

**T.C.
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**



**DİN DERSİ ÖĞRETMENİ YETİŞTİRME AÇISINDAN
FİNLANDİYA VE TÜRKİYE**

Doktora Tezi

Mehmet KURT

Danışman
Prof. Dr. İbrahim TURAN

Bu çalışma TÜBİTAK tarafından 2214-A Yurt Dışı Doktora Sırası Araştırma Bursu ile desteklenmiştir.

SAMSUN
2024

TEZ KABUL VE ONAYI

Mehmet KURT tarafından, **Prof. Dr. İbrahim TURAN** danışmanlığında hazırlanan “**DİN DERSİ ÖĞRETMENİ YETİŞTİRME AÇISINDAN FİNLANDİYA VE TÜRKİYE**” başlıklı bu çalışma, jürimiz tarafından 23.2.2024 tarihinde yapılan sınav sonucunda oy birliği ile başarılı bulunarak Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

	Unvanı Adı Soyadı Üniversitesi Ana Bilim/Ana Sanat Dalı	Sonuç
Başkan	Prof. Dr. İbrahim TURAN Ondokuz Mayıs Üniversitesi Felsefe ve Din Bilimleri Ana Bilim Dalı	☒ Kabul ☐ Ret
Üye	Prof. Dr. Mevlüt KAYA Ondokuz Mayıs Üniversitesi Felsefe ve Din Bilimleri Ana Bilim Dalı	☒ Kabul ☐ Ret
Üye	Doç. Dr. Kenan AYAR Ondokuz Mayıs Üniversitesi İslam Tarihi ve Sanatları Ana Bilim Dalı	☒ Kabul ☐ Ret
Üye	Prof. Dr. Ayşe Zişan FURAT İstanbul Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Ana Bilim Dalı	☒ Kabul ☐ Ret
Üye	Prof. Dr. Bayramali NAZIROĞLU Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Felsefe ve Din Bilimleri Ana Bilim Dalı	☒ Kabul ☐ Ret

Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen ve yukarıda adları yazılı jüri üyeleri tarafından uygun görülmüştür.

Prof. Dr. Ahmet TABAK

Enstitü Müdürü

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK BEYANI

Hazırladığım Doktora tezinin bütün aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara riayet ettiğimi, çalışmada doğrudan veya dolaylı olarak kullandığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin Kaynaklar'da gösterilenlerden oluştuğunu, her unsurun enstitü yazım kılavuzuna uygun yazıldığını ve TÜBİTAK Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Yönetmeliği'nin 3. bölüm 9. maddesinde belirtilen durumlara aykırı davranılmadığını taahhüt ve beyan ederim.

Etik Kurul Gerekli mi ?

Evet ☐ (Gerekli ise ekler kısmına ekleyiniz)

Hayır ☒

20/01/2024
Mehmet KURT

TEZ ÇALIŞMASI ÖZGÜNLÜK RAPORU BEYANI

Tez Başlığı: DİN DERSİ ÖĞRETMENİ YETİŞTİRME AÇISINDAN
FİNLANDİYA VE TÜRKİYE

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışması için şahsım tarafından 20/01/2024 tarihinde intihal tespit programından alınmış olan özgünlük raporu sonucunda;

Benzerlik oranı : % 9

Tek kaynak oranı : % 1 çıkmıştır.

20/01/ 2024
Prof. Dr. İbrahim TURAN

ÖZET

DİN DERSİ ÖĞRETMENİ YETİŞTİRME AÇISINDAN FİNLANDİYA VE TÜRKİYE

Mehmet KURT
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Felsefe ve Din Bilimleri Ana Bilim Dalı
Doktora, Ocak/2024
Danışman: Prof. Dr. İbrahim TURAN

Türkiye, Cumhuriyet döneminden itibaren öğretmen yetiştirme konusuna önem vermiştir. Ülkemiz bu süreçte, daha çok gelişmiş Batı ülkelerini örnek almaya çalışmıştır. Son yıllarda özellikle PISA sınavlarında dünyada en başarılı ülkeler arasına giren Finlandiya'nın öğretmen yetiştirme politikaları, ülkemiz açısından araştırılması gereken önemli bir örnek olarak değerlendirilmiştir. Bu yüzden genelde öğretmen yetiştirme, özelde ise din dersi öğretmeni yetiştirme konularında Finlandiya'nın uyguladığı politikaların araştırılması önem arz etmektedir. Araştırmada din dersi öğretmeni yetiştirme konusunda Finlandiya ve Türkiye'nin uyguladığı politikaların öğretmen yeterlikleri, müfredat ve pedagojik formasyon eğitimi ve istihdam politikaları açısından incelenmesi ve karşılaştırılması amaçlanmaktadır.

Çalışmada, nitel araştırma yöntemleri kullanılmış ve nitel araştırma yöntemleri desenlerinden “durum çalışması” tercih edilmiştir. Durum çalışmasının amacı, bir veya birkaç durumu kendi sınırları içerisinde ortam, zaman vb. şekillerde bütüncül olarak analiz etmektir. Bu kapsamda birinci bölümde; giriş başlığı altında problem durumu, araştırmanın amacı, ilgili araştırmalar ve araştırmanın yöntemi yer almaktadır. İkinci bölümde, Finlandiya'da din eğitimi ve öğretmen yetiştirme politikalarına; üçüncü bölümde, Türkiye'de din eğitimi ve öğretmen yetiştirme politikalarına yer verilmiştir. Dördüncü bölümde ise Finlandiya ve Türkiye'de öğretmen yetiştirme politikalarının karşılaştırmalı analizi öğretmen yeterlikleri, müfredat ve pedagojik formasyon eğitimi ve istihdam politikaları açısından yapılmıştır. Elde edilen verilere göre her iki ülkenin din dersi öğretmeni yetiştirme politikalarında birçok benzerliğin olmasına karşın farklılıkların da yer aldığı görülmektedir. Finlandiya'da öğretmen yetiştiren kurumların daha özerk olduğu, araştırma tabanlı bir öğretmen yetiştirme sisteminin benimsendiği ve istihdam açısından daha az problemle karşılaşıldığı ve bu sayede eğitim sisteminin başarılı olduğu saptanmıştır. Türkiye'de ise din dersi öğretmeni yetiştirmede lisans eğitimi ve pedagojik formasyon eğitimi olmasına rağmen araştırma tabanlı bir eğitim anlayışının benimsenmediği ve istihdam alanında atanamayan öğretmen sayısının fazla olmasından dolayı birçok problem yaşandığı görülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Din eğitimi, Yüksek din öğretimi, Finlandiya, Türkiye, Öğretmen yetiştirme

ABSTRACT

FINLAND AND TÜRKİYE IN TERMS OF RELIGIOUS EDUCATION TEACHER TRAINING

Mehmet KURT

Ondokuz Mayıs University

Institute of Graduate Studies

Department of Philosophy and Religious Studies Programme

Ph.D., January/2024

Supervisor: Prof. Dr. İbrahim TURAN

Türkiye has given importance to teacher training since the Republic period. In this process, our country has been trying to take the most developed Western countries as an example. Finland's teacher education policy, which is the one of the most successful countries in the world especially in the PISA in recent years, is a significant example that needs to be investigated. Therefore, it is very important to investigate the Finnish policy on teacher education in general and on religious teacher education in particular. The aim of the research is to examine and compare the policies implemented by Finland and Türkiye regarding religious teacher education in terms of teacher competencies, curriculum and pedagogical formation education and employment policies.

In the study, qualitative research methods were used and "case study" was preferred among the qualitative research methods patterns. The purpose of the case study is to examine one or several cases within their own boundaries, environment, time, etc. is to analyse it holistically in different ways. Based on this, in the first chapter (introduction), the problem question, the purpose of the research, related research and the method of the research are discussed. In the second chapter, religious education and teacher training policies in Finland are outlined, and in the third chapter, religious education and teacher training policies in Türkiye are written. In the fourth chapter, a comparative analysis of teacher training policies in Finland and Türkiye is made in terms of teacher competencies, curriculum and pedagogical formation education and employment policies. As a result of the research, it can be seen that although there are many similarities in the religious teacher training policies of both countries, there are also differences. It has been determined that teacher training institutions in Finland are more autonomous, a research-based teacher education system is adopted and fewer problems are encountered in terms of employment, and thus the education system is successful. In Türkiye, although there is undergraduate education and pedagogical formation education in religious teacher education, it is seen that a research-based education approach is not adopted and many problems are experienced in the field of employment due to the high number of unemployed teachers.

Keywords: Religious education, Higher religious education, Finland, Türkiye, Teacher training

ÖN SÖZ VE TEŞEKKÜR

Özellikle 2000 yılından sonra uluslararası arenada yıldızı parlayan Finlandiya'nın eğitim sistemi ve politikaları tüm dünyada akademik çevreler tarafından araştırılmaya başlamıştır. Yapılan araştırmalarda Finlandiya'nın eğitim sistemindeki başarısı irdelenmiş ve birçok karşılaştırma yapılmıştır. Finlandiya'nın eğitim alanındaki başarısının en büyük sebeplerinden birisi olarak öğretmen eğitiminin kalitesi gösterilmektedir. Bu durum, bizi Finlandiya ve Türkiye'nin din dersi öğretmeni yetiştirme politikalarının karşılaştırmalı analizini yapmaya sevk etmiştir. Finlandiya'da uygulanan din eğitimi politikalarının ülkedeki toplumsal ve dini ihtiyaçlara göre şekillenmiş olması ve kendine has bir sisteme sahip olması da doktora tez konumuzun Finlandiya ile ilgili olmasında büyük rol oynamıştır. Din dersi öğretmeni yetiştirme politikalarının daha iyi anlaşılabilmesi için araştırmanın Finlandiya'da yürütülmesi gerekliliği karşımıza çıkmıştır. Bu yüzden 2019-2021 yılları arasında Helsinki Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nde misafir araştırmacı olarak çalışmalar yürütülmüştür. Finlandiya'daki araştırma sürecinin büyük bir kısmının pandemi dönemine denk gelmesinden dolayı birçok zorlukla karşılaşılrsa da teze ilgili araştırma nihayet tamamlanmıştır.

Uzun ve yorucu doktora eğitimi sürecinde bana her konuda yardımcı olan, ilgi ve desteğini daima hissettiğim kıymetli danışman hocam Prof. Dr. İbrahim Turan'a; Helsinki Üniversitesi'nde tez konumla ilgili yaklaşık iki yıl boyunca çalışmalar yapmama vesile olan, Helsinki Üniversitesi'nde danışmanlığımı yapan ve bu süreçte bana destek olan değerli hocam Prof. Dr. Arto Kallionienmi'ye; Finlandiya'daki araştırmalarımda 2214-A Yurtdışı Doktora Sırası Araştırma Burs Programı bünyesinde 9 ay boyunca bana burs desteği sağlayan TÜBİTAK'a; tez yazım sürecinde öneri ve destekleriyle beni aydınlatan Prof. Dr. Mevlüt Kaya ve Doç. Dr. Kenan Ayar'a; tez çalışmamda tavsiyelerinden istifade ettiğim Dr. Öğr. Üyesi Ayşe İnan Kılıç hocama; hep yanımda olan ve desteklerini esirgemeyen kıymetli hocalarım Dr. Öğr. Üyesi Cüneyd Aydın, Dr. Öğr. Üyesi İbrahim Toprak ve Dr. Öğr. Üyesi Muhammet Karaağaç'a; dualarıyla her zaman yanımda olan annem ve babama; bu süreçte manevi desteğini en çok hissettiğim kıymetli eşim ve çocuklarıma teşekkürlerimi bir borç bilirim.

Mehmet KURT

İÇİNDEKİLER

TEZ KABUL VE ONAYI	i
BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK BEYANI	ii
TEZ ÇALIŞMASI ÖZGÜNLÜK RAPORU BEYANI.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	iv
ÖN SÖZ VE TEŞEKKÜR.....	v
İÇİNDEKİLER	vi
KISALTMALAR	viii
TABLolar DİZİNİ	ix
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	12
1.3. İlgili Araştırmalar.....	13
1.4. Araştırmanın Yöntemi.....	14
1.4.1. Araştırmanın Deseni	14
1.4.2. Veri Toplama Tekniği.....	15
1.4.3. Verilerin Toplanması	16
1.4.4. Verilerin Analizi	16
1.4.5. Geçerlik ve Güvenirlik.....	17
2. FİNLANDİYA’DA DİN EĞİTİMİ VE ÖĞRETMEN YETİŞTİRME	
POLİTİKALARI.....	19
2.1. Finlandiya Hakkında Genel Bilgiler	19
2.2. Finlandiya’da Din ve Devlet İlişkileri	23
2.3. Finlandiya’da Eğitim Sistemi.....	28
2.3.1. Okul Öncesi Eğitim.....	32
2.3.2. Temel Eğitim	34
2.3.3. Ortaöğretim	36
2.3.4. Yükseköğretim	39
2.4. Finlandiya’da Din Eğitimi	42
2.4.1. Din Eğitimi Müfredatı.....	50
2.4.2. Luteryan Din Eğitimi	55
2.4.3. Ortodoks Din Eğitimi.....	59
2.4.4. İslam Din Eğitimi.....	63
2.4.5. Diğer Dini Grupların Din Eğitimi.....	67
2.4.6. Kültür, Dünya Görüşü ve Etik Dersi (<i>Elämänkatsomustieto</i>).....	68
2.5. Finlandiya’da Yüksek Din Öğretimi ve Öğretmen Yetiştirme Politikaları.....	70
2.5.1. Öğretmen Eğitimi Tarihi	70
2.5.2. Öğretmen Eğitimi Politikaları.....	76
2.5.3. Yüksek Din Öğretimi	79
2.5.4. Öğretmen Yeterlikleri	86
2.5.5. Müfredat ve Pedagojik Formasyon Eğitimi	91
2.5.6. İstihdam Politikaları	110
3. TÜRKİYE’DE DİN EĞİTİMİ VE ÖĞRETMEN YETİŞTİRME POLİTİKALARI	114
3.1. Türkiye’de Eğitim Sistemi	114
3.1.1. Okul Öncesi Eğitim.....	116
3.1.2. Temel Eğitim	117

3.1.3.	Ortaöğretim	120
3.1.4.	Yükseköğretim	121
3.2.	Türkiye’de Din Eğitimi.....	123
3.2.1.	İlköğretim ve Ortaöğretim Okullarında Din Eğitimi.....	123
3.2.2.	İmam-Hatip Okulları.....	126
3.2.3.	Yüksek Din Öğretimi	131
3.3.	Türkiye’de Din Dersi Öğretmeni Yetiştirme Politikaları.....	145
3.3.1.	Öğretmen Eğitimi Tarihi	145
3.3.2.	Öğretmen Yeterlikleri	151
3.3.3.	Müfredat ve Pedagojik Formasyon Eğitimi	165
3.3.4.	İstihdam Politikaları	177
4.	FİNLANDİYA VE TÜRKİYE’DE ÖĞRETMEN YETİŞTİRME	
	POLİTİKALARININ KARŞILAŞTIRILMASI	183
4.1.	Din Eğitiminin Yapısal Durumu	183
4.1.1.	Eğitim Sistemi Yapısı	183
4.1.2.	Din Eğitimi Yapısı	186
4.1.3.	Din Eğitimi Müfredat Yapısı	191
4.2.	Öğretmen Yeterlikleri	194
4.3.	Müfredat ve Pedagojik Formasyon Eğitimi	200
4.4.	İstihdam Politikaları	207
5.	SONUÇ VE ÖNERİLER.....	214
	KAYNAKÇA.....	221
	ÖZ GEÇMİŞ.....	232

KISALTMALAR

AB	: Avrupa Birliği
AKTS	: Avrupa Kredi Transfer Sistemi
Bkz.	: Bakınız
DGS	: Dikey Geçiş Sınavı
DKAB	: Din Kùltürü ve Ahlak Bilgisi
DİB	: Diyanet İşleri Başkanlığı
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
İDKAB	: İlköğretim Din Kùltürü ve Ahlak Bilgisi, İlköğretim Din Kùltürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Bölümü
İLİTAM	: İlahiyat Lisans Tamamlama
İMYO	: İlahiyat Meslek Yüksek Okulu
NATO	: Kuzey Atlantik Antlaşması Örgütü
OECD	: Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Teşkilatı
OKM	: Opetus- ja Kulttuuriministeriö (Fin Eğitim ve Kùltür Bakanlığı)
OPH	: Opetushallitus (Fin Eğitim Kurulu)
ÖSYM	: Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi
UNESCO	: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kùltür Örgütü
UNICEF	: Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu
YİE	: Yüksek İslam Enstitüsü
YÖK	: Yükseköğretim Kurulu

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 2.1. 1950 – 2015 yılları arası Finlandiya'daki Dini Gruplar (Statistics Finland, 2020b) ..	22
Tablo 2.2. Finlandiya Eğitim Sistemi	29
Tablo 2.3. Finlandiya'da 2022 Yılı Okul ve Öğrenci İstatistikleri (Statistics Finland, 2022).....	30
Tablo 2.4. Finlandiya'da 2022 Yılı Özel Okul ve Eğitim Kurumu İstatistikleri (Statistics Finland, 2022).....	31
Tablo 2.5. Sınıf Öğretmenliği Öğretmen Eğitimi Programlarında Okutulan Ana Temalar (Niemi, 2016, s. 35).....	94
Tablo 2.6. Jyväskylä Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Müfredatı (Sahlberg, 2012a, s. 9).....	94
Tablo 2.7. Alan Dersleri Öğretmen Eğitimi Programlarında Okutulan Ana Temalar (Niemi, 2016, s. 35).....	95
Tablo 2.8. Finlandiya Öğretmen Yetiştirme Müfredatında Öğretmenlik Uygulaması (Niemi, 2016, s. 37).....	97
Tablo 2.9. Helsinki Üniversitesi Pedagojik Formasyon Dersleri (Helsingin Yliopisto, 2023a)...	98
Tablo 2.10. Doğu Finlandiya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Ortodoks Din Dersi Öğretmeni Yetiştirme Lisans Programı 2023-2024 Öğretim Yılı Müfredatı (Itä-Suomen Yliopisto, 2023).....	104
Tablo 2.11. Doğu Finlandiya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Ortodoks Din Dersi Öğretmenliği 2023-2024 Öğretim Yılı Yüksek Lisans Müfredatı (Itä-Suomen Yliopisto, 2023)....	106
Tablo 2.12. Helsinki Üniversitesi İlahiyat Fakültesi 2022-2023 Öğretim Yılı İslam Çalışmaları Bölümü Dersleri (Helsingin Yliopisto, 2023b)	109
Tablo 3.1. Türk Eğitim Sistemi (Türk, 2015, s. 18).....	115
Tablo 3.2. Yıllara Göre İmam-Hatip Lisesi/Ortaokulu, Öğrenci ve Öğretmen Sayıları (Cebeci, 2005, s. 183; Millî Eğitim Bakanlığı, 2022b).....	130
Tablo 3.3. Öğretmen yetiştirme ve kalitesine sistematik bakış (Özoğlu, 2011, s. 144).....	152
Tablo 3.4. 1983-1984 Eğitim-Öğretim Yılında İlahiyat Fakültelerinde Uygulanan Ders Programları	167
Tablo 3.5. İlahiyat Fakültesi 1983-1984 Eğitim-Öğretim Yılı Öğretmenlik Formasyon Dersleri	168
Tablo 3.6. İlahiyat Fakültesi 2022-2023 Eğitim-Öğretim Yılı Alan Ders Müfredatı	171
Tablo 3.7. İlahiyat Fakültesi 2022-2023 Eğitim-Öğretim Yılı Pedagojik Formasyon Dersleri.	173
Tablo 4.1. 2022'de Finlandiya ve Türkiye'de Eğitim Kurumları ve Öğrenci Sayıları (Millî Eğitim Bakanlığı, 2022a; Finland, 2018; Statistics Finland, 2022; YÖK, 2023b).....	185
Tablo 4.2. Finlandiya (Helsinki Üniversitesi) ve Türkiye'de (YÖK) Pedagojik Formasyon Dersleri Karşılaştırması.....	205

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Ülkemizde öğretmen yetiştirme geleneği bugünkü anlamda Tanzimatla başlamaktadır. Tanzimat dönemine kadar Osmanlı’da Sıbyan Mektebi, Enderun Mektebi, azınlık okulları ve yabancı okullar, askeri ve teknik okullar ve medrese öğretmenlerinin yetiştirilmesinde farklı yöntemler uygulanmıştır (Akyüz, 2006, s. 19). Öğretmen yetiştiren ilk kurum, Tanzimat Fermanı’nın yayınlanmasından birkaç yıl sonra kurulan Darülmuallimin-i Rüşdi’dir. Bu kurumla beraber o dönemdeki öğretmen kalitesini artırmaya ve öğretmen açığını kapatmaya yönelik çalışmalar yapılmıştır. Ancak bu çalışmaların çoğu öğretmen açığını hızlı bir şekilde kapatmaya yönelik fakat öğretmenlik mesleğinin esaslarıyla pek uyuşmayan, çelişkili ve bazen de ideolojik kaygılar gözetilerek yapılmıştır (Özoğlu, 2010, s. 7).

Cumhuriyet dönemine gelindiğinde ise, öğretmen yetiştirme konusuna büyük önem verildiği görülmektedir. 13 Mart 1925 tarih ve 439 sayılı Orta Tedrisat Muallimleri Kanunun 1. maddesindeki “Muallimlik, devletin umumi hizmetlerinden ta’lim ve terbiye vazifesini üzerine alan müstakil sınıf ve derecelere ayrılan bir meslektir.” ifadesiyle öğretmenlik resmi bir meslek olmuştur. Aydın (2016), bu kanun maddesiyle öğretmenlerin önemine vurgu yapıldığı ve Cumhuriyetin kurulmasıyla beraber istenen köklü değişimin gerçekleştirilmesinde de öğretmenlere önemli görevler düştüğü kanaatindedir. Yeni inkılapların ve değişimlerin eğitim kurumları aracılığıyla topluma yansıtılmasında öğretmenler kilit rol oynamaktadır. Bu hususta öğretmenlere düşen görev her zamankinden daha fazladır. Bu yüzden öğretmen adaylarının istenilen seviyede eğitim verebilmeleri için yükseköğretim düzeyinde eğitim görmeleri sağlanmıştır. Eğitimin farklı kademelerinde öğretmenlerin istihdam edilebilmesi için çeşitli okullar ve kurslar açılarak öğretmen yetiştirme konusunda köklü ve kapsamlı girişimlerde bulunulmuştur. Bu kapsamda İlköğretmen Okulları, Eğitim Enstitüleri ve Eğitim Yüksekokulları gibi birçok okul, öğretmen yetiştirme amacına hizmet etmiştir. 1980 askeri darbesinden sonra çıkarılan Yükseköğretim Kanunu ile birlikte öğretmen yetiştirme görevi Milli Eğitim Bakanlığı’ndan üniversitelere devredilmiştir (M. Ş. Aydın, 2016, ss. 43-44).

Cumhuriyet döneminde, öğretmen yetiştirme konusundaki tüm bu gelişmelerin yanı sıra, din eğitimi öğretmeni yetiştirmeye ilgili de olumlu ve olumsuz birçok gelişme yaşanmıştır. İlk olarak Dârülfünûn'da bir ilahiyat fakültesi, 3 Mart 1924 tarih ve 430 sayılı Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun 4. maddesinin, "Maarif Vekâleti yüksek diniyat mütehasşısı yetiştirmek üzere Dârülfünûn'da bir İlahiyat Fakültesi tesis [...] edecektir.", hükmü gereği Dârülfünûn'da İlahiyat Fakültesi kurulmuştur (Tevhidi Tedrisat Kanunu, 1924). Bu fakülte, kapatılan medreselerden gelen 400'ü aşkın öğrenciyle eğitime başlamıştır. Fakat her yıl öğrenci sayıları belirgin bir şekilde azalmıştır. 1925 yılında çıkarılan Dârülfünûn Talimnamesinde Hukuk, Edebiyat ve Fen Fakültesi mezunlarının İcazet Ruûsu (doktora) alabilecekleri belirtilmiştir. Fakat İlahiyat Fakültesi mezunlarına bu hak tanınmadığından bu fakülteden mezun olanlar Milli Eğitimde görev alamamıştır. Ayrıca Arapça ve Farsçanın okul müfredatlarından kaldırılmasıyla İlahiyat Fakültesi mezunlarının bu branşlarda da öğretmenlik yapma imkânları ortadan kalkmıştır. Buna ek olarak 1927 yılında din hizmetleri, devlet memurluğu sınıfından çıkarılarak İlahiyat Fakültesi mezunlarının Diyanet İşleri Başkanlığı'nda da görev yapmalarının önü kapatılmıştır. Tüm bu engellemelerin sonucu olarak İlahiyat Fakültesini tercih eden öğrenci sayısında dramatik bir düşüş yaşanmıştır. 1933 yılında Dârülfünûn kapatılarak yerine İstanbul Üniversitesi açılmıştır. Yeni açılan üniversitede İlahiyat Fakültesi'ne yer verilmemiş ve böylece kapatılmıştır (Öcal, 2011, ss. 384-386).

1933 yılından 1949 yılına kadar Türkiye Cumhuriyeti'nde yüksek din öğretimi adına hiçbir gelişme yaşanmamıştır. 4 Haziran 1949 tarihinde yürürlüğe giren 5424 sayılı kadro kanunu ile Ankara Üniversitesi bünyesinde İlahiyat Fakültesi kurulmuş, aynı yılın 21 Kasım tarihinde ise eğitim-öğretime başlanmıştır (Ayhan, 1999, s. 218). Bu fakültenin kurulmasındaki amaç, "Din meselelerinin sağlam ve ilmi esaslara göre incelenmesini mümkün kılmak, mesleki bilgisi kuvvetli ve düşüncesinde ihatalı din adamlarının yetişebilmesi için gerekli şartları sağlamak maksadıyla memleketimizde de garptaki örneklerine benzer bir İlahiyat Fakültesinin kurulması" (Öcal, 2011, ss. 390-391; Parmaksızoğlu, 1966) şeklinde ifade edilmiştir.

Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesinin kurulmasıyla din öğretimi konusundaki açık kapatılmaya çalışılmış fakat İlahiyat Fakültesinin tek başına bu ihtiyacı karşılayamayacağı düşünüldüğünden ilave olarak Yüksek İslam Enstitülerinin açılması da

planlanmıştır. O dönemde İmam-Hatip Okullarından mezun olan öğrencilerin ilahiyat fakültesine kabul edilmemesi bu okullardan mezun olanların din alanında yükseköğretim eğitimi alamamaları gibi bir sorunun ortaya çıkmasına yol açmıştır. Bu da Yüksek İslam Enstitülerinin açılmasında önemli bir etken olmuştur. Buna ek olarak 1953'te Öğretmen Okullarının ve 1956'da da Ortaokulların müfredatına yeniden Din Bilgisi dersleri eklenmiş ve bu okullarda Din Bilgisi derslerini okutacak daha fazla öğretmen ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Bu ihtiyacı karşılayabilmek ve İmam-Hatip Okulu mezunlarının yükseköğretime girebilmesini sağlamak amacıyla 1959 yılında Yüksek İslam Enstitülerinin kurulmasına karar verilmiştir (Ayhan, 1999, ss. 239-240; İ. Turan, 2017, s. 69). 1959 yılından 1980 yılına kadar Türkiye genelinde sekiz farklı ilde Yüksek İslam Enstitüsü açılmasının yanı sıra 1971 yılında Atatürk Üniversitesi bünyesinde İslami İlimler Fakültesi açılmıştır (Öcal, 2011, ss. 405-424). 1981 yılında *Yüksek Öğretim Kanunu'nun* çıkarılmasının ardından bütün yükseköğretim kuruluşları bu kanuna tabi tutulmuştur. Millî Eğitim Bakanlığına bağlı Yüksek İslam Enstitüleri ise İlahiyat Fakültelerine çevrilerek bulundukları yerdeki üniversitelere bağlanmıştır (Öcal, 2011, s. 431; Cebeci, 2005, ss. 156-157).

1981 yılı öncesi İmam-Hatip Liselerindeki meslek derslerini, ortaokul, lise ve dengi olan diğer okullardaki Din Bilgisi ve Ahlak Bilgisi derslerini, İlahiyat Fakültesi, Yüksek İslam Enstitüsü, İslami İlimler Fakültesi ve bunlara denk sayılan yurt dışındaki yükseköğretim kurumlarından mezun olan öğretmenler okutmuştur. Yükseköğretim Kanunu sonrası okullardaki Din Bilgisi derslerine giren öğretmenler, İlahiyat Fakültesi mezunları arasından yetiştirilmeye başlanmıştır.

Yükseköğretim Kanunu'ndan sonra öğretmen eğitiminin üniversitelere devredilmesiyle pedagojik formasyon dersleri ilahiyat fakültelerinde zorunlu olarak okutulmaya başlanmış ve bunun din dersi öğretmeni yetiştirme açısından olumlu sonuçlar ortaya çıkardığı görülmüştür. Yükseköğretim Kanunu öncesi ve sonrasındaki öğretmen eğitimi karşılaştırıldığında; Aydın'ın çalışmasında belirttiği bir araştırmaya göre, İlahiyat Fakültesi mezunlarının öncekilere göre pedagojik formasyon bakımından daha yeterli ve bilgili oldukları saptanmıştır (M. Ş. Aydın, 2016, s. 193). Yüksek İslam Enstitülerinin İlahiyat Fakültesine çevrilmesinin ardından İlahiyat Fakültesinde okuyan öğrencilerin öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği üç yeterlikten biri olan pedagojik formasyon

bilgisinin belirgin bir şekilde artmış olması, din öğretiminin gelişmesi açısından önemli görülmektedir. Fakat öğretmen yeterliliklerinde pedagojik formasyon bilgisi yanında aranan alan bilgisi ve genel kültür bilgisinin ölçümüne yönelik o döneme ait bir araştırmaya rastlanmamıştır (M. Ş. Aydın, 2016, ss. 193-194).

Yükseköğretim Kurulu (YÖK)'nun kurulmasının ardından öğretmen eğitimiyle ilgili yaşanan bu gelişmeler, 1990'lı yıllara gelindiğinde yetersiz görülmeye başlanmıştır. Bu yüzden öğretmen yetiştirme sisteminin yenilenmesi ve tekrar düzenlenmesi amacıyla 1994-1998 yılları arasında YÖK ve Dünya Bankası iş birliği yaparak “Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Projesi” hayata geçirilmiştir (YÖK, 2007, s. 44). Bu projenin gerçekleştirilmesinin en büyük sebeplerden birisi, öğretmen yetiştirme programlarında okutulan derslerin; konuları, içerikleri ve bütünsellik özellikleri açısından istenilen özellik ve niteliklere sahip öğretmenleri yetiştirmekten uzak olduğudur. Ayrıca öğretmen yetiştiren fakültelerin kaynaklarını nitelikli öğretmen yetiştirmeden ziyade temel araştırmalar yapmak için ayırdığı görülmüştür (Akdemir, 2013, ss. 19-20; YÖK, 2007). Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Projesi'yle beraber öğretmen yetiştirmeye ilgili birçok değişikliğe gidilmiştir. Bu kapsamda program geliştirme çalışmaları yapılarak elde edilen öğretim materyalleri eğitim fakültelerinin kullanımına sunulmuştur. Bazı öğretim elemanları lisansüstü eğitim için yurtdışına gönderilmiş, öğretmen eğitiminde kullanılmak üzere çeşitli araç gereçler satın alınmış ve yan alan uygulaması başlatılmıştır. Bunlara ek olarak, pedagojik formasyon dersleri yeniden düzenlenerek sayıları artırılmış ve bu derslerin alan dersleriyle paralel bir hale getirilmesi üzerinde çalışmalar yapılmıştır. Ortaöğretim alan öğretmenliği için tezsiz yüksek lisans programları açılmıştır. Eğitim fakülteleri ve MEB arasında uygulama okulu iş birliği ve okul deneyimi uygulaması başlatılması için protokol imzalanmıştır (Akdemir, 2013, s. 20). Bu değişikliklere ek olarak, 1997 yılından sonra İlahiyat Fakültelerinin yapısı değiştirilerek, İlahiyat bölümü ve İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği (İDKAB) bölümlerine ayrılmıştır. Yeni kurulan İDKAB bölümünde pedagoji derslerine ağırlık verilmiştir. Bu sayede okullardaki ilgili derslere girecek öğretmenlerin pedagojik anlamda daha yetkin olmaları sağlanmıştır (İ. Turan, 2017, ss. 70-72).

Türkiye’de öğretmen yetiştirmeye ilgili problemlerin çözüme kavuşturulması ve çağa uygun hale getirilmesini amaçlayan bu projenin hedeflenen düzeyde başarıya ulaşp

ulaşmadığıyla ilgili birçok tartışma gündeme gelmiştir. Akdemir'e (2013) göre bu proje, öğretmen eğitimiyle ilgili pek çok kazanımı olmasının yanında sorunlara kalıcı çözüm getirmekten uzak kalmış ve bu süreçte öğretmen yetiştirme politikalarının önceden olduğu gibi nitelik açısından ihmallerle yürütülmüştür.

Öğretmen eğitimiyle ilgili kapsamlı çalışmalar devam ederken 28 Şubat 1997 tarihinde ülkemiz, postmodern bir darbeye karşı karşıya kalmıştır. Eğitim sistemi üzerinde siyasi etkilerin arttığı bu dönemde alınan kararlar, özellikle İmam-Hatip Liseleri ve İlahiyat Fakültelerini yakından ilgilendiren olumsuz sonuçlar doğurmuştur. 8 yıllık kesintisiz eğitim uygulaması sebebiyle İmam-Hatip Liselerinin orta kısımlarının kapatılması, bu okullardan mezun olan öğrencilerin üniversiteye giriş sınavlarının ardından ilahiyat fakültesi dışında tercih yapmaları durumunda giriş puanlarında katsayı uygulamasıyla bir kesinti yapılması ve ilahiyat fakültelerinin kontenjanlarının ihtiyaçtan az tutulması, bu dönemde ortaya çıkan olumsuz örneklerden bazılarıdır. Bunun sonucu olarak ülke genelindeki İmam-Hatip Liselerinin meslek dersleri ve diğer okullardaki Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerine girecek öğretmenlerin sayısının ihtiyaçtan çok daha az olduğu görülmüştür. Fakat 2003 yılında, Türkiye'de siyasi atmosferin değişmesiyle beraber yüksek din öğretimi ve din dersi öğretmeni yetiştirmeye ilgili olumlu adımların kademeli bir şekilde atıldığı görülmektedir. Yapılan birçok değişikliğin yanı sıra, ilahiyat fakültelerinin sayısında önemli bir artışın olduğu görülmektedir. İlahiyat fakültelerinin sayısı 1997 yılına kadar 22 iken (M. Ş. Aydın, 2016, s. 199); 1997-2007 yılları arasında İlahiyat Fakültelerinin sayısında bir değişiklik olmamış, daha sonra kademeli olarak bir artış yaşanmıştır. Nihayet 2023 yılı itibarıyla Ankara Üniversitesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi ve Marmara Üniversitesi Arapça ve İngilizce ilahiyat programları ve tüm Türkiye'deki ikinci öğretim ilahiyat programları dâhil toplam ilahiyat programı sayısı 111'e yükselmiştir. İkinci öğretim ilahiyat programı sayısı ise 2023 istatistiklerine göre 40 olarak karşımıza çıkmaktadır. Arapça, İngilizce ve ikinci öğretim ilahiyat programları hariç ülkemizde toplam ilahiyat fakültesi sayısı 65'tir (YÖK, 2023a).

YÖK ve Dünya Bankası iş birliğiyle hayata geçirilen projenin ardından 1997 yılında açılan İDKAB bölümleri 2006 yılından itibaren İlahiyat Fakültesi bünyesinden ayrılarak bulundukları üniversitelerin Eğitim Fakültelerine bağlanmıştır. Fakat bu uygulama 2013-

2014 öğretim yılında sona erdirilmiş ve DKAB¹ bölümleri tekrar İlahiyat Fakültesi bünyesine alınmıştır. Bir sonraki öğretim döneminde ise Eğitim Fakültelerindeki Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği (DKAB) bölümlerine öğrenci alınmamış ve bu bölümler fiilen kapatılmıştır.

YÖK, 2017 yılında aldığı kararla İlahiyat Fakültelerinin müfredatlarını değiştirerek pedagojik formasyon derslerinin İlahiyat bölümünün dersleri arasında yer almasını sağlamıştır. Alan derslerinin 150 ulusal kredi (240 AKTS) ve pedagojik formasyon derslerinin ise seçmeli 25 ulusal kredi olarak müfredatta yer alması kararlaştırılmıştır (YÖK, 2017; İ. Turan, 2017, ss. 70-72). Yapılan son değişiklikle birlikte din dersi öğretmeni olmak isteyen öğrencilerle Diyanet İşleri Başkanlığında görev yapmak isteyen ve akademik çalışmalara yönelmek isteyen öğrenciler, aynı dersleri almaktadır. Bu durum birçok tartışmayı da beraberinde getirmiştir (Nazıroğlu, 2019, 2020a). Çünkü farklı istihdam alanlarına tek tip müfredat uygulamanın sakıncaları olabileceğinden bahsedilmektedir. Ayrıca Türkiye’de din eğitimi öğretmeni yetiştirme politikalarının sürekli değişmesinin, eğitim-öğretimi olumsuz etkileyebileceği de gözden ırak tutulmamalıdır.

Türkiye’de son 30 yılda din eğitimi öğretmeni yetiştirme konusunda çok sık aralıklarla değişiklikler yapılmıştır. Fakat Aydın’a (2016) göre, yapılan bu değişikliklere rağmen öncekilerin tekrarından öteye geçilememiştir. Yapılan bazı değişiklikler ise, kurgulanan bir yapının henüz çıktıları ve verileri alınmadan değiştirilmiştir. Bu durum din eğitimi öğretmeni yetiştirmedeki yeniden yapılandırmaların tutarlı bir kavramsal çerçevesinin, sağlam bir teorik zeminin ve tutarlı bir eğitim politikasının olmadığını göstermektedir. Aydın’a göre, ülkemizde din eğitimi öğretmeni yetiştirmeye yönelik atılan adımlar genel anlamda bilimsellikten uzak, ideolojik, politik ve kişisel anlayışlar doğrultusunda gerçekleştirilmekten kurtulamamıştır (M. Ş. Aydın, 2016, s. 484).

18. Yüzyıldan beri Türkler, gelişim ve modernleşme için dışarıya yönelerek çoğunlukla Batılı ülkelere birçok öğrenci, araştırmacı ve devlet adamı göndermiş ve bu şekilde Batı’daki gelişmeleri coğrafyamıza aktarmaya çalışmıştır. Türkiye

¹ 26.05.2006 tarih ve 2006.5.2375 sayılı kararla YÖK İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği bölümünün isminin başındaki ‘İlköğretim’ ibaresi kaldırılmıştır. 2010 yılında ise YÖK’ün 05/08/2010 tarih 27428 sayılı kararıyla DKAB bölümünün başına “İlköğretim” kelimesi yeniden getirilmiştir.

Cumhuriyeti'nin kurulmasının ardından Batı'ya yönelmede artış yaşanmış, devletin temelini oluşturan birçok önemli reformun temeli Batılı ülkelerin sistemlerinden uyarlanmıştır. Avrupa Birliği'nin kuruluşunun ardından Türkiye de bu birliğin içinde yer almak isteyerek Batı yönelimini devam ettirmiştir. 1999 yılında Türkiye'nin AB üyesi adayı olmasıyla beraber ülkemizde AB uyum süreci başlayarak gerek eğitim alanında gerekse diğer önemli politikalarda AB ülkeleri daha fazla örnek alınmaya başlanmıştır (İ. Turan, 2013, s. 67; Hendek, 2020, s. 13). Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda, ülkemizde genelde öğretmen yetiştirme ve özelde din dersi öğretmeni yetiştirme açısından gelinen bu noktada AB ve dünyadaki gelişmiş ve öğretmen yetiştirme açısından başarılı ülkelerle karşılaştırılması gerektiği ve bu karşılaştırma neticesinde alana olumlu katkıda bulunulacağı düşünülmektedir. AB ülkeleri arasında özellikle Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı PISA sınavında önemli bir başarı gösteren Finlandiya'nın öğretmen yetiştirme alanındaki yetkinliği de göz önünde bulundurulduğunda, Türkiye ile karşılaştırılabilir en önemli ülkelerden birisi olarak karşımıza çıkmaktadır. OECD (Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Teşkilatı) tarafından 2000 yılından beri üç yılda bir yapılan PISA, okuma becerileri, matematik okuryazarlığı ve fen bilimleri okuryazarlığı alanlarında tesadüfi olarak seçilen 15 yaş grubu öğrencilerin becerilerini ölçmektedir. 2000 yılında okuma becerileri alanında OECD ülkeleri arasında ve dünya çapında birinci olan Finlandiya, 2003 yılında hem okuma becerilerinde hem de fen bilimlerinde OECD ve dünya ülkeleri arasında birinci olmuştur (Väljörvi vd., 2007, s. 6). 2006 yılında, fen bilimleri alanında OECD ülkeleri arasında ve dünyada birinci olurken; matematik okuryazarlığında OECD'de birinci, dünyada ikinci olmuştur (*The Results of PISA*, 2006). 2009 yılında fen bilimleri okuryazarlığında OECD'de birinci, dünyada ikinci olmuştur (*The Results of PISA*, 2009). 2012 yılında fen bilimleri okuryazarlığında OECD'de ikinci ve dünyada beşinci sırada yer almıştır (*The Results of PISA*, 2012). 2015 yılında ise, okuma becerileri alanında OECD'de ikinci ve dünyada dördüncü sırada yer alarak başarı grafiğini devam ettirmiştir (*The Results of PISA*, 2015). Finlandiya, tüm bu başarılı sonuçların gösterdiği gibi eğitim sistemi açısından dünyada en başarılı ülkeler arasında yer aldığı ispatlanmıştır. Bu açıdan Finlandiya'nın öğretmen yetiştirme açısından nasıl bir politika benimsediği ve bu başarıyı nasıl elde ettiği merak konusudur.

Coğrafi olarak İsveç ve Rusya arasında yer alan Finlandiya'nın önce İsveç ve daha sonra Rus hâkimiyetinde uzun yıllar kaldığı bilinmektedir. Yaklaşık bir asırlık Rus hâkimiyetinin ardından 1917 yılında bağımsızlığını ilan eden Finlandiya'nın eğitim politikaları açısından daha bağımsız uygulamaları hayata geçirdiği görülmektedir. 1923 yılında Din ve Vicdan Özgürlüğü Kanunu'yla birlikte ülkedeki azınlıklara birçok hak tanınmış ve okullarda din eğitiminin daha çoğulcu bir hal alması sağlanmıştır. Eğitim sistemi ve öğretmen yetiştirme açısından en önemli reformlar İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra hayata geçirilmeye başlanmış ve 1970'li yıllarda günümüzde hala uygulanmaya devam eden 9 yıllık zorunlu temel eğitim sistemine geçilmiştir. Temel eğitimin ilk 6 yılını sınıf öğretmenlerinin ve son 3 yılını ise branş öğretmenlerinin okutması kararı alınmıştır. Öte yandan eğitim sistemindeki en önemli öğenin öğretmen olduğu düşüncesiyle öğretmen eğitimi gözden geçirilmiş ve lisans eğitiminin ardından yüksek lisans eğitimi de okul öncesi öğretmenliği hariç tüm öğretmenlikler için zorunlu hale getirilmiştir (Lavonen, 2020, s. 255; Simola, 2005). Bu sayede öğretmenlerin araştırma tabanlı bir hizmet öncesi eğitim alması sağlanmıştır.

Finlandiya'da eğitim sisteminin başarısının en büyük sebeplerinden birisi öğretmen eğitiminin kalitesi olarak gösterilmektedir. Öğretmen yetiştirme programlarına kabulde uygulanan sistematik öğrenci seçimi, öğretmen adaylarının alan bilgisi ve didaktik beceri öğrenimini destekleyen araştırma tabanlı öğretmen eğitimi müfredatı, Finlandiya'da öğretmen niteliğini artıran unsurlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca öğretmen adaylarının teorik bilgi ile uygulama becerilerini bir arada kullandığı öğretmenlik uygulamalarının özellikle uygulama okullarında yapılması, Fin öğretmen eğitiminin kalitesini artırmaktadır. Buna ek olarak öğretmen eğitimi geliştirmek için alan araştırmalarından faydalanılmaktadır. Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda Finlandiya'daki öğretmen eğitimi sisteminin başarılı bir şekilde uygulandığı görülmektedir. Fakat bu sistemin de kalitesini sürdürmesi, çağa daha uygun hale getirilmesi ve ileride karşılaşılabilecek sorunların üstesinden gelebilecek bir sistemin inşa edilmesi gerekmektedir. Öğretmen eğitimi programlarına öğrenci kabulünde uygulanan yöntemlerin geçerli ve güvenilir kalabilmesi için yeni araştırmaların nasıl yapılacağı ve öğretmenlerin kariyerleri boyunca mesleki yeterliklerini nasıl ayakta tutacağı konuları tartışılmaktadır (Mikkilä-Erdmann vd., 2019).

Finlandiya’da eğitim sisteminin 1970’li yıllarda köklü bir şekilde değiştirilmesinin ardından ilerleyen yıllarda öğretmen yetiştirme sisteminin de eğitimde yapılmış olan köklü reformlara uyumlu hale getirildiği görülmektedir. AB’deki yükseköğretim gelişmelerini de yakından takip eden Finlandiya, özellikle 1995 yılında AB’ye üye olduktan sonra diğer ülkelerle paralel eğitim politikaları yürütmüştür. Finlandiya, 1999 yılında Avrupa ülkeleri arasındaki yükseköğretim politikalarını uyumlu hale getirmeyi amaçlayan Bologna Süreci’ne dâhil olmuş ve 2005 yılındaki Bologna kararları doğrultusunda öğretmen eğitiminde iki aşamalı sisteme geçmiştir. Bu sistemde 3 yıllık lisans eğitimi ve ardından 2 yıllık yüksek lisans eğitiminin alınması, ilk ve ortaöğretimde alan derslerine veya meslek okullarında tüm derslere girecek öğretmenler için zorunlu tutulmuştur. Bologna süreciyle birlikte okul öncesi öğretmenleri lisans düzeyinde sadece 180 AKTS ve diğer tüm öğretmenler ise lisans 180 AKTS ve yüksek lisans 120 AKTS olmak üzere toplam 300 AKTS’lik ders almaktadır (Niemi, 2016, s. 33). Bologna Süreci’nin ardından öğretmen eğitiminde hayata geçirilen reformlarla birlikte ülkedeki üniversiteler, öğretmen eğitimi ile ilgili belirlenen ilkeler doğrultusunda müfredatlarını güncellemiştir. Bologna Süreci çerçevesine uygun olarak oluşturulan yeni Fin eğitim reformu, öğretmenlik mesleğinin akademik temellerini güçlendirmeyi amaçlamaktadır. Öğretmen eğitimi için hazırlanan yeni müfredat, öğretmenlerin araştırmaya dayalı bilgiyi kendi mesleki uygulamalarına yansıtılabilmeleri için hazırbulunuşluklarını artırmayı hedeflemektedir. Güncellenen müfredatlara göre, öğretmen adaylarının kendi araştırmalarını yürütmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Sahlberg, 2012a, s. 8).

Türkiye’nin de her ne kadar aynı yıllarda olmasa bile yükseköğretimde birçok reform gerçekleştirdiği görülmektedir. 1980’li yıllarda öğretmen eğitiminin MEB sorumluluğundan alınıp üniversitelere devredilmesi, müfredatlarda değişikliklerin yapılması ve 1994-1998 yılları arasında YÖK ve Dünya Bankası iş birliğiyle öğretmen eğitiminin geliştirilmesi için birçok reformun hayata geçirilmesi bunlara örnek olarak gösterilebilir. Bunlara ek olarak Türkiye, 1999 yılında AB üyeliği için çalışmalara başlamış, aynı yıl Finlandiya gibi Bologna Sürecine dâhil olmuş ve 2007 yılına kadar gerçekleştirilen Bologna toplantılarındaki kararları yükseköğretimde uygulamıştır (YÖK, 2024). Avrupa Bologna Süreci’ne uyumluluk çerçevesinde; dönemlik 30 AKTS olan ders kredileri, sekiz dönemlik/dört yıllık ilahiyat lisans eğitimi için toplamda 240 AKTS

olarak belirlenmiştir. Günümüzde de Bologna sürecine uyumluluk çerçevesinde yürütülen yükseköğretim politikalarıyla birlikte 2021-2022 eğitim-öğretim yılında 4 yıllık öğretmenlik programları lisans eğitiminde 240 AKTS'lik ders alınmaktadır. Bunun yanında ilahiyat fakültesine kayıt yaptıran öğrenciler pedagojik formasyon eğitimi ile beraber toplamda 300 AKTS'lik ders almaktadır (YÖK, 2021).

Türkiye ve Finlandiya, 2000 yılı öncesinde öğretmen yetiştirmeyle ilgili birçok reform gerçekleştirmiş ve daha sonra AB ve Bologna Süreci'yle uyumluluk çerçevesinde benzer bir yol haritası takip etmiştir. Bu iki ülkenin yaklaşık son 25 yıldaki yükseköğretim politika kaynağının aynı olması ve benzer politikalar yürütmesinin ardından bugün geldiğimiz noktada eğitim ve öğretmen yetiştirme alanında çok farklı yerlerde olduğu görülmektedir. Finlandiya'nın bu alanda çok başarılı bir çizgi çizdiği ve Türkiye'nin ise gerek yükseköğretim gerekse öğretmen yetiştirme alanlarında birçok problem yaşadığı görülmektedir. Dolayısıyla bu durumun sebeplerinin genelde öğretmen yetiştirme, özelde ise din dersi öğretmeni yetiştirme alanındaki gelişmeler ışığında karşılaştırmalı olarak incelenmesi önemli görülmektedir.

II. Dünya Savaşından sonra Avrupa'ya doğru yaşanan yoğun göçün etkisiyle ülkelerin demografik yapıları belirgin bir şekilde değişmeye başlamıştır. Buna ek olarak bilim ve teknolojiye gelişmeler de farklı uluslar arasındaki etkileşimi ve göçleri beraberinde getirmiştir. Bu sayede özellikle gelişmiş ülke toplumları daha çoğulcu bir hal almıştır. Batı Avrupa ülkeleri gibi Türkiye de son yıllarda gittikçe artan bir göçle karşı karşıya bulunmaktadır. Gerek göç konusu gerek AB'ye üye ülkelerdeki eğitimde ortaya çıkan yeni gelişmeler, Türkiye'de eğitim ve din eğitiminin gözden geçirilmesini ve toplumun ihtiyaçlarına cevap verebilecek duruma getirilmesini gerekli kılmaktadır. Ülkemizdeki eğitimin gözden geçirilmesinden önce dünyadaki diğer gelişmiş ülke örnekleri araştırılarak veya karşılaştırmalı araştırmalar yapılarak genelde eğitim özelde ise din eğitimi açısından önemli bir yol kat edilebilir. Özellikle son yirmi yıldır Batılı birçok din eğitimcisinin karşılaştırmalı din eğitimi araştırmalarının yapılması konusunda çağrılar yaptığı ve bu tür çalışmalar yürüttüğü görülmektedir. Din eğitimi araştırmacıları her ne kadar karşılaştırmalı din eğitimi araştırmalarının henüz olması gereken seviyede olmadığını düşünse de özellikle son yıllarda bu konuda bir ivme kaydedilmiş, tez, kitap ve makaleler yayınlanmıştır (Hendek, 2020, ss. 28-29). Fakat eğitim alanında dünyada en

başarılı ülkeler arasında yer alan Finlandiya'nın gerek din eğitimi gerekse öğretmen eğitimi etrafıca bir analize tabi tutulmamıştır. Tüm bu gelişmeler ışığında; Finlandiya ve Türkiye'de din dersi öğretmeni yetiştirme politikalarını incelemek suretiyle karşılaştırmalı din eğitimi araştırmalarına bir yenisinin eklenmesinin literatüre önemli bir katkı sunacağı değerlendirilmektedir.

Türkiye'nin din dersi öğretmeni yetiştirme politikalarını dil ve kültür noktasında daha benzer ülkelerle karşılaştırılması her ne kadar daha makul görülse de özellikle son birkaç on yılda eğitim alanında başarılarını ortaya koymuş olan Finlandiya'nın bazı zorluklara rağmen araştırılarak Türkiye ile karşılaştırılmış olması hem alana katkı sağlamak hem de Türkiye'deki politika yapıcılara fikir vermesi bağlamında önemlidir.

Türkiye'de yapılan araştırmalarda birçok Avrupa ülkesinin din eğitimi politikası incelenmiş fakat Finlandiya'nın genelde eğitim yönü çalışılmışsa da özelde din eğitimi ve din dersi öğretmeni yetiştirme politikaları konusunda çalışma yapılmamıştır. İşte bu araştırmada “Finlandiya ve Türkiye'de din dersi öğretmeni yetiştirme politikalarının öğretmen yeterlikleri, yüksek din öğretimi müfredat yapısı, pedagojik formasyon eğitimi ve istihdam politikaları açısından benzerlik ve farklılıkları nelerdir?” sorusuna cevap aranmıştır. İki ülke arasındaki benzerlik ve farklılıkların kapsamlı bir şekilde ortaya çıkarılabilmesi için ayrıca şu sorulara da cevap aranmıştır:

Finlandiya ve Türkiye'de eğitim sistemi yapısındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

Finlandiya ve Türkiye'de din eğitimi yapısındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

Finlandiya ve Türkiye'de öğretmen yeterlikleri açısından benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

Finlandiya ve Türkiye'de müfredat ve pedagojik formasyon eğitimi açısından benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

Finlandiya ve Türkiye'de istihdam politikaları açısından benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

1.2. Araştırmanın Amacı

İnsanoğlunun tarih boyunca sahip olduğu bilgi birikimi 21. yüzyıla geldiğinde devasa boyuta ulaşmış ve bilim, teknoloji ve küreselleşmenin etkisiyle toplumların üzerindeki etkisi farklılaşmıştır. Buna bağlı olarak günümüz toplumlarında yaşanan değişiklikler önceki dönemlere göre daha da hızlı cereyan etmekte ve bireylerin çağa ayak uydurabilmesi için yapılan bilimsel çalışmalar artış göstermektedir. Eğitim politikalarının sürekli güncellenme ihtiyacının olduğu bu süreçte; eğitimin en önemli dinamiklerinden biri olan öğretmenin de 21. Yüzyılın gerektirdiği beceriler doğrultusunda eğitilmesi ve bu noktada öğretmen eğitimi politikalarının geliştirilmesi gerekmektedir. Ayrıca 21. Yüzyılın beraberinde getirdiği bu hızlı değişim müfredatın, okul kavramının, öğretim yöntemlerinin hızla değişimine sebep olmaktadır. Buna bağlı olarak öğretmenin görev ve sorumlulukları giderek artmakta ve farklılaşmaktadır. Öğretmenin sorumluluk alanının bu yönde değişimi, üniversitelerde verilen hizmet-öncesi eğitimini yetersiz kılmaktadır. Toplumun hızla değişen dünyaya ayak uydurabilmesi için eğitim sisteminin geliştirilmesinin yanı sıra öğretmenin de mesleki olarak reformlara hazırlıklı hale getirilebilmesi için öğretmen eğitimi de gözden geçirilmelidir (Özoğlu, 2011, s. 150).

Buna ek olarak, nitelikli eğitime olan ihtiyaç gittikçe artarken; ülkeler de kendi eğitim sistemini gözden geçirmektedir. Bu amaca yönelik en büyük çabalardan birisi de eğitimin önemli dinamiklerinden olan öğretmenin yetiştirilmesidir. Zira tüm maddi olanakların geliştiği durumlarda bile nitelikli öğretmenin yokluğu, eğitimi işlevsiz kılmaktadır. Bu yüzden eğitimin ve öğretmen yetiştirme politikalarının geliştirilmesi için bu alanda başarılı ülkelerin eğitim sistemlerinin incelenerek sürecin karşılaştırmalı analizlerinin yapılması önem arz etmektedir. Konumuzla ilgili olarak, Finlandiya'nın eğitim alanındaki başarısı, bu ülkenin nasıl bir eğitim sistemine ve öğretmen yetiştirme politikasına sahip olduğu sorularını akla getirmektedir. Buna ilave olarak din dersi öğretmeni yetiştirme konusundaki politikaları da merak konusudur.

Öğretmen yetiştirme politikalarına ülkemiz açısından bakıldığında; Cumhuriyet döneminden günümüze kadar gelen süreçte eğitim sistemi ve öğretmen yetiştirme konusunda yapılan çalışmalar, belli ölçüde hedeflenen düzeyde gerçekleşmişse de günümüzde bu alanda farklı sebeplerden dolayı birçok problemin var olduğu

görülmektedir. Bu yüzden ülkemiz, eğitim ve öğretmen yetiştirme politikalarını geliştirme arayışı içindedir. Özellikle bu araştırmanın odak noktasını oluşturan din dersi öğretmeni yetiştirme uygulamalarının, bu alanda en başarılı ülkelerden biri olan Finlandiya ile karşılaştırılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Bu noktada araştırmanın amacı, Finlandiya ve Türkiye’de din dersi öğretmeni yetiştirme politikalarının öğretmen yeterlikleri, yüksek din öğretimi müfredat yapısı, pedagojik formasyon eğitimi ve istihdam politikaları açısından incelemektir.

1.3. İlgili Araştırmalar

Ülkemizde yüksek din öğretimi ve din dersi öğretmeni yetiştirme politikalarının Finlandiya ile benzerlik ve farklılıklar açısından karşılaştırmasını konu alan herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Finlandiya’daki eğitim sistemini ve öğretmen yetiştirme politikalarını genel olarak konu alan bazı araştırmalara rastlanmakla birlikte Finlandiya’da din eğitimini inceleyen sadece bir makale ve bir yüksek lisans tezi vardır.

Finlandiya’daki din eğitimini konu alan çalışmalardan ilki, Bahçekapılı tarafından 2013 yılında kaleme alınan “Finlandiya’da Din Eğitimi” adlı makaledir (Bahçekapılı, 2013). Bahçekapılı çalışmasında Finlandiya’daki din eğitimi yapısını incelemiştir. Ülkedeki din eğitimini; tarihi arka planı, demografik yapısı, din eğitiminin dönüşümü, öğretim programları ve öğretmen konusu gibi başlıklar altında ele almıştır. Finlandiya’nın geçmişten günümüze dini yapısını ve Finlandiya’nın bağımsızlığını ilan etmesinin ardından din eğitimi politikasını nasıl şekillendiğini ortaya koymuş ülkede 2003 yılında çıkarılan din özgürlüğü yasasıyla din eğitiminin günümüzde nasıl uygulandığını tartışmıştır. Dini azınlıkların ülkedeki konumunu dile getirerek, bu azınlıkların okullardaki din eğitimi alma durumuna kısaca değinmiştir. Okullarda verilen din derslerinin program içeriklerini tablolar halinde sunmuştur. Çalışmanın sonunda Finlandiya’daki öğretmen yetiştirme konusundan da ayrıntılara girmeden kısaca bahsetmiştir.

Finlandiya’daki din eğitimini konu alan diğer çalışma ise, Kuşçuoğlu tarafından 2016 yılında hazırlanan *Finlandiya’da Din Eğitimi* adlı Yüksek Lisans tezidir (Kuşçuoğlu, 2016). Kuşçuoğlu bu çalışmada, Finlandiya hakkında genel bilgilere yer vermiş ve ülkedeki eğitimin tarihi arka planından bahsetmiştir. Fin eğitim sisteminin yapısını; eğitim

politikası, eğitim yapılanması, eğitimin finansmanı, eğitim denetimi, süresi, dili ve müfredatı başlıkları altında inceleyerek çeşitli bilgiler vermiştir. Fin eğitim sistemini okulöncesinden başlayarak yükseköğretime kadarki gelişimsel sürecinin yanında özel eğitim ve yetişkin eğitimi hakkında bilgiler paylaşmıştır. Ardından Finlandiya'daki din eğitiminin tarihsel gelişim ve yasal dayanaklarını irdelemiştir. Fin okullarında verilen din dersleri hakkında bilgilere yer verdiği tezin son kısmında ise din dersi öğretmeni yetiştirme sürecinden kısaca bahsetmiştir.

1.4. Araştırmanın Yöntemi

Çalışmada Finlandiya ve Türkiye’de din dersi öğretmeni yetiştirme politikalarının mevcut haliyle ortaya konulması ve iki ülkenin din dersi öğretmeni yetiştirme açısından durumlarının derinlemesine incelenmesi amaçlandığından çalışma, nitel araştırma (Creswell, 2023, s. 44; Maxwell, 2018; Merriam, 2023, ss. 3-4; Gürbüz & Şahin, 2018, s. 408; Yıldırım & Şimşek, 2018, 2018, s. 40) yöntemine uygun olarak tasarlanmıştır. Araştırma verilerinin kaynağını oluşturan Finlandiya ve Türkiye’de din dersi öğretmeni yetiştirme politikalarıyla ilgili kitap, tez, makale, sempozyum bildirileri, ders programları, müfredatlar, anayasa, kanunlar, yönergeler ve yönetmelikler vb. kaynakların analizinde nitel araştırmalarda kullanılan doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerine ihtiyaç duyulmuştur. Nitel araştırma yöntemleri, çalışmanın mevcut durumunun doğal ortamında hem bütüncül hem de gerçekçi bir şekilde ortaya konmasına olanak sağlayarak araştırmacının esnek bir şekilde veri toplamasına yardımcı olmuştur.

1.4.1. Araştırmanın Deseni

Çalışmada, nitel araştırma desenlerinden “durum çalışması” (Creswell, 2023, ss. 98-99; Merriam, 2023, s. 39; Yıldırım & Şimşek, 2018, s. 73) kullanılmıştır. Finlandiya ve Türkiye’de din dersi öğretmeni yetiştirme durumlarını kendi sınırları içerisinde ortam, zaman vb. şekillerde bütüncül olarak analiz edebilmek için durum çalışmasından faydalanılmıştır. Durum çalışması deseninin veri toplama sürecinde kullanılan çok boyutlu veri toplama teknikleri (Yıldırım & Şimşek, 2018, s. 75), Finlandiya ve Türkiye’de eğitim sistemi yapısı, din eğitimi yapısı, öğretmen yeterlikleri, yükseköğretimde müfredat ve pedagojik formasyon eğitimi ve istihdam politikalarıyla ilgili verilerin elde edilmesinde araştırmacıya kolaylık sağlamaktadır. Ayrıca nasıl ve

niçin sorularını merkeze alan, araştırmacının kontrolü dışındaki olayı, olguyu veya birden fazla veri kaynağı ve kanıtın yer aldığı durumları derinlemesine incelemesine yardımcı olan durum çalışması (Merriam, 2023, ss. 39-46; Yıldırım & Şimşek, 2018, s. 289), iki ülkedeki din dersi öğretmeni yetiştirme durumunu ayrıntılı bir şekilde ele almak için kullanılabilir en uygun araştırma deseni olarak değerlendirilmiştir. Her iki ülkede de din dersi öğretmeni yetiştirme durumunun daha iyi anlaşılabilmesi için öğretmen yetiştirmeyle ilgili konular tarihsel durum, günümüzdeki durum ve mevcut problemler şeklinde ele alınmıştır.

1.4.2. Veri Toplama Tekniği

Veri toplama, araştırmacının odaklandığı araştırma problemlerine cevap verebilmek için yeterli bilgi toplamayı hedefleyen birbiriyle ilişkili faaliyetlerdir (Creswell, 2023, s. 148). Nitel araştırmalarda kullanılan birçok veri toplama tekniği ve her birinin kendine özgü gereklilikleri veya şartları vardır. Görüşme, odak grup görüşmesi, gözlem, doküman incelemesi, yaşam hikayesi, kritik olay yöntemi ve günlük gibi birçok veri toplama tekniği araştırmacılar tarafından kullanılmaktadır (Gürbüz & Şahin, 2018, s. 430).

Çalışmanın veri toplama sürecinde; din dersi öğretmeni yetiştirme açısından Finlandiya ve Türkiye durumunu ortaya çıkarabilmek için ihtiyaç duyulan verilerin kitap, tez, makale, sempozyum bildirileri, ders programları, müfredatlar, anayasa, kanunlar, yönetmelikler ve yönergeler vb. belgelerde yer almasından dolayı “doküman incelemesi” tekniği kullanılmıştır. Doküman incelenmesinde hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizi kapsam alanında yer almaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2018, s. 296; Merriam, 2023, ss. 131-132). Bu kapsamda çalışmanın ikinci bölümünde Finlandiya’da, üçüncü bölümünde ise Türkiye’de eğitim sistemi, din eğitimi, yüksek din eğitimi, öğretmen yeterlikleri, müfredat ve pedagojik formasyon eğitimi ve istihdam politikalarıyla ilgili kitap, tez, makale, sempozyum bildirileri, ders programları, müfredatlar, anayasa, kanunlar, yönergeler ve yönetmelikler gibi birçok kaynak doküman inceleme tekniğiyle ele alınmıştır. Toplanan verilerin desteklenmesi ve geçerlik ve güvenilirliğinin önemli ölçüde artmasının sağlanması açısından doküman inceleme tekniğinin yanı sıra din dersi öğretmeni yetiştirmeyle ilgili kurumlarda, fakültelerde ve uygulama okullarında gözlem yapılması gerekmiştir. Buna uygun olarak Türkiye’nin yanı

sıra Finlandiya'daki din dersi öğretmeni yetiştirme durumunu gözlemlemek amacıyla 2019-2021 yılları arasında 15 ay boyunca Helsinki Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nde gözlemler yapılmıştır.

1.4.3. Verilerin Toplanması

Doküman incelemesinde önemli hususlardan birisi, araştırma konusuyla ilgili veriyi elde edebilecek şekilde tarama işlemi yaparak verilerin sistematik bir şekilde kaydedilmesi gerekmektedir (Gürbüz & Şahin, 2018, s. 431). Bu yüzden çalışmada konu ile ilgili yerli ve yabancı literatür taraması yapılmış, tespit edilen kaynaklar temin edilmiştir. Temin edilen kitap, tez, makale, sempozyum bildirileri, ders programları, müfredatlar, anayasa, kanunlar, yönetmelikler ve yönergeler gibi kaynaklar taranmıştır. Finlandiya'da din eğitimi ve öğretmen yetiştirme politikalarının araştırılması ve verilerin toplanması için Helsinki Üniversitesi'nde 15 ay boyunca çalışmalar yürütülmüştür. Helsinki Üniversitesi ve Finlandiya'daki diğer yüksek din öğretimi kurumlarına sahip üniversitelerdeki yerel kaynaklara ulaşılmış ve ülkedeki din dersi öğretmeni yetiştirme sürecindeki uygulamalar yerinde incelenmiştir. Ardından Türkiye'de din eğitimi ve öğretmen yetiştirme politikalarının araştırılması ve verilerin toplanması için alanla ilgili doküman incelemesi gerçekleştirilmiştir.

1.4.4. Verilerin Analizi

Verilerin bulgulara dönüştürüldüğü süreç olarak tanımlanmakta olan nitel veri analizinin kullanılan yöntem, teknik ve süreçler açısından farklı yaklaşımlara sahip olduğu bilinmektedir. Nitel veri analizi genel olarak üç aşamadan oluştuğu söylenmektedir. İlk aşamada, veri toplama araçları aracılığıyla elde edilen ham veri ayıklanmakta, özetlenmekte ve dönüştürülmektedir. İkinci aşamada ise önceki aşamada ayıklanan veriler, araştırma konusu hakkında çıkarım yapabilecek şekilde dönüştürülerek daha anlaşılır bir hale sokulmaktadır. Son aşamada ise, araştırma konusuyla ilgili başlangıçtan itibaren elde edilen verilerdeki gerçekliğin ortaya çıkarılarak bulgunun keşfedilmesi ve anlamlandırılması sağlanmaktadır. Bir başka fikre göre nitel veri analizinde betimleme, sınıflandırma ve ilişkilendirme aşamaları kullanılmaktadır. Betimleme işlemiyle tanımlanmış veriler sınıflandırılmakta ve sonuç olarak araştırmacının karşılaştırma yapabilmesine imkan tanınmaktadır (Gürbüz & Şahin, 2018, ss. 433-434).

Çalışmada elde edilen verilerin analizinin en iyi şekilde yapılabilmesi için betimsel analiz yöntemine ve karşılaştırmalı analizlere yer verilmiştir. Nitel veri analizinde çoğunlukla kullanılan üç yaklaşımdan biri olan betimsel veri analizi yaklaşımı kullanılmıştır. Bu yaklaşımda elde edilen veriler mümkün olduğunca özgün olmak zorundadır ve gerektiğinde toplanan verilere doğrudan alıntı yapılmaktadır. Betimsel analizde elde edilen bulgular sistematik ve açık bir şekilde betimlenerek düzenlenmekte ve yorumlanmakta ve daha sonra okuyucuya sunulmaktadır. Çalışmada betimlenen veriler açıklanıp yorumlandıktan sonra neden-sonuç ilişkileri irdelenerek bazı sonuçlara ulaşılmaktadır. Ortaya çıkan sonuçlar ilişkilendirilerek anlamlandırılmakta ve araştırmacının yapacağı yorumlar neticesinde ileriye dönük tahminlerde bulunmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2018, ss. 238-240). Betimsel analiz yaklaşımı kullanılan çalışmada verilerin analizi ve yorumlamasını zenginleştirmek için ilgili alanyazıdan alıntılar yapılmıştır. Elde edilen verilerde doğrudan görülmeyen, fakat sınıflama yoluyla oluşturulan temaların karşılaştırılması sonucunda durumun ortaya çıkarması açısından analizler yapılmıştır. Bu kapsamda dördüncü bölümde Finlandiya ve Türkiye bağlamında din dersi öğretmeni yetiştirme durumu, din eğitiminin yapısal durumu, öğretmen yeterlikleri, müfredat ve pedagojik formasyon eğitimi ve istihdam politikaları başlıkları altında karşılaştırmalı analize tabi tutulmuş ve alanyazından alıntılar yapılarak tartışılmıştır. Verilerden elde edilen bulgular arasındaki ilişki açıklanmış, neden-sonuç ilişkileri kurulmuş ve bulgulardan elde edilen sonuçların önemine ilişkin açıklamalar yapılmıştır. Bu verilerin, araştırmanın temel problemiyle ilgili ortaya koyduğu sonuçlar tespit edilerek raporlanmıştır. Raporlama sürecinde ise durumlar, karşılaştırmalı olarak tanımlanarak ve yorumlanarak metin elde edilmiştir.

1.4.5. Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda geçerlik, çalışmanın olduğu biçimiyle ve olabildiğince yansız bir şekilde ele alınması demektir (Yıldırım & Şimşek, 2018, s. 269; Creswell, 2023, ss. 245-248; Merriam, 2023, ss. 200-203; Maxwell, 2018, ss. 122-123). Ayrıca araştırmacının elde ettiği verileri ve ulaştığı sonuçları teyit etmesine yardımcı olacak bazı ek yöntemler kullanması gerekmektedir. Bu kapsamda nitel araştırmalarda geçerlik iç ve dış geçerlik olarak ikiye ayrılmaktadır. Çalışmada iç geçerliğin sağlanması için elde edilen bulgular, farklı veri kaynaklarına ulaşılarak ve verilerin elde edildiği kaynaklar çeşitlendirilerek

teyit edilmiş ve bulguların kendi içinde tutarlı olması sağlanmıştır. Ayrıca çeşitli dokümanlardan elde edilen verilerin tutarlılığının tespiti için Finlandiya ve Türkiye’de din dersi öğretmeni yetiştirme kurumlarında gözlem yapılmıştır. Çalışmanın dış geçerliğinin sağlanması için araştırmayla ilgili genellemelerin yapılması gerekmektedir. Nitel araştırmalarda bu genellemeler deneyimler ve örneklerle dolaylı yollardan yapılabilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2018, ss. 270-272). Bu açıdan araştırmada olası genellemelere olanak verecek şekilde kapsamlı tanımlamalara yer verilmiştir. Ayrıca araştırma sonuçları, araştırma sorusuyla ilgili kuramlarla tutarlı bir şekilde dizayn edilmiştir. Çalışma boyunca takip edilen tüm süreçler, çalışmanın yöntem bölümünde ayrıntılı bir şekilde verilmiştir. Çalışmanın başka araştırmalarla test edilebilmesi için ayrıntılı verilere yer verilmiştir.

Güvenirlik ise, farklı araştırmacıların benzer çalışmaları benzer koşullarda uygulayarak benzer sonuçlar elde etmesiyle ilgili bir süreçtir. Nitel araştırmalarda gerek araştırmacının gerekse araştırmaya konu olan sosyal olayların değişkenliği göz önünde bulundurulduğunda güvenilirlik meselesine yaklaşımın daha farklı olduğu görülmektedir (Merriam, 2023, ss. 211-216; Yıldırım & Şimşek, 2018, ss. 272-274). Bu açıdan çalışmada güvenilirliğin tesis edilmesi için araştırmanın yöntemleri ve aşamaları açık ve ayrıntılı bir şekilde tanımlanmıştır. Veri toplama, analiz etme ve yorumlamayla ilgili aşamalar ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Çalışmada sonuçlar, ortaya konan verilerle açık bir biçimde ilişkilendirilmiştir. Ayrıca araştırmada farklı görüşler ve alternatif açıklamalardan faydalanılmıştır.

2. FİNLANDIYA’DA DİN EĞİTİMİ VE ÖĞRETMEN YETİŞTİRME POLİTİKALARI

2.1.Finlandiya Hakkında Genel Bilgiler

Finlandiya, konum olarak İsveç ve Rusya’nın arasında yer alan bir İskandinav ülkesidir. Ülke, 19. yüzyılın başlarına kadar İsveç’in bir parçası olarak kalmış; daha sonra Rus hâkimiyeti altında özerk bir yapıyla yönetilmiştir. 1917 yılında ise bağımsızlığını ilan ederek günümüze kadar parlamenter demokrasiyle yönetilen bağımsız bir cumhuriyet olmuştur. Özellikle İkinci Dünya Savaşı’ndan sonra endüstri alanında kendini geliştirmiş ve eğitimde çeşitli reformlar yapmış bir ülke olan Finlandiya, 1995 yılında AB’ye üye olmuştur. 2000 yılından itibaren üç yılda bir OECD (Ekonomik Kalkınma ve İş birliği Örgütü) tarafından gerçekleştirilen PISA sonuçlarına göre eğitimde en başarılı ülkeler arasında sayılmaktadır. 1999 yılından beri Avro para birimini kullanan Finlandiya, 2023 yılı Ekonomik Özgürlük İndeks’ine göre 44 Avrupa ülkesi arasında en iyi ekonomiye sahip 8. ülke olma unvanına sahiptir. Fin ekonomisi açık ve transparan özelliğiyle dünyada legal çerçeve ve kişisel hakların korunması açısından en iyi ülkeler arasında yer almaktadır (*Index of Economic Freedom*, 2023). Finlandiya ayrıca 2023 yılında Kuzey Atlantik Antlaşması Örgütü’ne (NATO) katılmıştır (NATO, 2023).

2023 yılı itibariyle yaklaşık 5,6 milyon nüfusa sahip olan Finlandiya’da (*Statistics Finland*, 2023a) nüfusun %87,3’ünün ana dili Fince, %5,2’sinin İsveççe ve %7,5’inin de diğer dillerdir (*Statistics Finland*, 2019). Ülke nüfusunun %96,1’i Fin vatandaşlarından oluşmaktadır. Fin vatandaşı olmayıp ülkede ikamet edenlerin büyük bir kısmını Estonya, Rusya ve Irak vatandaşları oluşturmaktadır. Estonya ve Rusya’nın Finlandiya’ya komşu oluşu, bu ülkelerden daha fazla göç almasını sağlamıştır. Iraklı nüfusunun artması, Irak bölgesindeki savaşlardan sonra Avrupa’ya göç eden sığınmacı sayısındaki artışla yakından ilgilidir. Finlandiya’nın diğer bir sınır komşusu olan İsveç’ten de göç aldığı bilinmektedir. İsveççenin Finlandiya’nın ikinci resmi dili olması ve İsveç’ten göç edenlerin Fin vatandaşlığına geçmek için Finlandiya resmi dillerinden birini bilme şartını doğal olarak yerine getirdiklerinden dolayı, Fin vatandaşlığına geçmeleri daha kolay bir hal almaktadır. Bu yüzden ülkedeki en büyük azınlık olan İsveçlilerin büyük

çoğunluğunun aynı zamanda Fin vatandaşı olduğu bilinmektedir. 2022 verilerine göre, ülkede Türkçe konuşan kişi sayısı 10903'tür (*Statistics Finland*, 2023b). Fakat Finlandiya'da yaşayan Türk vatandaşı sayısının yaklaşık 13-14 bin olduğu tahmin edilmektedir. Ülkede her yıl yaklaşık 250'den fazla Türk vatandaşı Fin vatandaşlığına geçmektedir. 2014-2019 yılları arasında toplam 1533 Türk vatandaşı Fin vatandaşı olmuştur. 2019 istatistiklerine göre ise, ülkede Fin vatandaşlığı olan 4 binden fazla Türk yaşamaktadır. Bu açıdan Türkler, ülkede çifte vatandaşlığı olan dokuzuncu en büyük azınlıktır (*Statistics Finland*, 2020a).

Finlandiya'nın dini yapısına bakıldığında 2015 verilerine göre ülkede 4 milyon 112 bin kişi Hristiyan mezheplerine bağlı kiliselere üyedir. 2022 yılında bu sayı 3 milyon 735 bine düşmüştür. 2015 yılında yaklaşık 4 milyon üyesi olan Evanjelik Luteryan Kilisesinin 2022'deki kayıtlı üye sayısı 3 milyon 625 bin olmuştur. 1950 yılında ülke nüfusunun %95'i Evanjelik Luteryan Kilisesi mensubuyken 2000 yılında bu oran %85,11, 2015 yılında daha da azalarak %72,98, 2019 yılında %68,7 (*Statistics Finland*, 2019), 2022 yılında ise bu oran %64'te kalarak düşme eğilimine devam etmiştir. Diğer dini gruplara bakıldığında; 2022 verilerine göre ülkede 58 bin Ortodoks Kilisesi ve 15 bin Katolik Kilisesi üyesi yaşamaktadır. Finlandiya'da Evanjelik Luteryan Kilisesi'nden sonra en çok mensubu olan dini grup Ortodoks Kilisesi'dir. Ülkedeki Ortodoks nüfus oranı 1950'de %1,7 iken; 2015'te bu oran %1,12'ye, 2022'de %1,05'e kadar gerilemiştir. Ülkenin 19. Yüzyılın başından itibaren 108 yıl boyunca Ortodoks Rus hâkimiyeti altında kalmasına rağmen Finlandiya'da Ortodoks nüfusun çok fazla artmadığı görülmektedir. Ülkede herhangi bir dini gruba/cemaate üye olmayanların oranı 1950 yılında %2,8 iken; bu oran 2015 yılında yaklaşık dokuz kat artarak %24,35 olmuştur (*Statistics Finland*, 2015). 2022 yılında ise ülkede herhangi bir dini gruba/cemaate üye olmayanların oranı %32'ye ulaşmıştır (*Statistics Finland*, 2023c).

Finlandiya'da Müslüman nüfusunun varlığı ülkenin Rus egemenliği altında olduğu 1870'lere dayanmaktadır. Bu dönemde Rus hakimiyeti altında bulunan diğer topraklarda yaşayan Tatarlar gerek askeri gerekse ticari amaçlarla Finlandiya'ya göç etmiş ve yerleşmiştir. O dönemde ülkede Hristiyanlık dışındaki dini gruplar için dini cemaat kurma, ibadethane inşa etme, dini faaliyet yürütme gibi imkânlar bulunmadığı için Tatar Müslümanlarının ülkeye uyum sağlamaları uzun zaman almıştır. Tatarlar, kendilerine ait

okulları olmadığı için çocuklarını Fin okullarında okutmuşlardır (Sakaranaho, 2013, ss. 228-229). Finlandiya'nın 1917 yılında bağımsızlığını ilan etmesinden sonra ülkedeki Tatarlara Finlandiya saflarında yer aldıkları ve bağımsızlıklarını destekledikleri için vatandaşlık verilmiştir. Tatar Müslümanları ülkedeki ilk resmi İslam cemaatini 1925 yılında Helsinki'de, daha sonra ikincisini 1943 yılında ise Tampere'de tesis etmiştir. Tatarlardan sonra ülkeye göç eden Müslüman nüfus 1990'lı yıllarda artış göstermiştir. Özellikle o dönemde var olan Yugoslavya bölgesi, Orta Doğu, Afrika ve Asya ülkelerinden Müslümanlar ülkeye göç etmiştir. Günümüzde ülkede Sünni ve Somali ağırlıklı bir Müslüman nüfus hakimdir. Müslümanların yaklaşık %10'u Şii mezhebine bağlıdır. Bunlara ek olarak ülkede sonradan Müslüman olmuş yaklaşık 5 bin Fin vatandaşının olduğu bilinmektedir (Sakaranaho & Rissanen, 2021, s. 113).

2000 yılında ülkedeki İslami cemaatlere üye olan Müslüman sayısının 1201 kişi iken bu rakam 2015 yılında 13289'a (*Statistics Finland*, 2015) ve 2022 yılında ise 22261'e ulaşmıştır (*Statistics Finland*, 2023c). 2011 yılında ülkede hiçbir dini gruba/cemaate üye olmadan yaşayan yaklaşık 40 bin Müslümanın olduğu tahmin edilmektedir (Kaariainen, 2011, ss. 155-156). Bazı kaynaklara göre 2013 yılında ülkede yaşayan toplam Müslüman nüfusun 60-65 bin civarında olduğu söylenmektedir (Martikainen, 2013, ss. 237-238). Hali hazırda Finlandiya'da kaç Müslüman yaşadığına dair resmi bir rakam mevcut değil ise de 2020 yılında Müslüman sayısı ile ilgili tahmin edilen toplam rakam 110-120 bin civarındadır. Ülkede resmi olarak kayıt altına alınan toplam 46 İslam cemaati bulunmaktadır. Buna ek olarak 87 İslami dernek ülkede faaliyet göstermektedir (Sakaranaho & Rissanen, 2021, s. 113).

Finlandiya Müslümanları farklı etnik yapıları, farklı ana dilleri ve farklı kültürleri olması açısından oldukça heterojen bir yapıya sahiptir (Sakaranaho & Rissanen, 2021, s. 113). Pew Araştırma Merkezi'nin² 2015 yılında hazırladığı rapora göre Finlandiya'nın nüfusunun 2050 yılına kadar değişmeyeceği fakat Müslüman nüfusun 190 bine çıkacağı tahmin edilmektedir (*Pew Research*, 2015). Ülkedeki Müslüman nüfusun daha hızlı arttığı

² Pew Araştırma, dünya gündeminde önemli görülen çeşitli konu, tutum ve eğilimler hakkında kamuoyu yoklaması, demografik araştırma ve içerik analizi gibi veriye dayalı sosyal bilim araştırmaları yürüten Washington D.C. merkezli bir kurumdur.

göz önünde bulundurulduğunda; ilgili kuruluşun 2050 yılı için tahmin ettiği bu rakamları yukarı yönlü güncellemesi gerektiği tahmin edilmektedir.

Finlandiya’da farklı kültür ve coğrafyadan gelen birçok farklı İslam cemaati bulunmaktadır. Ülkede dağınık bir şekilde organize olan bu cemaatleri bir arada tutma çabaları birçok kez başarısız olsa da Finlandiya hükümeti bu konuda çalışmaya devam etmektedir. Bu bağlamda Eğitim ve Kültür Bakanlığı 2006 yılında; ülkede Tatarların İslam Cemaatinin ardından en büyük İslami kuruluşu olan *Finlandiya İslam Konseyini* finanse ederek bir çatı birliğinin kurulmasına katkı sağlamıştır. Konsey kurulduktan bir süre sonra birçok İslam cemaati bazı iç zorluklardan dolayı cemaatten ayrılmıştır. Eğitim ve Kültür Bakanlığı ise konseyin finansal yönetimle ilgili sorun yaşamasından dolayı maddi desteğini çekmiştir (Sakaranaho & Rissanen, 2021, s. 112).

Tablo 2.1. 1950 – 2015 yılları arası Finlandiya’daki Dini Gruplar (Statistics Finland, 2020b)

Yıl	1950	2000	2015	2022
Toplam Nüfus	4 029 803 (%100)	5 181 115 (%100)	5 487 308 (%100)	5 563 970 (%100)
Hristiyan		4 496 227 (%86.78)	4 112 681 (%74.95)	3 735 746 (%67,14)
Katolik	-	7 227 (%0.14)	13 069 (%0.24)	15 016 (%0,26)
Ortodoks	69 144 (%1,7)	56 807 (%1.10)	61 690 (%1.12)	58 472 (%1,05)
Evanjelik Luteryan	3 828 482 (%95)	4 409 576 (%85.11)	4 004 369 (%72.98)	3 625 007 (%65,15)
Yehova Şahitleri	-	18 492 (%0.36)	18 286 (%0.33)	16 193 (%0,29)
Müslüman	-	1 201 (%0.02)	13 289 (%0.24)	22 261 (%0,40)
Musevi	-	1 157 (% 0.02)	1 133 (% 0.02)	1 073 (%0,01)
Budist	-	26 (% 0.00)	956 (% 0.02)	1 854 (%0,03)
Hindu	-	37 (% 0.00)	324 (% 0.01)	379 (%0,006)
Diğer dinler	19 895 (%0,5)	22 488 (%0.43)	22 819 (%0.42)	20 843 (%0,37)
Herhangi bir dini kuruluşa kayıtlı olmayanlar	112 282 (%2,8)	659 979 (%12.74)	1 336 106 (%24.35)	1 781 751 (%32)

Tüm bu bilgilere ek olarak Finlandiya’da yapılan araştırmalar, Fin halkının çoğunluğunun İşlam dinine karşı olumsuz bir tutum takındığını göstermektedir. 2018 yılında yapılan bir araştırmada, Fin halkının %62’si İşlam’ın Fin kùltür ve değerleriyle uyumsuz olduğunu düşünmektedir. Öte yandan halkın sadece %35’i bir Müşlümanı tanıdığını belirtmiştir. Bu araştırmalar İşlam’ın Fin toplumu için hala yabancı bir unsur olduğunu göstermektedir (Sakaranaho & Rissanen, 2021, s. 112).

2.2. Finlandiya’da Din ve Devlet İlişkileri

Finlandiya, din-devlet ilişkilerinde din, devlet ve toplumun birbiriyle uyumlu olduğu seküler bir sistem oluşturmaya çalışmıştır. Bu çerçevede, ülkenin geçmişten günümüze din-devlet ilişkilerinde nasıl bir gelişme yaşadığını anlamak için öncelikle tarihsel süreci incelemek gerekmektedir.

Finlandiya, Hristiyanlık diniyle İngiltere, Fransa, İrlanda ve Norveç gibi Avrupa ülkelerinden daha sonra tanışmıştır (M. Aydın, 2010, s. 43). Özellikle İsveç hâkimiyetine girdikten sonra Hristiyanlık faaliyetleri artmıştır. Finlandiya’nın 13. Yüzyıldan 1809 yılına kadar yaklaşık altı asır İsveç’in bir parçası olması, ülkede önce Katolik Hristiyanlığın sonrasında ise Luteryan Hristiyanlığın yayılmasını sağlamıştır. Aynı zamanda Ortodoks Novgorod (Rusya) da Finlandiya’yı daima kendi topraklarına katma çabası içinde olmuştur. Bu yüzden Finlandiya’nın din ile ilişkisi Doğu ve Batı Hristiyanlığı arasında yer almıştır. 16. Yüzyılda ulus devlet anlayışının tedrici bir şekilde yaygınlaşması ve reform hareketlerinin Avrupa Kıtası’nda artması, İsveç ve Finlandiya’da şiddetli dini ve politik çalkantıların ortaya çıkmasına sebep olmuştur. 16. Yüzyılın ilk yarısında İsveç Kralı Gustavus Adolphus, Luteryan Hristiyanlığını kabul etmesi, Fin halkının da Katolik Hristiyanlıktan Luteryan Hristiyanlığına geçmesine sebep olmuştur (Christensen, 1995, s. 588).

1809 yılında Rusya’nın Finlandiya topraklarını ele geçirmesinden sonra İsveç dönemi sona ermiş ve Finlandiya’nın özerk toprak (*Suomen suuriruhtinaanmaa*) olarak ilan edilmesiyle ülke Rusya’nın himayesi altına girmiştir (Kananen, 2016, s. 40). Rus hâkimiyeti, ülkedeki din-devlet ilişkileri bağlamında önemli ölçüde bir değişikliğe sebep olmamış, devlet himayesinde kilise yönetimi devam etmiş ve din özgürlüğü meselesi kısıtlılığını korumuştur. Dini azınlıklara gelindiğinde ise; Ortodoks mezhebine geçenlerin

sayısı hatırı sayılır bir şekilde artmıştır. Ortodokslara tanınan haklar Rus Çar'ı tarafından genişletilmiştir (Sakaranaho, 2013, ss. 227-228). Fakat din-devlet ilişkileri bağlamında Finlandiya'nın İsveç döneminden gelen güçlü geleneği sürdürülmüş, 1869 yılında yürürlüğe giren Kilise Yasasıyla beraber kilisenin statüsü güncellenmiş ve iç meselelerinde daha da özerk bir hale gelmiştir (Kaariainen, 2011, s. 156).

18. yüzyıldan itibaren Finlandiya'da yaygınlaşmaya başlayan Pietizm³ ve aydınlanma akımları, o dönemde kolektif ve zorunlu bir olgu olarak görülen dinin toplumdaki yerini sarsmaya başlamıştır. Dahası liberalizm, Avrupa Kıtasından dini özgürlüğün tanınmasına yönelik baskının gittikçe arttığı Finlandiya'da yayılmaya başlamış, bunun sonucunda 1869 yılında Evanjelik Luteryan kilisesinin özerkliği artırılmıştır. Öncesinde Evanjelik Luteryan Kilisesi üyelerinin kiliseden ayrılmaları mümkün değilken; insanların kilise üyeliğinden çıkıp diğer Hristiyan dini cemaatlere üye olmalarının önünün açılmasını sağlayan yeni bir kanun çıkarılmıştır. Bununla beraber, son yıllarda farklı dini gruplardan ülkeye çok fazla göç gelmesine rağmen Ortodoks ve Roma Katolik Hristiyanları, Yahudiler ve Müslümanların sayısı Luteryan nüfusa göre çok az olduğu için Evanjelik Luteryan Kilise üyelerinin ülkedeki sayısal üstünlüğü devam etmektedir (Sakaranaho, 2013, s. 228).

Finlandiya'da 19. yüzyılın ikinci yarısı din-devlet ilişkileriyle ilgili birçok gelişmenin yaşandığı bir dönem olmuştur. Örneğin; 1865 yılında taşra okullarında ve 1873 yılında ise şehir okullarında verilen eğitimle ilgili değişiklikler yapılmıştır. Bu tarihlerde yapılan yasal düzenlemelerle birlikte Finlandiya'nın özerk yapısı içerisinde halkın katılımına dayalı yerel yönetimlerin yapısında değişikliklere gidilmiştir. Bu değişikliklerden sonra dini ve seküler yönetim birbirinden ayrılmış ve yerel yönetimler sağlık ve eğitim gibi görevleri üstlenmeye başlamıştır. İlkokulların eğitimi yerel yönetimlere, din eğitimi ise kiliselere bırakılmıştır. Kiliselerde verilen din eğitiminin temel amacı, öğrencileri doktriner/mezhep merkezli bir yaklaşımla gerçek bir Hristiyan olarak yetiştirmek olmuştur. Bu değişimlere ek olarak, 1889 yılında Protestan azınlıkların organize olmalarına izin veren bir kanun maddesi yasalaşmıştır. Kanun maddesi, aynı

³ Pietizm, 17. Yüzyılın sonlarında resmi kilisenin dindarlık bağlamındaki dogmacı tutumuna karşı bir tepki olarak ortaya çıkan ve dindarların bireysel olarak ahlaki hayata daha fazla önem vermesi gerektiğini savunan Luteryan bir din akımıdır. Ayrıntılı bilgi için bkz. (Shantz & Erb, 2013).

zamanda Hristiyan azınlıkların kiliselerinin kendi din eğitimini önermeleri durumunda okullarda verilen Luteryan din eğitiminden muaf tutulma hakkı vermiştir. O dönemde Hristiyan olmayan dini azınlıkların, sadece Yahudiler ve Tatar Müslümanlarından oluştuğu bilinmektedir. Yahudiler 1892 yılının sonunda kendi okullarını açma hakkını elde etmiş fakat bu okullar, maddi gerekçelerle kısa sürede kapanmıştır. Aynı dönemde, Rusya'dan ticaret yapmak amacıyla göç eden Tatar Müslümanlarına ait herhangi bir okul açılmamıştır (Sakaranaho, 2013, ss. 228-229).

19. Yüzyılın sonlarına kadar bütün Fin vatandaşları ya Protestan ya da Ortodoks kilisesine üye olmak zorundayken; 1889'da yapılan yasal düzenlemeyle bu zorunluluk ortadan kaldırılmıştır. 20. Yüzyılın başında, Rus devrimi yaşanmış ve Rusya hâkimiyeti altındaki birçok bölge bağımsızlığını ilan etmek için çaba göstermiştir. Bunu fırsat bilen Finlandiya parlamentosu, 6 Aralık 1917 yılında bağımsızlığını ilan ederek Rusya'dan ayrılmıştır. Bağımsızlıktan iki yıl sonra yürürlüğe giren Finlandiya Anayasası, bütün Fin vatandaşlarının kendi inançlarını özel ve kamusal alanda yaşama haklarını garanti altına almıştır. Ayrıca Fin devletinin bütün dinlere karşı eşit mesafede olmasını sağlamıştır. Buna ek olarak Anayasa, Ortodoks Kilisesini Finlandiya'nın ikinci resmi ulusal kilisesi olarak tanımıştır. Fin devletinin iki farklı kiliseyi resmi olarak tanımış olması, okullardaki din eğitiminin de bu iki kiliseye göre şekillenmesine yol açmıştır (Sakaranaho, 2013, s. 229).

1923 yılında çıkarılan Din Özgürlüğü Yasası'yla birlikte Fin vatandaşlarının dini cemaat kurmalarının önü açılmıştır. Ayrıca Fin vatandaşlarının herhangi bir dini kuruma bağlı olma zorunluluğu da ortadan kaldırılmıştır. Ülke, Evanjelik Luteryan inancına bağlı olmaktan çıkarılmış ve resmi olarak bütün dinlere eşit mesafeli bir devlet haline gelmiştir. Ayrıca bireylerin bağlı oldukları kilise veya cemaatlere karşı hak ve görevler çerçevesinde resmi bir bağlayıcılığı kalmamıştır. Bu değişiklikler, kilise ve devletin resmi bir şekilde ayrıldığını göstermektedir (Kaariainen, 2011, s. 157). Bu durum Fin okullarında din eğitimine de yansımıştır. Kanunda yer alan maddeye göre, başka bir dini gruba mensup olan veya hiçbir dini gruba mensup olmayan öğrenciler, ailelerinin isteği üzerine din dersinden muaf olabilmıştır (Weintraub, 2007, ss. 223-231).

2003 yılında Finlandiya’da 1923 Din Özgürlüğü Yasası yürürlükten kaldırılarak yeni bir din özgürlüğü yasası hazırlanmıştır. Bu yasada, “Herkes din ve vicdan özgürlüğüne sahiptir” denilmektedir. Bu yasanın 11. maddesinde ise, hiç kimsenin vicdanına aykırı bir şekilde dini pratiklere katılma zorunluluğunun olmadığı vurgulanmıştır (Uskonnonvapauslaki, 2003). Anayasanın “Eşitlik” başlığının 6. maddesinde “Herkes kanun önünde eşittir. Geçerli bir sebep olmadan hiç kimse kendisini ilgilendiren cinsiyet, yaş, köken, dil, inanç, düşünce, sağlık, özrürlük veya başka sebepler çerçevesinde farklı bir muameleye tabi tutulamaz” denilmektedir (The Constitution of Finland, 1999). Bu bağlamda devletin görevi din özgürlüğünün her vatandaş için yerine getirilmesini sağlamak ve bu özgürlüğün uygulanabilmesi için gerekli zemini hazırlamaktır (Kaariainen, 2011, s. 157). 1923 Din Özgürlüğü Yasası’na göre, birey sadece bir dini topluluk veya cemaate üye olabilmekteydi. Fakat 2003 yasasında bireyin birkaç dini gruba bağlanmasına engel teşkil edecek hiçbir madde bulunmamaktadır. Sadece dini cemaatler, üyelerinin birden fazla gruba üye olup olmamalarına itiraz etme hakları vardır. Eski yasaya göre bir dini cemaat kurmak için en az 20 kişinin bir araya gelmesi gerekmektedir. Dini bir etkinlik için resmi bir kuruluşun olması gerekiyordu. Fakat 2003 Din Özgürlüğü Yasası’ndan sonra hiçbir resmi onay olmadan dini aktiviteleri yürütmek yasal bir hal almıştır (Uskonnonvapauslaki, 2003). Din Özgürlüğü Yasası’ndan sonra da Finlandiya’da bir dini cemaat kurabilmek için en az 20 kişiye ihtiyaç vardır. Bu şartları yerine getiren cemaatler ülkedeki diğer cemaatlerin faydalandığı imkanlardan paylarını alabilmektedir (Sakaranaho & Rissanen, 2021, s. 112).

Fin Ortodoks Kilisesi, İstanbul Fener Rum Patrikhanesine bağlı özerk bir Ortodoks Kilisesidir (Laki ortodoksisesta kirkosta, 2006). Ortodoks Kilisesi’nin Finlandiya’da yaklaşık 60 bin üyesi vardır. Din Özgürlüğü Yasası’nda Evanjelik Luteryan Kilisesi ve Ortodoks Kilisesi eşit olarak görülmektedir (Uskonnonvapauslaki, 2003). Buna ek olarak Ortodoks Kilisesi hakkında Fin Meclisi tarafından kabul edilen ayrı bir yasa, 2007 yılında yürürlüğe girmiş ve 1969 yılındaki yasanın yerine geçmiştir. Eski yasaya göre Ortodoks Kilisesi kendi iç meseleleri hakkında karar verebilirken; zaman zaman Fin hükümetinin kararlarına uymak zorunda kalmıştır. Yeni yasaya göre ise Ortodoks Kilisesi, iç meselelerde daha geniş yetkilere sahip olmuştur (Kaariainen, 2011, s. 161). Finlandiya’daki Ortodoks Kilisesi, Luteryan Kilisesi gibi resmi bir statüye sahiptir.

Finlandiya'daki Ortodoks nüfusu %1 gibi oldukça az bir orandayken; Ortodoks Kilisesi'nin neden devletin resmi kilisesinden birisi olduğu merak konusudur. Sadece istatistiklere bakıldığında bu yaklaşımın anlaşılması mümkün değildir. Ortodoks Kilisesi'nin bu pozisyona sahip olmasının en büyük nedenlerinden birisi Ortodoks Kilisesi'nin tarihsel önemidir. Ortodoks Kilisesi tarafından kullanılan bu ayrıcalık, Finlandiya ulusunun geçmişine saygısından kaynaklanmaktadır. Bu tarihsel ayrıntı, Finlandiya'daki Luteryan çoğunluğunun ezici üstünlüğünü azaltmaktadır (Torfs, 2007, ss. 36-37).

Evanjelik Luteryan Kilisesi'nin gelirinin çoğu kilise üyeleri tarafından verilen vergilerden karşılanmaktadır. Her Luteryan Kilisesi üyesi gelirine göre şekillendirilmiş vergisini kilisesine ödemektedir. Kilisenin topladığı vergi, bölgeden bölgeye ve Luteryan Kilisesi'nin altındaki cemaatlerin yapısına göre değişmektedir. Kilisenin aynı zamanda devletin halktan topladığı verginin bir kısmını da aldığı bilinmektedir. 2008 yılında Luteryan Kilisesi 122 milyon Avro'su devletin halktan topladığı vergiden olmak üzere; toplam 852 milyon Avro vergi geliri elde etmiştir (Kaariainen, 2011, s. 163). Luteryan Kilisesine bağlı her cemaat/kilise ekonomik olarak bağımsızdır. Bu yüzden bazı cemaatler düşük gelirli iken; bazıları da yüksek gelirli olabilmektedir. Ortodoks Kilisesinin vergi gelirleri sadece vergilerden karşılanmaktadır. Vergi oranı, güvenilir Ortodoks Kilisesi bölgelerindeki papaz konsülleri tarafından belirlenmektedir. Kilise vergisi, belediye vergileriyle aynı gelirden temin edilmektedir. 2008 verilerine göre, Ortodoks kiliseleri devletin aldığı vergilerden yaklaşık %1,75 oranında bir pay almaktadır (Kaariainen, 2011, ss. 164-165). Finlandiya'daki diğer dini grupların gelirleri çoğunlukla bağışlara, üyelik ücretlerine ve kendi bağış toplama aktivitelerine bağlıdır. Buna ek olarak devlet, bu dini gruplara aktivite yapmaları için yardımda bulunmaktadır. Bu uygulama ilk defa 2008 yılında yapılmıştır. 2009'da ise dini grupların sahip olduğu her üye için devlet 4,48 Avro yardımda bulunmuştur. Yardımlar, çoğunluğu Hristiyan gruplar olmak üzere 20 dini gruba dağıtılmaktadır. Bunların arasında yedi İslami ve bir Musevi dini grup bulunmaktadır. Yardımların tümüne istatistiksel olarak bakıldığında; bunların %87'si Hristiyan gruplara, %11'i İslami gruplara ve yaklaşık %2'si de Musevi gruplara verilmektedir. Finlandiya'da kriterleri karşılamasına rağmen devlet yardımı talep etmeyen

dini gruplar da bulunmaktadır. Bunların en büyükleri Yehova Şahitleri ve Mormonlardır (Kaariainen, 2011, s. 165).

Din-devlet ilişkisinin belirli bir standarda getirilmesi ülkedeki dini gruplar kadar dini olmayanların da bu özgürlük alanından yararlanmasının önünü açmıştır. Örneğin; ülkede dini olmayan fakat kültürel yönü ağır basan Özgür Düşünenler Kuruluşu, 1937 yılında kurulmuştur. Hiçbir dine bağlı olmayan insanların ayrıcalıklarını ve haklarını savunan bu kuruluşa göre, devletin dini eğilimlerinin olmaması gerekmektedir. Kuruluş ideolojik olarak dinsiz bir dünya görüşünü savunmakta ise de o da diğer dini gruplar gibi devletten yardım alarak kendini idame ettirmektedir. Kuruluşa ait 27 dal olup 2008 rakamlarına göre, 1549 üyesi bulunmaktadır. Devlet bu kuruma üye başına 21 Avro vermektedir. Bu da diğer dini kurumların devletten aldığı yardımın yaklaşık beş katına tekabül etmektedir. Kuruluş ayrıca kendi kurum dergisinin gelirlerinden de faydalanmaktadır (Kaariainen, 2011, ss. 165-166).

Din ve devlet ilişkileri bağlamında Finlandiya tarihine bakıldığında; özellikle devlet politikalarının toplumun dini hassasiyetlerine göre şekillendiğini görmek mümkündür. Evanjelik Luteryan Kilisesi'nin de yüzyıllar boyunca hem devletin kararlarını hem de eğitim politikalarını doğrudan etkilediği görülmektedir (Bahçekapılı, 2013, s. 892). Günümüze gelindiğinde ise Fin toplumunda Evanjelik Luteryan sayısının gün geçtikçe azaldığı görülmektedir. Her ne kadar Fin toplumunda kilise üye sayısı azalsa da Fin halkı ve kilise arasında güçlü bağın devam ettiği; kilisenin halk nazarında halen önemli bir yere sahip olduğu gözlemlenmektedir.

2.3. Finlandiya'da Eğitim Sistemi

Finlandiya'da eğitim, iki önemli kurum tarafından organize edilmektedir. Bunlar; Eğitim ve Kültür Bakanlığı OKM (*Opetus- ja Kulttuuriministeriö*) ve Fin Eğitim Kurulu OPH (*Opetushallitus*)'dur.⁴ Ülkedeki eğitim politikalarının geliştirilmesinden sorumlu olan Fin Eğitim ve Kültür Bakanlığı, aynı zamanda eğitim faaliyetlerinin planlanması ve denetlenmesi görevini üstlenmektedir (*Opetus- ja kulttuuriministeriö*, 2021). Fin Eğitim Kurulu ise ülkedeki eğitim politikalarının amaçlarını gerçekleştirmek için atılan adımlardan sorumlu olup (*Eurydice*, 2020), ilköğretim ve lise eğitim müfredatlarının

⁴ Türkiye'deki Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu'na benzer bir yapısı vardır.

oluşturulmasında bakanlıkla birlikte çalışmaktadır. Kurul, yerel yönetimler, öğretmenler ve araştırmacılarla birlikte eğitim müfredatlarını oluştururken (Sakaranaho, 2013, s. 235); erken çocukluk eğitimi, okul öncesi eğitimi, ilköğretim eğitimi, lise eğitimi, meslek lisesi eğitimi, yetişkin eğitimi ve hayat boyu öğrenme eğitimini geliştirmek ve uluslararası standartlara uygun hale getirmek için de çalışmalar yürütmektedir (*Opetushallitus*, 2023). Ülkede her ne kadar ilköğretim (*perusopetuksen opetussuunnitelman*) ve ortaöğretim (*lukion opetussuunnitelman*) müfredatları Fin Eğitim Kurulu tarafından belirlense de yerel yönetimler ve öğretmenlerin eğitim uygulamalarında geniş yetkiye sahip oldukları bilinmektedir. Finlandiya’da eğitim-öğretim meselelerinde özerk bir şekilde hareket edebilen toplam 300 yerel yönetimin olduğu bilinmektedir (Hammerness vd., 2017, s. 4).

Tablo 2.2. Finlandiya Eğitim Sistemi

17+ Yaş	Doktora Eğitimi			Yetişkin Eğitimi • Yetişkin Eğitim Merkezleri • Folk Liseleri • Yaz Üniversiteleri • Eğitim Merkezleri • Spor enstitüleri
	Üniversite Yüksek Lisans Eğitimi		Yüksek Lisans Eğitimi (1-1,5 Yıl)	
			Meslek Eğitiminde 3 Yıl İş Tecrübesi	
	Üniversite Lisans Eğitimi		Mesleki Lisans Eğitimi (3,5-4 Yıl)	
	Üniversite Sınavı		İş Tecrübesi	
	Lise Eğitimi (3 Yıl)		Mesleki Yeterlik	
			Mesleki Lise Eğitimi (3 Yıl)	
	Seçmeli Ek Temel Eğitim (1 Yıl)			
7-16 Yaş	Temel Eğitim (9 Yıl)			
6 Yaş	Okul Öncesi Eğitim (1 Yıl)			
0-6 Yaş	Erken Çocukluk Eğitimi			

Fin eğitim modeli *herkes için bir okul* yaklaşımını benimseyerek temel eğitim uygulamalarını tek bir eğitim kurumu altında gerçekleştirmektedir. Fin hükümeti, 1970’li yıllarda kapsamlı bir temel eğitim uygulamasına geçerek tüm çocukları birlikte ve eşit şartlarda eğitmeyi amaçlamıştır. Bu yüzden 6 yaşındaki tüm çocukların okul öncesi eğitim, 7-16 yaş arası çocukların ise temel eğitim alması zorunlu tutulmuştur. Özellikle temel eğitim veren kurumlar çoğunlukla devletin tesis ettiği kurumlardan oluşmaktadır (Sakaranaho & Rissanen, 2021, ss. 123-124). Temel eğitim veren devlet okulu sayısı 2019 yılında toplamda 2172 olarak karşımıza çıkmaktadır (Salmenkivi vd., 2022, s. 51). 2022 yılında ise resmi kayıtlara göre temel eğitim okul sayısı 2142’dir (*Statistics Finland*, 2022).

Tablo 2.3. Finlandiya'da 2022 Yılı Okul ve Öğrenci İstatistikleri (Statistics Finland, 2022)

	Okul Sayısı	Öğrenci Sayısı
Toplam	2 999	1 879 822
Temel Eğitim (1-9 Sınıflar)	2 039	548 398
Temel Eğitimde Özel Eğitim	62	3 366
Genel Lise	331	122 053
Temel Eğitim ve Lise	41	28 001
Mesleki Enstitü	80	248 116
Özel Eğitim Mesleki Enstitü	5	4 036
Uzman Mesleki Enstitü	12	6 171
Yetişkin Mesleki Eğitim Merkezleri	9	17 484
Yangın, Polis ve Güvenlik Servisleri Enstitüsü	1	243
Askeri Meslek Enstitü	7	0
Uygulamalı Bilimler Üniversitesi	24	167 973
Üniversite	13	169 015
Askeri Akademi	1	1 061
Müzik Okulları	83	60 965
Spor Enstitüleri	13	14 717
Folk Liseleri	70	13 531
Yetişkin Eğitim Merkezleri	172	430 982
Çalışma Halkası Merkezleri	12	16 501
Yaz Üniversiteleri	18	26 846
Diğer Eğitim Enstitüleri	6	363

Ülkedeki çocukların yaklaşık %95'i Fin devleti ve yerel yönetimler tarafından kurulan ilkokul ve ortaokullarda okumaktadır. Özel bir ilkokul veya ortaokul kurmak için Eğitim ve Kültür Bakanlığı'ndan izin almak oldukça zordur. Finlandiya'da özel okullar devlet veya yerel yönetimler tarafından finanse edilmektedir. Özel okullar da diğer devlet okulları gibi ulusal müfredatı takip etmek zorundadır. Farklı bir eğitim sistemini takip etmek isteyen özel okul ise kendi müfredatını oluşturarak Fin Eğitim Kurulu'na onaylatmak zorundadır. Aksi halde bu okullar devletten finansal destek alamamaktadır. Buna ek olarak öğrenciler özel okullarda da devlet okulları gibi ücretsiz okumaktadır (Sakaranaho & Rissanen, 2021, ss. 113-114). Sakaranaho ve Rissanen'e (2021) göre ülkede birkaçı Hristiyan okulu, bazıları *Steiner* okulları, bazıları *Freinet Pedagogy* okulları ve biri Musevi okulu olmak üzere toplamda yaklaşık 80 özel okul bulunmaktadır. 2022 resmi istatistiklerine göre ise mesleki enstitüler (33) hariç temel eğitim ve lise düzeyinde toplamda 78 özel okul bulunmaktadır (Statistics Finland, 2022). Bunların yanı sıra Helsinki'de bir Müslüman ilkokulu kurmak için birçok girişimde bulunulmuş fakat okulun kurulacağı yerin belirlenememesi, kalifiye öğretmenlerin bulunamaması, genel

finans desteğinin bulunamaması ve başvurulardaki bazı eksikliklerden dolayı bu girişimler sonuçsuz kalmıştır. 1948 yılında Tatar İslam Cemaati özel bir ilköğretim kurmuş ve yaklaşık 21 yıl kadar faaliyet göstermiş ise de 1969 yılında öğrenci eksikliği ve öğretim dili ile ilgili bazı sorunlardan dolayı okul kapatılmış ve bir daha açılmamıştır (Sakaranaho & Rissanen, 2021, ss. 123-124).

Tablo 2.4. Finlandiya’da 2022 Yılı Özel Okul ve Eğitim Kurumu İstatistikleri (Statistics Finland, 2022).

	Okul Sayısı	Öğrenci Sayısı
Toplam	315	423 641
Temel Eğitim (1-9 Sınıflar)	39	5 070
Temel Eğitimde Özel Eğitim	6	176
Genel Lise	6	5 711
Temel Eğitim ve Lise	27	17 403
Mesleki Enstitü	28	46 110
Özel Eğitim Mesleki Enstitü	5	4 036
Uzman Mesleki Enstitü	11	6 148
Yetişkin Mesleki Eğitim Merkezleri	7	16 161
Yangın, Polis ve Güvenlik Servisleri Enstitüsü	0	0
Askeri Meslek Enstitü	0	0
Uygulamalı Bilimler Üniversitesi	22	166 457
Üniversite	0	0
Askeri Akademi	0	0
Müzik Okulları	34	31 917
Spor Enstitüleri	12	14 271
Folk Liseleri	63	11 969
Yetişkin Eğitim Merkezleri	22	55 739
Çalışma Halkası Merkezleri	12	16 501
Yaz Üniversiteleri	16	25 751
Diğer Eğitim Enstitüleri	5	221

Finlandiya’da özellikle 1970’li yıllardan günümüze kadar yapılan reformlarla beraber öğrencilerin okullaşmasında sosyo-ekonomik ayrımlar ortadan kalkmıştır. Ülkenin şehir veya kırsal alanlar fark etmeksizin her bölgesine eşit imkânlarla donatılmış okullar tesis edilmiştir. Az sayıda dini ve vakıf okulu hariç özel okul açılmasına izin verilmemiştir. Dini okulların çoğu Evanjelik Luteryan mezhebine bağlı olmakla beraber kiliselerin bu okullardaki eğitimde etkileri oldukça azdır (Kallioniemi & Ubani, 2016, s. 178). Okul kayıtlarında öğrencilerin sosyo-ekonomik durumu veya başarısına bakılmamakta, evlerine en yakın okullara kaydolması sağlanmaktadır. Ayrıca öğrenme zorluğu yaşayan veya engelli olan öğrencilere özel eğitim desteği verilmekte; ihtiyaç durumunda özel öğretmen ve farklı öğretim ortamları tahsis edilerek eğitimde diğer öğrencilerin seviyesine ulaşmaları sağlanmaktadır (*National Core Curriculum for Basic*

Education, 2014). Finlandiya’da ilköğretimde özel eğitim alan öğrenci sayısı, diğer birçok ülkeden daha fazla olduğu söylenmektedir. Örneğin; 2009-2010 yılında ilköğretimde öğrenim gören üç öğrenciden biri kendi sınıfında veya diğer özel sınıflarda özel eğitimden faydalanmıştır (Morgan, 2014, s. 455). Bu açıdan birçok eğitim uzmanına göre Finlandiya resmi eğitim politikası, eğitimde eşitliğe ve hakkaniyete oldukça önem vermektedir. Fırsat eşitliği kapsamında herkes için ücretsiz eğitim, okullarda ücretsiz öğle yemeği ve özel eğitime muhtaç olan öğrencilere gerekli desteğin sağlanması gibi ilkelere sahip bir eğitim politikası karşımıza çıkmaktadır. Eğitim alanında fırsat eşitliği sağlanarak sadece ideolojik değil, aynı zamanda pragmatik bir yaklaşım benimsenmiştir. Fırsat eşitliği yaklaşımı sayesinde ülkedeki bütün yeteneklerin ortaya çıkarılması sağlanmakta ve böylece yetenekli bireylerden faydalanarak ulusal zenginlik artırılmaktadır. Bu sayede eğitim, beşerî sermayeye yapılan önemli bir yatırım olarak görülmektedir (Tirri, 2014, s. 602).

2.3.1. Okul Öncesi Eğitim

Finlandiya’da erken çocukluk eğitimi ve bakımı (ECEC - *Varhaiskasvatus*) 0-6 yaş arasında verilen toplumsal hizmetlerden birisidir. Bu eğitim, pedagojik ilkelere dikkat edilerek, çocuğun planlı ve hedef odaklı yetiştirilmesi, eğitilmesi ve bakımını içermekle beraber çocuğun büyümesini, gelişimini ve öğrenmesini desteklemektedir (*Opetushallitus*, 2021). Bu eğitimin misyonu, çocuklar arasında eşitliği ve hakkaniyeti sağlamak ve karşılaşılabilecekleri dışlanmaların önüne geçebilmektir. Çocukların bu dönemde edindiği bilgi ve beceriler onların, toplumdaki aktif rolünü ve katılımını güçlendirmeyi amaçlamaktadır. Tüm bu amaçlar silsilesine ek olarak erken çocukluk eğitimi ve bakımı, velilerin çocuklarını eğitmelerine yardımcı olmak ve onların çalışmalarına veya tahsil görmelerine olanak sağlamaktadır. Bu hususta erken çocukluk eğitimi ile ilgili tüm kurumların organize edilmesi yerel yönetimlerin sorumluluğundadır (*National Core Curriculum for Early Childhood Education and Care*, 2016). Yerel yönetimler aynı zamanda çocuğun dil, din ve kültürel arka planını dikkate alarak gerekli eğitimi vermek zorundadır (Laki lasten päivähoidosta annetun lain muuttamisesta, 2015).

2015 yılında erken çocukluk eğitimi için bir yasa değişikliğine gidilerek erken çocukluk eğitiminin amaçları belirlenmiştir. Bunlar (Laki lasten päivähoidosta annetun lain muuttamisesta, 2015):

- Her çocuğun yaşına ve gelişimine uygun olarak büyümesi, gelişmesi ve sağlıklı olmasını teşvik etmek,
- Çocuğun öğrenme koşulları desteklenmesi ve yaşam boyu öğrenmeyi ve eğitimde eşitliğin uygulanması için teşvik edilmesi,
- Çocuğun oyununa, hareketlerine ve kültürel mirasına dayalı çok yönlü pedagojik etkinlikler uygulamak ve olumlu öğrenme deneyimlerini mümkün kılmak,
- Geliştirici, öğrenmeyi teşvik eden, sağlıklı ve güvenli bir erken çocukluk eğitim ortamı sağlamak,
- Çocuğa saygılı iletişimi öğreterek çocuklar ile erken çocukluk eğitimi personeli arasında mümkün olduğunca kalıcı etkileşim ilişkileri sağlamak,
- Tüm çocuklara erken çocukluk eğitimi için eşit fırsat vermek, cinsiyet eşitliğini teşvik etmek ve her birinin genel kültürel geleneğini ve dilsel, kültürel, dini ve ideolojik geçmişini anlama ve bunlara saygı duyma becerilerini sağlamak,
- Çocuğun bireysel desteğe olan ihtiyacını belirlemek ve gerekiyorsa multidisipliner iş birliğiyle erken çocukluk eğitiminde uygun desteği organize etmek,
- Çocuğun iş birliği ve etkileşim becerilerini geliştirmek, çocuğun akran grubundaki işlevselliğini teşvik etmek ve onları etik açıdan sorumlu ve sürdürülebilir faaliyetlere, diğer insanlara saygıya ve topluma üye olmaya yönlendirmek,
- Çocuğun kendisini ilgilendiren konulara katılma ve etkili olabilme fırsatını oluşturmak,
- Çocuğun dengeli gelişimi ve genel refahı için çocuk ve çocuğun ebeveyni veya diğer vasisi ile çalışmak ve çocuğun ebeveyni veya diğer vasisinin bilinçlendirilmesine katkı sağlamak.

Ayrıca anaokulunda veya aile gündüz bakımında sağlanan erken çocukluk eğitiminin doğası aksini gerektirmedikçe, erken çocukluk eğitimindeki bir çocuğa, çocuğun beslenme ihtiyaçlarını karşılayan sağlıklı ve gerekli yiyecekler sağlanmaktadır. Yemekler çocukların beslenmelerine uygun şekilde organize edilmekte ve kontrol edilmektedir (Laki lasten päivähoidosta annetun lain muuttamisesta, 2015).

Tüm masrafları yerel yönetimler tarafından karşılanan okul öncesi eğitim, aynı zamanda ailelerin tercihiine göre özel okullarda da yapılabilir. Finlandiya’da okul öncesi eğitimi, *Educare* modeli olarak adlandırılan bakım, eğitim ve öğretim ilkelerine entegre edilmiş bir yaklaşımla ve oyun temelli uygulanmaktadır. Öğretimin temelinde oyun yoluyla öğrenmek vardır (*Finland Education Model*, 2023). Okul öncesi eğitimi alan çocukların ana dili Fince veya İsveççe değilse, Fince veya İsveççe öğrenme konusunda özel destek almaktadırlar (*The Finnish Education System*, 2023).

2.3.2. Temel Eğitim

Finlandiya’da ilköğretim sistemi incelendiğinde; özellikle İkinci Dünya Savaşı’ndan sonra birçok reform gerçekleştirilmiştir. Günümüz eğitim sisteminin temellerinin atılması ise 1970’li yıllara kadar sürmüştür. Ülkede gerçekleştirilen eğitim reformlarının sonucu olarak; 1972 yılında, dokuz yıllık ilköğretim (*peruskoulu*) zorunlu hale getirilmiştir. Yeni eğitim sisteminin amacı, eski sistemin yol açtığı problemleri ortadan kaldırıp daha gelişmiş bir eğitim anlayışı ortaya koymaktır. Finlandiya’da uygulanan eski sistemde öğrenciler iki gruba ayrılarak; akademik veya uygulamalı alanlara yönelmeleri sağlanmış ve bu sistemde bazı okullar öğrencilerine yeterli desteği verirken; diğerleri ise yeterli kaynak, araç-gereç, öğretmen eksikliğinden dolayı istenilen nitelikte öğrenci yetiştirememiştir. Ayrıca 1972 reformu öncesinde ülkede inanç temelli bir sistemin uygulandığı bilinmektedir. Öte yandan yeni sistemle beraber tüm öğrencilerin ilköğretim eğitimini eşit şartlar altında almaları sağlanmıştır. Hali hazırda ülkede dokuz yıllık zorunlu ilköğretimin ilk altı yılında tüm öğrenciler, aynı müfredatı takip ederken; son üç yılında ise bazı dersleri seçebilmelerine izin verilmektedir (Morgan, 2014, ss. 453-454). Finlandiya’da 2022 verilerine göre özel okullar dahil 550 binden fazla temel eğitim öğrencisi bulunmaktadır (Heinonen, 2016; *Statistics Finland*, 2022). Ülkede 2142 temel eğitim okulu bulunmaktadır. Bunların 45’i özel temel eğitim okulu, 6’sı özel genel lise,

27'si temel eğitim ve lisenin bir arada olduğu özel okul ve 20 tanesi de dini okuldur (Statistics Finland, 2022).

Ülkedeki dokuz yıllık temel eğitimin amaçları, 1998 yılında çıkarılan Temel Eğitim Yasası ile belirlenmiştir. Yasaya göre eğitimin amacı, “öğrencinin bir insan olarak ve toplumun etik açıdan sorumlu bir üyesi olarak yetişmelerini desteklemek ve onlara yaşamda ihtiyaç duyulan bilgi ve becerileri sağlamaktır. Eğitim, toplumda uygarlığı ve eşitliği teşvik etmeli ve öğrencilerin eğitime katılmaları ve hayatları boyunca kendilerini geliştirmeleri için önkoşulları teşvik etmelidir. Ayrıca eğitim amaçlarından birisi, ülke çapında eğitimde yeterli eşitliği sağlamak olacaktır” (Basic Education Act, 1998). Temel Eğitim Yasası, temel eğitim yaşına gelmiş çocukların okullaşması ve organize edilmesi için tüm yükümlülüğü yerel yönetimlere vermiştir. Hem Fince hem de İsveççe konuşan vatandaşların bulunduğu bölgelerdeki yerel yönetimler, her iki dil grubu için okul öncesi eğitimi ve temel eğitimi ayrı ayrı düzenlemek zorundadır (Basic Education Act, 1998). Kanunun 10. maddesinde öğretim dili Fince veya İsveççe olarak belirtilmiş fakat Sami, Roma ve İşaret dillerinin de öğretim dili olabileceği vurgulanmıştır. Buna ek olarak kanun maddesinde öğretimin bir bölümünün yukarıda bahsedilen ana dillerden başka bir dilde de öğrencinin öğrenimine olumsuz etki etmeyecek şekilde öğretilbileceği belirtilmiştir. Okulların birden fazla dilde öğretim yaptığı durumlarda öğretim dilinin seçimi öğrenci velilerine bırakılmaktadır (Basic Education Act, 1998). Kanuna göre temel eğitim müfredatında ana dil ve edebiyat, ikinci ulusal dil, yabancı diller, çevre çalışmaları, sağlık eğitimi, din eğitimi veya etik dersi, tarih, sosyal bilgiler, matematik, fizik, kimya, biyoloji, coğrafya, beden eğitimi, müzik, sanat, el sanatları ve ev ekonomisi dersleri bulunmak zorundadır. Bu derslerin dışında öğrenciye temel eğitime uygun dersler öğretilir. Bu konular kısmen veya tamamen özgür seçim veya isteğe bağlı olabilir (Basic Education Act, 1998).

Ulusal Eğitim Kurulu, Temel Eğitim Yasası'nda belirtilen derslerin ve müfredatlar arası temaların, rehberlik danışmanlığının ve diğer eğitimin hedeflerini belirlemektedir. Aynı zamanda bu kurul, temel eğitim kapsamında ev-okul iş birliği ve öğrenci refahının temel ilkelerini oluşturan önemli bir aktördür (Basic Education Act, 1998). Ulusal Eğitim Kurulu, yaklaşık her on yılda bir temel eğitim çekirdek müfredatını güncellemektedir. Kurulun hazırlamış olduğu en güncel müfredat 2014 yılında yayınlanmıştır. Finlandiya

Ulusal Eğitim Kurulu tarafından yayınlanan çekirdek müfredatın amacı; eğitim ve okul çalışmalarının işleyişini destekleyerek yönlendirmek ve eğitimin eşit şekilde uygulanmasını sağlamaktır. Temel eğitim, çeşitli unsurların amaç ve içeriklerinin öğretimin ve okul kültürünün temelini oluşturmak üzere birbirine bağlandığı bir öğretim ve eğitim birimidir. Bu nedenle çekirdek müfredat, amaç ve içeriklerine uygun düzenlemelerin yanı sıra bunları açıklayıcı bölümler içermektedir. Gerekğinde çekirdek müfredat aynı zamanda müfredatta belirtilen normları destekleyen mevzuata da atıflar yapmaktadır. Müfredat, eğitimin yönlendirilmesinin önemli bir parçası olarak görülmektedir. Hem ulusal hedeflerin hem de yerel olarak önemli görülen hedeflerin ve görevlerin belirlenmesinde ve uygulanmasında kilit rol oynamaktadır. Yerel müfredat günlük okul çalışmaları için ortak bir temel oluşturmakta ve bu çalışmalara yön vermektedir. Yerel yönetimlerin uygulamalarına ve okulların yürüttüğü çalışmalara ilişkin politikaları tanımlayan stratejik ve pedagojik bir araçtır. Müfredat; okulların işleyişini, çocukların refahını ve öğrenmesini desteklemek suretiyle diğer yerel faaliyetlerle ilişkilendirerek eğitimin uyum içerisinde gerçekleştirilmesine katkı sağlamaktadır (*National Core Curriculum for Basic Education*, 2014).

Ayrıca Finlandiya’da ilköğretim öğrencileri veya okullarını rekabete sevk edecek herhangi bir sınav uygulaması yoktur. Sadece 2. ve 9. sınıflarda öğrencilerin öğrenmelerini desteklemek için açık uçlu ödevler verilmektedir. Fakat bu ödevler herhangi bir derecelendirmede kullanılmamaktadır (Morgan, 2014, s. 454). Finlandyalı eğitimciler, sık yapılan ölçme ve değerlendirmenin öğrencinin öğrenmesine katkı sağlamayacağını düşünmektedirler (Sahlberg, 2012a, s. 23). Finlandiya’da ilköğretimde sınıf tekrarları yapılmakla beraber tekrar oranları oldukça düşüktür. Özellikle 1972’de 9 yıllık zorunlu eğitime geçildikten sonra bu oranlar daha da düşmüştür. Derslerde başarısız olan öğrencilere sınıf tekrarı yerine ders tekrarı yapılmaktadır (Sarjala, 2013, s. 35).

2.3.3. Ortaöğretim

Finlandiya’da 9 yıllık temel eğitim bittikten sonra zorunlu olmayan lise eğitimi başlamaktadır. Lise eğitiminden önce 1 yıllık seçmeli ek temel eğitimi (hazırlık sınıfı) de verilmekte ve lise eğitimi 3 yıl sürmektedir. Öğrenciler lise eğitimini almadan önce genel lise veya meslek lisesi tercihi yapmakta ve bu iki lise arasında geçiş hakları

bulunmaktadır. Lise eğitimi boyunca belirlenen hedeflerin karşılanması, öğrencilerin müfredattaki tüm dersleri başarıyla tamamlaması ve yeterlilik sınavını geçmesi beklenmektedir. Seçmeli temel eğitim ise, göçmenler ve yabancı dil konuşanların liseye hazırlanması için düzenlenmektedir. Bu eğitimin amacı, öğrencinin eğitim dilindeki becerilerini ve çalışma becerilerini geliştirmektir. Ayrıca, öğrenciye Finlandiya toplumunda aktif bir vatandaş olarak hareket etme becerilerini kazandırmaktır. Eğitimin amacı aynı zamanda öğrencilerin kendi ana dillerine hâkim olmalarını mümkün olduğunca desteklemek ve teşvik etmektir (Act on General Upper Secondary Education, 2018). Finlandiya’da zorunlu olmamasına rağmen öğrencilerin %95’i lise eğitimini almaktadır. Meslek lisesi eğitimi sonrası en az altı aylık iş tecrübesine sahip olmaktadır. Lise eğitiminden sonra ise ulusal üniversite sınavına girerek üniversite tercihinde bulunmaktadırlar (Morgan, 2014, ss. 453-454).

Finlandiya’da liselere girişte ne tür bir yöntemin seçileceği Ortaöğretim Kanunu tarafından okul yönetimleri ve bulundukları yerel yönetimlere bırakılmıştır. Fakat gerekli durumlarda hükümet tarafından bazı okullar için ulusal başvuru takvimi oluşturulabilmektedir (Act on General Upper Secondary Education, 2018). Hastalık vb. özel durumlar haricinde lise öğrencilerinin en fazla 4 yılda lise eğitimini bitirmesi gerekmektedir. 4 yılda mazeretsiz okulu bitiremeyen öğrencilerin kanunen okullaşma hakları ortadan kalkmaktadır. Lise eğitiminde devam zorunluluğu olmakla beraber derslere devam zorunluluğu prosedürü okul yönetimi tarafından belirlenmektedir. Lise eğitimi tamamen ücretsizdir ve devlet tarafından karşılanmaktadır (Act on General Upper Secondary Education, 2018).

Finlandiya’da ortaöğretim eğitimi, öğrencilere bir üniversitede veya uygulamalı bilimler üniversitesinde yükseköğretim eğitimine devam etme yeterliklerini vermeyi amaçlamaktadır. Ortaöğretimin amacı, öğrencilerin iyi, çok yönlü ve eğitilmiş insan ve toplumun aktif üyeleri haline gelmelerine yardımcı olmak ve aynı zamanda onlara çalışma hayatı ve eğlence faaliyetlerine katılmak için gerekli bilgi, beceri ve yetenekleri kazandırmak ve çok yönlü kişisel gelişimlerini desteklemektir. Ayrıca bu eğitimin amacı öğrencilere yaşam boyu öğrenme ve sürekli kişisel gelişim yeteneklerini kazandırmaktır. Buna ek olarak, göçmen ve yabancı öğrenciler için ortaöğretime hazırlık eğitimi verildiği için öğrenciler ortaöğretime başladıklarında dil becerileri ve diğer yetenekler açısından

geri kalmamaktadır (Act on General Upper Secondary Education, 2018). Genel Ortaöğretim Kanunu'na (2018) göre; Eğitim ve Kültür Bakanlığı, Ulusal Eğitim Kurulu ve yerel yönetimler, öğretimin uygulanmasını, çalışmalara rehberlik etmeyi ve öğrenmeyi desteklemeyi, öğrencilere sunulan çalışma birimlerini ve bunlara katılmak için gereken tamamlanmış çalışma birimlerinin yanı sıra öğretimin belirli hedeflerini ve içeriğini belirleyen bir müfredat hazırlamak durumundadır. Gençler ve yetişkinler için genel ortaöğretim müfredatı, ortaöğretime hazırlık eğitimi müfredatı için ve Fince, İsveççe ve Sami (gerekli ise başka bir dilde) dillerinde verilen eğitim için ayrı müfredat hazırlanmaktadır (Act on General Upper Secondary Education, 2018).

Genel lise eğitiminde müfredat oluştururken bir veya daha fazla yükseköğretim kurumuyla iş birliği yapılmaktadır. Müfredat, öğrencilerin çalışma hayatı ve girişimciliğe yönelik uluslararası yeterlilik ve becerilerini geliştirmelerine olanak sağlayacak şekilde düzenlenmektedir. Okullar, kendi ayrıntılı programlarını oluştururken Fin Ulusal Eğitim Kurulu'nun hazırlamış olduğu çekirdek müfredatı esas almaktadır (Act on General Upper Secondary Education, 2018). Çekirdek müfredatta ortaöğretim eğitiminin misyonundan bahsedilmektedir. Buna göre öğrencinin genel bilgi ve yeteneğinin güçlendirilmesi amaçlanmaktadır. Müfredattaki söz konusu genel bilgi ve yetenek; eleştirel ve bağımsız düşünebilen bireylerin sorumlu, şefkatli, toplumsal ve başarılı bir şekilde hareket etmelerini sağlayan değer, bilgi, beceri, tutum ve iradede oluşmaktadır. Lise eğitimi boyunca öğrencinin insana, kültüre, doğaya ve topluma ilişkin temel bilgi ve yeteneğini artırması beklenmektedir. Lise eğitimi, öğrenciye yaşamda ve dünyada yaygın olan karmaşık bağımlılıkları anlamada ve aynı zamanda kapsamlı olguları analiz etmede rehberlik etmektedir. Bu anlamda ortaöğretimin hem öğretme hem de eğitme görevi vardır. Bu aşamada öğrenciler kimliklerini, insani düşüncelerini, dünya görüşlerini, yaşam felsefelerini inşa etmekte ve dünyadaki yerlerini bulmaktadır. Öğrenci aynı zamanda geçmişle ilişkisini geliştirmekte ve gelecekle ilgili planlarını yapmaktadır. Öğrencinin bilim ve sanat dünyasına olan ilgisini geliştirmenin yanı sıra, iş dünyasına yönelik yetenekleri de gelişmektedir. Ortaöğretim, temel eğitim müfredatının devamı olarak inşa edilmiştir. Lise müfredatına uygun olarak üniversitelerde, politekniklerde ve mesleki eğitim ve öğretimde daha ileri çalışmalar için yeteneklerin kazandırılması amaçlanmaktadır. Lisede edinilen beceri ve bilgiler lise diplomasında ve diğer belgelerde

belirtilmektedir. Lise eğitimi, öğrenciyi yaşam boyu öğrenmeye olduğu kadar geleceğe yönelik planlar yapmaya da yönlendirmektedir (*National Core Curriculum for General Upper Secondary Schools*, 2015).

Ortaöğretim müfredatı en az 75 dersten oluşmaktadır. Bu dersler, 2014 yılında hükümet tarafından çıkarılan bir kararnameyle beraber zorunlu, uzmanlık ve uygulamalı dersler olmak üzere üçe ayrılmıştır. Uzmanlık dersleri, öncelikle konuyla ilgili zorunlu derslerle doğrudan ilgili olan, isteğe bağlı ileri düzey derslerdir. Uzmanlık dersleri ulusal ve yerel olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Ulusal uzmanlık dersleri hükümet tarafından belirlenmiştir ve öğrenciler bu derslerden en az 10 tanesini almak zorundadır. Yerel uzmanlık dersleri ise okullar tarafından belirlenmektedir. Uygulama dersleri de ulusal ve yerel olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Ulusal Eğitim Kurulu, ulusal uygulama derslerini belirlerken yerel derslerin belirlenmesi liselere bırakılmıştır (*National Core Curriculum for General Upper Secondary Schools*, 2015).

Ayrıca Finlandiya’da lise ve meslek lisesi eğitiminde sınıf tekrarı lise eğitiminin yapısından dolayı söz konusu değildir. Çünkü öğrencilerin kendi seviyelerine göre ders seçmelerine izin verilmektedir. Bu sayede öğrenciler kendilerine göre ders programı ayarlamakta ve sadece kaldıkları dersleri tekrar etmektedirler. Bazı öğrenciler, lise eğitimini 2 yıla sığdırabilirken; bazıları ise liseyi 4 yılda bitirmektedir (Sarjala, 2013, s. 35).

2.3.4. Yükseköğretim

Finlandiya’da yükseköğretim, üniversiteler ve uygulamalı bilimler üniversitelerinden oluşmaktadır. Üniversitelerin misyonu bilimsel araştırma yapmak ve buna dayalı eğitim vermektir. Uygulamalı bilimler üniversiteleri, işgücü piyasasının ihtiyaçlarına cevap vermeyi amaçlayan daha çok uygulamalı eğitim sunmaktadır. Finlandiya’da yüksek öğrenim, Avrupa Birliği ve Avrupa Ekonomik Bölgesi’nden gelen öğrenciler ve İsviçre vatandaşları için ücretsizdir. Öte yandan diğer öğrenciler üniversitelerde ücretli okumakla beraber 2009 yılında çıkarılan Üniversite Kanunu’nda bu öğrencilerin harçlarının yıllık 1500 Avro olduğu belirtilmektedir (Universities Act, 2009).

Lise eğitimini bitiren öğrenciler, üniversiteye kabul edilmek için üniversite sınavına girmek zorundadır. Soruların tek bir merkezden hazırlandığı ve sonuçlarının da bu

merkezden yayınlandığı üniversite (yeterlik) sınavı, ulusal düzeyde yapılmaktadır. Bu sınav, biri zorunlu olmak üzere (Fince, İsveççe veya Samice) en az dört farklı alandan oluşmaktadır. Diğer üç alan ise; ikinci ulusal dil (Fince veya İsveççe), birinci yabancı dil (İngilizce), Matematik ve diğer derslerden oluşmaktadır (Sarjala, 2013, s. 35). Her yükseköğretim kurumu, hangi öğrencilerin kabul için seçileceğine bağlı olarak kriterlere karar verebilmektedir. Yüksek bilimsel ve sanatsal eğitim sunan üniversiteler, lisans ve yüksek lisans derecelerinin yanı sıra doktora derecelerinde eğitim vermektedir. Bir üniversitede lisans eğitimi için hedeflenen tamamlanma süresi üç yıl, yüksek lisans eğitimi için ise iki yıldır. Finlandiya’da 2’si vakıf üniversitesi olmak üzere toplam 14 üniversite bulunmaktadır ve bu üniversitelerde toplamda 169 bin öğrenci öğrenim görmektedir. Uygulamalı bilimler üniversitesi sayısı 22’si vakıf üniversitesi olmak üzere toplam 24’tür ve öğrenci sayısı 168 bin civarındadır. Bu üniversiteler, bilimin, sanatın ve yüksek öğrenimin özgürlüğünü güvence altına almak için özerk olarak yapılandırılmıştır (Eurydice, 2023).

Üniversiteler kendi aralarında bir konsorsiyum oluşturarak farklı bölgelerde Finlandiya üniversite ağını desteklemekte ve kendi alanlarındaki akademik faaliyetleri koordine etmektedir. Uygulamalı bilimler üniversiteleri, belediyeler ve diğer bölgesel yönetimleriyle de sıklıkla bu iş birliğine katılmaktadır. Uygulamalı bilimler üniversiteleri, lisans ve yüksek lisans eğitimi vermektedir. Bu üniversitelerde lisans ve yüksek lisans derecelerinin tamamlanması genellikle 3,5 ila 4,5 yıl sürmektedir. Bir uygulamalı bilimler üniversitesinde yüksek lisans eğitiminin şartı, lisans derecesi veya başka bir uygun derece ve önceki derecenin tamamlanmasından sonra en az iki yıllık iş deneyimi olarak belirlenmiştir. Uygulamalı bilimler üniversiteleri özel veya belediye odaklı bir şirket veya vakıf tarafından yönetilmektedir. Bu üniversiteler, geniş özerkliğe ve eğitim/araştırma özgürlüğüne sahip bağımsız tüzel kişilikler olup iç yönetimleriyle ilgili konularda bağımsız kararlar alabilmekle beraber faaliyetler için her zaman devlet tarafından verilen işletme lisansına ihtiyaç duymaktadır (Eurydice, 2023).

2002 yılında ülkede içlerinde çeşitli Sanat Akademilerinin de olduğu 20 üniversite faaliyet göstermiştir. 2009 yılında çıkarılan “*Üniversiteler Yasası*” ile bazı üniversitelerin statüsü değişmiş, bazıları birleşmiş ve bazılarının da isimleri değişmiştir. 2009 yılında yapılan son kanuni değişiklikle beraber günümüzde Eğitim ve Kültür Bakanlığı’nın görev

alanı altında Finlandiya’da 14 üniversite yer almaktadır. Bu üniversiteler (Universities Act, 2009):

- 1) Helsinki Üniversitesi
- 2) Doğu Finlandiya Üniversitesi
- 3) Jyväskylä Üniversitesi
- 4) Lapland Üniversitesi
- 5) Oulu Üniversitesi
- 6) Tampere Üniversitesi
- 7) Turku Üniversitesi
- 8) Vaasa Üniversitesi
- 9) Åbo Akademi Üniversitesi
- 10) Lappeenranta Teknoloji Üniversitesi
- 11) Hanken Ekonomi Üniversitesi
- 12) Helsinki Sanat Üniversitesi
- 13) Aalto Üniversite Vakfı (Aalto Üniversitesi olarak faaliyet gösteriyor)
- 14) TTY Vakfı (Tampere Teknoloji Üniversitesi olarak faaliyet gösteriyor)

Yukarıda belirtilen ilk 12 üniversite, *Üniversiteler Kanunu’na* göre faaliyet gösterirken Aalto ve Tamepere Teknoloji Üniversiteleri *Vakıflar Kanunu’na* göre faaliyet göstermektedir. Kanuna göre üniversitelerin misyonu, akademik ve sanatsal eğitimin yanı sıra bağımsız akademik araştırmayı da teşvik etmek, araştırmaya dayalı yüksek öğrenim sağlamak ve öğrencilerini ülkelere ve genel olarak insanlığa hizmet edecek şekilde yetiştirmektir. Üniversiteler misyonlarını yerine getirirken yaşam boyu öğrenmeyi sağlamakta, toplumla etkileşime girmekte ve üniversite araştırma bulgularının ve sanatsal etkinliklerinin sosyal etkisini teşvik etmektedir. Üniversitelerin faaliyetlerini araştırmada, sanatsal faaliyetlerde, eğitim ve öğretimde araştırma bütünlüğüne uygun olarak yüksek uluslararası standart sağlayacak şekilde düzenleme zorunluluğu vardır. Ayrıca üniversiteler bilimsel, sanatsal ve yüksek öğrenim özgürlüğünü koruyan özerkliğe sahiptir. Özerklik, üniversitelerin kendi iç yönetimleriyle ilgili konularda kendi kararlarını verme hakkına sahip olduğu anlamına gelmektedir. Ülkede üniversitelerle ilgili kanun veya mevzuat hazırlanırken üniversitelere bu konuda görüş bildirme imkânı verilmektedir (Universities Act, 2009).

Helsinki Üniversitesi ve Helsinki Sanat Üniversitesi'nde eğitim dilleri Fince ve İsveççe'dir. Åbo Akademi Üniversitesi, Hanken Ekonomi Okulu ve Helsinki Üniversitesi İsveç Sosyal Bilimler Okulu'nda eğitim için kullanılan dil İsveççe'dir. Diğer üniversitelerde ise eğitim dili Fince'dir (Universities Act, 2009).

Finlandiya'da üniversiteler, mütevelli heyeti, rektör ve üniversite kolej kurulu gibi idari organlardan oluşmaktadır. Bir kamu üniversitesinin rektörü, üniversitenin yönetim kurulu tarafından en fazla beş yıllık bir süre için seçilmektedir. Rektör olma şartı, doktora derecesine sahip olması, rektörlük yeterliliğine sahip olması ve yeterli düzeyde liderlik vasıflarına sahip olmasıdır. Ancak doktora yapma zorunluluğu, Helsinki Sanat Üniversitesi rektörlüğü için geçerli değildir (Universities Act, 2009).

Finlandiya'da öğretmen yetiştiren üniversitelerin öğretmenlik uygulaması ihtiyaçlarının karşılanması ve öğretmen eğitiminin geliştirilebilmesi için öğretmen adaylarının uygulama yapabileceği yeterli sayıda uygulama okulu bulunmaktadır. Bu okullar ihtiyaca göre okul öncesi, temel eğitim, ortaokul ve lise seviyelerinde tesis edilmektedir. Her öğretmen uygulama okulunun üniversite tarafından atanan ve üniversite dışı üyeleri de içerebilecek bir idari organı yer almaktadır. Bu okullarda ayrıca okuldaki uygulamalardan sorumlu bir yönetici baş öğretmen bulunmaktadır. Uygulama okullarıyla ilgili ayrıntılı yönetmelikler üniversite yönetimi tarafından hazırlanmaktadır (Universities Act, 2009).

2.4. Finlandiya'da Din Eğitimi

Son birkaç on yılda din eğitimi hem Finlandiya'da hem de Avrupa genelinde yeni bir önem kazanmaya başlamıştır. Finlandiya yerel hükümeti ve bazı AB organları tarafından din eğitime karşı giderek artan bir ilgi söz konusudur. Bu ilginin iki önemli sebebi vardır. İlk olarak, İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra Avrupa ülkelerine hızla artan göç, kültürel çoğulculuğun artmasına yol açmıştır. Bu durum, AB sınırları içerisinde artan çeşitlilikle başa çıkmak için Avrupalı ülkeleri yeni çok kültürlü politikalar geliştirmeye zorlamıştır. İkincisi, ilk nedenle ilişkili olarak, uluslararası çerçevede kitlesel göçlerin getirdiği iç ve dış kaynaklı güvenlik tehlikelerine karşın Avrupa'nın sosyal ve politik istikrarının devamlılığı ile ilgili hızla artan endişeler olarak gösterilmektedir. Avrupa

lkelerinin yeni dini azınlıkları yönetmede ihmalkrlıktan aktif bir politikaya geçtiği gözlemlenmektedir (Turner, 2011, ss. 192-193).

Finlandiya, Avrupa'nın çok kültürlü bir yapıya bürünmesinin ardından birçok yeni düzenleme gerçekleştirmiştir. Hem Avrupa'daki genel yasal koşullara uymak hem de birçok ülkeden gelen farklı etnik ve dini grubun ülkeye uyumunu sağlamak amacıyla anayasa çerçevesinde değişiklikler yapılmıştır. Bu bağlamda, Finlandiya Anayasası'na göre herkes kanun önünde eşittir (The Constitution of Finland, 1999, ss. 2-3). Anayasada demokrasi, bireye yaşam koşulları çerçevesinde toplumun gelişimine katkı sağlama ve etkileme hakkı vermektedir (The Constitution of Finland, 1999, ss. 1-2). Anayasa aynı zamanda hiç kimsenin geçerli bir sebebi olmadan; bireyin cinsiyet, yaş, etnik köken, dil, din, inanç, fikir, sağlık, engellilik veya diğer sebepler gözetilerek farklı bir muamele görmesine izin vermemektedir (The Constitution of Finland, 1999, ss. 2-6). Bu yasal güvenceye uygun olarak, Finlandiya hükümeti, farklı etnik kökenli gruplara kendi dil ve kültürlerinde öğrenim görme hakkı vermektedir (Sakaranaho, 2013, s. 231).

Tüm bu gelişmeler çerçevesinde Finlandiya, din eğitiminde de birçok çalışma yaparak bu alanı hukuki anlamda güvence altına almıştır. Bu bağlamda Fin okullarında öğretilen zorunlu din eğitiminin hukuki dayanağı 1998 Temel Eğitim Kanunu'dur ve Fin din eğitimi politikaları bu kanuna göre şekillendirilmektedir. Kanuna göre, Finlandiya'da herhangi bir dini topluluğa veya cemaate ye ailelerin çocukları, kendi dini inançlarına göre din eğitimi alma hakkına sahiptir. Öğrenciler inançlarına göre farklı sınıflarda kendi din derslerini alabilmektedir. Temel Eğitim Kanunu'nun 2003 yılında güncellenen "*Din Eğitimi ve Etik*" başlıklı 13. bölümünde din eğitimi ile ilgili altı madde ile gerekli açıklamalar yapılmıştır. Bunlar (Basic Education Act, 1998):

- 1) Temel eğitimi organize eden (yerel yönetim ve okullar), öğrencilerin çoğunluğunun dinine göre din eğitimi verir. Bu durumda din eğitimi, öğrencilerin çoğunluğunun mensubu olduğu dini cemaate uygun olarak düzenlenir. Bu dini topluluğa ait olmayan bir ğrenci, veli tarafından temel eğitimi veren kişiye bu konuda bilgi verildikten sonra söz konusu din eğitimine katılabilir.

- 2) 1. fıkrada belirtilen din eğitimine katılmayan Evanjelik-Luteryan Kilisesi veya Ortodoks Kilisesi'ne mensup üç veya daha fazla öğrenciye kendi dinine göre eğitim verilir.
- 3) 1. fıkrada belirtilen din eğitimine katılmayan 2. fıkrada belirtilenler dışında bir cemaate mensup üç veya daha fazla öğrenciye, velileri talep etmeleri halinde kendi dinlerine göre din eğitimi verilir.
- 4) Bir öğrenci birden fazla dini topluluğa mensupsa, öğrencinin hangi dini eğitime katılacağına öğrencinin velisi karar verir.
- 5) Herhangi bir dine mensup olmayan ve 1. fıkrada belirtilen din eğitimine katılmayan öğrencilere etik bilgisi öğretilir. Kendi dinine uygun din eğitimi verilmeyen bir cemaate mensup öğrenciye, velisi tarafından talep edilmesi halinde etik bilgisi öğretilir. Temel eğitimi organize eden kurum, buna hakkı olan en az üç öğrenci varsa, etik eğitimini düzenler.
- 6) Herhangi bir dini topluluğa mensup olmayan bir öğrenci, velinin talebi üzerine yetiştirilme tarzı ve kültürel geçmişi göz önüne alındığında, temel eğitimi organize edenler tarafından sağlanan din eğitimine de katılabilir

Temel Eğitim Kanunu'nda "öğrencilerin çoğunluğunun dinine göre din eğitimi sağlanmalıdır" denilerek uygulamada Fin toplumunun çoğunluğunun mensup olduğu Evanjelik Luteryan din eğitimine vurgu yapılmaktadır. Ayrıca 1998 öncesi azınlık din eğitimi uygulamasında en az 20 öğrencinin bir azınlık dini/mezhebi seçmesi gerekirken 1998 Temel Eğitim Kanunu ile beraber Ortodoks ve diğer dini azınlıklar için öğrenci sayısı üç ve daha fazlasına ulaştığında bu dersler açılacağı ve yerel yönetimlerin bu dersleri organize etme zorunluluğu karara bağlanmıştır (Sakaranaho & Rissanen, 2021, s. 115).

Din eğitimi yaklaşımlarına bakıldığında, öğrencinin dinsel bağlılığını artırmayı amaçlayan *confessional* ve din eğitiminde tamamen tarafsız olmayı amaçlayan *non-confessional* din eğitimi akla gelmektedir. Finlandiya din eğitim sistemi ise bu iki yaklaşım arasında yer almaktadır. 1998 Temel Eğitim Kanununa göre, Finlandiya'da herhangi bir dini topluluğa veya cemaate üye olanlar, bazı koşulları yerine getirmek şartıyla kendi dini inançlarına göre din eğitimi alma hakkına sahiptir. Bu yüzden Fin okullarında din eğitimi, Wanda Alberts'in deyimiyle *separative* (ayrı sınıflarda eğitim) bir

yaklaşım ile yapılmaktadır (Sakaranaho, 2013, s. 227). Finlandiya’da din eğitimi konusunda ulusal bir müfredat uygulanmakta ve 12 azınlık dini grubun⁵ (*Opetushallitus*, 2023) din eğitiminde Finlandiya’nın dini tarihi gibi ortak konular işlenmektedir. Sınıflarda ibadet yapılmasına müsaade edilmemekte sadece dinin bilişsel boyutta öğretilmesine izin verilmektedir. Ulusal Eğitim Kurulu (OPH), din eğitiminin en önemli amaçlarından birisinin öğrencilerin kendi geleneklerinin onlara öğretilmesi olduğunu vurgulamaktadır. Öğrencilerin kendi dinlerine daha çok aşina olabilmeleri için bir kiliseyi veya camiye ziyaret etmelerine izin verilmekte; dua, ilahi ve dini ritüeller hakkında öğrenmek, din eğitiminin bir parçası olarak görülmektedir. Fakat günümüzde devlet okullarındaki din derslerinde dini pratiklere çok az yer verilerek daha çok dinin bilişsel boyutuna odaklanılmaktadır (Sakaranaho, 2013, s. 234). Buna ek olarak, din derslerinde ibadetlerin görsel veya canlandırma yöntemiyle öğretilerek dini metinlerin ezberlenmesiyle ilgili uygulamaların yapıldığı bilinmektedir (Kimanen, 2014, s. 265). Öğrencilerin ağırlıklı olarak bilişsel yönünün geliştirilmesi ve dine bağlılığın çok fazla ön plana çıkmaması sebebiyle bazı araştırmacılar Finlandiya’daki bu yaklaşıma “weak confessional” (zayıf bir şekilde mezhebe dayalı) adını vermektedir (Ubani, 2012, ss. 35-36).

Finlandiya din eğitimi sisteminde öğrenciler zorunlu din derslerini kendi dinlerine göre alabilmektedir. Fakat öğrencinin dini tercihi uygun bir din dersi mevcut değilse veya yeterli öğrenci olmaması sebebiyle açılmamışsa; bu durumda zorunlu din dersleri yerine öğrenciler, “Kültür, Dünya Görüşü ve Etik” (*elämäkatsomustieto*) dersini alabilmekte ve başka bir zorunlu din dersi alması gerekmemektedir. Farklı herhangi bir dini gruba mensup öğrenciler, istedikleri takdirde Luteryan din dersini de alabilmektedir (Kimanen, 2014, s. 265). Zorunlu din derslerini almak istemeyen öğrenciler için verilen Kültür, Dünya Görüşü ve Etik dersi, temel eğitimde haftada bir saat olarak okutulmaktadır. Temel eğitimde yerel yönetimler tarafından belirlenen sadece bir sınıf düzeyinde din dersleri haftalık iki saat olarak okutulabilmektedir. Yani 9 yıllık temel eğitimin herhangi bir düzeyinde yerel yönetimler isterse din derslerini haftada bir saat yerine iki saat okutmaktadır (Sakaranaho & Rissanen, 2021, s. 115).

⁵ Bunlar: Ortodoks, Adventist, Bahai, Budist, Pentekostal hareketi, Herran Kansa, İslam, Musevilik, Katolik, Krişna, İsa Mesih'in Son Zaman Azizleri Kilisesi ve Özgür Kilise.

Ulusal Eğitim Kurulu (OPH), din eğitimi için çeşitli amaçlar belirlemiştir. Dinde öğretim, öğrencinin kendi dini bilgisini ve özellikle Fin toplumunda etkisi olan ilahi gelenekler olmak üzere diğer din ve görüşlerle karşılaşmaya hazır hale gelmesini amaçlamaktadır. Din eğitimi, öğrencilerin bir kimlik ve dünya görüşü inşa etmeleri için öğrencilere bilgi, beceri ve tecrübe kazandırmaktadır (*National Core Curriculum for Basic Education*, 2004). Öğrencilerin kimlik inşasının geliştirilmesi amacına ek olarak, öğrencinin kendi inancı ve Fin dini geleneğiyle ilişki kurması, diğer dinleri tanınması, öğrencinin dinin kültürel ve insani anlamını kavraması ve dinin etik boyutunu özümsemesini hedeflemektedir (Poulter, 2016, s. 188).

Finlandiya’da din eğitimi hem Fin dini gelenek bilgisini içermekte hem de diğer dinler ve dünya görüşleri hakkında bilgi vermektedir. Bu bağlamda okulda verilen din derslerinin amaçlarından birisi de farklı dinleri ve inançların bakış açılarını ilgilendiren geniş ve çok yönlü bir eğitim vermektir. Bu yöndeki bir din eğitiminin gerekçesi, bağımsız değer yargılamaları yapabilen, sosyal sorumluluk alabilen ve kültürel etkileşime katılabilen çoğulcu bir toplumun üyesi olmaları beklenen gençlerin yetiştirilme ihtiyacıdır. Kültürel etkileşim konusunda, öğrencilerin dinlerle ilgili kültürel okuma hâkimiyetine sahip olmaları amaçlanmıştır. Buna ek olarak din eğitimi, dinin birey, toplum ve kültür üçgeninde ne kadar önemli bir etken olduğunu kavramada gençlere yardımcı olmaktadır (Sakaranaho, 2013, s. 236).

Okullarda verilen din dersini iki bakış açısından değerlendirmek mümkündür. İlki dersin kendi karakteri/muhtevası, ikincisi ise dersin yasal statüsüdür. Dersin karakteristik durumunun, okuldaki yasal statüsünden daha önemli olduğu söylenmektedir. Yasal statüsüne bakıldığında bu ders, okul müfredatında yer alan diğer dersler gibi devletin belirlediği, her öğrencinin almasının zorunlu olduğu ve öğretmenlerin görevlerinin bir parçası olarak öğretmek zorunda olduğu bir derstir (Kallioniemi & Ubani, 2016, s. 183). Sadece öğrenciler kendi dinlerine göre ders alabilmekte veya alternatif olarak Kültür, Dünya Görüşü ve Etik (*elämäkatsomustieto*) dersini seçebilmektedir. Yasal olarak din dersini diğer derslerden ayıran herhangi bir özellik yoktur. Din dersi temel eğitimdeki diğer derslerle karşılaştırıldığında; din eğitiminin içeriğindeki farklılıkların ötesinde kendine has bazı karakteristik özellikleri bulunmaktadır. Kallioniemi ve Ubani’ye (2016) göre bu özellikler dört ana başlıkta incelenebilir. Bunlar; bütünleştirici uygulama, yakın

etkileşim, eleştirel düşünme ve bütüncül bilgi olarak adlandırılmaktadır (Kallioniemi & Ubani, 2016, s. 185).

Bütünleştirici Uygulama (integrative practice): Din eğitimi konuları arasında her ne kadar kilise tarihi, İncil hikayeleri, dini bayramlar ve seremoniler olsa da din dersleri bütünleştirici yaklaşıma sahiptir. Hem amaç hem de uygulama alanında bütünleştirici bir muhtevanın olduğu görülmektedir. Dersin içeriğinde tarih, sanat, müzik ve edebiyatın yanı sıra insan hakları, vatandaşlık ve çevre eğitimi de bulunmaktadır. Dersin amacı da öğrencinin dünya görüşünün geliştirilmesine yardımcı olmak ve hayat bilgisinin artırılmasını sağlamaktır. Bu açıdan da dersin bütünleştirici olduğu görülmektedir.

9 yıllık zorunlu eğitimin başladığı 1970’li yıllardan bu yana öğrencinin kişisel dünya görüşünü geliştirmesi ve hayat bilgisini geliştirmesi her zaman ana hedefler arasında yer almış, bunun için temel eğitimde öğrencilere farklı otobiyografik materyal kullanılmaktadır. Bunlardan birisi, alt sınıflardaki öğrencilerden kendilerini resim kağıdında farklı biçimlerde çizmelerinin istenmesidir. Üst sınıflarda ise, öğrencilerin kendi refleksleri ve bakış açılarını konu alan birçok anketi cevaplamaları istenmektedir (Kallioniemi & Ubani, 2016, s. 185).

Samimi, Yakın Etkileşim (intimate interaction): Din eğitimine eklenen dini geleneklerin sayısının son zamanlarda artmasına paralel olarak bu ders gittikçe daha etkileşimli bir ders halini almıştır. Bu kapsamda 2000’li yıllarda özellikle alt sınıflarda İncil’den alınmış hikayelerle ders anlatımı, grup çalışmaları ve öğrencilerin yaratıcılık becerilerini artırabilecek metotlar daha sık kullanılmaya başlanmıştır. Buna ek olarak din derslerinde öğrencilerle etkileşimin daha fazla olabilmesi için sınıflardaki öğrenci sayısı azaltılmıştır (Kallioniemi & Ubani, 2016, s. 185).

Eleştirel Düşünme: Finlandiya’da din eğitimi, yapısı gereği eleştirel düşünmeye önem vermektedir. Her ne kadar dersin muhtevasında mezhepsel unsurlar yer alsın da derste asıl vurgu, kişisel düşüncelerin açık uçlu ve bütüncül olması üzerinedir. Derste kullanılan diyalog yöntemi ile öğrencilerin hayat, ahlak ve din ile ilgili görüşlerinin gelişimini desteklemek amaçlanmıştır. Özellikle 1980’li yıllardan sonra dini unsurlar, olduğu gibi kabul edilen olgular olmak yerine kişisel anlamlandırma üzerine düşünme için bir kaynak haline gelmiştir. Buna bağlı olarak Fin din derslerinde eleştirel düşünmeyi

teşvik ederek din, diğer varoluşsal unsurlar ve kişisel anlamlandırmaya vurgu yapılmaktadır. (Kallioniemi & Ubani, 2016, s. 185).

Bütüncül Bilgi: Diğer teorik derslerin amaçlarıyla din eğitimi dersi karşılaştırıldığında, din eğitimi dersi göreceli olarak daha kapsayıcıdır. Bu yönüyle hayatta kavramsallaşan fenomen ve hayatın farkında olmak gibi farklı yollara sahiptir (Kallioniemi & Ubani, 2016, s. 185).

Din dersi, temel eğitim içerisinde farklı bir ders olma özelliği taşımaktadır. Zira dersin genel amacı, kişiye kendi dinini ve dininin farklılıklarını öğretmektir. Aynı zamanda din ve kültür arasındaki farklılığı ayırt edebilmek için Finlandiya'daki ve dünyadaki dini ve dini olmayan geleneklerin öğretilmesi de bu dersin hedeflerindendir. Bu sayede öğrenciler, eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilecek ve farklı bakış açılarından dini ve dini olmayan dünya görüşlerini ayırt edebilecektir. Bu ders ayrıca öğrencilerin farklı kültürlerle iletişime geçebilmesi için ihtiyacı olan bilgi birikimi ve cesareti kazandırmakta ve öğrencilerin diğer insanların kutsallarına ve geleneklerine saygı duymak gibi erdemli davranışlar sergilemelerine zemin hazırlamaktadır. Din dersi genel olarak, öğrencinin kendi kimliğini, dünya görüşünü ve hayata dair kendi kişisel yaklaşımını inşa ederek hem bir Fin vatandaşı hem de bir dünya vatandaşı olarak ahlaki ve toplumsal sorumluluklara sahip bir şekilde topluma entegre olmasına yardımcı olmaktadır (Kallioniemi & Ubani, 2016, ss. 183-184).

Finlandiya'da din dersi yaklaşımının tam olarak nasıl olması gerektiği konusunda birçok tartışma bulunmaktadır. Bu ders modelinin Fin toplumunda oldukça yaygın bir şekilde desteklenmesine rağmen, bazıları genel dini bilginin öğretildiği İsveç modeli olarak bilinen bir tür integrated/non-confessional yani birleşik sınıflarda mezhebe dayalı olmayan modeli savunmaktadır. İsveç modelinin alternatif olarak düşünülmesinin başlıca sebeplerinden birisi, seperative din eğitimi uygulamalarında karşılaşılan zorluklardır. Son yıllarda Fin toplumunda artan çok kültürlülükle birlikte Finlandiya'da resmi statüye kavuşan dini toplulukların sayısı hızla artmasının bir sonucu olarak Fin okullarında sınıflarda öğretilen dinlerin çeşitliliği de artmaktadır. Bu da doğal olarak eğitim sistemi içinde din eğitiminin daha zor ve masraflı olması anlamına gelmektedir. İslami grupların sayısının gün geçtikçe artması, bu duruma örnek gösterilebilir. 1980'li yılların sonlarında

Finlandiya’da sadece 5 İslami resmi grup varken; bugün bu sayı 20’ye ulaşmış durumdadır (Sakaranaho, 2013, ss. 242-243). Ayrıca Finlandiya’da okulların artan iş yükünde sadece din eğitimi uygulamalarının rolü yoktur. Kanuna göre, Finlandiya’ya göç eden insanların ana dilinde eğitim hakları da bulunmaktadır. Bu yüzden göçmen öğrenciler, hem kendi ana dillerinde öğrenim görmekte hem de Fin dilini ikinci bir dil olarak öğrenmektedir. Bu durum okulların masraflarını bir hayli artırmaktadır.

Finlandiya’da Avrupa ülkeleriyle paralel olarak artan çokkültürlülük, ülkeyi din eğitimi konusunda daha liberal uygulamalar yapmaya zorlamaktadır. Fakat Hella ve Wright’a göre liberal bir görüntü veren devletin din eğitimi uygulamalarında mezhepsel bir tavır sergilemesi, ülkenin bu bağlamda bir ikilemde olduğunu göstermektedir. Devlet bir yandan din eğitiminin liberal formunu kabul ederken diğer yandan ayrı sınıflarda din eğitimi uygulaması takip edilmektedir. Ülkedeki öğrencilerin çoğunluğunun Luteryan Kilisesi mensubu olması ve mensup oldukları dine göre eğitim almaları bunun kanıtı olarak gösterilmektedir (Hella & Wright, 2008, s. 56).

Öğrencinin inancına göre ayrı sınıflarda gerçekleştirilen din eğitimi uygulamaları bağlamında bir başka tartışma ise, öğrencilerin farklı sınıflarda birbirlerinin dinini ve kültürünü görmeden, farklı kültürlerdeki akranlarının görüşlerini duymadan eğitim görmelerinin kültürlerarası etkileşimi zorlaştırdığıdır. Dolayısıyla birbirleriyle kültür alışverişi yapamayan gençlerin günlük hayatta nasıl sosyalleşeceği merak konusudur.

2000’li yılların başlarından beri Fin okullarında verilen din derslerinin meşru olup olmadığı tartışmalarında azalma görülmektedir. Din derslerinin Fin devleti kurulduğundan beri okullarda verildiği göz önünde bulundurulduğunda; bu derslerdeki herhangi bir değişiklik veya müfredattan kaldırma, Fin zorunlu ilköğretim sisteminin ve anayasanın tümüyle yeniden değerlendirilmesi ve analiz edilmesini gerektirmektedir (Kallioniemi & Ubani, 2016, s. 188). Öte yandan Fin vatandaşlarının, okul müdürlerinin ve öğretmenlerin büyük çoğunluğu, din eğitiminin okullardaki genel eğitim için çok önemli olduğu düşüncesindedir (Kallioniemi & Ubani, 2016, s. 188).

Ubani ve Kallioniemi (2016), Finlandiya’da devlet okullarındaki din dersleri üzerinde yapılan güncel tartışmalara katkıda bulunarak din eğitimi ve etik dersinin bir arada öğretildiği yeni bir müfredatın oluşturulması gerektiğini savunmaktadırlar. Onlar

mevcut sistemin bu müfredata uygulanabilmesi için iki farklı seçenek sunmaktadır. Tüm öğrenciler için ortak bir din eğitimi dersinin okullarda verilmesi veya bugünkü uygulamanın devam ettirilerek din derslerine sınıf diyaloguna dayalı bir etik/ahlak ünitesinin eklenmesinin isabetli olacağı ve böylece bu uygulamanın din eğitimi daha az tartışmalı bir konuma getireceği görüşündedirler (Kallioniemi & Ubani, 2016, s. 188).

Fin din eğitimi sistemine uluslararası bir perspektiften bakıldığında, farklı dinlerin farklı sınıflarda öğretildiği özel bir modele sahiptir ve din eğitiminin doktriner bir amacı yoktur. Skeie, bazı Avrupa ülkelerinin din eğitimi politikalarını karşılaştırmış ve bu politikaları ikiye ayırmıştır. Birincisi, *uniform-güçlü tip*; ikincisi ise, *multiform-zayıf tiptir*. *Uniform-güçlü tipte* din eğitimi için tek bir modele adapte olabilmek için toplumun rızasına vurgu yapılmaktadır. Bu tip din eğitimi politikasında *confessional* veya *non-confessional* din eğitimi olabilir. *Multiform-zayıf tipte* din eğitimi için tek bir modele adapte olabilmek için toplumun daha az isteği görülmektedir. Fin eğitim sistemi ise, *multiform-zayıf tipte* bir modele sahiptir (Kallioniemi & Ubani, 2016, s. 179).

Finlandiya’da din dersleri kitaplarının basımında her din için farklı bir uygulama söz konusudur. Evanjelik Luteryan din dersleri okullarda çok yaygın olduğu için bu din dersinin ders kitapları birçok farklı yayımcı tarafından basılmakta ve satılmaktadır. Fakat Ortodoks, Katolik ve İslam din ders kitapları, bu derslerin çok yaygın olmamasından dolayı sadece Ulusal Eğitim Kurulu (OPH) tarafından basılmaktadır. Temel eğitim okullarında okutulması için OPH tarafından yazılan ilk İslam din dersi kitabı 2009 yılında basılmıştır. 2011 yılında ise İslam din dersi kitabı 1-6 sınıfları için geliştirilerek *Salam* adı altında OPH tarafından bir seri olarak basılmaya devam edilmiştir. 7-9 sınıfları için İslam din dersi kitap serisi 2020 yılından itibaren basılmaya başlanmıştır. Bu kitaplar Fin kültürel oryantasyonuna uygun şekilde dizayn edilerek geleneksel Fin kültüründen alınmış birçok görselle beslenmiştir. Kitaplar ilk yayınlandığı zaman *Fin İslam modeli* ve *Fin Müslüman kimliğini* teşvik ettiği için medya tarafından büyük ilgi duyulmuş hem eleştirilmiş hem de çok beğenilmiştir (Sakaranaho & Rissanen, 2021, s. 118).

2.4.1. Din Eğitimi Müfredatı

Finlandiya’da Ulusal Eğitim Kurulu (OPH), temel eğitimde ve ortaöğretimde okul derslerinin olduğu müfredat programını belirlemektedir. Yeni bir din eğitimi müfredatı

oluşturmak veya müfredatları güncellemekle yükümlü olan Ulusal Eğitim Kurulu, bu süreci yürütürken yerel yönetimler, okullar, öğretmenler ve dini grupların içinde bulunduğu bir ortak komisyonla çalışmaktadır. Genellikle bir bölgede yeni bir müfredat programının oluşturulması, yeni bir din veya mezhebe bağlı öğrencilerin o din dersini talep etmesiyle gündeme gelmektedir. Böyle bir durum vuku bulduğunda yerel yönetimler, Ulusal Eğitim Kurulu'nu bilgilendirmektedir. Kurul, din eğitimi uzmanları, deneyimli okul öğretmenleri ve din eğitimini verecek öğretmenlerden oluşan bir grupla din dersi müfredatını hazırlamaktadır. İlgili grupta bazen o dini temsil eden uzmanlar da bulunmaktadır (Sakaranaho, 2013, s. 235). Örneğin, İslam dini müfredat hazırlığında başkent bölgesindeki okullarda çalışan ve İslam din dersi öğretmenliği unvanına sahip bazı öğretmenler müfredat çalışmalarında yer almaktadır. Din uzmanları, dini cemaatler ve Ulusal Eğitim Kurulu'nun ortak bir şekilde oluşturduğu müfredatların içerikleri devlet tarafından kontrol edilmekte ve desteklenmektedir (Kallioniemi & Ubani, 2016, s. 179). Finlandiya'da din eğitimi müfredatı her ne kadar içinde dini cemaatlerin de olduğu bir komisyon tarafından oluşturulsa da din eğitimi dersleri, dini cemaatlerin menfaatleri yerine devlet okullarının genel pedagojik amaçları doğrultusunda dini bilgiyi temel alan bir yaklaşımı benimsemektedir (Sakaranaho & Rissanen, 2021, s. 115). Dolayısıyla müfredat oluşturulurken dini cemaatlerin fikri alınmakta fakat pedagojik amaçlar nihai olarak devletin menfaatlerine göre belirlenmektedir.

2003 yılında Din Özgürlüğü Kanunu'nun yasalaşmasının ardından Temel Eğitim Yasası'nda da güncellemeler yapılmış ve dini özgürlükler genişletilmiştir. Bu yasal değişimlere uygun olarak Ulusal Eğitim Kurulu, 2004 yılında okullar için yeni bir müfredat hazırlamış ve bu müfredat 2006 yılında uygulanmaya başlanmıştır. Ayrıca Luteryan ve Ortodoks müfredatlarına ek olarak 11 farklı din veya mezhebe göre yeni müfredat hazırlanmıştır. Bu müfredatlar dini grupların ve Ulusal Eğitim Kurulu'nun ortak çalışmasıyla oluşturulmuş olup bütün din dersleri için ortak amaçları belirlemektedir. Din eğitimi için hazırlanan bu farklı müfredatların hepsi öğrencilerin kişisel bakış açılarının gelişimini ve bir fenomen olarak hayatın dini ve ahlaki boyutlarını anlamlandırmalarını hedeflemektedir. Din eğitiminin genel amacı “öğrencilere din okur yazarlığı öğretmenin yanında onlara kendi dinlerini tanıtmak, Fin dini geleneklerini öğretmek, dinin kültürel ve insani amacının anlaşılmasını sağlayarak diğer dinler hakkında bilgi vermek, ahlaki

sorumlulukları öğretmek ve dinin ahlaki boyutunu anlamalarına yardımcı olmak” şeklinde sıralanmaktadır (Kallioniemi & Ubani, 2016, s. 180).

2014 yılında Fin Temel Eğitim Müfredatı tekrar güncellenmiş, din eğitimi dersleriyle ilgili bölümler yenilenmiştir. Yenilenen müfredatta din eğitiminin, öğrencilerin kendi dini ve sosyal çevresi ve demokratik bir toplumun sorumlu bir üyesi olabilmesi için onların gelişimini desteklediği ifade edilmiştir. Din eğitiminin bu amaçları, diğer dinlerin yanı sıra öğrencinin kendi dini hakkında bilgilerin öğretilmesi; diyalog ve diğer buna benzer çeşitli yeteneklerin desteklenmesi aracılığıyla gerçekleştirilmektedir (Sakaranaho & Rissanen, 2021, s. 115). Aynı zamanda bu müfredatta, farklı kültürlerin bir araya gelmesiyle meydana gelen Finlandiya’nın kültürel mirasına vurgu yapmakta, diğer kültürlerle etkileşimde bulunarak öğrencilerdeki kültürel kimliğin oluşmasına yardımcı olmaktadır. Bu yüzden din eğitimi farklı din ve dünya görüşlerini içine alan kapsamlı bir eğitimin verilmesini amaçlamaktadır (Sakaranaho & Rissanen, 2021, s. 116).

Din eğitiminin Ulusal Çekirdek Müfredattaki içeriği Fin okullarındaki farklı dinlere ait tüm din derslerini kapsayacak şekilde ve üç ana başlıkta toplanmaktadır. Bunlar; *iyi hayat, kişinin kendi diniyle ilişkisi ve dinler dünyasıdır*. “İyi hayat” başlığı altında verilen etik ve hayatı sorgulama öğretimi ülkedeki din eğitiminin önemli bir parçası olarak görülmektedir. Etik ve hayatı sorgulama, din eğitimine daha çok çocuk merkezli yaklaşmaktadır. Asıl amaç çocukların kendilerini daha iyi tanımalarına yardımcı olmak ve onların kendileriyle barışık olmalarını sağlamaktır. Aynı zamanda insan hakları ve dini özgürlük gibi konular bu çerçevede öğretilmektedir. “Kişinin kendi diniyle ilişkisi” başlığına bakıldığında; Finlandiya’da çocukların evlerinde ve toplumda kendi dinleriyle ilgili alışkanlıkları konu edilmektedir. Örneğin; ailelerin Noel ve Paskalyayı nasıl kutladıkları ve düğün, cenaze vs. gibi kilise ritüellerinin nasıl yapıldığı öğretilmektedir. Üçüncü konu başlığı “dinler dünyası” ise, diğer inanç ve dinler hakkında öğrenim, çocukların çevrelerindeki diğer dinlere mensup insanların alışkanlıklarını ve ritüellerini araştırmaları ve gözlemlmeleriyle başlamaktadır. Daha sonra bu yaklaşım, kademeli olarak öğrencilerin dinler arası diyalog, kültür ve dini daha geniş bir çerçevede sorgulamaları yönünde gelişmektedir (Kallioniemi & Ubani, 2016, s. 184; *National Core Curriculum for Basic Education*, 2014).

Avrupa'daki diğer ülkelerle karşılaştırıldığında Fin din eğitimi sisteminin diğerlerinden farklı ve kendine has bir yeri olduğu görülmektedir. Zira dini azınlıklar devlet okullarında kendi dinlerine göre din dersi alabilmektedir. Bu hususta Fin modeli diğer İskandinav ülkelerinden de farklıdır. Örneğin İsveç'te din eğitimi 1962'de yenilenmiş ve mezhebe dayalı olmayan bir din eğitimi sistemi getirilmiştir. Benzer bir uygulama 1997'de Norveç'te de kabul edilmiştir. Avrupada sadece Avusturya modeli Fin modeline benzemektedir. Fakat Avusturya'da dini cemaatler din eğitimi müfredatından sorumludur ve din eğitimi kitapları bu cemaatler tarafından onaylanmak durumundadır. Finlandiya'da ise din eğitimi müfredatı Ulusal Eğitim Kurulu ve dini cemaatlerin ortak çalışmasıyla hazırlanmaktadır (Kallioniemi & Ubani, 2016, s. 179).

2014 yılında güncellenen, 1 ila 9. sınıfları arasını kapsayan Temel Eğitim Çekirdek Müfredatında din dersleri 1-3., 4-6. ve 7-9. sınıfları için ayrı ayrı ele alınmıştır. Dersin içerikleri ve hedefleri öğrencilerin gelişim süreçlerine göre hazırlanmıştır. Ayrıca ders içerikleri ve hedeflerle ilişkilendirilmiş 7 ayrı “çapraz yeterlik” alanı müfredatta yer almaktadır. Bunlar; (1) düşünme ve öğrenmeyi öğrenme, (2) kültürel yeterlik, etkileşim ve kendini ifade etme, (3) günlük hayatla başa çıkma, (4) çoklu okuryazarlık, (5) bilgi teknolojileri yeterliği, (6) iş hayatı yeterliği ve girişimcilik ve (7) sürdürülebilir bir geleceği inşa etme ve bu gelecekte yerini almadır (*National Core Curriculum for Basic Education*, 2014).

2015 yılında güncellenen Ortaöğretim Çekirdek Müfredatı, lise sınıflarını kapsamakta olup müfredatta din dersleri için Temel Eğitim Çekirdek Müfredatındaki gibi sınıf ayrımı bulunmamaktadır. Müfredatta belirtilen din öğretiminin görevi, öğrencilerin dinler ve dünya görüşleri ile ilgili genel bilgi ve yetenekleri geliştirmelerine destek olmaktır. Öğrenciler dinler, dindarlığın tezahürleri ve dinsizlik konusunda bilgi edinmektedir. Lise din derslerinde öğrenciler dinlerin, kültürün, kültürel mirasın ve toplumun bir parçası olduğu kadar birey ve toplum yaşamının bir parçası olduğunu da öğrenmektedir. Din eğitimi müfredatı, dinler ve dünya görüşleri hakkında çok yönlü bilgi içermekte ve öğrencilerin din ile ilgili tartışmaları anlamalarına yardımcı olmaktadır. Ayrıca öğrencilerin dinleri ve dünya görüşlerini farklı bakış açılarından analitik olarak incelemesine ve anlamasına destek sağlamaktadır. Müfredata göre din eğitimi, öğrencilere kendi dünya görüşlerini oluşturma ve değerlendirmenin yanı sıra dinler ve dünya görüşleri

arasındaki diyaloga katılma becerilerinin geliştirilmesinde rehberlik etmektedir. Bu yönüyle ders, öğrencinin demokratik toplumun sorumlu bir üyesi haline gelmesini desteklemektedir (*National Core Curriculum for General Upper Secondary Schools*, 2015).

Din derslerinde teolojik ve dini araştırmaların yanı sıra kültürel, toplumsal ve sanat araştırmalardan da yararlanılmaktadır. Ders programlarında ayrıca dinlerin kendi kaynakları ve medyanın aktardığı güncel materyaller de kullanılmaktadır. Öğretme ve öğrenmede farklı öğrenme ortamlarından, bilgi ve iletişim teknolojilerinin sağladığı fırsatlardan, daha etkin çalışma yöntemlerinden farklı şekillerde yararlanılması tavsiye edilmektedir. Bunlara ek olarak din derslerinde öğretmenler, öğrencileri öğrenme süreçlerinin kalıcı olarak planlanması, değerlendirilmesi ve geliştirilmesi konusunda yönlendirmekte ve teşvik etmektedir. Din öğretiminde ölçme ve değerlendirme, dinlerle ilgili bilginin yönetimi, uygulanması ve değerlendirilmesinin yanı sıra dünya görüşleriyle ilgili karşılıklı etkileşim becerilerin anlaşılmasına odaklanmaktadır. Öğretmen, genel bilgiyle ilgili becerileri ve dünya görüşü ve etkileşimle ilgili yeteneği dikkate almaktadır (*National Core Curriculum for General Upper Secondary Schools*, 2015).

Din dersi kazanımları Ortaöğretim Çekirdek Müfredatında ayrıntılı bir şekilde yer almaktadır. Bu kazanımlar arasında dünya dinleri, dinlerdeki çeşitlilik, insan hakları gibi birçok konudan bahsedilmektedir. Din dersi kazanımları şu şekilde sıralanmaktadır (*National Core Curriculum for General Upper Secondary Schools*, 2015):

- Dinler ve dünya görüşleriyle ilgili kültürel okuryazarlığını geliştirir,
- Dinlerde ve kültürlerde kutsal sayılan şeyleri ve bunların insan faaliyetleri üzerindeki etkilerini tanır,
- Dünyanın farklı yerlerindeki dinlerin tarihsel ve güncel önemi hakkında bilgi sahibi olur,
- Kendi dininin özellikleri ve kültürel etkileri hakkında bilgi sahibi olur
- Dinlerin içindeki çeşitliliği anlar,
- Dini dilin ve sembollerin özelliklerini bilir,
- İnanç ve bilimsel bilgi arasındaki ilişkiyi anlar ve din araştırmalarındaki temel perspektif ve yöntemlere aşinadır,

- Kendi dünya görüşünü ve kültürel kimliğini inşa edebilir, yapılandırabilir ve değerlendirebilir,
- Farklı inançlara sahip insanları anlama, farklı kültürlerden ve farklı fikirlere sahip insanlarla birlikte hareket etme yeteneklerini geliştirir,
- İnsan haklarına saygı duyar ve dinleri ve dünya görüşlerini insan hakları bakış açısıyla gözlemleyebilir,
- Sorumlu ve aktif bir vatandaş olarak hareket etme yeteneklerini geliştirir,
- Dini ve ahlaki sorular üzerinde düşünme ve tartışma becerilerinde ustalaşır ve dinlerle ilgili bilgileri bağımsız olarak edinme ve eleştirel değerlendirme becerisine sahiptir.

Finlandiya’da din eğitiminin genel görünümüne baktıktan sonra farklı dini grupların/mezheplerin din eğitimi uygulamalarına bakmak ülkedeki din eğitimi daha iyi anlama açısından önemli görülmektedir.

2.4.2. Luteryan Din Eğitimi

Finlandiya’da Evanjelik Luteryan mezhebine mensup Hristiyanlar ülkenin dini açıdan çoğunluğunu temsil etmektedir. Luteryan Kilisesi, ülkedeki azınlık dini gruplardan olan Ortodoks kilisesiyle beraber ülkenin resmi kilisesi olarak kabul edilmektedir. Luteryan Kilisesinin halk ve devlet nazarındaki etkisi, okullardaki din eğitimi etkilemiştir. Bu bakımdan Luteryan kilisesine bağlı öğrenciler (Fin öğrencilerin yaklaşık % 85’i), Luteryan din dersini almaktadır (Hella & Wright, 2008, s. 54).

Luteryan din eğitimi ile ilgili özellikle 2003 yılından sonra kapsamlı değişiklikler yapılmış ve ders yeni Din Özgürlüğü Kanunu’na uygun şekilde tasarlanmıştır. Bu kapsamda 2004 yılında Temel Eğitim Ulusal Çekirdek Müfredatı yenilenmiştir. Bu müfredatta Luteryan din eğitiminin ana odak noktası, din kültüründeki farklı yolları öğrenciye öğretmek ve öğrencinin gelişiminde ana faktörleri ortaya çıkarmaktır (*National Core Curriculum for Basic Education*, 2004, ss. 202-207). Luteryan din eğitimi, katı bir Luteryan eğitimden çok, bir tür genel Hristiyanlığı temsil etmektedir (Pyysiainen, 2000, ss. 13-15). Temel eğitimin ilk beş sınıfında Luteryan din eğitiminin ana konuları İncil, ahlaki konular ve Luteryan kilise hayatıdır. Ayrıca Yahudiliğin, Hristiyanlığın ve İslam’ın ortak ve farklı yönleri de bu dersin konularını oluşturmaktadır. Bu sınıflar için

Ortodoks din eğitimi, kilise yılı ve azizler, kilise üyesi olmanın anlamı nedir, İncil, ayinsel hayat-dogma ve ahlaki değerlerin tanıtılmasını içermektedir. Ayrıca öğrencilerin kendi dünya görüşleri ve ahlaki bakış açıları da desteklenmektedir. Öğrencilerin dünya dinlerini tanıması da Luteryan din eğitimi dersi için önemli görülmektedir (*National Core Curriculum for Basic Education*, 2004, ss. 202-211).

Luteryan din dersleri Finlandiya’da temel eğitimin ilk sınıfından itibaren ortaöğretimin son sınıfına kadar okullarda öğretilmektedir. Temel eğitimde 1-5. sınıfları arasında Luteryan mezhebi öğrencilerin gelişimine uygun olarak daha basit düzeyde öğretilmektedir. Temel eğitim 6 ve 9. sınıflar arasında ise Luteryan din derslerinde kademeli olarak Fin dini geleneğinin parçası olarak önemli görülen konular işlenmektedir. Bu kapsamda ilk olarak, Luteryan ve Ortodoks kiliseleri, diğer Hristiyan dini grupları, diğer dinler ve dini olmayan gruplar ışığında Finlandiya dini durumunun genel bir çerçevesi öğretilmektedir. İkinci olarak, din özgürlüğü, ilahi ve diğer dini aktivitelerin geleneği gibi Luteryan aktiviteleri dâhil olmak üzere, Luteryan kilisesinde üyelik konuları da bu derslerde işlenmektedir. Son olarak ise, eski Finlandiya inançları, Katolik orta çağdan reform hareketlerine kadar Finlandiya’da din ve reformdan sonraki durum 6 ve 9. sınıflarda ders olarak işlenmektedir (*National Core Curriculum for Basic Education*, 2004, s. 205). Başka bir deyişle, Luteryan din eğitimi derslerinde Fin dini geleneği Luteryan bakış açısıyla öğretilmektedir. Diğer dinlerin müfredatlarında Fin dini geleneğine göre herhangi bir amaç listesi oluşturulmamıştır. Bu yüzden Fin dini geleneğinin diğer dinlerin bakış açısından nasıl görüldüğünü söylemek pek mümkün değildir (Sakaranaho, 2013, s. 237).

Hella ve Wright’a (2008) göre 2004 Temel Eğitim Çekirdek Müfredatına göre hazırlanan Luteryan din eğitimi, iki aşamalı olarak tanımlanmaktadır. İlki bilgi edinme (din hakkında öğrenme), ikincisi ise kişisel gelişim için yeteneklerin gelişimidir (dinden öğrenme). Ortaöğretimde ise Ortaöğretim Ulusal Çekirdek Müfredatı; dini gelenekleri ayrıntılı bir şekilde düşünmek ve analiz etmek için kavramsal araçları kullanarak ciddi bir şekilde, öğrencilerin dini bilgiden ziyade kültürel olarak gelişmesi için konular barındırmaktadır. Böylece, dine hakiki bilgileri içinde barındıran bir yer olarak değil de bireyler ve toplumlar arasında sosyo-kültürel karşılaşma yeri olarak yaklaşıldığında din eğitimi öncelikle kültürel anlayış için bir araç işlevi görmektedir. Müfredat, öğrencilerin

bireyler olarak gelişmesi için “dinden öğrenmeleri” gerektiği konusunda ısrarcı olurken, öğrencilerden Luteryan “dini hakkında öğrenmeleri” beklenmektedir. Diğer din dersleri için ise herhangi bir entegre (non-confessionnal) sınıf veya bütüncül bir yol haritası belirlenmemiştir. Hella ve Wright’a göre, Luteryan din eğitimi içerisinde yer alan “din hakkında” ve “dinden öğrenme” olarak ifade edilen iki aşamanın arasında muğlak bir ilişki vardır. Özellikle dini anlama ve kişisel gelişim arasındaki karmaşık ilişki, Fin din eğitimi içerisinde önemli bir problem oluşturmaktadır (Hella & Wright, 2008, s. 54).

2014 yılında Temel Eğitim Ulusal Çekirdek Müfredatı yenilenmiş ve Luteryan din dersinde de bazı değişiklikler yapılmıştır. Müfredatta bütün din dersleri için genel amaç ve hedeflerin yanı sıra din dersleri özelinde de bazı içerik alanları belirlenmiştir. Çekirdek müfredatta belirlenen içerik alanları kullanılarak okullarda yerel müfredat ve ders programları hazırlanmaktadır. Yerel müfredatlar, dinin genel amaçları ve içerik alanları ile farklı dinlerdeki müfredatların daha ayrıntılı açıklamaları esas alınarak hazırlanmaktadır. Buna göre Luteryan din derslerinde üç farklı içerik alanı bulunmaktadır. Bunlar; öğrencinin kendi diniyle ilişkisi, dinler dünyası ve iyi yaşam olarak belirlenmiştir (*National Core Curriculum for Basic Education*, 2014).

Öğrencinin Kendi Diniyle İlişkisi: Temel eğitimin ilk sınıflarında öğretme ve öğrenme, öğrencinin yakın ve geniş ailesinin tarihi, dinleri ve dünya görüşleri ile başlamaktadır. Öğrenciler kilise yılının en önemli festivalleri olan Noel ve Paskalya ile ilgili İncil hikayeleri ve gelenekleriyle tanışmaktadır. Hristiyanların yaşam boyunca yaşanan olaylara ilişkin uygulamaları ve bunların içerikleri ve anlamları da öğretme ve öğrenmede tartışılmaktadır. Öğrenciler çeşitli ailelerin yıllık ve yaşam boyu etkinlikleri kutlamalarının farklı yollarını gözlemlemektedir. Öğrenciler kilise yılı ve çocuklukla ilgili ilahileri ve müziği öğrenmekte, Hristiyanlığın ve Luteryan mezhebinin temel kavram ve sembolleriyle tanışmaktadır. Ayrıca öğrenciler Hristiyanların Tanrı anlayışı ve kilise bina yapısı hakkında bilgi edinmektedir. Temel eğitimin son yıllarında ise konu alanları yerel Hristiyanlık konularından kapsamlı bir şekilde dünyanın her yerindeki Hristiyanlık konularına doğru evrilmektedir. Öğrenciler Hristiyanlığın kökenleri ve yayılmasının yanı sıra mezheplere bölünmesini de öğrenmektedir. Başlıca Katolik, Ortodoks ve Protestan gibi Hristiyan mezhepleri hakkında bilgi edinmekte, İncil’in kökenlerinin tarihini, temel içeriğini ve yorumlarını ve ayrıca dinin kültürel etkilerini incelemektedir. Böylece

öğrenciler Finlandiya'daki Hristiyanlık ve bunun kültürel etkileri hakkında bilgi sahibi olurken Luteryan Hristiyanlık ve Fin ve Avrupa kimliğiyle kendi ilişkileri üzerinde derinlemesine düşünmesi de sağlanmaktadır (*National Core Curriculum for Basic Education*, 2014).

Dinler Dünyası: Temel eğitimin ilk sınıflarında öğrenciler okul toplumunda ve yerel bölgede temsil edilen dinleri ve bunların önemli bayramlarını ve geleneklerini tanımaktadır. Bu süreçte bir dünya görüşü olarak Hristiyanlığın ve dinsizliğin çeşitliliği de dikkate alınmaktadır. Temel eğitimin son yıllarında ise öğrenciler, büyük dünya dinlerinin yayılması ve ana öğretilerinin yanı sıra dünya çapında kültür üzerindeki etkilerini öğrenmektedir. Öğrenciler ayrıca doğa dinleri ve yeni dini hareketleri ve dinsizliğin bir dünya görüşü olduğu konusunda bilgi edinmektedir. Dinler bilimsel bir bakış açısıyla incelenmekte, dinin farklı yönleri dikkate alınmaktadır. İçeriklerin seçiminde inanç ile bilgi ve din dili ile bilim dili arasındaki farkın bilinmesi, dinin eleştirisi ve dinin farklı kültür formlarında, medyada, siyasette, popüler kültürde görünürlüğü dikkate alınan konulardır. Öğrenciler dünya barışının bir parçası olarak ekümeniklik, dinler arası diyalog ve dünya görüşleri ile dinler arası faaliyetler hakkındaki bilgi birikimlerini derinleştirmektedir (*National Core Curriculum for Basic Education*, 2014).

İyi Yaşam: Temel eğitimin ilk sınıflarında yaşama, insan onuruna ve çocuk haklarına saygının anlamı tartışılmaktadır. Öğrenciler yaşamla ilgili sorular üzerinde düşünmeye başlar ve Hristiyanların bu sorularla ilgili görüşleri ile tanışmaktadır. Temel içerikler arasında etik düşünce, BM Çocuk Hakları Sözleşmesi yer almaktadır. Öğrencilerin günlük yaşamlarıyla ilgili sorular tartışılmakta ve bazı İncil hikayeleriyle ilişkilendirilmektedir. Öğrenciler duygularını tanımaya ve ifade etmeye, başkalarının durumlarıyla empati kurmaya ve çeşitliliği kabul etmeye teşvik edilmektedir. Ayrıca onlar eylemleri ve sonuçlarının yanı sıra diğer insanlara, çevreye ve doğaya karşı sorumlulukları üzerinde derinlemesine düşünmektedir. Temel eğitimin son yıllarında ise iyi yaşam konusunun odağında etiğin temel kavramlarını bilmek ve anlamak yer almaktadır. Öğrenciler, Hristiyanlığın ve diğer dinlerin etik öğretileri ve farklı Hristiyan kiliselerinin etik vurguları ile İncil ve etik arasındaki ilişkiler hakkındaki bilgilerini derinleştirmektedir. Öğrenciler BM Evrensel İnsan Hakları Bildirgesi ve insan hakları etiği hakkında bilgi sahibi olmaktadır. Öğretimin içeriği olarak farklı yaşam sorunları, Finlandiya toplumu,

küresel sorumluluk, çevre ve hayvanlarla ilgili etik sorular seçilmiştir. Etik sorular medyadaki güncel örnekler kullanılarak yansıtılmaktadır (*National Core Curriculum for Basic Education*, 2014).

Günümüzde Fin nüfusunun yaklaşık %80'i Evanjelik Luteryan Kilise'sine üyedir. Bu yüzden okullardaki din derslerinin büyük çoğunluğu Evanjelik Luteryan din derslerinden oluşmaktadır. 2018 verilerine göre devlet okullarında, 1-6 sınıflarında okutulan Evanjelik Luteryan din derslerinin seçilme oranı %86,1 iken 7-9 sınıflarında bu oran %89,1'e ulaşmaktadır (Sakaranaho & Rissanen, 2021, s. 115).

Luteryan din derslerinin ortaöğretimdeki yaklaşımı temel eğitimden farklıdır. Temel eğitimde çekirdek müfredatla belirlenen hedefler, kazanımlar ve içerik alanlarının yerini Ortaöğretim Ulusal Çekirdek Müfredatında belirlenmiş ve her dönem biri okutulmak üzere 6 adet Luteryan din dersine bırakmaktadır. Luteryan din eğitimi alan öğrencilerin zorunlu olarak alması gereken dersler şu şekildedir (*National Core Curriculum for General Upper Secondary Schools*, 2015):

- Bir Fenomen Olarak Din: Hristiyanlık, Yahudilik ve İslam Arayışı (UE1)
- Küresel Hristiyanlık (UE2)
- Dünya Dinleri ve Dini Hareketler (UE3)
- Fin Toplumunda Din (UE4)
- Bilim, Sanat ve Popüler Kültürde Dinler (UE5)
- Dinler ve Medya (UE6)

Ortaöğretim Çekirdek Müfredatında bu derslerin ayrıntılı bir şekilde amaçları ve içerik alanları belirlenmektedir. Bu açıdan okulların veya yerel yönetimlerin lise düzeyinde Luteryan din eğitimi dersleri için yerel müfredat hazırlamasında kolaylık sağlanmıştır.

2.4.3. Ortodoks Din Eğitimi

Ortodoks Kilisesi özellikle Finlandiya'nın Rus işgali döneminden kalan yasal ve kültürel bağları sebebiyle ülkenin ikinci resmi kilisesi olarak kabul edilmekte ve Ortodokslar Finlandiya'nın en önemli dini azınlık grubu sayılmaktadır. Bu yüzden Ortodoks din eğitimi okullarda uzun yıllardır okutulmaktadır. Okullarda öğrencilerin

temel eğitimin ilk sınıfından ortaöğretimin son sınıfına kadar din eğitimi derslerini alması zorunludur. Ortodoks öğrenciler ise zorunlu olan din eğitimi derslerini sayıları üç veya daha fazla olması durumunda Ortodoks din dersleri olarak alabilmektedir. 2004 yılı Temel Eğitim Ulusal Çekirdek Müfredatında Ortodoks din eğitimi, öğrencinin Ortodoks kimliğini güçlendirmeyi, geliştirmeyi ve sürdürmeyi hedeflemektedir (*National Core Curriculum for Basic Education*, 2004, ss. 202-207). Ortodoks din dersi 2014 Ulusal Çekirdek Müfredatında; farklılıkları ve Ortodoks Hristiyanlık ve diğer kiliseler veya dünya görüşleri ile bağlantılarını dikkate almaktadır. Öğrenim sırasında özellikle temel eğitimin ilk yıllarında öğrenciler kutsal öğretileri ailelerinin ve kendi hayatlarının bir parçası olarak gözlemlemeye başlamaktadır. Öğrencilere kendi dinlerinin özellikleri, kilisenin temel kavramları, kelime dağarcığı ve sembolleri ve farklı kilise ayinleri hakkında ön bilgi verilmektedir. Öğrencilerin Ortodoks kiliselerini yerinde inceleyebilmesi için geziler düzenlenmektedir. Hristiyan dini bayramları ve Ortodoks kilise yılının önemli olayları derslerde öğretilmektedir (*National Core Curriculum for Basic Education*, 2014).

2014 Ulusal Çekirdek Müfredatta Ortodoks din dersleri 1-2., 3-6. ve 7-9. sınıflara göre hazırlanmıştır. Okullarda öğretim programı hazırlanırken çekirdek müfredatın belirlediği hedefler, amaçlar, kazanımlar ve içerik alanları dikkate alınmaktadır. Ortodoks din derslerinin Luteryan din dersleri gibi üç ana içerik alanı vardır ve bunlar öğrencinin kendi diniyle ilişkisi, dinler dünyası ve iyi yaşamdır (*National Core Curriculum for Basic Education*, 2014).

Öğrencinin Kendi Diniyle İlişkisi: Temel eğitimin 1. ve 2. sınıflarında Ortodoks din dersi, farklı aile türlerini ve onların Ortodoks Hristiyanlık ve diğer kiliseler veya dünya görüşleriyle olan bağlantılarını dikkate almaktadır. Öğretim sırasında öğrenciler, ailelerinin ve kendi yaşamlarının bir parçası olarak dinin kutsallarını anlamaya başlarlar. Öğrencilere kendi dinlerinin özellikleri, kilisenin temel kavramları, kelime dağarcığı ve sembolleri ve farklı türdeki kilise hizmetleri hakkında ön bilgi verilmektedir. Öğrenciler kiliseyi mimari olarak incelemektedir. Kendi cemaatlerini ve Hristiyan bayram döngüsüne uygun olarak Ortodoks kilise yılının önemli olaylarını öğrenmektedir. Kilise yılı bayramlarının gelenek ve göreneklerinin yanı sıra bunlarla ilişkili bazı önemli dini önderler de ders programında yer almaktadır. 3-6. sınıflarda Ortodoks din dersi Ortodoks

dogmalarının temel kavramlarına ve kaynaklarına yoğunlaşmaktadır. Finlandiya'daki Ortodoks dininin özellikleri, kiliseleri, kiliselerin mimarisi ve ilgili semboller müfredatta yer almaktadır. 7-9. sınıflarında Ortodoks Kilisesi açısından Hristiyan kilisesinin kökenleri ve gelişimi öğretimin temel içerikleri arasında yer almaktadır. Öğrenciler kilisenin yayılması, misyonerlik çalışmaları ve Hristiyanlığın Doğudan ve Batıdan Finlandiya'ya gelişi hakkındaki bilgilerini derinleştirmektedir. Öğrenciler manastır kurumunu ve dogmanın geliştirilmesi ve korunmasındaki rolünü öğrenmektedir. Yine onlar kilisenin idari gelişimi ve kilise sanatı açısından Bizans dönemi hakkında da bilgi sahibi olmaktadır. İncil'in kökenleri, içerikleri ve kilise faaliyetlerinde kullanımı öğretilmektedir. İnanç Sembolü, ibadet hizmetleri, kutsal gizemler, kilise sanatı, kilise müziği ve kilise dogmasının tezahürleri olarak kilise yılı ve bunlarla ilgili merkezi Ortodoks sözcükleri öğretimin önemli içerikleri olarak yer almaktadır. Öğrenciler Finlandiya'daki Ortodoks Kilisesi'nin faaliyetlerini öğrenmektedir. İçeriklerin seçiminde edebiyat, müzik ve sanatta Ortodoks inancı dikkate alınmaktadır (*National Core Curriculum for Basic Education*, 2014).

Dinler Dünyası: Temel eğitimin 1. ve 2. sınıflarında okul etkinlikleriyle beraber yapılan dini bayramlar sayesinde öğrenciler sınıf arkadaşlarının, okul topluluğunun ve yerel bölgenin dinlerini, dünya görüşlerini, dini olmayan unsurları tanımaktadır. Ders programları, farklı dini bayramların veya dini etkinliklerin içeriğinin Ortodoks mezhebine göre yönlerini konu almaktadır. Öğrenciler çok kültürlü Ortodoks Hristiyanlığın bir parçası olarak Ortodoks geleneklerini öğrenmektedir. 3-6. sınıflarda ise Ortodoks kültürünün yanı sıra diğer dinlerin dini uygulamaları, dini bayramlar ve onlara saygı duyma konu alanları arasındadır. Öğrenciler ayrıca Avrupa kıtasındaki tüm dinler hakkında bilgi edinmektedir. 7-9. sınıflarda öğrenciler dindarlığın insan yaşamının bir özelliği olduğunu öğrenmektedir. Ayrıca Fin paganizmi, günümüz dindarlığı ve bir dünya görüşü olarak dinsizliği de öğrenmektedir. Öğrenciler Hristiyan kilisesinin yayılması, Katolik ve Luteran Kiliseleri ile diğer önemli Hristiyan kiliseleri ve toplulukları hakkında bilgi sahibi olurlar. Önemli içerikler arasında başlıca dünya dinleri, bunların gelenekleri ve özellikleri ile yeni çağ dinleri ve farklı dinler ile Ortodoks Hristiyanlık arasındaki benzerlikler ve farklılıklar yer almaktadır. Öğrenciler Ortodoks patriklikleri ve

diğer Ortodoks kiliseleri veya onlara yakın olanlar hakkında bilgi sahibi olmaktadır (*National Core Curriculum for Basic Education*, 2014).

İyi Yaşam: Temel eğitimin 1. ve 2. sınıflarında Ortodoks din dersi programında özgürlük ile ilgili öğretilere yer verilmektedir. Öğretme ve öğrenmede çevreye ve doğaya karşı sorumluluk ve yaşamın önemi tartışılmaktadır. Öğrenciler, diğer insanların durumlarıyla empati kurmaya ve başkalarını önemseme, bağışlama, dürüstlük, ilgi ve ailelerde ve okul toplumunda sevgi gibi insan yaşamıyla ilgili çeşitli sorular üzerinde düşünmeye teşvik edilmektedir. BM Çocuk Hakları Sözleşmesi ve bunun öğrencinin kendi yaşamı açısından önemi tartışılmaktadır. Yaşam, ölüm ve ahlaki sorunlar, Eski ve Yeni Ahit'teki öyküler ve günlük hayattan örnekler üzerinden tartışmalar yapılmaktadır. 3-6. sınıflarda müfredat, İncil'de bulunan On Emir'in ahlaki düzeyde nasıl anlaşılması gerektiği ve günlük hayatta bu emirlerin ne tür karşılıkları olabileceği tartışmalarına yer vermektedir. 7-9. sınıflarda ahlakın genel ilkeleri ve öncülleri öğretimin merkezinde yer almaktadır. Öğrenciler Hristiyan ahlakının temel yönleriyle ve diğer dinlerdeki etik düşünceyle tanışmaktadır. Öğrenciler Ortodoks ahlakının temelini oluşturan insan anlayışını, kilise dogmasını ve İncil hikayelerini incelemektedir (*National Core Curriculum for Basic Education*, 2014).

Ortaöğretimde ise Ortodoks din eğitimi için zorunlu olarak her dönem biri okutulan 6 ders yer almaktadır. Bu dersler (*National Core Curriculum for General Upper Secondary Schools*, 2015):

- Bir Fenomen Olarak Din – Ortodoks Hristiyanlığı, Musevilik ve İslam (UO1)
- Dünyada Ortodoks Hristiyanlığı (UO2)
- Dünya Dinleri ve Dini Hareketler (UO3)
- Fin Toplumunda Din (UO4)
- Ortodoks Hristiyanlığı ve Diğer Dinlerde Sanat (UO5)
- Medyada Ortodoks Hristiyanlığı ve Dinler (UO6)

Ülkede Ortodoks nüfusta belirgin bir değişim olmadığı için okullarda açılan Ortodoks din dersleri sayısında da önemli değişiklikler gözlemlenmemektedir. İstatistiklere bakıldığında; 2018 verilerine göre Fin devlet okullarında 1-6. sınıfları

arasında Ortodoks din dersini öğrencilerin %1,6'sı seçerken; bu oran 7-9 sınıflarda %1,5'e düşmektedir (Sakaranaho & Rissanen, 2021, s. 115).

2.4.4. İslam Din Eğitimi

Finlandiya eğitim sistemi için İslam din dersi oldukça yenidir. Her ne kadar Tatarlar 1940'larda kendi cemaatleri içerisinde İslam derslerini okutsalar da devlet okullarında okutulmaya başlanması yıllar almıştır. İslam din dersi Fin devlet okullarında ilk defa 1980'li yılların ortasında başkent Helsinki bölgesinde bulunan okullarda okutulmaya başlanmıştır. Bundan önce devlet okullarında eğitim gören Müslüman öğrenciler ya Evanjelik Luteryan din dersini zorunlu olarak almış ya da din dersinden muaf tutulmuştur. Müslüman göçmen sayısının hızla artmasıyla beraber yerel yönetimlere İslam din dersi için başvurular artmış ve bu dersin daha yaygınlaşması zorunlu bir hal almıştır. Bu nedenle İslam din dersi Helsinki bölgesi dışındaki diğer şehirlerde de okutulmaya başlanmıştır (Sakaranaho & Rissanen, 2021, ss. 115-116). Bu gelişmelerin ardından 1990'lı yıllarda ilk müfredatı hazırlanan bu ders, 2003 yılına kadar mezhebe dayalı (confessional) olarak okutulmuştur (Ikkala & Putkonen, 2022). 2003 yılındaki gerek din ve özgürlük yasasındaki değişiklikler gerekse yeni müfredatın ihtiyaca daha uygun hale getirilmesiyle beraber tüm din dersleri mezhebi olmayan bir yaklaşımla öğretilmeye başlanmıştır.

Finlandiya'nın özellikle son yıllarda çok sayıda Müslüman göçmen kabul etmesi, ülkedeki devlet okullarında verilen İslam din derslerine olan talebin çok hızlı bir şekilde artmasına neden olmuştur. Ülkedeki Müslüman nüfusun ağırlıklı olarak başkent bölgesinde toplanması, bu bölgedeki okullarda İslam din dersinin daha fazla seçilmesi sonucunu doğurmuştur. 2001 yılında Helsinki'de İslam din dersini seçen öğrenci sayısı 400 iken 2003 yılında bu sayı 900 olmuştur. 2004 yılında ise 1200'den fazla öğrenci İslam din dersini seçerek Helsinki bölgesinde Ortodoks dersini alan öğrenci sayısını geçmiştir (Sakaranaho, 2006, s. 352). 2018 verilerine göre Fin devlet okullarında tüm öğrenciler arasında İslam din dersini seçen öğrenci oranı 1-6. sınıf arasında %2,5 iken; 7-9. sınıflarda ise bu oran %2,2'ye düşmektedir (Sakaranaho & Rissanen, 2021, s. 115). Finlandiya'da temel eğitimde yaklaşık 500 bin öğrenci okumaktadır. Bunların yaklaşık 7-8 bini İslam din dersini almaktadır (Heinonen, 2016). Bu verilere göre, Evanjelik Luteryan din

derslerinden sonra en çok seçilen din dersi İslam dersi ve ülkedeki en çok seçilen azınlık din dersi olarak kayıtlara geçmektedir.

2004 Temel Eğitim Ulusal Çekirdek Müfredatında Temel Eğitimin ilk 5 sınıfı için İslam din dersi, Ortodoks din eğitimi ve Luteryan din eğitimine benzer bir şekilde, Yahudilik, Hristiyanlık ve İslami bilgileri de barındırmaktadır. Temel eğitimin 6. sınıfından 9. sınıfına kadar İslam din dersinde öğrencilerin İslam ve diğer dinlerle ilgili bilgilerinin derinleştirilmesi amaçlanmaktadır (*National Core Curriculum for Basic Education*, 2004, ss. 202-211). 2014 Temel Eğitim Müfredatı ise, öğrencilerin demokratik toplumlarda sorumluluk sahibi bir birey ve küresel bir vatandaş olması için gerekli eğitimin verilmesini amaçlamaktadır. Müfredatın bu hedefi İslam din dersi müfredatının geliştirilmesinde de geçerlidir. Bu bağlamda temel eğitimin tüm sınıf düzeylerinde İslam din dersi müfredatında üç içerik alanı yer almaktadır. Fakat sınıf düzeylerine göre içerik farklılaşmaktadır. Bunlar, öğrencinin kendi diniyle olan ilişkisi, dinler dünyası ve iyi hayattır. İlk içerik alanının merkezinde Kur'an ve dini gelenekler yer almaktadır. Müfredat, ilk içerik alanında öğrencinin yaşına ve gelişimine uygun olarak dini hikayelerin ve İslam geleneği öğretilerinin seçilmesi konusunu vurgulamaktadır. İkinci içerik alanında; temel eğitim 1-2. sınıflarda okuyan öğrenciler için öncelikle kendi etrafında ve okuldaki farklı dünya görüşleri öğretilmektedir. Temel eğitim 3-6. sınıflarında okuyan öğrenciler için ise öğretim konuları İbrahimi dinlerle sınırlıdır. Temel eğitim 7-9. sınıflarında ise dünyadaki önde gelen dinler ve bir dünya görüşü olarak dinsizlik hakkında konular yer almaktadır. Üçüncü içerik alanı olan iyi hayat başlığı altında; hayata saygı, insanın değeri ve çocuk hakları gibi konular yer almaktadır (Sakaranaho & Rissanen, 2021, s. 117). Sınıf düzeylerine göre içerik alanları ayrıntılı bir şekilde aşağıda verilmiştir.

Öğrencinin Kendi Diniyle İlişkisi: 2014 Temel Eğitim Ulusal Çekirdek Müfredatına göre 1-2. sınıflarda öğretilen İslam din derslerinde öğrencilere kendi ailelerinin bakış açısı dikkate alınarak İslam dini hakkında bilgi verilmektedir. Bu sınıf düzeyinde İslam tarihindeki olaylar ve gelenekler hakkında öğretim yapılmaktadır. İçeriklerin seçiminde İslam'ın dogmatik temelleri, Allah'ın birliği, peygamberler, kutsal kitaplar ve gayb inancı temel unsurlar arasında yer almaktadır. Öğrencilere İslam dininin kutsal kitabı Kur'an hakkında bilgi verilerek İslami gelenekler ve İslam toplumunun nasıl olduğu

öğretilmektedir. Öğretme ve öğrenmede İslam'ın çeşitliliği ve caminin Müslüman yaşamındaki önemi yansıtılmaktadır. Temel eğitim 3-6. sınıflarında İslam'ın öğretilmesinde temel içerikler arasında Kur'an, gelenekler ve İslam'ın dogmatik temeli yer almaktadır. Öğrenciler İslam geleneğinin kültür, mimari ve İslam sanatı üzerindeki etkilerini keşfetmektedir. Derste işlenen konular İslam'ın kutsal mekanlarını ve bunların önemini içermektedir. İçerik seçiminde öğrencinin yaşına uygun dini öğretiler ve İslam geleneğine ait hikâyeler önem taşımaktadır. Ayrıca Avrupa'daki ve Finlandiya'daki İslam tarihi de öğretilmektedir. Temel eğitim 7-9. sınıflarında ise Hz. Muhammed'in zamanından İslam topluluğunun büyümesine ve İslam teolojisinin kuruluşuna kadar olan İslam tarihi bilgisi öğretilmektedir. İslam'ın çeşitliliği, ana hareketleri, günümüz İslami hareketleri ve siyasal İslam temel içerikler arasında yer almaktadır. Öğrenciler dini hoşgörü ve bir arada yaşama üzerine derinlemesine düşünceleri sağlanmaktadır. Öğrenciler İslam'la, Fin yaşam tarzıyla ve İslam dünyası ile kendi yaşamları arasında bir bağ kurmaktadır (*National Core Curriculum for General Upper Secondary Schools*, 2015).

Dinler Dünyası: Temel eğitim 1-2. sınıfları İslam din derslerinde öğrenciler okul toplumunda ve çevrelerinde sunulan dinleri, kutsal binalarını ve bayram geleneklerini ve ayrıca din dışı gelenekleri tanımaktadır. Temel eğitim 3-6. sınıflarında müfredatta Yahudilik, Hristiyanlık ve İslam içerik alanı olarak yer almaktadır. Öğrenciler bu dinler için ortak olan peygamberleri, kutsal mekanları ve kutsal metinleri öğrenmektedir. Yahudiliğin, Hristiyanlığın ve İslam'ın Avrupa kültürü üzerindeki etkilerini incelemektedir. Temel eğitim 7-9. sınıflarında ise öğrenciler, büyük dinlerin yayılımı, temel dogmaları ve bir dünya görüşü olarak dinsizliğin yanı sıra dünyanın farklı yerlerindeki kültür üzerindeki etkileriyle tanışmaktadır. Din araştırmalarını ve din dili ile bilim dili arasındaki farkları öğrenmektedir (*National Core Curriculum for General Upper Secondary Schools*, 2015).

İyi Yaşam: Temel eğitim 1-2. sınıfları İslam din derslerinde müfredat öğrencilerin yaşamlarının gidişatı ve bununla ilgili yaşam sorularını merkeze almaktadır. Hayata saygıyı, insan onuru ve çocuk hakları derste işlenen konular arasındadır. Öğrenciler diğer insanların durumlarıyla ilgili empati kurarak derinlemesine düşünmektedir. Öğrenciler aile hayatındaki İslami hak ve yükümlülükleri öğrenmektedir. Temel eğitim 3-6.

sınıflarında İslam ahlakının ve yaşam değerlerinin temeli, öğretime yansıtılmaktadır. Öğrenciler İslam'da haram, caiz ve günah kavramlarını öğrenmektedir. Yaşam hakkı ve BM Çocuk Hakları Sözleşmesi de konular arasında yer almaktadır. Temel eğitim 7-9. sınıflarında ise müfredatın temel içerikleri arasında İslami ahlakın yapısı, uygulamalar ve bunların sonuçları ile İslam hukukunun Müslüman topluluklarda yorumlanması yer almaktadır. Öğrenciler İslam hukukunun normları ve içtihatlarla ilişkisi üzerine derinlemesine düşünmekte ve İslami adap ile ilgili bilgi edinmektedir. Ayrıca BM Evrensel İnsan Hakları Bildirgesi, insan hakları etiği ve farklı güncel etik sorular İslam dersinin içerik alanları arasında yer almaktadır (*National Core Curriculum for General Upper Secondary Schools*, 2015).

Finlandiya'da İslam din dersi için bu alanda nitelikli öğretmenler derslere girmektedir fakat öğretmen eğitimi bölümünden mezun olan İslam din dersi öğretmeni sayısı yetersiz olduğundan devlet okullarındaki İslam din dersi öğretmen ihtiyacı diğer öğretmen ihtiyacından daha fazladır. Bu yüzden okullardaki öğretmen ihtiyacı, azınlık dini gruplardan İslam dinini bilen kişilere geçici istihdam sağlamakla kapatılmaktadır. Okulların gerek maddi imkanlardan gerekse öğretmen yetersizliğinden kaynaklanan sebeplerden dolayı İslam din dersi açamamaları durumunda; öğrenciler, kendi dini cemaatlerinden din dersleri alabilmektedir.

Ülkede devlet okullarında Müslüman öğrenciler için açılan İslam derslerinin yanı sıra, yaygın din eğitiminin yürütüldüğü 40'tan fazla cami/mescit bulunmaktadır (Martikainen, 2007, s. 248). Bunların 12 tanesi Helsinki'de yer almaktadır (*Moskeijoita Suomessa*, 2021). Ülkedeki 40 caminin 4'ü Finlandiya Diyanet İslam Cemaati⁶ ve 3'ü Helsinki İslam Cemaatine (*Helsingin Islam seurakunta*)⁷ ait olmak üzere toplam 7 cami Türkiye kökenli göçmenler tarafından kurulmuştur. Ayrıca 1'i Helsinki'de olmak üzere ülkede Rusya'dan göç eden Tatar Türklerine ait toplam 2 cami bulunmaktadır. Finlandiya Diyanet İslam Cemaatine bağlı camilerde bütün yaş grupları için farklı günlerde temel dini bilgi kursları, vaaz, irşat, konferans ve seminer gerçekleştirilmektedir (*Finlandiya Diyanet İslam Cemaati*, 2021).

⁶ Finlandiya Diyanet İslam Cemaati'ne ait camiler, merkezi Vantaa şehrinde olmak üzere; Vantaa, Pori, Lähti ve Turku şehirlerindedir.

⁷ Helsinki İslam Cemaatine ait camilerin ikisi Helsinki'de, biri de Kerava şehrinde bulunmaktadır.

Finlandiya’da din eğitimi faaliyetlerinde aktif rol alan diğer bir cemaat, Fin İslam Cemaati (Suomen Islamilainen Yhdyskunta)’dır. Cemaat, farklı etnik kökenlere sahip Müslümanlardan oluşmaktadır. Helsinki’de 1 camisi olan cemaat, üyelerinin dışında diğer Müslüman bireylere yönelik faaliyetler de düzenlemektedir. Cuma ve beş vakit namazın eda edilmesinin yanı sıra eğitim faaliyetleri düzenlenmektedir. Cemaatin Helsinki’de çocuklara yönelik bir Kur’an Kursu ve Arapça dil eğitim merkezi bulunmaktadır. Finlandiya’nın farklı şehirlerinde eğitim merkezleri bulunmaktadır. Cemaat, Avrupa İslami Kuruluşlar Federasyonu ve Müslüman Dünya Ligi (Muslim World League)’ne bağlı olarak faaliyet göstermektedir (Suomen Islamilainen Yhdyskunta, 2021).

2.4.5. Diğer Dini Grupların Din Eğitimi

Finlandiya’da öğrenciler, okul dışında dini kurumlardan da ders alabilmektedirler. Bu ayrıcalığı daha çok Yehova Şahitleri ve Mormon azınlıklar kullanmaktadır. Fakat okul dışında alınan din dersleri yerel yönetimler tarafından kabul edilen müfredatta yer almamaktadır. Bu yüzden okul dışından ders alan öğrencilerin bu dersler için aldıkları not veya başarı durumları resmi okullarda kabul edilmemektedir. Öğrencilerin mezun olduklarında okul dışında aldıkları din derslerinin not dökümlerine işlenmesi mümkün değildir (Sakaranaho, 2013, s. 233).

Fin devlet okullarında din derslerinin müfredatlarında açık bir şekilde farklılıklar görülmektedir. Özellikle Luteryan ve Ortodoks dersleri dışındaki diğer azınlık din derslerinin içeriklerinin farklı bakış açılarıyla şekillendiği görülmektedir. İslam ve Budizm gibi din dersi müfredatları farklı mezhepsel görüşleri genel bir çerçevede işlerken; Hinduizm dersinde sadece Kirişna hareketinin öğretileri müfredatta yer almaktadır. (Sakaranaho, 2013, s. 239).

Finlandiya’da her ne kadar halkın çoğunluğu Luteryan Kilisesine bağlı olsa da söz konusu din eğitimi olduğunda; bazılarına göre diğer azınlık dini gruplara tanınan haklar daha fazladır (Onniselka, 2011, s. 125). 2003 Temel Eğitim Yasasına göre okullarda din eğitimi zorunlu olarak verilmektedir ve üye olunan dini gruba göre öğrenciler, Luteryan veya Ortodoks din derslerini almaktadırlar. Aynı durum Ortodoks azınlık hariç diğer azınlık dini gruplar için söz konusu değildir. Örneğin Müslüman veya Budist bir öğrenci isteği üzerine kendi inancına göre din eğitimi alabilmektedir. Ama bağlı bulunduğu dinin

dersini seçme zorunluluğu yoktur. Luteryan ve Ortodoksların dışındaki dini grupların mensupları isterlerse Luteryan din dersi, Ortodoks din dersi, İslam din dersi, Krişna din dersi veya Etik dersleri arasından seçim yapabilmektedir. Bunun yanı sıra, herhangi bir dine mensup fakat hiçbir dini gruba üye olmayan ailelerin çocukları isterlerse Luteryan din dersi, etik dersi veya farklı bir din dersini seçebilmektedirler. İlgili yasa, bu hususta bütün dini grupların üyelerine eşit davranmamaktadır. Ancak bazı çevrelere göre yasa, etkin bir şekilde dini azınlıkları kayırmaktadır (Onniselka, 2011, s. 125).

Ülkede en hızlı artış gösteren azınlık grupları Müslümanlardan oluşmaktadır. Bunların dışındaki azınlık gruplarda fazla bir artışın olmadığı gözlemlenmektedir. Bu yüzden okullardaki diğer azınlık gruplarının din derslerinin seçilme oranı düşük düzeyde kalmıştır. 2018 verilerine göre Fin devlet okullarında 1-9. sınıfları arasındaki tüm temel eğitim seviyesinde Evanjelik Luteryan, İslam, Ortodoks din dersleri dışındaki derslerin seçilme oranı %0,5 olarak karşımıza çıkmaktadır (Sakaranaho & Rissanen, 2021, s. 115).

2.4.6. Kültür, Dünya Görüşü ve Etik Dersi (*Elämänkatsomustieto*)

1981 yılında Finlandiya’da Luteryan din dersi veya diğer azınlık din derslerini almak istemeyen öğrenciler için uygun bir alternatif dersin olmamasından dolayı BM İnsan Hakları Komitesi’ne zorunlu din derslerini istemeyen aileler tarafından Finlandiya şikâyet edilmiştir. Bunun üzerine ülkede müfredat değişikliği yapılarak seküler etik (Fince: *elämänkatsomustieto*, İsveççe: *livsåskådningskunskap*) adında farklı bir ders açılmıştır. Bu sayede zorunlu din derslerini almak istemeyen öğrencilerin alabileceği alternatif bir ders oluşturulmuştur. Bu ders, farklı dillere “seküler etik” veya “etik” olarak çevrilmiş; 2019 yılı itibarıyla “Kültür, Dünya Görüşü ve Etik” olarak çevrilmesine karar verilmiştir (Salmenkivi vd., 2022, s. 51).

2003 Din Özgürlüğü Kanunu’na (Uskonnonvapauslaki, 2003) göre, farklı dini gruplara yönelik din derslerine ek olarak, belediyelerin hiçbir dini gruba üye olmayan veya çoğunluğun aldığı din eğitimini almayanlar için *Kültür, Dünya Görüşü ve Etik* (*elämänkatsomustieto*) dersini organize etme zorunluluğu vardır. Finlandiya devlet okullarındaki öğrencilerin yaklaşık %10’u bu dersi tercih etmektedir. Son yıllarda dini gruplara mensup olan kişi sayısında azalma görülmesine rağmen, öğrencilerin yaklaşık %90’ı okullardaki din derslerini tercih etmektedir (Kallioniemi & Ubani, 2016, s. 180).

2018 verilerine göre ise Fin devlet okullarında kültür, dünya görüşü ve etik dersini seçen öğrenci oranı 1-6. sınıflarında %8,5 iken; 7-9. sınıflarında ise %6 olarak karşımıza çıkmaktadır (Sakaranaho & Rissanen, 2021, s. 115).

Kültür, Dünya Görüşü ve Etik dersinin okullarda açılma kriteri, Luteryan din dersi dışındaki azınlık dini gruplara verilen din derslerinin açılma kriterleriyle büyük ölçüde aynıdır. Fakat Finlandiya’da azınlık dini gruplardan biri olan Ortodoks dersini öğrencilerin alması için ailelerinin talep etmesine gerek yoktur. Ortodoks kilisesine üye olan ailelerin çocukları okullarda üç öğrenci sayısına ulaştıklarında Ortodoks din dersini ayrı sınıflarda alırlar (Sakaranaho, 2013, s. 232). Fakat Finlandiya’da yaşayan Müslümanların %85-90’ı hiçbir İslami gruba üye değildir. Hiçbir dini gruba üye olmayan bu öğrencilerin İslam dersi yerine etik dersini seçmeleri daha kolay bir hal almaktadır. İslam dersini alabilmeleri için ailelerinin talep etmesi gerekmektedir. Buna ek olarak, birden fazla dini topluluğa üye olan öğrencinin hangi dini grubun din eğitimini alacağına öğrencinin ailesi karar vermektedir.

Kültür, Dünya Görüşü ve Etik dersinin muhtevası daha çok felsefi tabanlıdır. İsmi her ne kadar *Kültür, Dünya Görüşü ve Etik* olsa da içeriğinde dinler ve kültürel antropoloji hakkında bilgiler mevcuttur (Kallioniemi & Ubani, 2016, s. 180). Dersin başlangıç noktası, felsefe, sosyal bilimler ve kültürel dersler dâhil olmak üzere çoklu konulardan oluşmaktadır. Bu dersin amacı öğrencilere özgürlük, hoşgörü, sorumluluk çerçevesinde toplumun adaletli üyeleri olarak gelişmelerini sağlamak, küreselleşen ve hızlı bir şekilde değişen bir toplumda tam demokratik vatandaş olmaları için onları desteklemektir. Etik dersi, özgür, eşit ve iyi bir yaşamın kritik yaratıcısı olmaları için öğrencilere rehber olmaktadır. Temel eğitimin ilk 5 sınıfında kültür, dünya görüşü ve etik dersi, insan ilişkileri, ahlaki gelişim, kendini tanıma, kültürel kimlik, insan hakları, çevre ve doğa ile ilgili konuları kapsamaktadır. 6. sınıftan 9. sınıfa kadar kültür, dünya görüşü ve etik dersi, öğrencilerin dünyayı daha iyi kavrayabilmelerini ve kendi hayat felsefelerini derinleştirmelerini amaçlamaktadır. Dolayısıyla bu ders, dünya görüşleri ve dinlerin çeşitliliği hakkında temel bilgileri öğrencilere aktarmaktadır. Bu ders, vatandaşlık, iyi bir toplum, farklı felsefeler, kültür, ahlak, iyi bir hayat ve ileride bireyler için toplum ve doğaya odaklanmaktadır. *Kültür, Dünya Görüşü ve Etik* dersinin müfredatı, dünya dinleri

hakkındaki öğretilerden uzak durmakta ve din dışındaki ahlaki meselelere yoğunlaşmaktadır (*National Core Curriculum for Basic Education*, 2004, ss. 213-218).

2.5. Finlandiya’da Yüksek Din Öğretimi ve Öğretmen Yetiştirme Politikaları

Finlandiya’da yüksek din öğretimi ve öğretmen yetiştirme politikalarına bakmadan önce güncel durumu daha iyi anlayabilmek için öncelikle Finlandiya’daki öğretmen eğitimi tarihine bakmak gerekmektedir. Ardından güncel öğretmen eğitimi politikaları ve yüksek din öğretimi, öğretmen yeterlikleri, öğretmen yetiştirme müfredatı ve pedagojik formasyon eğitimi ve istihdam politikalarına yer verilerek Finlandiya’daki din dersi yetiştirme politikaları hakkında kapsamlı ve ayrıntılı bir çerçeve çizilmiş olacaktır.

2.5.1. Öğretmen Eğitimi Tarihi

Finlandiya’da öğretmen eğitiminin tarihi, 19. yüzyılın ortalarına kadar uzanmaktadır. İlk öğretmen eğitimi semineri 1863 yılında gerçekleştirilmiş ve ilk mezunlarını da 1866 yılında vermiştir (Niemi, 2016, s. 24). Bu eğitimlerin temelleri 1852 yılında Helsinki Üniversitesi’nde eğitim alanında ilk profesörlüğün kurulmasıyla atılmıştır. Eğitim alanındaki ilk profesörlük İlahiyat Fakültesinde kurulmuş olup, tüm İskandinav ülkeleri için bir ilki temsil etmektedir. Finlandiya’nın ilk eğitim profesörünün, papazlık görevinin yanı sıra; öğretmenlik programı öğrencilerine danışmanlık yapmakla ve ortaöğretim için öğretmen yetiştirme programını geliştirmekle görevli olduğu ifade edilmektedir. Bir başka Luteryan papazı olan Uno Cygnaeus, Finlandiya’daki ilk ilköğretim öğretmen yüksekokulunu 1863 yılında Jyväskylä şehrinde kurmuştur (Kansanen, 2003, ss. 85-86). Bu yüksekokula öğrenci kabulünde kız ve erkek ayrımı yapılmamış, kızların da eğitim alması sağlanmıştır. Uno Cygnaeus, müfredat oluştururken İsviçreli ve Alman eğitimcilerin çalışmalarından etkilenmiştir. Küçükten büyüğe kadar her yaştaki çocuğun eğitim almasının gerekli olduğu fikrini savunmuştur. Öğretmen eğitiminde uygulamalı alanlara ve dini konulara önem vermiştir. Finlandiya’daki diğer öğretmen okulları da Uno Cygnaeus’in kurmuş olduğu bu eğitim modeline göre şekillendirilmiştir. O yıllarda öğretmen yüksekokullarına çoğunlukla kırsal alanda yaşayan fakir ailelerin çocukları ilgi göstermiştir. Buna rağmen öğretmen yüksekokullarından mezun olan öğretmenlerin sosyal çevrede çok önemli kişiler olarak görüldüğü belirtilmiştir. Halk arasında öğretmenlerin “ulusu aydınlatan meşaleler” olarak

tanındığı bilinmektedir. 1921 yılında tüm çocuklar için altı yıllık eğitimin zorunlu hale gelmesinden sonra öğretmenlerin, bulundukları köylerdeki tüm kültürel faaliyetlerden sorumlu olmaya başladıkları söylenmektedir. Fin toplumunda günümüzde de öğretmenlere gösterilen saygının aslında tarihi ve kültürel bir geçmişi olduğu görülmektedir. Öğretmenler ve diğer eğitim faaliyetleri, ülkedeki Katolik ve Luteryan kilisesi başta olmak üzere, tüm dini kurumlar tarafından desteklenmiştir. Hatta 15. Yüzyılda kiliseler, evliliklerde okuma-yazma bilme şartı getirmiştir. Kilisenin eğitim alanındaki söz hakkı 19. Yüzyılın sonuna kadar devam etmiş; bu tarihten sonra ise eğitim daha sistematik bir hal almıştır (Tirri, 2014, ss. 601-602).

İkinci Dünya Savaşı öncesi diğer Avrupa ülkelerinde olduğu gibi Finlandiya’da da öğretmen eğitiminde daha çok geleneksel bir yaklaşımın hâkim olduğu görülmektedir. Geleneksel öğretmenin görevi, bütün vatandaşların yeterli seviyede edepli tavır, davranış ve alışkanlıklara sahip olmasını sağlamaktır. Öğretmenler de bu prensiplere uyan kişiler arasından seçilmiştir (Simola, 1998, s. 11). Fakat İkinci Dünya Savaşı sonrası Finlandiya da diğer ülkeler gibi eğitim alanında profesyonel yaklaşımdan yana bir tavır sergilemiştir. Yapılan reformlardan sonra Finlandiya’daki ideal öğretmen konsepti yeni Fin okul sistemine uygun bir şekilde değişmiştir. Bu değişimin temelinde öğretme eyleminin profesyonelleşmesi yatmaktadır. Öğretmen eğitimi derslerinde öğrencilere sunulması gereken en uygun mesleki bilginin daha sistematik bir şekilde belirlenerek öğretmen eğitimleri gerçekleştirilmeye başlanmıştır. Öğretmen eğitimindeki bu tarihsel değişimle birlikte öğretmenlik mesleği daha da disiplinli bir hal almıştır (Simola, 1998, ss. 7-8).

1960’lara kadar eğitimin amaçları, etik kurallar ve psikolojik temeller dikkate alınarak belirlenmiştir. Öğretmen eğitiminde bu iki olgunun bir araya gelmesinden oluşan bir öğretim metodu kullanılmıştır. Simola’ya göre Ulusal Eğitim Kurulu (OPH), öğretmen eğitimini bu iki olguyu kullanarak çok yönlü, pragmatik ve ideolojik bir bakış açısıyla yorumlamıştır. 1967 yılında hazırlanan Öğretmen Eğitimi Komite Raporu’ndan sonra bu konuyla ilgili büyük bir akademik dönüşüm yaşanmıştır. Burada yeni öğretmen modelinin daha çok çağın getirdiği bilimsel değişimlere uygun bir uzman olması için çalışmalar yapılmıştır (Simola, 1998, s. 8). Bu çalışmalar neticesinde 1971 yılında onaylanan *Öğretmen Eğitimi Kanunu*, Finlandiya’daki öğretmen eğitiminde köklü bir reform olarak kabul edilmektedir. Bu reformun sonucu olarak, 1974 yılında ilk ve ortaöğretim okullarına

öğretmen yetiştiren öğretmen yüksekokulları üniversitelere devredilmiş, 1979 yılında ise, ilk ve ortaöğretim okulları öğretmeni olabilmek için yüksek lisans şartı getirilerek öğretim yılı, bazı bölümler için dört, bazı bölümler için ise beş yıla kadar uzatılmıştır. Bu değişimin yapılmasındaki asıl amaç, ilk ve ortaöğretim okul eğitiminin temel yönlerini birleştirmek ve geleceğin öğretmen eğitimini akademik olarak yüksek standartlara ulaştırmaktır. Aynı zamanda ortaöğretim okulu öğretmen eğitiminin pedagojik altyapısı daha da genişletilmiştir (Kansanen, 2003, ss. 85-108). O dönemde diğer ülkelerde çok yaygın olmayan bu uygulamanın Finlandiya’da zorunlu tutulmuş olması, Fin eğitim sistemine olumlu katkıda bulunmuştur. Yüksek lisans zorunluluğunun getirilmesinin başka bir sebebi, öğretmen eğitimindeki gelişigüzel uygulamalar yerine öğretmen eğitiminin bilimselleştirilerek rasyonel bir zemin üzerine oturtulmak istenmesidir. Yeni öğretmen modelinin *didaktik düşünür* ve *kendi alanında araştırmacı* olması hedeflenmiştir. Öğretmen adayları için eğitim sosyolojisi ve eğitim felsefesinin de içinde bulunduğu ve eğitim bilimlerinin ağırlıkta olduğu bir program hazırlanmış, bu sayede eğitim programları daha disiplinli bir yapıya dönüştürülerek öğretmenlerin didaktik yönlerinin güçlendirilmesi amaçlanmıştır. Yani gerçek öğretme bilgisi olarak kabul edilen pragmatik ve ideolojik öğretme bilgisinin yerine “didaktik” eğitim getirilmiştir (Simola, 1998, s. 8).

1980’li yıllarda da eğitim alanında birçok reform yasası çıkartılmıştır. 1970’lerin eğitim alanında tek merkezden karar verme politikası artık değişmiş; sorumluluğun öğretmenlere, okul müdürlerine ve yerel yönetimlere dağıtıldığı merkezi olmayan bir karar verme politikası tesis edilmiştir. Ulusal müfredat terkedilerek yerel yönetimlerin ihtiyaçlarına göre şekillenen bir müfredatın uygulanma fikri merkeze alınmış ve bu yaklaşım, 1990’lara kadar ülkede kademeli olarak benimsenmiştir (Tirri, 2014, s. 602). Bu çerçevede eğitimin tüm seviyeleri için müfredatın yeniden düzenlenme çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Mevcut düzenlemelerin, Avrupa’nın diğer ülkelerinde görülen deregülasyon⁸ gibi diğer çok rağbet gören eğilimlerle yakından bağlantılı olduğu düşünülmektedir. Bu eğilim, öğretmenlere kendi mesleklerini daha fazla etkileme fırsatı

⁸ Deregülasyon, devletin karar alanını daraltan regülasyonların azaltılması veya kaldırılması, kamu kudretinin özel sektöre ve sermayeye devredilmesi yönünde yapılan yasal düzenlemelerdir. O dönemdeki merkeziyetçi bir eğitim anlayışın daha merkezden uzak (de-centralization); yerel yönetimler, okullar ve öğretmenlerin daha fazla otonom olduğu bir eğitim anlayışına evrilmesi söz konusudur.

vermiş ve öğretmenler karar verme mekanizmasının okullarda nasıl uygulanacağını öncüsü haline gelmiştir. Tüm bu gelişmeler, Fin eğitim sistemini bir “güven kültürü” olarak adlandırılabilir özel bir karaktere kavuşturmuştur. Öğretmenlere müfredat oluşturmada, öğretmen yöntemlerinde ve öğrenme materyallerinde çok geniş bir mesleki özgürlük alanı verilmiştir. Fakat ulusal müfredat kendi pedagojik çalışmalarında özerkliğe sahip olan öğretmenlere rehberlik edecek değerler ve hedefleri hâlâ belirlemeye devam etmektedir (*National Core Curriculum for Basic Education*, 2004). Öğretmenlere verilen bu özerklik, öğretimde mesleki etiğin uygulanması için ahlaki yeterliğin yanı sıra, pedagoji hakkında kapsamlı bir bilgi birikimi sahibi olmayı gerektirmektedir (Tirri, 2014, s. 603).

Finlandiya’da öğretmenler aydınlanma ve ahlaki açıdan rol model olarak görülmektedir. 1980’li yıllara kadar öğretmenlerin mesleğe kabul edilmeleri için din adamlarından ahlaki bir birey olduklarını gösteren bir belge almaları gerekmiştir. Bu şekilde onlardan Hristiyan bir birey olarak iffetini, vicdanını ve dürüstlüğünü kişiselleştirerek iş ve günlük hayatta bunları uygulamaları beklenmiştir. Yani davranışların daha ahlaki ve cinselliğin daha az olduğu bir yaşam tarzını benimsemek zorunda kalmışlardır. Fakat bu tür uygulamalar öğretmenlerin mesleğe kabul edilirken eşitliliğin nasıl sağlanacağı sorusunu gündeme getirmiştir. Bu çerçevede mesleğe kabul edilen öğretmenler arasındaki eşitliliğin sağlanması açısından birçok çalışma yapılmıştır. 1970’li yıllardan beri okullar, üniversiteler, mesleki eğitim kurumları, öğretmenler, öğrenciler, araştırmacılar, eğitim bakanlığı ve diğer birçok kuruluş eğitimde eşitliğin sağlanması için yapılan çalışmalara katkıda bulunmuştur. Öğretmen eğitiminde eşitlik çalışmaları, Finlandiya’da uzun süredir gündemde yer almaktadır. Bu noktada öğretmen eğitiminde cinsiyet eşitliğinin teşvik edilmesi 1980’li yıllarda başlamıştır. Ülke çapında birçok uygulama yapılmış ve üniversiteler bu hususta önemli rol üstlenmiştir. Buna ek olarak Finlandiya, cinsiyet eşitliği konusunda model ülke olarak kabul edilmektedir (Brunila & Kallioniemi, 2017, s. 2).

Tüm bu gelişmelerin yanında, öğretmenler için ahlaki prensipler ilk defa 1998 yılında, Eğitim Birliği Sendikası OAJ (Opetusalan Ammattijärjestö) tarafından yayınlanmıştır. Bu prensipler, öğretmenlik değerleri ve etik ilkelerinin temelini oluşturan insana değer verme, dürüstlük, adalet ve özgürlük şeklindeki dört değerden oluşmaktadır.

Öğretmenler cinsiyet, cinsel yönelim, cinsiyet çeşitliliği, görünüm, yaş, din, sosyal konum, köken, fikir, yetenek ve başarısı ne olursa olsun herkese saygı duymak zorundadır. Onlar, kendine ve başkalarına karşı dürüstlüğü şiar edinerek; iletişimde karşılıklı saygı ve sevgiyi tesis etmenin yanında hem öğrencilere birey olarak hem de öğrenci gruplarına karşı adaletli davranmak zorundadır. Öğrenciler arasında eşitliği sağlarken ayrımcılık içeren davranışlardan da kaçınmalıdır (*Opettajajan arvot ja eettiset periaatteet*, 2021). Eğitim Birliği Sendikası, öğretmenin pedagojik yaklaşımlarında hangi değerleri göz önünde bulundurması gerektiği üzerinde de durmuştur. Öğretmen hem meslektaşları hem de öğrencileriyle olan iletişimde bu değerleri göz ardı etmemelidir. Bu prensipler, öğretmenin kişilik ve iletişim becerilerini geliştirmesinde ona rehberlik etmektedir (*Code of Ethics for Finnish Teachers*, 1998; Tirri, 2014, s. 603).

Öğretmenler göreve başlamadan önce Comenius Yemini'ni okumaktadır (*Opetusalan Ammattijärjestö*, 2021). Comenius Yemini, öğretmene okulda ve toplumda ne tür görevleri olduğunu hatırlatmaktadır:

Bir öğretmen olarak, en önemli insani görevlerden biri olan bir sonraki nesli eğitme görevini üstleniyorum. Amacım, insanlığın sahip olduğu bilgi birikimi, kültür ve becerilerini yenileyip bir sonraki nesle aktarmaktır. Yaptığım her şeyde adalet ve hakkaniyetle hareket etmeyi ve öğrencilerimin kendi yetenek ve becerilerine uygun kâmil bir insan olarak yetişmesini görevim olarak addediyorum. Ayrıca ebeveynlere, vasilere ve çocuklarla ve gençlerle çalışmaktan sorumlu diğer kişilere eğitim işlevlerinde yardımcı olmak için çabalayacağım. Özel olarak bana verilen bilgileri açıklamayacağım, çocukların ve gençlerin mahremiyetine saygı göstereceğim. Bedensel ve ruhsal dokunulmazlık haklarını da koruyacağım. Himayemdeki çocukları ve gençleri siyasi ve ekonomik sömürüden korumaya ve her bireyin kendi dini ve siyasi fikirlerini geliştirme hakkını savunmaya çalışacağım. Mesleki becerilerimi sürdürmek ve geliştirmek için sürekli çaba sarf edeceğim, kendimi mesleğimin ortak hedeflerini geliştirmeye ve çalışma arkadaşlarımla işlerini desteklemeye adayacağım. Toplumun çıkarları doğrultusunda hareket edeceğim ve öğretmenlik mesleğinin itibarını güçlendirmek için çaba göstereceğim (*Comeniuksen vala eli opettajan vala*, 2021).

Öğretmenlik mesleğiyle ilgili özellikle 1970'li yıllardan bu yana olumlu yönde birçok gelişme yaşanmış ve günümüzdeki halini almıştır. Mesleki olarak farklı alanlara

ayrılan öğretmenlik, günümüz Finlandiya'sında 5 farklı kategoride ele alınmaktadır. Bunlar (Sahlberg, 2012a, ss. 3-4):

- *Okul Öncesi Öğretmenliği*: Kreş ve anaokullarında görev yapmaktadır. Okul öncesi öğretmenlik programlarının lisans derecesinden mezun olması yeterlidir. Yüksek Lisans gerektirmeyen tek öğretmenlik mesleğidir.
- *İlkokul (sınıf) Öğretmenliği*: 9 yıllık temel eğitimin ilk bölümü olan 1-6 sınıf düzeylerinde görev yapmaktadır. Genelde bir sınıf düzeyinde din dersleri dahil tüm derslere girmektedir. Üniversitelerin sınıf öğretmenliği programının lisans ve yüksek lisans derecelerinden mezun olması gerekmektedir.
- *Branş Öğretmeni*: 9 yıllık temel eğitimin ikinci bölümü olan 7-9. sınıf düzeylerinde ve meslek liseleri dahil 3 yıllık ortaöğretim/lise sınıf düzeylerinde spesifik bir alanda derslere girmektedir. Branş öğretmenleri 1 alandan 3 alana kadar derslere girebilmektedir (örneğin: matematik, fizik ve kimya dersleri). Temel eğitimin 7. sınıfından lise son sınıfa kadar din derslerine giren öğretmenler de branş öğretmenleri kategorisindedir. Din dersi öğretmenleri de üniversitelerde yandal yaparak birden fazla din dersine veya farklı bir alandaki derse girebilmektedir.
- *Özel Eğitim Öğretmeni*: 9 yıllık temel eğitim düzeyinde özel ihtiyaçları olan öğrenci veya öğrenci gruplarıyla beraber öğrencilerin gelişimlerine uygun olarak özel çalışmalar yapan öğretmendir.
- *Meslek Eğitimi Öğretmeni*: Ortaöğretim derecesinde meslek liselerinde görev yapmaktadır. Meslek eğitimi öğretmenleri göreve başlamadan önce kendi alanlarında en az 3 yıl iş tecrübesine sahip olmak zorundadır. Finlandiya'da meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin yetiştirilmesiyle ilgili en son kanuni düzenleme 2003 yılında yapılmıştır. 2003 yılında yürürlüğe giren Mesleki Öğretmen Yetiştirme Kanunu, Meslek Liselerinde görev yapan öğretmenlerin kanuni düzenlemesinden ibarettir. Bu öğretmenler uygulamalı bilimler üniversitelerinde öğretmenlik meslek eğitimi almaktadır. 2013 yılında ise bu kanun

Cumhurbaşkanlığı Kararnamesiyle yürürlükten kaldırılmıştır (Laki ammatillisesta opettajankoulutuksesta, 2013).

Bu öğretmenlik kategorileri haricinde yetişkin eğitimi enstitülerinde çalışan öğretmenler de vardır ve bu kurumlarda görev yapmak için benzer pedagojik formasyon ve yeteneklere sahip olmak yeterlidir. İstatistiklere göre her yıl öğretmen eğitimi programlarında yaklaşık 5 bin 700 kontenjan açılmaktadır. Buna karşılık her yıl toplamda yaklaşık 20 bin öğrenci, çoğu sınıf öğretmenliği olmak üzere öğretmenlik programlarına başvurmaktadır (Sahlberg, 2012a, ss. 4-5). Finlandiya nüfusunun son on yıllarda çok fazla değişmediği gerçeği göz önünde bulundurulduğunda öğretmen eğitimi için kontenjanların da uzun yıllar değişmeyeceği öngörülmektedir.

2.5.2. Öğretmen Eğitimi Politikaları

Avrupa ülkeleri arasındaki yükseköğretim politikalarını uyumlu hale getirmeyi amaçlayan Bologna Süreci ile birlikte, Finlandiya’da da öğretmen eğitiminde reformlar gerçekleştirilmiştir. Ülkedeki üniversiteler, 2005 yılında Bologna Süreci’yle belirlenen öğretmen eğitimiyle ilgili ilkeler doğrultusunda müfredatlarını güncellemiştir. Bu ilkelere göre üç yıllık lisans ve iki yıllık yüksek lisans eğitimini ilgili alanda tamamlayan öğretmen adayları, ilköğretim, ortaöğretim ve meslek liselerinde öğretmenlik yapabilmektedir. Bologna Süreci çerçevesine uygun olarak oluşturulan yeni Fin eğitim reformu, öğretmenlik mesleğinin akademik temellerini güçlendirmeyi amaçlamaktadır. Öğretmen eğitimi için hazırlanan yeni müfredat, öğretmenlerin araştırmaya dayalı bilgiyi kendi mesleki uygulamalarına yansıtabilmeleri için hazırbulunuşluklarını artırmayı hedeflemektedir. Müfredata göre, öğretmen adaylarının kendi araştırmalarını yürütmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Sahlberg, 2012a, s. 8).

Finlandiya üniversitelerinin benimsemiş olduğu araştırmaya dayalı öğretmen eğitiminin amacı, eğitimle ilgili alınan kararların günlük veya sezgisel yargılamalara ek olarak rasyonel muhakemeler üzerinde inşa edilmesidir. Araştırma ilkeleri doğrultusunda düşünebilme becerisi, çok yönlü araştırma yöntemlerinin genel bir anlayışı olduğunu varsaymaktadır. Araştırmaya dayalı düşünme, öğretmenin kendi öğretme dünyasında ve eğitimle ilgili karar verme sürecinde araştırma yeterliklerini kullanması anlamına gelmektedir. Finlandiya’nın araştırmaya dayalı yaklaşımı, Zeichner tarafından geliştirilen

öğretmen eğitiminde sorgulama-odaklı paradigma ile karşılaştırılmaktadır. Uluslararası literatürde sorgulama-odaklı bir öğretmen, öğretimin bir parçası olarak sorgulamayı yürüten kişi anlamına gelmektedir. Başka bir deyişle, bir öğretme yöntemi olarak sorgulama/araştırma anlamına gelmektedir. Fakat Fin araştırmaya dayalı modeline bakıldığında; sorgulama-odaklı paradigmadan çok daha geniş konsepti barındırdığı görülmektedir. Finlandiya’da öğretmenler sorgulama-odaklı yaklaşımı, öğrendiğini sınıf ortamında uygulayabilme (reflective) olarak kabul etmektedirler. Reflective öğretmen, sınıf ortamında karşılaştığı problemleri sınavan, çerçeveleyen ve bu problemleri çözmek için girişimde bulunan kişidir. Reflective öğretmen, ne öğreteceği konusunda kendisinden emin olan ve gerektiğinde sorgulayan, oluşturulmasında büyük rolü olduğu müfredatın içerisindeki kurumsal ve kültürel bağlamlara karşı hassas bir yaklaşım içerisinde olan kişidir (Tirri, 2014, s. 604).

Günümüz Finlandiya’sının öğretmen eğitimi, çalışma kariyeri boyunca kendisini geliştiren, hayat boyu öğrenen ve otonom çalışma becerisine sahip profesyonel bir öğretmen profili oluşturma politikası üzerine inşa edilmiştir. Öğretmen, öğrencisine öğretmek istediği bilgiyi müfredatta genel olarak belirlenen öğrenme hedefleri çerçevesinde pedagojik bir yaklaşımla dizayn ederek ve en uygun yöntemi seçerek öğretebilmektedir. Ayrıca öğretmen, sınıfta pedagojik yaklaşımlarını uygularken öğrencilerin değer ve inançlarını hesaba katmak zorundadır. Bu sayede öğretme yöntemlerini müfredatta belirtilen hedeflere göre formüle edebilir ve bu yönde verdiği kararları somut bir zeminde gerekçelendirebilir. Bundan dolayı karşılaşılan eğitimsel problemlere en doğru şekilde tepki vermek ve bu süreci en iyi şekilde yönetmek, pedagojik düşünme becerisiyle yetişmiş bir öğretmenin sahip olması gereken becerilerdir. Burada bahsedilen tepki verme, öğretmenin kendi girişimleri ve öğretme-çalışma-öğrenme sürecindeki etkileşimleri hakkında bilgi edinme yoludur. Bu süreçte öğretmen, araştırmaya dayalı düşünme becerilerini kullanabilir. Bu, kendi alanıyla ilgili makaleleri ve araştırma raporlarını takip edebilme ve edindiği bilgileri öğretme ortamına yansıtabilme yeterliğine sahip olması anlamına da gelmektedir (Tirri, 2014, ss. 603-604).

Üniversitelerde araştırmaya dayalı öğretmen eğitiminin yanı sıra; bilgi ve iletişim teknolojilerinin (ICT) eğitimi de son birkaç on yılda dünyada gündeme gelen mevzulardan birisidir. Fin okullarında da buna paralel olarak bilgi ve iletişim teknolojilerinin

geliştirilmesi ve öğretmen eğitimi bölümlerinde bu eğitimin verilmesi hız kazanmıştır. Son yıllarda bu alana yönelik üç ulusal strateji ve bir ulusal geliştirme projesi gerçekleştirilmiştir. Fakat bu çabalara rağmen, bilgi ve iletişim teknoloji projelerinin ilk bölümü 2000’li yıllarda sona ermiş ve diğer ülkeler bu alanda daha fazla gelişme kaydetmiştir. Bu nedenle Fin öğretmen eğitiminde bilgi ve iletişim teknolojilerinin yavaş ilerlemesi, eleştiri konusu olmuş, öğrencilerin bilgi ve iletişim teknolojilerinden faydalanmalarını sağlamak için öğretmenlerin bu alandaki eğitimlerinde yeni yollara başvurulması gerektiği uzman eğitimciler tarafından dile getirilerek öğretmenleri bu alana daha hızlı entegre edebilmek için hizmet içi öğretmen eğitiminin daha fazla olması gerektiği tavsiye edilmiştir (Tirri, 2014, s. 607). Ayrıca Finlandiya’da, öğretmenlere yönelik mesleki gelişim ve hizmet içi eğitim programlarının temel öğretmenlik eğitimi ile çok fazla uyumlu olmadığı ve çoğunlukla öğretimin temel alanlarına odaklanmadığından bahsedilmektedir. Üniversitedeki öğretmen eğitimi ile okullarda devam eden hizmet içi eğitim programları arasındaki koordinasyonun da zayıf olduğu belirtilmektedir. Ülkedeki yerel yönetimler, okullardaki gidişatı takip ederek öğretmenlere ihtiyaçlarına göre mesleki gelişim veya hizmet içi eğitim fırsatları sağlamaktadır. Yerel yönetimler, en az 3 gün olacak şekilde hizmet içi eğitim organize etmek zorundadır. Fakat eğitimin finanse edilmesi konusunda ülkenin her bölgesinde eşit bir anlayış yoktur ve bu okulların öğretmenler için hazırlamış olduğu hizmet içi eğitimi bazı bölgelerde olumsuz etkilemektedir. Finlandiya hükümeti her ne kadar okullar için bütçe ayırsa da bu bütçenin kullanımı büyük ölçüde yerel yönetimler ve okulların elindedir. Bu açıdan öğretmenlerin hizmet içi eğitimi konusunda farklı bölgelerde farklı uygulamalar olduğu için bir eşitlik sağlanamamaktadır. Yerel yönetimlerde ekonomik sıkıntılar yaşandığı zaman ilk kesilen bütçe genelde mesleki gelişim bütçeleridir. Dahası yerel yönetimlere ve okullara verilen özerklik, ülkenin her bölgesinde aynı değildir. Bu durumda öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde çok farklı uygulamaların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Tüm bunlara ek olarak, 2007 yılında ulusal düzeyde yapılan bir ankete göre öğretmenlerin sadece 3’te 2’si hizmet içi eğitim kurslarına katılmaktadır. 2007 yılında ülkedeki toplam öğretmen sayısının 65 bin olduğu göz önünde bulundurulduğunda 20 binden fazla öğretmenin hizmet içi eğitim kurslarına katılmadığı ve o yıl mesleki gelişimden mahrum kaldığı görülmektedir (Sahlberg, 2012a, s. 14).

2.5.3. Yüksek Din Öğretimi

Finlandiya’da öğretmen eğitimi ile ilgili belirlenen politikalardan bahsettikten sonra bu politikaların ülkedeki din dersi öğretmeni eğitimine nasıl yansıdığına bakıldığında ise, karşımıza genel olarak diğer öğretmen eğitimleriyle benzer uygulamalar çıkmaktadır. Genel anlamda öğretmen eğitimi birbiriyle benzer olsa da her öğretmen branşının kendine has özelliklerinden dolayı farklı uygulamaların olduğu görülmektedir. Bu daha çok üniversite eğitimi sırasında kullanılan kaynaklarda ve öğretim yaklaşımlarında karşımıza çıkmaktadır.

Üniversitelerde din dersi öğretmeni yetiştirmede belirlenen müfredattaki dersler takip edilmekte, ilgili dinin ana kaynakları ders kitapları olarak kullanılmakta ve alanın çekirdek literatürü ise en yetkin yazarlar tarafından oluşturulmaktadır. Üniversitelerde okutulan din derslerindeki ana vurgu bu dinlerin bilimsel bir bakış açısıyla ele alınmasıdır. Din dersi öğretmeni yetiştiren üniversitelerin özellikle Hristiyan mezhepleriyle alakalı belli ölçüde bilimsel bilgi birikimi söz konusudur. Örneğin Helsinki Üniversitesi İlahiyat Fakültesi’nde Luteryan mezhebiyle ilgili çok önemli çalışmalar yapılmaktadır. Aynı şekilde Doğu Finlandiya Üniversitesi İlahiyat Fakültesinin ağırlıklı çalışma alanı Ortodoks felsefesidir. Fakat diğer azınlık dinlerine gelindiğinde, üniversitelerin kendilerini henüz geliştirme aşamasında olduğu görülmektedir. Bugün Finlandiya’da özellikle Müslüman nüfusun hızla artması ve okullarda İslam dini öğretmenine daha çok ihtiyaç duyulması, üniversitelerin İslam dini hakkındaki çalışmalarının artmasına neden olmuştur. Bu hususla ilgili Finlandiya’da İslam dinini bilimsel bir yaklaşımla ele almayı amaçlayan birçok Batılı İslam çalışmaları/araştırmaları yapılmıştır. Fakat bu çalışmalar, son zamanlarda özellikle 2011 yılında kurulan “Finlandiya İslam Öğretmenleri Birliği” üyeleri tarafından eleştirilmektedir. Birlik bu programın okutulması yerine, Finlandiya’da İslam din derslerini vermek üzere eğitilen öğretmenlerin yetiştirildiği İslam İlahiyatı Bölümünün kurulması gerektiğini savunmaktadır. İslam İlahiyatları son zamanlarda başta Almanya olmak üzere diğer Avrupa ülkelerinde yaygınlaşmaya başlamıştır. Fakat buna benzer bir yapının kurulması için Finlandiya’da henüz bir çalışma yapılmamıştır. Sakaranaho’ya (2013) göre, yakın zamanda da böyle bir kuruluşun açılması pek mümkün görünmemektedir (Sakaranaho, 2013, s. 241).

Finlandiya'daki üniversiteler, her ne kadar Bologna sürecine tabi olsalar ve Finlandiya üniversitelerinin ortak belirlemiş olduğu prensiplere bağlı olsalar da kendi müfredatlarını oluşturmada özerkliğe sahiptir. Bu yüzden üniversitelerin müfredatları birbirinden farklı olabilmektedir. Her üniversite bulunduğu coğrafyanın değerlerine göre bir müfredat oluşturmaktadır. Örneğin İsveç kökenli vatandaşların yoğun olduğu bölgelerdeki üniversitelerin İsveç dilinde öğretimi diğer üniversitelere göre daha fazladır. Ortodoks ağırlıklı bölgelerdeki İlahiyat Fakültelerinde Ortodoks dini yaklaşımları daha ön plandadır. Bunun sonucu olarak, üniversitelerdeki öğretmen eğitimi programlarında tek yapılı bir müfredat yoktur. Fakat öğretmen eğitiminde bütün kurumların takip etmek zorunda olduğu bazı prensipler ve genel bir çerçeve mevcuttur.

Öğretmen eğitimi programlarına girmek isteyen öğrencilerin öncelikle liseyi bitirdikten sonra Finlandiya genelinde yapılan *yeterlik* sınavına katılmaları ve bu sınavdan geçer not almaları gerekmektedir (Sahlberg, 2012a, s. 3). Bu sınav matematik, dil bilgisi ve problem çözme becerilerini ölçen 300 sorudan oluşmaktadır (Hazır, 2015, s. 7). Bunun dışında ülkede öğretmen eğitimi veren 8 üniversiteden birine ilgi duydukları öğretmenlik alanında başvurmaları yeterli olmaktadır. Günümüzde çoğu kız öğrenciler olmak üzere Finlandiya'daki öğrencilerin büyük bir bölümü, meslek seçiminde öncelikle öğretmenliği tercih etmektedir. Öğretmenliğe talebin çok olmasından dolayı Helsinki Üniversitesi bünyesindeki Eğitim Bilimleri Fakültesi'ne kabul edilmek, Hukuk ve Tıp Fakültelerine kabul edilmekten daha zor hale gelmiştir. Başvuruların yoğunluğu nedeniyle Helsinki Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'ne yapılan öğretmen eğitimi başvurularının %10'undan daha azı kabul edilmektedir. Öğretmen eğitimi programlarına başvuran öğrenciler, akademik başarıları, iletişim ve sosyal becerileri test edilerek seçilmektedirler (Sahlberg, 2012a, s. 10). Öğretmen eğitiminde sınıf öğretmenliği bölümü öğrencileri eğitim bilimlerini anadal olarak okumaktadır. Diğer taraftan din dersi gibi branş öğretmenleri ise kendi alanlarıyla ilgili fakültelerde eğitim aldıktan sonra Eğitim Bilimleri Fakültelerinde öğrenim görmektedir. Üniversitelerde bu durumla ilgili farklı uygulamalar da olabilmektedir. Eğitim bilimlerini seçecek öğrenciler genellikle ikinci sınıftan sonra tercihlerini yapmaktadır. Öğretmenlik eğitimi bölümlerinde bazı alanlara kabul edilme zorluk derecesi diğer alanlara göre farklılık gösterebilmektedir. Örneğin din eğitimi bölümüne kabul edilmek diğer alanlara göre daha zordur. Matematik öğretmenliği gibi

bölmelere girmek ise daha kolaydır. Öğretmenlerin ayrıca pedagojik düşünme becerilerine rehberlik eden kendi alanlarıyla ilgili spesifik amaçlar belirlenmiştir. Fakat bu amaçların dışında bütün Fin öğretmenlerin alanları ne olursa olsun uygulamalar farklı olsa da takip etmeleri gereken ortak bir amaçlar silsilesi de mevcuttur (Tirri, 2014, s. 602).

Finlandiya’da 1995 yılında çıkarılan Eğitim ve Öğretmen Yetiştirme Alanında Derecelere İlişkin Kararname ile ülkede 8 üniversiteye ilköğretim ve alan/branş öğretmenliği yetiştirme programları açma yetkisi verilmiştir. Bu üniversiteler; Helsinki Üniversitesi, Doğu Finlandiya Üniversitesi (Joensuu ve Kuopio şehirlerinde), Åbo Akademi (Turku şehrinde), Turku Üniversitesi, Tampere Üniversitesi, Oulu Üniversitesi, Jyväskylä Üniversitesi ve Lapland Üniversitesi’dir. Aynı zamanda bu üniversitelerde 1995 yılından beri lisans düzeyinde okulöncesi öğretmenliği bölümleri de bulunmaktadır. Öğretmen eğitiminde Finlandiya’ya özgü özelliklerden birisi de hem ilköğretim hem de ortaöğretim öğretmenlerinin görev alabilmek için yüksek lisans derecesine sahip olma zorunluluğun bulunmasıdır. İlköğretim ve ortaöğretim öğretmenleri aldıkları yüksek lisans derecesiyle akademik olarak eşit seviyede sayılmaktadır (Asetus kasvatustieteellisen alan tutkinnoista ja opettajankoulutuksesta, 1995).

Finlandiya’da sınıf öğretmenliği ve branş öğretmenliği programları benzer uygulamalar içermektedir fakat bünyesinde bazı farklı uygulamalar vardır. Öğrenciler din dersi öğretmeni gibi branş öğretmeni olmak için iki farklı yoldan öğretmenlik programlarını seçebilmektedir. Din dersi öğretmeni olabilmek için çoğu öğrenci ilk önce üniversitelerin ilahiyat fakültelerinde lisans ve yüksek lisans eğitimi almaktadır. Öğretmenlik yapmak isteği branşın anadal derslerini almaktadır (örn. Luteran dini, İslam dini). Anadal derslerinin yanında isterse bir veya iki yandal yapabilmektedir. Yani Luteran dininde anadal yapan bir öğrenci yandal olarak İslam ve Ortodoks dinini veya sosyoloji, psikoloji gibi diğer alanlarda ders alabilmektedir. Öğrenciler daha sonra branş öğretmenliği programı için bulundukları üniversitedeki eğitim fakültesi öğretmenlik programına başvurmaktadır. Öğretmen eğitimi programına kabul edilen öğrenciler daha sonra genelde iki akademik döneme yayılmış 60 AKTS’lik uygulama derslerinin de olduğu pedagojik formasyon dersleri almaktadır. Bu yöntem özellikle Helsinki Üniversitesi’ndeki öğretmen adaylarının başvurmuş olduğu yöntemlerden biridir. Branş öğretmeni olmanın diğer bir yolu ise, öğretmen olmak isteyen öğrenciler Doğu Finlandiya

Üniversitesi din dersi öğretmen eğitimi programında olduğu gibi doğrudan din dersi öğretmenliği programlarına başvurmaktadır. İlahiyat fakültesinde lisans eğitime başladıktan sonra genel olarak bir yıl ilahiyat dersleri almaktadır. İkinci yıldan itibaren pedagojik formasyon ve uygulama derslerini almaktadırlar. Lisans ve yüksek lisans eğitiminde anadal ve yandal olarak seçtikleri din derslerine göre hangi branşta din dersi öğretmeni olmak istedikleri belirlenmektedir. Din dersi öğretmeni olmak için bahsedilen her iki yöntemin de müfredatı birbiriyle aynıdır fakat alınan dersler lisans ve yüksek lisans programları içerisinde farklı şekilde planlanmıştır (Sahlberg, 2012a, s. 10). Öğretmen yetiştirme müfredatı bölümünde bu konuyla ilgili ayrıntılı bilgi verilecektir.

Finlandiya’da din dersi öğretmenliği için dört üniversite öğretmen eğitimi vermektedir. Bunlar; Helsinki Üniversitesi, Turku Üniversitesi, Doğu Finlandiya Üniversitesi ve Åbo Akademi Üniversitesidir. Bu dört üniversite de Luteryan din dersi öğretmeni yetiştirmektedir. Luteryan öğretmeni yetiştirmede en büyük pay Helsinki Üniversitesine aittir. Bu üniversitenin İlahiyat Fakültesinde belli sayıda öğrenci, alan/branş öğretmeni olarak yetişmektedir. Helsinki Üniversitesi’nde aynı zamanda İslam, Budizm, Musevilik, Budizm ve Krişna din dersi öğretmen yetiştirme programları da yer almaktadır. Luteryan din öğretiminden hariç azınlık din öğretiminin Helsinki Üniversitesi’nde yaygınlaşması 2007 yılında hız kazanmıştır. Helsinki Üniversitesi’nde 2007 yılından sonra Sanat Fakültesi öğrencileri, Master programları dâhilinde din eğitimi dersleri alarak din dersi öğretmeni olabilmelerinin önü açılmıştır. Bu yeni öğretmen eğitimi programının amacı azınlık dinler için öğretmen yetiştirmek olsa da hali hazırda 1980’lerden beri Helsinki’deki okullarda öğretilen fakat nitelikli öğretmenlere gün geçtikçe daha fazla ihtiyaç duyan İslam din dersi öğretmenlerinin daha nitelikli olarak yetiştirilmesidir. Her geçen gün ülkedeki azınlık nüfusun ve çeşitliliğin artmasından dolayı azınlık dinler için açılan din dersi öğretmen eğitimi programları Helsinki Üniversitesi’nde artış göstermektedir (Sakaranaho, 2013, ss. 240-241). Helsinki Üniversitesi’nde din dersi öğretmenliği programları, azınlık dinler için öğretmen yetiştirme din öğretimi ve öğretmen yetiştirme programları olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Din öğretimi programı, öğrencilere söz konusu dersle ilgili dinin öğretimini sağlarken öğretmen yetiştirme programı, öğrencilerin aldıkları eğitim dersleri ve eğitimsel becerileriyle ilgilenmektedir. Örneğin; İslam ve Budizm din dersleri için 12 AKTS

alınması gerekirken İslam ve Budizm öğretmen yetiştirme programı için 48 AKTS kredi alınması gerekmektedir. Bu eğitim programları, ilk ikisi Lisans düzeyinde, diğerleri de Master düzeyinde olmak üzere ikiye ayrılmıştır. İlk program sırasıyla İslam ve Budizm'in tarihi, ikincisi İslam veya Budizm'in yazıtları ve konuları, üçüncüsü İslam veya Budizm'de hayat ve kültür, son olarak ise söz konusu dinin kanunu, dogmaları ve ahlaki ilkeleridir (Sakaranaho, 2013, ss. 240-241).

Turku Üniversitesi, Finlandiya'da din dersi öğretmeni yetiştiren bir başka üniversitedir. Din dersi öğretmenleri üniversitesin Din Çalışmaları bölümü derslerinin yanı sıra Eğitim Fakültesinde pedagojik formasyon derslerini de alarak mezun olmaktadır. Üniversitenin Beşerî Bilimler Fakültesi bünyesinde Din Çalışmaları Bölümü teoloji alanında öğrenci yetiştirmektedir. Bu bölümde din çalışmaları, metinsel, tarihi ve arşivsel materyallerin yanı sıra medya ve sanat eserleri kullanılarak çeşitli bilimsel gelenek ve yaklaşımlarla iş birliği içinde öğrenim gerçekleştirilmektedir. Din Çalışmaları, farklı zaman ve kültürlerdeki dini olguların dinamiklerini inceleyen çok disiplinli bir araştırma alanıdır. Din Araştırmaları Bölümü, çok çeşitli dini, manevi ve laik dünya görüşlerinin yanı sıra değişen dünyadaki ideolojileri ve hareketleri de incelemektedir (Turun Yliopisto, 2023). Öğretmen olmak isteyen adaylar üniversitedeki Eğitim ve Öğrenim Yüksek Lisans Programını bitirmek zorundadır. Bu program, eğitim alanında çeşitli ulusal ve uluslararası görevler için uzman ve araştırmacı yetiştiren iki yıllık 120 AKTS'lik bir yüksek lisans programıdır. Eğitim Fakültesi'ndeki Eğitim Bölümü ve Öğretmen Eğitimi bölümlerinin ortak araştırma alanları yürütmekte ve öğretmen eğitimini desteklemektedir. Program aynı zamanda öğrenme ve eğitim sosyolojisi araştırma alanlarında uzman yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Bu, temel çalışmalar, seçmeli dersler ve yüksek lisans tezi yazımı boyunca eğitimi hem mikro hem de makro perspektiften ele alarak, aynı zamanda öğrenme becerileri, yaşam becerileri ve bilimsel okuryazarlık becerilerini geliştirmektedir (Turun Yliopisto, 2023).

Ülkede ağırlıklı olarak İsveççe eğitim veren önemli üniversitelerden biri olan Åbo Akademi Üniversitesi, bünyesindeki İlahiyat Fakültesinde Luteryan din dersi öğretmenleri yetiştirmektedir. Din dersi öğretmenliği öğrencileri, lisans düzeyindeki ortak çalışmaları sırasında teoloji alanında çok yönlü bilgi birikimine sahip olduktan sonra yüksek lisans düzeyinde alternatif konu alanlarından birinde uzmanlaşmaktadır. Åbo

Akademi İlahiyat Fakültesinde rahip, araştırmacı ve öğretmen yetiştirilmekte ve bu alanların yanı sıra birçok seçmeli ders alınabilmektedir (Åbo Akademi, 2023a). Din dersi öğretmen adayları üniversitenin ilahiyat fakültesi bünyesinde bulunan Branş Teoloji Öğretmenliği Lisans programına başvurmaktadır. Öğrenciler Lisans eğitimi boyunca İncil'e giriş I, İncil'e giriş II, İncil'e giriş III, Hristiyanlık Tarihi- Tarihsel Perspektifler, Hristiyanlık Tarihi- Dogmatik Bakış Açıları, Hristiyanlık Tarihi – Proje, Hristiyanlıkta Düşünce ve Uygulama – İnanç, Hristiyanlıkta Düşünce ve Uygulama- Kilisenin Yaşamı, Hristiyanlıkta Düşünce ve Uygulama – Proje, Teolojik Ahlak ve Din Felsefesine Giriş, Din Araştırmalarına Giriş (İngilizce) ve İslam (İngilizce) alan derslerini almaktadır. Bu derslere ek olarak pedagojik formasyon derslerinden 25 AKTS'lik Yöntemler ve Teori, Lisans Tezi, Eğitim Sosyolojisi, Eğitim Psikolojisi, Branş Öğretmeni için Okul Didaktiği, Özel Eğitim ve Öğretmenlik Uygulaması derslerini alarak lisans eğitimini bitirmektedir. Bunların yanı sıra programda İngilizce, Almanca, Fransızca ve İspanyolca dil dersleri de öğretilmektedir (Åbo Akademi, 2023b). Öğrenciler branş din dersi öğretmenliği eğitimine devam etmek için aynı bölümün yüksek lisans eğitimine devam etmektedir. İsveççe olarak öğretilen program ağırlıklı olarak Luteryan din derslerinde uzmanlaşmayı gerektirmektedir. Pedagojik formasyon derslerini lisans düzeyinde almış olan öğrenciler, yüksek lisans eğitiminde de pedagojik formasyon derslerini almaya devam etmektedir. Öğrenciler, ileri düzey pedagojik formasyon derslerinden 35 AKTS'lik Öğretmenlik uygulaması, Branş didaktiğinin teorisi ve uygulaması I, Branş didaktiğinin teorisi ve uygulaması II, Okul didaktiği ve İletişim ve didaktik iş birliği derslerini alarak öğretmenlik eğitimi programını tamamlamaktadır (Åbo Akademi, 2023c).

Doğu Finlandiya Üniversitesi ise hem Luteryan hem de Ortodoks din eğitimi dersleri için öğretmen yetiştirme programlarını bünyesinde barındırmaktadır. Luteryan din eğitimi dersleri için öğretmen yetiştirme programı birkaç üniversitede bulunurken; Ortodoks din eğitimi öğretmeni yetiştirmede Doğu Finlandiya Üniversitesi önde gelmektedir. Doğu Finlandiya Üniversitesi, din dersi öğretmeni olmak isteyen öğrencileri daha lisans eğitimi başlamadan öğretmenlik programlarına mülakatlarla test ederek seçmektedir. Bu programlara hak kazanan öğrenciler lisans eğitiminin ilk yılında genel ilahiyat dersleri alarak eğitimlerine başlamaktadır. İkinci yıldan itibaren pedagojik formasyon derslerinin yanı sıra anadal ve yandal derslerini belirlemektedir. Doğu

Finlandiya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi bünyesinde beş farklı program yer almaktadır. Bu programların ikisi din dersi öğretmeni yetiştiren programlardır ve biri Ortodoks din dersi öğretmeni diğeri ise Batı Teolojisi din dersi öğretmeni yetiştirmektedir. Beşi de Joensuu kampüsünde yer alan ilahiyat fakültesindeki programlar şu şekildedir (*Itä-Suomen Yliopisto*, 2023):

- Ortodoks Teolojisi, Din Dersi Öğretmenliği, İlahiyat Lisansı ve İlahiyat Yüksek Lisansı (3 yıl + 2 yıl)
- Batı Teolojisi, Din Dersi Öğretmenliği, İlahiyat Lisansı ve İlahiyat Yüksek Lisansı (3 yıl + 2 yıl)
- Ortodoks Teolojisi, Kilise Müziği Eğitimi, İlahiyat Lisansı ve İlahiyat Yüksek Lisansı (3 yıl + 2 yıl)
- Ortodoks Teolojisi, İlahiyat Eğitimi, İlahiyat Lisansı ve İlahiyat Yüksek Lisansı (3 yıl + 2 yıl)
- Batı Teolojisi, İlahiyat Eğitimi, İlahiyat Lisansı ve İlahiyat Yüksek Lisansı (3 yıl + 2 yıl)

Din dersi öğretmeni yetiştiren Ortodoks Teolojisi programı, öğrenciyi öğretmenlik, sivil toplum kuruluşları faaliyetlerinde veya araştırma gibi ilahiyat alanında uzmanlık gerektiren görevlere hazırlamaktadır. Program, tartışma ve iletişim becerilerine, planlama ve programlama becerilerine, ahlaka ve kişisel uzmanlığı tanıma becerisine yönelik eleştirel düşünmeyi ve analitik yaklaşımı güçlendirmeyi amaçlamaktadır. Öğrenci, lisans derecesinden sonra yüksek lisans eğitimine devam etmekte ve hatta daha sonra doktora eğitimini alması için kolaylık sağlanmaktadır. Programın içeriğinde incilin yorumlanması, kilise tarihi, sistematik teoloji ve uygulamalı teoloji, karşılaştırmalı din ve kilise müziğinin yanı sıra klasik ve ayinle ilgili meseleler mevcuttur. Uygulamalı çalışmalarda öğrenci, Ortodoks Ruhban Okulu'nda ayin uygulamalarının farklı rollerini üstlenmektedir. Yandal dersleri, öğretmenlik pedagojik formasyon dersleri ile öğrencinin seçtiği başka bir konudaki temel derslerden oluşmaktadır. Eğitim dili ağırlıklı olarak Fince olmasının yanı sıra İsveççe ve İngilizce dersler de mevcuttur. Programın genel olarak kazanımlarına bakıldığında; öğrenci dini, özellikle de Hristiyanlığı incelemek için akademik yöntemlerin nasıl kullanıldığını anlar. İlahiyat disiplinlerin farklı alanlarındaki ana

araştırma konularını ve metodolojiyi kavrayarak pedagojik çalışmaların temel unsurlarını öğrenir. Akademik ilahiyatın bir yöntemini kullanarak bilimsel kriterleri karşılayan bir lisans ve yüksek lisans tezi yazabilir. Ayrıca Fince, İsveççe ve İngilizce dillerinde eleştirel değerlendirme yapma ve bilimsel bir tartışmaya katılma becerisine sahiptir ve bilimsel araştırmanın temel etik ilkelerine hakimdir. Tüm bunlara ek olarak yüksek lisans kapsamında öğrencinin tamamladığı pedagojik dersler, temel eğitimin, liselerin, meslek okullarının ve yetişkin eğitiminin her kademesinde öğrenciye öğretmen olarak çalışabilme yeterliliğini kazandırmaktadır. Bu programda öğretimin öncelikli konusu Ortodoks din eğitimidir (*Itä-Suomen Yliopisto*, 2023).

2.5.4. Öğretmen Yeterlikleri

Üniversitelerdeki öğretmen eğitimi programlarına başvurmak isteyen öğrencilerin lise eğitiminde ve ulusal üniversite sınavında yüksek puanlar alması gerekmektedir. Lise mezunu öğrenciler fakültelere başvurduklarında öncelikle lise başarı puanı ve ulusal üniversite puanı değerlendirilmektedir. Sıralamaya giren öğrenciler yazılı bir sınava tabi tutulmaktadır. Sosyal ve iletişim becerilerini ölçmek için mülakatlara çağrılan öğrenciler, uzman eğitimciler tarafından test edilmekte, bunların sonunda kontenjan sıralamasına giren öğrenciler ise öğretmen eğitimi programına alınmaktadır (Tucker, 2011, s. 42). Aday öğrenciler, sınıf öğretmenliği programı için eğitim fakültelerine başvururken alan öğretmenlikleri için ilk etapta kendi alanlarıyla ilgili fakültelere başvurmakta ve daha sonra 60 AKTS kredilik pedagoji eğitimi için eğitim fakültelerindeki sınavlara girmektedir. Din dersi öğretmenliği için Helsinki Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nin herhangi bir programında eğitim gören bir öğrenci, lisans eğitimini bitirmeden Helsinki Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesine başvurmak zorundadır. Başvuruların yaklaşık %10'luk kısmını kabul eden Eğitim Bilimleri Fakültesi, öğrencilerin başarı puanları ve mülakatlarına göre fakültenin pedagoji eğitimine kayıt yapmaktadır. Kabul alan öğrenciler, yüksek lisans eğitimlerini bitirmeden veya bitirdikten sonra 60 AKTS'lik pedagoji eğitimi bitirmek zorundadır. Doğu Finlandiya Üniversitesi'nde ise din dersi öğretmenliği adayları, İlahiyat Fakültesi ve Eğitim Fakültesi'nin bütünleşik olduğu bir öğretmenlik programına başvurmaktadır. Lisans eğitimi başlamadan öğrencilerin hangi alanda öğretmenlik yapacakları belirlenmektedir. Üniversitede lisans ve yüksek lisans

alan eğitimi derslerinin yanı sıra 60 AKTS'lik pedagoji derslerini istedikleri zaman alabilmektedirler.

Fin öğretmen yetiştirme sistemi, öğretmen adayının kişisel ve mesleki yeterliliklerinin dengeli gelişimine odaklanmaktadır. Öğretmenlerin çağdaş eğitim bilgisi ve uygulamalarına uygun olarak öğretim süreçlerini yönetmelerini sağlayan pedagojik düşünme becerilerinin geliştirilmesi için çaba harcanmaktadır. Öğretmen eğitimi ve yeterliklerin gelişiminde Sahlberg'e (2012) göre üç tematik sac ayağı bulunmaktadır. Bunlar; *eğitim teorisi, pedagojik formasyon ve alan didaktiği ve uygulamasıdır*. Bu üç öğretmen yeterlik alanının gelişimi için araştırmaya dayalı bir öğretmen eğitim süreci planlanmıştır. Bunlar birbirini etkileyen bileşenlerdir ve temel olarak ana omurgayı, öğretmen eğitim programının başından sonuna kadar öğretmen adaylarının aldığı her derse entegre edilmiş araştırmaya dayalı bir yaklaşım oluşturmaktadır. Sistemik araştırma yöntemleri ile ilgili dersler programın en başında öğretilmektedir. Üniversitede lisans eğitiminden sonra yüksek lisans eğitimi alarak yüksek lisans tezi yazmaları, öğretmen adaylarının amaçlanan düzeyde gelişmesini sağlamaktadır. Temel eğitimde 1-6. sınıflar arasından sorumlu olan sınıf öğretmenliği programında bulunan öğretmen adaylarının yüksek lisans tezlerini genel olarak eğitim bilimleri alanında yapması beklenmektedir. Temel eğitimin 7-9. ve ortaöğretim/lise sınıflarından sorumlu olan branş öğretmen adayları ise kendi anadal eğitimlerine ait bir konuda yüksek lisans tezi yazmaktadır. Ayrıca öğretmen eğitime yönelik bilimsel beklentilerin düzeyi, tüm öğretmenlik kategorilerinde aynıdır (Sahlberg, 2012a, s. 8). Mikkola (2016) ise öğretmen yeterliliğinin gerekliliklerini dört farklı alt alana indirgemıştır. Bunlar; alan bilgisi, öğrenme ve öğretme uzmanlığı, sosyal ve ahlaki yeterlilikler ve uygulamalı okul çalışmalarıdır. Bu alt alanlar birbirinden ayrılmamıştır ve birbirleriyle birçok farklı şekilde bağlantılıdır. Bu dört alanın birbiriyle entegrasyonun sonucunda öğretmen yeterliği ortaya çıkmaktadır. Mikkola'ya göre bu yeterliğin dinamikliğini koruması ancak temel ve hizmet içi eğitimlerinin sürekliliği ile mümkündür (Mikkola, 2016, s. vii).

Finlandiya'da öğretmen yeterliği konusunda Ulusal Eğitim Kurulu (OPH) bazı temel yeterlik alanlarından bahsetmektedir. Bunlar; hayat boyu öğrenme, bilgi ve araştırmaya dayalı yönelim, verimlilik ve eğitimde gelecekteki ihtiyaçların ve yeterliliklerin öngörülmesidir. Öğretmenlik sürekli kendini güncel tutması gereken ve

öğrenen bir meslek olduğundan tüm kariyerleri boyunca mesleki olarak kendilerini geliştirmeleri beklenmektedir. Bu yüzden Finlandiya’da gerek hizmet öncesi eğitimde gerekse hizmet içi eğitimde öğretmenlere araştırmaya dayalı eğitimler verilmektedir. Niemi’ye (2015) göre Finlandiya’da öğretmenlerin bireysel hizmet içi eğitim çalışmalarından, etkileri açısından daha sürdürülebilir olabilecek daha uzun süreli hizmet içi eğitim projelerine ve programlarına doğru güçlü bir hareket vardır (Niemi, 2015, ss. 284-285).

Finlandiya’da mesleki öğretmen eğitimi kurumları ve üniversitelerin öğretmen eğitimi bölümleri de dahil olmak üzere Finlandiya öğretmen eğitimi kurumları arasındaki iş birliğini artırmak için Osaava Verme adında bir öğretmen ağı kurulmuştur. Bu ağın temel amacı, yeni öğretmenleri desteklemek için öğretmenler arasında akran grubu mentorluk modelini geliştirmek ve yaygınlaştırmaktır. Burada öğretmenler deneyimlerini paylaşmakta, öğretimde karşılaştıkları sorunları ve zorlukları tartışmakta, birbirlerini dinleyip teşvik etmektedir. Geleneksel mentorluk birebir tartışmalardan oluşurken, akran grubu mentorluğu hem yeni öğretmenlerden hem de onların daha deneyimli meslektaşlarından oluşan gruplar halinde uygulanmaktadır. Grup genellikle ayda bir kez okul saatlerinden sonra toplanmaktadır. Burada mentorluk ve akran desteği yoluyla yeni öğretmenlerin mesleki gelişimini teşvik etmek, öğretmen eğitimlerinin yaşam boyu öğrenmenin anlamlı bir sürekliliği haline gelmesi için yeni öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini güçlendirmek, genç ve deneyimli öğretmen üniversiteleri ve mesleki öğretmen eğitimi enstitüleri, belediyeler, okullar, öğretmenler, okul asistanları ve öğretmen eğitimcileri arasında, öğretmenlerin göreve başlamalarında mentorluğun ulusal ve uluslararası araştırma ve geliştirme çalışmalarında yer alan kişilerin ağ oluşturmasını teşvik etmek amaçlanmaktadır (Osaava Verme, 2013).

2016 yılında Eğitim ve Kültür Bakanlığı tarafından öğretmenlerin yeterliklerini artırmak amacıyla öğretmenlerin mesleki gelişimi için ayrılan yıllık yaklaşık 30 milyon Avro, iki katına çıkarılmıştır. Bu uygulamanın amacı, öğretmenlerin sadece kariyer bazlı yeterlilik gelişiminden daha planlı ve birleşik bir bütün yeterlik gelişimine geçmektir. Bu kapsamda yükseköğretim kurumları, eğitim kurumları ve erken çocukluk eğitim birimleriyle iş birliği içinde beceri geliştirme planları hazırlanmıştır. Bunlar, eğitim ve öğretimi düzenleyenlerin stratejik yönergelerine ve yeterlilik değerlendirmesine

dayanmaktadır. Öğretmen yetiştirme programları, öğrenme ortamları ve çalışma yöntemleri, yeni yaratıcı uzmanlığın gelişimini güçlendirmektedir. Temel ve göreve başlama eğitiminden, kariyer boyu becerilerin geliştirilmesine kadar tüm öğretmen eğitimi boyunca, öğretmenin deney yapma cesareti göstermesi ve öğrencilerin ihtiyaçlarına göre çalışma yöntemlerinin oluşturulması amaçlanmaktadır. Ayrıca öğretmen eğitiminin araştırmaya dayalı doğası daha da güçlendirilmektedir. Öğretmen eğitiminde en son öğretme ve öğrenme araştırma bilgilerinin kullanılması önemli görüldüğünden öğretmen eğitimi çekici ve güçlü tutmak, böylece öğretmen adaylarının bir öğretmenin çalışmalarına araştırmacı ve yenilikçi bir yaklaşım öğrenmesini sağlamak amaçlanmıştır (*Opetus- ja kulttuuriministeriö*, 2016).

2016 yılında güncellenen Öğretmen Eğitimi Gelişim Programı, 2022 yılında tekrar güncellenmiştir. Yenilenen program, farklı eğitim düzeylerinde gözlemlenen öğretmen eğitimi, öğretme ve öğrenme zorluklarının üstesinden gelmek için öğretmen eğitiminin 2020'lerde nasıl geliştirileceğini açıklamaktadır. Gelişim programı, öğretmenlere yönelik temel ve göreve başlama eğitimlerinin yanı sıra kariyer boyu ve sürekli öğrenmeyi de kapsamaktadır. Bu program, öğretmen eğitimcileri, Eğitim ve Kültür Bakanlığı, Ulusal Eğitim Kurulu ve paydaş temsilcilerinin iş birliğiyle hazırlanmıştır. 2016 Öğretmen Eğitimi Geliştirme Programı'nda yer alan "Birlikte dünyanın en iyi teknik bilgisini oluşturuyoruz" vizyonu 2022'de de hala geçerliliğini korumaktadır. Program, eğitimin hedef odaklı birlikte çalışmayı ve yaşamın farklı aşamalarında geniş kapsamlı yeterlilik arayışını içermektedir. Öğretme ve yönetim görevleri için ihtiyaç duyulan kapsamlı yeterliliğe yalnızca öğretmenlerin hizmet içi eğitim yoluyla ulaşamayacağı düşünülmektedir. Dünyanın, toplumların değiştiği ve bunlara bağlı olarak çalışma hayatının hızla değiştiği göz önünde bulundurulduğunda; Finlandiya'daki öğretmenlerin de bu gelişmelere ayak uydurmak ve günceli yakalamak adına daha iyi bir eğitim sürecinden geçmesi gerektiği savunulmaktadır. Bu çerçevede asıl hedefin Finlandiya'nın gelecekte de dünyanın en iyi eğitim sistemine sahip olması ve yaşamın farklı aşamalarında öğrenmeyi desteklemeye devam etmesi planlanmaktadır. Öğretmen Eğitimi Geliştirme Programı, öğretmenlerin temel ve hizmet içi eğitimi ve kariyer boyu sürekli öğrenimine yönelik bazı hedefler belirlemektedir. Öncelikle öğretmen adayları seçiminde seçici davranmak öğretmen kalitesini artırmaktadır. Bu yüzden Eğitim ve Kültür Bakanlığı ve

üniversiteler, öğretmen ihtiyaçlarına yönelik öngörülerini geliştirmek ve öğretim ve eğitim sektörünün çekiciliğini ve kalıcılığını güçlendirmek için kilit paydaşlarla birlikte çalışmaktadır. Üniversiteler, araştırmaya dayalı olarak ve başvuru sahiplerinin çeşitliliğini ve uluslararasılığını dikkate alarak iş birliği içinde öğrenci seçimlerini geliştirmektedir. İkinci olarak, öğretmen yeterliliğinin gelişiminin araştırmaya dayalı ve sürekli olması için yükseköğretim kurumları öğretmen eğitiminin çeşitliliğini ve araştırmaya dayalı doğasını, öğretmen yeterliliği modellerini, yeterlik temelli doğasını ve öğretmenin kişisel ve toplumsal bağlamdaki çalışmalarını desteklemektedir. Buna ek olarak, iş birliği ve çeşitli ağlar yoluyla güçlendirilmiş öğretmen eğitimi ve öğretmenlerin sürekli öğrenmesi için üniversitelerin iş birliği yapıları aracılığıyla öğretmen eğitimi ve araştırmasının kalitesini ve etkililiğini ve ayrıca öğretmen eğitimcilerinin yeterliliği güçlendirilmektedir. Son olarak, yönetim becerileri ve liderlik vasıfları öğretmenin becerilerinin bir parçası olduğundan öğretmenlerin bu yönlerinin desteklenmesi gerekmektedir. Yükseköğretim kurumları, öğretmen eğitimine yönetim becerileri çalışmalarını dahil ederek ve sürekli öğrenme eğitimi teklifinin bir parçası olarak destekleyici eğitimler sunmaktadır (*Opettajankoulutuksen kehittämisohjelma*, 2022).

Öğretmen yeterliği konusunda tüm bilgilere ek olarak Finlandiya’da öğretmen yeterliklerinin artması ve mesleki gelişimin daha üst düzeye çıkarılması için tüm öğretmenlerin doktora eğitimi alabilmesi teşvik edilmiş ve çalışma şartları kolaylaştırılmıştır. Öğretmenler doktora eğitimi için okullardaki işlerine ara verebilmekte ve daha sonra tekrar devam edebilmektedir. 1970’ler ve 1980’lerdeki birçok öğretmen eğitimi (özellikle ortaöğretim okulu öğretmenliği) akademisyeni, fizik veya matematik gibi eğitim bilimleriyle ilgili olmayan alanlarda doktora yapmaktaydı. Günümüzde ise eğitim bilimleri araştırmacıları, doktoralarını eğitim alanında yaparak; uluslararası dergilerde çalışmalarını yayınlamaktadır (Tirri, 2014, s. 605). Öğretmenlik alanında çalışanların dahil olabilecekleri doktora programına 1995 yılından sonra FIDPEL (KASVA) okulu ve 2002 yılından sonra OPMON (Öğrenme ortamında yerel yönetimlerle ilgili araştırmalar için doktora programı) dahil edilmiştir. Daha sonra Helsinki Üniversitesi bünyesinde Eğitim Bilimleri Fakültesine bağlı Sosyal Bilimler doktora programları çerçevesinde Okul, Eğitim, Toplum ve Kültür (SEDUCE) isimli bir program açılmıştır. Bu doktora programı Öğretmen Eğitimi bölümü tarafından yürütülmekte olup

programın amacı, doktora öğrencileri tarafından araştırmaya dayalı öğrenim ve öğretim bilgisinin derinlemesine öğrenilmesini sağlamaktır. Program multi-disipliner bir yapıya sahiptir ve okulöncesi eğitimden yetişkin eğitimi, ev ekonomisi, din eğitimi, el işi eğitimi ve özel eğitime kadar farklı disiplinlerde eğitim alan öğrencilerin olduğu bir programdır. Doktora öğrencileri, yüksek lisans derecesine sahip yerli ve uluslararası öğrenciler arasından seçilmektedir. Doktora eğitimi Fince, İsveççe ve İngilizce olmak üzere üç farklı dilde gerçekleştirilmektedir. SEDUCE doktora programı, özellikle eğitimde eşitlik ve sosyal adaletle ilgili uygulama zorluklarını aşabilmek için öğrenme teorileri ve araştırma yöntemlerine ilgi duyan okul müdürleri, yükseköğretim elemanları, eğitim reformistleri, politika yapıcıları ve öğretmenleri eğitmektedir (Tirri, 2014, s. 605). Doktora programı ayrıca, Eğitim Bilimleri Fakültesi bünyesinde multi-disipliner araştırma topluluklarıyla yürütülen araştırma ve doktora eğitimlerine olanak sağlamaktadır. Öğretmen eğitimi bölümünde iki ana alana odaklanılmaktadır. Bunlar: (1) eğitim, toplum ve kültür ve (2) öğrenim ve etkileşim. Öğretmen eğitimi bünyesinde gerçekleştirilen uluslararası yayınlar, dış fon destekleri, doktora ve post doktora araştırmaları, bu iki araştırma alanlarına yoğunlaşmaktadır (Tirri, 2014, s. 605).

2.5.5. Müfredat ve Pedagojik Formasyon Eğitimi

Finlandiya’da ilk ve ortaöğretim derecesindeki okullarda görev yapacak öğretmenlerin eğitilmesi görevi 1974 yılında üniversitelere verilmiştir. Bu tarihten önce öğretmenler, öğretmen yetiştirme kolejlerinde yetiştirilmekteydi. Üniversitelerin bu görevi üstlenmesinden beş yıl sonra 1979 yılında, ilk ve ortaöğretim derecelerinde görev yapmak isteyen öğretmenlerin yüksek lisans eğitimini de kapsayan 4-5 yıllık öğretmen eğitimi programlarını bitirme zorunluluğu getirilmiştir. Bu değişikliğin amacı, ilk ve ortaöğretim eğitiminin temel unsurlarını birleştirmek ve öğretmen eğitimini akademik olarak yüksek standartlara bağlamaktır. Ayrıca öğretmen eğitiminde pedagojik yaklaşımların artırılması da hedefler arasında yer almaktadır (Niemi, 2016, s. 32). Finlandiya’nın 1995 yılında AB’ye kabulüyle birlikte Avrupa standartlarına uyum çerçevesinde öğretmen eğitiminin daha da geliştirildiği görülmektedir.

Finlandiya eğitim sisteminin 1 Ağustos 2005 tarihinde Bologna sürecine dahil olmasıyla birlikte öğretmen eğitimi de iki aşamalı sisteme geçmiştir. Bu sistemde üç yıllık

lisans eğitimi ve ardından iki yıllık yüksek lisans eğitiminin alınması, ilk ve ortaöğretimde alan derslerine veya meslek okullarında tüm derslere girecek öğretmenler için zorunlu tutulmuştur. Bologna süreciyle birlikte okul öncesi öğretmenleri lisans düzeyinde sadece 180 AKTS ve diğer tüm öğretmenler ise lisans 180 AKTS ve yüksek lisans 120 AKTS olmak üzere toplam 300 AKTS'lik dersi başarıyla geçmesi gerekmektedir (Niemi, 2016, s. 33). Ayrıca meslek okullarında görev yapan öğretmenler, mesleki alanlarda uzmanlaşmış teknik üniversitelerde öğretmen eğitimi alırken; diğer tüm öğretmen adayları kapsamlı üniversitelerde (8 üniversite) eğitim almaktadır. Finlandiya'daki üniversitelerin her biri öğretmen yetiştirme konusunda ulusal çapta belirlenen strateji ve müfredatlara uymaktadır fakat üniversiteler kendi kaynaklarını ve fırsatlarını en verimli şekilde kullanabilmesi için öğretmen eğitimi programları konusunda inisiyatif sahibidir (Sahlberg, 2012a, s. 9). Finlandiya'da üniversitelerin bağlı veya sorumlu olduğu herhangi bir üst kurul veya kuruluş olmadığı için üniversiteler, kendi müfredatlarını oluşturma ve uygulamada yüksek derecede bir özerkliğe sahiptir. Her üniversite kendi akademik yaklaşımıyla müfredat oluşturduğu için öğretmen eğitimi programlarında da ülke çapında herhangi bir standart müfredat bulunmamaktadır. Bu yüzden öğretmen eğitimi programı olan üniversitelerde farklı derslere ve uygulamalara rastlamak mümkündür. Her ne kadar her üniversite farklı müfredat oluştursa da öğretmen eğitimi veren üniversitelerin takip ettiği bazı temel ilke ve prensipler bulunmaktadır (Tirri, 2014, s. 603). Bu prensipler sadece bir kurum tarafından belirlenmek yerine birçok farklı kurumun tavsiyesinden oluşmaktadır. Fin Eğitim ve Kültür Bakanlığı, öğretmen eğitimi reformlarıyla ilgilenen Bologna gibi ulusal çalışma grupları, bakanlıkla sürekli olarak iletişim halinde olan eğitim fakültelerinin dekanları ve öğretmen eğitimi bölüm direktörleri arasındaki anlaşmalar da bu prensiplerin şekillenmesine katkıda bulunmaktadır (Niemi, 2016, ss. 33-34). Üniversiteler öğretmen yetiştirme alanında farklı uygulamalara sahip olsa da her üç yılda bir Fin Eğitim ve Kültür Bakanlığı ile bir araya gelerek öğretmen yetiştirme ile ilgili ortak bir stratejik plan hazırlamaktadır (Niemi, 2016, s. 38).

Üniversitelerin öğretmen eğitimi müfredatında ortak olarak bulundurduğu ilkeler şu şekilde sıralanmaktadır (Niemi, 2016, s. 33):

- *Akademik Disiplin:* Bu disiplinler eğitim bilimleri, eğitim kurumları ve okullarda öğretilmekte olan herhangi bir program veya ders

olabilmektedir. Akademik disiplin üniversitelerde anadal veya yan dalda ders olarak okutulabilir.

- *Araştırma Dersleri:* Lisans eğitiminde bitirme tezi, yüksek lisans eğitiminde Master tezi yazarak ve metodoloji dersleri alarak bu eğitim tamamlanmaktadır.
- *Pedagojik Eğitim:* En az 60 AKTS olan pedagoji dersleri tüm öğretmenler tarafından başarıyla tamamlanmak zorundadır. Öğretmenlik uygulaması da pedagojik eğitimin zorunlu bir parçasıdır.
- *İletişim, Dil Bilgisi ve Teknoloji Eğitimi:* Tüm öğretmenler iletişim dersleri almak ve asgari düzeyde dil ve teknoloji bilgisine sahip olmak zorundadır.
- *Kişisel Çalışma Planı:* 2005 yılından beri tüm öğretmen adaylarının kişisel çalışma planı hazırlaması üniversitelerde uygulanmaktadır. Kişisel planın temel fonksiyonu, öğrencilerin kendi etkili programlarını ve kariyer planlarını geliştirmelerine rehberlik etmek ve hedeflerine ulaşmalarında onlara danışmanlık yapmaktır.
- *Seçmeli Dersler:* Öğretmen adaylarının üniversitelerinde kendilerini geliştirmek için kendi çalışmalarına veya özelliklerine göre birçok farklı dersten faydalanması beklenmektedir.

Finlandiya’da temel eğitimin 1-6. sınıflarında din derslerini sınıf öğretmenleri vermektedir. Bu yüzden sınıf öğretmenleri üniversitelerde din dersleriyle ilgili eğitim almaktadır. Bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin almış olduğu hizmet öncesi eğitime bakıldığında; Finlandiya’daki 8 üniversitenin sınıf öğretmenliği müfredatının ana temaları ortak bir konsorsiyumda belirlenmektedir. Bu konsorsiyumda belirlenen ilkeler aşağıdaki tabloda verilmiştir. Üniversiteler bu ana konular çerçevesinde öğrencilerine dersler açmaktadır. Açılan dersler ve kredileri üniversiteden üniversiteye değişebilmektedir.

Tablo 2.5. Sınıf Öğretmenliği Öğretmen Eğitimi Programlarında Okutulan Ana Temalar (Niemi, 2016, s. 35)

<i>İlköğretim Öğretmen Eğitimi Programı</i>	<i>Lisans Eğitimi (180 AKTS)</i>	<i>Yüksek Lisans Eğitimi (120 AKTS)</i>	<i>Toplam</i>
Sınıf öğretmeni pedagojik formasyon dersleri (anadal)	25 (Öğretmenlik uygulaması dahil)	35 (En az 15 AKTS öğretmenlik uygulaması dahil)	60
Anadal eğitiminde diğer dersler	35 (Lisans tezi dahil, 6-10)	45 (Master tezi dahil, 20-40)	80
Temel eğitim okulları için alan dersleri	60	-	60
Farklı bir alanda akademik dersler (Yandal)	25	0-35	25-60
Dil bilgisi, iletişim dersleri, teknoloji eğitimi ve seçmeli dersler	35	5-40	40-75

Tablo 2.5'te ülke genelindeki üniversitelerin ortak bir şekilde belirlediği sınıf öğretmenliği programlarının ana temaları verilmiştir. Tablo 2.6'da ise Jyväskylä Üniversitesi'nin alınan bu ortak kararlar doğrultusunda hazırlamış olduğu sınıf öğretmenliği müfredatının ana konuları yer almaktadır.

Tablo 2.6. Jyväskylä Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Müfredatı (Sahlberg, 2012a, s. 9)

Müfredat İçeriği	AKTS
Eğitimde Temel Dersler (12 AKTS uygulama dersleri dahil)	25
Dil ve İletişim Dersleri	25
Eğitimde Orta Seviye Dersleri (12 AKTS uygulama dersleri dahil)	35
Multidisipliner Okul Alan Dersleri	60
Yandal Dersleri	60
Eğitimde İleri Düzey Dersleri (16 AKTS uygulama dersleri dahil)	80
Seçmeli Dersler	15
Toplam AKTS	300

Yukarıda vermiş olduğumuz tabloda sınıf öğretmenliği programlarının ana konuları, alan/branş öğretmenliği programlarından farklılık göstermektedir. Sınıf öğretmenliği programlarında ağırlıklı olarak temel eğitimin 1-6. sınıf düzeylerine ve bu sınıflarda aldıkları derslere göre ders programı hazırlanırken alan öğretmenliği programlarında 7. sınıf ve daha yukarısı için ana konular belirlenmektedir. Sınıf öğretmenliği programlarında pedagojik formasyon dersleri anadal olarak okutulurken alan öğretmenliği programlarında yandal olarak okutulmaktadır. Ayrıca alan öğretmenliği çerçevesinde

farklı branşlar olduğundan öğretmenlik eğitiminin karakteristik özellikleri birbirinden farklı olabilir. Örneğin din dersi öğretmenliği ile matematik dersi öğretmenlik programları çok farklı dersler barındırmaktadır. Tablo 2.7’de ülke genelinde üniversitelerin takip ettiği alan dersleri öğretmen eğitimi programlarında okutulan ana temalar verilmiştir.

Tablo 2.7. Alan Dersleri Öğretmen Eğitimi Programlarında Okutulan Ana Temalar (Niemi, 2016, s. 35)

Ortaöğretim Öğretmen Eğitimi Programı	Lisans Eğitimi (180 AKTS)	Yüksek Lisans Eğitimi (120 AKTS)	Toplam
Alan öğretmeni pedagojik formasyon dersleri (Yan dal)	25-30 (Öğretmenlik uygulaması dahil)	30-35 (En az 15 AKTS öğretmenlik uygulaması dahil)	60
Anadal akademik dersler (Anadal)	60 (Lisans tezi dahil, 6-10)	60-90 (Master tezi dahil, 20-40)	120-150
Farklı bir alanda akademik dersler (1-2 Yandal)	25-60	0-30	25-90
Dil bilgisi, iletişim dersleri, teknoloji eğitimi ve seçmeli dersler	35-40	0-30	35-70

Son yıllarda Fin öğretmen eğitim modeli, kendisini araştırma temelli profesyonel bir kültürün gelişmesine adanmıştır. Öğretmenlerin eleştirel bilimsel okuryazarlığı ve araştırma metotlarını öğrenmeleri bu sistemde çok önemli görülmektedir. Buna ek olarak, Fin öğretmen yetiştirme programları hem nitel hem de nicel araştırmalara uygun bir araştırma temelli sistemi benimsemektedir. Öğretmenlerin bu yaklaşımla eğitilmesinin en önemli amaçlarından birisi, öğrencilerin gelecekte karşılaşılabilecekleri problemlerin analizine ve çözümüne hazırlıklı olmalarını sağlamaktır. Bu yüzden tüm öğretmen adayları programdan mezun olmadan eğitim alanında araştırma sorusunu kendi belirlediği, araştırma verilerini bağımsız bir şekilde kendi topladığı, bulgularını yorumlayabildiği ve sonuçlarını sentezleyerek yazılı bir tez olarak sunabildiği bir araştırma projesi hazırlamak zorundadır. Bunun nedeni öğrencilerin aktif bir şekilde çalışmayı öğrenerek araştırmacı olmayı içselleştirmeleridir (Niemi, 2016, s. 34).

Fin öğretmen eğitiminin en önemli amaçlarından birisi, öğretmenleri araştırma temelli bilgi, beceri ve metotlarla donatarak öğretmenin okul ortamında iş birliği yapması, veli ve diğer paydaşlarla doğru iletişimi kurabilmesinin sağlanmasıdır. Bu çerçevede

öğretmenlerin araştırma temelli öğretim programında izlemeleri gereken yol haritası Niemi tarafından şu şekilde belirlenmiştir:

- Öğretmenler, kendi alanlarında son yapılan araştırmalar hakkında derin bir bilgi birikimine sahip olmaları ve öğrenme ve öğretme konusunda en son yapılan araştırmalardan haberdar olması beklenmektedir. Alan bilgisi ve pedagojik içerik bilgisinde disiplinler arası araştırma yapılarak öğretim metodlarının geliştirilmesi de beklentiler arasında yer almaktadır.
- Öğretmen eğitimi aynı zamanda kendi başına bir çalışma ve araştırma konularından birisidir. Bu araştırmanın öğretmen eğitiminin etkinlik ve kalitesi hakkında gerekli bilgiyi barındırması gerekmektedir.
- Öğretmenler, öğretim işini yaparak araştırma temelli bir tutum benimsemelidir. Bu sayede öğretmenler gözlem ve tecrübeleriyle bir sonuca ulaştıkları kendi işlerinde analitik ve açık görüşlü bir yaklaşımı öğrenmektedir (Niemi, 2016, ss. 36-37).

Finlandiya’da tüm öğretmen adayları yaklaşık 20 AKTS’lik öğretmenlik uygulaması dersleri almak zorundadır. Öğrenciler okullarda yaptıkları uygulama derslerinde öğrendikleri araştırma temelli yaklaşımları ve sosyal becerileri hayata geçirme şansı bularak tecrübe kazanmaktadırlar. Okullarda öğretmenlik uygulaması, üniversitelerdeki öğretmenlik eğitimi programlarıyla entegre bir şekilde çalışmaktadır. Üniversite hocaları, üniversiteye bağlı öğretmenlik uygulaması okullarındaki özel eğitimli öğretmenler ve diğer okullardaki alan öğretmenleri, öğretmen adaylarına öğretmenlik uygulaması rehberliği veya danışmanlığı yapmaktadır. Uygulamada dikkat edilen en önemli unsurlardan birisi öğrencinin öğrendiklerini tecrübeye çevirebilmesi için mümkün olan en erken dönemde öğretmenlik uygulamalarının başlamasıdır. Öğretmenlik uygulamasının ilk safhalarında öğrenciler bir eğitimci bakış açısıyla okul hayatını ve öğrencileri gözlemlemektedir. Daha sonra spesifik konulara ve öğrencilerin öğrenme aşamalarına odaklanılmaktadır. Öğretmenlik uygulamasının son aşamasında öğrenciler tüm öğretim sorumluluğunu kendileri üstlenerek sınıflarda tek başına ders işlemektedir. Son aşama öğrencilerin araştırma derslerini aldıkları yüksek lisans tezlerini yazdıkları döneme denk gelmektedir (Niemi, 2016, ss. 36-37).

Üniversitelere bağlı öğretmen yetiştirme okulları (*Normal Okul* olarak adlandırılmaktadır), Fin öğretmen eğitimde çok önemli bir rol üstlenmektedir. Bu okullar devlet okulu olarak geçmektedir fakat burada görev yapan öğretmenlerin statüleri diğer okullardan farklıdır. *Normal Okul* öğretmenleri bir taraftan okuldaki öğrencilere ders

verirken diğer taraftan üniversitelerden gelen öğrenci öğretmenlere danışmanlık ve rehberlik yapmaktadır. *Normal Okul* öğretmenlerinin birçoğu araştırma ve geliştirme alanlarında aktif görev almakta ve okullardaki öğrenme materyalleri geliştirme ekiplerinde çalışmalar yapmaktadır. Bu öğretmenlerin diğer okullarda en azından bir kısmının görev yapması ve katkı sağlaması gerektiği yönünde eleştiriler de dile getirilmektedir (Niemi, 2016, s. 37). Üniversitelerde öğretmen eğitimi programlarında lisans ve yüksek lisans düzeyinde genel olarak uygulanan öğretmenlik uygulaması tablosu aşağıda verilmiştir.

Tablo 2.8. Finlandiya Öğretmen Yetiştirme Müfredatında Öğretmenlik Uygulaması (Niemi, 2016, s. 37)

	Yıl	
Yüksek Lisans	2	Üst seviye öğretmenlik uygulaması (Master seviyesi, 8 AKTS) Tecrübe gelişimi için farklı uygulama seçenekleri. Master tezi ile bağlantılı uygulama yapma seçeneği.
	1	(Çoğunlukla yerel yönetimlere bağlı alan okulları)
Lisans	3	Orta seviye öğretmenlik uygulaması (Lisans eğitimi seviyesi, 12 AKTS) Spesifik konularla öğretime başlama. Ardından daha geniş ve öğrenci merkezli yaklaşımla öğretim uygulamaları.
	2	(Üniversitelere bağlı öğretmen yetiştirme okulları)
	1	Teorik derslere entegre edilmiş öğretmenlik uygulaması

Helsinki Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinde yer alan öğretmen yetiştirme programında pedagojik eğitim için toplamda 60 AKTS'lik ders başarıyla geçilmek zorundadır. Pedagojik formasyon eğitiminin 25 AKTS'lik bölümü temel derslerden, 35 AKTS ise orta seviye derslerden oluşmaktadır. Bu dersler dört farklı periyotta bir yıl sürecek şekilde programlanmıştır. Fakat iki yılda tamamlanması ile ilgili seçenekler de mevcuttur. Pedagojik formasyon dersleri katılımı zorunlu tutulmakta, en fazla %15'lik kısmına katılmama hakkı tanınmaktadır. Akademik takvimde genel olarak pedagoji dersleri ağustos ayının son haftası başlayarak mayıs ayının son haftasına kadar devam etmektedir. Temel dersler ilk Güz döneminde, orta seviye dersler ise Bahar döneminde verilmektedir. Öğretmenlik uygulaması dersleri ise Güz döneminin ikinci yarısı ve Bahar döneminin ikinci yarısında verilmektedir (*Helsingin Yliopisto*, 2023a).

Tablo 2.9. Helsinki Üniversitesi Pedagojik Formasyon Dersleri (Helsingin Yliopisto, 2023a).

Öğretmenler İçin Pedagoji Dersleri (60 AKTS)	Temel Dersler (25 AKTS)	Orta Seviye Dersler (35 AKTS)
Eğitim Dersleri (15 AKTS)	Öğrenme ve Gelişim Psikolojisi (5AKTS)	Eğitimin Sosyal, Kültürel ve Felsefi Temelleri (5 AKTS) Öğrenme ve Esenlik Yardımı (5 AKTS)
Alan Didaktiği Dersleri (25 AKTS)	Alan Didaktiği I: Müfredat ve Öğretim (10 AKTS)	Alan Didaktiği II: Değerlendirme ve Geliştirme (5 AKTS) Bir Araştırmacı Olarak Öğretmen Semineri (10 AKTS) - Araştırma Semineri (8 AKTS) - Didaktik (2 AKTS)
Öğretmenlik Uygulaması (20 AKTS)	Temel Öğretmenlik Uygulaması (10 AKTS)	Üst Seviye Öğretmenlik Uygulaması (10 AKTS)

Helsinki Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi tarafından verilen pedagojik formasyon dersleri hem lisans hem de yüksek lisans düzeyinde verilmektedir. Bu derslerin içerik alanları ve kazanımları şu şekildedir:

Didaktik: Yüksek lisans düzeyinde öğretilen didaktik, öğretmen adaylarına öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerinin teorik olarak öğretildiği derstir. Adaylar, öğretme-çalışma-öğrenme sürecini ve bunların farklı öğrencilerin öğrenimi üzerindeki etkisini öğrenmektedir. Öğrenciler bu dersle beraber öğretimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesindeki temel unsurları ve bunların birbirleriyle olan ilişkilerini anlamak ve bunları kendi eğitim alanlarına uygulayabilmektedir. Ayrıca bu dersi alan öğrenciler, öğretimin eğitimsel önemini ve etik doğasını anlamlandırmaktadır. Dersin içerik alanları ise şu şekildedir (Helsingin Yliopisto, 2024a):

- Öğretimin temel kavramları, öğretim teorisi ve uygulaması arasındaki ilişkiler, araştırmaya dayalı pedagojik düşüncenin bağımsız bir şekilde uygulanması,
- Müfredat ve öğretmenlerin mesleki etik kurallarına uygun olarak, özellikle müfredat ve öğretme ve öğrenme teorileri açısından eşitlik ve çeşitlilik dikkate alınarak öğretme ve öğrenmenin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi,

- Farklı öğrencilere eğitim vermeye, entegre öğrenme materyali üretmeye ve iş birliğine katılmaya yönelik teorik ve pedagojik bakış açılarının geliştirilmesi,
- Öğrencinin öğrenmeye ilişkin kendi uygulamaları, kavramları ve bunlara ilişkin teoriye dayalı yansımaları,
- Doğrudan veya kayıtlı videodan alanda öğretimin analizi yoluyla öğretme-çalışma-öğrenme sürecindeki hedefler ve etkileşim.

Eğitim Psikolojisine Giriş: Helsinki Üniversitesi'nde lisans düzeyinde öğretilen bu ders; biyolojik, sosyal, kültürel ve teknolojik yaklaşımlarla şekillenen bir eğitim psikolojisi olgusu olarak insan gelişimini konu almaktadır. Bu derste öğrenme ve pedagojik etkileşim için duyguların, motivasyonun ve refahın önemi öğretilmektedir. Ayrıca iş birliğine dayalı öğretim, dersin önemli bir parçasını oluşturmaktadır. Dersin içerik alanları ise şu şekildedir (*Helsingin Yliopisto*, 2024b):

- Eğitim psikolojisi ve öğrenme araştırması, motivasyon, refah ve duygular,
- Eğitim ve öğretim bağlamında öğrenmenin ve yenilenmenin doğası ve önemi,
- İnsan zihninin gelişimi ve esnekliği ile bu gelişimin sosyal ve kültürel faktörlere bağımlılığı,
- İç içe geçmiş süreçler olarak gelişim ve öğrenme,
- Akademik, pedagojik ve etik öz değerlendirme yoluyla öğrenmede etkileşim, eşitlik ve çeşitlilik,
- Pedagojik etkileşime katkıda bulunan önemli bir faktör olarak öğretmenin davranışı ve gelişimi,
- Çeşitli çalışma yöntemleri yoluyla motivasyonun geliştirilmesi.

Alan Didaktiği I: Lisans düzeyinde öğretmen adaylarına okutulan bu ders; öğrencilerin alan öğretimi, çalışma ve öğrenmeye odaklanan bir araştırma alanı olarak alan didaktiğine aşina olmalarını sağlamaktadır. Ders, öğretmen adaylarının müfredatla ilgili temel düşünceleri anlamaları, temel eğitim ve ortaöğretim müfredatının değer temellerine aşina olmaları ve okul müfredatı taslağının hazırlanmasına katkı sunmaları için gerekli bilgi ve beceriyi kazanmalarına yardımcı olmaktadır. Ayrıca geri bildirimin ve diğer değerlendirmelerin amaçlarını ve yöntemlerini bilmek ve çok disiplinli öğrenme modüllerinin müfredat temelini anlamak ve planlayabilmek bu dersin kazanımları

arasında yer almaktadır. Dersin içerik alanları ise şu şekildedir (*Helsingin Yliopisto*, 2024c):

- Branşlara göre öğretim konularının didaktiği,
- Çeşitli konu didaktiği konularının incelenmesi ve ilgili konularda öğretimin planlanmasını ve uygulanmasını ve multidisipliner öğrenme modüllerini ve öğretim sırasında geri bildirimin sağlanması,
- Alan öğretimiyle ilgili etkileşim becerileri.

Alan Didaktiği II: Öğretmen adaylarına yüksek lisans düzeyinde öğretilen Alan Didaktiği II dersi; etik, eğitim politikası ve toplumla ilgili değerlendirme boyutlarını konu almaktadır. Ders, öğrencilerin biçimlendirici ve özetleyici değerlendirmeye ilgili ilkeleri anlamalarını sağlamakta ve farklı değerlendirme yöntemlerini nitelikli olarak uygulayabilme ve eleştirel yeteneklerini geliştirmektedir. Ayrıca öğretmen adayının kendi branşının önemini yanı sıra farklı branşları tanıması, üzerinde düşünmesi ve eleştirel olarak değerlendirebilmesi kazanımlar arasında yer almaktadır. Dersin içerik alanları ise şu şekildedir (*Helsingin Yliopisto*, 2024d):

- Öğrencilerin kendi branşlarında öğrenme ve öğretme perspektifleri,
- Müfredatla ilgili bütünsel düşünmenin bir parçası olarak öğrencilerin kendi branşlarındaki öğretim stratejileri.

Öğrenme ve Refah Desteği: Lisans düzeyinde öğretilen bu ders; öğrencileri desteklemenin görev ve sorumluluklarının yanı sıra destek sağlamaya yönelik kapsayıcı ilkeleri konu almaktadır. Eğitim ve okul bağlamında öğrenme güçlüklerinin çeşitli belirtilerini tanımlamaktadır. Araştırmaya dayalı pedagojik destek çözümlerini öğretilmesi hedeflenmektedir. Eleştirel bir bakış açısıyla zorbalık ve ayrımcı uygulamaların önüne geçmekle ilgili bilgiler verilmektedir. Ayrıca adayların öğrenmeyi ve zihinsel sağlığı teşvik etmek için iş birliğinin önemini anlamaları bu dersin kazanımları arasında yer almaktadır. Dersin içerik alanları ise şu şekildedir (*Helsingin Yliopisto*, 2024e):

- Öğrenmeyi ve refahı desteklemenin yanı sıra mevcut destek seviyelerini (genel, yoğunlaştırılmış ve özel destek) sağlayan kanunlar ve yönergeler,
- Öğrenmenin çeşitliliği ve refahla ilgili temalar (örneğin; öğrenme güçlükleri),

- Farklı yaşlarda öğrenmeyi ve okula devamı desteklemenin önemi ve fırsatları,
- Eşit ve güvenli bir öğrenme ortamını teşvik etmek amacıyla ayrımcı normların ve zorbalığın önlenmesi.

Eğitimin Sosyal, Kültürel ve Felsefi Temelleri: Öğretmen adaylarına lisans düzeyinde öğretilen bu ders; eğitim kurumlarının tarihsel yapısını, karmaşık toplumsal bağlarını ve yetkilerini analiz etmektedir. Ders, eğitim kurumlarının karşı karşıya olduğu çelişkili beklentileri ve gereksinimleri değerlendirmek, toplumsal değişim taleplerini ele almak gibi çeşitli konuları kapsamaktadır. Öğrencilerin eğitimle ilgili değerleri anlaması sağlanmaktadır. Ayrıcalık veya ayrımcılık üreten sosyal kategorileri ve normları anlayarak bunların ortadan kaldırmaya çalışılması yönünde bilgiler öğretilmektedir. Öğretmen adaylarının değerler üzerinde eleştirel bir şekilde düşünmek ve uygun kavramları kullanarak adaletsizliğin, ayrımcılığın ve ırkçılığın tartışılması sağlanmaktadır. Ayrıca eğitim ve okul ortamının ve öğrencinin kimliğinin inşası üzerindeki etkisini anlamak da dersin kazanımları arasında yer almaktadır. Dersin içerik alanları ise şu şekilde ifade edilmektedir (*Helsingin Yliopisto, 2024f*):

- Finlandiya eğitim tarihinin temel özellikleri ve eğitim politikasındaki son önemli değişiklikler,
- Eğitim kurumlarının faaliyetleri, dönüşümü ve sürekliliğini etkileyen faktörler,
- Eğitim felsefesinin temelleri,
- Eğitim kurumları ile toplum arasındaki bağlantının yanı sıra ayrımcılık, ırkçılık ve adaletsizliğin bireysel, yapısal ve kurumsal tezahürleri,
- Eğitim ve okul ortamında oluşan kimliğin inşası ve aktif katılımın gelişimi.

Araştırmacı Olarak Öğretmen: Lisans düzeyi dersleri arasında yer alan “Araştırmacı Olarak Öğretmen” dersi; 5 AKTS’lik “Araştırmacı Olarak Öğretmen Seminer” dersi ve 3 AKTS’lik “Eşit ve Ayrımcı Olmayan Öğretime Doğru” dersi olarak iki aşamada okutulmaktadır. Seminer dersinde, öğretmen adayının gerekçelendirebilecek şekilde araştırma yapabilmesi beklenmekte, meraklı ve eleştirel bir yaklaşımla mesleki olarak kendini geliştirebilmesi istenmektedir. Hem bağımsız hem de iş birliğine dayalı problem çözme ve bilgi üretme yeteneğinin elde edilmesi beklenmektedir. Pedagojik araştırma ve geliştirme alanlarını belirleme ve bunları teorik ve pratik olarak ele alabilme

de dersin kazanımları arasında yer almaktadır. Ayrıca adayların okul ortamında karşılaştıkları öğretim sorunları karşısında bilimsel uygulamalarla çözüm yolları geliştirebilmesi istenmektedir. “Eşit ve Ayrımcı Olmayan Öğretime Doğru” dersinde ise; öğrenciler, eğitimin eşitlik çerçevesinde eleştirel ve ayrımcılık yapmadan nasıl gerçekleştirebileceklerini öğrenmektedir. Ders, okuldaki öğrencilerin geçmişlerini dikkate alarak eşitliğin seviyesini ayarlayabilmeyi ve ayrımcılık meselesinde karşılaşılan zorlukların üstesinden gelebilmeyi öğretmektedir (*Helsingin Yliopisto*, 2024g).

Temel Öğretmenlik Uygulaması: Helsinki Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinde okutulmakta olan temel uygulama dersi; öğretmen adaylarının öğretimi ve okul ortamını incelemesi ve eğitimin temelini oluşturan değerleri daha iyi anlaması için zemin oluşturmaktadır. Eğitim-öğretimde müfredat ve içerik alanlarıyla belirlenen hedefler doğrultusunda okullardaki rehber öğretmenler eşliğinde öğretmenlik uygulaması gerçekleştirilmektedir. Uygulamada adayların çeşitli öğretim yöntemlerini kullanması ve yöntemleri pedagojik olarak gerekçelendirmesi sağlanmaktadır. Uygulama esnasında farklı öğrencileri tanıyarak etkileşim içinde olmaları istenmektedir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin uygulamada sorumluluklarını ve etik ilkeleri dikkate alması istenmektedir. Ayrıca temel uygulama dönemini tamamlayan öğrencilerin branş öğretmenleri olarak faaliyetleri üzerinde derinlemesine düşünebilmesi ve teori ile pratiğin bütünleştirilmesinin öneminin farkına varabilmesi, dersin kazanımları arasında yer almaktadır (*Helsingin Yliopisto*, 2024h).

Üst Seviye Öğretmenlik Uygulaması: Helsinki Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinde öğrencilerin aldığı üst seviye öğretmenlik uygulaması dersi; müfredatın niteliğini ve öğretilen konuları göz önünde bulundurarak öğretimi bağımsız olarak planlama, uygulama ve değerlendirme konularına odaklanmaktadır. Öğretimin planlanması ve uygulanmasında disiplinli öğrenme modülleriyle ilgili öğrenme sağlanmaktadır. Öğretmenlik uygulamalarında araştırmaya dayalı bilgi ve mesleki becerilerin sürdürülmesi ve geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Adaylar, bir branş öğretmeni olarak okulun ve öğretimin gelişimini anlamaktadır. Ayrıca teori ile pratiğin entegrasyonu ve adaylardaki yansıması kazanımlar arasında yer almaktadır (*Helsingin Yliopisto*, 2024i).

Öğretmenlik uygulaması, Helsinki bölgesindeki okullarda Eğitim Bilimleri Fakültesi koordinatörlüğünde gerçekleştirilmektedir. Uygulama döneminde öğrenciler okul topluluğu ile tanışmakta, diğer öğretmenler tarafından yürütülen dersleri gözlemlemekte ve analiz etmektedir. Ardından kendi derslerini planlayan öğretmen adayları öğretmenlik uygulaması saatlerinde eğitim vermektedir. Öğrenciler ayrıca Eğitim Bilimleri Fakültesi'nde öğretmenlik uygulaması grup rehberliğine katılmaktadır. Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması derslerine girmeden önce adli sicil kayıtlarının olup olmadığı kontrol edilmektedir. Adli sicil kaydı olanlar öğretmenlik uygulamalarına kabul edilmemekle beraber öğretmen olmaları söz konusu değildir (Helsingin Yliopisto, 2023a).

Finlandiya'da genel olarak öğretmen eğitimi müfredatları ve pedagojik formasyon eğitiminden bahsettikten sonra ülkede din dersi öğretmeni yetiştiren kurumların müfredat yapısına odaklanmak yerinde olacaktır. Yukarıda bahsedildiği gibi ülkede sadece dört üniversite din dersi öğretmeni yetiştirme programları barındırmaktadır. Bunlardan en önemlisi ve kapsamlısı olan Helsinki Üniversitesinin müfredat yapısı diğerlerinden daha fazla derse yer vermektedir. Şüphesiz birçok azınlık din dersi öğretmeni yetiştirme altyapısının bunda büyük bir etkisi vardır. Åbo Akademi ise İsveç dilinde din dersi öğretmeni yetiştirmekte ve ağırlıklı olarak Luteryan din derslerine yer vermektedir. Din dersi öğretmeni yetiştiren bir başka üniversitesi ise Turku Üniversitesidir. Doğu Finlandiya Üniversitesi ise, Ortodoks din dersleri ağırlıklı bir müfredat yapısına sahip olmasına karşın diğer Hristiyan mezhepleri ile ilgili din derslerini bünyesinde barındırmaktadır. İlahiyat fakültesinde beş farklı program olan Doğu Finlandiya Üniversitesi'nin iki programı din dersi öğretmeni yetiştirme görevini üstlenmiştir. Biri Ortodoks din dersleri diğeri ise diğer Batı Hristiyan mezhepleri din dersi öğretmeni yetiştirmektedir. Aşağıda örnek olması açısından Ortodoks din dersi öğretmeni yetiştirme programının hem lisans düzeyinde hem de yüksek lisans düzeyinde müfredatları ayrıntılı bir şekilde tablolar halinde verilecektir.

Tablo 2.10. Doğu Finlandiya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Ortodoks Din Dersi Öğretmeni Yetiştirme Lisans Programı 2023-2024 Öğretim Yılı Müfredatı (Itä-Suomen Yliopisto, 2023)

		Ders	AKTS
Genel Dersler 8 AKTS	Zorunlu Dersler	Üniversite Dersleri Oryantasyon	1
		İlahiyat Ders Planlama	1
		İlahiyat Derslerine Giriş	4
		Teologlar İçin Bilim Felsefesi	2
Uygulama Dersleri 3 AKTS	Zorunlu Dersler	Kilise Uygulamaları (Liturjik)	3
Dil ve İletişim Dersleri 12 AKTS	2 AKTS Seçmeli	İlahiyat Akademik ve Mesleki İngilizce I	2
		Akademik ve Mesleki İngilizce I	2-3
		Akademik ve Mesleki İngilizce I Muafiyet Sınavı	2-3
	2 AKTS Seçmeli	İlahiyat Akademik ve Mesleki İngilizce II	2
		Akademik ve Mesleki İngilizce II	1-3
		Akademik ve Mesleki İngilizce II Muafiyet Sınavı	1-3
	4 AKTS Seçmeli	İlahiyat Öğrencileri İçin İsveççe, Yazma Becerileri	2
		İlahiyat Öğrencileri İçin İsveççe, Konuşma Becerileri	2
		Tüm Öğrencileri İçin İsveççe, Yazma Becerileri	1.5-2.5
		Tüm Öğrencileri İçin İsveççe, Konuşma Becerileri	1.5-2.5
		İsveççe Yazma Becerileri Muafiyet Sınavı	1.5-2.5
		İsveççe Konuşma Becerileri Muafiyet Sınavı	1.5-2.5
	2 AKTS Seçmeli	İlahiyat Öğrencileri İçin Fince Yazılı İletişim	2
		Tüm Öğrenciler İçin Fince Yazılı İletişim	2-4
		Fince Yazılı İletişim Muafiyet Sınavı	2-4
	2 AKTS Seçmeli	İlahiyat Öğrencileri İçin Etkileşim Becerileri	2
		Tüm Öğrenciler İçin Fince Etkileşim Becerileri	1-3
		Etkileşim Becerileri Muafiyet Sınavı	1-3
Klasik ve Liturjik Dil Eğitimi 10 AKTS	Zorunlu	İncil Yunancasının Temelleri I	5
	5 AKTS Seçmeli	İncil Yunancasının Temelleri II	5
		Latinceye Giriş	5
Ortodoks Teolojisinde Temel Dersler 60 AKTS	Zorunlu	Yeni Ahit Araştırmaları	5
		Eski Ahit Araştırmaları	4
		İncilin Temel Konuları	1
		Yorum Yöntemleri ve Metin Analizi	2
		Kilise Tarihi ve Erken Kilise ve Orta Çağda Kilise Tarihi	5
		Karelia ve Finlandiya'da Ortodoksluk	3
		Genel Ortodoks ve Rus Ortodoksluğuna Giriş	4
		Dogmatik	2-5
		Patristikler	3
		İkon Teolojisi	2
		Etik ve Estetik Teolojisi	2
		Liturjik Teolojiye Giriş	5
		Pastoral Teoloji	2
		Din ve Homiletik Pedagoji	5
		Erken Hristiyan ve Bizans Müziği	3
		Ortodoks Kilise Müziğine Giriş	2
		Dünya Dinleri	4
		Modern Dindarlık	3
Ortodoks Teolojisinde Orta Seviye	Zorunlu	Metodolojinin Temelleri	1
		Teolojide Bilgi Becerileri	1
		Lisans Tezi Semineri ve Metodoloji	4

		Ders	AKTS
Dersler 20 AKTS		Lisans İlahiyat Tezi	6
		Lisans Derecesi İçin Yeterlik Sınavı	0
	4 AKTS Seçmeli	Doğunun Batıyla Tanışması	4
		Kiliselere, Dinler ve Küresel Sorunlar	4
	4 AKTS Seçmeli	Diyalogda Dinler	4
		Etkileşim Teolojisi	4
		Sekülerleşme	4
		Ses ve Ekümenizm	4
		Yeni Ahit'in Kökleri	4
		Eski Ahit'in Kökleri	4
		İncil Yorumlama ve Patristik Metin Dersi	4
		Doğu Avrupa'da Ortodoks Kilisesi	4
		Antisemitizm	4
		Bizans	4
		Karelia ve Finlandiya	4
		Ortodoksluk ve Batı	4
		Tanrı Konsepti	4
		Doğu Kiliseleri, İslam ve Musevilik	4
		Uygulamalı Etik ve Estetik	4
		Dini Yetiştirme ve İletişim	4
		Liturji ve Kilise Servisi Uygulamaları	4
		Bir Dünya Dinine Aşına Olmak	4
		Dini Değişim ve Etkileşim	4
		Geleneksel Japon Dinleri	4
		Septuagint İçerisinde	4
		İncil Yorumlarında Güncel Durum	4
		Din ve Cinsiyet	4
		Doğu Kiliselerinde Müzik Kültürü	4
		Doğu Kiliselerinde Himnoloji	4
		Ortodoks Kilisesinde Sanat Oluşturma	4
		Teolojide Güncel Konular	4
		Teoloji ve Din Çalışmalarında Metot (Workshop)	4
		Ekolojik krize manevi ve psikolojik yaklaşımlar: Korku, Kaygı ve Umut	4
		Orta Düzey Çalışmalar: Mahalle Yönetiminin temelleri ve işleyen iş topluluğu	4
		Küresel Güney'de sürdürülebilir kalkınmaya yaklaşımlar olarak iyi yönetim, hukukun üstünlüğü ve din özgürlüğü	4
		Avrupa'da Din ve Hukukun Tartışmaları ve Zorlukları	4
		Sessizliğin Bilgeliği: Küresel Krizlerde Barış ve Refah	4
İsteğe Bağlı Dersler 0-25 AKTS	0-25 AKTS Seçmeli	Kendini Geliştiren Ses Sanatçıları İçin Kilise İlahileri	2
		YUFE Dersleri	5
		Mesleki Portfolio	2
Pedagojik Formasyon Temel Dersleri 25-35 AKTS			
Diğer Öğretim Temel Dersleri 25-30 AKTS			

Yukarıda verilmiş olan tabloda Doğu Finlandiya Üniversitesinde okutulan Ortodoks din dersi öğretmeni yetiştirme programının lisans düzeyindeki müfredatı ayrıntılı bir şekilde verilmiştir. Görüldüğü gibi müfredatta Ortodoks mezhebinin öğretilerinin ağırlıklı olduğu bir ders programı karşımıza çıkmaktadır. Her ne kadar Rus Ortodoks din dersleri yer alsa da Finlandiya'daki Ortodoks bakış açısını yansıtan önemli derslere de yer vermektedir. Bunların yanı sıra diğer dinler ve mezhepler hakkında da dersler bulunmaktadır. Doğu Finlandiya Üniversitesinin Ortodoks din dersi yetiştirme lisans programına baktıktan sonra yüksek lisans eğitimini gösteren ayrıntılı müfredat tablosu aşağıda verilmiştir.

Tablo 2.11. Doğu Finlandiya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Ortodoks Din Dersi Öğretmenliği 2023-2024 Öğretim Yılı Yüksek Lisans Müfredatı (Itä-Suomen Yliopisto, 2023)

		Ders	AKTS
İncil Çalışmalarında İleri Düzey Dersler 60 AKTS	Zorunlu 55 AKTS	Metodoloji ve Destekleyici Dersler (İncil Çalışmaları)	5
		Metodoloji ve Lisansüstü Semineri (İncil Çalışmaları)	10
		Yüksek Lisans Tezi (İncil Çalışmaları)	30
		Yüksek Lisans (İlahiyat) Yeterlik Sınavı	0
		İncil Teolojisi	5
		Araştırmanın Temelleri	5
	Seçmeli 5 AKTS	Araştırmanın Uzmanlık Düzeyi	5
		Tarihte İsa	5
		Pauline Teolojisi	5
		Septuagint	5
		Edebi Bir Eser Olarak Eski Ahit	5
		Edebi Bir Eser Olarak Yeni Ahit	5
		Yahudilik ve Kumran	5
Kilise Tarihinde İleri Düzey Dersleri 60 AKTS	Zorunlu 50 AKTS	Metodoloji ve Destekleyici Çalışmalar	5
		Metodoloji ve Lisansüstü Semineri	10
		Yüksek Lisans Tezi	30
		Yüksek Lisans (İlahiyat) Yeterlik Sınavı	0
		Tezi Destekleyen Literatür	5
	Seçmeleri 10 AKTS	Kilise Tarihi I	5
		Kilise Tarihi II	5
		Tarihi Anlamak ve Yorumlamak	5
		Bizans Tarihi	5
		Rusya'da Felsefe	5
		Eski Doğu Avrupa'da din özgürlüğü ve din özgürlüğü sorunları	5
		Kilise Tarihinde Özel Konular II	5
Uygulamalı Teolojide İleri Düzey Dersleri 60 AKTS	Zorunlu 45 AKTS	Metodoloji ve Destekleyici Çalışmalar	5
		Metodoloji ve Lisansüstü Semineri	10
		Yüksek Lisans Tezi	30
		Yüksek Lisans (İlahiyat) Yeterlilik Sınavı	0
	Seçmeli 10 AKTS	Homiletik	5
		Canon Hukuku ve Kilise İdaresi	5

		Ders	AKTS
		Liturjik Teoloji	5
		Pastoral Teoloji	5
		Kilise Mimarisi	5
		Ayin ve Maneviyat	5
		Ortodoks Psikoterapi	5
		Din ve Ahlak Eğitimi	5
	Seçmeli 5 AKTS	Doğu ile Batı Arasındaki Karşılaşma Soruları	5
		Kilise, Dinler ve Küresel Sorunlar	5
		Pratik Teolojide Güncel Sorular	5
		Meslek Odaklı Çalışmalar	5
		Metodolojide İleri Çalışmalar	5
		Yüksek Lisans Teziyle İlgili Araştırmalar	5
Sistematik Teoloji ve Patristikte İleri Düzey Dersleri 60 AKTS	Zorunlu 45 AKTS	Metodolojik Çalışmalar	5
		Metodoloji ve Lisansüstü Semineri	10
		Yüksek Lisans Tezi	30
		Yüksek Lisans (İlahiyat) Yeterlilik Sınavı	0
	Seçmeli 15 AKTS	Yüksek lisans teziyle ilgili literatür	5
		Patristikte ileri konular	5
		Modern Ortodoks Teolojisinde Özel Konular	5
		Patristik metinler	5
		Dinlerin Karşılaşması	5
Karşılaştırmalı Dinlerde İleri Düzey Dersler 60 AKTS	Zorunlu 55 AKTS	Karşılaştırmalı dinde metodolojik yaklaşımlar ve araştırma yöntemleri	5
		Metodoloji ve Lisansüstü Semineri	10
		Yüksek Lisans Tezi (Karşılaştırmalı Din)	30
		Yüksek Lisans (İlahiyat) Yeterlilik Sınavı	0
		İleri teori	5
		Karşılaştırmalı dinde yaklaşımlar	5
	Seçmeli 5 AKTS	Din, siyaset ve iktidar	5
		Din ve Çevre	5
		Din ve ekonomi	5
		Ritüeller ve mitler	5
Pedagojik Formasyon Temel Dersleri 25-35 AKTS			
Diğer Öğretim Temel Dersleri 25-30 AKTS			

Finlandiya’da diğer din dersi öğretmenliği programlarına bakıldığında; özellikle Helsinki Üniversitesi’nde din dersi öğretimi ile ilgili diğer üniversitelerden daha fazla tecrübe ve birikimin bulunduğu görülmektedir. İlgili üniversite; Luteryan din eğitimi, Ortodoks din eğitimi ve Katolik din eğitiminin yanı sıra İslam din eğitimi açısından da önemli bir üniversitedir. 2007 yılında Finlandiya’da resmi olarak İslam din dersi öğretmeni yetiştirmek için Helsinki Üniversitesi İslam din eğitimi öğretmeni yetiştirme

programı açmıştır. İlk açıldığı dönemde Sanat Fakültesi bünyesinde “İslami Bilimler ve Din Çalışmaları” bölümünde faaliyet gösteren İslam din dersi öğretmen programı, 2019 yılından itibaren İlahiyat Fakültesi bünyesinde İslam Teolojisi Çalışmaları bölümünün bir parçası olarak faaliyet göstermektedir. İslam din dersi öğretmen yetiştirme müfredatı ve eğitimi Sanat Fakültesindeki İslam Çalışmaları bölümü ve İlahiyat Fakültesindeki İslami Teoloji bölümlerinin iş birliği ile oluşturularak yürütülmektedir. Bu yüzden İslam din dersi öğretmenleri Sanat Fakültesi veya İlahiyat Fakültesinden yüksek lisans derecesi alabilmektedir (Sakaranaho & Rissanen, 2021, s. 119).

İslam din dersi öğretmen yetiştirme müfredatında ağırlıklı olarak dört ana tema yer almaktadır. Bunlar; (1) Arap dil bilgisi, (2) İslam dininin ana kaynakları, (3) İslam tarihinde yer alan önemli alimlerin kaleme almış olduğu temel kaynaklar ve (4) Müslümanların günümüzde dünyadaki durumudur. İslam dinini bilimsel olarak araştırmak, İslam din dersi öğretmen yetiştirme programındaki en önemli yaklaşımlardan birisi olarak kabul edilmektedir. Bu bilimsel yaklaşım, Batılı ülkelerin benimsediği İslam çalışmalarıyla paralel olarak yürütülmektedir (Sakaranaho & Rissanen, 2021, s. 119).

Günümüzde Finlandiya’da din dersi öğretmen eğitimi programları konusunda bazı problemler de yaşanmaktadır. Bunların en önde geleni, azınlık dini grupların nitelikli din dersi öğretmen bulamamasıdır. Bu sorunun çözümü için Eğitim ve Kültür Bakanlığı’nın desteğiyle 2007 yılında Helsinki Üniversitesi bünyesinde azınlık gruplarına din dersi öğretmen yetiştirilmesine dair bir program başlatılmıştır. Burada öğretmen adayları ana branş olarak İslam veya diğer azınlık dinlerinden birini seçebilmektedir. Buna ek olarak, Luteryan veya diğer din derslerini ana branş olarak seçen öğrenciler yandal olarak azınlık din derslerini de alabilmektedir. Fakat bu hususta çözülmeyi bekleyen birçok problem vardır. Bunlardan birisi de Finlandiya’da azınlık gruplar için ders verebilecek öğretmen adaylarının birçoğunun Fince bilmemesi ve bu nedenle üniversitelerde öğretmen eğitimi alamamasıdır. Üniversitelerde öğretmen eğitimi alabilmek için adayın akıcı bir şekilde Fin dilini bilmesi gerekmektedir. Buna ek olarak, istenilen temel eğitimi almış öğretmen aday sayısı oldukça azdır. Örneğin, İslam din dersi öğretmen adaylarının birçoğu daha önce Fin okullarında okumamış ve Fin temel eğitimi almamıştır. Bunun yanı sıra, İslami ilimlerle ilgili Finlandiya’da herhangi bir kürsü bulunmamaktadır. Fakat Din Bilimleri bölümü, İslam ve Budizm dinleriyle ilgili alan eğitimi için özel bir eğitim programı

hazırlamıştır (Kallioniemi & Ubani, 2016, s. 187). Helsinki Üniversitesi'nde öğrenciler, Sanat veya İlahiyat Fakültesi'nde lisans ve yüksek lisans dereceleri için İslam konusunda uzmanlık eğitimi alabilmektedir. Sanat Fakültesi'nde öğrenciler, Orta Doğu ve İslam araştırmaları alanında Kültürel Çalışmalar lisans programının bir parçası olarak İslami çalışmalar odaklı bir lisans derecesi okumaktadır. Her iki fakültede de öğrenciler programın tüm öğrencileri için ortak olan 30 AKTS'lik temel dersleri almaktadır. Sanat Fakültesi'nde multidisipliner bakış açısıyla kültürel çalışmalar programın odak noktasını oluştururken İlahiyat Fakültesi'nde temel çalışmalar dini araştırmaların farklı yönlerine odaklanmaktadır. Her iki fakültede de öğrenciler okuyarak İslam'ın dininde uzmanlaşabilmekte ve pedagojik formasyon derslerini alarak nitelikli öğretmen olabilmektedir (*Helsingin Yliopisto*, 2023b). Helsinki Üniversitesi İlahiyat Fakültesinde okutulan İslam din dersleri Tablo 2.12'de verilmiştir.

Tablo 2.12. Helsinki Üniversitesi İlahiyat Fakültesi 2022-2023 Öğretim Yılı İslam Çalışmaları Bölümü Dersleri (*Helsingin Yliopisto*, 2023b)

Dönem	Dersin İsmi	Seviye
Güz	İslam'ın Temelleri	Lisans
Güz	Kur'an ve Sünnete Giriş	Lisans
Güz	Şariat ve Hayat: İslam Hukuk Geleneği ve Avrupa'da Müslümanlar	Lisans
Güz	Seminer	Lisans
Güz	Finlandiya'da İslam	Lisans
Güz/Bahar	Seminer	Lisans
Güz	Yahudilikte Temel Ders	Lisans
Bahar	İslam'da Çeşitlilik	Lisans
Bahar	İslam, Birey ve Toplum	Lisans
Bahar	İslam ve Kentsel Alan	Lisans
Bahar	Ortadoğu ve Kuzey Afrika'daki Azınlıklar	Lisans
Bahar	İslami Teoloji ve Din Öğrencileri Semineri	Lisans
Bahar	İsrail Devletinde Yahudilik	Lisans
Güz	İslam ve Erkeklik Üzerine Okumalar	Y. Lisans
Güz	İslam Çalışmalarında Teori ve Metot	Y. Lisans
Güz	Orta Doğu'nun Uluslararası Politikası	Y. Lisans
Bahar	Kur'an'ın Doğasında Müslüman Görüşleri	Y. Lisans
Bahar	Siyer ve Hadis	Y. Lisans
Bahar	Ortadoğu'da İç Savaşlar	Y. Lisans
Bahar	Batı Avrupa'da Şiddet İçeren Aşırılık ve Bunun Önlenmesi	Y. Lisans
Bahar	Hizbullah	Y. Lisans
Bahar	Tez Semineri	Y. Lisans

2.5.6. İstihdam Politikaları

Finlandiya’da üniversiteler öğretmen adaylarına öğretmenlik diploması verirken öğretmen niteliklerine sahip olabilmeleri için gerekli olan eğitim ve yetiştirmeyi sağlamaktadır. Mezuniyet aşamasında öğrencilere sadece üniversite diploması verilmektedir. Mezun olan öğrenciler daha sonra bu diplomayla ne yapacaklarına kendileri karar vermektedir. Ülkede öğretmenler için farklı istihdam seçenekleri bulunmaktadır. Bunlardan en önemlisi tabi ki okullarda öğretmen olarak çalışmak olduğu için öğretmen adayları işverene yani Finlandiya şartlarında yerel yönetimlere başvurmak zorundadır. Ülkedeki tüm yerel yönetimler öğretmenlik mesleği ve nitelikli öğretmen istihdamı için yasada belirtilen tüm şartların yerine getirilmiş olması ve alanındaki öğretmenlik programından yüksek lisans mezuniyet belgesinin alınmış olması şartlarını aramaktadır (Niemi, 2016, s. 38).

Mezun olan öğretmen adaylarının test edileceği veya izleneceği herhangi bir merkezi sınav veya denetleme mevcut değildir. Üniversitelerden mezuniyet belgesini almış ve herhangi bir okulda mesleğe başlamış öğretmenlere karşı yüksek derecede güven duyulmakta ve özellikle halk tarafından sevilen bir meslek olduğu görülmektedir (Niemi, 2016, s. 38).

Mezun olduktan sonra meslek hayatına atılan neredeyse her öğretmen Finlandiya’da önemli bir güce sahip olan OAJ (Öğretmen Ticaret Birliği)’a üye olmaktadır. Bu birlik özellikle son yıllarda öğretmen eğitimi ve okul müfredatlarındaki reformların yapılmasında önemli bir rol oynamaktadır. Öğretmen olma şartları arasında yer alan yüksek lisans mezunu olma şartının belirlenmesindeki politikaların ortaya çıkmasında çok önemli bir rol oynamıştır (Niemi, 2016, s. 38).

Finlandiya’da öğretmen istihdamını belirleyen hukuki dayanak 1998 yılında yürürlüğe giren “Öğretmenliğe Uygunluk Şartlarına İlişkin Kararname”dir. Bu kararnameye göre bir kişinin Fin okullarında öğretmen olabilmesi için üniversitelerin ilgili bölümlerinden yüksek lisans diploması almak, öğretilen her ders için, ilgili branşın temel dersleri ve alan derslerinden 60 AKTS’lik bir alan eğitimi almak, en az 60 AKTS’lik veya en az 35 çalışma haftasından oluşan öğretmenlik pedagojik formasyon eğitimi almak gerekmektedir. Ayrıca Kararnameye göre İzlanda, Norveç, İsveç veya Danimarka

lkelerinden ğretmenlik diploması alan birinin Finlandiya makamlarınca denklik diploması verilmesi halinde Finlandiya’da öğretmenlik yapmasında bir sakınca yoktur. İlgili denklik diplomaları Fin Ulusal Eğitim Kurulu tarafından verilmekte ve ihtiyaç olması durumunda başvuru sahibine ek eğitim tamamlaması için süre verilmektedir (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista, 1998). Ayrıca ğretmenin, okulun eğitim dilinde iyi derecede sözlü ve yazılı becerilere sahip olması gerekmektedir. Eğitim dili, okulun eğitim dilinden farklıysa veya Temel Eğitim Kanununun 10. Maddesinin 4. Fıkrasında belirtilen okulda düzenlenen öğretimle ilgiliyse, ğretim aynı zamanda bu eğitime tabi olan bir kişi tarafından da verilebilmektedir. İsveç’te öğretmenlik eğitimi almış ve eğitimin içerdiği öğretmenlik uygulamasını yalnızca İsveççe olarak tamamlayan bir kişinin, İsveççe konuşulan bir okulda eğitim dilinde mkemmek sözlü ve yazılı becerilere sahip olduğu kabul edilmektedir. Norveç veya Danimarka’da sınıf ğretmeni eğitimini tamamlayan bir kişi, öğretmenin sözlü olarak mkemmek düzeyde performans göstermemiş olmasına bakılmaksızın, İsveççe eğitim veren bir okulda ana dili ve edebiyat dışında en fazla iki yıl süreyle ders vermek için kabul edilebilir.

2003 yılında Din zgrlğ Kanunu’nun çıkmasıyla birlikte öğretmenliğe uygunluk kararnamesinde de değişiklik yapılarak din derslerini hangi öğretmenlerin öğretebileceği konusunda değişiklik yapılmıştır. Sınıf ğretmenlerinin sahip olması gereken niteliklere ilişkin bu kararnamede aksi belirtilenlere ek olarak, sınıf ğretmenliği olarak Evanjelik Luteryan veya Ortodoks dinini öğreten kişinin, ilgili dinin çalışmalarının konuların multidisipliner çalışmalarına dahil edilmiş olması gerekmektedir. Temel eğitimde 1-6. sınıf düzeylerinde okutulan din dersleri veya ilgili dinin diğer niversite derslerini diploma şartlarına uygun olarak en az eşdeğer kapsamda tamamlamış olması gerekmektedir. Bir branş öğretmeninin sahip olması gereken niteliklere ilişkin bu kararnamede aksi belirtilmemiş olanlara ek olarak, temel eğitim ve lisede Evanjelik Luteryan veya Ortodoks dinini ders olarak öğreten kişinin, bu derste öğretilen konunun eğitimini tamamlamış olması gerekmektedir. Branş ğretmeninin eğitimi veya niversite tarafından verilen diplomaya göre bunlara karşılık gelen derslerin üniversitede ğretmen tarafından alınmış olması gerekmektedir. Temel eğitimde veya ortaöğretimde başka bir dini öğreten kişinin, bu yönetmelikte öğretmende aranan niteliklere ilişkin olarak öngörülenlere ek olarak, ilgili dinde yükseköğretimi tamamlamış olması veya din

konusunda yeterli bilgi ve birikime sahip olması gerekmektedir (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista, 1998).

Finlandiya’da öğretmen istihdamında herhangi bir merkezi sınav sistemi uygulanmamakla beraber adaylar okullarda açılan öğretmen ilanlarına başvurarak istihdam edilmektedir. Öğretmen ve okul yöneticilerinin işe alımları yerel yönetimlerin sorumluluğundadır. Bu hususta istihdam planlaması ve düzenlemesi yerel yönetimler tarafından yapılmaktadır. Okullardaki boş kontenjanlara başvuran öğretmenlerin öncelikle niteliklerine bakılmaktadır. Daha sonra çoğunlukla mülakat yoluyla öğretmenlerin motivasyonu ve iletişim becerileri test edilmekte ve bunun sonucu olarak işe alım gerçekleşmektedir. Bunun yanı sıra saat ücretiyle çalışan öğretmen veya diğer personel alımı da yapılabilmektedir. Okullara yönetici veya öğretmen alımında aranan akademik özellikler ülkedeki diğer tüm öğretmenlerde aranan özelliklerle aynıdır. Bunun dışında öğretmen alımında istisnai durumlar, Finlandiya’da üst düzey bölgesel organlardan biri temel kamu hizmetleri ve yasal izinlerden sorumlu olan Bölgesel Devlet İdari Ajansları (*Aluehallintovirastot*) tarafından değerlendirilmektedir (Act on General Upper Secondary Education, 2018). Öğretmen maaşları ise, yerel yönetimlerin yetkili öğretmen sendikasıyla imzaladıkları toplu maaş sözleşmesiyle belirlenmekte ve yerel yönetimler tarafından ödenmektedir (*European Agency*, 2023).

Finlandiya’da günümüzde görev yapan öğretmen sayısı temel eğitimde 48 bin 875, genel liselerde 7 bin 703 ve meslek liselerinde toplamda 13 bin 491’dir (*Statistics Finland*, 2022). Buna karşın ülkede toplamda yaklaşık 900 din dersi öğretmeni görev yapmaktadır. Bunların büyük çoğunluğunu Evanjelik Luteryan din dersi öğretmenleri oluşturmaktadır. Diğer taraftan Finlandiya devlet okullarında okuyan Müslüman öğrenci sayısı gün geçtikçe artmakta fakat İslam din dersi öğretmen sayısı aynı oranda artmamaktadır. Öğretmen ihtiyacı çok olduğundan bu alanda yüksek lisans mezunu olmaksızın belli şartları taşıyan öğretmenler istihdam edilmektedir (Heinonen, 2016). Ülkede 2016 verilerine göre toplam 50 İslam din dersi öğretmeni görev yapmaktadır. Bu öğretmenlerin sadece 14’ü üniversitelerin İslam din dersi öğretmeni yetiştirme programlarından mezun olarak yüksek lisans derecesi almıştır (Heinonen, 2016).

2003 yılında Din Özgürlüğü Yasası çıkana kadar devlet okullarında görev yapan din dersi öğretmenleri öğrettikleri dinin mensubu olmak zorundaydı. İlgili yasayla beraber bu şart kaldırılarak öğretmenlerin inancı veya mensup olduğu dini cemaate bakılmaksızın istedikleri dinin öğretmen eğitimini alabilmelerine imkân tanınmıştır (Uskonnonvapauslaki, 2003). Son yıllarda birçok Fin öğrenci, İslam din dersi öğretmeni olabilmek için ilgili öğretmen eğitimi programlarına başvurmaktadır. Bu bölümlerden mezun olan öğretmenler, okullarda İslam din dersi vermektedir. Fakat birçok Müslüman öğrenci velisi öğretmenlerin İslam dini bilgisine tam hâkim olmadığı ve İslam dinini tam manasıyla anlamadığı gerekçesiyle şikâyetlerde bulunmaktadır. Din Özgürlüğü Kanunu'na uygun olan bu durum karşısında şikâyet eden velilerin yasal dayanakları bulunmadığı için şikâyetlerinden herhangi bir sonuç alamamaktadırlar (Sakaranaho & Rissanen, 2021, s. 120). Bu hususta gündeme gelen tartışmalardan birisi de öğrencilerin genel olarak inandıkları din dersini alma zorunluğu varken öğretmenlerin din dersi seçmede böyle bir zorunluluğunun olmamasıdır.

3. TÜRKİYE’DE DİN EĞİTİMİ VE ÖĞRETMEN YETİŞTİRME POLİTİKALARI

Bu bölümde Türkiye’de eğitim sistemi, din eğitimi ve öğretmen yetiştirme politikaları ele alınacaktır. Türkiye’deki eğitim sistemi; okul öncesi, temel eğitim, ortaöğretim ve yükseköğretim başlıkları altında tartışıldıktan sonra ülkedeki din eğitimine yer verilecektir. Öncelikle ilköğretim ve ortaöğretim okullarındaki din eğitiminden bahsettikten sonra İmam-Hatip Okulları ele alınacaktır. Bu alt başlıkta yüksek din öğretimine de yer verdikten sonra çalışmanın ana konusunu oluşturan Türkiye’de din dersi öğretmeni yetiştirme politikalarının tartışılacağı bölüme geçilecektir. Bu bölümde öğretmen eğitim tarihi, öğretmen yeterlikleri, müfredat ve pedagojik formasyon eğitimi ve istihdam politikalarına ayrıntılı bir şekilde yer verilecektir.

3.1. Türkiye’de Eğitim Sistemi

Türk eğitim sistemi geniş bir coğrafyada 19 milyon 155 bin 571 öğrenci, 1 milyon 139 bin 673 öğretmen, 70 bin 383 okul ve 749 bin 454 derslik (2021- 2022 eğitim öğretim yılı istatistikleri) ile faaliyet göstermekte ve merkezi politikalarla yönetilmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), okul öncesi eğitiminden lise eğitimine kadar faaliyet gösteren birimlerden sorumlu en yetkili kurumdur (*Millî Eğitim Bakanlığı*, 2022a). MEB dışında eğitim politikalarının belirlenmesinde etkili olan diğer kurumlar ise şu şekildedir (*OECD*, 2020, s. 17):

- *Talim Terbiye Kurulu*, okul müfredatlarını, eğitim plan ve hedeflerini geliştiren, ilk ve ortaöğretim diploma eşdeğerliklerini koordine eden ve aynı zamanda okullarda okutulan ders kitaplarını onaylayan kurumdur.
- *Mesleki Yeterlik Kurumu*, yetişkinlerin ve öğrencilerin Türkiye’nin ulusal mesleki yeterlik sistemine uygun bir şekilde hazırlanmasına nezaret eder. Sektördeki 27 farklı paydaş komiteyle iş birliği içinde çalışmaktadır.
- *İl İstihdam ve Mesleki Eğitim Kurumları*, İşsizlik ve beceri boşluklarının üstesinden gelmek için yerel kurumları ve kaynakları harekete geçirmeyi amaçlayan bir kurumdur.

- *Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK)*, Türkiye’deki tüm yükseköğretim kurumlarından sorumlu özerk bir yapıdır.
- *Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM)*, MEB ile koordineli olarak üniversiteye giriş sınavlarını organize eder.
- *Türkiye İş Kurumu (İŞKUR)*, işsizliğin azaltılmasından ve işgücü piyasasında arz ve talep arasındaki uyumun iyileştirilmesinden sorumlu özerk bir kurumdur.

Tablo 3.1. Türk Eğitim Sistemi (Türk, 2015, s. 18)

SINIFLAR	İŞ GÜCÜ PIYASASI	YÜKSEKÖĞRETİM						İŞ GÜCÜ PIYASASI	YAYGIN EĞİTİM
		DİPLOMA							
		USTALIK	MESLEKİ EĞİTİM		TELAFİ EĞİTİMİ OKUL TÜRÜ/ALAN DEĞİŞTİRME FIRSATI				
	12	ÇIRAK EĞİTİMİ	MESLEKİ AÇIKÖĞRETİM	AÇIK ÖĞRETİM LİSESİ	GENEL ORTA ÖĞRETİM	MESLEKİ ORTA ÖĞRETİM	DAL EĞİTİMİ	SERTİFİKA	
	11						ALAN EĞİTİMİ		
	10				9	ORTAK 9. SINIF		AÇIK ÖĞRETİM LİSESİ	
	5-8	ORTAOKUL							
	1-4	İLKOKUL							
		OKUL ÖNCESİ							

Türkiye’de Milli eğitim sistemi örgün ve yaygın eğitim olarak iki şekilde kurgulanmıştır. Örgün eğitim; okul öncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumları tarafından verilmektedir. Yaygın eğitim çerçevesinde ise örgün eğitim almayan veya örgün eğitime ara veren bireylere halk eğitim merkezlerinde meslek edinme kursları, ana-çocuk eğitimi ve okuma-yazma kursları verilmektedir. Okuma-yazma eğitimi almayan kişilere eksik eğitimlerini tamamlayıcı ve sürekli eğitim imkânı tanınmaktadır. Yaygın eğitimde ayrıca kültürümüzü ve milli değerlerimizi koruyucu ve geliştirici nitelikte eğitim uygulamaları gerçekleştirilmektedir. Çeşitli mesleklerde çalışan bireylerin mesleki becerilerinin geliştirilmesi için de çalışmalar yapılmaktadır (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973, ss. 5108-5109).

MEB, çağın gereklilikleri ve eğitim alanında dünya çapındaki gelişmeler ışığında sürekli olarak müfredatları güncellemektedir. 2005 yılında başlanan müfredat güncelleme ile eğitim felsefesi davranışçılıktan yapılandırmacılığa doğru bir geçiş yaşamıştır. 2015-2016 eğitim-öğretim yılına kadar devam eden müfredat çalışmaları, 2016-2017 eğitim-öğretim yılının başından günümüze kadar müfredatların kapsamlı bir şekilde gözden geçirme, güncelleme, ikmal ve değişikliklerin yapılması şeklinde devam etmiştir (Hamarat, 2019, s. 14). 2018 yılında müfredatlar 21. Yüzyıl becerileri de dikkate alınarak tekrar güncellenmiştir. İlkokul ve ortaokul düzeyinde 17, lise düzeyinde 24, imam hatip ortaokulu ve lisesi düzeyinde 10 olmak üzere toplam 51 ve diğer sınıflar dikkate alındığında toplam 176 ayrı müfredat güncellenmiştir. Yapılan güncellemede müfredatlarda öğrencilere kazandırılması hedeflenen beceri ve yeterlikler dokuz başlıkta toplanmıştır. Bunlar anadilde iletişim, yabancı dillerde iletişim, matematik yeterliği, bilim ve teknoloji yeterliği, dijital yeterlik, öğrenmeyi öğrenme, inisiyatif alma ve girişimcilik, sosyal ve kamusal yeterlikler ve son olarak kültürel farkındalık ve ifade yeterlikleridir (Hamarat, 2019, s. 15).

Türkiye’de din eğitimi ve öğretmen yetiştirme politikalarını daha iyi anlayabilmek için Türkiye’de eğitim sistemini ele aldığımız bu bölümde okul öncesi eğitimi, temel eğitim, ortaöğretim ve yükseköğretim alt başlıkları yer almaktadır. Türkiye’de eğitim sistemi genel olarak ana hatlarıyla ele alındıktan sonra sırasıyla Türkiye’de din eğitimi ve Türkiye’de din dersi öğretmeni yetiştirme politikalarından bahsedilecektir.

3.1.1. Okul Öncesi Eğitim

Türkiye’de okul öncesi eğitim 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile birlikte “mecburi ilköğretim çağına gelmemiş çocukların eğitimi” şeklinde ifade edilerek isteğe bağlı olmak şartıyla örgün eğitime dahil edilmiştir (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973). Okul öncesi eğitim kurumları diğer okullardan bağımsız anaokulu olarak tesis edilebildikleri gibi, ihtiyaç durumunda ilköğretim kurumları bünyesinde ana sınıfları şeklinde ya da diğer öğretim kurumlarına bağlı olarak çalışan uygulama sınıfları şeklinde kurulabilmektedir (Türk, 2015, s. 14). MEB’in 2009 yılında yayınladığı genelgede okul öncesi eğitimi “0–6 yaş grubundaki çocukların bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönden gelişmelerini destekleyen, onları toplumun kültürel değerleri doğrultusunda

yönlendiren ve temel eğitim bütünlüğü içinde ilköğretime hazırlayan eğitim süreci” şeklinde tanımlanmıştır (MEB, 2009/53 sayılı genelge). Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği’ne göre anaokulları, ana sınıfı ve uygulama sınıflarına, kayıtların yapıldığı yılın eylül ayı sonu itibarıyla 57-68 aylık olan çocukların kaydı yapılmaktadır. Anaokulu çevresinde ikamet eden ve bir sonraki öğretim yılında temel eğitime başlayacak çocukların kaydı yapılmasının ardından fiziki durumu yeterli olan anaokulu ve uygulama sınıflarına 36-56 aylık, anaokuluna ise 45-56 aylık çocuklar da kayıt yaptırabilmektedir. Bu yaş gruplarında ayrı ayrı grup oluşturamayacak çocuk bulunmayan durumlarda 36-68 aylık çocuklar aynı ana sınıfına kaydedilerek eğitim görebilir. Buna ek olarak, okul öncesi eğitim almamış ve temel eğitim kaydı bir yıl ertelenen 69-71 aylık çocuklara, anaokulu kayıtlarında öncelik tanınmaktadır. Türkiye’de anaokullarındaki sınıflarda en az 10 en fazla 20 öğrenci olmasına istisnalar hariç dikkat edilmektedir. Anaokullarında başarının ölçülmesi ve değerlendirilmesinde öğretim programlarında yer alan amaç ve kazanımları dikkate alınmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, 2023).

2022 yılında okul öncesi eğitimde öğrenim gören toplam öğrenci sayısı 1 milyon 885 bin 4’tür ve bu öğrencilerin %19’u özel okul öncesi kurumlarında öğrenim görmektedir. Okul öncesi eğitimde okullaşma oranı, 3-5 yaş grubunda %44,71, 5 yaş ve üzeri çocuklarda 2022 yılı itibarıyla %92,17 seviyelerindedir. 2022 yılı verilerine göre, ülkede bulunan 70 bin 383 okulun 14 bin 124’ü okul öncesi eğitim için tahsis edilmiştir. Okul öncesi kurumlarında görev yapan öğretmenlerin sayısı ise 63 bin 142 olarak kayda geçmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2022a). Bunlara ek olarak, 2022 verilerine göre ülkede Diyanet İşleri Başkanlığı’na bağlı 5 bin 651 adet “4-6 yaş Kur’an Kursu” faaliyet göstermektedir. Bu kurslarda toplamda 10 bin 886 öğrenci eğitim görmektedir (Türkiye’de Din Eğitimi Genel Görünüm ve Eğilimler, 2023).

3.1.2. Temel Eğitim

Türkiye’de temel eğitim, 1961 tarih ve 222 sayılı *İlköğretim ve Eğitim Kanunu’nun* birinci maddesinde “*İlköğretim, kadın erkek bütün Türklerin milli gayelere uygun olarak bedeni, zihni ve ahlaki gelişmelerine ve yetişmelerine hizmet eden temel eğitim ve öğretimdir.*” şeklinde tanımlanmıştır. Ayrıca kanunda ilköğretim eğitiminin ilköğrenim

kurumlarında verilmek durumunda olduğu, öğrenim çağında bulunan kız ve erkek bireyler için zaruri olduğu ve devlet okullarında ücretsiz olduğu belirtilmiştir. İlköğretim okullarına yedi yaşında kayıt yaptıрма zorunluluğu ve sekiz yıl boyunca ilköğretim eğitimini tamamlama zorunluluğu bulunmaktaydı. 2019 yılında yapılan değışiklikle beraber zorunlu temel eğitim çağı, 6-14 yaş grubundaki çocukları kapsamaktadır. İlkokulların birinci sınıflarına ilgili yılın 31 Aralık tarihinde 72 ayını dolduran çocukların kaydı yapılmaktadır. Fakat çocukların gelişim durumlarına göre ilkokula daha erken veya daha geç kayıt yaptıрма durumları MEB yönetmelikleri ile düzenlenmektedir (İlköğretim ve Eğitim Kanunu, 1961). Bu sayede öğrencilerin gelişim durumlarına göre kendilerine daha uygun akran gruplarıyla eğitim-öğretim görmeleri kolaylaştırılmıştır.

İlköğretim ve Eğitim Kanunu'nda Türk vatandaşı kız ve erkek bireylerin ilköğretim eğitimlerini Millî Eğitim Bakanlığı'na bağı devlet veya özel Türk ilköğretim okullarında yapmaları zorunlu tutulmuştur. İlköğretim ve Eğitim Kanunu'n 5. maddesine göre, zorunlu öğretim çağında bulunan çocukların yurt dışında olmaları veya sağlık durumları nedeniyle ilköğretim okullarında eğitim görememeleri durumunda yaşlarına göre layık oldukları ilköğretim sınıflarına veya mezuniyet sınavlarına alınmaktadırlar (İlköğretim ve Eğitim Kanunu, 1961).

2012 yılında İlköğretim ve Eğitim Kanunu'nda birçok değışiklik yapılmıştır. Daha önce ilköğretim okulları beş yıl ilkokul ve üç yıl ortaokul şeklinde toplamda sekiz yıl olarak zorunlu tutulmuştur. Kanunun yedinci maddesinde 2012 yılında yapılan değışiklikle beraber ilköğretim, dört yıllık ve mecburi ilkokul ile dört yıllık ve mecburi ortaokuldan oluşmaktadır. Buna ek olarak, ilkokul ve ortaokulların bağımsız olarak tesis edilmesi zorunlu tutulmuş fakat şart ve imkanlara göre ortaokulların ilkokul veya liselerle beraber kurulabilme kapısı açık bırakılmıştır. Yine kanunun 12. Maddesinde ilköğretim çağında olup bedenen, zihnen, ruhen ve sosyal bakımdan engelli olan çocukların eğitim-öğretim faaliyetlerinden geri kalmamaları için özel eğitim ve öğretim görmelerinin sağlanmasından bahsedilmiştir (İlköğretim ve Eğitim Kanunu, 1961).

Türkiye'de ilköğretim eğitimi, çocukların iyi bir vatandaş olabilmeleri için ihtiyaç duyduğu temel bilgi, davranış, alışkanlık ve yetenek kazanmasını hedeflemektedir. Ayrıca öğrencilerin milli ahlak anlayışına uygun bir şekilde yetişmesini sağlayarak istidat, ilgi ve

kabiliyetleri açısından yaşama ve bir sonraki öğrenim kademesine hazırlanmasını sağlamak amaçlanmıştır. Zorunlu ilkokul eğitimin bitirilmesinin ardından öğrencilerin seçme imkanının olduğu ortaokul programlarının yanı sıra İmam Hatip Ortaokullarının da tercih edilerek öğrencilerin lise eğitimini destekleyecek yetenek ve gelişimin sağlanması hedeflenmektedir (Türk, 2015, s. 14). Bununla beraber temel eğitimde öğrenci başarısının takip edilmesi, öğretmenlerin rehberliğinde öğrencinin gelişim düzeyleri göz önünde bulundurularak derse katılımlarının, öğrencinin bireysel veya grupla gerçekleştirilen etkinliklere katılımlarının tespit edilmesi ve öğrenciye verilen görevlerin yerine getirilip getirilmediğinin saptanmasıyla gerçekleştirilmektedir. Öğrencilerin karnelerinde “çok iyi”, “iyi”, “yeterli” ve “geliştirilmeli” ibareleri yer alarak öğrencinin başarı durumu raporlaştırılmaktadır. Buna ek olarak ortaokul ve imam-hatip ortaokullarında öğrenci başarısı, derslere ve etkinliklere katılım, proje çalışmalarından alınan notlar ve sınavlara göre değerlendirilmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, 2023).

İlkokullarda bütün dersler sınıf öğretmenleri tarafından okutulmaktadır. Fakat DKAB ve yabancı dil derslerini branş öğretmenleri vermektedir. Okulda bu branş öğretmenlerinin bulunmaması halinde bölgedeki diğer okullarda görev yapan öğretmenler görevlendirilmektedir. Bunun mümkün olmadığı durumlarda yükseköğretimde veya hizmet içi eğitimde ilgili branş sertifikası almış öğretmenler bu dersleri okutmakta ve bu imkanın da bulunmaması durumunda branş derslerini sınıf öğretmenleri okutmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, 2023).

2022 yılı istatistiklerine göre Türkiye’deki öğrencilerin 5 milyon 433 bin 901’i ilkokulda ve 5 milyon 293 bin 67’si ortaokulda öğrenim görmekle beraber ilkokulda öğrenim gören öğrencilerin % 5,7’si ve ortaokulda öğrenim gören öğrencilerin ise % 6,5’i özel okullardadır. Bununla beraber Türkiye’deki okullaşma oranları, ilkokulda % 95,81 ve ortaokulda ise % 95,40 seviyelerindedir. 2022 yılında Türkiye’de bulunan okul sayısı, ilkokul düzeyinde 24 bin 519 ve ortaokul düzeyinde 18 bin 936 olarak karşımıza çıkmaktadır. 2022 yılında bu okullarda görev yapan öğretmen sayılarına gelince; ilkokullarda görev yapan öğretmen sayısı 310 bin 477 iken ortaokullarda görev yapan öğretmen sayısı 376 bin 747 olarak kayda geçmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2022a).

3.1.3. Ortaöğretim

Türkiye’de ortaöğretim, 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nun 26’dan 33. Maddeye kadar sekiz maddede ele alınmıştır. Kanuna göre ortaöğretim; “ilköğretime dayalı, dört yıllık zorunlu örgün veya yaygın öğrenim veren genel, mesleki ve teknik öğretim kurumlarının tümünü kapsar. Bu okulları bitirenlere ortaöğretim diploması verilir.” şeklinde ifade edilmiştir. Ortaöğretime hak kazanma ise ilköğretim kurumlarından mezun olmayı gerektirmektedir. Ortaöğretimin amaç ve görevleri Milli Eğitimin amaçları ve ilkelerine uygun bir şekilde oluşturulmuştur. Buna göre, tüm ortaöğretim öğrencilerine asgari seviyede bir genel kültür eğitimi verilmek suretiyle öğrencilerin birey ve toplum sorunlarını tanınması, çözüm yolları araması ve ülkenin sosyal, iktisadi ve kültürel anlamda kalkınmasına katkıda bulunma farkındalığında ve becerisinde olması sağlanmaktadır. Bu amaçlara ek olarak; öğrencilerin istek ve kabiliyetleri ile toplumun ihtiyaçları arasında bir denge sağlamak suretiyle öğrencilerin beceri ve kabiliyetleri doğrultusunda yükseköğrenime, mesleğe, hayata ve iş alanlarına hazırlamak hedeflenmiştir (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973).

Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde faaliyet gösteren ortaöğretim okulları arasında Anadolu Lisesi, Fen Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi, Güzel Sanatlar Lisesi, Spor Lisesi, Mesleki ve Teknik Liselerin yanı sıra İmam-Hatip Lisesi de bulunmaktadır. Bu ortaöğretim kurumları; öğrencileri zihni, bedeni, ahlaki, manevi, sosyal ve kültürel nitelikler anlamında geliştirmeyi, insan hakları ve demokrasiye saygılı olmayı, çağın gerektirdiği bütün bilgi ve becerileri öğretmeyi amaçlamaktadır. Ortaöğretim öğrencilerinin sorumluluk, özdenetim ve özgüven duygularının geliştirilerek öğrencilerle dayanışma ve birlikte çalışma alışkanlıklarının kazanılması hedeflenmiştir. Teknolojinin nasıl kullanılacağını öğrenerek eleştirel ve yaratıcı düşünme becerisinin kazanılmasının yanı sıra öğrencilerin bilgi ve becerilerini kullanarak ve proje geliştirerek bilgi üretimine katkı sağlamaları beklenmektedir. Bunlara ek olarak hayat boyu öğrenmenin öğrencilere benimsetilmesi ve dünyadaki önemli gelişme ve değişimleri takip edebilecek düzeyde yabancı dil öğrenebilmeleri amaçlanmaktadır (Türk, 2015, ss. 46-48).

2021-2022 eğitim-öğretim yılındaki istatistiklere bakıldığında ortaöğretimde 6 milyon 543 bin 599 öğrenci öğrenim görmektedir. Bu öğrencilerin 4 milyon 92 bin 604’ü

genel liselerde ve 1 milyon 833 bin 717'si mesleki ve teknik liselerde öğrenim görürken 617 bin 278'i ise imam hatip liselerinde okumaktadır. Ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin %11,3'ü özel ortaöğretim okullarında okumaktadır. Türkiye'deki ortaöğretim okullaşma oranı ise %89,68 olarak kayda geçmiştir. Ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmen sayısı 389 bin 307 olarak karşımıza çıkmaktadır. Buna ek olarak Türkiye'de 12 bin 804 ortaöğretim okulu hizmet vermektedir (*Millî Eğitim Bakanlığı*, 2022a).

3.1.4. Yükseköğretim

Ülkemizde yükseköğretim, en az iki yıl olmak üzere ortaöğretime dayalı yükseköğrenim veren üniversiteler, fakülteler, enstitüler, yüksekokullar, konservatuvarlar, meslek yüksekokulları ve uygulama ve araştırma merkezleri vb. tüm eğitim kurumlarını kapsamaktadır. Yükseköğretim milli eğitim sistemi içerisinde öğrencilere lisans öncesi, lisans ve lisansüstü derecelerinde eğitim veren bir bütüncül anlayışla düzenlenmektedir. Milli Eğitim Temel Kanunu'nda yükseköğretimin amaç ve görevleri şu şekilde belirtilmiştir (Millî Eğitim Temel Kanunu, 1973):

- Yükseköğretim öğrencilerinin istidat, kabiliyet ve ilgileri doğrultusunda ve ölçüsünde ülkemizin bilim politikalarına ve ülkenin yüksek derecede ve farklı kademelerdeki insan gücü ihtiyacına uygun bir şekilde eğitmek,
- Başta ülkemizin ihtiyaçları olmak üzere, tüm teknik, kültürel ve bilimsel problemleri çözmek için bilim ve bilgi birikimini genişletip bu bilimlerin derinleşmesine yardımcı olacak araştırma ve incelemeler yapmak,
- Farklı alanlarda bilimsel eğitim-öğretim gerçekleştirmek,
- Türk toplumunu aydınlatıcı ve genel seviyesini yükseltici bilimsel veriler elde ederek yazı ve söz ile toplumun yararına sunmak ve yaygın eğitime katkıda bulunmak,
- Bilim ve teknik açıdan ilerlemeyi sağlayacak araştırma sonuçlarını gösteren yayınlar yapmak,
- Ülkemizin farklı alanlarda gelişme ve ilerlemesini ilgilendiren bütün problemleri, hükümet ve diğer kurumlarla iş birliği yapmak suretiyle araştırma ve öğretim konusu haline getirerek sonuçları kamuoyu ile

paylaşmak. Devletin bilimsel inceleme ve araştırmalarla ilgili taleplerini sonuçlandırarak fikirlerini beyan etmek.

Türkiye’de 1981 yılında gerçekleştirilen üniversite reformuna kadar üniversiteler, Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı akademiler, bazıları Millî Eğitim Bakanlığı’na bazıları da diğer bakanlıklara bağlı iki yıllık meslek yüksekokulları ile konservatuvarlar, Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı üç yıllık eğitim enstitüleri ve mektupla öğretim yapan YAYKUR olmak üzere beş tür kurumdan oluşmaktaydı. 1981 yılında 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu’nun yürürlüğe girmesiyle Türkiye’de yükseköğretim kurumsal, idari ve akademik açıdan tekrardan yapılanma sürecine girerek ülkedeki tüm yükseköğretim kurumları YÖK çatısı altında toplanmıştır. Eğitim enstitüleri eğitim fakültesine ve akademiler de üniversitelere dönüştürülmüştür. Meslek yüksekokulları ve konservatuvarlar da yine üniversitelerin bünyesi altında toplanmıştır. 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ve Anayasa’nın 130-131. Maddelerine istinaden kendisine tanınan yetki ve görevler ile kamu tüzel kişiliği ve özerkliğe sahip bir kurum olan YÖK, Türkiye’deki tüm yükseköğretim kurumlarından sorumlu tek yetkili kurum olarak görev yapmaktadır. Bu kapsamda 1982 yılında toplamda 27 üniversite ve bu üniversitelere bağlı fakülte, yüksekokul, enstitü ve konservatuvarlar YÖK’e bağlanmıştır. Mektupla öğretim yapan YAYKUR ise Anadolu Üniversite’sine bağlanarak uzaktan öğretim devam ettirilmiş ve geliştirilmiştir (YÖK, 2022a). 2022 yılı itibariyle Türkiye’de YÖK’e bağlı 129 devlet üniversitesi, 75 vakıf üniversitesi ve 4 Vakıf Meslek Yüksekokulu olmak üzere toplam 208 üniversite bulunmaktadır (YÖK, 2022b). 2022 yılında ülkedeki 208 üniversitede öğrenim gören öğrenci sayısı ise 6 milyon 950 bin 142’dir. Bu öğrencilerin 6 milyon 204 bin 78’i devlet üniversitelerinde, 735 bin 433’ü vakıf üniversitelerinde okumaktadır. Ayrıca üniversitelerde toplam 184 bin 566 öğretim elemanı çalışmaktadır. Bu sayının 154 bin 981’i devlet üniversitelerinde, 29 bin 338’i ise vakıf üniversitelerinde bulunmaktadır. Üniversitelerde toplam 34 bin 280 profesör, 22 bin 462 doçent, 44 bin 216 doktor öğretim üyesi, 37 bin 39 öğretim görevlisi ve 46 bin 569 araştırma görevlisi görev yapmaktadır (YÖK, 2023b).

3.2. Türkiye’de Din Eğitimi

3.2.1. İlköğretim ve Ortaöğretim Okullarında Din Eğitimi

Günümüz Türkiye’sinde okullarda uygulanan din eğitimi sistemini anlayabilmek için Türkiye Cumhuriyeti’nin kuruluşundan itibaren ne tür politikalar üretildiğinin bilinmesi gerekmektedir. Bu bağlamda Cumhuriyet döneminde din eğitimi politikaları açısından ilk bakılması gereken, Tevhid-i Tedrisat Kanunu’dur. Zira bu kanun Türk eğitim sisteminin yapısını ve eğitimde uygulanan politikaları şekillendirmiştir. Kanunun 4. maddesi, mektep ve medreselerin durumunu düzenlemiş, ülkedeki tüm eğitim kurumları tek çatı altında birleştirilerek Maarif Vekaleti altından toplanmıştır. Din dersleri açısından bakıldığında ise kanundan sonra mekteplerin ikinci sınıfından itibaren “Kur’an-ı Kerim ve Din Dersleri” adıyla haftada iki saat okutulmak üzere din dersi ilkokul programlarına dahil edilmiştir. 1926 yılında ilkokul programları güncellenerek din eğitimi konuları “Hayat Bilgisi” dersi altındaki ünitelerde üçüncü sınıftan itibaren vermeye başlamıştır. Daha sonra 1930 yılının başlarında din dersleri şehirlerdeki ilkokulların programlarından kaldırılmıştır. Köy okullarında okutulan din dersleri ise bu tarihten itibaren kademeli olarak programdan çıkarılmıştır. Ortaokulların sadece 1. ve 2. sınıflarında “Din Dersleri” adı altında dersler okutulmuş fakat o dönemde liselerde din eğitimiyle ilgili herhangi bir derse yer verilmemiştir. 1930 yılında başlayan okulların din derslerinden arındırılması politikası 1948 yılına kadar sürmüştür (Yılmaz, 2020, ss. 110-111).

Cumhuriyetin ilk yıllarında benimsenen seküler ve pozitivist eğitim anlayışı, ülkedeki din eğitimi politikasında belirleyici bir rol oynamıştır. Bu yüzden 1930 ile 1948 yılları arasında okullarda din eğitimi yer almamıştır. İç siyasette demokrasi ve çok partili sisteme geçiş denemeleri ve dünya gündemini meşgul eden İkinci Dünya Savaşı’nın ortaya çıkardığı küresel sonuçların etkisiyle 1948 yılında isteğe bağlı olacak şekilde din dersleri ilkokulların 4. ve 5. sınıflarında tekrar okutulmaya başlanmıştır. 1956 yılında ortaokulların, 1967 yılında ise liselerin 1. ve 2. sınıflarında din bilgisi dersleri okutulmaya başlanmıştır. İsteğe bağlı olarak okullarda okutulan din bilgisi dersine ek olarak 1974 yılında ilkokul 4. sınıftan başlamak üzere lise son sınıfa kadar okutulması planlanan zorunlu “Ahlak” dersi müfredatlara eklenmiştir. 1980 yılında yaşanan askeri darbe sonrasında din derslerinde tekrar düzenleme yapılmış ve 1981 yılında din bilgisi

derslerinin müfredatı Talim ve Terbiye Kurulu tarafından yenilenmiştir (Yılmaz, 2020, s. 112). Askeri darbe sonrasında yeni Anayasa hazırlıkları çalışmaları sürdürülürken okullardaki din eğitim ve öğretimi meselesinin ne gibi bir hukuki temele dayandırılması gerektiği yasa çalışmaları kapsamında toplantılarda ele alınarak tartışılmıştır. Okullarda okutulması istenen din derslerine karşı bu toplantılarda birçok olumsuz görüşün ve teklifin yer almasına rağmen, seçmeli Din Bilgisi dersi ve zorunlu Ahlak dersleri, Din ve Ahlak Bilgisi adıyla birleştirilerek 1982 Anayasası'nda yer almış, ilköğretim ve ortaöğretim derecelerinde zorunlu ders olarak okutulmasına karar verilmiştir (Ayhan, 1999, s. 257). Bu tarihten sonra Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ismiyle okutulmaya başlanan ders, 1982 Anayasası'nda okullardaki öğrencilere zorunlu tutulan tek ders olma niteliği taşımaktadır. 18 Ekim 1982 tarihinde kabul edilen Anayasa'nın din ve vicdan hürriyetinden bahseden 24. maddesinde DKAB dersinin öğretimine şu şekilde yer verilmiştir: "Din ve ahlak eğitim ve öğretimi devletin gözetim ve denetimi altında yapılır. Din kültürü ve ahlak öğretimi ilk ve orta öğretim kurumlarında okutulan zorunlu dersler arasında yer alır. Bunun dışındaki din eğitim ve öğretimi ancak kişilerin kendi isteğine, küçüklerin de kanuni temsilcisinin talebine bağlıdır." Ayrıca Türkiye'de ilkokullarda DKAB dersleri 1984 yılında dönemin Milli Eğitim Bakanı M. Vehbi Dinçerler'in onayıyla Talim ve Terbiye Kurulu tarafından branş dersi olarak kabul edilmiştir (Öcal, 2011, s. 485). Günümüzde her ne kadar laik/seküler çevreler tarafından DKAB dersinin laiklik açısından sakıncalı olduğu düşünülse de bu ders, Anayasa'daki şekliyle ilkokulların 4. sınıfından lise son sınıfa kadar okutulmaya devam etmiştir (Ayhan, 1999, s. 257)

1982 yılından sonra DKAB ders müfredatıyla ilgili zaman zaman değişiklikler yapılmıştır. Bu anlamda 1992 yılında ders kapsamında yer alan bilgilerin konulara göre dağılımı yapılmış ve İslam dinine ait bilgiler konuların %54'ünü oluşturmuştur. Gelenekler, görgü kuralları, vatan sevgisine ait bilgiler gibi birçok konunun da içinde yer aldığı diğer konular DKAB dersinin %46'sını oluşturmuştur (Cebeci, 2005, s. 158). 1992 yılında Tebliğler Dergisi'nde yayınlanan İlköğretim ve Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin programında DKAB dersinin amacı; "İlköğretim ve ortaöğretimde öğrenciye, Türk milli eğitim politikası doğrultusunda genel amaçlarına, ilkelerine ve Atatürk'ün laiklik ilkesine uygun, din, İslâm dini ve ahlak bilgisi ile ilgili yeterli temel bilgi kazandırmak; böylece Atatürkçülüğün, milli birlik ve beraberliğin, insan sevgisinin

dini ve ahlaki yönden pekiştirilmesini sağlamak, iyi, ahlaklı ve faziletli insanlar yetiştirmektir.” şeklinde ifade edilmiştir (MEB Tebliğler Dergisi, 1992, s. 220).

DKAB programını çağın gerektirdiği bazı hususlarda iyileştirmek için Din Öğretimi Genel Müdürlüğü 2000 yılında İlahiyat Fakültelerinde görev yapan din eğitimi uzmanlarıyla beraber çalışmalar yaparak DKAB programını yenilemiştir. Hazırlanan program 2001-2002 öğretim yılında okullarda uygulanmaya başlamıştır. Yenilenen programda din eğitimi yapılandırmacı bir yaklaşımla ele alınarak, öğrencilerin soran, sorgulayan, araştıran, demokrasiyi özümsemiş hoşgörülü bireyler olarak yetişmesi gerektiği savunulmuştur. Programda inanç, akıl ile bütünleştirilerek bireylerin hem kendi inanç ve kültürüne hem de diğer insanların din, örf ve adetlerine hoşgörü ve saygı göstermesi gerektiği vurgulanmıştır. Bu noktada 2000 yılında yapılan değişikliklerle beraber DKAB dersinin hem yapılandırmacı hem de çoğulcu bir yaklaşımı da içine alan bir yapıya sahip olduğu söylenebilir (Cebeci, 2005, ss. 160-162). Bu tarihten sonra hazırlanan DKAB dersi müfredatlarının daha çok mezhepler üstü bir yaklaşıma sahip olmasına dikkat edildiği görülmektedir. 2006 yılında DKAB öğretim programları inanç, ibadet, Hz. Muhammed, Kur'an ve yorumu, ahlak, din ve kültür olarak belirlenen öğrenme alanlarına göre dizayn edilerek gözden geçirilmiştir (*İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4,5,6,7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu*, 2006). DKAB müfredatı 2010 yılında tekrar güncellenmiş ve bu kapsamda yapılan en son değişiklik 2018'de gerçekleşmiştir. Yeni müfredatta her sınıf düzeyinde beş üniteye yer verilerek eski programlarda yer alan kazanımlarda değişiklik ve sadeleştirmeler yapılmıştır. Müfredatta yer alan İslam diniyle ilgili yorumlar mezhepler üstü bir yaklaşımla bilimsel mantık göz ardı edilmeden ele alınmıştır. Mevcut programda İslam dini konularında özellikle Kur'an ve Sünnetin merkeze alındığı temel ilkeler öğretilmektedir. Diğer dinler ise olgusal ve dinler açılımlı bir yaklaşımla bilimsel metotlar kullanılarak müfredatta yer almıştır. 2018 DKAB müfredatı, yapılandırmacı öğrenme modelini merkeze alan öğrenci merkezli, beceri temelli ve çoklu zekâ gibi yaklaşımlarla desteklenerek hazırlanmıştır. Öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmesi ve aktif katılımı müfredatın hedefleri arasında yer almıştır (Yılmaz, 2020, ss. 114-115).

DKAB dersi 1982 Anayasası'nda 4. maddede yer almasıyla zorunlu olarak müfredatlarda yer almış ve günümüze kadar bu ders zorunlu olarak okutulmuştur. Aynı

Anayasa maddesinin son bölümünde yer alan “[...] Bunun dışındaki din eğitim ve öğretimi ancak kişilerin kendi isteğine, küçüklerin de kanuni temsilcisinin talebine bağlıdır.” İfadesi yorumlanarak 2012 yılında Talim ve Terbiye Kurulu’nun 6287 sayılı kanuna dayanarak yaptığı çalışmayla beraber okullarda okutulacak seçmeli ders alanları belirlemiştir. Bu seçmeli ders alanlarından biri olan “Din, Ahlak ve Değerler” başlığının altında “Kur’an-ı Kerim, Hz. Muhammed’in hayatı ve temel dinî bilgiler” dersleri açılmıştır. 2023 yılında yapılan değişiklikte birlikte bu seçmeli alan grubuna ‘Kültür ve Medeniyetimize Yön Verenler’ ve “Ahlak ve Yurttaşlık Eğitimi” adında iki ders daha eklenmiştir (*Millî Eğitim Bakanlığı*, 2023).

3.2.2. İmam-Hatip Okulları

Günümüz imam hatip liselerinin başlangıcı olarak kabul edilen okullar, 1 Ekim 1913 tarihinde yayınlanan *Islahı Medaris Nizamnamesi* ile beraber *Medreset’ül Vaizin* ve *Medreset’ül Eimme ve’l-Huteba* adlarıyla kurulmuştur. Daha sonra *Medreset’ül İrşad* adıyla birleştirilen bu okullar dönemin şartları ve halkın fazla rağbet göstermemesi nedeniyle istenilen başarıyı elde edememiştir (Cebeci, 2005, s. 170). 1924 yılında çıkarılan Tevhid-i Tedrisat kanununun 4. maddesinde yer alan “[...] imamet ve hitabet gibi hıdmat-ı diniyenin ifası vazifesiyle mükellef memurların yetişmesi için de ayrı mektepler küşad edecektir” (Tevhidi Tedrisat Kanunu, 1924, ss. 229-230) şeklindeki ifade Maarif Vekâletine imamlık ve hatiplik gibi din hizmetlerinde görev yapacak elemanların yetiştirilmesi için İmam ve Hatip Mektepleri açma görevi verilmiştir. Maarif Vekâleti bu görevi ifa ederek Türkiye’nin farklı şehirlerinde kapatılan 479 medreseden uygun görülen 29 medreseyi İmam ve Hatip Mektebi olarak açmıştır. Bu okullar, Osmanlı döneminden kalma Daru’l Hilafe Medreselerinin adlarının ve müfredatlarının değişmesiyle faaliyete geçen mektepler olmuştur. Ayrıca, Daru’l Hilafe Medreselerin öğrencilerinden durumu uygun olanlar İmam ve Hatip Mekteplerine yatay geçiş yaparak öğrenimlerine devam etmiştir (Öcal, 2011, ss. 132-133). Bu mekteplerin açıldığı ilk yıl ülke genelinde toplam 1442 öğrencisi olduğu ifade edilmektedir (Öcal, 2011, s. 141). İstanbul ve Kütahya

dışındaki mektepler 1925-1926 eğitim-öğretim yılından sonra kapatılmıştır⁹. Kalan iki mektepteki öğrenci sayısı 1926 yılı itibariyle toplamda 384'tür (Öcal, 2011, s. 142)

Türkiye’de tek parti döneminin sona ermesi ve farklı partilerin siyasete katılmasının önü açıldıktan sonra 14 Mayıs 1950 tarihinde genel seçimleri Demokrat Parti (DP)’nin kazanmasının ardından din eğitimi alanında birçok olumlu gelişme yaşanmıştır. Dönemin Milli Eğitim Bakanı Tevfik İleri’nin “İmam-Hatip Okullarının açılması zaruretine kaniiz. Çünkü Türk Milletine hitap edecek olgun, kültürlü hatip ve imamların yetişmesini arzu ediyoruz.” şeklindeki açıklamasının ardından 13 Ekim 1951 tarihli ve 601 sayılı Millî Eğitim Bakanlığınca görevlendirilen Müdürler Komisyonu kararına göre Ankara, Adana, İstanbul, Isparta, Maraş, Konya ve Kayseri illerinde 1951-1952 eğitim-öğretim yılında faaliyete geçmek üzere İmam-Hatip Okullarının açılmasına karar verilmiştir. 1955 yılında dört yıllık İmam-Hatip Okullarının mezun vermesinin ardından üç yıllık İmam-Hatip Liseleri de açılmıştır (Öcal, 2011, ss. 185-188). Tevhid-i Tedrisat Kanunu’nun İmam ve Hatip Mektepleri için kuruluş amacı belirlemesi ve Milli Eğitim Bakanı Tevfik İleri’nin İmam-Hatip Okullarının kuruluş amacını açıklamasından sonra; İmam-Hatip Okullarının amacının resmi olarak güncellenmesi 1972 yılında yürürlüğe giren “*İmam-Hatip Okulları İdare Yönetmeliği*” ile gerçekleşmiştir. Yönetmeliğin başlangıç kısmında “[...] İmam-Hatip Okullarının amaçları, 22.6.195 tarih ve 633 sayılı Diyanet İşleri Başkanlığı Kuruluş ve Görevleri Hakkındaki Kanunun 22. Maddesi hükümlerinde göre; özellikle imamlık ve hatiplik, Kur’an Kursu Öğreticiliği, gerektiğinde müftülük, vaizlik ve benzeri görevleri yapmak üzere öğrenim görmüş din görevlilerini yetiştirmektir.” şeklinde ifade edilerek İmam-Hatip okullarının amaçları belirlenmiştir (İmam-Hatip Okulu İdare Yönetmeliği, 1972).

1973 yılında yasalaşan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 32. Maddesinde “İmam – Hatip Liseleri, imamlık, hatiplik ve Kur'an kursu öğreticiliği gibi dini hizmetlerin

⁹ Mekteplerin kapatılmaya başlanmasına yönelik nedenler araştırıldığında bazı yazarların ‘öğrenci ilgisizliğinden’ dolayı kapatıldığı söylemleriyle karşılaşmaktadır. Diğer taraftan Maarif Vekâletinin diğer okullara uygulamadığı halde İmam ve Hatip Mekteplerine karşı tasarruf tedbirleri uyguladığı, maddi yardımları kestiği ve bu mekteplerden mezun olanlara geleceğe yönelik herhangi bir güvence sunabilecek politikalar üretmeği görülmektedir (Öcal, 2011, s. 145). Kapatılan bu mekteplerden sonra 1931-1932 eğitim-öğretim yılı itibariyle İstanbul ve Kütahya’daki mektepler de kapatılmış ve bu tarihten 1951 yılına kadar İmam-Hatip okulları ülkede faaliyet göstermemiştir.

yerine getirilmesi ile görevli elemanları yetiştirmek üzere, Millî Eğitim Bakanlığınca açılan ortaöğretim sistemi içinde, hem mesleğe hem yüksek öğrenime hazırlayıcı programlar uygulayan öğretim kurumlarıdır” şeklinde ifade edilerek İmam-Hatip Okullarının ismi İmam-Hatip Lisesi olarak değiştirilmiştir. Ayrıca İmam-Hatip Liselerinin hukuki temeli oluşturulmuş ve bu okullar yeniden tanımlanarak hem mesleğe hem de yükseköğrenime hazırlayıcı programların uygulanması hükme bağlanmıştır (Millî Eğitim Temel Kanunu, 1973).

1974 yılı itibariyle kurulan koalisyon hükümetleriyle beraber İmam-Hatip Lise sayısı hızla artmaya başlamıştır. 1980 yılına gelindiğinde 33 tanesi sadece ortaokul eğitimi vermek üzere imam-hatip lisesi toplamda 374’e ulaşmıştır. 1980 yılı askeri darbeden sonra yeni imam-hatip lisesi açılması yasaklanmış ülke genelinde imam-hatip lisesi sayısı sabit kalmıştır. Bu yasağın fiilen ortadan kalkması 1989 yılına kadar mümkün olmamıştır. İmam-hatip lisesi açılması yasağının kaldırılmasından sonra bu okulların sayılarındaki artış hızlanmış; 1995 yılına gelindiğinde bu sayı 500’e ulaşmıştır. Aynı tarihte imam-hatip liselerinde okuyan öğrenci sayısına bakıldığında bu sayı 500 bini bulmuştur. O dönemde nicel artışın yanı sıra üniversite sınavlarındaki başarılarıyla öne çıkan imam-hatip öğrencileri, bu okullarında nitelik anlamda da önemli mesafe kat ettiklerini göstermektedir (Cebeci, 2005, s. 181).

1998 yılında uygulanmaya başlanan kesintisiz 8 yıllık eğitimle birlikte imam-hatip liselerinin orta kısımları kapatılmıştır. 1999 yılında ise YÖK’ün aldığı bir kararla üniversitelere girişte mezun olunan liseye göre katsayı uygulaması getirildi ve meslek lisesi mezunlarının alanları dışında üniversite tercih etmeleri durumunda puanları düşürülmüş oldu. İmam-hatip liselerinin orta kısımlarının kapatılması ve üniversiteye girişte katsayı uygulanması, bu okullarda okuyan öğrenci sayısını büyük ölçüde azaltmıştır. 1996-1997 öğretim yılında 511 bine ulaşan öğrenci sayısı, 2002-2003 öğretim yılına kadar 64 bine kadar düşmüştür. Yine aynı şekilde 1996-1997 öğretim yılında 601 olan imam-hatip lisesi sayısı, 2002-2003 öğretim yılında 450 olmuştur (Cebeci, 2005, ss. 182-183).

2002 yılında iktidarın değişmesiyle beraber imam-hatip liseleri açısından olumlu birçok gelişmenin olacağı öngörülmüştür. Bu yüzden imam-hatip liselerine kayıtlarda

artış yaşanmıştır. Fakat imam-hatip liseleriyle ilgili olumlu anlamda en büyük değişiklik ancak 2009 yılında gerçekleşmiştir. YÖK, 21 Temmuz 2009 tarihinde aldığı bir kararla üniversitelere girişte meslek liselerine uygulanan farklı katsayı uygulamasını kaldırmıştır. Alınan bu karar, Danıştay'ın iptal etmesi sebebiyle uygulanamamış, fakat 2010 yılında meslek liselerine uygulanan katsayı uygulaması tamamen kaldırılmıştır. Kararın uygulanmaya başlamasından sonra imam-hatip liselerinden mezun olan öğrenciler, üniversite tercihleri yaparken diğer liselerden mezun olan öğrencilerle aynı puanlama sisteminde değerlendirilmeye başlanmıştır (Öcal, 2013, s. 101). Bu sayede imam-hatiplere uygulanan çifte standart ortadan kaldırılmış ve imam-hatip liselerine başvuran öğrenci sayısında büyük bir artış yaşanmıştır. 2007-2008 öğretim yılında 129.274 olan imam-hatip lisesi öğrenci sayısı, 2010-2011 öğretim döneminde 235.639'a ulaşmıştır. Artan öğrenci sayısı ile beraber yeni imam-hatip liseleri de hızla açılmaya başlanmıştır. Tüm bu gelişmelere ek olarak, 11 Nisan 2012 tarihinde 6287 sayılı *“İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun”* yürürlüğe girerek zorunlu eğitim yılı 12'e çıkarılmış ve ilkokul, ortaokul ve lise dörder yıl olmak üzere 4+4+4 şeklinde kademelendirilmiştir. Bu karardan sonra imam-hatip liselerinin orta kısmı olan imam-hatip ortaokulları açılmıştır (Öcal, 2013, s. 102). Bazı imam-hatip liseleri kendi bünyesinde bu okulları açmış, bazıları da liselerden bağımsız imam-hatip ortaokulu olarak açılmıştır. 2021-2022 öğretim yılında Türkiye'de 1694 İmam-Hatip Lisesi ve 3451 imam-hatip ortaokulu eğitim vermektedir. İmam-hatip liselerinde toplamda 617.278 öğrenci ve imam-hatip ortaokullarında toplamda 710.264 öğrenci okumaktadır. Buna karşın imam-hatip liselerinde toplam 51.765 öğretmen ve ortaokul kısımlarında toplam 47.968 öğretmen görev yapmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2022a). Tablo 3.2'de 1975-2022 arasında yıllara göre imam-hatip lisesi ve ortaokullarının okul, öğrenci ve öğretmen sayıları gösterilmektedir. 1975 yılından 2011 yılına kadar elde edilen verilerde imam-hatip lisesi ve imam-hatip ortaokulları ve öğrenci sayıları birlikte verilmiştir. 1997 yılında imam-hatip okullarının orta kısımlarının kapatılmasından sonra sadece imam-hatip liseleri faaliyet göstermiştir. 2012 yılında imam-hatip liselerinin orta kısımlarının tekrar açılmasından 2022 yılına kadar imam-hatip ortaokul ve lise bilgileri ayrı olarak tabloda ifade edilmiştir. Bu okullardaki öğretmen sayıları ise 2006 yılından 2022 yılına kadar belirtilmiştir.

Tablo 3.2. Yıllara Göre İmam-Hatip Lisesi/Ortaokulu, Öğrenci ve Öğretmen Sayıları (Cebeci, 2005, s. 183; Millî Eğitim Bakanlığı, 2022b)

Eğitim-Öğretim Yılı	Okul Sayısı	İmam-Hatip Lisesi Bünyesinde Ortaokul Sayısı	Öğrenci Sayısı	Öğretmen Sayısı
1975-1976	171		77 638	
1980-1981	374		201 000	
1985-1986	376		238 025	
1990-1991	382		309 553	
1995-1996	601		511 502	
1997-1998	605		396 677	
1998-1999	612		192 786	
1999-2000	504		132 224	
2000-2001	500		91 620	
2001-2002	458		71 553	
2002-2003	450		64 534	
2006-2007	455		120 668	9 099
2007-2008	456		129 274	9 227
2010-2011	493		235 639	12 909
2012-2013	708 (Lise) + 1099 (Ortaokul)	369	380 771 (Lise) + 94 467 (Ortaokul)	21 043 (Lise) + 5484 (Ortaokul)
2013-2014	854 (Lise) + 1361 (Ortaokul)	415	474 096 (Lise) + 240 015 (Ortaokul)	29 556 (Lise) + 11 408 (Ortaokul)
2014-2015	1 017 (Lise) + 1597 (Ortaokul)	378	668 381 (Lise) + 385 830 (Ortaokul)	35 844 (Lise) + 17 325 (Ortaokul)
2015-2016	1 149 (Lise) + 1961 (Ortaokul)	339	677 205 (Lise) + 524 295 (Ortaokul)	39 091 (Lise) + 23 834 (Ortaokul)
2018-2019	1624 (Lise) + 3394 (Ortaokul)	547	602 869 (Lise) + 761 785 (Ortaokul)	46 812 (Lise) + 43 112 (Ortaokul)
2020-2021	1673 (Lise) + 3427 (Ortaokul)	669	666 963 (Lise) + 714 297 (Ortaokul)	50 075 (Lise) + 47 279 (Ortaokul)
2021-2022	1694 (Lise) + 3451 (Ortaokul)	731	617 278 (Lise) + 710 264 (Ortaokul)	51 765 (Lise) + 47 968 (Ortaokul)

3.2.3. Yüksek Din Öğretimi

Türkiye’deki din dersi öğretmeni yetiştirme politikalarının daha iyi anlaşılabilmesi için din dersi öğretmenlerinin alan eğitimlerini aldıkları yüksek din öğretiminin, özellikle Cumhuriyet dönemindeki tarihsel gelişimi, günümüzdeki durumu ve politikalarının incelenmesi önem arz etmektedir. Bu kapsamda konu Türkiye’deki siyasi duruma uygulanarak 4 dönem halinde açıklanacaktır. İlk olarak, 1924-1949 tarihleri arasında Cumhuriyetin ilk yıllarındaki gelişmelerden bahsedilecek ve ardından 1950-1980 tarihleri arasında yüksek din öğretimin geçirdiği evreler açıklanacaktır. Sonraki bölümde yüksek din öğretiminin büyük ölçüde bugünkü yapısının oluştuğu 1980’li yılların başından 1997 yılına kadar yaşanan gelişmeler ele alınacaktır. Bu bölümün son başlığı altında, 1997 yılından günümüze kadar geçen dönem tartışılacak ve günümüzdeki durum ortaya konulacaktır.

1924-1949 Yılları Arası Dönem: Türkiye Cumhuriyeti’nin kuruluşundan sonra eğitim, din eğitimi ve yüksek din öğretimi ile ilgili gerçekleşen en önemli gelişmelerden biri 3 Mart 1924 tarihinde çıkarılan Tevhid-i Tedrisat Kanunu’dur. Kanunun 1. Maddesinde ülkedeki tüm ilmiye ve tedrisiye müesseseleri (tüm eğitim-öğretim kurumları) Maarif Vekâleti’ne bağlanmış, 2. maddesinde ülkedeki tüm mektep ve medreseler aynı şekilde Maarif Vekâleti’ne devredilmiştir. 4. maddesinde ise “Maarif Vekâleti yüksek diniyat mütehassısları yetiştirmek üzere Dârülfünûn’da ¹⁰ bir İlahiyat Fakültesi tesis ve imamet ve hitabet gibi hıdemat-ı diniyenin ifası vazifesiyle mükellef memurların yetişmesi için de ayrı mektepler küşad edecektir” (Tevhidi Tedrisat Kanunu, 1924) denilerek yüksek din uzmanları yetiştirmek için bir İlahiyat Fakültesinin açılması ve din hizmetlerinde görev yapacak imam ve hatiplerin yetiştirilmesi için mekteplerinin (İmam-Hatip Okulu) kurulması hükme bağlanmıştır. Dârülfünûn’da kurulan İlahiyat Fakültesi ilk başta medrese olarak adlandırılmış ve daha sonra 7 Ekim 1925 tarihinde çıkarılan Dârülfünûn Talimatnamesinde medrese yerine “fakülte” denilerek son halini almıştır (Ayhan, 1999, s. 41).

Dârülfünûn’da kurulan İlahiyat Fakültesi, öğrenim süresi üç yıl olarak belirlenerek kapatılan medreselerden aktarılan 400’den fazla öğrenci ile eğitim-öğretime

¹⁰ Daru’l-Fünun, 1933 yılında ismi değiştirilerek İstanbul Üniversitesi adını almıştır.

başlamıştır. 1927 yılında İlahiyat Fakültesine girişlerde öğrencilerden istenilen nitelikler belirlenmiş; Dârülfünûn Fakültelerinde okumuş, yüksek mektepten mezun olmuş veya resmi/hususî tam devreli liselerden mezun olmuş olanlar fakülteye kayıt yaptırabilmişlerdir. 1931 yılında bu maddelere *Mülga Sahn* ve *İbtidai Dâhil* medreselerini tamamlayanlar ve İmam Hatip lise¹¹ derecesinden mezun olanlar da eklenmiştir (Öcal, 2011, ss. 374-375). İlahiyat Fakültesinin müfredatına bakıldığında; *Tefsir ve Tarih-i Tefsir, Hadis ve Tarih-i Hadis, Fıkıh Tarihi, İctimaiyat, Ahlak, Din-i İslam Tarihi, Akvam-ı İslamiye Etnografyası, Türk Tarih-i Dinisi, Kelam Tarihi, İslam Felsefesi, Tasavvuf Tarihi, Felsefe Tarihi, Hal-ı Hazırda İslam Mezhepleri, İslam Bediiyatı, Felsefe-i Din ve Tarih-i Eryan* dersleri üç yılda okutulmuştur. Her ne kadar müfredatta Fıkıh Tarihi dersi yer alsada Fıkıh/İslam Hukuku gibi dersler müfredata dâhil edilmemiş ve okutulmamıştır. Bu derslerin dışında fakülte bünyesinde hazırlık amaçlı açılmış Arapça, Farsça ve Fransızca dersleri de yer almıştır (Öcal, 2011, ss. 377-378).

Dârülfünûn İlahiyat Fakültesi kuruluşundan 1933 yılına kadar sayısı 12 ile 16 arasında değişen öğretim elemanı kadrosuyla hizmet vermişken; 1924 yılında 400'den fazla olan öğrenci sayısı ilerleyen yıllarda hızla azalarak 1933 yılında 20'ye kadar düşmüştür. Bu duruma en çok İlahiyat Fakültesi mezunlarına iş imkânı verilmemesi ve uygulanan eğitim politikaları sebep olmuştur. İlahiyat Fakültesinden mezun olan öğretmenlerin görev yapabilecekleri İmam Hatip Mektepleri¹² o dönemde kapatıldığı için bu mezunların öğretmen olarak çalışabilmeleri mümkün olmamıştır. Nihayetinde 1933 yılında Dârülfünûn'un ismi değiştirilerek İstanbul Üniversitesi olmasından sonra yeni oluşumda İlahiyat Fakültesine yer verilmemiş ve bu şekilde resmi olarak kapatılmıştır (Öcal, 2011, ss. 382-384). Buna ek olarak, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi bünyesinde "İslam Tetkikleri Enstitüsü" adında öğrenci alamayan bir enstitü açılmış ve 1936 yılında resmi faaliyetleri tamamen sonlandırılmıştır (Nazıroğlu, 2020a, s. 38). 1933 yılında İlahiyat Fakültesinin kapatılmasından sonra 1949 yılına kadar yaklaşık 16 yıl Türkiye'de herhangi bir yüksek din öğretimi kurumu faaliyet göstermemiştir (Ayhan, 1999, s. 209).

¹¹ O dönemde İmam ve Hatip mekteplerinde sadece ortaokul derecesi olmasına rağmen "lise derecesinden mezun olanlar" şeklinde şart koyulmuş olması dikkat çekicidir.

¹² İmam Hatip Mektepleri, 1924 yılından itibaren açılmaya başlamış fakat 1931 yılında kapatılmıştır.

1950-1980 Yılları Arası Dönem: Türkiye’de 1933 yılında Dârülfünûn İlahiyat Fakültesinin kapatılmasının ardından uzun bir süre hiçbir yüksek din öğretimi kurumu faaliyet göstermemiştir. Dönemin siyasi iktidarı, 1945 yılından itibaren gerek okullardaki din derslerinin gerekse yüksek din öğretiminin tekrar tesis edilmesi gerektiği hususundaki talepleri karşılamak üzere çalışmalar gerçekleştirmiştir. O dönemde ülkedeki CHP iktidarı her ne kadar ülkedeki dini görünümün güçlenmesini istemese de artan komünizm tehlikesi ve genç nesillerdeki ahlaki yozlaşmanın etkisiyle siyasilerin din eğitime karşı tutumu değişmiştir (Nazıroğlu, 2020a, s. 39). Bunun sonucu olarak 4 Haziran 1949 tarihinde yürürlüğe giren 5424 sayılı kadro kanunu ile Ankara Üniversitesi bünyesinde İlahiyat Fakültesi kurulmuş (Ev, 2015, s. 84), aynı yılın 21 Kasım tarihinde ise eğitim-öğretime başlanmıştır (Ayhan, 1999, s. 218). İlahiyat Fakültesinin kurulmasındaki amaç şu şekilde ifade edilmiştir; “Din meselelerinin sağlam ve ilmi esaslara göre incelenmesini mümkün kılmak, mesleki bilgisi kuvvetli ve düşüncesinde ihatalı din adamlarının yetişebilmesi için gerekli şartları sağlamak maksadıyla memleketimizde de garptaki örneklerine benzer bir İlahiyat Fakültesinin kurulması” (Öcal, 2011, ss. 390-391). Din eğitimi konusunda Cumhuriyetin kuruluşundan itibaren herhangi bir kanuni veya hukuki değişimin olmamasına rağmen din derslerinin okullardaki ders programlarından çıkarılması ve ülkedeki tek yüksek din öğretimi kurumunun kapatılmasıyla din derslerinin okullarda tekrar okutulmaya başlaması ve Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesinin açılması, bu konudaki kararların sadece siyasetle ilgili olduğunu göstermektedir (Nazıroğlu, 2020a, s. 41).

Ankara Üniversitesi’nde açılan İlahiyat Fakültesi, ülkede yüksek din öğretiminin tekrar başlaması açısından önemli bir gelişme olarak görülmektedir. Fakat İlahiyat Fakültesi sadece genel liselerden mezun olan öğrencileri kabul ediyordu. İmam-Hatip Okulları 1957-1958 eğitim-öğretim yılından itibaren mezun vermeye başlamış ise de mezun olan öğrencilerin yükseköğrenimini devam ettirebileceği herhangi bir kurum bulunmamaktaydı. Bu açıdan İmam-Hatip Okulu mezunlarının yüksek din öğrenimini devam ettirebilecekleri Yüksek İslam Enstitülerinin açılması birçok kez gündeme gelmiş (Ayhan, 1999, ss. 224-226) ve nihayetinde 19 Kasım 1959 tarihinde İstanbul’da bir Yüksek İslam Enstitüsü açılmıştır. Açılan bu enstitünün ardından 1962 yılında Konya’da, 1965 yılında Kayseri’de, 1966 yılında İzmir’de, 1969 yılında Erzurum’da, 1975 yılında

Bursa’da, 1976 yılında Samsun’da ve 1979 yılında Yozgat’ta da Yüksek İslam Enstitüleri açılarak ülke genelinde sayıları toplamda sekize ulaşmıştır. Bu enstitüler Millî Eğitim Bakanlığına bağlı olarak ve dört yıl süreli yüksek dereceli eğitim-öğretim ve araştırma merkezleri olarak faaliyet göstermiştir. Açılan bu enstitülerin başlıca amaçları şu şekildedir (Ayhan, 1999, ss. 239-240):

- İmam-Hatip Liselerine meslek ve ahlak dersleri öğretmeni, ortaokul ve diğer liselere din ve ahlak dersi öğretmeni yetiştirmek,
- Yüksek İslam Enstitüleri ve diğer benzer dini kurumlara öğretim elemanları yetiştirmek,
- DİB’de çalışacak din görevlisi yetiştirmek,
- Mezunlarına ilmi araştırma ve ihtisas imkânı sağlamak,
- Hastane, cezaevi, kütüphane, müze, vakıf vb. kurumlarda ihtiyaç duyulan yüksek dinî öğrenim görmüş rehber ve elemanlar yetiştirmek,
- İslam sanatları ve ilimleri alanında araştırma yaparak sonuçlarını yayınlamak.

Türkiye’de yüksek din öğretimine katkı sağlayan İlahiyat Fakültesi ve Yüksek İslam Enstitülerinin yanı sıra, 1971-1972 eğitim-öğretim yılında Erzurum Atatürk Üniversitesine bağlı, ortaöğretime dayalı ve beş yıl öğretim süresi olan İslami İlimler Fakültesi Erzurum Atatürk üniversitesinde açılmıştır. Erzurum’da hali hazırda 1969 yılında açılmış olan bir Yüksek İslam Enstitüsü olmasına rağmen ikinci bir yüksek din öğretimi kurumu tartışmalara yol açsa da (Ayhan, 1999, s. 223) İslami İlimler Fakültesinin, Yüksek İslam Enstitüsünden daha farklı bir yapıda olduğu bilinmektedir. İslami İlimler Fakültesi, açılışından üniversiteye bağlanmasına kadar geçen 11 yıllık süreçte üç kez program değiştirmiş ve tek programı başından sonuna kadar bitirebilen bir mezunu olmamıştır. “Tefsir ve Hadis”, “Kelâm ve İslam Felsefesi”, “Fıkıh ve İslam Hukuku” ve “İslam Dil ve Edebiyatları” bölümleriyle eğitim-öğretime başlamış fakat 1975 yılında bu bölümler “Tefsir ve Hadis” ve “Kelam ve İslam Felsefesi” olarak iki bölüme indirilmiş, iki yıl sonra ise bölümleşme ortadan kaldırılmıştır (Nazıroğlu, 2020a, s. 46).

1980-1997 Yılları Arası Dönem: 12 Eylül 1980’de gerçekleşen askeri darbenin ardından Türkiye’de siyaset kurumundan eğitim kurumlarına kadar farklı alanlarda bir

dizi değişiklik yapılmıştır. Bu değişiklikler arasında yükseköğretim kurumları da yerini almış ve tüm yükseköğretim kurumları yeniden organize edilmiştir. O dönemde öğretmen yetiştirmekle mükellef Eğitim Enstitüleri'nin 16 tanesi dört yıllık Eğitim Fakültesine (Akdemir, 2013, s. 19), 21 tanesi de iki yıllık Eğitim Yüksek Okuluna çevrilmiştir. Beş yıl süren ilkokul eğitimi için sınıf öğretmeni yetiştiren Eğitim Yüksek Okulları, bulundukları şhrin üniversite rektörlüklerine veya eğitim fakültelerine bağlanmıştır. Askeri darbe öncesi Eğitim Enstitülerinin ders programında yer alan “Din Bilgisi Öğretimi” dersi “Din Kültürü ve Ahlak Öğretimi” olarak değiştirilmiş ve Eğitim Yüksek Okullarının 3. döneminde haftada iki saat okutulmaya devam edilmiştir. Daha sonra 1987 yılında çıkarılan 3389 sayılı kanunla beraber Eğitim Yüksek Okullarının süresi dört yıla çıkarılmış ve 1989-1990 eğitim-öğretim yılından itibaren faaliyete geçmiştir. Din Kültürü ve Ahlak Öğretimi dersi de 6. yarıyılın ders programına eklenmiştir. Sınıf öğretmenlerini yetiştiren bu yüksekokullar, 1992’de kapatılarak Eğitim Fakültelerinin bünyesinde “Sınıf Öğretmenliği Bölümü” olarak açılmış ve Din Kültürü ve Ahlak Öğretimi dersi 6. yarıyıl da okutulmaya devam edilmiştir (Öcal, 2011, ss. 464-465). 1996 yılında yapılan değişiklikte bu dersin adı “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi” olarak değiştirilirken ikinci yarıyıl da okutulmasına karar verilmiştir. Fakat 1998 yılında yeniden düzenleme yapılmış, Sınıf Öğretmenliği Bölümü “İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı” olarak değiştirilmiş ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi 7. Yarıyıl ders programına aktarılmıştır (Öcal, 2011, ss. 464-465). Günümüzde ise sınıf öğretmenleri, eğitim fakülteleri bünyesinde Temel Eğitim Bölümü altında Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı’nda eğitim görmektedir. Öğrenciler, DKAB dersini 4 AKTS¹³ olarak ilkokul 4. Sınıf programlarını kapsayacak şekilde öğrenmektedir.

6 Kasım 1981 tarihinde 2547 sayılı *Yüksek Öğretim Kanunu* yürürlüğe girerek ülkedeki tüm İlahiyat Fakültesi, İslami İlimler Fakültesi ve MEB bünyesindeki Yüksek İslam Enstitüleri (YİE) bu kanuna tabi tutulmuştur. Yüksek öğretimin tevhid-i tedrisatı (Nazıroğlu, 2020a, s. 52) olarak da sayılabilecek bu kanunla beraber dokuz farklı ilde ikisi fakülte, sekizi YİE olmak üzere toplamda on yüksek din öğretimi kurumu üniversitelere bağlanmıştır. 1982-1983 eğitim-öğretim yılından itibaren tüm bu kurumlar bulundukları

¹³ DKAB dersi Sinop Üniversitesi ve Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültelerinde Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında 4 AKTS olarak öğretilmektedir.

illerdeki üniversitelere bağlı İlahiyat Fakültesi olarak öğrenimlerine devam etmiştir (Öcal, 2011, ss. 431-432). Yozgat YİE hariç tüm yüksek din öğretimi kurumlarının üniversitelere bağlanıp İlahiyat Fakültesi olarak hizmet vermeye başlamasının ardından yeni diğer üniversitelerde İlahiyat Fakülteleri açılmaya devam etmiştir (Ev, 2015, s. 84). 1988-1989 eğitim-öğretim yılında toplam İlahiyat Fakültesi sayısı 9 iken, 1992 yılında 12 yeni fakülte açılmış, 1995 yılı itibarıyla toplam sayı 22'ye ulaşmıştır (Öcal, 2011, s. 432). Türkiye'de 2011-2012 yılına kadar faaliyette olan toplam İlahiyat Fakültesi sayısı toplam 36'ya ulaşmıştır (Öcal, 2011, s. 434).

Üniversitelere devredilen yüksek din öğretimi kurumlarının ilahiyat fakültesi olmalarının ardından 1982 yılında fakültede çalışan akademik personellerin alanlarına göre üç bölüme ayrılmasına karar verilmiştir. Her bir bölüm anabilim ve bilim dallarına ayrılmıştır. Bu üç bölüm şu şekildedir:

- Tefsir ve Hadis Bölümü
- Kelam ve İslam Felsefesi Bölümü
- İslam Medeniyeti ve Sosyal Bilimler Bölümü

1991 yılında YÖK'ün 18498 sayılı kararı ile bölüm, anabilim ve bilim dallarında düzenleme yapılmış ve adları şu şekilde değişmiştir:

- Temel İslam Bilimleri Bölümü
- Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü
- İslam Tarihi ve Sanatları Bölümü

İlahiyat fakültelerindeki akademik personel günümüzde halen bu bölüm ve anabilim dallarından birine mensup olarak görevlerini sürdürmektedir (Öcal, 2011, ss. 441-442).

1987 yılında Ondokuz Mayıs Üniversitesi'nde gerçekleştirilen Yükseköğretimde Din Bilimleri Öğretimi Sempozyumu'nda yüksek din öğretimine katkıda bulunması için İlahiyat Meslek Yüksek Okulu (İMYO) ismiyle yeni bir kurum açılması önerilmiştir. 1988 yılında ise DİB ve YÖK'ün iş birliği kararı almasından sonra YÖK Yürütme Kurulu tarafından Ankara, Marmara, Dokuz Eylül ve Uludağ Üniversiteleri İlahiyat Fakültelerinin dekanlıklarına bağlı iki yıllık İlahiyat Meslek Yüksek Okulları açılması kararlaştırılmıştır. DİB bünyesinde görev yapan din görevlilerinin mesleki yönden

gelişmesini sağlama ve din hizmetlerinin kalitesini artırmayı amaçlayan programa İmam-Hatip Lisesi mezunu en az iki¹⁴ yıl görev yapmış din görevlileri başvurabilmekteydi. İlerleyen yıllarda İMYO sayısının artmasına rağmen 1999-2000 eğitim-öğretim yılında YÖK tarafından öğrenci alımı durdurularak bu kurumlar kapatılmıştır (Öcal, 2011, ss. 442-444).

Öğretmen yetiştirme ve istihdam konusu siyaset kurumunun da ilgi alanında olmuştur. Örneğin 1991 yılında TBMM Genel Kurulu tarafından Öğretmen Sorunları ile İlgili Meclis Araştırma Komisyonu kuruldu ve bu komisyonun 1993 yılında sunduğu raporda; 1983 yılından beri YÖK'ün öğretmen eğitimi devralmasının yeni sıkıntılar doğurduğu ve YÖK'ün bu hususta başarılı olamadığı öne sürülmüştür. Buna ek olarak nicel ve nitel anlamda yeterli öğretmen yetiştirilemediği ve bunun YÖK ve MEB arasındaki iş birliği problemlerinden kaynaklandığı belirtilmiştir (M. Ş. Aydın, 2016, s. 44). Bunun ardından MEB ve YÖK arasındaki iş birliğinin kuvvetlendirilmesi için 1993 yılında bir iletişim ve koordinasyon bağı kuruldu. 1998 yılında ise öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarında yeni düzenlemeler yapıldı (M. Ş. Aydın, 2016, s. 45).

Öğretmen eğitiminin üniversitelere devredilmesinden sonra özellikle 1990'lı yıllarda üniversitelerin çağın gerisinde kaldığı ve yenilenmesi gerektiği eleştirileri üzerine 1994-1998 yılları arasında YÖK ve Dünya Bankası iş birliğiyle “Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Projesi” gerçekleştirilerek öğretmen eğitiminde dünya standartları yakalanmaya çalışılmıştır. Bu projenin yapılmasına yönelik gerekçeler ise şu şekilde ifade edilmektedir (Akdemir, 2013, ss. 19-20):

- Varoluş amacı “gereksinim duyulan alanlarda nitelikli öğretmen yetiştirme” olan eğitim fakülteleri, bu amacından “bilim ve temel araştırma yapma” doğrultusuna sapmıştır.
- Eğitim fakülteleri ile fen-edebiyat fakülteleri arasında etkili bir koordinasyon sağlanamamış, bu iki fakültenin uygulamaları benzerlik göstermeye başlamıştır.
- Okul öncesi ve sınıf öğretmeni eğitiminde istenilen başarıya ulaşılamamıştır.
- Eğitim fakültelerinde alan öğretimi ihmal edilmiştir.

¹⁴ Diyanet İşleri Başkanlığı'nda en az iki yıl görev yapma şartı 1996-1997 eğitim-öğretim yılında kaldırılmıştır.

- YÖK ile MEB arasındaki iş birliği istenilen düzeyde gerçekleşmemiştir.
- Eğitim fakültelerinde öğretmen yetiştirmeye yönelik uygulanan sertifika programları para kazanma aracı olarak görüldüğünden MEB'in öğretmen kriterlerine uygun olmayan öğretmen mezun edilmiştir.
- MEB, elindeki yurt dışı burs olanağını daha çok mühendislik ve fen bilimleri alanlarında değerlendirmiştir.
- Eğitim fakültelerinin elindeki kaynaklar nitelikli öğretmen yetiştirmeye yönelik değil, daha çok temel araştırmalar yapma doğrultusunda kullanılmıştır.
- Eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirme programlarında yer alan dersler, konuları, içerikleri ve bütünsellik özellikleri bakımından istenilen nitelik ve özelliklere sahip öğretmenleri yetiştirmekten uzaktır.

YÖK ve Dünya Bankası'nın eğitim fakültelerine yönelik yürüttüğü projenin sonunda ulaşılan hedefler ise şu şekilde sıralanmaktadır (Akdemir, 2013, s. 20):

- Program geliştirme çalışmaları yapılmış ve elde edilen öğretim materyalleri eğitim fakültelerinin kullanımına sunulmuştur.
- Eğitim fakültelerinden öğretim elemanları lisansüstü eğitim için yurtdışına gönderilmiştir.
- Çeşitli eğitim araç-gereçleri eğitim fakültelerinde kullanılmak üzere satın alınmıştır.
- Eğitim fakülteleri ile MEB arasında uygulama okul iş birliği protokolü imzalanarak eğitim fakültesindeki öğrencilerin okul deneyimi uygulaması yapması sağlanmıştır.
- Öğretmen Yetiştirme Milli Komitesi kurularak eğitim fakültelerindeki uygulanan programların denetlenmesi ve değerlendirilmesi amaçlanmıştır.
- Eğitim fakültelerinin programlarıyla MEB çatısı altında bulunan öğretmen okullarının programları arasında paralellik kurulmuştur.
- Öğretmenlik formasyon dersleri yeniden düzenlenerek sayıları arttırılmıştır. Formasyon derslerinin alan bilgisi dersleriyle paralellik göstermesi amaçlanmıştır.
- Yan alan uygulaması başlatılmıştır.

- Bilgisayar ve Türkçe Yazılı-Sözlü anlatım dersleri eğitim fakültelerinin tüm programlarında zorunlu dersler arasına girmiştir.
- Ortaöğretim alan öğretmenliğine yönelik Tezsiz Yüksek Lisans programları açılmıştır.
- Öğretmenlik uygulamasının etkinliği artırılmıştır.

Akdemir'e (2013) göre Dünya Bankası iş birliği ile yürütülen bu projenin pek çok kazanımı olmakla beraber öğretmen eğitimi ile ilgili sorunlara kalıcı çözüm getirmekten uzak kalmıştır (Akdemir, 2013, s. 20). Aynı şekilde Aydın ve Başkan da YÖK'ün hem öğretmen kalitesini yükseltmeyi hem de öğretmen istihdamındaki problemlerin üstesinden gelmeyi hedeflediği bu projesinin çok fazla başarılı olmadığını belirtmektedir (A. Aydın & Başkan, 2005, s. 193).

Nazıroğlu'na (2020) göre 1982-1998 yılları arası dönem ilahiyat fakülteleri tarihi bakımından farklı özelliklere sahiptir. Bu dönemde ideolojik ve siyasi müdahalelerin çok fazla olmaması ve fakülte programlarının çok fazla değiştirilmemesi nedeniyle ilahiyat fakültelerinin gelişimi açısından kısmi bir istikrar yaşanmıştır. Ayrıca ilahiyat fakülteleri programlarında pedagojik formasyon derslerinin de yer alması, din dersi öğretmeni yetiştirme ve istihdamı açısından çok isabetli olmuştur. Tüm ilahiyat fakültelerinde hazırlık sınıfının zorunlu olması ve fakültele alanan öğrencilerin nispeten nitelikli olması da yine ilahiyat fakültelerinin eğitim kalitesinin gelişmesine yardımcı olmuştur (Nazıroğlu, 2020a, s. 55).

1997 Yılı ve Sonrası Dönem: 28 Şubat 1997'de Milli Güvenlik Kurulu toplantısında alınan kararla beraber Cumhuriyete ve Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlı din adamları yetiştirmekten sorumlu eğitim kurumlarının Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nda yer alan ilkelere aykırı olmayacak şekilde dizayn edilmesi istenmiştir. Bu kararın ardından YÖK, ilahiyat fakültelerinin işlevleriyle ilgili birçok tasarrufta bulunmuştur. 1997 yılına kadar ilahiyat fakültelerinin DİB personeli, ilahiyat araştırmacısı ve ilköğretim, ortaöğretim ve imam hatip liselerine öğretmen yetiştirme görevlerini üstlenmiştir. Fakat bu tarihten sonra öğretmen yetiştirme fonksiyonu büyük oranda azaltılmıştır. Bazı ilahiyat fakültelerindeki programlar, İlahiyat Lisans Programı ve İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği olarak ikiye ayrılmıştır (Nazıroğlu, 2020c, ss. 152-153). Başta 11 İlahiyat

Fakültesi bünyesinde açılması planlanan bu bölümler 9 İlahiyat Fakültesinde açılabilmiştir. 1997-1998 eğitim-öğretim döneminde bu ilahiyat fakültelerine toplamda 497 öğrenci alınmıştır. O dönemde Türkiye genelinde 10 bin civarında olan DKAB öğretmen sayısı, 46436 ilköğretim okulunun DKAB dersi öğretmen ihtiyacını karşılamaktan çok uzak iken İlköğretim DKAB bölümlerine bu kadar düşük sayıda öğrenci alınması öğretmen açığı konusunda birçok tartışmayı da beraberinde getirmiştir (Öcal, 2011, ss. 493-495).

Bu süreçte ilkokulların tamamı müstakil müdürlüklere bağlı iken bazı ortaokullar müstakil; bazıları ise lise veya mesleki ve teknik lise müdürlüklerine bağlı olarak faaliyet göstermiştir. 1970’li yılların başında ülkenin bazı bölgelerinde 8 yıllık ilköğretim eğitimini hayata geçirebilmek için bazı pilot okullar açılmış, ilkokul ve ortaokullar tek çatı altına alınmıştır. Bu projenin ülke genelinde uygulanması, 1996-1997 eğitim öğretim yılında gerçekleştirilerek ülkedeki mevcut 6336 adet 8 yıllık kesintisiz ilköğretim okulu sayısı 46436’ya ulaşmıştır (Öcal, 2011, s. 493). Cumhuriyet döneminin başından beri okullarda uygulanmakta olan sınıf sistemi 5 yıllık zorunlu ilkokul, 3 yıllık ortaokul ve 3 yıllık lise (veya 4 yıllık mesleki ve teknik liseler) olmak üzere üç kademeli olarak yürütülmüştür. Ancak 1997 yılında yapılan Temel Eğitim Reformu, beş yıllık zorunlu eğitimi sekiz yıla çıkarmıştır. Bu uygulamanın acele olarak ve planlamadan yoksun bir şekilde yürürlüğe konulması, derslik ve öğretmen açığının ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Buna ek olarak halkın tepkisine rağmen İmam Hatip Liselerinin ortaokul kısımları kapatılmıştır. Ayrıca 1999 yılında YÖK’ün aldığı kararla üniversitelere giriş sınavında meslek lisesi mezunlarına farklı katsayı uygulamasıyla birlikte meslek lisesi mezunları kendi alanları dışında bölüm tercih ettiklerinde puanları düşürülmüştür. Bu durum mesleki ve teknik liselerin daha az tercih edilmesine ve dolayısıyla ülkede ihtiyaç duyulan mesleki iş gücünün azalmasına sebep olmuştur (Gür & Çelik, 2009, s. 13).

Türkiye’de siyasi iktidarın 2002 yılında değişmesiyle birlikte hem ilk ve ortaöğretim kurumlarındaki din dersleri hem İHL hem de yüksek din öğretimi açısından olumlu gelişmeler yaşanmaya başlamıştır. Konumuzla ilgili olarak ilahiyat fakültelerindeki kontenjan sayısı ülkedeki siyasi otoritenin etkisiyle 2005 yılı itibariyle tekrar az da olsa artmaya başlarken; 2008 yılında ikinci öğretim kontenjanları tekrar açılmış ve ilahiyat fakültelerindeki öğrenci sayısı bu sefer ciddi bir artış göstermiştir. 2009 yılında YÖK

tarafından alınan bir kararla ilahiyat fakültelerinde %30 Arapça eğitim olması şartıyla hazırlık sınıfı getirilmiş fakat hazırlık sınıfı uygulaması fakültelerin inisiyatifine bırakılmıştır. Bu yüzden bazı fakülteler hazırlık sınıfını zorunlu tutarken; bazıları isteğe bağlı olarak hazırlık sınıfı uygulamasına geçmiş ve hazırlık sınıfında alınması gereken Arapça derslerini dört yıllık lisans programına dağıtmıştır. 1998 yılında YÖK tarafından belirlenen ve günümüzde de uygulamaya devam edilen bir kararla beraber ilahiyat lisans eğitimi programı fakültelerde okutulmaya başlamış fakat fakülterle isterlerse programın %30'unu değiştirme hakkı verilmiştir (Nazıroğlu, 2020a, s. 65).

YÖK'ün 2006 yılında aldığı kararla İlahiyat Fakültesi bünyesindeki İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Bölümü, başındaki 'İlköğretim' ibaresi kaldırılarak bulundukları üniversitelerin Eğitim Fakültelerine aktarılmıştır. Bu süreçte Dicle Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'ndeki DKAB bölümü kapatılmıştır (Nazıroğlu, 2020c, s. 154). Fakat "İlköğretim" ibaresi 2011 yılında tekrar Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Bölümüne eklenmiştir (Ev, 2015, s. 85). Sonraki dönemde İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Bölümü (İDKAB) olmayan bazı eğitim fakülteleri bu bölümü açarak eğitim fakültelerindeki İDKAB sayısı 2011-2012 eğitim-öğretim dönemi itibariyle 24'e ulaşmış ve ülke genelinde bu kontenjanlara yerleşen öğrenci sayısı da 3060 olmuştur (Öcal, 2011, s. 496). İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Bölümünün müfredatının temel İslam bilimleri açısından eksik olduğu düşüncesiyle eleştiriler yapılmıştır. Bu yüzden müfredatta bazı değişikliklere gidilse de bu bölümlerin eğitim fakültelerinde yer almasından dolayı öğretim üyesi eksikliği de bölümün sorunları arasına eklenmiştir. 2012 yılında bu bölümler YÖK'ün kararıyla tekrar ilahiyat fakültelerine aktarılmak istenmiş fakat Danıştay kararıyla bu ilk etapta gerçekleşmemiştir. 2014 yılı itibariyle eğitim fakültelerindeki bu bölümlere öğrenci alımı durdurularak bu bölümler fiili olarak kapatılmış ve ilahiyat fakültelerine aktarılmıştır (Nazıroğlu, 2020c, s. 154).

Türkiye'de 2008 yılından itibaren yüksek din öğretimi alanında niceliksel bir artış başlamıştır. Genel olarak bakıldığında bunun iki yönlü olduğu görülmektedir. Bunlardan ilki var olan fakültelerin ikinci öğretimlerinin açılmasıyla birlikte öğrenci kontenjanlarındaki hızlı artış, diğeri ise yeni fakültelerin ihdas edilmesidir. 2019 yılı itibariyle vakıf üniversitelerinde açılan ilahiyat fakülteleri de içinde olmak üzere açılan

toplam fakülte sayısı 100'ü aşmıştır. Böylece çok kısa zamanda istiap haddinin üstüne çıkan fakülte sayıları ve kontenjan artışı bu defa da peşinden yeni bir tartışmayı başlatmıştır. 2017-2018 öğretim yılında ise 60 AKTS'lik pedagojik formasyon dersleri ilahiyat fakültesi müfredatına entegre edilerek 1997 öncesi dönemdeki uygulamaya dönülmüştür. Fakat 1997 yılı öncesi ilahiyat fakültelerinde pedagojik formasyon dersleri zorunlu okutulurken 2017'de seçmeli olarak okutulmaya başlanmıştır. Öğretmen yetiştirme uygulaması tekrar ilahiyat fakültelerinin bir fonksiyonu haline gelmiştir (Nazıroğlu, 2020c, s. 157).

Ülkemizde yüksek din öğretimi kurumları sadece ilahiyat lisans ve din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenliği programları değildir. Bunun yanında 1997 yılında iki yıllık Açıköğretim İlahiyat Önlisans programı açılmıştır. İlk etapta Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi ve Anadolu üniversitesi Açıköğretim Fakültesi sorumluluğunda başlayan ilahiyat önlisans programı daha sonra 2011 yılında Atatürk Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi İlahiyat bölümüne bağlı bir program daha açılarak devam etmiştir. Bu programlar uzaktan eğitimle gerçekleştirildiğinden programlara başvuran öğrenci sayısı çok fazladır. Günümüzde 27 binden fazla öğrenci bu programlara başvurmaktadır. Bu programları başarıyla bitiren öğrenciler Dikey Geçiş Sınavı'yla ilahiyat lisans programlarına başvurabilmekte ve ayrıca sınavsız olarak ilahiyat fakültelerinin lisans tamamlama programlarına geçerek eğitim görebilmektedir (Nazıroğlu, 2020c, s. 155). Yüksek din öğretiminde lisans tamamlama, kısaca İLİTAM olarak bilinmektedir. 2005 yılında ilk olarak Ankara Üniversitesi tarafından başlatılan İLİTAM programı, Türkiye genelinde ilahiyat fakültelerinde yaygınlaşmaya başlamış ve 2012 yılı itibariyle toplamda 10 ilahiyat fakültesi bünyesinde yer almıştır. 10 binden fazla öğrencinin ilahiyat eğitimi almasını sağlayan bu program; öğrencilerin yaşam boyu öğrenme ihtiyacını karşılaması, birçok öğrenciye bilgiye ulaşması açısından yardımcı olması ve düşük maliyetlerle çok sayıda öğrenciye ulaşılması açısından çok faydalı bulunmuştur. Fakat diğer taraftan programın psikomotor ve duyuşsal davranış kazanımında yetersizliği, kütüphane imkanının olmaması, bireysel çalışma alışkanlığı olmayan öğrencilere hitap etmemesi ve diğer ilahiyat lisans programından mezun olanlara aynı diplomayı almaları açısından eleştirilmiştir (Nazıroğlu, 2020c, s. 156).

Yüksek din öğretimi, ülkemizde dini bilgi ve diğer dini meslek grupları açısından büyük bir boşluğu doldursa da bünyesinde birçok problem barındırmaktadır. Nazıroğlu'na (2020) göre beş önemli başlıkta bu problemler karşımıza çıkmaktadır. Öncelikle yüksek din öğretimi kurumlarının yapmak istedikleriyle fiilen yaptıkları arasında büyük uçurumlarının olmasını eleştiren Nazıroğlu, bu durumu işlevsellik ve amaç sorunu olarak ifade edilmektedir. Yüksek din öğretimi kurumlarının isim ve bölümleşme konusunda çok farklı tecrübelerin ortaya çıkması fakat bu kurumlarda yetişen insanların bireysel tutum ve akademik yeterlik açısından benzer özelliklere sahip olmaları isim ve bölümleşme konusunda farklılaşmanın sadece şekilden ibaret olarak kaldığını göstermektedir. Bu tür yapısal ve kurumsal sorunlar yüksek din öğretiminin önemli problemleri arasında yer almaktadır. Nazıroğlu'nun işaret ettiği bir başka problem ise yüksek din öğretimi kurumlarının yeterince idari özerkliğe ve akademik özgürlüğe sahip olmamasıdır. Bir başka sorun alanı ise yüksek din öğretimi kurumlarının muteber bir kurum olarak saygı görmesi ve hizmetlerinden faydalanan kişi ve kurumlarca kıymetlendirilmesidir. Nazıroğlu'na göre ülkemizde bu kurumların hak ettiği meşruiyet henüz tezahür etmemiştir. Son olarak yüksek din öğretimi kurumlarında son yıllardaki hızlı genişleme, bunun getirmiş olduğu kalite ve verimlilik sorunu bu kurumların gelişmesini engellemektedir. Kontenjanların plansız bir şekilde artması ilahiyat fakültelerindeki öğrenci kalitesini düşürmüş ve öğretim üyesi ihtiyacını artırmıştır. Fakülteler eldeki imkanlarla eğitim faaliyetleri sürdürmeye çalışmakta ve bu durum yüksek din öğretimin karşına kalite ve verimlilik problemi olarak çıkmaktadır (Nazıroğlu, 2020c, ss. 162-164).

Türkiye'de yüksek din öğretimi, üniversite eğitiminin bir parçası olduğundan üniversitelerin bünyesinde yer alan diğer fakülteler gibi benzer sorumluluklar üstlenmektedir. Bu bağlamda bilimsel araştırmalar yaparak yeni gelişmeler ışığında mevcut bilgi birikimini gözden geçirerek dini bilgiye katkıda bulunmak en önemli sorumlulukları arasında yer almaktadır. Dini bilginin epistemolojik olarak diğer bilgi türlerinden farklı olması, ilahiyat fakültelerindeki çalışmaların bilimsellikten uzak olması anlamına gelmemektedir. Bu anlamda yüksek din öğretimi öncelikle varoluşunu sürdürmek ve dini bilgiye katkıda bulunmak için ihtiyaç duyulan araştırmacıları yetiştirmeyi amaçlamaktadır. İkinci olarak DİB'in ihtiyaç duyduğu din adamlarını imam-hatip, müezzin, müftü, vaiz, eğitim uzmanı ve Kur'an Kursu öğreticiliği gibi alanda

yetiştirmek yüksek din öğretiminin amaçları arasında yer almaktadır. Son olarak MEB bünyesinde yer alan ilköğretim okulları, ortaöğretim okulları ve imam-hatip liselerinde zorunlu ve seçmeli din derslerini okutacak nitelikli öğretmenleri yetiştirmek de yine yüksek din öğretiminin önemli amaçları arasındadır (Nazıroğlu, 2020c, s. 158).

Yüksek din ğretimi, amaçlarına ulaşabilmek için ilahiyat ve İslami ilimler fakültelerinde lisans ve lisansüstü düzeyde bölümleşmeye gitmiştir. Bu anlamda DİB’de görev yapacak din görevlileri ve MEB’de görev yapacak öğretmenleri yetiştirmek için ilahiyat lisans programı tesis edilmiştir. Lisans programları genellikle 8 yarıyıl ve 4 yıldan oluşmakta ve bazı fakültelerde Arapça hazırlık sınıfı okutulmaktadır. Lisansüstü programlar ise bilimsel araştırma yapacak akademisyen yetiştirmek için daha farklı bir yapılanmaya gitmiştir. Lisansüstü programlar da 2 yıl (2+1) yüksek lisans ve 4 yıl (4+2) doktora programlarından oluşmaktadır. Bu programlarda genel olarak 3 bölüm ve bu bölümlerin altında 20 anabilim dalı yer almaktadır. Bu bölümler, Felsefe ve Din Bilimleri, İslam Tarihi ve Sanatları ve Temel İslam Bilimleri’dır. Felsefe ve Din Bilimleri bünyesinde din eğitimi, din felsefesi, din psikolojisi, din sosyolojisi, dinler tarihi, felsefe tarihi, İslam felsefesi ve mantık anabilim dalları yer almaktadır. İslam Tarihi ve Sanatları bölümünde İslam tarihi, Türk din musikisi, Türk İslam edebiyatı ve Türk İslam sanatları tarihi anabilim dalları bulunmaktadır. Temel İslam Bilimleri bölümünde ise, Arap dili ve belagatı, hadis, İslam hukuku, İslam mezhepleri tarihi, kelim, Kur’an-ı Kerim okuma ve kıraat, tasavvuf ve tefsir anabilim dalları faaliyet göstermektedir (Nazıroğlu, 2020c, ss. 159-160).

Nazıroğlu, Türkiye’deki İlahiyat eğitiminin uzun vadede misyonunu gerçekleştirmekten uzak olduğunu ve onu tepeden inmei politikalarla şekillendirmenin hiçbir katkısı olmayacağını belirtmektedir (Nazıroğlu, 2020a, s. 13). Türkiye’de ilahiyat fakülteleri Batılı ülkelere nazaran daha merkezietçi politikalarla şekillendirilmiştir. Merkezieti kayđı ile şekillendirilen ilahiyat fakülteleri de onlarca yıl süren arayışlar, denemeler, politik müdahalelerden sonra istikrarsızlıklarla karşılaşmıştır (Nazıroğlu, 2020a, s. 15). Özellikle yirmi yıl öncesine kadar ilahiyat fakülteleri ile ilgili yapılan tartışmalara bakıldığında politik bakış açısının bilimsel yaklaşımların önüne geçtiği görülürken; ilahiyatların daha çok varoluşsal tarafı sorgulanmıştır. 1990’ların sonlarına

doğru ise ilahiyatları gerek nicelik gerekse nitelik anlamda tartışan araştırmaların sayısı bir hayli artmış durumdadır (Nazıroğlu, 2020a, s. 17).

3.3. Türkiye’de Din Dersi Öğretmeni Yetiştirme Politikaları

Ülkemizde yüksek din öğretimi ve öğretmen yetiştirme politikaları hakkında konuşmadan önce güncel durumu daha iyi anlayabilmek için öncelikle Türkiye’deki öğretmen eğitimi tarihine bakmak gerekmektedir. Daha sonra öğretmen yeterlikleri, öğretmen yetiştirme müfredatı ve pedagojik formasyon eğitimi ve istihdam politikalarına yer verilerek ülkemizdeki din dersi yetiştirme politikaları hakkında ayrıntılı ve kapsamlı bir çerçeve çizilmiş olacaktır.

3.3.1. Öğretmen Eğitimi Tarihi

Ülkemizde öğretmen eğitiminin tarihi Fatih Sultan Mehmed dönemine kadar ulaşsa da sistematik anlamda ilk öğretmen eğitimi 1848 yılında Dârümuallimin-i Rüşdi’nin kuruluşuyla başlamıştır (Akdemir, 2013, s. 17). Bu kurumda ortaöğretim mektepleri için öğretmen yetiştirilmiştir. 1868 yılında açılan Dârümuallimin-i Sıbyan ile ilköğretim mektepleri için erkek öğretmenler eğitim almıştır. Kız öğretmen okulu ise Dârümuallimat adıyla 1870 yılında tesis edilmiştir (M. Ş. Aydın, 2016, s. 41). 1891’de Dârümuallimin-i Âliye, 1913’te ise Ana Muallim Mektebi kurularak öğretmen eğitimi için hizmet vermiştir (Abazoğlu vd., 2016, ss. 145-146).

Cumhuriyet döneminde ise hem öğretmen eğitiminin kalitesinin artırılması hem de öğretmenlik mesleğinin gelişimi için birçok adım atılmıştır. 13 Mart 1925 (Hicri: 1340) tarihinde çıkarılan 439 sayılı Orta Tedrisat Muallimleri Kanunu’nun 1. maddesinde “Muallimlik, devletin hizmetlerinden ta’lim ve terbiye vazifesini üzerine alan müstakil sınıf ve derecelere ayrılan bir meslektir” denilerek öğretmenliğin artık bir meslek olduğu kanunen tescillenmiştir. Aynı kanunun 2. maddesinde ise öğretmenler sırasıyla yüksek tedrisat muallimleri, orta tedrisat muallimleri ve ilk tedrisat muallimleri olarak üçe ayrılmıştır. Yüksek ve orta Darümuallimin ve Darümuallimat mezunları atandıkları mekteplerde kanuna göre bir sene staj yaptıktan sonra asıl muallim unvanı almışlardır. Stajda bir yılını dolduran öğretmen adayları, öncelikle öğretmenlik kabiliyeti ve yeterliğine sahip olup olmadığı konusunda “mektep meclisi” tarafından karar verilmektedir. Eğer mektep meclisi olumlu karar verirse öğretmen adayı Türkçe, “fenni

terbiye” ve felsefe alanlarında sınava tabi tutulmaktadır. Tüm bu safhalardan başarıyla geçen adaylar kadrolu öğretmenliğe geçebilmektedir. O dönemde öğretmen olarak atanmak için 20 yaşını tamamlamak ve 45 yaşından daha yaşlı olmamak şart koşulmuştur. Okullarda görev yapan öğretmenler sabit ve mevkuf kadro olarak ikiye ayrılmıştır. Haftada 7 saatten fazla derslere giren öğretmenlere sabit, 7 saatten az derslere girenlere ise mevkuf kadro verilmiştir. Ayrıca sabit öğretmenler mekteplerin programlarında yer alan idari ve ilmi görevleri yerine getirmekle yükümlü kılınmıştır. Kanunda sabit öğretmenlerin stajyer maaşı 1500 kuruş ve kadrolu maaşı ise 1700 kuruş olarak belirtilmiş ve öğretmen maaşının her yıl yaklaşık 300 kuruş artacağı karara bağlanmıştır. İlgili Kanuna göre mevkuf öğretmenlerin ise 1300 kuruştan işe başlatılacağı ve 28 yıl sonunda maaşlarının 2300 kuruşa yükseltileceği belirtilmiştir (Orta Tedrisat Muallimleri Kanunu, 1925). 22 Mart 1926 tarihli 789 sayılı Maarif Teşkilatına Dair Kanunu’yla beraber öğretmenlik meleğiyle bazı iyileştirmeler yapılmış ve öğretmen maaşları 15 liraya çıkarılmıştır. Aynı kanunun 12. maddesinde “Maarif hizmetinde aslolan muallimlik” denilerek öğretmenlik mesleğinin eğitimin en önemli unsuru olduğu vurgulanmıştır (Maarif Teşkilatına Dair Kanun, 1926).

Cumhuriyet döneminin başlarında ülkede görev yapmakta olan toplam 10.102 öğretmenin sadece 2.734’ünün öğretmenlik eğitimi aldığı ve diğerlerinin de ilkokul mezunu, medreselerden ayrılmış veya iyi bir eğitim almamış kişilerden oluştuğu görülmektedir. Cumhuriyetin ilk yıllarında öğretmen eğitimi açısından karşımıza çıkan bu tablo, ülkede öğretmen eğitimi ile ilgili çok fazla eksikliğin olduğunu göstermektedir. Cumhuriyetin ilan edilmesinden bir yıl sonra Tevhid-i Tedrisat Kanunu çıkarılmış ve daha sonra medreseler kapatılmıştır. Medreseler yerine öğretmen yetiştirmek için Eğitim Enstitüleri, Yüksek Öğretmen Okulları ve üniversiteler açılmıştır (Dursunoğlu, 2003). Örneğin 1924 yılında öğretmen ve bando takımı yetiştirmek için Ankara’da Musiki Muallim Mektebi açılmıştır. Bu mektep 1937 yılında Gazi Eğitim Enstitüsü’ne bağlanmış ve Müzik Bölümü ismini almıştır. 1926 yılında Konya’da Orta Muallim Mektebi açılarak ilk etapta Türkçe öğretmeni yetiştirmiş ve daha sonraki yıllarda ise tüm ortaokul dersleri için öğretmen yetiştiren bir kurum haline gelmiştir. Yine aynı yıl Çapa Kız Öğretmen Okulu’nda beden eğitimi öğretmeni yetiştirmek için kurslar tesis edilmiştir. Aynı dönemde Ankara ve İstanbul’daki diğer eğitim kurumları da okullarda görev yapacak

öğretmenler için bir yıllık kurslar açmıştır. Cumhuriyetin ilk yıllarında öğretmen ihtiyacı daha çok verilen kurslarla kapatılmaya çalışılmıştır. 1927 yılında ise Kayseri ve Denizli’de ilkokul öğretmeni yetiştirmek için Köy Öğretmen Okulları 3 yıllık öğretmen eğitimi programıyla hizmet vermeye başlamıştır. 1934 yılında kız enstitülerine öğretmen yetiştirmek için Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulları açılmıştır. 1936’da okuryazar köy gençlerini öğretmen olarak yetiştirmek için 6 aylık kurslar açılmış ve ülkede sayıları gün geçtikçe artmıştır. Bu okullarında adı 1940 yılında Köy Enstitüleri olarak değiştirilmiş ve 1954 yılında kapatılarak isimleri “İlköğretmen Okulu” olmuştur. 1959 yılında liselere öğretmen yetiştirmek için Yüksek Öğretmen Okulları açılmıştır. 1965 yılında Ankara Üniversitesi bünyesinde eğitim uzmanı, yönetici ve öğretmen yetiştirmek için bir eğitim fakültesi kurulmuştur. 1974 yılında İlköğretmen Okulları, Öğretmen Liselerine dönüştürülmüş ve bu liseler 2014 yılına kadar faaliyet göstermiştir. 1982 yılında ise MEB’e bağlı olan tüm öğretmen yetiştiren kurumlar üniversitelere aktarılarak eğitim fakültesi veya yüksekokula adını almıştır (Abazoğlu vd., 2016, ss. 145-146). İlkokullara öğretmen yetiştirme görevi 1974 yılı itibariyle 2 yıllık Eğitim Enstitüleri’ne devredilmiştir. MEB’e bağlı olan 2 yıllık Eğitim Enstitüleri 1982 yılında üniversitelere 2 yıllık Eğitim Yüksekokulu olarak bağlanmıştır. Sınıf öğretmeni yetiştiren 2 yıllık Eğitim Yüksekokulları 1989 yılında 4 yıla çıkarılmıştır (Dağlı, 2006, s. 44).

1980 sonrası dönemde öğretmen eğitiminin yapısı ve işleyişinde bazı değişiklikler yaşanmıştır. Din dersi öğretmeni yetiştirilmesi açısından bakıldığında 1982 Anayasası ile beraber DKAB dersi 4. sınıftan itibaren zorunlu tutulmuştur. İlkokul 1-5. sınıflarını sınıf öğretmenlerinin okutması ve 4. ve 5. sınıflarda DKAB dersinin yer almasından dolayı bu dersi hangi öğretmenin okutacağı konusunda farklı uygulamalar yaşanmıştır. Bu bağlamda 1984 yılında Talim ve Terbiye Kurulu tarafından DKAB derslerinin branş dersi olarak kabul edilmesinden sonra DKAB derslerini okutacak öğretmenler de belirlenmiştir. Alınan karara göre 4. ve 5. sınıflardaki DKAB derslerini Eğitim Enstitüleri, Yüksek İslam Enstitüleri, İlahiyat Fakülteleri ve İslami İlimler Fakültelerinden mezun olan branş öğretmenlerinin okutması kabul edilmiştir (Öcal, 2011, s. 484). Fakat çoğu okulda bu kurumlardan mezun olanlar gerek öğretmen yetersizliğinden gerekse okul müdürlerinin tutumlarından kaynaklı olarak DKAB derslerine bu kurumlardan mezun olanlar girememiştir. Bazı okullarda din dersi öğretmeni olmasına rağmen ilkokul müdürleri ücret

karşılığı kendileri, müdür yardımcıları veya sınıf öğretmenleri DKAB derslerine girmiştir (Öcal, 2011, s. 487). O dönemde ortaokul ve liselerde dahi DKAB dersini okutacak yeterli sayıda nitelikli öğretmen bulunamazken ilkokul 4 ve 5. Sınıfların DKAB derslerini okutacak öğretmenin bulunması zor olduğundan sınıf öğretmenleri yeterli bir din eğitimi almadan bu dersleri vermek durumunda kalmıştır. 1987 yılında Bakanlar Kurulu tarafından alınan kararla ilkokul öğretmenleri için hizmet içi eğitim kursları yürürlüğe girmiştir. Kararın 27. maddesinde hizmet içi eğitim kurslarında Beden Eğitimi, Müzik, Resim-İş ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri için eğitim alan sınıf öğretmenlerinin bu dersleri verebileceği karara bağlanmıştır. Kurslar yaz tatillerinde üç hafta ve toplamda 270 saat olacak şekilde üç aşamalı olarak verilmiştir. Kurs bittikten sonra ilgili alanda başarı belgesi alan sınıf öğretmenleri o alanda branş öğretmenliği yapabilmıştır (Resmi Gazete, 1987, ss. 8-9). “Branş Öğretmenliği” olarak adlandırılan bu hizmet içi eğitim kursu bir yıl bu isimle faaliyet gösterdikten sonra ismi “Formasyon Kazandırma Kursları” olarak değişmiş, DKAB dersleri için “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Formasyon Kazandırma Kursları” olarak adlandırılmıştır. 1989 yılından sonra bu kurslar birkaç yıl daha devam etmiş fakat daha önce bu kursların ilk iki kademesini tamamlamış ve branş öğretmenliğine alınmış sınıf öğretmenleri, öğretmen yetersizliğinden dolayı çoğunluğu tekrar sınıf öğretmenliğine geçirilmiştir. DKAB dersleri de sınıf öğretmenlerince okutulmaya devam etmiştir (Öcal, 2011, ss. 488-489).

1994 yılında ilkokullardaki DKAB derslerine giren öğretmen açığının kapatılması için Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümlerinde halihazırda bulunan Fen Bilgisi, Türk Dili, Matematik, Sosyal Bilgiler, Okul Öncesi Eğitimi, Resim-İş, Beden Eğitimi ve Müzik öğretmenlikleri yan alanlarına ek olarak Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Yan Alanı açılması teklif edilmiştir. Teklifte sınıf öğretmenleri DKAB yan alanından 18 kredi ders aldıklarında hem ilkokul 4 ve 5. Sınıflarda hem de ihtiyaç olması durumunda ortaokul 6, 7 ve 8. Sınıflarda DKAB dersini okutabilmeleri hedeflenmiştir. 15. Millî Eğitim Şûrası üyelerine sunulan bu teklif sonuçsuz kalmıştır (Öcal, 2011, ss. 490-491). Yapılan birçok değişiklik teklifi ve tartışmalara rağmen ilkokul 4. ve 5. Sınıflarda sınıf öğretmenleri DKAB derslerini okutmaya devam etmiştir. Bu konuda yapılan en köklü değişiklik 2004 yılında dönemin Milli Eğitim Bakanı Hüseyin Çelik tarafından gerçekleştirilmiştir. 27.09.2004 tarihli 141 sayılı *İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde* değişiklik yapılarak

16. Maddede karar metni şu şekilde yayınlamıştır: “İlköğretim okullarının 4 üncü ve 5 inci sınıflarında özel bilgi, beceri ve yetenek isteyen beden eğitimi, müzik, resim-iş, din kültürü ve ahlâk bilgisi, yabancı dil, iş eğitimi ve bilgisayar dersleri, aylık karşılığı ders saatini dolduramayan branş öğretmenleri ya da sınıf öğretmeni olup bu alanda hizmet içi eğitim sertifikası almış öğretmenler veya yüksek öğrenimlerini söz konusu branşlarda yapan diğer sınıf öğretmenleri tarafından ders mübadelesi yoluyla okutulabilir.” (MEB *Tebliğler Dergisi*, 2004, s. 950). Yapılan değişikliğe göre ilköğretim okullarda 4. Sınıftan 8. Sınıfa kadar bütün DKAB derslerine öncelikle DKAB branş öğretmenleri okutacaktır. DKAB branş öğretmeni olmayan okullar, diğer okullardan ders saati az olan branş öğretmeni getirebilecektir. Eğer DKAB dersleri için bir branş öğretmeni bulunamıyorsa derslere sınıf öğretmenleri girebilecektir.

Öğretmen eğitimiyle ilgili 2000 yılı öncesindeki en büyük gelişmelerden birisi ise, 1994-1998 yılları arasında Dünya Bankası tarafından desteklenen Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Projesinin hayata geçirilmesidir. Dünya Bankası öncülüğünde sürdürülen eğitim projelerine ek olarak Türkiye’de öğretmen ihtiyacını karşılamak için 1997 yılı itibariyle birçok politika izlenmiştir. 1997 yılında MEB ve YÖK’ün iş birliği ile geliştirildiği *Milli Eğitimi Geliştirme Projesi*, öğretmen açığını kapatabilmek için eğitim fakültelerinde köklü değişiklikler yapmıştır. Ayrıca fen-edebiyat ve ilahiyat fakültesi mezunlarının üç yarıyılık tezsiz yüksek lisans yapmak suretiyle formasyon derslerini alması sağlanmıştır. İlahiyat fakültelerindeki zorunlu pedagojik formasyon dersleri kaldırılmıştır. YÖK, tezsiz yüksek lisans programlarını 2009-2010 yılında tekrar gözden geçirerek tezsiz yüksek lisans verebilecek üniversite sayısını dörde (Atatürk Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi ve Uludağ Üniversitesi) indirmiştir. Daha sonra diğer üniversitelerin de formasyon eğitimi vermesine izin verilmiştir. YÖK, iki yarıyıl olarak belirlediği formasyon programlarına öğrenci alımını 4 üzerinden en az 2,5 not ortalaması ve öğrencilerin alttan en fazla iki dersinin olması şartına bağlamıştır (Akdemir, 2013, ss. 21-22).

2022 yılında çıkarılan 7354 sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu 3. maddesinde, “Öğretmenlik, eğitim ve öğretim ile bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Öğretmenler bu görevlerini, Türk Millî Eğitiminin amaçları ve temel ilkeleri ile öğretmenlik mesleği etik ilkelerine uygun olarak ifa etmekle

yükümlüdür” şeklinde ifade edilerek öğretmenlik mesleğinin tanımı yapılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin çalışma şartları bu amaçlar doğrultusunda eğitimin kalitesini yükseltmek için düzenlenmektedir. Yine bu kanunda öğretmenlik mesleğine hazırlık için özel alan eğitimi, genel kültür ve pedagojik formasyon eğitimi şart koşulmuştur. Aynı zamanda bu kanun ile aday öğretmenlik sürecini tamamlayan öğretmenlerin kadrolu öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen olmak üzere 3 basamakta mesleki kariyer yapmalarının önü açılmıştır (Öğretmenlik Meslek Kanunu, 2022).

20. yüzyılda özellikle kitle iletişim araçlarının insan hayatına hızlıca girerek büyük bir toplumsal değişime yol açması, bilgi ve eğitim paradigmalarının değişimine yol açmıştır. 20. Yüzyılda kaçınılmaz olarak yaşanan bu paradigma değişimi eğitim alanında bir boşluğun oluşmasına yol açmıştır. 21. Yüzyılın ilk çeyreğinde kitle iletişim araçlarının daha da çeşitlenmesi ve ulaşılabilir olması nedeniyle eğitim politikalarının 21. Yüzyıl becerileri odağında bireyleri beceri ve yetkinlik temelli bir hayata hazırlama odaklı olması gerektiği görülmektedir. Türkiye’nin özellikle son yıllarda hazırladığı vizyon belgeleri çağın gerektirdiği becerilerin kazandırılmasına ağırlık vermektedir (Hamarat, 2019, ss. 21-22). Bu amaçla MEB 2018 yılında gelecek beş yılın eğitim politika haritasını belirlediği 2023 Eğitim Vizyon Belgesini yayımlamıştır. Bu belgede eğitim süreci bütünsel olarak kurgulanmış; yalnızca öğretmen, müfredat veya sınıf içine odaklanılmamış, aynı zamanda yükseköğretim kurumlarıyla iş birliği içerisinde 21. Yüzyıl becerilerini kazandırmak amacıyla belirlenen alanlarda öğretmenler için lisansüstü yan dal programları açılması, okullarda öğrencilerin notla değerlendirilmesi yerine beceri temelli etkinlikler doğrultusunda değerlendirilme yapılması ve dijital becerilerin gelişmesi için ihtiyaç duyulan içeriklerin geliştirilerek öğretmenlerin bu yönde eğitilmesi kararlaştırılmıştır (Hamarat, 2019, s. 17).

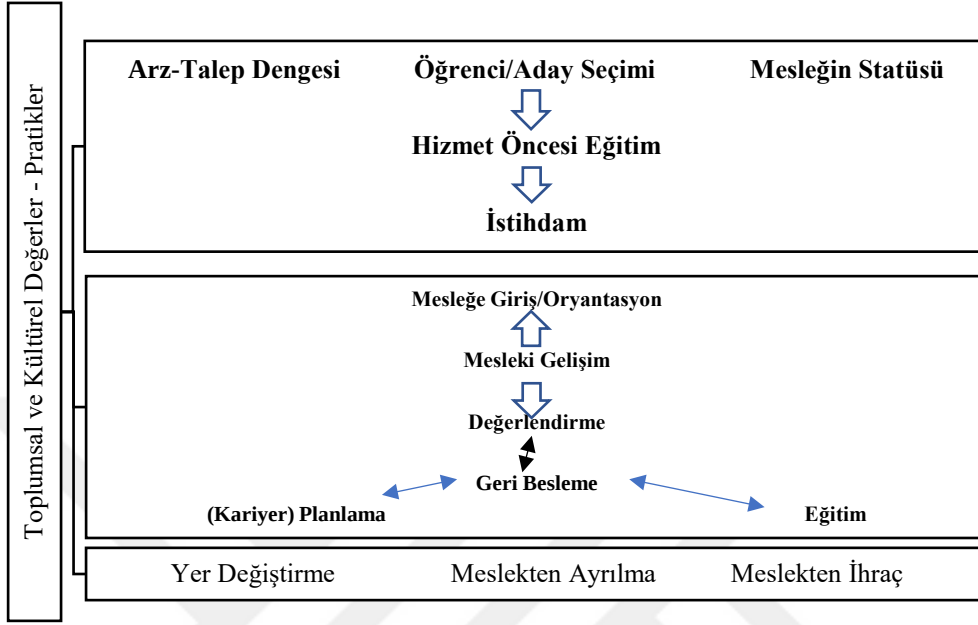
Öğretmen eğitimi Cumhuriyet sonrası birçok aşamadan geçmiş ve bugünkü halini almıştır. Özellikle 1980’li yıllardan günümüze kadar çok sık aralıklarla birçok değişiklik yapılmıştır. Yapılan değişikliklerin yegâne amacı öğretmen eğitimini geliştirip daha nitelikli öğretmenlerin yetişmesini sağlamak olmuştur. Fakat günümüze gelindiğinde öğretmen eğitimi nicelik boyutunda belli bir mesafe kat etmesine karşın nitelik olarak aynı şekilde ilerleme kaydedememiştir. Aydın’a göre bir ilerleme kaydedilememesinde hızlı kararlarla kurgulanan bir değişimin henüz takip verileri ve çıktıları alınmadan veya

önceden vazgeçilmiş bir uygulamanın tekrar kabul edilmesi önemli bir faktördür. Ayrıca öğretmen eğitimi politikalarıyla ilgili kararların sık sık değişmesi ve değişen kararların genelde birbiri ile çelişmesi, bu alanın gelişmesinin önüne geçmektedir (M. Ş. Aydın, 2016, s. 484).

3.3.2. Öğretmen Yeterlikleri

Öğretmen yetiştirme meselesi, Türk eğitim sisteminin en önemli sorunlarından birisi olmasına rağmen eğitim politikaları; problemlerin çözüme kavuşturulması için öncelikle eğitimde program geliştirme ve ardından eğitimle ilgili yasal düzenlemelere odaklanmaktadır. Öz'e (Öz, 2012, s. 26) göre, öğretmen eğitimine genel olarak öncelik verilmemiş, eğitim politikalarının öğretmen eğitimi üzerinde en çok yoğunlaştığı konu eğitim kadrolarının sayısal olarak boş kalmaması yönünde olmuştur. Diğer taraftan öğretmen yetiştirme meselesi, Cumhuriyetin kuruluşundan itibaren eğitime yön veren, bu hususta önemli kararlara imza atan ve MEB'in en önemli danışma kurullarından olan Milli Eğitim Şûra'sı tarafından zaman zaman gündeme getirilmiştir. Birçok şûrada tartışılan öğretmen yetiştirme konusu 8-11 Haziran 1982 yılında gerçekleşen 11. Milli Eğitim Şûra'sında tek madde olarak ele alınmış; öğretmen eğitiminin gelişimi, öğretmen eğitiminde hizmet öncesi sorunlar ve öneriler, eğitim uzmanlarının hizmet içi eğitimi ve öğretmen ve uzmanların sorunları, çözüm ve önerileri gündem başlıklarıyla öğretmen eğitiminin sorunlarına çözüm aranmıştır. Şûrada alınan kararlarda öğretmen yetiştirmenin geliştirilmesi için teklifler sunulmuştur (XI. Milli Eğitim Şûrası, 1982). 11. Milli Eğitim Şûrasının öğretmen yetiştirme konusuna bu denli odaklanmasından sonra; günümüze kadar gerçekleşen Milli Eğitim Şûralarının öğretmenlere ilişkin alınan kararlarda önceki dönemlere nazaran daha çok öğretmen niteliklerinin artırılmasına önem verdiği görülmektedir (Kılıç & Güven, 2017, s. 595).

Tablo 3.3. Öğretmen yetiştirme ve kalitesine sistematik bakış (Özoğlu, 2011, s. 144)



Öğretmen eğitiminde en önemli süreçlerden biri üniversiteler tarafından verilen hizmet-öncesi eğitimidir. Öğretmen eğitimi programlarında hizmet-öncesi eğitimiyle adayların hem alan bilgisi hem de öğretmenlik meslek bilgisini öğrenmesi beklenmektedir. Bu aşamada aday, öğrendiği teorik bilgilerin yanı sıra uygulama dersleriyle öğrendiği bilgileri sahada nasıl şekillendireceği tecrübesini kazanmaktadır (Özoğlu, 2011, s. 148). Hizmet öncesi eğitimini tamamlayan ve öğretmenlik mesleğine devam edenlerin de hizmet öncesinde aldıkları bilgi ve becerileri güncel tutması ve geliştirmesi gerekmektedir. Bu anlamda öğretmenlere tatillerde seminer şeklinde hizmet içi eğitim verilmektedir. Öğretmen adaylarına verilen hizmet içi eğitimle beraber öğretmen yeterliklerinin istenilen düzeye ulaştırılması amaçlanmaktadır. Bu bağlamda ülkemizde öğretmen eğitimiyle ilgili zaman zaman çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Örneğin, Millî Eğitim Bakanlığı'nın desteğiyle Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, 2001 yılında *21. Yüzyıla Girenken Türk Eğitim Sistemi'nin İhtiyaç Duyduğu Çağdaş Öğretmen Profili* adında bir proje yürüterek öğretmenler, öğretim elemanları, yöneticiler ve sendikaların 21. yüzyılda nasıl bir öğretmen profili istediği araştırılarak rapor haline getirilmiştir. Raporda MEB, YÖK, öğretmenler, öğrenciler, yöneticiler, veliler, sendikalara ve üniversitelere çeşitli tavsiyelerde bulunulmuştur (Hamarat, 2019, s.

14; *Millî Eğitim Bakanlığı*, 2011). Rapor öğretmenlere çağdaş öğretmen olabilmek için önce çağdaş bir insan olması gerektiğini önermektedir. Hem öğretmenlik mesleği hem de alanları ile ilgili gazete, dergi, kitap vb. yayınları takip ederek konferans, panel ve seminer vb. etkinliklere katılmayı çağdaş öğretmenin yapması gerekenlere arasında göstermektedir. Öğretmenin kendini sürekli oto kontrol sistemi oluşturarak denetlemesi gerektiği ve yetersiz olduğu noktalarda ilgili mesleki kurslara başvurması gerektiği tavsiye edilmiştir. Yine rapora göre öğretmen bilgi iletişim teknik ve teknolojilerinden yararlanmanın yanı sıra kitap okumayı bir alışkanlık haline getirmeli, sendikal yapılanmaya sahip çıkarak yasal çerçevede mesleki örgütlenmeye gitmeli ve kendini sosyal, kültürel alanlarda geliştirmek için sinema, tiyatro, spor müsabakaları vb. etkinliklere katılmalıdır. Eğitim-öğretim süresince ve daha fazla okulda vakit geçirerek diğer deneyimli öğretmenlerle bilgi alış-verişinde bulunmalı, mesleki etkinlikler planlamalı ve üniversitelerle sürekli diyalog halinde olmalıdır. Bunların yanı sıra çağdaş öğretmen felsefe ve bilim alanındaki gelişmeleri yakından takip etmenin yanı sıra kendi yetki ve sorumlulukları ile ilgili kanun ve mevzuatı bilmelidir. Aynı zamanda öğretmen iletişim becerilerini geliştirerek bireyi tanıma tekniklerini öğrenmelidir (*Millî Eğitim Bakanlığı*, 2001, ss. 502-503). Rapor, üniversitelere de önerilerde bulunarak üniversitelerin özgür düşünce ve bilimsel araştırma merkezleri olması gerektiği ve öğrenci merkezli bilimsel eğitim verebilecek bir yapılanmaya gidilmesin önemini vurgulayarak önce insan sonra öğretmen yetiştirilmesi hususunda tavsiyeler vermiştir (*Millî Eğitim Bakanlığı*, 2001, ss. 511-512). Ayrıca rapor şu önerilere yer vermiştir:

- Öğretmenlerin lisansüstü eğitim görmelerinde kolaylık sağlanmalıdır.
- YÖK ve MEB iş birliğine giderek öğretmen yetiştirme ve istihdamı çalışmaları daha sağlıklı bir yapıya kavuşturulmalı, öğretmenlik alanlarında kontenjan düzenlenerek ihtiyaç olan alanlarda kontenjan artırılırken ihtiyaç olmayan alanlarda azaltılmadır.
- Öğretmen eğitiminde teorik eğitimin yanında lisans eğitiminin ilk yılından itibaren uygulamalı eğitime de ağırlık verilmelidir.
- Ülkemizin ihtiyaçları doğrultusunda öğretmenlere güncel bilgiler verilmelidir. Öğrenimde bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor alandaki eksikliklerin giderilmesi için eğitim programlarının güncelleme çalışmalarının yapılması gerekmektedir.

- Üniversitelerde öğretmen eğitimi programlarına girişte özel yetenek, psikolojik ve mesleğe karşı ilgi testleri yapılarak öğretmen adaylarında daha fazla nitelik aranmalıdır.
- Öğretmenlik programlarından mezun olacak öğrencilerde üst nitelikler aranmalı ve mezuniyete uygun olanlara “öğretmen olabilir” belgesi verilmelidir.
- Öğretmen yetiştiren fakültelerin programlarında denklik sağlanarak her yerde öğrenci aynı özelliklerde mezun edilmelidir.
- Üniversiteler idari ve mali olarak özerk yapıya kavuşturulmalı ve eğitim fakülteleri yeniden yapılandırılarak diğer fakültelerle eşgüdüm içinde çalışmaları sağlanmalıdır.
- Öğretmen eğitimi yer alan fakültelerin fiziki imkanları geliştirilmelidir. Öğretim elemanı eksiklikleri hızla giderilip ilgili bölüm kütüphaneleri oluşturulmalıdır.
- Öğretim elemanları ilgili alandaki gelişmeleri izleyip öğretmen adaylarına ulaştırmalıdır.
- Öğretmenler hizmet içi eğitimde daha etkin rol almalıdırlar.
- Öğretim elemanları nitelikli ve öğretmenlik uygulamaları konusunda deneyim sahibi olmalıdırlar.
- Öğretmen adaylarının Türkçelerinin gelişimi için çalışmalar yapılmalıdır.
- Üniversiteler bölgesindeki ortaöğretim kurumlarıyla daha yakın ilişki kurmalı ve yayınlar aracılığıyla öğretmenlerin niteliklerini artırmayı amaçlayan çalışmalar yapmalıdır.
- Öğretmen adaylarına verilen burs miktarı ve burs verilen öğrenci sayısı artırılmalıdır.
- Fakültelerdeki öğretim elemanlarının yetiştirilmesine ilişkin eğitim programları gözden geçirilmelidir.
- Öğretmen adaylarına üniversitelerde psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri verilmelidir.
- Öğretim elemanlarının ders yükü azaltılarak öğretmen eğitimi alanında daha fazla araştırma yapmalarına imkân sağlanmalıdır.
- Öğretim elemanlarının her yıl mesleki gelişime yönelik uygulamalı gözlem gezileri yapmaları kolaylaştırılmalıdır.

- Eğitim programlarına öğretmen adayların kültürel yönlerini geliştirecek felsefe, edebiyat ve sosyoloji vb. dersler eklenmelidir.
- Eğitim fakültelerine öğrenci alımında fakültenin fiziki imkanları, öğretim elemanı sayısı ve öğretim elemanlarının görüşleri dikkate alınmalıdır.
- Öğretim elemanları da zaman zaman eğitimden geçirilerek bilgileri tazelenmelidir.
- Eğitim fakülteleri bünyesinde uygulama okulları açılmalıdır.
- Tüm öğretim elemanları pedagojik formasyon eğitimi almalıdır.
- Araştırmacı ve nitelikli eğitimcilerin yetiştirilmesi için öğrencilere çeşitli konularda proje ve ödevler verilmelidir.
- Öğrencilerin yeni yayınları takip etmelerini teşvik edecek çalışmalar yapılmalıdır.
- Akademisyenler belli dönemlerde bir araya gelerek öğretmen eğitimi konusunda fikir alış-verişi yapmalıdır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2001, ss. 511-515).

Bunlara ek olarak Özcan'ın (2011) öğretmen yeterlikleri konusunda dünya standartları açısından yaptığı araştırmaya göre, eğitim fakültelerinin öğretmenlere kazandırması gereken yeterlikler arasında genel kültür, alan bilgisi, öğrencinin gelişimi ve öğrenmesi, öğrenciler arasında farklılıklar, öğretim stratejileri, öğrenme ortamları, iletişim bilgi ve becerileri, öğretimin planlanması, değerlendirme bilgi ve becerisi, eleştirel düşünme gibi beceriler yer almaktadır. Aynı zamanda öğretmen adaylarının deneyimlerden ders alarak kendini geliştirmesi, toplumsal ilişkileri iyi bilmesi, çevresiyle iş birliği yapabilmesi, demokrasi kültürünü benimsemesi ve insan haklarına uygun hareket etmesi beklenmektedir (M. Ş. Aydın, 2016, s. 34; Özcan, 2011, ss. 55-58).

Öğrencilerin okullardan; problem çözme, bağımsız öğrenme, empati kurma, iletişim becerilerini geliştirme, kritik durumlarda kararlar alıp hayata geçirme, iş birliğine açık olma, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, kendini yönetebilme gibi çağımızın gerektirdiği birçok yetenek ve beceriyi edinerek mezun olmaları istenmektedir. Buna bağlı olarak okullarda pasif öğretim yaklaşımları yerine karşılıklı etkileşimin daha çok olduğu ve öğrencinin aktif rol alarak kendi beceriyle dersi öğrendiği yaklaşımların kullanılması gerekmektedir (Ev, 2015, s. 86). Öğrencinin daha aktif olduğu öğretim yaklaşımlarının kullanımı din dersi öğretmenlerini de ilgilendirmektedir. Zira din dersi öğretmenlerinin diğer öğretmenler gibi genel sorumluluklarını yerine getirmenin yanı sıra bireyin değer

dünyasını derinden etkileyen ve günlük hayatta en çok tartışılan bir alanda öğretmenlik yapmaları hem mesleki anlamda daha da zorlanmaları hem de sorumluluklarının artması anlamına gelmektedir (Ev, 2015, s. 86).

Ülkemizde özellikle 2000 yılı itibariyle öğrencilerin daha aktif rol alarak öğrenebilecekleri yapılandırmacı öğrenme anlayışı gibi çağdaş yaklaşımlara daha uygun öğretim programları geliştirilmiş ve uygulanmaya başlanmıştır. Bu gelişmeye bağlı olarak MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, öğretmenin mesleğini başarıyla yerine getirebilmesi için 2006 yılında öğretmenlik mesleğinin genel yeterliklerini yeniden düzenlemiş ve altı ana yeterlik alanı, 31 alt yeterlik ve 221 performans göstergesi belirleyerek yayınlamıştır (Ev, 2015, s. 87; Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri, 2006). Genel yeterliklerin belirlenmesinden sonra özel alan yeterlikleri de MEB tarafından 25 Temmuz 2008 tarihinde gözden geçirilerek İlköğretim DKAB dersi öğretmenlerinin yeterlikleri de DKAB dersi kazanımları göz önünde bulundurularak güncellenmiştir (Ev, 2015, s. 87). Din dersi öğretmenleri için inanç, ibadet, din olgusu, ahlak ve değerler, öğretimi planlama ve düzenleme ve değerlendirme başlığı altında altı yeterlik alanı, alt yeterlik alanları ve yeterliklerin gerçekleşebileceği üç farklı düzey belirlenmiştir (M. Ş. Aydın, 2016, ss. 39-40; Ev, 2015, s. 87). Yapılandırmacı yaklaşımla birlikte din dersi öğretmenlerinin yeterlikleri sadece olan bilgiyi aktarmakla sınırlı kalmayıp aynı zamanda bilgi edinme yolları ve eleştirel düşünme kabiliyetinin öğretilmesi seviyesinde olmak durumundadır. DKAB dersinde öğrenci dini bilgileri edinirken kendilerine öğretilen alternatifleri de incelemelerini sağlayacak bir perspektif kazanmaları sağlanmaktadır (Ev, 2015, s. 87). Bu bağlamda tüm öğretmenlerin mesleki açıdan kendini geliştirip eğitime daha verimli bir katkıda bulunabilmesi için hazırlanan ve 2006 yılında yayınlanan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri şu şekildedir (Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri, 2006):

A- Kişisel ve Mesleki Değerler-Mesleki Gelişim

- Öğrencilere Değer Verme, Anlama ve Saygı Gösterme
- Öğrencilerin Öğrenebileceğine ve Başaracağına İnanma
- Ulusal ve Evrensel Değerlere Önem Verme
- Öz Değerlendirme Yapma

- Kişisel Gelişimi Sağlama
- Mesleki Gelişmeleri İzleme ve Katkı Sağlama
- Okulun İyileştirilmesine ve Geliştirilmesine Katkı Sağlama
- Mesleki Yasaları İzleme, Görev ve Sorumlulukları Yerine Getirme

B- Öğrenciyi Tanıma

- Gelişim Özelliklerini
- İlgi ve İhtiyaçları Dikkate Alma
- Öğrenciye Değer Verme
- Öğrenciye Rehberlik Etmek

C- Öğrenme ve Öğretme Süreci

- Dersi Planlama
- Materyal Hazırlama
- Öğrenme Ortamlarını Düzenleme
- Ders Dışı Etkinlikleri
- Bireysel Farklılıkların Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme
- Zaman Yönetimi
- Davranış Yönetimi

D- Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme

- Ölçme ve Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerini Belirleme
- Değişik Ölçme Tekniklerini Kullanarak Öğrencinin Öğrenmelerini Ölçme
- Verileri Analiz Ederek Yorumlama, Geri Bildirim Sağlama
- Sonuçlara Göre Öğretme-Öğrenme Sürecini Gözden Geçirme

E- Okul-Aile ve Toplum İlişkileri

- Çevreyi Tanıma
- Çevre Olanaklarından Yararlanma
- Okulu Kültür Merkezi Durumuna Getirme
- Aileyi Tanıma ve Ailelerle İlişkilerde Tarafsızlık
- Aile Katılımı ve İş birliği Sağlama

F- Program ve İçerik Bilgisi

- Türk Milli Eğitimin Amaç ve ilkeleri

- Özel Alan Öğretim Program Bilgisi ve Uygulama Becerisi
- Özel Alan Öğretim Programını İzleme, Değerlendirme ve Geliştirme

2010 yılında gerçekleştirilen 18. Milli Eğitim Şûrasında görüşülen “öğretmenin yetiştirilmesi, istihdamı ve mesleki gelişimi” gündem başlığı ile ilgili alınan kararlar arasında Türkiye’nin 2023 Vizyonu esas alınarak MEB ve YÖK arasındaki işbirliğinin geliştirilmesi, orta ve uzun vadede öğretmen ihtiyacı ile ilgili planlamaların yapılması ve sahadaki ihtiyaçlar doğrultusunda öğretmen yetiştirme konusunda eylem hazırlığı yapılması yer almıştır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2010).

Kılıç ve Güven’in Milli Eğitim Şûralarında alınan kararları incelediği çalışmalarında; öğretmen meselesinin toplam 55 kez gündeme geldiği ve bu konularda şûraların çeşitli tavsiye kararları aldığı görülmektedir. Çalışmada belirlenen çeşitli kategorilerden; öğretmen yetiştirme gündem başlığı %29,09, öğretmen nitelikleri ve yeterlikleri gündem başlığı %25,45, öğretmen istihdam/atama %23,63 ve öğretmen özlük hakları gündem başlıkları %21,81 oranında yer aldığı tespit edilmiştir. Ayrıca yükseköğretimle ilgili gündem başlıkları 33 kez şûralarda görüşülmüştür (Kılıç & Güven, 2017, ss. 592-593).

Ülkemizde Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi ile uyumlu bir şekilde oluşturulan Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ), yükseköğretim dahil olmak üzere tüm eğitim düzeylerini kapsayan mesleki, genel ve akademik eğitim ve öğretim programları ve diğer öğrenme yollarıyla kazanılan tüm yeterlilik esaslarını gösteren ulusal yeterlilikler çerçevesi olarak bilinmektedir. TYÇ, Bakanlar Kurulunun 2015/8213 sayılı kararıyla 2015 yılında Resmî Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe girmiş ve TYÇ’ye dair tebliğ ve eki 2016 yılında belirlenerek yayımlanmıştır. MEB ve YÖK başta olmak üzere kamu kurumları, işçi ve işveren sendikaları, meslek örgütleri ve sivil toplum kuruluşlarının işbirliği ile oluşturulan TYÇ, ülkemizdeki mevcut yeterliklerin bir araya getirilerek kalitelerinin artırılması, hayat boyu öğrenmenin sistematik olarak desteklenerek yaygınlaştırılması, şeffaflığın artırılması ve toplumun tüm bireyleri için eğitim ve istihdam fırsatı zemini oluşturulmasını hedeflemektedir (Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi, 2022). Bu gelişmenin ardından daha önce 2006 yılında MEB tarafından güncellenen “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri”, 2016 yılında yayımlanan Türkiye Yeterlilikler

Çerçevesi ve diğer dönütler dikkate alınarak tekrar gözden geçirilmiştir. Bu çalışmanın sonunda 2016 yılında Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri ağırlıklı olarak beceri temelli bir yaklaşımla yenilenmiştir (Hamarat, 2019, s. 17; Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri, 2017). Yenilenen yeterlikler, mesleki bilgi, mesleki beceri ve tutum ve değerler olmak üzere üç yeterlik alanı, bu alanlar altında 11 yeterlik ve 65 göstergeden oluşmaktadır.

2016 yılında güncellenen Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri şu şekildedir (Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri, 2017):

A- Mesleki Bilgi

A1. Alan Bilgisi: Alanında sorgulayıcı bakış açısını kapsayacak şekilde ileri düzeyde kuramsal, metodolojik ve olgusal bilgiye sahiptir.

A1.1. Alanı ile ilgili konu ve kavramları analiz eder.

A1.2. Alanındaki temel kuram ve yaklaşımların alanına yansımalarını yorumlar.

A1.3. Alanı ile ilgili temel bilgi ve veri kaynaklarını sınıflandırır.

A1.4. Alanına ilişki temel araştırma, yöntem ve tekniklerini sınıflandırır.

A1.5. Milli ve manevi değerlerin alanına yansımalarını yorumlar.

A2. Alan Eğitimi Bilgisi: Alanının öğretim programına ve pedagojik alan bilgisine hâkimdir.

A2.1. Alanının öğretim programını tüm öğeleriyle açıklar.

A2.2. Alanının öğretim programını, ilgili diğer öğretim programlarıyla ilişkilendirir.

A2.3. Öğrencilerin gelişim ve öğrenme özelliklerine ilişkin bilgisini öğretim süreçleri ile ilişkilendirir.

A2.4. Alanın öğretiminde kullanılabilecek farklı strateji, yöntem ve teknikleri karşılaştırır.

A2.5. Alanının öğretim süreçlerinde kullanılabilecek ölçme ve değerlendirme yöntemlerini karşılaştırır.

A2.6. Alanının öğretimde milli ve manevi değerlerden nasıl yararlanacağına karar verir.

A3. Mevzuat Bilgisi: Birey ve öğretmen olarak görev, hak ve sorumluluklarına ilişkin mevzuata uygun davranır.

A3.1. Vatandaş olarak bireysel hak ve sorumluluklarını açıklar.

A3.2. Türkiye Cumhuriyeti Anayasasının içeriğini açıklar.

A3.3. Atatürk'ün eğitim sistemimize katkılarını değerlendirir.

A3.4. Öğretmenlik mesleğini ilgilendiren mevzuatı açıklar.

A3.5. Eğitim paydaşlarının hak ve sorumluluklarını ayırt eder.

B- Mesleki Beceri

B1. Eğitim Öğretimi Planlama: Eğitim öğretim süreçlerini etkin bir şekilde planlar.

B1.1. Planlarını alanının öğretim programına uygun olarak hazırlar.

B1.2. Öğretim sürecini çevresel şartları, maliyeti ve zamanı dikkate alır.

B1.3. Öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve sosyokültürel özelliklerini dikkate alarak esnek öğretim planları hazırlar.

B1.4. Öğretim sürecini planlarken milli ve manevi değerleri dikkate alır.

B2. Öğrenme Ortamları Oluşturma: Bütün öğrenciler için etkili öğrenmenin gerçekleşebileceği sağlıklı ve güvenli öğrenme ortamları ile uygun öğretim materyalleri hazırlar.

B2.1. Sağlıklı, güvenli ve estetik öğrenme ortamları düzenler.

B2.2. Kazanımlara uygun öğretim materyalleri hazırlar.

B2.3. Öğrenme ortamlarını öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve ihtiyaçlarını dikkate alarak düzenler.

B2.4. Öğrenme ortamlarını dersin kazanımlarına göre düzenler.

B2.5. Öğrencilerle etkili iletişim kurabileceği demokratik öğrenme ortamları hazırlar.

B2.6. Öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini geliştirici öğrenme ortamları oluşturur.

B2.7. Öğrencilerin milli ve manevi değerleri içselleştirmesine katkıda bulunacak öğrenme ortamları oluşturur.

B3. Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme: Öğretme ve öğrenme sürecini etkili bir şekilde yürütür.

B3.1. Alanın eğitim ve öğretimi için gerekli olan becerileri sergiler.

B3.2. Öğretme ve öğrenme sürecinde zamanı etkin kullanır.

B3.3. Öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılımlarını sağlar.

B3.4. Derslerini öğrencilerin günlük yaşamlarıyla ilişkilendirir.

B3.5. Öğretme ve öğrenme sürecini yürütürken, özel gereksinimleri olan öğrencileri dikkate alır.

B3.6. Uygulamalarında, çalıştığı çevrenin doğal, kültürel ve sosyoekonomik özelliklerini dikkate alır.

B3.7. Öğrencilerin derslerde analitik düşünmelerine yönelik etkinlikler hazırlar.

B3.8. Eğitim öğretim faaliyetlerinde ilgili kişi, kurum, kuruluş ve meslektaşları ile iş birliği yapar.

B3.9. Öğretme ve öğrenme sürecinde bilgi ve iletişim teknolojilerini etkin olarak kullanır.

B3.10. Öğretme ve öğrenme sürecinde uygun strateji, yöntem ve teknikleri kullanarak etkili öğrenmeyi gerçekleştirir.

B3.11. Öğretme ve öğrenme sürecinde uygun araç, gereç ve materyalleri etkin kullanır.

B3.12. Sınıfta istenmeyen davranış ve durumlarla etkin ve yapıcı bir şekilde baş eder.

B4. Ölçme ve Değerlendirme: Ölçme ve değerlendirme, yöntem, teknik ve araçlarını amacına uygun kullanır.

B4.1. Alanına ve öğrencilerin gelişimsel özelliklerine uygun ölçme ve değerlendirme araçları hazırlar ve kullanır.

B4.2. Ölçme ve değerlendirmede süreç ve sonuç odaklı yöntemler kullanır.

B4.3. Ölçme ve değerlendirmeyi objektif ve adil olarak yapar.

B4.4. Ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre öğrencilere ve diğer paydaşlara doğru ve yapıcı geribildirimler verir.

B4.5. Ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre öğretme ve öğrenme süreçlerini yeniden düzenler.

C- Tutum ve Değerler

C1. Milli, Manevi ve Evrensel Değerler: Milli, manevi ve evrensel değerleri gözetir.

C1.1. Çocuk ve insan haklarını gözetir.

C1.2. Bireysel ve kültürel farklılıklara saygılıdır.

C1.3. Öğrencilerin milli ve manevi değerlere saygılı, evrensel değerlere açık bireyler olarak yetişmelerine katkıda bulunur.

C1.4. Doğal çevre ile tarihsel ve kültürel mirasın korunmasına duyarlıdır.

C2. Öğrenciye Yaklaşım: Öğrencilerin gelişimini destekleyici tutum sergiler.

C2.1. Her öğrenciye insan ve birey olarak değer verir.

C2.2. Her öğrencinin öğrenebileceğini savunur.

C2.3. Öğrencilerin kişisel gelişimini ve geleceğini planlamalarında rehberlik yapar.

C2.4. Tutum ve davranışlarıyla öğrencilere rol-model olur.

C3. İletişim ve İş Birliği: Öğrenci, meslektaş, aile ve eğitimin diğer paydaşları ile etkili iletişim ve iş birliği kurar.

C3.1. Türkçeyi kurallarına uygun ve etkili biçimde kullanır.

C3.2. Etkili iletişim yöntem ve tekniklerini kullanmaya özen gösterir.

C3.3. İnsan ilişkilerinde empati ve hoşgörüyü esas alır.

C3.4. Meslektaşlarıyla bilgi ve deneyim paylaşımına açıktır.

C3.5. Eğitim öğretim faaliyetlerinde ailelerle iş birliği yapar.

C3.6. Okul gelişimine yönelik faaliyetlere aktif olarak katılır.

C4. Kişisel ve Mesleki Gelişim: Öz değerlendirme yaparak, kişisel ve mesleki gelişimine yönelik çalışmalara katılır.

C4.1. Mesleğini severek ve isteyerek yapar.

C4.2. Paydaşlardan gelen görüş ve önerilerden de yararlanarak öz değerlendirme yapar.

C4.3. Kişisel ve mesleki yönden kendini geliştirmeye yönelik faaliyetlerde bulunur.

C4.4. Kişisel bakıma ve sağlığına özen gösterir.

C4.5. Kültürel ve sanatsal etkinliklere katılır.

C4.6. Mesleki etik ilkelere uyarak mesleki bağlılık ve saygınlığını korur.

C4.7. Türkiye ve dünya gündemini takip eder.

2006 Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri ve 2017 Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri karşılaştırıldığında ilk göze çarpan değişiklik yeterlik alan sayılarının azaltılmasıdır. Yeterlik alan sayısı 6'dan 3'e, alt yeterlik sayısı 31'den 11'e ve performans yeterlik göstergeleri ise 233'ten 65'e düşmüştür (Tosuntaş, 2020, s. 58).

Türkiye'de hizmete başladıktan sonra da öğretmenlerin mesleki gelişimi için 657 sayılı Devlet memurları Kanunu, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, 652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkındaki Kanun Hükmünde Kararname çerçevesinde hizmet içi eğitim programları uzman kişi ve kurumların desteği ile

geliştirilerek düzenlenmektedir. Bu programlar her yıl Nisan, Haziran, Eylül ve Kasım aylarında öğrenciler tatildeyken birer hafta şeklinde düzenlenmektedir. MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğünün bünyesinde yer alan Mesleki Gelişimi Destekleme Grup Başkanlığı, hayat boyu öğrenme ilkeleri kapsamında öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişmelerinin sağlanması, verimliliklerinin artırılması ve üst görevlere hazırlanmalarına yönelik hizmetiçi eğitim faaliyetleri organize etmektedir. Bu kapsamda nitelikli öğretmen ve nitelikli öğretim için öğretmenlere meslekî gelişim için sürekli destek sağlanmaktadır. Bu kapsamda öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin profesyonel gelişimleri için hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenlenmekte, kişisel ve mesleki gelişim programları uzman kişi ve kurumların desteği ile geliştirilerek hizmet içi eğitimler yoluyla uygulanmakta, aday ve diğer okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim kapasiteleri geliştirilmektedir. Hizmetiçi uygulamalarında genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon alanlarında öğretmenlerin bilgi ve tecrübelerini geliştirmek, eğitim ve öğretimde öğretmenlerin karşılaştığı problemlere çözüm yolları bulmak, öğrenci ve okulun ihtiyaçları doğrultusunda plan ve programları hazırlamak için eğitim verilmektedir.

MEB hizmetiçi eğitim kapsamında birçok farklı alanda eğitim düzenlemektedir. Eğitimler başlıca; göreve ilk defa atanan öğretmenlerin adaylık eğitimi, üst görevlere hazırlama eğitimi, uzman eğiticilerin eğitimi, mesleki ve bireysel gelişim eğitimi, alan değişikliği yapan öğretmenlere yönelik intibak eğitimi, bilgilendirme amaçlı konferans, panel, forum ve yükseköğretim kurumlarıyla iş birliği içinde öğretmen mesleki gelişim eğitimi alanlarından oluşmaktadır. Hizmetiçi eğitimler genel olarak yüz yüze yapılmakla beraber son yıllarda uzaktan eğitim şeklinde de düzenlenmektedir. Yüz yüze eğitimler MEB'e bağlı hizmet içi eğitim kurumlarında yapılmaktadır. Bu kurumlarında yeterli olmadığı durumda okullarda da hizmetiçi eğitim faaliyetleri gerçekleştirilmektedir. 23 Ocak 2022 tarihinde başlatılan ÖBA (öğretmen bilişim ağı) platformuyla beraber öğretmen ve okul yöneticilerinin mesleki gelişimleri uzaktan eğitim çerçevesinde desteklenmeye başlanmıştır. Platformda öğretmenlik branş eğitimi, kişisel gelişim eğitimi, özel ve genel alan eğitimi, yönetim ve kurumsal eğitimi yer almaktadır. Ayrıca MEB'e atanan öğretmenler, mesleğe başlamadan önce aday öğretmen yetiştirme eğitimlerine katılmaktadır. Bu eğitimin usul ve esaslarını belirleyen yönerge 2022 yılında yürürlüğe

girmiş, bu kapsamda aday öğretmenlerin bireysel ve mesleki bilgi ve becerilerinin artırılması amaçlanmıştır. Bu çerçevede mesleki gelişim uygulamaları, okul içi gözlem ve uygulamaları, ders uygulaması, ders izleme ve derse hazırlık uygulamaları da aday öğretmen yetiştirme eğitimi kapsamında yer almaktadır. Aday öğretmenler 180 saatlik adaylık zorunlu hizmetiçi eğitim semineri, seçmeli hizmetiçi eğitim uygulamalarından 30 saat eğitim, 25 saat mahalli eğitim ve 5 saat uyum eğitimi almaktadır (*Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü*, 2023).

Türkiye’de öğretmen yeterliklerini ele aldığımız bu bölümde, 1982 yılından beri üniversitelerde gerçekleştirilen öğretmen eğitiminin öğretmen yeterlikleri bağlamında nasıl bir süreçten geçtiği ve günümüzde nasıl bir politika izlendiği konusunda tespitler yapılmıştır. YÖK-Dünya Bankası iş birliğiyle gerçekleştirilen öğretmen eğitimiyle ilgili projeden sonra gündeme gelen öğretmen yeterlikleri meselesi, Avrupa Yeterlikler Çerçevesi’ne paralel bir şekilde ilk önce 2006 yılında ve son kez 2016 yılında ele alınarak öğretmen yeterlikleri belirlenmiştir. Üniversitelerde hizmet öncesi eğitimle yetiştirilen öğretmenlerin mezun olduktan sonra ve göreve başladıklarında mesleki gelişimlerinin devam edebilmesi için hizmetiçi eğitimler düzenlenmektedir. Bu sayede öğretmenlerin yeterliklerini ve mesleki gelişimlerini daima güncel tutabilmesi sağlanmaktadır.

3.3.3. Müfredat ve Pedagojik Formasyon Eğitimi

Türkiye’de Cumhuriyet dönemi sonrası din dersi öğretmenleri Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Yüksek İslam Enstitüleri ve İslami İlimler Fakültesi bünyesinde diğer alan öğretmen eğitimlerinde olduğu gibi genel öğretmen yetiştirme politikalarına paralel bir şekilde yetiştirilmiştir. İlahiyat Fakültesi’nde 4. sınıfta haftada 2 saat olacak şekilde okutulan pedagoji dersleri, 1953 yılında Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesinde okutulmaya başlanmasının ardından din eğitimi bilimi ve bu çerçevede sistematik öğretmen eğitimi de gelişmeye başlamıştır. 1959 yılında kurulan dört yıllık YİE programlarında Dini Pedagoji adıyla bir ders yer almış ve 1972 yılında bu ders kaldırılarak yerine Öğretim Bilgisi, Eğitim Sosyolojisi, Ölçme ve Değerlendirme, Eğitim Psikolojisi ve Ruh Sağlığı ve Rehberlik dersleri “Öğretmenlik Bilgisi” başlığı altında günümüz pedagojik formasyon derslerine benzer bir şekilde okutulmuştur. Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi’nde ise 1973 yılından itibaren öğretmenlik meslek dersleri program dışı

isteğe bağı bir şekilde açılmıştır (Furat, 2021, ss. 222-223). Pedagoji dersi, 1962 yılına kadar Pedagoji Kürsüsü ve Din Psikolojisi Kürsüsünün altında geliştirilmeye devam etmiş ve 1974 yılında Sistematik Felsefe Kürsüsüne devredilmiştir. 1979 yılında tekrar Din Psikolojisi Kürsüsünde Din Eğitimi adıyla yer almış ve nihayet 1980 yılında Din Eğitimi Kürsüsü kurulmuştur. 1982 yılında ise Din Eğitimi Ana Bilim Dalı adını almıştır (Nazıroğlu, 2020b, s. 29). Bu gelişmelerin akabinde pedagojik formasyon ve din eğitimi dersleri programlara eklenmiş, İlahiyat Fakültelerinin de üniversite çatısı altına alınmasıyla birlikte 21 kredilik pedagoji dersleri diğer uygulama dersleri ile birlikte zorunlu hale gelmiştir (Ev, 2015, s. 90).

DKAB dersinin 1982 Anayasası'nda yer alması ve tüm okullarda zorunlu olarak okutulmaya başlanmasından sonra genel din eğitiminde yeni bir döneme girilmiş ve bu gelişme okullarda DKAB dersini öğretecek birçok öğretmen ihtiyacı ortaya çıkarmıştır. Geçmişte yaşanan tecrübelerden ders alınıp din derslerinin toplumun birlik ve bütünlüğüne katkı sağlaması için bu dersi verecek öğretmenlerin daha iyi yetiştirilmesi gerektiği düşünülmüştür. Bu yüzden Yüksek İslam Enstitüleri ve İslami İlimler Fakültesi İlahiyat Fakültelerine çevrilerek ders programları geliştirilmiştir. Eğitim Sosyolojisi, Eğitim Psikolojisi, Genel Öğretim Metotları ve Özel Öğretim Metotları gibi öğretmenlik formasyon dersleri yeni programlarda yer alarak okullardaki DKAB derslerinin daha faydalı ve verimli bir şekilde okutulması amaçlanmıştır. Buna ek olarak ders programlarındaki verimliliği artırmak için bilimsel çalışmalar da yapılmıştır (Cebeci, 2005, ss. 156-157).

Yüksek din öğretimi kurumlarının tek çatı altında toplanmasının ardından 1983-1984 eğitim-öğretim yılından itibaren aynı eğitim programları uygulanmıştır. İlahiyat Fakültelerinde on yıl boyunca yapılan birkaç değişiklik dışında eğitim programlarında değişiklik yapılmamıştır. Bu dönemde haftada 5 saat Kur'an-ı Kerim ve 20 saat Arapça derslerinin okutulduğu hazırlık sınıfına ek olarak zorunlu dört yıllık ilahiyat dersleri okutulmuştur. Dört yıllık programda ilahiyat alan derslerinin yanı sıra öğretmenlik formasyon dersleri de verilmiştir. Bu dersler, günümüz ilahiyat fakültesi lisans müfredatı ve pedagojik formasyon eğitiminin karşılaştırılması ve 1980 darbesi sonrasında köklü olarak değişen ilahiyat fakültesi eğitiminin geldiği noktayı anlamak açısından önemli görülmektedir. Bu yüzden 1983-1984 eğitim-öğretim yılı ilahiyat fakültelerinde

uygulanan ders programı Tablo 3.4'te belirtilmiştir (Öcal, 2011, ss. 436-437). Bu ders programları yıllarca okutulmuş ve eğitimin geliştirilmesi amacıyla 1993 yılından itibaren ilahiyat fakültelerindeki eğitim programlarında değişiklikler yapılmaya başlanmıştır.

Tablo 3.4. 1983-1984 Eğitim-Öğretim Yılında İlahiyat Fakültelerinde Uygulanan Ders Programları

Dersler	Sınıflara Göre Haftalık Ders Saatleri							
	1.Sınıf		2.Sınıf		3.Sınıf		4.Sınıf	
	I.yy	II.yy	I.yy	II.yy	I.yy	II.yy	I.yy	II.yy
Zorunlu 5/İ Dersleri								
Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi	1	1	1	1	1	1	1	1
Türk Dili	1	1	1	1	1	1	1	1
Yabancı Dil	6	6	4	4	4	4	2	2
Bedene Eğitimi veya Güzel Sanat Dallarından Biri	1	1	1	1	1	1	1	1
Toplam	9	9	7	7	7	7	5	5
Zorunlu Ortak Dersler								
Kur'an-ı Kerim	4	4	-	-	-	-	-	-
Arapça	6	4	4	4	-	-	-	-
İslam Tarihi	4	4	3	-	-	-	-	-
İslam Dini Esasları	4	-	-	-	-	-	-	-
Tefsir Usulü	-	3	-	-	-	-	-	-
Hadis Usulü	-	3	-	-	-	-	-	-
Tefsir	-	-	5	4	4	-	-	-
Hadis	-	-	5	4	4	-	-	-
Mantık	-	-	3	-	-	-	-	-
İslam Kurumları Tarihi	-	-	-	3	-	-	-	-
Türk-İslam Edebiyatı	-	-	-	3	-	-	-	-
Seçmeli Ders (Türk Din Musikisi, Paleografi veya Farsça)	-	-	-	2	-	-	-	-
İslam Hukuk Usulü	-	-	-	-	2	-	-	-
Türk ve İslam Sanatları Tarihi	-	-	-	-	3	-	-	-
Araştırma Teknikleri	-	-	-	-	2	-	-	-
İslam hukuku	-	-	-	-	5	6	-	-
Dinler Tarihi	-	-	-	-	-	4	-	-
Din Sosyolojisi	-	-	-	-	-	4	-	-
Din Psikolojisi	-	-	-	-	-	4	-	-
İslam Mezhepleri Tarihi	-	-	-	-	-	-	6	-
İlk Çağ Felsefe Tarihi	-	-	-	-	-	-	3	-
Din Eğitimi	-	-	-	-	-	-	6	-
Kelam	-	-	-	-	-	-	7	5
İslam Felsefesi Tarihi	-	-	-	-	-	-	-	5
Tasavvuf Tarihi	-	-	-	-	-	-	-	5
Yeni Çağ Felsefesi Tarihi	-	-	-	-	-	-	-	3
Din Felsefesi	-	-	-	-	-	-	-	4
TOPLAM	18	18	20	20	20	20	22	22
GENEL TOPLAM	27	27	27	27	27	27	27	27

Tablo 3.5. İlahiyat Fakültesi 1983-1984 Eğitim-Öğretim Yılı Öğretmenlik Formasyon Dersleri

Dersler	Sınıflara Göre Haftalık Ders Saatleri							
	1.Sınıf		2.Sınıf		3.Sınıf		4.Sınıf	
	I.yy	II.yy	I.yy	II.yy	I.yy	II.yy	I.yy	II.yy
Eğitime Giriş	3	-	-	-	-	-	-	-
Eğitim Sosyolojisi	-	3	-	-	-	-	-	-
Eğitim Psikolojisi	-	-	3	-	-	-	-	-
Eğitim Programları ve Öğretim Yöntemleri	-	-	-	3	-	-	-	-
Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	-	-	-	-	3	-	-	-
Eğitim Teknolojisi	-	-	-	-	-	3	-	-
Rehberlik	-	-	-	-	-	3	-	-
Din ve Ahlak Dersleri Özel Öğretim Yöntemleri	-	-	-	-	-	-	3	-
Eğitim Yönetimi	-	-	-	-	-	-	-	3
Din ve Ahlak Dersleri Özel Öğretim Uygulamaları	-	-	-	-	-	-	-	Bir Ay
TOPLAM	3	3	3	3	3	6	3	3
GENEL TOPLAM	27							

1983-1984 eğitim öğretim döneminde ilahiyat fakültelerinde haftalık üçer saat olmak üzere toplam 9 adet pedagojik formasyon dersi verilmiştir. Bunlar Eğitime Giriş, Eğitim Sosyolojisi, Eğitim Psikolojisi, Eğitim Programları ve Öğretim Yöntemleri, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Eğitim Teknolojisi, Rehberlik, Din ve Ahlak Dersleri Özel Öğretim Yöntemleri ve Eğitim Yönetimi isimleriyle okutulmuştur. Bu derslere ek olarak Din ve Ahlak Dersleri Özel Öğretim Uygulamaları adında ders 4. sınıfın ikinci döneminde bir ay süreyle uygulanmıştır. 1998-1999 eğitim-öğretim yılına kadar İlahiyat fakültelerinden mezun olanların istihdam alanları dikkate alınmadan eğitim programları oluşturulmuş ve herhangi bir bölümleşmeye gidilmemiştir. Her ne kadar alandaki uzman eğitimciler, ilahiyat fakültesinin din görevliliği, imam hatip lisesi meslek dersleri öğretmenliği ve DKAB dersleri öğretmenliği için üç farklı bölümleşme olması gerektiği yönünde fikir beyan etseler de özellikle Batı ülkelerindeki ilahiyat fakültelerinde böyle bir bölümleşmenin olmadığı gerekçe gösterilerek bu teklifler göz ardı edilmiştir (Öcal, 2011, s. 438). Fakat 1998 yılında YÖK, Dünya Bankası'nın desteğiyle bitirdiği çalışma neticesinde Yükseköğretim alanında yapılan değişimler içinde ilahiyat fakültelerinde *İlahiyat Lisans Programı ve İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği* bölümleri ayrılmıştır. Bu karardan sonra ilahiyat fakültelerinde okutulan hazırlık sınıfları da kaldırılmıştır (Öcal, 2011, s. 438). İlahiyat Lisans Programından pedagojik formasyon

dersleri kaldırılmıştır. Bu bölümden mezun olan öğrencilere tezsiz yüksek lisans programlarında pedagojik formasyon dersleri verilerek öğretmenlik kadrolarına başvurabilmeleri sağlanmıştır. Üç yarıyıl süren bu programdan mezun olanlara tercihlerine göre İmam-Hatip Liselerine meslek dersleri, liselere ise Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni olabilme imkanı sağlanmıştır (Öcal, 2011, s. 439).

YÖK'ün 2006 yılında aldığı kararla İlahiyat Fakültesi bünyesindeki İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Bölümü, başındaki “İlköğretim” ibaresi kaldırılarak bulundukları üniversitelerin Eğitim Fakültelerine aktarılmıştır. Fakat “İlköğretim” ibaresi 2011 yılında tekrar Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Bölümüne eklenmiştir (Ev, 2015, s. 85). Sonraki dönemde İDKAB olmayan bazı eğitim fakülteleri bu bölümü açarak eğitim fakültelerindeki İDKAB bölümü sayısı 2011-2012 eğitim-öğretim dönemi itibarıyla 24'e ulaşmıştır (Öcal, 2011, s. 441).

2006 yılına kadar öğretmen yetiştiren kurumların müfredatlarındaki dersler YÖK tarafından çakılı olarak belirlenmiştir. 21 Temmuz 2006 tarihli YÖK Genel Kurulunda alınan kararla bu uygulama esnetilmiştir. Alınan karara göre öğretmen yetiştiren fakültelerin programlarındaki toplam kredinin yaklaşık %25-30'una varan oranlarda fakültelelere dersleri belirleme yetkisi verilerek seçmeli ders sayısı artırılmıştır. YÖK'ün bu toplantısında aldığı başka bir karara göre; öğretmen yetiştiren programların %50 oranında alan bilgisi ve becerileri, %30 oranında öğretmenlik meslek bilgisi ve becerileri ve %20 oranında genel kültür dersleri olmak zorundadır. Fakat ders saatlerinin ve bu oranların öğretmenlik branşlarına göre farklılık gösterebileceği hükmüne varılmıştır (YÖK, 2006).

YÖK ve MEB, öğretmen eğitiminin geliştirilmesi için zaman zaman bir araya gelerek çeşitli ortak çalışmalar yürütmektedir. Bu noktada 2015 yılında pedagojik formasyon eğitimiyle ilgili usul ve esaslar gözden geçirilmiş ve 2018-2019 eğitim-öğretim yılından itibaren yürürlüğe girmesi için eğitim fakülteleri ve pedagojik formasyon eğitimi veren sertifika programları, paydaşların görüş ve önerileri alınarak yeni öğretmenlik programları ile uyumlu hale getirilmiştir. Programdaki en büyük değişikliklerden birisi öğretmenlik programlarının son sınıflarında verilen öğretmenlik uygulaması dersinin bir dönemden iki döneme çıkarılması olmuştur. YÖK, 28 Eylül 2021 yılında aldığı bir kararla *Pedagojik Formasyon Eğitime İlişkin Çerçeve Usul ve Esasları* güncellemiş 2021-2022

eğitim-öğretim yılından itibaren uygulanması için yayınlamıştır. Alınan karara göre üniversitelerin belirleyeceği şartlar, üniversitelerin fiziki durumu, eğitimin niteliği, öğretim üyesinin yeterliği, öğretmenlerin alanlara göre dağılımı ve MEB'e bağlı okulların fiziki altyapısı ve kapasitesi gibi unsurların göz önünde bulundurularak pedagojik formasyon eğitime ilişkin çerçeve usul ve esasların uygulanması gerektiği vurgulanmıştır (YÖK, 2021).

YÖK'ün 2021 yılında yayınladığı Pedagojik Formasyon Eğitime İlişkin Çerçeve Usul ve Esaslar ile beraber pedagojik formasyon müfredatında bazı değişiklikler yapılmıştır. *Eğitim Bilimine Giriş* dersinin ismi *Eğitime Giriş* olarak, *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı* dersinin ismi de *Öğretim Teknolojileri* olarak değiştirilmiştir. Müfredata haftada 3 saatlik *Rehberlik ve Özel Eğitim* dersi eklenmiştir. Ayrıca *Öğretim Teknolojileri* dersinin saat/kredisi 3'ten 2'ye, *Öğretmenlik Uygulaması I ve II* derslerinin saat/kredileri 5'ten 4'e düşürülmüş; *Eğitime Giriş*, *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, *Eğitim Psikolojisi* ve *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* derslerinin saat/kredileri 2'den 3'e çıkarılarak daha önce toplamda 26 olan formasyon dersleri kredisi 30'a yükselmiştir. Bunlara ek olarak AKTS (Avrupa Kredi Transfer Sistemi) bazında pedagojik formasyon derslerinin kredi toplamı 60 olarak sabitlenmiştir. Bologna sürecine uyumluluk çerçevesinde; dönemlik 30 AKTS olan ders kredileri, sekiz dönemlik/dört yıllık ilahiyat lisans öğretimi için toplamda 240 AKTS olarak belirlenmiştir. Alınan bu kararlara göre, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında ilahiyat fakültesine kayıt yaptıran öğrencilerin mezun olabilmesi için pedagojik formasyon eğitimi ile beraber toplamda 300 AKTS'lik dersi başarıyla geçmesi gerekmektedir (YÖK, 2021).

Tablo 3.6. İlahiyat Fakültesi 2022-2023 Eğitim-Öğretim Yılı Alan Ders Müfredatı¹⁵

Dersler	Sınıflara Göre Haftalık Ders Saatleri							
	1.Sınıf		2.Sınıf		3.Sınıf		4.Sınıf	
	I.yy	II.yy	I.yy	II.yy	I.yy	II.yy	I.yy	II.yy
Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi-I	2	-	-	-	-	-	-	-
Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi-II	-	2	-	-	-	-	-	-
Yabancı Dil-I	2	-	-	-	-	-	-	-
Yabancı Dil-II	-	2	-	-	-	-	-	-
Türk Dili-I	2	-	-	-	-	-	-	-
Türk Dili-II	-	2	-	-	-	-	-	-
Kur'an Okuma ve Tecvid-I	2	-	-	-	-	-	-	-
Kur'an Okuma ve Tecvid-II	-	2	-	-	-	-	-	-
Kur'an Okuma ve Tecvid-III	-	-	2	-	-	-	-	-
Kur'an Okuma ve Tecvid-IV	-	-	-	2	-	-	-	-
Kur'an Okuma ve Tecvid-V	-	-	-	-	2	-	-	-
Kur'an Okuma ve Tecvid-VI	-	-	-	-	-	1	-	-
Kur'an Okuma ve Tecvid-VII	-	-	-	-	-	-	2	-
Kur'an Okuma ve Tecvid-VIII	-	-	-	-	-	-	-	2
Arapça-I	7	-	-	-	-	-	-	-
Arapça-II	-	7	-	-	-	-	-	-
Arapça-III	-	-	5	-	-	-	-	-
Arapça-IV	-	-	-	5	-	-	-	-
Arapça-V	-	-	-	-	4	-	-	-
Arapça-VI	-	-	-	-	-	4	-	-
Akaid Esasları	2	-	-	-	-	-	-	-
İbadet Esasları-I	2	-	-	-	-	-	-	-
İbadet Esasları-II	-	2	-	-	-	-	-	-
Kur'an İlimleri ve Tefsir Usûlü-I	2	-	-	-	-	-	-	-
Kur'an İlimleri ve Tefsir Usûlü-II	-	2	-	-	-	-	-	-
Hadis İlimleri ve Usûlü-I	2	-	-	-	-	-	-	-
Hadis İlimleri ve Usûlü-II	-	2	-	-	-	-	-	-
Siyer-i Nebî	2	-	-	-	-	-	-	-
Osmanlı Türkçesi	1	-	-	-	-	-	-	-
Din Psikolojisi	-	2	-	-	-	-	-	-
İslam Sanatları	-	2	-	-	-	-	-	-
Dini Mûsikî	-	1	-	-	-	-	-	-
Tefsir-I	-	-	2	-	-	-	-	-
Tefsir-II	-	-	-	2	-	-	-	-
Tefsir-III	-	-	-	-	2	-	-	-
Tefsir-IV	-	-	-	-	-	2	-	-
Hadis-I	-	-	2	-	-	-	-	-
Hadis-II	-	-	-	2	-	-	-	-
Hadis-III	-	-	-	-	2	-	-	-
Hadis-IV	-	-	-	-	-	2	-	-
Fıkıh Usûlü-I	-	-	2	-	-	-	-	-
Fıkıh Usûlü-II	-	-	-	2	-	-	-	-
İtikadi İslam Mezhepleri	-	-	2	-	-	-	-	-
Mantık	-	-	2	-	-	-	-	-
Din Sosyolojisi	-	-	2	-	-	-	-	-
Din Eğitimi	-	-	2	-	-	-	-	-
İslam Tarihi-I	-	-	2	-	-	-	-	-

¹⁵ Sınıf ve yarıyıl bilgisi Sinop Üniversitesi İlahiyat Fakültesi müfredatına göre düzenlenmiştir.

Dersler	Sınıflara Göre Haftalık Ders Saatleri							
	1.Sınıf		2.Sınıf		3.Sınıf		4.Sınıf	
	I.yy	II.yy	I.yy	II.yy	I.yy	II.yy	I.yy	II.yy
İslam Tarihi-II	-	-	-	2	-	-	-	-
Kelam-I	-	-	-	2	-	-	-	-
Kelam-II	-	-	-	-	2	-	-	-
Kelam-III	-	-	-	-	-	2	-	-
İslam Ahlâk Esasları ve Felsefesi	-	-	-	2	-	-	-	-
Felsefe Tarihi	-	-	-	2	-	-	-	-
İslam Medeniyeti	-	-	-	2	-	-	-	-
Fıkıh-I	-	-	-	-	2	-	-	-
Fıkıh-II	-	-	-	-	-	2	-	-
Fıkıh-III	-	-	-	-	-	-	2	-
Tasavvuf-I	-	-	-	-	2	-	-	-
Dinler Tarihi	-	-	-	-	2	-	-	-
Hitabet ve Meslekî Uygulama	-	-	-	-	-	1	-	-
İslam Felsefesi	-	-	-	-	-	-	2	-
Bitirme Ödevi-I	-	-	-	-	-	-	1	-
Bitirme Ödevi-II	-	-	-	-	-	-	-	1
Din Felsefesi	-	-	-	-	-	-	-	2
İslamî Türk Edebiyatı	-	-	-	-	-	-	-	2
İlahiyat Seçmeli Dersi (1)	-	-	-	-	2	-	-	-
İlahiyat Seçmeli Dersi (2)	-	-	-	-	-	2	-	-
İlahiyat Seçmeli Dersi (3)	-	-	-	-	-	-	-	2
TOPLAM	26	26	23	23	20	16	7	9
GENEL TOPLAM	150 Kredi/Saat (240 AKTS)							

İlahiyat fakültelerinde son yapılan müfredat değişikliklerinden sonra 2022-2023 eğitim öğretim yılında okutulmakta olan müfredat yukarıda tabloda verilmiştir. Bu müfredata göre İlahiyat Fakültesi öğrencileri 4 yıl/8 yarıyılı kapsayan bir lisans eğitimi almaktadır. Sinop Üniversitesi İlahiyat Fakültesi müfredatında pedagojik formasyon dersleri hariç toplamda 150 ulusal kredi veya 240 AKTS olan Temel İslam Bilimleri, Felsefe ve Din Bilimleri ve İslam Tarihi ve Sanatları bölümlerinden 65 ders ve seçmeli derslerden 3 ders bulunmaktadır. Seçmeli dersler, diğer üniversitelerde farklılık gösterebilmektedir. Türkiye’de ilahiyat fakültelerinde hazırlık sınıfının zorunlu olduğu birçok fakülte olmasına rağmen bazılarında hazırlık sınıfı seçmeli olarak verilmektedir. Hazırlık sınıfı okuyan ve başarılı olan öğrencilerin 8 yarıyıllık müfredat içerisinde bazı Arapça ve Kur’an-ı Kerim derslerinden muaf tutulduğu bilinmektedir.

Tablo 3.7. İlahiyat Fakültesi 2022-2023 Eğitim-Öğretim Yılı Pedagojik Formasyon Dersleri¹⁶

Dersler	Sınıflara Göre Ders Kredileri			
	3.Sınıf		4.Sınıf	
	I.yy	II.yy	I.yy	II.yy
Eğitime Giriş	3	-	-	-
Öğretim İlke ve Yöntemleri	3	-	-	-
Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	-	3	-	-
Eğitim Psikolojisi	-	3	-	-
Sınıf Yönetimi	-	2	-	-
Özel Öğretim Yöntemleri	-	-	3	-
Rehberlik ve Özel Eğitim	-	-	3	-
Öğretmenlik Uygulaması-I	-	-	4	-
Öğretmenlik Uygulaması-II	-	-	-	4
Öğretim Teknolojileri	-	-	-	2
TOPLAM	6	8	10	6
GENEL TOPLAM	30 Kredi/Saat (60 AKTS)			

Günümüzde İlahiyat Fakültelerinde toplamda 30 kredilik pedagojik formasyon dersleri okutulmaktadır. Öğrenciler pedagojik formasyon derslerini İlahiyat bölümü müfredatıyla bütünleşik bir şekilde genel olarak 3 ve 4. sınıflarda almaktadırlar. Pedagojik formasyon dersleri; *Eğitime Giriş*, *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, *Eğitim Psikolojisi*, *Sınıf Yönetimi*, *Özel Öğretim Yöntemleri*, *Rehberlik ve Özel Eğitim*, *Öğretmenlik Uygulaması-I*, *Öğretmenlik Uygulaması-II* ve *Öğretim Teknolojileri* olmak üzere toplam 10 adettir. 2018 yılında *Öğretmenlik Uygulaması* dersi hakkında bir değişiklik yapılarak bu ders ikiye bölünmüştür. 2018 yılından önce İlahiyat Fakültesine giriş yapan öğrenciler, *Öğretmenlik Uygulaması* dersini dördüncü sınıfta sadece bir yarıyıl alırken; 2018 yılından sonra kayıt yaptıranlar, *Öğretmenlik Uygulaması* dersini son sınıfta iki yarıyıl olarak almaktadır. YÖK, pedagojik formasyon derslerini belirlerken eğitim fakültelerine uyumlu olması dikkate alındığından farklı programlarda da aynı dersler okutulmaktadır. İlahiyat Fakültelerinde okutulan Pedagojik Formasyon derslerinin içerik, amaç ve kazanımları şu şekildedir:

Eğitime Giriş: 2021 yılına kadar *Eğitim Bilimine Giriş* olarak öğretilen bu dersin adı *Eğitime Giriş* olarak değiştirilmiştir. Dersin genel amacına bakıldığında; eğitim, öğretim, öğretmenlik, öğrenme, okul ve eğitim sisteminin farklı yönlerini tanıtmak şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Bu yönler; (1) Öğrenme, eğitim ve öğretimle ilgili ana

¹⁶ Sınıf ve yarıyıl bilgisi Sinop Üniversitesi İlahiyat Fakültesi müfredatına göre düzenlenmiştir.

konular, (2) eğitimin farklı bilim ve alanlarla olan ilişkisi, (3) eğitimin işlev ve amaçları, (4) eğitim bilimlerinde metotlar, (5) eğitimin hukuki, sosyal, tarihi, ekonomik, kültürel, politik, etik, psikolojik ve felsefi temelleri, (6) öğretmenlik meslek etiği ve bir meslek olarak öğretmenlik, (7) bir öğrenme ve eğitim alanı olarak sınıf ve okul, (8) 21. Yüzyılda eğitim ve okulla ilgili temel yönelimler ve (9) öğretmen yetiştirmede güncel gelişmeler olarak belirlenmiştir (YÖK, 2021). Eğitime Giriş dersi, ilahiyat fakültelerinde beşinci yarıyılta haftada 3 saat olmak üzere 6 AKTS'lik iş yükü¹⁷ ile okutulmaktadır.

Öğretim İlke ve Yöntemleri: Öğrenme ve öğretim ile ilgili temel yaklaşım, kuram, kavram, strateji ve modelleri öğretmen adaylarına tanıtmayı genel olarak amaçlayan *Öğretim İlke ve Yöntemleri* dersi, ilahiyat fakültesi öğrencilerine beşinci yarıyılta haftada 3 saat olmak üzere ve 6 AKTS'lik iş yükü ile öğretilmektedir. Bu ders başlıca (1) öğretim ilke ve yöntemleriyle ilgili temel kavramlar, (2) eğitim-öğretim süreçlerindeki etik ilkeler, (3) sınıf ortamındaki öğrenmelerin değerlendirilmesi, (4) öğrenmede başarı, (5) okulda etkili öğrenme ve öğretim, (6) öğrenme ve öğretim ilkeleri, teknikleri, modelleri, stratejileri ve yöntemleri, (7) öğretimde hedef ve amaç belirleme, (8) öğrenme ve öğretimde içerik seçimi ve düzenleme, (9) öğretim materyalleri, (10) öğretim planları ve öğrenimin planlanması ve (11) öğretimle ilgili kuram ve yaklaşımlar konularını öğretmeyi amaçlamaktadır (YÖK, 2021).

Eğitim Psikolojisi: Psikolojinin temel konu ve kavramları merkeze alınarak öğrenmenin, öğrenenin psikolojik boyutlarını ve psikolojinin eğitimdeki etkilerini tanıtmayı genel olarak ilke edinen *Eğitim Psikolojisi* dersi, ilahiyat fakültesi öğrencilerine altıncı yarıyılta haftada 3 saat olmak üzere ve 6 AKTS'lik iş yükü ile öğretilmektedir. Eğitim psikolojisi; psikoloji ve eğitim psikolojisinin ana kavramları, öğrenme sürecinde motivasyon, eğitim psikolojisinin araştırma yöntemleri, öğrenme ve eğitim sürecinde öğrenme kuramları, öğrenmede başlıca etkenler, öğrenme ile ilgili başlıca kavramlar, gelişim süreçleri ve gelişim alanları, gelişim kuramları gibi konularda öğretmen adaylarını bilgilendirmeyi amaçlamaktadır (YÖK, 2021).

¹⁷ Avrupa Kredi Transfer Sistemi'nde 1 kredi yaklaşık 25-30 saat iş yüküne denk geldiğinden; 6 AKTS'lik iş yükü, bir öğrencinin o dersi başarıyla geçebilmesi için yaklaşık 150-180 saat çalışması anlamına gelmektedir.

Sınıf Yönetimi: Bir öğrenme ve eğitim ortamı olarak sınıfı farklı yönleriyle tanıtmayı amaçlayan *Sınıf Yönetimi* dersi, ilahiyat fakültesi öğrencilerine altıncı yarıyıldan haftada 2 saat olmak üzere ve 4 AKTS'lik iş yükü ile öğretilmektedir. Bu ders; okuldaki seviyelere göre sınıf yönetimiyle ilgili örnek olayları, veli ve öğretmen görüşlerinin yönetimi, olumlu öğrenme ve sınıf ortamının oluşturulması, sınıf ortamında bir öğretim önderi olarak öğretmen, sınıf ortamında vakit yönetimi, sınıf ortamında öğrenci motivasyonu, sınıfta etkileşim ve iletişim yönetimi, sınıf ortamında öğrencilerin davranışlarının yönetimi, sınıf yönetimi ile ilgili temel modelleri, sınıf disiplini ve sınıfta uygulanması gereken kuralları, sınıfın psikolojik, sosyal ve fiziksel boyutları ve sınıf yönetimiyle ilgili tüm temel kavramları öğretmen yetiştirmede konu edinmektedir (YÖK, 2021).

Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme: Eğitimde ölçme ve değerlendirme aşamalarının ve araç-gereçlerinin kapsamını ve bunları kullanmayı öğretmeyi genel olarak amaçlayan *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* dersi, ilahiyat fakültesi öğrencilerine altıncı yarıyıldan haftada 3 saat olmak üzere ve 6 AKTS'lik iş yükü ile öğretilmektedir. Bu ders; eğitimde not verme ve değerlendirme, test sınavlarında madde puanlarının analiz edilmesi, sınav ve test sonuçlarının yorumlanarak geri bildirim yapılması, başarı testleri oluşturma ve uygulama, sınıf ortamında kullanılmak üzere ölçme araçlarının oluşturulması, ölçme araçlarının kullanılabilirlik, güvenilirlik ve geçerlilik gibi psikometrik özellikleri, eğitimde ölçme ve değerlendirmenin önemi ve yeri ve ölçme ve değerlendirmeyle ilgili tüm temel kavramları konu alarak öğretmen adaylarını yetiştirmeyi amaçlamaktadır (YÖK, 2021).

Özel Öğretim Yöntemleri: Öğretimle ilgili genel yöntem ve ilkeler merkeze alınarak belirli bir alana özgü temel yöntem, strateji, kavram, araç-gereç, teknik ve materyalleri tanıtmak ve programda bulunan etkinliklerde bu yöntemlerin kullanılmasını sağlayacak gerekli beceri, bilgi ve değerleri öğretmen adaylarına kazandırmayı amaçlayan *Özel Öğretim Yöntemleri* dersi, ilahiyat fakültesi öğrencilerine yedinci yarıyıldan haftada 3 saat olmak üzere ve 6 AKTS'lik iş yükü ile öğretilmektedir. Bu ders; özel öğretim yöntemlerinde çoklu zekâ kuramı, proje yaklaşımı, problem çözmeye dayalı öğrenme, etkili öğrenme, iş birliğine dayalı öğrenme gibi yaklaşımların yardımıyla alana göre öğretim programının, eğitim ortamının ve öğretim materyallerinin değerlendirilmesi ve

incelenmesi süreçlerinin programda yer alan etkinliklerin planlanarak uygulanması konularını içermektedir (YÖK, 2021).

Öğretim Teknolojileri: Bilgi teknolojileri ve bilişimin öğrenme ve eğitim sürecindeki etkilerini bilmek ve bunlardan faydalanabilmeyi sağlamayı amaçlayan *Öğretim Teknolojileri* dersi, ilahiyat fakültesi öğrencilerine sekizinci yarıyılıda haftada 2 saat olmak üzere ve 4 AKTS'lik iş yükü ile öğretilmektedir. Bu ders; öğretim süreci ve öğretim teknolojilerinin sınıflandırılması, öğretim materyali değerlendirme ölçütleri, eğitimde bilgi teknolojileri, alana göre nesne ambarı oluşturma, tematik öğretim materyali tasarlama, öğretim materyallerinin tasarımı, araç ve materyal özelinde öğretim teknolojileri, güncel okuryazarlık, öğrenme yaklaşımlarında yeni gelişmeler ve öğretim teknolojilerine yönelik kuramsal yaklaşımlar konularını ele almaktadır (YÖK, 2021).

Öğretmenlik Uygulaması-I: Öğretmenlik uygulamasının yapılacağı okul ve sınıfı farklı yönleriyle gözlemleyerek yakından tanınması ve gözlem sonucunun raporlaştırılmasını sağlamayı amaçlayan *Öğretmenlik Uygulaması-I* dersi, ilahiyat fakültesi öğrencilerine yedinci yarıyılıda haftada 1 saat teorik, 6 saat uygulama olmak üzere ve 8 AKTS'lik iş yükü ile öğretilmektedir. Bu ders; bir öğrenme ve eğitim çevresi olarak okulun gözlemlenerek tanınması, öğrencilerin okuldaki bir gününün gözlemlenmesi, öğretmenin okul ve sınıftaki eğitim ve günlük ders etkinliklerinin gözlemlenmesi, okul programının incelenmesi, sınıfın eğitsel, sosyal, fiziki ve psikolojik yönlerinin gözlemlenmesi, okulun içinde bulunduğu toplumla ilişkisinin gözlemlenmesi, okulda öğretmen, yönetici ve diğer personelin sorumluluk ve görevlerinin araştırılması ve okulun kurumsal yapısının ve fiziki özelliklerinin incelenmesi konularında öğretmen adaylarının kendilerini geliştirmesini sağlamaktadır (YÖK, 2021).

Öğretmenlik Uygulaması-II: Öğretmen adaylarına farklı derslerde edindikleri kazanımları belirli bir alanda kullanabilme hususunda gerekli bilgi, değer ve becerileri kazandırmayı amaçlayan *Öğretmenlik Uygulaması-II* dersi, ilahiyat fakültesi öğrencilerine yedinci yarıyılıda haftada 1 saat teorik, 6 saat uygulama olmak üzere ve 8 AKTS'lik iş yükü ile öğretilmektedir. Bu ders; ölçme, değerlendirme, sınıf yönetme ve yansıtma yapma, öğretim ortamını oluşturma, derslerle ilgili materyal ve etkinlik hazırlama, dersleri bağımsız bir şekilde tasarlayabilme, alanla ilgili öğretim yöntem ve

tekniklerini kullanarak mikro-öğretim uygulamaları yapma ve alanla ilgili özel öğretim yöntem ve teknikleriyle gözlem yapma gibi konularda öğretmen adaylarını eğitmektedir (YÖK, 2021).

Türkiye’de öğretmen yetiştirmeyeyle ilgili müfredat ve pedagojik formasyon eğitimini ayrıntılı bir şekilde ele aldıktan sonra bu hususta ülkemizde işaret edilen problemlerden bahsedilmesi isabetli olacaktır. Bu bağlamda, Nazıroğlu’na (2020a) göre ilahiyat fakültelerinin çözüme ulaştırılması gereken ve gittikçe daha karmaşık bir boyut kazanan temel problemlerinden biri de pedagojik formasyon eğitimidir. Uzun yıllardan beri sadece ilahiyat fakültelerinin değil tüm yükseköğretimin de sorunlarından biri olan pedagojik formasyon eğitimi için farklı uygulamalar denenmiş ve günümüzde hala değişiklik yapılmaya devam edilmektedir. Nazıroğlu’na (2020a) göre, henüz pedagojik formasyon eğitiminin sorunları çözülmemiş olsa da 2020 yılında 26 ilahiyat öğretim üyesi ve elemanı ile yaptığı araştırmada, ilahiyat fakültesi hocalarının bu derslere karşı genel anlamda olumlu anlam yükledikleri görülmektedir. Bununla beraber bazı katılımcıların pedagojik formasyon derslerini eleştirdiği, bazılarının ise bu derslerin ilahiyat alanına daha uygun hale getirilmesi için değişiklikler yapılması gerektiği düşüncesinde olduğu görülmüştür. Ayrıca bazı katılımcı hocalar, ilahiyat öğrencilerinin istihdam edileceği alana göre pedagojik formasyon derslerinin oluşturulması ve kendi alanlarına göre eğitim almaları hususuna vurgu yapmıştır. Bu görüşü savunanlara göre, ilköğretim okullarında din dersi öğretmenliği yapacak olanlar ile ortaöğretim düzeyinde öğretmenlik yapacak olanların aldığı formasyon dersleri farklılaşmalıdır. Araştırma bulgularında DİB’de görev yapacak öğrencilerin de bu kurumun ihtiyaçlarına göre formasyon dersleri alması gerektiği vurgulanmıştır (Nazıroğlu, 2020a, s. 149).

3.3.4. İstihdam Politikaları

Öğretmen eğitimi noktasında dünyada genel olarak iki yaklaşım bulunmaktadır (Özoğlu, 2011, s. 145). Bunlardan ilkinde öğrenciler öğretmenlik programlarına kabul edilmeden önce o alanda ihtiyaç duyulan öğretmen sayısı ve arz-talep dengesi gözetilerek planlama yapılmakta ve bu sayılar dikkate alınarak öğrenci alımı yapılmaktadır. Öğrenci alımı yapılırken akademik bilginin yanı sıra adayın öğretmenlik mesleğine ilgisi, mesleki yatkınlığı ve iletişim becerisi çeşitli sınav, mülakat ve örnek ders anlatımlarıyla

ölçülmektedir. Öğretmenlik eğitimi programına kabul edilen öğrenciler genellikle ücretsiz eğitim almakta ve mezun olduklarında çoğunlukla yeniden bir sınava tabi tutulmadan istihdam edilmektedir. Arz-talep dengesi gözetilerek programlara öğrenci alınması sayesinde hizmet öncesi eğitimde ve uygulama derslerinde yığılma yaşanmadığı görülmektedir. Bu durum öğretmen eğitimi programında verilen eğitimi olumlu yönde etkilemektedir. Ayrıca eğitime başlamadan öğrencilerin sıkı bir elemenden geçmesi öğrenci kalitesini artırmakta ve mezun olan öğrencilerin çok kısa sürede öğretmenlik mesleğine başlaması, bu sistemi uygulayan ülkelerde öğretmenliğin mesleki saygınlığını artırmaktadır. Saygınlığı artan öğretmenlik mesleği, özellikle başarılı öğrencilerin bu mesleğe yönelmesine katkıda bulunmaktadır. Bu noktada örneğin öğretmenlik eğitiminde bu yaklaşımın kullanıldığı Finlandiya ve Singapur gibi ülkelerin uluslararası sınavlarda çok başarılı olduğu tespit edilmiştir (Özoğlu, 2011, s. 145).

Öğretmen eğitimi sistemi ikinci yaklaşımda ise, öğrencilerin öğretmenlik mesleğini seçme aşamasında arz-talep dengesi gözetilmezken öğretmenler öğretmenlik programlarından mezun olduktan sonra elemenden geçmektedir. Bu sistemde öğretmenlik eğitimine ihtiyaçtan fazlası alınmakta ve öğretmenler mezun olan öğrenciler arasından seçilmektedir. Hizmet öncesi programlara adaylar daha genel kriterler uygulanarak alındığından üniversitelerde öğrenci yığılmaları yaşanmaktadır. Özellikle uygulama derslerinde öğrencilerin fazla olması, eğitimi olumsuz etkilemektedir. Okullarla iş birliği yapılarak yürütülen okul deneyimi derslerinin niteliği düşmekte ve hatta bazı adaylara staj yapması için okul bile bulunamamaktadır. Ayrıca programlara alınan öğrencilerin ihtiyaçtan fazla olmasından dolayı bazı mezunlar açıkta kalmakta ve öğretmenlik mesleğinin saygınlığı azalmaktadır. Bu durum, başarılı öğrencilerin bu meslek grubuna yönelmemesine de sebep olarak öğretmenlik mesleğinin genel kalitesi düşmektedir. Türkiye’de ise bu ikinci yaklaşım benimsenmektedir. Dolayısıyla, bu yaklaşımın dezavantajlarından dolayı özellikle öğretmen kalitesi ve istihdamı noktasında birçok problemle karşılaşmaktadır. Hizmet öncesinde yaşanan sorunların yanı sıra, mezun olduktan sonra uzun yıllar atama bekleyen öğretmen adayları özellikle MEB üzerinde ciddi baskı uygulamaktadır. Türkiye’de öğretmenlik programlarına öğrenci alırken adayların iletişim becerileri, mesleğe karşı ilgisi ve mesleğe karşı yatkınlık durumu tespit edilmemektedir (Özoğlu, 2011, ss. 145-146). Her ne kadar son yıllarda öğretmen

atamalarından önce adayların mülakata tabi tutulma zorunluluğu getirirse de bu alandaki problemlerin çözümü için yeterli olmadığı görülmektedir. Günümüzde öğretmen atamalarında mülakatların kaldırılması yönünde tartışmalar devam etmektedir.

Türkiye’de sözleşmeli öğretmenliğe atanmak için MEB tarafından yapılan sözlü sınava katılan adaylar, komisyon tarafından 100 puan üzerinden değerlendirilmektedir. Adayların sözlü sınavdan başarılı olabilmesi için en az 60 puan alması gerekmektedir. Sınavdan başarılı olanlar, kendi branşlarında açılmış olan sözleşmeli öğretmenlik kontenjanlarına başvurabilmektedir. 3 Ağustos 2016 tarihli ve 29790 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan Sözleşmeli Öğretmen İstihdamına İlişkin Yönetmelikte sözlü sınav konuları ve ağırlıkları belirlenmiştir. Buna göre yüzdelik dağılım şu şekildedir (Sözleşmeli Öğretmen İstihdamına İlişkin Yönetmelik, 2016):

- Eğitim bilimleri ve genel kültür: %20
- Bir konuyu kavrayıp özetleme, ifade yeteneği ve muhakeme gücü: %20
- İletişim becerileri, özgüveni ve ikna kabiliyeti: %20
- Bilimsel ve teknolojik gelişmelere açıklığı: %20
- Topluluk önünde temsil yeteneği ve eğitimcilik nitelikleri: %20

Öğretmen adaylarının atanabilmeleri için öncelikle girmeleri gereken KPSS (Kamu Personel Seçme Sınavı), 2013 yılına kadar Genel Kültür, Genel Yetenek ve Eğitim Bilimleri konularına yönelik sorulardan oluşmaktaydı ve öğretmen adayları bu alanlardan elde ettiği puanlara göre tercih yaparak atanmaktaydı. YÖK’ün 2012 yılında aldığı bir kararla 2013 yılından itibaren Türkçe, İlköğretim Matematik, Fen Bilimleri, Türk Dili ve Edebiyatı, Sosyal Bilgiler, coğrafya, Tarih, Matematik, Fizik, Kimya, Biyoloji, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ve Yabancı Dil branşlarında 50 sorundan oluşan ÖABT sınavının yapılmasına karar verilmiştir (YÖK, 2012).

Ülkemizde öğretmen yetiştiren programlara talep bir hayli fazladır. Artan taleplerin karşılanması için bilimsel bulgulara dayalı kalıcı çözümleri içeren politikalar yerine, geçici ve günlük çözümleri içeren politikalar oluşturulmaktadır. Bu nedenle fakülte sayısı ve öğrenci kontenjanları hızla artırılmaktadır. 2005 yılındaki verilere göre, ülke genelinde 77 üniversitede 64 eğitim fakültesi bulunmaktadır. Bu fakültelerde öğretim üyesi başına 50 öğrenci düşmektedir. Eczacılık fakültelerinde öğretim üyesi başına 7, ekonomi

fakültelerinde öğretim üyesi başına 8 öğrenci düştüğü düşünülürse bu oranın ne kadar yüksek olduğunu anlamak çok daha kolay olacaktır. Öte yandan, Türkiye'de merkeziyetçi ve hiyerarşik bir kamu yönetimi anlayışı olduğundan yerel unsurlar ve üniversiteler öğretmen yetiştirme programları hakkında söz sahibi değildir. Ayrıca öğretmen adaylarının ülke çapında bir merkezi öğrenci seçme sınavı ile seçilmesi mesleki eğitimin doğasına uygun değildir. İstatistiklere göre öğrenci sayısındaki artışta eğitim fakülteleri ilk sırada yer almaktadır. Ancak gerekli mesleki bilgi ve pedagojik formasyona sahip öğretim elemanlarının sayısı oldukça azdır. Dolayısıyla öğrenci sayısındaki plansız artış eğitimin kalitesini düşürmektedir (A. Aydın & Başkan, 2005, s. 196). Buna ek olarak Türkiye'de öğretmen hareketliliği genellikle doğudan batıya doğru gerçekleştirmektedir (Özoğlu, 2011, s. 150). Bu durum ülkemizde çözülmesi gereken problemlerden birisidir.

Yüksek din eğitimi hakkında bugün yapılan en büyük tartışmalardan biri İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin ağırlıklı istihdam alanlarından din dersi öğretmenliği, DİB personeli ve bilim adamı gibi farklı görevlere uygun becerilerin tamamını kazanmış olarak mezun olmaları yönünde beklentiler üzerinde odaklanmaktadır. İlahiyat Fakültelerinin istihdam alanında beslediği her mesleğin günümüz şartlarında daha önemli hale geldiği göz önünde bulundurulduğunda İlahiyat Fakültelerinin bütün bu meslek alanlarını nasıl ve hangi eğitim politikalarıyla tatmin edeceği bir taşıma konusu haline gelmiştir (Ev, 2015, s. 92). Bu çerçevede Turan (2017), ilahiyat fakültelerinin bu istihdam alanlarına nasıl hizmet verebileceği konusunda bazı önerilerde bulunmuştur. Turan, lisans düzeyinde bölümleşmeye gidilmesi gerektiği, ilk 2 yılda öğrencilerin genel ilahiyat derslerini okuması ve ardından son 2 yılda ise istihdam alanına göre açılan bölümlerden birini seçebileceğini söylemektedir. Bu bölümler DİB'in ihtiyaçlarına göre din hizmetleri ve manevi danışmanlık bölümü ve MEB'in öğretmen ihtiyacına göre ilk ve ortaöğretim DKAB ve imam hatip lisesi meslek dersleri bölümü olarak açılabilir. Turan ayrıca lisans düzeyinde yapılacak bölümleşmelerin özellikle siyasi müdahale ve tartışmalardan uzak olması ve toplumsal ihtiyaçlar dikkate alınarak uzun vadeli amaçlar doğrultusunda tesis edilmesi gerektiğini vurgulamaktadır (İ. Turan, 2017, ss. 75-76).

Ülkemizde örgün din eğitiminin en önemli problemlerinden birisi de öğretmen istihdamıdır. Din derslerinin tekrar okullarda okutulmaya başlatılmasından sonra din derslerini verecek yeterli öğretmen istihdam edilememiştir. Öğretmen açığı özellikle

DKAB dersinin anayasada zorunlu tutulmasından sonra daha belirgin bir hal almıştır. Bu noktada üniversitelere devredilen Yüksek İslam Enstitüleri, İlahiyat Fakültesi ve İslami Bilimleri Fakültesi ile beraber öğretmen yetiştirme ve öğretmen ihtiyacını karşılamada yeni politikalar geliştirilmiştir. 2000’li yıllara kadar sayıları yeterli olmasa da İlahiyat Fakülteleri nicel olarak artış göstermiştir. 2003-2004 eğitim-öğretim yılında okullarda DKAB dersi alması gereken öğrenci sayısı yaklaşık 14 milyondur. Buna karşılık o tarihte DKAB derslerine girebilecek öğretmen sayısı 9.250’si ilköğretimde ve 2.686’sı da ortaöğretimde olmak üzere toplamda 11.936’dır. Bu hesaplamalara göre her DKAB dersi öğretmeni başına 1.170 öğrenci düşmektedir. Bu da öğrencilerin çoğunun DKAB dersini bu alanda uzman olmayan öğretmenlerden aldığı anlamına gelmektedir (Cebeci, 2005, s. 162). 2022 yılı istatistiklerine bakıldığında ise DKAB derslerine giren toplam öğretmen sayısı 44 bin 604’tür. Anadolu İmam Hatip Lisesi meslek dersleri öğretmen sayısı 10 bin 224, İmam Hatip Ortaokulu öğretmen sayısı 48 bin 123, Anadolu İmam Hatip Lisesi tüm dersler toplam öğretmen sayısı 51 bin 845 ve İmam Hatip Ortaokullarında tüm dersler toplam öğretmen sayısı ise 99 bin 968’dir (*Millî Eğitim Bakanlığı*, 2022b). 2022 yılındaki tüm öğretmen istatistiklerine bakıldığında; örgün eğitimde okullarda görev yapan toplam öğretmen sayısı, 2021-2022 öğretim yılında 1 milyon 139 bin 673’tür. Öğretmenlerin 975 bin 698’i resmî okullarda, 163 bin 975’i özel okullarda görev yapmaktadır. Buna ek olarak öğretmenlerin 455 bin 294’ü erkek, 684 bin 379’u kadınlardan oluştuğu saptanmıştır. Bu öğretmenlerin 63 bin 142’si okul öncesi okullarında, 310 bin 477’si ilkokullarda, 376 bin 747’si ortaokullarda ve 389 bin 307’si ise ortaöğretim okullarında çalışmaktadır (*Millî Eğitim Bakanlığı*, 2022a).

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği atamalarında son yıllarda kontenjan sayıları hızla artmıştır. Bunun en büyük sebebi bu alandaki öğretmen açığının son yıllarda çok fazla olmasıdır. Bu alanda kontenjanın fazla olması ve öğretmen adayı sayısının az olması nedeniyle atama puanı 2010 yılında 20.985’e kadar düşmüştür. 2010 yılında DKAB öğretmenlik programlarından 467 mezun bulunmasına rağmen 2777 öğretmen ataması gerçekleşmiştir. Önceki yıllarda atanamayan mezunların ve ilahiyat fakültesinden mezun olup pedagojik formasyon eğitimi alan mezunların da bu atama döneminde atandığı görülmektedir (A. Aydın vd., 2014, s. 406). Sonraki yıllarda ise ilahiyat fakültesi sayısı, bu fakültelerdeki öğrenci sayısı ve pedagojik formasyon eğitimi alanların sayısı

hızla arttığından her yıl DKAB öğretmenliği atama puanı da yukarı yönlü hareket etmiştir. Atanamayan birçok ilahiyat mezunu sayısı da hızla artmış ve yığılmalar olmuştur.



4. FİNLANDIYA VE TÜRKİYE’DE ÖĞRETMEN YETİŞTİRME POLİTİKALARININ KARŞILAŞTIRILMASI

Din dersi öğretmeni yetiştirme açısından Finlandiya ve Türkiye’deki politikaları incelediğimiz bu çalışmanın ikinci ve üçüncü bölümünde önce Finlandiya ve sonra Türkiye’de genel olarak eğitim-öğretim konusu ve öğretmen yetiştirme politikalarına yer verilmiştir. Her iki ülkenin din dersi öğretmeni yetiştirme politikalarını karşılaştırabilmek ve tartışabilmek için öğretmen yeterlikleri, müfredat ve pedagojik formasyon eğitimi ile istihdam politikaları alt başlıkları kullanılmıştır. Nitekim her iki ülkenin birbirine nazaran farklılık gösteren ve benzerlik arz eden yönleri elbette bulunmaktadır. Bu nedenle iki ülkenin sahip olduğu politik, tarihsel ve kültürel farklılıklar bu karşılaştırmayı yaparken göz önünde bulundurulmuştur. Ancak genel hatlarıyla meselenin anlaşılması açısından belirli bazı başlıklar altında konunun ele alınması önemli görülmektedir.

Karşılaştırmaya konu olan iki ülkenin din dersi öğretmeni yetiştirme politikalarını daha iyi anlayabilmek adına ülkelerin eğitim sistemi, din eğitimi ve yüksek din öğretimi hakkında ayrıntılı bilgilere yer verilmiştir. Bu yüzden öncelikle eğitim sisteminin yapısal durumu açısından bir analiz yapılmasının daha doğru olacağı düşüncesiyle ilk olarak eğitim sistemi, din eğitimi ve din eğitimi müfredat yapısı ele alınmıştır.

4.1. Din Eğitiminin Yapısal Durumu

4.1.1. Eğitim Sistemi Yapısı

Finlandiya, 2023 yılında 5 milyon 599 bin 869 kişilik nüfusa sahiptir (*Statistics Finland*, 2023d). Finlandiya’dan 2,3 kat daha fazla toprağa sahip olan Türkiye’nin nüfusu ise, Finlandiya’nın yaklaşık 15 katı bir oranla 85 milyon 279 bin 553’tür (*Türkiye İstatistik Kurumu*, 2023). Temel eğitimde Finlandiya’nın yaklaşık 2 bin okul ve yaklaşık 551 bin öğrencisine karşın Türkiye’de temel eğitimde yaklaşık 43 bin okul faaliyet göstermekte ve bu okullarda 11 milyona yakın öğrenci eğitim görmektedir. Temel eğitime yönelik okul sayısı Türkiye’de Finlandiya’nın 20 katı iken öğrenci sayısı ise 19 kat olarak karşımıza çıkmaktadır. Her iki ülkede de temel eğitimin zorunlu olduğu ve nüfus farkının 15 kat olduğu göz önünde bulundurulduğunda; öğrenci sayısının 19 kat olması, Türkiye

nüfusunun Finlandiya'nın nüfusundan daha genç olduğuna işaret etmektedir. Lise öğrenci sayılarına bakıldığında ise, Finlandiya'nın yaklaşık 360 bin öğrencisine karşın Türkiye'nin yaklaşık 6 milyon öğrencisi bulunmakta ve aradaki fark 16 kata çıkmaktadır. Finlandiya'da üniversite öğrenci sayısı toplamda yaklaşık 337 bin seviyesinde iken bu öğrencilerin yaklaşık yarısı uygulamalı bilimler üniversitelerinde eğitim görmektedir. Türkiye'de ise toplamda yaklaşık 7 milyon üniversite öğrencisi bulunmakta ve bunların 2 milyon 647 bini ön lisans öğrencilerinden oluşmaktadır (*Statistics Finland*, 2022; YÖK, 2023b). Finlandiya'da üniversite öğrencilerinin yaklaşık yarısının, Türkiye'de ise yaklaşık 1/3'ünün mesleki yükseköğretim kurumlarında öğrenim gördüğü saptanmakla beraber bunun en büyük sebebinin lisans düzeyindeki fakültelerin kontenjanlarının ihtiyaçtan fazla olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Buna ek olarak, YÖK'ün 1999 yılında almış olduğu kararla üniversiteye girişte liselere göre katsayı uygulanmaya başlanmış ve meslek liselerinin puanları katsayı ile düşürülmüştür. Gür ve Çelik'e (2009) göre YÖK'ün bu kararı, ülkemizdeki meslek liselerinin ve dolaylı olarak mesleki yükseköğretimin tercih edilmesini olumsuz yönde etkilemiştir. Ayrıca Türkiye'de zaten "hastalıklı bir yapıda olan meslek eğitiminin" bitkisel hayata girdiği söylenerek öğrenci kalitesinin de düştüğü iddia edilmiştir (Gür & Çelik, 2009, s. 29). Mesleki yükseköğretimde öğrenci sayısının daha az olması, Gür ve Çelik'in vurguladığı bu durumun günümüzde de etkisini devam ettirmiş olabileceği anlamına gelmektedir. Buna ek olarak, Finlandiya'da mesleki yükseköğretim, uygulamalı bilimler üniversitelerinde yer alırken Türkiye'de meslek yüksekokulları devlet veya vakıf üniversiteleri bünyesinde ön lisans düzeyinde faaliyet göstermektedir. Finlandiya ve Türkiye'de öğretmen, okul ve öğrenci sayılarıyla ilgili ayrıntılı istatistik bilgileri Tablo 4.1'de verilmiştir.

Tablo 4.1. 2022’de Finlandiya ve Türkiye’de Eğitim Kurumları ve Öğrenci Sayıları (Millî Eğitim Bakanlığı, 2022a; Finland, 2018; Statistics Finland, 2022; YÖK, 2023b)

	Finlandiya			Türkiye		
Nüfus	5.599.869			85.279.553		
	Öğretmen Sayısı	Okul Sayısı	Öğrenci Sayısı	Öğretmen Sayısı	Okul Sayısı	Öğrenci Sayısı
Temel Eğitim	48.875	2.101	551.764	687.227	43.455	10.727.403
Genel Lise	7.703	331	122.053	389.307	12.804	4.092.604
Meslek Lisesi	13.491	80	248.116			1.833.717
Üniversite	9.375	13	169.015	184.566	208	6.950.142
Uygulamalı Bilimler Üniversitesi	5.904	24	167.973	-	-	-

Finlandiya özellikle İkinci Dünya Savaşı sonrası eğitim sistemiyle ilgili birçok adım atmış ve 1970’li yıllarda zorunlu 9 yıllık temel eğitime geçmiştir. Değişen sistemle beraber günümüzde öğrenciler okulöncesi eğitim sonrasında 7 yaşından 16 yaşına kadar temel eğitim almaktadır (Sakaranaho & Rissanen, 2021, ss. 123-124). Ardından 3 yıllık lise eğitimi normal veya mesleki eğitim olarak alınabilmekte ve daha sonra 3 yıllık lisans ve 2 yıllık yüksek lisans eğitim imkanları bulunmaktadır. Türkiye’de ise 2019 yılında 1961 tarihli İlköğretim ve Eğitim Kanununda yapılan değişiklikle ilkokula başlama yaşı 6 olarak belirlenmiş (İlköğretim ve Eğitim Kanunu, 1961) ve 2012 yılında çıkarılan 6287 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun’la 4 yılı ilkokul, 4 yılı ortaokul ve 4 yılı lise olmak üzere 12 yıllık zorunlu bir eğitim süreci uygulamasına geçilmiştir (*İlköğretim ve Eğitim Kanunu İle Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun*, 2012). İki ülkede de temel eğitim ve ortaöğretim eğitimlerinin toplamı 12 yıl olmakla beraber Finlandiya’da temel eğitimden sonra seçmeli ek bir yıl eğitim almayan öğrenciler genellikle 19 yaşında liseden mezun olurken Türkiye’de öğrenciler bugünkü şartlarda 18 yaşında liseden mezun olmaktadır. Türkiye’de Finlandiya’daki gibi meslek liseleri de bulunmakta fakat 4 yıl sürmektedir. Lise eğitiminden sonra 4 yıl üniversite veya 2 yıllık yüksekokul okuyan öğrenciler, Türkiye’deki hemen hemen tüm mesleklerde gerekli olan nitelikleri elde edebilmektedir (Yükseköğretim Kanunu, 1981).

Finlandiya’da yüksek lisans eğitimi birçok ülkenin aksine bazı mesleklerde gereken şartlar arasında yer almaktadır. Öğretmenlik mesleği için okulöncesi öğretmenliği hariç tüm öğretmenliklerde yüksek lisans şart koşulmaktadır. Bu yüzden Finlandiya’da yüksek

lisans eğitimi bir alanda akademik olarak uzmanlaşmanın yanı sıra, meslek edinmede gerekli olan bir eğitim derecesi olarak yerini almaktadır. Finlandiya’da öğretmen eğitiminde zorunlu tutulan yüksek lisans eğitimi, ülkenin araştırmaya dayalı öğretmen eğitimi politikasının bir sonucu olarak uygulanmaya başlamıştır (Sahlberg, 2012a, ss. 3-4). Türkiye’de yüksek lisans eğitimi genel olarak akademik gelişim ve üniversitede unvan kazanmak için tercih edilen basamaklar arasında yer almaktadır. Yüksek lisans eğitimi, Finlandiya’daki gibi öğretmenlik mesleği için gereken nitelikler arasında yer almamakla beraber öğretmenlerin gelişimi için tavsiye edilmekte ve yüksek lisans eğitimi almış öğretmenler sınavsız uzman öğretmen olabilmektedir (Öğretmenlik Meslek Kanunu, 2022).

4.1.2. Din Eğitimi Yapısı

Finlandiya ve Türkiye’nin din eğitimi yapısını karşılaştırmadan önce bu iki ülkenin sosyo demografik yapısının anlaşılması önem arz etmektedir. Çünkü bir ülkedeki din eğitimi, o ülkenin sosyal, kültürel, siyasi ve dini yapısıyla doğrudan ilişkilidir.

Finlandiya’nın 2022 yılı istatistiklerine bakıldığında ülkede yaşayan 5,6 milyon kişiden 3 milyon 735 bin 746’sı Hristiyan cemaatlere kayıtlı olup bu sayının yaklaşık 3,6 milyonu Evanjelik Luteryan Kilisesi’ne bağlıdır (*Statistics Finland*, 2023c). Verilen rakam her ne kadar yüksek gibi görünse de aslında ülkede her geçen gün kiliseye kayıtlı olan kişi sayısında bir azalmadan bahsedilebilir. Nitekim geçmişe ait kayıtlara bakıldığında örneğin 1950 yılında ülkenin nüfusunun %95’i Evanjelik Luteryan kilisesine üye olduğu ve bu oranın 2022 yılında yaklaşık %65’e düştüğü görülmektedir (*Statistics Finland*, 2023c). Bu düşüş yalnızca sekülerleşmeyle değil aynı zamanda ülkenin aldığı göçlere paralel olarak yaşanan çokkültürlülükle de yakın bir ilişkisi bulunmaktadır. Örneğin ülkede özellikle son yıllarda Müslüman göçmen sayısının hızla arttığı ve bu sayının 2021 yılında toplamda 110-120 bin civarında olduğu tahmin edilmektedir (Sakaranaho & Rissanen, 2021, s. 113). Bu dini grupların dışında diğer Hristiyan mezhepleri ve diğer din mensupları bulunsa da ülkedeki diğer dini grupların demografik yapısı Evanjelik Luteryan ve İslam cemaatlerinin aksine çok fazla değişmemektedir. Bunun yanı sıra, ülkede herhangi bir dini kuruluşu kayıtlı olmayan insanların sayısının 1950 yılında %2,8 iken 2022 yılında %32’ye ulaştığı görülmektedir (*Statistics Finland*,

2023c). Dolayısıyla ÷lkedeki din eğitimi yapısı, tüm bu demografik yapı değişimi ve günümüzdeki hali hesaba katılarak değerlendirilmelidir. Zira ÷lke halkının ezici çoğunluğunun uzun yıllar boyunca Evanjelik Luteryan Kilisesine bağlı olması din eğitimi politikalarının bu mezhebe göre şekillenmesine yol açmış ve son birkaç on yılda ÷lkedeki dini yapının değişmesi ve göçmenlerle gelen Müslüman dini grupların da talepleri doğrultusunda politikaların oluşturulmasıyla beraber günümüzdeki din eğitimi yapısı ortaya çıkmıştır.

2003 yılında Din Özgürlüğü Kanunu’nun yürürlüğe girmesinden sonra güncellenen Temel Eğitim Kanunu’nun “Din Eğitimi ve Etik” başlığının 13. Bölümünde; okullarda 3 veya daha fazla öğrencinin aynı dinin/mezhebin dersini talep etmesi durumunda o ders okulun müfredatında yer alarak okutulması hükmü yer almıştır. Okullarda temel eğitimin ilk sınıfından itibaren zorunlu okutulmakta olan din dersleri, öğrencilerin veya ailelerinin dini bağlılıklarına göre belirlenmektedir (Basic Education Act, 1998). Evanjelik Luteryan öğrenciler Evanjelik Luteryan din derslerini, Müslüman öğrenciler İslam din derslerini, Ortodoks öğrenciler Ortodoks din derslerini veya Budist öğrenciler Budizm derslerini mezhebi olmayacak şekilde (non-confessional) bir yaklaşımla alabilmektedir. Finlandiya’daki din dersleri her din veya mezhep için ayrı sınıflarda öğretilmekte fakat müfredat yapısından dolayı dersler non-confessional bir yaklaşımla öğretilmektedir. Din derslerinin ayrı sınıflarda öğretilmesinden dolayı Fin okullarındaki din eğitiminin kendine has bir yaklaşıma sahip olduğu söylenmektedir. Bu nedenle bazıları “seperative (ayrı sınıflarda din eğitimi)”, bazıları ise “weak confessional (düşük seviyede mezhebi din eğitimi)” bir yaklaşımin benimsendiğini iddia etmektedir (Ubani, 2012, ss. 35-36). Fakat sonuç olarak din derslerinin müfredatları ağırlıklı olarak non-confessional olduğu için bu yaklaşımin ÷lkenin din eğitimine daha yakın olduğu söylenebilir. Herhangi bir dine mensup olmayan öğrenciler ve herhangi bir din dersini almak istemeyen öğrenciler için ise bir etik dersi açılmaktadır. Bu dersi alan öğrenciler zorunlu din derslerinden muaf olmaktadır. Bunların dışında din derslerini veya etik dersini almak istemeyip muaf olmak isteyen öğrencilerin talepleri doğrultusunda din derslerinden muaf edilmeleri de söz konusu olabilmektedir. Tüm bunlara ek olarak ÷lkedeki mevcut din eğitimi sisteminin öğrencilerin bağlı olduğu dine veya mezhebe göre ayrı sınıflarda öğretilmesinden dolayı ve özellikle azınlık din dersleri için din dersi öğretmeni bulmak ve istihdam etmek devlete

finansal açıdan yük olmaktadır. Bu durum ülkede din eğitimi sisteminin değişmesi yönünde tartışmaların ortaya çıkmasına sebep olmaktadır. Bu bağlamda ayrı sınıflarda din dersinin yerine ülkedeki bütün dini gruplar için ortak bir müfredatın hazırlanıp “integrated (birleştirilmiş sınıflarda din eğitimi)” bir yaklaşımla tek bir sınıfta din eğitiminin verilmesi yönünde araştırmacılar tarafından tavsiyeler verilmektedir (Kallioniemi & Ubani, 2016, s. 188).

Finlandiya’daki din eğitiminin yapısı ve işleyişine, kişinin dini ve vicdani özgürlükleri açısından bakıldığında, din eğitimi uygulamalarının ülkedeki dini yapıya uygun olarak şekillendiği, herkesin din ve vicdan özgürlüğünden yararlanmasının önünü açtığı görülmektedir. Nitekim ister bir dinin inanırı olsun ister bir din veya inancın mensubu olmayıp ahlaki bir eğitime ihtiyaç duysun isterse hiçbir dine veya inanca mensup olmayıp ahlaki eğitime de karşı çıksın herkes için uygun bir yaklaşımın benimsendiği görülmektedir. Bu da çok kültürlü toplumlarda din eğitimi açısından olması hedeflenen bir durumdur.

Günümüzde Müslüman nüfus oranının yaklaşık %92 seviyesinde (Konda, 2021) olduğu Türkiye’deki din eğitimi yapısına bakıldığında ise, ülkedeki din eğitimi politikaları özellikle Cumhuriyet dönemi sonrasında genel olarak siyasi sebeplerden dolayı oldukça çalkantılı seyretnmiştir. Cumhuriyetin kurulmasından sonraki dönemde okullarda okutulan din dersleri kademeli olarak kaldırılmış ve 1948 yılına kadar hiçbir eğitim kademesinde din dersine yer verilmemiştir (Yılmaz, 2020, ss. 110-111). 1946’dan itibaren ülkenin çok partili siyasi hayata geçişiyle birlikte din eğitimi biraz politik biraz da ideolojik nedenlerle okullarda okutulmaya başlamış ise de gerçek anlamda bir din ve vicdan özgürlüğü zemininde meseleye yaklaşılmamıştır (Yılmaz, 2020, s. 112). Her ne kadar böyle olsa da 1948-49 eğitim öğretim yılından itibaren ilkokullarında 4. ve 5. Sınıflarında isteğe bağlı olarak okutulmaya başlanan din dersleri 1956 yılından itibaren peyderpey ortaokul ve liselerin müfredatına konulmuştur (Gündüz, 1998, s. 548). 1982 yılından itibaren ise (1982 Anayasasının 24. Maddesi gereği) din ve ahlak derslerinin zorunlu olarak tüm ilk ve ortaöğretim kurumlarında zorunlu olarak okutulmasına karar verilmiştir. Ancak Türkiye’de farklı din mensupları (Hristiyan, Yahudi vb.) da yer almasına rağmen 1990 yılına kadar onlara din derslerinden bir muafiyet tanınmamıştır. 1990 yılında Millî Eğitim Bakanlığı aldığı bir kararla Türk vatandaşı olan, Hristiyan veya Musevi dinlerine mensup,

ilkokul ve ortaokula giden öğrencilerin söz konusu dinlere bağlı bulunduklarını beyan ettikleri takdirde din derslerine girme mecburiyeti kaldırılmıştır (Erken, 2020; *Millî Eğitim Bakanlığı*, 1990). Böylece dersin temel mevzuatta düzenlenmesi tamamlanmış ve ilkeleri bugünkü halini almıştır. Buna göre farklı dinler açısından bir özgürlük alanı tanınmış ise de günümüzde farklı grupların bu yöndeki talepleri ve bu konuda yürütülen çalışmalar tüm tarafların kabul edeceği şekilde bir sonuca ulaşmış görünmemektedir. Bu da doğal olarak dersin içeriğinin ve konularının belirlenmesi ve uygulanmasıyla ilgili sorunları beraberinde getirmektedir.

1980 askeri darbe sonrasında YÖK'ün kurulmasıyla beraber yönetim kadrolarının üniversiteler üzerindeki etkisi artmıştır. Bu dönemden sonra üniversitelerin yönetsel ve akademik yönde etki altına alınmasının yanı sıra, üniversite öğrencilerinin giyimleriyle ilgili kademeli bir şekilde radikal kararların alınması gündeme gelmiştir. 28 Şubat 1997 post modern darbesiyle beraber üniversiteler üzerindeki siyasi etki daha da fazla artış göstererek birçok tartışmalı uygulamanın hayata geçirilmesine sebep olmuştur. Bu uygulamalarla beraber pedagojik veya diğer eğitsel kaygılarla hiçbir ilgisi olmayan bir karar alınarak üniversitelerde başörtüsü yasaklanmıştır. Bu karar, siyasal bir polemik haline gelmiş ve uzun yıllar ülkenin gündemini meşgul etmiştir. Buna ek olarak, temel eğitimde yapılan değişikliklerle beraber 8 yıllık zorunlu eğitime geçilmiştir. Siyasi iradenin İmam Hatip Liselerinin orta kısımlarını kapatmak amacıyla aldığı bu karar, Türkiye'deki eğitim sisteminin tümünü nasıl etkileyeceği düşünülp planlanmamış ve ani bir kararla ülkedeki tüm temel eğitim kurumları dönüştürülmüştür. Bunun sonucunda İmam Hatip Liseleriyle ilgili çıkan yeni toplumsal ve pedagojik sorunlar bir yana ülkedeki tüm temel eğitim kurumlarında derslik ve öğretmen açığı oluşmuştur (Gür & Çelik, 2009, s. 12). Ayrıca İmam Hatip Liselerinden mezun olan öğrencilere uygulanan katsayı uygulamasıyla ilahiyat fakültesi dışındaki fakültelere yerleşmeleri zorlaştırılmıştır (İnal, 2008, ss. 69-70). Bu örnekler, eğitime uygulanan siyasi müdahalelerin ne boyutta olduğunu göstermektedir. Eğitimde ideolojik ve siyasi nedenlerle yapılan keskin değişiklikler, başta pedagojik ve toplumsal olarak olumsuz sonuçlar ortaya çıkarmıştır. Cumhuriyet tarihi bunun gibi birçok örnekle doluyken; bu durumun ortaya çıkardığı kronik sorunlar da eğitim sisteminin sağlam bir zeminde tesis edilememesine sebep olmuştur.

Eğitimle ilgili yapılan tüm bu siyasi müdahalelerin en temelinde, Cumhuriyet'in kuruluşundan sonra yönetim kadrolarının benimsediği ideoloji yatmaktadır. Bu ideoloji, devrimci bir niteliğe sahip olmakla beraber eski sistemi (Osmanlı) yıkıp yerine kendi sistemini tesis etmeyi amaçlamıştır. İnal'ın (2008) deyimiyle bu devrimci ideoloji, “halka rağmen” bir hareket olup jakoben, otoriter ve seçkin bir nitelik taşımaktadır (İnal, 2008, s. 74). Bu anlamda, bu ideolojinin yönetsel açıdan benimsendiği bir ülkede eğitim ve diğer alanlarda halkın inanç ve kültürel yapısının çok fazla dikkate alınmayacağı anlaşılmaktadır. Buna ek olarak, Kemalizm olarak adlandırılan bu ideolojinin eğitim politikasının “bu dünyadaki hayatın gereklerinin ancak dünyevi (seküler) bir eğitimle gerçekleşebileceği postülası üzerine” kurulduğu (İnal, 2008, s. 74) gerçeği göz önünde bulundurulduğunda, eğitim politikalarında neden din karşıtı uygulamaların yer aldığı anlaşılmaktadır.

Türkiye’de özellikle 3 Kasım 2002 tarihinden itibaren siyasi atmosferin değişmesiyle beraber din eğitimi noktasında daha olumlu adımlar atılmış, İmam Hatip Liseleri yaygınlaştırılmış, üniversitelerdeki kılık kıyafet özgürlüğüyle ilgili kısıtlamalara son verilmiş, İmam Hatip Lisesi meslek dersleri ve DKAB dersi öğretmenleri yetiştiren yükseköğretim kurumu sayısı ve öğretmen kontenjanları artırılmıştır. 2012 yılında zorunlu eğitim yasasında yapılan değişikliklerle birlikte DKAB dersi dışında 3 seçmeli din dersi daha müfredata eklenmiş ve toplumun taleplerine cevap verilmeye çalışılmıştır. Din eğitimi açısından son 20 yılda bunun gibi olumlu gelişmelerin yaşanması siyasi iradenin bu doğrultuda karar alarak uygulamaya geçirmesinden kaynaklanmaktadır. Bu açıdan Türkiye’de din eğitimi politikalarının gidişatı genel olarak siyasi iktidarların yönelimine bağlı olduğu anlaşılmaktadır. Bununla beraber, 2003 yılı sonrasında siyasi istikrarın sağlanmasıyla beraber eğitim alanında belli bir yol kat edilmiş fakat sorunların tam olarak çözülmediği görülmüştür. Cumhuriyet dönemi boyunca biriken eğitimin kronik problemleri henüz tamamen çözülemezken her Milli Eğitim Bakanı değişikliğinde farklı eğitim politikalarının uygulanması, bu konuda belli bir istikrarın sağlanamadığı kanısını oluşturmaktadır.

Bu açıdan Finlandiya ve Türkiye arasında bir karşılaştırma yapıldığında, Finlandiya’nın din eğitimi yapısı daha çok ülkedeki demografik ve sosyolojik yapının değişimine göre belirlenirken Türkiye’de din eğitimin yapısı ise daha çok siyasi

müdahalelere bağı bir şekilde oluşturulduğu görülmektedir. Finlandiya’da din eğitimi politikaları daha çok toplumun ihtiyaçlarına göre hatta bireylerin dini bağılılıklarına göre oluşturulmaktadır. Türkiye’de ise siyasi partilerin dine ve din eğitime yaklaşımları, ülkedeki din eğitimi politikalarının özellikle cumhuriyet dönemi sonrasında belirli bir düzlemde istikrarlı bir şekilde oluşturulamamasına yol açmıştır. Bununla birlikte Cumhuriyet döneminde yaşanan siyasi dalgalanmalar, eğitim politikaları açısından pedagojik kaygıların önüne geçerek eğitim kurumlarının amaçlarını belirlenmesinde rol oynamıştır (Furat, 2021, s. 112). Türkiye’de kısa süre içerisinde eğitim kurumlarının kapatılması, açılması, isim değişikliğinin yapılması, birleştirilmesi veya bölünmesi pedagojik kaygılardan çok siyasi kararların ön planda olduğunu göstermektedir (Furat, 2021, s. 128). Bu açıdan Finlandiya ve Türkiye’deki din eğitimi yapısının farklı olduğu ve bunun yanında din eğitimi politikalarının belirlenme süreçlerinin ise farklı değişkenlerden etkilendiği görülmektedir.

4.1.3. Din Eğitimi Müfredat Yapısı

Finlandiya ve Türkiye’deki eğitim sistemi ve din eğitimi yapısını tartıştıktan sonra iki ülkenin gerek din eğitimi yapısını gerekse öğretmen yetiştirme politikalarını direkt olarak etkileyen din eğitimi müfredat yapısının incelenmesi gerekmektedir. Bu başlık altında; iki ülkenin din eğitimi müfredat yapısı, müfredatların hazırlanması, müfredat içerikleri, güncel durumu ve din eğitime olan etkilerine yer verilmiştir.

Finlandiya’da temel eğitim ve ortaöğretim müfredatları, Ulusal Eğitim Kurulu (OPH) tarafından ulusal çekirdek müfredatı ismiyle hazırlanmaktadır. Müfredatlar ortalama her 10 yılda bir yenilenmekte ve gelişmelere uygun olarak güncellenmektedir. Din dersi müfredatlarını da Ulusal Eğitim Kurulu hazırlamakta ve yerel yönetimler, okullar, öğretmenler ve dini grupların içinde bulunduğu bir ortak komisyondan yardım alınmaktadır. Genellikle bir bölgede bir müfredat programının oluşturulması, yeni bir din veya mezhebe bağı öğrencilerin o din dersini talep etmesiyle gündeme gelmektedir. Böyle bir durum vuku bulduğunda yerel yönetimler, Ulusal Eğitim Kurulu’nu bilgilendirmektedir. Kurum, din eğitimi uzmanları, deneyimli okul öğretmenleri ve din eğitimini verecek öğretmenlerden oluşan bir grupla ilgili programı hazırlamaktadır. Grupta bazen ülkede yer alan dini cemaatlerin temsilcileri ve o dinle ilgili çalışma yapmış

uzman akademisyenler de bulunmaktadır (Sakaranaho, 2013, s. 235). Din araştırmacıları, dini cemaatler ve Ulusal Eğitim Kurumu'nun ortak bir şekilde oluşturduğu mufredatların içerikleri Eğitim ve Kültür Bakanlığı tarafından kontrol edilmekte ve mufredatın geliştirilmesi için destek sağlamaktadır (Kallioniemi & Ubani, 2016, s. 179). Buna ek olarak, Finlandiya'da din eğitimi mufredatı her ne kadar içinde dini cemaatlerin de olduğu bir komisyon tarafından oluşturulsa da din eğitimi dersleri, dini cemaatlerin menfaatleri yerine devlet okullarının genel pedagojik amaçları doğrultusunda dini bilgiyi temel alan bir yaklaşım benimsemektedir (Sakaranaho & Rissanen, 2021, s. 115).

2004 yılında hazırlanmış olan temel eğitim mufredatı en son güncelleme ile 2014 yılında, ortaöğretim mufredatı ise 2015 yılında tekrar hazırlanmıştır. Yayınlanan bu çekirdek mufredatlar, okullarda öğretilecek derslerin genel olarak amaç, kazanım ve içeriklerinden bahsetmektedir. Çekirdek mufredatta her ders için farklı olarak belirlenen amaç ve içerik konuları, “apraz yeterlikler” olarak adlandırılan 7 yeterlik alanı ile ilişkilendirilmektedir (*National Core Curriculum for Basic Education*, 2014). Ders içerikleri ve hedefler, bu çapraz yeterliklerin hepsini kapsayacak şekilde düzenlenmektedir. Mufredatta yer alan çapraz yeterliklerin, amaçların ve içerik alanlarının belirlendiği genel çerçevenin öğretmenler tarafından takip edilmesi istenmiştir. Okul idaresi ve öğretmenler çekirdek mufredatın genel olarak belirlediği kurallar çerçevesinde öğretilecek dersin mufredatını hazırlamaktadır. Din dersleri de diğer dersler gibi çekirdek mufredatta yer almaktadır. Bu dersler, temel eğitim çekirdek mufredatında her sınıf için ayrı bir şekilde düzenlenmemiş ve sınıf bilgileri ise tam olarak verilmemiştir. Örneğin temel eğitim için hazırlanan din dersi mufredatında verilen amaç, kazanım ve içerik alanları 1-3., 4-6. ve 7-9. sınıf düzeyleri için üç bölüme ayrılmıştır (*National Core Curriculum for Basic Education*, 2014). Yani 1. ve 2. sınıf için ayrı amaç, kazanım ve içerik alanları belirlenmemiştir. 1. sınıftan 3. sınıfa kadar genel amaçlar belirlenmekte ve okul yönetimi ve öğretmenlerin sınıflara göre program hazırlamaları beklenmektedir. Okul içinde öğretmenlere verilen özerkliğin bir sonucu olarak ders kitaplarını ve ders materyallerini öğretmenler belirlemektedir.

Türkiye'de ise mufredatlar MEB Talim ve Terbiye Kurulu tarafından hazırlanmakta ve her ders ve her sınıf için ayrı programlar belirlenmektedir. Talim ve Terbiye Kurulu, yükseköğretim kurumları, sivil toplum örgütleri ile diğer kamu ve özel kurum ve

kuruluşlarıyla iş birliği yaparak eğitim ve öğretim programları, ders kitapları, yardımcı kitaplar ile öğretmen kılavuz kitaplarını hazırlamaktadır. Eğitim programlarının hazırlanması sürecinde öğretmenlerin de görüşleri alınmaktadır (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yönetmeliği, 2011). Kurul, ders müfredatlarını sınıflara göre belirlemekte, programları ünitelere ayrılmakta ve öğretim buna göre düzenlenmektedir. DKAB dersinin müfredatları en son 2018 yılında güncellenmiştir ve derslerinin müfredatları da her sınıf için üniteler ve içerik bilgileri verilerek ayrıntılı bir şekilde dizayn edilmektedir. 4-8. sınıfları ve 9-12. sınıfları arasında öğretilen DKAB derslerinin her sınıf düzeyinde 5 adet ünite ve her ünitenin altında kazanımlar yer almaktadır. 12. sınıfı bitiren bir öğrenci toplamda 40 ünite/içerik alanı hakkında eğitim görmektedir. Her ünite kapsamına göre okullarda 12-18 saat arası ders işlenmektedir. Türkiye’de öğretmenler, müfredatta sınıf düzeylerine göre belirlenmiş ünitelerin altında yer alan konularını MEB’in sağlamış olduğu ders kitaplarının yardımıyla öğretmektedir. Ders kitaplarının dışında çeşitli ders materyalleri de kullanılmaktadır.

İki ülkenin din eğitimi müfredat yapısı, Finlandiya’da ulusal çekirdek müfredat şeklinde, Türkiye’de ise ayrıntılı ve öğretime hazır bir şekilde hazırlandığından birçok farklılık barındırmaktadır. Finlandiya’nın genel amaç, içerik ve kazanımları çekirdek müfredatta belirlemesinin ardından öğretmenler, yerel yönetim ve okul ile uyumlu bir şekilde çalışarak bu genel çerçevenin dışına çıkmadan kendi müfredatlarını oluşturmaktadır. Finlandiya’da öğretmenlerin kendi dersleriyle ilgili müfredatların hazırlanmasında yer alması, öğretmen özerkliği konusunda geline boyutu göstermekle beraber onların çapraz yeterlik, amaç ve kazanımlarla ilgili daha etkin bir tecrübe geliştirmelerini sağlamaktadır. Bu bağlamda öğretmenler ulusal çekirdek müfredat çalışmalarına katılabilmekte ve burada tecrübe kazanmaktadır. Yerel müfredat hazırlama sürecinde ise öğretmenler, çapraz yeterlikler konusunda daha ayrıntılı bilgiye sahip olmanın yanı sıra, bu yeterliklerin okul derslerine nasıl entegre edileceği konusunda tecrübe kazanmaktadır. Jauhiainen (1995) ve Holappa'ya (2007) göre yerel müfredat süreçleri, öğretmenlere ve müdürlere yerel müfredatı ve kendi iş süreçlerini tasarlama konusunda ilham vermekte ve onları bu konuda güçlendirerek eğitimin genel kalitesini artırmaktadır (Lavonen, 2020, s. 70).

Türkiye’de ise müfredatlar sınıf düzeylerine göre ayrıntılı bir şekilde hazırlanmakta ve öğretmene bu hususta özerklik verilmemektedir. Bu özerkliğin sağlanmaması her ne kadar öğretmenin müfredat konusunda özgürlüğünü kısıtlasa da öğretim programlarının hazır oluşu, öğretmenin iş yükünü azaltmaktadır. Türkiye’de öğretmenler, lisans eğitiminin ardından öğretmen olabilmektedir ve mesleki açıdan yüksek lisans eğitimi alma şartları yoktur. Türkiye’deki öğretmenlerle Finlandiya’daki öğretmenlerin en büyük farkı da yüksek lisans eğitimi ile karşımıza çıkmaktadır. Fakat Türkiye’de de öğretmenlere yüksek lisans eğitimi verilmesi hem öğretmenlerin niteliklerini artıracak hem de ders programları konusunda öğretmenlerden daha fazla istifade edilebilmesini sağlayacaktır. Buna ek olarak son yıllarda uzman öğretmenlik için tezsiz veya tezli yüksek lisans eğitimi sınavsız yükselme hakkı sağladığından son birkaç yıldır artış göstermektedir.

4.2. Öğretmen Yeterlikleri

Tarihten günümüze kadar bakıldığında bir toplumda nitelikli insanın yetiştirilmesinde en önemli görev ve sorumluluğun eğitim kurumlarına ve özellikle öğretmene verildiği görülmektedir. Bu noktada toplumsal kalkınma ve gelişmenin temel dinamiklerinin başında nitelikli öğretmen gelmektedir (M. Ş. Aydın, 2016, s. 36). Birçok eğitim bilimci eğitimin geliştirilmesinde en önemli unsurun öğretmen yetiştirmek olduğu konusunda hemfikirdir (M. Ş. Aydın, 2016, s. 40). Aynı şekilde her ne kadar eğitim sisteminin başarılı olması veya olmaması farklı birçok bileşenle izah edilse de öğrenci başarısı ve eğitim-öğretim kalitesini doğrudan etkileyen en önemli unsur, öğretmenin mesleki donanımıdır. Öğretmenin eğitim sistemi içinde bu kadar önemli olmasının en büyük sebebi, eğitim-öğretimde yer alan bütün bileşenlerle temas içinde olması ve bu bileşenlerin bir kısmı üzerinde inisiyatif kullanabilme yetkisinin bulunmasıdır. Donanımlı bir öğretmen, eğitim sisteminin kendisine tanıdığı yetki sayesinde müfredatı ve diğer eğitim araç gereçlerini, öğrencilerin ihtiyaç ve gereksinimlerine göre esneterek yeniden şekillendirebilmektedir. Bu sayede eğitim sisteminin kalitesini öngörülenin de üzerine çıkarabilmekte ve kendisini eğitim sisteminin en önemli unsuru haline getirebilmektedir (Özoğlu, 2011, s. 143). Zira eğitim sürecinde önemli role sahip olan eğitsel kaynak ve fiziki imkânların elverişli hale getirilmesi ancak nitelikli bir öğretmenle mümkün olabilirken, öğretmenin karakteri, bilgi ve beceri seviyesi de eğitim sürecini etkilemektedir. Bu öneminden dolayı “okulun ruhu” olarak değerlendirilen öğretmen,

eğitim sisteminin en önemli dinamiklerinden biri olarak görülmektedir (M. Ş. Aydın, 2016, ss. 25-26).

Öğretmen yeterlikleri kapsamında bir öğretmenin mesleki gelişimi iki safhaya ayrılmaktadır. Bu safhalar öğretmenlik mesleğine başlamadan alınan hizmet öncesi eğitim ve öğretmenliğe başladıktan sonra mesleki gelişimin devam etmesi için alınan hizmet içi eğitimidir. Öğretmenlik mesleği hizmet öncesi eğitimde Finlandiya ve Türkiye farklı uygulamalara yer vermektedir. Buna göre Finlandiya’da öğretmen adayları hizmet öncesi eğitimde yani üniversite eğitiminde gerekli niteliklere sahip olmak için 3 yıl lisans ve 2 yıl yüksek lisans olmak üzere toplam 5 yıl eğitim görmektedir. Türkiye’de öğretmenlik programları için eğitim fakültelerinde toplam 4 yıllık lisans eğitimi almak yeterlidir. Din dersi öğretmenliği için ilahiyat fakültelerinde 4 yıl ve bazılarında ise hazırlık sınıfı dahil 5 yıl öğrenim görülmektedir.

Finlandiya’da nitelikli bir öğretmen olabilmek için; öğretmen adaylarının kendi alanlarında yüksek lisans bitirmesi, belirlenen oranda pedagojik formasyon eğitimi alması ve iyi derecede Fince veya İsveççe bilmesi gerekmektedir. Din dersi öğretmeni olabilmek için, tüm bu şartlara ek olarak ilgili din derslerini belirli miktarda yüksek lisans derecesinde veya ek olarak alma zorunluluğu vardır (Sakaranaho & Rissanen, 2021, s. 118). Öğretmenlerin bu niteliklere sahip olabilmesi için öğretmen eğitiminde bazı yeterliklerden bahsedilmektedir. Finlandiya’da öğretmen mesleki yeterlikleri, Türkiye’deki gibi maddeler halinde belirtilmemiştir. Ancak öğretmen yetiştiren 8 üniversite ve din dersi öğretmeni yetiştiren 4 üniversite de öğretmen yeterliği açısından araştırmaya dayalı bir yaklaşımla öğretmen adaylarının kişisel ve mesleki yeterliklerinin dengeli bir biçimde gelişmesine odaklanan programlar hazırlamaktadır. Ülkede araştırmaya dayalı bir öğretmen yetiştirme modeli kullanıldığından üniversitelerin öğretmen yeterliği konusunda ortak bir konsorsiyumda buluştukları üç tematik alan karşımıza çıkmaktadır. Öğretmen eğitiminin geliştirilmesi kapsamında üniversitelerde yapılan bilimsel araştırmalar öğretmen yeterliklerinin belirlenmesinde büyük rol oynamaktadır. Bunlar; *eğitim teorisi, pedagojik formasyon ve alan didaktiği ve uygulamasıdır*. Bu üç öğretmen yeterlik alanının gelişimi için üniversitelerde araştırmaya dayalı bir öğretmen eğitimi uygulanmaktadır. Bunlar birbirini etkileyen bileşenler olup temel olarak ana omurgayı, öğretmen eğitim programının başından sonuna kadar

öğretmen adaylarının aldığı her derse entegre edilmiş araştırmaya dayalı bir yaklaşım oluşturmaktadır. Üniversitede lisans eğitiminden sonra yüksek lisans eğitimi alarak yüksek lisans tezi yazmaları, öğretmen adaylarının amaçlanan düzeyde gelişmesini sağlamaktadır. Temel eğitimde 1-6. sınıflar arasından sorumlu olan sınıf öğretmenliği programında bulunan öğretmen adaylarının yüksek lisans tezlerini genel olarak eğitim bilimleri alanında yapması beklenmektedir. Temel eğitimin 7-9. ve ortaöğretim/lise sınıflarından sorumlu olan branş öğretmen adayları ise kendi anadal eğitimlerine ait bir konuda yüksek lisans tezi yazmaktadır. Ayrıca öğretmen eğitimine yönelik bilimsel beklentilerin düzeyi, tüm öğretmenlik kategorilerinde aynıdır (Sahlberg, 2012b, s. 8). Bu üç yeterlik alanına ek olarak sosyal ve ahlaki yeterliğin de öğretmenlerde bulunması gerektiği söylenmektedir (Mikkola, 2016, s. vii). Fin Ulusal Eğitim Kurulu ise öğretmen yeterliği için hayat boyu öğrenme, bilgi ve araştırmaya dayalı yönelim, verimlilik ve eğitimde gelecekteki ihtiyaçların ve yeterliliklerin öngörülmesi alanlarında öğretmenlerin kendilerini geliştirmesi gerektiğini söylemektedir. Finlandiya’da öğretmenler hizmet öncesi üniversite eğitimini bitirdikten ve göreve başladıktan sonra da mesleki gelişim açısından belli dönemlerde eğitim almaktadır. Öğretmenlere sağlanan hizmetiçi eğitim programları zorunlu olmamakla beraber bu programlara katılımın yüksek olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra öğretmenleri desteklemek için öğretmenler arasında akran grubu mentorluk modelini geliştirmek ve yaygınlaştırmak için öğretmen ağları kurulmuştur. Bu ağlarda öğretmenler deneyimlerini paylaşmakta, öğretimde karşılaştıkları sorunları ve zorlukları tartışmaktadır. Birebir tartışmalardan oluşan geleneksel mentorluğun yanı sıra akran grubu mentorluğu da uygulanmaktadır. Akran grubu mentorluğu hem yeni öğretmenlerden hem de onların daha deneyimli meslektaşlarından oluşan gruplardan oluşmaktadır. Gruplar genellikle ayda bir kez okul saatlerinden sonra toplanmaktadır. Burada amaç, mentorluk ve akran desteği yoluyla yeni öğretmenlerin mesleki gelişimini teşvik etmek, öğretmen eğitimlerinin yaşam boyu öğrenmenin anlamlı bir sürekliliği haline gelmesi için onların mesleki yeterliklerini güçlendirmek, genç ve deneyimli öğretmen üniversiteleri ve mesleki öğretmen eğitimi enstitüleri, yerel yönetimler, okullar, öğretmenler, okul asistanları ve öğretmen eğitimcileri arasında, öğretmenlerin göreve başlamalarında mentorluğun ulusal ve

uluslararası araştırma ve geliştirme çalışmalarında yer alan kişilerin ağ oluşturmalarını teşvik etmektir (Osaava Verme, 2013).

Türkiye’de ise, özellikle 1982 yılında gerçekleştirilen XI. Milli Eğitim Şûrası’ndan sonra öğretmen yetiştirme konusuna daha fazla odaklanılmıştır. Bu şûradan itibaren günümüze kadar gerçekleşen Milli Eğitim Şûralarının öğretmenlere ilişkin alınan kararlarda önceki dönemlerden daha fazla öğretmen niteliklerinin artırılmasına önem verdiği görülmektedir. Ayrıca 1982 yılında Yüksek Öğretim Kanunu’yla beraber öğretmen yetiştirme yetkisinin üniversitelere devredilmesiyle öğretmen niteliklerinin artırılmasında önemli bir ilerleme kaydedilmiştir (Kılıç & Güven, 2017, s. 595).

Türkiye’de öğretmen yeterlikleri ile ilgili ilk çalışma 1998-1999 yıllarında YÖK ve Dünya Bankası iş birliği ile gerçekleştirilen hizmet öncesi öğretmen eğitimi kapsamında yapılmıştır. Bu süreçte konu alanı ve alan eğitimine ilişkin yeterlikler; öğrencilerin öğrenmelerini izleme, öğretmen yeterlikleri, öğrenme süreçlerine ilişkin yeterlikler ve tamamlayıcı mesleki yeterlikler olmak üzere 4 öğretmen yeterliği belirlenmiştir (Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri, 2017). Ülkemizde 2000 yılında eğitimde yapılandırmacı yaklaşımın benimsenmesinin ardından öğretmenlerin yeterlikleriyle ilgili çalışmalar da başlatılmıştır. 2006 yılında MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü tarafından 6 ana yeterlik alanı, 31 alt yeterlik ve 221 performans göstergesi hazırlanmıştır (Ev, 2015, s. 87; Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri, 2006). Genel yeterliklerin belirlenmesinden sonra MEB tarafından 25 Temmuz 2008 tarihinde özel alan yeterlikleri de gözden geçirilerek İlköğretim DKAB dersi öğretmenlerinin yeterlikleri güncellenmiştir (Ev, 2015, s. 87). Din dersi öğretmenleri için inanç, ibadet, din olgusu, ahlak ve değerler, öğretimi planlama ve düzenleme ve değerlendirme başlığı altında altı yeterlik alanı, alt yeterlik alanları ve yeterliklerin gerçekleşebileceği üç farklı düzey belirlenmiştir (M. Ş. Aydın, 2016, ss. 39-40; Ev, 2015, s. 87). Yapılandırmacı yaklaşımla birlikte din dersi öğretmenlerinin yeterlikleri sadece olan bilgiyi aktarmakla sınırlı kalmayıp aynı zamanda bilgi edinme yolları ve eleştirel düşünme becerisinin öğretilmesi de ön plana çıkmaktadır. DKAB dersinde öğrenci dini bilgiler edinirken kendilerine öğretilen alternatifleri incelemelerini sağlayacak bir perspektif kazanmaları da sağlanmaktadır (Ev, 2015, s. 87).

Türkiye’de Bologna süreci kapsamında 2015 yılında Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi ile uyumlu bir şekilde Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ) oluşturularak 2016 yılında yayımlanmıştır. Bu kapsamda TYÇ, Yükseköğretim dahil olmak üzere tüm eğitim düzeylerini kapsayan mesleki, genel ve akademik eğitim ve öğretim programları ve diğer öğrenme yollarıyla kazanılan tüm yeterlik esaslarını gösteren ulusal yeterlikler çerçevesi olarak bilinmektedir. MEB ve YÖK başta olmak üzere kamu kurumları, işçi ve işveren sendikaları, meslek örgütleri ve sivil toplum kuruluşlarının işbirliğiyle oluşturulan TYÇ ile, ülkemizdeki mevcut yeterliklerin bir araya getirilerek kalitelerinin artırılması, hayat boyu öğrenmenin sistematik olarak desteklenerek yaygınlaştırılması, şeffaflığın artırılması ve toplumun tüm bireyleri için eğitim ve istihdam fırsatı zemini oluşturulmasını hedeflemiştir (*Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi*, 2022). Bu çerçevede Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri 2016 yılında yayımlanan Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi ve diğer dönütler dikkate alınarak tekrar gözden geçirilmiştir. Bu çalışmanın sonunda Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri ağırlıklı olarak beceri temelli bir yaklaşımla yenilenmiştir (Hamarat, 2019, s. 17; Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri, 2017). Yenilenen yeterlikler, mesleki bilgi, mesleki beceri ve tutum ve değerler olmak üzere 3 yeterlik alanı, bu alanlar altında 11 yeterlik ve 65 göstergeden oluşmaktadır. Bu sayede yeterlik alan sayısı 6’dan 3’e indirilmiştir. Ayrıca alt yeterlik sayısı 31’den 11’e ve performans yeterlik göstergeleri ise 233’ten 65’e düşürülmüştür. Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi’nde vurgulanmış olan bilgi, beceri ve yetkinlik ilkelerine ek olarak öğretmen yeterliklerine tutum ve değerler açısından maddeler eklenmiştir.

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu 45. Maddesinde pedagojik formasyon, özel alan eğitimi ve genel kültür kapsamında aranacak öğretmen niteliklerinin MEB tarafından tespit edildiği belirtilmiştir. Bu kapsamda 2011 yılında Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname çıkarılmış ve 15. Maddede öğretmen nitelikleri ve yeterliklerinin belirlenmesi ve geliştirilmesi yönünde politikaların belirlenmesi için bu konuyla ilgili olan kurum, kuruluş ve birimlerle iş birliği yapılması görevi Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü’ne tevdi edilmiştir (Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname, 2011). MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri belirleme sürecinde ulusal ve uluslararası gelişmeler ışığında karşımıza

ıkan yeni ihtiyaçlar çerçevesinde YK, ÖSYM, Mesleki Yeterlik Kurumu, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, MEB eğitim uzmanları, uzman akademisyenler, öğretmenler, kamu kurum ve kuruluşları ve sivil toplum kuruluşlarından temsilcilerin de aralarında olduğu birçok paydaşın görüşlerini alarak öğretmenlik mesleği genel yeterliklerini oluşturmaktadır. Müdürlük ayrıca, Dünya Bankası, Avrupa Konseyi, UNESCO, OECD, UNICEF gibi uluslararası kuruluşların ğretmen eğitimi ile ilgili politika belgeleri ve eğitim alanında başarılı birçok ülkenin yeterlik belgelerini de inceleyerek ğretmen yeterlikleri kapsamında sürecek katkı sağlamaktadır (ğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri, 2017).

Ayrıca Türkiye’de öğretmenlerin yeterliklerini muhafaza etmek ve geliştirmek için hizmete başladıktan sonra hizmet içi eğitim programları uzman kişi ve kurumların desteği ile geliştirilerek düzenlenmektedir. Tatil dönemlerinde öğretmenler için zorunlu olarak gerçekleştirilen hizmet içi eğitim, hayat boyu öğrenme ilkeleri kapsamında öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişmelerinin sağlanması, verimliliklerinin arttırılması ve st görevlere hazırlanması için organize edilmektedir. Bu doğrultuda nitelikli ğretmen ve nitelikli ğretim için öğretmenlere meslek gelişim için sürekli destek sağlanmaktadır (*ğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü*, 2023).

Finlandiya ve Türkiye’de okul içerisinde öğretmenlere karar verme ve özerklik konusunda tanınan haklara bakıldığında karşımıza önemli bir farklılık çıkmaktadır. Finlandiya’da öğretmenlere daha fazla özerklik verilmekle beraber Türkiye’de öğretmenler daha çok MEB’in yönetmelik ve kararları doğrultusunda hareket etmektedir. Ayrıca Finlandiya’da öğretmenler herhangi bir müfettiş tarafından teftiş edilmemekte ve öğretmenlerin öz-teftiş yapması veya okul ortamında birbirlerine destek olması beklenmektedir. Türkiye’de ise öğretmenlerin denetimi için MEB tarafından müfettişler görevlendirilmektedir. Finlandiya’da öğretmenlere birçok konuda özerklik verilmesi, çekirdek müfredat çerçevesinde verecekleri dersler için kendi müfredatlarını oluşturmaları, sınıf içerisinde istedikleri yöntemleri kullanmaları, ğretim konularını belirlemeleri ve istedikleri konuları istediği zaman öğretmeleri şüphesiz öğretmenlere verilen eğitimin kalitesinden, yüksek lisans eğitiminden ve öğretmenlerin yeterliklerinin yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Benzer bir zerkliğin Türkiye’de uygulanabilirliği konusu tartişılabilir fakat bunun uygulanabilmesi için tüm öğretmenlerin

yeterlik seviyelerinin de bu yönde geliştirilmesi elzemdir. Türkiye’de öğretmenlerin yeterliklerinin benzer bir şekilde geliştirilmesi için şüphesiz yüksek lisans eğitiminin zorunlu tutulması gerekmektedir. Toplam öğretmen sayısı 70 bin civarında olan Finlandiya gibi bir ülkede uygulanabilirliği test edilmiş ve başarılı bir öğretmen yetiştirme politikasının 1 milyondan fazla öğretmene sahip bir ülkede nasıl uygulanacağı ayrıca tartışılması gereken bir konudur. Zira bunun için 1 milyon öğretmeni yetiştirebilecek bir yükseköğretim altyapısının hazırda bulunması gerekmektedir. Ülkemizde öğretmen yetiştiren eğitim fakülteleri ve pedagojik formasyon eğitimi veren ilahiyat fakülteleri lisans düzeyinde öğretmen yetiştirmektedir fakat fakültelerin altyapıları ve öğretim elemanı sayısı ihtiyaç duyulanan altında görülmektedir. Hal böyleyken Türkiye’de bu sistemin uygulanabilirliğinin önce test edilmesi ve daha sonra kademeli olarak öğretmenlerin yüksek lisans eğitimi alması ve öğretmen yeterliklerinin geliştirilmesi için kademeli bir yol haritasının çizilmesi gerekmektedir. Aksi halde tüm öğretmenlerin yüksek lisans eğitimi alması mümkün değildir. Bu sistemin hızlı bir şekilde uygulanması durumunda ise alınacak yüksek lisans eğitiminin niteliği düşecektir.

4.3. Müfredat ve Pedagojik Formasyon Eğitimi

Toplumun ihtiyaç duyduğu günümüz hızlı değişim süreçlerine uyum sağlayabilecek nitelikli insan gücünün yetişmesinde en önemli role sahip olan eğitimin en stratejik ögesi öğretmendir. Eğitim sistemi içerisinde bu kritik görevi yapan öğretmenin başta iyi bir alan bilgisi ve genel kültürün yanı sıra pedagojik formasyona da hakim olması gerekmektedir (Demirtaş & Kırbaç, 2016, s. 138). Öğretmen eğitiminde en önemli unsurun her ne kadar alan bilgisi olduğu düşünülse de öğretmenin öğrenme ve öğretmeyle ilgili bilgisinin öğrenci başarısında daha etkin olduğu görülmektedir (Süral & Sarıtaş, 2015, s. 64). Öğrencilerin eğitilmesi ve yetiştirilmesi için meslek eğitimi aracılığıyla öğretmen adaylarına kazandırılan davranış ve becerilerin tamamı olarak tanımlanan (Demirtaş & Kırbaç, 2016, s. 139) pedagojik formasyon eğitimi, öğretmen eğitiminin olmazsa olmazı olarak kabul edilmektedir. Bu yüzden okullardaki eğitim programlarını uygulamakla mükellef olan öğretmenlerin hizmet öncesi üniversite eğitiminde almış olduğu eğitim ve pedagojik formasyon dersleri büyük bir önem arz etmektedir. Pedagojik formasyon derslerinin yanı sıra öğretmen eğitimi müfredatı da birbiriyle paralel olarak öğretmen eğitiminin kalitesini belirlemektedir.

Finlandiya ve Türkiye’de öğretmen eğitiminde müfredat ve pedagojik formasyon eğitiminin benzerlik ve farklılıkları tespit edildiğinde karşımıza çıkan ilk meselelerden birisi bu ülkelerin yükseköğretim yapısı ve özerkliğidir. Bu açıdan iki ülkenin yükseköğretim yapısında bazı benzerliklerin yanı sıra birçok farklılığın olduğu görülmektedir.

Finlandiya’da üniversitelerin bağlı olduğu YÖK benzeri bir üst kurul veya kuruluş yer almamaktadır. Bu yüzden üniversiteler müfredat belirleme ve diğer yönetsel konularda oldukça özerktir. Her üniversite kendi belirlediği akademik yaklaşımla müfredat oluşturduğu için öğretmen eğitimi programlarında da ülke çapında herhangi bir standart müfredat bulunmamaktadır. Bu yüzden öğretmen eğitimi programı olan üniversitelerde farklı derslere ve uygulamalara rastlamak mümkündür. Fakat her ne kadar üniversiteler farklı müfredat oluştursa da öğretmen eğitimi veren üniversitelerin takip ettiği bazı temel ilke ve prensipler bulunmaktadır (Tirri, 2014, s. 603). Bu prensipler sadece bir kurum tarafından belirlenmek yerine birçok farklı kurumun tavsiyesinden oluşmaktadır. Fin Eğitim ve Kültür Bakanlığı, öğretmen eğitimi reformlarıyla ilgilenen Bologna gibi ulusal çalışma grupları, bakanlıkla sürekli olarak iletişim halinde olan eğitim fakültelerinin dekanları ve öğretmen eğitimi bölüm direktörleri arasındaki anlaşmalar da bu prensiplerin şekillenmesine katkıda bulunmaktadır (Niemi, 2016, ss. 33-34). Üniversiteler öğretmen yetiştirme alanında farklı uygulamalara sahip olsa da her üç yılda bir Fin Eğitim ve Kültür Bakanlığı ile bir araya gelerek öğretmen yetiştirme ile ilgili ortak bir stratejik plan hazırlamaktadır (Niemi, 2016, s. 38). Öğretmen yetiştirme programı olan 8 üniversite ve din dersi öğretmeni yetiştirme programı olan 4 üniversite, öğretmen yetiştirme konusunda ulusal çapta belirlenen strateji ve müfredatlara belli ölçüde uymaktadır (Sahlberg, 2012b, s. 9). Türkiye’de ise üniversiteler belli ölçüde özerkliğe sahip olsa da müfredat belirleme ve bazı yönetsel konularda YÖK’e bağlı olarak çalışmaktadır. YÖK, 1981 yılından beri üniversitelerdeki yükseköğretim programlarının müfredatlarını belirlemektedir. Fakat 2006 yılında aldığı bir kararla öğretmen yetiştiren fakültelere programlarındaki toplam kredinin yaklaşık %25-30’unu belirleme yetkisi vermiştir. YÖK’ün aldığı başka bir karara göre; öğretmen yetiştiren programların %50 oranında alan bilgisi ve becerileri, %30 oranında öğretmenlik meslek bilgisi ve becerileri ve %20 oranında genel kültür dersleri olmak zorundadır. Fakat ders saatlerinin ve bu

oranların öğretmenlik branşlarına göre farklılık gösterebileceği hükmüne varılmıştır (YÖK, 2006). Öğretmen eğitimi, 1981 yılından beri üniversitelerin sorumluluğunda olup eğitim fakültelerinde gerçekleştirilmektedir. Din dersi öğretmeni yetiştirme görevi ise günümüzde ilahiyat fakültelerinde gerçekleştirilmekte ve YÖK tarafından büyük ölçüde belirlenen ilahiyat müfredatı içerisinde pedagojik formasyon dersleri de yer almaktadır.

Yükseköğretim politikaları ile ilgili dünyada birçok farklı uygulama mevcuttur. Bazı ülkeler yükseköğretim kurumlarını yönetmede eğitim bakanlığı, yükseköğretim bakanlığı vb. gibi kurumları görevlendirirken bazıları da YÖK'e benzer aracı kurumlar tesis ederek yükseköğretim politikalarını uygulamaktadır. Üniversitelere tanınan özerklik, siyasi iradenin bakanlıklar ve aracı kurumlar aracılığıyla yükseköğretime yaptığı müdahalelerin sınırları ile belirlenmektedir (Çelik & Gür, 2014, s. 19). Avrupa ülkelerinde yükseköğretim özerkliğinin Türkiye'ye nazaran daha fazla olduğu saptanmakla beraber Fin üniversitelerinde özerklik meselesinin diğer ülkelere göre daha ön planda olduğu ve hatta diğer İskandinav ülkelerini geçtiği görülmektedir (Holmén, 2022, ss. 149-153). Türkiye'nin ise yükseköğretim kurumlarının özerkliği konusunda Avrupa'daki 28 ülke arasında 27. sırada yer alarak oldukça düşük seviyede olduğu gözlemlenmektedir (Çelik & Gür, 2014, s. 22).

Finlandiya ve Türkiye'deki yükseköğretim yapısının en büyük farkı olarak karşımıza çıkan özerklik meselesi, büyük ölçüde bu ülkelerin siyasi yapısından kaynaklanmaktadır. Finlandiya, yüzyıllar süren İsveç ve bir asır süren Rus hakimiyetinin ardından 1917 yılında Bolşevik İsyanı'nı fırsat bilerek nihayet bağımsızlığını ilan etmiştir. Bağımsızlığın ilan edilmesinden sonra Fin toplumu, kendi kültürel dokularına uygun bir Anayasa oluşturabilmiş ve İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra siyasi olarak da istikrarlı bir ülke olmayı başarmıştır. Bu tarihten sonra politik açıdan çok çalkantılı bir dönem yaşamayan Finlandiya, eğitim ve ekonomi başta olmak üzere hemen her alanda başarılı bir çizgi yakalamıştır. Tüm bu gelişmeler, Fin eğitim sistemi ve dolayısıyla yükseköğretime olumlu yönde etkilemiş ve yükseköğretim kurumlarının dünyadaki diğer birçok örnekte olduğu gibi özerk bir yapıda tesis edilmesini sağlamıştır. Ülkemizde ise Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulmasından günümüze kadar neredeyse siyasi çalkantıların olmadığı bir dönem yaşanmamıştır. Siyasi erklerin keskin kararları, diğer alanlarda olduğu gibi eğitim meselesinde de olumsuz birçok sonucun ortaya çıkmasına sebep

olmuştur. Coğrafyamızda eğitim meselesinin tarih boyunca din ile iç içe bir yapıya sahip olmasının ardından Tanzimat döneminden sonra bu durumun yavaş yavaş değişmesi ve Cumhuriyet dönemiyle din olgusunun keskin bir şekilde devletin neredeyse her kademesinden ve en önemlisi eğitimin bir parçası olmaktan çıkarılmasıyla sonuçlanmıştır. Diğer taraftan, Osmanlı döneminin son yıllarında da revize edilmeye çalışılan ve Cumhuriyetin ilanından bir yıl sonra 1924 yılında Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile tek bir çatı altına alınarak yeniden dizayn edilmeye çalışılan eğitim kurumlarıyla ilgili düzenlemeler, eğitimin siyasi irade tarafından kontrol altında tutulmak istendiğini göstermektedir. Cumhuriyet tarihinde karşımıza çıkan birçok siyasi iniş çıkışın ardından, 1980 yılında askeri darbe yapılması ve ardından yükseköğretim kurumlarının YÖK'ün sorumluluğuna verilmesi de bu siyasi anlayışın bir devamı olarak karşımıza çıkmaktadır. Günümüzde ise siyasi çalkantıların önceki dönemlere nazaran çok fazla olmadığı gözlenirse de Türkiye'nin içinde bulunduğu coğrafya, bu coğrafyanın jeopolitik önemi ve üniter devlet yapısının korunma çabası gibi bazı siyasi parametrelerin sonucu olarak; eğitim başta olmak üzere bazı alanlarda ülkemizde YÖK vb. merkeziyetçi yapıdaki kurumların varlığını zorunlu kılmaktadır. Bu açıdan, Finlandiya ve Türkiye'nin yükseköğretimde farklı yönetim anlayışı ve müfredat belirlemede farklı özerklik yaklaşımları benimsemesi, iki ülkenin siyasal ve coğrafi yapısından kaynaklandığı görülmektedir.

Yükseköğretimde din dersi öğretmeni yetiştirme müfredatları ile ilgili kredi dağılımı karşılaştırıldığında, iki ülkenin uygulamalarında benzerliklerin yanında birçok farklılığın da karşımıza çıktığı görülmektedir. Finlandiya'daki duruma bakıldığında; 2005 yılında Bologna sürecinin Finlandiya'da kabul edilmesinden sonra öğretmen eğitimi, 3 yıllık lisans ve ardından 2 yıllık yüksek lisans şeklinde uygulanmaktadır. Bologna süreciyle birlikte okul öncesi öğretmenlerinin lisans düzeyinde sadece 180 AKTS, diğer tüm öğretmenler ise lisans düzeyinde 180 AKTS ve yüksek lisans düzeyinde 120 AKTS olmak üzere toplam 300 AKTS'lik dersi başarıyla tamamlaması gerekmektedir (Niemi, 2016, s. 33). Ayrıca meslek okullarında görev yapacak öğretmen adayları, mesleki alanlarda uzmanlaşmış teknik üniversitelerde öğretmen eğitimi alırken; diğer tüm öğretmen adayları, bünyesinde eğitim fakültesi bulunan üniversitelerde (8 üniversite) eğitim almaktadır. Bologna sürecinin de getirmiş olduğu etkiyle öğretmen eğitimi müfredatlarında en az 60 AKTS'lik pedagojik formasyon dersleri yer almaktadır (Niemi,

2016, s. 33). Din dersi öğretmenliği programlarında ise alan dersleri hem lisans eğitiminde hem de yüksek lisans eğitiminde verildiği görülmektedir. Bu programlarda alan dersleri, genel itibariyle tezler dahil lisans eğitiminde 60 AKTS ve yüksek lisans eğitiminde 60-90 AKTS olarak karşımıza çıkmaktadır. Türkiye ise Finlandiya gibi Bologna sürecinin bir parçası olarak üniversitelerdeki derslerde AKTS sistemini benimsemiştir. Öğretmen eğitiminde 4 yıllık lisans eğitimi uygulanmakta ve bu süreçte öğretmen adaylarına 240 AKTS'lik ders verilmektedir. Eğitim fakültelerinde pedagojik formasyon dersleri 240 AKTS'nin içinde yer almakla beraber din dersi öğretmenliği için ilahiyat fakültelerinde alan derslerine ek olarak genelde 3. ve 4. sınıflarda okutulan 60 AKTS'lik pedagojik formasyon dersleri yer almaktadır. Bu yüzden Türkiye'de din dersi öğretmenliği için toplamda 300 AKTS'lik dersin alınması gerekmektedir. İlahiyat fakültelerinde ayrıca 1 yıllık Arapça hazırlık sınıfları da yer alabilmektedir. Bu açıdan bir karşılaştırma yapıldığında; Finlandiya'da din dersi öğretmeni olabilmek için 3 yıl lisans ve 2 yıl yüksek lisans eğitimi toplamda 5 yıl ve pedagojik formasyon eğitimiyle beraber toplamda 300 AKTS'lik ders alınması zorunludur. Türkiye'de din dersi öğretmeni olabilmek için yüksek lisans eğitiminin zorunlu olmamasına rağmen Finlandiya'da yüksek lisans eğitimiyle beraber verilen AKTS değerleri eşit seviyededir. Üstelik ülkemizde 300 AKTS'lik bu dersler, hazırlık sınıfı olmayan fakültelerde 4 yılda yani Finlandiya'dan 1 yıl daha kısa sürede alınmaktadır. Fakat bu iki ülkede verilen öğretmen eğitimi arasında her ne kadar aynı sayıda AKTS bulunsa da okutulan müfredatların muhtevaları farklılık göstermektedir. Zira Türkiye'de okutulan 300 AKTS'nin içinde ağırlıklı olarak temel İslam bilimleri, felsefe ve din bilimleri ve İslam tarihi ve sanatları ile ilgili alan dersleri verilirken Finlandiya'da verilen 300 AKTS'nin içinde alan dersleri, lisans bitirme tezi, yüksek lisans tezi ve metodoloji dersleri dahil araştırmaya dayalı didaktik dersleri de yer almaktadır. Dolayısıyla bu iki ülkedeki din dersi öğretmeni yetiştirme müfredatları açısından en büyük fark derslerin niceliği değil niteliği olarak karşımıza çıkmaktadır.

Tüm bunlara ek olarak, Finlandiya ve Türkiye'deki pedagojik formasyon derslerinin benzerliklerinin yanı sıra, özellikle içerik anlamında birçok farklılığının olduğu bilinmektedir. Bu bağlamda Finlandiya'da din dersi öğretmeni yetiştirme açısından en önemli kurum olan Helsinki Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nde okutulan pedagojik formasyon dersleriyle ülkemizde YÖK tarafından üniversitelerde okutulmak

için belirlenmiş pedagojik formasyon derslerinin karşılaştırması Tablo 4.2’de verilmiştir. Bu bağlamda Finlandiya’da araştırma tabanlı bir öğretmen eğitimi yaklaşımının olmasından dolayı öğretmen adayları, lisans ve yüksek lisans düzeyinde araştırma tezleri yazmakta ve bazı araştırma dersleri de almaktadırlar. Pedagojik formasyon eğitimi içinde yer alan bazı dersler, öğretmenleri araştırmacı olarak kabul etmekle beraber bu yönde bir eğitim gerçekleştirildiği görülmektedir. Türkiye’de ise pedagojik formasyon eğitiminin tamamı öğretmenlik mesleğiyle ilgili derslerden oluşmaktadır. Finlandiya ve Türkiye’deki pedagojik formasyon derslerinin karşılaştırıldığı Tablo 4.2’de verilmiş olan derslerin kazanım ve içerikleri, çalışmanın 2 ve 3. bölümünde ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır.

Tablo 4.2. Finlandiya (Helsinki Üniversitesi) ve Türkiye’de (YÖK) Pedagojik Formasyon Dersleri Karşılaştırması

Finlandiya (Helsinki Üniversitesi)	AKTS	Türkiye (YÖK)	AKTS
Eğitimin Sosyal, Kültürel ve Felsefi Temelleri	5	Eğitime Giriş	6
Eğitim Psikolojisine Giriş	5	Eğitim Psikolojisi	6
Alan Didaktiği I: Müfredat ve Öğretim	10	Öğretim İlke ve Yöntemleri	6
Alan Didaktiği II: Değerlendirme ve Geliştirme	5	Sınıf Yönetimi	4
Öğrenme ve Refah Desteği	5	Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	6
Didaktik	2	Özel Öğretim Yöntemleri	6
Araştırmacı Olarak Öğretmen	8	Öğretim Teknolojileri	4
Temel Uygulama (Düşünme, Okulu Tanıma ve Rehberli Öğretim Uygulaması)	10	Öğretmenlik Uygulaması-I	8
İleri Uygulama (Rehberli Öğretim Uygulaması)	10	Öğretmenlik Uygulaması-II	8
		Rehberlik ve Özel Eğitim	6
Toplam	60	Toplam	60

Öğretmen eğitimi müfredatı açısından karşımıza çıkan bir başka fark ise öğretmenlik uygulaması dersleriyle ilgilidir. Finlandiya’da öğretmen adayları öğretmen yetiştirme okulları olarak bilinen okullarda uygulama derslerine girmektedir. Bu okullar öğretmen adaylarının en iyi biçimde öğretmenlik uygulaması yapabilecek altyapıya ve imkanlara sahip okullar arasından seçilmektedir. Öğretmen yetiştirme okullarında görev yapan öğretmenlerin ise öğretmen yetiştirme eğitimi alan kişiler arasından seçildiği

bilinmektedir. Pedagojik formasyon derslerinin 20-24 AKTS'lik bölümü, lisans eğitiminin ilk yılından yüksek lisans eğitimine kadar uygulama dersleri olarak okutulmaktadır. Bu sayede öğrencilerin öğretmenlik mesleğine daha ilk yıllarda alışması ve tecrübe kazanması sağlanmaktadır (Niemi, 2016, s. 33). Öğretmenlik uygulaması dersleri lisans eğitiminin başında teorik derslere entegre edilmiş bir şekilde okullarda gözlem şeklinde başlamaktadır. Lisansın ikinci ve üçüncü sınıflarında bazı konularda öğretime başlama ve ardından daha geniş ve öğrenci merkezli bir yaklaşımla öğretme uygulamaları şeklinde orta seviye öğretmenlik uygulaması dersleri alınmaktadır. Lisans seviyesinde genel olarak 10-12 AKTS'lik öğretmenlik uygulaması dersi yer almakla beraber yüksek lisans düzeyinde ise tecrübe gelişimi için farklı uygulama seçenekleri bulunmaktadır. Bu kapsamda müfredatta yüksek lisans tezi ile bağlantılı uygulama yapma seçeneği ile genel olarak 8-10 AKTS'lik üst seviye öğretmenlik uygulaması dersi yer almaktadır (Niemi, 2016, s. 37). Türkiye'de ise ilahiyat fakültelerinde 2018 yılına kadar öğretmenlik uygulaması sadece bir dönem verilmiştir. 2018 yılında yapılan değişikliklerle beraber öğretmenlik uygulaması dersi iki döneme çıkarılmıştır. Ülkemizdeki öğretmen eğitimi açısından önemli bir gelişme olarak görülebilecek bu değişiklik Finlandiya ile karşılaştırıldığında yeterli görülmemektedir. Türkiye'deki üniversitelerde öğretmenlik uygulaması dersinin AKTS karşılığı her üniversitede aynı olmamakla beraber genel olarak 8-16 AKTS aralığındadır. YÖK'ün pedagojik formasyon ile ilgili yayınladığı programda öğretmenlik uygulaması dersleri toplamda 16 AKTS olarak karşımıza çıkmaktadır (YÖK, 2021). Özoğlu'na (2011) göre, ülkemizde öğretmenlik uygulaması dersleri hedeflerine ulaşamamaktadır. Bunun en önemli sebebi ise öğretmenlik programlarındaki öğrenci sayısının fazla olmasıdır (Özoğlu, 2011, s. 149). Zaten yeterli olmayan öğretmenlik uygulaması ders sayıları, öğrencilerin sayısının fazla olmasından dolayı verimli geçememektedir. Özellikle küçük şehirlerde öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması yapabileceği okul sayısı az olduğundan bu adaylar belli bölgelerde belli okullara yığılmaktadır. Bu yığılmalar sonucu öğretmenlik uygulaması tecrübesini tam olarak yaşayamayan öğretmen adayları mesleği de tam olarak öğrenememektedir. Özellikle son yıllarda ilahiyat fakültelerinin sayısının hızla artması ve bu fakültelerdeki öğrenci sayısının da çok olmasından dolayı öğretmenlik uygulaması yapılacak okul ve rehber DKAB dersi öğretmeni bulmak zorlaşmaktadır.

Finlandiya ve Türkiye’de din dersi öğretmeni yetiştirme müfredatlarının içeriği karşılaştırıldığında; Finlandiya’daki yüksek din öğretimi müfredatlarında yer alan derslerde genel olarak araştırmaya dayalı muhakeme ve düşünme gücü ön plana çıkmaktadır. Fin üniversitelerinde öğretilen öğrenmeyi öğrenme becerisi elde edildikten sonra her türlü bilgi açığı daha sonra kapatılabilir fakat öğrenmeyi öğrenme yetisinin daha sonra kazanılması zordur. Türkiye’de ise ilahiyat müfredatlarında alan bilgisinin ön planda tutulduğu görülmekte ve araştırma tabanlı bir yaklaşımın benimsenmediği gözlemlenmektedir. İlahiyat müfredatlarıyla ilgili YÖK’ün kuruluşundan günümüze kadar geliştirme çabaları olmuş fakat içerik olarak alan bilgisinin öğretimi dışına pek çıkmamıştır. Buna ek olarak müfredatların çeşitlendirilmesi ile ilgili çalışmaların olduğu görülmektedir. Bu kapsamda bazı üniversitelerde 2006 yılından beri Uluslararası İlahiyat, 2008 yılından beri Yaygın Din Öğretimi ve Uygulamaları, 2010’dan beri İngilizce İlahiyat ve 2011’den beri Arapça İlahiyat müfredatları da yer almaktadır. İlahiyat fakültesi müfredatların çeşitlendirilmesi açısından olumlu görülen bu müfredatlar, Furat (2020)’a göre ilahiyat programının varyantları olma özelliğinin ötesine geçememiştir. Hatta Furat, 1982 yılında uygulanmaya başlanan ilahiyat müfredatının günümüze kadar birçok değişiklik geçirmiş olmasına rağmen günümüz ilahiyatlarının temel müfredatı olmaya devam ettiğini iddia etmektedir (Furat, 2021, ss. 133-134).

4.4. İstihdam Politikaları

İstihdam politikaları, öğretmen eğitimi doğrudan etkilemese de öğretmen eğitimi programlarını seçen adayların öğretmenlik mesleğine yönelimini olumlu veya olumsuz yönde etkileyen önemli unsurlar arasında yer almaktadır.

Öğretmen eğitiminde adayların hizmet öncesi eğitime yani üniversite eğitimine alınması ve bu aşamadaki uygulamalar öğretmen istihdam politikalarında belirleyici bir pozisyonadadır. Öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitime seçilmesi noktasında ise dünyada genel olarak iki yaklaşım uygulanmaktadır (Özoğlu, 2011, s. 145). Bunlardan ilkinde öğrenciler öğretmenlik programlarına kabul edilmeden önce o alanda ihtiyaç duyulan öğretmen sayısı ve öğretmen istihdamındaki arz-talep dengesi gözetilerek planlama yapılmakta ve bu sayılar dikkate alınarak üniversitelere öğrenci alımı yapılmaktadır. Öğrenci alımı yapılırken akademik bilginin yanı sıra adayın öğretmenlik

mesleğine ilgisi, mesleki yatkınlığı ve iletişim becerisi çeşitli sınav, mülakat ve örnek ders anlatımlarıyla ölçülmektedir. Öğretmenlik eğitimi programına kabul edilen öğrenciler genellikle ücretsiz eğitim almaktadır. Öğretmen adayları mezun olduklarında ise çoğunlukla yeniden bir sınava tabi tutulmadan istihdam edilmektedir. İstihdamdaki arz-talep dengesi gözetilerek programlara öğrenci alınması sayesinde hizmet öncesi eğitimde ve uygulama derslerinde yığılma da yaşanmamaktadır (Özoğlu, 2011, s. 145).

Öğretmen eğitimi noktasında uygulanan bu yaklaşımın öğretmen yetiştirme programları ve öğretmen istihdamı açısından olumlu etkileri olduğu görülmektedir. Ayrıca eğitime başlamadan öğrencilerin sıkı bir elemenden geçmesi öğrenci kalitesini artırmakta ve mezun olan öğrencilerin çok kısa sürede öğretmenlik mesleğine başlaması, bu sistemi uygulayan ülkelerde öğretmenliğin mesleki saygınlığını artırmaktadır. Saygınlığı artan öğretmenlik mesleği, özellikle başarılı öğrencilerin bu mesleğe yönelmesine katkıda bulunmaktadır (Özoğlu, 2011, s. 145). Finlandiya’da da öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitime kabul edilmeden önce akademik bilginin yanı sıra adayın öğretmenlik mesleğine ilgisi, mesleki yatkınlığı ve iletişim becerisini ölçen mülakatların yer aldığı bu sistem uygulanmaktadır.

Finlandiya’da öğretmen eğitimi programlarına girmek isteyen öğrencilerin öncelikle liseyi bitirdikten sonra Finlandiya genelinde yapılan ve Eğitim ve Kültür Bakanlığın bünyesinde yer alan Yeterlik Sınavı Kurulu (*Ylioppilastutkintolautakunta*) tarafından gerçekleştirilen yeterlik sınavı (*Ylioppilastutkinto*)’na katılmaları ve bu sınavdan geçer not almaları gerekmektedir (Sahlberg, 2012b, s. 3). Bu sınav matematik, dil bilgisi ve problem çözme becerilerini ölçen 300 sorudan oluşmaktadır (Hazır, 2015, s. 7). Bunun dışında ülkede öğretmen eğitimi veren 8 üniversiteden birine ilgi duydukları öğretmenlik alanında başvurmaları ve üniversite tarafından gerçekleştirilen mülakatlardan geçmeleri yeterli olmaktadır. Günümüzde çoğu kız olmak üzere Finlandiya’daki öğrencilerin büyük bir bölümü, meslek seçiminde öncelikle öğretmenliği tercih etmektedir. Öğretmenliğe talebin çok olmasından dolayı Helsinki Üniversitesi bünyesindeki Eğitim Bilimleri Fakültesi’ne kabul edilmek, hukuk ve tıp fakültelerine kabul edilmekten daha zor hale gelmiştir. Başvuruların yoğunluğu nedeniyle Helsinki Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi’ne yapılan öğretmen eğitimi başvurularının %10’undan daha azı kabul edilmektedir. Öğretmen eğitimi programlarına başvuran

öğrenciler, akademik başarıları, mesleki ilgi ve yatkınlığı, iletişim ve sosyal becerileri test edilerek seçilmektedir (Sahlberg, 2012b, s. 10). Öğretmen eğitiminde sınıf öğretmenliği bölümü öğrencileri eğitim bilimleri anadal olarak okumaktadır. Diğer taraftan din dersi gibi branş öğretmenleri ise kendi alanlarıyla ilgili fakültelerde eğitim aldıktan sonra eğitim fakültelerinde öğrenim görmektedir. Üniversitelerde bu durumla ilgili farklı uygulamalar karşımıza çıkabilmektedir. Öğretmenlik eğitimi bölümlerinde bazı alanlara kabul edilme zorluk derecesi diğer alanlara göre farklılık gösterebilmektedir. Örneğin, din dersi öğretmenliği programlarına kabul edilmek diğer alanlara göre daha zordur (Tirri, 2014, s. 602).

Öğretmen eğitimi sistemi ikinci yaklaşımda ise, öğrencilerin öğretmenlik mesleğini seçimi aşamasında arz-talep dengesi gözetilmezken öğretmenler öğretmenlik programlarından mezun olduktan sonra elemenden geçmektedir. Bu sistemde öğretmenlik eğitimine ihtiyaçtan fazlası alınmakta ve öğretmenler mezun olan öğrenciler arasından seçilmektedir. Hizmet öncesi eğitimde adaylar daha genel kriterler uygulanarak alındığından üniversitelerde öğrenci yığılmaları yaşanmaktadır. Özellikle uygulama derslerinde öğrencilerin fazla olması, eğitimi olumsuz etkilemektedir. Okullarla iş birliği yapılarak yürütülen okul deneyimi derslerinin niteliği düşmekte ve hatta bazı adaylara staj yapması için okul bile bulunamamaktadır. Ayrıca programlara alınan öğrencilerin ihtiyaçtan fazla olmasından dolayı bazı mezunlar açıkta kalmakta ve öğretmenlik mesleğinin saygınlığı azalmaktadır. Bu durum, başarılı öğrencilerin bu meslek grubuna yönelmemesine de neden olmaktadır. Türkiye’de bu ikinci yaklaşımın benimsendiği görülmektedir. Dolayısıyla, bu yaklaşımın dezavantajlarından dolayı özellikle öğretmen kalitesi ve istihdamı noktasında birçok problemle karşılaşmaktadır. Hizmet öncesinde yaşanan sorunların yanı sıra mezun olduktan sonra uzun yıllar atama bekleyen öğretmen adayları özellikle MEB üzerinde ciddi baskı oluşturmaktadır. Türkiye’de öğretmenlik programlarına öğrenci alırken adayların iletişim becerileri, mesleki ilgisi ve mesleki yatkınlığı tespit edilmemektedir (Özoğlu, 2011, ss. 145-146). Her ne kadar son yıllarda öğretmen atamalarından önce adayların mülakata tabi tutulma zorunluluğu getirilse de bu alandaki problemlerin çözümü için yeterli olmadığı görülmektedir. Hâlihazırda Türkiye’de öğretmen atamalarında mülakatların kaldırılması yönündeki tartışmalar devam etmektedir.

Öğretmen eğitime kabul edilme noktasında Finlandiya ve Türkiye'nin yaklaşımının çok farklı olduğu görülmektedir. Finlandiya'da öğretmen eğitimi programlarına kabul edilmede öncelikle adayların öğretmenlik mesleğine ne kadar yatkın olduğuna bakılmakta ve bu sayede gerek üniversite eğitiminde gerekse mesleki başarıda daha olumlu sonuçlar alınmaktadır. Türkiye'de ise üniversiteye giriş sınavından alınan puan ve sıralamaya göre öğretmen eğitimi programlarının olduğu eğitim fakültesi veya din dersi öğretmeni yetiştiren ilahiyat fakültelerine başvurulmakta ve sıralamaya göre bu fakültelere öğrenci kabul edilmektedir. Öğretmen eğitime başlayan öğrencilerin öğretmenlik mesleğiyle ilgili akademik ve iletişim becerileri, öğretmenlik mesleğine yatkınlıkları ve ilgileri ölçülmemektedir. Bu durum Finlandiya ve Türkiye'de öğretmenlik hizmet öncesi eğitimdeki öğretmen adaylarının çok farklı altyapı ve motivasyonlara sahip olduğu anlamına gelmektedir. Dolayısıyla bu iki ülkede gerek öğrenim seviyesinde gerekse mezun olduktan sonra istihdam sürecinde karşımıza çok farklı öğretmen profilleri çıkmaktadır.

Ülkemizde öğretmen eğitimi programlarına öğrenci kabulünde Finlandiya benzeri bir sisteme geçilip geçilemeyeceği konusu önemli bir tartışma konusu olarak karşımızda durmaktadır. Öğretmen eğitimi programlarına öğrenci kabulünde diğer tüm üniversite programlarına girişteki sistemin aynısı kullanılmaktadır. Dolayısıyla bu programlara öğrenci kabulü meselesi, Türkiye'deki üniversiteye giriş sisteminden ayrı düşünülememektedir. Üniversiteye girişle ilgili uzun yıllardır süren politika değişimleri, bu süreci etkileyen en önemli unsurlardan birisi olmakla beraber öncelikle bu durumun bir çözüme kavuşturulması gerekmektedir. Ülkemizde üniversiteye giriş sistemi ile ilgili sürekli değişikliklere gidilmekte ve bu durumun ortaya çıkardığı sorunlar sıklıkla tartışılmaktadır. Gür ve Çelik'e (2009) göre, üniversiteye giriş sistemindeki sıkıntıların uzun zamandır çözülememiş olmasının asıl nedeni, üniversite ve üniversiteye girişin eğitim sisteminin bir parçası olduğu gerçeğinin tam manasıyla anlaşılamadığıdır. Ayrıca üniversiteye giriş sistemine yapılan müdahalelerin bütüncül bir yaklaşım yerine parçalı bir yaklaşımın benimsendiğini belirtmektedir (Gür & Çelik, 2009, s. 29). Üniversiteye girişle ilgili belirlenen politikalar, genellikle kısa vadeleri çözümler içermekte ve bütüncül bir şekilde sistemin dizayn edilmesini engellemektedir. Bu politikaların belirlenmesinde pedagojik, toplumsal, kültürel, ekonomik vb. faktörler göz önünde bulundurularak;

üniversitelerde yer alan farklı mesleklere yönelik programlarının öğrenci seçiminde kendi doğasına uygun bir yol haritası çizilmesi gerekmektedir. Öğretmen eğitimi ve öğretmenlik mesleği, diğer eğitim programlarından ve mesleklerinden farklı bir yapıya sahiptir. Bu açıdan öğretmen adaylarının üniversiteye girişiyle ilgili farklı politikaların belirlenmesi elzemdir. Ülkemizde genel olarak Gür ve Çelik'in vurguladığı üzere üniversiteye girişle ilgili problemlerin var olmasından dolayı özelde öğretmen eğitimi programlarına öğrenci seçimiyle ilgili bu programların kaderini değiştirecek henüz önemli bir adım atılamadığı görülmektedir.

Buna ek olarak Finlandiya'da öğretmen istihdamında herhangi bir merkezi sınav sistemi uygulanmamaktadır. Öğretmen adayları, okullarda açılan öğretmen ilanlarına başvurarak istihdam edilmeyi beklemektedir. Öğretmen ve okul yöneticilerinin işe alımını yerel yönetimler planlamakta ve düzenlemektedir. Öğretmenlerin okullara alımında başvuran adayların nitelikleri ön planda tutulmaktadır. Okullarda açılan boş bir öğretmen kadrosuna başvuran öğretmenlerin niteliklerine bakıldıktan sonra çoğunlukla mülakat yoluyla öğretmenlerin motivasyonu ve iletişim becerileri test edilmekte ve bunun sonucu olarak işe alım gerçekleşmektedir (*European Agency*, 2023). Ayrıca üniversitelerden mezuniyet belgesini almış ve herhangi bir okulda mesleğe başlamış öğretmenlere karşı yüksek derecede güven duyulduğu ve öğretmenliğin özellikle halk tarafından sevilen bir meslek olduğu görülmektedir (Niemi, 2016, s. 38). Türkiye'de ise öğretmen eğitimi programlarından mezun olan öğrenciler, öncelikle Kamu Personel Seçme Sınavı'na (KPSS) ve Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi'ne (ÖABT) girmek zorundadır. Bu iki sınavın ortalamasının hesaplanmasından sonra adaylar son dönemde kaldırılması üzerinde tartışmalar yürütülen sözlü mülakat sınavına da girerek bu sınavların ortalama puanlarıyla MEB tarafından ülke genelinde açılan öğretmenlik kadrolarına başvurmaktadır. Aynı öğretmenlik kadrosunu tercih eden adaylar arasındaki en yüksek puana sahip adaylar ilgili kadroya atanıp sözleşmeli öğretmen olarak göreve başlamaktadır. Atandıkları kadroda üç yıl süreyle sözleşmeli öğretmen olarak görev yapan öğretmenler daha sonra daimî kadroya geçmektedir.

Türkiye'de öğretmen istihdamı meselesi, Finlandiya'daki duruma göre daha karmaşık ve daha zor bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. Zira Finlandiya'da öğretmen eğitimi sürecinin başında adayların karşılaştığı eleme süreci ve öğretmen eğitiminin

ardından adayların herhangi bir merkezi sınava girmeden diplomalarıyla istedikleri bir okula başvurmaları yeterli olurken Türkiye’de mezun olan öğrencilerin aşması gereken birçok sınav ve uzun bir süreç vardır. Diplomasını alan öğretmen adaylarının atanması yıllar alabilmekte ve hatta bazı adayların atanması söz konusu bile olmamaktadır. Atanamayan öğretmenler başka istihdam alanlarına yönelmekte ve bu da iş ve istihdamda bir uyumsuzluk meydana getirmektedir. Öğretmenlik mesleği için yetiştirilmiş olan adayların öğretmenlik değil de diğer istihdam alanlarında çalışması, Türkiye’deki öğretmen yetiştirme sisteminin amacına ulaşamadığı anlamına gelmektedir. Ayrıca uzmanlık alanı öğretmenlik mesleği olan bir bireyin farklı bir meslekte çalışması, öğretmenlik mesleğinin saygınlığını azaltmakta ve dolayısıyla öğretmenin eğitim sistemindeki yerini olumsuz yönde etkilemektedir. Bununla beraber öğretmen yetiştirme politikalarının bir sonucu olarak; Finlandiya’da en saygın mesleğin öğretmenlik olmasına karşın Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin saygınlığı tıp doktoru, üniversite profesörü ve hâkimlik mesleklerinin ardından dördüncü sırada yer almaktadır (Türkiye’de Öğretmen Eğitimi ve İstihdamı: Mevcut Durum ve Öneriler, 2017).

Türkiye’de öğretmen istihdamı konusunda yaşanan zorluklar sadece öğrenci sayısından kaynaklanmamakta aynı zamanda siyasi ve politik açıdan öğretmen istihdamının mevcut yapısından dolayı uzun yıllardır yaşanan sıkıntılar da karşımıza çıkmaktadır. Seçim dönemlerinde siyasi partiler atanmayı bekleyen öğretmenler için vaatlerde bulunmakta ve aynı zamanda atanamayan öğretmenler seçim dönemlerinde siyasi partiler üzerinde baskı oluşturmaktadır. Finlandiya’da ise öğretmen istihdamında siyasi ve politik etkilerin az olduğu, yerel yönetimler ve okulların ihtiyaçları doğrultusunda istihdam politikalarının belirlendiği görülmektedir. Fakat istihdam politikaları açısından bu iki ülke arasında böyle bir farkın oluşması ülkelerin sosyo-politik yapılarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Aynı zamanda Türkiye merkezi yönetim anlayışına sahip üniter bir devlet iken Finlandiya’da yerel yönetimlerin ön planda olduğu ve üniversite ve okullar gibi birçok kurumun özerk yapıya sahip olduğu görülmektedir. Diğer taraftan Türkiye, uzun yıllardır savaşların ve küresel çekişmelerin yaşandığı geniş bir coğrafyanın merkezinde yer alan çok önemli jeopolitik yapıya sahip bir ülkedir.

Günümüz ilahiyat fakültelerinin kuruluş amaçları ve yetiştirdiği insan gücü açısından çok kapsamlı alan hitap etmektedir. İlahiyat fakülteleri; toplumun gelişimine

katkıda bulunmak için faaliyet gösterme ve bu alanda uzman yetiştirme, sağlıklı dini bilginin üretilmesi, din hizmetlerinde görev yapacak kaliteli personel yetiştirme ve din dersi öğretmeni yetiştirme gibi birçok amaca hizmet etmesi beklenmektedir. İlahiyat fakülteleri, bu kapsam genişliğiyle her ne kadar etki alanını genişletse de istihdam alanı açısından bir odak noktası oluşturamaması, altyapı sınırlılıkları, uygulama tutarsızlığı, kontenjan fazlalığı, içerik ve amaç uyumsuzluğu gibi birçok sebepten dolayı amaçlarını gerçekleştirmede maalesef yetersiz kalmaktadır (Furat, 2021, s. 129). Dolayısıyla ilahiyat istihdam alanlarından biri olan din dersi öğretmeni yetiştirmesi konusunda da yeterli düzeyde bir eğitimin ortaya çıkamamasına sebep olmaktadır. İlahiyat Fakültelerinin istihdam alanında beslediği her mesleğin günümüz şartlarında daha önemli hale geldiği göz önünde bulundurulduğunda İlahiyat Fakültelerinin bütün bu meslek alanlarını nasıl ve hangi eğitim politikalarıyla tatmin edeceği tartışılmaktadır (Ev, 2015, s. 92). Bu çerçevede Turan (2017), ilahiyat fakültelerinin bu istihdam alanlarına nasıl hizmet verebileceği konusunda bazı önerilerde bulunmuştur. Turan, lisans düzeyinde bölümleşmeye gidilmesi gerektiği, ilk 2 yılda öğrencilerin genel ilahiyat derslerini okuması ve ardından son 2 yılda ise istihdam alanına göre açılan bölümlerden birini seçebileceğini söylemektedir. Bu bölümler DİB'in ihtiyaçlarına göre din hizmetleri ve manevi danışmanlık bölümü ve MEB'in öğretmen ihtiyacına göre ilk ve ortaöğretim DKAB ve imam hatip lisesi meslek dersleri bölümü olarak açılabilir. Turan ayrıca lisans düzeyinde yapılacak bölümleşmelerin özellikle siyasi müdahale ve tartışmalardan uzak olması ve toplumsal ihtiyaçlar dikkate alınarak uzun vadeli amaçlar doğrultusunda tesis edilmesi gerektiğini vurgulamaktadır (İ. Turan, 2017, ss. 75-76).

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Dünyada değişen eğitim anlayışı, küreselleşme, yeni ihtiyaçlar ve geleceğe yönelik projeksiyonlar eğitimdeki yenilikçi ve başarılı sistemleri incelemeyi gerekli kılmaktadır. Zira dünya çapında eğitim uzmanları, başarılı eğitim sistemlerini yakın takibe alarak karşılaştırmalı eğitim araştırmaları yapmakta ve ait oldukları toplumlara bu alanda katkı sağlamaktadır. Bu kapsamda özellikle Cumhuriyet dönemi sonrası ülkemizde genelde eğitim ve öğretmen eğitimi, özelde ise din dersi öğretmenleri yetiştirme politikaları açısından birçok gelişme yaşansa da geline nokta da ülkemiz, eğitim ve öğretmen yetiştirme alanında politikalarını geliştirme arayışına devam etmektedir. Ülkemizde Finlandiya’da din eğitimi bağlamında birkaç çalışma yapılmış ise de din dersi öğretmenleri yetiştirme politikaları bağlamında akademik seviyede herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Bu nedenle eğitim sistemindeki özellikleri açısından Fin modelini yüksek din öğretimi ve öğretmen yetiştirme politikaları açısından incelemek önemli görülmektedir. Yapılan inceleme ve karşılaştırmalardan elde edilen bulgular temel olarak şu şekildedir:

Özellikle İkinci Dünya Savaşı sonrası eğitim alanında birçok reform gerçekleştiren Finlandiya’da 1972 yılında, 9 yıllık temel eğitim (*peruskoulu*) zorunlu hale getirilmiştir. 7-16 yaşlar arasındaki tüm bireylerin almak zorunda olduğu temel eğitim, ülkenin eğitim sistemi açısından en önemli adımlardan biri haline gelmiştir. Temel eğitim reformuna ek olarak öğretmen eğitimi de üniversitelere devredilmiş ve öğretmenlerin lisans eğitimine ek olarak araştırmaya dayalı bir öğretmen eğitimi tesis edilerek öğretmen adaylarının yüksek lisans eğitimi alması kanunen zorunlu hale getirilmiştir. Ülkede gerçekleştirilen bu iki büyük reform, çok başarılı sonuçların elde edildiği bir eğitim sistemi ortaya çıkarmıştır. 2000 yılına kadar dünyada çok fazla bilinmeyen bir İskandinav ülkesi olan Finlandiya, PISA değerlendirmelerinde başarılı olarak gündeme gelmeye başlamış ve uluslararası arenada büyük bir eğitim başarısıyla İkinci Dünya Savaşından sonra ülkede gerçekleştirilen reformların meyvesi alınmıştır.

Finlandiya’da nüfusun büyük çoğunluğunu oluşturan Evanjelik Luteryan bireylere yönelik Luteryan din dersleri ve diğer azınlıklara yönelik okullarda verilen din dersleri, Eğitim ve Kültür Bakanlığı’nın onayıyla Fin Ulusal Eğitim Kurulu tarafından hazırlanan Ulusal Çekirdek Temel Eğitim Müfredatı ve Ulusal Çekirdek Ortaöğretim

Müfredatlarında yer almaktadır. Ülkede din dersleri zorunlu okutulmakta ve azınlık dini grupların çocukları okullarda üç veya daha fazla sayıya ulaşmaları halinde kendi inançlarına göre ders alabilmektedir. Ülkedeki en büyük dini azınlık olan ve sayılarının günümüzde yaklaşık 110-120 bin civarında olduğu bilinen Müslümanlara yönelik İslam din dersleri de müfredatta yer almakta ve okullarda okutulmaktadır. Hiçbir dine mensup olmayan veya hiçbir din dersi almak istemeyen öğrencilere yönelik hazırlanmış olan Kültür, Dünya Görüşü ve Etik dersini öğrenciler seçebilmektedir.

Finlandiya’da 1852 yılında Helsinki Üniversite’sinde başlayan mesleki öğretmen eğitimi süreci İkinci Dünya Savaşı sonrası gerçekleştirilen reformlarla beraber günümüzdeki halini almıştır. Günümüzde ülke genelinde 8 devlet üniversitesindeki eğitim fakültelerinde verilen öğretmen eğitimi 3 yıl lisans ve 2 yıl yüksek lisans olmak üzere toplamda 5 yıl sürmekte ve 60 AKTS’lik pedagojik formasyon eğitimi dahil toplamda 300 AKTS’lik ders okutulmaktadır. Helsinki Üniversitesi, Doğu Finlandiya Üniversitesi, Åbo Akademi ve Turku Üniversitesi’nde ise din dersi öğretmeni yetiştirme programları yer almaktadır. Öğretmen yetiştiren tüm fakülteler, belli bir akademik disiplin çerçevesinde lisans bitirme tezi ve yüksek lisans tezlerinin dahil olduğu araştırma yöntemleri dersleri vermektedir. Öğretmenlik eğitiminin olmazsa olmazı pedagojik formasyon eğitimi de yine tüm fakültelerde benzer kriterlere uygun bir şekilde yer almaktadır. Bu derslerin dışında iletişim, bilgi teknolojileri ve seçmeli dersler de okutulmaktadır. Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitiminde araştırmaya dayalı bir yaklaşım benimsenmiştir. Fin Ulusal Eğitim Kurulu tarafından öğretmen yeterliği konusunda bazı temel yeterlik alanları belirlenmiştir. Bunlar; hayat boyu öğrenme, bilgi ve araştırmaya dayalı yönelim, verimlilik ve eğitimde gelecekteki ihtiyaçların ve yeterliliklerin öngörülmesidir. Finlandiya’da öğretmenlik, sürekli kendini güncel tutması gereken ve öğrenen bir meslek olduğundan tüm kariyerleri boyunca mesleki olarak kendilerini geliştirmeleri beklenmektedir. Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişimin sağlanması için öğretmenlere hizmet içi eğitim kursları verilmektedir. Ayrıca öğretmenler arasında iletişim sağlanması için mentor grupları kurulmakta ve mesleğe yeni başlayan öğretmenlere destek verilmektedir. Öğretmen istihdamı konusunda ise herhangi bir merkezi sınav sistemi uygulanmamaktadır. Öğretmen adayları, okullarda açılan öğretmen ilanlarına başvurarak istihdam edilmektedir.

2012 yılı itibariyle ülkemizde ilkokul 4 yıl, ortaokul 4 yıl ve lise 4 yıl olmak üzere toplamda 12 yıllık zorunlu eğitime geçilmiştir. Lise eğitiminin ardından üniversite sınavlarıyla yükseköğretime lisans düzeyinde devam edilmektedir. Lisans eğitiminde sonra lisansüstü eğitim imkanları yüksek lisans ve doktora düzeyinde yer almaktadır. Özellikle Cumhuriyet dönemi sonrasında siyasi çalkantılardan dolayı din eğitimi ile ilgili farklı politikalar uygulanmış ve 1982 Anayasası'nda yer alan din ve ahlak eğitimi ile ilgili maddeyle nihayet zorunlu DKAB öğretimi okullarda başlamıştır. Günümüzde de okutulmaya devam eden DKAB dersinin yanı sıra 2012 yılında müfredata 3 adet seçmeli din dersi eklenerek din ile ilgili daha fazla bilgi edinmek isteyen öğrencilere fırsat oluşturulmuştur. İmam hatip okulları ise günümüzde imam hatip ortaokulları ve imam hatip liseleri şeklinde hizmet vermektedir. Yüksek din öğretiminde ülkemizde ilahiyat fakülteleri ve İslami ilimler fakülteleri faaliyet göstermekte ve bu kurumlarda hem DİB'e hem de MEB'e personel yetiştirilmektedir.

Türkiye'de 1848 yılından beri mesleki düzeyde uygulanmakta olan öğretmen yetiştirme konusu, cumhuriyet döneminde önemli bir mesafe almıştır. Özellikle 1981 yılında öğretmen yetiştiren tüm kurumların MEB bünyesinden üniversitelere devredilmesiyle birlikte öğretmen eğitimi, üniversitelerin bünyesindeki eğitim fakültelerinde gerçekleştirilmeye, din dersi öğretmenleri ise ilahiyat fakülteleri bünyesinde yetiştirilmeye başlanmıştır. Günümüzde din dersi öğretmeni adayları, 240 AKTS'lik dersin yer aldığı 4 yıllık ilahiyat lisans eğitimini ve 60 AKTS'lik pedagojik formasyon derslerini aldıktan sonra öğretmenlik için gerekli şartları yerine getirmektedir. Öğretmen adayları mezun olduktan sonra KPSS ve ÖABT sınavlarının yanı sıra sözlü mülakat sınavına girerek MEB öğretmen ataması için ortalama bir puan elde etmektedir. Ardından adaylar, öğretmen atamaları için tercih yapmakta ve puan sıralamasına göre atanmaktadır.

İki ülkenin eğitim sistemi yapısı karşılaştırıldığında Türkiye'de okul sayıları, öğrenci sayıları ve öğretmen sayılarının Finlandiya'dakinden yaklaşık 16-20 kat daha fazla olduğu saptanmıştır. Finlandiya'daki 9 yıllık zorunlu temel eğitiminin yanı sıra 3 yıllık lise eğitiminin toplamı 12 yıl sürmekle beraber Türkiye'deki 12 yıllık toplam zorunlu eğitimle aynı süreye tekabül etmektedir. Finlandiya'da 7 yaşından 19 yaşına kadar süren temel eğitim ve lise eğitimi, Türkiye'de genel olarak 6 ile 18 yaş arası sürmektedir.

İki ülkede de okullarda din eğitimi derslerinin zorunlu olmasının yanı sıra Finlandiya’da din dersleri temel eğitimin ilk sınıfında başlamakta ve lise son sınıfa kadar 12 yıl boyunca okutulmaktadır. Türkiye’de ise ilkokul 4. sınıftan başlayarak lise son sınıfa kadar toplam 9 yıl din eğitimi verilmektedir. Finlandiya’da din eğitimi dersleri ağırlıklı olarak ülkenin çoğunluğunu oluşturan Evanjelik Luteryan mezhebine göre ve non-confessional bir yaklaşımla planlanmaktadır. Fakat azınlık dini gruplar için okullarda ders açılmakta ve din dersi almak istemeyenler için “Kültür, Dünya Görüşü ve Etik” dersi seçeneği sunulmaktadır. Türkiye’de ise mezhepler üstü bir yaklaşımla hazırlanan tek zorunlu din dersi DKAB dersi yanında seçmeli olarak temel dini bilgiler, Kur’an-ı Kerim ve Hz. Muhammed’in hayatı dersleri okutulmaktadır. Bu hususta iki ülkenin din eğitimi açısından en büyük farkı; Finlandiya’da azınlıklara yönelik din derslerinin tesis edilmesine karşın Türkiye’de azınlıklara yönelik hiçbir din dersinin olmamasıdır. Finlandiya nüfusunun çoğunluğunun Evanjelik Luteryan olması yanında bünyesinde Müslümanlar olmak üzere birçok azınlık nüfus barındırmaktadır. Finlandiya’da toplumun ihtiyaçlarına göre din eğitimi politikaları belirlenmektedir. Türkiye’de ise her ne kadar İslam dini çoğunluk olsa da azınlık dinlerin olduğu da bilinmektedir. Bu iki ülkedeki uygulamaların işaret ettiği temel nokta, meselenin din ve vicdan özgürlüğü bağlamında bir insan hakları konusu olarak görülmesi ve toplumsal bir uzlaşa ile politik zeminden uzaklaşarak insanın ihtiyaçlar temelinde meseleye yaklaşılarak konunun ele alınmasının gerekliliğidir. Türkiye’nin farklı sosyal ve kültürel zemininin yanında, var olan politik-ideolojik etki faktörlerinin getirdiği temel risklerin bu konuda adım atma noktasında çekinceler doğurduğu anlaşılmaktadır.

Finlandiya ve Türkiye’de din eğitimi politikalarının farklı olmasının yanı sıra din dersi müfredatlarının hazırlanışı ve yapısı da farklıdır. Finlandiya’da her ders için Fin Ulusal Eğitim Kurulu tarafında çekirdek bir müfredat hazırlanırken; dersin müfredat ve programlarının hazırlanması görevi yerel yönetim ve okul idaresiyle beraber dersin öğretmenine verilmiştir. Bu durum, dersin öğretmenin iş yükünü artırmakta fakat öğretmenin okul içerisindeki özerkliği açısından olumlu bir gelişme olarak görülmektedir. Türkiye’de ise müfredatlar sınıf düzeylerine göre her sınıfta beş ünite olacak şekilde MEB Talim ve Terbiye Kurulu tarafından hazırlanmaktadır. Müfredatların yanı sıra ders kitapları da MEB tarafından hazırlanarak öğretmen ve öğrencilere ücretsiz olarak

verilmektedir. Bu noktada Türkiye’deki öğretmenler müfredat ve program hazırlamak zorunda değildir ve bu konuda özerklikleri yoktur.

Finlandiya ve Türkiye’nin istihdam politikaları, özellikle üniversiteye öğrenci kabul sisteminin, öğrenci sayılarının ve siyasi yapının farklı olmasından dolayı ayrıştığı görülmektedir. Öğretmen eğitimi kalitesini yakından ilgilendiren istihdam politikaları, her iki ülkede de farklı sonuçlar ortaya koymuştur. Finlandiya’daki sistemin öğretmen eğitimini daha olumlu etkilediği görülmekle beraber Fin toplumuna daha uygun bir sistemin tesis edildiği görülmektedir. Türkiye’de ise mevcut istihdam politikalarının öğretmen eğitimi açısından birçok sorunu ortaya çıkardığı saptanmıştır. Türkiye’de öğretmen eğitimine ihtiyaçtan fazla öğrencinin alınması, öğrenci alımı yapılırken adayların iletişim ve mesleğe yatkınlıklarının ölçülmemesi ve ihtiyaçtan fazla öğretmen adayı yetiştirilmesinin bir sonucu olarak atanamayan öğretmenlerin sayısının çok olması öğretmen eğitimini ve öğretmenlik mesleğinin saygınlığını olumsuz etkilemektedir.

Araştırmada karşımıza çıkan önemli hususlardan birisi de Finlandiya’nın özellikle bağımsızlığını ilan etmesinden günümüze kadar uygulamış olduğu eğitim politikaları, din eğitimi politikaları ve öğretmen yetiştirme politikalarında halkın benimsemiş olduğu dini ve kültürel değerlerle çoğunlukla barışık olduğu görülmektedir. Finlandiya’nın gerçekleştirdiği reformlarda halkın çoğunluğunun üyesi olduğu Evanjelik Luteryan Kilisesi veya %1 gibi azınlık bir gruba hitap eden Ortodoks Kilisesini mağdur edecek bir uygulama yoktur. Din-devlet ilişkileri kapsamında kilisenin saygı duyulan bir kurum olduğu görülmektedir. Ayrıca din ve devletin gerek toplum nezdinde gerek siyasi çerçevede birbirleriyle uyum içinde olduğu saptanmıştır. Din ve devlet ilişkilerinin birbirinden ayrıldığı laiklik ilkesinin de uygulandığı görülmektedir. Bu açıdan eğitim politikalarında halkın dini ve kültürel ihtiyaçlarına genellikle cevap verilmiş ve eğitim sistemi bu iki olgudan bağımsız tesis edilmemiştir. Sonuç olarak, Finlandiya’nın kendi kültürel dokusuna özgün bir eğitim sistemi inşa ettiği görülmekte ve eğitim konusundaki başarısının dolaylı olarak bu yaklaşımdan kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırmadan elde sonuçlara göre Türkiye’deki öğretmen yetiştirme politikalarının iyileştirilmesi noktasında şu önerilerde bulunulabilir:

Türkiye’de de öğretmenlerin gelişimi ve yeterlikleri için yüksek lisans ve doktora eğitiminin daha fazla teşvik edilmesi gerekmektedir. Bu kapsamda MEB ve YÖK, protokol imzalayarak üniversitelerde öğretmenler için lisansüstü kontenjan belirlenmesi ve her yıl belli sayıda öğretmenin bu kontenjanlara yerleştirilmesi için çalışmalar yapılabilir. Ayrıca MEB, öğretmen alımında yüksek lisans ve doktora mezunu öğretmen adayları için önemli ölçüde kontenjan ayrımı yaparak öğretmen adaylarının lisansüstüne daha fazla yönelmesini sağlayabilir.

Finlandiya’da üniversitelerdeki öğretmen yetiştirme müfredatı örneği, bize araştırma tabanlı bir eğitimin ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Bu kapsamda ülkemizdeki öğretmen yetiştiren fakültelerin müfredatlarının da araştırma tabanlı bir yaklaşıma göre güncellenmesi gerektiği düşünülmektedir. İlahiyat programlarında araştırma yöntemleri, metodoloji ve eleştirel düşünce derslerinin yer alması ve bu derslerin 1. sınıfta ağırlıklı olarak okutulması gerekmektedir. Bu sayede ilahiyat fakültesi mezunlarının kalitesi artacak, DİB ve MEB istihdam alanları çerçevesindeki kurumların personel kalitesi aynı yönde etkilenecektir. Ayrıca ilahiyat fakültesi bünyesindeki lisansüstü öğrencilerin gelişimi olumlu yönde etkilenecek ve ilahiyatla ilgili akademik çalışmaların yetkinliğinde de önemli gelişimler görülecektir.

Türkiye’de öğretmen eğitimi programlarına öğrenci kabulünde üniversite sınavının yanı sıra, öğretmen adayının mesleğe yatkınlığı, ahlaki düzeyi ve iletişim becerilerini ölçen çeşitli sınav ve mülakatların yapılması hem öğretmen eğitimi olumlu yönde etkileyecek hem de öğretmenlik mesleğinin saygınlığını artıracaktır.

Ülkemizde öğretmenlik mesleğiyle ilgili istihdam planlamasının daha kapsamlı yapılması gerekmekte ve öğretmenlik programlarından mezun olan ve atanamayan öğretmen adaylarının sayısının azaltılması gerekmektedir. Bu kapsamda öğretmen yetiştiren programların kontenjanları belirlenirken ülkedeki ihtiyaç duyulan öğretmen sayısı dikkate alınmalıdır. Bu sayede öğretmenlik mesleğinin saygınlığı artacak ve işsiz öğretmen sayısı azalacaktır.

Türkiye’de öğretmenlere Finlandiya’daki gibi benzer özerkliklerin verilmesi durumunda ne tür kazanımların ortaya çıkacağı merak konusudur. Bu açıdan, Türkiye’de öğretmenlerin öğretimde özerklik konusu hakkında ne düşündükleri ve taleplerinin ne

olduğu farklı bir alan araştırma konusu olarak çalışılabilir ve bu sayede ülkemizdeki uygulanabilirliği hakkında daha fazla bilgi edinilebilir.

Ülkemizde mevcut din derslerine ek olarak, ülkedeki din ve inanç çeşitliğine yönelik Fin eğitim sisteminde yer alan etik dersine benzer bir dersin müfredata eklenmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir. Bu etik dersinin ülkemizdeki ve dünyadaki dini okuryazarlığa yönelik bilgiler içermesi ve öğrencilerin din ve inanç konularında daha bilinçli olması sağlanmalıdır. Zorunlu ve seçmeli din derslerinde kendi diniyle ilgili ayrıntılı bilgi edinme şansı olan öğrencilerin Türkiye'deki ve dünyadaki diğer dinlerin ve farklı inançların farkında olmasına yönelik eğitim gerçekleştirilebilir. Her geçen gün küreselleşmenin hızla artmasıyla beraber dini çoğulculuğun ve çeşitliliğin de ülkemizde arttığı gerçeği göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin dini okuryazarlık konusunda daha da bilinçlenmesi ve toplumsal barışın daha etkili bir şekilde tesis edilmesi için tüm din ve inançları konu alan bir etik dersinin müfredata eklenmesi önerilmektedir.

Finlandiya'nın kendi kültürel dokusuna özgün bir eğitim sistemi inşa ettiği görülmekte ve eğitim konusundaki başarısının dolaylı olarak bu yaklaşımdan kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu noktada önerimiz; ülkemizde de eğitim politikaları, din eğitimi politikaları ve öğretmen yetiştirme politikalarının kültürel dokumuzla daha uyumlu hale getirilmesidir. Bunun yanında küresel ölçekteki gelişmelerin takip edilmesine devam edilmeli ve ülkemiz eğitim sistemine katkıda bulunması sağlanmalıdır.

Finlandiya gibi eğitim konusunda dünyada önemli bir yere sahip bir ülkenin örgün öğretimde din derslerini temel eğitimin ilk sınıfından itibaren başlatması, din eğitiminin erken yaşlarda başlatılmasıyla ilgili en önemli örneklerden birisidir. Ülkemizde 1982 Anayasasında yer alan din eğitimi ile ilgili maddenin ardından DKAB dersleri temel eğitimin 4. sınıfından itibaren okutulmaya başlamıştır. Fakat maddede hangi sınıftan başlaması gerektiği vurgulanmamış, dönemin ilgili politik makamlarınca böyle bir karar alınmıştır. Finlandiya örneğinde olduğu gibi günümüzde din derslerinin daha küçük yaşlarda okutulabildiği ve bunun olumlu sonuçları olduğu görülmektedir. Bu açıdan ülkemizde de din derslerinin ilkökul 1. sınıftan itibaren öğrencilerin gelişim basamaklarına uygun bir şekilde verilmesi gerektiği düşünülmektedir. Ayrıca bu konuyla ilgili kapsamlı çalışmaların ele alınması gerekmektedir.

KAYNAKÇA

- Abazoğlu, İ., Yıldırım, O., & Yıldızhan, Y. (2016). Geçmişten Günümüze Türk Eğitim Sisteminde Öğretmen Yetiştirme. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2016(6), 143-160.
- Åbo Akademi. (2023a). Major Subject Theology. <https://www.abo.fi/en/study-subject/theology/>
- Åbo Akademi. (2023b). Bachelor of Theology, Subject Teacher. <https://studiehandboken.abo.fi/en/programme/25245?period=2022-2024>
- Åbo Akademi. (2023c). Master of Theology, Subject Teacher. <https://studiehandboken.abo.fi/en/programme/25678?period=2022-2024>
- Act on General Upper Secondary Education (2018). https://www.finlex.fi/en/laki/kaannokset/2018/en20180714_20191185.pdf
- Akdemir, A. S. (2013). Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Programlarının Tarihçesi ve Sorunları. *Turkish Studies*, 15-28.
- Akyüz, Y. (2006). Türkiye’de Öğretmen Yetiştirmenin 160. Yılında Darülmuallimin’in İlk Yıllarına Toplu ve Yeni Bir Bakış. *Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi*, 17-58.
- Asetus kasvatustieteellisen alan tutkinnoista ja opettajankoulutuksesta (1995). <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1995/19950576>
- Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista (1998). <https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986>
- Aydın, A., & Başkan, G. A. (2005). The Problem of Teacher Education in Turkey. *Biotechnology & Biotechnological Equipment*, 191-197.
- Aydın, A., Sarier, Y., Uysal, Ş., Aydoğdu-Özoğlu, E., & Özer, F. (2014). Türkiye’de Öğretmen İstihdamı Politikalarının Değerlendirilmesi. *Education Administration: Theory and Practice*, 397-420.
- Aydın, M. (2010). Hristiyanlık İçinde Yaşayan Dünya Dinleri (ss. 77-195). DİB Yayınları.
- Aydın, M. Ş. (2016). *Cumhuriyet Döneminde Din Eğitimi Öğretmeni Yetiştirme ve İstihdamı*. Dem Yayınları.
- Ayhan, H. (1999). *Türkiye’de Din Eğitimi*. Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları.
- Bahçekapılı, M. (2013). Finlandiya’da Din Eğitimi. *International Journal of Social Science*, 889-922.
- Basic Education Act (1998). https://www.finlex.fi/en/laki/kaannokset/1998/en19980628_20100642.pdf
- Brunila, K., & Kallioniemi, A. (2017). Equality Work and Questioning the Persistent Heteronormativity in Teacher Education in Finland. *Policy Futures in Education*, 1-14.
- Cebeci, S. (2005). *Din Eğitimi Bilimi ve Türkiye’de Din Eğitimi*. Akçağ Yayınları.
- Christensen, E. (1995). Is the Lutheran Church Still the State Church? An Analysis of Church-State Relations in Finland. *BYU Law Review*, 584-601.
- Code of Ethics for Finnish Teachers. (1998). Opetusalan Ammattijärjestö OAJ. www.oaj.fi: <https://www.oaj.fi/arjessa/opetustyon-eettiset-periaatteet/comeniuksen-vala/>

- Comeniuksen vala eli opettajan vala. (2021). Opetusalan Ammattijärjestö OAJ. <https://www.oaj.fi/arjessa/opetustyon-eettiset-periaatteet/comeniuksen-vala/>
- Creswell, J. W. (2023). *Nitel Araştırma Yöntemleri Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev.). Siyasal Kitabevi.
- Çelik, Z., & Gür, B. S. (2014). Yükseköğretim Sistemlerinin Yönetimi ve Üniversite Özerkliği: Küresel Eğilimler ve Türkiye Örneği. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1, 18-27.
- Dağlı, A. (2006). 2547 Sayılı Yüksek Öğretim Kanunu ve Öğretmen Yetiştiren Kurumların Üniversitelere Devredilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/69914#:~:text=23.5.1989%20tarihinde%2C%20Yüksek%20Öğretim,Sınıf%20Öğretmenliği%20Bölümü%20haline%20getirilmişlerdir.>
- Demirtaş, H., & Kırbaç, M. (2016). Pedagojik Formasyon Sertifika Programı Öğrencilerinin Pedagojik Formasyon Eğitimine İlişkin Görüşleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 138-152.
- Dursunoğlu, H. (2003). Cumhuriyet Döneminde İlköğretime Öğretmen Yetiştirmenin Tarihi Gelişimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 160. https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli_egitim_dergisi/160/dursunoglu.htm
- Erken, B. (2020). Hukuki Temelde Türkiye’de Zorunlu Din Dersi. *Selçuk Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 28(1), 237-263.
- European Agency. (2023). Country information for Finland - Financing of inclusive education systems. <https://www.european-agency.org/country-information/finland/financing-of-inclusive-education-systems>
- Eurydice. (2020). Administration and governance at central and/or regional level. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/finland/administration-and-governance-central-andor-regional-level>
- Eurydice. (2023). Organisation of the education system and of its structure. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/finland/organisation-education-system-and-its-structure>
- Ev, H. (2015). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Yeterlikleri Bağlamında İlahiyat Fakülteleri ve Öğretmen Yetiştirme Sistemini Yeniden Yapılandırma. *CBÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 83-100.
- Finland Education Model. (2023). CCE Finland. <https://www.ccefinland.org/introductiontofinlandeducation>
- Finlandiya Diyanet İslam Cemaati. (2021). <https://diyanet.fi/>
- Furat, A. Z. (2021). *Türkiye’de Yüksek Din Öğretimi (Değişen Dönüşen Kurumlar)*. Kayıhan.
- Gündüz, T. (1998). Türkiye’de Cumhuriyet Dönemi Din Eğitimi ve Öğretimi Kronolojisi (1923-1998). *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 7(1), Article 1.
- Gür, B. S., & Çelik, Z. (2009). *Türkiye’de Millî Eğitim Sistemi: Yapısal Sorunlar ve Öneriler*. SETA. https://file.setav.org/Files/Pdf/20121126140909_setaturkiyede_milli_egitim_sistemi.pdf
- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2018). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Hamarat, E. (2019). 21. Yüzyıl Becerileri Odağında Türkiye’nin Eğitim Politikaları. *SETA*, 7-24.

- Hammerness, K., Ahtiainen, R., & Sahlberg, P. (2017). *Empowered Educators in Finland*. Jossey-Bass.
- Hazır, O. (2015). Öğretmen Etkinliği: Finlandiya Örneği. *Kara Harp Okulu Bilim Dergisi*, 3-24.
- Heinonen, A. (2016). Islamin opettajia tarvitaan lisää suomalaisiin kouluihin. Içinde *Savon Sanomat*. <https://www.savonsanomat.fi/paikalliset/3058273>
- Hella, E., & Wright, A. (2008). Learning 'About' and 'From' Religion: Phenomenography, the Variation Theory of Learning and Religious Education in Finland and the UK. *British Journal of Religious Education*, 53-64.
- Helsingin Yliopisto. (2023a). Subject Teacher Education Programme in English (STEP) \textbar Instructions for Students. <https://studies.helsinki.fi/instructions/article/subject-teacher-education-programme-english-step>
- Helsingin Yliopisto. (2023b). Islamic Studies and Islamic Theology. <https://blogs.helsinki.fi/islamic-studies-and-theology/courses-taught/courses-taught-in-2022-2023/>
- Helsingin Yliopisto. (2024a). Didaktiikka. <https://sisu.helsinki.fi/student/courseunit/otm-77907e37-1cf0-4fa2-a68c-fbc7f7f7be88/brochure>
- Helsingin Yliopisto. (2024b). Johdatus kasvatopsykologiaan. <https://sisu.helsinki.fi/student/courseunit/otm-5060596a-fba1-4285-8c11-b614ab0ca344/brochure>
- Helsingin Yliopisto. (2024c). Subject Didactics I: Curriculum and Teaching. <https://sisu.helsinki.fi/student/courseunit/otm-36a1aee8-1b4a-43d5-844f-2e32d4759a07/brochure>
- Helsingin Yliopisto. (2024d). Subject Didactics II: Assessment and Development. <https://sisu.helsinki.fi/student/courseunit/otm-763c6ed2-ec77-468c-9e00-c3bf65ad19d3/brochure>
- Helsingin Yliopisto. (2024e). Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki. <https://sisu.helsinki.fi/student/courseunit/otm-2338aa95-6195-490d-b345-ff90a18d696b/brochure>
- Helsingin Yliopisto. (2024f). Kasvatuksen yhteiskunnalliset, kulttuuriset ja filosofiset perusteet. <https://sisu.helsinki.fi/student/courseunit/otm-24d39dad-378b-4532-b285-004af64650f3/brochure>
- Helsingin Yliopisto. (2024g). Opettaja työnsä tutkijana (aineenopettajakoulutus). <https://sisu.helsinki.fi/student/courseunit/otm-5d92e77b-d032-40f6-856e-2ce2decc9d00/brochure>
- Helsingin Yliopisto. (2024h). Basic Practice. <https://sisu.helsinki.fi/student/courseunit/otm-8b27d060-f951-46f6-8179-ade5c6d6b82f/brochure>
- Helsingin Yliopisto. (2024i). Advanced Practice. <https://sisu.helsinki.fi/student/courseunit/otm-5f9d50f9-8cd8-45a3-836f-2f63cfdc1730/brochure>
- Hendek, A. (2020). *Religious Education Policy in Turkey and England*. Ensar Neşriyat.
- Holmén, J. (2022). The autonomy of higher education in Finland and Sweden: Global management trends meet national political culture and governance models. *Comparative Education*, 58(2), 147-163. <https://doi.org/10.1080/03050068.2021.2018826>

- Ikkala, J., & Putkonen, N. (2022). *Moskeijan islamin opetus koulun uskonnonopetuksen korvaavana opetuksena*. <https://katsomukset.fi/2022/09/14/moskeijan-islamin-opetus-koulun-uskonnonopetuksen-korvaavana-opetuksena/>
- Index of Economic Freedom*. (2023). Finland. <https://www.heritage.org/index/country/finland>
- Itä-Suomen Yliopisto*. (2023). School of Theology. <https://opas.peppi.uef.fi/en/degree-studies-in-finnish/29204-school-of-theology/24284/13928?period=2023-2024>
- İlahiyat Formasyon Programları*. (2017). Yükseköğretim Kurulu. <https://ogrenciisleri.ebyu.edu.tr/Dosyalar/EvrakIsleri/2017/03102017-65877.PDF>
- İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4,5,6,7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu*. (2006). Milli Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü. https://dogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_12/06191203_dkab_2006_ilkogretim.pdf
- İlköğretim ve Eğitim Kanunu* (1961). <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.4.222.pdf>
- İlköğretim ve Eğitim Kanunu İle Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun*. (2012). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/04/20120411-8.htm>
- İmam-Hatip Okulu İdare Yönetmeliği (1972). <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/71.pdf>
- İnal, K. (2008). *Eğitim ve İdeoloji*. Kalkedon Yayınları.
- Kaariainen, K. (2011). Religion and State in Finland. *Nordic Journal of Religion and Society*, 155-171.
- Kallioniemi, A., & Ubani, M. (2016). Religious Education in Finnish School System. İçinde H. Niemi, A. Toom, & A. Kallioniemi (Ed.), *Miracle of Education The Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish Schools* (ss. 179-190). Sense Publishers.
- Kananen, J. (2016). *The Nordic Welfare State in Three Eras*. Routledge Taylor & Francis Group.
- Kansakoulun opetussuunnitelma komitean mietintö. 2: Varsinaisen kansakoulun opetussuunnitelma*. (1952). Valtion julkaisutoimisto.
- Kansanen, P. (2003). Teacher Education in Finland: Current Models and New Developments. İçinde L. Vlasceanu, C. Barrows, & B. Moon (Ed.), *Institutional Approaches to Teacher Education within Higher Education in Europe: Current Models and New Developments* (ss. 85-108). UNESCO - CEPES.
- Kılıç, Z., & Güven, S. (2017). Türk Millî Eğitim Şûralarında alınan kararların incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 588-599.
- Kimanen, A. (2014). Measuring Confessionality by the Outcomes? Islamic Religious Education in the Finnish School System. *British Journal of Religious Education*, 264-278.
- Konda. (2021). Konda Araştırma ve Danışmanlık. <https://interaktif.konda.com.tr/rapor/turkiye-100-kisi-olsa/1#navislide%20adresinden%20al%C4%B1nd%C4%B1>
- Kuşçuoglu, A. (2016). *Finlandiya'da Din Eğitimi* [Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü]. https://www.academia.edu/32921341/Finlandiyada_Din_E%C4%9Fitimi_pdf
- Laki ammatillisesta opettajankoulutuksesta (2013). <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/kumotut/2003/20030356>
- Laki lasten päivähoidosta annetun lain muuttamisesta (2015). <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2015/20150580>

- Laki ortodoksisesta kirkosta (2006). <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2006/20060985>
- Lavonen, J. (2020). Curriculum and Teacher Education Reforms in Finland That Support the Development of Competences for the Twenty-First Century. İçinde F. M. Reimers (Ed.), *Audacious Education Purposes How Governments Transform the Goals of Education Systems* (ss. 65-80). Springer.
- Maarif Teşkilatına Dair Kanun (1926). https://www5.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR_KARARLAR/kanuntbmmc004/kanuntbmmc004/kanuntbmmc00400789.pdf
- Martikainen, T. (2007). The Governance of Islam in Finland. *Temenos*, 243-265.
- Martikainen, T. (2013). Finland. İçinde J. S. Nielsen, S. Akgönül, E. Račius, & A. Alibašić (Ed.), *Yearbook of Muslims in Europe* (ss. 237-246). Brill.
- Maxwell, J. A. (2018). *Nitel Araştırma Tasarımı: Etkileşimli Bir Yaklaşım* (M. Çevikbaş, Çev.). Nobel Yayınları.
- MEB Tebliğler Dergisi. (1992). Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB Tebliğler Dergisi. (2004). https://dhgm.meb.gov.tr/tebligler-dergisi/2004/2566-_kasm_2004.pdf
- Merriam, S. B. (2023). *Nitel Araştırma: Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber* (S. Turan, Çev.). Nobel Yayınları.
- Mikkilä-Erdmann, M., Warinowski, A., & Iiskala, T. (2019). *Teacher Education in Finland and Future Directions*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.286>
- Mikkola, A. (2016). Perspectives for the Future of the Teaching Profession. İçinde H. Niemi, A. Toom, & A. Kallioniemi (Ed.), *Miracle of Education* (ss. vi-iv). Sense Publisher.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (1990). Eğitim ve Öğretim Yüksek Kurulu Kararı. <http://dogm.meb.gov.tr/www/egitim-ve-ogretim-yuksek-kurulu-karari/icerik/13>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2001). *21. Yüzyıla Girerken Türk Eğitim Sisteminin İhtiyaç Duyduğu Çağdaş Öğretmen Profili*. Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2010). *18. Milli Eğitim Şurası*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2011). MEB 21. Yüzyıl Öğrenci Profili. https://www.meb.gov.tr/earged/earged/21.%20yy_og_pro.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2022a). 2021-2022 Örgün Eğitim İstatistikleri Açıklandı. <https://www.meb.gov.tr/2021-2022-orgun-egitim-istatistikleri-aciklandi/haber/27552/tr>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2022b). Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. <https://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-istatistikler/kategori/23>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2023). Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_09/14104730_2023-43_Temel_Egitim_Ylkokul_Ortaokul.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği (2023).
- Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (2011). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2011/09/20110914-1.htm>

Milli Eğitim Temel Kanunu (1973).

Morgan, H. (2014). The Education System in Finland: A Success Story Other Countries Can Emulate. *Childhood Education*, 453-457.

Moskeijoita Suomessa. (2021). Moskeijoita Suomessa.
<https://www.islamopas.com/moske.html#1>

National Core Curriculum for Basic Education. (2004). Finnish National Board of Education.

National Core Curriculum for Basic Education. (2014). Finnish National Board of Education.

National Core Curriculum for Early Childhood Education and Care. (2016). Finnish National Board of Education.

National Core Curriculum for General Upper Secondary Schools. (2015). Finnish National Board of Education.

NATO. (2023). Finland joins NATO as 31st Ally.
https://www.nato.int/cps/en/natohq/news_213448.htm

Nazıroğlu, B. (2019). İlahiyatın Temel Sorun Alanları. İçinde İ. Turan & F. Sancar (Ed.), *Türkiye'de Yüksek Din Öğretimi: Kurumsallaşma-Sorunlar-Beklentiler* (ss. 141-152). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Yayınları.

Nazıroğlu, B. (2020a). *Derdimiz İlahiyat*. Okur Akademi.

Nazıroğlu, B. (2020b). Din Eğitiminde Temel Kavramlar. İçinde İ. Turan & B. Nazıroğlu, *Din Eğitimi* (ss. 15-34). Bilimsel Araştırma Yayınları.

Nazıroğlu, B. (2020c). Yüksek Din Öğretimi. İçinde İ. Turan & B. Nazıroğlu (Ed.), *Din Eğitimi* (ss. 143-166). Bilimsel Araştırma Yayınları.

Niemi, H. (2015). Teacher Professional Development in Finland: Towards a More Holistic Approach. *Psychology, Society and Education*, 278-294.

Niemi, H. (2016). The Societal Factors Contributing to Education and Schooling in Finland. İçinde H. Niemi, A. Toom, & A. Kallioniemi (Ed.), *Miracle of Education The Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish Schools* (ss. 23-40). Sense Publishers.

OECD. (2020). Education Policy Outlook Turkey. <https://www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Turkey-2020.pdf>

Onniselka, S. (2011). İslamin Opetus Koulussa. İçinde M. Tuomas & T. Sakaranaho (Ed.), *Mita Muslimit Tarkoittavat? Keskustelua Islamilaisista Virtauksista Suomessa Ja Euroopassa [What the Muslims Mean?]*. Savukeidas.

Opettajan arvot ja eettiset periaatteet. (2021). <https://www.oaj.fi/arjessa/opetustyon-eettiset-periaatteet/opettajan-arvot-ja-eettiset-periaatteet/>

Opettajankoulutuksen kehittämisohjelma. (2022).
<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/164087/OpettajankoulutuksenKehittamisohjelma.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2016, Ekim 13). Opettajankoulutuksen kehittämisohjelma julkistettiin. <https://okm.fi/-/opettajankoulutuksen-kehittamisohjelma-julkistettiin-opettajien-osaamista-kehittettava-suunnitelmallisesti-lapi-tyouran>

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2021). Opetus- ja kulttuuriministeriö. <https://okm.fi/etusivu>

- Opetusalan Ammattijärjestö.* (2021). The Comenius' Oath. <https://www.oaj.fi/en/education/ethical-principles-of-teaching/comenius-oath-for-teachers/>
- Opetushallitus.* (2021). Finnish National Agency for Education - EDUFI. <https://www.oph.fi/en/about-us>
- Opetushallitus.* (2023). Opetushallitus: Uskonnon oppimäärät. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/uskonnon-oppimaarat>
- Orta Tedrisat Muallimleri Kanunu (1925). https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR_KARARLAR/kanuntbmmc002/kanuntbmmc002/kanuntbmmc00200439.pdf
- Osaava Verme.* (2013). [Sivu]. Koulutuksen tutkimuslaitos. <https://ktl.jyu.fi/vanhat/osaavaverme/in-english/the-finnish-network-for-teacher-induction-osaava-verme>
- Öcal, M. (2011). *Osmanlı'dan Günümüze Türkiye'de Din Eğitimi*. Düşünce Kitabevi Yayınları.
- Öcal, M. (2013). *Dünden Bugüne İmam Hatip Liseleri (1913-2013)*. 65-104.
- Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.* (2023). Mesleki Gelişim Faaliyetleri. <http://oygm.meb.gov.tr/www/mesleki-gelisim-faaliyetleri/icerik/7>
- Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri.* (2006). Milli Eğitim Bakanlığı.
- Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri.* (2017). Milli Eğitim Bakanlığı.
- Öğretmenlik Mesleği Kanunu* (2022). <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=7354&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=5>
- Öz, A. (2012). *Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde düzenlenen hizmet içi eğitimlerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin mesleki gelişimine katkısı (İstanbul örneği)*. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özcan, M. (2011). *Bilgi Çağında Öğretmen Eğitimi, Nitelikleri ve Gücü: Bir Reform Önerisi*. TED.
- Özoğlu, M. (2010). Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Sorunları. *Seta Analiz*, 2-37.
- Özoğlu, M. (2011). *Türkiye'nin Öğretmen Yetiştirme Politikası*. 143-156.
- Parmaksızoğlu, İ. (1966). *Türkiye'de Din Eğitimi*. MEB.
- Pew Research.* (2015, Nisan 2). Religious Composition by Country, 2010-2050. <https://www.pewresearch.org/religion/2015/04/02/religious-projection-table/>
- Poulter, S. (2016). From Citizenship of God's Kingdom to Liberal Individualism? A Critical Historical Analysis of Finnish Religious Education. *British Journal of Religious Education*, 187-206.
- Pyysiäinen, M. (2000). *Yksi Oppiaine, Seitsemän Opetussuunnitelmaa*. Helsingin Yliopiston Soveltavan Kasvatustieteen Laitos.
- Resmi Gazete (1987). <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/19557.pdf>
- Sahlberg, P. (2012a). A Model Lesson Finland Shows Us What Equal Opportunity Looks Like. *American Educator*, 20-40.

- Sahlberg, P. (2012b). Teachers and Teacher Education in Finland. İçinde L. Darling-Hammond & A. Liebermann (Ed.), *Teacher Education Around the World* (ss. 1-21). Routledge.
- Sakaranaho, T. (2006). *Religious Freedom, Multiculturalism, Islam: Cross-reading Finland and Ireland*. Brill.
- Sakaranaho, T. (2013). Religious Education in Finland. *Temeno (Nordic Journal of Comparative Religion)*, 225-254.
- Sakaranaho, T., & Rissanen, I. (2021). Islamic Religious Education in Finland. İçinde L. Franken & B. Gent (Ed.), *Islamic Religious Education in Europe: A Comparative Study* (ss. 112-127). Routledge.
- Salmenkivi, E., Kasa, T., Putkonen, N., & Kallioniemi, A. (2022). Human rights and children's rights in worldview education in Finland. *Human Rights Education Review*, 47-69.
- Sarjala, J. (2013). Equality and Cooperation Finland's Path to Excellence. *American Educator*, 32-36.
- Shantz, D. H., & Erb, P. C. (2013). *An Introduction to German Pietism: Protestant Renewal at the Dawn of Modern Europe*. Johns Hopkins University Press.
- Simola, H. (1998). Firmly Bolted into the Air: Wishful Rationalism as a Discursive Basis for Educational Reforms. *Teachers College Record*, 731-757.
- Simola, H. (2005). The Finnish miracle of PISA: Historical and sociological remarks on teaching and teacher education. *Comparative Education*, 41(4), 455-470. <https://doi.org/10.1080/03050060500317810>
- Sözleşmeli Öğretmen İstihdamına İlişkin Yönetmelik (2016). <https://www.mevzuat.gov.tr/File/GeneratePdf?mevzuatNo=22705&mevzuatTur=KurumVeKurulusYonetmeligi&mevzuatTertip=5>
- Statista. (2018). Finland: Number of Teachers in Educational Institutions by Type of Institution 2018. <https://www.statista.com/statistics/528843/finland-number-of-teachers-in-educational-institutions-by-type-of-institution/>
- Statistics Finland. (2015). Population by Areas 2015; Statistics Finland. https://www.stat.fi/til/vaerak/2015/01/vaerak_2015_01_2016-09-23_tau_006_en.html
- Statistics Finland. (2019). Population and Society; Statistics Finland. https://www.stat.fi/tup/suoluk/suoluk_vaesto_en.html
- Statistics Finland. (2020a). Population and Society; Statistics Finland. https://www.stat.fi/tup/suoluk/suoluk_vaesto_en.html
- Statistics Finland. (2020b). Preliminary Data on Vital Statistics by Month of Occurrence 2020; Statistics Finland. https://www.stat.fi/til/vamuu/2020/12/vamuu_2020_12_2021-01-21_tau_001_en.html
- Statistics Finland. (2022). Educational Institutions by Year, Area, Owner, Language of Instruction, Type of Educational Institution and Information. https://pxweb2.stat.fi:443/PxWebPxWeb/pxweb/en/StatFin/StatFin__kjarj/statfin_kjarj_pxt_125j.px/
- Statistics Finland. (2023a). Preliminary Population Structure by Month, Area, Age and Information. https://pxdata.stat.fi:443/PxWebPxWeb/pxweb/en/StatFin/StatFin__vamuu/statfin_vamuu_pxt_11lj.px/

- Statistics Finland.* (2023b). Population 31.12. by Region, Language, Age, Year and Information. https://pxdata.stat.fi:443/PxWebPxWeb/pxweb/en/StatFin/StatFin__vaerak/statfin_vaera_k_pxt_11rl.px/
- Statistics Finland.* (2023c). Population 31.12. by Religious Community, Age, Year and Information. https://pxdata.stat.fi:443/PxWebPxWeb/pxweb/en/StatFin/StatFin__vaerak/statfin_vaera_k_pxt_11rx.px/
- Statistics Finland.* (2023d). Preliminary Population Structure by Area. https://pxdata.stat.fi:443/PxWebPxWeb/pxweb/en/StatFin/StatFin__vamu/statfin_vamu_u_pxt_11lj.px/
- Suomen Islamilainen Yhdyskunta.* (2021). Uskonnot Suomessa. <http://www.uskonnot.fi/yhteisot/view.php?orgId=442>
- Süral, S., & Sarıtaş, E. (2015). Pedagojik Formasyon Programına Katılan Öğrencilerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Yeterliklerinin İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 62-75.
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yönetmeliği (2011). <https://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1606.pdf>
- Tevhidi Tedrisat Kanunu (1924). <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.3.430.pdf>
- The Constitution of Finland (1999). <https://www.finlex.fi/en/laki/kaannokset/1999/en19990731.pdf>
- The Finnish Education System.* (2023). The Finnish Education System. <https://www.infofinland.fi/en/education/the-finnish-education-system#heading-c9baf54f-ee00-423f-a638-12a926607440>
- The Results of PISA.* (2006). Opetus- Ja Kulttuuriministeriö. <https://okm.fi/en/pisa-2006-en>
- The Results of PISA.* (2009). Opetus- Ja Kulttuuriministeriö. <https://okm.fi/en/pisa-2009-en>
- The Results of PISA.* (2012). Opetus- Ja Kulttuuriministeriö. <https://okm.fi/en/pisa-2012-en>
- The Results of PISA.* (2015). Opetus- Ja Kulttuuriministeriö. <https://okm.fi/en/pisa-2015-en>
- Tirri, K. (2014). The Last 40 Years in Finnish Teacher Education. *Journal of Education for Teaching*, 40, 600-609.
- Torfs, R. (2007). Religion and State Relationships in Europe. *Religious Studies Review*, 31-41.
- Tosuntaş, Ş. B. (2020). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerinin İncelenmesi. *Academy Journal of Educational Sciences*, 53-61.
- Tucker, M. (2011). Teacher Quality: What's Wrong with U.S. Strategy? *Educational Leadership*, 42-46.
- Turan, İ. (2013). *Avrupa Birliği Sürecinde Türkiye’de Din Eğitimi Politikaları*. İz Yayıncılık.
- Turan, İ. (2017). Türkiye’de İlahiyat Eğitimi: İstihdam Alanı-Program İlişkisi Üzerine Bir Değerlendirme. *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 59-77.
- Turner, B. S. (2011). *Religion and Modern Society, Citizenship, Secularization and the State*. Cambridge University Press.
- Turun Yliopisto.* (2023). Department of Study of Religion. <https://www.utu.fi/en/university/faculty-of-humanities/study-of-religion>

- Türk, E. (2015). *Türk Eğitim Sistemi ve Ortaöğretim*. Ortaöğretim Genel Müdürlüğü.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2023). Dünya Nüfus Günü. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Dunya-Nufus-Gunu-2023-49688>
- Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi. (2022). Mesleki Yeterlik Kurumu. <https://www.myk.gov.tr/index.php/tr/turkiye-yeterlilikler-cercevesi>
- Türkiye’de Din Eğitimi Genel Görünüm ve Eğilimler. (2023). İlim Kültür Eğitim Vakfı.
- Türkiye’de Öğretmen Eğitimi ve İstihdamı: Mevcut Durum ve Öneriler. (2017). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Ubani, M. (2012). What Characterises the Competent RE Teacher? Finnish Student Teachers’ Perceptions at the Beginning of Their Pedagogical Training. *British Journal of Religious Education*, 35-50.
- Universities Act, 558 (2009). https://www.finlex.fi/en/laki/kaannokset/2009/en20090558_20160644.pdf
- Uskonnonvapauslaki, 453 (2003). <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2003/20030453>
- Väljärvi, J., Kupari, P., Linnakylä, P., Reinikainen, P., Sulkunen, S., Törnroos, J., & Arffman, I. (2007). *Finnish Success in PISA and Some Reasons Behind It*. Kirjapaino Oma Oy.
- Weintraub, D. (2007). Juutalainen Kasvatus Ja Uskonnonopetus. İçinde T. Sakaranaho & A. Jamisto (Ed.), *Monikulttuurisuus Ja Uudistuva Uskonnonopetus* (ss. 223-231). Helsingin Yliopiston Uskontotieteen Laitos.
- XI. Milli Eğitim Şûrası. (1982). MEB.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, M. (2020). Genel Eğitimde Din Eğitimi ve Öğretimi. İçinde İ. Turan & B. Nazıroğlu (Ed.), *Din Eğitimi* (ss. 107-123). Bilimsel Araştırma Yayınları.
- YÖK. (2006). Eğitim Fakültelerinde Uygulanacak Yeni Programlar Hakkında Açıklama. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Ogretmen-Yetistirme/1-aciklama_programlar.pdf
- YÖK. (2007). *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007)*. Yükseköğretim Kurulu. <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/ogretmen-yetistirme-ve-egitim-fakulteleri.pdf>
- YÖK. (2012). *BASIN DUYURUSU: Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi (ÖABT) (10.12.2012)*. Yükseköğretim Kurulu.
- YÖK. (2021). Pedagojik Formasyon Usul ve Esaslar. https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Kurumsal/IdariBirimler/egitim_ogretim_daire_ysk/pedagojik-formasyon-usul-ve-esaslar.aspx
- YÖK. (2022a). Yükseköğretim Kurulu Tarihçe. <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/tarihce>
- YÖK. (2022b). Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi. <https://istatistik.yok.gov.tr/>
- YÖK. (2023a). İlahiyat Programı Bulunan Tüm Üniversiteler. <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=20041>
- YÖK. (2023b). Yükseköğretimde Yeni İstatistikler. <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2023/yuksekogretimde-yeni-istatistikler.aspx>

YÖK. (2024). Bologna Süreci Nedir?
<https://uluslararasi.yok.gov.tr/uluslararasilasma/bologna/temel-bilgiler/bologna-sureci-nedir>

Yükseköğretim Kanunu, 2547 (1981).
<https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=2547&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=5>



ÖZ GEÇMİŞ

Mehmet Kurt, Samsun Anadolu İmam Hatip Lisesini bitirdikten sonra Lisans eğitimini 2012 yılında Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nde tamamladı. 2012 yılında OMÜ LEE Felsefe ve Din Bilimleri Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans programına girdi ve 2016 yılında bitirdi, aynı yıl Felsefe ve Din Bilimleri ABD doktora programına başladı. 2017 yılından beri Sinop Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Din Eğitimi Anabilim Dalı'nda araştırma görevlisi olarak görev yapan Mehmet Kurt, iyi derecede İngilizce bilmektedir. Temel ilgi alanları arasında karşılaştırmalı din eğitimi, yüksek din öğretimi ve öğretmen eğitimi yer almaktadır. 27.12.2023

İletişim Bilgileri

ORCID ID : 0000-0002-6021-1024

Yayınlar:

1. *Kitap Bölümü*: Kurt, Mehmet (2023). Finlandiya'da Din Eğitimi. İçinde H. Sözen (Ed.), *Diasporada Din Eğitimi* (ss. 162-205). GAV Perspektif Yayınları.
2. *Kitap Bölümü*: Kurt, Mehmet (2023). Finlandiya'da Okullarda Din Eğitimi. İçinde M. Zengin & A. Hendek (Ed.), *Kuzey ve Doğu Avrupa'da Okullarda Din Eğitimi* (ss. 87-124). Değerler Eğitimi Merkezi.
3. *Sempozyum Bildirisi (Tam Metin)*: Kurt, Mehmet (2023). *Finlandiya'da Zorunlu Din Eğitimi Derslerine Alternatif Olarak 'Kültür, Dünya Görüşü ve Etik' Dersinin İncelenmesi*. 7. Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Kongresi. 261-274.
4. *Sempozyum Bildirisi*: Kurt, Mehmet, & Kallioniemi, Arto (2023). *RE Teacher Education Policy in Finland and Turkey*. International Seminar on Religious Education and Values Session XXIV "Plagues and pandemics of our time: Challenges for religious, values and worldview education", ISREV.
5. *Sempozyum Bildirisi (Tam Metin)*: Kurt, Mehmet (2018). Öğrenim Gördükleri Alanlara Göre Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Medya Kullanım Alışkanlıkları. 4. Uluslararası Din Bilimleri Sempozyumu, Alanya. 178-202.
6. *Sempozyum Bildirisi (Özet)*: Kurt, Mehmet (2018). Dindarlık Düzeyi Bağlamında Üniversite Gençliğinin Sosyal Medyaya Bakışı. 4. Uluslararası Din Bilimleri Sempozyumu, Alanya.

Kazanılan Ödüller, Teşvikler ve Burslar

TÜBİTAK 2214-A Yurtdışı Doktora Sırası Burs Programı (2020-2021)