmişler ve gerek kendi yaşadıkları problemlerden örnek vererek, gerekse çevrelerinde gördükleri durumlardan yola çıkarak çeşitli tespitlerde bulunmuşlardır. Örneğin vaiz olarak görev yapan M5 ilahiyat eğitiminin ardından istihdam edildiği alanla ilgili olarak almak durumunda kaldığı ek eğitimle ilahiyat eğitimini karşılaştırmakta ve ilahiyat eğitiminin bu anlamda çok eksik olduğuna değinmektedir. M5'in ilahiyat eğitiminin ardından aldığı ve kapsamlı bir eğitim olarak nitelediği bu ek eğitimle ilgili kullandığı şu ifadeler dikkat çekici görünmektedir:

> *"Diyanet İşleri Başkanlığımız bize ihtisas eğitimi de verdi. Sonuçta 33 ay civarı verdi. İhtisas eğitimi bence ilahiyattan çok daha önde, çok daha ileride bir eğitim. Çünkü dini konulara bütüncül bakmayı sağlıyor. Size kelamı da çok güzel anlatıyor. Tasavvufu da ihmal etmiyor. Tefsiri, usul ilimlerini, fıkıh usuludur, hadis usuludur hepsini çok kaliteli bir şekilde ve çok yetkin hocalardan alıyorsunuz. Her biri sahasında çok kaliteli hocalar. Sonuçta biz tüm bunlardan sonra artık vaiz olabildiğimiz için kendimize herhangi bir şey söylerken daha güvenli olarak*

konuşabiliyoruz. Sözümüzün nereye gittiğini, Kuran'a Sünnet'e uygun olup olmadığını bilebiliyoruz ama direkt ilahiyattan çıkar çıkmaz bir yere gelsek, özellikle bazı hocalarımızın savunduğu şeyleri hiç eleştirel düşünce yapmaksızın mutlak doğru kabul etseydik hapı yutmuştuk yani."

M5 bu sözlerinin ardından bu sefer şahit olduğu bir olaydan yola çıkmakta ve ilahiyat fakültesinden mezun olup da görev almak için gerekli olan sınavlara giren adayların bu sınavlardaki başarısızlıklarına dikkat çekerek şu açıklamaları yapmaktadır:

"Yine ben imam alımlarının olduğu bir komisyonda görev yapmıştım. Bizim komisyon çok insaflı arkadaşların olduğu bir komisyon olduğu halde ve ilahiyatçılara karşı hiç önyargılı olmadığı halde bizim komisyondan ilahiyat fakültesi mezunu olan hiçbir arkadaş imamlık sınavını kazanamadı. Şöyle oluyordu kapıdan ilahiyat mezunu arkadaşımız giriyor son derece güzel giyimli. İçimden geçiyor aslında keşke geçmese ama; ya şu adam çok iyi hoca olur, inşallah güzelce Kuranı'nı okur vs. Biz de öyle çok zor soru sormuyoruz. Hocam bir Fatiha'yı okur musun diyoruz, Fatiha da kaç tane hata çıkıyor. Bu kişiyi bu şekilde imam yaptığımızda bu işin vebal tarafı var. Daha Fatiha'yı okuyamıyor. Oysa o kadar ilahiyat fakültesini bitirmişsin kaç defa de namaz kıldırmışsın ama Fatiha da büyük bir hata var. Ondan sonra hadi hocam Kuran-ı Kerim'den bir Adiyat suresini oku diyoruz, Bakara'yı oku diyoruz. İşte ne diyor "fe eserne biihi…" diyor bihi diyecek bihii diyor yani orda en basit yüzünden okuması gereken yerlerden soruyoruz ve sonuçta ben çok üzülmüştüm bir arkadaşın dahi geçememesine. Bizim komisyona sekiz on civarında arkadaş gelmişti halbuki."

İmam olarak görev yapan M3 ise ilahiyat fakültesinden mezun olup göreve başlayan din görevlilerinin yetkinlikleri noktasında şu sözleri kullanmaktadır: *"Köye atanıyor, köyde cenaze yıkayamıyor. Köydeki o şeye karşılık veremiyor. İlahiyat mezunu olduğu halde sıkıntı yaşıyor, dua ederken kağıda bakması gerekiyor. Alan bilgisinde sıkıntı yaşıyor."*

Vaize olarak görev yapan M6 da M5 ile aynı düşünceleri paylaşmakta ve salt ilahiyat eğitimi ile yetinmek durumunda kalsa görev sahasında problemler yaşayacağını şu sözlerle dile getirmektedir: *"Yani biz ilahiyat okuyup ta bizi hemen buraya oturtsalardı -ki aslında öyle oldu da biraz önceden bir tecrübe dönemimiz olmadı ama- bocalardık. Sorulara cevap verecek bir dini alt yapı yoktu. Fetva usulü nasıl olur, vaizelik nasıl olur. O zaman vaizelik diye bir meslek olduğunu bile bilmiyorduk."* M6 konuşmasının devamında vaize olarak görev yaptığı alanda yaşadığı problemleri çeşitlendirerek anlatmakta ve çaresiz kaldığı, mutsuz olduğu anlara örnekler vererek sözlerine şu şekilde devam etmektedir;

> *"Bazı meseleler net oluyor cevabı da tek oluyor onu hem cevaplayıp kapatıyorsunuz. Genellikle böyle oluyor karşılaştığımız meseleler. Ama bazen çetrefilli ve İslam alimlerinin de ittifak etmediği birtakım meseleler olabiliyor. Hele bu bir de hayati bir şey ise, evlilikle alakalı. Mesela beni çok etkiler. Geçen hafta süt amcasıyla evlendirilmiş, on yedi yıldır evli, üç tane çocuğu olan bir kadın aradı. Şafi mezhebine göre çıkış yolu var mı acaba beşten az mı emdi bu evlilik devam edebilir mi diye şartları zorluyorsunuz ama aylarca emmiş. Her mezhebe göre süt amcasıyla evli. Böyle zorlandığımız cevabı tek belki burda ama cevap vermesi zor olan meseleler de çıkabiliyor."*

> *"Görevimiz gerçekten çok zor bir görev her şeyi çok fazla içselleştirsek ki benim ilk çalışmaya başladığım yıllarda öyleydi. Fetva nöbeti tuttuğum günlerde eve gider zar zor çocukların karnını doyurur yatar sabaha kadar uyurdum o kadar bana ağır gelirdi. Böyle bazı şeyleri belki çok içselleştiriyorum üzülüyorum aaa topumda bu da mı var, şu da mı var… Evet, ilk insandan beri Allah'ın istemediği şeyler yapıyor insanoğlu, günahlarla iç içe bir hayat da var. Güzel şeyler yapan insanlar da var. Toplumu böyle olduğu gibi kabul edip kendimiz iyilik adına ne yapabiliyoruz. Belki biraz daha profesyonelce yaklaşmak mı dersiniz, duyarsızlaşmak mı dersiniz adına benim de tam anlayamadığım bir şey ama orda bırakmayı zamanla öğreniyorsunuz. Belki kendi aklınızı veya ruhunuzu maneviyatınızı korumak adına yapılabilecek bu anlamda çok da*

fazla bir şey yok. .Çok fazla içselleştirdiğiniz empati değil de sempati yaptığınız zamanlarda bu daha yıkıcı olabiliyor."

Kuran Kursu öğreticisi olan M8 ise, Diyanet İşleri Başkanlığı'nda son yıllarda gündeme gelen bir öğretim uygulamasına dikkat çekmekte ve bu yeni uygulama ile ilgili gerekli yetkinliğin ilahiyat eğitimi sırasında verilmediğine işaret ederek durumu şu sözlerle eleştirmektedir:

"Önceden teyzelerle uğraşırdık, cebelleşirdik nasıl anlatacağız, onların dünyalarına nasıl gireceğiz diye. Şimdi bir de 4-6 yaşa Kuran eğitimine başlandı. Ben henüz almadım öğrenci ama görüyorum arkadaşlardan. Ana sınıfı öğretmeni miyiz biz? Kendi çocuğumuza bile dini-ahlaki konularda yanlış bir şey söyleriz, dünyasını yıkarız diye temkinle yaklaşırken, o kadar çocuğun dünyasına hitap etmek… Vebal gibi, sorumluluk gibi… İyi bir uygulama belki ama şu haliyle değil en azından. İlahiyatta kimse bize okuma yazma bilmeyen çocuklara din eğitimi vereceksiniz demedi, öyleyse böyle, böyleyse şöyle demedi. Kim verecek bunun cevabını bilmiyorum."

Farklı pek çok din hizmeti alanında görev yaptıktan sonra aile irşad bürosu koordinatörlüğü görevine gelen M7 alanın genişliği ve ihtiyaçlarının sürekli değişmesi gerçekliğinden yola çıkarak yaşadığı pek çok probleme de örnek vermekte, dolayısıyla bu alanda görev yapanların çok farklı yetkinliklere sahip olması gerektiğine inanmaktadır. M7 bu yetkinliklerin hepsinin ilahiyat eğitimi sırasında verilmesinin mümkün olmadığını fakat eğitim sırasında, var olan bu hizmet alanlarının ve bu alanların ihtiyaç ve problemlerinin öğrencilerin gözünde netleştirilmesi gerektiğini düşünmektedir. M7 'nin bu konudaki açıklamaları şu şekildedir:

"Birçok alanla çalışan bir insanın bunların hepsine yetişmesi de mümkün değil. Fetvada cevap veren bir insanın ekonomide günceli takip etmesi lazım. Sağlıkta günceli takip etmesi lazım. Teknolojide günceli takip etmesi lazım. Takip etmek de yetmiyor. Burdaki problem ne olabilir?

Mesela Din İşleri Yüksek Kurulu'nun böyle bir fonksiyonu olması gerektiğini düşünüyorum. Öne alması lazım. Birilerinin ortaya bir şey söylemeden önce onların günceli takip edip, o konularda bir şey üretmesi lazım. Mesela eski dönem fıkıhçıları da her konuda fikir ürettikleri için sonrasında içtihat kapısı kapandı gibi bir şey söyleniyor ya, mesela İmam-ı Azam'ın öğrencileri işte Safa ile Merve'nin arasında bir ağaç olsa, dalları birbirine kavuşsa onun dallarında say yapılsa olur mu gibi falan tamamen böyle olmayan şeyler üretmişler. Onların o hayallerinin üstüne şimdi fetvalar bina ediliyor. Dolayısıyla ön göremeyebiliriz. Ama ona uygun… Bu şu demek değil, gündem değişti biz de ona göre dini değiştirelim anlamında değil. Bir problem varsa ona çözüm üretmezsek dinin tasvip etmeyeceği bir çözüm kendiliğinden ortaya çıkıyor. Bizim belki bu sorunları tespit edip din işleri yüksek kuruluna aktarmamız gerekebilir. Gerçi onların birçoğu profesör olduğu ve gençlerle birlikte oldukları için günceli takip ediyorlardır ama bir de halkın soruları var. Dolayısıyla bunları biz de din işleri yüksek kuruluna soruyoruz ama her zaman cevap alamayabiliyoruz. Bazen Çok klasik cevaplar geliyor. Bizim özel fetvaya ihtiyacımız olduğu anlar oluyor, onlarda biraz çekiniyorlar yeni bir şey söylemek için. Çünkü bir kurumun mensubu olunca o kurumun onayı olmadan bir görüş söylemek hele de şimdi sansasyona açık konular dolayısıyla zor bir alan yani. Belki ihtisaslaşma gerekiyor. Mesela ekonomide uzman bir grubun olması lazım, sağlıkta uzman bir grubun olması lazım. Teknolojide uzman bir grubun olması lazım. Mesela bir yazılım, paramla mı almam lazım yoksa korsanını alsam ne olur? Bu dahi fikhi bir soru oluyor size. Bu konularla da ilgilenen, bu konuları da takip eden birilerinin olması lazım.

"…ben istihdam edilmişsem, ettilerse bu alanda çalışmadan önce o konuyla ilgili temel bilgiye sahip olmak isterim. Vaizliğin öyle bir zor yanı var şimdi. Nerde ihtiyaç olursa oraya. Mesela aile büroları biraz öyle oldu. Daha önce bu konuda hiçbir eğitim almamış vaizler aile bürolarında görevlendirildi. Bu işi yapabileceğini düşündükleri insanları öncelikle seçtiler. Hayat bakışını falan az çok çalışan insanlar birbirini tanıyor. Ama mesela çocuk evleri oldu oralara görevlendirildik. Kadın konuk evleri oldu oralara görevlendirildik. Hastanede manevi

rehber olduk, cezaevlerinde vaizler görevlendirildi. İlahiyatda bunların hepsinin bilgisinin verilmesi çok mümkün gözükmüyor. Ama işte şuralarda çalışılabilir diye onun bilgisi verilirse öğrencilere o zamandan bir ideal, hedef belirleme açısından faydası olabilir bu çalışma alanlarının tanıtılmasının. Bir farkındalık oluşturulsa o bile çok kıymetli."

Kısaca "İnsanların İslam dini çerçevesinde işlerini görme veya onlara yarayan işler yapma" şeklinde tanımlanabilecek din hizmetlerinin günümüzde "cami içi ve cami dışı" olmak üzere geniş bir alana yayıldığı görülmektedir (Yürük, 2018, s. 34). Din hizmetlerine ilişkin görevleri yerine getirmekle sorumlu olan din görevlileri günümüzde sadece cami cemaati ile değil, hastaneler, cezaevleri, yetiştirme yurtları, huzurevleri vb. pek çok sosyal alandaki topluluk ve bireylerle iletişim içerisinde olmak durumundadır (Sancaklı, 2007). Yapılan pek çok çalışmada, gerek cami içi, gerekse cami dışı din hizmetleri bağlamında ortaya çıkan pek çok sorundan ve bu sorunları ortadan kaldırmaya yönelik çözüm önerilerinden bahsedilmektedir (Örneğin bkz. Bozkuş, 2006; Akpınar, 2008; Onay, 2008; Cengil, 2008; Özdemir, 2008; Seyyar, 2009; Kula, 2009; Peker, 2009; Melek, 2009 vb.). Fiziksel, ekonomik, sosyal ve siyasi pek çok problemin var olduğu net bir şekilde görülmektedir. Fakat bu sorunlar içerisinde en temel problemlerden birisi de bu çalışma alanlarının her birisi için ayrı nitelik ve yeterliliklere sahip din görevlisi ihtiyacının varlığıdır. Din görevlisinin genel anlamdaki özellikleri ile ilgili olarak gerek yapılan alan araştırmaları ile gerekse belirlenen teorik çerçevelerle pek çok kriter belirlenmiştir. Sancaklı'ya (2008) göre; din görevlisi mesleki donanıma sahip olmanın yanında, dini çok iyi bilmeli, ahlaklı, güvenilir ve samimi olmalı, hedef kitleyi tanımalı, söz-eylem birlikteliği içerisinde olmalı, değişen hayata ayak uydurmalı, yöntem bilmeli, ilahiyat fakülteleri ile Diyanet İşleri Başkanlığı arasındaki koordinasyonu sağlamalı ve hatta eleştirilere açık olmalıdır. Acar'a (2007) göre de ideal din görevlisi hizmet verdiği ortamın kültürel, etnik, sosyo-ekonomik durumundan haberdar olan, halkın aidiyet

hissettiği din, mezhep ve hatta tarikat/cemaatlerin özelliklerini bilen ve dini alt yapılarını hangi bilgi birikimi ile oluşturduklarının analizini yapabilen bir kişi olmalıdır. Köylü'nün (1993) din görevlisi için saymış olduğu özellikler arasında ise geniş kültüre sahip olmak, söz ve davranışlarla örnek teşkil etmek, hitabet yetkinlikleri ile sabır ve yumuşak huyluluk yer almaktadır. Yıldız (2008) ise, yapılan pek çok alan araştırması sonucunda din görevlilerinden beklenen başat özelliğin yüksek din öğretimi mezuniyetine sahip olmak olduğunu ortaya koymuştur. Din görevlisi yetiştirme görevi 3 Mart 1924 tarihli Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun 4. Maddesindeki *"...imamet ve hitabet gibi hidemât-ı diniyyenin ifâsı vazifesiyle mükellef memurların yetişmesi..."* şeklindeki ifade gereği ilahiyat fakültelerine verilmiştir. İlahiyat fakültelerinin kuruluşundan günümüze geçirdiği süreç içerisinde bu amacın devam ettiği ve günümüzde de geçerliliğini koruduğu ortadadır. Fakat bununla birlikte ilahiyat fakültelerindeki eğitimin yeterliliğine yönelik sorunların başında da din hizmetleri istihdam alanlarına yönelik ilahiyatçı yetiştirme probleminin geldiği görülmektedir (Buyrukçu, 2006; Kaya, 2004; Aşık, 2008; Tunç, 2008). Çeşitli din hizmeti alanlarında görev yapan katılımcıların ortaya koyduğu farklı sorunlar ve bunlara ilişkin örnek olaylar da bu problemlerin varlığını doğrular niteliktedir. Örneğin M5'in vurguladığı "Fatiha Suresi'ni okuyamamak" ya da M3'ün vurguladığı "cenaze yıkayamamak" gibi yetkinlikler cami merkezli görev yapan din görevlilerinde olması gereken temel beceriler arasında yer alırken; M6'nın vurguladığı "fetva sorularına cevap verecek dini alt yapının olmaması" aile irşad bürolarında görev yapacak olanların sahip olması gereken yetkinlikler arasında yer almaktadır. M7 de fetva kurumlarında çalışan din görevlilerine vurgu yapmakta ve M6'nın "dini alt yapı" ile kastettiği yetkinliğin ölçüsünün çok daha geniş alanlara yayılması gerektiğini ifade etmektedir. M8 ise henüz çok yeni olan bir alandan bahsetmekte ve bu alanda yaptığı görev dolayısıyla yaşadığı problemlere değinmekte ve aynı zamanda bu

vurguyu yaparak, din hizmetleri alanlarının her geçen gün farklılaşarak arttığına da işaret etmektedir. Örneğin cezaevinde görev yapacak ilahiyatçı din görevlileri ile, sevgi evlerinde hizmet verecek din görevlilerinin yetkinlikleri aynı mı olacaktır. Birisi çok farklı suçlar nedeniyle cezaevinde kalan bireylerin problemlerine çözüm üretme sorumluluğunu taşırken; diğeri anne ve babalarından ayrı çocukların problemleri ile ilgilenmek görevini üstlenecektir. Ya da hastanelerde görevlendirilen bir din görevlisi ile cami içi din hizmetlerini yürüten bir din görevlisinin nitelik ve yeterlilikleri aynı mı olacaktır? Sadece iyi düzeyde Kuran okuma becerisi ya da mevcut fıkhî hükümlerin tamamına hakim olmak, hatta belki bunlara ek olarak pedagojik formasyon almış olmak bu görevleri yerine getirebilmek için yeterli olacak mıdır? Araştırmanın ilerleyen kısımlarındaki verilerde ilahiyat fakültelerinin programlarını düzenlemek adına çeşitli arayışların olduğu, farklı modellerin ortaya konulduğu, branşlaşmanın ön plana çıkarıldığı görülecektir. Fakat bu branşlaşma da yeterli bir çözüm müdür? Branşlaşmanın içeriği nasıl doldurulacaktır? Örneğin M8, 4-6 yaş Kuran Kursu hizmetinden bahsetmekte ve yaşadığı sorunlara değinmektedir. Araştırmalar göstermektedir ki, bu dönemdeki çocuklara din eğitimi verecek öğreticilerin teorik ve pratik düzeyde yeterli eğitimi almış olmaları, yeterli dini bilgi alt yapısının yanında dini-ahlaki gelişim kuramlarını ve o yaş aralığında gerekli olan iletişim becerilerini iyi bilmeleri gerekmektedir (Tosun ve Çapçıoğlu, 2015). Bu bağlamda okul öncesi öğretmenleriyle yapılan bir başka çalışmada da, öğretmenlere çocukların dini konulardaki kendilerine sordukları sorular ve bu soruları nasıl cevapladıkları ya da cevaplarken güçlükler yaşayıp yaşamadıkları sorulmuş ve araştırmanın sonucunda okul öncesi öğretmenliği lisans programlarında din eğitimine yönelik derslerin var olması gerektiği yönünde bulgulara ulaşılmıştır (Yazıbaşı, 2018). İlahiyat fakültelerinde verilen eğitimle okul öncesi dönem ile ilgili pedagojik alt yapıyı gerektiren bu din hizmeti alanı için gerekli içerik sağlanacak mıdır? Ortak bir pedagojik formasyon alındığı takdirde,

bu formasyon eğitiminin içeriği yetişkinler için mi, okul çağındaki çocuklar için mi yoksa okul öncesi dönemindeki çocuklar için mi tasarlanacaktır? İlahiyat fakültelerinde verilen mevcut eğitimin bu yetkinliklerin tamamını kazandırması mümkün müdür? M6 çok daha farklı bir konuya değinmiş ve fetva nöbeti tuttuğu sırada yaşadığı içsel problemlerden bahsetmiştir. Bir din görevlisi olarak din konusunda danışmanlık hizmeti veren M6, gerekli yetkinliği kendisinde görmemenin yanında yaşadığı bu problemlerle başa çıkma konusunda yaşadığı zorluklardan bahsetmekte ve uzun süren kişisel çabaları sonucunda vardığı noktayı üzülerek anlatmaktadır. Bu süreç din görevlisi ilahiyatçının gerek kendisiyle gerekse toplumla iletişimini güçleştiren ve mesleki performansını azaltan bir durum olarak görünmektedir. İlahiyat eğitimini de aşan bu sorunların çözümü nasıl olacaktır. Uğurlu 2017 tarihli doktora çalışmasında Amerika'daki "dini danışmanlık" kurumunu ve işleyişini konu edinmiş ve yaptığı alan araştırmasıyla dini danışmanlığın Türkiye'deki din hizmetleri sahası için de önemli bir ihtiyaç olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmanın teorik çerçevesini oluşturan Amerika'daki dini danışmanlık uygulamalarına ilişkin eğitim içeriği incelendiğinde; lisans düzeyinin üzerinde teoloji ve pekçok disiplinin iç içe bulunduğu disiplinlerarası bir eğitimin var olduğu görülmektedir. Eğitimin içeriği incelendiğinde dini danışmanlık eğitiminin yanında, dini danışmanlara rehberlik eğitiminin de bulunduğu görülmektedir. Dini danışmanlara rehberlik eden kişiler aldıkları psikoloji eğitimine dair alt yapı ile, dini danışman olarak görev yapan kişilere danışmanlık hizmeti verebilmekte, problemlerine çözüm üretebilmekte ve böylece mesleki motivasyon ve performanslarını yükseltebilmelerine yardımcı olmaktadırlar (Ayrıntılı bilgi için bkz. Uğurlu, 2017, s. 143). Türkiye'de böyle bir uygulamanın varlığından önce, yaptıkları işler ile din konusunda danışmanlık hizmeti veren ilahiyat fakültesi mezunlarının eğitimi konusunda dahi bir birliğin ve netliğin olmayışı, istihdam alanlarındai ilahiyatçıların yetkinliklerini problem konusu

haline getirmektedir. M7 "*Mesela ekonomide uzman bir grubun olması lazım, sağlıkta uzman bir grubun olması lazım. Teknolojide uzman bir grubun olması lazım. Mesela bir yazılım, paramla mı almam lazım yoksa korsanını alsam ne olur? Bu dahi fıkhi bir soru oluyor size"* ifadelerini kullanarak problemi daha derin boyutlara taşımakta ve din konusunda danışmanlık hizmeti verebilme yetkinliklerinin yanında bir de, özel alan yeterliliklerinin olması gerektiğine vurgu yapmaktadır. Günden güne değişen ve gelişen teknoloji, sağlık alanına ilişkin yenilikler, ekonomik sistemdeki farklılaşmalar beraberinde din konusundaki problemleri de getirmektedir. Genel seviyede bir ekonomi bilgisi olmayan, ekonomi konusunda yeni ortaya çıkan gelişmeleri anlamlandıramayan bir din görevlisinin bireyin ve toplumun dini-ekonomik problemlerine çözüm üretebilmesi ne derece mümkün olabilecektir? YÖK'ün belirlediği "Kur'an'ı referans alan, kültürel mirası değerlendirebilen, yaşanan hayatı yorumlayabilen ve problemlere çözüm üretebilen ilahiyatçılar yetiştirme" üst hedefi ortadadır. İlahiyat fakültesi mezunlarının hangi istihdam alanında görev yaparsa yapsın; yenilikleri takip etme, var olan ve var olacak olan problemlere çözüm üretebilme becerisini kazanmaları ilahiyat eğitiminin temel hedefidir. Peki bu beceriyi kazanacağı varsayılan ilahiyatçıların mevcut ilahiyat fakültesi programlarından gerekli alan bilgisini teorik ve uygulamalı boyutları ile edinebileceğini söylemek mümkün müdür? Ya da ne kadarını edinebilecektir? Ya da birbirinden bağımsız bu kadar çok istihdam alanına yetecek bir öğretim programının varlığı mümkün müdür? Bu bağlamda nasıl bir program anlayışı ile hareket edilmeli tartışılması gerekmektedir.

3.3.3. Branşlaşma Şart

İlahiyat fakültesi programlarını değerlendiren katılımcıların hepsi istihdam alanları çerçevesinde ilahiyat eğitiminde olması gereken branşlaşmaya vurgu yapmakla birlikte bu branşlaşmanın hangi düzeyde ve nasıl olacağı ile ilgili farklı görüşler ortaya atmışlardır.

Bununla birlikte bazı katılımcıların da branşlaşmanın şart olduğunu söyledikleri fakat bunun ne şekilde olacağı ile ilgili net bir görüş ortaya koymadıkları görülmüştür. Bu anlamda bu kod altında; "Farklı Bölümler Şeklinde Branşlaşma", "Tek Program Altında Branşlaşma", "Lisans Sonrası Branşlaşma", "Kararsızlık ve Denenen Yönteme Atıfla"r şeklinde beş farklı alt koda ulaşılmıştır.

3.3.3.1. Farklı Bölümler Şeklinde Branşlaşma

Katılımcılardan bazıları branşlaşmanın ilahiyat fakültesi bünyesinde olmakla birlikte farklı bölümler şeklinde olması gerektiği yönünde görüşler beyan etmişlerdir. Bu görüşü savunan katılımcı görüşleri aşağıdaki gibidir:

A13 branşlaşma konusunu geniş bir çerçevede ele almakta ve öğretmenlik bölümlerinin bile yaş gruplarına göre kendi içerisinde ayrılarak farklı branşlar halinde okutulması gerektiğinin altını şu şekilde çizmektedir:

> *"Branşlaşma olsun. Mesela ilahiyat fakültelerinden lise öğretmeni veya ilkokul öğretmeni eğer çıkaracaksak, din kültürü ahlak bilgisi öğretmeni çıkaracaksak bunların müfredatının yeniden gözden geçirilmesi lazım. Eğer Diyanete elaman yetiştiriyorsak onun da müfredatı farklı olmalı. Bu eskiden farklıydı…Günümüzde tekdüze programa tabi tuttuk. Diyanet'e mi adam yetiştiriyoruz, Milli Eğitime mi, ya da camiden vaaz edecek adam mı yetiştireceğiz. Anaokulu çocuğuna hitap eden din dersi öğretmeni mi yetiştireceğiz. Bunlar farklı farklı 60 yaşına din anlatan birinin misyonu ile pedagojisi ile 6 yaşındaki çocuğa din anlatılacak pedagoji birbirinden farklıdır. Mutlaka bir an önce branşlaşmaya ihtiyaç var. Sadece öğrenci açısından değil, öğretim elemanları açısından da branşlaşmaya ihtiyaç var. Mesela Diyanete adam yetiştirecek adam ile anaokulunda din eğitimi yaptıracak kişiyi yetiştiren adam aynı olmamalı. Pedagojik formasyonları farklı olmalı."*

A14 ise tıp eğitimine atıfta bulunarak "klinikleşelim" ifadesini kullanmakta ve her bir hizmet alanı için ayrı müfredata ihtiyaç olduğunu şu sözleri ile dile getirmektedir:

"Keşke imkân olsa da, kapasite de olsa da heni o multidisipliner diyorlar ya, hepsinden donansak. Ama bu zor işte, zorsa bari hiç olmazsa klinikleşelim derim ben. En azından tam olsun adam ne olacaksa. Bu öyle değil ki, bu biraz ordan alıyor, biraz burdan alıyor, hocanın kuşuna dönüyor yani. Ne o, ne de bu… Bence branşlaşma olsun. Öğretmen mi yetişecek tamam dört başı memur öğretmen olsun. Diyanete uzman mı yetişecek, kardeş kusura bakma senin bilmen gereken şeyler var. Sen diyelim din görevlisi olacaksan cemaatini irşad edeceksin, ihya edeceksin. Bunun için donanımlı olman lazım. Mutlaka medrese kültürün olacak senin bir kere. Olmazsa olmaz ulum-ı diniyeyi bileceksin sen. Vaiz mi olacaksın zaten bunlar sana lazım. Adam sana telefon açıp bir şey danıştığında bunun cevabını vermen lazım. Bunların hepsi ayrı müfredat işi."

İslam Hukuku Ana Bilim Dalı Öğretim Üyesi A7 ise, istihdam alanlarından ziyade "ihtisaslaşma" konusuna değinerek ihtisas yapmaya imkan tanıyacak şekilde bölümleşmelere gidilmesini savunurken düşüncelerini daha ileri boyutlara taşımakta ve her bir ihtisas alanının ayrı fakülteler şeklinde yapılanabileceğine değinmektedir. A7 'nin konuyu imkanın ötesinde tartışan ifadeleri şu şekildedir:

"İlahiyat içinde daha ihtisaslaşmaya imkan verecek bölümler açılmalı. Yani bu yüksek lisans doktorada görülen bölümlerin mesela lisansta da belki olabilmesi. Yani mesela "Kuran İlimleri Fakültesi" gibi. İslam Hukuku fakültesi, ilahiyat temel islam alanında fakültede olabilir, bölüm de olabilir. Mesela bu olursa daha bir ihtisaslaşma, daha bir uzmanlaşma olabilir."

Daha önce Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi bünyesinde ayrı bir bölüm olarak kurulan "Yaygın Din Öğretimi ve Uygulamaları Bölümü" ne atıfta bulunan A5 kapatılan bu bölümün ihtiyacın karşılanmasına yönelik anlamlı bir uygulama olduğuna değinmekte ve bu örnek üzerinden giderek farklı bölümler şeklinde yapılacak branşlaşmanın önemine şöyle

dikkat çekmektedir: *"Bir ara yaygın din öğretimi ve uygulamaları bölümü vardı, ben o programların sürdürülmesinin daha iyi olacağı kanaatindeyim… Akademik niteliği yükseltmek için, o programların devam etmesi gerektiğini düşünüyorum. O bölüm Diyanetin hizmetlerine vaizlik, imamlık uygulamalarına eleman için daha iyi olabilirdi."*

Bir öğrenci olarak Ö3 farklı istihdam alanları için farklı ilahiyat fakülteleri teklifinde bulunmakta ve bölümleşmeyi fakülteleşme bazında şu şekilde yorumlamaktadır:

> *"Hepsini aynı programda vermesi aslında biraz sıkıntı olabilir. Akademisyenlik için farklı tarzda bir ilahiyat olup farklı programda, öğretmenlik için farklı programda bir ilahiyat fakültesi olabilir… Akademisyenlik için mesela şimdi yazılı sınavlar yapılıyor. Biraz alan hakkında bilgi edinmemiz gereken sınavlar bunlar. Bu alanlarda bizi yetiştirecek tarzda programlar hazırlanabilir."*

Aynı anda hem temel ilahiyat derslerini hem de pedagojik formasyon derslerini aldığı için zorlandığını ifade eden öğrenci Ö9, bir yandan da aldığı formasyon derslerinin öğretmenliğe dair yeterli bilgi ve becerileri veremeyeceği kaygısını taşımaktadır. Ö9'un öğretmenliğin ayrı bir bölüm olması gerektiğine kanaat getirdiği şu görüşleri, istihdama yönelik kaygılarının da yansıtması adına manidardır:

> *"Şu anda formasyon almaya başladık mesela. Bizim için şans belki evet ama çok zorlanıyoruz. Hem alan dersleri, hem formasyon, son senemiz bir de… Tabi her ne kadar bu durum bizim işimize gelse de bir yanlışlık var gibi. Bu kadar yaygın bir alan bir seneye, iki seneye sığmaz gibi. Dkab bölümünün aldığı ama bizim hiç almadığımız dersler varmış mesela. Yani aslında ideal ne derseniz, öğretmenliğin ayrı bir bölüm olması derim ben. Tabi bu halinle din görevlisi olabilir misin deseniz, o da muamma. Olsam nasıl olurum bilmiyorum. Tecvid dersleri, Akaid dersleri falan almam lazım. Belki bu açıdan baştan bir ayrım olsa, herkes ona göre seçse daha mantıklı olabilirdi."*

3.3.3.2. Tek Program Altında Branşlaşma

Katılımcılardan bazıları da ilahiyat fakültesi bünyesinde ve ilahiyat bölümü adı altında tek program içerisinde branşlaşmayı tercih eden görüşler ortaya koymuşlardır. Bu yönde görüş bildiren katılımcılardan birisi olan Din Eğitimi Ana Bilim Dalı Öğretim Üyesi A15, ayrıntılı bir program taslağı çıkarmakta ve çoklu bir ilahiyat programı fikrini şu şekilde detaylandırmaktadır:

"İlahiyatta din eğitimcilerin öncülüğünde bir ilahiyat programı hazırlanması lazım. Bu ilahiyat programının şöyle olması lazım, hazırlık sınıfı yine fakültelere bırakılmakla birlikte birinci ve ikinci sınıf programları temel islam bilimleri bölümlerinin ağırlığında arapça, Kuran-ı Kerim, tefsir, hadis, fıkıh gibi derslerin ağırlıklı olduğu bir program. Başka hiçbir ders olmayacak bu iki yıllık süre içerisinde. Alan eğitimi yetkinliği hususunda ciddi bir yol alınacak. Yetkinliğe bir yol alıştan sonra, bu iki yılın sonunda merkezi sınavdan almış olduğu program, bu iki yıllık gabno, üçüncüsü öğrencinin tercihi olmak üzere belirlenen kontenjanlara göre beşli bir ilahiyat bölümleşmesi yapılması gerektiğini düşünüyorum. Merkezi sınav gabno ve öğrencinin kendi isteğiyle bir din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenliği bölümü, iki imam hatip meslek dersleri öğretmenliği bölümü, üç din hizmetleri bölümü, dört manevi danışmanlık, dini danışmanlık rehberlik alanı, beş akademik çalışma alanı diye beşli bir tasnifin olması gerektiğini düşünüyorum. Bu tasniflerde her bölümün kontenjanları bu üçlü kriterde esas alınarak öğrencinin ikinci sınıfın sonunda bölümleşmeye gitmesi lazım. Bu her bölümün de kendi öncülleri ve ders programları ağırlıklı olarak diğer konuları içermekle birlikte kendi uzmanlık alanına öğretmen yetiştirecek bir mesela din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni olacakların formatına uygun bir program. Din hizmetleri bölümü olacaksa yaygın olarak Diyanet istihdam edeceği için Diyanet'in problemleri neler, Diyanet'in yeterlilikleri kriter olarak neyi belirlemiş, o yeterlilikleri ortaya koyacak program hazırlanarak eşgüdümlü olarak o kurumu da paydaş kurum olarak seçip ortak bir program içerisinde buranın ele alınarak biraz istihdam alanı olarak

ifade ediyorum ama bunun aynı zamanda topluma yansıyan bir yönü de var. Bu yönüyle birlikte ilahiyatın çoklu programının bir yapıya kavuşturulmasının önemli olduğunu düşünüyorum."

A6 da A15 gibi ilahiyat programı altında bir bölümleşmenin ideal olan olduğunu dile getirmekte bununla birlikte, öğretmenliğe yönelik branşların da kendi içerisinde ayrılması gerektiğini ve verilecek eğitimin de buna göre şekillenmesinin en uygun olan olduğunu şu açıklamalarıyla savunmaktadır:

"İlahiyat bünyesi içinde öğretmenlikle ilgili bir bölüm olmalı bana göre. Din hizmetleri bölümü de olmalıdır. Ama bir de Temel İslami Bilimler Bölümü bu bir, ikinci sınıflarda müşterek dersler olabilir falan yani oralarda başarı gösterenler, Tefsir'e, Hadis'e, Kelam'a yönlendirilebilir onlar daha ileri derecede. Yani meslek dersi öğretmenlik kavramından artık kurtulup Tefsir dersi hocası yetiştirmeliyiz biz, Fıkıh dersi hocası, Kelam dersi hocası yetiştirmeliyiz. Böyle bir branşlaşmanın faydalı olacağını düşünüyorum. Ama birinci ikinci sınıfta efendim bir İslam Hukuku'ndan yürüyecek olan öğrenci tabiatıyla bir Kelam'ı da öğrensin. Birinci ikinci sınıfta ortak dersler verilmeli üç ve dördünce sınıfta branşlaşmaya gidilmeli. imam hatip okullarına öğretmen gönderirken branşlara yönelik birtakım çalışmalar yapmış olan kişiler gönderilmeli. O derslerin orada daha verimli olacağını düşünüyorum. Öğretmenlik dersleri de eğer hakikaten öğretmen olacaksa bu şahıslar pedagojik formasyon derslerini almalılar yani."

Vaiz katılımcı olan M5 ise geçmiş yıllarda var olan DKAB Öğretmenliği Bölümü ile İlahiyat Bölümü öğrencilerinin başarı oranlarını kendi gözlemlerinden yola çıkarak kıyaslamakta ve öğretmenlik bölümü öğrencilerinin alan bilgisinin yüzeysel düzeyde olduğuna kannat getirmektedir. Bu kanaatinden yola çıkan M5, bu bölümün kapatılmasından memnuniyet duyduğunu ima eden ifadeler kullanmakta ve olması gerekenin ilahiyat programı altında istihdam alanlarına göre bir bölümleşme olduğunu düşünmektedir. M5'in bu konudaki görüşleri şu şekildedir:

"Şunu biliyorum biz ilahiyat fakültesinde önceden okurken tek bir program vardı herkes ilahiyatçı olunca aynı eğitimden geçerdi. Ama bizden sonra ilahiyat ayrıldı dkab diyorlardı herhalde. Ben orada çok gözlemledim o aralar imam hatibin önü kapalı olduğu için katsayı probleminden dolayı çok zeki arkadaşlar geldi ilahiyat ve dkaba ve mesela benim kaldığım yerde ben onlara Arapça dersi veriyordum. Hem ilahiyat bölümü birincisine ders verme imkanım oldu hem de dkab bölümü birincisine arapça dersi verdim. Çok zeki çocuklardı ama şöyle bir şey gözlemledim, birkaç yıl sonra ilahiyat bölümündeki arkadaşların çok güzel eğitim aldığını ama diğer dkab bölümündekilerin ise eğitimlerinin çok yüzeysel kaldığını gördüm. Aslında aynı zeka seviyesine sahip aynı başarıyı göstererek, aynı puanı almış olarak fakülteye gelmiş olan bu çocuklardan din kültürü bölümü kazanan öğrencilerin aldığı eğitimin içeriğinin diğerine göre çok yüzeysel olduğunu gördüm. Sonuçta neden böyle bir müdahaleye gerek duydular. Niçin ilahiyatı böyle ayırdılar bunu bilmiyorum. Yani şöyle olabilir zaten bir pedagojik formasyon vardı bizim zamanımızda şu anda son olarak yine gelmesi güzel bir şey. Pedagojik formasyon hem din görevlileri için çok önemli biz yaş ortalaması 70-80 olan köyde de görev yaptık o yaşlı amcalarla teyzelerle gördüğümüz dersler sebebiyle çok güzel iletişim kurabildik. Yazın çocuklar gelince onlarla da bu eğitim sayesinde güzel iletişim kurabiliyoruz. Zaten öğretmen olacak olan için olmazsa olmaz. Bir kişi din görevlisi de olsa, öğretmen de olsa, akademisyen de olsa ortak bir şey var, Kuran öğrenilecek, Hadisler öğrenilecek. Ortak bir yerler var. Belki son yıl alana dair seçim yapılabilir. Ben Diyanet'te görev almak istiyorum diyenler için ayrı bir sistem. Ben öğretmen olmak istiyorum diyenler için de ayrı bir sistem arzu edilirse getirilebilir. Ama bence ortak bir ders programının olması daha iyi gibi bir kişi öğretmenken Diyanet'e geçmek istedi diyelim, geçip aynı şeyleri yapabilmeli, Diyanet'teyken öğretmenliğe de geçebilir. Sonuçta ortak bir eğitim yapılabilir. Bir de Diyanet'in hizmet içi eğitimi var 45 gün, temel eğitim diye bir tekrar bizden ezberler dinliyor, hitabet dersi veriyor ya da mevzuat öğretiyor. Zaten Diyanet bunu bize veriyor ama bu ilahiyatta öğrenci iken yapılırsa bazı faydaları olur ama asıl ona öğretilmesi gereken diğer şeylerden kısarak yapılacağı için belki de bir eksiklik olabilir. Bunun üzerinde düşünmek gerekebilir. Bir de ben şundan endişe ediyorum bir kişi bir şekilde diyelim ki din

hizmetlerini seçti ama üçüncü yılda bunun aslında kendisi için uygun olmadığını düşündüğünde Milli Eğitim'e geçmek istediğinde buna engel olmasın isterim. İlk seçiminde yanlış yaptı diye hayat boyu ona mecbur kalmasın diye."

Bir öğrenci olarak Ö1'in temel iki yıllık temel ilahiyat eğitiminin ardından yapılandırılacak bir bölümleşmeden bahsettiği düşünceleri ise şu şekildedir:

"Ben bu noktada Dkab ve ilahiyat programlarının birleştirilmesinin çok büyük bir yanlış olduğunu düşünüyorum. Diyanet'te çalışacak bir bireyin gereksinimi, öğretmen olacak bir bireyin gereksinimi ve akademisyen olacak bir bireyin gereksinimi ilahiyat alanındaki bilgi açısından son derece farklı ve bu insanların belirli bir noktaya kadar ortak bir ilahiyat eğitimi alması, bu ortak noktadan sonra belirli sınav, koşul veya özgür doğrudan seçime göre ayrılması gerektiğini düşünüyorum. Bunun da ilahiyat eğitiminin ilk iki yılının zorunlu temel ilahiyat eğitimi son iki yılın ise alanda uzmanlık olarak ayrılarak, sadece kendi alanlarında uzmanlık eğitimi ve uygulamalı bir eğitim şeklinde olması gerektiğini düşünüyorum. Ancak bu şekilde nitelikli bir ilahiyatçının ve sosyal hayatla da bağı kopmayan tam anlamıyla uzmanlık eğitimi almış bir ilahiyatçının yetiştirileceğini düşünüyorum."

3.3.3.3. Lisans Sonrası Branşlaşma

Bir grup katılımcı da branşlaşmanın ilahiyat lisans eğitiminden sonraya bırakılması gerektiğini düşünmüş ve bu yönde görüşler sunmuştur. Örneğin A12, ilahiyat eğitiminin ilahiyat alanına dair bilgilerin bir bütünlük içerisinde verilmesi gereken yoğun bir eğitimi olduğu düşüncesinden yola çıkarak, lisans düzeyinde bir bölümleşmenin olmaması gerektiğini düşünmekte ve lisans düzeyinde temel ilahiyat eğitiminin ardından lisansüstü bir branşlaşmanın olabileceğine şu sözleri ile dikkat çekmektedir:

"İlahiyat lisans alanında çok fazla kategorileştirilmemelidir. Bizden daha önce bir şey vardı bir temel İslam bilimleri bölümü eğitimi vardı bir de felsefe bölümü eğitimi vardı ona bile gerek yok.

Lisans programında hem temel eğitimleri çocuklara verilmeli. Hem din sosyolojisi, din psikolojisi bunlar ayırt edilmemelidir. İlahiyat eğitimi esnasında veya ilahiyat eğitimi sonrasında kurslarla, hizmet içi eğitim seminerleriyle branşlaşma üzerinde durulmalıdır. Ama ilahiyat lisansının branşlaştırılmasının içinde bulunduğumuz ilmi seviye dikkate alındığında çok fazla fayda getireceği kanaatinde değilim. Hem ilahiyat eğitimi zor bir eğitimdir, bütüncül bir eğitimdir. Hem kelam öğrenmeniz lazım hem tefsir öğrenmeniz lazım hem felsefe öğrenmeniz lazım. Eğer branşlaştırma olursa bunlardan taviz vermek mecburiyetinde kalacağız. Bu nedenle branşlaşmayı lisans sonrasına bırakmanın daha uygun yol olduğunu düşünüyorum."

Vaize katılımcı olan M7 ise; eczacılık ve tıp eğitimi örneklerinden yola çıkmakta ve kazandırılması gereken bir ilahiyat nosyonundan bahsederek, ihtisaslaşma konusunu temel ilahiyat eğitiminin akabine yerleştirmektedir. M7'nin kendi eksikliklerini de dile getirdiği konuşması şöyledir:

"Önce genel bir ilahiyat formosyonu verilmeli, daha önceden de mesela bölümlere ayrılsa o zaman genel şey kazanılabilir mi, sürenin daha uzun olması lazım ilahiyatlarda da. Bugün birçok alanda eğitimler uzadı. Eczacılık mesela eskiden dört sene okunurken şimdi beş sene okunuyor. Mesela tıpta uzmanlıklar dört seneydi beşe, altıya çıkaran bölümler oldu. Dolayısıyla bilgi artıyor ister istemez. İlahiyatlarda da genel ilahiyat nosyonunun kazanılması lazım. Ondan sonra belki alan bilgisi. Mesela bir mühendislik de muhtemelen böyle yapıyor. Sosyal alandaki bir çalışmada bir tarihçi tarih okuyor ama ondan sonra tarih öğretmeni de olabiliyor, akademisyen de olabiliyor, özel bir zaman dilimini de çalışabiliyor. Bu sonradan kazanılması gereken bir şey diye düşünüyorum. Alanıyla ilgili mesleki bilgi zaman içinde oluşuyor. Mesela ben ilahiyattan mezun olduğumda veya vaize olmaya çalıştığımda bildiğim şeylerle telefonlara cevap vermeye başladıktan sonra ve aradan üç beş sene geçtikten sonraki o alandaki bilgilerin çok farklı olduğunu düşünüyorum. Ama mesela ben ekonomik sorulara çok fazla cevap vermiyorum. O konuda kendimi yeterli görmüyorum çünkü. Bunun için özel bir çalışma yapmam gerektiğini

düşünüyorum. Alanlar çok farklı geniş olduğu için hepsine birden derinlemesine sahip olmak mümkün değil. Ama bir genel bilgiye de sahip olması gerekir. Hadisten de anlayacak. Fıkıhtan da anlayacak. Bu bilgi lazım, sonraki bilgilere zemin teşkil etmek üzere. Belki sonrasında farklı alanlarda uzmanlaşılabilir diye düşünüyorum."

3.3.3.4. Kararsızlık

Katılımcılardan bazıları da branşlaşmanın kesinlikle olması gerektiğini düşünmekle birlikte bunun nasıl olacağına ilişkin öneride bulunma noktasında kararsızlık içerisinde kalmışlar ve farklı açılardan konuyu tartışmışlardır. Kararsızlık içerisinde konuyu tartışan A9 ilahiyat eğitiminin farklı istihdam alanlarına insan yetiştirme sorumluluğunu üstlendiğine vurgu yaparak şu sözleri kullanmaktadır:

"Yeni bölümlendirmeler düşünülebilir. Ama temel ilahiyat formasyonunu almadan bölümlemeye gitmek de bu fakültelerden ayrılan bölümler içinde bir sıkıntı oluyor. Bunu da yaşadık çünkü. Dolayısıyla kurulduğu ile bugünkü vakıa arasında evet fark var. Ama kurulduğu zaman bile orda yazan şeyin fakültelerden doğalında da beklenmediğini düşünüyorum. Çünkü saha buna müsait değil, her şey burdan çıkmak durumunda kalıyor. Bekleniyor. Toplumun da beklentisi bu, siyasetin de beklentisi bir taraftan bu. Bu alanın tabiatında öğretmenlik var. Buna şimdi yok diyemezsiniz, akademik bilgi öğretimi var, yaygın din hizmetleri var. Dolayısıyla burdan mezun olacak öğrenciye formasyonun zaten verilmesi gerekiyor. Hiçbir şey olmasa insanla muhatap olurken nasıl muhatap olacak meselesinden. Çünkü muhatap oluyorsunuz. "

A11 de konuyla ilgili sorunlara değinmekte ve net bir görüş sunmadan çözüm önerileri üzerinde konuyu şu şekilde tartışmaktadır:

"İlahiyat fakülteleri deve mi kuş mu? Milli eğitim mi adam yetiştiriyor, Diyanet'e mi adam yetiştiriyor bunu netleştirmeli ve bu bence bölümlere yansıyacak şekilde bölümlere dönüşmeli. Ben öğretmenlerden biliyorum. Diyor ki ben ilahiyat fakültesinde okuduğum hiçbir şeyi

öğretmenlikte kullanmıyorum diyorlar. Ben de Dkab'da bölüm başkanlığı yaptım üç yıl. İkinci sınıftan itibaren bir alanlaşma olup yoğunlaşma olacak ve katiyen geçiş olmayacak. Şöyle geçiş olmayacak bu bölümden mezun olan kimse kesinlikle öğretmen olamayacak, öbür taraftan mezun olan kimse asla müftü olamayacak. O kadar sert olmalıdır. Hiç olmazsa adam da bilir ki ben Milli eğitimin kapısını zorlamıcam. Ben öğretmen olucam diyen gidip öğretmenlik bölümünde okusun. Diyanet'e gidecek hocaya yapılan eğitimle, ilköğretime gidecek hocanın eğitiminin aynı olması gerçekten çok anlamsız. Belki bunun bir başka versiyonunu milli eğitim hizmetiçi kurslarla imam hatip hocalarına bunu bir takviye yapabilir. Belki biz burda bu ayrıştırmayı yapamayabiliriz."

Bir öğrenci olarak Ö5 ise programların mevcut haliyle yeterli olmadığını düşünmekte fakat bu konuda neler yapılabileceğine dair görüş beyan ederken bir öğrenci gözüyle durumu yorumlamakta ve kararsızlığını şu ifadelerle dile getirmektedir:

"Bence burdaki eğitim daha akademiye yönelik, diğer alanlar için yeterli değil diye düşünüyorum. Diğer alanlar Kuran kursu öğreticiliği, vaiz vaizelik vb. Bunlar tamamen halkla iç içe olduğun alanlar ve bu alanlarda direkt mezun olur olmaz o görevleri yapmak için ben yetkin olduklarını düşünmüyorum. Mesela ben çok tedirgin olarak başlıcam göreve başlarsam. İki türlü olmalı mesela imam, kuran kursu öğreticisi olacak insanlara bu yönlü pratik eğitimin verildiği, akademisyen olacak insanlar için de ayrı bir program olmalı. Ama tabi şöyle de bir durum var biz en başından bunun seçimini yapabiliyor muyuz, bunu da yapamıyoruz tabi. Mesela ben Kuran kursu hocası olucam diye gelmedim buraya…İnsan lise sonda hemen buna karar verebilir mi bilmiyorum. Gördükçe gelişen bir şey. İnsan görmediği bir şey hakkında ben şunu istiyorum diyemez. O yüzden en baştan ayrım yapmak gerçekten o alanlar için uygun kişileri sağlar mı bilmiyorum. Ama mesela şu olabilir, akademik anlamda diyelim ki burda geliştik, belki bundan sonra bir yıllık bir eğitim veya iki yıllık bir eğitimle daha güncel meselelerin olduğu daha pratik anlamda bizi geliştirecek nitelikte bir şeyler verilebilir. O zaman belki bu eksikliğimizi tamamlayabiliriz."

3.3.3.5. Denenen Yönteme Atıflar

Katılımcılardan birkaçı da ilahiyat fakültesi programlarında önceki dönemlerde denenen program içi branşlaşmaya atıfta bulunmuş ve yaşanılan bu tecrübenin yeniden uygulanabilir olacağı yönünde görüşler ortaya koymuşlardır. Bu konudaki görüşler de şu şekildedir:

A4: *"Burdan mezun olanları önceden olduğu gibi fıkıh-kelam, tefsir-hadis, islam dini esasları yaptığınız zaman yeter daha ne karıştırıyorsunuz. Fıkıh-kelam mesleki yönden müftü falan olacakları, ilköğretim din kültürü öğretmenlik yapacak mesleki yönü çok güçlü olmayanları da İslam dini esasları bölümüne ver. Hadis–tefsir bunları da imam hatip liseleri meslek dersleri öğretmeni yap, bir kısmını da Diyanet'te görevlendir."*

A5*: "Daha önce felsefe ve kelam kürsüsü bir arada tek bir kürsüdeymiş. Ben onların bir arada olmasını doğru bulurum. Felsefe ve kelamın"*

Ö7"Bence şu olabilir; daha önceleri bu fakültelerde alan ayrımı varmış lisans dönemlerinde yani lisans birinci sınıftan itibaren veya ikinci sınıftan itibaren bir alana seçimi yaptırılabilir. İşte kelam, felsefi alan olabilir. Yine arada ortak dersler olur tabi ki. Temel olması gereken dersler. Temel İslam bilimleri bölümü olur. Böyle alan ayırımı yapılabilir ve kişi alanında daha yeterliliğe sahip olabilir. Şimdi bizim çok fazla dersimiz var gerçekten. Ve bazen bazı dersleri üç kere gördüğümüz oluyor… Farklı dersler ama aynı şeyler yani, 16 tane dersim vardı abartısız söylüyorum ve hepsi alanında bir şeyler bilmek zorundasın. Herkes çoklu zekaya sahip olmayabiliyor. Herkes her şey hakkında bilgi edinemeyebiliyor yani. Keşke bize bir alan seçimi yapılsa da kendi alanlarımızda sivrilsek. İşte yüksek lisansa geldiğimizde bir doktora öğrencisi kadar bir şey bilebilsek. Daha böyle hani teorik açıdan daha gelişmiş insanlar olsak. Çünkü birçok ders olunca her şey yarım kalıyor. Aslında kendi seçtiğimiz alanda dahi kendimizi yetiştiremiyoruz çünkü hepsine çalışmamız gerekiyor ve hepsi yarım kalıyor."

İlahiyat fakültelerinin tektip program anlayışı ile şekillenmiş olması temelde iki farklı bakış açısı ile tartışılmaktadır. Bu konuda fikir yürütenlerden bazıları, İslam bilimlerinin bütünlüğünü sağlayabilmek ve fakültenin kurumsal işleyişini düzene koyabilmek adına tektip ilahiyat programının ideal olan olduğunu savunurken; bazıları ise farklı istihdam alanlarının farklı nitelik ve yeterlilikleri gerektirdiği düşüncesinden yola çıkarak mesleki eğitime yönelik branşlaşmanın ihtiyaç olduğunu dile getirmektedir (Doğan, 2017). İlahiyat fakültelerinde ihtisaslaşmaya yönelik ilk girişimlerin ilk ilahiyat fakültesinin kuruluşunun hemen ardından başladığını söylemek mümkündür. Bir dönem uygulanan "Tefsir ve Hadis Bölümü", "Kelam ve İslam Felsefesi Bölümü" ve "İslam Medeniyeti ve Sosyal Bilimler Bölümü" şeklindeki ayrışma bu girişimlerin en bariz örneği olmuştur (Ayrıntılı bilgi için bkz. Tosun, 2019). Daha sonraki süreçte ise, mesleğe yönelik ihtisaslaşmayı hedefleyen ve bu doğrultuda uygulamaya konulan farklı programların varlığını görmek mümkündür. 1998-99 öğretim yılında "İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni" yetiştirme hedefiyle farklı bir bölüm açılmış ve bu bölümden mezun olan öğrencilee ilahiyat fakültesinden farklı bir diploma verilmiştir. Aynı program 2006 yılında ilahiyat fakültelerinin bünyesinden ayrılıp eğitim fakültelerine dahil olmuş fakat 2012-13 öğretim yılından itibaren tekrar ilahiyat fakültelerinin bünyesine dahil olmuştur. 2013-14 Öğretim Yılından itibaren ise bölüme öğrenci alımı durdurulmuştur (Tosun, 2019). Aynı şekilde 2007-08 Öğretim yılı itibariyle din hizmetleri alanında ihtisaslaşmaya yönelik olarak Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi bünyesinde "Yaygın Din Öğretimi ve Uygulamaları" ismiyle yeni bir program daha açılmış fakat 2013-14 Eğitim-Öğretim Yılı itibariyle bu bölüme de öğrenci alımı durdurulmuştur (Doğan, 2019b). Katılımcıların bazıları da daha önce var olan bu uygulamalara atıfta bulunmuş ve bu tip bir ayrışmanın en doğru tercih olacağına değinmişlerdir. İlahiyat fakültelerinde farklı programlar şeklinde bölümleşme önerileri yapılan bilimsel toplantılarda da gündeme getirilmiştir.

Örneğin, Kaya'nın sunduğu öneri, "din hizmetleri" sahasında gerekli yeterlilik ve niteliklere sahip elemanların yetiştirilmesi için, ilahiyat lisans programlarından farklı olarak, ilahiyat fakülteleri bünyesinde bir "Din Hizmetleri Bölümü" açılması yönünde olmuştur (Kaya, 2004). Kılavuz da 2004 yılındaki çalışmasında Amerika ve Avrupa'daki teoloji fakültelerinde yer alan "Genel İlahiyat, Din Eğitimi Ya da Eğitimsel Teoloji ve Din Hizmetleri/Uygulamalı İlahiyat" şeklindeki üç farklı program tipine atıfta bulunarak, Türkiye'de de bu tip bir yapılanmaya gidilmesinin gerekçelerini ortaya koymuştur (Kılavuz, 2004). 2012 yılında Konya'da yapılan "Türkiye'de Yüksek Din Öğretimi Çalıştayı" nın sonuç raporunda da "İlahiyat Lisans Programı, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği ve Din Hizmetleri Programları" şeklinde üç ayrı program türü ve bu programların ardından verilecek 1,5 veya 2 yıllık tezsiz yüksek lisans programları önerisinde bulunulmuştur. Lisansüstü eğitim niteliğinde olacak bu programların da, "İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri ve Lise Din Kültür ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği, Manevi Bakım ve Danışmanlık, Manevi Sosyal Hizmetler" vb. çeşitlenmelerle yapılandırılabileceği düşünülmüştür (Türkiye'de Yüksek Din Öğretimi Çalıştayı Sorunlar ve Gelecek Sonuç Bildirgesi). Tartışılan bir diğer branşlaşma tipi de ilahiyat lisans programı altında ortak birkaç yıllık eğitimin ardından belirlenecek bölümleşmeler şeklindeki bir ayrışmayı hedeflemektedir. İlgili çalışmalar incelendiğinde bu konuda da çeşitli önerilerin ortaya konulduğu görülmektedir. Doğan'ın önerisine göre hazırlık sınıfları kaldırılarak, ilahiyat fakültelerindeki eğitim süresi 5 yıla çıkartılmalı ve üç yıllık bir ortak eğitimin ardından çeşitli alanlarda ihtisaslaşmaya yönelik bölümleşmelere gidilmelidir. Doğan'a göre bu bölümler "Din hizmetleri, öğretmenlik, Manevi Danışmanlık ve Rehberlik, Okul Öncesi Din Eğitimi" şeklinde düzenlenebilmelidir. Bunun yanında akademik sahada uzmanlaşacak bireylerin yetiştirilebilmesi adına sadece akademisyen yetiştirmeye odaklanacak bir fakülte yapılanması oluşturulabileceği gibi, bu uzmanlık lisansüstü eğitimlerle de sağlanabilmelidir

(Doğan, 2019, s. 133). Kutlu da benzer bir teklif de bulunmakta ve ilk üç yıl alınacak ortak ilahiyat eğitiminin ardından, "Din Hizmetleri Modülü, (Akademik) İlahiyat Modülü ve Din Eğitimi-Öğretimi Modülleri" şeklindeki modüler bir sistemle bölümleşmeye gidilmesinin branşlaşma adına bir çözüm yolu olacağını savunmaktadır (Kutlu, 2019).

Katılımcıların branşlaşma ile ilgili görüşleri bu bağlamda incelendiğinde; hepsinin branşlaşmanın elzem olduğu ortak paydasında birleştiği fakat kimilerinin bu konuda kararsız kalırken, kimilerinin daha önce uygulanmış olan örnekleri yeterli bulduğu, kimilerinin ise farklı öneriler ortaya koyduğu görülmektedir. Ortaya konulan çözüm önerileri ne olursa olsun, ilahiyat fakültesi programlarının bu haliyle yeterli olmadığı ve bu konuda yeni düzenlemelere ihtiyaç olduğu ortadadır. Özellikle din hizmetlerine dair alanların gün geçtikçe çeşitlendiği ortadadır. Aynı şekilde din öğretimi alanları da kendi içerisinde çeşitlenmektedir. Okul öncesi eğitim niteliğindeki 4-6 yaş Kuran Kursları, ortaokul düzeyindeki imam hatip okulları, seçmeli Kur'an-ı Kerim, Temel Dini Bilgiler, Peygamberimizin Hayatı vb. dersler bu çeşitliliğin en bariz örnekleridir. Kendine özgü içerik, yöntem, öğretici nitelik ve yeterliliklerini gerektiren bu alanlara, uygun bireylerin yetiştirilmesi mevcut öğretim programlarıyla ilahiyat fakülteleri adına oldukça ağır bir yük olarak görünmektedir. Farklı çalışmalarla belirlenecek branşlaşma temelli program yapılanmaları var olan sorunları ortadan kaldırmak adına atılacak en önemli adımlardan birisi olarak görülmektedir. Fakat bununla birlikte 4 ya da 5 yıllık bir eğitim, içeriği ne derece şekillendirilse de bu kadar çeşitliliğe yetecek eğitimsel içeriği oluşturulabilecek midir? Ya da bir lisans eğitiminden bu kadar yoğun eğitim içeriği beklemek ne derece doğru olacaktır. Örneğin Din Sosyolojisi Ana Bilim Dalı'nda görev yapan A13, "*…öğretim elemanları açısından da branşlaşmaya ihtiyaç var. Mesela Diyanet'e adam yetiştirecek adam ile anaokulunda din eğitimi yaptıracak kişiyi yetiştiren adam aynı olmamalı. Pedagojik formasyonları farklı olmalı."* ifadelerini kullanırken var olan ihtiyacı hiçbir katılımcının

bahsetmediği bir noktaya taşımış, akademisyen yetiştirmenin yanında, farklı istihdam alanlarına yönelik elemanları yetiştirecek bu akademisyenlerin dahi kendi içerisinde branşlaşması gerektiğini söylemiş ve her birinin farklı pedagojik formasyon eğitimlerinden geçmesi gerektiğini savunmuştur. Bu görüş çerçevesinde düşünüldüğünde; öncelikli olarak akademiye yönelik bir branşlaşma sisteminin kurulması, sonrasında ise bu branşlaşma içerisinde de yeni bir branşlaşmanın olması gerekecektir. Örnek vermek gerekirse, cami içi din hizmetleri alanına eleman yetiştirecek akademisyenler ile meslek dersleri öğretmenlerini yetiştirecek akademisyenlerin farklı eğitimlerden geçmesi gerekecektir. A13'ün düşünceleri durumu idealize eden bir bakış açısını yansıtıyor gibi görünse de, ihtiyaçların ne denli farklılaştığını ortaya koymak adına önemli ipuçları veriyor gibi görünmektedir. Aile İrşad Bürosu Koordinatörü M7'nin branşlaşma konusunda sunduğu öneriyi tıp fakültelerinin uygulamalarını örnek vererek desteklemesi ise konuya farklı bir bakış açısı sunmaktadır. İlgili literatür incelendiğinde tıp eğitimi ile ilgili tartışılan sorunlar ile, ilahiyat eğitimi konusundaki sorunların pek çok noktada benzerlikler gösterdiğini görmek mümkündür. Doğrudan topluma hizmet anlayışının ön plana çıktığı en önemli alanlardan bir diğeri olan tıp alanındaki uzmanların da verilen eğitimin amacı, içeriği, yöntemi, öğretim üyelerinin yeterlilikleri, bu eğitimi veren çok fazla sayıda fakültenin açılması ve öğrenci sayılarının artması vb. gibi pek çok konuda eğitimin yeniden yapılandırılması adına tartıştıkları görülmektedir (Özdemir, 2015; Ercan, 2016). Uzmanların tartıştıkları bir diğer konu da, sağlık alanında yaşanan gelişmeler doğrultusunda her geçen gün artan ihtiyaç alanlarının yeni branşlaşmaları beraberinde getirmesi ve çok fazla sayıdaki branşın yükünün 6 yıllık bir lisans eğitiminden beklenmesinin imkansızlığı üzerinde yoğunlaşmıştır. Aynı şekilde temel alan bilgisi ile uygulamalı klinik bilgilerin öğretimi konusunda da kopukluklar olduğu ifade edilmektedir (Uğurlu, 2012). İlahiyat eğitimindeki sorunlarla ortak pek çok noktada buluşan tıp eğitiminin

bir üst basamağı olan ve M7'nin atıfta bulunduğu "Tıpta Uzmanlık Eğitimi" üniversitelerde ya da eğitim araştırma hastanelerinde verilen ve tıp konusundaki uzmanlık alanlarında ya da tıp biliminin yan alanlarında uzman olarak yetiştirilmesi hedeflenen öğrencilere verilen eğitim olarak tanımlanmaktadır (Yılmaz, Y; Uçar, E.; Ertin, H.,2019). Bu eğitimin ortak lisans eğitimi üzerine ve birebir istihdama yönelik çalışma alanlarında verilmesi, teori ve pratik arasındaki dengenin oluşturulması adına uygulanan bir yöntem olarak görünmektedir. İlahiyat eğitimi konusunda da böyle bir yapılanma mümkün olabilir mi? İlgili literatürde ve araştırma kapsamında görüş bildiren bazı katılımcıların da vurguladığı gibi ortak bir ilahiyat lisans programının ardından uzmanlaşmaya yönelik uygulamalı eğitim seçeneklerinin oluşturulması mümkün olabilir mi? Yine M7 daha önceki verilerde din konusunda çeşitli birimlerde danışmanlık hizmeti veren din görevlilerinin ayrı ayrı sağlık, teknoloji, ekonomi gibi alanlarda uzmanlaşmasının da bir ihtiyaç olduğunu dile getirmiştir. Yine son yıllarda yaşanan bir diğer gelişmenin DİB tarafından yürütülen Manevi Danışmanlık uygulaması ile ilgili olduğu görülmektedir. Manevi Danışmanlık 2019 yılında bir meslek olarak tanımlanmış ve böylelikle din hizmetleri alanında yeni bir mesleki yapılanmanın gerekliliği ortaya çıkmıştır (Ege, 2021). Bu yeni meslek alanının din ile olan bağlantısı düşünüldüğünde, ilahiyat eğitimi ile olan ilişkisi nasıl şekillenecektir? Bu örnekler temelinde düşünüldüğünde ilahiyat alanındaki branşlaşmanın ve alanda derinleşmenin bitmeyen ve yaşam boyu öğrenimi gerektirecek boyutlara ulaştığını söylemek mümkün görünmektedir. Bu noktada verilecek temel bir ilahiyat eğitiminin içeriği ve ortak nitelik ve yeterliliklere sahip olarak yetiştirilecek ilahiyatçının özelliklerinin ne olacağı ve nasıl şekillendirileceği üzerinde düşünmek ve bu bağlamda ilahiyat eğitiminin temel felsefesini oluşturmak ilahiyat eğitimi adına öncelikli olarak çözülmesi gereken bir problem olarak görülmektedir. Bireyin istihdam edildiği alan dahilinde kendisini sürekli yenileyip, geliştirmesi, hayat boyu öğrenmeyi bir yöntem olarak belirlemesi kaçınılmaz

bir durum gibi görünmektedir. Dolayısıyla ilahiyat eğitiminin bireye temelde bu bakış açısını kazandırması ve alanın ne olup olmadığına, neleri kapsadığına dair temel alt yapıyı veriyor olması gerekmektedir. Buradan mezun olacak bireyler ilahiyatın ne anlama geldiğinin, ilahiyatçı olmanının ne demek olduğunun ya da kendisinden ilahiyatçı olarak neler beklendiğinin farkında olarak mı mezun olmaktadır? Mezun olan bireyler hangi alanda görev yaparsa yapsın, bir ilahiyatçının alana dair yeterliliklerinin öncesinde hangi yetkinliklerle donanması gerektiğini bilerek mi istihdam edilmektedirler? Örneğin akademisyen ya da öğretmen veya din hizmetleri alanında görev yapan bir ilahiyatçı, görev yaptığı alanda; gereken yerde gereken bilgiyi disiplinler arası bir bakış açısıyla üretmesinin ideal olan olduğunun farkında mıdır? Sağlık problemi yaşayan ve uygulanmak istenen bir tedavinin dini hükmü konusunda kendisine danışılan din görevlisi ilahiyatçı, danışanın sorununa cevap bulabilmek için tıp alanında var olan gelişmeleri takip etmesi ve gerektiği yerde yeni yorumlar geliştirmesi gerektiğinin farkında mıdır? İlahiyat eğitimi bu sorunun çözümüne dair bilgiyi veremeyebilir belki fakat bunun gibi anlık durumlarda ne yapması gerektiğine dair bakış açısını öğrencilerine sunabilmekte midir? Son yıllarda ilahiyat fakültelerinin yeniden yapılandırılmasına ilişkin tartışmaların farklı bakış açılarıyla düşünülmesi gerektiğine dair çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. Tosun'a (2018) göre, yeniden yapılandırma süreci tasarlanırken konuya; Cumhuriyet Dönemi öncesi ve sonrası yükseköğretim geleneği ve 2001 yılından beri Türkiye'nin de içerisinde bulunduğu Bologno Süreci[29] çerçevesinden bakılması ve konunun var olan ile olması beklenilen arasındaki dengenin gözetilerek tartışılması gerekmektedir. Ege ve Uğurlu ise Tosun'un vurgulamış olduğu bilgi-beceri-yetkinlik temelli Bologno Süreci'nin, mesleki ihtisaslaşmaya yönelik zemini oluşturan yönüne değinerek, yüksek din öğretiminin

[29] Ayrıntılı bilgi için bkz. https://uluslararasi.yok.gov.tr/uluslararasilasma/bologna/temel-bilgiler/bologna-sureci-nedir

yeniden yapılanması tartışmalarında "beceri temelli" bir anlayışın olması gerektiğini ortaya koymuşlardır (Ege ve Uğurlu, 2019). Yine Uğurlu 2021 yılında yapmış olduğu çalışmasıyla ilahiyat fakültelerinde uzmanlaşma eğitiminin imkanı üzerinde odaklanmış ve bu konuda yapılabileceklerle ilgili öneriler ortaya koymuştur (Uğurlu, 2021). Yapıcı ise (2017) ilahiyat eğitimine ilişkin yapılanma tartışmalarının başlaması gereken noktanın, benimsenecek "din" ve "dindarlık" anlayışının ve dolayısıyla bu anlayışlara şekil verecek bilgi temelli alt yapının belirlenmesi ile ilgili olduğu fikrini savunmuştur. Yapıcı aynı zamanda yetiştirilmesi hedeflenen ilahiyatçının kim olduğunun ya da kim olması gerektiğinin belirlenmesinin de ilahiyat eğitimine yön vermek adına önemli bir adım olduğunu ifade etmiştir. İlahiyat programlarına ilişkin branşlaşma çabalarında yeni bir bakış açısına ihtiyaç olduğu net bir şekilde görülmektedir.Bu bağlamda ilahiyatın ne demek olduğuna ve ilahiyatçının kim olması gerektiğine karar verilip, ortak bir bakış açısı oluşturmanın gerekliliği ön plana çıkmaktadır. Bu noktada ortak bir bakış açısı oluşturmanın imkan ve sınırlılıkları üzerinde tartışılması ve disiplinlerarası bir bakış açısıyla yeniden yapılanma tartışmalarına "yeniden" başlanması gerekmektedir.

3.4. İlahiyat Eğitiminde Ders Anlayışı

İlahiyat fakültesi programları üzerinde değerlendirmeler yapan katılımcılar program içerisindeki derslerin dağılımları, bu derslerde kullanılan yöntemler, derslerin teorik ve pratik alandaki işlevsellikleri ve ortaya çıkan güçlüklerle ilgili farklı pek çok görüş sunmuşlar ve ilahiyat eğitiminin görünür alanı olan ders ortamları ile ilgili çeşitli yorumlarda bulunmuşlardır. Bu verilerden hareketle "Derslerin Dağılımı", "Yöntemsel Tartışmalar" ve "Alınan Derslerin İşlevselliği/Hayat İle Olan Bağı" şeklinde üç adet koda ulaşılmıştır. Katılımcıların ortaya

koyduğu veriler ışığında Yöntemsel Tartışmalar Kodu altında da; "Eğitime Olan Güven" şeklinde bir alt kod ortaya çıkmıştır.

3.4.1. Derslerin Dağılımı

İlahiyat lisans programını mevcut durum ve ideal olan arasındaki ilişki üzerinden değerlendiren katılımcılar, derslerin program içerisine dağılımı konusundaki görüşlerini çeşitli açılardan ortaya koymuşlardır. Kimileri programda var olması gereken ders ve ders içeriklerine yoğunlaşırken, kimisi bu derslerin yıllara göre dağılımı üzerinde durmuş, kimisi de duruma programlarla ilgili var olan tartışmalar açısından yaklaşarak olması gerekenin ne olduğu konusunda görüşler beyan etmiştir. Örneğin A10 programın nasıl şekillenmesi gerektiği ile ilgili görüşlerini dersleri tek tek irdeleyerek dile getirmekte ve verilecek bu derslerin adaletli bir şekilde programa dağılması gerekliliğine şu sözleriyle dikkat çekmektedir:

> *"Sekiz dönem boyunca ki hazırlık sayılmazsa bir kere Arapça'nın elzem olduğu kanaatindeyim. Yüzde yüz bir ilahiyat mezunun en azından Arapça bir metni eline aldığı zaman okuyabilecek yeterlilikte olmaması düşünülemez. Yani illa akademik anlamda ilerleyecek diye bir şey yok. Mutlaka İslami ilimlere vakıf olmak istiyorsanız orta düzeyde ya da biraz daha üstünde Arapça'ya mesela bir Sahih-i Müslim'i elinize aldığınızda onu okuyabilmelisiniz kendi başınıza ya da İbni Rüşt'e ait bir kitabı elinize aldığınızda sözlük yardımı ile onu okuyabilecek bir düzey. Bu anlamda hazırlığın ve sekiz yıllık müfredata dağıtılmış Arapça derslerinin bir kere olmazsa olmaz olarak orda yer alması gerekiyor. Bu noktada iyi olduğumuz kanaatindeyim. Yani kendini veren bir öğrenci rahatlıkla fakülte yıllarında ekstra biraz dışarıdan çalışmayla Arapça'yı halledebilir kanaatindeyim. Alet ilmi olduğu için ilk sıraya onu koydum. İkincisi Kuran-ı Kerim mutlaka yine olmazsa olmaz bizim için. Fakültedeki müfredat açısından ve ders saati açısından onun da yeterli olduğunu düşünüyorum. Onun dışında temel İslam bilimleri, felsefe ve din bilimleri, İslam tarihi ve sanatları gibi üçlü bir ayrım var. Bir dönem felsefe ve din bilimleri derslerinin sayısının azaltılmaya falan gidildi. O derslerin hatta müfredattan çıkarılması*

gerektiği falan söylendi. Müfredat açısından bunun çok büyük sakıncalar doğuracağını düşünüyorum ben. Mutlaka felsefe ve din bilimleri dersleri en az temel İslam bilimleri dersleri kadar bu fakültelerde okutulmalı. Yani bir ilahiyatçı temel felsefe metinlerini görmeli. Bir ilahiyatçı İbni Sina.'yı, Farabi'yi tanımalı. Bir ilahiyatçı Aristo'nun mantığını en azından temel hatlarıyla bilmeli. Ya da psikoloji olabilir. Yung'u tanımalı, Freud'u tanımalı. İşte sosyoloji olabilir Max Weber'den önce İbn Haldun'u tanımalı değil mi? Birçok noktada din eğitimi, dinler tarihi, din felsefesi. Bunların hepsi öğrencinin olaylara çok boyutlu bakacak tarzda yetişmesini sağlayacak dersler. Hep meşhur örneği vardır. Mevlana'nın pergel örneği, bir ayak Kuran ve Sünnet'te sabit der. Diğer ayak bütün ilimlerde dolanacak. Bu tarz bir ilahiyat müfredatı olmalı kanaatindeyim. Derslerin sayıları biri diğerine tercih edilecek şekilde öncelememeli veya azaltılmamalı ya da çoğaltılmalı. Bunlar sekiz dönemlik müfredata rahatlıkla sığdırılabilecek şeyler. Bugün müfredatta seçmeli dersler yelpazesi çok geniş ilahiyat fakültelerinde bunun da ben olumlu olduğunu düşünüyorum. Birçok dersi öğrenci ordan rahatlıkla seçebiliyor. Ders sayısı, kredisi vs. onlar biraz daha teknik şeyler. Mevcut müfredatın ilahiyat fakültesindeki bu dört yılını iyi değerlendiren bir öğrenciyi çok iyi konumlara getireceği kanaatindeyim. Temel İslam bilimleri ve felsefe din bilimleri birbirine öteki yabancı evlatmış muamelesi yapmamalı. Yani siz Fıkıh dersinin sayısını artırarak daha iyi bir ilahiyatçı yetiştiremezsiniz. Fıkıh da temelde ne var ise onu alacak ama felsefede de temelde ne var ise onu alacak. Zaten ihtisaslaşma dediğimiz şey devamında kendini gösterecek olan şey."

A6 da A10 gibi temel islam bilimleri ile felsefe ve din bilimleri alanındaki derslerin bütünlüğünü ve birlikte var olma gerekliliklerini savunmakta, bunun yanında programda sanatsal anlamda var olan eksikliğe de şu sözleriyle dikkat çekmektedir:

"Temel İslami İlimler ve diğer ilimler ikisi arasındaki münasebet, denge, yoğunluk falan… yani bunu anlamıyorum böyle bir şey de demiyorum ama ikisi de benim için önemli. Temel islami bilimlerden de elimizi ayağımız çekemeyiz. Onların öncelikle ve yeteri kadar verilmesi gerektiğini düşünüyorum ama onu halka iletme halkla onu karşılaştırma, onları kullanabilme

açısından da bu ilimlere çok önemli derecede ihtiyaç olduğunu düşünüyorum. Yani belki amaç gibi gözüküyor o ilimler ama araç gibi gözüken bu felsefe, eğitim, sosyoloji vs. sanat, İslam sanatları mesela… En zayıf olduğumuz nokta bu bizim sanat şeyimiz, sanat faaliyetlerimiz yok. Niye olmasın bişeyi en güzel ifade eden bir fikri, düşünceyi en güzel ifade eden sanattır, sanat çalışmalarıdır. Burada güçlü olmadığımız söyleyebilirim ben."

Bir öğrenci olarak Ö6'nın da A6 ve A10 ile aynı noktalara temas ettiği şu sözleri de dikkat çekici görünmektedir:

"Biz İslam tarihi, hadis veya hukuk görüyorsak bunları din sosyolojisi, psikolojisi bilmeden insanlara anlatamayız. Hadis dersi kaldırılıp yerine felsefe konuluyorsa veyahut din psikolojisi konuluyorsa bu haksızlıktır. O da olsun, o da olsun. Karşı olduğum bir konu yok. Çünkü o da yöntemidir. Onu bilmezsek o olmaz. Sadece hadis, sadece islam tarihi bilmekle olmuyor önemli olan insanlara anlatabilmek. Zaten amacımız o. Karşındaki kişinin ruh halini bilip anlatabilmem. Ona göre nasıl bir yöntem çizeceğimi bilmeliyim."

İlk dönemlerden itibaren ilimlerin tasnif edilmesi İslam düşünce sisteminde bir gelenek olarak süregelmiş ve farklı İslam düşünürleri tarafından farklı tasnifler ortaya koyulmuştur. Felsefe metinlerinin tercümesi ile birlikte İslam Düşünce Geleneğinde ilimlerin tasnifine ilişkin eserler yazılmaya başlanmış ve bu eserler iki farklı bakış açısıyla oluşturulmuştur. İlki, Farabi'nin temellerini attığı "vahyi bilginin akli bilginin duyulur formu" olarak kabul edilmesi temelinde oluşturulan bir tasnif anlayışı iken; ikincisi Âmiri, Gazali gibi düşünürler vasıtasyla sistemleşen ve ilimleri" İslam dinin asıllarından istidlâl yoluyla çıkarılan ilimler" olarak tasnif eden bir yaklaşım olmuştur (Türker, 2011). Bu tasnif geleneğinin temelinde; ilimler arasındaki ilişkinin düzenlenip bütüncül bir bakış açısının oluşturulması, "akıl-vahiy, din-bilim" gibi ayrımlarda tamamlayıcı unsurların belirlenmesi ve eğitim faaliyetlerinde bu ilimlerin eğitime konu edilmesi sırasında gereken hiyerarşik sıralamanın belirlenmesi amaçlarının olduğu

görülmektedir (Şulul, 2002). Farklı İslam düşürlerinin çeşitli şekillerde yapmış oldukları ilim tasnifi çalışmaları ilgili literatürde pek çok çalışmaya konu edilmiştir (Örneğin bkz; Atay, 1980; Çaldak, 2005; Turgut, 2012; Keseroğlu ve Yurtoğlu, 2019 vb.) İslam düşünce geleneğindeki var olan içeriği eğitimsel boyutta aktaran İlahiyat fakültelerindeki akademik yapılanma da, ana dersler ile yardımcı derslerin belirlenmesi çalışmaları ile başlamış ve bugün geldiği noktada "Temel İslam Bilimleri", "Felsefe ve Din Bilimleri" ve "İslam Tarihi ve Sanatları" bölümleri olmak üzere üç ana bilim dalına ayrılmıştır (Tosun, 2019). Var olan gelenek ve ilahiyat eğitiminin yapılanmasını belirleyen mevcut durum ilişkili olarak incelendiğinde; oluşturulacak eğitimin içeriğinin belirlenmesinde herhangi bir bilim alanının göz ardı edilmesinin ya da programların dışında tutulmasının geçerli bir nedeninin olmayacağı ortadadır. Katılımcıların vurguladığı temel nokta da bu olmuştur. Katılımcılar mevcut ilahiyat fakültesi programlarında yer alan bilim alanlarından hiç birisinin diğerinden daha az değerli olmadığını ve ancak hepsinin bir arada olduğu bir programın ilahiyat alanındaki anlamlı öğrenmelere imkan oluşturabileceğini temellendirmek istemişlerdir. Fakat bununla birlikte gelenekteki farklı tasniflerde de olduğu gibi, ilahiyat eğitiminde ideala ulaşmak adına bu farklı bilimlerin hangi hiyerarşik düzlemde eğitime konu edinileceğini tartışan katılımcılarda olmuştur. Bu bağlamda geleneğin yansımalarının günümüz ilahiyatçılarının görüşlerinde gözlemlenebilir olması, ilahiyat eğitimine dair bakış açılarının da nasıl şekillendiğini göstermesi adına önemli görünmektedir. Örneğin A5, bazı derslerin yıllara göre dağılımı noktasında var olduğunu düşündüğü problemlere değinmiş ve kendi dersinde yaşadığı bir örnekten yola çıkarak ideal olanın nasıllığı konusunda şu görüşleri ortaya koymuştur:

> *"... felsefe ve kelam dersleri ile sosyal derslerle talebelerin daha erken tanışması gerekiyor. Örnek vereyim bizim ders son sınıfta. Bir gün kozmolojik argüman anlatıcam. Dedim ki arkadaşlar, kelami kozmolojik argüman var. Bizdeki de hudus delili, belki kelam derslerinde*

daha önce geçmiş olabilir. Hatırlayan varsa söylesin biz ordan gidelim diye. Uluslararası ilahiyatdaydı bu ders, bir arkadaş çıktı dedi ki; her hadisin bir muhaddisi vardır. Alem hadistir, alemin de bir muhaddisi vardır dedi. Bu benim anlatmaya çalıştığım şeyi çok iyi yansıtan bir şey. Bu arkadaş önce hadis okuduğu için hadisle hâdisi, muhaddisle muhdesi ayırt edemiyor. Halbuki önce felsefe kelam okusa, ontoloji okusa nübüvvet teorisi okusa, sonra Hadis'i Sünnet'i okusa kafasında bir yere oturtabilecek. Önce felsefe okusa fıkıh felsefesini daha iyi anlayabilecek. Orda bir organizasyon hatası var gibi geliyor bana. İlk önce temel bilimlerin verilmesi lazım. Felsefe, kelam, mantık ağırlıklı olması lazım. Sonra o birikim üzerine… Genel metafizik nosyonunu kazandıktan sonra diğer meseleye geçmesi lazım."

A5'in vurguladığı noktanın, ilahiyatın disiplinlerarası bir bilim alanı olduğu düşüncesiyle ilintili olarak düşünülmesi gerektiği görülmektedir. Disiplinlerarası bir bakış açısıyla oluşturulacak öğretim programlarının temel bakış açısının, sadece farklı disiplinleri bir arada toplamak şeklinde değil de, disiplinler arasındaki koordinasyonu ve uyumu sağlamak ana fikri çerçevesinde oluşturulması beklenmektedir. İlahiyatın disiplinler arası bir bilim dalı olduğuna dair verilerin yer aldığı önceki kısımlarda, ilahiyat fakültelerindeki öğretim programlarınn parçacı bir bakış açısıyla oluşturulduğu ve dolayısıyla ilahiyat alanında bütüncül bir bilgi anlayışının oluşturulamadığı yönünde bulgular elde edilmiştir. Ausebel'in ortaya attığı "Anlamlı Öğrenme" ye göre bilgi yeni öğrenilenler ile önceden öğrenilen bilgiler arasında anlamlı bir ilişki kurulabildiği zaman gerçekleşen bir öğrenme çeşididir. Bu öğrenmenin gerçekleştirilebilmesi için, öğrenilecek yeni bilgi ile var olan bilgilerin anlamlı bir bütün oluşturması gerekmektedir (Allori, 2014). Ezberci öğrenmeye karşı bir alternatif olarak düşünülen anlamlı öğrenmede, yeni bilgilerin bilişsel yapıya uyarlanması ve eski bilgilerle sentezlenmesi sonucunda bilgi üretilebilmesi söz konusudur (Gunstone, 2015). A5'in de "*…önce felsefe kelam okusa, ontoloji okusa nübüvvet teorisi okusa, sonra Hadis'i Sünnet'i okusa kafasında bir yere oturtabilecek. Önce felsefe okusa fıkıh felsefesini daha iyi*

anlayabilecek" ifadeleriyle kastettiği anlamlı bir öğrenmenin gerçekleşme düzeyi ile ilgili bir durum gibi görünmektedir. Yani aslında ilahiyat fakülteleri için hazırlanacak öğretim programlarında, derslerin sınıf düzeylerine göre dağılımının "anlamlı öğrenme" lerin oluşmasına yönelik bir şekilde yerleştirilmesi gerektiğini savunmaktadır. A5 ilahiyat eğitimi açısından olması gereken bütüncüllüğün de bu şekilde sağlanabileceğine inanmaktadır. Bu bakış açısı aynı zamanda bilimlerin sınıflandırılması ile ilgili var olan farklı bakış açılarıyla da ilintili görünmektedir. İslam düşünce geleneğinde de farklı tasniflerde, farklı bilim alanlarına öncelik verme eğilimlerinin olduğu görülmektedir. Doğan da 2015 tarihli çalışmasında A5'i destekleyen nitelikte görüşler sunmuş ve felsefe, mantık, kelam, psikoloji gibi daha çok felsefe ve din bilimleri sınıfında yer alan derslerin, Tefsir, Hadis, Fıkıh gibi Temel İslam Bilimleri sınıfında yer alan derslerden önce verilmesi gerektiğini savunmuştur. Doğan'a göre örneğin bir öğrenci kelam ve felsefe derslerinde işlenen akıl-iman-vahiy gibi konuları bilerek Tefsir dersi aldığında, Kuran'ın tarihselliğinden anlaşılması gerekenin ne olduğunu daha iyi kavrayacaktır (Doğan, 2015, s. 356). A5 ve Doğan Felsefe, Kelam gibi derslere ilk senelerde öncelik verilmesi gerektiğini ifade ederken aynı zamanda var olan yapının aksine bir tercih belirtmektedirler. Bu durumda derslerin dağılımı konusunda ne tür öğrenmelerin anlamlı öğrenmeler meydana getirebileceğinin tespit edilip, hangi bilginin hangi düzeyde verilmesi gerektiğine karar verilmesi önem arz etmektedir. Bu kararların bilimsel alt yapılar ve uygun program geliştirme yaklaşımlarıyla belirlenmesi, ilahiyat eğitiminin amaç ve hedeflerine ulaşılabilmesi adına yapılması gerekenlerden birisi olarak görünmektedir.

Katılımcı A7 de kamuoyunda var olan bazı tartışmalara atıfta bulunarak, bu tartışmaların anlamsız olduğunun altını çizmekte ve var olan programın uygun olduğunu dile getirmektedir. A7'nin A5'in aksine mevcut durumda bir problem görmüyor olması, derslerin dağılımı

konusunda farklı tercihlerin varlığını ortaya koyması adına önemli görünmektedir. A7 bu konudaki görüşlerini şu sözleriyle dillendirmektedir:

> *"Son dönemlerde belki takip etmişsinizdir. Bu felsefe derslerinin biraz azaltılmasına yönellik bazı şeyler var. Yani buna karşı bir tepki var. Bence bu da biraz işin maalesef demin bu etki tepki demiştim ya biraz belirli zihniyet sahibi arkadaşlarımızın birbirlerini anlamamak için zorlamalarından ortaya çıkıyor. Yoksa iki kesim de yani felsefe derslerini çok olduğunu iddia eden, azaltılmasını savunan kesim, bilakis felsefe dersleri sosyal bilimlerin artırılmasını savunan kesim de… Esasında bir araya gelinse, düzgün bir şekilde şey yapılsa bu derslerin kıvamının ne olacağı konusunda, verilmesinin verilmemesinin artıları- eksilerinin ne olacağı oturulup konuşulsa ki oluyor da bu konuşuluyor ve aynı noktaya geliniyor. Ama biraz maalesef işte siyasi şeyler. O tee derinlerden gelen o etki-tepki meselesi. Böyle gereksiz bazı adımların atılmasına sebebiyet verebiliyor. Ben bunları gereksiz görüyorum. Yani bu müfredat üzerinde çok fazla oynamak, şunu azaltalım… Oturmuş genel bir yapı var onu ben olumlu görüyorum."*

Katılımcı A3 ise ilahiyat programındaki dersler hakkında fikir yürütürken bir dersten yola çıkarak örnek vermekte ve bu dersin her sene, her dönem öğrencilere yeniden verilmesinin kendisi için anlamlı olmadığını şu nedenlerle savunmaktadır:

> *"…Her sene olmasına ne gerek var. Ben ilahiyatçıyım ama dışarda Kuran okumuyorum ki, ben niye her yıl dört saat Kuran okuyayım ki. ,Zorla baskı yapmak gibi. Mesela hafızlık konusu öyle, bunlar özel ilgi alanları. Mutlaka bunun özel yetenekleri vardır. Nasıl ki herkes piyanist olamıyorsa, herkes bir kemen virtiözü olamıyorsa, herkesin ilahiyatın bu pratik şeylerinde virtiözü olması gerekmiyor yani. Onları olacakları o seleksiyondan seçelim, onları o şekilde yetiştirelim onların haricinde kalanları da hangi alanlara ilgileri varsa ona yönelik daha derinlikli yetiştirelim. Rasyonel olan budur yani. Rasyonel bir eğitimimizin olduğunu düşünmüyorum. Son derece sallapati."*

Diyanet İşleri Başkanlığı'nda uzun yıllar din görevlisi olarak çalıştıktan sonra uzman olarak görevine devam eden M1 ise A3'ün görüşlerinden tamamen farklı yönde bir bakış açısıyla sonradan aldığı ilahiyat fakültesi eğitimini değerlendirmekte ve dersler açısından hissettiği bazı eksikliklere şu sözlerle değinmektedir:

> *"Ben klasikle modernin bir imtizacının olması gerektiğini düşünüyorum arapça konusunda. Kuran konusunda eksiklik hissettim. Geldiğim bulunduğum derslerde. Yani bence icabında böyle kurumsal bir yapıda kıraat bölümü bile olmalı... Yani asıl bizim temel kaynak noktamız burası en zayıf olduğunu hissettiğim yan burası bana göre. Burayı tamamladığı zaman bu fakülteler benim gözümde de toplum gözünde de daha yüksek bir yere gelecek diye düşünüyorum… Eskiden mesela imam hatibi bitiren kendini hoca, ilahiyatı bitiren kendini müftü zanneder derlerdi. Şimdi burdaki arkadaşlar gidip bir mahallede imamlık yapamaz. Dolayısıyla bir ilahiyatçı bu hazırlık dönemini bence iyi bir Arapça ve Kuran yoğunluklu bir eğitimle geçirmeli. Tashih-i Huruf düzeyinde olacak Kuran eğitimi de."*

Araştırmanın önceki kısımlarında din hizmetleri alanındaki eksiklikler konusu ile ilgili olarak Kuran dersinin öğretimi ile ilgili sorunlardan bahsedilmiş ve var olan yöntemlerin işlevsiz olduğuna değinilmiştir. A3 daha önceki o verilerde de Kuran dersi ile ilgili fikrini beyan etmiş ve Kuran okumaya yönelik özel beceri ve yetkinlik isteyen ilahiyat istihdam alanları için farklı Kuran öğretimi yöntemlerinin denenmesi gerektiğini dile getirmiştir. A3 bu sefer ise; kendi örneğinden yola çıkmış ve kendisi gibi akademisyen olacak olan ilahiyatçılar için de bu içerik ve yöntemlerle, bu denli yoğun Kuran derslerinin veriliyor olmasının eğitimin işlevselliğini olumsuz yönde etkileyen bir durum olduğunu ifade etmiştir. Aslında burada da dolaylı olarak, istihdam alanlarına yönelik programların hazırlanmasının gerekliliğine atıf yapılıyor gibi görünmektedir. Apaydın'a göre de bir din görevlisinin iyi derecede Kuran okuma becerisine sahip olması istenen ve beklenen bir şeydir. Buna mukabil dini konularda

bilgi üretecek kimselerin böyle bir beceriye sahip olmasının beklenmesi anlamsız olacaktır (Apaydın, 2017, s.292). Apaydın'ın burada ilahiyatçıyı bilgi üreten ve üretmeyen olarak ayırdığını görmek mümkündür. Yani bir kişi din görevlisi ise bilgi üretme sorumluluğuna haiz değildir. Fakat bu konu araştırmanın ilahiyatçının kim olduğuna dair bulguları bağlamında değerlendirilirse İslam dininin ana kaynaklarından birisi olan Kuran-ı Kerim'i anlamak ve bu doğrultuda bilgi üretmek hizmet verdiği istihdam alanı fark etmeksizin, tüm ilahiyatçıların sahip olması gereken bir beceri olarak kabul görmelidir. Bu bağlamda Kur'an-ı Kerim'i anlamaya yönelik ortak ders içeriklerinin oluşturulması anlamlı olacaktır. Bununla birlikte güzel Kuran okumak, hatta mezun katılımcı M1'in ifade ettiği şekliyle Tashih-i Huruf düzeyinde Kuran okuyabilmek, ideal ilahiyatçıdan da beklenen bir durum gibi görünse de, tüm istihdam sahalarının gerektirdiği öncelikli bir beceri olarak nitelendirilemez. Örneğin bir Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni, öğretim yaptığı sahada Tashih-i Huruf seviyesinde Kuran okuma becerisini işe koşma gibi bir sorumluluğa sahip değilken; öğretim yaptığı sınıf düzeyine uygun yöntem ve teknikleri belirlemesi gerektiğinin farkında olmak zorundadır. M1'in de derslerin dağılımı ve içeriği ile ilgili bu yönde görüş belirtmesi, din hizmetleri alanında görev yapan birisi olarak karşılaşmış olduğu problemlerden kaynaklanıyor gibi görünmektedir.

Katılımcı A11 ise seçmeli dersler konusunda gözlemlediği ve var olduğunu düşündüğü bir soruna dikkat çekmekte ve seçmeli derslerin ilahiyat dışı bölümleri kapsayacak şekilde disiplinlerarası olması gerektiğini savunmaktadır. A11'in disiplinlerarası bir içeriğe vurgu yaptığı ifadeleri, ilahiyatçı adayı olan öğrencilerin farklı yükseköğretim kurumları ve dolayısıyla farklı sosyal alanları tanımalarının gerekliliğini ortaya koymakta ve aslında dolaylı olarak ilahiyatçının iletişim becerilerini geliştirecek bir sürecin beraberinde geleceğine işaret etmektedir. Farklı alanlarda toplumun farklı kesimleri ile iletişim içerisinde olması beklenen ilahiyatçıların bu becerileri kazanabilmiş olmaları elbetteki ilahiyat eğitiminin işlevselliği

açısından önemli bir konu gibi görünmektedir. Bu bağlamda A11 bu düşüncelerini şu sözleriyle gerekçelendirmektedir:

> *"Seçmeli dersler havuzumuz biz de dayatmalı seçmeliler var… Biz öğrenciye şunu demeliyiz, senin üç tane seçmeli hakkın var ikisi kesinlikle dışarıdan olacak. Yani öğrenci kendi dünyasının dışında ne var görecek… Mühendislik fakültesine gidecek bir mühendis nasıl düşünür, nasıl karar verir bunu anlayacak, görecek. Onların da ilahiyatın derslerine ihtiyacı var." İlahiyat fakültesinin önünden geçtiğim zaman bir garip oluyorum" diyor ya… Bunu bana söyleyen bir profesör. Ben ürküyorum sizin fakülteden geçmeye dedi. Erkek adamsın ya… "İlahiyatın bana bir iticiliği var". Ve bunu söyleyen abdestli, namazlı bir adam. Halbuki gerçekten dedim ya insan evlendiği zaman insanlığı daha artıyor diye. Bu interdisipliner görebilmek de böyle bir şey, diğer fakülteyi görüyorsun onun da iki kaşı, iki gözü var, onun da parmağını büktüğün zaman kırılıyor. Seçmeli derslerin interdisipliner olması lazım."*

İlahiyat fakültesi son sınıf öğrencisi Ö1 ise programdaki derslerin birebir muhatabı olması açısından dersler konusunda var olduğunu düşündüğü pek çok problem alanına değinmekte ve bunları şu şekilde sıralayarak değerlendirmekte ve böylelikle aynı zamanda bir öğrenci katılımcı olarak akademisyen katılımcıların bu bağlamda paylaştığı pek çok sorunu özetleyen ve teyit eden bir bakış açısı sunmaktadır:

> *"Mesela tefsir dersinde sürekli farklı Arapça tefsir yazarlarının aynı ayetler üzerindeki yorumlarını ve her dönemde onlarcasını okuduk ve bunun belli bir noktadan sonra sadece tekrara düştüğünü ve hiçbir bilgi ve kabiliyet kazandırmadığını düşünüyorum. Mesela biraz daha uygulamalı olabilir, halkın arasına inip araştırma ödevleri olabilir. Mesela belli bir konu etrafında bir ayeti bir konuyu hem doğrudan Kuran-ı Kerim üzerinden hem bir tefsir profesörünün meali, tefsiri üzerinden öğrendikten sonra bu ayetin toplum nezdindeki değeri hakkında bir araştırma yapılıp, aynı yorumcuyu bu araştırmadan sonra analiz etmenin uygulama noktasında asıl kazanımı sağlayacağını düşünüyorum. Din musikisi dersinin mesela çok az*

olduğunu ilahiyatçıların bu alanda duygusal olarak insanlara hitap etmesi için bu alanda yetkin olması gerektiğini bu derslerin az olduğunu düşünüyorum. Bunun yanında din psikolojisi, din sosyolojisi, din eğitimi alanları doğrudan toplumla iletişime geçtiğimiz alanlar olmasından dolayı çok daha derinlikli ve bilimsel verilmeli. Onun yanında seçmeli dersleri maalesef ki eğitim derslerinden dolayı öğrenciler alamıyor. Seçmeli derslerin öğrencilere fayda sağladığını düşünüyorum. Yalnız şuan bizden sonraki nesil bu dersleri alamayacağı için sıkıntı yaşayacak diye düşünüyorum. Her ne kadar öğrencilerin derinlikli bilgi edinmesini istesem de, ders sayısının gerçekten çok fazla olmasının öğrencileri bıktırdığını ve kendileri bir şey öğrenmek istese bile o yorgunluktan dolayı bir şey öğrenmediklerini, bir yılgınlığa sebep verdiğini düşünüyorum. O yüzden derslerin sayısal olarak düşürülmesi ve içinin niteliksel olarak doldurulması gerektiğini düşünüyorum. Belirli alanlardaki derslerin birleştirilip uygulamaya daha fazla önem verilmesi gerektiğini düşünüyorum. Mesela din psikolojisi, din sosyolojisi derslerinin"

3.4.2. Yöntemsel Tartışmalar

Araştırmaya katılan akademisyen katılımcılara ilahiyat eğitiminin verildiği derslerde kullanılan yöntem ve içeriklerin yanında kendi tercihleri ile ilgili sorular sorulurken; öğrencilerden derslerde karşılaştıkları yöntem ve içerikleri değerlendirmeleri istenmiştir. Bununla birlikte mezun grubu katılımcılardan da hizmet sahasında olmaları göz önünde bulundurularak eğitimleri sırasında aldıkları derslerde karşılaştıkları yöntem ve içerikleri olumlu ve olumsuz yönleriyle değerlendirmeleri beklenmiştir. Bu anlamda ortaya farklı görüşler çıkmıştır. Örneğin A11 öz tarihinden örnek vererek ders işlenişlerindeki dil tercihlerini eleştirmekte ve bu durumun zaman zaman kendisi için sorun teşkil etmeye devam ettiğini ironik olarak nitelenebilecek bir uslupla şu şekilde dillendirmektedir:

"Ben fakülteyi bitirdim ki çok sevmeme rağmen İslam hukukunu, aile hukuku okuduk biz bir tane luzümlü bir şey öğrendiğimi hatırlamıyorum. Yani bir kadın nasıl boşanır öğrenemedim ben

fakültede. Fakültede geleneği veriyor bize, mesela boşanma lafızlarını veriyor, ben türküm verdiği lafızların tamamı Arapça. Onun adı da İslam. Verdiği örf arap örfü. Bütün alimler arap örfü üzerinden konuşuyor. Ben 21. asırda Müslümanım, yaşıyorum evliyim, hanımı boşayacağım, ya da ödüm patlıyor yanlış bir şey söyler miyim diye. Bunu bir türlü bilemiyorum. Bu da bir problem."

A11'in Fıkıh derslerinde tercih edilen yöntemle ilgili eleştirisinin yanında bir İslam Hukuku Doçenti olan A7'nin kendi alanı üzerinden verdiği şu örnek de dikkat çekici görünmektedir: *"Mesela fıkıh dersinde bile, ben alanın uzmanı olduğum için… şimdi klasik sadece fıkıh müktesebatını aktarmak da bir derstir. Girersiniz bütün dersi dolu dolu okursunuz. Arapça metinler okursunuz. Ama şu dışarda olan müslümanların karşılaştıkları fıkhi problemler, bunlara hiç kafa yormadan anlatırsanız ne anlamı kalıyor öyle bir dersin."*

Katılımcı A3 ise derslerde tercih edilen bir yöntemden olumsuz bir bakış açısıyla bahsetmekte ve özeleştiri niteliğinde ifadeler kullanarak kendi tercihini şu sözlerle dile getirmektedir:

"Çok misyoner bir tutumumuz var. İlla kendi misyonumuza, kendi şeyimize çağırmak. Ona angaje etmek niye… Niye kasalım ki… Kendi branşımın dahilinde güncellemek için güncel örnekler veririm o kadar, bazen bu konuda yanlış anlaşılmalar oluyor. Onun haricinde öğrenci kendi karar versin, tartışsın isterim her şeyden önce. Soru sormasına teşvik ederim. Belli görüşlere rasyonalizm adına aydınlanma adına da olsa şartlanmış görüşler olduğu zaman olmuyor. Siz de kabul edersiniz ki toplum tek kesimden ibaret değil."

Bir mezun olarak M2 ise aldığı ilahiyat eğitiminde keşke olsa dediği bir yaklaşıma vurgu yapmakta ve bu konuda şu ifadeleri kullanmaktadır: *"Keşke fakültede ders odaklıdan çıkıp da kendimizi farklı alanlarda da… Farklı alanlar derken global dünya diyoruz ya, farklı alanlarda da kendi alanımıza yönelik bilgiyi getirebilmemiz gerekiyor. O noktada bize yol gösterselermiş,*

o zamanki araştırmayı öğretselermiş, nasıl araştırma yapacağımızı öğretselermiş güzel olurmuş."

Vaize olarak görev yapan M6 ise görev sahasında karşılaştığı problemlerden yola çıkarak eksikliğini hissettiği bazı eğitim yöntemlerine vurgu yapmakta ve bu konuda ne yapılabileceğine dair şöyle akıl yürütmektedir: *"Fıkıh usulü mutlaka olmalı, usulün üzerine bir takım şeyler bina edilir ama örnek olaylarla anlatılsaydı belki daha ilgimizi çekerdi. Dersler biraz daha işlevsel olabilirdi. O yaştaki gençlere, ilahiyata gelen bir genç on sekiz, on dokuz yaşlarında geliyor değil mi, önüne belki metinler verilerek okutulması belki çok fazla ilgisini çekmeyebilir, daha ilgi çekici hale getirilebilir."*

Kuran Kursu öğreticisi olan M8 fakülte yıllarında aldığı Kuran eğitiminin kendisini görev sahasına hazırlamadığını ve bu konuda çok fazla zorluk yaşadığını dile getirmekte ve derslerde hissettiği yöntemsel yanlışlığa şu şekilde vurgu yapmaktadır:

> *"Göreve başlamadan önce biliyorsunuz Diyanet sizi bir yeterlilik sınavına tabi tutuyor. Ve orada sizden Kuran-ı Kerim'i doğru bir şekilde yüzünden okumanızı bekliyor. Mesela ben ilk girdiğimde ekstradan çalıştığım halde bu sınavı geçememiştim. İkinci girişimde ancak başarılı olabildim ki daha fazla çalışarak, hatta fazladan Kuran-ı Kerim dersi alarak bu sonuca ulaşabildim. Fakültedeki Kuran-ı Kerim derslerinde hiç bilmiyormuşuz gibi sıfırdan bize mahreçleri, tecvid uygulamalarını hatta makamı öğretselerdi bu kadar zorluk çekmezdim herhalde. Tabi o zaman da okumak istemezdik derslerde ama zorla da olsa verilmeliymiş sıfırdan."*

Çeşitli nedenlerle zamanında başlayamadığı ilahiyat eğitimine daha ileriki yaşlarında başlayan M7 ise konuya daha olumlu bir bakış açısıyla yaklaşmakta ve kendi olumlu yöndeki deneyimlerinden yola çıkarak derslerdeki temel bakış açısının nasıl olması gerektiğine dair şu şekilde fikir yürütmektedir:

"Biraz ordaki bu bakış açısını kazandıracak hocaların olmasının çok önemli olduğunu düşünüyorum. 35 yaşında ilahiyata başladım ama… hoca, … Hocalar benim birçok konuda ufkumu açan insanlar oldu. Dolayısıyla ben 18 yaşında hayat baktığım gibi bakmıyorum. Ben ilahiyattaki öğrencilerin hayata bakışlarını değiştirecek hocaların, onlara bilgi yüklemekten çok onlara bu bakış açısını kazandıracak hocaların çok önemli olduğunu düşünüyorum. Mesela… Hoca ile ders yaparken belki bir paragraf konu işlerdik ama… Hocanın anlattığı şeyleri hiçbir kitapta bulamazdınız. Dolayısıyla o yönden yetişmiş, kendini geliştirmiş hocaların çok kıymetli olduğunu düşünüyorum. Mesela keşke ben daha genç yaşta girmiş olsaydım. Bilgi yığmaktan çok, ufuk açacak, hayatı öğretecek, hayata bakışlarını değiştirecek hocalar. Her şeyde orda mümkün değil ama ipuçlarını vermesi, genel prensipleri kazandırmış olması hocaların çok önemli diye düşünüyorum."

Halihazırda ilahiyat fakültesi son sınıf öğrencisi olan Ö1 ise derslerde tercih edilen yöntem, yaklaşım ve içerikleri gözlemlerinden yola çıkarak ağır bir dille eleştirmekte ve fikrini şu sözlerle açıklamaktadır:

"Okulumuzda mesela bir tefsir dersinde bir hadis dersinde aynı şeyin ilk iki yılda gösterilip sonraki son iki yılda da tekrarladığını hatta Kelam dersinde konunun farklı hocalar tarafından farklı yönlerinin ilk dersten son derse kadar işlendiğini, farklı yorumlarla gördüğümüzü ve bunun ilahiyat öğrencisi tarafından artık dalga geçilecek kadar küçük düşürülecek bir pozisyonda olduğunu o yüzden bu durumun aslında bilgiyi derinleştirmediğini tam tersine aslında bilginin çok az olduğunu sadece bunun yorum çerçevesine dönüştüğünü düşünmelerine neden olduğunu düşünüyorum. Bunun sebebinin ilahiyat alanındaki bilgilerin çoğunun zaten yorumlardan, şerhlerden ibaret olduğunu bu yorumları sürekli okuyup tekrar etmenin de öğrenciyi sıktığını, verilen bu eğitimin sürekli yorumlar etrafında döndürülmesinden yana uygulamalı olarak toplumda gösterilmesi gerektiğini, bunun ilahiyat öğrencisine çok daha fazla bir özgüven ve yetkinlik sağlayacağını düşünüyorum. Bundan dolayı ilahiyat fakültesindeki öğrencilerin son iki yıl üç ve dördüncü sınıfta çok yüksek derecede motivasyonlarının düştüğünü gözlemlemiş

bulunmaktayım. O yüzden ilahiyata programlarının acilen gözden geçirilmesi gerektiğini düşünüyorum. İlahiyatta aynı zamanda din eğitimi gibi dersler olduğunu ve bu insanların pedagojik eğitim aldığı halde bu yanlışların nasıl göz ardı edildiğine de hayret ediyorum. Böyle yetkin insanlar olmasına rağmen bu programlar nasıl bu şekilde devam ediyor onu da merak ediyorum açıkçası."

Ö5 ise Tefsir dersi özelinde derslerde tercih edilen yöntemi eleştirmekte ve şu ifadeleri kullanmaktadır:

"*Her hocanın kendine ait bir usulü oldu. Ama mesela şunu hep istedik arkadaşlarla. Ben mesela Tefsir'de çalışıyorum seminerimi de orda yaptım. Tezimi de yapıcam şimdi. Seminer yapana kadar hiçbir Tefsiri açıp bir konuyu değerlendirmedik. Oysaki dersleri bu şekilde bekliyorduk. Oysaki bir Tefsir dersi deyince insanın aklında hep canlanan bütün Tefsirlerden bir konu gidilip bakılması değerlendirilmesi. Şurda şöyle geçmiş, burda böyle geçmiş şeklinde. Diğer derslerde de bu şekilde daha somut bekliyorduk yani. Mesela bir kitabı aldık ordan devam ettik. Sonra bu ders konusunda kendimizi eksik hissettik."*

Ö2 de Ö5 ile benzer bir eleştiri yapmakla birlikte Ö1'in bu konudaki uslubuna yakın bir uslup kullanmakta ve derslerde hissettiği pek çok eksiklikten şu sözlerle bahsetmektedir:

"Hadis dersi görmüyoruz ki, önümüze metin koyuyor metnin tercümesini yapıyoruz. Bu ders değil ki. Avrupa'daki gibi olması lazım biz okuyacaz, evde okuyacaz. Bol bol araştırma yapıcaz ve okula gelip burda tartışma yapıcaz. Ama tartışma yapmıyoruz ki… Tefsirde görmedik, felsefede görmedik, Hadis'de görmedik. Sadece tarihini görüyoruz ya da tercümesini. Benim hayal ettiğim bu değildi. Ben sanıyordum ki buraya geldiğimde belli bir seviyede Arapça kazandıracaklar bana, ondan sonra biz o Tefsir'i eleştirecez, parçalıcaz, yorumlayacaz, gözden geçirecez. Yok sadece geliyor tercüme ediyoruz tamam. Bize hiçbir şey kazandırmıyor. … hocanın felsefe anlayışı mesele sıkıntıya sokuyor. Sırf ezber. Ben ezbere tamamen karşı bir insanım. Hep bize kelime ezberletiyor felsefe yaptırmıyor… Bu şekilde gördüğüm dersler benim IQ mu düşürdü.

Motivasyonumu da kırdı. Az kaldı ilahiyatı bırakacaktım. Sırf bende bir inat olduğu için buraya kadar geldim."

Ö3 de diğer öğrenci katılımcılar gibi derslerde hissettiği bir eksikliğe dikkat çekmekte ve kendince kullanılması gerektiğine inandığı bir yönteme şu sözlerle vurgu yapmaktadır:

"Aslında hoca izin veriyor gibi duruyor, konuşun arkadaşlar diyor. Ama öğrenci bir şey söylediği zaman bu sefer ona ters bir şey söylediyse farklı tepkiler alınabiliyor. Yani medeni bir şekilde tartışma ortamı hiç olmuyor. Nadir bazı hocalarda. Bazıları da çok fazla sert çıkıyor bu duruma ya da konuyu kapatalım diyor mesela. Bu tarz tartışma alanında eksiklerimiz var. Çünkü tartışmanın, tartışabilmenin bize çok fazla şey kattığını düşünüyorum. Burda sevdiğimiz bir hocanın yada alanımızla ilgili bir hocanın odasına gidip tartışabiliyoruz ancak."

Ö7 ise derslerdeki yanlış materyal kullanımı üzerinden bir eleştiri yapmakla birlikte konuşmasının sonunda olumlu bulduğu bir yönteme değinmekte ve görüşlerini şu şekilde açıklamaktadır:

"Ben hocalarımızın bazısının slayta bağlı kalmasını aşırı böyle… Olmuyor ya. Dersten çıktıktan sonra birbirimize niye okudu ya? Slaytı verirsin biz okuruz ne gerek verdı? Atar gider yapıyorum çünkü çok zoruma gidiyor. Slayttan gitmek çok ters bir mantık, üniversite hocasısın bir de. Slayt olmamalı bence. Mesela benim en çok konuştuğu zaman direkt kulaklarımı kabarttığım eğitim hocalarımızdan biri… Hocadır. Çok iyi dinlerim onu mesela slayt da açar ama dinletiyor çünkü kendisini. Bir de sınıfa hakimiyet için sınıf içerisinde biraz dolaşmak, bazı hocalarımız mesela direkt masanın orda duruyor bir süre sonra yoruluyorsun hep aynı yere baktığın için. Doğal olarak uyku moduna geçebiliyorsun. Yani bazı hocalarımızın sabit bir yerde kalması ve slayt okutması kesinlikle bence yanlış. Bazen asistanlarını getirmeleri bence iyi oluyor çünkü farklı bir yüz görüyoruz, farklı bir hitap tarzı görüyoruz, farklı bir ders işleme… Bu bence etkili oluyor. Mesela işte o alanda yüksek lisans yapmış olan asistanını gönderiyor bu benim hoşuma gidiyor arada yapılması."

Ö9 ise Arapça dersleri ile ilgili bir eleştiri getirmekte ve eğitim sisteminde dil öğretimi konusunda bir başarısızlık olduğu varsayımından yola çıkarak bunun fakültedeki Arapça öğretimine yansımalarını şu sözlerle dile getirmektedir:

"Arapça dersleri imam hatipten beri başımızın derdi. Dil öğretilemiyor bu ülkede, İngilizceyi de öğrenemiyoruz mesela. Bari fakülte ortamında seviye yükselseydi diyorsunuz ama burda da yok. Tüm derslerde kullanılan metinler hep Arapça ama Arapça'yı öğretemiyorsunuz. Koskocaman hazırlıkta sıfırdan Arapçayı öğrenemedik, öğretemediler yani. Dil nasıl öğretilir bence dil hocaları bunu tartışsın. Yöntem geliştirsin"

Öğrenci Ö6 gördüğü derslerin pek çoğunda karşılaştığı yöntemsel bir eksikliğe dikkat çekmekte ve derslerde öğrenilen bilgilerin günümüzle bağlantılı olarak analiz edilmemesinden kaynaklanan sorunlara şu ifadelerle değinmektedir:

"Biraz da hocanın öğrenciye onu kullanabilme fikri vermesi lazım. Mesela hukuk dersinde biz ne görsek o zamanda kalıyor. Mesela Selem akti hep orda. Bilmiyorum herhangi bir şeyden bahsedildiğinde hep o zamanda kalıyor ama mesela biz İslam tarihi görüyoruz İslam tarihinde hocamız bugünle bağlantı kuruyor bana bir fikir veriyor. İlk defa bu bağlantıyı kurduğunda hocamız ben daha sonra diğer fikirler üzerinde fikir kuruyorum. Bir örnek vereyim sahabinin veyahut Peygamber Efendimizin robotlaştırılmaması gerektiğini mesela Ben-i Saide de nasıl davrandıklarını, niye böyle davrandıklarını kendim yerine koyarak onlar da insan ben de insanım mesela diyerek... Kendim yerine koyarak onlar nasıl düşünmüş, ne istemişler, nasıl duygular beslemişler şeklinde bir oturtabiliyorum. Çoğu dersimizde mesela kendim yapmazsam bunu hocalarımız göstermiyor."

Öğretim programları düzenlenirken dikkat edilmesi gereken en temel kurallardan birisi öğrencilerin ne öğreneceklerinin yanında nasıl öğreneceklerine de odaklanılmasıdır. Genellikle içeriği değiştirmek öğretim görevini üstlenen eğiticiler için kolay olan yoldur ve eski bir hikaye

yerine, yeni bir hikayenin anlatılması gibidir. Fakat bunun yanında öğrencilerin öğrenme yollarını değiştirme yöntemi daha çok çaba isteyen, daha köklü değişiklikleri beraberinde getirecektir ve ideal olanı da bu olmalıdır (Roy, Borin ve Kustra, 2015). Bunun yanında öğretim programlarının düzenlenmesinde benimsenmesi gereken diğer bir ilke de, öğrenme hedefleri ile öğretim ve değerlendirme tekniklerinin sürekli güncellenmesidir (Hill, 2015). İlahiyat fakültelerinin programlarına yönelik düzenlemeler konusunda düşünülürken, ihmal edilmemesi gereken diğer bir nokta da, derslerde kullanılan içerik, yöntem, teknik ve materyallerin öğrenimi anlamlı ve kalıcı hale getirmeye yönelik belirlenmesinin gerekliliğidir. Bu konuyla ilgili görüş bildiren katılımcıların hepsi kendi bakış açısıyla gördüğü birtakım eksikliklerden bahsetmiş, bazıları kullanılabilecek farklı yöntem, teknik ve içeriklere dair de fikir yürütmüştür. Örneğin, akademisyen katılımcılar A11, A7 ve mezun katılımcı M6, ortak paydada birleşmişler ve Fıkıh dersleri özelinden giderek, derslerin Arapça metin okuma merkezli, fıkıh usulünün mantığını anlatmak konusunda yetersiz ve işlevsiz ve hatta problem çözücü bir bakış açısından uzak bir şekilde işlendiğinden bahsetmişlerdir. İlahiyat fakültesi programlarında yer alan derslerin içerikleri, işleniş yöntemleri, bu derslerde yaşanan problemler vs. gibi konularda problemleri belirlemeye ve çözüm üretmeye yönelik olarak yapılmış pek çok çalışmanın olduğu görülmektedir. Örneğin, Çelik'e göre; fıkıh dersleri ile ilgili yaşanan problemlerin başında, bu dersin ilahiyat programlarındaki saat sayılarının olması gerekenden az olması, Arapça okunarak tercüme edilmesi gereken metinler için yeterli düzeyde Arapça bilgisinin olmaması, felsefe ve din bilimlerindeki derslerin yoğunluklu verilmesinden kaynaklı eleştirel bir bakış açısının gelişmesi ve dolayısıyla okunan metinlere de yorumlayıcı bir bakış açısıyla yaklaşılıyor olması vb. gelmektedir (Çelik, 2013). Çelik'in bu görüşlerinin katılımcı görüşlerinin tam aksi yönünde olması, konuya ne kadar farklı bakış açılarıyla bakıldığını göstermesi adına dikkat çekici görünmektedir. Fıkıh dersleri Arapça

işlensin mi, işlenmesin mi? Yorumlayıcı bir bakış açısı olsun mu, olmasın mı? Eğer okunan metinler anlaşılamayacaksa ya da anlaşılsa bile ders metin okumaktan ibaret olacaksa, bilgi üretmesi beklenen ilahiyatçının bu dersten kazanımı ne olacaktır? Fıkıh gibi yorumsal beceri gerektiren bir alanda- ki özellikle din hizmetleri alanında yaşanan problemlere dair verilerin yer aldığı önceki kısımlarda da görülecektir ki, yeni dini sorunlara yeni çözümler üretebilme becerisinin ilahiyatçılar açısından büyük bir problem alanı olduğu ortaya çıkmıştır- dersler tamamen yoruma kapalı olacaksa bu beceriler nasıl gelişecektir? Öğrenciler bilgi üretimine dair kazanımları hangi ders ortamında edinebilecektir? Çelik'in bu konudaki görüşleri ilahiyat eğitimi ile ilgili temel soruyu akıllara getirmektedir; ilahiyat fakülteleri bilgiyi aktaran bir eğitim anlayışı ile mi şekillenecektir, yoksa var olan bilgilerle birlikte yeni bilgilere ulaşabilmenin yollarını mı gösterecektir? Çelik'in aksine 1987 yılında yapmış olduğu çalışmasında İslam Hukuku derslerinde olması gereken temel bakış açısını tartışan Aksu, bu derslerin Hz. Peygamber'in bizzat sahabeye önerdiği "içtihat" mantığından hareketle, İslam Hukuku'nın mantığını, metodolojisini ve içeriğini anlaşılır hale getirecek yöntem ve tekniklerle işlenmesi gerektiğini savunmaktadır (Aksu, 1988). Yine İslam Hukuku öğretimine dair bir çalışma yapan Yıldırım da, bu dersler için "aktif eğitim" modelini önermekte ve günün sorunlarına çözüm üretebilme amacı taşınacaksa öğrenci merkezli ve problem çözücü bir bakış açısıyla bu derslerin kurgulanması gerektiğinin altını çizmektedir (Yıldırım, 2005). İlahiyat Fakültesi programlarının nasıl yapılandırması gerektiği konusunda birbirinden farklı pek çok görüş olduğu gibi, tek tek derslerin işleniş yöntemleri konusunda da birbirinden tamamen farklı görüşlerin ortaya çıktığı ve bir fikir birliğine varılamadığı ortadadır. Öğrenci katılımcı Ö1 öğrenci bakış açısıyla konuya yaklaşmakta ve verilen tüm derslerin birbirini tekrar eden ve var olan yorum ve şerhler etrafında dönüp dolaşan bir içerikle sunulduğundan şikayet etmektedir. Hatta Ö1 net ifadeler kullanarak bu durumun öğrenciler nezdinde, öğretim üyelerinin

yetersizlikleri ile ilişkilendirildiğini ve öğretim üyelerinin zaman zaman alay konusu olduklarını da dile getirmektedir. Bir öğrencinin bu kadar açık bir şekilde var olan yapıyı eleştiriyor olması oldukça düşündürücü görünmektedir. Ö3 de öğretim üyelerine yönelik benzer bir eleştiri de bulunmakta ve sınıf içinde öğreticinin şahsi görüşleri dışında herhangi bir görüşe yer verilmediğinden ve hatta öğrencilere söz hakkı tanınmadığından bahsetmektedir. Öğretim Üyesi A3'ün farklı derslerde var olduğunu düşündüğü bir sorundan yola çıkarak öğretim üyelerinin dersi şahsi görüşlerini aktarma konusunda bir araç olarak gördüğünü ve farklı görüşlere kapalı olduğunu söylemesi de, Ö3'ü destekliyor olması açısından dikkat çekici görünmektedir. A3'ün bu düşünceleri ders ortamlarında farklı düşünceye saygı olgusunun ilahiyat eğitimi adına bir problem olduğunu hem öğretici hem de öğrenci nezdinde ortaya koyması adına önemlidir. Selçuk, "nasıl bir din öğretimi" sorusunun cevabı olarak din öğretiminin temellerine; "insana saygı, düşünceye saygı, hürriyete saygı, ahlaki olana saygı ve kültürel mirasa saygı" yı koymaktadır (Selçuk, 2000b). Yüksek din öğretimi kurumlarındaki öğretim ortamlarında henüz öğreticilerin bile bu saygı kültürünü kabullenmemiş olduğu yönündeki bu veriler ilahiyat eğitimi adına var olan problemlerin derinliğini göstermesi adına dikkat çekici görünmektedir. Sorunlar katılımcıların görüşleri uzayıp gitmektedir. Mezun katılımcı M2, "keşke bize eğitim sırasında nasıl araştırma yapacağımızı öğretselerdi" derken; öğrenci katılımcı Ö5 Tefsir dersi örneğinden giderek bu dersin farklı Tefsirleri araştırmaya, incelemeye ve karşılaştırmaya olanak tanıyan bir şekilde işleneceğini düşünürken, belirli metinler üzerinden salt tercümeye dönük bir şekilde işlenmiş olmasından dolayı hissettiği eksikliği dile getirmektedir. Genel anlamda katılımcıların dile getirdikleri sorunların odak noktasını, öğretici merkezli ve klasik öğretim metodlarına dayanan bir ilahiyat eğitimi anlayışının oluşturduğunu görmek mümkündür. İlahiyat fakültelerinde var olan eğitim anlayışının problemlerinden bahsedilmekte ve bu problemlerin ortadan kaldırılmasına yönelik

pek çok öneri sunulmaktadır. Örneğin Köylü'ye (2004) göre ilahiyat fakültesi programlarında yer alan derslerin geneli, ilk ve ortaçağda var olan bilgilerin aktarımı ile yetinilen, pratik anlamda bireye katkısı olmayan ve dolayısıyla günümüz dünyası ile ilişkilendirilemeyen dersler haline gelmiştir. Bu noktadan yola çıkan Köylü, yapılması gerekenin "aktif eğitim modeli" nin benimsenmesi olduğu fikrini öne sürmektedir. Doğan ise ilahiyat fakültelerindeki eğitimin niteliğine yönelik olarak yapmış olduğu durum tespitine göre ilahiyat fakültelerindeki eğitimle İslam düşüncesinde var olan belirli yorumlar öğrencilere salt veri aktarma mantığı ile verilmekte ve bu nedenle öğrencilerin bilginin nasıl oluştuğunu anlamalarına olanak sağlanamamaktadır. Bunun yanında derslerde kullanılan strateji, yöntem ve teknikler öğrenciye aktif olma imkanı tanımamakta ve öğretici merkezli bir bakış açısıyla işlenmektedir. Bu sorunları ortadan kaldırabilmek adına öğrenciye bilgiyi aktarmanın yanında, bilgiye nasıl ulaşacağının ve gereken yerde bilginin nasıl üretileceğinin de gösterilmesi gerekmektedir. Bunun yanında ders içerikleri ve kullanılacak yöntem ve teknikler, öğrencilerin dini geleneği bilip, bu gelenekten yola çıkarak elde ettiği yeni bilgileri hayatın içerisinde kullanabilir hale gelebileceği öğrenmeleri sağlayacak şekilde belirlenmelidir. Dolayısıyla benimsenmesi gereken eğitim anlayışı problem çözmeye dayalı ve anlama odaklı bir eğitim anlayışı olmalıdır (Doğan, 2015). Öğretim programı geliştirmek devamlılık arz eden bir süreçtir (Küçüktepe, 2014, s. 90). Program geliştirilip düzenlenirken ders içeriklerinin ve derslerde kullanılan strateji, yöntem ve tekniklerin de güncellenmesi ve ortaya çıkan ihtiyaçlar doğrultusunda yeniden düzenlenmesi gerekmektedir. Program geliştirmenin bakış açısını oluşturacak temel sorular; "Eğitimin amacı nedir?", "Konuların önemi nedir?", "Öğrenciler nasıl öğrenir?" "Hangi yöntem ve materyaller kullanılmalıdır?" vb. şeklindedir (Tuncel, 2014, s. 33). Program geliştirme sürecinde bu sorulara cevap aranırken yapılması gerekenlerden birisi de, programın geliştirileceği alana dair ihtiyaçların belirlenmesidir. Bu ihtiyaçların belirlenmesi için

yapılacak en önemli çalışmalardan birisi de bilimsel bir alt yapıyla "ihtiyaç analiz" lerinin yapılmasıdır. Bu analizler çerçevesinde sorulması gereken sorular; "Bireyin ve toplumun ihtiyaçları nelerdir?", "Konu alanının özellikleri ve bu alanla ilgili ihtiyaçlar nelerdir?" şeklindeki temel sorulardan yola çıkılarak belirlenmelidir (Küçüktepe, 2014). Bu sorulara cevap bulunduğu takdirde yapılan düzenleme ve geliştirmeler anlamlı hale gelecektir. İlahiyat fakültelerindeki öğretim programlarında yer alan dersler açısından da durum farklı değildir. Ortaya çeşitli problem başlıkları ve çözüm önerileri konulmaktadır. Ortaya konulan problemlerin belirlenmesi konusunda ilahiyat eğitiminin tüm boyutlarını içerisine alacak şekilde ihtiyaç analizleri yapılıp yapılmadığı konusunun özellikle düşünülmesi gerekmektedir. Konu alanı olan "ilahiyat" ın ve bu konunun muhatabı olan "ilahiyatçı"nın ve hatta ilahiyatçının hizmet sahasında iletişim kuracağı toplumun bu bağlamdaki ihtiyaçlarını belirlemeye yönelik yeterli çalışmalar yapılmakta mıdır? Son yıllarda ilahiyat eğitiminin problemleri ile ilahiyat öğrencilerinin aldıkları eğitim konusunda hissettikleri sorunların belirlenmesine yönelik bir takım saha çalışmalarının yapıldığını görmek mümkündür. Bununla birlikte konunun "toplum" boyutuna dair, toplumun ilahiyattan ne anladığının ve ilahiyatçıdan ne beklediğinin belirlenmesine yönelik yeterli çalışmanın olmadığı görülmektedir. İlahiyatçının sosyal alandaki konumu ve kimliği ile topluma hizmet alanlarında yaşanılan problemlere dair bulgular bütün olarak değerlendirildiğinde, ilahiyat fakültelerindeki öğretim programlarının toplumsal boyutunun özellikle ihmal edildiğini görmek mümkündür. Dolayısıyla konuya öncelikle bu eksiklikler çerçevesinde yaklaşmak yapılması gerekenlerin başında gelmektedir.

3.4.3. Eğitime Olan Güven

Akademisyen katılımcılara öğrencilerin ilahiyat eğitimi süreçlerinde derslerde aldıkları eğitime güvenip güvenmedikleri, ya da ilahiyat alanı konusunda farklı bilgi kaynaklarını

önceleyip öncelemedikleri ile dersleri veren hocalar olarak bu konuda ne düşündükleri sorulmuş ve çeşitli cevaplar alınmıştır. Bu konuda A1 öğrencilerin ilahiyat fakültelerinin bir öğretim kurumu olmaktan ziyade diploma veren bir ortam olarak algılanabilirliği varsayımından yola çıkarak bir açıklama yapmakta ve böyle bir algının nedenin de ilahiyat alanının doğasıyla ilintili olacağına şu sözleriyle değinmektedir:

> *"…Konunun doğasıyla da ilgili. Bir başka fakülteden örnek verelim. Bilimselliği kanıtlanmış bir fakülteden mesela bir tıp fakültesi öğrencisi hocasına ben sadece diploma almak için geliyorum diye yaklaşamaz. O ameliyatı ancak ona hocası öğretebilir. Hukuk fakültesi olsun yine ben diploma almaya geliyorum demememeli. Yakın zamanda yaşadıklarımız dışında yine hukukun bir nosyonu var onu ezberleyecek. Tiyatro bölümüne gidiyor öğrenci ben buraya diploma almaya geldim der mi. Hayır belli oyunları oynamadan vermezler ona. Bizim konunun doğası bence şurda önemli bir şey önce kendi cephemizden bakalım. İlahiyat eğitimi bilimselliğini tamamlayamadı. O yolda ama tamamlayamadı. Düşünce, inanç ve bilim birbirine karışıyor. Bir de buna ideolojiyi eklediğin zaman duruşlar farklılaşıyor. Sen sınıfa pür bilimsel kaygıyla gidebilirsin. Öğrencinin veya ordakilerin verdiğin eğitim üzerindeki algıları ve beklentileri önemli."*

A2 ise bazı öğrencilerin aldıkları eğitim yerine farklı referans gruplarının görüşlerine itibar ettiklerini söylemekte ve bunun temel nedeni olarak da A1'in vurgusuna yakın bir görüş ortaya koymaktadır. A2'nin şu sözleri dikkat çekici görünmektedir: *"İlahiyat fakültelerinde aldıkları eğitim yeterli olmuyor ki… Öğrencilerin bazıları ilahiyat fakültelerinden mezun olanlara güvenmek yerine resmi eğitim öğretim süreçlerinden geçmeyen cemaat, tarikatvari sosyolojik yapılara önderlik eden kişilere daha fazla itibar ediyorlar. Türkiye'de tarikatların etken olmalarının temelinde ilahiyat fakültelerinin yetersizliği var. Dini algıları belirleme noktasında ilahiyat fakülteleri etkin rol oynamıyor."*

A6 da öğrencilerin farklı referans grupları ile olan bilgi alışverişine değinmekte ve bu sonucu ortaya çıkaran birtakım unsurlara da değinerek, bu unsurların ortadan kaldırılması için yapılması gerekenlerden de şu şekilde bahsetmektedir:

"Yani bunun dışında ilahiyat fakültelerinde özellikle son 15-20 yılda baş gösteren bir başka husus o da toplum içindeki cemaatlerin ilahiyat fakültelerine el atmış olmalarıdır. Bunun konuşulması lazım, bunun gündeme getirilmesi lazım. Ben ilahiyat fakültelerini bu konuda İslam'ın en önemli eğitim öğretiminin yapıldığı kurumlar, kuruluşlar olarak düşünüyorum. Buranın öğrencisinin bir başka kurumdan, kuruluştan, üstattan, cemaatten vs. den ders alması, feyz alması gibi durumu fazladan bir meşguliyet olarak düşünüyorum. Burada her türlü olduğu düşüncenin öne çıkarıldığı, bilginin öne çıkarıldığı bir ortam mevcut. Aslında buralara destek verilse, fakültenin bu özelliğine destek verilse, bizim toplumumuza has çok orijinal bir model olacağını düşünüyorum. Bu ikinci noktada dikkat çektiğim hususun önlenmesi için bir an önce yurt eksikliği varsa bunlar yapılmalı, öğrencinin burs ihtiyacı varsa bunlar karşılanmalı ve bizim kuruluşlarımız, kurumlarımız hakikaten bu konuda ülkemizin bağımsız olarak görev yaptığı kurumlar haline getirilmesi gerekir diye düşünüyorum."

A9 ise farklı bir noktaya dikkat çekmekte ve öğrencilerin aldıkları eğitime karşı olan inanç düzeylerinin, derslerin güncellik düzeyleriyle doğru orantılı olduğunu düşünmekte ve özeleştiri de yaparak şu ifadeleri kullanmaktadır:

"Güncelleyemiyoruz bana göre temel mesel bu. Güncellendiği yerde çünkü onların ilgileri de farklı oluyor ben onu da görüyorum. Güncellenebilen derslerde daha farklı. İstedikleri kadar o felsefe ve din bilimlerindeki dersleri kıssınlar bu bilgilerin güncellendiği yerler de oralar daha ziyade. Öğrenci bunu ders esnasında da görüyor, hayata gidince de görüyor. Daha somut örnek vereyim bizde mezuniyetten sonra da yüksek lisansa din eğitimine yoğun bir şekilde gelmek isteyenler oluyor. Bize söyledikleri gerekçe şu; öğretmenlik hayatına başlayınca bu alanın ne kadar gerekli olduğunu daha iyi anladım hocam. Önce mesela hiç düşünmemiş din eğitimini vs.

yi gidince böyle bir ihtiyaç hasıl olmuş. Böyle gelen çok öğrenci var. Siz burda bakın, bugün yaşanan problemlere buradaki bilginin güne aktarılması konusunda cevap verin bakın neler oluyor. Öğrenci özdeşim kurduğu anda dikkat kesiliyor ve atıl olarak gördüğü ders gözünde kıymete biniyor, hocaya olan güveni artıyor."

A9'un bu konudaki özeleştirisinin yanında A3 eleştirinin düzeyini artırmakta ve yapılan pek çok hatanın eğitime olan inanç ve güveni ortadan kaldırıyor olmasının olağan olduğuna vurgu yapmaktadır. A3'ün bu konudaki çarpıcı ifadeleri aşağıdaki gibidir:

"Toplumda ayrı kodlar var. Bizim ille o kodlarla örtüşmemiz gerekmiyor. Biz şunu varsayıyoruz, "biz tüm topluma hitap ediyoruz" bu bence çok aşırı bir varsayım. Dışarda devasa bir toplum var, biz anak elitist bir kültürün üretim temsilcileriyiz ya da tüketicileriyiz. Bu bize yeterli gelebilir, bu bize makul gelebilir ama bizim halkamıza dahil olan, bize kaydolan herkese makul gelecek diye bir şey düşünmüyorum. Bu katılımcı, demokratik, özgürlükçü bir yol da değil. Olabilir, bazı öğrencimiz veya birçok öğrencimiz bunu başka şeylerden telafi etmeye çalışabilir. Burda sorunu kendimizde aramamız gerektiğini düşünüyorum. O öğrenciye nasıl bir şey vermeliyiz ki kendisini aynı zamanda burda hissetsin. O zaman o mahsurlar en aza indirgenebilir. Ama tabi çok af edersiniz şöyle snobca bir şeyle ben burda ilim yapıyorum ben burda hocaların hocasıyım edasıyla devam ederse… Bazı toplumla yabancı şeyleri ön plana çıkarıyoruz. Popülerize ediyoruz en kötüsü. Bunlarda kendi içimizde öğrenci de olsa ister istemez birtakım hoşnutsuzlıklara sebep olacak. Tabi ki onlar da içerde bulamadıkları desteği dışarda bulmaya çalışacaklar. Bizim kendimizi esnetmemiz lazım gerekir diye düşünüyorum. Onları kendimize benzetmeye çalışmak yerine-öyle bir şey de hissediyorum ben, sürekli aşırı belirleyici bir şey-…Bırakın kişiler kendileri karar versin. Tabi ki hocaların da tercihleri vardır ama bunu çok aşırı indirgeyici bir şekilde yapmadan, onların da kendilerini dışlayıcı hissetmedikleri bir ortamda olursa ben daha farklı olacağını düşünüyorum. Böyle olmasını ben anormal karşılamıyorum. Mevcut söylemler çok dışlayıcı, çok kendini beğenici. Olabilir siz bir şeyin ilmini yapmış olabilirsiniz, doktora tezlerinizle şunlarla, bunlarla profesyonelleşmiş olabilirsiniz ama bu sizin

tekel kurmanızı, hele de hakikat konusunda tekel kurmanızı, hele de bunu herkese zorla kabul ettirmenizi asla ve asla teçhiz etmez."

Akademisyen görüşlerinin yanında birebir böyle bir soruyla karşılaşmasa da konuşmasının içerisinde bu konuya işaret eden öğrenci katılımcılar Ö8 ve Ö9 çevrelerinde gördükleri örneklerden yola çıkarak bu konuda şu sözleri sarf etmektedirler:

Ö8: *"Bazı arkadaşlar var, arkadaş demem de ne kadar doğru bilmiyorum beni arkadaş olarak kabul etmiyor olabilirler belki ama… Klasik algıyla gelmişler ilahiyat demek dini ortadan kaldırmak demek, sabote etmek demek onlar için, daha doğrusu öyle şartlanmışlar. Aslında akıllılar da var aralarında, hissediliyor bazen tereddütte kaldıkları ama bir türlü güvenemiyorlar hocalara, onların yazdığı kitaplara, makalelere…Hele bir de namaz kılmayanları filan görsünler, işte tam aradıkları şey oluyor. Namaz kılmamalarının sorumlusu ilahiyatmış gibi, sanki biraz anlamaya çalışsalar onlar da namazdan, dinden çıkacaklarmış gibi düşünüyorlar, biraz kendilerini bıraksalar daha rahat edecekler ama…"*

Ö9: "Burdaki ilk senemizde, -hazırlıktan sonraki-…dersindeydik hoca Hz. Peygamber ile ilgili bir olaydan yola çıkarak bir yorum geliştirdi. Pek çoğumuz hayretler içerisinde kaldık, onca inkar ettik, nasıl yani dedik, bu hoca ne diyor dedik. Sonra farklı bir alandaki farklı bir hoca başka bir konuyu anlatırken aynı sonuca farklı yollardan götüren daha farklı bir yorum getirdi önümüze. Bu sefer biraz daha farklı bakmaya başladık olaya, kendi aramızda tartıştık, dersin dışına taştı tartışmalarımız. Sonra zamanla bu tür bilgiler akmaya devam ettikçe bir baktık ki, artık biz de hocalar gibi bakıyoruz olaylara yani görünenin arkasını anlamaya çalışmak gibi… Ama bu biz tüm sınıf değil mesela, bırakın bunları dinden çıkacaksınız diyen arkadaşlar da oldu ve hatta dördüncü sınıfın sonuna geldik hala da diyorlar aynı şeyi. Ya düşünsene diyosun, "filozoflar da düşüne düşüne ateist oldular" diyor sana. "Allah benim yarattıklarımı düşün feyz al diyor, sen din neden vardır diye düşünüyorsun" diyor bana ya! Arkadaş sen niye geldin ilahiyata, beş sene nasıl dayandın anlamıyorum ki…"

Katılımcıların bazıları ilahiyat eğitimi alan öğrencilerin farklı nedenlerle aldıkları eğitime tam anlamıyla güvenemediklerini ifade etmişlerdir. Katılımcılara göre bu nedenlerin başında, öğrencilerin farklı referans grupları ile iletişim içerisinde olmaları sebebiyle din hakkında bilgi edinme konusunda farklı arayışlara yönelmeleri gelmektedir. Bunun yanında ilahiyat eğitiminde verilen derslerin içerik olarak güncel yaşamda karşılık bulamamaması ve derslerde verilen bilgilerin kişiselleştiriliyor olması da eğitime olan güveni belirleyen unsurlar olarak öne sürülmüştür. Araştırmanın ikinci bölümünde ilahiyat fakültesinde öğrenim görmekte olan öğrenci profili değerlendirilmiş ve öğrenciler arasında farklı dini referans gruplarına bağlılık oranının fazla olduğu yönünde sonuçlara ulaşılmıştır. Bu sonucun ideal ilahiyatçıyı yetiştirecek ideal ilahiyat eğitimini belirleyebilme noktasında doğuracağı olumsuz sonuçlar araştırmanın ilgili kısmında değerlendirilmiştir. Farklı referans gruplarına bağlılık konusunun ilahiyat eğitimine karşı olan güvensizliğin nedenlerinden biri olarak öne sürülmesi, bu bağlılıkların ideal ilahiyat eğitimi ve ideal ilahiyatçının yetiştirilmesi adına çok önemli bir problem alanı olduğunu kanıtlar niteliktedir.

Konuyla ilgili olarak A3 daha farklı bir yorum getirerek bir nevi öz eleştiride bulunmuş ve ilahiyat fakültesindeki öğretim üyelerinin toplumu anlamaktan uzak bir yaklaşım geliştirdiklerini ifade etmiştir. A3'e göre bu yaklaşım ilahiyat fakültelerinde üretilen bilgi ile toplum arasındaki mesafeyi açmakta dolayısıyla üretilen ve zaman zaman yanlış yöntemlerle paylaşılan bilgiye olan güven azalmaktadır. A3'ün bu düşünceleri ilahiyatçının sosyal konumuyla ilgili olarak değerlendirilebilecek konular arasında yer almaktadır. İlahiyatçının sosyal konumunun tartışıldığı araştırmanın ikinci kısmında, ilahiyatçıya yönelik kalıpyargıların önyargıya dönüşerek toplumla ilahiyatçı arasındaki güven ilişkisini ortadan kaldırabileceği yönündeki bulgulara yer verilmiştir. Bu kısımda ortaya çıkan bulgulara göre bu

durum ilahiyat fakültesi eğitim ortamlarına da yansımakta ve eğitim içeriklerinin sorgulanma düzeyini artırmaktadır.

Öğrenci katılımcıların da verdikleri örnekler ile konuya içeriden bir bakış oluşturmaları, ilahiyat eğitimine olan güven konusunda ciddi problemler yaşandığını kanıtlar niteliktedir. Buna göre ilahiyat fakültesinde öğrenim gören öğrencilerden bir kısmı aldıkları eğitime hiçbir şekilde güvenmemekte ve güvenmedikleri bu ders içerikleri ile 5 yıllık bir eğitim sürecini tamamlamaktadırlar. Burada sorulması gereken ve hatta araştırılması gereken birtakım sorular ortaya çıkmaktadır. Hiç güvenmedikleri bir eğitim sürecini tamamlayan bu öğrenciler hangi kazanımlarla mezun olmaktadırlar? Ya da herhangi bir kazanım elde edebilmekteler midir? İlahiyat eğitimi ile hedeflenen ilahiyatçı kimliğini kazanabilecekler midir? Yapılacak bilimsel araştırmalarla öğrencilerin ilahiyat eğitimine olan güven düzeyleri bu fakülteleri tercih nedenleri ile ilişkili olarak değerlendirilmeli ve çıkacak sonuçların ilahiyat eğitiminden elde edilecek kazanımlara etkisi tartışılmalıdır. Örneğin din konusunda bilgi üretme yeterliliğini kazandırması beklenen bir ilahiyat eğitiminden geçtiği halde, aldığı bu eğitime güvenmeyen bireylerin mezun olduktan sonraki yeterlilikleri nasıl değerlendirilecektir? İstihdam edildikleri alan çerçevesinde din konusunda bilgi üretebilecek yeterlilikte olabilecekler midir? İlahiyat eğitimi sırasında elde edilen yeni bilgilerin bireyleri dini hassasiyetlerden uzaklaştırdığını düşünen öğrenciler için din, hakkında bilgi üretilebilen bir alan olarak kabul görecek midir? Bu soruların çoğaltılması ve yapılacak daha fazla araştırmayla problemin derinlemesine analiz edilmesi bir gereklilik olarak görünmektedir.

3.4.4. Alınan Derslerin İşlevselliği-Hayatla Olan Bağı

Katılımcılara ilahiyat eğitimi esnasında alınan derslerin gerek hizmet sahalarında, gerekse hayatlarında karşılaştıkları problemlerin çözümü noktasında ne kadar işlevsel olduğu sorulmuştur. Bulundukları istihdam alanı çerçevesinde konuya yaklaşan katılımcıların bazıları

konuya karşılaşan problemlere çözüm üretme noktasından yaklaşırken; bazıları ise derslerin işlevselliğini hayat ile olan mesafeleri açısından değerlendirmiştir. Örneğin A15 derslerde teori ve pratik arasındaki dengenin kurulamıyor olmasına dikkat çekmekte ve bu durumun derslerin işlevsel açıdan verimini düşürdüğünü ifade etmektedir. A15'in ideal ve yaşanılan arasındaki açmaza dikkat çektiği şu sözleri önemli görünmektedir:

> *"Pek çok meslek grubu -burdan istihdam edilen- ister yaygında, ister örgünde meslektaşlarımız diyeceğimiz grup mesleki gereksinimleri bu işi icra ederken öğreniyorlar. Öğretmen öğretmenlik yaparken öğreniyor. Kuran Kursu öğreticisi Kuran Kursuna başladıktan sonra öğreniyor. Burası bir bakış açısı veriyor ama asıl sorunu orda yaşıyorum. Pek çok boyutu ile baktığımızda öğretmen gidiyor okula, okulda hazırlaması gereken hazırlıklar var. Onu burdakilerden yola çıkarak öğreniyor ama işi yaparken öğreniyor. Mesela biz teori ile pratiği bir araya getirerek hayata hazırlama noktasında programlarımızı düzenlemiyoruz. Hatta daha bizim ilahiyat programlarında toplumun çeşitli katmanlarını kucaklayacak bir bakış açısı yok daha sadece sünni bir anlayışın ortaya koyduğu bir program anlayışımız var. Mezhepsel bazda belki Cumhuriyet Döneminin Maturidilik eksenli bakış açısının örtük olarak egemenliği söz konusu. Zihinde bu var ama Eşarilik gibi yaşıyoruz. İlahiyat programlarında da benzer şeyi görebilirsiniz. Günümüzde mesleğe atılanlar veya iş hayatına atılanlar bu programlardan yararlanmıyorlar mı, yararlanıyorlar ama bu verimliliği tartışılabilir. Mezunlar üzerinde bir araştırma yaptığınızda buna rastlayabiliyorsunuz."*

A10 da A15 gibi teori ve pratik arasındaki ilişkiye dikkat çekmekte ve derslerin hayatla olan mesafesine vurgu yaparak bu durumun köklü bir problem olduğuna değinmektedir. A10'nun örneklerle pekiştirdiği açıklamaları şu şekildedir:

> *"Günlük hayatta karşılığı çoğu zaman yok. Hatta bizim fakültede anlattığımızın günlük hayatta tam tersini de görebiliyor öğrenci. Hatta daha kötüsü ilahiyatçılar ve Müslümanlar arasında da bunu görebiliyor. Dolayısıyla ya bu derste hoca Kuran-ı Kerim'de bunun böyle olduğunu anlattı*

ama bu hayatta hiç de böyle değil diyorlar. Dolayısıyla bu müslümanlar Kuran dışında başka bir kitabı yaşıyor gibi bir algıya bile sebep olacak düzeyde bir farklılık görülebiliyor. Tabi bu çok ilahiyat fakültesi ile ilgili bir problem değil benim kanaatimce. Bu daha köklü bir problem. Temelde bizim eğitim sistemimizle alakalı bir problem olduğunu düşünüyorum ben. Eğitimde verdiğimiz içeriğin hayata dönüklüğü noktası çok tartışmalı bence Türkiye'de yani hayata dair, pragmatizmin o temel felsefesi var ya; pragma iş amel demek biliyorsunuz. Öğrendiğim şey işe, amele dönüşecek tarzda bana bir şey vermeli, hayatımı kolaylaştırma noktasında bana bir şey vermeli Belki teknik eğitim fakülteleri ya da mühendislik fakülteleri bu noktada hayatımıza bir kolaylığı getirebiliyor diyebiliriz ama ilahiyat noktasında bunun hayata dönüklüğünün çok az olduğu kanaatindeyim ben. Bir de bu insanların tutumlarıyla da alakalı bir şey Siz insanlara doğrusunu anlatırsınız ama insanlar onu tutum haline getirmedikçe daha doğrusu öğretimi eğitim haline getirmedikçe hiçbir şeyin hayata dönüklüğü zaten gerçekleşmeyecektir. Siz bunu şöyle kendi bölümümüzden bir örnek de verebilirim; mesela Allah inancı konusu. Çocuklara Allah'ı nasıl anlatmalıyız konusunu biz derste işliyoruz. Teorik olarak şunlar olabilir, bunlar olabilir… Bir sürü ihtimalden bahsediyoruz ama bir çocuk çıkıyor size öyle bir soru soruyor ki o derste verdiğiniz teori yerle bir oluyor. Yani genel çerçeveye baktığımızda ilahiyatta verilen eğitimin hayatla çok uyuşmadığı kanaatindeyim. Birebir toplumsal karşılığı çoğu zaman yok."

A7 ise derslerde tercih edilecek yöntemin derslerin işlevselliğini pozitif veya negatif yönde etkileyeceğine dikkat çekmekte ve örnek verme yoluyla görüşlerini şu şekilde temellendirmektedir:

"Mesela Kelam dersine giren bir hoca bir öğrencinin ateistlerle tartışmada kullanacağı argümanları veya bir deiste karşı vermezse… Bunlara hiç değinmemişse.. Atıyorum Kelam'da sadece Mutezile ile Cebriye ile şunla bunla sınırlı kalırsa haliyle yani öyle bir hocadan ders almış, kendisini de zihni olarak geliştirmemiş bir öğrencinin göreceği işlevi düşünün. Çıktıktan sonra, denize girdikten sonra karşılaşacağı problemlerle bunun yerine Kelam ilmini klasik anlamda hazmetmekle birlikte güncel bütün problemleri de değerlendirmiş, öğrencilerine bunu

anlatmış bir hocanın öğrencisinin atıyorum bir liseye gidip bir din dersi öğretmenliği yapmasıyla diğeri arasında dağlar kadar fark oluyor. İlk örnekteki öğrenci haliyle bütün öğrendikleri konuları, -muhakkak önemlidir bütün öğrendikleri ama- belki bir yerde dondurup tamamen yeni hayata, yeni fikri problemlere, yeni inanç problemlerine sıfırdan yeniden okuma yapmazsa işlevsiz kalacaktır."

A7'yi destekler nitelikte fikirler beyan eden A6 derslerin işlevselliği meselesini hayatla bağ kurarak tartışmakta ve şu ifadeleri kullanmaktadır:

"Bugün mensubu olmayan cereyanlar, düşünce tarzları vs.'lerin de öğretildiğini biliyoruz. Muhakkak onlar da öğretilmeli ama bugünkü problemler başka türlü problemler. Bunların öne çıkartılması gerektiğini düşünüyorum. Mesela Ateizm bizim programlarımızda ne kadar var? Laikliğin çeşitli kullanım tarzları var, Bizim programlarımızda ne kadar yer alıyor. Deistler var bugün dünyada, felsefenin, düşünce tarzlarının getirdiği birtakım… Hatta din için bazı düşünce tarzları var, hani Selefiye diyoruz başka isimler veriyoruz falan. Yani bu tür şeylerin belki biraz dersin gündemine getirilerek münakaşası, münazarası yapılarak, eleştirilerek vs. burada çünkü hayatta biz ne kadar bunun üstünü örtersek örtelim yani hayat bunlarla karşılaşmayı öğretiyor."

A1'in bu konudaki şu sözleri ise derslerle ilgili ortaya konulan olumsuz durumu özetler ve gerekçelendirir nitelikte görünmektedir: *"Bu anlamda bizim yaygın din anlayışımızla akademiyada ürettiğimiz bilgi arasında çok büyük bir boşluk var. Bu mesafe kapatıldığı zaman giderek ona uygun insanlarda yetişecek ve duruş da belli olacak. Çok yeni daha cumhuriyetle yaşıt bir alandan bahsediyoruz."*

A11 ise derslerin işlevselliği konusunda olumlu bir sürecin var olduğuna işaret etmekte ve bu süreci olumsuzluğa götüren nedenin öğrenci tutumlarından kaynaklandığını savunmaktadır. A11 görüşlerini şu şekilde temellendirmektedir:

"Aslında ilahiyat fakültesi bize reçete yazmayı öğretiyor ama bizim öğrencimiz reçete yazmaya tenezzül etmiyor, yani kendini geliştirmiyor. İlahiyatın müfredatı aslında buna uygun. Ya da ben çok sevdiğim için mi bana öyle geliyor bilmiyorum ama anahtar veriyor. Ama öğrenci reçeteyi Said Nursiden alacak. Said amca bana reçete yaz diyor. Ordan göremiyor Elmalıya gidiyor, Elmalıdan göremiyor Raziye gidiyor. Halbuki çok basit bir şeyde onlara müracaat etmeyip kendisi bir şeyler söyleyebilir. Bu korkaklığı bir türlü aşamıyor."

A5 ise A11'in konuyla ilgili çıkış noktasına temas eden bir görüş sunmakta ve birkaç ders üzerinden örnek vererek ilahiyat eğitiminin bireye problem çözücü bir bakış açısı kazandırdığına vurgu yapmaktadır. Önemli olanın problem çözme becerisini geliştirmek olduğunun altını çizen A5'in bu konudaki görüşleri şu şekildedir:

"Şöyle bir şey var insanlar diyor ki "yaşayarak öğrenme" yaşayarak öğrenme bana göre insana özgü bir öğrenme biçimi değildir. Yaşamadan öğrenelim diye bu kadar felsefe yaparız. Teori en iyi pratiktir. Şu kelamın ucu kalemtıraşla açarsam kalem iyi yazıyor, ama bir süre sonra açmazsan köreliyor ve yazmıyor. Benim kastettiğim şey de şu, biz zihni ne kadar iyi açarsak mantık yaparak, felsefe yaparak, kelam yaparak… O pratik sorun dediğimiz şeylere çok kolay çözüm bulunur. Felsefede insanlar problemlerini nasıl çözmüş onun uygulamasını yapıyorsunuz orda. Sıradan insanların akıllarına bile gelmeyen problemlerin bir problem olduğunu fark edip sonra o problem etrafındaki tartışmaları analiz ediyorsunuz. Böyle bir zihne o problemler nedir ki, bu vizyon sahibi bir insandır. İlahiyat bunu kazandırıyor zaten yeter. Bir defa insanların sorun dediği şeyin sorun mu değil mi onun adını koyar."

Bir öğrenci olarak Ö5'in ilahiyat öğrenimi esnasında kazanmış olduğu yeterlilikler hakkında yaptığı şu değerlendirme A5 ve A11'in değindikleri noktayla benzeşmesi açısından dikkat çekici görünmektedir: *"Şu problemi şu şekilde halletmiştik, bunun da şöyle bir benzerliği var diye yola çıkarabilir gördüklerim beni. Problemi çözümsüz olarak düşünmem, illaki bir çözümü vardır derim."*

A9 da ilahiyat fakültesindeki eğitim süreci açısından derslerin işlevselliğini olumlu yönde değerlendirmekte ve görüşlerini şu şekilde izah etmektedir:

"Benim yaptığım bir araştırmada bir katılımcının bu mülakatta verdiği şey çok daha enteresandı. Hayata girdikten sonra burada alınan bilginin daha etkili olduğu noktasında bir çıkarımı oldu. Evet bunu söyleyenler var. Bu biraz anlaşılabilir tabi çünkü biz burada geleceğe yönelik olarak da hazırlamaya gayret ediyoruz. Mesela kendi sahamız için konuşalım. Belli anlattığımız, ele aldığımız konular karşılaşabilecekleri problemlere yönelik konular. Henüz karşılaşmamış olabiliyorlar. Dolayısıyla o an için teoride kalıyor. Ama pratik bir hadise ile karşılaştıklarında uygulamayla alakalı önceden bu konuda bir alt yapı oluşmuşsa, o bilginin ne işe yaradığı ile alakalı bir farkındalık oluşabiliyor ama ben evet hayata girdikten sonra daha anlam kazandığını düşünüyorum ilahiyatın öğrenciler nezdinde."

Öğrenci Katılımcı Ö8 bu konuda A9'un söylediklerini temellendiren ifadeler kullanmakta ve görüşlerini şu şekilde sunmaktadır:

"Bazı derslerde hocalar farazi olaylar ve durumlar üzerinden konuyu anlatıyorlar. Böyle dersler fırtına gibi geçiyor mesela. Bir gün bir bakıyorum benzer bir olay başıma gelmiş ya da bir başkasından duymuşum. O zaman bir şeyler öğrendiğim ve hatta işe yaradığım hissine kapılıyorum. Yani aslında böyle dersler de var ama bir elin parmaklarını geçmez."

Mezun katılımcılar ise istihdam alanında olmaları açısından durumu değerlendirmekte ve yaşadıkları deneyimlerden yola çıkarak eğitimleri sırasında aldıkları derslerin işlevselliğini tartışmaktadırlar. Örneğin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni olan M2 öğenciyken aldığı eğitimin işlevselliğini görev esnasındaki tecrübelerinden yola çıkarak değerlendirmekte ve bu anlamda oldukça olumsuz bir tablo çizerek şu sözleri sarf etmektedir:

"Burdakini kullanmıyorsun zaten okulda. Talim terbiye bir program çizip önüne koyuyor zaten. Din kültürü öğretmenliği anlamında aldığım bilgilerin okulda uygulanabilirlik oranı yüzde on-

yirmiyi geçmez. O da bilgi anlamında sıfır, eğitim metodolojisi anlamında yüzde yirmidir kullanabileceğim. Mesela yazarlar öğretmenin not defteri gibi kitaplarda "ben şöyle dedim, şöyle cevap aldım" alamıyorsun o cevapları gündelik hayatta. İlk sene girdik okulda derse burdakileri uygulayayım dedim sınıfta kaldım. Sonra bütün bilgilerimi unutup kendi metodumu geliştirdim. Olmadı. Öğrenci kitlesi nedeniyle olmadı. İlahiyat da öyle bir eğitim veriliyor ki sanki derse gelecek bütün öğrenciler süper zeka, uygulama noktasında, materyal noktasında. Yani her şey tam sanki çocuğa bir soru soruyorsun; ordan biri bir cevap veriyor, diğeri başka bir cevap veriyor. Giriyorsun sınıfa hiçbiri öngörüleni demiyor yani. Şimdi ben anlatayım girdim sınıfa bir soru sordum, konu açacaz ya. Parmak kaldırdı birisi dedi ki "hocam bizim inek çok akıllı" "ee" dedim geçen dedi anlattı olayı. Ben dedim "bu konumuzla hiç alakalı bir şey değil". Ben başka cevap bekledim çocuk geldi başka bir şey söyledi. İşte orda burda verilen eğitim tamamen bitiyor."

İlahiyat fakültesi ilahiyat bölümünden mezun olup formasyon alarak öğretmen olan M4 ise derslerin işlevselliği noktasında yaşamında karşılaştığı problemlerden yola çıkarak şu eksikliklere değinmektedir:

"İlmihal bilgisinden biraz yoksun mezun oluyoruz ve sahaya indiğimde ben bu eksikliği hissediyorum. Saha da bir soru geldiğinde önce bir bakma ihtiyacı hissediyorum çünkü ya yanlış bilgi verirsem diye düşünüyorum. Ya burda bizi zaten bunları biliyor kabul ediyorlar… Ama daha detaylı verilebilir. Gerçek hayatta daha gündelik dini bilgiye ihtiyaç duyuyor insanlar. Halk inanışları diye bir dersimiz vardı mesela o ders iyiydi bence. Çünkü insanların hurafe tarzında çok değişik inançlarının olduğunu gördüm ben mezun olunca. İnsanların bu inançlarının dinde yerinin olup olmadığı ile ilgili bilgiler verilebilir mesela. Tek bir yorumun olmadığı konularda sorular geliyor. Geliyorlar sence bu nasıldır diye soruyorlar. Aslında bu konuda bir fikirleri de var. Yani öğrenmek için sormuyorlar. Daha çok bildiklerini teyit ettirmek için soruyorlar. Onun bildiği gibi cevap vermezsen de tatmin olmuyorlar. Ordan şunu anlıyorum kafasında bir bilgi var

teyit etmek istiyor. Derslerde mesela güncel durumlarla ilgilenmiyorduk. Mesela daha çok hadisin tefsirin tarihiyle usulüyle ilgileniyorduk."

Vaiz olarak görev yapan M5 de kendi hizmet alanında karşılaştığı problemlerden yola çıkarak aldığı eğitimde yeterli olmayan noktaların var olduğuna değinmekte ve görüşlerini şu şekilde gerekçelendirmektedir:

"Bizim bir de en çok karşılaştığımız problemlerden birisi biz mesela burada sosyoloji, din sosyolojisi falan görüyoruz ama Türkiye'nin sosyolojisini tam görmüyoruz. Mesela ben bir alevi ilçede görev yaptım, orada ne yaptıysam kendi el yordamımla yaptım yetmedi bana din sosyolojisi. Kendim araştırdım soruşturdum ve bu aleviler için neler çok önemlidir? Onlar hayata nasıl bakar? Sonuç itibariyle biz aslında ilahiyattayken bu eğitimi alabilirdik diye düşündüm. Bizim ülkemizin gerçekleri şudur, bir sünni bakış açısı var ama bir de aleviler var onlara hayata şöyle bakarlar, onlar için şunlar şunlar çok önemlidir. Bu ülkede mesela şafilerin olduğunu… Şu anda mesela ben vaiz olduğum halde hala daha çok Hanefi ağırlıklı bilgim var. Bazen birisi soruyor hocam Şafiye göre nedir? Biraz durup düşünmem tekrar araştırmam gerekiyor. Oysa bu konuda da bize bu ülkenin önemli bir kısmının şafilerden oluştuğu gerçeği var. Ben Ankara da göreve başladım ama pekala Van'da da göreve başlayabilirdim. Diyarbakır'a da gidebilirdim. Oraya gittiğimde Hanefi mezhebi hakkında öğrendiğim pek çok bilgi işime yaramayacaktı. Buna göre de ilahiyat eğitiminde Hanefi mezhebi şudur hemen peşinden Şafi Mezhebine göre şudur olmalı. Böyle bakınca aldığım eğitim nerede kaldı benim bilmiyorum."

Ö1 ise bir öğrenci olarak aldığı derslerin iç dünyasında yaşadığı güçlüklerin çözümünde kendisine yeterince destek olmadığını düşünmekte ve görüşlerini şu şekilde dile getirmektedir:

"*Birazcık daha hayatın uygulama alanında problem yaşıyorum. Mesela din psikolojisi dersinde daha derinlikli bir bilgi görseydim hayatımın çoğu alanında aslında dinle alakası olmayan*

psikolojik konuların temelinde farklı şeyler olduğunu anlayabilirdim… Onun yanında din musikisi dersinin çok daha derinlikli bir şekilde alındığında hayatımda çok daha nitelikli bir şekilde uygulama noktasındaki sıkıntılarımı gidereceğini düşünüyorum."

Ö7 ise derslerin isimlendirmeleri açısından konuya bir eleştiri getirmekte ve mevcut ders isimlerinin derslerin içeriklerini de sınırlandırdığına dolaylı olarak da işlevsellik oranlarını düşürdüğüne dikkat çekmekte ve şu ifadeleri kullanmaktadır:

"Ben şuna biraz takılıyorum, aslında mantıklı evet ilahiyat olduğu için her şeyin başına din getirilmesi mantıklı. Ama ben din olmadan da aslında görebileceğimizi düşünüyorum. Çünkü biz burada sadece din görmüyoruz, insanlığı görüyoruz. Ahlakı görüyoruz ve ahlak bence sadece din değil, her şeyde dinin olması biraz beni mesela din sosyolojisi, din psikolojisi isimlerinin böyle olması. Bu farklı yapılabilirdi, sadece psikoloji olarak görebilirdik çünkü bence bir ilahiyatçı sadece kendi alanında değil sosyal diğer bütün alanlarda da aktif olabilmeli, bilgi sahibi olabilmeli çünkü niye? İlahiyatçı olduğumuz için sadece bizim o konuda bilgili olduğumuzu düşünüp bizi bu sefer hem ilahiyat hem de ne diyim mesela kimya ile alakalı bir alan, farz edelim ki evrim, bu sadece ilahiyatla alakalı bir durum değil. Kalkıp bizi ordan vurabilirler. Bize sorular sorabilirler. Bu yüzden bir ilahiyatçının diğer alanlarla da çok iyi bağ kurabilmesi için derslerimizin farklı isimlerde olması gerekirdi."

Ö2 ve Ö3 ise derslerin işlevselliklerini kendilerine katkıları açısından değerlendirmekte ve dersleri olumlu ve olumsuz bir bakış açısıyla şu şekilde ikiye ayırmaktadırlar:

Ö2 *"Tefsir, Hadis, Fıkıh katkı vermiyor. En fazla tanımış oluyorum. Bana yorum fırsatı veriyor, eleştirme fırsatı veriyor en azından. Yoksa kendini araştırtmaz. Bana bilgi veren Kelam. Kelam gerçekten beni dinimle barıştırdı. Psikoloji, sosyoloji, din eğitimi yani bütün beşeri bilimler bana bir şey veriyor hayata dair."*

Ö3: *"Mesela kelamdaki "kesb" konusu ona inanıyorum o hayatımda etki edebiliyor bazı şeylere. Felsefe hayata bakış açımı değiştirip, hayatı farklı bir biçimde yaşamama katkı sağlayabiliyorlar… İslam hukukunu o yüzden örnek verdim çünkü pratiğe dökemiyorum. Çünkü yaşadığımız çağ zaten buna izin vermiyor. Modernleşme ile alakalı bir durum."*

Hasanov'a göre, İslam tarihi boyunca yapılan ilmi faaliyetler ve ortaya çıkan ilmi tartışmalar incelendiğinde; herbirinin toplumsal alanda bir karşılığının olduğunu görmek mümkündür. Dinin hayatla iç içe olduğu bu dinamik yapı, müslümanların anlam dünyasındaki bütünlüğün sağlanması adına önemli vazifeler görmüştür. Günümüzde ise, hayattan kopuk bir bakış açısıyla verilen ilahiyat eğitimi öğrencilerin zihin dünyasında anlamlı bir bütünlük oluşturamamaktadır (Hasanov, 2018). Katılımcıların bazılarının da vurgulamak istediği nokta Hasanov'un görüşleri ile paralellik göstermektedir. Katılımcılara göre; derslerin hayat ile ilişkilendirme yapılacak içerik ve yöntemlerden yoksun olması bu dersleri değişen şartlar karşısında işlevsiz hale getirmektedir. Akademisyen katılımcıların yanında mezun katılımcılar da istihdam edildikleri farklı alanlarda karşılaştıkları güçlüklerden bahsetmişler ve almış oldukları ilahiyat eğitiminin bu güçlüklerle baş etmelerinde yetersiz kaldığını ifade etmişlerdir. Güncel hayattaki işlevsellikleri noktasında alınan ilahiyat eğitimini yetersiz bulan katılımcıların aksine, bu eğitimin mezun olan bireyin hayatta karşılaşacağı güçlüklerle baş etmesi için yeterli donanımı kazandırdığını savunan görüşler de ortaya çıkmıştır. Bu görüşler karşılıklı olarak değerlendirildiğinde, 5 yıllık bir ilahiyat eğitiminin katılımcıların örnek verdikleri gibi tüm mezheplerin bilgisini eşit oranda vermesi ya da hayatın içinde ortaya çıkan her yeni problem için çözüm yolu sunması mümkün olur mu sorusu üzerine düşünmek gerekmektedir. Ya da bir katılımcının belirttiği gibi bir ilahiyat eğitiminin tüm ilmihal bilgisini vermesi gerekli midir? Var olan ilmihal bilgisini verirken, ortaya çıkan ve çıkmaya devam edecek olan yeni hallerin bilgisini nasıl verecektir? Örneğin kelam dersinin içeriğine tarihte

ortaya çıkmış kelam tartışmalarının yanında güncel bir konu olan ateizmi eklemek bir ilahiyatçının bu konudaki yetkinliğini artırmak için yeterli olacak mıdır? Bazı katılımcılar ilahiyat eğitiminin problem çözücü bir bakış açısı kazandırarak mezun bireyin ihtiyacı olan temel yetkinliği verdiğini ifade etmişlerdir. Üniversiter yapı içerisindeki ilahiyatın bir bilgi üretim sahası, ilahiyatçının da ilahiyat alanında bilgi üreten kimse olduğu önkabulünden yola çıkıldığında, ilahiyat eğitiminin kazandırması gereken temel yeterliliğin bilgi üretebilme becerisi olduğunu söylemek mümkün olacaktır. İlahiyat eğitiminin işlevselliği bu becerileri kazandırma düzeyi ile doğru orantılı bir şekilde değerlendirilmelidir. Dersler kendi içerikleri ile bilgi üretimine sağladıkları katkı düzeyinde işlevsellik kazanmalı ve ilahiyatçının ihtiyacı olan zihinsel bütünlüğü ortaya çıkarmalıdır.

İlahiyat fakülteleri üniversite sisteminin bir parçası olarak bilimsel alana katkı sağlamaktadır. Günümüz üniversitesinin en temel özelliği topluma hizmet anlayışını ön plana çıkarmasıdır. Dolayısıyla ilahiyat fakültelerinde üretilen bilimsel bilginin toplumun yararına olması ve toplumla paylaşılması beklenen bir durum olacaktır. İlahiyatçının, ilahiyat alanında üretilen bilgiyi toplumun ihtiyacına göre yeniden şekillendirebilme becerisini kazanması bir gerekliliktir. Dolayısıyla ilahiyat eğitimi bu beceriyi kazandırdığı oranda işlevsel olacaktır.

3.5. İlahiyat Eğitiminin Kazandırdıkları

Katılımcılar aldıkları veya almakta oldukları ilahiyat eğitiminin çeşitli süreç ve boyutlarına dair gerek olumlu, gerekse olumsuz pek çok görüş ortaya koymuşlardır. Bununla birlikte katılımcıların görüşme esnasında vurgulamak istedikleri bazı hususlar da ilahiyat eğitiminin onlar üzerindeki etkileri, onlara kazandırdıkları ve yaşamlarındaki yeri ile ilgili olmuştur. Bu noktada ilgili katılımcı görüşleri derlendiğinde pek çok farklı fikirler ortaya çıkmıştır. Örneğin A1 bir örnek vererek ilahiyat fakültelerindeki dini bilgi üretme ortamının

özgürlüğüne atıfta bulunmakta ve ülkemizdeki ilahiyat eğitiminin diğer ülkelerdekilere kıyasla nasıl bir konumda bulunduğuna şu ifadeleriyle vurgu yapmaktadır:

"Kendi alanımız var ve çıkıyor bir hoca pekala hadislerin sıhhati konusunda endişelerini belirtip daha bizim hocamızdı … ve diyor ki, hayır diyor, bakın diyor İmamet Kureyiş'ten Hadisi mevzu bir Hadistir. Sonradan siyaset için ortaya atılmıştır. Böyle bir söz yoktur. Bu nasıl yapılabilir? Başka bir ülkede inancın kontrol edildiği… Bunu bir batılı yapamaz. Şu anda belki yapamaz. Ama Batı aydınlanmasını yaşadığı için baştan bir kuruma baş kaldırdı oldu. Ama tekrar söylüyorum orada diyelim ki Vatikan'ın görüşlerine aykırı bir şey söylese ve o misyondaki bir fakültedeyse orda oturamaz. Biz bu analitik eleştiriyi yapabiliyoruz."

A10 ise ilahiyat fakültesinde aldığı eğitimin şahsiyetini nasıl şekillendirdiğinden bahsetmekte ve olumlu bir uslupla betimlediği bu şekillendirme sürecinin boyutlarını şöyle temellendirmektedir:

"Aldığım özellikle Kuran eğitimi, ona bağlı olarak aldığım İslam ahlakı eğitimi, diğer dinlere bakış, ötekine bakış, çoğulculuğa bakış değil mi… Bunların hepsi zaten bizim fakülte yıllarında öğrendiğimiz kavramlar. Hepsinin şahsiyetimde ayrı birer yapı taşı olduğu kanaatindeyim. Tabi burda şahsiyet kavramını da biraz açmak lazım. Malumunuz insanın şahsiyeti temelde eğitim öğretim almaya müsait, değişime müsait bir kavram olarak salt öyle görünür. Aslında öyle değildir. Bizim şahsiyetimiz ikiye ayrılır. Bir karakter dediğimiz taraf vardır, bir de huy, mizaç, tiynet… Eskilerin tiynet dediği… Çamurdan yaratıldığımız için tiynet dedikleri kısım var. Eğitimle değişime gelişime müsait olan kısım karakterdir aslında. Tiynet dediğimiz, mizaç dediğimiz kısım ise hiçbir şekilde değişmez. Karakterden şahsiyete doğru giden bir yol açısından bakarsak olaya, ilahiyat fakültesinin bende yeni bir karakter inşa ettiğini, ordan hareketle de şahsiyetimi şekillendirdiğini rahatlıkla söyleyebilirim. Aldığım eğitime bağlı olarak dünyaya bakışım, olaylara bakışım… Mesela her olaya bakışım bugün benim ahiret odaklıdır. Bu noktada dediğiniz gibi çatışmalar da yaşanmış olabilir. Bazen kendinizle ters düştüğünüz, insanlara

anlattığınız şeyleri kendinizin yapmadığı, işte bunu böyle yaparsan Allah'ın huzurunda şunla karşılaşırsın deyip aynı şey, kendiğimizin yaptığı gibi birçok örnekle de karşılaşılabilir. Bunlar hem çatışma hem çelişkidir kendi içerisinde. O zirve noktada imanı yaşamak, Kuran'ın muhsin, müttaki dediği zirve noktada imanı yaşayan adamda bu çatışma ve çelişkiler yoktur. Biz de her ne kadar karakterden hareketle bir şahsiyet oluşumuna kapı aralasa da ilahiyat eğitimi bu çelişkiler ve çatışmalar çoğu zaman karşılaşabildiğim şeyler kendi adıma söylüyorum. Ama şahsiyetimin belli bir bütünlük içerisinde oturması noktasında ilahiyat fakültesinde aldığım eğitim öğretim burda gözlemlediğim ve deneyimlediğim olayların hepsinin şahsiyetimde bir yeri var. Ama dediğim gibi yüzde yüz durgun bir şahsiyet mi? Hayır. Çatışmaları, çelişkileri, arayışları ve sorgulamaları… Hatta sorgulamayı bir varoluş refleksi gibi görme gibi bir yapı zaten her zaman müslümanın şahsiyetinde olması gereken bir şey. Yani her şeyi yüzde yüz kabullanmeyip, mutlaka sorgulayarak arkasından dolanarak, önüne bakarak, önünü, sonrasını, öncesini düşünerek meselelere yaklaşmak. Bu da bir karakter özelliği haline gelmeli. İlahiyat fakültesi bunu sağladı mı sağladı. Benim açımdan bunu rahatlıkla söyleyebilirim."

A5 ise ilahiyat eğitimini özgürleştiren bir deneyim olarak nitelemekte ve bu konudaki görüşlerini şu cümlelerle dile getirmektedir:

"Bir özgürleşme deneyimidir ilahiyat eğitimi çünkü sizi, insanların asla şey yapmamalıyız, bunlar iman konusudur dediği noktalarda farklılaştırır, her şeyi, her gün yeni bir şeyi anlamaktır. Bunun en iyi örneğini ben… hocada gördüm. Kuran'la akıl arasındaki uyumu görmek ilahiyat yapmanın temel noktası burası. Bizim kafamızda hep bir ikilem var. Akıl-nakil, din-dünya vb. Halbuki bu(kendi yazdığı kitabını gösteriyor) benim kitabım, benim aklımın ürünü, bu da (Kuran'ı göstererek) Allah'ın kitabı değil mi. Bu benim kitap benim aklımın eseri, Kuran da bana akıl veren varlığın kitabı. Dolayısıyla akıl ve nakil diye iki ayrı kategori yok aslında. Akıl diye tek bir kategori var. Mesela Kuran bize nakil ile geldi Aristo'nun kitabı da bana nakille geldi ama ona nakil demiyorum yani. Ama burda bana ve bütün insanlığa akıl

veren varlığın kitabı. İlahiyat işte bu ikisi arasındaki uyumu görmek demek. Farabi'nin, İbn Sina'nın şeyi budur işte. Özgüvenleri burdan gelir."

A9'un bu konudaki söyledikleri de A5'in ifadelerini destekler ve hatta detaylandırır nitelikte olmuştur. A9 ilahiyat eğitiminin kendisine kazandırdığını düşündüğü becerileri şu ifadelerle ortaya koymaktadır:

"İlahiyat eğitiminin verdiği temel beceri, sorgulama becerisi diyoruz ya hep işte sorun burdan kaynaklanıyor, bu beceriyi kazanmış olmaktan. Hikmetin peşinden koşmakla ilgili ciddi tereddütlerimiz var bizim. Sorgulamaktan korkmanın bir boyutu da bu. O da neden? Ya bulduğum şey doğru olmazsa, acaba gerçekten bu mudur hikmeti araştırdığım şeyin. Yanlış bulma ihtimali doğruyu bulmanıza da mani olmamalı ki içtihattan örnek veriyorum; bunu tabi yaparken donanımlı olmanız gerekiyor. Kafanıza göre başlarsanız hikmet aramaya bana görenin gerekçesini oturtabilecek donanıma sahip olmanız gerekir. Bana göre diyebilmek için. Nedir o? Bir kere ilmi açıdan yeterli seviyede olacaksınız yani bunu yapmak durumundasınız. Ön yargılarınızın farkında olacaksınız vs. vs. Donanımınız yerindeyse size bu konuda teşvik var. Nasıl teşvik var? Siz gayreti göstereceksiniz isabet ederseniz iki sevap, edemezseniz bir sevap. Ama muhakkak sevap var. Bu ne demektir? Araştırın demektir. Çünkü araştırdıkça siz o hikmetin peşine düştükçe, buldukça, keşfettikçe tek hikmet de olmayabilir bu, hikmetler serisi de olabilir. Siz belki bir tanesini bulacaksınız. Ama inandığınız şeyle ilgili daha derin bir anlayışa kavuşacaksınız. Daha derin anladıkça daha iyi inanacaksınız. Daha iyi inandıkça daha çok bağlanacaksınız. Bu iş bunu gerektirir. Ben bunun için şöyle bir örnek veriyorum; mesela bundan yüz yıl önce bir kişinin ölüme; benim dedemin, ninemin veya onun işte annesinin babasının ölüme inanma biçimleri. Onlara da ölüme ahirete iman ediyorlardı biz de iman ediyoruz. Ama benim bugün iman etme biçimimle onunki arasında fark var mı diye soracak olursak, fark olduğunu düşünüyorum. Benimkisi ilmel yakîne doğru gidiyor. Neden? Çünkü bana bugün fizik mesela alanı bir sürü işte boyutlardan bahsediyor. Paralel evrenlerden, bir sürü alternatif yaşam şartlarından vs.'lerden bahsediyor. Yani ölümün yok oluş olmadığını anlamak bir başka âlemin

olduğunu anlamak bugün benim için çok çok daha rahat. Dolayısıyla inandığım şeye bağlılığım noktasında anlayarak iman etme noktasında ben daha şanslıyım Dolayısıyla Allah'ı anlamak noktasında da daha şanslıyım. Şimdi bu insanı neden korkutsun."

A12 ise ilahiyat eğitiminin kendisine kazandırdıklarını şu sözlerle sıralamaktadır: *"... ilmi zihniyetin ne demek olduğunu, çoğulculuğun ne demek olduğunu, düşüncede taassubun bırakılması gerektiğini bize ilahiyat eğitimi verdi diyebilirim."*

Katılımcı A3 ilahiyat eğitimini hayata yön veren, dönüştüren bir süreç olarak tanımlamakta ve verdiği bir örnekle bu düşüncesini şu şekilde temellendirmektedir:

"İlahiyat gerçekten kendi içerisinde öğüten de bir süreç olarak gözüküyor. Çünkü girdiğindeki yapıyla çıkarken mezun olurkenki olan yapı arasında farklılaşma meydana geliyor. Çıktı farklılaşması meydana geliyor. Mesela dikkatimi çekmiştir hep, Ankara ilahiyat da dahil olmak üzere başörtülülük yaygın mesela. Başörtüsüz öğrenci son derece istisnai. Son zamanlarda başörtüsünden vazgeçme, çıkartma hadiseleri başladı öğrencilerimizde. Gözlemlediğimiz hadiseler genelde baskı durumunu düşündürüyor. Bu anlamda olumludur belki bu baskı unsurundan kaynaklanan şeyin entelektüel olarak farkına varılıp, kendinin olgunlaştırma sürecine varılmasında. Bir güçlenme vasıtasıdır dini bilgilenme. Hayatına yön verme, kendine güvenme noktasında bir süreçtir."

İlahiyat eğitiminin iç dünyalarındaki yansımaları hakkında görüş bildiren mezun ve öğrenci katılımcıların görüşleri incelendiğinde, farklı boyutlarıyla akademisyen katılımcıların görüşlerini destekler nitelikte oldukları görülmüştür. Bu görüşlere örnekler de şu şekildedir:

M7: *"Ben mesela uzun süre sonra ilahiyata girdim ama idealimde böyle ben ilahiyata gideyim diye bir hedefim olmamıştı dönemde benim için okuması daha rahat olur. İmam hatipte iyi bir alt yapım vardı fazla zorlanmam diye düşünmüştüm. Hem evli olacaktım hem ilahiyat okuyacaktım. Biraz eşimin de teşvikiyle oldu. Zihnimde dini alanda bilgi sahibi olan insanlar*

diye olumlu bir şey vardı ilahiyatçılarla ilgili. O algı değişmedi de bitirince. Kendini geliştiren o alanda derinlemesine araştırma yapan akademisyenlerin o konuya çok daha farklı yerlerden baktıklarını gördüm. Bu bilim adamı olmanın verdiği güzel şeyler. Bir konuda yüzeysel bir bilgi yerine derinlemesine bir bilgiye sahip olmanın insanları değiştirdiğini, konuya çok daha farklı baktıklarını gördüm."

M8: *"Pratik anlamda eksik kaldığımı hissetsemde, düşünebilme daha doğrusu farklı bir açıyla düşünebilme becerisi kazandığım bir gerçek. Pek çok yükseköğretim bölümünde kazandırılmayan bir beceri hatta bence bu. Gerçi belki de sadece bu beceri olsa insanın elinde gerisi çok da mühim olmaz gibi. Eleştirsem de şükretmeliyim bir yandan."*

Ö6: *"Şunu öğrendim burada, kimse kimsenin görüşünü kabul etmek zorunda değil, hepimizin görevi anlatmak ve kendi haline bırakmak. Çünkü Peygamber Efendimiz davet için kapısına kadar giderdi, o çizgiyi geçmezdi. Sonuçta onun düşüncesi, özgürlük onun, o isterse karar verecek. ... Hocanın dersine girdim yine bir şeyleri savunma derdine girmedim çünkü ben fikrimi biliyorum, o benim bildiğim fikrimi de biliyor. Fikirlerimi bildiği halde farklı görüş savunuyor zaten. Bunu bildiğim için yine kendi fikrimi beyan ettim ama bunu ona kabul etme derdine de girmedim. Sonuçta oda bu yollardan geçerek bunu kabullenmiş."*

Ö4: *"Şey diyorlar ya hem dünya hem ahiret. Aslında ahiret vardır ama nasıl vardır. Ben bu durumu derinlikli olarak inceleme fırsatı bulan hakikat peşinde insanlar derler ya, o yolda bir insan gibi düşünüyorum kendimi. Mesela başka bir üniversitede, başka bir bölümde okumuş olsam yine bir şeyler duyardım, inanırdım ama burda nasıl inandığımı temellendiriyorum."*

Ö3: *"Ben ilahiyatın insanları biraz da depresyondan falan uzaklaştırdığını düşünüyorum. Çünkü işin felsefesini ve mantığını kavrıyorsunuz. Ben dedim ya hani hayatın her alanında hissetmek istiyorum diye, sonuçta bir yaşam biçimi, Yaşamıma endekslediğim bir şey bu, ben de değişiyorum bu sayede ve hayata daha farklı bakıyorum. Mesela benim ilerde bir şirketim batsa*

mesela şöyle olur; bu da imtihan dersin ve devam edebileceğini bilirsin ama farklı bir insan bundan dolayı çok büyük bir çöküş yaşayabilir, depresyona girebilir diye düşünüyorum."

Ö2: "İlmi olarak ilerledim. O anlamda bir sıkıntım yok. Fark ettim İslam'ın akla uygun olduğunu ama biraz şuanda pratik olarak ibadetlerim bayağ azaldı bende. Eskisi gibi değil. Sebebini bilmiyorum. Mesela yeni bir derdim bu benim. Emin değilim yani Allahu Teâla o ibadetleri bizden gerçekten soracak mı yoksa bu ibadetler şükür şeyimi… Bazı hocalarda farklı farklı yorumlar duydum yani ona göre. Mesela Hoca diyor ki; "o bir şükürdür yani bir iman meselesi değildir" diyor ibadetler namaz kılmayan bir insan sadece bir terbiyesizdir diyor. Yani ona kâfir, imansız falan diyemeyiz diyor."

Araştırmanın son koduna yer verilen bu kısımda görülmektedir ki; katılımcıların çoğunluğu aldıkları ilahiyat eğitimini her ne kadar yetersiz kaldığı noktalar olsa da kazanımları olan bir süreç olarak değerlendirmiştir. Katılımcıların bu konuda belirttikleri ortak görüş, ilahiyat eğitiminin kendilerine düşünme, sorgulama ve eleştirme becerisi kazandırdığı yönünde olmuştur. Hatta bazı katılımcılar aldıkları eğitimin, imani açıdan kendilerini güçlendiren bir süreç olduğunu ifade etmişlerdir. İlahiyat eğitimini bireyi özgürleştiren bir süreç olarak tanımlayan katılımcılar da olmuştur. Bu görüşler ilahiyat eğitiminden elde edilen kazanımların birebir muhatapları tarafından ortaya konulması açısından önemli görünmektedir.

Nasıl Bir İlahiyat Eğitimi Teması Sonucu

Araştırmanın son kısmında teorik ve pratik yönleri ile ilahiyat eğitiminin mevcut durumu katılımcıların görüşlerinden yola çıkılarak değerlendirilmek istenmiştir. Bu bağlamda katılımcılar ilk olarak ilahiyat eğitimine girişte sorulması gereken üç temel soruya değinmişlerdir. Katılımcıların bu konuda beyan ettikleri ilk görüş, ilahiyat fakültelerinin nasıl bir ilahiyatçıdan önce nasıl bir insan yetiştirmeyi hedefleyeceği ile ilgili olmuştur. Bu bağlamda her bir katılımcı ilahiyat fakültelerinin yetiştirmesi gereken insan modeline dair

farklı özelliklerden bahsetmiştir. Bu görüşlerde dikkat çeken nokta, katılımcıların tarif ettikleri insan modeli ile bir anlamda ilahiyat fakültelerinin yetiştireceği kişi olan "ilahiyatçı" yı işaret etmeleri olmuştur. Katılımcılar ilahiyat fakültelerinin yetiştireceği insan tipine odaklanırken, farklı mesleki ayrımlara gitmemiş ve tek bir insan modeli üzerine yoğunlaşmıştır. Bu da önceki bölümde detaylı bir şekilde irdelenen "ilahiyatçılık" vasfının, ilahiyat eğitiminin sonunda mezun olan tüm bireylerin kazanması gereken ortak bir vasıf olduğu sonucunu güçlendirmiştir. Bununla birlikte araştırmanın önceki kısmında ideal ilahiyatçıda bulunması gereken özellikler ile ilgili pek çok görüş ortaya çıkmıştır. Bu konunun ilahiyat eğitimini ilgilendiren boyutunda ise eğitim aracılığıyla yetiştirilmesi hedeflenen ilahiyatçı ile idealize edilen ilahiyatçının özelliklerinin örtüşmediği durumların ilahiyat eğitiminin amaç ve hedefleri açısından ortaya çıkaracağı sorunlar ile ilgili olacağı düşüncesi ön plana çıkmıştır. Katılımcılara bu bağlamda sorulan sorulardan birisi de ilahiyat fakültesi programlarının hangi bilgi anlayışı çerçevesinde şekillendirilmesi gerektiği yönünde olmuştur. Katılımcılardan bazıları, test edilebilir, ispatlanabilir bir bilgi anlayışına işaret etmiş hatta bazı katılımcılar "irfani" bilgi türünden yola çıkarak bu tür bir bilgi anlayışının ilahiyat fakültesi sınırları içerisinde kabul edilemez olacağını dile getirmiştir. Bir grup katılımcı ise ilahiyat fakültesi programlarının problem çözücü, yorum ve anlam bilgisi temelinde yönteme dayalı bir bilgi anlayışı ile şekillenmesi gerektiğini ifade etmiştir. Diğer bir katılımcı grubu da gelenek ve yeniliğin harmanlandığı disiplinler arası bir bilgi anlayışını ilahiyat eğitiminin temeline yerleştirmiştir. Son bir katılımcı ise farklı bir tartışma konusundan yola çıkarak bilginin ne olduğu konusu üzerine yoğunlaşmış ve tüm nitelemelerden uzak salt "doğru bilgi" anlayışının ilahiyat eğitiminin bakış açısını şekillendirmesi gerektiğini öne sürmüştür. Tüm bu görüşler bütüncül bir bakış açısıyla irdelendiğinde ilahiyat eğitiminin temelini oluşturacak bilginin her şeyden önce bilimsel bilgi

niteliğine sahip olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında kullanılacak ve üretilecek bilgiye sosyal bilimler alanına özgü yöntemlerle –anlama, yorumlama vb.- ve disiplinler arası bir bakış açısıyla ulaşılması gerektiği düşüncesi de diğer bir sonuç olmuştur. İlahiyatın din konusunda bilgi üretilen bir alan olduğu bilgisinden yola çıkıldığında ilahiyat eğitiminin hedefinin de bilgi üretimine yani bilgiyi üretecek insanın yetiştirilmesine odaklanması olağan bir sonuç olacaktır. Araştırmanın verileri ışığında bu sonuç üzerinde düşünüldüğünde dikkat edilmesi gereken nokta; ilahiyat eğitiminin yetiştireceği ilahiyatçıya, kesin bilgiye değil de doğru bilgiye ulaşmayı hedefleyen bir bakış açısı kazandırmasının gerekli olduğudur. Bu verilere göre ilahiyat eğitimi ilahiyatçıya var olan bilgilerden yeni bilgiler üretebilme ve bu bilgiyi kullanabilme becerisini edindirmelidir. Bu bağlamda ilahiyat eğitiminin ilk yıllarında; "bilgi nedir?" sorusu üzerinden yola çıkılarak öğrencilere epistemik bir bakış açısının kazandırmanın hedeflenmesi, ilahiyat programlarının temelindeki bilgi anlayışının şekillendirilmesi bakımından önemli bulunmuştur. Katılımcıların ilahiyat eğitimine giriş noktasında dikkat çektikleri son konu, ilahiyat fakültelerine girişte uygulanacak seçme işlemi ve ilahiyat fakültelerini tercih edecek öğrencilerin özellikleri ile ilgili olmuştur. Katılımcılar halihazırda uygulanan puanlama sistemi yerine matematiksel becerilerin öne çıktığı bir puanlama sisteminin ilahiyat fakültelerine girişte istenmesi gerektiğini dile getirirken, gelecek öğrencilerin de matematiksel zeka ve becerilere sahip olmaları gerektiğini öne sürmüşlerdir. Araştırmanın önceki kısımlarına ilahiyatın soyut bir alana yoğunlaştığı, ilahiyatçının eleştirel ve analitik düşünme becerilerine sahip, matematiksel bakış açısıyla hareket etmesi gereken bireyler olması gerektiği gibi sonuçlara ulaşılmıştır. Bu bağlamda düşünüldüğünde katılımcıların ilahiyatçı adaylarından üst düzey düşünme becerilerini beklemeleri tutarlı ve olağan bulunmuştur. Bununla birlikte katılımcıların ilahiyat fakültesi öğrencilerinin zeka ölçütünü matematiksel becerilere

indirgemeleri de pedagojik açıdan tartışılması gereken ayrı bir konu olmuştur. Bu konuda dikkat çekilen diğer bir nokta da öğrencilerin seçimi sırasında uygulanabilecek yetenek sınavları ile ilgili olmuştur. Katılımcılar öğrencilerin Kuran okuma gibi becerilerinin yetenek sınavı ile ölçülebileceğini söyleyerek yeni bir öneri de bulunmuşlardır. Bu öneri uygulanabilir görünmekle birlikte, literatürdeki örnek uygulamalara ilişkin yapılan çalışmalar incelendiğinde; konu ile ilgili farklı handikapların ortaya çıkabileceğinin göz önünde bulundurulması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma çerçevesinde katılımcılara ilahiyat eğitimi hakkında sorulan sorulardan birisi de; ilahiyat fakültelerinin amaç ve hedef ile ilgili olmuştur. Katılımcılara ilahiyat fakültelerinin kuruluş amaç ve hedefleri ile günümüzdeki amaç ve hedefleri arasındaki ilişki sorulmuş, ortaya farklı cevaplar çıkmıştır. Bu konuda bir grup katılımcı ilahiyat fakültelerinin kuruluş amaç ve hedeflerinden tamamen uzaklaştıklarını hatta mevcut durumda hiçbir amaç ve hedefe sahip olmadıklarını yani durumun belirsiz bir hale geldiğini ifade etmişlerdir. Bu belirsizliğin öğrenci katılımcılar tarafından dahi dile getirilmesi, konunun akademik tartışma alanından çıkıp derinleşen bir probleme dönüştüğünü göstermesi adına dikkat çekici bulunmuştur. Farklı bir grup katılımcı da amaç ve hedeflerin değişmesinin bir gereklilik olduğunu dile getirerek, değişimin kaçınılmazlığına vurgu yapmıştır. İlk ilahiyat fakültesinin kurulduğu günden bugüne geçen süreç düşünüldüğünde değişen toplumsal yapı, ortaya çıkan yeni ihtiyaçlar, eğitim yaklaşımlarındaki gelişmeler vs. tüm eğitim kurumlarında olduğu gibi ilahiyat fakültelerinde de değişimin ve gelişimin gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Dolayısıyla katılımcıların bu noktadaki görüşleri anlamlı bulunmuştur. İlahiyat fakültelerinin temel amaç ve hedeflerinden sapmadan yeni amaç ve hedeflere de odaklanması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların bazıları da ilk ilahiyat fakültesi olan Ankara İlahiyat özelinde görüş belirtmiş ve bu ilahiyat fakültesinin

kurulduğu günkü amaç ve hedeflerinden uzaklaşmadan yoluna devam ettiğini dile getirmişlerdir. Bir grup katılımcı ise amaç ve hedefler neydi, ne oldu diye tartışmaktan vazgeçip eylem odaklı düşünülmesi ve daha iyi nasıl olunacağını belirlemek için pratiğe odaklanılması gerektiğini söylemiştir.

Katılımcılara ilahiyat fakültelerinin imanlı/dindar bireyler yetiştirmek gibi bir hedeflerinin olup olmadığı sorulmuş. Birbirinden bağımsız görüşler ortaya çıkmıştır. Bir grup katılımcı ilahiyat fakültelerinin imanlı ya da dindar bireyler yetiştirmek gibi bir hedeflerinin olmadığını hatta imanlı ya da dindar olma gibi hallerin ölçülebilirlik anlamında belirsiz kavramlar olduğunu dile getirmişlerdir. Bu görüşler araştırmanın ilahiyatçı ile ilgili kısmında ortaya çıkan ilahiyatçının dindarlık boyutu ile ilgili özelliklerinin tartışıldığı bölümler ile ilgili literatür çerçevesinde incelendiğinde kendileri için "doğrudan" böyle bir amaç belirlenmeyen ilahiyat fakültelerinin, tasvir edilen ya da beklenilen ideal ilahiyatçıyı yetiştirirken hangi hedefe odaklanacağının belirsizliğini ortaya koyması adına dikkat çekici bulunmuştur. Tam bu noktada farklı bir grup katılımcı ilahiyat fakültelerinin "doğrudan" olmasa da "dolaylı" olarak bu yönde hedeflerinin olduğunu dile getirmişlerdir. Bu yönde görüş bildiren katılımcılardan birine göre yetiştireceği ilahiyatçılara ilahiyat alanında bilgi üretme, doğru bilgiye ulaşma becerisi kazandırmayı hedefleyen ilahiyat eğitimi, bu bilgi üretme süreci esnasında dolaylı olarak gerçek imana ulaşarak dindarlaşma becerisini de kazandırmaktadır. Yani katılımcılara göre bu durum zaten doğal bir sonuç olacaktır. Bu görüş ışığında yapılan tartışmalar dolaylı olarak dindarlaşma ile kastedilen sürecin bilgi odaklı bir eğitim anlayışı ile mümkün olabileceği sonucunu ortaya çıkarmıştır. Bunun yanında bu dolaylı eğitim sürecine vurgu yapan diğer bir katılımcı da, kendi derslerinden örnekler vererek dersine özgü yöntemlerle öğrencileri imanî açıdan güçlendirmeyi hedeflediğini ifade etmiştir. Bu görüş imanın öğretilip öğretilemeyeceği tartışmasını akıllara getirmiş ve bu

bağlamda yapılan tartışmalar sonucunda; "örtük program" kavramı gündeme gelmiştir. Bu tartışmalar ışığında ilahiyat fakültelerinin örtük programlarının olup olmadığı, varsa da nasıl işlediğine yönelik yeni soruların sorulması gerektiği yönünde bulgulara ulaşılmıştır. Bazı öğrenci katılımcılar ise konuya içsel tecrübelerinden yola çıkarak yaklaşmış ve ilahiyat eğitiminin kendilerini olumlu ya da olumsuz olduğuna karar veremedikleri farklı bir maneviyatın içerisine dahil ettiğini dile getirmişlerdir. Maneviyatın ne olduğu konusu oldukça karmaşık ve araştırmanın sınırları dışında kalan bir konudur. Bununla birlikte bu yöndeki görüşler, ilahiyat eğitimi ve maneviyat arasındaki ilişkiyi açıklayabilmek için yapılması gereken farklı çalışmalara kapı araladığı için dikkat çekici bulunmuştur. Yine bir öğrenci katılımcının konu ile ilgili olarak sunduğu görüşte imanlı olmak ile dindarlığı birbirinden ayırması ve ilahiyat eğitiminin dindarlaştırmasa da dolaylı olarak imanı güçlendirebileceğini söylemesi, dindarlığın ölçülmesi zor bir olgu olduğu görüşünü desteklemesi adına önemli bulunmuştur. Bir öğrenci katılımcı ise aldığı ilahiyat eğitiminin sonucunda kendi yaşadığı değişimi anlatarak ilahiyat eğitiminin dini pratikleri uygulama anlamında kendisini daha dindarlaştırdığını dile getirmiştir. Tüm bu görüşlere genel anlamda bakıldığında ilahiyat eğitiminden beklenilenlerin kişiden kişiye değiştiği görüldüğü gibi ilahiyat eğitiminden elde edilen kazanımların da kişiden kişiye değişerek bambaşka şekillerde yorumlanabildiği görülmüştür.

Katılımcılara ideal boyutta düşünüldüğünde ilahiyat fakültelerinin amaç ve hedeflerinin neler olması gerektiği yönünde bir soru sorulmuştur. Katılımcılara göre doğru dini bilgiye ulaşmak, var olan bilgileri güncellemek ve toplumun ihtiyaçlarına yönelik bilgi üretmek ve dolayısıyla bu becerileri kazanacak bireyi yetiştirmek ilahiyat fakültelerinin amaç ve hedefleri arasında gösterilmiştir. Bu beklentilerin ideal olan olduğu üzerinde hemfikir olunmakla birlikte, bu amaç ve hedeflerin ne olduğu hakkında konuşmanın ötesine geçilip

konu ile ilgili yeni problem alanları üzerinde yoğunlaşmanın ihtiyaç olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu amaç ve hedeflerin ülkenin her noktasındaki ilahiyat fakülteleri için geçerli olup olmayacağı, bu konuda ortak bir bakış açısı oluşturulamadığı takdirde yetişecek farklı insan tiplerinin varlığı ve farklı insan tiplerinin istihdam alanlarında neden olduğu ya da olacağı sorunlar üzerinde düşünülmesinin gerekliliği ön plana çıkmıştır. Katılımcılara ilahiyat fakültesini tercih eden öğrencilerin bu fakültelerin amaç ve hedeflerinden ne derece haberdar oldukları da sorulmuştur. Görüş bildirenlerden bazıları öğrencilerin bazılarının belli farkındalıklarla bu fakülteleri seçtiklerini söylerken bazıları ise öğrencilerin konu ile ilgili hiçbir fikre sahip olmadıkların ileri sürmüşlerdir. İlahiyat fakültelerinin amaç ve hedefleri konusunda öğretim üyelerinin dahi görüşleri netleşmemişken, öğrencilere yönelik böyle bir beklenti çok da anlamlı görünmemiştir. Bununla birlikte, öğrencilere ilahiyat eğitimleri süresince bu amaç ve hedeflere yönelik farkındalığın kazandırılıp kazandırılamadığının belirlenmesi ve eğer kazandırılamıyorsa ders içeriklerinin bu bakış açısını kazandıracak şekilde düzenlenmesi gerektiğinin altı çizilmiştir.

Araştırma dahilindeki katılımcılara ilahiyat fakültelerinin mevcut programları hakkında ve ideal bir programın nasıl olacağına yönelik görüşleri sorulmuş ve katılımcılar bu konu ile ilgili olarak öncelikle ilahiyat fakültesi sayılarının artışına değinmiştir. Bu artışın olumsuzluğuna değinen bazı katılımcılar, çok fazla ilahiyat fakültesi açılmasının ilahiyat eğitiminin kalitesini azalttığını savunurken bazı katılımcılar da konuya istihdam alanı çerçevesinden yaklaşmış ve yetersiz istihdam alanına rağmen gereğinden fazla mezun öğrencinin olmasının işsizlik sorununu da beraberinde getirdiğine değinmiştir. Özellikle öğrenci katılımcıların bu konudan duydukları rahatsızlıkları dile getirmeleri de, konunun akademik tartışma alanından çıkıp geniş alanlara yayıldığını göstermesi adına dikkat çekici bulunmuştur. Birkaç katılımcı ise sayı artışı konusuna olumlu bir bakış açısıyla yaklaşmış ve

bu durumun avantajlı yönlerinin de olabileceğini ifade etmiştir. Bu görüşler avantaj ve dezavantaj çerçevesinden değerlendirildiğinde anlamlı bulunmamıştır. Özellikle 2006 yılı itibariyle Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarının sayılarının artması ile ilgili yaşanan gelişmeler ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde sayı artışının sadece ilahiyat fakülteleri için değil tüm yükseköğretim kurumları için bir problem haline geldiği ve pek çok problem alanının ortaya çıktığı görülmüştür. Bu bağlamda düşünüldüğünde ilahiyat fakülteleri için yeni bir problem alanının ortaya çıktığını söylemek mümkündür. Fakat bununla birlikte öncelikli olarak ilahiyat eğitiminin arka planını oluşturması beklenen temel bakış açısı, bu doğrultuda belirlenecek amaç ve hedefler, yetiştirmesi beklenen bireylerin niteliğinin nasıl olacağı gibi sorunların çözüme kavuşturulmasının daha elzem olduğu düşüncesi ön plana çıkmıştır.

Katılımcıların bazıları programların mevcut halini değerlendirirken ilk olarak, ilahiyat fakültelerinin mezunlarına sağladığı istihdam alanlarından birisi olan din hizmetleri sahalarında bu mezunların yaşadığı ve yaşayacağı problemlere değinmekle söze girmiştir. Bazı katılımcılar ilahiyat fakültelerindeki Kuran öğretimine yönelik görüşlerini dile getirmiş ve bu konuda yapılabileceklerle ilgili öneriler sunmuşlardır. Katılımcıların görüşleri ve literatürde Kuran eğitiminin problemlerine dair yapılmış çalışmalar incelendiğinde Kuran öğretiminin ilahiyat fakülteleri açısından bir sorun haline geldiği görülmüştür. Bilgi üretme ve bu bilgiyi yayma üst hedefi ile eğitim alacak ve istihdam alanlarındaki farklı ihtiyaçlara cevap verebilecek ilahiyatçılar yetiştirmek temel amaç olduğu takdirde, Kuran öğretiminin kime nasıl, ne şekilde ve ne kadar yapılacağı yönündeki yapılandırma çalışmalarının bir ihtiyaç olması olağan görünmüştür. İstihdam alanı ne olursa olsun her ilahiyatçının kendi sorumlulukları çerçevesinde bir Kuran eğitimi almasının gerekliliği ve bu konuda yapılacak çalışmalar elzem bulunmuştur. Bazı katılımcılar ise din hizmetleri alanındaki eğitimsel

eksikliklere vurgu yapmış ve topluma hizmetin en temel basamağını oluşturan din hizmetleri alanının yüksek din öğretimi sistemi içerisinde ihmal edildiğine değinmiştir. Toplumdan kopuk bir akademi anlayışına değinen katılımcılar, bilgi üretim sürecinin teorik çerçevede kaldığını ve pratiğe yönelik bilgi üretilmediğini dile getirmişlerdir. Araştırmanın önceki kısımlarında üniversite bünyesinde bulunduğu için ilahiyatın topluma hizmet anlayışını benimsemesi gerektiği, ilahiyatçının da toplumsal problemlerin çözümüne yönelik hizmet sunması gereken kişi olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Dolayısıyla ilahiyat fakültelerinde yapılacak öğretim faaliyetlerinin de bu yönde olmasının gerekliliği kaçınılmaz bulunmuştur. Katılımcılar bu konudaki sorunların temelden kaynaklandığını, akademisyen ilahiyatçıların toplumu göz ardı ettiğini dile getirmiştir. Araştırmanın akademisyen ilahiyatçıya yönelik problemlerden söz edilen kısımları da göz önünde bulundurulduğunda gerek ilahiyat alanındaki akademik bilginin topluma mal edilmesi, gerekse topluma mal edilecek ilahiyatçının yetiştirilmesi adına akademisyen ilahiyatçıların eksikliklerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu eksikliklerin tamamlanması adına ilk önce akademisyen katılımcıların topluma hizmet etme fikri ve sorumluluğunu kabul edip etmediklerinin sorgulanması gerektiği kanaatine ulaşılmıştır. Araştırmanın devamında din hizmetleri alanında görev yapan din görevlisi katılımcılar, birbirinden farklı istihdam alanlarında bizzat yaşadıkları problemlere değinmişler ve bu durumun ilahiyat eğitimi ile ilgili boyutlarını tartışmışlardır. Din hizmetlerine yönelik istihdam alanlarının gün geçtikçe farklılaşarak artması beraberinde pek çok sorunu getirmiş. Bu durum tek istihdam kaynağı olan ilahiyat fakültelerinin sorumluluk alanını da genişletmiştir. Katılımcı görüşleri ve konu ile ilgili literatür incelendiğinde hizmet alanlarından birbirinden farklı yetkinliklere sahip olması beklenilen ilahiyatçılara ihtiyaç olduğu görülmüştür. Tek tip bir ilahiyat eğitimi ile bu ihtiyacın karşılanamayacağı netleşmiştir. Bununla birlikte İlahiyat fakültesi mezunlarının hangi istihdam alanında görev yaparsa yapsın yenilikleri takip etme,

var olan ve var olacak olan problemlere çözüm üretebilme becerisini kazanmaları temel hedefine odaklanılması –çözüm üretebilme becerisi olan bireyin bilgi sahibi olmasa da yöntem bilgisi ile doğru bilgiye ulaşabileceği varsayılırsa- ve 5 yıllık bir ilahiyat eğitiminin ne kadar yapılandırılsa da, doğrudan bu ihtiyaçları karşılayabilmesinin imkanı üzerine düşünülmesi aciliyet kazanmıştır. Bu noktada katılımcıların branşlaşmaya yönelik görüşleri devreye girmiş, farklı model önerileri ortaya atılmıştır. Katılımcıların branşlaşma ile ilgili görüşleri bu bağlamda incelendiğinde hepsinin branşlaşmanın elzem olduğu ortak paydasında birleştiği fakat kimilerinin bu konuda kararsız kalırken, kimilerinin daha önce uygulanmış olan örnekleri yeterli bulduğu, kimilerinin ise farklı öneriler ortaya koyduğu görülmüştür. Literatür incelendiğinde ilahiyat fakültelerinin yeniden yapılandırılmasına ilişkin sayısız çalışma yapıldığı görülmüştür. Fakat tüm bu çalışmalar yapılırken, ilahiyatın ne, ilahiyatçının kim olduğu üzerinde odaklanılmadığı dikkat çekmiştir. Yeniden yapılanma çalışmalarına topluma hizmet anlayışına ve yetiştirilecek ilahiyatçının yetkinlikleri odaklanılarak yeni bakış açılarıyla bakmanın gerekliliği ortaya çıkmıştır.

Araştırma çerçevesinde katılımcılara ilahiyat fakültelerindeki ders anlayışı ile ilgili sorular sorulmuştur. İlahiyat lisans programını mevcut durum ve ideal olan arasındaki ilişki üzerinden değerlendiren katılımcılar, derslerin program içerisine dağılımı konusundaki görüşlerini çeşitli açılardan ortaya koymuşlardır. Bazı katılımcılar, Temel İslam Bilimleri alanına dair derslerle Felsefe ve Din Bilimleri alanlarındaki derslerin birlikte bir bütünlük içerisinde yer alması gerektiğini savunmuş ve bu düşünceleri ile İslam düşünce geleneğinde var olan farklı bilim sınıflandırma sistemlerini yansıtan görüşler sunmuşlardır. Bir grup katılımcı ise; bu konudaki düşüncelere farklı bir boyut daha eklemiş bütünlük içerisinde olması gereken bu derslerin birbirlerini tamamlayabilmeleri için ders dönemlerine dağılımları konusunda bazı değişikliklerin yapılması gerektiğini öne sürmüştür. Araştırmanın önceki

kısımlarında ilahiyatın disiplinler arası bir bilim olduğu fakat bununla birlikte derslerde bütüncül bir bakış açısının oluşturulamadığı yönündeki bulgulara ulaşılmıştır. Bu bulgular ışığında derslerin dağılımı konusu değerlendirildiğinde; derslerin dağılımı ve bu doğrultuda yapılacak program geliştirme çalışmalarının "anlamlı öğrenme" leri sağlayacak şekilde yapılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Derslerin dağılımı konusunda katılımcılar bir kez daha Kuran dersi konusunu gündeme getirmiş ve bazı katılımcılar istihdam alanlarının çeşitliliği göz önünde bulundurulduğunda her dönem verilen Kuran dersinin gerekliliğini tartışırken; bazı katılımcılarda verilen Kuran derslerinin yetersizliğini dile getirmiştir. İstihdam alanları ve gerektirdikleri yetkinlikler bazında düşünüldüğünde Kuran'ı anlamaya yönelik derslerin anlamlı öğrenmeleri sağlamak adına tüm ilahiyatçılar için elzem dersler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte güzel Kuran okuma gibi yetkinliklerin ideal olmakla birlikte, tüm istihdam alanları için olmazsa olmaz yetkinlikler olmayışı, Kuran derslerinin ihtiyaç odaklı düzenlenmesi gerekliliğini destekler nitelikte görülmüştür. Katılımcılardan birisi de, seçmeli dersler konusuna değinmiş ve öğrencilerin bakış açılarını geliştirebilmeleri için ilahiyat fakültesi dışındaki bölümlerden de seçmeli dersler alması gerektiğini dile getirmiştir. İlahiyatın disiplinler arası bir bilim, ilahiyatçının da disiplinler arası çalışma becerisine sahip olması gereken kişi olduğu varsayımından yola çıkıldığında katılımcının bu düşüncesi anlamlı bulunmuştur.

Katılımcılara derslerle ilgili olarak sorulan bir diğer soru da; derslerde kullanılan yöntem, teknik ve materyaller ile ilgili olmuştur. Konuyla ilgili görüş bildiren katılımcıların hepsi kendi bakış açısıyla gördüğü bir takım eksikliklerden bahsetmiş, bazıları kullanılabilecek farklı yöntem, teknik ve içeriklere dair de fikir yürütmüştür. Katılımcılar derslerin var olan bilgiyi aktarmaktan öteye gitmediğini, yeni bilgi üretimine katkı sağlayacak problem çözücü bakış açısının kazandırılmadığını, hem dil eğitimi hem de derslerde kullanılan dil ile ilgili sorunların

kazanımları olumsuz yönde etkilediğini, kullanılan yöntem ve tekniklerin dersleri monotonlaştırdığını ve derslerde öğretici-öğrenci arasında karşılıklı saygı ortamının geliştirilemediğini dile getirmişlerdir. Araştırmanın ilgili kısımlarında ilahiyat eğitiminin temeline yerleştirilmesi gereken bilgi anlayışı tartışılmıştır. Bu tartışmalara göre var olan bilgilerin yanında ve bu bilgilerden yola çıkarak, aynı zamanda alana özgü yöntemleri kullanarak üretilmeye devam edilecek yeni bilgilerin ilahiyat eğitiminin içeriğini ve aynı zamanda amacını oluşturması gerektiği fikrine ulaşılmıştır. Derslerin de bu bakış açısıyla şekillendirilmesi bir gereklilik olarak görülmüştür. Öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarının belirlenmesinin gerekliliği ön plana çıkmıştır. Bununla birlikte ilahiyatın ve ilahiyatçının toplumsal boyutu göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarının yanı sıra toplumun da ilahiyat alanı ile ilgili ihtiyaçlarının analiz edilip, ders içeriklerinin bu ihtiyaçlar göz önünde bulundurularak oluşturulması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Akademisyen katılımcılara sorulan bir diğer soru da, öğrencilerin ilahiyat eğitimi süreçlerinde derslerde aldıkları eğitime güvenip güvenmedikleri, ya da ilahiyat alanı konusunda farklı bilgi kaynaklarını önceleyip öncelemedikleri şeklinde olmuştur. Farklı akademisyen cevaplarının yanında, kendilerine böyle bir soru yöneltilmediği halde, farklı noktalarda bu konuya değinen bazı öğrenci katılımcılar da olmuştur. Öğrencilerin dahi bu konuyu gündeme getirme ihtiyacı hissetmeleri, durumun geniş tabana yayılan bir durum haline geldiğini göstermesi açısından önemli bulunmuştur. Katılımcıların ortak vurguladıkları nokta; bazı öğrencilerin farklı dinî referans noktalarından beslendikleri, bazı öğrencilerin de güncellenemeyen eğitim içeriklerine ilgi duymadıkları için eğitim içeriklerine güvenmedikleri yönünde olmuştur. Katılımcılardan birisi de toplumla ilahiyatçı arasındaki iletişim kopukluğunun ilahiyat eğitimine duyulan güveni sarstığını dile getirmiştir. Bu veriler bazı öğrencilerin 5 yıl boyunca aldıkları ilahiyat eğitimine hiçbir şekilde güvenmediklerini ortaya

koyması açısından dikkate değer bulunmuştur. Bu görüşler çerçevesinde güvenmeden ve inanmadan aldığı eğitim sonucunda mezun olan bireylerin "ilahiyatçı" olma noktasındaki yetkinliklerinin ne olacağı, istihdam edildikleri alanda nasıl hizmet edecekleri gibi konuların belirsizleşmesi nedeniyle; yaşanacak problemlerin göz önünde bulundurulması ve bu doğrultuda yapılabileceklerin yeniden düşünülmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Katılımcılara ilahiyat eğitimi esnasında alınan derslerin gerek hizmet sahalarında, gerekse hayatlarında karşılaştıkları problemlerin çözümü noktasında ne kadar işlevsel olduğu sorulmuştur. Bulundukları istihdam alanı çerçevesinde konuya yaklaşan katılımcıların bazıları konuya karşılaşan problemlere çözüm üretme noktasından yaklaşırken bazıları ise derslerin işlevselliğini hayat ile olan mesafeleri açısından değerlendirmiştir. Katılımcıların bazıları ilahiyat fakültesindeki derslerin işlevsellik açısından olumsuz bir noktaya koyarken, bazı katılımcılar ise derslerin dolaylı yollardan işlevselliği ortaya çıkaracak şekilde dizayn edildiğini söyleyerek olumlu bakış açıları sunmuştur. Tüm katılımcı gruplarından bireylerin konu hakkında detaylı bilgiler sunmaları ve genellikle yaşadıkları olumsuz tecrübeleri dile getirmeleri, derslerin hayat ile olan bağı ve işlevsellikleri ile ilgili problemlerin varlığına işaret etmiştir. Fakat bunun yanında ilahiyat eğitiminin dile getirilen eksik bilgi aktarımına dair sorunların hepsine derman olmasını beklemek de 5 yıllık sınırlı bir öğretim programı açısından mümkün görülmemiştir. Yani ilahiyat eğitiminin katılımcıların bahsettikleri ve geniş alanlara yayılan bilgi içeriklerini ve daha fazlasını öğrenciye aktarabilmesi olması gerekeni aşan bir durum olarak nitelenmiştir. Bununla birlikte olumlu yönde görüş bildiren katılımcıların da vurguladıkları gibi derslerin bir bütünlük içerisinde ve bireye problem çözücü, bilgi üretici bir bakış açısıyla şekillenmesinin gerekliliği doğru sonuç olarak görülmüştür. Böylelikle ilahiyatçı olarak yetişen bireylerin karşılaşacakları her yeni durum, alanlarına dair hissettikleri her yeni eksiklik ile baş edebilme yetkinliği kazanabileceği düşünülmüştür. İlahiyat eğitiminde alınan

derslerin işlevselliğinin derslerin kendi içerikleri ile bilgi üretimine sağladıkları katkı düzeyi ve ilahiyatçının ihtiyacı olan zihinsel bütünlüğü sağlamaları oranında şekilleneceği kanaatine varılmıştır.

Araştırmanın son kısmında katılımcıların aldıkları ilahiyat eğitiminin kendi üzerlerindeki etkileri ile bu eğitimin kendilerine kazandırdıkları konusundaki görüşlerine yer verilmiştir. Katılımcıların bu konuda belirttikleri ortak görüş, ilahiyat eğitiminin kendilerine düşünme, sorgulama ve eleştirme becerisi kazandırdığı yönünde olmuştur. Hatta bazı katılımcılar aldıkları eğitimin, imanî açıdan kendilerini güçlendiren bir süreç olduğunu ifade etmişlerdir. İlahiyat eğitimini bireyi özgürleştiren bir süreç olarak tanımlayan katılımcılar da olmuştur. Bu görüşler ilahiyat eğitiminden elde edilen kazanımların birebir muhatapları tarafından ortaya konulması açısından önemli görülmüştür.

SONUÇ

Nitel araştırmalarda genel anlamda bir sonuca ulaşmanın zorluğunun yanında, sonuç çıkarmanın olması gereken bir durum olup olmadığı konusu da tartışılmaya başlanmıştır (Patton, 2014). Bununla birlikte bilimsel çalışmaların doğası gereği araştırmanın bu bölümünde önceki kısımlarda tartışılan bulguların sonuçlarına yer verilecektir. Bu sonuçlara ulaşılırken yapılan tartışmalar esnasında, daha önce sorulmamış ya da sorulsa bile bilimsel bir çerçevede araştırılmamış pek çok soru ortaya çıkmıştır. Cevaplanması gereken bu sorular yapılacak yeni araştırmalara ihtiyaç olduğunu ortaya koyması açısından bir anlamda araştırmanın örtük sonuçlarına da işaret etmiştir.

Araştırmanın üç bölümü ile ilgili ortaya koyulan sonuçlar bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirildiğinde; ilahiyatın ne olduğuna, ilahiyatçının kim olduğuna karar verilmeden anlamlı bir ilahiyat öğretim modeli kurgulanamayacağı temel sonucuna ulaşılmıştır. Genel anlamda nitel araştırmaların özel anlamda bu araştırmanın yapısal bütünlüğü açısından konuya yaklaşıldığında; her bölümün ürettiği yeni sorularla kendine özgü sonuçları beraberinde getirdiğini söylemek mümkündür. Bununla birlikte araştırmanın bulguları doğrultusunda "İlahiyat Nedir?" sorusuna verilecek sonuç niteliğindeki cevap şu şekilde kurgulanmıştır: ilahiyatın, ilk ilahiyat fakültesinin kuruluşu ile gündeme gelip "gayri islamî" bir kavram olduğu düşünülse de tarihi açıdan İslam düşünce geleneği ile ilişkili kadim bir kavram olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle ilahiyat ve teoloji kavramları arasında yaşanan karmaşa açısından konuya yaklaşıldığında teolojinin herhangi bir din çerçevesinde bilim yapılan daha özel bir alan olduğu; ilahiyatın ise (Türkiye'deki model baz alınarak düşünüldüğünde) İslam dini çerçevesinde fakat diğer dinleri de anlayarak, farklı disiplinleri içerisinde barındırarak teori ve pratiği birleştiren genel bir alan olduğu düşüncesine ulaşılmıştır. İlahiyatı metafizik

kavramına indirgemenin yanlış olacağı, çünkü tamamen soyut bir düzlemde bilgi üreten metafizik alanının ilahiyat gibi soyut ve somut durumları birleştiren bir alanın parçalarından birisi olabileceği düşünülmüştür. Her ne kadar İslam düşünce geleneğinde İslam dininin metafizik boyutunu irdelemek için kullanılan bir kavram olarak görülse de; ilk kurulan ilahiyat fakültesi ile ilahiyat kavramının kazandığı anlamın değiştiği, dinin soyut ve somut boyutları ile hayatın getirilerini birleştiren bir içerik kazandığı görülmüştür. İlahiyatın "ilahî" olan ile "insanî" olanın harmanlandığı bir alan olduğu düşüncesi ön plana çıkmıştır. Başka bir ifadeyle Türkiye'deki mevcut ilahiyat fakültesi yapılanmasının süreç içerisinde etimolojik anlamının sınırları dışına çıkarak, daha kapsamlı bir kavramsal çerçeve kazandığını söylemek mümkün görünmüştür. Fakülte olma anlamında ilahiyatın kendine özgü bir kurumsallaşma süreci geçirdiği ve üniversite sistemi içerisinde alanı çerçevesindeki bilimsel bilgiyi üretmekle sorumlu bir yapı haline geldiği sonucuna ulaşılmıştır. İlk ilahiyat fakültesinin kurulduğu günden bugüne Türkiye ve dünyada yaşanan gelişmeler ışığında bakıldığında; günümüz ilahiyat fakültesinin bilgiyi üretme vazifesinin yanında bilgiyi toplumla paylaşarak topluma hizmet etme yükümlülüğünün de bulunduğu kanaati ortaya çıkmıştır. Bu düşünceler ilahiyatın ne olduğuna dair ulaşılan fikirlerin genel sonuçları olmakla birlikte, araştırmanın alt amaçlarından bağımsız ortaya çıkardığı diğer bir sonuç ise bizzat ilahiyat fakültesi mensup ve mezunlarının "ilahiyat" ın ne olduğu konusunda kavramsal bir netliğe ulaşamadığı yönünde olmuştur. İlahiyatın tanımlanmasına yönelik katılımcı görüşlerinin, analizi güçleştirecek düzeyde karmaşık bir görünüm ortaya koyduğunu söylemek mümkün görünmüştür.

Araştırmanın bulguları çerçevesinde "ilahiyatçı kimdir?" sorusunun cevaplarından birisi olarak öncelikle ilahiyatçılığın bir meslek olmadığı, bununla birlikte mesleki kimliğin bir öğesi olabileceği sonucuna ulaşılmıştır. İlahiyatçının ilahiyat fakültelerinin yetiştirmeyi hedeflediği birey olduğu düşüncesinde yola çıkıldığında ilahiyat alanında bilgi üreten ve bilim

adamı/insanının özelliklerini taşıyan kimse olması gerektiği düşüncesi de temel sonuçlardan birisi olmuştur. İlahiyatçı olabilmek için ilahiyat fakültesinde eğitim almış olmak bir başka gereklilik olarak ön plana çıkmıştır. Bununla birlikte istihdam alanı ne olursa olsun, ilahiyat eğitimini tamamlayarak söz konusu kazanımları (bilgi üretebilme, bilim adamı/insanı özelliklerine sahip olma) elde ettiği varsayılan tüm mezunların (akademisyen, öğretmen veya din görevlisi) ilahiyatçı olarak nitelenebilecekleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucun ortaya çıkardığı diğer bir veri de istihdam alanı ne olursa olsun tüm ilahiyatçıların bulundukları alan çerçevesinde var olan bilgilerin yanında ihtiyaç duyulan yeni bilgileri üretebilme becerisine sahip olmaları gerektiği yönünde olmuştur. Araştırma çerçevesinde konu ile ilgili tartışmalar yapılmış fakat ilahiyatçının ilahiyat alanında uzmanlaştığı dinin inanırı olmasının bir gereklilik olup olmadığı konusunda bir netliğe ulaşılamamıştır. Katılımcılar şahsi tasavvurları ile ideal bir ilahiyatçıda olması gereken pek çok özellikten bahsetmiş, araştırma çerçevesinde bu özelliklerin makul yönleri tutarlı bulunuş fakat bunun yanında dikkat edilmesi gereken hususun, ilahiyat eğitiminin bu özellikleri kazandırıp kazandırmama noktasındaki yükümlülük sınırlarının belirlenmesi olduğu fikrine ulaşılmıştır. İlahiyatçıyı derinlemesine analiz edebilmek için ilahiyatçının toplumsal ve bireysel yönleri tartışılmış ve ilahiyatçıların gerek toplumsal gerekse bireysel düzlemde pek çok gerilimin ortasında kaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Toplumun ilahiyatçıyı esas sorumluluk alanlarının ötesine taşıdığı, var olan kalıp yargı ve ön yargılarla değerlendirdiği ve ilahiyatçının kim olması gerektiğini bilmediği yönünde bulgulara ulaşılmıştır. Bunun yanında ilahiyatçıların da bireyselliklerinden bağımsız, ilahiyatçı olmaları açısından kendilerini tanımlama ve konumlandırma konusunda problem yaşadıkları ve ilahiyatçı olarak yüklenmeleri gereken esas sorumlulukların farkına varamadıkları düşüncesi ön plana çıkmıştır. Bu bilinmezliklerin ilahiyatçının ilahiyat alanı ile bütünleşememe sorununu beraberinde getirdiği görülmüştür. İlahiyatçı olarak nitelenmesi gerekirken kendisini ilahiyatçı

olarak tanımlamak istemeyen bireylerin varlığı da bu sonucun destekleyicisi olmuştur. İlahiyatçılığın bu sosyo-psikolojik yönleri doğrudan ilahiyat eğitimini ilgilendiren durumlar olarak görünmese de; yetiştirilmesi hedeflenen ilahiyatçının esas beceri ve yetkinlikleri ile asıl sorumluluklarının önüne geçen durumlar oluşturmaları adına dolaylı olarak konunun bileşenlerini oluşturmaktadır. Dolayısıyla bireysel ve toplumsal boyutlarından arındırılarak, ilahiyat eğitiminin kazanımları ile şekillenecek salt ilahiyatçıya odaklanmanın bu durumların anlaşılması ile mümkün olacağı kanaatine varılmıştır. İlahiyat eğitiminin yetiştirdiği bireylerin ilahiyatçı vasfını alarak bilimsel bir kimlik kazanmaları gerekirken yaşadığı sosyo-psikolojik haller nedeniyle ilahiyatçılıklarını sosyal kimlik düzleminden çıkaramadıkları ve hatta zaman zaman kültürel bir kimliğe dönüşebilen ilahiyatçılıklarının bilimsel kimliklerinin önüne geçebildiği yönünde bulgulara ulaşılmıştır. Yaşadığı sorunlar nedeniyle psikolojik iyi olma haline ulaşamayan ilahiyatçıların yanında, alanı ile bütünleşen ilahiyatçıların varlığı da araştırma çerçevesinde konu edilmiştir. Dolayısıyla araştırmanın tüm ilahiyatçıları içine alacak şekilde bir genellemeye vardığı ya da böyle bir iddiada bulunduğu söylenemez. Bununla birlikte bu bütünleşmenin ilahiyat fakültelerinin yetiştirmeyi hedeflediği ilahiyatçı profiline uygunluk açısından mı, yoksa farklı boyutlardan mı gerçekleştiği konusu ayrı bir soru işareti oluşturmuştur. İlahiyat eğitiminin geleceğine yönelik vizyon oluşturması adına geleceğin ilahiyatçıları olan mevcut öğrenci profili de bu bağlamda değerlendirilmiştir. Görüşlerine başvurulan katılımcıların çok az sayıda olanı öğrencilerin mevcut halleri ile ilgili olumlu bakış açısı sunarken; büyük bir kısmı ise oldukça karamsar bir tablo çizmiştir. Bu tabloyu betimleyen farklı değişkenler ilgili kısımlarda tartışılmıştır. Bu olumsuz durumların ortadan kaldırılabilmesi için sadece öğrencilere yönelik bir beklenti oluşturmaktan ziyade, ilahiyat fakültesi akademisyenlerine de sorumluluk düştüğü sonucuna da ayrıca ulaşılmıştır. Araştırmanın katılımcı grubunun kendilerinden bağımsız çevrelerinde gördükleri ilahiyatçı

örneklerini değerlendirdikleri son kısımda ise; önceki kısımlarda yakındıkları toplumsal yargılardan zihinsel anlamda bağımsız kalamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç araştırmanın kendi sonuçlarını teyit etmesi adına önemli bulunmuştur.

İlahiyatın neliği ve ilahiyatçının kimliği üzerinde tartışıldıktan sonra, son olarak olması gereken "ilahiyat" anlayışı ile yetiştirilmesi gereken "ilahiyatçı" yı yetiştirecek ilahiyat eğitimi üzerine konuşulmuştur. Katılımcıların ilahiyat eğitim konusuna yetiştirilecek insan modelini tarif ederek başlamaları, ilahiyatçının kim olduğunun analiz edilmesi ihtiyacını anlamlandırması açısından manidar bulunmuştur. İlahiyatçıdan önce yetiştirilecek insandan bahsedilmesi, ilahiyat eğitiminin aslında tek bir öze odaklanarak, ayrımlara gitmeden ortak bazı temel özelliklere sahip bireyi yani "ilahiyatçı" yı yetiştirmesi gerektiği düşüncesini desteklemiştir. Kazandırılacak bu temel özelliklerin araştırmanın önceki kısımlarında ortaya konulduğu düşünüldüğünde bu özellikleri kazandıracak ilahiyat eğitiminin bilgi anlayışının da bu yönde şekillenmesinin gerekliliği ortaya çıkmıştır. Buna göre ilahiyat eğitiminin alt yapısını oluşturacak bilgi anlayışı, alana özgü yöntemlerle elde edilen bilimsel bilgiye dayalı olmalıdır düşüncesi bu konudaki öncelikli sonuç olarak görülmüştür. Bununla birlikte diğer bir sonuç da ulaşılması gereken bilginin "kesin" bilgiden ziyade "doğru" bilgi olduğu ön kabulünden yola çıkılarak, devam eden bir bilgi arayışı anlayışına odaklanılması gerektiği yönünde olmuştur. Dolayısıyla ilahiyat eğitiminin içeriğinin bu yönde şekillenmesi ve öğrenciye eğitimin ilk aşamalarında doğru epistemolojik bakış açısının kazandırılması bir ihtiyaç olarak görülmüştür. İlahiyat fakültelerinin amaç ve hedefleri konusuna gelince katılımcılar geçmişten günümüze bu fakültelerin amaç ve hedeflerinde birtakım değişikliklerin olduğunu söyleyenler, hiç bir değişikliğin olmadığını söyleyenler ve bu fakültelerin herhangi bir amaç ve hedefe odaklanmadığını ifade edenler olarak kendi içlerinde ayrılmışlardır. Değişen toplum yapısı ve zamanın ihtiyaçları göz önünde bulundurulduğunda amaç ve hedeflerin değişmesi olağan hatta

gerekli bulunmuştur. Bununla birlikte amaç ve hedeflerin belirsizliğine değinen görüşlerin varlığı da, ilahiyat fakültelerinin yapılanması ile ilgili var olan problemlere ışık tutması adına önemli bulunmuştur. Fakültelerin imanlı/dindar bireyler yetiştirmek gibi bir hedeflerinin olup olmadığı tartışılmıştır. İlahiyat eğitiminin doğrudan bu yönde bir hedefinin olduğunu söylemek mümkün görünmemiştir. Bununla birlikte İlahiyatın ve ilahiyatçının neliği bağlamında düşünüldüğünde ideal ilahiyat eğitiminin bireye kazandıracağı "tahkik" becerisinin dolaylı olarak iman ile ilgili boyutları şekillendirebileceği görüşü ön plana çıkmıştır. Bu düşünce eğitimde öne çıkan "örtük program" konusunu gündeme getirmiş ve ilahiyat fakültelerinin bu yönde programlarının olup olamayacağı ile ilgili çalışmaların yapılması gerektiğini ortaya koymuştur. Dindarlık konusu ise kendi içerisinde dahi netlik kazanmayan bir durum olduğu için, ilahiyat fakültelerinin amaç ve hedefleri ile ilintili olarak değerlendirilememiştir. Bununla birlikte katılımcıların aldıkları eğitimle ilişkili olarak, iman-dindarlık ve maneviyat boyutlarındaki değişimle ilgili sundukları görüşler ilahiyat eğitiminin kişiler üzerindeki farklı yansımalarını ortaya koyması adına önemli bulunmuştur. Bu farklılıklar, öğrencilerin de kendi bilgi üretme süreçleri ile kendilerine dair bazı sonuçlara ulaşmış olabileceklerini düşündürmesi adına konu ile ilgili yapılacak çalışmalara kapı aralamıştır. Başka bir deyişle bu farklılıklar aynı zamanda ilahiyat fakültelerinin bilgi üretme becerisini kazandırma hedefinin tezahürleri olarak de değerlendirilebilir görülmüştür. Araştırmanın ilahiyat eğitiminin kazandırdıkları ile ilgili verilerine göre de katılımcıların ilahiyat eğitiminin kendilerine düşünme, sorgulama ve eleştirme becerisi kazandırdığı yönünde görüşler sundukları görülmüştür. Bu görüşler ilahiyat fakültesinde öğrenim gören bireylerin bilgi üretme süreçlerine bir şekilde dahil olabildiklerini göstermesi adına anlamlı bulunmuştur. Bununla birlikte öğrencilerin bu konuda ulaştıkları ya da ulaştıklarını düşündükleri sonuçların doğruluğu- yanlışlığı ya da olumlu-olumsuzluk durumları ayrıca tartışılması gereken bir konu olarak görülmüştür.

İlahiyat fakültelerinin ideal amaç ve hedefleri ne olmalıdır sorusu üzerinde düşünüldüğünde doğru dini bilgiye ulaşmak, var olan bilgileri güncellemek ve toplumun ihtiyaçlarına yönelik bilgi üretmek ve dolayısıyla bu becerileri kazanacak bireyi yetiştirmek ilahiyat fakültelerinin amaç ve hedefleri arasında gösterilmiştir. Bunun yanında bu ideal amaç ve hedefleri belirleyip uygulamanın ötesinde Türkiye'deki ilahiyat eğitiminin genelinde bu amaç ve hedeflerin nasıl yer bulacağı ya da yer bulup bulamayacağının tartışılmasının, aksi hallerde ortaya çıkan ve çıkacak olan farklılıkların ilahiyat alanına ve topluma yansımaları üzerinde düşünülmesinin de bir ihtiyaç olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlahiyat fakültelerinin kurumsallaşma süreçlerinin araştırmalara konu edilmesi ihtiyacı bu açıdan da önemli bulunmuştur. İlahiyat fakültelerinin sayısal anlamdaki artışı da bir problem alanı olarak gündeme getirilmiştir. Bu durumun alana dair yeni problemleri beraberinde getirmesi kaçınılmaz bir sonuç olarak görülmüştür. Bununla birlikte ilk kurulan ilahiyat fakültesi de dahil geçmişleri uzun yıllara dayanan pek çok ilahiyat fakültesi açısından var olan çok daha öncelikli problemlere çözüm üretilemiyor olması, temel problemlere odaklanılmasının aciliyetini ortaya koymuştur. Katılımcılar ilahiyat fakültelerinin mevcut programlarını değerlendirmenin yanında ideal program yapılanması üzerinde çeşitli görüşler ortaya koymuşlardır. Farklı istihdam alanlarında hizmet edebilecek, farklı yetkinliklere sahip bireyi yetiştirebilme ortak hedefine odaklanan çeşitli program önerileri sunulmuştur. Buna karşın din-hayat ilişkisi ve ilahiyatın bu ilişki içerisindeki konumu bağlamında düşünüldüğünde; her geçen gün farklılaşan istihdam alanlarının yanında her geçen gün artan ve din ile bağlantılı olarak çeşitlenen problem alanları, ihtiyacı sürekli güncellemektedir. Bu ihtiyacın 5 yıllık bir ilahiyat eğitimi çerçevesinde -programların yapılanması ne yönde şekillendirilirse şekillensin- tam anlamıyla karşılanması imkan dahilinde görülmemiştir. Dolayısıyla öncelenmesi gerekenin temel ilahiyatçı becerilerine odaklanan bir program

anlayışı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çünkü bu temel becerileri elde eden ilahiyatçının karşılaştığı her yeni duruma kendini uyarlayabilmesinin mümkün olabileceği, değişim ve gelişim karşısında yetersizlik hissetmeyeceği düşünülmüştür. Bu bağlamda derslerin dağılımı, derslerde kullanılan yöntem, teknik ve içerikler konusu gündeme gelmiştir. Olumlu olumsuz pek çok görüşün yanında farklı öneriler de gündeme gelmiştir. Bu konuda ulaşılan sonuçlardan birisi, derslerin dağılımı ve bu doğrultuda yapılacak program geliştirme çalışmalarının "anlamlı öğrenme" leri sağlayacak şekilde yapılması gerektiği yönünde olmuştur. Kuran dersleri ile ilgili sorunlar katılımcılar tarafından özellikle dile getirilmiştir. Bu konu ile ilgili olarak da Kuran'ı anlamaya yönelik derslerin anlamlı öğrenmeleri sağlamak adına tüm ilahiyatçılar için elzem dersler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Temel diğer bir sonuç da derslerin içeriğinin var olan bilgileri aktarmanın yanında, yeni bilgilerin üretildiği sürecin öğelerine yer verilerek şekillendirilmesi gerektiği yönünde olmuştur. Diğer bir ifadeyle öğreticiler kendi bilgi üretme süreçlerinde ulaştıkları ve ulaşmayı hedefledikleri yeni bilgileri aktarmanın yanında, bu bilgilere ulaşırken izledikleri yöntem ve metodları da öğrencinin seviyesine göre öğretime konu etmelidir sonucu ön plana çıkmıştır. Alana dair yeni bilgilere ulaşmanın gerekliliğinin ve bu bilgilere nasıl ulaşıldığının öğrenci nezdinde anlaşılır olması, anlamlı öğrenmelere katkı sağlaması adına mühim görülmüştür. Anlamlı öğrenme ortamlarının oluşturulması, katılımcıların eğitim ortamlarındaki sorunlar ve eğitime olan güven ile ilgili problemlerin aşılabilmesi adına da önemli görülmüştür. İlahiyat fakültesi akademisyenlerin bazen yıllarca sürebilen bilgi arayışları sonucunda elde ettikleri yeni bilgileri doğrudan öğrenciye aktarmasının, süreci bilmeyen öğrenciler için anlamsız olabileceğinin ve hatta bazen inandırıcılığı olmayan eğitimsel unsurlara dönüşebileceğinin göz önünde bulundurulması önemli bulunmuştur.

Araştırmanın üç teması altında ortaya çıkan kategori, kod ve alt kodların her birisi elbette ki kendi içerisinde daha detaylı tartışmalara ihtiyaç duymaktadır. Bununla birlikte bir doktora çalışmasının sınırları dahilinde daha fazla tartışmaya yer açabilmek mümkün görünmemektedir. Bu durumda neden daha sınırlı başlıklar altında çalışılmadığı sorusu gündeme gelebilir. Bunun en önemli nedeni, öngörülenden daha fazla verinin araştırma esnasında ortaya çıkmasıdır. Farklı problem alanlarına işaret etmesi anlamında önemli bulunan bu verilerin kaybolmasının önüne geçilmek istenmiş, dolayısıyla ortaya oldukça zengin bir veri çeşitliliği çıkmıştır. Katılımcıların ilgili sorulara verdikleri cevapların bazıları her bir cümlesiyle yeni tartışma konularına zemin hazırlar nitelikte olmuştur. Bununla birlikte veriler üzerinde tartışmalar yapılırken, katılımcıların vurguladığı en çarpıcı noktalara odaklanılmış ve bu odaklar üzerinden değerlendirmeler yapılmış fakat katılımcıların konuşma bağlamlarından uzaklaşmamak adına kimi yerlerde daha uzun metinlere yer verilmiştir. Araştırmanın, konu alanı itibariyle özdüşünüm gerektiren bir çerçeveye sahip olması katılımcıların her bir görüşünün daha da kıymetli hale gelmesine neden olmuştur. Çünkü katılımcıların aidiyet duyup duymamalarından bağımsız olarak ilahiyat alanı ve ilahiyatçılık konusu ile aldıkları ilahiyat eğitimi hakkında görüş bildirmeleri kendilerine dönerek düşünmelerine ve bu yolla görüş bildirmelerine olanak sağlamıştır. Birebir tecrübelerden yola çıkılarak değerlendirmelerin yapılması, araştırmanın konuları üzerinde düşünmeyi kolaylaştırdığı için etkili bir yöntem olarak görülmüştür.

KAYNAKÇA

Acar, İ. (2007). Çağdaş Toplumda İdeal Din Görevlisi Portresi. Din-Kültür ve Çağdaşlık içinde (s. 49-52). Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.

Acar, R. (2009). İbn Sina'ya Göre Metafizikte Teolojinin Yeri. Uluslararası İbn Sina Sempozyumu Bildiriler içinde (s. 161-169). İstanbul: İstanbul Büyükşehir Belediyesi Kültür A.Ş. Yayınları.

Açıkgenç, A. (2003). Bilim Epistemolojisine Yeni Bir Yaklaşım. *Bilimname*,2, 53.74.

Akcan, A.T., Malkoç, S. Ve Kızıltan, Ö. (2017). Akademisyenlere Göre Akademi ve Akademik Kültür. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 18(1), 569-591.

Akarsu, B. (1975). Felsefe Terimleri Sözlüğü. Ankara: Savaş Yayınları.

Akdoğan, A. (2009). Sosyal Gelişmenin İki Dinamiği: Bilim ve Ahlak. *Din Bilimleri Akademik Araştırmaları Dergisi*, 9(3), 11-44.

Akkaya, H. Ü. (2019). Y Kuşağı İlahiyat Öğrencilerinde Model İnsan Algısı. *Bozok University Journal of Faculty of Theology*, 15 (15), 43- 84.

Akpınar, A. (2008). Cami Merkezli Din Hizmeti Verenlerde Görülen Bazı Eksiklikler ve Bunların Giderilmesine Yönelik Tedbirler. I. Din Hizmetleri Sempozyumu II. Cilt içinde (s. 13-30). Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.

Aksu, Z. (1988). İslam Hukuku Metodolojisi ve Öğretimi Meselesi. Yükseköğretimde Din Bilimleri Öğretimi Sempozyumu içinde (s. 271- 276). Samsun: On Dokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları.

Aktan, C.C. (2003). Özlenen Üniversite/Yaşanan Üniversite. Ankara: Yeni Türkiye Yayınları.

Aktay, Y. (2012). İlahiyat Sosyolojisi: Bir Sosyal Değişim Dinamiği Olarak İlahiyat Sorunu. *Milel ve Nihal*, 9 (3), 101-135.

Akyüz, H. (2012). "Âlimler Peygamberlerin Varisleridir" Hadisinin İsnad Açısından Tenkit ve Tahlili, *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 11 (22), 159-190.

Akyüz, H. (2013). "Âlimler Peygamberlerin Varisleridir" İbaresinin Yer Aldığı Bir Hadisin Mutâbaat ve Şevâhid Açısından Değerlendirilmesi, *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 15 (28), 93-123.

Akyüz, Y. (2010). Türk Eğitim Tarihi. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Albayrak, H. (2015). Devlet Üniversitelerinde Teoloji Neden Okutulmalı?. Türk-Alman İşbirliği Konusu Olarak İslam ve Avrupa XII içinde (s.38-44) Ankara: Dönmez Offset.

Alemdar, Y. (2008). İlahiyat Fakültelerinde Kuran Dersleri ile İlgili Problemler ve Çözüm Önerileri. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 12 (1), 177-212.

Allori, A. B.(2014). Meaningful Learning in Practise. *Journal of Education and Human Development.* 3 (4), 199-209.

Altaş, N. (2004). Öğrenci Velilerinin İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerine Karşı Tutum Düzeylerinin Dini Tutum Düzeyleri İle İlişkisi (Ön Araştırma), *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1, 85-105.

Altaş, N. ve Büyük, C. (2018). Öğretmen Yetiştiren Bir Kurum Olarak İlahiyat Eğitiminin Temelleri Altında Din Eğitimi ve Din Felsefesi İlişkisi (Din Eğitimi ve Din Felsefesi İlişkisi Özel Amaçlara Nasıl Yansımalı?). *Din ve Felsefe Araştırmaları*, 1 (2), 115-133.

Altaş, N. ve Kalkavan, F. N. (2019). Dünün Becerilerini Kullanarak Geleceğe İnsan Yetiştirmek Veya Mümkün Olmayanın İmkanını Araştırmak (Öğretim Üyelerine Göre İlahiyat Eğitiminin Odaklanması Gereken Beceriler). Uluslararası Yüksek Din Öğretimi Sempozyumu (Akademik ve Sosyal Yönleriyle) Bildiriler Kitabı içinde (s.545-560), Malatya: İnönü Üniversitesi Yayınevi.

Andaç, D.M.H. (2011). Sosyal Kimlik ve Ayrımcılık. 03 Ekim 2019 tarihinde http://secbir.org/images/haber/2011/01/07-andac-demirtas-madran-2.pdf adresinden erişildi.

Ankara Üniversitesi Arşivi (15 Haziran 1948). Ankara Üniversitesi Senato Tutanakları. Toplantı Sayısı 75, Karar Sayısı 236.

Ankara Üniversitesi Arşivi (14 Nisan 1949). Ankara Üniversitesi Senato Tutanakları. Toplantı Sayısı 99, Karar Sayısı 347-348.

Ankara Üniversitesi Hazırlıklı İlahiyat Lisans Programı (2017-2018). 05 Temmuz 2019 tarihinde http://www.divinity.ankara.edu.tr/?page_id=429 adresinden erişildi.

Ankara Üniversitesi Yayınları. (2006). İlahiyat Fakültesi. Anadolu'nun 60 Yıllık Bilim ve Kültür Köprüsü Ankara Üniversitesi Tarihçe içinde (s.153-168) Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi Yüze Otuz Zorunlu Arapça 4 Yıllık Ders Müfredatı (2017-2018) 06 Temmuz 2019 tarihinde

https://www.aybu.edu.tr/islamiilimler/custom_page-358-mufredat-ve-ders-icerikleri.html adresinden erişildi.

Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi Web Sayfası/ Amaçlar-Hedefler 21 Ağustos 2019 tarihinde https://www.aybu.edu.tr/islamiilimler/custom_page-333-amaclar---hedefler.html adresinden erişildi.

Antalyalı, Ö.L. (2007). Tarihsel Süreç İçerisinde Üniversite Misyonlarının Oluşumu. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(6), 25-40.

Apaydın, Ç, Aksu, M. Ve Kasalak, G. (2015). Profesörlerin Cinsiyetlerine Göre "Bilim İnsanı, Akademisyen, Bilim Adamı ve Bilim Kadını" Kavramlarına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi, *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 5(2), 148-155.

Apaydın, Y. (2017). İlahiyat Fakültelerinin Çağdaş Dini Sorunlara Çözüm Üretmedeki Yeterlilik Sorunu. Gelenek ve Modernite Arasında İslam Yorumları içinde (s. 289-294). Konya: İslami İlimler Araştırma Vakfı Yayınları.

Arap, S.K. (2010). Türkiye Yeni Üniversitelerine Kavuşurken: Türkiye'de Yeni Üniversiteler ve Kuruluş Gerekçeleri. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 65(1), 1-30.

Arapgirlioğlu, H. Ve Tankız, K.D. (2013). Özel Yetenek Sınavlarında AOBP ve YGS Puanlarının Yerleştirme Puanları İçerisindeki Dağılımlarının İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (2), 14-26.

Ardıç, K. Ve Polatcı, S. (2008). Tükenmişlik Sendromu Akademisyenler Üzerinde Bir Uygulama (GOÜ) Örneği. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10 (2), 69-96.

Ardoğan, R. (2009). Taklîdî İmanın Geçerliliği. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 50 (2), 39-70.

Aristotales, (1996). Metafizik (A. Aslan, Çev.). İstanbul: Sosyal Yayınları.

Arslan, A. (2007). Darülfünun İlahiyat Fakültesi, Fakülte Meclisi'nin Kurulması ve İlk Meclis Zabıtları (1911-1912). *Değerler Eğitimi Dergisi*, 5(13), 9-36.

Aslan, A. (2009). Küreselleşen Dünyada Dinin Rolü. IV. Din Şurası Tebliğ ve Müzakereleri içinde (194-200). Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı.

Arslan, M. Ve Tunç, E. (2013). İlahiyat Fakültesindeki Öğrencilerin Değer Yönelimlerindeki Farklılaşmalar. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11 (26), 7-39.

Aşık, N. (2008). İlahiyat Fakültelerinin Pratik Din Hizmetlerine Katkısı. I. Din Hizmetleri Sempozyumu II. Cilt içinde (s. 457-462). Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.

Aşıkoğlu, N. Y. (1998). Toplum Hayatımızda Dinin Yeri ve Din Eğitiminin Önemi. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2, 45-49.

Aşıkoğlu, N.Y. (2005). İlahiyat Fakültelerinin Eğitim Öğretime Katkıları ve Kaliteye Yolculuk. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 9 (1), 1-10.

Aşıkoğlu, N. Y. (2009). Değişen Dünyada Değişmeyen Kurumlar: İlahiyat Fakülteleri. IV. Din Şurası Tebliğ ve Müzakereleri içinde (887-898). Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı.

Aşlamacı, İ. (2019). Günümüz Türkiye'sinde Sayılarla Yüksek Din Öğretimi. Uluslararası Yüksek Din Öğretimi Sempozyumu (Akademik ve Sosyal Yönleriyle) II. Cilt, Bildiriler Kitabı içinde (s.21-37), Malatya: İnönü Üniversitesi Yayınevi.

Ataman, K. (2008). Bilimsel Sosyal Bilim İdealinin Açmazları: Bir Hermenötik Açılım Teklifi. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 17(2), 313-329.

Atay, H. (1968). Kuran'da Bilgi Teorisi. Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 16 (1), 155-176.

Atay, H. (1980). Bazı İslam Filozof ve Düşünürlere Göre İlimlerin Sayımı ve Tasnifi. *İslam İlimleri Enstitüsü Dergisi*, 4, 1-41.

Atilla, M. (2010). Günümüz Toplumunun Din Görevlilerinden Beklentileri. YECDER I. Ulusal Din Görevlileri Sempozyumu Tebliğleri içinde (s. 27-34). 11 Kasım 2019 tarihinde http://isamveri.org/pdfdrg/D194465/2010/2010_ATILLAM.pdf adresinden ulaşıldı.

Avcı, Ö. (2018). İstanbul'da Dindar Üniversite Gençliği İki Dünya Arasında. İstanbul: İletişim Yayınları.

Ay, M. (2011). Kelam'ın Doğuşu, Gelişimi ve İslam Bilimleri İçindeki Yeri. Sistematik Kelam içinde (s. 1-34). Ankara: Ankara Üniversitesi uzaktan Eğitim Yayınları.

Aydar, H. (2006). Dârülfünûn İlahiyat Fakültesi ve Türk Kültür Hayatına Katkıları. *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 13, 23-43.

Aydın, H. (2011). Modern Bilime Yönelik Post-Modern eleştiriler ve Etik Değeri. *Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, 1-17.

Aydın, İ. (2006). Eğitim ve Öğretimde Etik. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Aydın, M.Ş. (2003). Yüksek Din Eğitimi Kurumları: Gelgitler Alanı. *Tezkire*, 31, 106-123.

Aydın, M.Ş. (2005). Cumhuriyet Döneminde Din Eğitimi Öğretmeni. İstanbul: DEM Yayınları.

Aydın, M.Ş. (2010). Bir Din Eğitimi Kurumu Olarak Kur'an Kursu. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.

Aydın, M.Ş. (2015). İlahiyat Fakültelerinin Eğitim Anlayışı Nasıl Olmalıdır?. Bugünün İlahiyatı Nasıl Olmalıdır-Sorunlar ve Çözümleri- içinde (s. 284). (Müzakere) İstanbul: Ensar Neşriyat.

Aydoğan, İ. (2008). Bilim İnsanı ve Entelektüel Özellik, *J. Soc.& Appl. Sci*, 3 (6), 81-87.

Ayhan, H. (2014). Türkiye'de Din Eğitimi. İstanbul: Dem Yayınları.

Baltacıoğlu, İ. H. (1998). Hayatım. İstanbul: Dünya Yayıncılık.

Bardakoğlu, A. (2019). Yüksek Din Öğretiminin Çağdaş Sorunlarla Yüzleşme Kapasitesi. Türkiye'de Yüksek Din Öğretimi Kurumsallaşma-Sorunlar-Beklentiler içinde (19-25). Samsun: On Dokuz Mayıs Üniversitesi Yayınları.

Bassey, M. (1999). Case Study Research in Educational Settings. Usa: Open University Press.

Batur, B. (2015). Türkiye'de Modernleşme, Din ve Din Adamlığı. *Turkısh Studies*, 10 (10), 181-200.

Bauman, Z. (1999). Sosyolojik Düşünmek (A. Yılmaz, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Bauman, Z. (2003). Modernlik ve Müphemlik (İ. Türkmen, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Bauman, Z. (2017). Kimlik (M. Hazır, Çev.). Ankara: Heretik.

Benda, J. (2017). Aydınların İhaneti (C. Soydemir, Çev.). Ankara: Doğu Batı Yayınları.

Berdahl, R. (2006). Academic Freedom, Autonomy and Accountability in British Universities. Studies in Higher Education, 15 (2), 169-180. 10 Ekim 2019 tarihinde https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/03075079012331377491?needAccess=true adresinden erişildi.

Berg, B.L., Lune, H. (2019). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (A. Arı, Çev. Edt.). Konya: Eğitim Yayınevi.

Bilgin, A. (2014). Din, Dindar, Dindarlık: Özeleştirel Bir Değerlendirme. *Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 2(2), 75-84.

Bilgin, B. (2007). Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi. Ankara: Gün Yayınları.

Bilgin, V. (2019). Din-Toplum İlişkisi Bağlamında Yüksek Din Öğretimi. Türkiye'de Yüksek Din Öğretimi Kurumsallaşma-Sorunlar-Beklentiler içinde (153-164). Samsun: On Dokuz Mayıs Üniversitesi Yayınları.

Bingöl, B. (2012). Üniversite Özerkliğinin Değişen Tanımı ve Üniversitelerin Yeniden Yapılandırılması. *Hacettepe Hukuk Fakültesi Dergisi*, 2 (2), 39-75.

Birand, K. (1954). Dilthey ve Rickert'te Manevi İlimlerin Temellendirilmesi. Ankara: Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları.

Birand, K. (1960). Mânevi İlimler Metodu Olarak Anlama. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.

Birand, K. (1961). Din Kavramının İncelenmesi Hakkında. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.

Bogdan, R.J. ve Biklen, S.K. (2006). Qualitative Research for Education: Abn Introduction to Theories and Methods. USA: Pearson.

Bolay, S.H. (2011). Çağdaş Üniversitede Neler Önem Kazanmaktadır? *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi,* 1(3), 105-112.

Boyer, L. E. (1990). Scholarship Reconsidered PRİORİTİES OF THE PROFESSİORİATE. New York: The Carnegie Foundation for the Advencement of Teaching.

Bozkurt, N. (1997). Hâfız, *Diyanet İslam Ansiklopedisi*. 12 Ekim 2019 tarihinde https://islamansiklopedisi.org.tr/hafiz--kuran adresinden erişildi.

Bozkurt, Ö. (2014). Mesleki Etik (ler) i ile İlgili Bazı Tespitler ve Değerlendirmeler. *Toplum Bilimleri Dergisi.* 8 (15), 249-262.

Bozkuş, m. (2006). Alevi Yurttaşlara Yönelik Dinî Hizmetlerin İcrası Bağlamında Bir Teklif Denemesi. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 10 (1), 1-12.

Bulğen, M. (2017). Kelam İliminde Ulûhiyyet Bahislerinin Güncellenmesi Üzerine. Kelâm İlmi ve İslâm Hukukunda İçerik Sorunları Tartışmalı İlmî İhtisas Toplantısı içinde (s. 89-162). İstanbul: Sabahattin Zaim Eğitim ve Kültür Merkezi.

Bulut, M. (1989). Kelam İlmi Hakkında Bazı Düşünceler. *Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi,* 5, 335-348.

Buran, A. (2017). Nitel Araştırmada Veri Toplama. Seggie, F. N. ve Bayyurt, Y. (Ed.). Nitel Araştırma Yöntem, Teknik, Analiz ve Yaklaşımlar içinde (s.43-58). Ankara: Anı Yayınları.

Buyrukçu, R. (1995). Din Görevlilerinin Mesleğini Temsil Gücü. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.

Buyrukçu, R. (2006). Türkiye'de Din Görevlisi Yetiştirme Problemi ve Çözüm Önerileri. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 47 (2), 99-126.

Câbirî, M.A. (1997). Arap Aklının Oluşumu. İstanbul: İz Yayınları.

Câbi^ri, M.A. (2001). Arap-İslam Kültürünün Akıl Yapısı. İstanbul: Kitabevi Yayınları.

Can, A. ve Tiyek, R. (2015). Tükenmişlik Sendromu:Akademik Personel Üzerinde Bir Uygulama. *Kırklareli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 4 (1), 71-93.

Canikli, İ. (2010). Hadis Öğretimi Üzerine Bazı Düşünceler. *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 23, 141-161.

Canlı, M. (2013). Rivâyetlerde Âlim Portresi. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 17 (2), 43-70.

Cebeci, S. (1999). Cumhuriyet Döneminde Yüksek Din Öğretimi. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 39 (2), 227-235

Cebeci, S. (2016). Din Görevlisinin Gençlerle İletişim Becerileri. Gençliğin Gelişimi ve Problemleri Karşısında Din Görevlileri içinde (s. 209-216). İstanbul: Ensar Neşriyat.

Cebeci, S., Cevherli, K., Doğruyol, F. Çakmaktaş, B., Özli, Z. (2019). Dini Grupların Birey ve Toplum Üzerindeki Etkileri: İlahiyat Fakültesi Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 8 (8), 69-88.

Cengil, M. (2008). Olağanüstü Hallerde ve Kriz Anlarında Verilecek Din Hizmetlerinin Psiko-Sosyal Temelleri. I. Din Hizmetleri Sempozyumu I. Cilt içinde (s. 606-619). Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.

Cerrahoğlu, İ. (1990). Oryantalizm ve Batıda Kur'an ve Kur'an İlimleri Üzerine Araştırmalar. Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi. 31 (1), 95-136.

Chance, P. (1986). Thinking in the classroom. New York: Columbia University.

Christiansen, C. H. (1999). Defining Lives: Occupation as Identity: An Essay on Competence, Coherence, and the Creation of Meaning. *The American Journal of Occupational Theraphy*, 14, 547-558.

Cohrs, J.C. ve Duckitt J. (2012). Prejudice, Types and Origins of. The Encyclopedia of Peace Psychology içinde (s. 880-887). Malden, MA: Wiley-Blackwell.

Coşkun, M.K. (2008). Üniversite Eğitimi ve Akademisyenler: Qua Vadis?. *Toplum ve Demokrasi*, 2 (3), 197-202.

Coşkun, S. (2009). Gadamer'de Hermeneutik Yöntem. *Kaygı,* 12, 27-37.

Cüceloğlu, D. (2009). Kişisel Bütünlük Üstüne. 15 Ekim 2019 tarihinde http://www.dogancuceloglu.net/yazilar/496/kisisel-butunluk-ustune/ adresinden erişildi.

Creswell, J. W. (2016). Nitel Araştırma Yöntemleri. M. Bütün ve S. B. Demir (Çev. Ed.). Ankara: Siyasal Yayınevi.

Creswell, J.W. (2017). Araştırma Deseni Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları. S.B. Demir (Çev. Ed.). Ankara: Eğiten Kitap.

Çakır, A.N. ve Senemoğlu, N. (2016). Yükseköğretimde Analitik Düşünme Becerileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24 (3), 1487-1502.

Çakır, M. Ve Horoz, Y. (2018). Hafızlığı Teşvik Eden Hadisler Üzerine Genel Bir Değerlendirme. *Kafkas Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 5 (9), 118-140.

Çaldak, S. (2012). Taşköprülüzâde'nin Mevzû'atu'l Ulûm'undaki İlimler Tasnifi Üzerine. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15 (2), 115-146.

Çapçıoğlu, İ. (2013). Modernleşme. Sosyolojiye Giriş içinde (s. 289-326). Ankara: Grafiker Yayınları.

Çelebi, İ. (2014). Temel İslam Bilimlerinin Bilgi Sürecinde Aklın Yeri. Akademide Felsefe Hikmet ve Din içinde (s. 67- 74), Zonguldak: Bülent Ecevit Üniversitesi yayınları.

Çelik, C. (2005). Dindarlık Tipolojilerine Metedolojik Bir Yaklaşım. *İslamiyat*, 8 (2), 71-90.

Çelik, C. (2015). "Bugünün İlahiyatı" Üzerine Eleştirel Bir Değerlendirme. Bugünün İlahiyatı Nasıl Olmalıdır-Sorunlar ve Çözümleri- içinde (s. 80-89). İstanbul: Ensar Neşriyat.

Çelik, E. (2013). Medreseler ile İlahiyat Fakültelerinde Fıkıh İlminin Eğitim ve Öğretimi. Medreseler ve İlahiyat Kavşağında İslami İlimler Uluslararası Sempozyum I. Cilt içinde (s. 733-748). Bingöl: Bingöl Üniversitesi Yayınları.

Çelik, Ö. (2012). Hafızlık. *Araşan Sosyal Bilimler Enstitüsü İlmi Dergisi*, 13, 69-83.

Çerik Ş. Ve Erkmen, T. (2006). Kurum İmajını Etkileyen Faktörlerin Algılanması ve Bu Algılamaların Beklentilerle Karşılaştırılması: Üniversite Öğrencilerine Yönelik Bir Araştırma. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(6), 1-22.

Çetin, E. (2012). *Türkiye'de Akademik Dini Bilginin Yaygınlaşma Süreci ve Olgusu* (Doktora Tezi). Erişim Adresi: https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

Çetin, E. (2012). Türk Halkının Aydın Din Alimi Âlgısı. *Toplum Bilimleri Dergisi*, 6 (11), 189-204.

Çetin, S. ve Tekiner, M.A. (2015). Kurumsal İmajın Temel Belirleyicileri: Emniyet Teşkilatı Örneklemi İç Paydaş Anketi. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 13(1), 418-440.

Çiftçi, H. (2010). İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinde Kimlik Bilinci ve Mesleki Formasyonun Oluşumu: Fırat Üniversitesi Örneği. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Elazığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çiftçi, M. (2010). Girişimci Üniversite ve Üçüncü Kuşak Üniversiteler. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27.

Çiğdem, A. (1997). Bir İmkan Olarak Modernite Weber ve Habermas. İstanbul: İletişim Yayınları.

Çilingir, L. (2014). Din mi Ahlak mı?. International Journal of Science Culture and Sport, 1, 711-720.

Çüçen, K. (2003). Bilgi Kuramına Giriş. *Bilimname*, 2, 3-12.

Dalbay, R. S. ve Avcı, N. (2018). Kimlik İnşasına İlişkin Temel Yaklaşımlar ve bu Yaklaşımların Türkiye'ye Yansımaları. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi,* 23 (1), 17-39.

Daud, W,M, N. (2002). İslami Bilgi Anlayışı ve Çoğulcu Bir Toplum Modeline Yansıması-Malezya Örneği-. Ankara: Ankara Okulu Yayınları

DeMarrais, K. (2003). Qualitative Interview Studies: Learning Through Experience. Oxford: Routledge

Demir, S. (2017). Hadis Metinlerinin Yorumlanmasında Siyer Bilgilerinin Kullanılması. İSLAM VE YORUM Temel Tartışmalar, İmkanlar ve Sorunlar içinde (589-607). Ankara: TDV Yayın Matbaacılık.

Demircan, A. (2015). Türkiye'nin İlahiyat Sorunu. İstanbul: Beyan Yayınları.

Demirel, Ö. (2014). Eğitimde Program Geliştirme Kuramdan Uygulamaya. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Dilthey, W. (1999). Hermeneutik ve Dil Bilimleri (Doğan Özlem, Çev.). İstanbul: Paradigma Yayınları.

Doğan, D. (2013). Yeni Kurulan Üniversitelerin Sorunları ve Çözüm Önerileri. *Yüksek Öğretim ve Bilim Dergisi*, 3 (2), 108-116.

Doğan, R. (2008). Avrupa Birliği Sürecinde Dinî Kurumlar ve Din Eğitimi: Almanya Modeli. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 2, 1-43.

Doğan, R. (2015). İlahiyat Fakültelerinin Eğitim Anlayışı Nasıl Olmalıdır?. Bugünün İlahiyatı Nasıl Olmalıdır-Sorunlar ve Çözümleri- içinde (s. 351-370). İstanbul: Ensar Neşriyat.

Doğan, R. (2016). Cumhuriyet Dönemi İlahiyat Fakülteleri/Dini Yükseköğretim: Tarihsel Gelişimi, Problemleri ve Geleceği. Türkiye'de Dinler Tarihi'nin Kurumsallaşması Sürecinde Prof. Dr. Abdurrahman Küçük içinde (s. 231-250). Ankara: Berikan Yayınları.

Doğan, R. (2019). İlahiyat Fakültelerinin Mevcut Durumu ve Problemleri Üzerine Bir Değerlendirme. Türkiye'de Yüksek Din Öğretimi Kurumsallaşma-Sorunlar-Beklentiler içinde (s. 117-139). Samsun: On Dokuz Mayıs Üniversitesi Yayınları.

Doğan, R. (2019b). Kuruluşundan Günümüze Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Öğrenci Profili. Türkiye'nin İlahiyat Birikimi Ankara İlahiyat'ın 70 Yılı (1949-2019) içinde (s. 152-174). Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.

Dovidio, J.F., Hewstone, M., Glick, P. Ve Esses, V.M. (2010). Prejudice, Stereotyping and Discrimination: Theoretical and Empirical Overview. 07 Kasım 2019 Tarihinde https://pdfs.semanticscholar.org/b1ce/a4d91d9593ba5b9790c8159bf35004cd8ac5.pdf adresinden erişildi.

Durkheim, E. (1986). Meslek Ahlakı (Mehmet Karasan, Çev.). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Düzgün, Ş. A. (2003). Bir Problem Alanı Olarak Metafizik ve Metafiziksel Olmayan Bir Teolojinin İmkanı. *Kelam Araştırmaları,* 1(2), 57-80.

Düzgün, Ş.A. (2006). Din-Bilim İlişkisinde Modeller ve Ortak Kavramlar. *Kelam Araştırmaları*, 4(1), 51-62.

Düzgün, Ş.A. (2013). Çağdaş Meydan Okumalar Karşısında Ulema: İmkanlar ve Riskler. *Kelam Araştırmaları Dergisi,* 11 (1), 1-10.

Düzgün, Ş. (2018). Kur'an Terimlerinin Semantik Çok Katmanlılığı. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 59 (1), 47-65.

Düzgüner, S. (2017). Dinî Gruplara Yönelmenin Psiko-Sosyal Analizi. Beklenen Kurtarıcı İnancı içinde (s. 281-288). İstanbul: Kuramer Yayınları.

Ebu Zeyd, N.H. (2014). Hermenötik ve Metin Yorumu (M. Coşkun, çev.). *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 46, 237-266.

Ege, R. ve Uğurlu, H.S. (2019). Yüksek Din Öğretiminde Yeniden Yapılanma Tartışmalarına Nereden Başlamak Gerekir: Beceri ve Yetkinlikler Zemininde Bir Değerlendirme. Uluslararası Yüksek Din Öğretimi Sempozyumu (Akademik ve Sosyal Yönleriyle I. Cilt içinde (s. 53-68). Malatya: İnönü Üniversitesi Yayınevi.

Ege, R. (2021). Türkiye'de Manevi Danışman Yetiştirme Eğitimi Arayışları: Yüksek Din Öğretiminin Yapısı, İstihdam Alanı ve Uluslararası Standartlar Açısından Bir İnceleme. *Journal Of ıslamic Research*, 32(3). 816-834.

El-Attas, S.M. Nakib. (1991). İSLAMİ EĞİTİM-Araçlar ve Amaçlar- (A.Çaksu, çev.). İstanbul:Endülüs Yayınları

El-Cüveynî. (1948). el-Akidetü'n-nizamiyye. Kahire: Matbaatü'l Envar.

El-Urmevî, S. (2016). Metafizik (Tanrı Bilim) ve Kelam Arasındaki Fark Üzerine (E. Erdem, çev.). *Journal of İslamic Research* 27 (3), 442-447.

Erbaş, M. (2017). Kur'an-ı Kerim Eğitim Öğretiminde Kalite ve Verim Sorunu. Din Eğitiminde Motivasyon ve Verimlilik Sempozyumu Bildiriler Kitabı içinde (s. 1-25). Balıkesir: Balıkesir Büyükşehir Belediyesi Kültür Yayınları.

Erdal, G., Gücüyener, İ. Ve Erdal, K. (2013). Eğitim Kurumlarında Kurumsal Kimlik, Kurumsal İmaj ve Eğitime Katkısı. *Electronic Journal Of Vocational Colleges*, 54-61.

Erdem, E. (2012). Varlıktan Tanrı'ya "İbn Sînâ'nın Metafizik Delili". İstanbul: Endülüs Yayınları.

Ercan, S. (2016). Tıp Fakültelerinin Yüz Yüze Kaldığı Genel Sorunlar ve Tıp Fakültelerinde Eğitim Kalitesinin İyileştirilmesi. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 45, 45-50.

Ersoy, E. (2014, Nisan). *Değişen Değerler Dünyasında Gençliğin Ahlakla İmtihanı.* Uluslararası Gençler ve Değerler Sempozyumunda sunulan bildiri 11 Kasım 2019 tarihinde https://www.academia.edu/11683738/De%C4%9Fi%C5%9Fen_De%C4%9Ferler_D%C3%BCnyas%C4%B1nda_Gen%C3%A7li%C4%9Fin_Ahlakla_%C4%B0mtihan%C4%B1 adresinden erişildi.

Erten, M. (2007). Kur'an'da Bilgi-Amel (Eylem) İlişkisi. *Diyanet İlmi Dergi*, 43 (2), 137-158.

Eşref, A. (2009). Fahreddin er-Râzî'nin İbn Sînâ Yorumu ve Eleştirisi. İstanbul: İz Yayınları.

Farabi, (2019). *Metafizik*'in Amaçları Hakkında Makale (M. C. Kaya, çev.). 06 Mayıs 2019 tarihinde https://www.academia.edu/37551630/F%C3%A2r%C3%A2b%C3%AE_Metafizikin_Ama%C3%A7lar%C4%B1_Hakk%C4%B1nda_Makale_Al-F%C3%A2r%C3%A2b%C3%AE_On_the_Aims_of_the_Metaphysics_ adresinden erişildi.

Farukî, İ.R. (2016). Bilginin İslamileştirilmesi (Fehmi Koru, çev.). İstanbul: Risale Yayınları.

Feldman, R.S. (1985). Social Psychology: Theories, research and applications. New york: MCGraw-Hill.

Feyerabend, P. (1999). Yönteme Hayır (Ertuğrul Başer, çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Feyerabend, P. (2017). Özgür Bir Toplumda Bilim (Ahmet Kardam, çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Frost, D.M. (2011). Social Stigma and ıts Consequences fort he Socially Stigmatized. *Social and Personality Psychology Compass*, 5 (11), 1-38.

Furseth, I. ve Repstad, P. (2006). Din Sosyolojisine Giriş Klasik ve Çağdaş Kuramlar (İ. Çapçıoğlu ve H.Aydınalp, çev.). Ankara: Birleşik Yayınları.

Gazali, (2014). Filozofların Tutarsızlığı (M.Kaya, çev.). İstanbul: Klasik Yayınları.

Gedikoğlu, T. (2013). Yükseköğretimde Akademik Özgürlük. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3 (3), 179-183.

Goffman, E. (2019). Damga Örselenmiş Kimliğin İdare Edilişi Üzerine Notlar (Ş. Geniş, L. Ünsaldı ve S.N. Ağırnaslı, çev.). Ankara: Heretik Yayınları.

Göka, E. Ve Beyazyüz, M. (2005). Yeni Dünya Düzeninin Kimlik Siyaseti: Psikolojik Bir Bakış Denemesi. *Türkiye Günlüğü*, 83, 17-26.

Gökberk, M. (1999). Değişen Dünya Değişen Dil. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Gölcük, Ş. (2007). İnanç Açısından Allah-İnsan İlişkisi. *Marife*, 7(2), 303-312.

Gözler, K. (2019). İlahiyat Nereye Gidiyor? Hukukun Sefaleti ve İlâhiyatın Zenginliği Üzerine Gözlemler Bırakın Sayılar Konuşsun! 20 Aralık 2019 tarihinde http://www.anayasa.gen.tr/hukuk-ilahiyat.htm adresinden erişildi.

Gunstone, R. (2015). Meaningful Learning. Games for Learning içinde (s.625-685). 18 Aralık 2019 tarihinde https://www.researchgate.net/publication/302567262_Meaningful_Learning adresinden erişildi.

Gurerrero, M. Ve Urbano, D. (2010). The development of an entrepreneuril university. Springer Science+Business Media 03.08.2019 tarihinde https://www.researchgate.net/publication/226634238_The_development_of_an_entrepreneurial_university adresinden erişildi.

Gül, A.R. (2016). Yüksek Din Eğitimi Kurumlarında Değişim ve Yenilenmenin Gerekçeleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 3 (5), 7-38.

Güler, A.F. (2018). Cumhuriyetin İlk Dönem Romanlarında Din Algısı. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7 (2), 932-941.

Güler, İ. (1996). Hermenötik Açıdan Kur'an'ı Anlama ve Yorumlamanın Sorunları, 2. Kuran Sempozyumu Tebliğler-Müzakereler içinde (s. 295-303). Ankara: Bilgi Vakfı Yayınları.

Günay, D. (2004, Mayıs). *Üniversitenin Neliği, Akademik Özgürlük ve Üniversite Özerkliği*. International Congress on Higher Education'da sunulan bildiri, İstanbul.

Günaydın, F. (2017, Mayıs*). İmam Hatip Liselerinde İnanç Soru (N) ları*. Uluslararası Din Karşıtı Çağdaş Akımlar ve Deizm Sempozyumunda sunulan bildiri, Van 11 Kasım 2019 tarihinde http://isamveri.org/pdfdrg/D266350/2017/2017_GUNAYDINF.pdf adresinden ulaşıldı.

Güneş, A. (2014) Sosyolojik Olarak Din ve Toplum İlişkileri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(1), 153-164.

Gür, B.S. ve Özoğlu, M. (2015). Türkiye'de Yükseköğretim Politikaları: Erişim, Kalite ve Yönetim. Türkiye'de Eğitim Politikaları içinde (s. 299-321), Ankara: Nobel Yayınları.

Gürkan, T. (2018). Akademisyen Olmak, *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2 (2), 440-446.

Güven, D. (2010). Profesyonel Bir Meslek Olarak Türkiye'de Öğretmenlik. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 27 (2), 13-21.

Hacınebioğlu, İ.L.(2007). Batıdaki İlahiyat ve Felsefe Eğitimindeki Bazı Yaklaşımların Türkiye'ye Dönük Uygulanabilirliği İle İlgili Bir Değerlendirme (İngiltere Tecrübesi), Türkiye'de Yüksek Din Eğitiminin Sorunları, Yeniden Yapılanması ve Geleceği Sempozyumu Bildiriler-Müzakereler içinde (s. 47-71). Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Baskı Merkezi.

Hamlyn, D.W. (1996). The Concept of a University. *Philosophy* 71(256), 205-219 11 Haziran 2019 tarihinde https://www.jstor.org/stable/3751180?seq=1#metadata_info_tab_contents adresinden erişildi.

Hanefi, H. (2003). Kelam İlminin Tarihselliği (İ. Aslan, çev.). *Kelam Araştırmaları Dergisi* 1(2), 155-174.

Harris, S. (2005). Rethinking Academic Identities in Neo-Liberal Times. Teaching in Higher Education, 10 (4), 421-433 10 Eylül 2019 tarihinde https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13562510500238986?needAccess=true adresinden erişildi.

Haskins, C.H. (2002). The Rise of Universities. New York: Routledge.

Hasanov, B. (2018). Dinî İlimlerle Toplumsal Gerçekliğin Uyumlu Olmadığı Bir Ortamda İlahiyat Eğitiminin Etkililiği. *Tarih Okulu Dergisi*, 17, 911-925.

Heidegger, M. (2002). Alman Üniversitesinin Kendini Beyanı. A.D. (derleyen), Heidegger ve Nazizm içinde (s. 40-50) Ankara: Vadi Yayınları.

Heinzmann, R. (2015). Devlet Üniversitelerinde Neden İlahiyat Okutulmalıdır?. Türk-Alman İşbirliği Konusu Olarak İslam ve Avrupa XII içinde (s.53-59) Ankara: Dönmez Offset.

Hill, A. (2015). Eğitim Programında Sürekli Değerlendirme ve Geliştirme: Bir Durum Çalışması. Yükseköğretimde Eğitim Programı Geliştirme Öğretim Üyeleri Tarafından Yürütülen Süreçler ve Uygulamalar (N. Kalaycı ve E. İlhan, Çev.). içinde (s. 68-91). Ankara: Edge Akademi.

Hira, İ. (2000). Sosyal Bilimler: Yasa Koyucu Tasarımdan Yorumcu Tasarıma, *Bilgi*, 3, 81-96.

Hlebowitsh, P.S. (1994). The Forgotten Hidden Curriculum. *Journal of Curriculum and Supervision*, 9 (4), 339-349.

Hogg, M. A. Ve Abrams, D. (1988). Social Identifications: A Social Psychology of Intergroup Relations and Group Processes. Londra: Routledge.

Hogg, M.A. ve Vaughan, M.G. (2014). Sosyal Psikoloji (İ. Yıldız ve A. Gelmez, çev.). Ankara: Ütopya Yayınları.

Holdcroft, B. (2006). What is Religiosity?.*Catholic Education: A Journal of İnquiry and Practise.* 10 (1), 89-103.

Hökelekli, H. (2006). Gençlik ve Din, Gençlik Din ve Değerler Psikolojisi içinde (s. 9-31) Dem Yayınları: İstanbul.

Hubbard, B. (2010). Manifestations of Hidden Curriculum in a Comunity College Online Opticianry Program: An Ecological Approach. Scholor Commons Graduate Theses 16 Aralık 2020 tarihinde https://scholarcommons.usf.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2659&context=etd adresinden erişilmiştir.

İbiş, F. (2014). Eş'ari Kelamının Dînî, Hissî ve Felsefî Karakteri Üzerine. *Pamukkale Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi,* 2, 34-47.

İbiş, F. (2015). Matûrîdî'de İman-Ahlak İlişkisi. *Kelam Araştırmaları Dergisi*, 13 (2), 717-734.

İbn Sînâ, (2014). Kitâbu'ş –Şifa Metafizik I. (E. Demirli ve Ö. Türker, Çev.). İstanbul: Litera Yayıncılık.

İci, Ebu'l Fazl Adudüddin, (1325). El-Mevakif. Kahire: Matbaatu's-sade.

İkiugu, M.N., Hoyme, A.K., Muuller, B.A. ve Reinke, R.R. (2015). Meaningful Ocupation Clarified: Thoughts About the Relationship Between Meaningful and Psychologically Rewarding Occupations. *South African Journal of Occupational Therapy*, 45(1), 47-50.

İşcan, Z. (2019). İlahiyatlar "Ne" Yetiştirir? Bir Zihniyet Sorgulaması, Türkiye'de Yüksek Din Öğretimi Kurumsallaşma-Sorunlar-Beklentiler içinde (153-164). Samsun: On Dokuz Mayıs Üniversitesi Yayınları.

Jaeger, W. (2012). İlk Yunan Filozoflarında Tanrı Düşüncesi, (G. Ayas, çev.). İstanbul: İthaki Yayınları.

Jawitz, J. (2009). Academic Identities and Communities of Practice in a Professional Discipline, *Teaching in Higher Education*, 14 (1), 241-250.

Jenkins, R. (2016). Bir Kavramın Anatomisi Sosyal Kimlik. İstanbul: Everest Yayınları.

Kağıtçıbaşı, Ç. (2010). Günümüzde İnsan ve İnsanlar Sosyal Psikolojiye Giriş. İstanbul: Evrim Yayınevi.

Kara, İ. (2018). Türkiye'de İslam İlahiyatı, 22 Ağustos 2018 tarihinde http://www.konrad.org.tr/Cok%20dinli%20yasam%20tr/kara.pdf adresinden erişildi.

Karaca, F. (2001). Din Psikolojisinde Metod Sorunu ve Bir Dindarlık Ölçeğinin Türk Toplumuna Standardizasyonu. *EKEV Akademi Dergisi*, 3 (1), 187-201.

Karaca, R. (2008). *İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Değer Yönelimleri* (Yüksek Lisans Tezi). Erişim Adresi: https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

Karadaş, C. (2015). İlahiyat Fakülteleri Lisans Programları Üzerine Genel Değerlendirme ve Öneriler, Bugünün İlahiyatı Nasıl Olmalıdır-Sorunlar ve Çözümleri- içinde (s. 205-262). İstanbul: Ensar Neşriyat.

Karahancı, O.N., Öztoprak, Ü.N., Ersoy, M., Ünsal, Ç.Z., Hayırlıdağ, M. VE Büken, N.Ö. (2015). Geleneksel ve Tamamlayıcı Tıp Uygulamaları Yönetmeliği ile Yönetmelik Taslağı'nın Karşılaştırılması. *Türkiye Biyoetik Dergisi*, 2(2), 117-126.

Karasakal, Ş. (2014). Lider Olarak Din Görevlilerimiz. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2 (4), 39-53.

Karasar, N. (2010). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Nobel Yayınları.

Karslı, B. (2016). İlahiyatçı Kimliğinin İmkanı Üzerine Bir Deneme: Sosyal Benlik Sürecinde Nesneleşen İlahiyatçılığın Analizi. *Turkish Studies*, 11(12), 105-126.

Kaya, M. (2004). İlahiyat Fakültelerinin İstihdam Alanlarına Uygun Eleman Yetiştirme Sorunu. Türkiye'de Yüksek Din Eğitiminin Sorunları, Yeniden Yapılanması ve Geleceği Sempozyumu Bildiriler-Müzakereler içinde (s.211-242). Isparta: S.D.Ü. İlahiyat Fakültesi Yayınları.

Kaya, M. (2013). KİNDÎ: İslam Dünyasının Felsefeyle Tanışması, İSLAM FELSEFESİ: Tarih ve Problemler içinde (s. 91-118). İstanbul: İSAM Yayınları.

Kazanç, F.K. (2007). Klasik Kelâmî Tartışmaların Doğuşu ve Gelişimine Etki Eden Faktörler. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi,* 24, 179-227.

Kemikli, B. (2014). Hikmet, İlahiyat ve Din Dili-Bazı Mülahazalar- , Akademide Felsefe Hikmet ve Din içinde (s. 321-324). Zonguldak: Bülent Ecevit Üniversitesi Yayınları.

Kenan, S. (2015). Modern Üniversitenin Oluşum Süreci. *Osmanlı Araştırmaları*, 11(5), 333-367.

Keseroğlu, H.S. ve Yurtoğlu, B. (2019). Kâtip Çelebi'nin Keşfü'z-Zunûn'unda Sınıflama Yöntemi. *Türk Kütüphaneciliği*, 33 (2), 89-111.

Keyifli, Ş. (2019). Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Fakülte Tercihini Etkileyen Faktörler: DEÜ. İlahiyat Fakültesi Örneği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12 (66), 1344-1358.

Kılavuz, M.A. (2004). İlahiyat Bölümlerinde "Din Hizmetleri Bölümü" Oluşturulmasına Duyulan İhtiyaç. Türkiye'de Yüksek Din Eğitiminin Sorunları, Yeniden Yapılanması ve Geleceği Sempozyumu Bildiriler-Müzakereler içinde (s. 383-408), Isparta: SDÜ İlahiyat Fakültesi Yayınları.

Kızılçelik, S. ve Erjem, Y. (1992). Açıklamalı Sosyoloji Terimler Sözlüğü. Konya: Saray Kitabevi.

Kirman, M. A. (2015). Din ve Kültür KSÜ İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Mezuniyet Gecesi Hakkında Sosyolojik Bir Değerlendirme. *Kahraman Maraş Sütçü İmam Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 6, 17-42.

Korkmaz, M. (2010). İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Fakülteyi Tercih Nedenleri: Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Örneği. *Bilimname*, 15 (1), 167-204.

Korkmaz, M. (2012). İlahiyat Fakültelerinin Yaygın Din Eğitimi Yeterlilikleri: Eğitim ve Öğretim Alanı. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 10 (24), 127-146.

Koştaş, M. (1990). Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi,* 31 (1), 1-27.

Köroğlu, C.Z. (2012). Türkiye'de Dini Hayatın İncelenmesi: Bütüncül Bir Yaklaşım. *Gümüşhane Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1(2), 82-102.

Köroğlu, C. Z. ve Köroğlu, M.A. (2016). Bilim Kavramının Gelişimi ve Günümüz Sosyal Bilimleri Üzerine. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25, 1-15.

Köse, S. (2007). Cihad Şiddete Referans Olabilir mi?. *İslam Hukuku Araştırmaları Dergisi*, 9, 37-70.

Köylü, M. (1993). Din Görevlisinde Bulunması Gereken Nitelikler. *Diyanet İlmi Dergi*, 29 (3), 101-112.

Köylü, M. (2004). "Çağdaş Bir Eğitim Yaklaşımı Olarak Aktif Eğitim Modeli (İlahiyat Fakültesi Örneği). Türkiye'de Yüksek Din Eğitiminin Sorunları, Yeniden Yapılanması ve Geleceği Sempozyumu Bildiriler-Müzakereler içinde (s.27-45), Isparta: SDÜ İlahiyat Fakültesi Yayınları.

Köylü, M. (2008). Din Hizmetlerinde Çağdaş Yönelimler ve Faaliyetler ABD ve Kanada Örneği, I. Din Hizmetleri Sempozyumu içinde (s.524-541). Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.

Köylü, M. (2013). Türkiye'de Yüksek Din Öğretimi: Nicelik mi Nitelik mi?. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 35, 21-44.

Köylü, M. (2018). Türkiye ve Batı Ülkelerinde Yüksek Din Öğretimi: Niteliksel Bir Karşılaştırma. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(3), 261-278.

Kuhn, T.S. (2006). Bilimsel Devrimlerin Yapısı. İstanbul: Kırmızı Yayınları.

Kula, N. (2009). Engelliler ve Engelli Ailelere Yönelik Hizmetler. IV. Din Şûrası Tebliğ ve Müzakereleri II. Cilt içinde (s. 115-130). Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.

Kurt, A. (2009). Dindarlığı Etkileyen Faktörler. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 18 (2), 1-26.

Kurtyılmaz, D. (2018). Pozitivizmin Doğrulama ve Yanlışlama İlkeleri Ekseninde Modern Bilimin Bilgiyi Metafizikten Arındırma İdeali. *Bülent Ecevit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 5(1), 15-33.

Kutlu, S. (2016). İlahiyat Eğitiminde Zihniyet Çatışmaları "İlahiyat Öğretiminde Zihniyet Sorunu: Bilimsellikten Gelenekçiliğe Savrulma", Türkiye'de İlahiyat Fakültelerinin Konumu ve Dini Bilginin Niteliği içinde (s. 223-245). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Kutlu, S. (2019). Siyaset-Din İlişkisi Bağlamında Yaşanan Zihniyet Kutuplaşmasının Yüksek Din Öğretimi Üzerindeki Yansımaları. Türkiye'de Yüksek Din Öğretimi Kurumsalllaşma-Sorunlar-Beklentiler içinde (s. 65-96). Samsun: On Dokuz Mayıs Üniversitesi Yayınları.

Kutluer, İ. (2004). Metafizik. *TDV İslam Ansiklopedisi* 20 Nisan 2019 tarihinde, https://islamansiklopedisi.org.tr/metafizik adresinden erişildi.

Küçüktepe, C. (2014). Program Geliştirme Süreci, Program Geliştirmede Çalışma Grupları ve Çalışma Planı Hazırlama-İhtiyaç Belirleme Yaklaşım ve Teknikleri, Eğitimde Program Geliştirme Kavramlarve Yaklaşımlar içinde (s. 89-126). Ankara: Anı Yayıncılık.

Light, D. (1974). Introduction: The Structure of The Academic Professions, *Sociology of Education*, 47 (1), 2-28. 10 Eylül 2019 tarihinde https://www.jstor.org/stable/2112165?seq=5#metadata_info_tab_contents adresinden erişildi.

Lincoln, Y.S. ve Guba, E.G. (1985). Naturalistic Inquiry. CA: SAGE.

Link, B.G. ve Phelan, J.C. (2001). Conceptualizing Stigma. *Annual Reviews Social*, 27, 363-385.

Makdisi, G. (2004). Ortaçağ'da Yüksek Öğretim, (A. Çavuşoğlu ve H.T. Başoğlu, Çev.). İstanbul: Gelenek Yayıncılık.

Maslach, C. ve Jackson, S.E. (1981). The Measurement of Experienced Burnout. Journal of Organizational Behavior, 2 (2), 99-113. 18 Aralık 2019 tarihinde https://www.researchgate.net/publication/227634716_The_Measurement_of_Experienced_Burnout adresinden erişildi.

Mayring, P. (2011). Nitel Sosyal Araştırmaya Giriş. A. Gümüş ve M.S. Durgun (Çev.). Ankara: Bilgesu Yayınları.

Mehmedoğlu, A.U. (2013). Din, Dindarlık ve Değerler. *İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, 173-189.

Mehmedoğlu, Y. (2000). İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Eğitim-Öğretim Beklentileri. Gençlik Dönemi ve Eğitimi içinde (s. 121-152). Ensar Neşriyat: İstanbul.

Melek, A. (2009). Çocuk Yuvaları ve Yetiştirme Yurtlarında Din Hizmetleri. IV. Din Şûrası Tebliğ ve Müzakereleri II. Cilt içinde (s. 390-399). Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.

Meray, S.L. (1971). Üniversite Kavramları ve Modelleri. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi,* 26(1). 13-66.

Merriam, S.B. (2018). Nitel Araştırma Desen ve Uygulama için Bir Rehber. S. Turan (Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayınevi.

Mert, M. (2003). Nesefî'de İman-Bilgi İlişkisi. İlahiyat Fakülteleri V. Kelam Ana Bilim Dalı Eğitim-Öğretim Meseleleri ve Koordinasyon Toplantısı ve "Kelâm'da Bilgi Problemi" Sempozyumu Bildiriler Kitabı içinde (s. 221-229). Bursa. 22 Aralık 2019 tarihinde http://isamveri.org/pdfdrg/D121849/2003/2003_MERTM.pdf adresinden erişildi.

McBrien, Richard P. (1996). What Theology is and Is Not. 11.03.2019 tarihinde https://www.americamagazine.org/issue/100/what-theology-and-not adresinden erişildi.

Moscovici, S. (1988). Notes Towards a Description of Social Representations. *European Journal of Social Psychology,* 18, 211-250.

Mourant, J. (1956). Aquinas and Theology. *Franciscan Studies,* 16(3), 202-213. 09 Temmuz 2019 tarihinde https://www.jstor.org/stable/41974561?seq=1#metadata_info_tab_contents adresinden erişildi.

Mutlu, Ş. (2018). Öğreticilerine Göre Kuran Kursu Öğreticiliğinin Mesleki Etik İlkeleri (Basılmamış Doktora Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Nazıroğlu, B. (2016). Türkiye'de İlahiyat Eğitimi. Rize: STS Yayınları.

Newell, W.H. ve Green, W.J. (1982). Defining and Teaching Interdisciplinary Studies. 06 Ağustos 2019 tarihinde https://pdfs.semanticscholar.org/6bbd/8d57467bb59afbada07396c3dfed4236c385.pdf adresinden ulaşılmıştır.

Nicolaides, A. (2012). The Humboldtian Conception of Research and Learning-Towards Competitiveness in South African Higher Education. *Educational Research*, 2(12), 912-920. 09 Temmuz 2019 tarihinde https://www.interesjournals.org/articles/the-humboldtian-conception-of-research-and-learning--towards-competitiveness-in-south-african-higher-education.pdf adresinden erişildi.

Odabaşı, Y. (2008, Mayıs). Meslekteş Girişimci üniversite ve Yönetimi: Türk Üniversiteleri için Bir Model Önerisi. 2nd International Congress on Enterpreneurship Kongresinde sunulan bildiri, Kırgızistan. Erişim Adresi: http://yavuzodabasi.blogspot.com/2008/05/meslekta-giriimci-niversite-ve-ynetimi.html

Okay, A. (1999). Kurum Kimliği. İstanbul: Mediacat Kitapları.

Okumuş, E. (2007).İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Problemleri –Dicle Üniversitesi Örneği- *Değerler Eğitimi Dergisi*, 5 (13), 59-94.

Okutan, B. B. (2009). Türk Sinemasında Popüler Din ve Din Adamı İmajı. *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi,* 20, 225-242.

Oliver, E. (2016). Theology: Still a queen of science in the post-modern era. *AOSİS* 12 Temmuz 2019 tarihinde https://indieskriflig.org.za/index.php/skriflig adresinden erişildi.

Onay, A. (2008). Cami Eksenli Din Hizmetleri. I. Din Hizmetleri Sempozyumu I. Cilt içinde (s. 258-276). Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.

Oosternlinck, A. (2000).Knowledge Management in Post Secondary Education: Universities. OECD Working Paper. 16 Temmuz 2019 tarihinde http://www.oecd.org/innovation/research/2074921.pdf adresinden erişildi.

Ortaş, İ. (2004). Öğretim Üyesi Ya da Bilim İnsanı Kimdir?. *PİVOLKA*, 3 (12), 11-16.

Osmanoğlu, C. (2017). Türkiye'de Yüksek Din Eğitimi ve Kurumsal Yabancılaşma: İlahiyat Fakültesi Örneği. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2, 197-262.

Osmanoğlu, C. ve Korkmaz, M. (2018). Öğrencilerine Göre İdeal İlahiyat Fakültesi Öğrencisinin Nitelikleri ve Bunun İlahiyat Eğitimi İle İlişkisi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 16(36), 119-178.

Öcal, M. (1986). İlahiyat Fakültelerinin Tarihçesi. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1(1), 111-123.

Öcal, M. (2008). Cumhuriyet Dönemi Din Eğitimi ve Dini Hayat (III Cilt). İstanbul. Ensar Neşriyat.

Öner, B. (2002). Sosyal temsiller. *Kriz Dergisi*, 9 (1), 29-35.

Öner, N. (1999). Felsefe Yolunda Düşünceler. Ankara: Akçağ Yayınları.

Özbolat, A. (2012). Bir Ulus Yaratmak: Erken Dönem Cumhuriyet Romanında Din Adamının Temsili. *Turkısh Studies*, 7(4), 2473-2483.

Özdemir, G. (2007). Tıp Doktoru Konulu Yazı. 25 Ekim 2019 tarihinde https://www.medimagazin.com.tr/authors/gazi-ozdemir/tr-tip-doktoru-ve-temel-bilimler-uzmani-72-32-1001.html adresinden erişildi.

Özdemir, M. (2014). Kelam Felsefe İlişkisi. *Eski Yeni*, 29, 7-25.

Özdemir, S.T. (2005). Tıp Eğitimi ve Standartlar. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi,* 31 (2), 133-137.

Özdemir, Ş. (2008). Cezaevi Din Hizmetlerinin Temel Problemleri. II. Din Hizmetleri Sempozyumu I. Cilt içinde (s. 123-133). Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.

Özer, M. (2014). Türkiye'de Yükseköğretimin Yeniden Yapılanması ve Kalite Güvence Sistemi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2 (özel sayı), 18-23.

Özdil, M. (2017). Kollektif ve Bireysel Kimlikler Bağlamında Sosyal Bütünleşme. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28, 383-400.

Özel, A. (1993). Cihad. Diyanet İslam Ansiklopedisi. 12 Ekim 2019 tarihinde https://islamansiklopedisi.org.tr/cihad#1 adresinden erişildi.

Özkara, B. (2000). Kurumsallaşma Teorisinde Örgütsel Değişim Sorunu. *İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(1), 1-17.

Özlem, D. (1986). Kültür Bilimleri ve Kültür Felsefesi. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Özlem, D. (2013). Batılı Bilgi, Pozitivizm ve Felsefe Çerçevesinde Avrupa merkezci Tarih Anlayışının Temelleri. *İnsan &Toplum*, 3 (6), 7-24.

Öztürk, M. (2007). Bilgi-Ahlâk-Dindarlık. *Diyanet Aylık Dergi*, Ağustos, 5-7.

Öztürk, M. (2015). "İlahiyat" ın Adı ve Amaçları, Bugünün İlahiyatı Nasıl Olmalıdır?- Sorunlar ve Çözümleri- içinde (s. 29-59). İstanbul: Ensar Neşriyat.

Öztürk, N. (2008). Akademik Kimlik ve Etik, *Pamukkale Üniversitesi Akademik Dizayn Dergisi*, 2(2), 47.56.

Paker, T. (2017). Durum Çalışması. Seggie, F. N. ve Bayyurt, Y. (Ed.). Nitel Araştırma Yöntem, Teknik, Analiz ve Yaklaşımlar içinde (s. 119-134). Ankara: Anı Yayınları.

Parmaksızoğlu, İ. (1966). Türkiye'de Din Eğitimi. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Patton, M. Q. (2014). Nitel Araştırma Ve Değerlendirme Yöntemleri. M. Bütün ve S.B. Demir (Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.

Paul, R. ve Elder, L. (2005). Critical Thinking Competency Standards: Standards, Principles, Performance Indicators, and Outcomes With a Critical Thinking Master Rubric. 13 Ekim 2019 tarihinde https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/CT-competencies%202005.pdf adresinden erişildi.

Peker, H. (2009). Dini Danışmanlık Bağlamında Aile Danışmanlığı ve Rehberliği. IV. Din Şûrası Tebliğ ve Müzakereleri II. Cilt içinde (s. 162-175). Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.

Polater, K. (2013). Kur'an'a Göre Bilgi-İman İlişkisi ve Yakîn Kavramı. *EKEV AKADEMİ DERGİSİ*, 55, 55-69.

Poussard, J. ve Bastounis, M. (2008). Kimlik ve Sosyal Temsiller: İçimizdeki Eziklik, Sen Benim Kim Olduğumu Biliyor musun? Toplumsal Yaşamda Kimlik İzdüşümleri içinde (179-204). İstanbul: Hil Yayın.

Peker, H. (2011). Din Psikolojisi. İstanbul: Çamlıca Yayınları.

Phelan, s. Ve Kinsella, E.A. (2009). Occupational Identity: Engaging Socia-Cultural Perspectives. *Journal of Occupational Science*, 16(2), 85-91.

Pieper, A. (2012). Etiğe Giriş. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Popper, K.R. (2010). Bilimsel Araştırmanın Mantığı. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Rashdall, H. (1895). The Universities of Europe in the Middle Ages, Cilt:I. Oxford: At the Clarendon Press.

Resmi Gazete. (1989). 4 Temmuz 1989, 20215 No'lu Kanun.

Roy, D., Borin, P. Ve Kustra, E. (2015). Bölüm Düzeyindeki Girişimlerle Eğitim Programı Değişikliklerinin Desteklenmesi. Yükseköğretimde Eğitim Programı Geliştirme Öğretim Üyeleri Tarafından Yürütülen Süreçler ve Uygulamalar (N. Kalaycı ve E. İlhan, Çev.). içinde (s. 47-70). Ankara: Edge Akademi.

Rukancı F. ve Anameriç H. (2004). Ortaçağ'da İlk Üniversiteler: Stadium Generale. *Felsefe Dünyası*, 39 (1), 170-186.

Said, E. W. (2017). Entelektüel Sürgün, Marjinal, Yabancı. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Sakınç, S. Ve Bursalıoğlu, S. (2012). Yükseköğretimde Küresel Bir Değişim: Girişimci Üniversite Modeli. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(2), 92-99.

Saklı, A.R. ve Akbulut, H.T. (2017). Dünyada ve Türkiye'de Üniversitelerin Tarihi Gelişimi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Öğrenci ve Akademisyenleri İle Rize Halkının Karşılıklı Algı ve Beklentileri içinde (s.19-49). Ankara: Ankara Ofset Basım Matbaacılık.

Saldana, J. (2009). The Coding Manual For Qualitative Researches. Usa: Sage.

Sancaklı, S. (2008). Değişen ve Gelişen Toplumsal Hayatta Din Hizmetlerini Yürütenlerin Misyonu ve Nitelikleri. I. Din Hizmetleri Sempozyumu II. Cilt içinde (s. 345-371). Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.

Sarıkaya, S. M. (1998). Cumhuriyet Dönemi Türkiyesinde Dini Tarikat ve Cemaatlerin Toplumdaki Yeri. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3, 93-102.

Sarıkaya, M. S. (2001). Dinî Zihniyetimizin Oluşumunda Dinî Tarikat ve Cemaatlerin Olumsuz İzdüşümleri. *Arayışlar-İnsan Bilimleri Araştırmaları-*, 5-6, 45-60.

Sarıkaya, Y. (1999). Osmanlı Medreselerinin Gerilemesi Meselesi: Eleştirel Bir Değerlendirme Denemesi. *İslami Araştırmalar Dergisi*, 3, 23-39.

Schein, E.H. (1985). Organizational Culture and Leadership. San Francisco: Jossey Bass.

Schulte, P. (2004). The Entepreneurial University: a startegy for institutional development. *Higher Education in Europe*, 29(2), 187-191 03.08.2019 tarihinde https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03797720420002348l1?scroll=top&needAccess=true adresinden erişildi.

Selçuk, M. (2000a). Gençlik Çağı ve İnanç Olgusu, Gençlik Dönemi ve Eğitimi içinde (s. 333-358). Ensar Neşriyat: İstanbul.

Selçuk, M. (2000b). Din Öğretiminin Kuramsal Temelleri. Din Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar içinde (s. 11-20). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Sevim, K. (2018). Sosyal Çalışma Perspektifinden Damga ve Kadın. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 8 (8), 469-479.

Seyhan, B.Y. (2012). İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Diğer Fakülte Öğrencileri ile İnanç Tarzları, Denetim Odağı ve Psikolojik İyi Olma Hali Açısından Karşılaştırılması. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi,* 16 (2), 533-571.

Seyyar, A. (2009). Toplumun Himayeye Muhtaç Kesimleri ve Diyanet. IV. Din Şûrası Tebliğ ve Müzakereleri II. Cilt içinde (s. 75-92). Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.

Sheehan, L., Nieweglowski, K. ve Corrigan, P. (2016). The Stigma of Personality Disorders. Current Psychiatry Reports, 18 (1), 1-20 09 Eylül 2019 tarihinde https://www.researchgate.net/publication/290788544_The_Stigma_of_Personality_Disorders adresinden erişildi.

Sinanoğlu, A.F. (2014). Dinî Gruplar ve Grup Fanatizminin Toplumsal Boyutları. *İnönü Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi,* 5 (1), 33-39.

Sönmez, M. (2011). İmanın Ahlâkî Yaptırım Gücü. *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 13 (23), 117-141.

Sönmez, Ö.A. (2016). Dindarlığın Ölçülebilirliği Üzerine Geliştirilen Dindarlık Ölçekleri. *SEFAD*, 36, 557-578.

Sönmez, V. (2005). İslam Düşüncesinde Bilgi-İman İlişkisi. *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi,* 1 (5), 229-247.

Subaşı, N. (2002). Türk (iye) Dindarlığı Yeni Tipolojiler. *İslamiyat*, 4, 17-40.

Subaşı, N. (2003a). İlahiyat Nedir?. *Tezkire,* 31-32, 65-74.

Subaşı, N. (2003b). Peygamberlerin Vârisleri Olarak Ulema. Diyanet Aylık Dergi. *Nisan*, 62-63.

Subaşı, N. (2007). Dinselliğin Modern Bileşenleri, Din Kültür ve Çağdaşlık içinde (s. 307-320). Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.

Subaşı, N. (2018). Öteki Türkiye'de Din ve Modernleşme. İstanbul: Kopernik.

Sunar, C. (1969). İslam Meşşa'i Felsefesinde İlk Adım (El-Kindî). *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi,* 17, 29-49.

Switzer, J.(2010). What is Theology?. 02.11.2017 tarihinde http://go.galegroup.com/ps/retrieve.do?tabID=T003&resultListType=RESULT_LIST&searchResultsType=SingleTab&searchType=BasicSearchForm&currentPosition=3&docId=GALE%7CA225247305&docType=Article&sort=Relevance&contentSegment=&prodId=GPS&contentSet=GALE%7CA225247305&searchId=R3&userGroupName=ankara&inPS=true adresinden erişildi.

Şahin, M ve Alkan, R.M. (2016). Yükseköğretimde Değişim Dönüşüm Süreci ve Üniversitelerin Genişleyen Rolleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5 (2), 297-307.

Şahin, S. (2017). Geleneksel, Tamamlayıcı, Alternatif Tıp Uygulamalarına Genel Bir Bakış. *Türk Aile Hekimleri Dergisi,* 21 (4), 159-162.

Şenat, F.A. (2011). İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Anlayarak Kur'an Okuma Durumları Üzerine Bir Çalışma. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 52 (1), 143-164.

Şentürk, H. (1988). İlahiyatçıların Eğitim-Öğretimle İlgili (Mesleki) Genel Problemleri, Yükseköğretimde Din Bilimleri Öğretimi Sempozyumu içinde (114-119). Samsun: On Dokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları.

Şentürk, H. ve Yakut, S. (2014). Hayatın Anlamı ve Din. *Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2(3), 45-60.

Şerif, M. Ve Şerif W.C. (1996). Sosyal Psikolojiye Giriş. İstanbul: Sosyal Yayınlar.

Şimşek, S. (2002). Günümüzün Kimlik Sorunu ve Bu Sorunun Yaşandığı Temel Çatışma Eksenleri. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3 (3), 29-39.

Şişli, G. ve Köse, S. (2013). Kurum Kültürü ve Kurumsal İmaj İlişkisi: Devlet ve Vakıf Üniversiteleri Üzerinde Bir Uygulama. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 41, 165-193.

Şulul, C. (2002). İslam Felsefesinde İlimlerin Sınıflandırılması Geleneği. *Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 16, 217-233.

Şulul, C. (2003). Metafiziğin Tarihsel Evrimi. *HRÜ. İlahiyat Fakültesi Dergisi* 5, 57-69.

Şulul, C. (2015). İlk İslam Filozofu Kindî'nin Hayatı ve Felsefi Düşünceleri. *Muhafazakar Düşünce,*44, 59-84.

Şulul, K. (2000). Batı Tarih Felsefesine Giriş. *Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 6, 111-132.

Tahir, A.R. (2011). İslâm'ın Cihad Kavramı (Felsefi Bir Analiz), (F. Özdemir, çev.). *İslami Araştırmalar Dergisi*, 22(3), 200-206.

Tajfel, H. ve Turner, J.C. (2019). The Social Identity Theory of Intergroup Behavior. 11 Temmuz 2019 tarihinde https://student.cc.uoc.gr/uploadFiles/%CE%92310/Tajfel%20&%20Turner%2086_SIT_xs.pdf adresinden erişildi.

Tamer, G..M. (2014). Kimlik/lerin Seyrine Bir Bakış. *Folklor/Edebiyat*, 20 (77), 83-99.

Tartı, N. (2009). Dindarlık ve Ahlâk İlişkisi. IV. Din Şurası Tebliğ ve Müzakereleri I. Cilt içinde (s. 349-361). Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.

Tashîh-i Hurûf Rehber Öğreticiler Programı (2019). Diyanet İşleri Başkanlığı Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğü (Program Geliştirme Daire Başkanlığı). Ankara.

Taşköprülüzade, A.E. (2013). Mevzuat'ül U'lum (M. Çevik, Çev.) İstanbul: Üçdal Neşriyat.

TBMM (14 Ocak 1948). *Tutanak Dergisi VIII. Dönem, 9.*

TBMM (02 Şubat 1948). *Tutanak Dergisi VIII. Dönem, 10.*

TBMM (13 Aralık 1948). Tutanak Dergisi *VIII. Dönem*, 14.

TBMM (17 Aralık 1948). Tutanak Dergisi *VIII. Dönem*, 8.

TBMM (04 Haziran 1949). *Tutanak Dergisi VII. Dönem, 20.*

Tekeli, İ. (2003). Dünyada ve Türkiye'de Üniversite Üzerinde Konuşmanın Değişik Yolları. *Toplum ve Bilim*, 97, 123-143.

Tekin, M. (2004). Osmanlı'da Ulemadan Aydına Dönüşüm Süreci –Sosyolojik Bir Yaklaşım-. Marife, 4 (1), 227-234.

Tepe, H. (2000). Etik ve Meslek Etikleri. Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu

Tepe, H. (2003). Platon'dan Habermas'a Felsefede Doğruluk ve Hakikat. Ankara: İmge Yayınları.

Tezcan, M. (1981). Eğitim Sosyolojisine Giriş. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

Tezcan, M. (2003). Gizli Müfredat Eğitim Sosyolojisi Açısından Bir Kavram Çözümlemesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1 (1), 1-.8.

Timur, T. (2000). Toplumsal Değişme ve Üniversiteler. Ankara: İmge Yayınevi.

Tiryaki, M.Z. (2014). Aydınlar, Akademisyenler ve Entellektüeller: Savaş Bitti Şiirine Farklı Bir Bakış. İnsan ve Toplum, 4 (8), 163- 187.

Tokat, L. (2019). Çağdaş İslam İlahiyatının Din ve Varoluşu Anlamadaki Sorunları. Türkiye'de Yüksek Din Öğretimi Kurumsallaşma-Sorunlar-Beklentiler içinde (s. 97-114). Samsun: On Dokuz Mayıs Üniversitesi Yayınları.

Tomalin, E. (2007). Religious Studies and Development: A Literature Review. 11.07.2019 tarihindehttps://www.researchgate.net/publication/242471583_Religious_Studies_and_Development_A_Literature_Review adresinden erişildi.

Topçu, N. (1970). Kültür ve Medeniyet. İstanbul: Hareket Yayınları.

Tosun, C. ve Doğan, R. (2004). İlahiyat Fakültelerinin Yeniden Yapılanması Üzerine. Türkiye'de Yüksek Din Eğitiminin Sorunları, Yeniden Yapılanması ve Geleceği Sempozyumu Bildiriler-Müzakereler içinde (s. 487-507), Isparta: SDÜ İlahiyat Fakültesi Yayınları.

Tosun, C. (2014). Din Eğitimi Bilimine Giriş. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Tosun, C. ve Çapçıoğlu, F. (2015). 4-6 Yaş Kuran Kursları Öğretim Programlarının Dini Gelişim Kuramları Çerçevesinde İncelenmesi. *Pegem Akademi Dergisi,* 5 (5), 705-720.

Tosun, C. (2016). Almanya'da ve Türkiye'de İlahiyat Eğitimi: Katolik, Protestan ve İslam İlahiyat Eğitimi Üzerine Programlara Dayalı Karşılaştırmalı Bir İnceleme, Türkiye'de İlahiyat Fakültelerinin Konumu ve Dini Bilginin Niteliği içinde (s. 203-221). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Tosun, C. ve Mutlu, Ş. (2014). *Kuran Kursu Öğreticiliği Mesleki Etik İlkeler Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması.* İnönü Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 9 (2), 49-77.

Tosun, C. (2018). "Bologno Süreci ve Gelenek Çerçevesinde Türkiye'de Yüksek Din Öğretimi". Yüksek Din Öğretimi içinde (s. 261-271). İstanbul: Dem Yayınları.

Tosun, C. (2019). Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nde Akademik Yapılanma ve Öğretim Programları Gelişimi (1949-2019), Türkiye'nin İlahiyat Birikimi Ankara İlahiyat'ın 70 Yılı (1949-2019) içinde (s. 74-150). Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.

Tuncel, İ. (2014). Program Geliştirmenin Kuramsal Temelleri. Eğitimde Program Geliştirme Kavramlar ve Yaklaşımlar içinde (s. 19-70). Ankara: Anı Yayıncılık.

Tunç, A. (2011). İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinde Din ve Sosyalleşme. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale: On Sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Tunç, C. (2004). Din Hizmetlerinde Görev Alacak İlahiyat Fakültesi Mezunlarının Yetiştirilmesi ve Sorunları. Türkiye'de Yüksek Din Eğitiminin Sorunları, Yeniden Yapılanması ve Geleceği Sempozyumu Bildiriler-Müzakereler içinde (s.343-352). Isparta: S.D.Ü. İlahiyat Fakültesi Yayınları.

Tunç, C. (2004). İnsana Özgü Bilgi Etme Yolları ve Bilginin Kaynağı Problemi. *Bilimname*, 1, 49-57.

Turgut, H. (2012). Gazzâli'nin İlimler Tasnifi ve Bu Tasnifte Kelam İlminin Yeri. 900. Vefat Yılında İmâm Gazzâli Milletlerarası Tartışmalı İlmi Toplantı içinde (s. 251-259). İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları.

Turner, J.C. (1982). Towards a cognitive Redefinition of the social group. *Social Identity and Intergroup Relations*, edt. H. Tajfel (Cambridge: Cambridge University Press), 15. 01.10.2019 tarihinde https://books.google.com.tr/books?id=q0wFY3Dcu1MC&printsec=frontcover&dq=%E2%80%9CTowards+a+Cognitive+Redefinition+of+the+Social+Group%E2%80%9D,+Social+Identity+and+In-tergroup+Relations&hl=tr&sa=X&ved=0ahUKEwiy5svszILlAhUOwcQBHUruDuQQ6AEIKjAA#v=onepage&q=%E2%80%9CTowards%20a%20Cognitive%20Redefinition%20of%20the%20Social%20Group%E2%80%9D%2C%20Social%20Identity%20and%20In-tergroup%20Relations&f=false adresinden erişildi.

Tülübaş, G ve Göktürk, Ş. (2018). Orta Kariyer Evresinde Bulunan Akademisyenlerin Akademisyenlik Mesleğine Yönelik Görüşleri, Kocaeli Üniversitesi *Eğitim* Dergisi, 1 (1), 35-51.

Tümkaya, S. (2000). Akademik Tükenmişlik Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 19, 128-133.

Türk, M.S. (2014). Medyanın Gerçeklik İnşası ve Gerçeklik Algısı. *Düşünce Dünyasında Türkiz Siyaset ve Kültür Dergisi*, 5 (28), 9-32.

Türker, Ö. (2011). İslam Düşüncesinde İlimler Tasnifi. *Sosyoloji Dergisi*, 3 (22), 533-556.

Türker, Ö. (2019). İslam'da Metafizik Düşünce Kindî ve Fârâbî. İstanbul: Klasik Yayınları.

Türkiye'de Din Eğitiminin Dönüşümü (1997-2012), (2012). İstanbul: İLKE Yayınları.

Türkiye'de Yüksek Din Öğretimi Çalıştayı Sorunlar ve Gelecek 21-22 Eylül 2012 Sonuç Bildirgesi. Konya.

Türnüklü, E. B. Ve Yeşildere, S. (2005). Problem, Problem Çözme ve Eleştirel Düşünme. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 25 (3), 107-123.

Uçar, R. (2017). İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Profili, Akademik Eğilimleri ve Aldıkları Eğitime İlişkin Memnuniyet Algıları (İnönü Üniversitesi Örneği). *İnönü Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 8 (2), 97-170.

Uğurlu, A.N. (2012). Toplumun İhtiyaçları Din Eğitiminin Yeniden Yapılandırılmasını gerektiriyor mu?. *Ankara Medical Journal*, 12 (2), 95-99.

Uğurlu, H.S. (2017). Dinî Danışmanlık Eğitimi: Amerika Örneği ve Türkiye Gereksinim Çözümlemesi Üzerine Nitel Bir Araştırma (Doktora Tezi). Erişim Adresi: https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

Uğurlu, H.S. ve Ege, R. (2018). Bir İsimlendirme Problemi: Dinî Danışmanlık. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi,* 7 (2), 1057-1077.

Uğurlu, H.S. ve Çalal, A. (2019). Opinions of The Divinity Faculty Students on Religious Knowledge : A Case Study of Ankara University Divinity Faculty. *Dini Araştırmalar Dergisi*, 22 (56), 327-352.

Uğurlu, H.S. (2021). Yüksek Din Öğretiminde Uzmanlaşma Eğitimi: Farklı Ülkelerin Dini Danışmanlık Eğitim Örnekleri Üzerinden Bakış Açısı Odaklı Bir Değerlendirme. *İslami Araştırmalar Dergisi*, 32 (2), 387-409.

Usborne, E. Ve Sablonniere, R. (2014). Understanding My Culture Means Understanding Myself: The Function of Cultural Identity Clarity for Personal Identity Clarity and Personal Psychological Well-Being. *Journal for the Theory of Social Behavior*, 44 (4), 436-458.

Usta, M. (2001). Türkiye'de Yüksek Din Eğitiminin Kurumlaşma ve Ekolleşme Sorunları. İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Vakfı Yayınları.

Uyanık, M. (1999). Bilginin İslamileştirilmesi ve Çağdaş İslam Düşüncesi. Ankara: Ankara Okulu Yayınları.

Uyanık, M. (2012). Çağdaş İslam Bilimine Giriş. Ankara: Fecr Yayınları.

Uyanık, M. (2016). Çağdaş İslam Düşüncesi Bağlamında Varoluşsal Arayışlar Olarak "Bilginin İslamileştirilmesi" ve "İslami Bilim" Projesi Artuklu Akademi Bilim Tarihi ve Felsefesi Sempozyumu içinde (160-193) Mardin: Mardin Artuklu Üniversitesi yayınları.

Uygur, N. (1996). Kültür Kuramı. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Uysal, E. (2005). Dindarlığın Ahlâkî Temelleri Üzerine Bazı Düşünceler. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 14 (1), 41-59.

Ülgen, P. (2010). Geç Orta Çağda Avrupa'daki Üniversiteler ve Eğitim. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 7(14), 347-372.

Ülgen, E. (2017). Akademik Tefsir Araştırmalarında İnterdisipliner Yöntem ve Önemi. *Bingöl Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 5(10), 11-32.

Ülken, H.Z. (1970). Batı Üniversitelerinin Gelişmesi, Laiklik ve Fikir Hürlüğü İçin Savaşı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi,* 3(1), 1-34.

Ünverdi, M. (2012). Klasik İslam Geleneğinde Taklidî İmanın Değeri. *Kelam Araştırmaları*, 10 (1), 221-254.

Waardenburg, J. (2008). İslam ve Din Bilimleri (R. Adıbelli, çev.). *KSÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi* 11, 179-190.

Vignoles, V.L. (2017). Identity: Personal and Social, Oxford Handbook of Personality and Social Psychology içinde (1-20). 04 Kasım 2019 tarihinde https://www.researchgate.net/publication/316790231_Identity_Personal_AND_Social adresinden erişildi.

Wissema, J.G. (2009). Üçüncü Kuşak Üniversitelere Doğru Geçiş Döneminde Üniversiteleri Yönetmek. İstanbul: Özyeğin Üniversitesi Yayınları.

Wuthnow, R.J. ve Berger, P.L. (2002). Din ve Modernlik Toplum Bilimi Yazıları I (A. Çiftçi, çev.). Ankara: Ankara Okulu Yayınları.

Yaman, E. Ve Güngör, H. (2013). Damgalama (Stigma) Ölçeği'nin Geliştirilmesi, Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11 (25), 251-270.

Yapıcı, A ve Yıldırım, M. (2003). Küreselleşme Sürecinin Dinî Kimliklere Etkisi: Sosyal Psikolojik Bir Değerlendirme. *Dini Araştırmalar Dergisi*, 6 (17), 117-138.

Yapıcı, A. ve Zengin, Z.S. (2003). İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Değer Tercih Sıralamaları Üzerine Psikolojik Bir Araştırma: Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (4), 173-206.

Yapıcı, A. (2004). Din Kimlik ve Önyargı Biz ve Onlar. Adana: Karahan Kitabevi.

Yapıcı, A. (2017). Program ve Müfredat Açısından İlahiyat Fakültelerinin Yapılanması ve Geleceği Meselesi. Uluslararası Yüksek Din Öğretimi Kongrasi Özet Kitapçığı 25 Haziran 2019 Tarihinde https://yuksekdinogretimi.com/Ozet-Kitapcik_Uluslararasi-Yuksek-Din-Ogretimi-Kongresi.pdf adresinden erişildi.

Yaran, C.S. (2014). İlahiyatçılık ve Din Görevliliği Meslek Ahlakı. Basılmamış Doktora Tezi. Samsun: On Dokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yarımbaş, E. (2004). Kelam İlminin Tanımı Üzerine. *Kelam Araştırmaları Dergisi*, 2 (1), 73-82.

Yavuz, Y.Ş. (2012). Usûl-i Selâse. *TDV İslam Ansiklopedisi* 20 Nisan 2019 tarihinde, https://islamansiklopedisi.org.tr/usul-i-selase adresinden erişildi.

Yazıbaşı, M.A. (2018). Okul Öncesi Öğretmenliği ve Din Eğitimi. Ankara: Grafiker Yayınları.

Yenen, İ. (2012). Yazılı Basında Din Adamı Kimliğinin Temsili. *Turkısh Studies*, 7(2), 1161-1181.

Yıldırım, A. (2017). İslam Düşünce Geleneğinde İşârî ve İrfânî Yorum, İSLAM VE YORUM Temel Tartışmalar, İmkanlar ve Sorunlar içinde (s. 465-483). Malatya: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2000). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, M. (2005). İslam Hukuku Öğretimine Farklı Bir Yaklaşım: "Aktif Eğitim". *Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 22, 37-52.

Yıldız, İ. (2008). Cami Hizmetlerindeki Sorunlar Bağlamında Din Görevlisi Yetiştirmeye Yönelik Çabalar. I. Din Hizmetleri Sempozyumu II. Cilt içinde (s. 45-62). Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.

Yılmaz, Y., Uçar, E. ve Ertin, H. (2019). Tıpta Uzmanlık Eğitimi ve Asistan Hekimlerin Sorunlarının İrdelenmesi: Bir Anket Çalışması. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 54, 21-29.

Yin, R.K. (2003). Case Study Research Design and Methods. Londra: Sage Publications.

YÖK. (1998). İlahiyat Fakülteleri, Öğretmen Yetiştirme ve Lisans Programları. Ankara.

Yüksel, S. (2002). Yükseköğretimde Eğitim-Öğretim Faaliyetleri ve Örtük Program. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 15 (1), 361- 370.

Yüksel, Y. (2019). Farklı Perspektiflerle Kurum Kültürünü Anlamak, *Uluslar arası Yönetim ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(11), 1-14.

Yürük, T. (2018). Din Hizmetleri: Kavramsal ve Teorik Çerçeve. R. Doğan ve R. Ege (Yay. Haz). Din Hizmetlerinde Rehberlik ve İletişim El Kitabı içinde (s. 31-44). Ankara: Grafiker Yayınları.

Yzerbyt, V. ve Schadron, G. (2016). The Streotype and The Social Judgement (İ. Işıtan, Çev.). *Journal of History Culture and Art Research,* 5 (3), 203-243.

Zakai, A. (2009). The Rise of Modern Science and the Decline of Theology As the "Quenn of Sciences" in the Early Modern Era. Londra: Equinox Publishing.

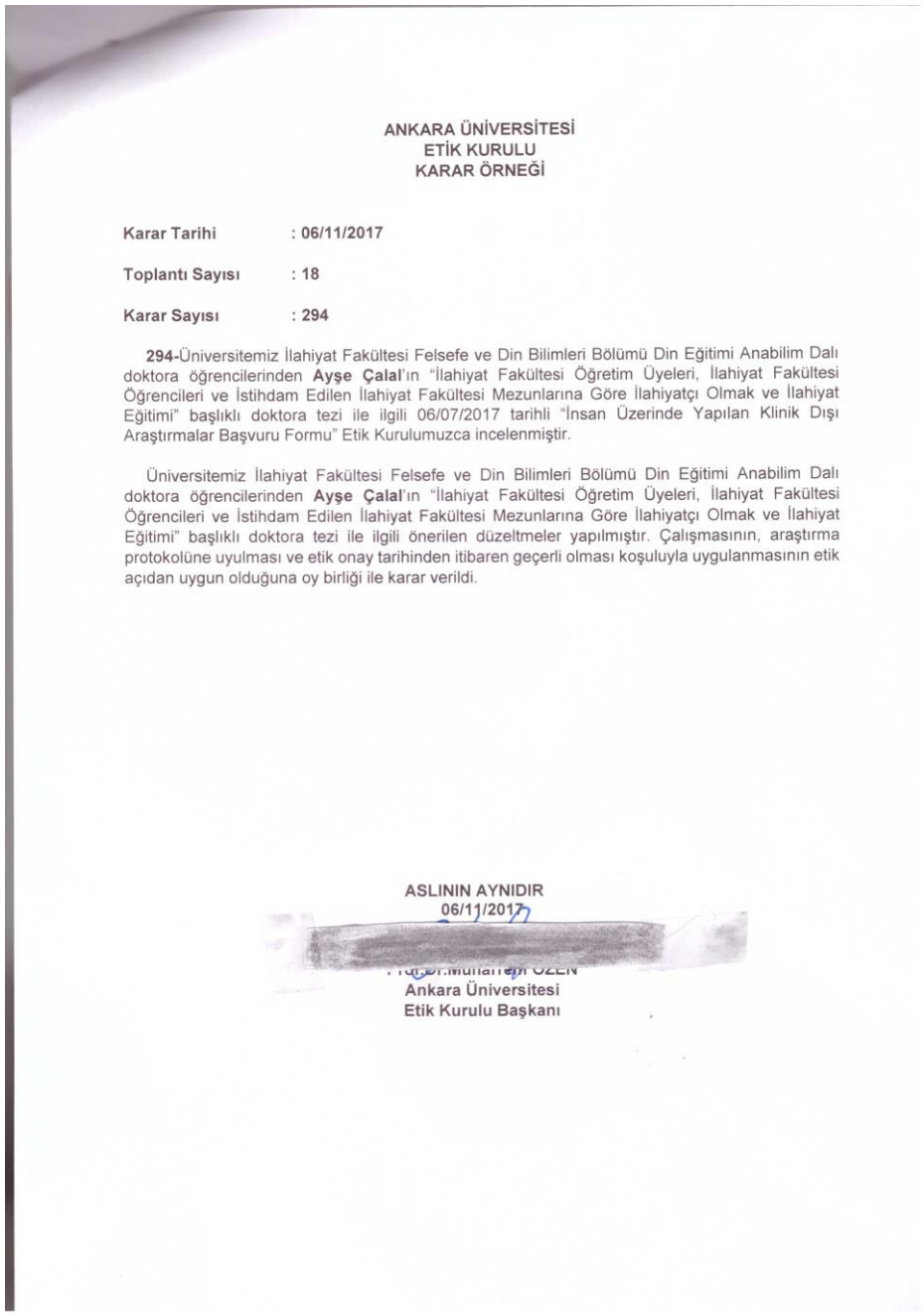
Zengin, H.K. (2008). Almanya'da İslam Din Öğretimi Modelleri. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 2, 245-268.

Zengin, Z.S. (2009). Medreseden Darülfünûn'a Türkiye'de Yüksek Din Eğitimi. Adana: Karahan Kitabevi.

Zıllıoğlu, M. (2008). Kimliğin Kavramsal Serüveni, Sen Benim Kim Olduğumu Biliyor musun? Toplumsal Yaşamda Kimlik İzdüşümleri içinde (s. 13-40). İstanbul: Hil Yayın.

Zümrüt, O. (2007). İlahiyat Fakültesi Mezunu (İlahiyatçı) Sorumluluğu. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi,* 23, 9-21.

EK.1. ETİK KURUL İZNİ



ANKARA ÜNİVERSİTESİ
ETİK KURULU
KARAR ÖRNEĞİ

Karar Tarihi : 06/11/2017

Toplantı Sayısı : 18

Karar Sayısı : 294

294-Üniversitemiz İlahiyat Fakültesi Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü Din Eğitimi Anabilim Dalı doktora öğrencilerinden **Ayşe Çalal**'ın "İlahiyat Fakültesi Öğretim Üyeleri, İlahiyat Fakültesi Öğrencileri ve İstihdam Edilen İlahiyat Fakültesi Mezunlarına Göre İlahiyatçı Olmak ve İlahiyat Eğitimi" başlıklı doktora tezi ile ilgili 06/07/2017 tarihli "İnsan Üzerinde Yapılan Klinik Dışı Araştırmalar Başvuru Formu" Etik Kurulumuzca incelenmiştir.

Üniversitemiz İlahiyat Fakültesi Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü Din Eğitimi Anabilim Dalı doktora öğrencilerinden **Ayşe Çalal**'ın "İlahiyat Fakültesi Öğretim Üyeleri, İlahiyat Fakültesi Öğrencileri ve İstihdam Edilen İlahiyat Fakültesi Mezunlarına Göre İlahiyatçı Olmak ve İlahiyat Eğitimi" başlıklı doktora tezi ile ilgili önerilen düzeltmeler yapılmıştır. Çalışmasının, araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

ASLININ AYNIDIR
06/11/2017

[redacted]

Prof.Dr.Mustafa ÖZEN
Ankara Üniversitesi
Etik Kurulu Başkanı

EK.2. Öğretim Üyesi Katılımcılar İçin Görüşme Formu

1. Sizi tanıyabilir miyiz, kendinizden bahseder misiniz?
2. İlahiyat fakültesi öğretim üyesi olarak "ilahiyat" kavramını nasıl tanımlarsınız? "İlahiyat" ve "Teoloji" kavramlarını karşılaştırdığınızda neler söyleyebilirsiniz? Ya da ikisi de aynı anlama gelen kavramlar mıdır? İlahiyat Fakültesi tanımlaması "ilahiyat" kavramının tanımlamasıyla ne derece örtüşmektedir?
3. İlahiyat fakültelerinin yükseköğretim sistemi içerisindeki yeri hakkında neler düşünüyorsunuz? Diğer yükseköğretim kurumları ile olan ilişkisi konusunda neler söyleyebilirsiniz?
4. Size göre ilahiyatçı kimdir? Hangi yeterliliklere ve niteliklere sahip olmalıdır? Niçin?
5. İlahiyatçı tanımlaması bireysel kimliğe etki eden bir unsur mudur? Ya da etki etmeli midir? Bireysel durumlarda ilahiyatçılık vasfı kişiliğin önüne geçebilmekte midir? Profesyonel anlamda ilahiyatçı olmak mümkün müdür? Mesela inanmayan birisinin ilahiyatçı olması mümkün müdür? Böyle bir kişiyi ilahiyatçı olarak niteleyebilir misiniz?
6. İlahiyat Fakültesinden mezun olmuş birisi olarak kendinizi ilahiyatçı olarak tanımlama noktasında ne düşünüyorsunuz? Kişiliğinizin mesleğinizle örtüşmesi noktasında ne düşünüyorsunuz? Toplumun bu anlamdaki beklentileri ile bireysel tecrübeleriniz ne derece uyum sağlamaktadır?
7. Tüm bunlar çerçevesinde İlahiyat fakültelerinin yetiştirmeyi hedeflediği ilahiyatçı nasıl olmalıdır? Niçin? Mevcut öğrenci profilini bu hedeflerin neresinde görüyorsunuz?
8. Çevrenizde gördüğünüz olumlu ya da olumsuz ilahiyatçı örneklerinden bahsedebilir misiniz?
9. İlahiyat fakültelerinin amaç ve hedefleri hakkında ne düşünüyorsunuz? (Bu fakültelerin kuruluş amaç ve hedefleri ile şu anki amaç ve hedefleri arasında fark görüyor musunuz? Görüyorsanız bunlar nelerdir? Bahsedebilir misiniz? Sizce bu amaç ve hedefler ilahiyat programını seçen ve seçecek olan öğrencilerin gözünde yeterince açık ve net midir?)

10. İlahiyat fakültelerinin dindar/imanlı bireyler yetiştirme hedefi var mıdır?
11. Mevcut ilahiyat fakültelerinin programları hakkında ne düşünüyorsunuz? Bu programlar öğrencilere gerekli bilgi beceri ve tutumları kazandırma noktasında ne kadar etkilidir? Bu noktada ilahiyat fakültelerinde akademik ve mesleki eğitim birlikte mi verilmeli yoksa farklı programlar mı oluşturulmalıdır?
12. İlahiyat fakültesi programları nasıl bir bilgi anlayışı üzerine kurulmalıdır?
13. İlahiyat fakültelerinde okutulan derslerde verilen bilgilerin günlük hayatta veya bilimsel alanda bir karşılıkları var mıdır? (Bu dersler sürekli güncellenen bilgi akışıyla ne derece irtibatlıdır? Sizce derslerin öğretiminde yeni yorumlara ihtiyaç var mıdır?)
14. İlahiyat fakültesinden mezun olan ve ilahiyatçı unvanını alan bireyler, hizmet sahasına girdiğinde aldığı ilahiyat eğitimini ne derece işlevsel hale getirebilmektedir? (Ya da işlevsel hale getirmek istemekte midir, yoksa farklı referanslara mı ihtiyaç duymaktadır? Aldığı eğitim pratikte karşılaştığı sorunlar karşısında yol gösterici olabilmekte midir?)
15. İlahiyat eğitiminin size olan katkısından bahsedebilir misiniz?

EK.3. Öğrenci Katılımcılar İçin Görüşme Formu

1. Sizi tanıyabilir miyiz? Kendinizden bahseder misiniz?
2. İlahiyat denilince aklınıza ne geliyor? Teoloji ilahiyat ilişkisi konusunda ne düşünüyorsunuz?
3. İlahiyat fakülteleri ile ya da genel olarak yüksek din öğretimi ile ilgili gelişmeleri ve tartışmaları takip ediyor musunuz? Bu konuda dikkatinizi çeken hususlar var mı?
4. "İlahiyatçı" deyince aklınıza gelen ilk şey nedir, kimdir ilahiyatçı? Siz nasıl bir ilahiyatçı olmak istiyorsunuz?
5. İlahiyatçı olacağınız için kişilik özelliklerinizi bu doğrultuda şekillendirmeniz gerektiğini düşünüyor musunuz? Aslında yapmak isteyip de ilahiyat fakültesinde olduğunuz için yapamadığınız şeyler var mı? Varsa örnek verebilir misiniz?
6. İlahiyatçı olmaya aday olan birisi olarak toplumun bu anlamdaki beklentileri konusunda ne düşünüyorsunuz? Bu beklentiler doğrultusunda üzerinizde herhangi bir baskı hissediyor musunuz?
7. İlahiyatçı olmak konusunda toplumun anlayış ve beklentileriyle sizin kendi anlayış ve beklentilerinizi birlikte değerlendirirseniz neler söylersiniz?
8. İlahiyat fakültelerinin kazandırmayı hedeflediği ilahiyatçı nasıl olmalıdır? İlahiyat eğitimi hangi yeterlikleri kazandırmalıdır? Kendinizi ve mevcut öğrenci profilini bu hedeflerin neresinde görüyorsunuz? Kendinize ideal bir ilahiyatçıyım diyebilir misiniz?
9. Çevrenizde gördüğünüz olumlu ya da olumsuz ilahiyatçı örneklerinden bahsedebilir misiniz?
10. İlahiyat fakültelerinin mevcut amaç ve hedefleri hakkında ne düşünüyorsunuz? Bu fakültelerin amaç ve hedefleri ile sizin ilahiyatçılığa yönelik amaç ve hedefleriniz ne derece uyuşmaktadır? Fakültenin sunduğu amaç ve hedefler sizce ilahiyat programını seçen ve seçecek olan öğrencilerin gözünde yeterince açık ve net midir? Siz bu programı tercih ederken bu bilinçle mi hareket ettiniz? Ya da ne düşünerek tercih yaptınız?

11. İlahiyat fakültesinde okuyan bir öğrenci olarak ilahiyat fakültelerinin programları hakkında ne düşünüyorsunuz? Bu programlar öğrencilere gerekli bilgi beceri ve tutumları kazandırma noktasında ne kadar etkilidir? Aldığınız ilahiyat eğitimine bilgi anlamında güveniyor musunuz?
12. İlahiyat fakültelerinde okutulan derslerde verilen bilgilerin günlük hayatta veya bilimsel alanda bir karşılıkları var mıdır? Bu dersler sizlerin bilgi arayışlarına ne derece cevap verebilmektedir? Hayatın içerisinde karşılaştığınız dini sorunlarla başa çıkmada ne ölçüde etkili olmaktadır? Alınan dersler sürekli güncellenen bilgi akışıyla ne derece irtibatlıdır? Sizce derslerin öğretiminde yeni yorumlara ihtiyaç var mıdır?

EK.4. Mezun Katılımcılar İçin Görüşme Formu

1. Kendinizden bahseder misiniz?
2. İlahiyat nedir sizce? Teoloji kavramı hakkında ne düşünüyorsunuz?
3. Size göre ilahiyatçı kimdir? Hangi yeterliliklere ve niteliklere sahip olmalıdır? Niçin?
4. İlahiyat fakültesinden mezun olmuş birisi olarak almış olduğunuz ilahiyatçı ünvanıyla kişiliğinizin örtüştüğünü düşünüyor musunuz? Ya da ilahiyatçı kimliği ile bireylerin kişiliklerinin örtüşmesi gerekli midir? Profesyonel anlamda ilahiyatçı olmak denilse bu konuda neler söyleyebilirsiniz?
5. Düşünce ve tecrübelerinize göre toplumun gözünde ilahiyatçı kimdir? İlahiyatçıdan Kim olması beklenmektedir?
6. İlahiyatçı olmanın avantajları, dezavantajları; zorlukları, kolaylıkları üzerinde neler söylersiniz?
7. Mezun olmuş birisi olarak mevcut ilahiyat eğitimini ilahiyatçı niteliklerini/yeterliklerini kazandırma açısından değerlendirebilir misiniz? (Artıları, eksileri, sizin dönemlerinizdekinden farklılıkları gibi) Şu anki ilahiyat fakültesi öğrencileri ile ilgili bir fikriniz var mı, mevcut öğrenci profilini bu hedeflerin neresinde görüyorsunuz?
8. İlahiyat fakülteleri ile ya da genel olarak yüksek din öğretimi ile ilgili gelişmeleri ve tartışmaları takip ediyor musunuz? Takip ediyorsanız dikkatinizi çeken hususlar neler, bunlar hakkında ne düşünüyorsunuz?
9. Sizce ilahiyat eğitimi İstihdama yönelik mi olmalıdır? Ya da ilahiyat eğitimi akademisyen mi yetiştirmelidir? Niçin? Mevcut ilahiyat eğitimi hizmet alanlarına da akademik alana da eleman yetiştirmektedir, peki sizce ne derece başarılıdır? İlahiyat fakültelerinde okutulan derslerde verilen bilgilerin günlük hayatta veya bilimsel alandaki karşılıkları konusunda neler düşünüyorsunuz? Bu dersler öğrencilerin bilgi arayışlarına ne derece cevap verebilmektedir? Bu dersler sürekli güncellenen bilgi akışıyla ne derece irtibatlıdır? Sizce derslerin

öğretiminde yeni yorumlara ihtiyaç var mıdır?) Hizmet sahasında görev yapan birisi olarak İstihdam edildiğiniz alanda lisans eğitimi sırasında öğrenseydik dediğiniz hususlar oluyor mu?

10. İlahiyat fakültesinden mezun olan ve ilahiyatçı unvanını alan bireyler, hizmet sahasına girdiğinde aldığı ilahiyat eğitimini ne derece işlevsel hale getirebilmektedir? (Ya da işlevsel hale getirmek istemekte midir, yoksa farklı referanslara mı ihtiyaç duymaktadır? Aldığı eğitim pratikte karşılaştığı sorunlar karşısında yol gösterici olabilmekte midir?)

ÖZET

Ayşe Çalal

Öğretim Üyeleri, Öğrencileri ve Mezunlarına Göre İlahiyat, İlahiyatçı ve İlahiyat Eğitimi

İlahiyat nedir, ilahiyatçı kimdir ve bu kavramlar üzerinde şekillenecek ilahiyat eğitimi nasıl olmalıdır sorularına cevap aranan bu çalışmada nitel araştırma yönteminin durum çalışması deseni kullanılmış ve 15 öğretim üyesi, 9 ilahiyat fakültesi son sınıf öğrencisi ve istihdam edilen 8 ilahiyat fakültesi mezunu ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Elde edilen verilerin analizi sonucunda ilahiyat kavramı; kavramsal, kurumsal, akademik açılardan değerlendirilmiş ve çeşitli bulgulara ulaşılmıştır. İlahiyatçı kavramı ise öncelikle mesleki bir kavram olup olmadığı konusunda değerlendirilmiştir. Ardından bilim insanı olmak ile ilahiyatçı olmak arasındaki ilişki incelenmiş, ideal ilahiyatçının nasıl olması gerektiği yönündeki bulgular yoruma tabi tutulmuştur. İlahiyatçının toplumsal ve bireysel yönlerinin de detaylı bir şekilde incelendiği çalışmada mevcut öğrenci profili de ilahiyatçı olma nitelikleri açısından değerlendirilmiştir. İlahiyat eğitimi kısmında ise ilk olarak, ilahiyat eğitimine girişte sorulması gereken temel sorular ile ilgili bulguların yorumlaması yapılmıştır. Sonraki bölümlerde ise; ilahiyat eğitiminin amaç ve hedefleri, program yapılanması, ders anlayışı ve bu eğitimin mezunlarına kazandırdıkları ile ilgili bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

ABSTRACT

Ayşe ÇALAL

According to the Faculty of Divinity Academians, Students and Graduates Divinity, Divine and Divinity Education

In this study, which sought answers to the questions of what is theology, who is the theologian, and how the theology education should be shaped on these concepts, the case study pattern of the qualitative research method was used. Semi-structured interviews were conducted with 15 faculty members, 9 theology faculty senior students and 8 employed theology faculty graduates. As a result of the analysis of the data obtained, the concept of theology; conceptual, institutional and academic aspects were evaluated and various findings were reached. The concept of theologian has been evaluated primarily whether it is a professional concept or not. Then, the relationship between being a scientist and being a theologian was examined, and the findings on how the ideal theologian should be were interpreted. In the study, in which the social and individual aspects of the theologian were examined in detail, the current student profile was also evaluated in terms of being a theologian. In the section of theology education, firstly, the findings related to the basic questions to be asked at the entrance to theology education were interpreted. In the next sections; Findings and comments about the aims and objectives of theology education, program structuring, course understanding and what this education brings to its graduates are included.