

Millî Eğitim Akademisi ve Din Dersi Öğretmeni Yetiştirme: Epistemolojik ve Tarihsel Bir Değerlendirme

The National Education Academy and the Preparation
of Religious Education Teachers: An Epistemological
and Historical Evaluation

Metin ÇİFTÇİ, Arş. Gör. Dr. | Research Assistant PhD.
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale, Türkiye | Çanakkale Onsekiz Mart
University, Ankara, Türkiye
metinciftci@comu.edu.tr
ORCID: 0000-0002-8573-7807
ROR: 05rsv8p09

ISSN: 1303-880X

e-ISSN: 2667-7504

dergipark.org.tr/tr/pub/ded

Makale Türü / Article Type:

Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Received Date: 06.03.2026

Kabul Tarihi / Accepted Date: 02.06.2026

Yayın Tarihi / Published Date: 25.06.2026

Lisans / Licence: CC BY-NC-4.0.

Tr/En: Tr

Atıf/Citation: Çiftçi, M. (2026) Millî Eğitim Akademisi ve Din Dersi Öğretmeni Yetiştirme: Epistemolojik ve Tarihsel Bir Değerlendirme. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 24(51), 97-129.

<https://doi.org/10.34234/ded.1904484>

Öz

Bu çalışma, Millî Eğitim Akademisi'ni din dersi öğretmeni yetiştirme bağlamında epistemolojik ve tarihsel bir perspektifle değerlendirmektedir. Öğretmen yetiştirme, program yapıları ve istihdam politikalarının ötesinde, öğretmenlik bilgisinin hangi temeller üzerine kurulacağını belirleyen kurucu bir problem alanıdır. Türkiye'de Tanzimat'tan itibaren Darülmuallimin, Öğretmen Okulları, Köy Enstitüleri, Eğitim Fakülteleri, Yüksek İslâm Enstitüleri ve İlahiyat Fakülteleri gibi farklı modeller uygulanmış; ancak öğretmen yetiştirme sorunu her dönemde yeniden tanımlanarak varlığını sürdürmüştür. Din dersi öğretmeni yetiştirme süreci bu gerilimin en yoğun yaşandığı alanlardan biridir. Çalışma, yorumlayıcı doküman analizi yöntemiyle yürütülmüş; 7528 sayılı Öğretmenlik Mesleği Kanunu, Millî Eğitim Akademisi'ne ilişkin 2025 ve 2026 tarihli düzenlemeler, öğretmen yetiştirme tarihi ve din dersi öğretmeni yetiştirme literatürü birlikte incelenmiştir. Kuramsal çerçevede Shulman'ın pedagojik alan bilgisi, Polanyi'nin örtük bilgi, Schön'ün yansıtıcı uygulayıcı ve Cochran-Smith ile Lytle'in öğretmen bilgisi yaklaşımlarından yararlanılmıştır. Tarihsel çözümlemede Emrullah Efendi'nin teori merkezli yaklaşımı ile Satı Bey'in uygulama temelli öğretmenlik tasavvuru analitik bir çerçeve sunmaktadır. Çalışmanın temel iddiası, Akademi'nin tarihsel teori-uygulama gerilimini tek başına çözecek bir yapı olmadığıdır. Akademi, ancak ilahiyat alan bilgisini, pedagojik meslek bilgisini ve okul temelli uygulamayı hiyerarşik olmayan bir bilgi ortaklığı içinde ilişkilendirebildiği ölçüde anlamlı bir imkân sunabilir.

Anahtar Kelimeler: Din Eğitimi, Öğretmen Yetiştirme, Din Dersi Öğretmeni, Millî Eğitim Akademisi, Öğretim Epistemolojisi

&

Abstract

This study evaluates the National Education Academy in the context of religious education teacher preparation from an epistemological and historical perspective. Teacher education, beyond program structures and employment policies, is a foundational problem area that determines the knowledge foundation upon which teaching is constructed. Since the Tanzimat period, various models have been implemented in Turkey, including Darülmuallimin, teacher training schools, Village Institutes, Faculties of Education, Higher Islamic Institutes, and Faculties of

Theology; nevertheless, the problem of teacher education has persisted by being redefined in each period. The preparation of religious education teachers is one of the areas where this tension has been most pronounced. The study was conducted through interpretive document analysis, examining Teaching Profession Law No. 7528, the 2025 and 2026 regulations concerning the National Education Academy, the history of teacher education, and the literature on religious education teacher preparation. The theoretical framework draws on Shulman's pedagogical content knowledge, Polanyi's tacit knowledge, Schön's reflective practitioner approach, and Cochran-Smith and Lytle's perspectives on teacher knowledge. In the historical analysis, Emrullah Efendi's theory-centered approach and Satı Bey's practice-based conception of teaching provide an analytical framework. The central argument of the study is that the Academy is not, by itself, capable of resolving the historical theory-practice tension. The Academy can offer a meaningful opportunity only to the extent that it integrates theological field knowledge, pedagogical professional knowledge, and school-based practice within a non-hierarchical knowledge partnership.

Keywords: Religious Education, Teacher Education, Religious Education Teacher, National Education Academy, Epistemology of Teaching

Giriş

Öğretmen yetiştirme, modern eğitim sistemlerinde yalnızca öğretmen arzı, istihdam politikası ya da program düzenlemesiyle açıklanabilecek teknik bir alan değildir. Bu mesele, öğretmenliğin nasıl bir meslek olarak tanımlandığı, mesleğin hangi bilgi türlerine dayandırıldığı ve öğretmenin devlet, üniversite ve okul arasındaki kurumsal ilişkiler içinde nasıl konumlandırıldığıyla doğrudan ilgilidir. Bu nedenle öğretmen yetiştirmeye ilişkin her reform, aynı zamanda öğretmenlik bilgisinin meşruiyetine, meslekî uzmanlığın kaynağına ve eğitimin toplumsal işlevine dair belirli epistemolojik kabulleri de içerir. Türkiye'de Tanzimat'tan günümüze Darülmualimin, Öğretmen Okulları, Köy Enstitüleri, Eğitim Enstitüleri, Eğitim Fakülteleri, Yüksek İslam Enstitüleri ve İlahiyat Fakülteleri gibi farklı modellerin denenmiş olması, öğretmen yetiştirme sorununun yalnızca kurumsal yapı değişikliğiyle çözülemediğini göstermektedir (Akyüz, 2018; Ergün, 1982; Kavcar, 2002).

Türkiye'deki öğretmen yetiştirme tarihine bakıldığında, süreklilik gösteren temel gerilimin teori ile uygulama, alan bilgisi ile pedagojik meslek bilgisi ve üniversite merkezli akademik formasyon ile okul temelli meslekî deneyim arasında kurulduğu görülmektedir. Bu gerilim, Osmanlı'nın son döneminde Emrullah

Efendi ile Satı Bey arasında belirginleşen öğretmen yetiştirme tartışmasında erken ve sistematik bir ifade kazanmıştır. Emrullah Efendi'nin yükseköğretim ve teorik bilgi merkezli yaklaşımı ile Satı Bey'in uygulama, gözlem ve meslekî deneyimi önceleyen öğretmenlik tasavvuru, Türkiye'de öğretmen yetiştirme politikalarının farklı dönemlerde neden farklı kurumsal yönlere savrulduğunu anlamak bakımından açıklayıcı bir tarihsel çerçeve sunmaktadır (Akyüz, 2018; Ergün, 1982; Şanal, 2002). Bu çerçeve, güncel reformları yalnızca idari düzenlemeler olarak değil, öğretmenlik bilgisinin nasıl üretileceği ve kim tarafından meşrulaştırılacağı sorusu etrafında değerlendirmeyi gerekli kılmaktadır.

Millî Eğitim Akademisi'nin kurulması, söz konusu tarihsel gerilimin güncel bir aşaması olarak değerlendirilebilir. 7528 sayılı Öğretmenlik Mesleği Kanunu ve Millî Eğitim Akademisi Başkanlığı Yönetmeliği, öğretmen adaylarının mesleğe hazırlık süreçlerinin, uygulama boyutunun ve meslekî yeterliklerin merkezi bir yapı üzerinden yeniden düzenlenmesini öngörmektedir (MEB, 2025; ÖMK, 2024). Bu düzenleme, resmî söylemde öğretmen yetiştirme uygulamasından kopukluğu ve üniversite eğitiminin sahayla yeterince bütünleşmemesi gibi gerekçelerle temellendirilmektedir. Ancak Akademi'nin anlamı yalnızca uygulama eksikliğini gidermeye yönelik pedagojik bir iyileştirme olarak sınırlandırılmaz. Akademi, aynı zamanda öğretmenlik bilgisinin üretimi, standartlaştırılması, değerlendirilmesi ve kurumsal sahipliği konusunda üniversite, bakanlık ve okul arasındaki yetki ilişkilerini yeniden düzenleyen daha geniş bir dönüşüme işaret etmektedir.

Bu dönüşüm, din dersi öğretmeni yetiştirme alanında daha özel ve daha karmaşık bir anlam kazanmaktadır. Din dersi öğretmenliği, yalnızca pedagojik teknik yeterliklerle açıklanabilecek bir meslek alanı değildir; temel İslam bilimlerine dayalı disiplinler derinlik, pedagojik alan bilgisi, ahlaki muhakeme, çoğulcu sınıf ortamlarına duyarlılık ve değer aktarımı ile değerleri sorgulatarak anlamlandırma arasındaki hassas dengeyi birlikte gerektirir (Altaş, 2025; Shulman, 1986; Turan ve Tavukçuoğlu, 2014). Cumhuriyet dönemi boyunca din dersi öğretmeni yetiştirme sürecinin ilahiyat fakülteleri, Yüksek İslam Enstitüleri, DKAB öğretmenliği programları ve pedagojik formasyon uygulamaları arasında dalgalanması, alan bilgisi ile pedagojik uygulama arasındaki dengenin kalıcı biçimde kurulamadığını göstermektedir (Göküş, 2014; Gümüş Sarı, 2023). Bu nedenle Millî Eğitim Akademisi'ni din dersi öğretmeni yetiştirme bağlamında tartışmak, yalnızca yeni bir kurumun işlevini değerlendirmek değil, din dersi öğretmenliğinin hangi bilgi temelleri ve hangi kurumsal iş bölümü üzerinden inşa edileceğini tartışmak anlamına gelmektedir.

Mevcut literatürde öğretmen yetiştirme reformları çoğunlukla kurumsal yapılanma, program tasarımı, istihdam politikaları veya öğretmen adaylarının Akademi'ye ilişkin görüşleri üzerinden ele alınmaktadır (Ceylan, 2025; Dikbaş ve Gül, 2025; Güneş, 2025; Karataş, 2025). Buna karşılık Millî Eğitim Akademisi'nin öğretmenlik bilgisinin epistemolojik statüsü, teori-uygulama ilişkisi ve din dersi öğretmenliğinin özgül bilgi yapısı açısından ne anlama geldiğini tarihsel süreklilik içinde tartışan çalışmalar sınırlıdır. Bu araştırma, söz konusu boşluktan hareketle Millî Eğitim Akademisi'ni din dersi öğretmeni yetiştirme bağlamında epistemolojik ve tarihsel bir değerlendirmeye tabi tutmayı amaçlamaktadır. Çalışma, Akademi'yi ne öğretmen yetiştirme sorunlarını kendiliğinden çözecek bir model olarak idealize etmekte ne de yalnızca üniversite dışı merkezi bir müdahale olarak reddetmektedir. Bunun yerine Akademi'nin, Türkiye'de öğretmen yetiştirmenin uzun süreli teori-uygulama gerilimini azaltma potansiyelini ve bu gerilimi yeni biçimlerde yeniden üretme riskini birlikte tartışmaktadır. Bu çerçevede şu sorulara yanıt aranmaktadır: Millî Eğitim Akademisi, Türkiye'deki öğretmen yetiştirme tarihinin hangi süreklilikleri içinde konumlandırılabilir? Akademi, din dersi öğretmeni yetiştirme sürecinde alan bilgisi, pedagojik bilgi ve uygulama ilişkisini yeniden düzenleme potansiyeli taşımakta mıdır? Akademi, ilahiyat fakülteleri, okul ve bakanlık arasında tamamlayıcı bir meslekî bilgi ortaklığı kurabilir mi, yoksa tarihsel teori-uygulama ayrışmasını yeni bir kurumsal biçim altında yeniden mi üretir?

Yöntem

Bu çalışma, nitel araştırma yaklaşımlarından yorumlayıcı doküman analizi yöntemiyle yürütülmüştür. Doküman analizi, araştırma problemiyle ilişkili yazılı, basılı ya da elektronik materyallerin sistemli biçimde incelenmesi, anlamlandırılması ve araştırmanın kuramsal soruları doğrultusunda yorumlanması sürecine dayanmaktadır (Bowen, 2009). Bu çalışmada doküman analizi, yalnızca belgelerde yer alan bilgileri betimlemek amacıyla değil; öğretmen yetiştirme politikalarının arkasındaki epistemolojik kabulleri, tarihsel süreklilikleri ve din dersi öğretmeni yetiştirme alanındaki teori-uygulama gerilimini çözümlenmek amacıyla kullanılmıştır. Bu nedenle araştırma, nicel içerik çözümlemesi ya da frekans temelli bir belge taraması olarak değil, mevzuat metinleri, tarihsel kaynaklar ve akademik literatür arasında ilişki kuran yorumlayıcı bir analiz olarak tasarlanmıştır.

Araştırmanın doküman kaynakları üç ana gruptan oluşmaktadır. Birinci grupta, 7528 sayılı Öğretmenlik Mesleği Kanunu, Millî Eğitim Akademisi Başkan-

lığı Yönetmeliği, Millî Eğitim Akademisi Sözleşmeli Eğitim Personeli Yönetmeliği ve Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmenlik Mesleğine Hazırlık Eğitimi Yönetmeliği gibi öğretmenlik mesleğine hazırlık sürecini doğrudan belirleyen birincil mevzuat metinleri yer almaktadır. İkinci grupta, Türkiye’de öğretmen yetiştirmenin tarihsel gelişimini, öğretmen yetiştiren kurumların dönüşümünü ve teori-uygulama ilişkisini ele alan çalışmalar kullanılmıştır. Üçüncü grupta ise din dersi öğretmeni yetiştirme sürecini, ilahiyat fakültelerinin öğretmen yetiştirme işlevini, pedagojik formasyon tartışmalarını ve öğretmenlik bilgisinin kuramsal temellerini inceleyen akademik kaynaklara başvurulmuştur. Dokümanların seçiminde çalışmanın amacıyla doğrudan ilgililik, akademik güvenilirlik, tarihsel sürekliliği açıklama gücü ve din dersi öğretmeni yetiştirme bağlamına katkı sunma ölçütleri dikkate alınmıştır.

Analiz sürecinde dokümanlar, araştırmının temel soruları doğrultusunda karşılaştırmalı ve yorumlayıcı biçimde okunmuştur. İlk olarak öğretmen yetiştirme tarihindeki kurumsal değişimler ve bu değişimlerin dayandığı bilgi anlayışları belirlenmiştir. Ardından Millî Eğitim Akademisi’ne ilişkin düzenlemeler, öğretmenlik bilgisinin alan bilgisi, pedagojik meslek bilgisi ve okul temelli uygulama boyutlarıyla nasıl ilişkilendirildiği açısından değerlendirilmiştir. Son aşamada din dersi öğretmeni yetiştirme literatürü, bu genel öğretmen yetiştirme tartışmasıyla birlikte ele alınmış; ilahiyat alan bilgisinin pedagojik muhakeme ve uygulama deneyimiyle nasıl ilişkilendirilebileceği tartışılmıştır. Böylece analiz, tek tek dokümanların özetlenmesine değil, farklı belge ve literatür grupları arasında kurulan anlam ilişkilerine dayandırılmıştır.

Çalışmanın yorumlayıcı çerçevesi, öğretmenlik bilgisinin çoğul yapısını açıklayan kuramsal yaklaşımlar üzerine kurulmuştur. Shulman’ın (1986) pedagojik alan bilgisi, Polanyi’nin (2009) örtük bilgi ve Schön’ün (1991) yansıtıcı uygulayıcı yaklaşımı, öğretmenliğin yalnızca teorik bilginin aktarımı ya da teknik uygulama becerisiyle açıklanamayacağını göstermesi bakımından temel kuramsal dayanaklar olarak kullanılmıştır. Bunun yanında Cochran-Smith ve Lytle’in (1999) öğretmen öğrenmesine ilişkin “uygulama için bilgi”, “uygulama içinde bilgi” ve “uygulama olarak bilgi” ayrımı, Millî Eğitim Akademisi’nin üniversite, okul ve bakanlık arasındaki konumunu değerlendirmek için analitik bir çerçeve sağlamıştır. Bu kuramsal çerçeve, dokümanların yalnızca içerik düzeyinde değil, öğretmenlik bilgisinin üretimi ve meşruiyeti açısından yorumlanmasına imkân vermiştir.

Öğretmenliğin Epistemolojisi, Bilgi Türleri ve Teori-Uygulama İlişkisi

Öğretmen Bilgisi ve Meslekî Meşruiyet Sorunu

Eğitim bilimleri literatüründe öğretmenliğin dayandığı bilgi türleri genellikle teorik bilgi, pedagojik bilgi ve uygulamaya dayalı örtük bilgi şeklinde sınıflandırılmaktadır. Teorik bilgi, alan bilgisini ve disiplinler kuramları kapsarken; pedagojik bilgi, bu içeriğin öğrenen özelliklerine uygun biçimde dönüştürülmesine ilişkin pedagojik muhakemeyi içerir. Bu ayrımın sistematik çerçevesi, öğretmen bilgisini; alan bilgisi, pedagojik bilgi ve özellikle pedagojik alan bilgisi olarak kavramsallaştıran Shulman'ın çalışmalarıyla klasikleşmiştir (Shulman, 1986). Bu bağlamda öğretmenliğin epistemolojik statüsü, salt disiplinler bilgisinin aktarımıyla değil, bilginin pedagojik olarak dönüştürülmesi ve öğrenenle ilişkilendirilmesiyle belirlenen özgül bir uzmanlık alanı olarak düşünülür.

Bununla birlikte öğretmenlik pratiği, formel bilgi bileşenleriyle sınırlı bir faaliyet değildir. Uygulamada öğretmen, belirsizlik, zaman baskısı ve bağlamsal farklılıklar içinde pedagojik kararlar üretmek durumundadır. Bu noktada uygulamaya dayalı örtük bilgi, öğretmenin sınıf içi deneyim yoluyla geliştirdiği, çoğu zaman dile dökülemeyen fakat pedagojik karar alma süreçlerinde belirleyici olan sezgisel ve bağlamsal bilgiyi ifade eder (Polanyi, 2009). Schön'ün (1991) yansıtıcı uygulayıcı yaklaşımı ise bu bilgi türünün öğretmenlik gibi karmaşık mesleklerde “eylem içinde düşünme” ve “eylem üzerine düşünme” yoluyla üretildiğini ortaya koyar. Böylece öğretmenliğin epistemolojisi, yalnızca “önceden edinilmiş kuramın uygulanması” şeklinde teknik rasyonaliteye indirgenemeyecek bir meslekî akıl yürütme biçimi olarak kavramsallaştırılmaktadır.

Teori-Uygulama İlişkisinin Modellenmesi

Öğretmen yetiştirme modelleri arasındaki temel farklılaşma, bu bilgi türlerinden hangisinin “kurucu”, hangisinin “tamamlayıcı” kabul edildiği noktasında ortaya çıkmaktadır. Üniversite merkezli ve teori ağırlıklı modeller, bilgiyi uygulamanın ön koşulu olarak görme eğilimindeyken; uygulama temelli modeller, bilginin bizzat öğretim pratiği içinde üretildiğini ve olgunlaştığını vurgular. Cochran-Smith ve Lytle'in (1999) öğretmen öğrenmesini “uygulama için bilgi”, “uygulama içinde bilgi” ve “uygulama olarak bilgi” ayrımı üzerinden tartıştıkları çerçeve, bu epistemik gerilime kavramsal açıklık kazandırmaktadır. Böylece öğretmen yetiştirme, yalnızca program içeriği meselesi değil; bilginin nerede, kim tarafından ve hangi meşruiyetle üretildiği sorusuyla birleşen bir kurumsal tasarım problemine dönüşür.

Bu noktada din dersi öğretmenliği için asıl açıklayıcı ve dönüştürücü çerçeve, Cochran-Smith ve Lytle'in (1999) üçüncü kategorisi olan "uygulama olarak bilgi" yaklaşımıdır. Bu yaklaşım, din dersi öğretmenliğini ne yalnızca akademik bilgiye dayalı bir uzmanlık alanı ne de salt uygulama içinde öğrenilen bir zanaat olarak görür. Aksine öğretmenliğe ilişkin bilginin, öğretmenlerin kendi sınıf pratikleri üzerine sistematik biçimde düşünceleri, bu pratikleri araştırma nesnesi hâline getirmeleri ve üniversite ile okul arasında kurulan ortak öğrenme toplulukları içinde yeniden üretilmesiyle geliştiğini savunur. Din dersi öğretmenliği bağlamında bu, öğretmenin sınıfındaki değer tartışmalarını, öğrencilerin dini anlamlandırma biçimlerini ve pedagojik müdahalelerini yalnızca "uygulama" olarak değil, analiz edilebilir ve geliştirilebilir bir bilgi kaynağı olarak ele alması anlamına gelir.

Türkiye'de ilahiyat fakülteleri ile Millî Eğitim Akademisi arasında nasıl bir ilişkinin kurulacağı tartışılırken, öncelikle ilahiyat fakültelerinin öğretmen yetiştirme konusundaki kurumsal yöneliminin açıklığa kavuşturulması gerekmektedir. Çünkü mevcut literatür, ilahiyat fakültelerinin tarihsel olarak yalnızca öğretmen yetiştirmeye odaklanan kurumlar şeklinde yapılandırılmadığını; aynı anda akademisyen, araştırmacı ve din hizmetleri personeli yetiştiren çok amaçlı bir yükseköğretim modeli içinde geliştiğini göstermektedir (Göküş, 2014; Gündüz, 2022). Bu durum, öğretmenlik mesleğine özgü pedagojik kültürün, meslekî habitusun ve uygulama geleneklerinin ne ölçüde kurumsallaşabildiği sorusunu da beraberinde getirmektedir. Nitekim Gümüş Sarı'nın (2023) doktora çalışmasında ortaya konulduğu üzere, ilahiyat fakülteleri güçlü bir teolojik ve disiplinler formasyon üretme kapasitesine sahip olmakla birlikte; öğretmenlik pratiği, saha deneyimi ve pedagojik uygulama boyutunda yapısal sınırlılıklar taşımaktadır. Özellikle pedagojik formasyonun çoğu zaman fakülte kültürünün organik bir bileşeni olarak değil, sonradan eklenen bir alan olarak algılanması, alan bilgisi ile öğretmenlik meslek bilgisi arasındaki ilişkinin kurumsal düzeyde tam anlamıyla bütünleşemediğini göstermektedir.

Bu nedenle Millî Eğitim Akademisi ile ilahiyat fakülteleri arasındaki ilişkinin, hazır ve tamamlanmış iki kurumsal yapının teknik iş bölümü şeklinde düşünülmesi yeterli görünmemektedir. Daha temel mesele, din dersi öğretmenliğinin hangi bilgi türleri, pedagojik yönelimler ve meslekî pratikler üzerinden inşa edileceğidir. Bu çerçevede ilahiyat fakülteleri, dinî bilginin teolojik ve ilmi derinliğini üreten akademik merkezler olarak önemli bir işlev üstlenebilirken; Millî Eğitim Akademisi'nin öğretmen adayının sınıf içi muhakemesini, uygu-

lama yeterliklerini ve pedagojik refleksiyonunu geliştiren uygulama temelli bir öğrenme zemini oluşturması beklenmektedir. Ancak bu ilişkinin sürdürülebilir hâle gelmesi, yalnızca kurumsal görev paylaşımına indirgenmemelidir. Bu ilişkide üniversite ile okul arasında ortak pedagojik kültür ve meslekî öğrenme süreçlerinin oluşturulması önemlidir. Bu bağlamda mentorluk süreci, kıdemli öğretmenin aday üzerindeki teknik denetiminden ziyade, alan uzmanı akademisyen ile saha deneyimine sahip mentor öğretmenin birlikte yürüttüğü ortak bir pedagojik muhakeme süreci olarak yapılandırılmalıdır.

Din Dersi Öğretmenliğinde Epistemik Gerilimin Yoğunlaşması

Din dersi öğretmenliğinin özgül yapısı daha önce de belirtildiği gibi, bir yandan disiplinler ve derinlikli alan bilgisi gerektirirken; diğer yandan farklı inanç ve dünya görüşlerine duyarlılık, ahlaki muhakeme, sınıf içi çoğullukla baş etme ve pedagojik dil kurma gibi yüksek düzeyli pedagojik yeterlikleri zorunlu kılar (Altaş, 2025; Turan ve Tavukçuoğlu, 2014). Bu çerçevede din dersi öğretmenliğini daha geniş bir perspektiften değerlendirmek gerekmektedir.

Yapılan ampirik çalışmalar da din dersi öğretmenliğinin tek boyutlu bir bilgi anlayışıyla açıklanamayacağını göstermektedir. Alan yeterlik algılarının kıdem, mezun olunan fakülte ve hizmet içi eğitim değişkenlerine göre farklılaşması (Aras ve Öztürk, 2019; Baltacı, 2019; Koç, 2010), öğretmen bilgisinin homojen bir yapıya sahip olmadığını ortaya koymaktadır. Ölçme-değerlendirme ve pedagojik uygulama yeterliklerindeki bağlamsal farklılıklar (Baltacı ve Özkan, 2021), öğretmenliğin epistemik statüsünün uygulama içinde sürekli yeniden üretildiğini göstermektedir. Velilerin öğretmenden hem ilmî yeterlik hem de temsil kapasitesi beklemesi (Turan, 2017), din dersi öğretmenliğinde bilişsel ve normatif (aksiyolojik) boyutların toplumsal düzeyde de iç içe algılandığını teyit etmektedir. Bu beklenti, öğretmenin yalnızca bilgi aktaran değil; aynı zamanda değer temsili üstlenen bir kamusal figür olarak konumlandırıldığını göstermektedir.

Bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, din dersi öğretmenliğinin epistemik statüsünde sorun, teori ile uygulama arasında tercih yapmaktan ziyade; bu iki bilgi türünü normatif temsil boyutuyla birlikte bütünleştiren bir meslek mimarisi inşa etmektir. Böyle bir mimari, üniversiteyi kuramsal ve eleştirel üretim alanı, okulu uygulama ve bağlamsal muhakeme alanı, meslekî öğrenme topluluklarını ise pedagojik muhakemenin kolektif biçimde işlendiği ve uygulama deneyiminin kuramsal bilgiyle etkileşime girdiği ortak üretim alanları olarak konumlandırılmalıdır. Öğretmenlik bilgisi bu yapıda sabit bir içerik değil; kurumsal etkileşim ve pedagojik refleksiyon içinde olgunlaşan dinamik bir bilgi rejimi olarak anlaşılmalıdır.

Bu geniş perspektif, güncel reform tartışmalarını idari yeniden yapılanma düzeyinden çıkararak epistemik yönelimler düzeyinde okumayı mümkün kılar. Din dersi öğretmenliği özelinde uygulamayı güçlendirme iddiası, alan bilgisini ikincilleştirme riskini; alan bilgisini mutlaklaştırma eğilimi ise sınıf içi muhakeme ve çoğullukla baş etme kapasitesini zayıflatma riskini taşır. Dolayısıyla din dersi öğretmenliği, öğretmenliğin çoğul yapısının en görünür hâle geldiği alanlardan biri olarak, disipliner derinlik, pedagojik muhakeme ve normatif sorumluluğun birlikte kurduğu karmaşık ve dinamik bir meslek bilgisi alanı şeklinde yeniden düşünülmalıdır. Çalışmanın ilerleyen bölümlerinde, bu ikili riskin tarihsel karşılıkları Emrullah Efendi–Satı Bey tartışması ve İlahiyat Fakültesi–Yüksek İslam Enstitüsü kurumsal serüveni üzerinden daha görünür hale getirilmeye çalışılacaktır.

Türkiye’de Öğretmen Yetiştirmenin Serüveni: Teori–Uygulama Dengesinin Tarihsel Dalgalanması

Türkiye’de öğretmen yetiştirmenin serüveni, modernleşme süreciyle birlikte şekillenmiş; farklı dönemlerde değişen siyasal, toplumsal ve pedagojik önceliklere bağlı olarak sürekli yeniden tanımlanmıştır (Akyüz, 2022). Tanzimat sonrasında Darümuallimin ile öğretmenlik, geleneksel usta–çırak ilişkilerinden koparılarak kurumsal bir meslek olarak inşa edilmeye başlanmış; ancak bu inşa süreci, bir yandan bilimsel/kuramsal bilgi vurgusunu, diğer yandan öğretmen okulculuğu geleneğinin uygulama ve meslek kültürü boyutunu birlikte taşımıştır. Bu ikili yapı, öğretmen yetiştirmede teori–uygulama geriliminin tarihsel köklerinin erken dönemde belirlediğini göstermektedir (Tangülü, 2022).

Cumhuriyet’in ilk yıllarında öğretmen, ulus-devletin kurucu aktörü olarak konumlandırılmış; öğretmen okulları yalnızca pedagojik değil ideolojik ve toplumsal bir misyonla yapılandırılmıştır (Kavcar, 2002). 1940’lı yıllardaki Köy Enstitüleri deneyimi, öğretmen yetiştirmede uygulama, üretim ve toplumsal katılımın bütünleştiği özgün bir model sunarak öğretmenliğin meslekî ve pratik boyutunu güçlendirmiştir (Susar Kırmızı, 2015). Ancak bu modelin siyasal-ideolojik tartışmalar içinde sürdürülememesi, öğretmen yetiştirmede yeniden farklı bir kurumsal yöne geçişi hızlandırmıştır.

1950 sonrası dönemde İlköğretmen Okulları ve Eğitim Enstitüleri aracılığıyla daha merkezîyetçi bir yapı benimsenmiş; öğretmenlik giderek disiplinler bilgi ile pedagojik formasyonun birlikte verildiği bir modele yönelmiştir (Kavcar, 2002). 1970’li yıllarda Eğitim Enstitülerinin yaygınlaşması, özellikle ortaöğretim öğret-

meni yetiştirmede alan bilgisi ağırlığını artırmış; ancak uygulama boyutunun niteliği ve sürekliliği tartışma konusu olmaya devam etmiştir (Güneş, 2016).

1980 sonrasında eğitim fakülteleri döneminde öğretmen yetiştirme, üniversite merkezli bir çerçevede yapılandırılmış; öğretmenliğin akademik bilgiyle ilişkisi güçlenmiş, buna karşılık okul temelli uygulamanın sürekliliği ve niteliği kronik bir tartışma alanı olarak kalmıştır (Aydın, 1998; Güneş, 2016). 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu sonrasında öğretmen yetiştiren kurumların üniversitelere devri, bu akademikleşme çizgisini pekiştirmiş; öğretmen adayının meslekî öğrenmesinde uygulamanın kurucu rolü çoğu zaman “staj” ve “formasyon” uygulamalarına indirgenmiştir (Dağlı, 2006). Son olarak 7528 sayılı Öğretmenlik Mesleği Kanunu ile öğretmen yetiştirme alanında yalnızca pedagojik bir düzenleme değil; öğretmenlik bilgisinin üretimi, standartlaştırılması ve mesleğe giriş mekanizmasının yeniden yapılandırılması anlamına gelen yapısal bir dönüşüm gerçekleştirilmiştir (ÖMK, 2024). Ancak bu tür yapısal düzenlemeler, öğretmenliğin bilgi temellerine ilişkin tarihsel gerilimi ortadan kaldırmamakta; aksine, hangi bilginin kurucu kabul edileceği sorusunu yeniden gündeme taşımaktadır. Bu tarihsel dalgalanma, Türkiye’de öğretmen yetiştirme sorununun sürekliliğini, yalnızca örgütsel değişimlerle değil, öğretmenliğin bilgi temellerine ilişkin tercihlerin istikrarsızlığıyla birlikte düşünmeyi gerekli kılmaktadır.

Din Dersi Öğretmeni Yetiştirme Serüveni: İlahiyat Fakülteleri – Yüksek İslâm Enstitüleri – DKAB Programları ve Üniversiteleşme Hattı

Türkiye’de din dersi öğretmeni yetiştirme süreci, yüksek din öğretiminin kurumsallaşma tarihiyle doğrudan bağlantılı olup, bu alanın pedagojik istikrar kazanamamasının temel nedenleri büyük ölçüde bu kurumsal hat üzerinde şekillenmiştir. Tevhid-i Tedrisat Kanunu sonrasında medreselerin kapatılması, din öğretiminin kamusal alandaki meşruiyetini ve öğretmen yetiştirme kanallarını köklü biçimde dönüştürmüştür. Bu süreçte din dersi öğretmenliği, uzun süre idari ve politik kaygılar çerçevesinde sınırlandırılan bir uygulama alanı olarak konumlandırıldığından, sistematik bir meslek alanı olarak kurumsallaşması gecikmiştir (Akyüz, 2022; Gündüz, 2022). Bu durum, din dersi öğretmenliğinin öğretmen okulları geleneği içinde süreklilik kazanan bir hat oluşturmasını engellemiş; din dersi öğretmeni yetiştirme süreci çoğu zaman geçici çözümler ve ara modeller üzerinden yürütülmüştür.

1924’te Darülfünun İlahiyat Fakültesi’nin kurulması, dinî yükseköğretimin üniversite bünyesinde yeniden yapılandırılmasını hedeflemiştir. Ancak 1933 Üniver-

site Reformu sonrasında fakültenin kapatılması ve dinî yükseköğretimin kesintiye uğraması, din eğitimi alanında uzun süreli bir boşluk yaratmıştır (Akyüz, 2018). 1949’da Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi’nin kurulması, Cumhuriyet döneminde yüksek din öğretiminin modern akademik zeminde yeniden yapılandırılmasının önemli bir aşamasını temsil etmektedir. Ancak ilahiyat fakültesinin kuruluş felsefesi, doğrudan okul sistemi için öğretmen yetiştirmekten ziyade, dinî ilimleri modern bilimsel yöntemlerle ele alabilecek akademik uzmanlar yetiştirmeye odaklanmıştır. Bu yönelim, din dersi öğretmenliğinin ilahiyat bünyesinde çoğu zaman ikincil ve dolaylı bir işleve dönüşmesine yol açmış; alan bilgisinin akademik derinliği güçlenirken pedagojik uygulama ve sınıf içi meslek deneyimi kurumsal olarak sınırlı kalmıştır (Göküş, 2014; Kızılabdullah, 2012). Bu çerçevede ilahiyat modeli, din dersi öğretmenliğinin epistemik meşruiyetini ağırlıklı olarak teorik ve disiplinler bilgi üzerinden kuran bir yaklaşımı temsil etmektedir; buna karşılık meslekî uygulama ve değer pedagojisi boyutu ikincil konumda kalmıştır.

1959’dan itibaren kurulan Yüksek İslâm Enstitüleri (YİE), kuruluş amaçlarında açıkça ifade edildiği üzere “orta ve muadili okullar ile öğretmen okullarına yeter derecede ehliyetli din dersleri öğretmeni yetiştirmeyi” hedeflemiş (Aydın, 2025); bu yönüyle din dersi öğretmeni yetiştirme serüveninde öğretmenlik misyonunu ilahiyat fakültesine kıyasla daha doğrudan üstlenen bir ara model olarak ortaya çıkmıştır (Öcal, 2015). Ancak enstitülerin kuruluş amaçları arasında doğrudan din dersi öğretmeni yetiştirme hedefinin yer almasına karşın, öğretim programlarında 1972 yılına kadar pedagojik formasyon derslerine sistematik biçimde yer verilmemiştir (Göküş, 2014). Bu durum, Enstitülerin, medrese geleneğinden devralınan alan bilgisi merkezli yaklaşımı modern yükseköğretim yapısı içinde sürdürdüğünü; ancak öğretmenlik meslek bilgisi ve uygulama boyutunu bütüncül bir çerçeveye kavuşturamadığını göstermektedir. Bu yönüyle Yüksek İslâm Enstitüleri ne klasik medrese sisteminin ne de modern öğretmen okulu anlayışının tam karşılığıdır; geçişsel ve hibrit bir kurumsal yapı olarak değerlendirilebilir.

1982 sonrasında Yüksek İslâm Enstitülerinin ilahiyat fakültelerine dönüştürülerek üniversite sistemine entegre edilmesi, din dersi öğretmeni yetiştirmeyi yeniden ilahiyat merkezli akademik modele yaklaştırmıştır. Bu dönüşüm, alan bilgisinin kurumsal sürekliliğini güçlendirirken, pedagojik uygulamanın sistematik ve bütüncül biçimde yapılandırılması sorununu yeniden gündeme taşımıştır (Dağlı, 2006). Nitekim 1983–1984 öğretim yılından itibaren DKAB ve imam hatip lisesi meslek dersi öğretmeni yetiştirmek amacıyla programlara öğretmenlik formasyon dersleri eklenmiş ve bu yapı çeşitli düzenlemelerle 1997 yılına kadar sürdürülmüştür. 1997 yılında ise öğretmenlik eğitimi tezsiz yüksek lisans düzeyine taşınarak yeniden ya-

pılandırılmıştır. Bu süreç, din dersi öğretmeni yetiştirmenin alan bilgisi ile meslekî uygulama arasında dengeli ve bütüncül bir yapı kurmakta zorlanan tarihsel karakterini daha görünür hâle getirmiştir (Aydın, 2016; Gümüş Sarı, 2023).

Bu genel kurumsal çizgi içinde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) öğretmenliği lisans programlarının açılması, kapatılması ve kurumsal yer değiştirmeleri, din dersi öğretmeni yetiştirmenin dalgalı yapısını daha somut biçimde yansıtmaktadır. Her ne kadar 3580 sayılı Kanun (1989) ile İlahiyat Fakülteleri öğretmen yetiştiren kurumlar arasında sayılmış olsa da 1998 reformlarıyla birlikte ilahiyat fakülteleri bünyesinde DKAB öğretmenliği lisans programlarının yapılandırılması, din dersi öğretmenliğini ilk kez açık biçimde “öğretmenlik meslek alanı” olarak tanımlama girişimi olarak değerlendirilebilir (Gündüz, 2022; Işıkdöğün, 2007). Bu düzenleme, alan bilgisinin ilahiyat geleneği içinde korunması ile öğretmenlik meslek bilgisi ve pedagojik uygulamanın program düzeyinde görünür kılınmasını amaçlamıştır.

Ancak bu model de uzun süreli bir kurumsal istikrar sağlayamamış; 2006 sonrasında DKAB öğretmenliği programlarının eğitim fakülteleriyle ilişkisinin yeniden düzenlenmesi, din dersi öğretmenliğinde pedagojik boyutu güçlendirme arayışının yeni bir evresini oluşturmuştur (Kavak vd., 2007). Bu süreçte DKAB öğretmenliği, bir yandan ilahiyatın alan bilgisi geleneğinden kopma riskiyle, diğer yandan öğretmenlik meslek bilgisinin kurumsal taşıyıcısı olma beklentisiyle karşı karşıya kalmıştır. 2012 yılında yeniden ilahiyat fakültelerine bağlanan DKAB öğretmenliği programlarına 2014 yılında öğrenci alımının durdurulması, din dersi öğretmeni yetiştirmenin hâlen kalıcı bir kurumsal çerçeveye kavuşmadığını göstermektedir (Arıcı, 2018; Gelici, 2020; Gündüz, 2022). DKAB öğretmenliği lisans programlarına öğrenci alımının durdurulmasının ardından, 2017 yılında imam hatip liseleri meslek dersi öğretmenlerinin yanı sıra Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenleri de ilahiyat lisans programından mezun olanlar arasından seçilerek atanır hale gelmiştir. Bu düzenleme, ilahiyat lisans programını çok işlevli bir yapıya dönüştürerek, yalnızca alan uzmanı değil, aynı zamanda öğretmen yetiştiren bir program işlevi üstlenmesini zorunlu kılmıştır. Bu bağlamda ilahiyat lisans programlarına pedagojik formasyon dersleri eklenmiş (YÖK, 2017); ancak alan derslerinin yoğunluğu korunarak formasyonun aynı program içine yerleştirilmesi, öğrenciler açısından son derece ağır ve parçalı bir ders yükü ortaya çıkarmıştır. Alan bilgisi, meslek bilgisi ve uygulama bileşenlerinin aynı anda ve eşzamanlı yürütülmesi, pedagojik bütünlükten ziyade program içi sıkışmaya yol açmıştır.

Bu soruna çözüm olarak Yükseköğretim Kurulu tarafından alınan kararlarla pedagojik formasyon dersleri lisans programı dışına çıkarılarak seçmeli hale

getirilmiştir (YÖK, 2022). Ancak bu düzenleme, öğretmen yetiştirme sürecinde beklenen kurumsal netliği sağlayamamış; aksine uygulamada fakülteler arasında belirgin farklılıkların ortaya çıkmasına neden olmuştur. Günümüzde ilahiyat fakültelerinde pedagojik formasyonun kapsamı, ders sayısı, uygulama süresi ve programa entegrasyon biçimi konusunda ortak ve bağlayıcı bir uygulama birliği henüz sağlanabilmiş değildir. Bu durum, din dersi öğretmeni yetiştirme sürecinin hâlen istikrarlı ve bütüncül bir kurumsal çerçeveye kavuşmadığını; öğretmenliğin alan bilgisi ile pedagojik yeterlikleri arasındaki ilişkinin yapısal olarak çözümsüz kaldığını göstermektedir.

Bu tarihsel hat, din dersi öğretmeni yetiştirme sürecinin yalnızca “hangi kurum?” sorusuyla değil, öğretmenliğin hangi bilgi türleri üzerinden tanımlandığı sorusuyla birlikte ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır. DKAB programlarının dönemsel olarak ilahiyat fakülteleri ve eğitim fakülteleri ekseninde yer değiştirmesi, gerçekte öğretmenliğin epistemolojik statüsüne ilişkin tercihlerin—alan bilgisi mi, pedagojik uygulama mı, yoksa bu ikisinin bütüncül bir tasarımı mı—kurumsal düzeyde sürekli yeniden kodlandığını göstermektedir. Bu yönüyle din dersi öğretmeni yetiştirme serüveni, Emrullah Efendi’nin teorik bilgi merkezli öğretmenlik tasavvuru ile Satı Bey’in uygulama temelli meslek anlayışı arasındaki tarihsel gerilimin Cumhuriyet dönemi boyunca farklı kurumsal biçimler altında yeniden üretildiği bir alan olarak okunabilir.

Emrullah Efendi ve Satı Bey Tartışması: Teori–Uygulama Geriliminin Kurucu Çerçevesi

Emrullah Efendi: Teorik Bilgi Merkezli Öğretmenlik Tasavvuru

Osmanlı’nın son döneminde öğretmen yetiştirme tartışmalarında belirleyici bir figür olarak öne çıkan Emrullah Efendi, öğretmenliğin epistemolojik statüsünü büyük ölçüde teorik ve ilmî bilgi ekseninde temellendiren bir eğitim anlayışı geliştirmiştir. II. Meşrutiyet döneminde Maarif Nazırlığı görevini üstlenen Emrullah Efendi, eğitim meselesini yalnızca pedagojik bir düzenleme alanı olarak değil, devletin modernleşme stratejisinin kurucu unsuru olarak ele almıştır. Bu bağlamda öğretmenlik, teknik becerilerin kazandırıldığı bir uygulama mesleği olmaktan ziyade, yükseköğretimde üretilen bilimsel bilginin alt kademelere aktarımını sağlayan entelektüel bir temsil konumu olarak düşünülmüştür (Akyüz, 2018; Ergün, 1982). Bu nedenle öğretmen yetiştirme, teknik beceri kazandırmaya indirgenmiş bir meslek eğitimi olarak değil; güçlü bir entelektüel ve akademik formasyon süreci olarak konumlandırılmaktadır.

Emrullah Efendi'nin eğitim anlayışı literatürde en çok “Tûbâ Ağacı Nazariyesi” üzerinden tartışılmıştır. Bu nazariye, eğitim sisteminde niteliğin alt kademelerden başlayarak yukarı doğru değil; yükseköğretimden başlayarak alt kademelere doğru inşa edilmesi gerektiği fikrine dayanmaktadır. Bu bağlamda öğretmen yetiştiriminin ve ilköğretimde kalite artışının temel koşulu, üst düzey ilmi üretimin güçlendirilmesi olarak görülmektedir (Akyüz, 2018; Altın, 2010; Ergün, 1982). Tûbâ Ağacı Nazariyesi yalnızca teorik bilginin üstünlüğünü savunan bir görüş değil; aynı zamanda eğitim reformunun başlangıç noktasını yükseköğretim olarak belirleyen bir sistem tasarımı yaklaşımıdır (Yavaş Taşdelen vd., 2015). Bu perspektifte öğretmen yetiştirme, bütün eğitim sisteminin niteliğini belirleyen üst düzey kurumsal düzenlemelerle doğrudan ilişkilendirilmektedir.

Bu epistemik çerçevede öğretmen, bilimsel bilginin taşıyıcısı ve temsilcisi olarak konumlandırılmakta; pedagojik uygulama ise çoğu zaman teorik yeterliğin doğal bir uzantısı olarak düşünülmektedir (Ergün, 1990). Bununla birlikte Emrullah Efendi'nin yaklaşımını yalnızca “teori–uygulama karşıtlığı” üzerinden okumak yerine, yükseköğretimi dönüştürücü çekirdek olarak gören bir reform stratejisi içinde değerlendirmek daha açıklayıcı görünmektedir (Yavaş Taşdelen vd., 2015). Ona göre öğretmen yetiştirme meselesi, pedagojik tekniklerden önce üniversite düzeyindeki ilmi üretimin güçlendirilmesiyle çözümlenmelidir; çünkü öğretmenliğin meşruiyeti bu ilmi zeminden türemektedir.

Bu yaklaşımın tarihsel etkisi, Cumhuriyet döneminde öğretmen yetiştiriminin üniversite merkezli ve akademik bilgi ağırlıklı bir çizgide yapılandırılmasında dolaylı biçimde izlenebilir. Özellikle yükseköğretim temelli öğretmen yetiştirme modellerinde, öğretmenliğin epistemik statüsünün disiplinler bilgiye yaslanarak kurulması, Tûbâ Ağacı Nazariyesi'nin sistem mantığıyla örtüşmektedir. Nitekim öğretmenliğin meslekî meşruiyetini üniversite diploması ve akademik uzmanlık üzerinden tanımlayan anlayış, tarihsel olarak Emrullah Efendi'nin bilgi hiyerarşisini merkeze alan reform tasavvuruyla benzer bir yönelim sergilemektedir.

Dolayısıyla Emrullah Efendi'nin öğretmenlik anlayışı, yalnızca Osmanlı son dönemine ait bir tartışma değil; Türkiye’de öğretmen yetiştirme politikalarının epistemolojik arka planını anlamak için başvurulabilecek kurucu bir referans çerçevesidir. Bu çerçeve, öğretmenliğin niteliğini belirleyen temel unsurun pedagojik teknikler mi yoksa yüksek ilmi üretim mi olduğu sorusunu tarihsel bir süreklilik içinde yeniden gündeme taşımakta; teori ile uygulama arasındaki gerilimin modern Türk eğitim düşüncesindeki köklerini görünür kılmaktadır.

Satı Bey: Uygulama Temelli Öğretmenlik Tasavvuru

Satı Bey, eğitimin ve öğretmen yetiştirmenin doğal ve organik bir gelişim süreci izlemesi gerektiğini savunmuştur. Emrullah Efendi'nin yükseköğretimi merkeze alan "Tûbâ Ağacı" metaforuna karşılık Satı Bey, kökleri toprakta olan ve aşağıdan yukarıya doğru büyüyen "normal bir ağaç" (Kiraz Ağacı) metaforunu kullanarak eğitimin tabandan inşa edilmesi gerektiğini ileri sürmüştür (Akyüz, 2018). Bu çerçevede reformların ve öğretmen yetiştirme yatırımlarının ilköğretimden başlanarak yapılandırılması gerektiğini vurgulamıştır. Ona göre zayıf ve işlevsiz bir ilköğretim sistemi üzerine nitelikli bir ortaöğretim ya da yükseköğretim inşa etmek mümkün değildir; temel sağlam olmadan kurulan üst yapı ayakta kalmaz (Yavaş Taşdelen vd., 2015). Bu yaklaşım, öğretmen yetiştirmenin epistemolojik ve kurumsal dayanağını merkezi ve üst düzey akademik üretimden ziyade, eğitimin somut uygulama alanı olan ilk kademelere yerleştirmektedir.

Bu tabandan yükselen eğitim tasavvuru, Satı Bey'in öğretmenlik anlayışıyla doğrudan ilişkilidir. Öğretmenlik, ona göre önceden edinilmiş kuramsal bilgilerin mekanik biçimde uygulanması değil; sınıf içi etkileşimler, öğrenci farklılıkları ve bağlamsal koşullar içinde bilginin pedagojik olarak yeniden üretilmesidir. Dolayısıyla teorik bilgi gerekli olmakla birlikte, öğretmenliğin kurucu unsuru meslekî öğrenme ve uygulama deneyimidir. Satı Bey'in Darülmuallimin müdürlüğü döneminde öğretmen okullarında uygulama derslerine, öğretim denemelerine ve gözleme verdiği önem, bu anlayışın kurumsal yansımaları olarak değerlendirilebilir (Şanal ve Çelikten, 2006).

Satı Bey'in öğretmenlik tasavvurunda pedagojik muhakeme merkezi bir konuma sahiptir. Öğretmen, hazır bilgiyi aktaran bir otorite figürü değil; öğrencinin bilişsel ve duyuşsal özelliklerini dikkate alarak öğretimi durumsal biçimde yeniden kurgulayan meslekî bir özne olarak görülür. Bu bakımdan öğretmenlik, önceden belirlenmiş kuralların teknik icrası değil; belirsizlik içinde yorum, sezgi ve pedagojik karar gerektiren bir pratiktir. Satı Bey'in öğretmeni "aydın-aktarıcı" tipolojisinden ziyade sınıf içinde pedagojik sorumluluk üstlenen bir profesyonel olarak konumlandırması, öğretmenliğin akademik otoriteye bağımlı bir uygulayıcı rolüne indirgenmemesi gerektiği fikriyle bütünleşmektedir (Şanal ve Çelikten, 2006).

Bu yaklaşım, öğretmenliğin bağlamsal ve deneyimsel bilgi boyutunu öncelleyen bir epistemik çerçeve sunar. Teorik bilgi gereklidir; ancak öğretmenliğin kurucu unsuru değildir. Asıl belirleyici olan, meslek kültürü içinde kazanılan uygulama deneyimi ve pedagojik sezgidir. Bu bakımdan Satı Bey'in düşüncesi,

günümüz literatüründe “uygulama içinde bilgi” ve “yansıtıcı uygulayıcı” olarak kavramsallaştırılan yaklaşımlarla örtüşen tarihsel bir zemin sunmaktadır.

Kurumsal düzlemde ise Satı Bey’in modeli, öğretmen yetiştirmenin yukarıdan aşağıya tasarlanan bir mühendislik süreci olmaması gerektiğini savunur. Öğretmen okulları, yalnızca teorik derslerin verildiği kurumlar değil; meslekî habitusun, yani öğretmenliğe özgü algı, tutum ve muhakeme biçimlerinin üretildiği uygulama temelli öğrenme alanlarıdır. Bu perspektif, eğitim sisteminin niteliğinin merkezî reformlardan çok, alt kademelerde güçlenen öğretmenlik pratiğine bağlı olduğunu ileri sürmektedir.

Dolayısıyla Satı Bey’in yaklaşımı, öğretmenliğin epistemik statüsünü uygulama temelli ve bağlama duyarlı bir bilgi anlayışı üzerine kurmaktadır. Bu yönüyle Emrullah Efendi’nin yükseköğretim merkezli reform tasavvuruna karşı tarihsel bir alternatif sunmakla kalmamakta; aynı zamanda günümüzde uygulama ağırlıklı öğretmen yetiştirme modellerine ilişkin tartışmalar açısından da güçlü bir referans çerçevesi oluşturmaktadır. Teori ile uygulama arasındaki gerilimin Osmanlı’nın son dönemindeki bu iki düşünür üzerinden somutlaşması, Türkiye’de öğretmen yetiştirmenin epistemolojik arka planını anlamak bakımından hâlen açıklayıcı bir analitik imkân sunmaktadır.

Millî Eğitim Akademisi’nin Din Dersi Öğretmeni Yetiştirme Potansiyeline İlişkin Analitik Bir Değerlendirme

Millî Eğitim Akademisi’nin din dersi öğretmeni yetiştirme alanındaki potansiyeli, bu yapının öğretmenliğin epistemolojik statüsüne ilişkin hangi varsayımları benimsediğiyle doğrudan ilişkilidir. 7528 sayılı Öğretmenlik Mesleği Kanunu’nda (ÖMK) öğretmenlik, “genel kültür, özel alan eğitimi ve öğretmenlik meslek bilgisi bakımından hazırlığı gerektiren özel bir ihtisas mesleği” olarak tanımlanmaktadır (ÖMK, 2024). Bu tanım, öğretmenlik bilgisinin tek boyutlu bir teknik yeterlikten ibaret olmadığını; alan bilgisi, pedagojik bilgi ve meslekî formasyonun bütünleşik yapısını normatif düzeyde kabul etmektedir. Dolayısıyla Akademi’nin konumunu tartışmak, yalnızca kurumsal bir düzenlemeyi değil; öğretmenlik bilgisinin hangi bileşenler üzerinden tanımlandığını ve hangi kurum tarafından yapılandırıldığını da tartışmak anlamına gelmektedir.

ÖMK, öğretmenlik mesleğine hazırlık eğitiminin teorik ve uygulamalı bileşenlerden oluşan bir program çerçevesinde Millî Eğitim Akademisi tarafından yürütüleceğini düzenlemektedir. Ayrıca Akademi’ye öğretmenlik mesleği

yeterliklerini belirleme ve geliştirme görevi de verilmiştir (ÖMK, 2024). Bu düzenlemeler, öğretmen yetiştirme sürecinde uygulama boyutunun kurumsal olarak güçlendirilmesini ve meslekî yeterliklerin merkezi bir yapı tarafından sistematik biçimde izlenmesini hedefleyen açık bir normatif tercihe işaret etmektedir. Böylece öğretmenlik mesleğine giriş süreci, üniversite merkezli akademik eğitim ile okul temelli uygulama süreçleri arasında yeni bir iş bölümüne dayalı olarak yeniden yapılandırılmaktadır. Ancak burada kritik olan husus, bu iş bölümünün hiyerarşik mi yoksa tamamlayıcı mı kurgulanacağıdır. Öğretmenlik literatürü, bilgi türlerinin indirgenemez çoğulluğunu ortaya koymuştur (Polanyi, 2009; Schön, 1991; Shulman, 1986).

Millî Eğitim Akademisi'ne ilişkin düzenlemeler, 2025 ve 2026 tarihli yönetmeliklerle daha somut bir uygulama çerçevesine kavuşmuştur. Millî Eğitim Akademisi Sözleşmeli Eğitim Personeli Yönetmeliği (2025), Akademi bünyesinde öğretmen adaylarının mesleğe hazırlık süreçlerinde görev alacak eğitim personelinin niteliğine ilişkin bir çerçeve sunarken; Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmenlik Mesleğine Hazırlık Eğitimi Yönetmeliği (2026), öğretmen adaylarına verilecek hazırlık eğitiminin içeriği, süresi, uygulanması ve değerlendirilmesine ilişkin usul ve esasları belirlemektedir. Yönetmelikte teorik ve uygulamalı derslere, eğitim ve uygulama merkezlerine, uygulama öğretmenlerine ve değerlendirme süreçlerine yer verilmesi, Akademi'nin öğretmen yetiştirme sürecinde yalnızca idari bir geçiş kurumu değil, meslekî yeterliklerin ölçülmesi ve geliştirilmesi bakımından merkezi bir yapı olarak tasarlandığını göstermektedir. Bu durum, Akademi'nin öğretmenlik bilgisinin üretimi ve değerlendirilmesinde üstleneceği rolü daha görünür hâle getirmektedir.

Din dersi öğretmenliği bağlamında bu denge daha hassas bir karakter taşımaktadır. Din dersi öğretmeni, yalnızca öğretim tekniklerini uygulayan bir sınıf yöneticisi değildir; aynı zamanda güçlü bir teolojik kavrayışa, ahlaki muhakeme kapasitesine ve çoğulcu toplumsal bağlamlara duyarlılığa sahip olmak durumundadır (Turan ve Tavukçuoğlu, 2014). Alan bilgisinin akademik derinliği, özellikle dinî metinlerin yorumlanması, farklı mezhep ve düşünce geleneklerinin anlaşılması ve çağdaş dinî meselelerin eleştirel analizi açısından vazgeçilmezdir. Altaş'ın (2025) da vurguladığı üzere din eğitimi öğretmeni, disiplinler bilgi ile pedagojik duyarlılığı birlikte taşıyan özgül bir meslek profiline sahiptir.

Bu bağlamda Akademi'nin din dersi öğretmeni yetiştirme potansiyeli üç düzlemde değerlendirilebilir. Birinci düzlem, uygulama kapasitesidir. Akademi, öğretmen adayını erken ve sistematik biçimde okul ortamına yerleştirerek sınıf içi

deneyim kazandırma konusunda, özellikle uygulama bileşenleri zayıf yürüyen örüntülere kıyasla avantajlı bir çerçeve sunabilir. Bu sayede adayın öğretmenlik muhakemesinin (durumsal değerlendirme, pedagojik karar verme, öğrenci tepkilerini okuma) gelişmesi mümkün hâle gelebilir. Ancak bu potansiyelin niteliği, uygulamanın nasıl tasarlandığına bağlıdır. Cochran-Smith ve Lytle’in (1999) “uygulama olarak bilgi” yaklaşımı, öğretmen bilgisinin yalnızca kuramın uygulanması ya da deneyimin birikimiyle değil, sınıf içi pratiğin sistematik biçimde sorgulanması ve ortaklaşa yeniden yorumlanması yoluyla üretildiğini ortaya koymaktadır. Bu çerçevede mentorluk programlarının performans denetimiyle sınırlı kalmayıp, adayın pedagojik kararlarını gerekçelendirdiği, alternatif müdahaleleri tartıştığı ve sınıf içi deneyimi çözümlenmeye açtığı reflektif süreçler içermesi belirleyici olacaktır. Aksi halde uygulama, meslekî yeterliklerin teknik ölçütler üzerinden kontrol edildiği bir değerlendirme mekanizmasına indirgenerek teori–uygulama gerilimini dönüştürmek yerine yeniden üretebilir (Schön, 1991; Shulman, 1986).

İkinci düzlem, epistemik dengedir. ÖMK (2024) öğretmenliği alan bilgisi, genel kültür ve meslek bilgisi bileşenlerinin bütünlüğü üzerine kurmakla birlikte, bu bileşenlerin fiilen nasıl dengeleneceği uygulama tasarımına bağlıdır. Tarihsel deneyimler, ilahiyat fakülteleri çizgisinin alan bilgisi ve akademik formasyonu öne çıkarma; Yüksek İslâm Enstitüsü çizgisinin ise meslekî yönü daha görünür kılma eğilimleri üretilmediğini göstermektedir (M. Ş. Aydın, 2025; Göküş, 2014; Şanal & Güçlü, 2005). Akademi’nin özgün katkısı, bu iki deneyimden hareketle din dersi öğretmenliğini ne yalnızca akademik bir uzmanlık ne de salt teknik bir uygulama mesleği olarak ele almayan; alan bilgisi ile pedagojik uygulamayı karşılıklı dönüşüm ilişkisi içinde bütünleştiren bir meslek mimarisi geliştirebilmesine bağlıdır. Özellikle din dersi öğretmenliğinde normatif temsil ve ahlaki muhakeme boyutu dikkate alındığında, disiplinler derinliğin pedagojik sezgiyle bütünleşmesi epistemik bir zorunluluk olarak ortaya çıkmaktadır (Polanyi, 2009; Turan ve Tavukçuoğlu, 2014).

Üçüncü düzlem ise kurumsal meşruiyet ve iş bölümü sorunudur. Millî Eğitim Akademisi ile ilahiyat fakülteleri arasındaki ilişkinin nasıl yapılandırılacağı, din dersi öğretmeni yetiştirme sürecinin niteliğini doğrudan etkilemektedir. Eğer üniversite alan bilgisinin üretildiği, Akademi ise bu bilginin uygulandığı iki ayrı ve hiyerarşik alan olarak konumlandırılırsa, öğretmenlik bilgisi “uygulama için bilgi” modelinde kalacaktır (Cochran-Smith ve Lytle, 1999). Buna karşılık ilahiyat fakültelerinin disiplinler derinliği ve metodolojik titizliği üretmeye devam ettiği; Akademi’nin ise okul temelli mentorluk, reflektif çözümlenme ve meslekî yeterlik geliştirme süreçleriyle bu bilgiyi uygulama içinde yeniden işle-

diği tamamlayıcı bir yapı, tarihsel olarak kurulmakta zorlanılan teori–uygulama dengesine katkı sunabilir (Aydın, 1998; Dağlı, 2006). Akademi'nin verimli bir şekilde sürdürülebilirliği, ilahiyat temelli disiplinler bilgi üretimi ile okul merkezli meslekî öğrenme süreçleri arasında hiyerarşik değil karşılıklı dönüşüme dayalı bir bütünleşmenin sağlanmasına bağlıdır.

Akademi'nin kurumsal işlevi yalnızca öğretmen adaylarının programa alınmasıyla sınırlı değildir; bu eğitimi yürütecek insan kaynağının niteliği de öğretmenlik bilgisinin nasıl kurulacağını doğrudan etkilemektedir. Millî Eğitim Akademisi Sözleşmeli Eğitim Personeli Yönetmeliği (2025), Akademi'nin hizmet birimleri ile eğitim ve uygulama merkezlerinde sözleşmeli eğitim personeli istihdam edilebileceğini düzenlemekte; doktora derecesine sahip olanlar, uzman öğretmenler, başöğretmenler ve Bakanlıkta belirli süre görev yapmış deneyimli personel gibi farklı uzmanlık profillerini bu yapıya dâhil etmektedir. Bu durum, Akademi'nin öğretim kadrosunun akademik bilgi, saha deneyimi ve bürokratik eğitim yönetimi arasında karma bir profile sahip olacağını göstermektedir. Din dersi öğretmeni yetiştirme açısından kritik soru, bu personel yapısının ilahiyat alan bilgisini, pedagojik muhakemeyi ve okul temelli uygulama deneyimini gerçekten bütünleştirip bütünleştiremeyeceğidir.

Bu kurumsal meşruiyet meselesi yalnızca teorik bir tartışma değildir; sahadaki öğretmen adaylarının algıları üzerinden de somut biçimde izlenebilmektedir. Ceylan'ın (2025) din dersi öğretmen adaylarının görüşlerine dayanan çalışması, Millî Eğitim Akademisi'nin uygulama kapasitesine ilişkin olumlu beklentiler ile değerlendirme süreçlerine yönelik güven sorununu eşzamanlı olarak ortaya koymaktadır. Araştırma bulguları, adayların Akademi'yi meslekî gelişim ve sınıf içi uygulama deneyimi açısından bir fırsat olarak gördüklerini; ancak uzun eğitim süresi, süreç içinde meslekten çıkarılma ihtimali ve ekonomik belirsizlikler nedeniyle sisteme karşı temkinli ve kısmen olumsuz bir algı geliştirdiklerini göstermektedir. Özellikle değerlendiricilerin tarafsızlığına ve ölçütlerin açıklığına yönelik güven eksikliği, öğretmen yetiştirme sürecinde yalnızca pedagojik tasarımın değil, değerlendirme mekanizmalarının da epistemik meşruiyet üretmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Bu bulgu, Akademi'nin alan bilgisi ile pedagojik uygulama arasında denge kurma iddiasının, ancak güvene dayalı ve şeffaf bir değerlendirme rejimiyle sürdürülebileceğini göstermektedir. Aksi takdirde uygulama sürecinin güçlendirilmesi, öğretmen adayları nezdinde bir meslekî gelişim zemini olmaktan ziyade denetim ve eleme mekanizması olarak algılanma riskini taşımaktadır. Bu noktada hibrit danışmanlık modelleri ve açık değerlendirme protokolleri, yal-

nızca kuramsal bir öneri değil; sahadan yükselen ampirik bir gereklilik olarak değerlendirilebilir. Dolayısıyla Akademi'nin başarısı, uygulamayı güçlendirme kapasitesinden çok, bu uygulamanın adil, öngörülebilir ve epistemik olarak meşru bir çerçevede yapılandırılmasına bağlıdır.

ÖMK'nin normatif çerçevesi dikkate alındığında Millî Eğitim Akademisi, öğretmenliğin çoğul bilgi temeline dayanan özel bir ihtisas mesleği olduğu kabulünü ortadan kaldıran bir yapı olarak değil; bu çoğul yapıyı uygulama boyutunu güçlendirerek yeniden organize eden bir düzenleme olarak değerlendirilebilir. Ancak bu potansiyelin hayata geçmesi, alan bilgisi ile pedagojik uygulama arasında kurumsal tasarım ve eğitim programı mimarisi bakımından gerçek bir bütünleşme sağlanmasına bağlıdır.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışma, Millî Eğitim Akademisi'ni din dersi öğretmeni yetiştirme bağlamında, Türkiye'de öğretmen yetiştirmenin tarihsel ve epistemolojik süreklilikleri içinde değerlendirmeyi amaçlamıştır. Çalışmada ulaşılan temel sonuç, öğretmen yetiştirme sorununun yalnızca kurumsal istikrarsızlık, program değişikliği ya da istihdam politikasıyla açıklanamayacağıdır. Türkiye'de öğretmen yetiştirme alanında farklı dönemlerde değişen kurumlar, aslında daha derin bir sorunun farklı görünümünü yansıtmaktadır: Öğretmenlik bilgisinin teorik alan bilgisi, pedagojik meslek bilgisi ve uygulama deneyimi arasında nasıl kurulacağı sorunu. Bu nedenle Millî Eğitim Akademisi de yalnızca yeni bir mesleğe hazırlık kurumu olarak değil, öğretmenlik bilgisinin hangi kurumlar tarafından üretileceği, değerlendirileceği ve meslekî yeterlik hâline getirileceği sorusu etrafında ele alınmalıdır.

Tarihsel analiz, Türkiye'de öğretmen yetiştirmenin uzun süre Emrullah Efendi'nin yükseköğretim ve teorik bilgi merkezli yaklaşımı ile Satı Bey'in uygulama ve meslekî deneyimi önceleyen yaklaşımı arasında salındığını göstermektedir. Bu iki yaklaşım, yalnızca Osmanlı son dönemine ait bir tartışmanın tarafları değildir; öğretmen yetiştirme politikalarının Cumhuriyet dönemi boyunca neden farklı kurumsal modellere yöneldiğini açıklayan kurucu bir gerilim hattı sunmaktadır (Akyüz, 2018; Ergün, 1982; Şanal, 2002). Üniversite merkezli modeller öğretmenliğin akademik ve disipliner temelini güçlendirirken, okul ve uygulama temelli modeller öğretmenliğin sınıf içi muhakeme, pedagojik sezgi ve meslekî habitus boyutunu öne çıkarmıştır. Ancak Türkiye'de bu iki yönelimi kalıcı ve bütüncül bir meslek mimarisi içinde birleştirmek çoğu zaman mümkün olmamış; kurum değişiklikleri, öğretmenlik bilgisinin iç yapısına ilişkin sorunu bütünüyle çözememiştir.

Din dersi öğretmeni yetiştirme süreci bu gerilimin en yoğun hissedildiği alanlardan biridir. İlahiyat fakülteleri, temel İslam bilimleri, İslam düşüncesi ve dinî metinlerle temas bakımından güçlü bir akademik formasyon üretme kapasitesine sahiptir. Bu kapasite, din dersi öğretmenliği açısından vazgeçilmezdir; çünkü din öğretimi, zayıf alan bilgisiyle sürdürülebilecek teknik bir öğretim alanı değildir. Bununla birlikte mevcut literatür, ilahiyat fakültelerinde öğretmen yetiştirmenin yalnızca alan bilgisiyle güvence altına alınmadığını göstermektedir. Fakültelerin aynı anda akademisyen, din hizmetleri personeli ve öğretmen yetiştirme işlevlerini üstlenmesi; pedagojik formasyonun zaman zaman programın organik bir bileşeni olmaktan çok sonradan eklenen bir gereklilik gibi algılanması; okul deneyimi ve sınıf içi uygulama süreçlerinin sınırlı kalması, din dersi öğretmenliği açısından yapısal bir bütünleşme sorununa işaret etmektedir (Aydın, 2016; Gümüş Sarı, 2023; Gümüş Sarı ve Altın, 2024). Bu nedenle din dersi öğretmeni yetiştirmede temel mesele, ilahiyat fakültelerinin alan bilgisini koruyup korumayacağı değil; bu alan bilgisinin pedagojik muhakeme, ahlaki sorumluluk ve okul temelli uygulama ile nasıl ilişkilendirileceğidir.

Bu noktada Millî Eğitim Akademisi'nin imkânı, öğretmen adayını okul ortamıyla daha sistematik biçimde karşılaştırabilmesi ve öğretmenlik mesleğine hazırlık sürecini uygulama boyutu güçlü bir yapı içinde yeniden düzenleyebilmesidir. Öğretmenlik Mesleği Kanunu'nun öğretmenliği alan bilgisi, genel kültür ve meslek bilgisi bakımından hazırlık gerektiren özel bir ihtisas mesleği olarak tanımlaması, öğretmenlik bilgisinin çok bileşenli yapısını normatif düzeyde kabul etmektedir (ÖMK, 2024). Ancak bu kabulün uygulamada anlam kazanması, Akademi'nin öğretmen adayına yalnızca belirlenmiş yeterlikleri kazandıran merkezi bir eğitim ve değerlendirme kurumu olarak değil, uygulama deneyimini pedagojik düşünmeye dönüştüren bir öğrenme zemini olarak tasarlanmasına bağlıdır. Shulman'ın (1986) pedagojik alan bilgisi, Polanyi'nin (2009) örtük bilgi ve Schön'ün (1991) yansıtıcı uygulayıcı yaklaşımları birlikte düşünüldüğünde, öğretmenliğin yalnızca bilginin uygulanması değil, belirsiz ve değişken sınıf koşullarında bilgiye yeniden biçim verme süreci olduğu görülmektedir. Bu açıdan Akademi'nin başarısı, uygulamayı artırmasından çok, uygulamayı yansıtıcı ve araştırmaya açık bir meslekî öğrenme sürecine dönüştürebilmesine bağlıdır.

Bununla birlikte Akademi'nin taşıdığı potansiyel, önemli risklerle birlikte düşünülmelidir. Eğer Akademi, üniversitede üretilen alan bilgisini yalnızca sahada uygulanacak hazır bir içerik olarak görürse, öğretmenlik bilgisi Cochran-Smith ve Lytle'nin (1999) ifade ettiği anlamda “uygulama için bilgi” düzeyinde kalacaktır. Bu durumda ilahiyat fakülteleri bilgi üreten, Akademi ise bu bilgiyi uygulamaya akta-

ran hiyerarşik bir ara kurum gibi konumlanır ve tarihsel teori-uygulama ayrışması yeni bir kurumsal biçim altında yeniden üretilir. Buna karşılık Akademi, ilahiyat fakülteleri ve okullar arasında karşılıklı öğrenmeye dayalı bir iş birliği kurabilirse, öğretmenlik bilgisi yalnızca üniversitede üretilen ya da yalnızca sınıfta edinilen bir deneyim olmaktan çıkar; akademik alan bilgisi, pedagojik muhakeme ve sınıf içi deneyim arasında sürekli dolaşan dinamik bir bilgi yapısına dönüşebilir. Din dersi öğretmenliği açısından gerekli olan da tam olarak böyle bir bilgi dolaşımıdır.

Bu nedenle Akademi ile ilahiyat fakülteleri arasındaki ilişki “yetki devri” veya “kurumsal ikame” mantığıyla değil, tamamlayıcı bilgi ortaklığı mantığıyla kurulmalıdır. İlahiyat fakülteleri dinî bilginin tarihsel, metinsel, kavramsal ve eleştirel derinliğini üretmeye devam etmeli; Akademi ise bu bilginin okul ortamında öğrencilerin gelişimsel özellikleri, çoğulcu sınıf yapısı, değer tartışmaları ve pedagojik ihtiyaçlar doğrultusunda nasıl dönüştürüleceğine odaklanmalıdır. Bu dönüşümün gerçekleşebilmesi için mentor öğretmenlerin yalnızca deneyim aktaran denetleyiciler olarak değil, adayın pedagojik kararlarını sorgulamasına ve gerekçelendirmesine rehberlik eden yansıtıcı uygulayıcılar olarak yetiştirilmesi gerekir. Aynı şekilde alan uzmanı akademisyenlerin de okul deneyimi sürecinden bütünüyle kopuk kalmaması; adayın sınıf içi uygulamalarının, akademisyen, mentor öğretmen ve aday arasında ortak değerlendirmeye açılması önem taşımaktadır. Böyle bir yapı, din dersi öğretmenliğinde alan bilgisinin soyut ve akademik bir içerik olarak kalmasını; uygulamanın da teknik performans ölçümüne indirgenmesini önleyebilir.

Sahadaki öğretmen adayı algıları da bu gerekliliği desteklemektedir. Ceylan’ın (2025) din dersi öğretmen adaylarına ilişkin çalışması, adayların Akademi’yi meslekî gelişim ve uygulama deneyimi açısından belirli bir imkân olarak gördüklerini; ancak değerlendirme süreçleri, ekonomik koşullar, mesleğe geçiş süresi ve sistemin güvenilirliği konusunda ciddi tereddütler taşıdıklarını göstermektedir. Bu bulgu, Akademi’nin başarısının yalnızca program içeriğine ya da uygulama süresine bağlı olmadığını ortaya koymaktadır. Öğretmen yetiştirme sürecinde değerlendirme ölçütlerinin açık, denetlenebilir ve adil olması; adayların süreci gelişim odaklı bir meslekî öğrenme zemini olarak deneyimlemesi; Akademi’nin bir eleme ve denetim mekanizması olarak algılanmaması kritik önemdedir. Aksi hâlde uygulama kapasitesini artırma iddiası, öğretmen adayları nezdinde pedagojik gelişimden çok güvencesizlik ve kontrol duygusu üretebilir.

2025 ve 2026 tarihli düzenlemeler, Millî Eğitim Akademisi’ni soyut bir reform söyleminden çıkararak personel yapısı, hazırlık eğitimi, uygulama süreci ve değerlendirme mekanizmaları belirlenmiş somut bir mesleğe hazırlık kurumu hâ-

line getirmiştir. Bu durum, Akademi'ye ilişkin değerlendirmeyi yalnızca ilkesel düzeyde yürütmeyi yetersiz kılmaktadır. Artık tartışılması gereken temel mesele, Akademi'nin öğretmen adayına ne kadar süre eğitim vereceği ya da hangi idari birimler üzerinden örgütleneceği değil; bu kurumsal tasarımın öğretmenlik bilgisini nasıl tanımladığıdır. Din dersi öğretmeni yetiştirme açısından bu soru daha da kritiktir. Çünkü burada öğretmenlik bilgisi, yalnızca genel pedagojik yeterliklerden oluşmaz; ilahiyat alan bilgisinin, pedagojik meslek bilgisinin, okul temelli uygulamanın ve değer temelli meslekî sorumluluğun birlikte yapılandırılmasını gerektirir. Dolayısıyla Akademi'nin başarısı, düzenlemelerde tanımlanan personel, hazırlık eğitimi ve değerlendirme mekanizmalarının bu çok katmanlı bilgi yapısını gerçekten bütünleştirip bütünleştiremeyeceğine bağlıdır.

Sonuç olarak Millî Eğitim Akademisi, Türkiye'de öğretmen yetiştirmenin tarihsel teori-uygulama gerilimini tek başına ortadan kaldıracabilecek bir yapı olarak görülmemelidir. Akademi'nin anlamlı bir yenilik sunabilmesi, ilahiyat alan bilgisini zayıflatmadan pedagojik uygulamayı güçlendirmesine; üniversite, okul ve bakanlık arasında hiyerarşik değil karşılıklı dönüşüme dayalı bir ilişki kurmasına; uygulama süreçlerini de performans denetiminden çok yansıtıcı meslekî öğrenme ve pedagojik muhakeme geliştirme zemini olarak tasarlamasına bağlıdır. Bu koşullar sağlanmadığında Akademi, Türkiye'de öğretmen yetiştirme tarihinde sıkça görülen "kurum değiştirerek çözüm üretme" döngüsünün yeni bir halkası olma riskini taşır. Bu koşullar sağlandığında ise din dersi öğretmeni yetiştirmede uzun süredir kurulmakta zorlanılan alan bilgisi-pedagojik bilgi-uygulama bütünleşmesi için önemli bir kurumsal imkân sunabilir.

Bu çalışmanın sınırlılığı, yorumlayıcı doküman analizine dayanmasıdır. Dolayısıyla Akademi'nin uygulamada öğretmen adaylarının pedagojik muhakemesi, meslekî kimliği, alan bilgisini sınıf ortamına dönüştürme becerisi ve değer temelli karar verme süreçleri üzerinde nasıl bir etki meydana getireceği bu çalışmanın kapsamı dışında kalmaktadır. Çalışmanın katkısı, mevcut mevzuat, tarihsel öğretmen yetiştirme deneyimi ve akademik literatür üzerinden Akademi'nin din dersi öğretmeni yetiştirme bağlamındaki epistemolojik ve kurumsal konumunu yorumlayıcı biçimde tartışmasıdır. Bu nedenle gelecek araştırmalarda Millî Eğitim Akademisi'nde yürütülen hazırlık eğitimi programlarının, mentorluk uygulamalarının, değerlendirme ölçütlerinin ve ilahiyat fakültesiyle kurulan iş birliği biçimlerinin ampirik olarak incelenmesi gerekmektedir. Özellikle din dersi öğretmen adaylarının Akademi sürecindeki deneyimlerini, mentor öğretmenlerin rehberlik rollerini ve alan uzmanı akademisyenlerin bu süreçteki konumunu karşılaştırmalı çalışmalarla ele almak, tartışmayı normatif düzeyden uygulama düzeyine taşımak bakımından önemlidir.

Extended Abstract

Introduction

Teacher education is not merely a technical field concerned with teacher supply, employment policy, or program design. It is also an epistemological and institutional problem concerning how teaching is defined as a profession, which forms of knowledge are considered legitimate, and how the teacher is positioned within the relationship among the state, the university, and the school. In Turkey, the history of teacher education has been marked by repeated institutional transformations, including Darülmüallimin, teacher training schools, Village Institutes, Education Institutes, Faculties of Education, Higher Islamic Institutes, and Faculties of Theology. These successive models indicate that the problem of teacher education cannot be solved simply through institutional restructuring; rather, it reflects a persistent tension concerning the relationship between theoretical knowledge, pedagogical professional knowledge, and school-based practice (Akyüz, 2018; Kavcar, 2002).

This tension becomes more complex in the preparation of religious education teachers. Religious education teaching cannot be reduced to general pedagogical competence or classroom management skills. It requires theological literacy, disciplinary depth in Islamic sciences, pedagogical content knowledge, moral reasoning, sensitivity to pluralistic classroom contexts, and the ability to transform religious knowledge into pedagogically meaningful forms for students with diverse backgrounds. Therefore, the preparation of religious education teachers represents one of the areas in which the epistemological structure of teaching becomes most visible. The central question is not whether religious education teachers should possess strong subject-matter knowledge or practical pedagogical competence; rather, the critical issue is how theological field knowledge, pedagogical professional knowledge, and school-based practice can be meaningfully integrated (Shulman, 1986; Turan & Tavukçuoğlu, 2014).

Within this context, the establishment of the National Education Academy represents an important phase in the ongoing transformation of teacher education in Turkey. The Academy is officially presented as an institutional mechanism for strengthening the practical dimension of teacher preparation and reorganizing entry into the teaching profession. However, this study argues that the Academy should not be interpreted merely as an administrative reform or

as a technical solution to the theory-practice gap. Rather, it should be understood as an attempt to redefine the epistemological foundations and institutional ownership of teacher knowledge. The main purpose of this study is to evaluate the National Education Academy in the context of religious education teacher preparation from an epistemological and historical perspective. The study asks how the Academy can be situated within the historical continuities of teacher education in Turkey, how it may relate theological field knowledge, pedagogical professional knowledge, and school-based practice, and whether it can establish a complementary knowledge partnership among faculties of theology, schools, and the Ministry of National Education.

Methodology

This study was conducted through interpretive document analysis, which involves the systematic examination and interpretation of written, printed, or electronic materials relevant to a research problem (Bowen, 2009). Document analysis was used not as a frequency-based content analysis, but as an interpretive method for examining epistemological assumptions, historical continuities, and institutional implications embedded in teacher education policies and academic literature. The documents were grouped into three categories: primary legal and policy documents regulating teacher preparation, studies on the historical development of teacher education in Turkey, and academic studies on religious education teacher preparation, faculties of theology, pedagogical formation, and theories of teacher knowledge.

The interpretive framework draws on plural conceptions of teacher knowledge. Shulman's (1986) concept of pedagogical content knowledge demonstrates that teaching requires the transformation of disciplinary knowledge into forms accessible to learners. Polanyi's (2009) notion of tacit knowledge highlights the experiential and context-sensitive dimensions of professional judgment. Schön's (1991) reflective practitioner model emphasizes reflection-in-action and reflection-on-action. In addition, Cochran-Smith and Lytle's (1999) distinction between knowledge-for-practice, knowledge-in-practice, and knowledge-of-practice helps evaluate whether the Academy reproduces a hierarchical transfer model or enables collaborative knowledge production.

Historical and Theoretical Background

The historical background of teacher education in Turkey reveals a persistent oscillation between theory-oriented and practice-oriented models. This tension

can be traced back to the late Ottoman debate between Emrullah Efendi and Satı Bey. Emrullah Efendi's perspective prioritized higher education, theoretical knowledge, and top-down educational reform, while Satı Bey emphasized practice, observation, pedagogical experience, and the school as the primary site in which teaching competence develops (Akyüz, 2018; Ergün, 1982). This debate provides an analytical lens for understanding why teacher education policies in Turkey have repeatedly shifted between university-based academic models and school-based or practice-oriented models.

Religious education teacher preparation reflects this broader instability in a particularly visible way. Faculties of Theology have provided strong disciplinary and theological training, especially in fields such as tafsir, hadith, fiqh, kalam, and Islamic thought. This academic depth is indispensable for religious education teaching. However, theological field knowledge alone does not automatically produce pedagogical competence. Since faculties of theology have historically carried multiple functions, the central problem is not whether theological subject-matter knowledge should be preserved, but how this knowledge can be connected to pedagogical reasoning, moral responsibility, and school-based practice (Aydın, 2016; Gümüş Sarı, 2023; Gümüş Sarı & Altın, 2024).

Findings and Discussion

The National Education Academy should be evaluated within this historical and epistemological framework. Teaching Profession Law No. 7528 defines teaching as a special profession that requires preparation in general culture, field-specific education, and professional knowledge (ÖMK, 2024). This definition acknowledges the multi-component structure of teacher knowledge. The 2025 and 2026 regulations further clarify the Academy's institutional role. The Regulation on Contracted Education Personnel of the National Education Academy (2025) clarifies the personnel structure through which teacher preparation activities will be conducted. The Regulation on Teacher Preparation Education issued by the Ministry of National Education (2026) specifies the content, duration, implementation, and assessment procedures of teacher preparation education. The inclusion of theoretical and practical courses, education and practice centers, practice teachers, and assessment processes indicates that the Academy is designed not merely as an administrative transition mechanism but as a central institution for developing and evaluating professional competencies.

For religious education teacher preparation, the Academy's potential for religious education teacher preparation can be considered across three dimensions.

The first is practice capacity. By placing teacher candidates in school-based environments more systematically, the Academy may strengthen pedagogical reasoning, classroom judgment, and the ability to interpret student responses. However, if practice is reduced to technical performance monitoring, it may reproduce rather than resolve the theory-practice divide. The second dimension is epistemic balance. Religious education teachers need both theological literacy and pedagogical responsiveness. An excessive emphasis on practice may weaken disciplinary depth, while excessive academicism may limit the teacher's ability to transform complex religious knowledge into pedagogically appropriate forms. The third dimension is institutional legitimacy and division of labor. If faculties of theology are positioned merely as producers of subject-matter knowledge and the Academy as the site where this knowledge is applied, teacher knowledge will remain within a knowledge-for-practice model. A more productive model would define the relationship among faculties of theology, the Academy, and schools as a complementary knowledge partnership.

The Academy also carries significant risks. If its personnel structure, preparation program, school-based practice, and assessment mechanisms are not designed around reflective professional learning, it may become another centralized mechanism that evaluates teacher candidates without genuinely integrating the knowledge bases of teaching. Ceylan's (2025) study shows that religious education teacher candidates may perceive the Academy as an opportunity for professional development while also expressing concerns about assessment procedures, employment security, economic uncertainty, and transparency. These findings indicate that the Academy's success depends not only on strengthening practice but also on establishing fair and development-oriented assessment mechanisms.

Conclusion

This study concludes that the National Education Academy should not be understood as an institution capable of resolving Turkey's long-standing theory-practice tension by itself. Its significance lies in the possibility of reorganizing the relationship among theological field knowledge, pedagogical professional knowledge, and school-based practice. The Academy may offer an important institutional opportunity if it strengthens practice without weakening disciplinary depth, constructs non-hierarchical cooperation among faculties of theology, schools, and the Ministry of National Education, and transforms practice into a reflective learning process rather than a technical performance-control mechanism. The main limita-

tion of this study is that it is based on interpretive document analysis and does not produce direct field data. Future research should examine preparation programs, mentoring practices, assessment criteria, and cooperation between the Academy and faculties of theology through empirical and comparative designs.

Etik Beyan / Ethical Statement: Bu çalışma, etik kurul izni gerektirmeyen nitelikte olup kullanılan veriler literatür taraması/yayınlanmış kaynaklar üzerinden elde edilmiştir. Çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur. / This study does not require ethics committee permission and the data used were obtained through literature review/published sources. It is declared that scientific and ethical principles were complied with during the preparation of the study and all the studies utilized are stated in the bibliography.

Finansman / Funding: Yazar, bu araştırmayı desteklemek için herhangi bir dış fon almadığını kabul eder. / The author acknowledges that she received no external funding in support of this research.

Yazar /Author: Metin ÇİFTÇİ.

İntihal / Plagiarism: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelendi ve intihal içermediği teyit edildi. / This article has been reviewed by at least two referees and scanned via a plagiarism software.

Kaynakça

- Akyüz, Y. (2018). *Türk Eğitim Tarihi: M.Ö. 1000—M.S. 2018*. Pegem Akademi.
- Akyüz, Y. (2022). Osmanlı Devletinin Son Döneminde ve Türkiye Cumhuriyetinde Öğretmen Yetiştirme ve Bu Konuda Orta Asya Türk Dünyası İle Bazı İlişkiler. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 7(1), 1-17. <https://doi.org/10.54979/turkegitimdergisi.1133657>
- Altaş, N. (2025). Din Eğitimi'nin Bilimselleşme Süreci ve Geleceği. *Rize İlahiyat Dergisi*, (30), 69-90. <https://doi.org/10.32950/rid.1785834>
- Altın, H. (2010). II. Meşrutiyet Dönemi Maarif Nazırlarından Emrullah Efendi ve Öğretmen Yetiştirme Tarihimize Katkıları. *F.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 15(2), 151-165.
- Aras, İ., & Öztürk, V. (2019). İmam Hatip Ortaokulu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterlilikleri. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, (7), 101-123.
- Arıcı, İ. (2018). Din Dersi Öğretmeni Yetiştirme Faaliyetlerinin Dünü ve Bugünü. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(56), 1307-9581.
- Aydın, A. (1998). Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılandırılması ve Öğretmen Yetiştirme Sorunu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(15), 275-286.
- Aydın, M. Ş. (2016). Cumhuriyet Döneminde Din Eğitimi Öğretmeni Yetiştirme ve İstihdamı. DEM Yayınları.
- Aydın, M. Ş. (2025). Yüksek Din Öğretiminde Farklı Bir Tecrübe: Yüksek İslam Enstitüsü. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 12(2), 674-698. <https://doi.org/10.51702/esoguifd.1678104>
- Baltacı, A. (2019). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet Algısı ve İş Doyum Düzeyleri Arasındaki İlişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 28-49. <https://doi.org/10.29129/inujse.449760>
- Baltacı, A., & Özkan, F. (2021). Covid-19 Salgın Sürecinde Din Dersi Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Faaliyetlerine İlişkin Yeterlik Algıları. *Pamukkale Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 8(2), 1158-1182. <https://doi.org/10.17859/pauifd.1002570>
- Bowen, G. A. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Ceylan, T. (2025). Öğretmen Adaylarının Millî Eğitim Akademisi'ne Yönelik Görüş ve Beklentileri: İlahiyat Fakültesi Örneği. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 25(2), 1579-1612. <https://doi.org/10.33415/daad.1688439>
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1999). Chapter 8: Relationships of Knowledge and Practice: Teacher Learning in Communities. *Review of Research in Education*, 24(1), 249-305. <https://doi.org/10.3102/0091732X024001249>

- Dağlı, A. (2006). 2547 Sayılı Yüksek Öğretim Kanunu ve Öğretmen Yetiştiren Kurumların Üniversitelere Devredilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(18), 44-53.
- Dikbaş, E., & Gül, İ. (2025). Öğretmen Okullarının Dünü-Bugünü (Lâdik Akpınar Öğretmen Lisesi Örneği). *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 44(2), 871-900. <https://doi.org/10.7822/omuefd.1795257>
- Ergün, M. (1982). Emrullah Efendi Hayatı- Görüşleri—Çalışmaları. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 30(1-2), 7-35.
- Ergün, M. (1990). Türk Eğitiminin Batılılaşmasını Belirleyen Dinamikler. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 6(17), 435-457.
- Gelici, Z. (2020). Türkiye ve Norveç'te Din Dersi Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, (9), 97-115.
- Göküş, Ş. (2014). Tevhid-i Tedrisat'tan Günümüze Türkiye'de Yüksek Din Eğitiminin Kurumsallaşma Süreci. 2014 INTE: International Conference on New Horizons in Education Proceedings Book, June 25-27 2014, Paris/France, IV, 499-504.
- Gümüş Sarı, A. (2023). İmkân ve Sınırlılıkları Açısından İlahiyat Fakültelerinde Öğretmen Yetiştirme [Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=weFMBHaUra8rsS5wi2bmH-DH_8pVT4AyLiUy8Rq0K4gZJRqyrusSvXq0IrQZUxq4W
- Gümüş Sarı, A., & Altın, Z. Ş. (2024). Aktörlerinin Gözünden İlahiyat Fakültelerinde Öğretmen Yetiştirme. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 22(48), 349-394. <https://doi.org/10.34234/ded.1502597>
- Gündüz, M. (2022). Öğretmen Yetiştirme. <https://turkmaarifansiklopedisi.org.tr/ogretmen-yetistirme>
- Güneş, F. (2016). Öğretmen Yetiştirme Yaklaşım ve Modelleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 413-435.
- Güneş, G. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ve Öğretmen Yetiştirme Süreci: Karşılaştırmalı Bir Değerlendirme. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (19), 168-194. <https://doi.org/10.21733/ibad.1762302>
- Işıkdoğan, D. (2007). Türkiye'de İlköğretimde Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni Yetiştirme ve 1998-2006 Dönemi Uygulaması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(22), 298-318.
- Karataş, İ. H. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ve Millî Eğitim Akademisi Eğitim Fakültelerinin Sonunu mu Getirdi? *Alanyazın*, 6(1), 1-7.
- Kavak, Y., Aydın, A., & Akbaba Altun, S. (2007). Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007): (Öğretmenin Üniversitede Yetiştirilmesinin Değerlendirilmesi). T.C. Yükseköğretim Kurulu.
- Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet Döneminde Dal Öğretmeni Yetiştirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1), 001-014. https://doi.org/10.1501/Egifak_%2000000000058

- Kızılabdullah, Y. (2012). Başlangıçtan Günümüze Medreselere Kadar Eğitim-Öğretim ve Mekan Anlayışlarının Din Eğitimi Açısından Analizi. *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 17(2), 171-190.
- Koç, A. (2010). Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Öğretmenlerinin Yeterlikleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 8(19), 107-149.
- MEB. (2025, Mart 19). Millî Eğitim Akademisi Başkanlığı Yönetmeliği. *Resmî Gazete*. <https://www.resmigazete.gov.tr/>
- Millî Eğitim Akademisi Sözleşmeli Eğitim Personeli Yönetmeliği, *Resmî Gazete* 32971 (2025). <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?Mevzuat-No=42513&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>
- Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmenlik Mesleğine Hazırlık Eğitimi Yönetmeliği, *Resmî Gazete* 33199 (2026). <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?Mevzuat-No=45073&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>
- Öcal, M. (2015). Osmanlı'dan Günümüze Türkiye'de Din Eğitimi (Dergâh Yayınları'nda 1. baskı, C. 32). *Dergâh Yayınları*.
- Öğretmen ve Eğitim Uzmanı Yetiştiren Yükseköğretim Kurumlarında Parasız Yatılı veya Burslu Öğrenci Okutma ve Bunlara Yapılacak Sosyal Yardımlara İlişkin Kanun, *Mevzuat Sy. 3580*, *Resmî Gazete* 20215 (1989). http://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR_KARARLAR/kanuntbmmc072/kanuntbmmc072/kanuntbmmc07203580.pdf
- Öğretmenlik Mesleği Kanunu, *Mevzuat Sy. 7528*, *Resmî Gazete* 32696 (2024). <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=7528&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=5>
- Polanyi, M. (2009). *The Tacit Dimension*. University of Chicago Press.
- Schön, D. A. (1991). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Routledge Taylor & Francis Group.
- Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>
- Susar Kırmızı, F. (2015). Köy Enstitülerinde Öğretmen Yetiştirmede Kullanılan Yöntemler. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (43). https://dergipark.org.tr/tr/pub/dpusbe/article/66009?issue_id=4785
- Şanal, M. (2002). Mustafa Sâtı Bey (Sâtı EI-Husri) (1880-1968), Hayatı ve Türk Eğitimi Tarihi İçerisindeki Yeri. *Millî Eğitim Dergisi*, (153-154), 60-67.
- Şanal, M., & Çelikten, M. (2006). Mustafa Sâtı Bey'e Göre Öğretmenlik Mesleği. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(21), 339-348.

- Şanal, M., & Güçlü, M. (2005). Yenileşme Dönemi Eğitimcilerinin Öğretmenlik Mesleğine Bakışları. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(18), 137-154.
- Tangülü, Z. (2022). Usul-i Tedris Bağlamında Osmanlı'da Öğretmen Yetiştirme Ve Formasyon Tartışmaları. *Araştırma ve Deneyim Dergisi*, 7(1), 19-27. <https://doi.org/10.47214/adeder.1116286>
- Turan, E. Z. (2017). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Yeterlikleri: Veli Beklentileri. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 17(2), 185-204.
- Turan, E. Z., & Tavukçuoğlu, M. (2014). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Yetiştirme Programlarına İlişkin Kalite Standartlarının Belirlenmesi. *Researcher: Social Science Studies*, 2(2), 73-88.
- Yavaş Taşdelen, T., Oruç, C., & Çiçek, V. (2015). Yükseköğretimin Yapılandırılmasında Emrullah Efendi'nin "Tuba Ağacı Nazariyesi"ni Yeniden Düşünmek (Sy. 2). 10(2), Makale 2.
- YÖK. (2017). İlahiyat Formasyon Programları (Sy. 75850160-104.01.07.01-690). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı.
- YÖK. (2022). Pedagojik Formasyon Eğitimi. <https://egitim.yok.gov.tr/tr/page/496>