

T.C.  
MARMARA ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
FELSEFE ve DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
DİN EĞİTİMİ BİLİM DALI

**ULUS-DEVLETEN GÜNÜMÜZE DEĞİŞEN  
VATANDAŞLIK ANLAYIŞI VE DİN EĞİTİMİ:  
TÜRKİYE DKAB ORTAÖĞRETİM PROGRAMI  
(1982-2010)**

Yüksek Lisans Tezi

NESLİHAN ASİL

İstanbul, 2018

T.C.  
MARMARA ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
FELSEFE ve DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
DİN EĞİTİMİ BİLİM DALI

**ULUS-DEVLETEN GÜNÜMÜZE DEĞİŞEN  
VATANDAŞLIK ANLAYIŞI VE DİN EĞİTİMİ:  
TÜRKİYE DKAB ORTAÖĞRETİM PROGRAMI  
(1982-2010)**

Yüksek Lisans Tezi

NESLİHAN ASİL

Danışman: YRD. DOÇ. DR. EMİNE KESKİNER

İstanbul, 2018



T.C.  
MARMARA ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

TEZ ONAY BELGESİ

FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ Anabilim Dalı DİN EĞİTİMİ Bilim Dalı TEZLİ  
YÜKSEK LİSANS öğrencisi NESLİHAN ASİL'nin ULUS- DEVLETEN GÜNÜMÜZE  
DEĞİŞEN VATANDAŞLIK ANLAYIŞI VE DİN EĞİTİMİ : TÜRKİYE DKAB  
ORTAÖĞRETİM PROGRAMI (1982-2010) adlı tez çalışması, Enstitümüz Yönetim Kurulunun  
10.01.2018 tarih ve 2018-1/29 sayılı kararıyla oluşturulan jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu  
ile Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Savunma Tarihi ..07.1.02.2018

Öğretim Üyesi Adı Soyadı

İmzası

	Öğretim Üyesi Adı Soyadı	İmzası
1.	Tez Danışmanı Yrd. Doç. Dr. EMİNE KESKİNER	
2.	Jüri Üyesi Prof. Dr. NURULLAH ALTAŞ	
3.	Jüri Üyesi Yrd. Doç. Dr. AYŞE POLAT	

## ÖZET

### ULUS-DEVLETEN GÜNÜMÜZE DEĞİŞEN VATANDAŞLIK ANLAYIŞI ve DİN EĞİTİMİ: TÜRKİYE DKAB ORTAÖĞRETİM PROGRAMI (1982-2010)

**Neslihan ASİL**

*Ulus-devlet ideolojisi devletlerin siyaset, toplum, ekonomi ve eğitim gibi birçok alanına nüfuz etmiştir. Yetiştirilmek istenen ideal vatandaş düşüncesi ulus-devletlerin en temel eğitim konularından biri olmuştur. Bu bağlamda tezde vatandaşlık anlayışının ve din eğitiminin ulus-devletten günümüze kadar geçirdiği dönüşüm, bu dönüşümün Türkiye’de Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine nasıl yansıdığı ele alınmıştır.*

*Tez üç bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde ulus-devlet anlayışı, ulusçuluk, vatandaşlık, vatandaşlık eğitimi ve vatandaşlık eğitimi-din eğitimi ilişkisi incelenmiştir. Ulus-devletin klasik vatandaşlık anlayışının Cumhuriyetin ilk yıllarında Türkiye’de okutulan DKAB derslerine nasıl yansıdığı ifade edilmiştir.*

*İkinci bölümde ulus-devletin klasik vatandaşlık anlayışının nasıl bir değişim sürecine girdiği ve bu süreci zorunlu kılan etkenlerin neler olduğu incelenmiştir. Dönüşümü zorunlu kılan İkinci Dünya Savaşı sonrası Avrupa’ya yaşanan yoğun işçi göçü ve giderek yoğunlaşan küreselleşme olguları sonucunda vatandaşlık anlayışı ve eğitiminin değişmesiyle bu durumdan din eğitiminin nasıl etkilendiği ele alınmıştır. Bu demografik değişimin, iletişim ve ulaşım hızlarının giderek artması süreçlerine paralel olarak gelişen yeni din eğitim-öğretim modelleri hakkında bilgiler verilmiştir.*

*Son bölümde ise uluslararası literatürde tartışılmaya başlayan yeni vatandaşlık anlayışlarının Türkiye’de okutulan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine hangi oranda yansıdığı ele alınmıştır. Bu bağlamda 1982, 1992, 2005, 2010 programlarının hem söylemi hem de öğrenme alanları incelenmiştir.*

**Anahtar Kelimeler:** *Vatandaşlık, Vatandaşlık Eğitimi, Din Eğitim-Öğretimi, Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) Dersi Öğretim Programları.*

## ABSTRACT

# CHANGING NOTIONS OF CITEZENSHIP IN THE CONTEXT OF THE TRANSFORMATION OF THE NATION-STATE AND THE RELIGIOUS EDUCATION (DKAB) PROGRAM IN SECONDARY EDUCATION IN TURKEY (1982-2010)

Neslihan ASİL

*The nation-state ideology penetrated into every aspect of modern states from politics, to society, from economy to education. In the field of education, its main focus was to raise ideal citizens. In this context, this thesis examines the transformations that perceptions of citizenship and religious education underwent since the rise of modern nation-states, in particular how these changes were reflected in the religious education program in Turkey, the official name of which is Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, i.e., Culture of Religion and Knowledge of Morals.*

*This thesis consists of three main chapters. The first chapter examines the concepts of nation-state and nationalism, citizenship and citizenship education, and the relationship between citizenship education and religious education. It pays particular attention to the classical conception of citizenship as reflected in the religious education program in the early years of the modern Republic of Turkey.*

*The second chapter focuses on the transformation of the classical conception of citizenship and the reasons that necessitated such a transformation, most prominently intensive immigration of “guest workers” to Europe in the aftermath of the WWII and the accelerating process of globalization. The chapter examines how these transformations in the demographic shape along with the means of communication and transportation affected religious education and triggered searches for new models for religious education.*

*The last chapter assesses the extent to which such global transformations were reflected in the religious education programs in Turkey. For this purpose, it analyzes the programs of 1982, 1992, 2005, and 2010 both in terms of content and discourse.*

**Key words:** *Citizenship, Citizenship education, Religious education, Religious education (DKAB) program in secondary education*

## ÖNSÖZ

Ulus-devlet meşruiyetini halktan alan, Fransız devrimi, Sanayi Devrimi ve Aydınlanmacı düşünceden etkilenen bir devlet yapısıdır. Ulus-devletler her ülkede farklı uygulama biçimlerine sahip olsa da bazı hususlarda ortak özellik göstermektedirler. Bunlardan bir tanesi de ulus-devletlerin vatandaş anlayışıdır. Aklın verileriyle hareket eden ve devlete karşı ödev ve sorumluluk sahibi olan bireyler yetiştirmek ulus-devletin önemli misyonlarından bir tanesidir. Bu bağlamda, ulus-devletin vatandaş kavramına yüklediği anlam ve vatandaşlık eğitimi üzerinde birçok çalışmaların yapıldığı konulardan bir tanesidir. Bu çalışmayla ulus-devletin vatandaşlık anlayışının nasıl bir dönüşüm sürecine girdiğini ortaya koyma çalışmakla beraber Türkiye Cumhuriyeti'nin bu değişimlerden nasıl etkilendiği ele alınmaktadır. Bu değişimlerin din eğitimi ile ilişkisi Türkiye'de okutulan 1982, 1992, 2005 ve 2010 Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretim programları üzerinden incelenmektedir.

Klasik vatandaşlık anlayışı din eğitimi ilişkisi ve bunların dönüşümleri zevkle çalıştığım konular olmasına rağmen kapsamının geniş olması açısından beni zorlayan bir çalışma olmuştur. Çalışmamın bitmesini nasip ettiği için Allah'a sonsuz şükürler olsun. Öncelikle tez konumun belirlenmesi aşamasından tezin yazılmasına kadar geçen süre boyunca benden desteğini esirgemeyen ve tezimin her bir satırını büyük bir titizlikle okuyan danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Emine KESKİNER'e çok teşekkür ederim. Eleştiri ve katkılarıyla bana yol gösteren Prof. Dr. Nurullah ALTAŞ ve Yrd. Doç. Dr. Ayşe POLAT hocalarıma da şükranlarımı sunuyorum. Esmâ ŞAFAK, Esra UÇURDUM, Şeymanur AKÇAY olmasaydı yüksek lisans serüvenimde sınıf ortamım ve tez yazım sürecim bu kadar zevkli olmazdı. Bu çalışmanın her adımında bana maddi ve manevi destek olan sevgili eşim Ercüment ASİL'e, bu zor süreçte bana destek olan anneme ve kayınvalideme çok teşekkür ederim. Yurtdışındaki dönemimde bizi evinde ağırlayan Muhammed Ali ASİL'e, dostluğunu eksik etmeyen Nuray KAYA'ya, Huriye ÇOLAK ve ailesine, Büşra ORHAN'a, Nesibe ERSOYLU'ya minnettarım. Tez yazmak başlı başına zor bir süreçtir. Bu zorluğa annelikte eklenince biraz daha zorlaşmasına rağmen iki küçük masumun manevi desteğiyle bu zorluk kolaylaştı. Bu sebeple son olarak annesini kütüphaneye paylaşmak zorunda kalan oğlum Ali Said'e ve küçük oğlum Muhammed Yahya'ya da sevgilerimi sunarım.

Neslihan ASİL

Üsküdar, 2018

## KISALTMALAR

AIHM : Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi

Age : Adı Geçen Eser

Agt : Adı Geçen Tebliğ

Çev. : Çeviren

Der. : Derleyen

DKAB : Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi

Ed. : Editör

hzl. : Hazırlayan

MEB. : Milli Eğitim Bakanlığı

s. : Sayfa

SBE : Sosyal Bilimler Enstitüsü

TESEV : Türkiye Ekonomik ve Sosyal Etütler Vakfı

yy. : Yüzyıl

## İÇİNDEKİLER

ÖZET .....	i
ABSTRACT.....	ii
ÖNSÖZ.....	iii
KISALTMALAR .....	iv
İÇİNDEKİLER .....	v
1.GİRİŞ .....	1
1.1 Araştırmanın Amacı .....	3
1.2 Araştırmanın Önemi .....	4
1.3 Araştırmanın Sınırlılıkları.....	5
1.4 Araştırmanın Yöntemi .....	5
1.5 İlgili Yayın ve Kaynaklar .....	5
2.ULUS-DEVLET YAPISI İÇERİSİNDE VATANDAŞLIK VE DİN EĞİTİMİNİN YERİ... 8	
2.1 Ulus-Devlet ve Siyasi Yapısı: Ulus, Ulusçuluk, Ulus-Devlet ve Vatandaşlık Kavramları .....	8
2.1.1. Ulus.....	8
2.1.2 Ulusçuluk .....	13
2.1.2 Ulus-Devlet ve Vatandaşlık .....	16
2.2 Ulus-Devlet ve Eğitim .....	19
2.2.1 Ulus-Devletin Genel Eğitim Anlayışı.....	19
2.2.2 Vatandaşlık Eğitimi .....	22
2.2.3 Vatandaşlık Eğitimi ve Din Eğitimi-Öğretimi İlişkisi .....	26
2.2.4 Ulus-Devlet, Ekonomi ve Eğitim.....	28
2.3 Türkiye’de Vatandaşlık ve Din Eğitim-Öğretimi .....	30
2.3.1 Cumhuriyetin İlk Yıllarında Vatandaşlık ve Din Eğitimi.....	31
2.3.2 Çok Partili Hayata Geçiş Sonrasında ve Din Eğitimi .....	33
3.ULUS-DEVLETİN SİYASAL, TOPLUMSAL, EKONOMİK DEĞİŞİMİ ve YENİ VATANDAŞLIK ANLAYIŞI-DİN EĞİTİMİ İLİŞKİSİ .....	36
3.1 Küreselleşme, Ulus-devletin Yaşadığı Sıkıntılar ve Çözüm Arayışları .....	37
3.2 Ulus-Devletten Günümüze Değişen Vatandaşlık Anlayışı ve Vatandaşlık Eğitimi.....	40
3.2.1 Liberal-bireyci Vatandaşlık Anlayışı.....	42
3.2.2 Toplulukçu Vatandaşlık Anlayışı .....	43
3.2.3 Çokkültürlülük Politikasının Vatandaşlık Anlayışı .....	44



3.3 Dönüşen Ulus-Devletlerde Din Eğitimi ve Yeni Din Eğitimi Yaklaşımları .....	47
3.4 Din Eğitim ve Öğretiminde Çağdaş Modeller .....	52
3.4.1 Doktriner Din Öğretimi.....	52
3.4.2 Mezheplerüstü Din Öğretimi .....	54
3.4.3 Mezheplerarası Din Öğretimi .....	56
3.4.4 Dinlerarası Din Öğretimi .....	57
3.4.5 Fenomenolojik Din Öğretimi.....	59
3.4.6 Yorumlayıcı Yaklaşım .....	61
3.5 Türkiye’de Vatandaşlığın Dönüşümü ve Din Eğitimi .....	63
4. 1982-2010 ORTAÖĞRETİM DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI AÇISINDAN DEĞİŞEN VATANDAŞLIK ANLAYIŞI VE DİN EĞİTİMİ İLİŞKİSİ.....	65
4.1 1982-2010 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programına Genel Bakış.....	65
4.1.1 Yapılandırmacı Yaklaşım .....	67
4.1.2 DKAB Öğretim Programlarında Alevilik Meselesi.....	69
4.2 1982 Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı .....	71
4.3 1992 Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı .....	76
4.4 2005 Orta Öğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı .....	78
4.5 2010 Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı .....	89
5. SONUÇ .....	94
6. KAYNAKÇA.....	100

## 1.GİRİŞ

Günümüzde modern ulus-devletlerde seküler eğitim içerisinde din eğitiminin konumu tartışmalı konulardandır. Bu tartışmaların temelinde 18.yy. (yüzyıl) sonlarında Fransız Devrimi ile yaygınlaşmaya başlayan Aydınlanma ile din ve dünya işlerinin birbirinden ayrılması ideali yatmaktadır. Aydınlanma öncesi toplumlarda devlete bağlılık *din* ile gerçekleşirken, seküler ulus-devletlerde aidiyet hissi *ulusçuluk* düşüncesiyle gerçekleştirilmektedir. Seküler ulus-devletler meşruiyetlerini dinin dogmalarıyla değil bilimsel düşünceyle hareket eden, ulusal değerlerin bilincine sahip *ideal vatandaş* yetiştirerek sağlamaya çalışmaktadırlar. İdeal vatandaşın yetiştirilmesinde ise hiç kuşkusuz eğitimin ve özelde vatandaşlık eğitiminin özel bir yeri vardır. Bazı devletler vatandaşlık eğitimini din eğitim-öğretiminin bir alternatifi olarak düşünüp devlet okul müfredatından tamamen çıkarmayı tercih ederken diğerleri ise vatandaşlık eğitiminin yanı sıra seküler idealleri ihlal etmeyecek bir tarzda din eğitimi verilmesi yolunu tercih etmişlerdir.

Modern ulus-devletlerin ideal birey inşasında seküler eğitimin ve özellikle vatandaşlık eğitiminin çok önemli bir yeri vardır. Vatandaşlık, ilk kez Antik Yunan'da kullanılan bir kavram olarak kabul edilse de bir eğitime dönüşmesi ve okul müfredatının içine dâhil edilmesi çok yakın bir zamanda gerçekleşmiştir. Avrupa'da Fransız Devrimi öncesi kralların ve din adamlarının baskıcı yapılarına karşı gelişen, milli egemenlik, siyasal katılım, eşitlik, bireyin özgürlüğü ve aklını kullanması gibi kavramlar vatandaşlık eğitiminin merkezinde yer almaktadır. Ulus-devletler bu özelliklere sahip olacak bireyleri vatandaşlık eğitimi ile yetiştirmeyi hedeflemişlerdir. Bu bağlamda, *vatandaşlık eğitimi*, okul müfredatları içerisinde özel bir ders olan *vatandaşlık dersinin* ötesinde genel eğitimin her alanına nüfuz eden bir perspektifi ifade etmektedir.

Vatandaşlık eğitiminin ön planda tutulduğu modern ulus-devletin din eğitim ve öğretimine yaklaşımı her ulus-devlette farklılık arz etmektedir. Ulus-devlet ulusçuluk düşüncesini dine bir alternatif olarak kullandığı gibi vatandaşlık eğitimini de din eğitim ve öğretimine bir alternatif olarak kullanmaktadır. Vatandaşlık eğitimi din eğitime bir alternatif oluşturunca, din eğitimi bazen – Fransa örneğinde olduğu gibi – kesin bir ayrımla okul müfredatı dışında bırakılmış bazen de – Almanya örneğindeki gibi – vatandaşlık eğitimine hizmet edecek şekilde okul müfredatında kendisine bir yer bulmuştur.

Modern ulus-devlet anlayışının toplum ideali homojendir. Homojen toplum yapısı etnisite ve kültürel benzerliklerin ön plana çıkarıldığı farklılıkların ise göz ardı edildiği ya da istisna sayıldığı bir toplum kurgusudur. Bu sebeple farklılıkları dışlayıcı bir özelliğe sahiptir. Homojen toplum ideali tek bir etnisite mensubiyetini, devlet tarafından kabul edilen tek bir dili ve kültür anlayışını gerektirmektedir. Toplum içerisindeki farklılıkları kabul etmeyen ya da azımsayan bu anlayış 20. yy.'a gelindiğinde ulus-devletlerin çözmesi gereken önemli problemlerden bir tanesi olmuştur.

20.y.y.'ın ikincisi yarısından itibaren yaşanan yoğun göçler, özellikle bu göçlerin nihai hedefi olan Batı'da birçok problemin yaşanmasına sebep olmuştur. Farklı ülkelerden gelen göçmenlerin din, dil, etnik ve kültürel farklılıkları göç ettikleri ülkelerde çeşitli sorunlara sebep olmuştur. Özellikle ulus-devletin kurmak istediği homojen toplum yapısı için ciddi sıkıntılar oluşturmuştur. Küreselleşmenin de etkisiyle farklı dil, din ve kültüre sahip insanların devlet tarafından tanınma ve hak talepleri çok hızlı bir şekilde yayılmış ve ulus-devletin çözmesi gereken ciddi bir mesele olmuştur. Bu gelişmeler neticesinde ulus-devletin *ödev ve sorumluluk temelli* ideal vatandaşlık anlayışı, yerini *hak temelli* demokratik vatandaşlık anlayışına bırakma sürecine girmiştir. Sosyolojik, siyasi ve psikolojik olarak "azınlık" ya da "öteki" olarak görülen insanların göç ettikleri ülkelerin siyasal ve toplumsal yapısına uyum sağlayabilmeleri ve demokrat vatandaşların yetiştirilmesi için vatandaşlık eğitiminin yeniden düzenlenmesi ihtiyacı ortaya çıkmıştır.

Göçler sonrası küreselleşmenin de etkisiyle yaşanan hızlı değişimlerden bir tanesi de genel eğitim içerisinde din eğitiminin konumu olmuştur. Bireylerin kendi dinleri ile ilgili eğitim alma isteklerini bir hak olarak görmeleri ve dünya üzerinde yaşanan kaosa karşı dinin hoşgörü anlayışına ihtiyaç duyulması gibi sebepler seküler devletlerin din eğitim ve öğretimine bakışlarını değiştirmiştir. Din eğitim-öğretimine bir alternatif olarak düşünülen vatandaşlık eğitimi din eğitim ve öğretiliyle aynı kulvarda daha sık zikredilmeye başlanmıştır. Değişen dünya şartlarında geleneksel din öğretim modelinin yetersizliği görünür hale gelmiş ve yeni din öğretim modelleri geliştirmek mecburiyeti ortaya çıkmıştır. Çalışmamızda bu modellerden Doktriner Din Öğretimi, Mezheplerüstü Din Öğretimi, Mezheplerarası Din Öğretimi, Dinlerarası Din Öğretimi, Fenomenolojik Din Öğretimi ve Yorumlayıcı Yaklaşım modelleri ele alınacaktır.

Ulus-devlet idealinin kökleri Tanzimata kadar gitmektedir. Meşrutiyet döneminde bilinçli bir vatandaşlık eğitimi ihtiyacı da görülmüştür. Türkiye Cumhuriyeti'nin vatandaşlık

eğitimi ile din eğitimi arasında kurduğu ilişki ise seküler ulus-devlet ideali çerçevesinde özel olarak incelenmesi gereken bir konudur. Meşrutiyet dönemi ile beraber okul müfredatına dâhil edilen vatandaşlık eğitimi günümüze kadar müfredat içerisinde farklı konumlarda varlığını sürdürmüŐtür. Cumhuriyetin ilk yıllarında vatandaşlık eğitiminin amacı aklın verileri ile hareket eden ideal vatandaşı yetiştirmek olmuştur. Batı'da yaşanan yoğun göçler ve küreselleşme ile hızlanan değişimlerden zamanla Türkiye Cumhuriyeti de etkilenmiŐtir. Türkiye'nin de dünyadaki her ülke gibi çok dinli, çok mezhepli, çok dilli bir toplumsal yapıya sahip olduğu aşıkardır. Avrupa birliğine girme süreci, küreselleşme, iletişim araçlarındaki gelişim, dünyada hızla artan çokkültürlülük ve farklılıklara saygı gibi söylemler Türkiye için de bir dönüşüm ihtiyacını gündeme getirmiştir. Son zamanlarda Türkiye'de vatandaşlık eğitiminin ödev ve sorumlulukların öğretildiği bir anlayıştan, hak ve özgürlüklerin öğretildiği bir anlayışa doğru evirildiği görölmektedir.

Din eğitimi ve öğretimi Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk yıllarından itibaren siyasi değişimlerden çok fazla etkilenmiŐtir. Türkiye'de din öğretimi denilince örgün eğitimde akla ilk gelen Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (DKAB) okul müfredatı içinde iniŐli çıkıŐlı bir macera izlemiŐtir. Önceleri genel eğitimden tamamen çıkarılmış, bazı sebeplerden dolayı – özellikle toplumsal ihtiyaçları karşılamak açısından – müfredata tekrar dâhil edilmiştir. Bütün bu karıŐıklıklara rağmen, içerisinde vatandaşlık eğitiminin de verildiği derslerden biri olarak günümüze kadar devam etmiştir.

Bu bağlamda, tezimizin temel problemi, ulus-devletin deđiŐimiyle beraber yeni vatandaşlık anlayışı ve din eğitimine biçilen yeni rolü kısmen de olsa ortaya koymaktır. Daha özel olarak ise, bu değişim karşısında DKAB dersi öğretim programının vatandaşlık ve din eğitimi açısından nasıl şekillendiği ele alınacak ve yeni vatandaşlık anlayışına göre vatandaş yetiştirilmesine nasıl katkılar sağlamaya çalıştığı irdelenecektir.

### **1.1 Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmamızda dünyada – özellikle de Batı dünyasında – meydana gelen değişimler sonucu ulus-devlet ve vatandaşlık anlayışındaki değişim, yeni vatandaşlık anlayışına yönelik verilen eğitim ile din eğitimi arasındaki ilişkinin nasıl bir boyut kazandığı ve bu değişimlerin DKAB Orta Öğretim Programına ne şekilde yansıdığını incelemek amaçlanmıŐtır. Bu temel amaç bağlamında aşağıdaki sorulara cevap aramaya çalışılacaktır.

1. Ulus-devlet anlayışında vatandaşlık eğitimi ve din eğitiminin ilişkisi ne şekildedir?

2. Ulus-devletten günümüze vatandaşlık anlayışındaki dönüşümler din eğitimini nasıl etkilemiştir?
3. Ulus-devletten günümüze değişen vatandaşlık anlayışı doğrultusunda DKAB dersi öğretim programlarında nasıl bir vatandaşlık söylemi kullanılmıştır?
4. Ulus-devletin ulusalcı söyleminin siyasî, toplumsal ve ekonomik alandaki dönüşümleri programa ne ölçüde yansımıştır?
5. Yeni vatandaşlık anlayışı, DKAB Orta Öğretim Programının vizyonunda, amaçlarında, öğrenme alanlarında, kazanımlarında, kullanılan dil ve söyleminde nasıl yansımaktadır?
6. Programda öğrenciler için öngörülen genel ve özel hedefler yeni vatandaşlık söylemini ne ölçüde yansıtmaktadır?
7. Programda yeni vatandaşlık anlayışına göre hangi kavramlar ön plana çıkmaktadır?
8. Programda din ve mezheplerin anlatımı, yeni vatandaşlık anlayışı bağlamında nasıl tasarlanmıştır?

## 1.2 Araştırmanın Önemi

Ulus-devletlerin yaygınlaşması geleneksel din eğitiminin konumunu tartışmalı bir hale getirmiştir. Ulus-devletleşme süreci ile beraber eğitimde sekülerliği tercih eden ülkeler, din eğitimini ya tamamen genel eğitim içerisinden çıkarmış ya da din eğitiminin içeriğini dünyevileştirerek rejimlerini tehdit edemeyecek bir konuma getirmişlerdir. Müfredat içerisinde din eğitiminin konumunu bu şekilde belirleyen seküler ulus-devlet, din eğitimine alternatif olarak da vatandaşlık eğitimi sunmuştur. Böylelikle ulus-devletleşme sürecinde vatandaşlık eğitimi ve din eğitimi genellikle tartışmalı konulardan olmuştur.

Günümüzde ise vatandaşlık eğitimi ve din eğitimi arasındaki ilişki farklı bir boyut kazanmıştır. Dünyada meydana gelen göçlerle beraber ulus anlayışına dayalı devletler içerisinde etnik gruplar eskiden olmadığı kadar etkinlik kazanmaya başlamış ve azınlık olarak ifade edilen bu farklı etnik gruplar küreselleşme sayesinde ve iletişim araçlarındaki hızlı gelişimin de etkisiyle daha geniş hak ve özgürlükler talep etmişlerdir. Hızlı bir şekilde artan hak ve özgürlük talepleri, artık günümüz devletlerinin çözmesi gereken önemli problemlerden birini oluşturmaktadır. Böylelikle ulusçu bir anlayışı yansıtan *ideal vatandaşlık* hızlı bir şekilde yerini *demokratik vatandaşlık* anlayışına bırakmaya başlamıştır. Bu yeni vatandaşlık anlayışı ile beraber din eğitiminin konumunun nasıl olacağı ise üzerinde hassasiyetle durulması gereken konulardan biridir. Araştırmamızda Türkiye DKAB Orta Öğretim Programının vatandaşlık bağlamında küreselleşen ve değişen dünyadan nasıl etkilendiğini ve

hangi yönde bir eğilim gösterdiğini göz önüne sermeyi ve programın daha da geliştirilmesi için önerilerde bulunmayı hedeflemekteyiz.

### 1.3 Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma da Türkiye'deki din eğitimi-öğretimi ve vatandaşlık eğitimi arasındaki ilişki incelenmiştir. 1982, 1992, 2005, 2010 DKAB Orta Öğretim Programının ulus-devlet düşüncesinden ve sonrasında yaşanan değişimlerden hangi ölçüde etkilendiği ele alınmıştır. Bu dönemlerde okutulan kitaplar çalışmamızın dışında tutularak sadece öğretim programlarına bakılmıştır.

### 1.4 Araştırmanın Yöntemi

Çalışmamız nitel araştırma yöntemi tercih edilerek hazırlanmıştır. Ali Yıldırım ve Hasan Şimşek nitel araştırma yöntemini, “...gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, alguların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma yöntemidir.” şeklinde tanımlamaktadır.<sup>1</sup>

Çalışmamızda iki farklı kaynak tarama yöntemi kullanılmıştır. Bunlardan ilki, birinci ve ikinci bölümlerin yazılmasında kullanılan literatür tarama tekniğine dayalı teorik ve tarihsel bir çalışma iken, ikincisi üçüncü bölümün yazılmasında başvurulan birincil kaynağımızı oluşturan DKAB programlarının döküman inceleme şeklindedir.

Konumuzla ilgili kaynaklar üzerinden, ulusçuluk, ulus-devlet, vatandaşlık, eğitim, vatandaşlık eğitimi ve din eğitimi kavramları ele alınacak ve bunların son dönemde özellikle Batı dünyasında geçirdiği değişim ve Türkiye'nin bu değişimlerden nasıl etkilendiği incelenecektir. Daha sonra ise bu siyasî, toplumsal ve ekonomik değişimlerin Türkiye DKAB dersi programına nasıl yansıdığı 1982, 1992, 2005 ve 2010 DKAB Orta Öğretim Programlarının analiz edilmesi suretiyle açıklanacaktır.

### 1.5 İlgili Yayın ve Kaynaklar

Ulus-devlet, vatandaşlık anlayışı ve bunların dönüşümü ile ilgili geniş bir literatür var olmasına rağmen bu konunun Türkiye'de din eğitim-öğretimine etkileri özellikle de DKAB programları bağlamında yeterince çalışılmamıştır. Konuyla ilgili tezimizde sıklıkla istifade ettiğimiz çalışmalardan bir tanesi Bayramali Nazıroğlu'nun *Din Kültürü ve Ahlak*

---

<sup>1</sup> Ali Yıldırım ve Hasan Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayınları, 2. Baskı, 2010, s.19.

*Bilgisi Dersi Öğretim Programlarında Vatandaşlık Eğitimi* adlı doktora tezidir.<sup>2</sup> Nazıroğlu'nun çalışmasının odağında daha ziyade ulus-devletin *ideal* vatandaşlık anlayışının DKAB ders program ve kitaplarına ne ölçüde yansıdığı yer alırken bizim çalışmamızın odağında Ortaöğretim DKAB programlarında ulus-devletin dönüşümü ve buna paralel olarak yenilenen vatandaşlık anlayışlarının yansımaları yer almaktadır.

Modern ulus-devletlerde klasik vatandaşlık anlayışının ve din eğitimi ilişkisinin Türkiye'deki DKAB ders programlarına hangi oranda yansıdığını ele alan diğer bir çalışma ise Emine Keskiner'in "Türkiye'de Din Derslerinde Vatandaşlık Eğitimi" adlı makalesidir.<sup>3</sup> Bu makalede *iyi vatandaş yetiştirme* amacına göre tasarlanan genel eğitim içerisinde din eğitiminin de bu düzenlemeye tabi olduğu vurgulanmaktadır.

Ulus-devletin dönüşümü ile beraber klasik vatandaşlık anlayışının yetersizliği ile beraber insan hakları, demokratik vatandaşlık anlayışı, çoğulculuk gibi kavramlar tartışılmaya başlamıştır. Keskiner'in "Müslümanlar Bağlamında Batı'da Vatandaşlık ve Din Öğretimi Tartışmalarına Bir Bakış" adlı makalesinde<sup>4</sup> İkinci Dünya Savaşı sonrası yaşanan göçlerle vatandaşlık kavramındaki değişimler ve bu bağlamda din eğitiminde çoğulculuk gibi konuların incelenmesi ile değişen vatandaşlık ve din eğitim-öğretim ilişkisi ele alınmaktadır. Yine aynı yazarın "İnsan Hakları Bağlamında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri" adlı makalesi<sup>5</sup> de 2000 yılından sonra DKAB programlarındaki insan hakları bağlamında yapılan değişiklikleri incelemekte ve bu değişikliklerin beklentileri ne oranda karşıladığını sorgulamaktadır.

İnsan hakları bağlamında din dersi kitaplarını inceleyen bir diğer çalışma da Tarih Vakfı'nın *Ders Kitaplarında İnsan Hakları* adlı tarama çalışmasıdır.<sup>6</sup> Kitabın Bülent Akdağ tarafından kaleme alınmış "Türkiye'de Din Öğretimi Kitaplarında İnsan Hakları Problemleri" adlı bölümü DKAB ders kitaplarını insan hakları bağlamında incelemiştir.

---

<sup>2</sup> Bayramali Nazıroğlu, "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programlarında Vatandaşlık Eğitimi", (Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, SBE, 2011).

<sup>3</sup> Emine Keskiner, "Türkiye'de Din Derslerinde Vatandaşlık Eğitimi", *DEM Dergisi*, Yıl.1, Sayı.3.

<sup>4</sup> Emine Keskiner, "Müslümanlar Bağlamında Batı'da Vatandaşlık ve Din Öğretimi Tartışmalarına Bir Bakış", *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*.

<sup>5</sup> Emine Keskiner, "İnsan Hakları Bağlamında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri", *İnsan Hakları ve Din (Sempozyum) Bildiriler 15-17 Mayıs 2009 Çanakkale*, Çanakkale: Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Yayınları, 15-17 Mayıs 2009.

<sup>6</sup> Betül Çotuksöken, Ayşe Erzan ve Orhan Siller (Ed.), *Ders Kitaplarında İnsan Hakları*, İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı, 2003.

Cemil Osmanoglu'nun *Orta Öğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) Öğretim Programında ve Ders Kitaplarında Çoğulculuk* adlı doktora tezi<sup>7</sup> de yaşanan değişimler sonucu devletlerin gündemine giren çoğulculuk ve dinî çoğulculuğu açıklamakta, bu kavramların DKAB programına ne ölçüde yansıdığını incelemektedir.

Nurullah Altaş'ın *Çokkültürlü Din Eğitiminin Temellendirilmesi ve Öğretim Programlarına Uygulanması* adlı doktora tezi<sup>8</sup>, ulus-devletin dönüşümüyle beraber tartışılmaya başlanan kavramlardan bir tanesi olan çokkültürlülüğün din eğitimiyle ilişkisini ele almaktadır.

Fatma Çapcıoğlu'nun *Din Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar Çerçevesinde İlk Öğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programlarının İncelenmesi* adlı yüksek lisans tezi<sup>9</sup> ise Doktriner Din Öğretimi, Mezheplerüstü Din Öğretimi, Mezhepler Arası Din Öğretimi, Dinlerarası Din Öğretimi, Fenomenolojik Din Öğretimi, Yorumlayıcı Yaklaşım gibi yeni din öğretim modellerini konu edinmektedir.

Klasik ideal vatandaşlık anlayışının dönüşümü sonrasında ele alan diğer çalışmalar ise Hasan Meydan'ın *Demokratik Vatandaşlık ve İnsan Hakları Bağlamında Din Öğretimi* adlı yüksek lisans tezi<sup>10</sup> ve benzer bir konuya değinen Recep Kaymakcan ve Hasan Meydan'ın "Demokratik Vatandaşlık ve Din Öğretimi: Yeni Yaklaşımlar ve Türkiye'de DKAB Dersleri Bağlamında Bir Değerlendirme" adlı makalesidir.<sup>11</sup> Bu çalışmalarda insan hakları, demokratik vatandaşlık ve din eğitim-öğretiminin konumu gibi konulara değinilmesine rağmen dönüşümün kendisi derinlemesine ele alınmamıştır.

Özetle bizim çalışmamız ulus-devlet ve dönüşümü, dönüşümü zorunlu kılan sebeplerin ortaya konulması, yeni vatandaşlık anlayışlarının gelişimi ve tüm bunların genelde DKAB özelde ise Ortaöğretim Ders Programına yansımalarının incelenmesi açısından önceki çalışmaları bir adım daha ileriye taşımaktadır.

<sup>7</sup> Cemil Osmanoglu, "Orta Öğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) Öğretim Programında ve Ders Kitaplarında Çoğulculuk", (**Yayınlanmamış Doktora Tezi**, Erciyes Üniversitesi SBE, 2014).

<sup>8</sup> Nurullah Altaş, "Çokkültürlü Din Eğitiminin Temellendirilmesi ve Öğretim Programlarına Uygulanması", (**Yayınlanmamış Doktora Tezi**, Ankara Üniversitesi SBE, 2011).

<sup>9</sup> Fatma Çapcıoğlu, "Din Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar Çerçevesinde İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programlarının İncelenmesi", (**Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Ankara Üniversitesi SBE, 2006).

<sup>10</sup> Hasan Meydan, "Demokratik Vatandaşlık ve İnsan Hakları Bağlamında Din Öğretimi", (**Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Sakarya Üniversitesi SBE, 2009).

<sup>11</sup> Recep Kaymakcan ve Hasan Meydan, "Demokratik Vatandaşlık ve Din Öğretimi: Yeni Yaklaşımlar ve Türkiye'de DKAB Dersleri Bağlamında Bir Değerlendirme", **İ.Ü. İlahiyat Dergisi**, Cild.1, Sayı.1, Bahar 2010.



## 2.ULUS-DEVLET YAPISI İÇERİSİNDE VATANDAŞLIK VE DİN EĞİTİMİNİN YERİ

Değişen dünyada yeni vatandaşlık anlayışlarını anlayabilmek için öncelikle vatandaşlık ve ulus-devlet kavramlarının anlaşılması gerekmektedir. 18. yy.'ın sonlarında tarih sahnesine çıkıp kısa sürede tüm dünyada yaygınlaşan ve halk egemenliğine dayanan ulus-devlet sadece siyasi alanda değişikliklerin yaşandığı bir sistem olmayıp, toplumsal, eğitimsel ve ekonomik alanları da dönüştürmüştür. Ulus-devletin bu alanlarda sebep olduğu değişiklikler vatandaşlık anlayışını ve dolayısıyla vatandaşlık eğitimini de etkilemiştir. Bu sebeple biz bu bölümde öncelikle Avrupa'da teşekkül ettiği şekliyle ulus-devletin – ve tabiki ulus ve ulusçuluk kavramlarının – siyaset, eğitim ve ekonomi alanları ile ilişkisini tartışacağız. Eğitimin uluslaştırılmasında vatandaşlık eğitiminin ve din eğitiminin nasıl bir işlev gördüğünü inceledikten sonra konuların Türkiye tarihi bağlamında erken Cumhuriyet ve çok partili dönemlerde (yaklaşık olarak 1920-1980)<sup>12</sup> nasıl geliştiğine değinilecektir.

### 2.1 Ulus-Devlet ve Siyasi Yapısı: Ulus, Ulusçuluk, Ulus-Devlet ve Vatandaşlık Kavramları

Ulus-devletin tarih sahnesine çıkışı Fransız devriminin çok öncesine, 16. ve 17. yy.'a kadar geri götürülebilen bir kavramdır.<sup>13</sup> Ulus-devlet ideolojisini anlamak için öncelikle siyasi yapısına bakmak gerekmektedir. Bu kısımda ele alınan siyasi kavramlar sadece ulus-devlet yapılarının kullandığı kavramlar değildir. Hatta ulus, ulusçuluk, vatandaşlık gibi kavramların en genel anlamlarıyla hemen her toplumda kullanılan kavramlar olduğu söylenebilmektedir. Ancak ulus-devlet bu kavramları kendi tarihsel şartları içinde tekrar yorumlamıştır. Aşağıda bu kavramların ulus-devlet yapısı içinde ne anlama geldiklerinin üzerinde durulacaktır.

#### 2.1.1. Ulus

Türkçede ulus sözcüğü, İngilizce "nation" sözcüğüne karşılık kullanılmakta olup en basit anlamıyla insan topluluğunu ifade etmektedir. Fakat ulus-devletin ulus kavramı sıradan bir topluluğu değil tarihin belirli bir döneminde oluşmaya başlayan özel bir toplumsal düzeni ifade eder. Romalılar döneminde *nation* aşağılayıcı anlamda “yabancılar cemaati” için kullanılırdı. Ortaçağda ise kelime kilise konseyi için kullanılmaktaydı. Bu konseyde prenslerin ve hükümdarların temsilcileri toplanıyordu. Roma döneminde aşağılayıcı bir anlama sahip olan kelime Ortaçağda aristokratik bir anlam kazanmıştır. Günümüzde ise

<sup>12</sup> 1980 sonrası dönem son bölümde incelenecektir.

<sup>13</sup> Ulus-devlet ideolojisinin netlik kazanıp yaygınlaşması Fransız devrimi sonrasında olduğu için ulus-devlet kavramıyla daha çok Fransız devrimi sonrası ulus-devleti kastedilmektedir.

*nation* yani ulus kavramı 18. yy.'ın sonunda nihai şeklini alan ve evrilmeye devam eden modern bir siyasal-toplumsal düzeni ve bilinci ifade etmektedir.<sup>14</sup>

Ulus-devletin oluşumu sonrasında özel bir anlam kazanan ulus kavramını farklı düşünürler farklı şekillerde tanımlamaya çalışmışlardır. Bu noktada sosyologlar, siyaset bilimciler, antropologlar kendi bakış açılarıyla kavramı tanımlamaya çalıştıklarından ulus kavramına dair net ve genel-geçer bir tanımdan mutlak anlamda söz etmek mümkün değildir. Ancak bu kavramı anlamlı kılacak ortak bir çerçeveden bahsedilebilir. Bu bağlamda ulus kavramının tanımına dair ortaya atılan görüşleri iki başlık altında değerlendirebiliriz: Bunlardan ilki, objektif unsurlara dayanan ulus anlayışıdır. Diğeri ise sübjektif unsurlara dayanan ulus anlayışıdır.<sup>15</sup>

Objektif ulus anlayışında insan topluluklarının ulus olabilmesi için aynı etnik özelliklere sahip olmaları gerektiği vurgulanır. Bu etnik özellikler; dil, din, yurt ve soy gibi birlikleri öne çıkarır.<sup>16</sup> Fransız devrimiyle beraber popülerleşen ulus-devletin genellikle oluşturduğu ulus yapısı objektif bir özellik göstermektedir. Objektif ulus yapıları dil, din, yurt ve soy gibi etnik özelliklerde birlikteliği aradığı için dışlayıcı bir özelliğe sahiptir. Jakoben Fransa'da var olan uygulamalar objektif ulus yapısı açısından örnek olarak gösterilebilir. Jakobenler, Fransız devrimi sonrası Fransa'ya hâkim olan oldukça radikal bir partidir. Örneğin Fransızca'yı Cumhuriyetin dili olarak kabul eden Jakobenler bu konu da asimilasyonist bir tutum sergilemişleridir. Okullarda ve resmi dairelerde Fransızca konuşmayanlar ağır bir şekilde cezalandırılmıştır.<sup>17</sup>

Fransız düşünür ve filozof Ernest Renan 1882 yılında verdiği "Bir ulus nedir?" adlı konferansında etnik birlik düşüncesini aşan bir tanım getirmiştir. Dil, din, ırk gibi etnik birlikleri teker teker ele alan ünlü düşünür, bir topluluğun ulus olabilmesi için sübjektif unsurların da etkili olduğunu ifade etmiştir. Renan'a göre ulus ve onun birlikte yaşama duygusu, ortak bir kültüre bağlıdır. Renan bu düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir: "*Bir ulusun özü tüm bireylerin ortak pek çok şeye sahip olmaları ve aynı zamanda hepsinin pek çok şeyi unutmuş olmasıdır.*"<sup>18</sup> Geçmişte yaşanan gurur ve geçmişe olan özlemler, gelecekte inşa edilecek birliktelikler Renan'a göre dil, din, ırk ayrılıklarına rağmen birliktelik oluşturan şeylerdir ve bu sebeple bir topluluğun ulus olabilmesi bu ortaklıkların gücüne bağlıdır.

<sup>14</sup> Umut Özkırımlı, **Milliyetçilik Üzerine Güncel Tartışmalar – Eleştirel Bir Müdahale**, Yetkin Başkavak (çev.), İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 2010, s. 13-14.

<sup>15</sup> Y. Furkan Şen, **Globalleşme Sürecinde Milliyetçilik Trendleri ve Ulus-Devlet**, Ankara: Yargı Yayınevi, 2004, s. 11.

<sup>16</sup> Age, s. 11-12.

<sup>17</sup> Füsün Üstel, **Yurttaşlık ve Demokrasi**, Ankara: Dost Kitapevi, 1999, s.27-28

<sup>18</sup> Ernest Renan, "What is a Nation", **Modern Political Doctrines**, Alfred Zimmern (ed.), London, Oxford University Press, 1939, s. 186 Aktaran: Y. Furkan Şen, **Globalleşme Süreçlerinde Milliyetçilik Trendleri**, Ankara: Yargı Yayınevi, 2004, s. 11.

Ulus kavramının açıklanmasına dair yapılan tanımlardan bir diğeri ise İngiliz sosyolog Anthony Smith'e aittir. Smith geleneksel ulus anlayışında var olan etnik özellikleri teker teker ele aldıktan sonra bir ulus tanımı yapmıştır. O'na göre ulus, "...*tarihî bir toprağı/ülkeyi, ortak mitleri ve tarihî belleği, kitlevî bir kamu kültürünü, ortak bir ekonomiyi, ortak yasal hak ve görevleri paylaşan bir insan topluluğunun adı olarak tanımlanabilir.*"<sup>19</sup> Smith bu tanımıyla Renan'ın vurguladığı sübjektif ulus tanımına hukuk ve ekonomiyi de ekleyerek daha sofistike hale getirmiştir.

Ulus tanımına dair ismini zikretmemiz gereken bir diğere önemli düşünür de Ernest Gellner'dir. Gellner da Renan ve Smith gibi, insan topluluklarının bir ulusu oluşturmalarının doğuştan getirdikleri bir özellik olmadığını söylemektedir. İlk insanların kabileler halinde yaşamlarını sürdürürlerken kendilerini çeşitli şekilde örgütleyebileceklerini, fakat bu örgütlenmenin bir ulus olmayı otomatik olarak doğurmayacağını belirtmektedir. Böylelikle ulus olabilmek doğuştan getirilen bir özellik değil zamanla gerçekleştirilen bir durumdur. Ulusu olmayan bir insanın düşünemeyeceği varsayımını da eleştiren Gellner'a göre, "*Bir ulusun üyesi olmak doğuştan getirilen bir özellik değildir, fakat zamanımızda böyle bir görünüme bürünmüştür.*" Ulus kavramına atfedilen zorunluluk hususunu eleştirdikten sonra Gellner kendisi bir ulus tanımı getirir. O'na göre, bir topluluğun ulus olabilmesi için topluluğu oluşturan insanların aynı kültürü paylaşmaları ve kendilerini aynı ulusun üyeleri gibi hissetmeleri gerekmektedir.<sup>20</sup> İlk bakışta totolojik bir ifade gibi görünmekle beraber Gellner'in vurgulamak istediği nokta ulusun nesnel bir durum olmadığı aksine ulusu oluşturan bireylerin kendilerini ancak bu ulusun parçası olarak düşündükleri zaman ulus denilen toplumsal farkındalığın gerçekleşebileceğidir. Yani ulusun temelinde ulus olma *bilinci* yatmaktadır.

Ulus kavramına antropolojik bir bakışla yaklaşan Benedict Anderson şu tanımı; "*Ulus hayal edilmiş bir siyasal topluluktur. Kendisine aynı zamanda hem egemenlik hem de sınırlılık içkin olacak şekilde hayal edilmiş bir cemaattir.*"<sup>21</sup> önermektedir. Anderson'un tanımındaki kilit kavram hayal etmektir. En küçük bir ulusun üyeleri bile birbirlerini şahsen tanımayabilir, birbirleriyle hiç tanışmayabilir hatta birçoğu birbirleri hakkında hiçbir şey işitmeyebilir ama yine de her biri kendini yine kendilerinin hayal ettikleri bir ulusun bireyleri olarak görürler. Aslında Renan'ın ifade etmiş olduğu ortaklığın Anderson hayali bir nitelik arzettiğini vurgular. Bu açıdan Anderson'un yapmış olduğu ulus tanımı mutlak anlamda

<sup>19</sup> Anthony D. Smith, **Millî Kimlik**, Bahadır Sina Şener (çev.), İstanbul: İletişim Yayınları, 1994, s.31.

<sup>20</sup> Ernest Gellner, **Uluslar ve Ulusçuluk**, Büşra Ersanlı Behar ve Günay Göksu Özdoğan (çev.), İstanbul: İnsan Yayınları, 1994, s. 26-28.

<sup>21</sup> Benedict Anderson, **Hayali Cemaatler Milliyetçiliğin Kökenleri ve Yayılması**, İskender Savaşır (çev.), İstanbul: Metis Yayınları, 1993, s.20.

sübjektiftir.

Son dönem düşünürlerinden Kymlicka'ya göre ise ulus bir “*halk*” ya da “*kültür*” fikriyle yakından ilişkilidir. Bir devletin içerisinde birden fazla ulusun yaşayabileceğini ifade eden Kymlicka'ya göre ulus, “...*belirli bir toprak parçası ya da yurttta yaşayan, ayrı bir ortak dili ve kültürü olan, az ya da çok kurumsal olarak olgunlaşmış tarihsel bir cemaat anlamına gelir.*”<sup>22</sup> Kymlicka ulus-devlet kavramının değişen dünya şartları ile beraber dönüşüme uğramaya başladığı bir dönemde yaşamaktadır. Bu sebeple onun ulus anlayışı oldukça esnek sınırlara sahiptir.

Ulus kavramı üzerine yukarıda birkaçını zikrettiğimiz yabancı kuramcılarının yanı sıra Türkiye’de var olan düşünürlerin de bu konuyla ilgili önemli çalışmaları mevcuttur. Yusuf Akçura, Ziya Gökalp son zamanlarda ise Orhan Türkdoğan ve Umut Özkırımlı gibi yerli kuramcılarının da bu konuya katkıları söz konusudur.

İlk olarak, Türkçülük akımının önde gelen isimlerinden Yusuf Akçura'nın ulus tanımına değinmek gerekirse, ona göre insan topluluklarını "ulus" olarak tanımlarken kesin ve genel-geçer bir tanıma ulaşmak ve ulusun net bir tanımını yapmak mümkün değildir. Her millet kendi siyasi menfaati doğrultusunda bir ulusun "ulus" olmasında bazı gerekçeler oluşturmuştur. Akçura'ya göre, Almanlar ve Slavlar ırk ve dili, yani tarihî mecburiyeti; Fransızlar arzu ve iradeyi, yani ferdî hürriyeti; İtalyanlar arazi ve lisanı, yani coğrafi ve tarihî mecburiyeti ulusun oluşmasında etken olarak görmüşlerdir. Bununla beraber kendisi ulus kavramına daha çok objektif bir tanım getirmiştir. O'na göre ulus, “...*ırk ve lisanın esasen birliğinden dolayı içtimai vicdanında vahdet hâsıl olmuş bir cemiyet-i beşeriyedir.*”<sup>23</sup>

Türk düşünce tarihinde önemli bir yere sahip olan Ziya Gökalp, 1923 yılında kaleme aldığı *Türkçülüğün Esasları* adlı eserinde ulus kavramına bir tanım getirmeye çalışmıştır. Ulus kavramını ırkî, kavmî, coğrafi ve siyasî açılarından ele almıştır. Gökalp'a göre ulus “...*ne ırki, ne kavmi, ne coğrafi, ne siyasi ne de iradi bir zümre değildir. Millet, lisanca, dilce, ahlakça ve bediiyatça müşterek olan, yani aynı terbiyeyi almış fertlerden mürekkep bulunan bir zümredir.*”<sup>24</sup> Gökalp'e göre ulus, ırkî, kavmî, coğrafi ve siyasî bağlılıklardan ziyade, dilde, dinde, etik ve estetikte ortaklıktır. Bu ortaklıkla anlatılmak istenen ise kültürdür. Renan'ın ifade ettiği ortaklığı Gökalp de kültür birlikteliği olarak ifade etmiştir.

Gökalp, insanın sosyal hislerinin dinî, ahlakî, sanatsal duygulardan oluştuğunu ifade etmektedir. İnsan bu duygularını hangi toplumdan almışsa, o toplumun içinde yaşamak ister

<sup>22</sup> Will Kymlicka, *Çokkültürlü Yurttaşlık Azınlık Haklarının Liberal Teorisi*, 2. Basım, İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2015, s. 41.

<sup>23</sup> Yusuf Akçura, *Türk Yılı 1928*, Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi, 2009, s.306.

<sup>24</sup> Ziya Gökalp, *Türkçülüğün Esasları*, Muhammet Cüneyt Özcan (hızl.), İstanbul: Kitap Zamanı Yayıncılık, 2008, s.22.

ve bu hisleri paylaşan insanlar ile bir ulus/millet oluşturur. Bir toplumun ulus oluşturması insanda var olan bu hisleri besleyen ortak bir kültürle mümkün olmaktadır. Gökalp, ulus olabilmenin ön koşulu olarak ifade ettiği kültür kavramını da ayrıca ele almış ve incelemiştir. Gökalp'e göre, kültür kelimesi "hars" ve "tezhip" adını verdiği iki kavramı içinde barındırmaktadır. Hars ile tezhip kavramları incelendiğinde ulus olabilmenin ön koşulu olan ortaklık hars ile ifade edilmektedir. Hars milli kültürdür, halkın geleneklerinden, müziğinden, edebiyatından, yapageldiği şeylerden oluşmaktadır ve bu güzel şeylerin kaynağı halk olduğu için demokratiktir. Tezhip ise, yalnız yüksek bir eğitim görmüş aydınlara özgüdür ve aristokratiktir. Bu sebeple Gökalp'e göre hars ulusaldır, tezhip ise uluslararasıdır. Bir topluluğun ulus oluşturabilmesi için ortak bir vicdana sahip olması gerekir. Bu ortak vicdan ise harstan ibarettir. Gökalp'e göre, "*Millet, aynı harsta olan fertlerin bütünüdür.*"<sup>25</sup>

Gökalp'ten sonra gelen düşünürlere baktığımız zaman Gökalp'in ortaya koyduğu ulus tanımını kabul etmekle birlikte eksik yönlerine de dikkat çekmektedirler. Orhan Türkdoğan, ulus için dil, kültür ve ortak duyguların önemini kabul ederken dili ve kültürü aynı olan her toplumun bir ulus sayılmayacağına dikkat çekmektedir. Türkdoğan'a göre ulus sadece dil ve kültür birlikteliğinin değil, tarihsel ve toplumsal ilerlemenin de bir ürünüdür. Dil, kültür ve ortak duygulara sahip olan insan topluluklarının ulus olabilmesi, sosyolojik ve tarihsel bir süreç içinde gerçekleşebilir. Türkdoğan, bu durum için Amerika'nın ulus olma sürecini örnek olarak vermiştir. Amerika içerisinde yaşayan etnik gruplar bu süreçte kendi dillerini ve kültürlerini yaşamakta özgür kalmışlar, fakat Amerikan kültürünün amaç ve kurallarına uyum içerisinde bunu gerçekleştirmişlerdir. Bu tanıma göre etnik gruplar kendi dillerini kullanabilirler, fakat Amerika'nın resmi dili İngilizceyi de aynı oranda kabul etmelidirler.<sup>26</sup> Türkdoğan böylelikle ulus tanımını ne sadece objektif ne de subjektif unsurlara göre tanımlamıştır. Bir topluluğun ulus olabilmesi için ortak değerlerde birliktelik oluşturulması düşüncesi subjektif bir yaklaşımdır. Etnik grupların kendi dilleri yanı sıra devletin resmi dilini de aynı oranda kabul etmeleri gerektiği düşüncesi ise ulus tanımının objektif boyutunu oluşturmaktadır. Böylelikle Türkdoğan'a göre, ulus için subjektif ve objektif unsurlar birlikte değerlendirilmelidir.

Ulus kavramına Türkdoğan'a benzer bir yaklaşımda bulunan bir diğer önemli isim ise Umut Özkırımlı'dır. Özkırımlı'ya göre ulus tanımını kesin çizgilerle objektif ve/veya subjektif şeklinde ayırmak birçok problemi beraberinde getirmektedir. Aslında objektif ve subjektif etkenlerin bir arada kullanılması gerekmektedir. Özkırımlı'ya göre, objektif unsurlar

<sup>25</sup> Age, s.82-83.

<sup>26</sup> Orhan Türkdoğan, *Niçin Milletleşme? Milli Kimliğin Yükselişi*, 1. Basım, İstanbul: Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı, 1995, s. 2-3.

ulus oluşturmak için tek başına yeterli değildir. Ancak bir ulusun ortaya çıkması ve sürekliliğinin sağlanması için gereklidir. Bir ulusu diğer uluslardan ayırt etmemizi sağlayan özellikler ise sübjektiftir. Sübjektif duygular ise bir ulusu tanımlamanın asgari şartı olabilir. Sübjektif unsurlar objektif unsurlarla beraber değerlendirildiğinde bir ulus tanımı yapılabilir.<sup>27</sup>

Görüldüğü üzere farklı düşünür ve disiplinlerin ulus tanımları birbirinden farklıdır. Bir insan topluluğunun ulus olarak tanımlanmasında pek çok etken bulunmaktadır. Bu etkenler zaman içerisinde ve yaşanan sosyal ortama göre değişiklik arz etmektedir. Ulus kavramı Anderson'ın ifade ettiği şekliyle hayal edilmiş olduğu için genel-geçer herkesin kabul ettiği bir tanımdan bahsetmek mümkün görünmemektedir. Guido Zernatto, kelimeleri madeni para gibi düşünür ve tarihin akışı içinde değişimlere uğradığından bahseder.<sup>28</sup> Ulus-devlet ile beraber günümüzdeki şekliyle kullanılmaya başlanan ulus kavramının da değişen dünya şartları ile beraber tanımında değişiklikler meydana gelmesi kaçınılmaz olmuştur.

### 2.1.2 Ulusçuluk

Ulus-devletin siyasi yapısını anlamamıza yardımcı olacak diğer bir kavram ise ulusçuluktur. Ulusçuluk ulus-devletin birçok ideolojisini temellendirdiği ve sağlamlaştırdığı önemli bir kavramdır. Bizim için bu kavramın önemi Aydınlanma ile olan ilişkisinden kaynaklanmaktadır. Aydınlanma ile beraber toplum üzerinde dinin etkisi kaldırılmaya çalışılmış, seküler bir yapılanmaya gidilmiştir. Ulus-devlet de Aydınlanmanın bu seküler yapısını benimsemiştir. Böylelikle toplum üzerinde önemli bir etkisi olan din kavramının yerine ulusçuluk kavramı ön plana çıkarılmıştır. Ulus-devlet kendisine bağlılığı din yerine ulusçuluk kavramıyla gerçekleştirmeye çalışmıştır. Bu sebeple ulusçuluk modern ulus-devletin bir nevi yeni dini olmuştur.<sup>29</sup>

Ulus mu ulusçuluk mu hangisinin tarihsel önceliğe sahip olduğuna dair farklı tartışmalar mevcuttur. Genellikle bir ulusun ulusçuluk duygusuyla ulus-devlet altında birleştiği yaygın görüş olsa bile tarihte bunun tam tersi örneklerle de karşılaşılmaktadır. Ulusun henüz oluşmadığı zamanlarda bile ulusçuluk kendini gösterebilmektedir. İtalya ulusu bu durum için önemli bir örnek olmaktadır.

Gellner *Uluslar ve Ulusçuluk* adlı eserinde birçok düşünürün de referans olarak gösterdiği bir tanım getirmektedir. O'na göre ulusçuluk, "... *etnik sınırların siyasal sınırların*

<sup>27</sup> Özkırımı, , *Milliyetçilik Üzerine Güncel Tartışmalar Eleştirel bir Müdahale*, s.15-19.

<sup>28</sup> Guido Zernatto, "Nationalism: Critical Concepts in Political Science, **Nation: The History of a Word**, J. Hutchinson ve A.D.Smith (drl), Londra ve New York: Routledge, 2000, s.13 Aktaran: Umut Özkırımı, *Milliyetçilik Üzerine Güncel Tartışmalar Eleştirel bir Müdahale*, Yetkin Başkavak (çev.), İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayıncılık, 2010, s.13.

<sup>29</sup> Derek Heater, *Yurttaşlığın Kısa Tarihi*, Meral Delikara Üst (çev.), Ankara: İmge Kitapevi, 2007, s. 110.

ötesine taşmamasını ve özellikle – aslında genel ilkenin dışladığı bir rastlantı olarak – bir devletin içindeki etnik sınırların iktidar sahipleri ile yönetilenleri birbirinden ayırmasını öngören bir siyasal meşruiyet kuramıdır.” Ulusçuluk, siyasal ve kültürel birimlerin çakışmalarını öngören siyasal bir ilkedir.<sup>30</sup>

Gellner ulusçuluk tanımında siyasal ve kültürel idealleri bir arada değerlendirirken ulusçuluğu salt siyasal ya da kültürel ideal olarak tanımlayan düşünürler de vardır. Özkırmılı ise kültür ve siyasetin ulusçulukla ilişkisinin farklı ulusçuluk tanımlarının temel sorunu olduğunu ifade etmektedir. Kimilerine göre ulusçuluk siyasal bir ideal iken kimilerine göre ise kültürel bir ideal olmuştur.<sup>31</sup>

Birçok akademisyene göre ulusçuluk siyasal bir idealdir. Ulusçuluğun siyasî bir ideal olarak görülmesi ulusçuluk ile devlet arasında çok yakın bir ilişki olmasından kaynaklanmaktadır. Devlete yapılan vurgu ise bir ulusu oluşturan kültürel farklılıkların ve bağların ikinci plana atılmasına sebep olmaktadır. Ulusçuluğun siyasi bir ideoloji olarak görülmesi ulus-devlet anlayışı içerisinde şekillenen bir düşüncedir. Modern ulus-devlet anlayışında birden fazla ulus anlayışı kabul edilmez. Bu sebeple tek bir ulus ve ulusçuluktan bahsedilir. Değişen dünya şartları ile beraber bugün ulus-devletlerin birçoğu birden fazla ulusu bünyelerinde barındırdıklarını kabul etmek zorunda kalmışlardır. Bu durum da ulusçuluk kavramını kültürel bir zemine taşımaktadır. Bazı akademisyenler değişen bu durum karşısında ulusçuluk duygusunu salt kültürel ideolojilerle açıklamak istemişlerdir, fakat buda ulusçuluğun siyasi tarafının göz ardı edilmesi sebebiyle yetersiz görülmüştür. Nitekim Calhoun'a göre, uzun süredir var olagelen kültürel örüntüler milli kimliklerin netleşmesi açısından katkıda bulunmuş olabilir, fakat bu kültürel kimliklerin anlam ve biçimi modern devletin oluşumu süreci içerisinde dönüşmüştür. Bu sebeple ulusçuluğu ne salt siyasi ne de kültürel bir ideoloji olarak tanımlamamız yeterli olmaktadır. Gellner'ın da ifade ettiği gibi, ulusçuluk aslında hem siyasetin kültürel bir temele dayanmasını hem de kültürün siyasileşmesini içermektedir.<sup>32</sup>

Ulusçuluğu tanımlama tartışmaları siyasi midir yoksa kültürel mi sorusuyla bitmemektedir. Bu tartışmaların önemli bir boyutu da etnik ulusçuluk ve vatandaşlığa dayalı ulusçuluk tartışmalarıdır.

Etnik ulusçuluk ve vatandaşlığa dayalı ulusçuluk şeklindeki ayrımın kökeni Alman tarihçi Friedrich Meinecke'ye kadar uzanmaktadır. Meinecke devlet-millet ve kültür-millet

<sup>30</sup> Gellner, s.19,20.

<sup>31</sup> Umut Özkırmılı, **Milliyetçilik ve Türkiye-Avrupa Birliği İlişkileri**, İstanbul: TESEV (Türkiye Ekonomik ve Sosyal Etütler Vakfı) Yayınları, 2008, s.17.

<sup>32</sup> Özkırmılı, *Milliyetçilik Üzerine Güncel Tartışmalar Eleştirel Bir Müdahale*, s. 20-21.

olmak üzere iki tür milliyetçilikten söz etmektedir. Alman tarihçi Hans Kohn ise bu ayrımı geliştirerek yaygınlaştırmıştır. Kohn'a göre, Batı dünyasında ulusçuluğun doğuşu siyasi bir olaydır. Doğuda var olan ulusçuluk ise siyasi gelişimini tamamlayan toplumlarda yeşerdiği için kültürel bir olaydır. Kohn bu ayrımları yaparken siyasi ulusçuluğu bireye özgürlük veren bir anlayış olarak, kültürel ulusçuluğu ise kendine güveni olmayan aşağılık kompleksine sahip bir ulusçuluk olarak ifade eder. Böylelikle Kohn'a göre Batı dünyasının ulusçuluk anlayışı Doğununkinden üstündür. Kohn'un Doğu-Batı arasında yapmış olduğu bu ayrım eleştirilere maruz kalmış ve Kohn "oryantalist" olmakla suçlanmıştır.<sup>33</sup>

Kohn'un geliştirmiş olduğu bu ayrım coğrafi boyutundan arındırılarak etnik ve vatandaşlığa dayalı ulusçuluk anlayışları şeklinde kullanılmaya devam etmektedir.<sup>34</sup>

Vatandaşlığa bağlı ulusçuluk, etnisiteye bakılmaksızın ulusun siyasi değerlerini paylaşan herkese açıktır. Bu ulusçuluk anlayışında ulus ortak bir ideali olan, eşit haklara sahip vatandaşlardan oluşan siyasi bir topluluktur. Bu yönüyle Fransız devrimi sonrası meşruiyet kazanan ulus-devletin kabul ettiği ulusçuluk anlayışından farklılık göstermektedir. 18. yy.'da popülerlik kazanan ulus-devlet ve onun ulusçuluk anlayışı genellikle etnik ulusçuluk anlayışını yansıtmaktadır. Ulus-devletin benimsemiş olduğu ulusçuluk etnisite ve kültürel benzerliklerin ön plana çıktığı bir anlayıştır. Bu sebeple dışlayıcı bir özelliğe sahiptir. Etnik ulusçuluk anlayışında ulusu ulus yapan özellikler doğuştan gelir ve bu sebeple ulusa üyelik bireyin özgür iradesine bırakılamaz. Ulus-devletin sınırları içerisinde yaşayan herkes ya Fransız ya Alman ya da Türk'tür. Farklılıklar, kabul gören ulusçuluk anlayışı içerisinde eritilmek istenir.

Meşruiyetini tek bir ulusa dayandıran ulus-devletler çok uluslu bir yapıya sahip ise etnik ulusçuluk anlayışı hoşnutsuzluklara sebep olur. Bu hoşnutsuzluklar ise zamanla etnik ulusçuluğa dayalı ulus-devlet anlayışının dönüşümünü mecburi kılar. Ulus-devletin dışlayıcı özelliğine sahip ulusçuluk anlayışı vatandaşlığa dayalı ulusçuluk anlayışı ile daha ılımlı hale getirilmek istenmiştir. Kültür, ırk, din ve dil farklılıklarını bünyesinde barındıran devletler vatandaşlığa dayalı ulusçuluk anlayışı ile onların varlığını kabul etme yoluna gitmişlerdir. Çünkü vatandaşlık siyasi bir bağlılığı ifade eder, bu sebeple herkese açık ve gönüllük esasına bağlıdır. Herkese açık ve gönüllük esası ise azınlıkları zorlamayacağı için memnun edeceği beklenmektedir.<sup>35</sup>

Etnik ulusçuluk ve vatandaşlığa dayalı ulusçuluk ayrımı bazı düşünürler tarafından eleştirilmektedir. Özkırmımlı bugünün dünyası için bu ayrımın pek doğru olmadığını ifade

<sup>33</sup> Özkırmımlı, *Milliyetçilik ve Türkiye-Avrupa Birliği İlişkileri*, s.17-18.

<sup>34</sup> Age, s.18.

<sup>35</sup> Age, s. 18-21.



ederek bu kavramları eleştirmektedir. Özkıımlı, etnisite ve kültür kavramlarının ifade ettiği anlamların kesin çizgilerle belirlenemeyeceğini ve tanımlarının net bir şekilde yapılamayacağını söyler. Ulusçuluğun doğası gereği siyaseti ve kültürü bir araya getirdiğinden bahseder.<sup>36</sup> Ona göre tamamıyla etnik veya tamamıyla vatandaşlığa dayalı bir milliyetçilikten söz edilmesi pek mümkün gözükmemektedir. Bu durumda ulus gibi ulusçuluğun da kesin bir tanımlaması söz konusu olmamaktadır.

### 2.1.2 Ulus-Devlet ve Vatandaşlık

Ulus ve ulusçuluk kavramları bugün kullandığımız şekliyle modern ulus-devletin doğuğu ile beraber tartışılmaya başlanan kavramlardır. Ulus ve ulusçuluk ulus-devletin meşruiyetinde ve devamlılığında en belirleyici etkenlerdir. Ulus-devlet meşruiyetini ulusa dayandırmakla beraber bu meşruiyetinin devamlılığını ulusçuluğa borçludur.<sup>37</sup>

Yaygın olan kanaate göre modern devletin oluşumunu 16. yy.'a kadar geriye götürmek mümkündür. Modern devlet Avrupa'da var olan siyasi idarenin kral, papa ve feodal beyler arasında blnmşlğnn yarattığı sosyal ve siyasal sorunları merkezileşme yoluyla gidermeye çalışan bir devlet biçimidir. 19. yy.'a gelindiğinde ise modern devlet ulus-devlet formunda hızlı bir şekilde yaygınlık kazanmıştır.<sup>38</sup>

19. yy.'da gelindiğinde modern devletin, coğrafî, idarî ve hukukî merkezileşmesinden ve vergilerle kendini finanse etmesinden kaynaklanan başarı ulus-devletin bu birikimlerden faydalanmasını sağladı. Modern süreç içerisinde devletin sınırlarının haritalar üzerinde tam olarak netleşmesi ve bu netleşen kısımda tek egemenlik hakkının devlete verilmesi, o toprak üzerinde yaşayanların kimliklerinin de tek bir kalıba dökülmesini beraberinde getirdi. Devletin egemenliği altında bulunan topraklarda ancak belirlenmiş kimliği taşıyanların hak sahibi olduğu kanaatini doğurdu. Bu kanaat giderek modern devleti "ulus" denilen bir bütünle özdeşleştirmeye başladı ve böylece modern devlet ulus-devlet formunda tezahür etti.<sup>39</sup>

Ulus-devlet tarihte ilk göründüğü andan itibaren kısa bir süre sonra tüm dünyada çok hızlı bir şekilde popülerlik kazandı. İmparatorluklar içerisinde var olan uluslar bağımsızlıkları için mücadele vermeye başladılar ve mücadelede bulunan uluslar ulus-devlet rejimi ile haritadaki yerlerini aldılar. İmparatorluk içerisindeki ulusları bu şekilde harekete geçiren hiç kuşkusuz ulus-devletin en önemli ideolojisi olan ulusçuluk düşüncesidir.

Ulus-devletin, geleneksel devlet yapılarından farklılaştığı alanlar vardır. Bu alanlar

<sup>36</sup> Age, s. 22.

<sup>37</sup> şen, s. 42-43.

<sup>38</sup> Vahap Coşkun, **Ulus-Devletin Dönüşümü ve Meşruluk Sorunu**, Ankara: Liberte Yayınları, 2009, s.161-162.

<sup>39</sup> Age, s.172-173.

genel itibariyle geleneksel devlet yapılarının sorunlu olarak görülen kısımlarının düzeltilmesine yöneliktir. İlk olarak ifade edeceğimiz farklılık, ulus-devletin sınırlarının belirlenmiş olması ve bu sınırlar üzerindeki genellikle tek hukuklu mutlak hâkimiyetidir. Oysa geleneksel devletlerde toprak belirli sınırlarla sınırlandırılmak yerine nüfuz bölgelerinden oluşur ve farklı bölgelerde farklı gruplara farklı hukuklar uygulanır. İkinci olarak ifade edebileceğimiz önemli bir fark ise kaynak toplama hususudur. Geleneksel devletlerin kaynakları genellikle haraç almaya dayalıdır ve sınırlıdır. Modern bir devlet olan ulus-devlette düzenli ve daimi bir vergi toplama sistemi vardır. Vergi toplama işleminin düzenli bir şekilde yapılması devlete gelirlerini öngörebilme imkânı tanır ve geleneksel devletlere kıyasla çok daha fazla girdi sağlar. Üçüncü olarak bahsedebileceğimiz bir fark ise öz-bilinç meselesidir. Geleneksel devletler ulus-devlete nazaran diğer devletlere karşı bir devlet olma öz bilincine yeterli oranda sahip değillerdir. Fakat bu bilinç ulus-devletin tanımlayıcı vasıflarındandır. Son olarak ifade edebileceğimiz fark ise geleneksel devletlerde egemenlik, tekel yetki, ulusçuluk ve anayasallık gibi kavramların bulunmamasıdır. Ulus-devlet ise bu kavramlar üzerine inşa edilmiştir. Ulusçuluk ve siyasî, hukukî, coğrafi açıdan tekleşme ulus-devletin kısa sürede yayılmasında önemli etkiye sahiptir. Birçok ulus bu olguların getirmiş olduğu heyecandan hareketle bağımsızlık mücadelelerine başlamışlar ve ulus-devlet oluşturma yoluna girmişlerdir.<sup>40</sup>

Ulus-devlet standartlaştırılmış ve homojen bir ulus oluşturmayı hedeflemektedir. Toprak bütünlüğünü sağlayıp tam bir egemenlik oluşturabilmesi ulusunu homojenleştirmesinden geçmektedir. Devlet, bu homojenleştirmeyi yaparken tekleştirme politikası güder. Bu tekleştirme dayanağı ise ulusçuluk düşüncesidir. Siyasî, hukukî, toplumsal bütün kurumlarını ulusallaştırarak homojen bir toplum oluşturmayı hedefler. Bu sebeple, ulus-devletin tek bir para birimi tek bir hazinesi vardır, ulusal eğitimle desteklenen ulusal bir dili, tüm ulus için geçerli tek bir hukuk sistemi vardı. Devlet bu birlediği bütün sistemleri -toplumu homojenleştirme vazifesini- en iyi şekilde eğitim yoluyla aktarır ve bunu yaparken de kendisine muhatap aldığı bireyi "vatandaş" olarak vasıflandırır. Vatandaş ulus-devletin belirlediği siyasal bir bütünün parçası olur ve bu anlamda devletine karşı görev ve sorumlulukları vardır.<sup>41</sup>

Vatandaşlık ulus-devletin ulus kısmını oluşturan önemli kavramlardan bir tanesidir. Ulus-devlet, egemenliğini oluştururken vatandaş olarak vasıflandırdığı bireye birçok hak ve sorumluluklar yüklemektedir. Bu hak ve sorumluluklar devletin siyasi ideolojisine hizmet eden

---

<sup>40</sup> Age, s.171.

<sup>41</sup> Şen, s.38-39.

hak ve sorumlulardır. Ulus-devlet öngördüğü vatandaşı yetiştirmek için eğitimden istifade eder. Bu sebeple ulus-devletin eğitim sisteminin önemli kısmını vatandaşlık eğitimi oluşturmaktadır.

Vatandaş kelimesi Antik Yunan'da erdemli olmak ile ilişkili bir kavram olarak kullanılmaktadır. Vatandaş olmak bireyin topluma karşı vazifelerine işaret etmekte ve bu sebeple herkes vatandaş olamamaktadır. Genellikle aristokrat sınıfın vatandaş olarak kabul edildiği Antik Yunan'da vatandaşlık kavramı dışlayıcı bir özelliğe sahiptir. 19. yy.'da ulus-devlet bünyesi içerisinde ulusal kimliğe sahip çıkmakla harmanlanan kavram kullanım açısından yine içerisinde bir çeşit dışlayıcılık içermektedir.<sup>42</sup>

Modern anlamda vatandaşlık kavramı ilk olarak 1789 yılında Fransa'da kabul edilen *İnsan ve Yurttaş Hakları Bildirisi*'nde karşımıza çıkmaktadır. Bildiride insanların doğuştan eşit ve özgür oldukları bu şekilde de yaşamaları gerektiği, her politik birleşmenin amacının insan haklarını korumaya yönelik olması, bütün yurttaşların yasalar önünde eşit olması, inançlarını anayasanın belirlediği şekilde özgürce yaşayabilmeleri gibi haklara sahip insan tanımıyla ilk olarak modern vatandaşlık tanımı yapılmıştır.<sup>43</sup>

Fransız devrimiyle meşruiyet kazanan ulus-devletin kimliğine bürünen vatandaşlık kavramının Ayşe Kadioğlu dört farklı şekilde kullanıldığından bahsetmektedir.

1. Ulusal kimlik veya milliyet olarak tanımlanan vatandaşlık: Vatandaşlık olgusunun ulusal kimlikle veya milliyet ile eş anlamlı olarak algılanması Fransız Devrimine kadar gitmektedir. Egemenlik ilahi kaynaklı güçlerin elinden alınıp, egemenliğin temel dayanağının ulus olduğu ifade edilmiştir. Ulus-devletin temel vatandaşlık algısını yansıtan bu anlayışa göre vatandaş, ulusal bir kimlik bilincine sahip ve topluma karşı sorumluluklarının bilincinde olan kişileri ifade etmektedir. Bu haliyle ulus-devletin vatandaşlık anlayışı tebaa yada halk kavramlarından farklı bir olguya işaret etmektedir. Halk ve tebaa sadece hukuksal anlamda bir varlığa işaret ederken vatandaşlık bunun ötesinde ulusal bir bilinci ifade eder. Ulus-devletin temel amacı, sınırları içerisindeki halkı ulusal bilince sahip bir vatandaş haline getirmek olmuştur. Bunu ise en iyi eğitim aracıyla gerçekleştirmiştir.

2. Evraklar temelinde tanımlanan vatandaşlık: Bu şekilde tanımlanan vatandaşlık ise kişinin kimliğine ve pasaportuna indirgenmiş bir vatandaşlık anlayışıdır. Vatandaşlık evrağına sahip kişiler bu bağlamda yaşadıkları devletin sınırları içerisinde bazı haklara sahip olmuşlardır.

3. Görev ve sorumluluklar temelinde vatandaşlık: Birçok ulus-devletleşme

<sup>42</sup> Ayşe Kadioğlu (hızl), **Vatandaşlığın Dönüşümü Üyelikten Haklara**, İstanbul: Metis Yayınları, 2012, s.11.

<sup>43</sup> Naziroğlu, s.12.

süreçlerinde vatandaşlık tanımı görevlere vurgu yapılarak açıklanmıştır. Belirlenen görev ve sorumlulukların yerine getirilmesi vatandaşı ifade etmektedir. Görev ve sorumluluklara dayalı vatandaşlık anlayışı ulus-devlet yapılarının genel vatandaşlık algıdır ve uzun yıllar popülerliğini korumuştur. Devlet vatandaşa bu görev ve sorumlulukları öğretme hedefini taşır. Bu görev ve sorumlulukların öğretilmesi de hiç kuşkusuz vatandaşlık eğitimi ile gerçekleşmektedir.<sup>44</sup>

4. Haklar temelinde tanımlanan vatandaşlık: Ünlü sosyolog Thomas Humphrey Marshall modern vatandaşlığın medeni, siyasal ve sosyal haklar içerdiğini vurgulamaktadır. O'na göre vatandaşlığın bu üç önemli bileşeni geçmişte birbirlerinden bağımsız olarak tedricen oluşmuşlardır. Medeni hakların oluşumunu 18. yy.'a, siyasal hakların oluşumunu 19. yy.'a, sosyal hakların oluşumunu da 20. yy.'a denk geldiğini ifade etmektedir.<sup>45</sup> Marshall'ın haklar temelli vatandaşlığı tarihsel açıdan bu şekilde değerlendirmesi ulus-devletin ve vatandaşlık anlayışının dönüşümü ile yakından ilgilidir. Değişen dünya şartları içerisinde görev ve sorumluluk anlayışına dayalı vatandaş algısı da değişime uğramıştır. Böylelikle aşamalı bir şekilde görev ve sorumluluk anlayışına dayalı vatandaşlık yerini haklar temeline dayalı vatandaşlık anlayışına bırakmıştır. Ulus-devlet yukarıda ifade edildiği şekilde tanımladığı vatandaşı yetiştirmek için eğitimi kullanmıştır. Bütün ulus-devletler eğitime önem vermiş ve eğitimi toplum genelinde yaygınlaştırarak ideal vatandaşı yetiştirmek istemiştir.

## 2.2 Ulus-Devlet ve Eğitim

### 2.2.1 Ulus-Devletin Genel Eğitim Anlayışı

Modern devleti geleneksel devletten ayıran önemli farklardan bir tanesi de eğitime atfettiği rol ve ehemmiyet ile ilgilidir. Modern öncesi dünyada eğitim aristokrasi ya da din adamları gibi zümrelerin bir imtiyazı iken, sanayi devrimi ile beraber eğitim bir imtiyaz olmaktan çıkıp toplumun geneline yayılması gereken bir zorunluluğa dönüşmüştür. Bunda hiç kuşkusuz sanayi devrimi ile nitelikli insan gücüne olan ihtiyaç temel etkindir. Ancak, eğitim, modern ulus-devlet için salt ekonomik kalkınmanın ötesinde bir işleve de sahiptir. Her devlet formu gibi ulus-devlet de benimsediği siyasi ideolojiyi eğitim yoluyla meşrulaştırmaya çalışır. Ulus-devletin en önemli kaygısı ise ideal vatandaşı yetiştirmektir. Aydınlanmış ve ulusçuluk düşüncesini benimsemiş ideal vatandaşı yetiştirmenin en hızlı ve kolay yolu ise eğitimidir. Modern ulus-devletler bu ideale zorunlu, yaygın ve tek tip eğitim ile ulaşmayı denemişlerdir.

<sup>44</sup> Kadioğlu, s. 22-28.

<sup>45</sup> T.H. Marshall ve T. Bottomore, **Yurttaşlık ve Toplumsal Sınıflar**, Ayhan Kaya (çev.), Ankara: Gündoğdu Yayınları, 2000, s. 21-25.

18. yy.'a damgasını vuran düşünce Aydınlanma düşüncesidir. Aynı dönemde gelişmeye başlayan ulus-devlet formu da bu düşüncenin tesiri altına gelişmiştir. Aydınlanmacı düşünce yapısı, 18. yy. öncesi Ortaçağ Avrupa'sında var olan skolastik düşünceye bir başkaldırı olarak ortaya çıkmıştır. Skolastik düşünce, temeli teolojiye dayanan ve onu destekleyen, inanç ile bilgiyi birleştirmeye çalışan Ortaçağ felsefesidir.<sup>46</sup> Skolastik düşüncenin egemen olduğu dönemde eğitim kilisenin kontrolünde, bireyin geri plana atıldığı, eleştirel düşünme becerisi yerine ezberciliğe dayalı dogmatik bir özelliktedir. Rönesans ve Reform hareketleriyle beraber Skolastik düşünceye ve dolayısıyla kilisenin dogmatik düşüncesine bir tür düşünsel başkaldırı başlamıştır. Rönesans ve Reform hareketlerinin devamında Aydınlanma çağı ile beraber Ortaçağ kilisesinin düşünce yapısına şiddetle karşı durulmuştur. Hiç kuşkusuz bunda akli ön plana çıkararak ve bireyi özgürleştiren bir anlayış yatmaktadır. Bu dönemin düşünce yapısına Kant'ın şu sözleri açıklık getirmektedir:

*Aydınlanma, insanın kendi hatası ile düştüğü reşit olmama durumundan kurtulmasıdır. Reşit olmayış, kendi aklını başkasının yardımı olmadan kullanamamaktır. Eğer bu reşit olmayış kendi akıl eksikliğinden değil de aklını başkalarının yardımı olmadan kullanmak için gerekli kararlılık ve cesaret eksikliğinden kaynaklanıyorsa, o zaman bu reşit olmayışta suçlu olan bizzat insanın kendisidir. Kendi aklını kullanmak cesaretine sahip ol! Bu, Aydınlanmanın parolasıdır.<sup>47</sup>*

Aydınlanmacı yani akli ve bireyi ön plana çıkararak modern eğitim anlayışının ardında işte bu ruh yatmaktadır. Ulus-devletler de genellikle bu ruhu yansıtan bir modern eğitim anlayışını tercih etmişlerdir.

Aydınlanmacı düşünürlere göre insan şimdiye kadar aklını kullanmak yerine başkalarının aklına göre hareket etmiş böylelikle özgürlüğünü sınırlamıştır. Aydınlanma öğretisi bireyin kendi aklını kullanmasını, kutsal kitapların yerine aklını, papazların yerine vicdanını dinlemesini öğretiyordu. Aydınlanma döneminin en önemli parolası bireyin aklını kullanması ve akli ile hakikate ulaşabileceği olmuştur. Özgür, kendi yeteneklerinin farkında olan ve aklını kullanabilen bireyler yetiştirmek esas alınmaya başlanmıştır. Bireyin özgürlüğü ile başlayan bu sürece Aydınlanma dönemi sonlarında düşüncenin de özgürlüğü eklenmiştir. Özgür ve özgür düşünen bireyleri yetiştirmek için de eğitimin kilisenin elinden alınması gerekmektedir. Bu süre içerisinde kiliseden alınan eğitim Aydınlanmanın düşünce yapısına göre şekillenmiş ve bugünkü kullanımıyla modern eğitim oluşmaya başlamıştır. Ulus-devlet de eğitim anlayışını modern eğitim anlayışı üzerine inşa etmiştir.<sup>48</sup>

<sup>46</sup> Erdal Toprakçı (Ed.), *Eğitim Üzerine*, Ankara: Ütopya Yayınevi, 2002, s.51.

<sup>47</sup> Kemal Aytay, *Avrupa Eğitim Tarihi*, İstanbul: İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, 1992, s.163.

<sup>48</sup> Age, s.163.

Modern eğitim anlayışının en önemli özelliği seküler olmasıdır. Seküler eğitim birçok ulus-devletinde eğitim anlayışının genel karakteristiğidir. Ortaçağ eğitim anlayışında var olan Hıristiyan öğretisinin temel alındığı dini eğitim anlayışı yerine Aydınlanma ile beraber seküler bir eğitime geçilmiştir. Bu dönemin düşünürleri insanların geri kalmışlığını manastırın uyguladığı dini eğitime bağlamışlardır. Seküler bir eğitimi savunan Chalotais'e göre, toplumun refahı modern seküler bir eğitimle gerçekleşebilir. Okullar sekülerleşmezler ise toplum hiçbir şekilde ilerleme kaydedemez. Bu yüzden devlet, eğitim vazifesini papazların elinden almalı ve kendi vatandaşını kendisi eğitmelidir. Chalotais aynı zamanda vatandaşlık eğitiminin de önemine vurgu yapmaktadır. Ona göre devlet, eğitim yoluyla kendisi için vatandaş hazırlamalıdır. Eğitim devlete vatandaş hazırlama görevini üstelenince, eğitimin devletin tekelinde olması da kaçınılmaz görülmüştür.<sup>49</sup>

Aydınlanma ile başlayan modern eğitim anlayışında seküler eğitimin bir uzantısı olarak ortaya çıkan tabii eğitim anlayışına değinmek de gerekmektedir. Tabii eğitim anlayışa göre en iyi öğretmen tabiattır. Tabiatüstü veya tabiat dışı olan her şey reddedilip tabiata dönmek esas alınmıştır. Tabii dediğimiz Naturalist eğitimin en önemli temsilcisi ise J.J. Rousseau'dur. Rousseau *Emil ya da Eğitim Üzerine* adlı eserinde hayali bir çocuğu yetiştirerek Naturalist eğitimin bir örneğini vermektedir. Rousseau'ya göre ilk hedef özgür ve hür bir insan olmaktır. Emil'i yetiştirirken yazar onun eğitimine herhangi bir müdahalede bulunmaz. Emil, doğduğu andan itibaren bir modele benzetilmeden tabiatın eline bırakılır. Tabiat onu belli bir yaşa gelene kadar en güzel şekilde yetiştirir. Tabiatı kastedilen şey ise tabiatüstü veya dışı bütün normlardan arındırılmışlık halidir. Bu ise aklın ve bilimin ön plana çıktığı aydınlanmacı düşünce ile mümkündür.

Rousseau aslında tabii eğitim anlayışı ile kilisenin bireyi belli kalıplara sokmasını eleştirmektedir. O her ne kadar bireyi özgürleştirmek isteyerek onu bir kalıba sokmamaya çalışsa da aslında farkında olmadan yetiştirmek istediği bir insan modeli sunmaktadır. Natüralist ve aynı zamanda modern eğitimin de sunduğu bu model ise tabiat kurallarına göre hareket eden yani bilimsel verilere başvuran aydınlanmış insandır. Aydınlanmış insan ise içerisinde evrensellik barındıran bir kavramdır. Çünkü bu dönemin temel amacı insan düşüncesinin bağımsızlığı ile evrensel sistematik bir düzen kurmaktır. Herkesin üzerinde anlaşıldığı evrensel ebedi hakikatler aranmaktadır. Halbuki her bir bireyin ve/veya toplumun her dönemde farklı özellikleri ve ihtiyaçları olacağından, herkes ya da her toplum için genel geçer evrensel bir eğitim modelinden bahsetmek güçtür. Ortaçağda var olan eğitim anlayışını

---

<sup>49</sup> Age, s.182.

bireyi kalıplara soktuğu için eleştiren ve onu özgür bir konuma taşıdığını söyleyen modern eğitim ise bu hususta kendisiyle çelişmektedir.

Ulus-devletin de benimsediği modern eğitim anlayışının diğer önemli bir özelliği ise bireyin inşasında ezberciliği reddetmesi, yerine eleştirel düşünme becerisini yerleştirmesidir. Geleneksel eğitim anlayışındaki ezberci eğitim şiddetle eleştirilmiştir. Modern eğitimin hedefi ezberleyen insan yerine, düşünen, araştıran, sorgulayan ve tartışan birey yetiştirmektir. Bilen insan sadece bildiklerini uygulayan insandır. Eleştiren insan ise karşılaştığı zorluklarla mücadele edip yeni bilgiye ulaşabilen insandır.<sup>50</sup>

Aydınlanmacı eğitim anlayışını benimseyen ulus-devletin eğitiminin karakteristik özelliği ise eğitimin ulusal olmasıdır. Ulus-devlet bağlamında ideal vatandaş, ulusal anlayışa göre verilen eğitim ile yetişir. Böyle bir eğitim anlayışının ön gördüğü eğitimin temelinde ise vatandaş tek tipleştirme yatar. Ulusçuluk kavramı kendi içinde ayrımcılığı ve tek tipleştirmeyi barındıran bir kavramdır. Devlet ulusçuluk düşüncesi ile kendi ideolojisine göre bir toplum oluşturmakta ve bu toplumun içindeki farklılıkları görmezden gelmektedir. Tek dilli eğitim, etnik temelli bayrak ve vatan vurgusu, üniter devlet ve egemenlik anlayışına yönelik bir eğitim ulus-devlet anlayışını ifade etmektedir. Özellikle tek dilli eğitimle ideal vatandaş yetiştirmek devletin resmen tanımadığı kesimler açısından çok büyük sıkıntıları doğurmuştur. İlerleyen bölümlerde de ele alacağımız üzere bu durum azınlık hakları dediğimiz bir kavramı ulus-devletlerin gündemine dâhil etmiştir.

Eğitimin zümresel olmaktan çıkıp yaygın hale gelmesini sağlayan bir etmen de eğitimde fırsat eşitliğidir. Fırsat eşitliği ilkesi ile beraber temel eğitim zorunlu ve ücretsiz yapılmıştır. Eğitim devletin kontrolü altına girmiş ve hiçbir vatandaşın eğitim hakkından mahrum edilmemesi hedeflenmiştir. Böylelikle ulus-devlet ile beraber okullaşma sayısında hızlı bir artış olmuştur. Devletin sınırları içerisinde birçok yere eğitim kurumları açılmış ve vatandaşların bunlardan faydalanmaları zorunlu hale getirilmiştir.<sup>51</sup>

Ulus-devletin eğitim anlayışının genel özellikleri seküler, ulusal, zorunlu ve ücretsiz olmasıdır. Bu genel eğitim içinde vatandaşlık eğitiminin özel bir yeri vardır. Aşağıda bu konuyu ayrıntılı bir şekilde yakından ele alacağız.

### 2.2.2 Vatandaşlık Eğitimi

Ulus-devletin oluşumu sürecinde vatandaşlık eğitiminin ayrı bir yeri olmuştur. Eğitim devlet kontrolü ile yapılmaya başladığı andan itibaren eğitimin temel hedeflerinden biri iyi

---

<sup>50</sup> Toprakçı, s.53.

<sup>51</sup> Fatma Gürses, **Kul Tebaa Yurttaş-Cumhuriyetin Kuruluşundan Günümüze Ders Kitaplarında Yurttaşlık**, Ankara: Ütopya Yayınevi, 2011, s.105.

vatandaş yetiştirmek olmuştur. Araştırmacılar özellikle Batı menşeli olan vatandaşlık eğitimini iki kısımda incelemektedirler. Biri Antik Yunan'dan başlayıp Aydınlanma çağına kadar devam eden vatandaşlık eğitimi, diğeri ise ulus-devlet süreciyle günümüze kadar olan modern vatandaşlık eğitimi şeklindedir.<sup>52</sup> Tabiki ulus-devlet öncesinde modern anlamda bir vatandaşlıktan bahsetmek imkansızdır. Ancak burada bir karşılaştırma yapabilmek ve modern vatandaşlık anlayışının modern öncesi tabiiyetten farkını ortaya koyabilmek için, Aydınlanma ve ulus-devlet öncesi için de vatandaş kavramı geniş bir anlamda kullanılmıştır.

Antik Yunan'da vatandaşa verilen eğitim iki farklı şekilde gerçekleştirilmiştir. Birincisi, yönetici kadronun eğitime yönelik birtakım bilgilerin öğretilmesidir, ikincisi ise vatandaşlık bilincine sahip, yasalara bağlı kişiler oluşturmaktır.<sup>53</sup>

Ortaçağ'da ise Batı'da Hıristiyanlık, Doğu'nun büyük bir kısmında ise İslamiyet egemen olmuştur. Din, toplum hayatını etkilediği gibi siyasi hayatı da etkisi altına almıştır. Yönetici elitler, vatandaşın eğitimi için dini inançlardan etkili bir şekilde yararlanmıştır. Vatandaşların birincil kimliği dini kimlikleri olmuş ve bir kişi ne kadar dindar ise o oranda iyi vatandaş olarak kabul edilmiştir. Vatandaşa yönelik eğitim de dini içerikli bir eğitim olmuş ve asıl maksat iyi bir dindar yetiştirmek olmuştur.<sup>54</sup>

Ulus- devlet süreci her açıdan farklılıkların oluşmaya başladığı bir süreçtir. Daha önceleri belli bir zümreyi kapsayan vatandaşlık anlayışının ulus-devletle beraber egemenliği içerisinde bulunan herkesi kapsaması, vatandaşlık eğitimini de kitleleri içine alan bir eğitim haline getirmiştir. Bu sebeple ulus-devlet vatandaşlık eğitimine daha sistematik yaklaşan bir devlet yapısıdır. Değişen siyasî, hukukî ve toplumsal yapı için yetiştirilmiş bireye ihtiyaç vardır. Böylelikle ulus-devlette eğitimin en önemli kısmını vatandaşlık eğitimi oluşturmuştur.

Ulus-devlet ile beraber eğitim sisteminde değişiklikler meydana gelmiştir. Bu değişikliklerden bir tanesi eğitimin dini boyuttan seküler bir boyuta taşınmasıdır. Ortaçağ eğitim sisteminde iyi vatandaş aynı zamanda dindar bir kişiliği de ifade etmekteydi. Ulus-devlet süreciyle beraber siyasi güç Tanrı temelli meşruiyet kaynağından ulus temelli meşruiyet kaynağına geçince dindarlık iyi vatandaş olmak için bir kriter olmaktan çıktı. Tanrı temelli meşruiyete karşı savaş açan ulus-devlet kendi seküler meşruiyet kaynağına göre bir vatandaş yetiştirmeyi amaçlamıştır.

Tanrı temelli meşruiyet anlayışındaki yönetimlerde dinin gücünün yerine modern bir devlet olan ulus-devlette *ulusçuluk* düşüncesi geliştirilmektedir. Din tabiatı itibarıyla mensubiyeti bulunan kişileri otoriteye bağlılık, kardeşlik, ahlak ve değerler noktasında kontrol

<sup>52</sup> Nazıroğlu, s.60.

<sup>53</sup> Age, s.101

<sup>54</sup> Nazıroğlu, s.60.



altında tutabilmektedir. Seküler eğitimle beraber dinin bu alandaki etkilerinin yerine yeni bir ilkeye ihtiyaç duyulmuştur. Dinin gerçekleştirmiş olduğu bağlılık, kardeşlik, ahlak ve değerler eğitimini ulus-devletler ulusçuluk düşüncesiyle gerçekleştirmiş ve bunu da vatandaşlık eğitimi ile yerleştirmişlerdir. Vatandaşlık eğitiminin de etkisinin din kadar uzun soluklu olmasını ise, Derek Heater “devlet dini” kavramıyla açıklamıştır. Heater, yaşam boyu yurttaşlık eğitiminin en iyi şekilde bir devlet dini ile verilebileceğini savunmaktadır. Rousseau’ya dayandırdığı bu düşünceyi ilahiyatın öğretilerini bildirip onaylamak şeklinde değil ahlaka ve görevlere dair bir amentüyü telkin etme olarak açıklamıştır. Heater öğrencilere devlete bağlılık, kardeşlik, eşitlik, ahlak ve değerler gibi kavramların öğretilmesinin sürekliliğinin devlet dini ile gerçekleştirileceğini savunmaktadır.<sup>55</sup> Burada ifade edilen devlet dini ise hiç kuşkusuz ulusçuluk düşüncesi olmaktadır.

Aydınlanma sonrasında siyasi arenada boy gösteren ulus-devletin vatandaşlık eğitimini iki kısımda ele almak mümkündür. Birincisi cumhuriyetçi anlayışın egemen olduğu vatandaşlık eğitimi iken, ikincisi liberal anlayışın hâkim olduğu vatandaşlık eğitimidir. Liberal anlayış 1960 sonrasında güç kazanmıştır.<sup>56</sup> Bu bölümde üzerinde duracağımız kısım cumhuriyetçi anlayışın egemen olduğu vatandaşlık eğitimidir. 1960 sonrası değişen şartlar ve bu şartların oluşturduğu yeni vatandaşlık anlayışı ise ikinci bölümde ele alınacaktır.

Cumhuriyetçi anlayışın egemen olduğu vatandaşlık eğitiminde en önemli husus devlete bağlılık, kardeşlik ve eşitlik duygularının öğretilmesidir. Bu duygulara yönelik eğitimin en önemli dayanağı hiç kuşkusuz ulusçuluk fikridir. Ulusçuluk fikri ile birliktelik ve ortak bir aidiyet oluşturulmak istenmiştir.<sup>57</sup> Aydınlanma öncesi dönemde devlete bağlılığı ve birliği yani ortak bir aidiyeti oluşturan unsur din idi. Ulus-devletin ortak aidiyet oluşturacak kavramı ise din yerine ulusçuluk olmuştur. Ulusçuluk fikri ile ulus-devlet kendisine tam bir bağlılık ve birliktelik oluşturmayı hedeflemiştir. Bunu gerçekleştirmek için ulus-devlet ulusçuluk fikrine hizmet edecek bir vatandaşlık eğitimine ihtiyaç duymuştur. Ulus-devlet ulusçuluk kavramını nasıl ele alıyorsa eğitimi de o oranda şekillenmiştir. Gerek etnik gerekse vatandaşlığa dayalı ulusçuluk anlayışına göre şekillenen eğitimin temel hedefi aidiyet ve devlete karşı sorumlulukların yerine getirileceği bir bağlılık oluşturmaktır.

Vatandaşlık eğitiminin ulusçuluk anlayışı ile yoğunlaşması ulus-devletin tek tipleştirme ideolojisine de hizmet etmektedir. Fransız devrimi sonrasında yaygınlık kazanan tek kimlik yaratma düşüncesine hizmet eden eğitim anlayışı ile farklılıklar bire indirgenmekte, eğitim

---

<sup>55</sup> Heater, s. 110.

<sup>56</sup> Age, s.195-197.

<sup>57</sup> Age, s.108.

sisteminden bir Fransız, Türk, Alman ya da Çinli çıkmaktadır.<sup>58</sup>Böyle bir eğitim ile bütün farklılıklar ulus-devletin kabul ettiği ulusçu anlayışa göre tek tipleşmektedir. Ulus-devletin zorunlu eğitim ile okullarda gerçekleştirdiği bu eğitim zamanla toplum içerisinde farklı gruplar arasında hoşnutsuzluğa sebep olmuştur. Bu durum ise ulus-devletlerin gündemine - ikinci bölümümüzde üzerinde duracağımız- yeni bir vatandaşlık eğitimi problemini taşımaktadır. Yeni vatandaşlık anlayışı toplumda var olan bu hoşnutsuzlukları insan hakları, adalet, çoğulculuk, çokkültürlülük gibi yeni kavramlara dayanarak gidermeye çalışmıştır.

Cumhuriyetçi anlayışa göre verilen vatandaşlık eğitimi ile okullarda Cumhuriyet tarihi anlatılarak bir toplumsal bütünleşme hedeflenmektedir. Tarih öğretimi birlik duygusunun canlı tutulmasını sağlayan en önemli derslerden bir tanesidir. Bunda hiç kuşkusuz tarihin tümüyle bütünleşmiş bir bilinç oluşturma düşüncesi yatmaktadır. Vatan, bayrak gibi birleştirici semboller kutsanmış ve bu duyguları ön plana çıkaran bir vatandaşlık eğitimi esas alınmıştır. Bu şekilde verilen vatandaşlık eğitimi ile bireylerin bir bütünlük oluşturma duyguları sürekli canlı tutulmak istenmiştir.<sup>59</sup>

Cumhuriyetçi vatandaşlık eğitiminin ulusalcı misyonunun yanı sıra, hedefleri arasında özgür yargıda bulunabilen özgür bireyler yetiştirmek de vardır. Aydınlanma ile beraber skolastik düşünceye karşı bir savaş açılmıştır. İnsanın aklını kilisenin emir ve yasaklarına bağlaması şiddetle eleştirilmiş ve geri kalmışlığın sebebi olarak gösterilmiştir. Modern eğitim kiliseyi akli kullandırtmamakla suçlanmış ve aklını kullanan özgür bireyler yetiştirmeyi hedeflemiştir. Modern eğitimden beslenen ulus-devlet eğitim sistemi ise bilmenin insanı özgürleştirdiği aydınlanmış bir vatandaş oluşturmaya hedeflemiştir. Bu sebeple vatandaşlık eğitiminin önemli hedeflerinden bir tanesi özgür düşünebilen vatandaş yetiştirmek olmuştur.<sup>60</sup>

Ulus-devletin vatandaşlık eğitiminin diğer bir özelliği ise bilinçli, donanımlı vatandaşı oluşturmaya yönelik eşitlikçi eğitim anlayışıdır. Ulus-devlet kendi vatandaşına –Antik Yunan’daki uygulamaların aksine– herhangi bir ayırım yapmadan “fırsat eşitliği” sunar. Ulus-devletin vatandaş kavramı belli bir zümreyle sınırlı değildir, aksine vatandaş olarak gördüğü herkes eğitimden aynı oranda faydalanmalıdır. Bunun için eğitim zorunlu ve ücretsiz hale getirilmiştir. Her bireyin devletin sunduğu eğitim olanağından faydalanması esas alınmıştır. Devlet eğer eşitlikçi bir eğitimi benimser ise birlik duygusu içerisinde, devletine bağlı, hak ve sorumluluklarını yerine getiren vatandaşlar yetiştirebilir. Bu hedeflere ulaşan vatandaşlık eğitimi ise ulus-devletin en önemli gayesidir. Eğitimde fırsat eşitliği ulus-devletin vatandaşlık

<sup>58</sup> Nazıroğlu, s. 81.

<sup>59</sup> Dominique Borne, “Fransız Eğitim Siteminde Tarih, Coğrafya ve Yurttaşlık Bilgisi Tasarımı ve Bu tasarımın Yurttaşın Oluşumuna Katkısı”, **Dersimiz: Yurttaşlık**, Turhan Ilgaz (drl.), İstanbul: Kesit Yayıncılık, 1996, s.159.

<sup>60</sup> Age, s.159.

eğitimine hizmet eden ve kendine bağlılığı gclendiren bir yaklaşım olmasına rağmen uygulama sahasında eşitlik ilkesinden hedeflenen verim alınamamıştır. Eğitimde fırsat eşitliği öğrencilerin okullarda başarılarının sınıflandırılması, başarılarına göre yüksek öğrenime girmeleri gibi sebeplerden dolayı eleştirilmiştir.<sup>61</sup>

Ulus-devlet vatandaşlık eğitiminin önemli bir diğer misyonu ise ahlak eğitimidir. Ulus-devlet öncesi verilen dinî eğitim ahlak eğitimini dinin bir parçası olarak sunuyordu. Dinin ğretileri, ahlakî ilkelerden bağımsız olmadığı için ahlak eğitimi ile beraber din eğitimi de kaçınılmaz olmaktaydı. Ulus-devlet süreciyle beraber dinin bütün öğretileri kamusal alan dışında bırakılınca öğrencilere öğretilecek olan ahlakî ilkeleri öğretme vazifesi vatandaşlık eğitimine bırakıldı. Ahlak ve değer eğitimi olarak vatandaşlık eğitimi altında verilmeye başlanan bu eğitimin temel hedefi ahlakî değer yargılarını bilen erdemli vatandaşlar yetiştirmek olmuştur.<sup>62</sup>

Ulus-devlet vatandaşlık eğitiminde hedef devletine bağlı, erdemli, hak ve sorumluklarını yerine getiren, bilimsel verilere göre düşünen ideal vatandaş yetiştirmektir. Bununla birlikte ulus-devlet vatandaşlık eğitiminin en büyük zaafı ise bütünleşme hedefine tek tipleştirme yöntemiyle ulaşmaya çalışmasıdır. Ulus-devlet, farklılıkların bütünleşmiş bir ulus inşasına engel olacağını düşünmüş ve bu yüzden farklılıkları ortadan kaldırmak isterken ya da görmezden gelirken tek tipleştirme hatasına düşmüştür. Bu bağlamda ulus-devletin vatandaş ideali sosyal gerçeklik ile çelişmiş ve her zaman için sorunlu bir süreç olmuştur. Farklılıkları görmezden gelen bu anlayış hoşnutsuzlukları ve yeni vatandaşlık tanımları arayışını da beraberinde getirmiştir. Değerşen dünya şartları ile beraber tek tip ulus anlayışı yerini çok kültürlü ve çok ulusluluğa bırakmaya başlayınca ideal vatandaş düşüncesi yerini demokratik vatandaş düşüncesine bırakmak zorunda kalmıştır. Ulus-devlete bağlılıklarını ifade eden vatandaşlar kendi farklılıklarının da devlet tarafından dikkate alınması gerektiği serzenişinde bulunmuşlardır. Bu serzeniş zamanla hoşnutsuzluğa dönüşerek devletler bünyelerinde barındırdıkları farklı dil, din, etnisite ve kültür mensuplarını memnun edecek yeni düzenlemelere gitmek zorunda kalmışlardır. Bu düzenlemelerden ilk etkilenen ise vatandaş yetiştirmeye hizmet eden vatandaşlık eğitimi olmuştur. Tüm bu değerrişimler ikinci bölümde daha detaylı bir şekilde ele alacaktır.

### **2.2.3 Vatandaşlık Eğitimi ve Din Eğitimi-ğretimi İlişkisi**

Fransız devrimi ile başlayan modernleşme ile beraber başta Batı'da olmak üzere hemen her ülkede metafizik ve tabiatüstü açıklama yöntemleri eğitimin dışına atılmış ve din

<sup>61</sup>Gürses, s.112.

<sup>62</sup>Nazıroğlu, s.84.

eğitimi müfredat içerisinde derslerden herhangi bir ders haline getirilmiş ve eğitim peyderpey seküler bir yapıya bürünmüştür.<sup>63</sup> Ancak bu din eğitiminin tamamen dışlandığı anlamına gelmemelidir. Seküler eğitimin içerisinde din eğitiminin konumu her ülkede farklılık arz etmiştir. Cumhuriyetçi anlayışın yoğun yaşandığı Fransa gibi ülkelerde din devlet okullarından tamamen çıkarılırken; Almanya gibi modernitenin Protestanlıkla beraber geliştiği ülkelerde eğitim ile din arasında ki kopuş çok belirgin olmamıştır.<sup>64</sup>

Din eğitimi ve vatandaşlık arasındaki ilişki siyasî alandan bağımsız düşünülemez. Siyasî alanda dine bakış açısı ne şekilde ise okul müfredatında dine ayrılan yerde ona göre şekillenmektedir. Dünya tarihi açısından bunların örnekleri oldukça çeşitlidir. Fransa gibi seküler ülkelerde din eğitimi okul müfredatları içerisinde kendisine hiçbir şekilde yer bulamazken, Türkiye gibi seküler ulus-devletlerde – toplumsal sebeplerden dolayı - din eğitim-ğretimi genel müfredatın içerisinde kendisine oldukça sınırlı bir yer bulabilmiştir. Din eğitimini müfredatlarından tamamen dışlayamayan ulus-devletler din dersinin sunulması ile ilgili bir denge oluşturmak zorunda kalmışlardır. Bunu da din derslerinin inanç ile ilgili konularının yanı sıra ahlakî konularını ön plana çıkararak gerçekleştirmeye çalışmışlardır.<sup>65</sup>

Ulus-devlet dinin toplum üzerindeki etkisini vatandaşlık eğitimi ile gerçekleştirmeye çalışmıştır. Dinin bütünleştirici ve birleştirici gücünü ulusçuluk düşüncesiyle gerçekleştirmeye çalışmıştır. Bu sebeple, ulus-devlet için ulusçuluk kavramı bir nev siyasi bir din anlamına da gelmektedir. Dinin karşısına çıkardığı ulusçuluk kavramını eğitim sahasında da kullanmıştır. Dini eğitiminin yeri ulusçuluğa dayalı vatandaşlık eğitimi ile doldurulmaya çalışılmıştır. Bu yüzden ulus-devlet için oldukça önemli olan vatandaşlık eğitimi yöntem ve işlev bakımından din eğitimi ile benzer özelliklere sahiptir. Ulusçuluğun eğitim sistemi üzerinde kurduğu yöntem ile dinin yöntemleri aynı olmuştur. Bunda hiç kuşkusuz dinin toplum ve birey üzerinde yadsınamayacak etkisinin önemli bir rolü olmuştur.<sup>66</sup> rneğin, ulus-devlet, Aydınlanma ncesi dönemde egemen olan dini eğitimdeki Tanrı, Peygamber, dua, inanç gibi manevi dinamiklerin yerine ulusuluktan almış olduğu ırk ve insaniyet gibi kavramları getirmiştir. İdeal insanın manevi dinamiklerini kendi ideolojisine göre şekillendirmek için mit ve semboller yaratma arayışına gidilmiştir. Böylelikle bayraklar, törenler, resmi bayramlarla dinin yıllardır kendisine çektiği bağlılık ulusa yönlendirilmeye çalışılmıştır.<sup>67</sup> Bu duruma Heater, Rousseau'nun önerdiği yöntemi örnek vermektedir; *“Ucunda iekler olan bir sopyayı bir meydanın ortasına dikin; halkı orada toplayın, bir*

<sup>63</sup> Nazıroğlu, s.90.

<sup>64</sup> stel, *Yurttaşlık ve Demokrasi*, s.108.

<sup>65</sup> Age, s.113.

<sup>66</sup>Nazıroğlu, s. 88.

<sup>67</sup>Age, s.89.

*festival olacaktır. (...)bunu öyle yapın ki her (seyirci) diğerlerinde kendini görsün ve sevsin öyle ki hepsi daha da birlik olacaktır.*”<sup>68</sup> Rousseau bu tavsiyesi ile bu zamana kadar birliktelik oluşturma görevini dinden alıp yaratılan mit ve sembollere verir. Manevi duyguları ön plana çıkaracak bayramlar, törenlerin çocuklara öğretilmesi işini de hiç kuşkusuz vatandaşlık eğitimi üstlenmiştir.

Din inanlarına birliktelik duygusunu kardeşlik düşüncesi ile aşlamaktadır. Çünkü kendisi ile beraber diğer insanları da Tanrı yaratmıştır. Kendisi kadar “kardeşi” de Tanrı katında kutsaldır. Dinin telkin etmiş olduğu kardeş olma düşüncesi aynı dine mensup olan insanları bir arada tutan en önemli duygudur. Birliktelik ve bağlılık bütün devlet yapılarının vatandaşlarında olmasını istediği en önemli duygudur. Dinin yaptığı bu görevi ulus-devletle beraber ulusçuluk düşüncesine dayalı vatandaşlık eğitimi yapmıştır. Okullarda yapılan törenlerle, bayrak selamlama, marş okuma gibi ritüellerle bu gerçekleştirilmeye çalışılmıştır.

Ahlak eğitimi, din eğitiminin alanı içerisinde iken ulus-devlet süreci ile beraber vatandaşlık eğitiminin alanı içerisine girmiştir. Modern eğitim öncesi toplumun en önemli yapı taşı olan ahlak eğitimi din eğitiminden bağımsız değildir. Din kural koyucunun gücünü zihinlerde hissettirerek ahlaklı ve erdemli birey yetiştirilmesine hizmet etmiştir. Ulus-devlet ise dinin gerçekleştirmiş olduğu bu görevi ya tamamen vatandaşlık eğitimi içerisinde vermiştir ya da ayrı bir ahlak dersi olarak gerçekleştirmiştir. Dini, eğitiminden tamamen çıkaramayan ülkelerdeki uygulamalar ise dinin ahlaki boyutuyla alakalı eğitim şeklinde olmuştur.<sup>69</sup>

Sekülerleşen dünyada vatandaşlık eğitiminin artan etkisi ve buna ters orantılı olarak din eğitiminin gittikçe okullardan uzaklaştırılması birçok problemi de beraberinde getirmiştir. En önemli problem ise din eğitiminin yeni siyasal düzen içerisindeki bireyler için gerekli olup olmayacağı meselesidir.<sup>70</sup> Artık gereksiz görülen din eğitimi değişen dünya şartları ile beraber birey için tekrar bir gereklilik olduğunu göstermeye başlamıştır. Bundan dolayı vatandaşlık ve din eğitiminin birbiriyle çatışan ilişkisi zamanla kabuk değiştirmeye ve aynı kulvara yaklaşmaya başlamışlardır.

#### **2.2.4 Ulus-Devlet, Ekonomi ve Eğitim**

Ulus-devletin oluşumunda sadece siyasal ve kültürel değil ekonomik etkenler de önemli olmuştur. Tarihsel arka planı 16. yy.’a kadar uzanan ve 19. yy.’da tüm dünyaya yayılmaya başlayan ulus-devlet ideolojisi sadece yönetim şekli ve kültürel alanla ilgilenmekle kalmamış,

---

<sup>68</sup>Heater, s. 192.

<sup>69</sup> Nazıroğlu, s. 89.

<sup>70</sup>Age, s.89.

ekonomiyle de ilgilenmektedir.

19. yy. boyunca pek çok Avrupa devleti sınırları belirli, merkezileşmiş yasal ve idari örgütler geliştirebilmişti. Bu devletler pazarda daha büyük paya sahip olabilmek ve artık düzenli ve kalıcı hale gelmiş ordularını finanse edebilmek için vergi toplama tekniklerini geliştirip devletin tekeline almışlar ve vergi kaynaklarını geliştirmek için idari ve ekonomik alt yapılarını yeniden düzenlemişlerdi. Tüm bu yenilikleri ve gelişmeleri tasvir edecek kilit kavram merkezileşme ve tekelliktir.<sup>71</sup>

Ulus-devlet tekeli bir yapıya sahiptir. Bu sistemde devletin elinin ulaşabildiği her şey sisteme dâhil edilmeye çalışılır. Bunun için ulus-devlet her alanda bir ölçme ve değerlendirme ihtiyacı hissetmiş bunun için de kaçınılmaz olarak standartlaştırmaya gitmiştir. Bunun en bariz örneklerini ekonomi alanında görebiliriz. Ulus-devlet standart ölçü ve tartı birimleri kullanmış, ülkenin bütünü için tek bir nakit sistemi getirmiş, yerel lonca ve kent yönetimleri tarafından geliştirilmiş olan çeşitli ticari ve endüstriyel düzenlemeleri birleştirerek tek hale getirmiştir.<sup>72</sup>

Ulus-devletin tek bir ekonomik yapısı yoktur. Farklı ulus-devletler farklı ekonomik sistemler benimsemişlerdir. Bazıları kapitalist iken bazıları da sosyalist bir ekonomik yapıya sahip olabilir. Bununla beraber dünya tarihinde ulus-devletler genellikle kapitalist ekonominin destekleyicisi olmuşlardır. Çünkü, ulus-devlet vergi toplama tekeli elinde tutarken, kendisi için vergi kaynağı olacak kapitalist girişimciyi de koruma altına almıştır. Monarşik devlet yapısında var olan vatandaşı zorlayacak vergi toplama sistemi yerine vatandaşı vergi verebilecek konuma getirmeye çalışmıştır. Böylelikle kapitalist sistem desteklenmiştir.<sup>73</sup>

Ulus-devletin ekonomik yapısında göze çarpan diğer bir husus ise devletçilik politikasıdır. Devletçilik, devletin ekonomiye müdahalesi ve denetimi demektir. Özel girişimin yetersiz kaldığı durumlarda devlet sanayi yatırımcılığı ve işletmeciliği yapmıştır. Devletçilik politikası ekonomik egemenliği elinde bulundurmaya isteyen bir devlet anlayışının yansımasıdır. Bu ekonomik egemenlik anlayışı ulus-devletin ideolojisi ile de uyum içerisindedir.<sup>74</sup>

Türkiye Cumhuriyeti, Cumhuriyet'in ilk yıllarında devletçilik politikasını benimsemiş bir ülkedir. Ulus kurma sürecinde yabancıların iktisadi baskıları ve kapitülasyonlarla oldukça yıpranmış bir ekonomi de miras alındığı için devletçilik politikası bir kurtarıcı gibi görülmüştür. Ekonominin ulusallaştırılması dış ticarete koruyucu bir ticaret anlayışını da

<sup>71</sup>Şen, s. 37.

<sup>72</sup>Herbert Heaton, *Avrupa İktisat Tarihi 1. Cilt*, Ankara: Teori Yayınları, 1985, s. 217.

<sup>73</sup>Şen, s.53.

<sup>74</sup>Oktay Yenal, *Cumhuriyetin İktisat Tarihi*, İstanbul: Creative Yayıncılık, s.186.

beraberinde getirmiştir. Ayrıca ticaret yabancıların ve gayrimüslimlerin elinden alınarak Müslüman Türk tüccarlara devredilmeye çalışılmıştır.<sup>75</sup> Yerli tüccarların desteklenmesi hedeflenmiştir. Ulus-devlet ideolojisine bu şekilde hizmet eden devletçilik, Atatürk ilke ve inkılapları içerisinde zikredilmiş ve ders kitaplarında öğretilmesi esas olan altıoktan bir tanesi olmuştur.

Ulus-devletin ideolojisini benimsetme işini üstlenen eğitim, ulus-devletin ekonomi alanında da etken bir rol oynamıştır. Eğitim tarihinde, ekonominin ayrı bir disiplin olarak ele alınması 1800'lü yıllarda gerçekleşmiştir. Ekonomi eğitimi ayrı bir disiplin olmadan önce hukuk içerisinde verilen bir eğitim şeklindeydi. 1820'li yıllarda Fransa'da ilk ekonomi-politik kürsüsü kurulmuştur.<sup>76</sup> 1800'lü yıllarda eğitim açısından Avrupa'da büyük değişimler yaşanmış, eğitim bu yıllarda ulus-devletin eğitim politikaları ile daha sistemli bir hale gelmiş ve ideolojinin aktarımında bir araç olarak kullanılmıştır. Ekonomi eğitimi de ulus-devlet içerisinde ulusal ekonominin teşvik edilmesi, yerli üretimin ve yerli malı kullanımının arttırılmasını hedef alan sistemli bir eğitim şeklinde karşımıza çıkmaktadır.

Erken cumhuriyet döneminde siyasi ve kültürel alandaki ulusçu anlayış ekonomi alanında da kendini gösteriyordu. Ulus-devletin korumacı ekonomi anlayışını yansıtan devletçilik, Türkiye Cumhuriyeti'nin ekonomisini uzun yıllar şekillendirmiştir. Devletçilik, ulusal ekonominin canlı tutulması için eğitim yoluyla ders kitaplarında da anlatılan bir husus olmuştur. Devletçilik, Cumhuriyet'in Osmanlı Devleti'nden miras aldığı ekonominin bozukluklarının giderilmesi ve dışa bağımlılığı azaltmak için uygulanan ve böylelikle ülkenin ekonomik alanda kalkınmasını sağlayan bir ilke olarak uzun yıllar ders kitaplarında işlenmiştir.

İthalat ürünlerine olan talebi azaltma ve yerli ekonomiyi canlandırma düşüncesi yerli malı haftası etkinliği şeklinde okul müfredatına dâhil edilmiş ve coşkulu bir şekilde kutlanması hedeflenmiştir. Bu maksatla yerli mallarının tanıtımı ve kullanımı teşvik edilmiştir.

Bunun yanında ölçü birimlerinde var olan farklılıkların giderilerek ortak kullanılan birimlere geçilmesi, tek bir para birimi ve takvim kullanılması ve bu hususun ders kitaplarında işlenmesi ekonomi ve eğitim arasında var olan ilişkinin örneklerindedir.

### **2.3 Türkiye'de Vatandaşlık ve Din Eğitim-Öğretimi**

Ulus-devlet yapısı Fransız Devriminin öncülük ettiği bir devlet yapısıdır. Bu sebeple ulus-devletin etkileri Avrupa'da daha yoğun bir şekilde hissedilmiştir. Avrupa'da başlayan bu

<sup>75</sup>Zafer Toprak, **Türkiye'de Milli İktisat**, İstanbul: Doğan Kitap, 2012, s. 45,46.

<sup>76</sup>Alyjan Dowlotow, "Türkiye'de İktisat Eğitiminin Değerlendirilmesi ve Egemen Öğreti Olan Neo-Klasik İktisadın Eleştirisi", (**Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, SBE, 2008), s. 9.

değişim kısa zamanda popüler olmuş ve bütün dünyada etkileri hissedilmiştir. Ulus-devlet olma sürecini her ülke farklı şekillerde yaşamıştır. Türkiye de kendine özgü deneyimleri ile bu sürece dahil olmuştur.

Ulus-devlet ile beraber dünya sahnesine çıkan vatandaşlık ve din eğitimi ilişkisi, Osmanlı Devleti'nin son dönemlerinden itibaren etkisini göstermeye başlamıştır. Ancak tezimizin sınırlılığı gereği sadece erken Cumhuriyet dönemi ve çok partili döneme geçiş ele alınacak ve ilerleyen bölümlerde günümüzdeki vatandaşlık-din eğitimi ilişkisine bakılacaktır.

Türkiye, Cumhuriyetin ilanından günümüze kadar eğitimin siyasetten etkilendiği ve özellikle din eğitimi ile ilgili müfredatın sürekli değişime uğradığı bir ülke olmuştur. Ulus-devlet yapısını kabul etmiş ve laik bir ülke olmasına rağmen Fransa örneğinde olduğu gibi din eğitimini okulun dışında bırakmamıştır. Din eğitimi Türkiye'de okul müfredatı içerisinde içeriğinin yeni eğitim sistemine uygun hale getirilmesi suretiyle bir yer bulmuştur.

### **2.3.1 Cumhuriyetin İlk Yıllarında Vatandaşlık ve Din Eğitimi**

Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşunun ilk yıllarındaki sosyo-politik durum Alman ulusçuluğu modeline<sup>77</sup> uygun görünse de devlet yöntem olarak Fransız ulusçuluk anlayışını benimsemiştir. Alman ulusçuluğuna benzerliği daha çok kültürün yani yerel kimliğin korunmak istenmesi şeklinde anlamaktayız. Kadıoğlu'na göre, siyasal olarak Türkiye, Almanya'nın tersine milletini arayan bir devlet özelliğindedir. Türkiye Cumhuriyeti kurulmuş ve ulus oluşturma sürecine gidilmiştir. Bu sebeple Türk vatandaşlığı devlet otoriterleri tarafından, yukarıdan tanımlanan bir kavram olarak ortaya çıkmıştır. Bu vatandaşlık kavramının ayırt edici özellikleri 1931 kongresinde şekillendirilmiş ve Cumhuriyet Halk Partisi simgesi olan altıok ile ifade edilmiştir. Bunlar: Milliyetçilik, Laiklik, Halkçılık, Cumhuriyetçilik, Devletçilik ve İnkılapçılıktır. Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarının bunları içselleştirmeleri istenmiştir. Bu sebeple verilen vatandaşlık eğitiminin temel hedefi de altıokun benimsetilmesi şeklinde olmuştur.<sup>78</sup>

Erken Cumhuriyet dönemi Türkiye'sinde vatandaşlık eğitimi, cumhuriyetçi anlayışa dayalı bir eğitim şeklindedir. Cumhuriyetçi anlayışta vatandaşlık haklardan ziyade vazifelere dayanır. Türkiye Cumhuriyeti'nde de devlete karşı yükümlülüklerle donatılmış, "birey" olma bilinci gelişmemiş bir vatandaşlık anlayışı vardır. Bu anlayışın eğitime yansması da

<sup>77</sup> Her ne kadar ulus-devletin vatandaşlık anlayışının kaynağı Fransa'ya dayandırılrsa da Alman idealizminin de katkısı oldukça fazladır. Fransa'da ulus-devletin doğuşu, ulusçuluk gibi kavramlar Fransız devrimi ile aynı zamanda ortaya çıktığı için uluslaşma hem siyasal birliğin hem de kültürel birliğin ifade edici bir unsuru olmuştur. Almanya'da ise durum daha farklıydı. Alman ulusçuluğu Alman ulus-devletinden yarım yüzyıl önce gündeme gelmişti. Diğer bir deyişle Almanya'da devletini arayan bir ulustan söz edilmektedir. Almanya'da ulusçuluğun ulus-devletten daha önce gündeme gelmesi sebebiyle Fransa'da sosyal ve siyasal haklar bir bütünlük ifade ederken Almanya'da sürekli bir rekabet içerisinde olmuştur.(Kadıoğlu, s.172,173)

<sup>78</sup>Age, s.174-175.



vazifelerin öğretimine yönelik bir vatandaşlık eğitimi şeklindedir.<sup>79</sup>

Mutlak monarşiden Cumhuriyet rejimine geçişle devletin eğitim felsefesi ve kurumlarında önemli değişiklikler meydana gelmiştir. Örneğin, Cumhuriyetin ilanının üzerinden bir yıl geçmeden 3 Mart 1924'te Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile öğretim birleştirilmiş ve tek elde toplanmıştır. Adı geçen kanunla, ülkedeki tüm eğitim-öğretim kurumları Maarif Vekâletine bağlanmış, asırlık medreseler ve tekkeler kapatılmıştır. Medreselerin kapatılması aynı zamanda laiklik ilkesine doğru atılmış önemli bir adım olmuştur.<sup>80</sup>

Tevhid-i Tedrisat'la beraber yeni devletin yeni eğitim-öğretim anlayışı da şekillenmeye başlamıştır. Osmanlı Devletinin son zamanlarında Malumat-ı Medeniye adıyla okutulan ders Malumat-ı Vataniye olarak değiştirilmiştir. Malumat-ı Vataniye dersinin amacı bireyin devletine ve topluma karşı görev ve sorumluluklarının öğretilmesi şeklinde ifade edilmiştir.<sup>81</sup>

Cumhuriyetin ilk yıllarında okullaşma oranındaki hızlı artış dikkat çekmektedir.<sup>82</sup> Okullaşmanın hızlı bir şekilde artması ve eğitimin devlet kontrolünde parasız bir şekilde gerçekleştirilmesi, devletin ideal vatandaş yetiştirme yöntemlerinden birtanesidir. Ulus-devlet yapılarının okula verdiği önemin altında hiç kuşkusuz bireyin yeni toplum düzenine uyum sağlaması ve içselleştirerek gelecek kuşaklara ideolojinin aktarımında rol oynaması etken olmuştur. Okullar ve okullarda öğretilen müfredat bu amaçlar doğrultusunda şekillenmiş ve vatandaşlık eğitimi okul müfredatında başrolü üstlenmiştir.

Cumhuriyetin ilk yıllarında ülkenin savaştan yeni çıkmış olması, yeni kurulan bir rejim ve bu rejim doğrultusunda ulus inşa etme süreci Türkiye Cumhuriyeti'nin enerjisini oldukça tüketmiştir. Cumhuriyetin ilk yıllarında halkın rejime uyum sağlamasında da zorluklarla karşılaşmıştır. Ulus-devletin ulusçuluk ve uluslaşma gibi ideolojilerinin daha hissedilir hale gelmesi zaman almıştır. 1924-1926 yılları arasında verilen Malumat-ı Vataniye dersi ile 1927 yılında okutulmaya başlanan Yurt Bilgisi dersi arasındaki fark bize bu durumu göstermektedir. Malumat-ı Vataniye derslerinde vatandaşlık Osmanlı vatandaşlık anlayışından miras kalan çok kültürlü, çok dinli ve çok dilli geniş bir ailenin üyeliği şeklinde iken 1927'de okutulmaya başlanan Yurt Bilgisi dersinde vatandaş kavramı Türk etnik kimliği eksenli daha dar anlamda ulusal bir özellik kazanmıştır.<sup>83</sup>

<sup>79</sup> Aylin Kılıç Oğuz, *Fedekâr Eş Fedakâr Yurttaş-Yurttaşlık Bilgisi ve Yurttaş Eğitimi 1970-1990*, İstanbul: Kitap Yayınevi, 2005, s.58.

<sup>80</sup> Yahya Akyüz, *Türk Eğitim Tarihi*, 28. Basım, Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 2015, s. 330.

<sup>81</sup> Age, s. 130.

<sup>82</sup> Füsün Üstel, *Makbul Vatandaş'ın Peşinde*, 6. Basım, İstanbul: İletişim Yayınları, 2014, s. 128.

<sup>83</sup> Age, s.134.

Malumat-ı Vataniye, Yurt Bilgisi daha sonraları Yurttaşlık Bilgisi ve Vatandaşlık Bilgileri şeklinde değişecek olan derslerin içerikleri de Cumhuriyet'e yöneltilen tehditlere göre değişim göstermiştir. Bu tehditler bazen padişahlık ve Osmanlı rejimi iken bazen Yunanlılar olmaktadır. Gerek erken Cumhuriyet döneminde gerekse daha sonraları verilen bu derslerin ortak amacını ise muasır medeniyetlerin seviyesinin yakalanması ve vatanseverliğin yerleştirilmesi olarak tanımlamak mümkündür.<sup>84</sup>

Cumhuriyet dönemi verilen vatandaşlık eğitiminde dikkat çeken diğer bir husus ise genel olarak devletin rejiminin oturtulamaya çalışılması ile beraber bir parti-yurttaş eğitimidir. Dönemin partisinin ambleminde bulunan altıokun öğretilmesinin yanında ders kitaplarında parti propagandasının da yapıldığı dikkat çekmektedir.<sup>85</sup>

Devletin rejimi değişmiş olmasına rağmen ulusun yeni rejime adapte olması o kadar kolay olmamıştır. Fransa örneğinden farklı olarak dinin sosyal ve politik her alanda olmasından rahatsız olmayan bir ulus anlayışı mevcuttur. Bu sebeple sekülerleşme - özellikle eğitim alanında - çok keskin bir şekilde gerçekleşmemiştir. Din eğitiminin okul müfredatından çıkarılması aşamalı bir şekilde gerçekleşmiştir. Örneğin, Cumhuriyetin ilk yıllarında 1924 İlkokul Programında din derslerinin, "Kuran-ı Kerim ve Din Dersleri" adıyla birinci sınıfların dışında diğer sınıflarda haftada iki saat okutulacağı belirtilmiştir. 1926'da ders saatleri azaltılmış, 1931'den sonra şehirlerdeki okul müfredatından çıkarılmış, 1939 yılında ise köy okullarının müfredatından da çıkarılmıştır. Bu dönemde din dersinin okul müfredatından çıkarılmasının sebebi ise devletin rejiminin tehlikeye gireceği korkusu ve milli ahlak gibi derslerin vatandaşlık dersiyile veriliyor olarak belirtilmektedir.<sup>86</sup>

Cumhuriyetin ilk döneminde siyasi alandaki çalkantılar eğitim sistemini de etkilemiştir. Türkiye Cumhuriyeti yeni rejimine uygun bir ulus oluşturmak için ulus-devletin en önemli aracı olan vatandaşlık eğitimini kullanmıştır. Vatandaşlık eğitiminde, ulusçu bir ideal vatandaş yetiştirmeye yönelik ideoloji zamanla netleşirken din eğitimi de seküler eğitimin bir neticesi olarak erken Cumhuriyet döneminde yavaş yavaş okul müfredatının dışına itilmiştir.

### 2.3.2 Çok Partili Hayata Geçiş Sonrasında ve Din Eğitimi <sup>87</sup>

Cumhuriyetin kuruluşundan itibaren uzun yıllar devam eden tek parti dönemi 1950 seçimiyle sona ermiş ve demokratikleşme adına önemli bir adım atılmıştır. Demokrat partinin iktidara gelmesinde Anadolu'da büyük toprak sahipleri, yeni ticari sınıflar ve geleneksel

<sup>84</sup> Kadioğlu, s.177

<sup>85</sup> Üstel, *Makbul Vatandaş'ın Peşinde*, s. 144.

<sup>86</sup> Tuğrul Yürük, " İlk ve Orta Öğretimde Din Öğretimi: Din Dersleri", Recai Doğan ve Remziye Ege (Ed.), **Din Eğitimi El Kitabı** içinde (105-139), Ankara: Grafiker Yayınları, 2012, s. 105-16.

<sup>87</sup> Bu başlık altında, 1950 senesinde Demokrat Parti'nin iktidara gelmesiyle başlayıp 1980 askeri darbesine kadar devam eden süreçtir.

dindar kesimlerin desteği etkili olmuştur. Demokratlar iktidara gelmeden önce laik düzeni hiçbir şekilde değiştirmeyeceklerini ifade ederek vatandaşların, dini günlük politikaya karıştırmadan dini ihtiyaçlarını istedikleri gibi ve istedikleri dilde yerine getirebilmeleri gerekliliğine işaret etmişlerdir.<sup>88</sup> Demokrat partinin vaatleri ve bu vaatleri doğrultusunda yapmış olduğu faaliyetlerle, Türkiye Cumhuriyeti'nde daha demokratik bir döneme geçilmiş olsa da bu dönem içerisinde yapılan üç askeri darbe bu demokratikleşmeden beklenen sonuçları kısmen akim bırakmıştır.

Demokrat Parti, Cumhuriyet Halk Partisi programlarında yer almayan “insanî değerler” kavramını parti programına ekleyerek demokrasi adına önemli bir adım atmıştır. Parti programında bu husus, gelecek kuşakların sadece bilimsel ve teknik bilgiyle değil millî ve insanî bütün manevi değerlerle donatılması şeklinde ifade edilmiştir. İnsanî değerlerin kazandırılması her ne kadar geleneksel söylem içerisinde millî değerlerle birleştirilmiş olsa da kavram oldukça önemli bir adım olarak kabul edilmiştir.<sup>89</sup>

Tek parti dönemi uygulanmaya başlanan 1948 öğretim programı 1968 yılına kadar çok partili dönemde de uygulanmaya devam etmiştir. Böylelikle vatandaşlık derslerinde ulusallaşma hedefi temel hedef olarak varlığını devam ettirmiştir. 1961 yılında yeni bir anayasa ile çoğulcu demokrasiye geçişte önemli bir adım atılmıştır. Bu anayasal değişiklikte aynı zamanda hak eksenli bir vatandaşlık anlayışına geçişin çabası da vardır. Siyasi anlamda daha demokratik bir ortamın varlığı eğitimi de etkilemiştir ve 1961 sonrası dönemde demokratik eğitim iktidarın üzerinde durması gereken bir konu olmuştur. 1968 yılında demokratik yurttaşlık isteği ile biçimlenmiş yeni bir program uygulamaya girmiştir. Demokratik bir kaygı etkisiyle değiştirilen bu program da ulusçu öğelerden tam olarak sıyrılamamıştır. Tek parti döneminde var olan tek partiyi övme çabaları çok partili dönemin ürünü olan bu program ile yerini çoğulcu bir yapıya bırakmıştır. Gürses'e göre, Türkiye tarihi açısından demokratikleşme adına atılan bu önemli adım 1973 yılında muhtıra mahsulü olan Milli Eğitim Temel Kanunu ile uzun bir süre kesintiye uğramıştır.<sup>90</sup>

Cumhuriyetin ilk yıllarında öğretim programından aşamalı bir şekilde çıkarılan din dersleri çok partili dönemde tekrar gündeme alınmış ve isteğe bağlı olacak şekilde müfredata dâhil edilmiştir. Türkiye ne kadar ulus-devlet yapısına sahip laik bir ülke olarak kendini tanımlasa da toplumun din eğitimi taleplerine karşı koyamamıştır. 1939-1950 yılları arasında din eğitimi okul programlarının dışında tutulsa da halk ve bazı aydınlar tarafından din dersi talebi her zaman gündeme getirilmiştir. 1948 ders programı ile beraber din dersi tartışmaları

<sup>88</sup>Gürses, s. 242-243.

<sup>89</sup>Üstel, *Makbul Vatandaş'ın Peşinde*, s. 243.

<sup>90</sup> Gürses, s. 247-248.

da canlanmıştır. Bu tartışmalar din dersinin verilmesi ve genellikle dinin ahlaki boyutunun ön plana çıkarıldığı bir ders olarak verilmesi şeklinde neticelenmiştir. Çok partili dönemde din dersleri isteğe bağlı ve devlet kontrolüyle okul programlarına tekrar dâhil edilmiştir.<sup>91</sup>

Türkiye devlet olarak dini kurumlarından uzaklaştırmak isterken toplumun din derslerine ihtiyacı her geçen gün daha belirgin hale gelmekteydi. Bu sebeple eğitimin seküler yapısına dokunmadan ve devlet ideolojisine karşı bir tehdit oluşturmayacak din eğitimi vermek önemli bir konu olmuş ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri bu düşünce doğrultusunda genel eğitim içerisinde kendisine yer edinmektedir.



---

<sup>91</sup> Yürük, *İlk ve Orta Öğretimde Din Öğretimi: Din Dersleri*, s. 108.

### 3.ULUS-DEVLETİN SİYASAL, TOPLUMSAL, EKONOMİK DEĞİŞİMİ ve YENİ VATANDAŞLIK ANLAYIŞI-DİN EĞİTİMİ İLİŞKİSİ

Fransız devrimi sonrası ulus-devlet yapılanmasının yaygınlaşması ile beraber Avrupa'da siyasal, toplumsal ve ekonomik açıdan yeni bir döneme girilmiştir. Meşruiyet ve iktidarını ulusa dayandıran ulus-devlet kısa sürede etkisini arttırmış ve dünyada birçok ulus-devlet yapıları oluşmuştur. Fakat İkinci Dünya Savaşı sonrası dünyada meydana gelen bazı değişimler ulus-devletler için birer tehdit oluşturmaya başlamıştır. Ulus-devletlerin bu tehditler karşısında varlıklarını devam ettirebilmeleri için siyasî, toplumsal ve ekonomik alanda bazı değişimlere gitmeleri zorunlu olmuştur.

Ulus-devlet sistemlerinde değişikliğe gitme nedenleri hiç kuşkusuz bir ya da birkaç sebeple açıklanamayacak kadar çeşitlidir. Fakat biz bu bölümde öncelikle bütün dünyayı etkisi altına alan küreselleşme ve küreselleşmenin bir sonucu olarak iktisadî ve kültürel alanlarda meydana gelen değişimler ile beraber ulus-devletin anavatanı olan Avrupa'da yaşanan yoğun göçlerin ulus-devlet üzerindeki etkilerini ele alacağız.

Küreselleşmenin tam olarak ne zaman başladığına dair kesin bir tarihten bahsedilmemesine rağmen küreselleşme kavramı sözlüğe ilk kez 1961 yılında girmiş ve 1980'li yıllardan itibaren yaygın kullanılan bir kavram olmuştur. Küreselleşme, coğrafi olarak dağılmış insan nüfuslarının çeşitli süreçler neticesinde birbirleriyle etkileşimi sonrası dünyanın tek bir topluluk haline dönüşmesi durumu şeklinde tanımlanabilir.<sup>92</sup> Anthony Giddens küreselleşmenin tek bir süreç olmadığını söyler ve dört farklı değişim tipinden bahseder.

- *Toplumsal siyasal ve ekonomik etkinlikleri siyasal sınırların ötesine, farklı bölgelere ve kıtalara yayar.*
- *Ticaret, yatırım, finans, göç ve kültür akışlarının artmasına yol açarak birbirimize olan bağımlılığımızı güçlendirir.*
- *Dünyayı hızlandırır. Taşıma ve iletişim sistemlerindeki yenilikler, düşüncelerin, malların, bilginin, sermayenin ve insanların daha çabuk hareket etmesi anlamına gelir.*
- *Uzak mesafelerdeki olayların yaşamlarımız üzerinde derin etkisi olduğu anlamına gelir. En yerel gelişmeler bile aşırı büyük küresel sonuçlara yol açabilir. Ülke sorunlarıyla küresel olaylar arasındaki sınırlar gittikçe belirsizleşebilir.<sup>93</sup>*

Küreselleşme ile beraber siyasî, toplumsal ve ekonomik birçok şey global bir boyuta taşınmıştır. Bu sebeple küreselleşme ulus-devletin ulusallığa verdiği değer ve önemi tehdit

<sup>92</sup> Anthony Giddens ve Philip W. Sutton, **Sosyolojide Temel Kavramlar**, Ali Esgin (çev.), Ankara: Phoenix Yayınevi, 2014, s.21.

<sup>93</sup> Anthony Giddens (Ed.), **Sosyoloji Başlangıç Okumaları**, Günseli Altaylar (çev.), İstanbul: Say Yayıncılık, 2010, s.71.

etmektedir. Ulus-devletin bu tehditler karşısında varlığının sona ereceği düşünülse de günümüzde birçok ulus-devlet yapıları siyasî, toplumsal ve ekonomik alanlarda değişimlerle varlıklarını hala devam ettirmektedirler.

İkinci Dünya Savaşı sonrası iletişim ve ulaşım alanındaki gelişmeler küresel anlamda bir patlamayı doğurmuştur. Önceleri maliyeti pahalı olan iletişim teknolojisi savaş sonrası dönemde ucuz maliyetle büyük bir yaygınlık kazanmıştır. İletişim ve ulaşım araçlarındaki bu hızlı ilerleme ile uzun mesafeler kısalmıştır. Mesela, İngiltere’de yaşanan bir olaydan Tokyo’da yaşayan birisinin anında haberi olmaya başlamıştır. Bunda hiç kuşkusuz önemli bir gelişme olan internetin etkisi oldukça fazladır. Bugün insanlar internet üzerinden zaman ve mekân sınırlılıklarını aşarak görüşebilmekte, bilgi alışverişinde bulunabilmekte hatta organize olabilmektedirler.<sup>94</sup> İletişim ve ulaşımında yaşanan bu hızlı gelişmeler ulus-devletin meşruiyetini ve egemenliğini dayandırdığı *sınır* kavramı ve *homojen* toplum yapısı için bir tehdit oluşturmaktadır.

### 3.1 Küreselleşme, Ulus-devletin Yaşadığı Sıkıntılar ve Çözüm Arayışları

Ulus-devlet meşruiyetini ve egemenliğini sınırlarla belirlemiş modern bir devlet yapısıdır. Onun karakteristik özelliklerinden bir tanesi devletini sınırlarla *öteki* devletlerden korumasıdır. İletişim ve ulaşım alanında yaşanan ilerlemeler siyasî anlamda olmasa da fiili olarak ulus-devletlerin sınır algısını değiştirmektedir. Bugün hala ülkeler haritalar üzerinde sınırlarla belirlenmiş olmasına rağmen fiili olarak sınır kavramı küreselleşme ile beraber anlamını kaybetmeye başlamıştır. Ulaşım araçları ile beraber bilişim ve sermaye geçişleri devletin kontrol edemeyeceği kadar hızlı bir şekilde gerçekleşmeye başlamıştır. Böylelikle devleti *ötekilerden* korumayı sağlayan sınırların anlamı ve ulus-devletin *öteki* kavramı da zorunlu bir değişime uğramaktadır. Aslında küreselleşme her anlamda *öteki* algısını oldukça derinden etkilemekte ve değiştirmektedir.<sup>95</sup>

Küreselleşmenin ulus-devletin egemenliğini ve toplumsal yapısını tehdit ettiği diğer bir husus ise ulus-devletin *homojen* bir toplum oluşturma idealidir. Ulus-devletin, ulusçuluk düşüncesine dayandırarak oluşturmak istediği homojen toplum yapısı onun egemenliğinin en önemli kaynağıdır. Fakat bu durum iletişim ağındaki hızlı gelişmelerle beraber farklılıkların ön plana çıktığı ve heterojenliğin konuşulmaya başlandığı bir sürece girmiştir. Küreselleşmenin homojen bir yapı mı heterojen bir yapı mı oluşturduğu tartışmalı bir konu olmasına rağmen, küreselleşme ile beraber farklılıkların ön plana çıkması ulus-devletin homojenliğini tehdit etmektedir. Bugün dünyanın bir ucunda yaşanan olaydan aynı anda

<sup>94</sup> Anthony Giddens, **Sosyoloji**, Hüseyin Özel, Cemal Güzel (çev..) 2. Baskı, Ankara: Ayraç Yayınevi, 2000, s.52-53.

<sup>95</sup> Şen, s.211-212.

birçok kişinin haberdar olması ve etkilenmesi teritoryal ulus-devlet yapılarının görmezden geldiği farklılıkları harekete geçirmektedir. Toplum içerisindeki farklı gruplar iletişim araçlarının etkisi ile hak taleplerinde bulunmaya başlamışlardır. Bu hak taleplerine olumlu cevap alan gruplar diğer azınlıktaki gruplar için teşvik edici bir unsur olmakta ve bu hak talepleri global bir boyuta taşınmaktadır. Bu durum ise homojenliğe, dolayısıyla ulus-devletin hem siyasî hem de toplumsal yapısına karşı bir tehdit oluşturmaktadır.<sup>96</sup>

Öngörülen homojen toplum yapısı için bir tehdit oluşturan farklılıkların ve toplum içerisindeki azınlıkların hak talepleri, ulus-devletin ideal vatandaş anlayışını da etkilemektedir. Devletin öngördüğü etnisite, dil, kültür gibi kriterlere uymayan ve devletin kendi yapısına uydurmaya çalıştığı farklılıklar - küreselleşmenin de etkisiyle - hak talebinde bulunmaktadır. Onların bu talebi karşısında ulus-devletin vatandaşlık anlayışını ve bu doğrultuda gerçekleştirdiği eğitimini de değiştirmesi gerekmektedir. Ulus-devletin problemlerin çözümüne yönelik yeni vatandaşlık arayışları ilerleyen bölümlerde daha detaylı bir şekilde ele alınacaktır.

Küreselleşmenin ulus-devlet üzerindeki etkilerini Habermas üç husus ile sınırlayarak açıklamıştır. İlk olarak, devletin kendi sınırları dışında diğer aktörler tarafından alınmış kararların sonucu olarak devletin kontrol kabiliyetini ve gücünü yitirmeye başlamasıdır. Çevre kirliliği, organize suçlar, yüksek teknolojinin doğurduğu güvenlik riskleri, silah kaçakçılığı, diğer devletler tarafından yapılan uygulamaların – komşu ülkede inşa edilen ve yerel güvenlik standartlarına uymayan atom reaktörünün taşımış olduğu riskler gibi - sonucunda ulus-devletler kendi sınırları içerisindeki kontrol gücünü kaybetmeye başlamıştır.

Habermas'ın ifade ettiği ikinci husus ise, devletin karar mekanizmasında meydana gelen meşruiyet eksikliğidir. Devletin dışında uluslararası arenada alınan kararların devletlerarası antlaşmalar yoluyla kanunlaştırılması devletin karar mekanizmasında meşruiyet eksikliğini doğurmaktadır. Avrupa Birliği süreci ile beraber üye devletlerin Avrupa Birliğinde alınan kararları uygulamaları ulus-devletin meşruiyet kaybı açısından önemli bir örnektir.

Son olarak ifade edilen husus ise, devletin meşruiyet temin edici idari ve düzenleme hizmetleri sunmadaki yetersizliğidir. Ulus-devletlerin hâkimiyet sürdüğü alanla küreselleşmenin hâkim olduğu alanın karşı karşıya gelmesi ulus-devletleri kendi sınırları içerisinde yetersizliğe düşürmüştür.<sup>97</sup>

Küreselleşme ve ekonomi arasındaki ilişki en çok konuşulan konu olmuşlardır. Bunda hiç kuşkusuz ulus ötesi şirketlerin ekonomik dengeleri değiştirmedeki rolü büyüktür. Bu

<sup>96</sup> Age, s. 212.

<sup>97</sup> Jürgen Habermas, **Küreselleşme ve Milli Devletlerin Akıbeti**, Medeni Beyaztaş (çev.), İstanbul: Bakış Yayınları, 2002, s. 27-29.

şirketler ekonomiyi uluslararası arenaya taşımakta ve yaptıkları büyük işlerle her geçen gün daha da büyümektedirler.<sup>98</sup> Ekonomik güçlerin uluslararası şirketlerin elinde olması, iletişim ve ulaşım teknolojisinde meydana gelen hızlı değişimler ekonomi alanındaki küreselleşme sürecini ve ulus-devletin dengelerinin değişmesini de aynı oranda hızlandırmaktadır. Küreselleşme ile beraber ekonomik ilişkiler dünya çapında yoğunlaşınca ulus-üstü ekonomi yerel ilişkilerin yerini almaya başlamakta ve ulusal ekonomiler kendileri dışında büyüyen küresel ekonomiden olumsuz etkilenmektedir. Ekonomileri milli olan ve dışa karşı korumacı bir tavır sergileyen ulus-devletler uluslararası arenada her geçen gün hızla büyüyen dış ticarete karşı kendilerini koruyamamaktadırlar. Ulusal ekonomilerin sınırlandırılması ulus-devletlerin ekonomi alanındaki mutlak egemenliğini zayıflatmakta ve onları dönüşmeye zorlamaktadır.<sup>99</sup>

Ulus-devletin dönüşüm sürecinde etkili olan diğer önemli bir husus ise, ülkeler arasında – özellikle Avrupa’ya doğru - yaşanan yoğun göçlerdir. Göç olgusu insanlık tarihi kadar eski bir olgudur, fakat yirminci yüzyılda yaşanan yoğun göçler dünyanın siyasî, kültürel ve ekonomik yapısını oldukça derinden etkilemiştir. Göç, ekonomik, siyasî, coğrafi nedenlerden dolayı bir yerden başka bir yere yapılan kısa veya uzun vadeli yerleşim hedefi güden coğrafi, toplumsal ve kültürel yer değiştirme hareketi şeklinde tanımlanabilir.<sup>100</sup> Göçün siyasî, kültürel ve ekonomik sonuçlarından dolayı göç olgusu bugün birçok araştırmanın konusu olmuştur. Ancak yirminci yüzyılda meydana gelen göçlerin, kalıcılığı, hacmi ve etno-kültürel heterojenliği açısından beklenmedik bir şey olması ulus-devlet modelinde var olan sapmaları arttırmış ve yeni sapmalar üretmiştir. Rogers Burubaker, “... *kısmî üyelik statülerinin artması, vatandaşlığın azalan değeri, vatandaşlığın kutsallıktan arınması kültürel ulus üyeliği olmadan devlete tam üyeliğe yönelik artan talepler ve bu durumun örnekleri, çifte vatandaşlık sahibi kişilerin hızla artan sayısı ve uzun süredir sakin olan çok fazla sayıda insanın oy verme sürecinden dışlanması...*” gibi sapmaların ulus-devletin çözmesi gereken birçok yeni problemleri doğurduğunu ifade etmektedir.<sup>101</sup>

İkinci Dünya Savaşı sonrası yurtlarını işsizlik gibi sebeplerden dolayı terk eden göçmenler göç ettikleri ülkelerde ciddi bir yekûn oluşturmaya başlamıştır. İlk zamanlarda düşük ücret karşılığı göçmenleri çalıştıran ülkeler bu durumu geçici olarak görmüşlerdir. Belli bir zaman sonra ise göçmenlerin kültürel yapılarını muhafaza eden bir topluluk olarak yaşamlarını sürdürmeleri devletlerin halletmesi gereken bir problem olarak algılanmaya

<sup>98</sup> Giddens, *Sosyoloji*, s.52.

<sup>99</sup> Massimo Borlandi, Raymond Boudon, Mohamed Cherkaoui, Bernard Valade (hzl.), *Sosyolojik Düşünce Sözlüğü*, İstanbul: İletişim Yayınları, 2011, s.450-451.

<sup>100</sup> Cemal Yalçın, *Göç Sosyolojisi*, Ankara: Anı Yayıncılık, 2004, s. 13.

<sup>101</sup> Kadioğlu, s.62.



başlamıştır. Küreselleşmenin de etkisi ile farklı bir ülkede olmalarına rağmen kendi kültürlerini yaşatmaya devam eden göçmenler ulus-devlet yapısının başta homojen olarak kurgulanan devlet yapısı olmak üzere birçok alanını değiştirmeye başlamıştır. Böylelikle karşılaştıkları problemin çözümüne yönelik ulus-devletler yeni politikalar izlemişlerdir . Bu politikalardan en yaygın olanları eritme, farklılaştırılmış dışlama ve çokkültürlülük politikalarıdır.<sup>102</sup>

Eritme politikası, göçmenlerin ulusal dili öğrenme ve yeni yerleştikleri toplumun kültürel ve toplumsal pratiğini olduğu gibi kabul etmesi yönünde yapılan telkinlere dayalı bir politikadır. Bu politikanın temel amacı göçmeni yabancı kimliğinden arındırmak ve toplum içerisinde asimile olmasını sağlamaktır. Göçün ilk yıllarında yoğun olarak uygulanan bu politika istenilen sonuçları vermediği için farklı politikalara başvurulmuştur.<sup>103</sup>

Farklılaştırılmış dışlama politikası ise göç edenlerin toplumla uyumlu bir hale getirilmesinin yani bütünleştirilmesinin daha yumuşak ve esnek politikalarla gerçekleştirilmesidir. Aslında bu politika katı eritme politikasının yumuşatılmış halidir. Çünkü farklılıkların toplumla uyumundan kastedilen toplumun genel görünümüne uymalarıdır. Böylelikle uzun vadede gerçekleşmesi planlanan bir süreç olsa da farklılaştırılmış dışlama politikası farklı grupların hak taleplerine cevap verememektedir ve ulus-devlet hala homojen yapısını korumak istemektedir.<sup>104</sup>

Son olarak bahsedeceğimiz politika ise çokkültürlülüktür. Çokkültürlülük politikalarının temelinde yatan kavramlar kimlik ve farklılık kavramlarıdır. Farklılıkların ve farklı kimliklerin bir arada yaşamasını öngören bu politika ulus-devletin homojenlik vurgusunun değişimine dair atılan önemli bir adımdır. Homojen toplum yapısı içinde farklı kültürlerle de yaşam alanı sunan bu politika, toplumsal doku içerisindeki farklılıkları toplumun bir zenginliği olarak görmekle beraber onların siyasî alanda da aktif katılımlarını hedeflemektedir.<sup>105</sup> Çokkültürlülük üzerinde en çok tartışılan ve devletlerin bu değişim sürecinde sıklıkla uyguladıkları bir politika olmuştur. Bu sebeple ilerleyen kısımlarda çokkültürlülük daha detaylı bir şekilde ele alınacaktır.

### **3.2 Ulus-Devletten Günümüze Değişen Vatandaşlık Anlayışı ve Vatandaşlık Eğitimi**

Küreselleşme ve göç olgusu gibi sebeplerden dolayı ulus-devletin vatandaşlık anlayışı zorunlu bir değişim sürecine girmiştir. Değişen şartlar karşısında modern ulus-devlet anlayışı

<sup>102</sup> Nermin Abadan-Unat, **Bitmeyen Göç Konuk işçilikten Ulus-Ötesi Yurttaşlığa**, İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 2002, s.281.

<sup>103</sup> Age, s.281-282.

<sup>104</sup> Age, s. 282

<sup>105</sup> Age, s. 282.

farklı grupların siyasal katılımının artmasının önünde bir engel haline gelmiştir. Ulus-devletin temel ideolojisini oluşturan ulusçuluk giderek eski heyecanını kaybetmekte ve devletin bünyesi içerisinde yaşayan farklılıkların siyasal katılım ve diğer haklarının önünde bir engel oluşturmaktadır. Böylelikle, vatandaşlığın demokratikleşmesi, vatandaşlığın ulus-devlet klasik vatandaşlık anlayışının değişmesi ile mümkün görünmektedir.<sup>106</sup>

Aydınlanma'nın evrenselci anlayışı karşısında toplumsal yaşam benzerlikler üzerine inşa edilirken, günümüzde ise vurgu farklılıklar üzerinde yoğunlaşmıştır. Homojen toplum yapısı yerini heterojenliğe bırakmakta ve bu heterojenlik içerisinde farklılıkların *tanınma* ve *eşit statü* istekleri devletlerin çözüme ulaştırması gereken problemleri oluşturmaktadır. Dinsel, etnik ya da dilsel açıdan çoğunluğa nazaran farklı olan toplumlar kendilerinin tanınmalarının yanı sıra modern demokraside eşit statü taleplerinde de bulunmaktadır.<sup>107</sup>

Toplum içerisinde dinsel, etnik ve dilsel farklılıkları ifade eden azınlık kavramı modern çağa ait bir kavram olmamakla beraber, Fransız devrimi sonrasında ulus-devlet ile beraber yeni bir içeriğe kavuşmuştur. Ulus-devlet yapılarında azınlık, başka bir ulusun siyasal organizasyonu içerisinde yaşayan, özel bir ulusal karaktere sahip olan fakat siyasal katılım ve diğer bazı vatandaşlık haklarından mahrum bırakılan insan toplumlarını ifade etmektedir. Fransız devrimi sonrası günümüzdeki anlamıyla kullanılmaya başlayan azınlık kavramının zamanla içeriği daha da genişletilmektedir. Evsizler, özürlüler, yabancı işçiler, eşcinseller ve uyuşturucu bağımlıları gibi gruplar da devlet bünyesinde azınlık olarak kabul edilmektedir.<sup>108</sup> Kürselleşme ile beraber yaşanan dönüşümler neticesinde liberal vatandaşlık teorisyenleri farklılıkların ifadesi olan azınlık gruplarını iki kategoride değerlendirmektedirler. Bunlardan ilki çokuluslu devlet yapısına sahip olan devletlerin bünyelerinde yaşayan ulusal azınlıklar, ikincisi ise – özellikle savaş sonrası – başka ülkelerden gelen göçmenler yani etnik gruplardır.<sup>109</sup>

Ulus-devletin homojen bir toplum düşüncesi, değişen dünya karşısında geçerliliğini yitirmeye başlamıştır. Ulus-devletler kendisine yönelik bu tehditleri etnik temizlik, asimile etme gibi daha önceleri başvurdukları yöntemlerle ortadan kaldırmaya çalışsalar da hızla değişen dünya karşısında bu yöntemler yeterli olamamıştır. Bunun neticesinde ya ulus-devlet yapıları ortadan kalkacak ya da ulus-devletler ulusal ve etnik azınlıkların farklılıklarını kendi ideolojisine uygun bir şekilde yeniden tanımlama ve tanıma öngörüsünde bulunmaktadır. Dünya üzerindeki birçok devletin ulus-devlet olarak varlığını devam ettirmesi ulus-devletin

<sup>106</sup> Kadioğlu sy. 31.

<sup>107</sup> Üstel, *Yurttaşlık ve Demokrasi*, s. 35-36.

<sup>108</sup> Age, s. 37.

<sup>109</sup> Kymlicka, s. 54.

sonunun geldiğine dair düşünceleri pek doğrulamamaktadır. Bununla beraber ulus-devletlerin vatandaşlık anlayışında bir dönüşüme gittiği açıktır. Bu dönüşümü düşünürlerin üzerinde bütünleştikleri iki vatandaşlık yaklaşımı üzerinden ele alacağız. Bunlar, *liberal-bireyci vatandaşlık* ve *toplulukçu vatandaşlık* anlayışlarıdır. Bu iki vatandaşlık anlayışına ek olarak çokkültürlülük politikasının vatandaşlık anlayışına da değinmek gerekmektedir.

### 3.2.1 Liberal-bireyci Vatandaşlık Anlayışı

Türkçede “hürriyet”, “özgürlük” ve “serbestlik” anlamına gelen liberalizmin çıkış kavramı olan “liberté” sözcüğü, bireyin özgürlüğünü ifade etmektedir. Liberalizm son dönemlere ait bir kavram olmamakla beraber tek tip bir teori de değildir. Bazı düşünürler liberalizmi, felsefi, siyasî ve toplumsal bir teori olarak görürken bazıları ise sadece ekonomik açıdan değerlendirmişlerdir. Bu sebeple kavram temelde bireyin özgürlüğünü ifade etse de kullanım açısından farklılıklar gösterebilmektedir. Bizim açımızdan belirtilmesi gereken önemli bir husus, liberal-bireyci anlayışın liberalizmin sadece bir türü olduğudur.<sup>110</sup>

Klasik vatandaşlığın *görev* odaklı anlayışının aksine liberal-bireyci vatandaşlıkta *hak* temelli bir anlayış vardır. Liberal-bireyci yaklaşım adından da anlaşıldığı gibi bireyin haklarının ön plana çıkarıldığı bir anlayıştır. Haklar bireyin vazgeçilemez içsel bir parçasıdır ve bireyler bu haklar noktasında gerek toplumdan gerekse devletten önce gelir.<sup>111</sup> Bireyin sivil, siyasal, hukuksal ve dinsel hakları 17. yy.’dan 20. yy.’a kadar geçen sürede tartışılmış ve aşamalı olarak kazanılmış haklardır.<sup>112</sup>

Liberal anlayışın ifade ettiği haklar bireylerin ifade özgürlüğü, toplanma ve dernek kurma özgürlüğü, oy kullanarak siyasi alana katılabilme hakkı, hukuk karşısında adil yargılanma hakkı, herhangi bir kısıtlama olmadan özgürce ibadet edebilme gibi hakları içine alır. Liberal anlayışın vatandaşını özgürleştirme maksadıyla ona sunmuş olduğu haklar bireyseldir ve toplumun geneli adına asla feda edilmemelidir.<sup>113</sup>

Klasik vatandaşlığın dayandığı *görev* odaklı anlayış *pratik* bir vatandaşlık anlayışdır. Klasik anlayışta, vatandaşın devletine karşı vergilerini ödeme, askerlik yapma gibi pratiğe dayalı görevleri vardır. Bu pratikler yerine getirildiği oranda devlet tarafından vatandaş olarak kabul görmektedir. Liberal-bireycilikte ise bir *statü* olarak vatandaşlık anlayışı vardır. Bu

<sup>110</sup> GÜSAMETTİN ERDOĞAN, “Çokkültürlülük, Çoğulculuk ve Din Eğitimi: Fırsatları ve Sorunları”, (Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi SBE, 2012), s.88.

<sup>111</sup> KADIOĞLU, sy. 95.

<sup>112</sup> Savaş sonrası dönemde vatandaşlık üzerine yazdığı yazılarla adından sıkça söz ettiren T.H. Marshall, liberal anlayışın hak temelli vatandaşlık anlayışını tarihsel süreç içerisinde değerlendirmektedir. Marshall’a göre, sivil hakların oluşumu 18.yy.a siyasal hakların oluşumu 19.yy.a ve sosyal hakların oluşumu ise 20.yy.a rastlamaktadır. Bu zaman dilimleri arasında her ne kadar bir esneklik olsa da hakların elde edilmesi zamanla ve uzun bir süreç sonucu gerçekleşmiştir. (T.H. Marshall ve Tom Bottomore, **Yurttaşlık ve Toplumsal Sınıflar**, Ayhan Kaya (çev.), İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi, 2016, s. 25.)

<sup>113</sup> KADIOĞLU, s.95.

statü bireyin vazgeçilemez içsel bir parçasıdır. Bireyler vatandaş olmak için herhangi bir şey yapmak zorunda değildirler, bu statü onlara hak olarak verilmiştir. Her tür kamusal katılım ve siyasi eylem bireylerin hakkıdır. Dışarıdan bir otorite tarafından onlara dayatılamaz. Aynı zamanda vatandaşlar devlet ve toplum tarafından rahat bırakılmanın ötesinde hiçbir şey istemeyebilir ve statülerinin ayrıcalığını ve özgürlüklerinin keyiflerini sürebilirler.<sup>114</sup>

Liberal-bireyci anlayışta vatandaşın yaşam alanı kamusal ve özel alan şeklinde ikiye ayrılmaktadır. Kamusal alan içerisinde bireyin toplumla ve devletle olan ilişkilerini düzenlemek adına vatandaşına, diğer vatandaşların benzer haklarına saygı duyma, vergi ödeme, tehdit altındayken ülke savunması gibi görevler yükler. Fakat birey bu görevler bakımından da özerk ve egemendir, vatandaşlar olarak kamusal alanda eylemde bulunup bulunmamak onların tercih edeceği bir şeydir. Ahlakî ve dinî bazı meseleler ise özel alana bırakılmış ve vatandaş özel alanı içerisinde hiçbir dayatmaya maruz kalmadan özgürce yaşayabilmelidir.<sup>115</sup>

### 3.2.2 Toplulukçu Vatandaşlık Anlayışı

Liberal-bireyci yaklaşım 1980'lerden başlayarak toplulukçu vatandaşlık yaklaşımı olarak tanımlanan bir başka düşünce tarafından eleştirilmeye başlanmıştır. Liberal anlayışın bireyi toplumdan soyutlaması ve ona içinde bulunduğu toplumdan bağımsız bir şekilde haklar sunması toplulukçu anlayışa göre gerçekle uyuşmamakta ve hayali bir birey anlayışı sergilemektedir. Liberal yaklaşımların bireyi bu denli soyut bir şekilde ön plana çıkarmasına karşılık, toplulukçu yaklaşım bireyi tarihsel, kültürel ve toplumsal bağlamı içerisinde değerlendirmenin gerekliliğini vurgulamaktadır.<sup>116</sup>

Toplulukçu yaklaşımın liberalizme yönelik bir diğer eleştirisi ise bireyin ahlakî ve dinî sorunlarını özel alana bırakarak bu meselelere karşı ilgisiz kalmasıdır. 1980 sonrası dönemde küreselleşmenin de etkisiyle özellikle çok uluslu devlet yapıları içerisinde bulunan azınlıkların ve yoğun göçler sonrası başka bir ülkeye yerleşen göçmenlerin talep ettiği haklar genellikle onların grup haklarıyla ilgili istekleridir ki liberalizm bunları özel alanda değerlendirme eğilimindedir. Toplulukçu yaklaşım ise onların bu isteklerini bir ortak yarar paydası altında çözüme ulaştırmaya çalışmaktadır. Liberalizmin vatandaşlığı hak ve talepler sistemine tutsak eden anlayışına karşı, toplulukçu anlayış vatandaşlığı topluluğa aidiyetle ortak yarara karşı bir sorumlulukla siyasal alana eklemeyi amaçlamaktadır.<sup>117</sup>

Ulus-devletin, azınlıkların ve göçmenlerin taleplerinin çözümüne yönelik vatandaşlık

<sup>114</sup> Age, s.96-97.

<sup>115</sup> Age, s.94-96

<sup>116</sup> Üstel, *Yurttaşlık ve Demokrasi*, s.64.

<sup>117</sup> Age, s.64.

anlayışındaki dönüşümünü salt liberal-bireyci ya da toplulukçu vatandaşlık anlayışı ile açıklamak yeterli olmamaktadır. Bunda hiç kuşkusuz azınlıkların ve göçmenlerin ait oldukları toplumların kültürlerini yaşama, dillerini konuşma ve farklılıkları ile siyasi alanda temsil edilebilme haklarının hem bireysel talepler hem de grupsal talepler olması etkindir.

### 3.2.3 Çokkültürlülük Politikasının Vatandaşlık Anlayışı

Yirminci yüzyıla gelindiğinde farklılıkların küresel bir boyutta konuşulup tartışıldığı bir dönemde birçok düşünürün üzerinde konuştuğu - yeni bir kavram olmamakla beraber – vatandaşlık anlayışının dönüşümü noktasında çokkültürlülük kavramına da değinmek gerekmektedir. Bu bağlamda, birçok düşünürün göre, çokkültürlülük, toplulukçu anlayışın bir ürünü olarak kabul edilse de Kymlicka gibi düşünürlerin göre liberalizm ve toplulukçu anlayışlarla aynı oranda ilişkili bir kavramdır.<sup>118</sup> Bu sebeple çokkültürlülüğü ayrı bir başlık altında değerlendirmek daha uygun olmaktadır.

Çokkültürlülük, tarihsel açıdan günümüze has bir kavram değildir. Ulus-devlet öncesi dönemde de ulus-devlet sistemine geçmiş devletlerde de topluluk içerisinde çeşitlilik her zaman ola gelmiştir. Fakat bu çeşitlilik günümüzde vatandaşlık teorisyenlerinin üzerinde tartıştıkları bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu sebeple çeşitliliğin ifadesi olan çokkültürlülük de oldukça sık konuşulan bir kavram olarak içeriği doldurulmaya çalışılmaktadır.

“Çokkültürlü” kavramı, etnik ya da dinî bakımdan bir çeşitlilik durumunu ifade ederken, “çokkültürlülük” bu çeşitlilik durumuna bir zenginlik olarak bakmayı ve onun kamu desteği ile korunmasını, gelişmesini hedeflemektedir.<sup>119</sup> Toplum içerisinde bulunan farklılıkların kamu desteği ile korunması aynı zamanda ulus-devletin homojen toplum oluşturma düşüncesinin de değişmekte olduğunun bir ifadesidir. Modern ulus-devletin homojen toplum yapısının dayattığı tek tipleştirme, çokkültürlülük politikası ile heterojen toplum yapısı içerisinde farklılıkları bir zenginlik olarak algılamaya dönüşmektedir. Böylelikle, çokkültürlülük bir devlet politikası olarak görüldüğü zaman klasik tek tip vatandaşlık anlayışının yerine farklılıklara saygılı ve hoşgörülü vatandaşlık anlayışına göre vatandaş yetiştirmek temel politika olmaktadır.

Çokkültürlülük, toplum içerisindeki farklı kültürlere saygılı ve hoşgörülü yaklaşan vatandaşlar yetiştirmeyi hedeflediği gibi her bireyin ait olduğu kültürle beraber siyasi alanda da aktif bir rol oynamasını da hedefler. Böylelikle, kültürel farklılığa sahip vatandaşlar toplum

<sup>118</sup> Will Kymlicka, Çokkültürlü Yurttaşlık Azınlık Haklarının Liberal Teorisi adlı eserinde azınlıklara verilecek hakların bireysel haklardan farklı olmadığını ve onların sorunlarının çözümünde liberal bir yaklaşım içerisinde olunması gerektiğini savunmaktadır.

<sup>119</sup> Erdoğan, s. 73-74-75.

içerisinde bir zenginlik olmaktan öte devlet içerisinde bir aidiyetliğin de ifadesi olmaktadır.<sup>120</sup> Dinsel, dilsel, etnik ve kültürel açıdan farklı olan insanlar farklılıkları ile beraber vatandaş statüsüne sahip olabilmektedirler. Bu statü farklılıklara sahip bireylerin kendi dillerini konuşabilme, kendi dinlerini ve kültürlerini toplum içerisinde – devletin herhangi bir dayatması olmadan – yaşayabilme hakkını da beraberinde getirmektedir.

Ulus-devletin küreselleşme ve göçler karşısındaki zorunlu değişimi hiç kuşkusuz eğitim anlayışına da yansımıştır. Ulus-devlet eğitiminin içeriği, amaçları ve yöntemleri değişmiştir. Artık okullarda salt ulusçuluğa indirgenmiş bir anlayışa yönelik eğitimin verilmesinin yanlışlığı ifade edilirken okulun çocukları farklılıklara karşı duyarlı olmaları konusunda bilinçlendirmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bu amaca hizmet edecek eğitim programları tercih edilmiş ve konular eğitim müfredatına dâhil edilmeye başlanmıştır.<sup>121</sup> Farklılıkların bu denli konuşulduğu bir ortamda farklılıklara karşı hoşgörölü ve saygılı vatandaşlar yetiştirmek temel amaç olmuştur. Böylelikle klasik vatandaşlık eğitimi de vatandaşlık anlayışı ile orantılı bir şekilde değişim sürecine girmiştir.

Çokuluslu ve çokkültürlü devletlerde toplumsal bütünlüğün sağlanabilmesi ve bir uzlaşma içerisinde yaşanabilmesi için örgün ve yaygın eğitimde kapsayıcı ve farklılıklara karşı duyarlı eğitim yaklaşımlarının geliştirilmesi gerekmektedir. Farklılıklarla beraber yaşayan bireylerin farklılıkları müzakere edebilmeleri ve bu farklılıkları doğru şekilde anlamlandırabilmeleri toplumun huzur ve geleceği açısından büyük önem taşımaktadır. Farklılıklara karşı hoşgörölü ve saygılı bir neslin yetiştirilmesi için de ulus-devlet anlayışındaki eğitimin yeniden düşünülmesi gerekmektedir.<sup>122</sup>

Toplum içerisinde bulunan farklı grupların, farklılıklarıyla yaşama taleplerini karşılayacak adil, katılımcı, fırsat eşitliği ekseninde, insan hakları ile uyumlu eğitimi devletler eğitim müfredatlarında yansıtmaya başlamaktadırlar. Böyle bir eğitim ihtiyacının doğmasında iki temel amaç vardır. Bunlardan ilki, klasik anlayışta var olan ayrımcı, ötekileştirici ve asimilasyonist politikaların yerine farklılıkların birer zenginlik ve modern yaşamın bir gereği olduğu yönündeki çokkültürlü temalar işlenerek azınlıklara ve göçmenlere kucak açmaktır. İkincisi ise, özellikle yoğun göç almış ülkelerde yerli halkın dışlayıcı, ayrımcı tutumlarının neticesinde azınlıkların yanı sıra yerli halkında eğitilmesi gerekliliğini ortaya çıkarmasıdır.<sup>123</sup>

Küreselleşme gibi bir olgunun etkisiyle bütün dünyanın ortak problemi haline gelen farklılıklar meselesinin çözümü için uygulanan eğitim Batı'dan başlayarak Doğu'nun da dâhil

<sup>120</sup> Age, s.74.

<sup>121</sup> Mustafa Safran ve Dursun Dilek (Ed.), **21. Yüzyılda Kimlik, Vatandaşlık ve Tarih Eğitimi**, İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi, 2008, s.219.

<sup>122</sup> Osmanoğlu, s.58.

<sup>123</sup> Age, s.59.

olduğu küresel bir boyuta taşınmaktadır. Her ülke kendi toplumsal yapısına uygun olarak farklılıkları eğitim müfredatına daha yoğun bir şekilde dâhil etmektedir. Farklılıkları müfredat yoluyla okula taşımak bugün eğitime saygılı, empatik, anlayışlı gibi kavramları dâhil etmektedir. Bu kavramların pekiştirilmesi açısından bireylerin hem okul içerisinde hem de okul dışında farklılıklarla hoşgörülü bir ilişki kurmalarına yönelik sınıf içi ve dışı farklı gruplarla çalışmaları teşvik edilmektedir. Bu anlamda iş birliğine dayalı bir öğrenme anlayışı sergilenmektedir.<sup>124</sup>

Değişen vatandaşlık anlayışı doğrultusunda verilecek olan eğitim aynı zamanda küresel vatandaşlık eğitimi şeklinde de olmalıdır. Günümüzde bireyler sadece yaşadıkları toplumlarla ilişki halinde değildir, aynı zamanda dünyanın farklı bölgesinde yaşayan insanlarla da etkileşim içerisinde. Farklılıklara karşı hoşgörüyü dayalı verilen bu eğitim dünyanın farklı bölgelerinde yaşayan dilleri, kültürleri ve inançları farklı insanları da kuşatıcı olmalıdır. Bu sebeple ulus-devletin ulusal eğitim anlayışına göre yapılmış olan eğitim müfredatı çağın bu ihtiyaçlarına cevap verememektedir. Klasik eğitim anlayışı kapsam ve içeriği genişletilmiş küresel konuların da ele alındığı bir eğitim haline dönüşmüştür. Bu bağlamda, UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) tarafından ortaya konan küresel vatandaşlık hedefleri aynı zamanda değişen vatandaşlık eğitiminin hedeflerini de ortaya koymaktadır. Bunlar;

- *Kültür, dil, din gibi farklılıkları tanımak ve değerli kabul etmek; bu farklılıkların gittikçe arttığı ve konuşulduğu bir dünyada yaşama becerileri geliştirmek,*
- *Eleştirel düşünme-sorgulama, bilgi teknolojileri, medya okuryazarlığı, karar verme, problem çözme, barışın tesisi, bireysel ve toplumsal sorumluluk içeren konularda vatandaşların eleştirel düşünme becerilerini geliştirme,*
- *İnançların ve değerlerin siyasi ve sosyal karar alma süreçlerini nasıl etkilediklerini tanımak ve irdelemek,*
- *Toplum içerisinde ve dünyada beraber yaşadığı farklılıklar için saygılı tutum geliştirmek,*
- *Cinsiyet, sosyo-ekonomik durum, kültür, din, yaş ve diğer konulara dayalı olarak eşitsizlikleri eleştirel bir şekilde inceleme becerileri geliştirmek,*
- *Ulusal ve küresel düzeyde çağdaş küresel sorunlara dair bilgili, ilgili ve sorumlu birer vatandaş olarak katılmak ve katkı sağlamak.<sup>125</sup>*

Farklılıklara karşı hoşgörünün oluşturulmaya çalışıldığı bir eğitim anlayışının yanında

<sup>124</sup> Age, s.60.

<sup>125</sup> UNESCO, "Global citizenship education: Topics and learning objectives.", **UNESCO web site:** <http://www.unesco.org/new/en/global-citizenshipeducation/dan>, Aktaran: Kerem Çolak, " Sosyal Bilgiler ile Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Derslerinde Küresel Vatandaşlık Eğitimi, (Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi SBE, 2015), s.40-41.

– özellikle toplum içerisindeki azınlık gruplarının – kendi dillerinde eğitim ve din eğitimi gibi istekleri de bugün devletlerin çözmesi gereken bir problem olarak görülmektedir. Din eğitimi bir sonraki bölümde detaylı bir şekilde ele alınacağı için burada azınlıkların dilsel farklılıklarıyla tanınmak istemelerinin eğitime yansımalarına kısaca değinilecektir.

Ulus-devlet yapılarında eğitim, çoğunluğun kullandığı dilin okullarda eğitim dili olarak kullanıldığı tek dilli bir eğitim şeklindedir. Üstel'e göre, asimilasyonist stratejinin bir neticesi olarak uygulanan bu eğitim şekliyle zaman içerisinde farklı dillerin gündelik kullanımdan düşmesi beklenmekteydi. Fakat etnik grupların dillerini sözlü gelenekle koruma çabaları bu stratejinin geçersizliğini göstermiştir.<sup>126</sup> Böylelikle, zamanla sözlü gelenekle korudukları dilleri eğitim alanında da resmileştirmek bu grupların en önemli hak taleplerinden birine dönüşmüştür.

İkinci Dünya Savaşı sonrası dönemde kendi dillerini kullanmaktan mahrum bırakılan bireyler yada gruplar dillerini kullanma ve bu dilde eğitim alma talebinde bulunmaktadır. Özellikle çokuluslu devlet yapısına sahip ülkelerde dil farklılıklarının tanınması meselesi devletlerin önemli bir gündemini oluşturmaktadır. Azınlıkları memnun etmenin yolu ise eğitim politikalarına dilsel farklılıkları da dâhil etmekten geçmektedir. Günümüz dünyasında hemen her ülke bu konuda farklı bir politika takip etmektedir.<sup>127</sup> Dilsel hak talepleri genel eğitimin bir parçası olup din eğitimi ile ilgili olmadığı için çalışmamızda üzerinde daha fazla durmak gerekli görülmemiştir.

### 3.3 Dönüşen Ulus-Devletlerde Din Eğitimi ve Yeni Din Eğitimi Yaklaşımları

Küreselleşme dünya üzerinde siyasî, sosyal, ekonomik birçok dengenin değişmesinde etkili olduğu gibi insan hayatının önemli bir parçası olan din olgusu üzerinde de etkili olmuştur. Ekonomi, siyaset ve kültürel öğelerin küreselleşmesi gibi dinde küreselleşmektedir. Din olgusunun global bir boyuta taşınması sağlıklı bir din eğitimi ihtiyacını tekrar gündeme getirmektedir. Küreselleşme ve din etkileşimi ulus-devletlerin din eğitim anlayışlarını da etkilemektedir.

Ulus-devletlerde genellikle vatandaşlık eğitimi din eğitimine bir alternatif olarak düşünüle gelmiştir. Bundan dolayı daha önce geçtiği üzere ulus-devletlerde din eğitimi ya okul müfredatından tamamen çıkarılmış ya da eğitim müfredatına bazı kısıtlamalar çerçevesinde dâhil edilmiştir. Küreselleşmenin din olgusu üzerindeki etkileri ulus-devlet anlayışındaki din eğitiminin konumunu da değiştirmektedir. Bu süreçlerin neticesinde ulus-devletlerin din eğitimine okul müfredatı içerisinde nasıl bir konum verdiklerine geçmeden

<sup>126</sup> Üstel, *Yurttaşlık ve Demokrasi*, s.27.

<sup>127</sup> Age, s.21-25.



önce, ulus-devlet yapısını derinden etkileyen küreselleşmenin din ile ilişkisine değinmek gerekmektedir. Dinin küreselleşme karşısındaki konumunu incelemek din eğitimi yaklaşımlarındaki dönüşümleri anlamamız açısından önem arz etmektedir.

İnsanların ve toplumların yaşamlarında, yaşayış şekillerinde önemli bir yeri olan dinin de bu süreçte, küreselleşme ile etkileşime girmesi kaçınılmaz olmuştur. Din ve küreselleşme ilişkisine baktığımız zaman tek yönlü bir ilişki den bahsetmek mümkün değildir. Küreselleşme dini olumlu ve olumsuz açılardan etkilemektedir. Çalışmalar, küreselleşmenin bir taraftan geleneksel yapıları tehdit ederken bir taraftan da yereli tekrar canlandıran bir süreç olduğunu göstermektedir.<sup>128</sup> Böylelikle küreselleşmenin geleneksel yapıları tehdit etmesi dini olumsuz etkileyebileceği gibi yereli tekrar canlandırması bağlamında olumlu bir etki de yapabilmektedir.

Modern devlet yapısı olan ulus-devletlerin dine yaklaşımları her ne kadar farklılık arz etse de, - sekülerizmin de etkisiyle - genel olarak din kamusal alandan çok, özel alanda yaşanan bir olgu olma sürecine girmiştir. Küreselleşme dini özel hayata çekmekte ve böylelikle dinin toplumsal hayata bakan kısmı oldukça zayıflamaktadır. Bu görüşü savunan düşünürlerin bazıları dinin özelleşmesini geleneksel dinlerin toplumsal alanda etkisini giderek yitirmelerine, bazıları dinlerin cemaat ruhlarını kaybetmelerine, diğer bir kısmı da dinin ahlakî birliği temin etmede başarısız olmasına bağlamaktadırlar.<sup>129</sup> Bununla beraber dinin toplumsal alandaki etkisini kaybetmesinde kuşkusuz küreselleşmenin homojenleştirici rolü de etkili olmaktadır. Örneğin, günümüzde iletişim araçlarının da yardımıyla popüler olan bir futbolcu veya şarkıcı dini değerlerden daha çok bilinmekte ve ilgi görebilmektedir. Bunun neticesinde birey küresel topluma entegre olabilmek için popüler kültürün nesnesi ile daha fazla ilgilenmekte ve kendi dini değerlerini özel alanda yaşamayı tercih edebilmektedir. Bu durum ise dinin özelleşmesini daha da hızlandırmaktadır.<sup>130</sup>

Küreselleşme toplumları homojenleştirmesinin yanı sıra, - özellikle günümüzde - toplumdaki yerellikleri de ön plana çıkararak onların heterojen yapılarına da vurgu yapmaktadır. Küreselleşme dini özelleştirerek dine karşı bir tehdit oluşturmanın yanı sıra yereli canlandırarak dini farklılıkların algılanmasını da sağlamaktadır. Teknoloji ve iletişim araçlarındaki hızlı değişimler neticesinde bugün insanların dünyanın değişik bölgelerindeki olaylardan aynı anda haberdar olabilmeleri dünya üzerinde yaşanan dinlere karşı bireylerde bir farkındalık oluşturmaktadır. Aynı anda birçok dinle muhatap olan bireyin bu dinlere karşı takındığı tavrın toplumu kaosa mı yoksa hoşgörölü bir ortama mı dönüştüreceği devletlerin

<sup>128</sup> Adnan Aslan, "Küreselleşme ve Din", **Küreselleşme, İslam Dünyası ve Türkiye**, Vol.38, No.8 (Kasım 2001), s.177.

<sup>129</sup> Age, s.178.

<sup>130</sup> Ümit Aktı, "Sosyolojik Açıdan Küreselleşme ve Din", (**Yayınlanmamış Doktora Tezi**, Dokuz Eylül Üniversitesi SBE, 2008), s..85.

din eğitimi politikalarının şekillendirmesinde önemli etkenlerden biri olmaktadır.

Kendi inandığı din dışında birçok dinle muhatap olan bireyin bu dinlere karşı dışlayıcı bir yaklaşım mı yoksa kapsayıcı bir yaklaşım mı geliştirmesi gerektiği küreselleşme din ilişkisi bağlamında tartışılan konuların en önemlilerindedir. Birçok dinin kendisini nihaî noktada tek kurtuluş yolu olarak görüyor olması *ötekine* karşı *dışlayıcı* bir tutum sergilenmesine sebep olabilmektedir. Kendi dışındaki dinleri batıl, rakip ve hatta düşman olarak gören dinî yaklaşımların diğer dinlerle bir çatışma ortamı oluşturma ihtimali yükselebilmektedir. Farklı din mensuplarının bir arada yaşadığı toplumlarda - küreselleşmenin de etkisi ile - farklı dinlerin daha fazla konuşulması ve insanların kendi dinlerini rahatça yaşama isteği sonucunda toplumun bir kaos ortamına sürüklenme korkusu bazı dinlerin kendilerini tek kurtuluş olarak görme düşüncelerinde bazı değişiklikleri zorunlu kılmıştır. Özellikle aydınlanmanın modern düşüncesi ve onun beraberinde gelen küreselleşmenin doğduğu coğrafyanın hâkim dini Hıristiyanlığın bu hususta verdiği tepki çok hızlı olmuştur. Fakat burada belirtilmesi gereken önemli bir husus ise Hıristiyanlığın ve İslamiyet'in bu konuya verdiği tepkilerin aynı olmadığıdır.<sup>131</sup>

Geleneksel Hıristiyan öğretilerinde İsa Mesih öncesinde ve sonrasında onu tanımayan herkesin kaybettiği ve kilisenin tek kurtuluş yolu olduğu kabul edilir. Fakat Hıristiyanlığın tarihine baktığımız zaman onun bu düşünce yapısının zamanla değişime uğradığı görülmektedir. 1963-65 yılları arasında yapılan İkinci Vatikan Konsili'nde bu konu gündemi oluşturmaktaydı, fakat konsilin toplanma amacı kilisenin kendini tek kurtuluş olarak gördüğü düşüncesinin tekrar değerlendirilmesi olmasına rağmen bu konuyla ilgili toplantıda yeterli değerlendirme yapılmamıştır. Bu tarihten sonra kilisenin tek kurtuluş yolu olduğu düşüncesine dayalı *dışlayıcı* yaklaşım, Hıristiyan din adamlarının gündemini daha yoğun bir şekilde meşgul etmeye başlamıştır. Günümüzde bu anlayış birçok Hıristiyan teoloğu tarafından kiliseyi bir kurtuluş yolu olarak görmenin yanı sıra diğer dünya dinlerinin de kurtuluş yolu olabileceği şeklinde değişmektedir.<sup>132</sup>

Aslan'a göre, İslam'ın küreselleşmeye verdiği tepki ise Hıristiyanlık gibi olmamıştır. Bunda hiç kuşkusuz modernite ve küreselleşmenin İslam coğrafyasında İslam'a rağmen doğmamış olması etkindir. İslamiyet teolojik planda Hıristiyan inancında olduğu gibi ciddi dönüşümlere maruz kalmamıştır. Bunda hiç kuşkusuz İslam bütünlüğünün Kur'an tarafından korunması kadar modernitenin İslam'a rağmen değil onunla birlikte devam etmesi de

<sup>131</sup> Age, s.192

<sup>132</sup> John Hick, " Teolojide Kopernik Devrimi", Recep Kaymakcan (Ed.), **Çokkültürlülük, Eğitim, Kültür ve Din Eğitimi** içinde (119-135), İstanbul: Dem Yayınları, 2006, s.119-125-127-128.

etkendir.<sup>133</sup>

Küreselleşme din ilişkisinde bahsedebileceğimiz diğer bir husus ise küreselleşmenin tahrip ediciliğinin, dinin onarıcı ve hoşgörücü yapısına duyulan ihtiyacı arttırmasıdır. Küreselleşmenin temel fikri haline gelen kâr, kazanç, büyüme ve bireysel ekonomiye karşılık din fakirlere ve unutulmuşlara yardım etmek üzere toplumun kaynaklarının yeniden paylaşımını teşvik etmektedir. Bununla beraber küreselleşme sonucu hızla artan israf kültürüne, ekolojik ve çevresel tahribata, bireylerin toplumsal hayattan olabildiğince uzaklaşmaları sebebiyle oluşabilecek psikolojik felakatlere karşı din ihtiyaç duyulan desteği sağlamaktadır. Böylelikle küreselleşmenin verdiği zarara karşı onarıcı bir işlev gören dinlere bu süreçte duyulan ihtiyaç da artmaktadır.<sup>134</sup>

Küreselleşme, yaşanan yoğun göçler neticesinde geçmişe nazaran insanların başka dinlere karşı bilgi seviyelerindeki artış– olumlu, olumsuz - birçok bilgiye maruz kalınması din eğitimini ikinci plana atan ulus-devletlerin din eğitimini tekrar gündemlerine almalarını gerekli kılmaktadır.

Günümüzde birçok devlet çoğulcu bir yapıya sahiptir. Modern ulus-devletin etnik, kültürel, dini farklılıkları homojen toplum yapısı içerisinde barındıran anlayışı bugün heterojen toplum anlayışı ile karşı karşıya kalmaktadır. Toplumdaki farklılıkların konuşmaya başlanması, hoşgörüsüz bir ortamda ciddi kaos zemini oluşturabilmektedir. Ulus-devletin farklılıklara kapalı tek tipleştirilen eğitim sistemi ve özellikle dışlayıcı anlayışa yönelik eğitim verilen din eğitimi bu kaos ortamını daha da tetikleyebilmektedir. Ders kitaplarında yer alan çoğulcu yapıya karşı dışlayıcı tutumun neticeleri oldukça korkunç olabilmektedir. Bu durumu Beyza Bilgin şu şekilde ifade etmektedir: “...okul kitaplarımız birbirimize karşı baş edilemez yanlışlar ve peşin hükümlerle doludur. İnsanlığın bir bütün olarak gelecekteki gelişmesi için birbirimiz hakkındaki söylemlerimizi değiştirmemiz gerekiyor.”<sup>135</sup> Bu tutumun, geçmiş yıllarda yaşanan dinler arasındaki düşmanlığı diriltme tehlikesi vardır.

Geleneksel din öğretisindeki bireyin kendi inancı dışındaki inançlara dışlayıcı bir tutum sergilemesi günümüz dünyasında çok daha ciddi sonuçlar doğurabilmektedir. Bugün bazı çokkültürlü ve çok dinli yapıya sahip ülkelerdeki baskın etnik-dini unsurlar yaşanan terör olaylarını belirli bir dinle ilişkilendirip onlara karşı dışlayıcı bir yaklaşım içerisinde olabilmektedir. Bu durum, din eğitimi kitaplarının gözden geçirilmesini zorunlu kılmakta ve

<sup>133</sup> Aslan, s.192.

<sup>134</sup> İhsan Çapcıoğlu, “Küreselleşme, Kültür ve Din”, *Ankara Üniversitesi İlahiyat Dergisi*, Cild.XLIX, Sayı.2 (2008), s.157.

<sup>135</sup> Beyza Bilgin, “Önsöz”, Remziye Yılmaz (Ed.), *Kültürel Çeşitlilik ve Din* içinde, Ankara: Sinemis Yayınları, 2005.

bu çoğulcu yapının din dersi kitaplarına nasıl yansıtılması gerektiği önemli bir yer tutmaktadır. Birçok düşünür bu meselenin çözümüne dini çoğulculuk kavramı ile yaklaşmaktadırlar.

Dini çoğulculuk, günümüzde üzerinde yoğun tartışmaların yapıldığı bir kavramdır. Dini çoğulculuk en genel anlamıyla, “*dinler arasında herhangi bir ayırım yapmadan tüm dinlerin kaynak, doğruluk, ahlakî prensip ve hidayet noktaları açısından eşit bir statüye sahip olmaları anlamında bir hakikat ve ‘dinsel eşitçilik’*” olarak tanımlanabilir.<sup>136</sup> Dini çoğulculuk bu kullanım şekliyle günümüzde birçok devletin eğitim felsefesini oluşturmaktadır. Günümüzde dini çoğulculuk ilerleyen kısımlarda daha detaylı ele alacağımız birçok din eğitimi modelinde kendini göstermekte ve uygulanmaya çalışılmaktadır.

Din eğitimine duyulan ihtiyaç ve din eğitiminin değişmesini zorunlu kılan sebeplerden biri ise küreselleşmenin iletişim alanında yapmış olduğu devrimdir. Bugün insanlar internet aracılığıyla birçok bilgiye ulaşabilmektedirler. Din, inanç, kültür ile ilgili farklılıklar artık evimize kadar girebilmektedir. İnsanlar farklı dinlerle ilgili bir bilgi bombardımanına tutulmaktadır. Fakat bu kadar yoğun bilgiye maruz kalmak her zaman iyi sonuçlar doğurmayabilmektedir. İnternet veya sinema üzerinden edinilen yanlış dini bilgiler bireyleri ya kendi dinine iyice yabancılaştırmakta ya da yanlış bilgi yüklemesine maruz bırakmaktadır. Bu durum birçok dinin ortak problemini oluşturmaktadır. Geleneksel eğitimle verilen bir din eğitimi veya din eğitiminin olmaması bireyin maruz kaldığı bu durumdan onu kurtaramamaktadır. Bu sebeple yetişmekte olan neslin doğru dini bilgi donanımına sahip olması için yeni din eğitimi yaklaşımlarına ihtiyaç duyulmaktadır.<sup>137</sup>

İletişim araçları sebebiyle bu kadar yoğun bilgi birikimine maruz kalan birey yaşadığı toplumda var olan diğer dini inanışların da farkına varmaktadır. Bireyin edindiği bu bilgi birikimi doğru ve sağlıklı değilse birey toplumdaki dini çoğulculuğa karşı daha sert ve dışlayıcı bir tutum sergileyebilmektedir. Bu sebeple din eğitim ve öğretiminin hedef, içerik ve kazanımlarının toplumun huzurunu bu derece etkileyen bir meseleye göre yeniden yapılandırılması gerekmektedir.

Din eğitiminde yeni arayışlara duyulan ihtiyacın artmasında etkili olan diğer bir sebep ise dünyada meydana gelen çevresel tahribatlar karşısında mevcut din eğitiminin yetersiz kalmasıdır.<sup>138</sup> Bugün insanlık dünyada yaşanan doğal dengenin bozulması sonucunda birçok felaketle karşı karşıya kalmaktadır. Bilinçsiz tüketim tabiatta çok ciddi sonuçları doğurabilmektedir. Dinlerin ortak vurgusu olan israf olgusu ve tabiata verilen zararın kul

<sup>136</sup> Mustafa Köylü, “Dini Çoğulculuk ve Din Eğitimi”, Mustafa Köylü (Ed.), **Din Eğitiminde Çağdaş Konular**, İstanbul: Dem Yayınları, 2012, s. 50-51.

<sup>137</sup> Osmanoğlu, s.65-66.

<sup>138</sup> Age, s.66

hakkı olması gibi meselelerin günümüz şartları çerçevesinde tekrar ele alınması ve bireyin bu doğrultuda yetiştirilmesi gerekmektedir.

Yukarıda ifade ettiğimiz hususlar din eğitiminin gerekliliği tartışmalarını arttırmakta ve bu çerçevede nasıl bir din eğitimi verileceğine yönelik yeni yaklaşımlar ve yöntemler geliştirilmektedir. Modern ulus-devlet yapılarında var olan din eğitiminin konumu zorunlu bir değişim sürecine girmekte ve verilecek olan din eğitim-öğretimi ile küresel dünyaya uyumlu vatandaşların yetiştirilmesi hedeflenmektedir. Değişen dünyanın şartlarına uyum sağlayan vatandaşların yetiştirilmesini hedefleyen eğitim ile din eğitim-öğretiminin hedeflerinin ortak amaca hizmet etmesi ulus-devlet bünyesinde – genellikle - gerilim halinde bulunan din eğitimi ve vatandaşlık eğitiminin aynı kulvarda olması gerekliliği üzerindeki vurguları da arttırmaktadır.

Din eğitimi ve öğretimi ile ilgili politikalarında değişime giden ulus-devletler okul müfredatı içerisinde farklı yöntemlerle din eğitimi ve öğretimi gerçekleştirmektedirler. Ulus-devletlerinin din eğitimine okul müfredatı içerisinde verdikleri konum değişime uğrarken geleneksel din eğitim ve öğretiminde farklı modellerin ortaya çıktığı görülmektedir.

### **3.4 Din Eğitim ve Öğretiminde Çağdaş Modeller**

Günümüzde yaşanan değişimler ulus-devletlerin din eğitimi politikalarında bazı değişikliklere gitmelerini zorunlu kılmıştır. Bu zorunluluk neticesindeki değişimlerin din eğitim ve öğretim ders müfredatlarına yansımaları da hiç kuşkusuz yeni öğretim yaklaşım ve yöntemleriyle olmaktadır. Din eğitim ve öğretiminde günümüz dünyasının ihtiyaçlarını cevaplaması umulan birçok yeni modeller geliştirildiği gibi geleneksel öğretim de – doktriner din öğretimi gibi – yaşanan problemlerin çözümüne hizmet edecek şekilde tekrar formatlanmaktadır. Konunun daha iyi anlaşılması açısından bu modellerin teker teker ele alınması faydalı olacaktır.

#### **3.4.1 Doktriner Din Öğretimi**

Doktriner din öğretimi, tek bir mezhebin ağırlıklı olduğu veya bir dinin çeşitli mezheplerinin ağırlıklı olarak yaşandığı toplumlarda din öğretiminin mezheplere göre programlanıp uygulanmasıdır. Bu anlayışa göre hazırlanan programın amacı mensup olunan mezhebin öğretiminin gerçekleşmesidir. Bu şekilde öğretilen din dersi zorunlu, isteğe bağlı ya da seçmeli olarak verilmektedir.<sup>139</sup>

Doktriner din öğretimi bilinen en eski din öğretimi şeklidir. Din ile devlet ilişkilerinin çok sıkı olduğu dönemlerde din, devletin pek çok kademelerinde etkili olduğu gibi eğitimde

<sup>139</sup>Cemal Tosun, **Din Eğitimi Bilimine Giriş**, Ankara: Pegem Akademi, 7. Basım, 2012, s.132.

de belirleyici bir etkidir. Aydınlanma öncesi dönemde, Batı'da eğitim kiliselerin kontrolü altında gerçekleştirilmekte idi. Eğitimin kilise kontrolünde dini bir eğitim olması dolayısıyla o dönem için ayrı bir din eğitim ve öğretiminden bahsedilemez. Aydınlanma ile beraber sekülerizmin de etkisi ile din ve devlet işlerindeki ayırım din eğitimine de yansımıştır. Eğitim dini bir nitelikten seküler bir niteliğe geçmiş ve böylelikle din öğretilmesi gereken bir konu olarak tartışılmaya başlamıştır. Bazı devletler din eğitimi yerine alternatif dersleri müfredata dâhil ederken – Fransa örneğinde olduğu gibi - , bazı devletler ise – Almanya gibi - din eğitim ve öğretimine ders müfredatlarında yer ayırmışlardır.<sup>140</sup>

Okul ders müfredatı içerisinde din eğitimini vermeye devam eden bazı ülkeler – başta Almanya olmak üzere – din eğitim ve öğretimini dini cemaatlerin bir görevi olarak görmeye devam etmekte ve doktriner bir din öğretimini tercih etmektedirler. Günümüzde uygulanan doktriner din öğretiminde ise geleneksel doktriner anlayıştan farklı olarak farklı grupların da ihtiyaçları göz önünde bulundurulmaktadır. Okul bünyesi içerisinde her mezhep ya da din için ayrı sınıflar oluşturulmakta ve ders o din ya da mezhebin üyesi öğretmen tarafından verilmektedir. Bu şekildeki bir din öğretiminde esas amaç öğrencilerin kendi dinleri hakkında daha detaylı ve doğru bilgi edinebilmeleridir.<sup>141</sup>

Doktriner din öğretimini uygulayan eğitim sistemlerinin temel hedefi bireyin kendi dini inancı hakkında doğru bilgi sahibi olması ve böylelikle dini hakkındaki yanlış, tek yönlü ve hoşgörüden uzak yorumlara karşı kendini koruyabilmesidir. Ayrıca doktriner din eğitimi ile çokkültürlü ve dini açıdan çoğulcu toplumlarda kendi dinini sağlıklı bir şekilde öğrenen bireyin, başka din ve kültüre karşı hoşgörülü ve o dine mensup insanlarla olumlu ilişki içerisinde olacağı ifade edilmektedir.

Doktriner din eğitimi geleneksel bir öğretim şekli olarak varlığını sürdürse de farklılıkların yoğun bir şekilde konuşulduğu günümüz dünyasının taleplerine uygun bir şekilde uygulanması gerekmektedir. Bu konuyla ilgili Lahnemann doktriner din eğitiminin uygulandığı Almanya eğitim sisteminin içerisinde bulunan din derslerinin üç ayrı talebe yanıt vermesi gerektiğini ifade etmektedir. Bunlar:

<sup>140</sup>Fatma Çapcıoğlu, “ Din Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar Çerçevesinde İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programlarının İncelenmesi”, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi SBE, 2006), s.16.

<sup>141</sup>Johannes Lahnemann, “Doktriner Din Eğitimi Bağlamında Dinler Arası Öğretim İlkeleri”, **Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Uluslar Arası Sempozyum Bildiri ve Tartışmalar**, Ankara: MEB, 28-30 Mart 2001, s.480.

1. *Din dersleri çocukların kendi inanç ve gelenekleriyle barışık olmalarını sağlamalı, onların günlük yaşamlarına uygun olmalı ve kendi inançlarını yaşamlarının şekillenmesinde yardımcı bir öge olarak görmelidirler.*
2. *Din dersleri, çocukların diğer dinlere ve kültürlere hoşgörülü, açık bir anlayışla yaklaşmalarına olanak vermelidir. Bu nedenle Protestan, Katolik, Yahudi, Müslüman din dersi müfredatları (ahlak dersleri de dahil) birbirleri ile uyum içerisinde olacak şekilde geliştirilmelidir. Derslerde işbirliği yapmak da mümkün olmalıdır.*
3. *Din dersleri, dinle ilgili konuların da gündeme geldiği Tarih, Coğrafya, Sosyal Bilimler, Müzik ve Sanat eğitimi gibi diğer branşlarla da işbirliği içinde olmalıdır.*<sup>142</sup>

Lehmann bu hususları her ne kadar Almanya için ifade etse de taleplerdeki temel vurgu birçok devleti ilgilendirmektedir. Yukarıda ifade edilen taleplerin ortak hedefi bireyin farklı dinlerle olumlu bir etkileşim kurabilmesidir. Böylelikle farklı inanç mensuplarının kaos ortamında değil barış ve huzur içerisinde yaşamaları hedeflenmektedir.

Doktriner din öğretimi günümüzde yoğun tartışmaların yapıldığı heterojen toplum yapısının ihtiyaçlarına göre düzenlense de merkezinde yatan tek bir din ya da mezhebin öğretilmesi açısından bazı eleştirilere maruz kalmıştır. Bu eleştirilerin başında da bireyin farklı dinlere bakış açısını mensup olduğu dininin öğretisi vasıtasıyla gerçekleştirmesi gelmektedir. Böyle bir bakış açısı objektif olamayacağı için doktriner din öğretimi eleştirilmektedir. Bunun yanı sıra bu öğretim modeline yönelik yapılan diğer bir eleştiri ise aynı sınıf ortamında bulunan farklı inanca sahip öğrencilere tek bir dinin öğretiminin yapılmasının insan hakları açısından uygun olmadığı hususudur.

### 3.4.2 Mezheplerüstü Din Öğretimi

Mezheplerüstü din öğretimi bir dinin tüm mensuplarına, mezhep, tarikat, cemaat ayrımı yapılmaksızın aynı ders içerisinde mezhepler arası herhangi bir ayrım öngörülmezsizin verilen din öğretimi modelidir.<sup>143</sup> Mezhepler arası çatışmalar ve katı ayrımlar yüzyıllar boyunca insanlık tarihini meşgul eden konular olmuştur. Özellikle Avrupa tarihine baktığımız zaman mezhepler arası çatışmanın daha şiddetli olduğu görülmektedir. Mezhepler arasındaki bu ayrım giderek daha da büyümüş ve adeta her biri ayrı bir din görünümü almıştır.<sup>144</sup> Mezhepler arasındaki bu katı ayrım hiç kuşkusuz eğitim üzerinde de etkili olmuş ve din öğretimi devletin kabul ettiği mezhebe dayalı bir şekilde yapılmıştır. Fakat tek bir mezhebe dayalı bir din öğretimi günümüzün değişen şartlarına cevap verememektedir. Bu sebeple din

<sup>142</sup>Age, s.481.

<sup>143</sup>Tosun, s.133.

<sup>144</sup>Beyza Bilgin, “Mezhepler ve Dinler Arası Eğitim ve İşbirliği”, *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Vol.39, No.1(1999), s.2.

eğitimcileri mezhepler üstü din öğretimi modeli ile günümüz problemlerine cevap aramayı hedeflemişlerdir.

Reinhold Mokrosch'un Almanya'da yaşayan gençler üzerinde yaptığı bir değerlendirmesi aynı zamanda mezheplerüstü din öğretimine duyulan ihtiyacı da ifade etmektedir. Mokrosch, mezheplerüstü din öğretimine geçilmesinde şu etkenleri saymaktadır:

1. *Gençlerin dini bilgisizlikleri,*
2. *Kendi dinlerine yabancılaşmaları,*
3. *Kendi dinlerine yabancılaşmanın bir neticesi olarak mezheplerin günümüz, gençlerinin yaşamlarını şekillendirmekten uzak olması,*
4. *İnancın özelleşmesi,*
5. *Dinin sosyal hayattan soyutlanması,*
6. *Dini çoğulculuğun çok fazla konuşulması sonucu gençlerin kendi dinleri dışında başka dinlerle de ilgilenmeleri, gençlerin dinin kendilerini mutlu etmesini istemeleri - bu mutluluğu hangi mezhebin sağladığından bağımsız olarak- .<sup>145</sup>*

Bu sebeplere genel olarak baktığımızda gençlerin mezhepten ziyade bir dine duydukları ihtiyacın daha yoğun olduğu görülmektedir. Bu sebeple mezhep merkezli bir öğretim günümüz gençlerinin ihtiyaçlarını karşılayamamaktadır.

Mokrosch'un ifade ettiği sebeplerin yanı sıra mezhepler arası çatışmaların da insanlar arası çatışmaları körükleyeceği endişesi mezhepler arası işbirliğini zorunlu kılmaktadır. Dinin birleştirici özelliğinin ve bütün mezheplerin ortak mesajlarının ön plana çıkarıldığı din öğretimi modeli bugün birçok ülkede mezheplerüstü din öğretimi modeli olarak okul müfredatlarında uygulanmaktadır.<sup>146</sup>

Mezheplerüstü din dersinin amacı, derse muhatap olan bütün öğrencileri kapsayacak şekilde ve mensup olunan dinin temel kaynaklarına dayandırılarak din öğretimini gerçekleştirmektir. Bu öğretim modeline göre, mezheplere göre var olan yorum ve uygulama farklılıkları dersin konusu olamaz. Genel amaç mezheplerin hepsine temel oluşturacak din ve ahlak eğitiminin birlikte verilmesidir.<sup>147</sup>

Mezheplerüstü din öğretimi, dinin sadece ortak noktalarının öğretilmesi, farklılıkları yok sayması açısından eleştirilmektedir. Bir dinin farklı yorumlarının olabileceği gerçeğini görmezden gelen bir öğretim modeli olduğu düşünülmektedir.<sup>148</sup> Din gibi sosyal bir olgunun

<sup>145</sup> Reinhold Mokrosch, "Luther Mi Yoksa Papa Mı? Protestan Yada Katolik Din Eğitimi Mi Yada Doktrinler Arası İşbirliğine Dayanan Bir Din Eğitimi Mi? Alman Bakış Açısının Anahatları", **Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Uluslar Arası Sempozyum Bildiri ve Tartışmalar**, Ankara: MEB, 28-30 Mart 2001, s.549-554.

<sup>146</sup> Çapcıoğlu, s.61.

<sup>147</sup> Tosun, s.133.

<sup>148</sup> Çapcıoğlu, s.33.



farklı şekillerde yorumlanması kaçınılmazdır. Bu sebeple öğrencilere bu farklılıkların bir ayrılık değil zenginlik olduğu anlayışını kavratmak daha sağlıklı bir yaklaşım olmaktadır. Din derslerinde mezhepleri yok sayan bir yaklaşım aynı zamanda gerçek hayatla da bütünleşmeyen bir yaklaşımdır. Böyle bir öğretim modeli okulun asıl amaçlarından biri olan öğrenciyi gerçek hayata hazırlamak amacıyla ters düşmektedir. Aynı zamanda farklılıkların da öğretildiği bir din dersi öğrencinin toplumda karşılaştığı farklılıklara hoşgörülü yaklaşmasını sağlayacaktır.

### 3.4.3 Mezheplerarası Din Öğretimi

Mezheplerarası din öğretimi, doktriner ve mezheplerüstü din öğretimi anlayışının yetersizliğine bir çözüm olarak geliştirilmiş bir öğretim modelidir. Mezheplerüstü din öğretiminin farklılıkları görmezden gelmesi neticesinde öğrencilerin farklılıklardan kopuk yaşamamaları için mezheplerarası din öğretimi modeli geliştirilmiştir.<sup>149</sup>

Mezheplerarası din öğretimi ile toplumsal hayatta bulunan farklı mezhepler göz önüne alınıp dinin temel kaynaklarından hareket ederek, farklı mezhep mensuplarına ayrı dersler şeklinde değil aynı ders içerisinde verilen bir din öğretimi hedeflenmiştir. Öğrencilere farklılıkların eğitim aracı ile bir zenginlik olduğunun öğretilmesi, onların toplum içerisinde bulunan dini çeşitliliğe hoşgörülü bakmaları ve onları dini taassuptan kurtarması bu öğretim modelinin temel çıkış noktasıdır.

Mezheplerarası din öğretiminin uygulandığı bir sınıfta öğrencinin kendi anlayışlarını sınıfa taşıması beklenmektedir. Böylelikle farklılıklar bir zenginlik olarak öğrenciler tarafından algılanabilecektir. Bu durumun gerçekleşebilmesi için ise her öğrencinin kendi mezhebi hakkında yeterli bilgiye sahip olması beklenmektedir. Öğrencilerin kendi mezhepleri ile ilgili yeterli bilgiye sahip olması hususu ise bu öğretim modeline yönelik yapılan eleştirilerin başında gelmektedir. Mezheplerarası din öğretiminden önce öğrencilerin ya kendi mezheplerine yönelik bir ders almaları gerekmektedir ya da bu eksikliği ailelerin tamamlaması beklenmektedir ki bu durum eğitim açısından kabul edilmemektedir.<sup>150</sup>

Mezheplerarası din öğretimine yöneltilen diğer bir eleştiri ise uygun bir programın geliştirilmesi ve uygulanmasından kaynaklanan sorunlar olmaktadır.<sup>151</sup> Öğrencilere kendi mezhepleri ile ilgili bilgi edinebilecekleri bir ders ortamının sağlanması ve bu bilgilerin sınıf ortamına sağlıklı aktarımının gerçekleşmesine yönelik bir program hazırlanması

<sup>149</sup>Tosun, s.134

<sup>150</sup>Çapcıoğlu, s.36-37.

<sup>151</sup>Tosun, s.135.

gerekmektedir. Din eğitimi ve öğretimine okul müfredatları içerisinde ayrılan yer açısından düşünüldüğünde bu şekilde hazırlanan programın uygulanması birçok güçlüğü de beraberinde getirecektir.

#### 3.4.4 Dinlerarası Din Öğretimi

Doktriner, mezheplerüstü, mezheplerarası din öğretimi modelleri ulus-devletlerin en önemli dönüşüm yaşadıkları homojen toplum anlayışının yerini bıraktığı heterojen topluma bireyi hazırlamakta yetersiz kalmışlardır. Özellikle birden fazla dinin yoğun yaşandığı bazı ülkelerde bu metotlar yeterli çözüm sunamadıkları için yeni din öğretimi modeli arayışına gidilmiştir. Böylelikle aynı ülkede yaşayan farklı dinlere mensup öğrencilerin farklı derslerde değil aynı ders içerisinde, dinlerdeki ortak konuların işlenerek öğrencilerin birbirlerini daha iyi anlamaları hedeflenen dinlerarası din öğretimi modeli geliştirilmiştir.<sup>152</sup>

Küreselleşme ve din ilişkisinde de üzerinde durduğumuz gibi dinlerin tek kurtuluşun kendilerinde olduğu şeklindeki dışlayıcı yaklaşımı günümüzde yavaş yavaş esnemeye başlamıştır. Dinlerin bu dışlayıcı tutumunun yerini kapsayıcı bir yaklaşımın alması hiç kuşkusuz din eğitimine de yansımaktadır. Dinlerarası din öğretimi modeli de bu düşünceden hareketle geliştirilmiş bir öğrenme modelidir. Dinlerarası din öğretimi modelinin temelinde yatan felsefe dinlerin kendi dışındaki dinlere karşı kapsayıcı yaklaşımıdır.

Günümüzde özellikle çok dinli, çok kültürlü toplum yapılarında bulunan farklı dinlere mensup öğrenciler arasında bir farkındalık oluşturmanın zorunluluğu anlaşılmış ve devletlerin eğitim politikası haline gelmiştir. Devletlerin bu eğitim politikasına hizmet eden dinlerarası öğretim modelinde dinlerin nasıl ve hangi ilkeler çevresinde öğretime konu edileceği üzerinde durulması gereken önemli bir konudur. Öncelikle ifade edilmesi gereken husus farklı dinlerin aynı sınıf içerisinde öğrencilere tarafsız bir yaklaşımla aktarılması gerekliliğidir. Bu durum için iki tür tarafsızlıktan bahsedilmektedir. İlk olarak ifade edilecek tarafsızlık, öğretmenlerin öğrencilerin dini ve dünya görüşlerini dikkate alarak onları etkilemekten çekinmeleri şeklindedir. Öğrencilerin dini ve dünya görüşlerinin etkilenmesine izin verilmeden tarafsız bir tutum içerisinde dersin öğretimi esas alınmalıdır. İkinci tarafsızlık ise öğretmenlerin okulda bulunan farklı dinlerin dünya görüşlerini dikkate alarak kendi görüşüyle onları etkilemekten sakınması şeklindedir.<sup>153</sup>

<sup>152</sup>Tosun, s.135.

<sup>153</sup>Siebran Miedema, “Dinlerarası Öğretim İhtiyacı”, **Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Uluslar Arası Sempozyum Bildiri ve Tartışmalar**, Ankara: MEB, 28-30 Mart 2001, s.236-237.

Dinlerarası din öğretimi modeline uygun olarak verilen din eğitimi bilgisel düzeyde olmamalıdır. Bilgi, öğrencilerin dinî tecrübelerine paralel olmalıdır. Etkili bir din öğretimi günümüz problemlerini tespit etmeli, bireylerin ihtiyaçlarını belirlemeli ve aynı zamanda diğer insanların ihtiyaçlarına da duyarlı olmalıdır. Böylelikle öğrenci okul ortamında edindiği dini bilgiyi sosyal hayatına daha rahat aktarabilmekte ve okul ile sosyal hayat arasında çatışma olmaması hedeflenmektedir.<sup>154</sup>

Dinlerarası din öğretiminin temel hedefi; tarafsız bir tutum içerisinde olan ve salt bilgisel düzeyde gerçekleşmeyen bir din eğitimi ile öğrencilerin kendi dışındaki dinlere inananları anlamaları ve onlara karşı saygılı bir tutum sergilemeleridir.

Dinlerarası din öğretimi modelinde öğrencilerin kendi dini geleneklerini iyi bir şekilde öğrenmeleri gerekmektedir. Öğrencilerin kendi dini geleneklerinin minimal içeriğini canlı tutması önemlidir. Böylelikle öğrenci farklı dinlerin içeriğini öğrenme tercihinde bulunabilecektir.<sup>155</sup> Bunun yanı sıra öğrencinin kendi dini geleneğini iyi bir şekilde biliyor olması karşılıklı bilgi aktarımının gerçekleşmesini de sağlamaktadır. Öğrenciler aynı ders ortamında farklı dinlerle - özellikle aynı toplumda yaşadıkları farklı dinlerle - bilgi paylaşımında bulunacaklardır. Bu paylaşımın sağlıklı olması öğrencinin kendi dinini sağlıklı bir şekilde bilmesinden geçmektedir. Bu bilgi alışverişi neticesinde ise öğrenilenlerin yaşama aktarılması gerçekleştirildiği gibi, hoşgörü ortamında kalıcı öğrenme de sağlanacaktır.

Dinlerarası din öğretimine yönelik eleştirilerin başında uygulamadan kaynaklanan çeşitlilik gelmektedir. Bu yaklaşıma göre din dersi veren ülkelere baktığımız zaman farklı uygulamaların olduğu görülmektedir. Hedeflenen davranışların bir ders içerisinde gerçekleştirilmesi için bu durum kaçınılmaz olmaktadır. Dinlerarası din öğretiminden istenilen öğrencinin kendi dinini bilmesinin yanında diğer dinleri bilgisel düzeyin ötesinde öğrenmesi durumu uygulamada sıkıntılar oluşturmaktadır. Örneğin, Almanya 4 farklı din eğitimi ile bu modeli uygulamaya çalışan bir ülkedir. Fakat mezhebe dayalı din dersinin öğretilmesinin yanı sıra verilen 3 ayrı din dersinde diğer dinlere ait bilgiler bilgisel düzeyde gerçekleşmektedir.<sup>156</sup> Modelden istenilen hedef davranışlar ile uygulama sahasında yaşanan güçlükler din öğretim modellerinde çeşitlikleri zorunlu kılmıştır.

Dinlerarası din öğretimi uygulanan ülkelerde dikkat çeken bir diğer husus ise dinlere yönelik derslerin ya din hakkında öğrenme - dinlerin kutsal kitaplarına bir edebiyat metni gibi

---

<sup>154</sup>Agt, s.246.

<sup>155</sup>Agt, s.247

<sup>156</sup>Agt, s.255.

yaklaşan öğrenme modeli - şeklinde olması ya da verilen dersin içeriğinin daha çok felsefî ve ahlakî bir yapıda olmasıdır. Öğrencilere diğer dinlere karşı hoşgörülü bir bakış açısının kazandırılması dinlerin ahlakî öğretilerinin ön planda tutulmasını zorunlu kılmaktadır. Çünkü dinler arası anlaşmazlıklar insanlık tarihi kadar eskidir. Dinlerin dışlayıcı değil kapsayıcı özelliğini ön plana çıkarmak ortak ahlakî ilkelerin sunumuyla gerçekleştirilebilmektedir.

### 3.4.5 Fenomenolojik Din Öğretimi

Fenomenolojik din öğretimi, dinlerarası din öğretiminin İngiltere’de denenmiş somut bir modelidir. Fenomenolojik yaklaşımın öncülüğünü 1960’ların sonunda 1970’lerde Profesör Ninian Smart ve arkadaşları yapmıştır.<sup>157</sup> İngiltere uzun yıllar doktriner din öğretimi modelini kullanan bir ülke olmuştur. Fakat yaşanan değişimler sonucunda okullarda verilen doktriner din öğretiminin yetersizliği sonucunda dinlerarası öğretme modeline oldukça benzer olan fenomenolojik yöntemi tercih etmişlerdir.

Fenomenolojik yöntemin iki anahtar ögesi, paranteze alma ve empatidir. Paranteze alma ile kastedilen şey kişinin kendi inançlarını mümkün olduğunca ertelemesi yani parantez içerisine koyarak başka dinlerin bakış açısına aleyhte bir tesiri engellemektir. Bu yaklaşımın neticesinde kişi diğer dinlere karşı önyargılı ve küçük düşürücü yaklaşımlarından uzaklaşacaktır. John Shepherd bu duruma şu örnekleri vermektedir.

*Hıristiyanlar artık Yahudi kutsal metinleri için küçük düşürücü bir Hıristiyan sıfatı olan Eski Ahit’i kullanmayı değil İbranice İncil’i veya Yahudi terimi olan Tanah’ı kullanmayı tercih edeceklerdir.... Aynı şekilde Hz. Muhammed’i otomatik olarak Hz. İsa’dan daha aşağı olarak tasvir etmek yerine – yine yaygın Hıristiyan önyargılarından kaçınmak için – İslam’ın bu merkezi olgusunu Müslüman perspektifinden öğrenmeye çalışacaklardır.<sup>158</sup>*

Empati ise fenomenolojik yaklaşım ile ilişkili diğer bir ögedir. Diğer dinlerin doktrinlerini, ritüellerini sadece tarafsız bir şekilde anlatabilmek ve öğrenmek değil aynı zamanda o dinlerin ritüellerini yerine getirmenin nasıl hissettirdiğini kavratmak ve bu konuda onlarla iletişim kurmak gerekmektedir. Bu şekilde bir yaklaşım da empati kavramıyla gerçekleşmektedir.<sup>159</sup>

Dinler arasında geçmişte var olan dışlayıcı yaklaşımlara karşı bir tutum sergileyen fenomenolojik yaklaşım önyargıları paranteze alarak ve empati kurarak diğer dinlere saygıyı

<sup>157</sup>John Shepherd, “Luther Fenomenolojik Bir Bakış Açısı: Eleştirel Anlamda Sorgulayıcı Din Eğitimi”, **Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Uluslar Arası Sempozyum Bildiri ve Tartışmalar**, Ankara: MEB, 28-30 Mart 2001, s.324.

<sup>158</sup>Agt, s.324.

<sup>159</sup>Agt, s.324

ve hoşgörüyü arttırmayı hedeflemiştir. Bu sebeple bu eğitim sisteminde herhangi bir inanç türü belirtilmez. Hedeflenen davranış ise iyi bir dindar yetiştirmek değil, diğer dinlere değer veren din olgusu ile yetişmiş bireyler yetiştirmektir.<sup>160</sup>

Fenomenolojik yaklaşımın en önemli isimlerinden bir olan Shepherd bu yaklaşımda olması gereken bazı özelliklerden bahsetmektedir. Bunlardan ilki paranteze alma ve empatinin fenomenolojik gereklerine doğru bir şekilde yaklaşmaktır. Örneğin bir Hıristiyan'ın Hz. Muhammed'i Müslüman gözüyle incelemesine olanak tanınmalıdır. Bunu yaparken de İncil veya Hıristiyan teologların kitaplarından değil Müslümanların kutsal kitabından ve Müslüman yazarların eserlerinden faydalanılmalıdır. Bu da okullarda anlatılan dinin mensupları çağırılarak ya da ona uygun materyaller kullanılarak yapılabileceği gibi dinlerin ritüellerini bizatihi uygulayarak da gerçekleştirilebilmektedir.<sup>161</sup>

Karşılıklı saygı ve hoşgörü bu yaklaşımın hedeflerine ulaşması açısından oldukça önemlidir. Shepherd bu durumu dinin dışında olan insanlar (dışarıda olanlar) ve o dinin mensupları olanlar (içerde olanlar) üzerinden açıklamaktadır. İlk olarak dikkat edilmesi gereken şey içerde olanların kendilerine has dinî bilgileri aktarırken dinlerini dışarıda olanlara doğru bir şekilde aktarmasıdır. İçerde olanların kendi dinlerinin uygun temsilcileri olmalıdır. İkinci husus ise, içerde olanların açık bir idealleştirme yanılığı içerisinde olmamaları gerektiği hususudur. Shepherd'a göre dinin idealleştirilmesi ideal olmaktan uzaktır, çünkü dinler pratikte ideal değildir. Son olarak, içerde olanların aslında en iyiyi bilmemeleri hususudur. Bazen dışarıda olan kişiler içerde olanlara nazaran o dini daha iyi biliyor olabilmektedirler. Bu üç sebepten ötürü bu öğretim modeliyle içerde olanlar kendilerini gereğinden fazla ayrıcalıklı görmeyip, dışarıda olanları da aşırı eleştirel tutumlarından vazgeçerek hoşgörü ve saygı paydasında buluşabileceklerdir.<sup>162</sup>

Shepherd'e göre fenomenolojik yaklaşımın bir diğer özelliği ise sorgulayıcı bir din eğitimi hedeflemesidir. Ona göre dinlerin sorgulanmayan ve dikkat çekmeyen hususları sorgulanmalıdır. Din eğitiminin sorgulayıcı bir özellikte olması için şu örnekleri vermektedir.

*Hıristiyanlar genellikle, Hz. İsa'nın günah işlemiş olabileceği ihtimalini hayal bile edemezler. İncil'in rivayetlerinde, Hz. İsa'nın da pek çok kişi ile birlikte Yahya Peygamber tarafından vaftiz edilmek üzere Ürdün'deki nehre gidişi yer almaktadır. Bize öğretildiği kadarıyla böyle bir vaftiz töreni günahların bağışlanması için yapılır. Bu rivayetle Hz. İsa'nın günah işlemiş olabileceği*

<sup>160</sup>Çapcıoğlu, s.58.

<sup>161</sup>Shepherd, s.325.

<sup>162</sup>Agt, s.325-326-327.

*ihimalini ortaya atmak, onu aşışılama ve Hıristiyanları gücendirme meselesi değil uygun bir delil ile ilgilenme meselesidir. Sonuçta bu durum kapalı fikirlere, açılmaya başlamaları için baskı yapar.*<sup>163</sup>

Shepherd, verdiği bu örneğin Hıristiyanlıkla ilgili bir örnek olmasına rağmen bütün dinler için uygulanması gerekliliğini de ifade etmektedir.

Fenomenolojik din öğretimine yapılan eleştirilerin başında kişinin kendi inancını ve değerlerini paranteze almasının uygulamada ne kadar mümkün olduğu meselesi gelmektedir. Örneğin, Müslümanların Hıristiyanlığı ve Yahudiliği Kuran'ın yaklaşımı ile değil, Hıristiyanlığın ve Yahudiliğin ortaya koyduğu bakış açısı ile öğrenmeleri uygulamada sıkıntılara sebep olabilmektedir.<sup>164</sup> Kuran-ı Kerim'in diğer dinlere yaklaşımı açıktır. Müslümanlar için Kur'an dışındaki kutsal kitaplar tahrif edilmiştir. Böyle bir bakış açısını dışarıda bırakarak bir Müslüman'ın Hıristiyan ya da Yahudi gibi düşünmesi ve o şekilde hareket etmesi ne kadar mümkün olabilir? Fenomenolojik yöntem Müslüman coğrafyasında ne dereceye kadar uygulanabilir?

Fenomenolojik yaklaşıma yöneltilen diğer bir eleştiri ise sorgulayıcı yaklaşımdır. Shepherd sorgulayıcı yaklaşımdan bahsederken Hıristiyanların kutsal metinlerini sorguladıkları gibi Müslümanların da aynı oranda Hz. Muhammed'i sorgulamaları gerektiğini söyler. O bu konuyla ilgili olarak Hz. Muhammed'in kâmil bir insan olup olmadığının sorgulanması gerektiğini ileri sürerken bu sorgulamalardaki amacın Müslümanları gücendirmek olmadığını, İslam'ı sorgulamakla Müslümanlara saygı duymanın aynı şey olmadığını söylemektedir.<sup>165</sup>

### 3.4.6 Yorumlayıcı Yaklaşım

İngiliz Din Eğitimsi Robert Jackson tarafından geliştirilen din öğretimi modellerinden bir tanesi de Yorumlayıcı yaklaşımdır. İngiltere de uzun yıllar uygulanan fenomenolojik yaklaşımın eksik yönlerinin giderilmesi amacıyla geliştirilmiş bir öğretim modelidir. Bu yaklaşım dinleri ve kültürleri bir ilişkiler dizesi olarak görmektedir.<sup>166</sup> Fenomenolojik yaklaşımın ön gördüğü *paranteze alma ve empati kurma* görüşünü

<sup>163</sup> Agt, s.328.

<sup>164</sup> Mustafa Köylü, "Çağdaş Bir Din Eğitimi Teorisi Olarak Çoğulcu Din Eğitimi Modeli: Batı Örneği", **Dinî Araştırmalar**, Cild.6, Sayı. 17, s.263.

<sup>165</sup> Agm, s.264.

<sup>166</sup> Robert Jackson, "Devlet Okullarında Dini Eğitim ve Değerler Eğitimine Yorumcu Yaklaşımın Katkısı", **Değerler ve Eğitimi Uluslar Arası Sempozyum**, İstanbul: Dem Yayınları, 26-28 Kasım 2004, s.484.

reddetmekte ve öğrencinin kendi ön kabullerini bir yana bırakmak yerine öğrencinin kendi kavramları ile diğer din ve kültürler arasında bir ilişki kurması beklenmektedir.<sup>167</sup>

Jackson yorumlayıcı yaklaşımın anlaşılması için *içten ve dıştan* şeklindeki bakış açısının önemi üzerinde durmuştur. Din ve kültür çalışmalarında kişinin araştırılan dinin *içerisinde* mi yoksa *dışarısında* mı oluşu bakış açısını etkilemektedir. Bu sebeple Jackson yorumlayıcı yaklaşımla bu iki bakış açısının kullanıldığı bir din eğitimi hedeflemektedir. Böylelikle yorumlayıcı yaklaşım modeliyle öğretilen din eğitiminde iki tarafın dinî kavramların ve tecrübelerin benzerliklerini ve farklılıklarını karşılaştırabilmeleri ve yorumlamaları hedeflenen davranışlardandır.<sup>168</sup> Jackson yorumlayıcı yaklaşımın öğrencilere kazandırdığı davranışları da şu şekilde ifade etmektedir;

Öğrencilerin, dışarıdaki ya da kendi dinindeki ötekilerin görüşlerini araştırma yoluyla kendi görüşlerini derinleştirebilecekleri olasılığını içerir. Bu yaklaşım ayrıca öğrencilerin eleştiri yeteneklerini araştırılan materyale beceriyle ve duyarlı biçimde uygulamaları ve metodolojik öz-eleştiriyle ve örneğin sanatı kullanarak sunuma ilişkin yaratıcı yaklaşımlar bulma ile meşgul olur. Bu yaklaşım ayrıca öğrencilerin kendi deneyiminin dini eğitim dersinin bir parçası olabileceğini ve olması gerektiğini; ayrıca farklı geçmişlerden gelen öğrenciler arasında karşılıklı etkileşim yoluyla yeni fikirler geliştirme imkanı bulunduğu kabul eder.<sup>169</sup>

Yorumlayıcı yaklaşıma yapılan eleştiriler ise fenomenolojik yaklaşıma yapılan eleştirilerle benzerlik göstermektedir.

Sonuç olarak din eğitim ve öğretimi için geliştirilen öğretim yaklaşımlarının temelinde çokkültürlü ve dini çeşitliliğin olduğu toplumlarda farklılıklara saygılı ve hoşgörülü yaklaşan bireyler yetiştirmek esas olmaktadır. Farklı dinlere karşı saygı ve hoşgörü çerçevesinde tutum geliştirmeyi hedefleyen din eğitimi hedef açısından ulus-devletlerin yeni vatandaşlık anlayışını desteklemektedir. Böylelikle din eğitimi ve vatandaşlık eğitimi günümüz dünyasında birbirlerine yardımcı olan iki eğitim şekli olarak varlıklarını sürdürmektedir. Peki, bu durum ulus-devletlerin seküler yapısından vazgeçtikleri anlamına mı gelmektedir? Bu sorunun cevabını yeni din öğretim modelinin uygulama sahasına bakarak verebiliriz. Çağdaş yaklaşımlara göre şekillenen din derslerinde işlenen konuların ağırlıklı olarak dinlerin hoşgörü paydasını ön plana çıkaran ahlak konuları olması ve hala birçok ülkede devlet okullarında okutulmaması seküler yapının korunmak istendiğinin bir göstergesi olabilir. Din

---

<sup>167</sup> Agt, s.471.

<sup>168</sup> İsmail Erşahin, "İngiltere'de Kamu Okullarındaki Din Öğretimi Programlarında Dini Çoğulculuk ve İslam Din Öğretimi", (Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi SBE, 2014), s.74.

<sup>169</sup> Agt, s.484.

dersini hala ahlaklı olmanın öğretimi olarak görmek Aydınlanma dönemi seküler eğitimin bir uzantısıdır.<sup>170</sup> Bu sebeple ulus-devletin din eğitimine biçtiği konum her ne kadar zorunlu bir değişime uğrasa da ulus-devletin seküler yapısını korumaya çalışarak bu değişim sürecine girdiği söylenebilir.

### 3.5 Türkiye’de Vatandaşlığın Dönüşümü ve Din Eğitimi

Türkiye Cumhuriyeti bir ulus-devlettir. Her ulus-devlet gibi Türkiye’de homojen toplum anlayışını benimsemiştir. Bu politikalar neticesinde Türkiye Cumhuriyeti zaman zaman Türklerin Cumhuriyeti olarak da tanımlanmıştır.<sup>171</sup> Ulus-devletin farklılıkları kabul etmeme anlayışının değişmeye başlaması küresel dünyada Türkiye’yi de etkisi altına almıştır. Dilsel, dinsel, etnik farklılıkları Türk kimliği altında birleştirmeyi hedefleyen ulus-devlet anlayışı bu süre içerisinde değişime uğramıştır.

Türkiye’nin AB’ye katılım sürecinde farklı dinlerin, dillerin önündeki yasal engellerin kaldırılması yönünde adımların atılması ve bazı sivil kuruluşların çokkültürlü geçmişin hatırlanmasına yönelik girişimleri ile Türkiye Cumhuriyeti’nde bazı değişimler başlamıştır. Kadioğlu, Türkiye’deki bu değişimleri vatandaşlığın “ulustan arındırılması” olarak ifade etmekte ve bu sürece ivme kazandıracak iki önemli süreçten bahsetmektedir. Birinci süreç, vatandaşlığın kimlik ve oy kullanma haklarının yanında dinsel, dilsel ve kültürel farklılıklara da ilişkin bir kavram olarak ele alınmaya başlanmasıdır. İkincisi ise, Türkiye topraklarını zenginleştiren geçmiş kimlikleri hatırlamak için girişilen bilinçli çabalardır.<sup>172</sup>

Kadioğlu’na göre, Türkiye Cumhuriyetinde vatandaşlığın farklılıkları tanıyan bir sürece girmesini anayasal değişiklikler somut bir şekilde göstermektedir. Bu anayasal değişikliklere bakmak konunun anlaşılması açısından önemli olmaktadır.

1. Türkiye Aralık 1999’daki Helsinki Zirvesi’nde resmi olarak aday ülke olduktan sonra çeşitli reform paketleri gündeme gelmiş ve kabul edilmiştir. 2001 yılında T.B.M.M.’de kabul edilen anayasal düzenleme oldukça geniş kapsamlı olup 1982 Anayasasının 34 maddesini kapsamaktadır. 1982 Anayasasının Temel Hak ve Hürriyetlerin sınırlandırılması maddesi üzerinde önemli değişiklikler yapılmıştır. Devletin milliyetiyle bölünmez bütünlüğü, ulusal egemenlik, Cumhuriyet, milli güvenlik gibi ulus-devletin temel ideolojisiyle alakalı konular madde metninden çıkarılmıştır.

---

<sup>170</sup>Tosun, s.151.

<sup>171</sup>Kadioğlu, s.46.

<sup>172</sup>Age, s.46.



2. Kişilerin günlük hayatta kullandıkları dillerin kapsamının genişletilmesine yönelik anayasal değişiklikler yapılmıştır. İfade özgürlüğüne yönelik “Kanunla yasaklanmış herhangi bir dilde yayın yapılamaz” şeklindeki yasaklayıcı tutum Anayasadan çıkarılarak farklı dillerde ifade özgürlüğünün de önü açılmıştır.
3. Ulusal bir yasanın uluslararası yasalarla çeliştiği hallerde nasıl davranılması gerektiği hususu 2004 yılında gündeme gelen anayasal reformlarla netliğe kavuşmuştur. Bu anayasal reformlar sonucunda çelişilen durumlarda uluslararası antlaşma hükümlerinin esas alınması azınlık hakları ile ilgili en büyük engel olan Lozan’ında aşılabilmesini mümkün kılmaktadır.
4. Birinci AB Uyum Paketi ile Türk Ceza Kanununun 312. Maddesine eklenen bir fıkıyla azınlıklara dair aşağılayıcı ifadelere yönelik yargı yolu açılmıştır. İkinci AB Uyum Paketi ise basının yabancı dillerde yayın yapmasının önünü açmıştır. Üçüncü AB Uyum Paketi ile Yabancı Dillerde Eğitim ve Öğretim Yasasında yapılan değişikliklerle ifade özgürlüğünün alanı genişletilmiştir. Dördüncü Uyum Paketi ile Vakıflar kanunu değiştirilmiş, gayrimüslim vakıfların gayrimenkul edinmeleri kolaylaştırılmıştır. İmar yasasında değişiklik yapılarak her din ve inaniştan ibadet yerinin yapılması mümkün kılınmıştır.<sup>173</sup>

Yukarıda ifade edilen anayasal değişiklikler çokkültürlü yapının tanınması adına atılan somut adımlardır. Bu değişikliklerin farklı grupların hak taleplerini hangi oranda karşılayıp karşılamadığı sorusu bir yana bırakılırsa Türkiye Cumhuriyeti’nin ulus-devlet klasik vatandaşlık anlayışının bir değişim sürecine girdiğini göstermektedir.

Vatandaşlık anlayışındaki bu değişimlerin din eğitimi ile ilişkili boyutu hiç kuşkusuz Türkiye Cumhuriyeti Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinin amaç, içerik ve kazanımlarını da etkilemektedir. 1980 öncesi dönemde ulus-devlet din eğitimi ilişkisini gözlemlediğimiz Türkiye’de 1980 sonrası ulus-devlet din eğitimi ilişkisinin farklı bir ivme kazandığı görülmektedir. Çalışmamızın son bölümünde 1980 sonrası Türkiye’inde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi üzerinde duracağız.

---

<sup>173</sup>Age, s.46-48.

## 4. 1982-2010 ORTAÖĞRETİM DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI AÇISINDAN DEĞİŞEN VATANDAŞLIK ANLAYIŞI VE DİN EĞİTİMİ İLİŞKİSİ

### 4.1 1982-2010 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programına Genel Bakış

Türkiye Cumhuriyeti, laiklik anlayışını benimseyen bir ulus-devlettir. Osmanlı devletinin rejim anlayışından tamamen farklı bir şekilde kurulan bu yeni devlette siyasî, toplumsal, ekonomik ve eğitim alanında birçok değişiklikler yapılmıştır. Bu değişiklikler neticesinde modern bir devlet görünümüne sahip olan Türkiye Cumhuriyeti eğitim alanında seküler bir eğitim anlayışını benimsemiştir. Seküler bir eğitim tarzının benimsenmesiyle, genel eğitimin bir parçası olan din derslerinin içeriği ve konumu da farklılık göstermektedir. Böylelikle din derslerinin temel hedefi, – özellikle yapılan ilk programlarda - batıl inanç ve hurafelerden uzak, toplumsal hayata katkı yapan bir din anlayışı oluşturmak ve devletin yeni rejiminin toplumun daha rahat bir şekilde benimsemesini sağlamak olmuştur.

İlk bölümde ifade edildiği gibi Cumhuriyet Dönemi ve Tek Partili Dönem bir geçiş süreci olduğu için bu dönemde din dersleri siyasî pek çok olaydan etkilenmiş ve dersin içeriğinden gerekliliğine kadar birçok tartışmalar yaşanmıştır. 1982 yılına gelindiğinde ise din dersleri Anayasanın 24. Maddesi ile zorunlu hale getirilmiştir. Bu yıllardan sonraki tartışmalar da din derslerinin gerekliliğinin yanı sıra daha çok müfredatı, dersin işlenişi sırasında kullanılan yöntemlerle ilgili olmuştur.

1982 din derslerinin zorunlu olmasından günümüze kadar hazırlanmış olan 1982, 1992, 2005 ve 2010 Ortaöğretim DKAB Dersi Öğretim Programlarına genel olarak bakıldığında programların birbirleriyle genel olarak benzer oldukları görülmektedir. İlk olarak 1982 ve 1992 programlarının, dönemin siyasî ve toplumsal şartlarından etkilendiği görülmektedir. Dönemin şartları gereği milli birlik ve beraberliğe yapılan yoğun vurgu DKAB öğretim programında da yoğun bir şekilde ele alınmaktadır. Bu dönem programlarında ki genel amaç, daha önceki din dersi müfredatlarındaki amaçlarla ortak olarak hurafeden uzak, akılcı, çağdaş bir din anlayışı oluşturmaktır.<sup>174</sup>

1980 öncesi isteğe bağlı olarak verilen din dersleri 1982’de yürürlüğe giren “*Din ve ahlak, eğitim ve öğretimi devletin gözetim ve denetimi altında yapılır. Din kültürü ve ahlak öğretimi ilk ve ortaöğretim kurumlarında okutulan zorunlu dersler arasında yer alır...*” şeklinde ifade edilen Anayasanın 24. Maddesi gereğince zorunlu bir ders olmuştur. Dönemin

<sup>174</sup> Yürük, *İlk ve Orta Öğretimde Din Öğretimi: Din Dersleri*, s.112.

anayasa komisyonu sözcüsü Şenol Akyol ise zorunlu kavramından kastedilenin kişinin dini inancının yönlendirilmesi olmadığını, dini cehaletin giderilmesi olduğunu belirtmiştir.<sup>175</sup>

1980 sonrası 2000’li yıllara kadar uygulanan programlarda sosyal ve siyasî şartlar gereği programda birçok yerde milli birlik ve beraberliğe vurgular yapılmaktadır. Milliyetçilik şuuru canlı tutulmaya çalışılmaktadır. Bu dönemler Türkiye’deki din dersleri için hala bir geçiş sürecidir. Bu öğretim programlarının ortak hedeflerini ise İslam dinin hurafelerden uzak, akılcı ve çağdaş, sürekli canlılık ve ilerleme isteyen bir din olduğunun öğrencilere kazandırılması oluşturmaktadır.<sup>176</sup>

2000’li yıllara gelindiğinde ise birey bilincinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Birey bilincinin geliştirilmesindeki amaç bireyin toplumsal duyarlılığa ulaşması ve toplumdaki sağlıklı dinî oluşumların farkına varmasını sağlamaktır. Toplumdaki sağlıklı dinî oluşumların farkında olan bireyin “kendi dinini inşa edebileceği” beklenmektedir. Böylece bireylerin yaşam boyu inançlarını akılcı ve eleştirel bir yaklaşımla araştırmaları ve sorgulamaları hedeflenmektedir. Bunun sonucunda ise bireyin farklı dinlere hoşgörülü yaklaşması amaçlanmaktadır. Böylelikle dinî çoğulculuk karşısında hoşgörülü ve saygılı vatandaşlar yetiştirmeye din eğitimi de dâhil olmuştur.

1980 yılından günümüze kadar DKAB Orta Öğretim Programının incelenmesi din eğitiminde yaşanan değişimlerin anlaşılması için kaçınılmazdır. Bu sebeple bir sonraki bölümümüzde dünyada yaşanan değişimlerin Türkiye din dersi öğretim programını nasıl ve ne şekilde etkilediğini daha detaylı ve somut bir şekilde ele alacağız.

2005 ve 2010 Ortaöğretim DKAB Dersi Öğretim Programları kendilerinden önceki programlardan, kullanılan yöntem ve teknik, öğrenci merkezli olması, kazanımlar ifade edilirken kullanılan dil gibi birçok açıdan farklılıklar göstermektedir. 2005 ve 2010 programlarında bireyin inancının akılla bütünleştirilmesinin hedeflendiği din anlayışı net bir şekilde ortaya konduğu gibi programlarda mezheplerüstü ve dinlerarası açılımlı bir yaklaşım benimsenmektedir.<sup>177</sup> Bu durumda hiç kuşkusuz 2000’li yıllar ve sonrası dönemlerde dünyada birçok değişimin yaşanması neticesinde geleneksel din öğretimi yaklaşımlarının yerini mezheplerüstü, dinlerarası, fenomenolojik gibi yaklaşımlara bırakmasının etkili olduğu

<sup>175</sup>S. Hayri Bolay ve Mümtaz Er Türköne, **Din Eğitimi Raporu**, Aktaran: Tuğrul Yürük, “ İlk ve Orta Öğretimde Din Öğretimi: Din Dersleri”, Recai Doğan ve Remziye Ege (Ed.), **Din Eğitimi El Kitabı** içinde (105-139), Ankara: Grafiker Yayınları, 2012, s.111.

<sup>176</sup>Agm, s.112.

<sup>177</sup> Agm, s.133.

söylenilebilir. 2005 ve 2010 Ortaöğretim DKAB Dersi Öğretim Programlarında bu değişimleri daha net gözlemleyebilmekteyiz.

2005 yılında değişikliğe uğrayan, liseler için DKAB öğretim programı daha önceki programlardan oldukça farklılık göstermektedir. 20.yy.'a gelindiğinde küreselleşmenin de etkisiyle dünyada birçok değişiklikler yaşanmıştır. Geçmiş yıllara nazaran oldukça hızlı bir şekilde değişen bu dünya şartlarına bireyleri hazırlamak ise eğitimin başlıca görevlerindedir. Geleneksel eğitim yöntemlerinin bireyi hazırlama konusundaki yetersizliği karşısında yeni öğretim modelleri konuşulmaya başlanmıştır. Bu yaklaşımlardan en popüler olan ise Türkiye'de de 2004 yılından itibaren genel eğitimde tercih edilen yapılandırmacı yaklaşımdır. Bu yaklaşımın din derslerine yansması ise liseler için 2005 öğretim programı ile gerçekleşmiştir. Böylelikle 2005 öğretim programının önceki programlardan farklı olmasının yeni bir öğretim modeline göre şekillenmiş olmasından kaynaklandığı söylenebilir.<sup>178</sup> Bu sebeple yapılandırmacı yaklaşım üzerinde kısaca durmak gerekmektedir.

#### 4.1.1 Yapılandırmacı Yaklaşım

Eğitimde kullanılan öğrenme kuramları en genel anlamıyla nesnelci ve öznelci kuramlar şeklinde ikiye ayrılmaktadır. Nesnelci kuramlar davranışçı kuramlar olup öğrenme organizmaya dışarıdan verilen uyaranlarla gerçekleşir. Nesnelci yaklaşımlarda dış koşullar önemlidir ve öğrenme dışarıdan gözlemlenebilmelidir. Bu kuramı savunanlara göre, zihinsel süreçler dışarıdan gözlemlenemediği için öğrenmenin alanını oluşturmamaktadırlar. Böylelikle, öğrencilere önceden belirlenmiş içeriğin doğrudan aktarımı söz konusudur ve öğrencinin bilgiyi zihninde yapılandırması beklenilmez. Bu tarz bir öğrenme, bilginin tek ve mutlak olduğu düşüncesini savunmaktadır.<sup>179</sup>

Öznelci yaklaşımlarda önemli olan zihinsel süreçlerdir. Öğrencinin bilgiyi kendi yaşamıyla yapılandırması beklenmektedir. Öznelci yaklaşımlar bilişsel yaklaşımlardır. Öğrenmede anlama, algılama, düşünme, duyu ve yaratma gibi kavramlar üzerinde durulmaktadır. Asıl amaç öğrencinin bilgiyi kendisi tarafından yapılandırmasıdır. Bu sebeple öznelci yaklaşımlarda tek ve mutlak bir bilgidен söz edilemez, öğrenmenin tek tip yolu yoktur. Bu kuramı savunanlara göre, eğer birey bilgiyi anlamlandırıyor ve yaşamında

---

<sup>178</sup> Mahmut Zengin, "Yapılandırmacı Yaklaşım ve Din Öğretimi", Mustafa Köylü (Ed.), **Din Eğitiminde Çağdaş Konular** içinde (103-125), İstanbul: Dem Yayınları, 2012, s.105.

<sup>179</sup> Agm, s.106

kullanabiliyorsa öğrenme gerçekleşmiştir. Öznelci yaklaşımlar içerisinde en yaygın olarak kullanılan yaklaşım yapılandırmacılıktır.<sup>180</sup>

Yapılandırmacılık 18.yy.'da yaşamış olan Vico'nun yazılarında ilk defa ortaya çıkmış 20.yy.'da Dewey, Von Glasserfeld, Piaget ve Vygotsky'in çalışmaları ile şekillenmiş ve bugünkü yapısına ulaşmıştır.<sup>181</sup> Yapılandırmacı öğretim kuramı nesnelci öğretim kuramında olduğu gibi önceden belirlenmiş bilgilerin öğrencilere aktarımı değil, öğrencinin bilgiyi kendi dünyasında yapılandırması için öğrenciye yardım edilmesi sürecini ifade etmektedir. Bundan dolayı yapılandırmacı öğretim uygulamalarında öğretmenin nasıl öğreteceğinden çok öğrencilerin hangi koşullarda daha iyi öğreneceği ve bilgiyi kendi kişisel deneyimleri ile nasıl daha iyi yapılındıracağı üzerinde durulur.<sup>182</sup>

2005 yılına kadar geleneksel yaklaşıma göre verilen din dersleri 2005 programı ile beraber yapılandırmacı yaklaşım modelini tercih etmiştir. Fakat din öğretiminde yapılandırmacı yaklaşımın uygulanabilirliği tartışmalı konulardandır. Din eğitiminde yapılandırmacı yaklaşımı ele alırken din eğitiminde uygulanabilirliğine yönelik eleştiriler üzerinden konuyu açıklamak daha faydalı olacaktır.

Yapılandırmacı yaklaşımın din öğretiminde uygulanmasının sonucunda oluşabilecek problemleri Recep Kaymakcan iki madde ile ifade etmektedir. İlk olarak ifade edilen problem, yapılandırmacı yaklaşıma göre bilginin nasıl oluştuğu ve bu şekilde oluşan bilginin din tarafından kabul edilebilir olup olmadığı hususudur. Yapılandırmacı yaklaşıma göre insandan bağımsız nesnel ve tek bir gerçeklik yoktur ve her birey kendi gerçekliğini kendisi yapılandırmaktadır. Tek ve mutlak bir hakikat olmadığı için kişilere göre farklı hakikatler olabilmektedir. Bu durum Kaymakcan'a göre, dinlerin genelde hakikati kendilerinin temsil ettiği düşüncesi ile çelişmektedir. Çünkü dinler hakikatin mutlaklığını ifade etmektedirler. Hiçbir dinin mutlak anlamda hakikati savunmadığını ön gören anlayış dini çoğulculuk içerisinde *dışlayıcı* yaklaşım yerine *kapsayıcı* yaklaşımı ön plana çıkaran anlayışlardır. Bu sebeple yapılandırmacı yaklaşımı çoğulcu din öğretimi modelleri ile değerlendirmek gerekmektedir. Kaymakcan, Türkiye gibi dindarlık seviyesinin yüksek olduğu ve İslam'ın

---

<sup>180</sup> Agm, s.107.

<sup>181</sup> Recep Kaymakcan, "Din Eğitiminde Çoğulculuk ve Yapılandırmacılık: Türkiye Örneği", Mustafa Köylü (Ed.), **Din Eğitiminde Çağdaş Konular** içinde (103-125), İstanbul: Dem Yayınları, 2012, s.83.

<sup>182</sup> Agm, s.84-85.

hakikati temsil etme konusunda diğer dinlerden daha üstün olduğu inancının hâkim olduğu bir ülke için yapılandırmacı yaklaşımın uygulanabilirliğini eleştirmiştir.<sup>183</sup>

Kaymakcan'ın ikinci olarak eleştirdiği husus ise, yapılandırmacı yaklaşımın öğrencinin edindiği bilgileri bireysel bilgi, anlam ve yorumları ile yapılandırmasının hedeflenmesi hususudur. Din fert ve toplumdan bağımsız olmayan bir olgudur. Zaman içerisinde toplumlarda dinin farklı yorumlanmalarından kaynaklanan mezhepler veya dini yorumlar ortaya çıkmıştır. Fakat bu yorumlamalardan bağımsız olarak din mensupları tarafından doğruluğu kabul edilen dini esaslar vardır. Bu sebeple Kaymakcan, yapılandırmacı yaklaşımın din eğitiminde radikal şekli ile uygulanmasının zor olduğundan bahsetmektedir. Türkiye bağlamında konuyu değerlendiren Kaymakcan bu durumu, “...bir din veya mezhebin doktriner boyutunu içeren ve genel kabul gören esaslarından ziyade, dinin teorik esaslarından yola çıkarak oluşan, inananların fert ve toplum içerisindeki deneyimlerinin yapılandırmacı öğrenmeye göre işlenmesi daha uygun olacaktır.” şeklinde ifade etmiştir. Yapılandırmacı yaklaşımın din öğretimine bire bir uygulanmasında oluşabilecek problemleri bu şekilde ifade eden Kaymakcan'a göre, dersin işlenişinde bazı kısımlar için yapılandırmacı yaklaşım modeli tercih edilebilir. Örneğin, “ İslamiyet'te kutsal metinlere dayalı Allah inancını yapılandırmacı yaklaşıma göre öğretim konusu yapmaktan öte öğrencilerin farklı Allah tasavvurları bu konuya göre işlenebilir.”<sup>184</sup> DKAB dersi öğretim programı incelendiği zaman da birebir yapılandırmacı yaklaşıma göre şekillenmediği gözlemlenmektedir. Onun yerine programda yer alan kazanımların öğretilmesinde yapılandırmacı yaklaşım veya yapılandırmacı yaklaşımı gözeten çeşitli öğretim stratejilerinin kullanılması önerilmektedir. Bir kısım kazanımlar için öğretmen merkezli yaklaşımlar bir kısım kazanımlar ise yapılandırmacı yaklaşımın uygulanması öngörülmektedir.<sup>185</sup>

#### 4.1.2 DKAB Öğretim Programlarında Alevilik Meselesi

2010 yılında hazırlanan öğretim programını 2005 yılındaki programdan farklı kılan en önemli husus ise Alevilik meselesidir. İlk olarak 2005 yılı ortaöğretim programında 12. sınıfta Alevilik konusuna yer ayrılmış olsa da, Alevi bir vatandaşın okullardaki DKAB derslerinde Sünni İslam'ın benimsetilmeye çalışıldığı ve kendi dini inancına göre eğitim hakkının ihlal edilmesi gerekçesi ile Avrupa İnsan Hakları Mahkemesine (AİHM) başvurması sonucu Alevilik meselesi din derslerinin gündemini daha yoğun bir şekilde meşgul etmiştir. Mahkemenin 7 Ekim 2007 yılında açıkladığı karara göre, DKAB dersi programı yeterince

<sup>183</sup> Agm, s. 84-85.

<sup>184</sup> Agm, s.85.

<sup>185</sup> Agm, s.87.

çoğulcu ve eleştirel değildir. Bu tarihten itibaren AİHM'nin kararı göz önünde bulundurularak yapılan Alevi Çalıştayları sonucunda çoğulculuk bağlamında Alevilik konusu 2010 yılında hazırlanan Ortaöğretim DKAB Dersi Öğretim Programı'na daha geniş bir şekilde dâhil edilmiştir.<sup>186</sup>

2010 yılında DKAB öğretim programına daha yoğun bir şekilde dâhil edilen Alevilik konusunun müfredat içerisinde nasıl ele alınacağı tam olarak çözülememiştir. Bu durumun sebeplerini birkaç madde ile ele almak konunun anlaşılması açısından önemlidir.

1. Aleviliğin siyasî bir tartışma olması: Alevilik günümüzde konuşulmaya başlanmış bir tartışma değildir. Sünni kesimin, Alevilerin ve popüler medyanın sürekli olarak gündeme getirdiği bir konu olmuştur. Alevilerin yıllarca kendilerini kısıtlanmış olarak düşünmeleri DKAB derslerinde kendilerine bir yer bulabilirlerse inançlarını daha rahat yaşayabilecekleri sonucunu doğurmuştur. Onların bu talepleri ise Sünni kesim tarafından bir tehdit olarak algılanmaktadır. Alevi-Sünni arasında mevcut olan bu gerilim siyasî açıdan da beslenince mesele siyasî bir boyuta taşınmıştır. Siyasî bir boyuta taşınan Aleviliğin ise DKAB derslerinde ne şekilde yer alacağı meselesi konuyu daha da zorlaştırmaktadır.<sup>187</sup>
2. Aleviliğin tanımlanmasındaki belirsizlik: Aleviliğin DKAB derslerinde nasıl yer alması gerektiği konusu hem Alevi gruplar hem de Sünni kesim tarafından tam olarak netleşmemiş bir meseledir. Aleviliği bir tarikat mı, bir mezhep mi yoksa dini bir gelenek mi olarak tanımlamak müfredat içerisinde Alevilik konusunu konumlandırmak açısından oldukça önemlidir.<sup>188</sup>
3. Mevcut programın mezheplerüstü dinlerarası açılımlı olması: mevcut DKAB programı mezheplerüstü ve dinlerarası açılımlı bir programdır. Bu sebeple Aleviliğin İslam'ın içerisinde bir mezhep olarak ele alınması gerekmektedir. Bu durum ise Alevi vatandaşların taleplerini hangi ölçüde karşılamaktadır?
4. DKAB programlarında Aleviliğin hangi yorum ve yorumlarına yer verilecektir? Aleviliğin ders müfredatına dâhil edilmesi beraberinde ortaya çıkan diğer bir husus ise Aleviliğin hangi yorumlarına DKAB dersinde yer verileceğidir. Bu yorum ve yorumların hangi kriterlere göre belirleneceği, bu

<sup>186</sup> Agm, s.93,99.

<sup>187</sup> Necdet Subaşı, "Müfredata Dahil Olmak Ya Da Aleviliği Oku(t)mak", Recep Kaymakcan, Mahmut Zengin ve Z. Şeyma Arslan (Ed.), **Türkiyede Okullarda Din Öğretimi** içinde (55-63), İstanbul: Dem Yayınları, 2011, s.55-63.

<sup>188</sup> Kaymakcan, s.91.

kriterlerin talepleri hangi oranda karşılayacağı Alevilik meselesiyle ilgili halledilmesi gereken diğer bir husustur.<sup>189</sup>

Yukarıda ifade edilen bazı meselelere rağmen Alevilik DKAB derslerinde gerek ayrı bir konu olarak<sup>190</sup> gerekse ünitelerin içerisinde kısaca değinilerek<sup>191</sup> kendisine bir yer bulmuştur.

#### 4.2 1982 Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı

1980 sonrası dönemde din dersleri açısından yaşanan en önemli gelişme dersin zorunlu hale getirilmesidir. 1982 Anayasasının 24. Maddesi gereğince ilköğretim ile birlikte ortaöğretimde de din dersleri zorunlu hale gelmiştir. 1982 Ortaöğretim DKAB Dersi Öğretim Programı da dersin zorunluluğundan sonra uygulanan ilk programdır.

1982 Ortaöğretim programında özel amaçlar bulunmamakta, bunun yerine genel amaçlar başlığı altında programın tüm sınıflar için ortak amaçları ifade edilmektedir. Program genel amaç, genel ilke, temel eğitim, ortaöğretim din dersi öğretiminin amaçları, derste işlenecek konuların yıllara göre dağılımından oluşmaktadır.

1982 programı kendinden önce uygulanan programlara nazaran yöntem ve teknik açısından pek farklılık arz etmese de İslam dini ile ilgili bilişsel öğrenmelere biraz daha fazla yer vermektedir. Programda bulunan “*İslâm dininin, iman, ibadet ve özellikle ahlak esaslarını fikir düzeyinde öğrenmek*” ifadesi bilişsel öğrenme açısından örnek verilebilir. Program genel olarak incelendiği zaman 1982 programının diğer dönemlere oranla biraz daha öğrenen merkezli olduğu da dikkat çeken diğer bir husustur. Bunu da amaçların genellikle kavramak, bilgi edinmek, benimsemek gibi öğrenen merkezli bir dille ifade edilmesinden anlamaktayız.<sup>192</sup>

1982 programını vatandaşlık açısından değerlendirecek olursak, bir ulus-devlet olarak kurulan Türkiye Cumhuriyeti'nin ulus-devlet anlayışının programa yansımakta olduğu görülmektedir. DKAB dersleri içerdiği konular açısından ulus-devletin ideal vatandaş anlayışına paralel bir yapıdadır. Bu bağlamda, 1982 programında vatandaşlık ve din eğitimi ilişkisini incelerken ilk olarak programın genel amaçlarına daha sonra ortaöğretim 1. 2. ve 3. sınıfın DKAB dersi konularına bakılacaktır.

<sup>189</sup> Agm, s.91.

<sup>190</sup> 12. Sınıf “İslam Düşüncesinde Tasavvufî Yorumlar” ünitesinde Alevilik-Bektaşilik müstakil bir konu olarak ele alınmaktadır.

<sup>191</sup> Örneğin, 9. Sınıf “Kuran ve Ana Konuları” adlı ünitenin “Kültürümüzde Kur’an’ın Yeri ve Önemi” konusu altında Hacı Bektaşî Veli’nin sözlerine ve Makalat adlı eserinden alıntılar yapılmakta müstakil bir başlık altında olmadan da konuların içerisinde Alevi geleneğe değinilmektedir.

<sup>192</sup> Tuğrul Yürük, “Cumhuriyet Döneminde Türkiye’de Laiklik Çerçevesinde Din Eğitimi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi SBE, 2005), s.143.



1982 DKAB dersi programında ilk olarak “*Din ve Ahlak Öğretiminin Genel Amacı*” başlığı altında programın genel amacını ifade ettikten sonra “*Din ve Ahlak Bilgisi Öğretiminin İlkeleri*” şeklinde programın genel ilkeleri ifade edilmekte daha sonra 11 madde ile ortaöğretim kademesinin genel amaçları ifade edilmektedir.

Din ve Ahlak Öğretiminin Genel Amacı; “*Temel eğitim ve Ortaöğretim de öğrenciye, Türk Milli Eğitim politikası doğrultusunda genel amaçlarına, ilkelerine ve Atatürk’ün laiklik ilkesine uygun din, İslam dini ve ahlak bilgisi ile ilgili yeterli temel bilgi kazandırmak, böylece Atatürkçülüğün, milli birlik ve beraberliğin, insan sevgisinin dini ve ahlakî yönden pekiştirilmesini sağlamak, iyi, ahlaklı, faziletli insanlar yetiştirmektir.*”<sup>193</sup> şeklinde ifade edilen amaçlara baktığımız zaman ulus-devletin öngördüğü milliyetçilik düşüncesi ve bu düşünce etrafında birlik ve beraberliğin sağlanmasına din dersinin yardım etmesi hedeflenmiştir. “*...dini ve ahlakî yönden pekiştirilmesini sağlamak...*” cümlesi buna örnek olarak gösterilebilir.

1982 programında yer alan “*Din ve Ahlak Öğretiminin İlkeleri*” başlığı altında zikredilen maddelerden konumuzla ilgili olanları şunlardır:

1. *Devletin laiklik ilkesi daima göz önünde bulundurulacak ve bu ilke her zaman korunacaktır.*
2. *Hiçbir zaman vicdan ve düşünce özgürlüğü zedelenmeyecektir.*
3. *Mutlaka dini aynı olan milletlerle iyi ilişkiler içinde bulunulamayacağı, buna rağmen dini ayrı olan milletlerle de iyi niyet ve dostluk ilişkileri içinde bulunabileceği zihniyeti kazandırılacaktır.*
4. *Dini bilgiler yanında milli birlik ve beraberliği kazandırıcı, sevgi, saygı, kardeşlik, arkadaşlık ve dostluk bağlarını güçlendirici, vatan, millet, bayrak, sancak, şehit, gazi gibi milli değerler kazandırıcı yüce kavramların öğrencilerin zihninde yer etmesine özen gösterilecektir.*
5. *Örf, adet ve geleneklerimizle milli değerlerimiz daima göz önünde tutulacak ve dinin milleti oluşturan önemli unsurlardan biri olduğu benimsetilecektir.*
6. *İbadetlerin Allah’a karşı saygı, sevgi ve şükran duygularının ifadesi olmasının yanında, kişinin sağlığına, toplum fertlerinin birbirine sevgi ve saygı ile bağlanmalarına, yardımlaşmalarına, dayanışmalarına fert ve toplum ilişkilerinin iyi ve düzenli bir şekilde yürütülmesine yarayan, insanı fazilete ve mutluluğa sevkeden davranışlarda kazandırdığı özellikle belirtilecektir. (13. Madde)*
7. *Her türlü ibadet ve dış temizlik gibi, kalbi arıtıp, ruhu yücelten güzel ahlakında insan için vazgeçilmez bir unsur olduğu gerçeği benimsetilecektir.*<sup>194</sup> (14. Madde)

<sup>193</sup> Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi, “Temel Eğitim ve Ortaöğretim Din ve Ahlak Bilgisi Dersi Programı”, Cild.45, No.2109 (Mart, 1982), s.155.

<sup>194</sup> 1982 Temel Eğitim ve Ortaöğretim Din ve Ahlak Bilgisi Dersi Programı, s.157.

Modern bir devlet olan ulus-devletin eğitim anlayışı da modern eğitim anlayışıdır. Modern eğitim, dinin dogmalarından uzak, bilimsel düşüncenin ön plana çıkarıldığı seküler bir eğitimidir. Türkiye Cumhuriyeti de laiklik ilkesini benimsemiş bir ulus-devletidir. 1982 Anayasası ile din derslerinin okullarda zorunlu hale getirilmesi devletin laiklik ilkesiyle uyuşmadığı yönünde birçok tartışmayı da beraberinde getirmiştir. Programın genel amaçlarında ilk olarak laikliğin zikredilmesi, devletin laikliği gözettiğini ve din derslerinin içeriğinin seküler eğitimin hedeflerine uygun hale getirilmeye çalışıldığını göstermektedir.

Seküler eğitimi benimseyen ulus-devletlerin okul müfredatı içerisinde din eğitimine ayırdıkları alan farklılık göstermektedir. Bazı devletler din eğitimine devlet okulları bünyesinde hiçbir şekilde yer vermezken bazı devletler genel müfredat içerisinde din eğitimine yer ayırmaktadırlar. Okul müfredatı içerisinde kendisine yer bulan din derslerinde ise daha çok ahlaki konular ön plana çıkarılarak seküler eğitim ile bir denge sağlanmaktadır.<sup>195</sup> Türkiye’de 1980 sonrası zorunlu olarak okutulan DKAB dersi de adından da anlaşıldığı gibi aynı zamanda ahlakî konuların ön plana çıkarıldığı bir ders niteliğindedir. 1982 programının 14. maddesi de DKAB dersinin seküler eğitimin bir neticesi olarak ahlak konularının ele alındığının bir göstergesi olmaktadır.

Ulus-devlet meşruiyetinin devamlılığını ulusçuluk ilkesi ile gerçekleştirmektedir.<sup>196</sup> Ulusçuluk düşüncesi ulus-devletin siyasî, toplumsal, eğitim gibi birçok alanında etkili olan bir kavramdır. Ulusçuluk ideolojisi kendine ait bir dil oluşturmuş ve milli birlik ve beraberliğin sağlanması için bazı kavramları daima ön planda tutmuştur. Programın genel amaçlarının 4. maddesinde zikredilen “...vatan, millet, bayrak, sancak, şehit, gazi...” gibi kavramlar ulusçuluğun öne çıkardığı kavramlardır. Bu kavramların din dersi müfredatına dâhil edilmesi ile beraber hedef davranışın ideal vatandaşın yetiştirilmesi olduğu söylenebilir. Milli birliğe yapılan vurgu, milli birlik ve bütünlüğün sağlanması açısından gelenek ve göreneklere bağlılık ulusçu düşüncenin birer neticesidir. Ulus-devletin ideal vatandaş düşüncesi de bu duyguların ortak paydasında birliktelik oluşturabilen bireyler şeklindedir. Böylelikle DKAB dersi genel eğitime ulus-devletin vatandaşlık eğitimine hizmet edecek bir programla dâhil edilmiştir.

Programda dikkat çeken diğer bir husus ise İslam dışındaki farklı dinlere yaklaşımdır. Diğer dinlere karşı öğrencilerin daha yumuşak bir tutum sergilemesi beklenen hedefler

<sup>195</sup> Üstel, *Yurttaşlık ve Demokrasi*, s.113.

<sup>196</sup> Şen, s.42-43.

arasındadır. Gerek ilkeler bölümünde 4. maddede ifade edildiği şekliyle gerekse ortaöğretim din ve ahlak dersi amaçlar bölümünde yer alan;

- Genel anlamda “din” ve dinler hakkında bilgi edinmek,
- Kendi iç dünyasını düzenlemek, çevreyle, toplumla, ayrı dinden olanlarla, ilim, sanat ve uygarlık dünyası ile sağlıklı ilişkiler kurmak, okul dışındaki çeşitli kaynaklardan alınması muhtemel batıl inanç ve fikirlerden uzak, uygun, saygılı bir görüş ve tutum kazanmak,
- Başkasının inancına, düşüncesine, canına, malına, diğer haklarına saygı gösteren bir hoşgörü kazanmak, dini inanç ve duygularını şahsi-çıkarlarına alet etmemek,
- Milli benliğimize ve dinimizin ana kaynaklarına dayalı din ve millet surunu kavramak, bunu Atatürkçülükle bütünleştirmek, vatandaşlarına, din kardeşlerine, insanlığa ve bütün varlıklara karşı saygı, sevgi ve şefkat duymaktır.<sup>197</sup>

İfadelerden de anlaşıldığı üzere öğrencilerin farklı dinlere karşı hoşgörülü ve saygılı bir tutum içerisinde olmaları beklenmektedir. Fakat belirtilmesi gereken önemli bir husus farklı dinlerin müfredata dâhil edilmesi çoğulcu ve çokkültürlü bir politikanın neticesi şeklinde değildir. Bunu aynı bölümün “İslâm dininin ilme akla önem verdiği, ilmi teşvik ettiğini, bunu ibadet saydığını, en son ve en gelişmiş din olduğunu bilmek...”<sup>198</sup> şeklinde ifade edilen maddesinden anlamaktayız. Farklı dinler din dersinin konusuna dâhil edilmekte fakat İslam’ın diğer dinlerden üstünlüğü vurgulanmaktadır. Çoğulcu din eğitimi anlayışlarında ise dinlerin kendilerini tek doğru din olarak görmeleri eleştirilmektedir. Bu sebeple 1982 programında farklı dinlere yer verilmesinin sebebinin diğer dinlerle ilgili öğrencilerde hoşgörülü ve saygılı bir bilinç oluşturmak olduğu söylenebilir.

1982 programıyla ortaöğretim 1. 2. ve 3. sınıflarda haftada bir saat olmak üzere konular yedişer ünite şeklinde üç yıla ayrılmıştır. 1. Sınıfın ilk ünitesi olan “Din” ünitesi genel olarak din hakkında bilgi verirken 2. ünite “Dinler ve Özellikleri” İslam dışındaki diğer dinler hakkında farkındalık oluşturmaktadır. Öğrencilerden farklı dinleri bilmesi ve diğer dinlere karşı yumuşak bir tutum sergilemesi hedef davranışken İslam’ın diğer dinlerden üstün olduğu hususunu da göz önünde bulundurması beklenmektedir. 3. ünite “Din ve Ahlak” ve 4. ünite “Ahlak ve Sorumluluk” üniteleri ile ahlak konusuna vurgu yapılmaktadır. 5. ünite olan “Devlete Karşı Görevlerimiz” ünitesi vatandaşlık ve din eğitimi ilişkisi açısından önemlidir. Ünite içerisinde kanunlara saygılı, vergisini ödeyen, askere giden, seçimlere katılan bir vatandaş profili çizilmiştir. Bu vatandaş profili de ödev temelli vatandaşlık anlayışıdır. Modern ulus-devletin devlete karşı ödev ve sorumlulukları olan ideal vatandaş düşüncesini

<sup>197</sup> 1982 Temel Eğitim ve Ortaöğretim Din ve Ahlak Bilgisi Dersi Programı, s.160.

<sup>198</sup> Agk, s.160.

yansıtmaktadır. Ünitenin sonunda konuyu destekleyen ayet ve hadislerle istenilen vatandaş profiline toplumda benimsetilmesi için dinin toplum üzerindeki gücünden faydalanmaya çalışıldığı söylenilebilir.

2. sınıfın ilk ünitesi olan “*İslam Güzel Ahlaktır*” ünitesi ile dinin ahlaki konularına vurgu yapılmıştır. 2. ünite olan “*Milli Birlik ve Beraberlik*” ünitesinde vatanın, milletin bölünmezliği gibi konuların ele alınması ulus-devlet anlayışını yansıtmaktadır. Devlet ile milletin bütünleşmesi, devletin ideolojisinin toplum tarafından benimsenmesi istenmektedir. Bu ünitenin sonunda konuyla ilgili ayet ve hadislerin ifade edilmesi ile dinin toplum üzerindeki etkisinden faydalanmak amacının güdüldüğü görülmektedir. 4. ünite olan “*Kötülüklerden Kaçınma ve Kötülükleri Önleme*” ünitesinde yalan söylememek, hırsızlık yapmamak, zina yapmamak, cana kıymamak, kaçakçılık yapmamak, içki içmemek, kumar oynamamak gibi ahlakî davranışların yerleştirilmesinin hedeflenmesi dinin ahlakî boyutunun ifadesidir. 5. ünite olan “*Çalışmak ve Üretici Olmak*” ünitesi ile çalışmanın öneminden bahsedilmektedir. Modern devlette çok çalışmak bir değer olarak görülmektedir. Ulus-devlette modern bir devlet olduğu için çalışkan vatandaşlar yetiştirmek temel hedefleri arasındadır. Çok çalışkan olmak ve üretici olmak devletin milli ekonomik kalkınması için şarttır. Bu sebeple ulus-devlet anlayışında ulusunu seven vatandaş çalışkan olmak zorundadır. Çalışmanın bireysel değil milli bir şuur olarak görülmesi de aynı şekilde hedeflenmektedir. DKAB dersi de bu ünite ile ulus-devletin yetiştirmek istediği vatandaş profiline dini referans göstererek hizmet etmektedir.

3. sınıfın 4. ünitesi “*Türk-İslam Kültür ve Uygarlığı*” Türk kimliği ile İslam dinini bütünleştiren bir ünite dir. Fransız devrimi sonrası birçok ulus-devletin temel ideolojisi olan milliyetçilik fikrinin din ile ilişkisi bu ünite de kurulmak istenmektedir. Ulus-devletin en önemli ideolojisi olan ulusçuluk düşüncesinin etkilerini bu ünitenin içerisindeki konularda görmekteyiz. 5. ünite “*Atatürk ve Dinimiz*” ünitesinde ise laiklik konusu ele alınmaktadır. Türkiye Cumhuriyeti seküler eğitimi tercih etmiş laik bir ulus-devlettir. Bu sebeple her ne kadar DKAB dersinin zorunlu bir ders olmasının devletin laiklik ilkesi ile çeliştiği düşünülse de dersin içerisinde laiklik konusunun işlenmesi eğitimde seküler anlayışın devam ettiğinin bir ifadesi olarak yorumlanabilir. 6. ünite “*Ahlakî Görevlerimiz*” ile dinin ahlak boyutuna bu sınıfta da vurgu yapılmaktadır. Son ünite olan “*Adalet, Ahlak ve Din*” ünitesinde ise ahlak kurallarından ve sosyal bir varlık olarak insanın ödevlerinden bahsedilmektedir.

Ortaöğretim 1982 DKAB Dersi Öğretim Programı, ulus-devlette vatandaşlık ve din eğitimi ilişkisi bağlamında ele alındığında, ulu-devletin ideal vatandaş anlayışına hizmet eden bir program içeriğine sahip olduğu görülmektedir. Modern bir devlet olan ulus-devletin seküler eğitimi içerisinde DKAB dersi, ideal vatandaşın yetiştirilmesine yardım eden ve ahlakî konuların da ön plana çıkarıldığı bir ders olarak yer bulmuştur.

#### 4.3 1992 Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı

1992 Ortaöğretim DKAB Dersi Öğretim Programı 1982 programına göre genel amaçlar açısından pek farklılık göstermemektedir. 1992 programı içerik açısından 1982 programının neredeyse aynısı olmasına rağmen, milli birlik ve beraberliğe yapılan vurgunun artması, Atatürkçülükle ilgili yeni konuların eklenmesi ve 1. sınıf üniteleri arasındaki “*Ahlak ve Sorumluluk*”, 2. sınıftaki “*Mutluluk*”, 3. Sınıftaki “*Yeryüzündeki Dinler ve İslâm Dini*” ünitelerinin programdan çıkarılması dışında bir değişiklik olmamıştır.<sup>199</sup>

1992 programı; programın genel amacı, genel ilkeleri, orta öğretim din dersinin amaçları ve derste işlenecek konulardan oluşmaktadır. Programın genel amaçları ve ortaöğretim din dersinin amaçları bir önceki dönemin programı ile aynıdır. Programın genel ilkeleri ise 1982 programına göre bazı farklılıklara sahiptir. Bu sebeple 1992 programı, ulus-devlet, vatandaşlık ve din eğitimi bağlamında sadece genel ilkeler açısından değerlendirilecektir.

*Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programı, Anayasamız ile Milli Eğitim Temel Kanunu hükümlerine uygun olarak hazırlanmıştır. Bu programın hazırlanmasında, okullarımızın bazı sınıflarında az sayıda da olsa Musevilik, Hıristiyanlık ve diğer dinlere mensup öğrencilerin bulunabileceği hususu da dikkate alınmıştır. Böylece milli kültür unsurlarını ve genel kültürü destekleyici nitelikte olmak üzere bu programdaki konuların detaylandırılması sırasına göre İslamiyet, Musevilik, Hıristiyanlık ve diğer dinler hakkındaki bilgilere de yer verilmiştir. Hiç şüphesiz bu bilgiler, öğrencilerin inanç ve kültür dünyalarına genişlik kazandıracak ve başka dinden olanlara karşı daha toleranslı ve anlayışlı davranmalarını sağlayacaktır.*

*Bu programda % 99'u Müslüman olan ülkemizde İslam dinine ait bilgilere daha fazla yer verilmiş olması, hem öğrencilerin bu konudaki ihtiyaçlarının karşılanmış olması bakımından, hem de tarihimizi, edebiyatımızı, musikimizi ve diğer sanat varlıklarımızı tanımak, benimsetmek, sevdirmek ve kısaca onları milli kültürümüzün bir üyesi yapmak açısından büyük önem taşımaktadır.*

*Bütün bu hususlar göz önünde bulundurularak, bu programın öğretiminde genel amaca ulaşabilmek için aşağıdaki ilkelere uyulacaktır.*

<sup>199</sup> Yürük, *Cumhuriyet Döneminde Türkiye’de Laiklik Çerçevesinde Din Eğitimi*, s.150.

- *İyi vatandaş yetiştirmek ve öğrencilerin ileride toplumumuza daha rahat uyum sağlamalarına yardımcı olmak için milli ahlakımızla ilgili konuların öğretiminde din ayrımı gözetilmeyecektir. (3. Madde)*
- *Azınlık okulları dışındaki okullarımızda öğrenim gören T.C. uyruklu Hıristiyanlık ve Musevilik dinlerine mensup öğrencilere, Kelime-i Şahadet, Kelime-i Tevhid, Besmele, Amentü, ayet, sure ve namaz duaları ezberletilmeyecek. Namaz, Oruç, Zekât ve Hacca ait uygulamaya yönelik bilgiler öğretilmeyecektir. Dolayısıyla söz konusu öğrenciler aynı konulardan ölçme ve değerlendirme açısından sorumlu tutulmayacaktır. (4. Madde)*
- *Dini bilgiler yanında milli birlik ve beraberliği kazandırıcı, sevgi, saygı, kardeşlik, arkadaşlık ve dostluk bağlarını güçlendirici, vatan, millet, bayrak, sancak, şehit, gazi gibi milli değerler kazandırıcı yüce kavramların öğrencilerin zihninde yer etmesine özen gösterilecektir. (5. Madde)*
- *Haksızlık, yalancılık, riyakârlık, sahtekârlık, bencillik, tembellik ve bunun gibi davranışları İslam dininin reddettiği ve günah saydığı, her Müslüman'ın faziletli olması gerektiği belirtilecektir. (12. Madde)*
- *İnanç ve davranış bütünlüğünün üzerinde durulacaktır. (15. Madde)<sup>200</sup>*

1992 programında vatandaşlık ve din eğitimi bağlamında ilk olarak ifade edilmesi gereken husus, 1982 programına nazaran diğer din mensuplarının ayrıca zikredilmesidir. Programın hazırlanmasında okullarda bazı sınıflarda az sayıda da olsa farklı dine mensup olan öğrencilerin göz önünde bulundurulduğu ifade edilmektedir. İlerleyen kısımlarda ise İslam dinine mensup olanların sayısının fazlalığı dolayısı ile İslam dinine daha fazla yer verildiğinden bahsedilmektedir. Bu sebeple farklı dinlere programda biraz daha değinilmesi çoğulcu ve çokkültürlü bir yaklaşımın programa yansımından ziyade toplumda var olan farklı dinler hakkında hoşgörü ortamı oluşturmak olduğu söylenebilir. Çünkü çoğulcu ve çokkültürcü din eğitimi anlayışında farklı dinlere karşı hoşgörü ortamı oluşturmak hedeflenirken o dinlerin öğretimi de söz konusudur. Bireyin kendi inancı hakkında eğitim alması onun bir hakkıdır. Son zamanlarda devletlerin bir politika olarak tercih ettikleri çokkültürlülük politikaları bireyin dinini öğrenme ihtiyacından doğan hakkını da karşılamayı hedeflemektedir. Fakat 1992 programının özellikle dördüncü maddesinde belirtildiği gibi İslam dini dışındaki dinlere mensup olanların dersten muaf tutulması onların kendi inançlarını öğrenme ve bu anlamda bir eğitim alma haklarının devlet tarafından karşılanmaması anlamına gelmektedir.

1992 programında farklı dinlere yönelik hedef davranışların daha fazla zikredilmesinde programın yapıldığı dönemin Batıda çokkültürlük söylemlerinin başladığı bir döneme rastlamış olmasının etkili olduğu söylenebilir. Çokkültürlülük her ne kadar daha sonraki dönemlerde devletlerin gündemini yoğun bir şekilde meşgul etse de, İkinci Dünya

<sup>200</sup> Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi, "İlk Öğretim ve Orta Öğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Programı", Cild.55, No.2356 (Nisan, 1992), s.220-221.

Savaşı sonrası Avrupa'ya yaşanan yoğun göçler sonrasında Avrupa'da farklı din mensuplarının din eğitimi hakları probleminin çözümüne yönelik de düşünülen bir politikadır. Bu dönemde azınlığı oluşturan bu grupların din eğitimi haklarını karşılamak için yapılan çalışmalar 1992 programında da etkisini hissettirmiştir. Türkiye'nin 1992'li yıllarda bu tartışmaları – Avrupa'ya kıyasla - yoğun bir şekilde yaşamamasının programın İslam dini ağırlıklı olması ve diğer din mensuplarının eğitim hakkını karşılayamamasında etkili olduğu söylenebilir.

Üçüncü ve beşinci maddeler hedef davranışın iyi bir vatandaş yetiştirilmesi olduğunu ifade etmektedir. Beşinci maddede ifade edilen “...vatan, millet, bayrak, sancak, şehit, gazi gibi milli değerler...” gibi kavramlardan ulus-devlet anlayışının ideal vatandaş anlayışının sürdürüldüğü anlaşılmaktadır. Özellikle üçüncü maddede yer alan iyi vatandaş yetiştirmek ve öğrencilerin ileride toplumla uyumlu olmalarını sağlamak için milli değerlerin öğretiminde din ayırımının gözetilmemesi gibi ifadelerin ulus-devletin tek tipleştirici eğitiminin bir yansıması olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak 1992 programı birçok açıdan 1982 programının aynısıdır. En önemli değişiklik, farklı dinlerin müfredatta biraz daha fazla zikredilmiş olmasıdır.

#### **4.4 2005 Orta Öğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı**

2005 Orta öğretim DKAB Dersi Öğretim Programı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 31.03.2005 tarih ve 16 sayılı kararıyla 2005-2006 öğretim yılında uygulanmaya başlanmıştır.<sup>201</sup> 2005 programı kendinden önceki programlara göre ciddi anlamda farklılık göstermektedir. Programa genel olarak bakıldığı zaman dünyada yaşanan hızlı değişimler karşısında duyulan yeni ihtiyaçlara cevaben ortaya çıkan eğitim yaklaşımlarının programa yansıdığı görülmektedir. Bu anlamda 2005 programını kendinden önceki programlardan ayıran en önemli fark eğitimsel açıdan yapılandırmacı yaklaşımın, din eğitimi açısından ise dinlerarası din öğretimi yaklaşımlarının esas alınarak hazırlanmış olmasıdır.

Program ilk olarak 1739 sayılı Milli Eğitim Kanununa göre Türk Milli Eğitimin Genel Amaçlarının ifade edildiği 2. madde ile başlamaktadır. Kanunun ilk fıkrası ile “*Atatürk inkılâp ve ilkelerine ve Anayasa'da ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk milletinin millî, ahlâkî, insanî, manevî ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; insan haklarına ve*

<sup>201</sup> Yürük, *Cumhuriyet Döneminde Türkiye'de Laiklik Çerçevesinde Din Eğitimi*, s.164.

*Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, lâik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış hâline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek” hedeflenmiştir. Diğer iki fıkra da ise “...beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımından...” sağlıklı bir şekilde yetişen, kabiliyetlerini kullanabilen, toplumu kalkındırabilecek bireyler yetiştirmenin temel hedeflerden olduğu ifade edilmektedir.*

2005 orta öğretim programının ilk kısmı olan “Giriş” bölümünde din olgusunun tanımı yapılmakta ve DKAB dersinin metodunun mezheplerüstü bir yaklaşım olduğundan bahsedilmektedir. Bu şekilde verilecek olan bir din dersi ile eleştirel düşünme becerisini kazanmış bireyler yetiştirmek hedeflenmektedir.

*...Gençler körü körüne uygulayıcı olmamalıdır. Onlar, bilginin hangi amaçla, kim için, nasıl bir dünyada kullanılabileceğini sorgulayacak biçimde yetiştirilmelidir. Gençlerin, özellikle inanç ve hayat konusundaki tercihlerini özgür olarak yapabilmeleri din öğretiminin esas amacıdır; bilinçli dindarlık da budur. Bu amaçlara uygun olarak din öğretimi, öğrencinin kendi akıl yürütme gücünü kullanarak varlıklar içindeki konumunu belirlemesine katkıda bulunur.”<sup>202</sup>*

DKAB dersinin bu şekilde bir eğitimi gerçekleştirirken dikkat edilecek hususlar programda insana, düşünceye, hürriyete, ahlakî olana ve kültürel mirasa saygı şeklinde ifade edilmektedir.

İnsana saygı ilkesiyle, insanın merkeze alındığı bir eğitim anlayışından bahsedilmektedir. İnsana saygı ile beraber her insanın farklı olabileceğine dikkat çekilmekte ve bu farklılıklara birer zenginlik nazarıyla bakılması hedeflenmektedir. 2000’li yıllar farklılıkların yoğun olarak konuşulduğu ve bireyin ön plana çıkarıldığı yıllar olması sebebiyle bu durumun 2005 programında diğer programlara nazaran daha yoğun bir şekilde ele alındığı söylenebilir.

Düşünceye saygı ilkesi ile tek doğrunun kişinin kendi düşüncesi olmadığı kendi dışındaki düşünce ve görüşlerin de doğru olabileceğinin öğrencilere kazandırılması gereken hedef davranışlardan bir diğeridir. Öğrencilerin kendi düşünceleri dışında da doğruların olabileceğini kabul etmeleri, kendi düşüncelerini eleştirebilmeleri ve en doğru olana yönelmelerini sağlamaları açısından önemlidir. Düşünceye saygı ilkesini, din eğitimi alanında “tek kurtuluş yolunun kilise olmadığı” yönündeki tartışmaların bir açıdan yansıması olarak

<sup>202</sup>1992 İlk Öğretim ve Orta Öğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Programı, s.5.



düşünebiliriz. Fakat, bütün dinlerin ortak Tanrı inancı altında birleşmeleri, her dinin Tanrı'nın varlığına giden bir yol olduğu ve sadece kendi dinini doğru kabul eden *dışlayıcı* yaklaşımın yerine *kapsayıcı* yaklaşımı benimseyen din eğitimi yaklaşımlarının birebir DKAB programına uygulandığından bahsedemeyiz. Çünkü program içerisinde işlenen konulara bakıldığı zaman İslam öğretisinin ön planda olduğu görülmektedir.

*İnanç ve kabullerin örtülü ve açık dayanakları vardır. Bu dayanaklar kişilikten, yetiştirilme biçiminden, tarihten veya kültürden kaynaklanabilir. Bunların farkında olmak, bunlar üzerinde yorum yapmak, doğru ile yanlış ayırt edebilmek, sağlam olanı bulup çıkarmak ve sonunda bir yargıya varmak ancak gelişmeye açık bir fikrî tavırla mümkün olur. ...Düşünceye saygı aynı zamanda insanın inancına ve vicdânî kanaatlerine saygı anlamına gelmektedir. Bu tavırlar din öğretiminin insana kazandıracığı önemli özellikler olmalıdır.*<sup>203</sup>

Programda kastedilen düşünceye saygı ile kişinin dini ile ilgili yanlış bilgileri ayırt edebilmesi ve doğru olanı bulması hedeflenmiştir. Bununla beraber başkalarının düşüncesine saygı ile onların inançlarına hoşgörülü yaklaşmak öğrencilere kazandırılmak istenen davranışlardır. Bir diğer ilke olan hürriyete saygı ilkesi ile de başkalarının inanç değerlerine saygılı davranılması gerekliliği tekrar ifade edilmiştir.

2005 programından önceki programlarda verilen ahlak eğitimi daha çok seküler eğitim içerisinde din eğitiminin kendisine anlamlı bir yer edinmesi ile ilgili iken 2005 programında değişen şartlar neticesinde din eğitimi ahlak eğitimi ilişkisi daha farklı bir boyuta taşınmıştır. Ahlakî olana saygı ilkesi 2005 programında küreselleşme-din ilişkisi bağlamında ifade edilen bir ahlak eğitiminden bahsetmektedir. Küreselleşmenin tahrip ediciliğinin neticesinde dinin hoşgörüsüne vurgunun daha fazla yapıldığı bir ahlak eğitimi olmuştur. Küreselleşme sonucu hızla artan israf kültürü, ekolojik ve çevresel tahribat, bireylerin toplumsal hayattan uzaklaşmaları neticesinde oluşan psikolojik sıkıntılar karşısında ahlak eğitimi ile bu problemlerin çözülmesi hedeflenmiştir. Ahlakî davranışın neler olduğunu bilen bireylerin her zaman bu şekilde davranmayışı din eğitimine duyulan ihtiyacı gündeme getirmiştir. İnançın bireyleri teşvik edici yönünden faydalanarak verilecek olan ahlak eğitiminin daha etkili olacağı düşünülmektedir. Bireyin tabiata verdiği zararın farkında olmasının sağlanmasının yanında tabiatı Yaradana karşı da sorumlu olduğunu bilmesi yapılan olumsuz davranışın caydırıcılığı açısından önemli olmaktadır. Bu sebeple, 2005 programında zikredilen ahlakî olana saygı ile ulaşılmak istenen davranış küreselleşmenin tahrip ediciliği karşısında dinin onarıcı yönünü ön plana çıkarmaktır, denilebilir.

<sup>203</sup>T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, **Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (9, 10, 11, 12. Sınıflar) Öğretim Programı**, Ankara, 2005, s. 6-7.

Yukarıda ifade edilen ilkeler programın ve ders kitaplarının hazırlanmasında temel kriterler olarak değerlendirilmiş ve programın her yerine nüfuz etmiştir.

Programın vizyonu ise;

*Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın vizyonu;*

- 21. yüzyılın çağdaş, Atatürk ilke ve inkılâplarını benimsemiş, temel demokratik değerlerle donanmış, insan haklarına saygılı, yaşadığı çevreye duyarlı, bilgiyi deneyimlerine göre yorumlayıp sosyal ve kültürel bağlam içinde oluşturan, kullanan ve düzenleyen, sosyal katılım becerileri gelişmiş;

- İnsanlık tarihi boyunca birey ve toplum üzerinde etkili olan dini doğru anlayan ve yorumlayan; İslâm dininin kültür, dil, sanat, örf ve âdetler üzerindeki etkisini dikkate alarak İslâm dinini ve bundan kaynaklanan ahlâk anlayışı ile örf ve âdetleri tanıyan; kendi dininden ve başka dinlerden olanlara karşı anlayışlı davranışlarda bulunan, diğer dinleri tanıyan;

- Millî, ahlâkî, insanî ve kültürel değerleri benimseyen, beden, zihin, ahlâk, ruh, duygu bakımından dengeli ve sağlıklı gelişen; üretken, haklarını ve sorumluluklarını bilen; Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarını yetiştirmektir.<sup>204</sup>

şeklinde ifade edilmiştir. Böylelikle din derslerinin devletin istediği vatandaş profilinin yetişmesine hizmet etmesi hususunun 2005 programında da varlığını devam ettirdiği görülmektedir.

Programın uygulanmasına yönelik ilke ve açıklamalar kısmında ise ünitelerin hazırlanmasında, ünitelere yönelik kazanımların belirlenmesinde, bu kazanımlara hizmet edecek yöntem ve tekniklerin kullanılmasında laiklik ilkesinin göz önünde bulundurulacağı ifade edilmektedir.

2005 programında ifade edilen diğer bir husus ise programın temel yaklaşımlarıdır. Öğrencinin aktif katılımının sağlanması ve alan ile ilgili bilimsel kriterlerin göz önünde bulundurulduğu “Eğitimsel” ve “Dinbilimsel” yaklaşım olmak üzere iki temel husus gözetilmiştir.

Eğitimsel yaklaşım bölümünde programın benimsediği yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili bilgiler verilmiştir. Dinbilimsel yaklaşım ile de programın ne tür bir din anlayışını benimsediği ifade edilmektedir. Yapılandırmacı yaklaşımı yukarıdaki bölümlerde ele aldığımız için burada dinbilimsel yaklaşım bölümünü din eğitimi ve vatandaşlık açısından ele alacağız.

<sup>204</sup> 2005 Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (9, 10, 11, 12. Sınıflar) Öğretim Programı, s.9.

Dinbilimsel yaklaşım bölümünde ilk olarak ifade edilen husus 2005 yılına kadar yapılan programlarda da sıkça vurgulanan bilimsel bilgiye dayalı hurafelerden uzak bir din anlayışıdır. “...gerek İslâm gerekse diğer dinler hakkında bilimsel ve araştırmaya dayalı bilgi ön planda tutulmuş, batıl ve hurafeye dayalı yanlış bilgilerden uzak durulmuştur.”<sup>205</sup> ifadesi ile bu şekilde bir yaklaşımın sadece İslam dinine değil diğer dinlerin öğretiminde de etken olduğu ifade edilmiştir. İslam ile ilgili bilgilerin öğretiminde Kur’an merkezli ve mezheplerüstü yaklaşım tercih edilmiştir. İslam’ın içerisinde bulunan farklı yorumlar birer zenginlik olarak değerlendirilmiş ve mezhepler dinin anlaşılma biçimlerindeki farklılıklar olarak ifade edilmiştir. Bu durum ise programda şu şekilde ifade edilmiştir:

*İslâm'la ilgili bilgilerde; Kur'an merkezli, birleştirici ve mezhepler üstü bir yaklaşım benimsenerek İslâm kaynaklı bütün dinsel oluşumları kuşatacak kök değerler öne çıkarılmış; inanç, ibadet ve ahlâk alanlarıyla ilgili bu değerlerin, Kur'an'la ve Hz. Peygamberin çabalarıyla oluşturulmuş ve bütün Müslümanları birleştiren ortak paydalar olmasına özen gösterilmiştir. Amaç, yorumlardan birisini telkin edip diğerini dönüştürmek değil; sadece bireylerin, dinî kültür ve ahlâkî değerler hakkında doğru bilgilenmelerini sağlamaktır. Bununla birlikte, dinin anlaşılma biçimleri olarak tanımlanan mezhepler ve dinî oluşumlar, yok sayılmamış; kültürel zenginlik ve farklı düşünce ekolleri olarak görülmüştür. İlk aşamada dinin ortak paydaları, daha sonraki aşamada ise tarih boyunca ortaya çıkan farklı yorumlar hakkında, dinî-kültürel boyutuyla tasvir edici bir tarzda bilgi verilmesi hedeflenmiş ve bu amaçla bazı ünite ve okuma parçaları konulmuştur.*<sup>206</sup>

Dinbilimsel yaklaşım bölümünde ifade edilen diğer bir husus ise farklı dinlerin öğretimi konusudur. “Diğer dinlere de yer verilerek dinlerarası açılımlı bir ders niteliği kazandırılmıştır.”<sup>207</sup> Daha önceki programlarda zikredilmeyen dinlerarası din öğretimi yaklaşımı 2005 programı için zikredilmiştir. Dinlerarası din öğretimi toplumda yaşayan farklı inançların yoğun bir şekilde konuşulduğu günümüz şartlarında din eğitimine yönelik yeni bir öğretim modelidir. Bu öğretim modeli ile aynı ülkede yaşayan farklı dinlere mensup öğrencilerin aynı ders içerisinde dinlerdeki ortak konular işlenerek öğrencilerin birbirlerini anlamaları hedeflenmiştir.<sup>208</sup> Bu şekilde işlenen bir derste hiçbir şekilde bir dinin ön planda tutulmaması gerekmektedir. Dinlerarası din öğretimi modeli ile din dersinde bütün dinlere tarafsız bir tutumla eşit yaklaşılmalıdır. Böylelikle, 1982 programında zikredilen İslam dininin “...en son ve en gelişmiş din olduğu...”<sup>209</sup> hususunun 2005 programından

<sup>205</sup> 2005 Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (9, 10, 11, 12. Sınıflar) Öğretim Programı, s.12.

<sup>206</sup> Agk, s.12-13.

<sup>207</sup> Agk, s.13.

<sup>208</sup> Tosun, s.135.

<sup>209</sup> 1982 Temel Eğitim ve Ortaöğretim Din ve Ahlak Bilgisi Dersi Programı, s.160.

çıkartıldığını söyleyebiliriz. 2005 programının dinlerarası din öğretimi modeli ile diğer dinlerin öğretiminde kapsayıcı bir yaklaşım benimsediğini ifade edebiliriz.

Bu çerçevede hazırlanan DKAB programından beklenen hedefler şu şekilde ifade edilmiştir:

1. İnsanlık tarihi boyunca birey ve toplum üzerinde etkili olan dinin, doğru anlaşılmasına ve yorumlanmasına katkıda bulunulması,
2. Evrensel boyutta insanlar, toplumlar ve milletlerarası ilişkilerde, dinin önemli bir etken olduğu, bu ilişkilerin olumlu yönde gelişebilmesi için bireylerin bilimsel yöntemle verilecek din öğretimine ihtiyaç duydukları,
3. İslâm dininin; kültürümüz, dilimiz, sanatımız, örf ve âdetlerimiz üzerindeki etkisi gerçeği dikkate alınarak İslâm dininin ve bundan kaynaklanan ahlâk anlayışı ile örf ve âdetlerin tanıtılmasına ve öğretilmesine ağırlık verilmesi,
4. Öğrencilerin inanç ve kültür dünyalarına genişlik kazandırmak ve başka dinden olanlara karşı daha hoşgörülü ve anlayışlı davranışlarda bulunmalarını sağlamak amacıyla diğer dinler hakkında genel bilgilerin verilmesi,
5. Sağlıklı bir din ve ahlâk öğretimiyle öğrencilerin, Türk Millî Eğitiminin Temel Amaçları arasında ifadesini bulan millî, ahlâkî, insanî ve kültürel değerleri benimsemeleri, beden, zihin, ahlâk, ruh, duygu bakımından dengeli ve sağlıklı gelişmeleri, böylece kültürel yabancılışmanın önlenmesi gibi hususlar hedef alınmıştır.<sup>210</sup>

2005 öğretim programında diğer dinlerin öğretimi, dinlerle ilgili genel bilgilerin öğretimi şeklindedir. Bu şekilde bir öğretimle istenilen hedef davranış ise öğrencilerin inanç dünyalarına zenginlik kazandırmak ve hoşgörülü davranışlarıdır.

2005 Ortaöğretim DKAB Dersi Öğretim Programının yapısı genel amaçlar, temel beceriler, öğrenme alanları, kazanımlar, etkinlik örnekleri ve açıklamalardan oluşmaktadır. Vatandaşlık, din eğitimi ilişkisi ve bu ilişkinin dönüşümü açısından programın yapısında ifade edilen alt başlıkları teker teker ele almak gerekmektedir.

Programın genel amaçları;

- İslâm'ın iman, ibadet ve ahlâk esaslarını tanıtır. (1. Madde)
- Dinin, Allah-insan ilişkilerini düzenleyen bir olgu olduğu, dinin evrensel barış kültürünün yerleşmesinde ve hoşgörü ortamının oluşturulmasında katkıda bulunabileceğini benimser. (2. Madde)
- İncancı akılla bütünleştirir. Kendi dinini, örf ve âdetlerini olduğu kadar diğer insanların dinlerini, örf ve âdetlerini de saygı ve hoşgörü çerçevesinde değerlendirir. (3. Madde)
- Dinin sevgi boyutunu fark ederek onun insan için vazgeçilmez bir öğe olduğu, her şeye karşı sevgiyle ve olumlu yaklaşılması gerektiği bilincine ulaşır. (4. Madde)

<sup>210</sup> 2005 Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (9, 10, 11, 12. Sınıflar) Öğretim Programı, s.13.

- *Toplumdaki farklı dinî anlayış ve yaşayışların dinin özü ile ilgili olmayıp sosyal bir olgu olduğu bilincine varır. (9. Madde)*
- *Yerelliklerin zaman zaman dinin evrensel boyutlarının önüne geçirilebileceği durumlar karşısında duyarlı olur. (10. Madde)*
- *Çevre, doğal denge ve temizlik bilincine ulaşır. (15. Madde)*
- *Toplumdaki dinî ve ahlâkî davranışları tanır. (23. Madde)*
- *Öğrenilen ahlâkî değerleri içselleştirir. (24. Madde)*
- *Dinin kültürü oluşturan unsurlardan biri ve diğer unsurlar üzerinde etkili olduğunu fark eder. (25. Madde)*
- *Türklerin İslâm uygarlığına yaptığı katkıların farkında olur. (29. Madde)*
- *Birlikte yaşama ve hoşgörü kültürünü özümser. (34. Madde)*
- *Küreselleşen dünyada dinin birleştirici bir rolünün olduğunu kavrar. (35. Madde)*
- *Evrensel değerlere kendi dinî bilgi ve bilinçleriyle katılır. (36. Madde)*
- *Diğer dinleri temel özellikleriyle tanır. (37. Madde)*
- *İslâm'ın medenî ve evrensel değerlerle örtüştüğünü fark eder. (38. Madde)*

Programın genel amaçlarına baktığımız zaman dikkat çeken en önemli husus diğer dinlere yönelik hedeflerin bir önceki programlara nazaran 2005 programında daha fazla yer verildiğidir. İkinci, dördüncü, otuz dördüncü, otuz beşinci, otuz altıncı, otuz yedinci ve otuz sekizinci maddeler; küreselleşen dünyada bireylerin farklı dinler hakkında daha fazla bilgi ve yaşantıyla karşılaşmaları sonucunda evrensel değerler, farklı dinler gibi konuların müfredata dâhil edildiğini göstermektedir. İlk olarak istenen temel davranış aynı toplumda yaşayan ve küresel bir dünyada farklı dinlerle daha fazla muhatap olan bireyi dünya üzerinde kaos ortamı oluşturma şeklinde değil hoşgörü ortamı oluşturma şeklinde yetiştirmektir. Bu sebeple - özellikle dördüncü madde de vurgulandığı gibi – dinin sevgi ve hoşgörü mesajlarının ön plana çıkarılması, bu şekilde başkalarına saygılı ve hoşgörülü bireyler yetiştirmek değişen vatandaşlık anlayışının da bir yansımasıdır. Ulus-devlet anlayışındaki ideal vatandaş anlayışı yerine, hak temelli ve yaşadığı toplum içerisindeki farklılıkları birer zenginlik olarak gören demokratik vatandaş yetiştirmeye hizmet eden bir program tercih edilmiştir.

Teknoloji ve iletişim araçlarında yaşanan hızlı gelişmeler sonrasında bireyleri ilgilendiren evrensel değerler oluşmuştur.<sup>211</sup> Küreselleşen dünyanın evrensel değerlerinin İslâm'ın evrensel değerleriyle örtüştüğünün bilincinin oluşturulması ve öğrencinin evrensel değerlere kendi dini bilgisiyle katılmasının istenmesiyle küresel kültüre bireyin dini inançlarıyla uyum sağlayabileceğinin hedeflendiğinden bahsedebiliriz. Bu durum ise küreselleşme faktörünün programa hangi düzeyde yansıdığını da bize göstermektedir.

<sup>211</sup> Bu evrensel değerlere örnek olarak günümüzde sıkça konuşulan; Ekolojik Dengenin Bozulmasına Karşılık Doğayı Koruma, Hayvanları Koruma, İnsan Hakları, Çocuk Hakları ve Kadın Hakları gibi konuları verebiliriz.

Programın on beşinci maddesinde ifade edilen “*Çevre, doğal denge ve temizlik bilincine ulaşır.*”<sup>212</sup> hedef cümlesi küreselleşmenin tahrip edici yönüne karşı dinin onarıcı yönünün ön plana çıkarılmak istendiğini ifade etmektedir. Modern dünyada hızla artan ekolojik, çevresel tahribatlar ve israf kültürü bugün bir çok devletin çözmesi gereken problemler arasındadır. Küreselleşmenin bu tahribata – teknoloji, iletişim araçlarındaki hızlı gelişmeler ve ekonomik anlamda büyüme şeklinde - hizmet etmesine karşılık dinin çevreyi korumanın ve israfın engellenmesine yönelik verdiği buyruklar günümüz devletlerini bu problemlerin çözümünde dinin etki gücünden faydalanmalarına sevk etmektedir. 2005 öğretim programı da global dünyanın ortak sorununun çözümüne yönelik geliştirilmesi istenen hedef davranışa programda yer ayırmıştır.

Programın genel amaçlarında bir önceki programlarda zikredilen hususlara tekrar değinilmektedir. Dinin ahlakî yönünün de ön plana çıkarıldığı hedefler bu programda da ifade edilmiştir. Programın yirmi dokuzuncu maddesinde ifade edilen “*Türklerin İslâm uygarlığına yaptığı katkıların farkında olur.*”<sup>213</sup> hedef cümlesi ile de programın hala milliyetçi özelliğinin devam ettiğini söyleyebiliriz.

Programın temel becerileri bölümüne baktığımız zaman genel amaçlarda “*Ahlâklı ve hoşgörülü davranma, eleştirel düşünme, iletişim kurma, bilgi teknolojilerini kullanma, çevre bilinci, farklılıklara saygı...*”<sup>214</sup> şeklinde ifade edilen hedeflerin öğrencilerin davranışlarında gözlemlenmesi hedeflenmektedir. Programda kazandırılmak istenen değerler de temel beceriler neticesinde öğrencide meydana gelmesi beklenen davranışlardır.

Programda son olarak değinilecek konu ise öğrenme alanlarıdır. Öğrenme alanı, “... birbiri ile ilişkili beceri, tema, kavram ve değerlerin bir bütün olarak görülebildiği, öğrenmeyi organize eden yapıdır.”<sup>215</sup> 1982 ve 1992 programlarında ele alınan konular ünite şeklinde programda ifade edilmişti, fakat 2005 programında konular öğrenme alanları içerisinde organize edilmiştir. DKAB dersi 7 öğrenme alanı çerçevesinde yapılandırılmıştır. Bunlar; İnanç, İbadet, Hz. Muhammed, Vahiy ve Akıl, Ahlak ve Değerler, Din ve Laiklik, Din, Kültür ve Medeniyet şeklindedir. Her bir öğrenme alanı içerisinde bir ünite bulunmaktadır. Bazen ise bir ünite bir ya da birden fazla öğrenme alanı içerebilir.<sup>216</sup>

---

<sup>212</sup> 2005 Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (9, 10, 11, 12. Sınıflar) Öğretim Programı, s.16.

<sup>213</sup> Agk, s.16.

<sup>214</sup> Agk, s.16.

<sup>215</sup> Agk, s.17.

<sup>216</sup> Agk, s.17.

İnanç öğrenme alanı İnsan – Allah ve Din ilişkisi sürecini içeren 9. sınıftan 12. sınıfa kadar okutulan öğrenme alanlarının ilkidir. Öğrencinin bu öğrenme alanından edindiği kazanımlar neticesinde evrendeki konumunu fark etmesi, akıl sahibi inanan bir varlık olarak diğer varlıklardan farklı olduğu bilincine varması, dinin insan hayatındaki yerinin önemini kavraması, bilinçli bir inanca sahip olması, Allah ile sağlıklı bir ilişki kurarak yaptığı eylemlerin sorumluluğunu bilmesi gibi davranışlar hedeflenmiştir.<sup>217</sup> Bu öğrenme alanı 9. sınıfta “*İnsan ve Din*”, 10. sınıfta “*Allah İnancı*”, 11. sınıfta “*İnsan ve Kaderi*”, 12. sınıfta “*Dünya Hayatı ve Ahiret*” ünitelerinden oluşmaktadır.

İbadet öğrenme alanı ile kişinin inandığı dine karşı ibadetlerinin neler olduğu ele alınmaktadır. İbadet öğrenme alanı, 9. sınıfta “*Temizlik ve İbadet*”, 10. sınıfta “*İslam’da İbadetler*”, 11. sınıfta “*İslam’da İbadetlerin Faydaları*”, 12. sınıfta “*Dinlerde İbadetler*” ünitelerinden oluşmaktadır. İbadet öğrenme alanı ile kazandırılmak istenen kazanımlar ise “*Öğrenciler bu öğrenme alanıyla genel olarak niçin ibadet edildiğini ve ibadetlerin türlerini kavrayarak ibadetlerde temizliğin şart olduğunu, bunun için gerekli hazırlıkları yapmanın, inanç ve ibadet ilişkisinin bilincine varır. Her iyi davranışın ibadet olduğunu, ibadetlerin bireysel ve toplumsal faydalarının bulunduğunu kavrar. Ayrıca İslâm’daki ve diğer dinlerdeki ibadet şekillerini tanır ve ibadet mekânlarına, kutsal günlere ve bayramlara saygı duyar. Çevresindeki diğer dinleri öğrenmeye yönelik etkinliklerde bulunur.*”<sup>218</sup> şeklinde ifade edilmektedir. Program dinbilimsel bir yaklaşım modelini tercih ettiği için sadece çoğunluğun mensup olduğu dinin ibadetlerinin öğretilmesi değil aynı zamanda diğer dinlerin ibadetlerinin öğretilmesi de programa dâhil edilmiştir. 2005 programından önceki programlarda farklı dinlerin öğretimi daha genel bir şekilde olurken, 2005 programı ile diğer dinlerin ibadetlerinin öğretilmesi de müfredata dâhil edilerek farklı inançlar konusu daha ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır. Bunda ise kuşkusuz 2005 programının hazırlandığı yıllarda farklı dinlerin global düzeyde konuşulması belirleyici olmuştur.

Hız. Muhammed öğrenme alanı ile öğrencilerin, Hız. Muhammed’in doğduğu, yaşadığı çevreyi tanınması, peygamberlikten önceki ve sonraki hayatını öğrenmesi, Hız. Muhammed’in barışa ve İslam’ı yaymaya yönelik çabalarını öğrenmesi, Hız. Muhammed’in bir insan olduğunu ancak seçilmiş bir insan olduğunu, Kur’an’ı açıklama görevini üstlendiğini, insanlara davranışları ile örnek olduğunu kavraması hedeflenmiştir. Hız. Muhammed öğrenme alanı, 9. sınıfta “*Hız. Muhammed’in Hayatı*”, 10. sınıfta “*Kur’an’a Göre Hız. Muhammed*”,

---

<sup>217</sup> Agk, s.18.

<sup>218</sup> Agk, s.19.

11. sınıfta “Hz. Muhammed’in Örneklığı”, 12. sınıfta “Hz. Muhammed’i Anlama” ünitelerinden oluşmaktadır.

Vahiy ve akıl öğrenme alanı ağırlıklı olarak Kur’an ile ilgilidir. Bu öğrenme alanı ile öğrencilerin, Kur’an’ın İslam’daki yeri ve önemini, Kur’an’ın toplatılması, çoğaltılması süreçlerini, Kur’an’ın temel konularını bilmesi, Kur’an’ın amacının doğru bilgi, doğru inanç, doğru davranış olduğu bilincinin oluşturulması, İslam’da var olan yorum farklılıklarını bilmesi ve dinin özünden olanları ayırt edebilmesi hedeflenmiştir. Bu sebeple Vahiy ve Akıl öğrenme alanı, 9. sınıfta “Kur’an ve Ana Konuları”, 10. sınıfta “Kuran ve Yorumu”, 11. sınıfta “İslam Düşüncesinde Yorumlar”, 12. sınıfta “İslam Düşüncesinde Tasavvufi Yorumlar” ünitelerinden oluşmaktadır.

2005 öğretim programı, öğrencilerin toplumdaki mezhepsel farklılıkların İslam’ı anlamadaki yorum farklılıkları olduğu konusunda bilinçlenmelerini hedeflemiştir. Vahiy ve Akıl öğrenme alanı bu kazanımın gerçekleşmesine yönelik konulardan oluşmaktadır. 9. Sınıftan 12. Sınıfa kadar işlenen konulara bakıldığı zaman mezhep farklılıklarına genel anlamda değinildiği görülmektedir. Özellikle 11. ve 12. sınıflarda mezhepler birer müstakil konu olarak genel hatları ile ele alınmıştır. 2010 öğretim programında daha detaylı bir şekilde ele alınan Alevilik konusunun ise 2005 öğretim programında 12. sınıfta “Alevilik-Bektaşilik Düşüncesi” başlığı altında genel hatları ile öğretimi hedeflenmiştir.

Ahlak ve Değerler öğrenme alanı, ahlak konularının dinle ilişkilendirdiği bir alandır. Programda bu öğrenme alanı, 9. sınıfta “Değerler ve Aile”, 10. sınıfta “Haklar, Özgürlükler ve Din”, 11. sınıfta “İslam ve Barış”, 12. sınıfta ise “Tövbe ve Bağışlama” ünitelerinden oluşmaktadır. Öğrencilerin bu öğrenme alanı ile din-değer ilişkisini yorumlayarak kişilik ve toplumsal gelişimde değerlerin önemini kavraması, aile içi görev ve sorumlulukların bilincine varması, hak ve özgürlüklerin birey ve toplum için önemini kavraması, kul hakkı ihlallerine karşı duyarlı olması, devlete karşı görev ve sorumluluklarını yerine getirmesi hedeflenmiştir.<sup>219</sup>

Ulus-devlet sonrası dönemde modern devletlerde eğitimin sekülerleşmesi ile bazı devletlerde din dersleri daha önce geçtiği üzere genel eğitim içerisinde ahlak konularını müfredatına dâhil ederek kendisine bir yer bulmuştur. Küreselleşmenin tahrip edici yönü karşısında ise din, ahlak konularını ele alarak bu tahribata karşı onarıcı bir görev

---

<sup>219</sup> Agk, s.21.



üstlenmiştir.<sup>220</sup> Bu durum ise din-ahlak eğitimi ilişkisinin her dönem canlılığını koruduğunu göstermektedir. Türkiye’de uygulanan DKAB dersleri de din ile ahlakî konuların beraber işlendiği bir ders niteliğindedir. 2005 programından önce ahlak konuları daha çok modern devlet içerisindeki din eğitiminin konumunu yansıtmaktayken, 2005 programında işlenen konulara baktığımız zaman durumun değiştiğini görmekteyiz. Başkalarının haklarına saygılı olmak, kul hakkı gibi konular küreselleşme ile değişen din ve ahlak eğitimi ilişkisini göstermektedir. Devlete karşı sorumlulukların yerine getirilmesi hedefi ise hala ulus-devlet anlayışının programa bir yansıması şeklinde değerlendirilebilir.

Din ve Laiklik, laikliğin din ve vicdan özgürlüğü sağladığının doğru bir şekilde öğretilmesinin hedeflendiği öğrenme alanıdır. Din ve Laiklik öğrenme alanı, 9. sınıfta “*Laiklik ve Din*”, 10. sınıfta “*Atatürk ve Din*”, 11. sınıfta “*Atatürk ve Cumhuriyet Dönemi Din Hizmetleri*”, 12. sınıfta “*Atatürk ve Din Öğretimi*” ünitelerinden oluşmaktadır.

Bu öğrenme alanı ile öğrencilerden beklenen hedef davranışlar şu şekildedir;

*Genel olarak laikliği doğuran nedenleri anlayarak laik devletin toplumun bütün kesimlerinin inanç ve davranış özgürlüğünü tanıdığını kavrar. Din ve vicdan özgürlüğünün güvencesinin laiklik olduğunun farkına varır. Atatürk'ün dini vazgeçilmez bir kurum olarak görmesinin nedenlerini ve dinin yozlaştırılması ve istismarına karşı çıkmasının nedenlerini açıklar. Atatürk'ün Diyanet İşleri Başkanlığı'nı kurduğunu, Türkçe meal ve tefsir yazdığının, hutbeleri Türkçeleştirdiğinin farkına varır. Atatürk'ün dinin doğru anlaşılmasına verdiği önemi ve bu amaçla din eğitimi ve öğretiminin okulda verilmesini istemesinin ve uzman din bilginlerine önem vermesinin sebeplerini açıklar.*<sup>221</sup>

Din, Kültür ve Medeniyet öğrenme alanı, içerdiği konular itibariyle hem ulus-devletin ulusçuluk düşüncesinden hem de değişen dünya şartlarından programın etkilendiğini göstermektedir. Din, Kültür ve Medeniyet öğrenme alanı, 9. sınıfta “*Türkler ve Müslümanlık*”, 10. sınıfta “*İslam ve Bilim*”, 11. sınıfta “*İslam ve Estetik*”, 12. sınıfta “*Yaşayan Dinler ve Benzer Özellikleri*” ünitelerinden oluşmaktadır. İlk olarak bu öğrenme alanı ile öğrencilere kazandırılmak istenen davranışlara bakacak olursak kazanımlar programda şu şekilde ifade edilmektedir:

*Öğrenciler bu öğrenme alanıyla genel olarak Türklerin İslâm'ı niçin ve nasıl benimsediklerini, İslâm anlayışlarının oluşmasında etkili olan tarihsel şahsiyetleri ve Türklerin İslâm medeniyetine katkılarını açıklar. ...Günümüzdeki önemli dinleri tanır ve buldukları ülkeleri haritadan gösterir. Semavî dinlerin tarihî gelişim süreçlerini sıralar.*

<sup>220</sup> Aktı, s.85.

<sup>221</sup> 2005 Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (9, 10, 11, 12. Sınıflar) Öğretim Programı, s.22.

*Hinduizm, Budizm, Caynizm, Sihizm, Taoizm, Konfüçyanizm ve Şintoizmin genel özelliklerini açıklar. İlâhî dinlerin inanç ve ahlâk konusundaki ortak yanlarını ve evrensel ahlâk ilkelerini fark eder. Farklı inanç sahiplerine saygı duyar. Dinlerin çevrenin korunmasına gösterdiği önemi fark eder ve örneklendirir. Küreselleşen dünyada dinlerarası ilişkilerin önemini fark eder.*<sup>222</sup>

Türklerin İslamiyet’i niçin, nasıl tercih ettikleri ve İslamiyet’e katkılarının öğrencilere öğretilmesinin ulusçuluk anlayışı ile ilgili olduğunu söyleyebiliriz. Türkiye Cumhuriyeti kurulduğu andan itibaren ulus-devlet modelini seçmiş bir devlettir. Bu sebeple ulus-devletin temel ideolojileri Türkiye Cumhuriyeti devleti içinde geçerlidir. Ulus-devletin temel ideolojilerinden biri olan ulusçuluk düşüncesi 1980 programından itibaren programa nüfuz etmiş bir ideoloji olarak kendini göstermektedir. 2005 programının Din, Kültür ve Medeniyet öğrenme alanında Türkler ve İslamiyet’in ilişkisinin ele alınmasında da bu etkiyi görebilmekteyiz. Bu öğrenme alanında aynı zamanda küreselleşme karşısında din öğretimi alanındaki değişimler de açıkça ifade edilmektedir. Öğrencinin, küreselleşen dünyada dinler arası ilişkilerin önemini fark etmesi, farklı dinler hakkında bilgi sahibi olması ve dinlerin ortak özelliklerine yapılan vurgu ile hoşgörü ortamının oluşturulmak istenmesi değişen din eğitimi anlayışının DKAB programında ele alınmasının ifadesidir.

2005 Ortaöğretim DKAB Dersi Öğretim Programı konuların daha detaylı bir şekilde ele alınması, kazanımların daha net bir şekilde ifade edilmesi ve kullanılan dilin öğrenci davranışına yönelik olması, kullandığı yöntem ve teknikler, öğretim materyalleri gibi hususlarda kendinden önceki 1980 ve 1992 programlarından oldukça farklılık gösterir. Bu farklılıklarla beraber 2005 programı değişen dünyada yeni vatandaşlık ve ulus-devlet ilişkisinin DKAB programına nasıl ve ne şekilde yansıdığı açısından da oldukça önemli bir programdır.

#### **4.5 2010 Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı**

Talim Terbiye Kurulunun, 30.12.2010 tarihli 329 sayılı kararıyla Ortaöğretim DKAB Dersi Öğretim Programında bazı değişikliklerin yapılmasına karar verilmiştir. 2010 Ortaöğretim DKAB Dersi Öğretim Programında yapılan değişiklikler ise programın eğitimsel ve dinbilimsel yaklaşımlarımdan ziyade daha çok işlenecek konular ve ünitelerle ilgili olmuştur.<sup>223</sup>

---

<sup>222</sup> Agk, s. 22.

<sup>223</sup> Yürük, *İlk ve Orta Öğretimde Din Öğretimi: Din Dersleri*, s.119.

Öncelikle 2005 ve 2010 programlarının birçok açıdan benzer oldukları görülmektedir. 2010 programını 2005 programından farklı kılan en önemli husus ise Aleviliğe geçmiş yıllara nazaran programda daha fazla yer verilmesidir.

2010 programı 2005 programında olduğu gibi Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçlarının ifade edilmesi ile başlar. Programda ilk olarak karşımıza çıkan değişiklik Programın Uygulanmasına Yönelik İlke ve Açıklamalar bölümünde zikredilen hususların biraz daha genişletilmesidir. Bir önceki programda 7 madde ile ifade edilen husus 2010 programında 10 madde ile ifade edilmiştir. 7 maddeye ek olarak zikredilen 3 madde şu şekildedir.

- *Öğrenciler, ders kitaplarındaki metinlerde geçen ayet ve hadisleri ezberlemeye ve yazmaya zorlanmayacaktır.*
- *Dini bilgiler yanında milli birlik ve beraberliği kazandırıcı; sevgi, saygı, kardeşlik, arkadaşlık ve dostluk bağlarını güçlendirici, vatan, millet, bayrak, şehit, gazi gibi millî değerleri kazandırmaya yönelik kavramların öğrencilerin zihninde yer etmesine özen gösterilmelidir.*
- *İslam'ın namaz, abdest, gusül, teyemmüm vb. konularda mezheplerin farklı anlayış ve uygulamaları, ihtiyaç duyulması hâlinde öğretmenlerce açıklanacaktır.*<sup>224</sup>

Bu 3 madde geçmiş programlara nazaran toplumda var olan mezhep farklılıklarının 2010 programında daha fazla göz önünde bulundurulduğunu ifade etmektedir. Ayet ve hadislerin ezberletilmeme zorunluluğun özel olarak ifade edilmesi ve ibadetlerin uygulanmasındaki farklılıkların ihtiyaç duyulması halinde öğretmenlerce açıklanması mezhep farklılıklarının daha fazla göz önünde bulundurulması gerekliliğinin bir ifadesidir. Bu durum biraz daha çoğulcu bir din anlayışının ifadesi olsa da “*Dini bilgiler yanında milli birlik ve beraberliği kazandırıcı; sevgi, saygı, kardeşlik, arkadaşlık ve dostluk bağlarını güçlendirici, vatan, millet, bayrak, şehit, gazi gibi millî değerleri kazandırmaya yönelik kavramların öğrencilerin zihninde yer etmesine özen gösterilmelidir.*”<sup>225</sup> maddesi ise ulus-devletin ideal vatandaş düşüncesini yansıtmaktadır.

2010 öğretim programı 2005 öğretim programında olduğu gibi 7 öğretim alanı etrafında şekillenmiştir. İnanç, İbadet, Hz. Muhammed, Vahiy ve Akıl, Ahlak ve Değerler, Din ve Laiklik, Din Kültür ve Medeniyet öğrenme alanları öğrencilere kazandırmak istedikleri hedef davranışlar açısından 2005 programının aynısıdır. Fakat öğrenme alanlarının üniteleri ile ilgili 2010 programında bazı ünite başlıkları değiştirilmiştir. İbadet öğrenme

<sup>224</sup> T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, **Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (9, 10, 11, 12. Sınıflar) Öğretim Programı**, Ankara, 2010, s.10.

<sup>225</sup> Agk, s.10.

alanının 12. sınıf ünitesi “*Dinlerde İbadetler*” konusu “ *Tövbe ve Bağışlanma*” şeklinde değiştirilmiştir. Ahlak ve Değerler öğrenme alanının 11. sınıf ünitesi olan “*İslam ve Barış*” ünitesi de “*Aile ve Din*” şeklinde değiştirilmiştir.

Alevi bir vatandaşın DKAB derslerinin Sünni anlayış doğrultusunda öğretildiği gerekçesi ile Avrupa İnsan Hakları Mahkemesine başvurması sonucu mahkemenin 9 Ekim 2007 tarihinde vermiş olduğu karar doğrultusunda DKAB dersleri çoğulcu olmadığı ve Alevilik konusuna yeterli yer ayrılmadığı için eleştirilmiştir. Bunun üzerine oluşturulan Alevi Çalıştayları neticesinde Alevilik konusu 2010 Orta Öğretim Programında daha detaylı bir şekilde ele alınmıştır.

2010 programının Vahiy ve Akıl Öğrenme alanının 11. ve 12. sınıflarında okutulan “*İslam Düşüncesinde Yorumlar*” ve “*İslam Düşüncesinde Tasavvufî Yorumlar*” üniteleri Alevilik konusunun işlendiği ünitelerdir. Bu iki ünite 2005 programında da olmasına rağmen özellikle 12. sınıfta okutulan “*İslam Düşüncesinde Tasavvufî Yorumlar*” ünitesinin alt başlıklarının Alevilik öğretimine yönelik olarak daha da detaylandırıldığı dikkat çekmektedir.

11. SINIF	12. SINIF
1. İslam Düşüncesinde Yorum Farklılıklarının Sebepleri 2. İslam Düşüncesinde Siyasî, İktisadî Yorumlar <ul style="list-style-type: none"> <li>• Haricilik</li> <li>• Şia</li> <li>• Mutezile</li> <li>• Maturîdilik</li> <li>• Eşarilik</li> </ul> 3. İslam Düşüncesinde Amelî-Fikhî Yorumlar <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hanefilik</li> <li>• Malikilik</li> <li>• Şafilik</li> <li>• Hanbelilik</li> <li>• Caferilik</li> </ul> 4. İslam Düşüncesindeki Yorumları Birleştiren Unsurlar	1. Tasavvufî Düşüncenin Oluşumu 2. Tasavvufî Düşüncede Allah-Varlık İlişkisi 3. Tasavvufî Düşüncenin Ahlakî Boyutu 4. Kültürümüzde Etkin Olan Tasavvufî Yorumlar <ul style="list-style-type: none"> <li>• Yesevîlik</li> <li>• Kâdirilik</li> <li>• Nakşibendilik</li> <li>• Mevlevilik</li> <li>• Alevilik-Bektaşilik               <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Cem ve Cemevi</li> <li>➤ Cemin Yapılışı</li> <li>➤ Semah</li> <li>➤ Musahiplik</li> <li>➤ Dua ve Gülbenkler</li> <li>➤ Muharrem Ayı ve Aşure</li> </ul> </li> </ul> 5. Nusayrilik 6. Birlikte Yaşama ve Hoşgörü Kültürü

2010 programı daha önceki programlara nazaran çokkültürlü ve çoğulcu bir din anlayışını yansıtmaktadır. 11. ve 12. sınıfta Ahlak ve Değerler öğrenme alanında İslam düşünce geleneği içerisinde var olan yorum farklılıklarına daha fazla değinilmesi başkalarının düşüncelerine saygılı ve hoşgörülü vatandaşlar yetiştirilmesi açısından önemlidir. DKAB öğretim programı mezheplerüstü bir yaklaşımla hazırlandığı için toplumda var olan mezheplere İslam düşüncesindeki farklı yorumlar şeklinde yaklaşmakta ve öğrencilerin yaşadığı toplumdaki farklılıkları dinin yorumlanmasından kaynaklanan farklılıklar olduğunu bilmeleri hedeflenmektedir. Bunun yanı sıra bu konuların müfredata dahil edilmesi ile toplumu oluşturan farklı inanç sahibi bireylerin kendi inançları hakkında bilgi edinmelerinin önü açıldığı gibi çoğunluğu oluşturan Sünnilerin ise diğer inançlara saygı ve hoşgörülü davranmaları da hedeflenmektedir. Böylelikle ulus-devletin ideal vatandaş yetiştirmesine hizmet eden DKAB dersi toplumdaki farklılıkları kabul eden bu farklılıklara hoşgörü ile yaklaşan demokratik vatandaşlar yetiştirilmesine hizmet eden bir ders şeklinde dönüşüme uğramaya başlamıştır, denilebilir.

Küreselleşme sonucu homojen toplum yapısının değişmeye başlaması toplumdaki Azınlıkların siyasî, toplumsal, eğitimsel hak taleplerini arttırmıştır. Azınlıkların taleplerini karşılamak ve toplumda çoğunluğu oluşturan grupların bu farklılıklara saygı ve hoşgörülü bir şekilde yaklaşmalarını sağlamak için devletler siyasetten eğitime kadar birçok değişikliğe gitmiştir. Bu değişimlerden bir tanesi de din eğitimi alanında yaşanan değişimlerdir. Tek tip vatandaş yetiştirmeye hizmet eden din eğitimi farklılıkları bilen ve onlara karşı hoşgörülü vatandaşlar yetiştirmeye yönelik bir değişim sürecine girmiştir. 1980 programından 2010 programına kadar Türkiye’de uygulanan DKAB derslerinin program ve içeriklerine baktığımız zaman dünyada var olan değişimlerden etkilenmekte olduğu dikkat çekmektedir. Diğer dinlerin öğretimine yönelik müfredatta daha fazla yer ayrılması ve 1980 programında İslam’ın en üstün din olduğu ibaresinin 2005 programıyla beraber çıkartılması, 2005 ve 2010 programlarıyla toplumda bulunan farklı mezheplerin programda daha yoğun bir şekilde işlenmesi bu değişimin ifadesi olmaktadır. Bununla beraber 1980 programından 2010 programına kadar küreselleşme ve teknolojinin insan hayatında yaptığı tahribata karşı dinin onarıcı yönünün daha yoğun bir şekilde ön plana çıkarıldığı da görülmektedir. Programlardaki bu değişim ise dünyada yaşanan değişimin Türkiye’deki DKAB derslerini nasıl etkilendiğinin birer ifadesidir.

Dünyada yaşanan değişim sonucu her DKAB programı bir önceki programdan farklılık gösterse de incelediğimiz dört programda da ulus-devlet düşünce yapısının etkilerini

görmekteyiz. 1980’den 2010 yılına kadar hazırlanan tüm DKAB programlarında Türkiye Cumhuriyeti’nin laik bir devlet oluşu, milli birlik ve beraberliğin sağlanması, vatan, millet, bayrak, şehit, gazi gibi millî değerleri kazandırmaya yönelik kavramların zikredilmesi ulus-devlet anlayışının halen devam etmekte olduğunun bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.



## 5. SONUÇ

Vatandaşlığı anlamlı kılan süreç ulus-devletin gelişimi ile doğru orantılıdır. Modern anlamda vatandaşlık ve değişen dünya şartlarının vatandaşlığa etkilerini anlamak ilk olarak ulus-devletin siyasî, eğitim ve ekonomik yapısını bilmekten geçmektedir. Ulus-devlet siyasî yapısını ulus, ulusçuluk, vatandaşlık gibi kavramlar üzerine inşa eden bir yapıdır. Ulus-devletin siyasî yapısını inşa ettiği bu kavramlar onun eğitiminin ve ekonomisinin şekillenmesinde de önemli kavramlardır. Ulus-devlet, Ortaçağ tarihi boyunca Avrupa'da var olan Tanrı temelli meşruiyet anlayışının yerine ulus temelli meşruiyet anlayışını getirmiş ve oluşturduğu yeni yapının devamlılığını ulusçuluk düşüncesi ile gerçekleştirmiştir. Ulusçuluk düşüncesinin parçaları olan ulus ve vatan gibi kavramlar ulus-devlet öncesi de kullanılan kavramlardır, fakat ulus-devlet kendi ideolojisine göre bu kavramları tekrar yorumlamıştır. Modern anlamda ulusçuluk kavramı ulus-devletin ekonomisinden eğitim anlayışına kadar birçok alana sirayet etmiş bir kavramdır.

Vatandaşlık Antik Yunan'a kadar götürülen bir kavram olmasına rağmen günümüzde kullanıldığı şekliyle ulus-devletin bir sonucudur. Vatandaşlık ulus-devletin ulus kısmını oluşturan en önemli kavramlarından bir tanesi olmakla beraber ulus-devlet meşruiyetinin devamlılığını ideal vatandaş anlayışıyla gerçekleştirmektedir. Ulus-devletin ideal vatandaşı, aklını kullanabilen, özgür düşünme becerisine sahip, dinin dogmaları yerine bilimsel verilerle hareket eden, ulusal bilince sahip aydınlanmış bireyi ifade etmektedir. O, bu hedefine seküler ve ulusal eğitim anlayışına dayanan vatandaşlık eğitimi ile ulaşmaktadır. Bu sebeple ulus-devlet tarih içerisinde eğitime son derece önem veren bir yapı olmuştur. Genel eğitim içerisinde vatandaşlık eğitimi müfredata dâhil edilmiş ve vatandaşlık eğitimi bütün ulus-devlet yapıları için eğitimin olmazsa olmaz kısmını oluşturmuştur.

Avrupa'daki seküler ulusçu ideolojiler, Ortaçağ boyunca toplumda egemen olan din olgusunun ilerlemenin önündeki en büyük engel olduğunu düşünmüştür. Ulus-devlet de ilerlemenin önünde engel olduğunu düşündüğü din olgusunu kamusal alan dışında tutmaya çalışmıştır. Ulus-devletin dine karşı konumu hiç kuşkusuz eğitim alanına da yansımaktadır ve birçok ulus-devlet eğitim alanında seküler eğitimi tercih etmektedir. Peki, seküler eğitim içerisinde bireyin bir ihtiyacı olan din eğitiminin konumu nasıl olmaktadır? Bu sorunun cevabı ise her ulus-devlette farklı şekilde uygulanmaktadır. Seküler eğitim içerisinde din eğitim-öğretimi – Fransa gibi - konusunda katı olan ülkelerde din eğitimi verilmeyip onun

yerine vatandaşlık eğitimi verilirken daha ılımlı ülkelerde din dersleri farklı uygulamalarla genel eğitim içerisinde kendisine bir yer edinebilmektedir.

Aydınlanma sonrası modern eğitim anlayışını benimseyen ulus-devletlerde genellikle vatandaşlık eğitimi din eğitimine bir alternatif olarak düşünülmektedir. Fakat İkinci Dünya savaşı sonrası Avrupa'ya yapılan yoğun göçler, küreselleşme gibi sebepler neticesinde toplumsal dengeler çok hızlı bir şekilde değişmeye başlamakta ve vatandaşlık-din eğitimi ilişkisi de bu değişimden etkilenmektedir. Böylelikle din eğitimine alternatif olarak düşünülen vatandaşlık eğitimi din eğitiminden faydalanmaya başlamakta ve din eğitimine duyulan ihtiyaç artmaktadır.

Küreselleşme, ne zaman başladığının söylenmesi ve kesin tanımının yapılması zor bir kavram olması ile beraber ulus-devleti derinden etkileyen bir kavramdır. Küreselleşme ile beraber dünyanın en doğusu ile batısı arasındaki iletişim çok hızlı bir şekilde gerçekleşmektedir. Teknoloji ve iletişim araçlarındaki hızlı gelişmeler neticesinde bugün Tokyo'da yaşanan bir olaydan İngiltere'deki bir kişi anında haberdar olabilmektedir. Bunun neticesinde ulusal olan birçok değer global bir boyuta taşınmış ve global düzeyde konuşulmaya başlanmıştır. Ulus-devletin en önemli ideolojisi olan ulusalcılık kavramı da globalleşme ile karşı karşıya kalmaktadır. Ulusal değerler yerine küresel değerlerin daha değerli hale gelmesi – özellikle ekonomi alanında – ulus-devletin en önemli ideolojisi olan ulusalcılık düşüncesini tehdit etmeye başlamıştır. Böylelikle birçok ulus-devlette milli ekonomi yerine küresel ekonomi, milli eğitim yerine küresel değişimleri konu alan ve hedef davranışların küreselleşmenin getirdiği etkilere göre şekillendiği bir eğitim anlayışına doğru geçiş yaşanmaktadır.

Ulus-devletin meşruiyetinin devamlılığını dayandırdığı diğer bir ideoloji olan homojen toplum anlayışı da küreselleşme ile değişime uğramaktadır. Ulus-devlet homojen toplumla beraber ulusal değerlerin ön planda tutulduğu tek tip bir toplum yapısı oluşturmak istemektedir. İdeal vatandaş düşüncesi ile de bu homojen yapıyı desteklemektedir. Küreselleşmenin bir neticesi olarak insanların farklılıkları daha fazla konuşmaya başlamaları ve Batı'da yaşanan yoğun göçler sonucu toplumsal yapıdaki çeşitliliğin artması ulus-devletin bu homojen yapısını heterojen bir yapıya dönüştürmektedir. Heterojen toplum yapısı ile beraber farklılıklar daha fazla konuşulmaya başlanmakta ve onların bir takım hak talepleri devletlerin çözmeleri gereken önemli birer problem olmaktadır.



Toplum içerisindeki farklı grupların siyaset, eğitim gibi alanlarda talep ettikleri haklar ulus-devletin vatandaşlık anlayışını da etkilemektedir. Devletin öngördüğü etnisite, dil, kültür gibi kriterlere uymayan farklı grupların farklılıkları ile siyaset ve eğitim alanında var olma istekleri ulus-devletlerin çözmeleri gereken bir problem olmaktadır. Bunun neticesinde ulus-devletin öngördüğü ideal vatandaş anlayışı farklılıklara saygılı ve hoşgörülü daha demokratik bir vatandaşlık anlayışına doğru dönüşmeye başlamaktadır.

Ulus-devletin vatandaşlık anlayışının dönüşümüne yönelik çözümlerde birçok yeni vatandaşlık teorileri konuşulsa da vatandaşlık teorisyenleri iki vatandaşlık anlayışı üzerinde daha fazla yoğunlaşmaktadırlar. Bunlar, *liberal-bireyci vatandaşlık* ve *toplulukçu vatandaşlık* anlayışlarıdır. Klasik vatandaşlıktaki *görev ve sorumluluk* anlayışının yerine liberal vatandaşlıkta *hak* temelli bir anlayış vardır. Liberal-bireyci anlayış bireyin haklarının ön plana çıkarıldığı bir anlayıştır. Liberal vatandaşlığın hak temelli anlayışında birey oldukça fazla ön plana çıkarılmaktadır. Liberal anlayışta bireyin bu şekilde ön plana çıkarılması, bireyi toplumdaki soyutladığı ve ona içinde bulunduğu toplumdaki bağımsız bir şekilde haklar sunduğu gerekçesi ile toplulukçu vatandaşlık anlayışını savunanlar tarafından eleştirilmektedir. Liberal yaklaşımların bireyi bu denli soyut bir şekilde ön plana çıkarmasına karşılık, toplulukçu yaklaşım bireyi tarihsel, kültürel ve toplumsal bağlam içerisinde değerlendirmenin gerekliliğini vurgulamaktadır.<sup>226</sup>

Modern ulus-devletin vatandaşlık anlayışındaki sorunların çözümüne yönelik savunulan liberal ve toplulukçu anlayışların yanı sıra toplum içerisindeki farklılıkların sorunlarını çözümde salt liberal ya da salt toplulukçu anlayışların yeterli olmayacağını savunan düşünürlerde mevcuttur. Bu düşünürlerin en meşhuru Kymlicka, bu problemlerin çözümünün çokkültürlük politikasıyla mümkün olacağını söylemektedir.

Çokkültürlülük politikası, toplum içerisindeki farklılıklara bir zenginlik olarak bakmayı ve onun kamu desteği ile korunmasını ve gelişmesini hedeflemektedir.<sup>227</sup> Toplum içerisinde bulunan farklılıkların kamu desteği ile korunması, bu farklılıkların bir takım hak taleplerine olumlu bir şekilde cevap vermeyi gerektirmektedir. Böylelikle, çokkültürlülük bir devlet politikası olarak görüldüğü zaman klasik tek tip vatandaşlık anlayışının yerine farklılıklara saygılı ve hoşgörülü vatandaşlık anlayışına göre vatandaş yetiştirmek temel politika olmaktadır.

Çokkültürlülük politikası ile toplumda bulunan farklılıklara karşı hoşgörülü bir ortam oluşturulması hedeflendiği gibi bu azınlıkların vatandaş statüsü ile devlet içerisinde bir

<sup>226</sup> Üstel, *Yurttaşlık ve Demokrasi*, s.64.

<sup>227</sup> Erdoğan, s.73-74-75.

aidiyetliğinde ifadesi olması hedeflenmektedir. Böylece farklılıklara sahip bireylerin kendi dillerini konuşabilme, kendi dinlerini ve kültürlerini toplum içerisinde – devletin herhangi bir dayatması olmadan – yaşayabilmeleri amaçlanmaktadır.

Vatandaşlık anlayışlarındaki bu değişimler hiç kuşkusuz eğitim alanına da yansımakta ve devlet yetiştirmek istediği yeni vatandaşını eğitim aracılığıyla gerçekleştirmektedir. Siyasî alanda farklılıkların konuşulması ile beraber eğitim alanında da farklılıklara hoşgörölü ve saygılı bireyler yetiştirmek yeni vatandaşlık eğitiminden beklenen hedeflerdir. Değişen vatandaşlık eğitimi ile iki husus temel hedef olmaktadır. Bunlardan ilki klasik anlayışta var olan ayrımcı, ötekileştirici, asimilasyonist yaklaşımların yerine farklılıkların birer zenginlik olarak işlenerek azınlıklara kucak açmak ve onların hak taleplerini karşılamaktır. İkinci husus ise özellikle yoğun göç almış ülkelerde yerli halkın dışlayıcı ve ayrımcı tutumlarını önlemek suretiyle saygı ve hoşgörölü bir ortam oluşturmaktır.

Vatandaşlık anlayışındaki değişim hiç kuşkusuz vatandaşlık-din eğitimi ilişkisini de etkilemektedir. Ulus-devlet anlayışında var olan vatandaşlık eğitiminin din eğitimine bir alternatif olarak düşünülmesi bu süreçle beraber değişmektedir. Bu değişimler sonucunda vatandaşlık eğitimi bir alternatif olarak düşünülmemekte, din eğitimi devletin problemlerin çözümüne yönelik düşündüğü vatandaş anlayışının yerleşmesinde yardımcı bir ders olarak görülmektedir. Aynı zaman da din olgusunun dünya üzerinde yoğun bir şekilde konuşulması, toplum içerisindeki farklı dinlere mensup kişilerin kendi dinleri ile eğitim alma haklarının karşılanması da devletlerin din eğitimi tekrar gündemlerine almalarını zorunlu kılmaktadır.

Küreselleşmenin etkisi ile insanların dünya üzerinde yaşayan dinlerden o dinin mensupları kadar bilgiye sahip olabilmeleri kendi toplumlarında yaşayan farklı dinlerle muhataplıklarını da etkilemektedir. İletişim araçlarının etkisiyle edindikleri bilgiler her zaman doğru bilgiler olmayıp toplumda kaos ortamının oluşmasına zemin hazırlayan bilgiler olabilmektedir. Aynı zamanda küreselleşmenin – ekolojik dengeyi bozması, israf kültürünün hızlı bir şekilde artması, bireylerin psikolojik sorunlarında yaşanan artışlar gibi – tahrip ediciliğinin yanında dinin onarıcı yönüne duyulan ihtiyaç daha da artmaktadır. Bu sebeple bireylerin dinler hakkında doğru bilgi edinmeleri, başkalarının dinlerine saygılı ve hoşgörölü davranmalarının sağlanması, küreselleşmenin tahrip edici yönüne karşı dinin ahlakî ilkelerine duyulan ihtiyacın artması ve toplumda farklı din mensuplarının din eğitimi alma haklarının karşılanması din eğitimi devletlerin gündemini tekrar meşgul eden bir konu haline getirmiştir. Bunun sonucunda, geleneksel din eğitimi modellerinin yanı sıra yeni din öğretimi modelleri ortaya çıkmıştır.

Ulus-devletlerin din eğitimine genel müfredat içerisinde verdikleri konunun

değişmesi ile beraber geleneksel din öğretim modelleri de değişmiş ve yeni öğretim modelleri konuşulmaya başlanmıştır. Bunlar; Doktriner Din Öğretimi, Mezheplerüstü Din Öğretimi, Mezheplerarası Din Öğretimi, Dinlerarası Din Öğretimi, Fenomenolojik Din Öğretimi, Yorumlayıcı Din Öğretimi gibi modellerdir. Yeni öğretim yaklaşımlarına baktığımız zaman hepsinin ortak hedefinin toplumda var olan farklılıklara karşı hoşgörü ve saygı ortamı oluşturmak olduğu dikkat çekmektedir.

Türkiye Cumhuriyeti kurulduğu ilk andan itibaren laiklik ilkesini benimsemiş bir ulus-devlettir. Ulus-devlet anlayışını benimseyen Türkiye’de din dersleri genel müfredat içerisinde oldukça farklı uygulamalarla kendisine yer edinmiştir. Özellikle Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) derslerinin zorunlu olarak okutulmaya başlandığı 1980 öncesi dönemde din derslerinin konumu siyasî değişimlerden oldukça fazla etkilenmekteydi. Cumhuriyetin ilk yıllarında okullarda okutulan din dersleri daha sonraki dönemlerde okul müfredatından çıkarılmış seçmeli ders olarak verilmiştir. 1980’li yıllarda ise Anayasanın 24. Maddesi gereğince okullarda zorunlu olarak okutulan bir ders olarak genel müfredat içerisinde kendisine bir yer edinmiştir.

1980 sonrasında Ortaöğretim DKAB derleri için 4 farklı program hazırlanmıştır. Bunlar; 1982,1992, 2005 ve 2010 programlarıdır. Bu programları vatandaşlık ve din eğitimi açısından değerlendirdiğimiz zaman 1982-1992 ve 2005-2010 programlarının birbirlerinin benzerleri olduklarını söyleyebiliriz. İlk olarak bu dört programda geleneksel din öğretimi modeli bırakılmış onun yerine mezheplerüstü din öğretim modeli tercih edilmiştir. 2005 ve 2010 programlarına mezheplerüstü öğretim modeline ek olarak dinlerarası açılımlı öğretim modeli de eklenmiştir. Bu dört programda bahsedebileceğimiz diğer bir ortak özellik ise ulus-devlet anlayışının ulusçuluk düşüncesinin programlarda etkisini hala devam ettiriyor olmasıdır. Bununla beraber Türkiye Cumhuriyeti laik bir devlet olduğu için din derslerinin zorunluluğunun laiklik ilkesinin ihlali olabileceğine yönelik tartışmaları çürütmek için programlarda laiklik konusu özel olarak ele alınmış ve sıklıkla da vurgulanmıştır.

1982 ve 1992 programları hazırlandıkları yıllarda farklılıklar günümüzdeki kadar yoğun konuşulmadığı için din derslerinin içeriği, vatanın bölünmezliği, milliyetçilik, bayrak sevgisi gibi konuların daha yoğun olarak işlendiği ulus-devlet eğitim anlayışını yansıtmaktadır. Farklı dinlerin programa yansımaları ise İslam’ın en üstün din olduğu bilgisinin verilmesinin yanı sıra diğer dinler hakkında öğrencilerde saygı ve hoşgörü oluşturmak şeklindedir. İslam’ın üstünlüğüne yapılan vurgu diğer dinlerin müfredata dâhil edilmesinin çokkültürlü veya çokuluslu din anlayışının yansıtmadığının bir ifadesidir.

2005 ve 2010 yıllarında hazırlanan programlar ise yöntem ve teknik, programda

kullanılan dil, öğrenci merkezlik gibi açılardan kendilerinden önceki programlardan oldukça farklılık göstermektedirler. Eğitimsel anlamda iki program da yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanmışlardır. 2005 ve 2010 programlarında dinbilimsel anlamda ise mezheplerüstü yaklaşıma dinlerarası açılımlı din öğretimi modeli eklenmiştir. Küreselleşme ve yoğun göçler neticesinde Batı'da değişen din eğitimi anlayışı 2005 programı ile beraber Türkiye'de de etkilerini göstermektedir. Küreselleşme sonucu ortaya çıkan farklı dinlere karşı oluşturulmak istenen tutum ve davranışlar, küreselleşmenin tahrip edici yanına karşılık dinin onarıcılığına duyulan ihtiyaçlar 2005 ve 2010 programlarında gerek genel amaçlar içerisinde gerekse de üniteler içerisinde kendilerine yer bulmuştur. Farklılıkların yoğun bir şekilde konuşulduğu günümüzde DKAB programı Türkiye'deki mezheplerin ders içerisinde ayrı birer konu olarak ele alınmasını da zorunlu kılmıştır. Özellikle 2007 yılında Avrupa İnsan Hakları Mahkemesine başvuruda bulunan bir Alevi vatandaşın başvurusunun kabul edilmesi ve neticesinde mahkemenin DKAB derslerini yeterince çoğulcu bulmaması sonucunda Alevilik konusu 2010 programında daha yoğun işlenen bir konu olmuştur. 2005 programında da ele alınan Alevilik 2010 programında kendisine daha ayrıntılı bir şekilde yer edinmiştir.

Ulus-devletten günümüze kadar dünyada yaşanan siyasî, toplumsal ve eğitimsel değişimler devletlerin kendi içlerinde çözmeleri gereken bir problem olmaktadır. Eğitim alanında seküler eğitimi benimseyen bu devletlerin din eğitimine programları içerisinde ayırdıkları konum farklılık göstermektedir. Bunda hiç kuşkusuz devletlerin toplumsal yapıları etken olmaktadır. Küreselleşme ile beraber değişim çok hızlı bir şekilde gerçekleşince devletlerin programları içerisinde din eğitimine ayırdıkları konumda zorunlu bir değişim sürecine girmektedir. Değişen şartlar karşısında vatandaşlarının din eğitimi hakkını karşılamak, toplumda hoşgörü ortamı oluşturmak ve dinin onarıcı yönünden faydalanmak isteyen devletler din öğretiminde yeni öğretim modelleri geliştirmektedirler. Türkiye Cumhuriyeti de bu değişimlerden Batı kadar hızlı ve yoğun bir şekilde olmasa da etkilenmekte ve bu etkileşimi DKAB programlarına yansıtmaktadır.

## 6. KAYNAKÇA

Abadan-Unat, Nermin. **Bitmeyen Göç Konuk işçilikten Ulus-Ötesi Yurttaşlığa**. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 2002.

Akçura, Yusuf. **Türk Yılı 1928**. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi, 2009.

Akti, Ümit. “Sosyolojik Açıdan Küreselleşme ve Din”, **Yayınlanmamış Doktora Tezi**. Dokuz Eylül Üniversitesi SBE. 2008.

Akyüz, Yahya. **Türk Eğitim Tarihi**. 28. Basım. Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 2015.

Altaş, Nurullah. “Çokkültürlü Din Eğitiminin Temellendirilmesi ve Öğretim Programlarına Uygulanması”, **Yayınlanmamış Doktora Tezi**. Ankara Üniversitesi SBE. 2011.

Anderson, Benedict. **Hayali Cemaatler Milliyetçiliğin Kökenleri ve Yayılması**. İskender Savaşır (çev.). İstanbul: Metis Yayınları, 1993.

Aslan, Adnan. “Küreselleşme ve Din”. **Küreselleşme, İslam Dünyası ve Türkiye**. Vol.38, No.8, Kasım 2001, ss.163-201.

Aytaç, Kemal. **Avrupa Eğitim Tarihi**. İstanbul: İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, 1992.

Bilgin, Beyza. “Mezhepler ve Dinler Arası Eğitim ve İşbirliği”. **Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**. Vol.39, No.1, 1999.

Bilgin, Beyza. “Önsöz”, Remziye Yılmaz (Ed.). **Kültürel Çeşitlilik ve Din** içinde. Ankara: Sinemis Yayınları, 2005.

Bolay, S. Hayri ve Mümtaz Er Türköne. **Din Eğitimi Raporu**. Aktaran: Tuğrul Yürük. “ İlk ve Orta Öğretimde Din Öğretimi: Din Dersleri”. Recai Doğan ve Remziye Ege (Ed.). **Din Eğitimi El Kitabı** içinde. Ankara: Grafiker Yayınları, 2012, ss.105-139.

Borlandi, Massimo, Raymond Boudon, Mohamed Cherkaoui, Bernard Valade (hızl.). **Sosyolojik Düşünce Sözlüğü**. İstanbul: İletişim Yayınları, 2011.

Borne, Dominique. “Fransız Eğitim Siteminde Tarih, Coğrafya ve Yurttaşlık Bilgisi Tasarımı ve Bu tasarımın Yurttaşın Oluşumuna Katkısı”, **Dersimiz: Yurttaşlık**. Turhan Ilgaz (drl.). İstanbul: Kesit Yayıncılık, 1996.

Coşkun, Vahap. **Ulus-Devletin Dönüşümü ve Meşruluk Sorunu**. Ankara: Liberte Yayınları, 2009.

Çapcıoğlu, Fatma. “Din Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar Çerçevesinde İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programlarının İncelenmesi”, **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**. Ankara Üniversitesi SBE. 2006.

Çapcıoğlu, İhsan. “Küreselleşme, Kültür ve Din”. **Ankara Üniversitesi İlahiyat Dergisi**. Cild.XLIX, Sayı.2, 2008,s s.253-269.

Çotuksöken, Betül, Ayşe Erzan ve Orhan Siller (Ed.). **Ders Kitaplarında İnsan Hakları**. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı, 2003.

Erdoğan, Güsamettin. “Çokkültürlülük, Çoğulculuk ve Din Eğitimi: Fırsatları ve Sorunları”, **Yayınlanmamış Doktora Tezi**. Marmara Üniversitesi SBE. 2012.

Erşahin, İsmail. “İngiltere’de Kamu Okullarındaki Din Öğretimi Programlarında Dini Çoğulculuk ve İslam Din Öğretimi”, **Yayınlanmamış Doktora Tezi**. Ankara Üniversitesi SBE. 2014.

Gökalp, Ziya. **Türkçülüğün Esasları**. Muhammet Cüneyt Özcan (hızl.). İstanbul: Kitap Zamanı Yayıncılık, 2008.

Gellner, Ernest. **Uluslar ve Ulusçuluk**. Büşra Ersanlı Behar ve Günay Göksu Özdoğan (çev.). İstanbul: İnsan Yayınları, 1994.

Gürses, Fatma. **Kul Tebaa Yurttaş-Cumhuriyetin Kuruluşundan Günümüze Ders Kitaplarında Yurttaşlık**. Ankara: Ütopya Yayınevi, 2011.

Giddens, Anthony. **Sosyoloji**. Hüseyin Özel, Cemal Güzel (çev.). 2. Baskı. Ankara: Ayraç Yayınevi, 2000.

Giddens, Anthony (Ed.). **Sosyoloji Başlangıç Okumaları**. Günseli Altaylar (çev.). İstanbul: Say Yayıncılık, 2010.

Giddens, Anthony ve Philip W. Sutton. **Sosyolojide Temel Kavramlar**. Ali Esgin (çev.). Ankara: Phoenix Yayınevi, 2014.

Habermas, Jürgen. **Küreselleşme ve Milli Devletlerin Akıbeti**. Medeni Beyaztaş (çev.). İstanbul: Bakış Yayınları, 2002.

Heater, Derek. **Yurttaşlığın Kısa Tarihi**. Meral Delikara Üst (çev.). Ankara: İmge Kitapevi, 2007.

Hick, John. “Teolojide Kopernik Devrimi”, Recep Kaymakcan (Ed.). **Çokkültürlülük, Eğitim, Kültür ve Din Eğitimi** içinde. İstanbul: Dem Yayınları, 2006, ss.119-135.

Jackson, Robert. “Devlet Okullarında Dini Eğitim ve Değerler Eğitimine Yorumcu Yaklaşımın Katkısı”, **Değerler ve Eğitimi Uluslar Arası Sempozyumu**. İstanbul: Dem Yayınları. 26-28 Kasım. 2004. ss.467-488.

Kadıoğlu, Ayşe (hızl). **Vatandaşlığın Dönüşümü Üyelikten Haklara**. İstanbul: Metis Yayınları, 2012.

Kaymakcan, Recep. “Din Eğitiminde Çoğulculuk ve Yapılandırmacılık: Türkiye Örneği”, Mustafa Köylü (Ed.). **Din Eğitiminde Çağdaş Konular** içinde. İstanbul: Dem Yayınları, 2012, ss.103-125.

Kaymakcan, Recep ve Hasan Meydan, “Demokratik Vatandaşlık ve Din Öğretimi: Yeni Yaklaşımlar ve Türkiye’de DKAB Dersleri Bağlamında Bir Değerlendirme”. **İ.Ü. İlahiyat Dergisi**. Cild.1, Sayı.1, Bahar 2010.

Keskiner, Emine. “Türkiye’de Din Derslerinde Vatandaşlık Eğitimi”. **DEM Dergisi**. Yıl.1, Sayı.3.

Keskiner, Emine. “Müslümanlar Bağlamında Batı’da Vatandaşlık ve Din Öğretimi Tartışmalarına Bir Bakış”. **Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi**.

Keskiner, Emine. “İnsan Hakları Bağlamında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri”, **İnsan Hakları ve Din (Sempozyum) Bildiriler 15-17 Mayıs 2009 Çanakkale**. Çanakkale: Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Yayınları, 15-17 Mayıs 2009.

Kılıç Oğuz, Aylın. **Fedekâr Eş Fedakâr Yurttaş-Yurttaşlık Bilgisi ve Yurttaş Eğitimi 1970-1990**. İstanbul: Kitap Yayınevi, 2005.

Köylü, Mustafa. “ Çağdaş Bir Din Eğitimi Teorisi Olarak Çoğulcu Din Eğitimi Modeli: Batı Örneği”. **Dinî Araştırmalar**. Cild.6, Sayı. 17, 2003, ss.241-268.

Köylü, Mustafa. “Dini Çoğulculuk ve Din Eğitimi”, Mustafa Köylü (Ed.), **Din Eğitiminde Çağdaş Konular**, İstanbul: Dem Yayınları, 2012, s. 50-51.

Kymlicka, Will. **Çokkültürlü Yurttaşlık Azınlık Haklarının Liberal Teorisi**. 2. Basım. İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2015.

Lahnemann, Johannes. “Doktriner Din Öğretimi Bağlamında Dinler Arası Öğretim İlkeleri”, **Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Uluslar Arası Sempozyum Bildiri ve Tartışmalar**. Ankara: MEB. 28-30 Mart 2001. s s.471-489.

Marshall, T.H. ve T. Bottomore. **Yurttaşlık ve Toplumsal Sınıflar**. Ayhan Kaya (çev.). Ankara: Gündoğdu Yayınları. 2000.

Meydan, Hasan. “*Demokratik Vatandaşlık ve İnsan Hakları Bağlamında Din Öğretimi*”, **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**. Sakarya Üniversitesi SBE. 2009.

Miedema, Siebran. “Dinlerarası Öğretim İhtiyacı”, **Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Uluslar Arası Sempozyum Bildiri ve Tartışmalar**. Ankara: MEB. 28-30 Mart. 2001. ss.223-248.

Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi. “Temel Eğitim ve Ortaöğretim Din ve Ahlak Bilgisi Dersi Programı”. Cild.45, No.2109, Mart, 1982, ss.155-162.

Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi. “İlk Öğretim ve Orta Öğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Programı”. Cild.55, No.2356, Nisan, 1992, s.220-235.

Mokrosch, Reinhold. “Luther Mi Yoksa Papa Mı? Protestan Ya da Katolik Din Eğitimi Mi Ya da Doktrinler Arası İşbirliğine Dayanan Bir Din Eğitimi Mi? Alman Bakış Açısının Anahatları”, **Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Uluslar Arası Sempozyum Bildiri ve Tartışmalar**. Ankara: MEB. 28-30 Mart 2001. ss.537-561.

Nazıroğlu, Bayramali. “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programlarında Vatandaşlık Eğitimi”, **Yayınlanmamış Doktora Tezi**. Ondokuz Mayıs Üniversitesi SBE, 2011.

Osmanoğlu, Cemil. “Orta Öğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) Öğretim Programında ve Ders Kitaplarında Çoğulculuk”, **Yayınlanmamış Doktora Tezi**. Erciyes Üniversitesi SBE. 2014.

Özkırımlı, Umut. **Milliyetçilik Üzerine Güncel Tartışmalar – Eleştirel Bir Müdahale**. Yetkin Başkavak (çev.). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 2010.



Özkırımlı, Umut. **Milliyetçilik ve Türkiye-Avrupa Birliği İlişkileri**. İstanbul: TESEV (Türkiye Ekonomik ve Sosyal Etütler Vakfı) Yayınları, 2008.

Safran, Mustafa ve Dursun Dilek (Ed.). **21. Yüzyılda Kimlik, Vatandaşlık ve Tarih Eğitimi**. İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi, 2008.

Shepherd, John. “Luther Fenomenolojik Bir Bakış Açısı: Eleştirel Anlamda Sorgulayıcı Din Eğitimi”, **Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Uluslar Arası Sempozyum Bildiri ve Tartışmalar**. Ankara: MEB. 28-30 Mart. 2001. ss.309-336.

Smith, Anthony D.. **Milli Kimlik**. Bahadır Sina Şener (çev.). İstanbul: İletişim Yayınları, 1994.

Şen, Y. Furkan. **Globalleşme Sürecinde Milliyetçilik Trendleri ve Ulus-Devlet**. Ankara: Yargı Yayınevi, 2004.

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü. **Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (9, 10, 11, 12. Sınıflar) Öğretim Programı**. Ankara, 2005.

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü. **Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (9, 10, 11, 12. Sınıflar) Öğretim Programı**. Ankara, 2010.

Toprakçı, Erdal (Ed.). **Eğitim Üzerine**. Ankara: Ütopya Yayınevi, 2002.

Tosun, Cemal. **Din Eğitimi Bilimine Giriş**. 7. Basım. Ankara: Pegem Akademi, 2012.

Türkdoğan, Orhan. **Niçin Milletleşme? Milli Kimliğin Yükselişi**. 1. Basım. İstanbul: Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı, 1995.

UNESCO. “Global citizenship education: Topics and learning objectives.”, **UNESCO web site**: <http://www.unesco.org/new/en/global-citizenshipeducation'dan>. Aktaran: Kerem Çolak. “Sosyal Bilgiler ile Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Derslerinde Küresel Vatandaşlık Eğitimi”, **Yayınlanmamış Doktora Tezi**. Marmara Üniversitesi SBE. 2015.

Üstel, Füsun. **Makbul Vatandaş'ın Peşinde**. 6. Basım. İstanbul: İletişim Yayınları, 2014.

Üstel, Füsun. **Yurttaşlık ve Demokrasi**. Ankara: Dost Kitapevi, 1999.

Yalçın, Cemal. **Göç Sosyolojisi**. Ankara: Anı Yayıncılık, 2004.

Yürük, Tuğrul. “Cumhuriyet Döneminde Türkiye’de Laiklik Çerçevesinde Din Eğitimi, **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**. Çukurova Üniversitesi SBE. 2005.

Yürük, Tuğrul. “ İlk ve Orta Öğretimde Din Öğretimi: Din Dersleri”. Recai Doğan ve Remziye Ege (Ed.). **Din Eğitimi El Kitabı** içinde. Ankara: Grafiker Yayınları, 2012. ss.105-139.

Zengin, Mahmut. “ Yapılandırmacı Yaklaşım ve Din Öğretimi”, Mustafa Köylü (Ed.). **Din Eğitiminde Çağdaş Konular** içinde. İstanbul: Dem Yayınları, 2012, ss.103-125.

