

**T.C.  
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**DEMOKRATİK VATANDAŞLIK VE  
İNSAN HAKLARI BAĞLAMINDA  
DİN ÖĞRETİMİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Hasan MEYDAN**

**Enstitü Ana Bilim Dalı: Felsefe Ve Din Bilimleri  
Enstitü Bilim Dalı: Din Eğitimi**

**Tez Danışmanı: Prof. Dr. Recep KAYMAKCAN**

**HAZİRAN-2009**


**DEMOKRATİK VATANDAŞLIK VE  
İNSAN HAKLARI BAĞLAMINDA  
DİN ÖĞRETİMİ**

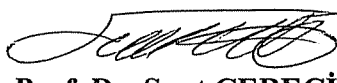
**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

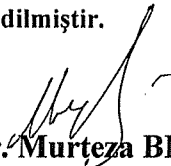
**Hasan MEYDAN**

**Enstitü Ana Bilim Dalı: Felsefe Ve Din Bilimleri  
Enstitü Bilim Dalı: Din Eğitimi**

Bu tez, 15/06/2009 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından oybirliği ile kabul edilmiştir.

  
Prof. Dr. Recep KAYMAKCAN

  
Prof. Dr. Suat CEBECİ

  
Doç. Dr. Murteza BEDİR

**Jüri Başkanı**

- Kabul  
 Red  
 Düzeltme

**Jüri Üyesi**

- Kabul  
 Red  
 Düzeltme

**Jüri Üyesi**

- Kabul  
 Red  
 Düzeltme

## **BEYAN**

Bu tezin yazılmasında bilimsel ahlak kurallarına uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin herhangi bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitedeki başka bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim.

Hasan MEYDAN

01.05.2009

## ÖNSÖZ

Din, insan onurunu korumayı ve yüceltmeyi vadeden bir sistemdir. Buna rağmen tarihte ve günümüzde din hesabına insan onurunu zedeleyici girişimlerde bulunulduğuna şahit olunmuştur. Din hesabına yapıldığı iddia edilen bu tür faaliyetlerin kökeninde çoğu zaman dış dünyadan kopuk, dinin özündeki evrensel ilkeleri yaşadığı çağa aktaramamış eğitim anlayışlarının olduğu bir gerçektir. Dini; özündeki tevhit, adalet, hak gibi kuşatıcı değerlerle yorumlayıp tüm insanlığın mutluluğuna katkı yapar bir tarzda öğretmek giderek küçülen ve ahlaki erozyona uğrayan dünyamızda kaçınılmaz görünmektedir. Çalışmamızda, din öğretiminin uluslar arası hukuktaki ve insan hakları içindeki yerini ve bireyin diğer bireyler karşısındaki hak ve sorumluluklarını bilen demokratik vatandaşlık bilincine sahip kişiler olarak yetişmelerindeki sorumluluğunu tartışarak dinin tüm fertlerin mutluluğuna katkı yapar tarzda öğretilmesi hedefine katkı yapmayı amaçladık.

Bu amaç doğrultusunda birinci bölümde insan hakları kavramını, insan haklarının tarihi gelişimini, din ve din öğretimi ile ilişkisini, inancı öğretme hakkını da içeren din ve vicdan özgürlüğünün uluslar arası hukuktaki yerini ve hukuki açıdan din öğretimi modellerini inceledik. İkinci bölümde haklar ve sorumluluklar dengesine dayanan demokratik bir toplumda din öğretiminin yeri, işlevi ve sınırları üzerinde durduk. Vatandaşlık eğitiminde son dönemlerde yaşanan paradigma değişikliğinin din öğretimine önemli sorumluluklar yüklediğini ve Türkiye’de son yapılan din dersi program değişikliklerinin demokratik değerler ve insan hakları açısından önemli ilerlemeler sağladığını fark ettik. Üçüncü bölümde ise demokratik bir toplumda insan haklarına saygılı yürütülen ve insan haklarına saygıyı geliştiren bir din öğretimi için din öğretimine etki etme durumunda bulunan tüm paydaşlara düşen hak ve sorumlulukları ve din öğretimine dair süreçleri ele aldık.

Bu çalışmanın planlamadan sonuçlandırılmasına kadar her türlü aşamasında değerli fikirleri ile katkı sağlayan danışman hocam sayın Prof. Dr. Recep Kaymakcan’a ve çalışmalarına sabırla destek olan aileme sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Hasan MEYDAN

01.05.2009

## İÇİNDEKİLER

<b>ÖZET</b> .....	<b>iii</b>
<b>SUMMARY</b> .....	<b>iv</b>
<b>GİRİŞ</b> .....	<b>1</b>
<b>BÖLÜM 1: İNSAN HAKLARI VE DİN ÖĞRETİMİ</b> .....	<b>8</b>
1.1. İnsan Hakları.....	8
1.1.1. İnsan Hakları Kavramı.....	8
1.1.2. İnsan Haklarının Tarihi Gelişimi.....	11
1.1.3. İnsan Haklarının Türkiye'deki Gelişimi.....	16
1.1.4. Uluslararası Hukukta İnanç Özgürlüğü.....	19
1.2. İnsan Hakları Ve Din Öğretimi.....	23
1.2.1. Din ve İnsan Hakları.....	23
1.2.2. Din Öğretimi ve İnsan Hakları.....	28
1.2.3. Hukuki Açıdan Din Öğretimi Modelleri ve İnsan Hakları.....	30
<b>BÖLÜM 2: DEMOKRATİK TOPLUMDA DİN ÖĞRETİMİ</b> .....	<b>34</b>
2.1. Demokratik Vatandaşlık.....	34
2.2. Demokratik Vatandaşlık Eğitiminde Din Öğretiminin Yeri.....	35
2.3. Demokratik Toplumda Din Öğretiminin İşlevi.....	38
2.4. Demokratik Toplumda Din Öğretiminin Sınırları.....	40
2.5. Din Öğretimi Aracılığıyla Kazandırılacak Demokratik Değerler.....	41
2.6. Mevcut Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programlarında Vatandaşlık Eğitimi ve İnsan Hakları.....	43

<b>BÖLÜM 3: DEMOKRATİK TOPLUMDA DİN ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN HAK, SORUMLULUK VE SÜREÇLER.....</b>	<b>48</b>
3.1. Demokratik Toplumda Din Öğretiminin Paydaşlarının Hak Ve Sorumlulukları.....	48
3.1.1. Devlet.....	48
3.1.2. Aile (Anne Baba veya Yasal Vasi).....	50
3.1.3. Öğrenci.....	52
3.1.4. Öğretmenler.....	53
3.1.5. Dini Topluluklar.....	56
3.1.6. Okul Ortamı.....	57
3.1.7. Öğrencinin İçinde Yaşadığı Çevre.....	60
3.2. Demokratik Toplumda Din Öğretiminin Süreçleri.....	62
3.2.1. Program Geliştirme Süreci.....	62
3.2.2. Din Öğretimi Uygulama Süreci.....	63
3.2.3. Öğretim Materyali Hazırlama Süreci.....	67
3.2.4. Öğretmen Yetiştirme Süreci.....	70
<b>SONUÇ VE ÖNERİLER.....</b>	<b>73</b>
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>82</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>	<b>92</b>

<b>Tezin Başlığı:</b> Demokratik Vatandaşlık ve İnsan Hakları Bağlamında Din Öğretimi	
<b>Tezin Yazarı:</b> Hasan MEYDAN	<b>Danışman:</b> Prof. Dr. Recep KAYMAKCAN
<b>Kabul Tarihi:</b> 15. 06. 2009	<b>Sayfa Sayısı:</b> iv (ön kısım) + 92 (tez)
<b>Anabilimdalı:</b> Felsefe ve Din Bilimleri	<b>Bilimdalı:</b> Din Eğitimi
<p>Son yıllarda insan hakları ve bu hakkın bir parçası olarak din ve vicdan özgürlüğünün yerel bir mesele olmaktan çıkıp küresel bir boyut kazanması ve çeşitli dini grupların kendi daireleri içinde kalıp dış dünya ile yüzleşmeden din eğitimi yapmalarının neticesi olarak ortaya çıkan olumsuz sonuçlar din öğretiminin tüm insanlığın onur ve mutluluğuna katkı yapar bir tarzda ele alınmasının önemini ortaya koydu. Tüm dünyada ve Türkiye’de din öğretiminin din ve vicdan hürriyetine uygun yürütülmesi ve din eğitimi yoluyla bir arada yaşama kültürünün olmazsa olmazı olan demokratik vatandaşlık bilincine ve insan haklarına katkı yapmanın yollarını aramak önemli bir problem alanı haline geldi.</p> <p>Araştırmamızda din öğretiminin ulusal ve uluslar arası hukuktaki yerini, din ve vicdan özgürlüğü içindeki konumunu belirlemek ve din öğretiminin demokratik değerlere dayalı vatandaşlık bilinci oluşturmadaki rol ve sorumluluğunu tartışmayı amaçladık. Bu amaç etrafında insan hakları kavramı ve tarihi, insan hakları ile din arasındaki tarihi ve teorik ilişki, din eğitimi ile insan hakları arasındaki ilişkiler, demokratik vatandaşlık, geniş (maximal) vatandaşlık eğitimi içinde din eğitimi ve demokratik toplumda din öğretiminin keyfiyeti çalışmamızın temel sorgulama alanlarını oluşturmuştur.</p> <p>Çalışmamız teoriktir. Konu, Türkçe, İngilizce kaynaklar ve uluslar arası belgelerden elde edilen bilgi ve veriler ışığında Türkiye bağlamında tartışılmıştır.</p> <p>İlahi Dinler öz itibarıyla insan onurunu yüceltmeyi hedefleyen ilkeler getirmişlerdir. Başta İslam olmak üzere bu dinlerin ana kaynaklarında insanları birleştiren bir yaşam tarzının temelini oluşturan tevhit, adalet, imanda ihlâsın esas oluşu, kul hakkı, ahlak ve fazilet düşünceleri insan haklarının en derin köklerini temsil etmektedir. Din eğitimi uluslar arası hukukta din ve vicdan özgürlüğünün bir parçası olarak kabul görmekte ancak bu hakkın kullanımının da başkalarının inanç ve vicdan özgürlüğüne uygun olması talep edilmektedir.</p> <p>Din öğretiminde her mezhep veya dinin kapalı daireler içinde kendi eğitimini yaptığı veya farklı muafiyet uygulamalarıyla öğrencilerin kampaşmaya sürüklendiği modeller demokrasi ve hoşgörü anlayışının gelişmesinde tercih edilebilir görülmemektedir. Son dönemlerde birçok ülkede minimal vatandaşlık eğitimine tercih edilen maximal vatandaşlık eğitimi öğrencilerin kültürün manevi boyutuna bakışlarını demokratik temellere oturtma ve bu yolla daha demokratik ve ahlaklı bir kişilik geliştirmelerine yardımcı olma sorumluluğunu din öğretimine yüklemektedir. Demokratik toplumda din eğitimi toplumun çeşitli kesimlerinden gelen farklı din algılamaları ve uygulamaları arasında diyaloga dayalı iletişim ortamı oluşturarak vatandaşlık eğitimine tamamlayıcı bir rol üstlenmektedir.</p> <p>Demokratik toplumda din eğitimi aracılığıyla vicdan özgürlüğü ve demokratik vatandaşlık açısından istenen hedefleri gerçekleştirebilmek için devlet, aile, öğrenci, öğretmen, dini topluluklar, okul kültürü ve çevrenin sahip olduğu birtakım hak ve sorumluluklar vardır. Ayrıca din öğretimine dair süreçlerin de uluslar arası belgelerde tavsiye edilen standartlara uygun olarak düzenlenmesi gerekmektedir. Kamu güvenliğinin sağlanması, kamu düzeninin devamı, genel ahlak veya genel sağlığın korunması, başkalarının hak ve özgürlüğünün korunması demokratik toplumda din öğretimini sınırlayıcı ilkelerdir</p> <p><b>Anahtar kelimeler:</b> Din Eğitimi, İnsan Hakları, Demokratik Vatandaşlık, Din Eğitimi Politikaları, Okullarda Din Öğretimi</p>	

<b>Title of the Thesis:</b> Religious Education In Context of Democratic Citizenship And Human Rights	
<b>Author:</b> Hasan MEYDAN	<b>Supervisor:</b> Prof. Dr. Recep KAYMAKCAN
<b>Date:</b> 15. 06. 2009	<b>Nu. of pages:</b> iv (pre text) + 92 (main body)
<b>Department:</b> Philosophy and Religious Sciences <b>Subfield:</b> Religious Education	
<p>At recent years globalization of human rights and – as a part of this right – freedom of belief and conscience and negative events as the results of religious education which have been carried on by different religious groups in closed circles without dialogue with others have showed the importance of evaluating of religious education in the way that contrubuting to the happiness and honour of all human beings. All around the world and in Turkey, carrying on the religious education suitable for human rights and contrubuting to the consciousness of democratic citizenship by means of religious education have become an important problem.</p> <p>In this research we aimed to explain the location of the religious education in national and international law and in freedom of belief and conscience, and to discuss responsibility of religious education in construction of democratic citizenship consciousness based on democratic values. Linked with this aim, the concept and history of human rights, the historical and theoretical relationships between religion and human rights, the relationships between the religious education and human rights, democratic citizenship, the role of religious education in maximal citizenship education and the nature of religious education in a democratic society have become our investigation areas.</p> <p>Our research is theoretic. The subject has been discussed in context of Turkey in the light of informations and datas gained from Tukish and English sources and international documents.</p> <p>Actually, divine religions has brought principles which aim to exalt honour of human. Before all else İslam has principles of monetheism (tevhid), justise, sincerity in faith(ihlas), respect man's rights (kul hakki), ethic and virtue in his basic sources. These principles form the bases of unity of human beings and represent deeper foundations of human rights. Religious education gains acceptance in the international law as a part of freedom of belief and conscience howerer it is demanded that the usega of this freedom must be suitable for rights of others, too.</p> <p>In religious education, the models, which each sects or religion carrying on their own education in a closed circles or the exemption applications classifying students into groups don't seem acceptable. Recently, in many countries the maximal version of citizenship education has been prefered to minimal version. The maximal citizenship education gives the responsibility of placing the viewpoint of students about spritual dimension of culture on the democratic values to the religious education. In this way it can be possible to grow more democratic and moral people in democratic society. In such a society religious education manages the complementary role of the citizenship education by creating the atmosphere of dialogue between different faiths and cultures.</p> <p>In democratic society to achieve aims of freedom of belief and conscience through religious education as shareholders of education, the governments, families, students, teachers, religious groups, ethos of the schools and environment have some rights and responsibilities. Also the processes in the religious education must be designed according to the standarts that have been recommended in the international documents. Maintaining public of safety, maintaining of public order, protection of public ethic or health and protection of other's freedom of belief and conscience are the principles that may limit the right of religiuos education.</p>	
<b>Keywords:</b> Religious Education, Human Rights, Democratic Citizenship, Policies Of Religious Education, Religious Education In Schools	



# GİRİŞ

## Problem

İnsanlık tarihi incelendiğinde bu tarihin önemli bir kısmını dinler ve dinler arasındaki ilişkilerin oluşturduğu rahatça anlaşılabilir. Durum, eğitim tarihi açısından da farklı değildir. Tarihte eğitim, çoğunlukla din eğitimi veya dini oluşumlar etrafında şekillenen eğitim etkinlikleri şeklinde süregelmiştir.

Avrupa merkezli aydınlanma hareketi ve sanayi devrimi ile birlikte toplumsal rollerin çeşitlenmesi eğitimden beklentileri de farklılaştırdı. Aydınlanmanın getirdiği laik ve milliyetçi değerleri önceleyen ulus devletlerin eğitime el atması ve sanayileşmenin getirdiği farklı ihtiyaç ve beklentiler nedeniyle din eğitimi okullardaki ve yaygın eğitimdeki ağırlığını kaybetti.

Dinin merkezi konumunu kaybetmesi sadece eğitim alanında gerçekleşen bir durum olarak kalmadı. Hayatın her alanında ilahi olandan kopup kendini, kendine referans yaparak gerçekleştirmeye çalışan insanoğlu 18 ve 19. yy.lın pozitivizmi ile dini; gereksiz, kendi kendine yok olup gidecek bir müessese olarak gördü. Pozitivistlere göre din insanın kendini gerçekleştirmesinin yolunda en büyük engeldi ve mümkün olduğu kadar insanı onun bağlarından kurtarmak gerekiyordu.

20. yy. boyunca insanlığın yaşadığı acı tecrübeler pozitivizmi sorgulamanın ve dünyaya insani değerlerle çekidüzen vermenin gereğini hissettirdi. Bu ihtiyaçla özellikle iki büyük dünya savaşının ardından insan hakları, özgürlükler, demokratik tutumlar gibi alanlarla ilgili düzenlemeler yapmak üzere çalışmalar yapıldı. Uluslar arası organizasyonlar ardı ardına evrensel insan hakları, din ve vicdan özgürlüğü, eğitim hakkı, çocuk hakları gibi isimlerle bildiriler yayınladılar.

Söz konusu bildirilerdeki insani ilkelerin çoğunun insanlığın dini değer birikiminden bağımsız olduğunu söylemek her halde haksızlık olur. Başta, insanlığın bilinen son üç-dört binyılına damgasını vurmuş ilahi dinler olmak üzere hemen tüm dinlerin temel kaynaklarında yer bulan merhamet, yardımlaşma, muhtaca el uzatma, adalet ve kul hakkı gibi değerlerle insanlığın değerler sisteminde büyük bir yere sahip olduğu

yadsınamaz. Din ve demokratik değerler arasında esasta var olan bu birlikteliğin ortaya konması önemli bir ihtiyaç olarak ortada durmaktadır.

Özellikle son yarım yüzyılda farklı kültürler ve inançlar arasında yaşanan göçler ve hızla gelişen teknolojiye bağlı olarak mesafelerin kısalması ile insan hakları, özellikle de bu hakkın bir parçası olarak din ve inanç özgürlüğü yerel bir mesele olmaktan çıkıp küresel bir boyut kazandı. Hemen hemen tüm dinlerden birtakım grupların kendi daireleri içinde kalıp dış dünya ile yüzleşmeden din eğitimi yapmalarının neticesi olarak ortaya çıkan olumsuz sonuçlar<sup>1</sup> da bu dönemin acı tecrübeleri arasına yazıldı.

Bu acı tecrübeler dinin en yaygın tezahürlerinden olan din öğretiminin, tüm insanlığın onur ve mutluluğuna katkı yapar bir tarzda ele alınmasının önemini bir kez daha hatırlattı. Tüm dünyada din öğretiminin din ve vicdan hürriyetine uygun yürütülmesi ve din eğitimi yoluyla bir arada yaşama kültürünün olmazsa olmazı olan demokratik vatandaşlık bilincine ve insan haklarına katkı yapmanın yollarını aramak önemli bir problem alanı haline geldi.

Meselenin Türkiye boyutuna baktığımızda ise Cumhuriyet dönemi boyunca din eğitimi tartışmalarının çoğunlukla “olsun-olmasın” ekseninde şekillendiğini görmekteyiz. Yaşanan birçok tecrübenin ardından din öğretiminin toplumsal bilince katkı yapar bir tarzda sunulmasının yollarını aramanın çok daha elzem olduğu hâlâ tam olarak anlaşılabilmiş görünmüyor. Oysa din öğretiminin temel insan haklarından birisi olarak değerlendirilmesi, bu değerlendirmeyi yaparken de hak ile sorumluluğun kardeş olduğunun unutulmaması gerekmektedir. Eğer tartışmanın tüm paydaşları meseleye bu bakış açısı ile yaklaşırsa ideolojik önyargıların ördüğü duvarların ardına geçip daha sağlıklı din eğitim-öğretimi üzerine müzakerelere başlanabilecektir.

Din eğitim-öğretiminin bir insan hakkı olarak talep edilmesi noktasında akıldan çıkarılmaması gereken bir problem alanı da şudur ki; din eğitim-öğretimini talep ederken kendimizden farklı düşünen, inanan-inanmayanların kanaatlerini de göz önünde bulundurmak, kısacası dini tutumları demokratik tutumlarla birlikte kazandırmak durumundayız. Aksi halde kendi haklarımızı kullanırken başkalarının haklarını ihlal etmiş oluruz.

---

<sup>1</sup> Çeşitli radikal dini grupların din ile özdeşleştirilmeye çalışılan şiddet olaylarına karışmaları gibi...

Çalışmamızın problemi işte bu noktalarda düğümlenmektedir. Din eğitim-öğretimi temel insan haklarından olan din ve vicdan özgürlüğünün en önemli boyutlarından biridir. Ama bu hakkın kullanıcılarının da planlama ve yürütme başta olmak üzere bu faaliyetin tüm alanlarında başkalarının din ve vicdan özgürlüğüne saygılı, ötekileştirmelerden uzak bir din öğretimi geliştirme sorumluluğu vardır. Bunun için de tüm bu faaliyetlerin demokratik bir ortamda ve demokratik tutumları da kazandırmaya yönelik olarak yürütülmesi gerekmektedir.

Ülkemizde uzun yıllardan beri tartışılan din eğitim-öğretimi meselesi, son günlerde Eylem Zengin davasında Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi'nin ve Hatice Köse isimli vatandaşın çocuğuyla ilgili davada Danıştay'ın vermiş olduğu "Bu müfredat ile zorunlu din eğitimi yapılması din ve vicdan özgürlüğünü ihlal etmektedir." tarzında kararlarla demokratik vatandaşlık ve insan hakları boyutuyla bir kez daha şüyu bulmuştur. Böyle bir dönemde değerlendirmelere ışık tutacak; din öğretimi, demokratik vatandaşlık, vicdan özgürlüğü ve insan hakları konularını bir bütünlük içinde uluslar arası belgelere atıf yaparak değerlendirecek bir çalışmanın bu büyük problem alanında önemli bir boşluğu dolduracağına inanıyoruz.

### **Amaç**

Araştırmamızın amacı; *din öğretiminin ulusal ve uluslar arası hukuktaki yerini, din ve vicdan özgürlüğü içindeki konumunu belirlemek ve din öğretiminin demokratik değerlere dayalı vatandaşlık bilinci oluşturmadaki rol ve sorumluluğunu tartışmaktır.* Bu amaç etrafında şekillenen aşağıdaki soruların cevaplanması araştırmanın alt hedeflerini oluşturmaktadır.

- 1- İnsan haklarının dünya ve Türkiye'deki gelişimi nasıldır?
- 2- Din -öz olarak- demokratik bilince ve vicdan özgürlüğüne uyumlu öğretilen bir konu mudur?
- 3- İnsan hakları ve din-vicdan özgürlüğü ile ilgili uluslar arası belgelerde din eğitim-öğretiminin konumu nedir?
- 4- Din ve inanç özgürlüğünün bir parçası olan din eğitim-öğretimi hakkını sınırlayıcı ilkeler var mıdır?

- 5- Eğer varsa bu sınırlayıcı ilkeler nelerdir?
- 6- Din kùltürü öğretimının zorunlu olarak okutulması din ve vicdan özgürlüğünü ihlal eder mi?
- 7- Ederse hangi şartlarda eder ve ihlal etmemesi için nasıl bir yaklaşım sergilenmelidir?
- 8- Din öğretimi öğrencide demokratik tutumların oluşmasına katkı sağlayabilir mi?
- 9- Din öğretiminin demokratik vatandaşlık bilincinin oluşumuna katkı sağlaması için nasıl bir öğretim yaklaşımı benimsenmelidir?
- 10- Demokratik toplumda din öğretiminin paydaşlarının hak ve sorumlulukları nelerdir?

### **Araştırmanın Önemi**

Araştırmamızın önemi Din Kùltürü ve Ahlak Bilgisi derslerinin sürekli tartışıldığı bir ortamda sağlıklı tartışma zeminine duyulan ihtiyaç ve mesafelerin giderek kısaldığı dünyamızda dini değerlerle demokratik değerlerin bir arada öğretilmesinin bir zorunluluk haline gelmesinden kaynaklanmaktadır.

Sağlıklı bir toplumun olmazsa olmazı olan demokratik tutumların din ve inanç alanında ne kadar önemli olduğu zaman zaman dünyanın her tarafında yaşanabilen dini ayrımcılık, şiddet ve hoşgörüsüzlük ile görölmektedir. Dini tutumla birleşmiş demokratik değerlerin planlı bir öğrenmenin ürünü olabileceği göz önünde bulundurulursa din öğretiminin demokratik bir yaklaşım ve demokratik değerlerle birlikte öğretilmesi meselesini inceleyen araştırmamızın önemi daha iyi anlaşılması olacaktır.

Din eğitim ve öğretiminin mevcudiyeti, planlanması veya uygulaması üzerine söz söyleyecek olanların ulusal ve uluslar arası insan hakları alanının genişliğini ve sınırlarını bilmesi gerekir. Özellikle de din öğretiminde araştırmacı, planlayıcı veya uygulayıcı konumda olanların, program geliştiricilerin muhatap kitlelerin hak ve hukuklarını bilerek çalışmalarını şekillendirmeleri bir zorunluluk haline gelmiştir. Çalışmamız bu

konumda olanlara, ilgili materyalin derli toplu sunulması açısından büyük öneme sahip olacaktır.

Çalışma alanımız ile ilgili olarak yapmış olduğumuz ön çalışma ve danışmalarda ülkemizde bu önemli ve güncel alanda öngördüğümüz mahiyette bir çalışmanın yapılmamış olması bir eksiklik olarak tespit edilmiştir. Çalışmamız bu eksikliği gidermeye yönelik bir adım olarak da büyük bir önem arz etmektedir.

### **Sınırlılıklar**

Araştırmanın konusu olan “demokratik vatandaşlık ve insan hakları bağlamında din öğretimi” çok geniş bir alanı ifade etmektedir. Siyaset bilimleri, hukuk, eğitim ve din gibi dört ana ayak üzerine oturan bu başlığın içeriği, bizim amaçlarımız doğrultusunda şekillenecektir. İnsan hakları ve demokratik vatandaşlık konusu sadece din öğretimi ile ilgili olduğu kadarıyla ele alınacak, bunun dışında kısa bir tarihi arka-plan ile yetinilecektir.

Çalışmamızın diğer önemli ayağını oluşturan din öğretimi kavramı da oldukça geniş bir alanı ifade etmektedir. Öğretim faaliyetini planlı ve düzenli eğitime etkinliği olarak tanımlayanlara (Bilgin 2001:8; Tosun 2002: 45; Cebeci, 1996: 16) göre dinin her türlü eğitim faaliyetine planlı biçimde konu yapılması din öğretimine girebilmektedir. Eğitim ile öğretim kavramlarını objektif olarak incelediğinde her ikisinin de “insanda bir davranış gelişmesi ve değişmesi meydana getirmek üzere yapılan etkileşimi” ortak olarak anlattıklarını görürüz. Aralarındaki temel farklardan birisi ise, eğitimin daha geneli ve daha geniş ifade ettiği, bu anlamda tesadüfi ve olumsuz bazı yönlerinin de bulunabileceği; öğretimin ise, eğitimin planlı, programlı, amaçlı bir şekilde okullarda yapılan kısmı olduğu şeklinde açıklanır. Öte yandan özellikle din öğretimi ile ilgili olarak eğitimin uygulamayı ve uygulatmayı içerdiği, öğretimin ise buna imkân tanımadığı veya bunu şart koşmadığı gerekçesiyle bu alanın din öğretimi ismiyle anılarak laikliğin ön gördüğü din ve vicdan özgürlüğünün sağlanabileceğini düşünenler de bulunmaktadır. (Tosun 2002) Nitekim Atay (1974; Akt.: Bilgin 2001: 20) “Öğretme nazari erdemleri oluşturmak demektir. Eğitim ise ahlaki erdemleri ve sanatları oluşturma yöntemidir.” diyerek eğitim ile öğretim arasında amaçlar yönünden farklılık bulunduğunu ima etmiştir. Çalışmamızda bu konudaki farklı düşünceleri göz önünde bulundurarak din öğretiminin DKAB derslerinde olduğu gibi dinin bilişsel amaçlarla

öğretilmesini; din eğitiminin ise dinin çoğunlukla duyuşsal hedeflere yönelik olarak öğretildiği Kuran Kursları ve İmam-Hatip Liselerinde verilen eğitimi içerdiğini varsayıyoruz. Bu nedenle çalışmamızın başlığında yer alan “din öğretimi” kavramı ile dinin ağırlıklı olarak bilişsel hedeflerle öğretildiği ve toplumun her kesiminden insanları birleştiren ve onların din tasavvurlarında önemli bir yere sahip olması beklenen din kültürü ve ahlak bilgisi dersini ifade etmekteyiz.

Demokratik bir toplumun olmazsa olmazı olan paydaşlar arası işbirliğinin din öğretiminde de kaçınılmaz olduğu göz önünde bulundurularak din öğretiminin paydaşlarının hak ve sorumlulukları uluslar arası metinler bağlamında değerlendirilecektir. Uluslar arası çalışmalar Türkiye tecrübesi doğrultusunda ele alınacak ve konu Türkiye örnekleminde şekillenecektir.

### **Yöntem**

Çalışmamız teoriktir. Dünyada ve ülkemizde oldukça yeni olan bu alan ile ilgili Türkçe ve İngilizce olarak tespit edilen kaynaklar tedarik edilerek konumuzla öncelikle doğrudan ilişkili olanlardan başlayarak kaynak taraması yapılmıştır. Yapılan ilk kaynak taramasının ardından çalışmamızın amaçları ve ana hatları tespit edilmiştir. İkinci aşamada tedarik edilen kaynaklar ayrıntılı biçimde incelenmiş ve ilgili bölümleri bilgi fişlerine kaydedilmiştir. Rapor etme safhasında bu bilgi fişleri kullanılarak değerlendirmelerde bulunulmuştur.

### **Tanımlar**

İnsan Hakları: Tüm insanların sadece insan olmalarından dolayı, insan onurunun gereği olarak sahip oldukları devredilemez ve dokunulamaz hakları ifade etmektedir.

Demokratik Vatandaşlık: Bireyin; hükümet, toplum ve diğer bireylerle olan ilişkilerinin hak ve sorumluluklar dengesini sağlayan bir ahlak ve hukuk sistemi üzerine oturtulduğu vatandaşlığı ifade eder.

Demokratik Değerler: Toplumsal hayatta demokrasinin işlerlik kazanabilmesi için bireylerin sahip olması gereken eşitlik, bağımsızlık, özgürlük, kendine saygı, insan onuruna saygı, arkadaşlık, yardımseverlik, işbirliği, gizlilik, dürüstlük, doğruluk, sorumluluk, adalet, hakkaniyet, çeşitlilik, hoşgörü, çevreye saygı, hukukun üstünlüğü,

çatışmalara barışçıl çözümler arama ve uluslararası insan hakları gibi evrensel değerlerdir. (NCSS, 1984; Kinnier, Kernes ve Dautheribes, 2000; Akt: Sarı, 2007)

Din Öğretimi: “Din öğretimi okulda, planlı, programlı, amaçlı, dizgeli bir şekilde bireylerin din öğrenmelerine, yani din ile ilgili *kalıcı izli* davranış geliştirmelerine kılavuzluk etmek üzere yapılan süreci anlatmaktadır” (Tosun, 2005: 19). İnsanın kayıtsız ve şartsız var olan Mutlak Varlığa yönelişi olarak ifade edebileceğimiz din olgusunun planlı ve düzenli biçimde kurumlaştırılarak eğitim konusu yapılması faaliyetini ifade eder (Bilgin, 2001). Çalışmamızda “din öğretimi” kavramı ile ağırlıklı olarak dinin bilişsel amaçlarla eğitim konusu yapıldığı, ilköğretim 4. sınıftan ortaöğretim 12. sınıfa kadar okullarımızda okutulmakta olan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersini kastediyoruz. Okullarımızda DKAB dersleri her ne kadar bilişsel hedeflere yönelik olarak okutulmaya devam etse de eğitimde bilişsel hedeflerin duyuşsal hedefler için basamak olduğu ve tüm öğrenmelerin bir bütünlük içinde bireyin kişiliğini oluşturduğu gerçeği göz önünde bulundurulduğunda din öğretiminin öğrencilerde demokratik değerleri ve insan haklarına saygılı dengeli bir kişiliği oluşturmanın önemli bir aracı olduğu anlaşılır.

# **BÖLÜM 1: İNSAN HAKLARI VE DİN ÖĞRETİMİ**

## **1.1. İnsan Hakları**

### **1.1.1. İnsan Hakları Kavramı**

“Hukukun koruduğu menfaat” (Erdoğan, 2001; Akt: Bozkurt, 2003: 8) olarak tanımlanan “hak” kelimesinin insana nispeti ile meydana gelen “insan hakları” kavramı; hiçbir ayırım gözetmeksizin bütün insanların yalnızca insan olmalarından dolayı, insanlık onurunun gereği olarak sahip olmaları gereken hakların tümüdür. Nitelik yönüyle bu haklar dokunulamaz, vazgeçilemez ve kişiliğe bağlı haklardır. (Uygun, 1996; Kocaoğlu, 1997: Akt: Elkatmış, 2007: 21) “İnsan hakları etimolojik, sosyolojik ve dolayısıyla ahlaki olarak kişinin sırf insan olduğu için sahip olduğu haklar demektir” (Bozkurt, 2003: 6).

İnsan hakları, devlet tarafından tanınsın veya tanınmasın, Anayasa ile güvence altına alınsın veya alınmasın, kişilerin, toplulukların, yurttaşların veya yurttaş olmayanların, kısacası tüm insanların kullanacağı bütün hak ve özgürlükleri içerir. Bundan dolayıdır ki insan hakları kavramında esas vurgu “insan” sözcüğü üzerinedir. Bir kimsenin başka hiçbir özelliğine bakılmaksızın, sadece insan olması nedeniyle sahip olması gereken haklar insan hakları kavramı ile ifade edilmektedir (Elkatmış, 2007: 25).

İnsan hakları, insanın onurunu güvence altına alan bu nedenle de öncelik sahibi olan haklardır. En üstün etik/ahlaki talepleri ifade eden insan haklarının temel karakteristiğini, bu haklara dayanan taleplerin diğer bütün hak iddiaları ya da talepleri karşısında önceliğinin bulunması oluşturmaktadır. İnsan haklarına bu üstünlüğü sağlayan temel etken ise, insan hakkının korumakta olduğu temel değer en üstün etik değer olmasıdır ki, bu da tür olarak insanın değeridir ( Kılıç, 2007).

“İnsan hakları” bir kavram olarak oldukça yeni sayılabilir. Günlük kullanımda aktif biçimde kullanılmaya başlanması İkinci Dünya Savaşı sonrasında olmuştur. 1945’te Kurulan Birleşmiş Milletler’in çalışmalarıyla birlikte doğal hukuka dayalı “doğal haklar” (natural rights) kavramının yerine kullanılmaya başlanmıştır. (O’Sullivan, 2004) İnsan hakları kavramının elli-atmış yıllık bir maziye sahip olduğu yönündeki görüşlerin yanı sıra bu kavramı bir içerik olarak ele alıp ilk evrensel sayılabilecek insan hakları belgelerinin yayınlandığı 18. yüzyıla götüren görüşler de vardır (Özyurt, 2004).



İnsan hakları dinamik bir kavramdır. İnsanlığın sürekli ilerlemesi, toplumsal yapıların ve insan gereksinimlerinin gelişmesi, değişmesi insan hakları taleplerinin çeşitlenmesi ve zenginleşmesini beraberinde getirir. (Anar, 1986: 8) Felsefi tarihsel kökenini antik dönemde bulduğumuz insan hakları kavramının, modern formülasyonu öncesinde, insanlık tarihinin ortak kültür ve bilincinde evrimsel bir gelişim sergilediğini görmekteyiz. Bu evrimsel gelişim hattında teorik ve pratik katkılarıyla, etnik, dini veya mezhebi bir ayırım olmaksızın tüm insanlık aktör olarak yer almaktadır. İnsanlığın ortak mirasını oluşturan bu kavram, her tarihsel dönemde teorik ve pratik düzeyde içeriksel açıdan zenginleştirilmiştir (Kılıç, 2007).

İnsan haklarının kapsadığı hak demeti demokrasi ve hukuk alanındaki gelişmelere bağlı gösterdiği gelişimi yansıtacak biçimde birinci, ikinci ve üçüncü kuşak haklar olarak ayırma tabi tutulmuştur. 1969'dan 1980 yılına kadar Strazburg'daki Uluslar arası İnsan Hakları Enstitüsü'nün genel sekreterliğini yapan Çek asıllı Fransız hukukçu Karel Vasak'a ait olan bu ayırma göre insan hakları birinci kuşak (sivil ve politik), ikinci kuşak (sosyal ve kültürel) ve üçüncü kuşak haklar (solidarite - dayanışma) olarak ayrılır (O'Sullivan, 2004, Kalabalık 2009).

Birinci kuşak insan hakları, ilk ve en elzem hakları ifade etmektedir ki; hayat hakkı, düşünce ve inanç özgürlüğü, yasal eşitlik, kişi güvenliği, bireysel özgürlük, siyasi haklar ve mülkiyet hakları bu haklardandır. 1830'lardan sonra Proletarya'nın bir sınıf olarak tarih sahnesine çıkışıyla birlikte, ikinci kuşak haklar olarak nitelenen ekonomik, toplumsal ve kültürel haklar: sendika, çalışma, adil ücret, sosyal güvenlik, grev, sağlık ve eğitim hakları gündeme geldi. Üçüncü kuşak haklar ise "dayanışma hakları"dır. Dayanışma hakları, özellikle İkinci Paylaşım savaşıdan sonra yükselen haklardır (Anar, 1986).

Günümüzde artık hukuk metinlerinde, anayasalarda ve uluslar arası belgelerde somut biçimde yer almaya başlayan "dayanışma hakları" ya da "üçüncü kuşak haklar" olarak adlandırılan haklar demeti de, 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren ortaya çıkan bazı gelişmelerin yarattığı ihtiyaçların sonucudur. Sömürge topraklarından kendilerine aktardıkları zenginliklerle güçlerine güç katan Batılı devletler gerek sanayi gerekse teknoloji alanında büyük atılımlar gerçekleştirdiler. Ancak sınaî ve teknolojik gelişmenin de bir bedeli vardır: yeryüzünün doğal dengesinin bozulması... Öte yandan,

teknolojik eğitsizliğin giderek büyümesi geri bırakılmış ülkelerin gelişme yolunda attıkları adımları yetersiz kılmakta, onları gitgide artan bir biçimde gelişmiş ülkelere bağımlı hale getirmektedir. İşte bütün bu gelişmeler çevre hakkı, barış hakkı, gelişme hakkı ve insanlığın ortak mal varlığına saygı hakkı gibi hakların gelişmesini sağlamıştır (Akal ve diğ... 2003).

İnsan hakları özellikle ikinci dünya savaşı sonrasında kurulan uluslar arası büyük organizasyonlar sayesinde tüm dünyada kabul gören, devletlerarasında itibar vesilesi sayılan bazen de devletlerarası çekişmelerde rakipleri köşeye sıkıştırmak için kullanılan genel geçer bir kavram haline geldi. Bu süreçte tarihin hiçbir döneminde olmadığı kadar çok itibar kazanan insan haklarının tüm uluslar için aynı seviyede uygulandığını söylemek mümkün değildir. Oysa insan haklarının en temel özelliği uygulama ile bir anlam ifade etmeleridir. “Herkes tarafından ulaşılabilir olmadığı sürece özgürlüğün varlığından söz etmek mümkün değildir.” (Akal ve diğ... 2003: 15) Örneğin seyahate çıkma imkânı olmayan bir insan için bu hakkın kâğıt üzerinde varlığı bir anlam ifade etmez (Anar 1986, 8–9).

Toplumsal bir ürün olan insan haklarındaki gelişmeler toplumsal olayların yapısına uygun bir tarzda gelişir. Gelişmesi, yaygınlaşması siyaset, ekonomi, eğitim gibi birçok alana bağlantılı olarak şekillenir. İnsan hakları konusundaki yanlış anlamalardan birisi de onların hızlı ve hazır olgular olduğu yanılgısıdır. Diktatör ortadan kaldırıldığında otomatik olarak bu haklara saygı gerçekleşmez. Tecrübeler göstermektedir ki haklar-temelli bir topluma sağlam adımların atılabilmesi bir dizi hareketi gerektirir ki; bu hareketlerin bir kısmı dikkate değer bir süre sonunda meyve verir (Hammarberg, 2007: 91).

İnsan hakları bireye sağladıkları geniş özgürlük alanı ile birlikte ona birtakım sorumluluklar da yüklemektedir. İnsan hakları ile bireyin kayıtsız şartsız haklar ve özgürlüklerle donanmış olmadığı unutulmamalıdır. Esasen bu özgürlükler insana aynı zamanda bir sınırlamayı ve görev bilincini yani sorumluluğu da beraberinde getiriyor... İnsan Hakları Evrensel Beyannamesinin 29'uncu maddesinde “...bireyin içinde yaşadığı topluma karşı görev ve sorumlulukları vardır” denilerek görev ve sorumluluk arasındaki bu sıkı ilişkiye dikkat çekilmiştir (Elkatmış, 2007).

Günümüzde kabul edilen şekliyle insan hakları modern batı kültürü içinde şekillenmiştir. Bu kültürün soyut birey kavramını esas alan bireyselci hak kavramına alternatif yaklaşımlar da her zaman olagelmıştır. Örneğin Konfüçyüs felsefesinde ve sair Asya uygarlık kültürlerinde, keza İslam'da temel alınan özne birey değil topluluktur, cemaattir. Bu Batı-dışı kültürlerde bireyin değil, topluluğun, cemaatin kolektif hakları gözetilir (Anar, 1986 ).

### **1.1.2. İnsan Haklarının Tarihi Gelişimi**

Pratikte insan ile beraber var olmaya başlayan insan hakları insanoğlunun sosyal gelişimi ile birlikte yer yer geri dönüşleri de içinde barındıran bir gelişim süreci izleyerek günümüze gelmiştir. İnsan hakları tarihi denilen bir tarih varsa, ilerlemeler ve geri çekilmeler arasındaki tekrarların, art arda dönüp gelmelerin, karşıtlıkların ve kopuşların birbirine karışması olan bu tarih çok kaotik görünmektedir (Mourgeon, 1990: 26, 27). İnsan hakları tarihin içinde yatay ve düzenli bir seyir izlememiştir. Bazı dönemlerde ilerleme gösterirken hemen sonrasında gerilemiş veya bir coğrafyada filizlenmeye çalışırken başka bir coğrafyada tarumar edilmiştir. Fakat bütün bu çalkalantılı tarih insanlığa bir birikim sağlamış ve bu günkü insan hakları düşüncesinin temelini oluşturmuştur.

İnsan haklarının tarihi üzerine yapılan çalışmalar dünya genelinde topyekûn doğrusal bir gelişmeden çok belli dönem ve coğrafyalarda bu alan da sağlanmış ilerlemelere işaret etmektedir. Çin'de Konfüçyüs, insanlığın bir bütün ve tüm insanların eşit olduğunu belirtmiş ve geliştirdiği özel eğitim yöntemleriyle insan kişiliğinin gelişmesine önemli katkılarda bulunmuştur. İnsanları uyumlu bir şekilde bir arada yaşatabilecek özel eğitim yöntemleri için çalışmıştır (Ünal, Tarihsiz).

Hindistan'da hayatın her alanına hâkim olan Hindu inancı diğer dinlere karşı hoşgörü ve şiddete başvurmama gibi yüksek ahlaki ideallere sahip olmakla birlikte, insan haklarının temelini oluşturan eşitlik ve özgürlük ilkelerini, bu inancın bir neticesi olan kast sistemiyle bağdaştırmak mümkün değildir (Ünal, Tarihsiz).

Mezopotamya uygarlığının eseri olan Hammurabi kanunlarında kral; ülkede güçlü ile güçsüz arasında adaleti sağlayacağını, halkını eğiterek refahlarını artıracığını

söylemekle birlikte özgürler, yarı veya tam köleler olarak halkı sınıflara bölmüş ve her birini ayrı kanunlara tabi tutmuştur (Ünal, Tarihsiz).

Modern çağın getirdiği tüm güzelliklerin kaynağı olarak sunulmasına alıştığımız Eski Yunan'da doğrudan demokrasi nispeten gerçekleştirilmiş olsa dahi kişi hürriyetlerinin dolayısıyla insan haklarının varlığından söz etmek pek mümkün değildir. Çünkü Eski Yunan'da hürriyet sadece özgür vatandaşların siyasal faaliyetlere katılabilme hakkı olarak karşımız çıkar (Bozkurt, 2003).

Eski Yunanda kölelik ve insan hakları ile ilgili tartışmalar yapılmakla birlikte Stoacılığın kurucusu Zenon (M.Ö. 336–270) dışında tüm insanların eşitliğini, doğuştan sahip olunan insani hakları savunanların etkin olduğunu söylemek güçtür. (Ünal, Tarihsiz) Eski Yunan'da vatandaş sayılanların yanında bireye önem veren ilk düşünürler Stoacılar olmuştur. Bütün insanlar arasında eşitlik ve kardeşlik fikrini yaymaları açısından insan hakları düşüncesinin ilk habercisi olmuşlardır (Elkatmış, 2007).

Romalılar ise Yunanlılara nazaran daha iyi idareciler olsalar da, hükümet sanatını daha ileriye götürmüş olsalar da, pratikte kişi hürriyetleri ve insan hakları konularında herhangi bir ilerleme kaydedememişlerdir. Onlar için de yönetime katılma hakkı sınırlı asil ve zengin bir zümreye aitti ve insanlar arasında kölelikten efendiliğe derin uçurumlar vardı. Bu alanda onlar Yunan şehir devletleri ile aynı anlayışta devam etmişlerdir (Bozkurt, 2003).

Orta çağın Avrupa'sında insanlar bir yandan derebeyinin öbür yandan da kilisenin baskısı altında her türlü hürriyetten yoksun olarak yaşamaya devam etmişlerdir. Ortaçağ bugün anladığımız anlamda bir insan haklarından söz edebilmek için çok erken bir dönemdir. Diğer taraftan Ortaçağ boyunca süregelen çatışmalar kilise, kral ve halk arasında bazı itilaf ve ittifaklara yol açmıştır. Bu ittifak ve ihtilaflar sonucunda kral, halk ve derebeyleri arasında yapılan antlaşmalar insan haklarının sonraki yüzyıllardaki gelişimine kaynak olmuştur. (Bozkurt, 2003: 38, 39) İnsan haklarının tarihinde bir milat olarak kabul edilen 1215 tarihli İngiliz Büyük Şartı (Magna Carta Libetatum) bu döneme aittir. 63 madde içeren Şartta, kişinin can ve mal güvenliğine sahip olduğu belirtilerek, bunlar kralın keyfi müdahalelerine karşı korunmuştur (Ünal, Tarihsiz; Gökburun, 2007 ).

Her ne kadar Magna Carta’da tanınan hak ve özgürlüklerden yalnızca “özgür kişiler” gibi sınırlı bir kategori yararlanacak olsa da bu belge ile kralın iktidarı ilk kez başka bir sosyal güç karşısında sınırlanmıştır. Bu nedenle Magna Carta İngiltere’de kamu özgürlüklerinin miladı olarak görülür. Bu belgenin ardından İngiltere’de ancak 17. yüzyıldan sonra insan hakları ve özgürlükler ile ilgili yeni belgeler ortaya çıkmıştır. Bu belgeler: Haklar Dilekçesi (Petition of Rights) (1628), Büyük Uyarı ( Great Remonstrance) (1641), Habeas Corpus Act (1679) Haklar Bildirisi (Bill of Rights) (1689) ve Act of Settlement (1701) dır (Akal ve diğ... 2003).

Tarihte dünyanın çeşitli bölgelerinde görülen yerel insan hakları hareketlerini aşan ve evrensel insan hakları düşüncesine gidişte sonraki çalışmalara da referans olan ilk çalışma sayılan Thomas Jefferson’un kaleme aldığı Amerikan Bağımsızlık Bildirisi 4 Temmuz 1776’da Kongre tarafından kabul ve ilan edildi. Amerikan Bağımsızlık Bildirisi ile insanların doğuştan birtakım haklara sahip oldukları inancı ve demokrasinin temel ilkeleri Fransız Devriminden önce ilk kez bir belgede dile getiriliyordu (Akal ve diğ... 2003: 43).

Öte yandan 1789 tarihli Fransız İnsan ve Yurttaş Hakları Bildirisi Amerikan ve İngiliz belgelerinden daha sonra olmasına ve onlardan istifade eden yönleri bulunmasına rağmen bütün insanlığı kucaklaması ve gelecekteki dünyanın şekillenmesinde daha etkili olması nedeniyle insan hakları denince akla gelen ilk belge olmuştur. (Akal ve diğ... 2003) Fransız devrimini öncekilerden ayıran önemli bir özellik demokrasi ve insan haklarını dünyanın çok geniş bir coğrafyasına taşıması ve felsefeden eylem sahasına aktarmada gösterdiği başarıdır. Bu bakımdan çağdaş anlamda insan haklarının kaynağı, 1789 Fransız İnsan ve Vatandaş Hakları Bildirisidir diyebiliriz” (Bozkurt, 2003).

1789 Fransız İnsan ve Yurttaş Hakları Bildirisi’nde birinci kuşak hakların büyük oranda yer bulmasının ardından insan hakları, siyasi gelişmeler ve sanayileşmenin getirdiği yeni sorunlar nedeniyle başta ekonomik alanda olmak üzere birçok alanda büyük ilerlemeler kaydetmiştir. Bu süreçte insan hakları küreselleşmeye doğru yavaş yavaş ilerlemiştir. 1945’e kadar insan hakları daha çok ulus devletlerin kendi iç meselesi olarak kabul edilmiş ve devletler yer yer birbirlerini örnek alarak vatandaşlarına yeni haklar tanımışlardır. Bu dönemde Napolyon’un Fransız devrimini ihraç etme çabalarına

ve sömürgeci devletlerin kültürlerini ihraç etme amacıyla insan haklarını kullandığı örneklere de sıkça rastlanır. Birden fazla ulusu insan hakları başlığı altında bir araya getiren belge ve çalışmalara pek rastlanmaz (Özyurt, 2004).

1945 yılında Birleşmiş Milletler ile başlayan süreç insan haklarının hukuksal olarak küreselleşme sürecini ifade eder. Bu dönemde birçok farklı platformda birden fazla devlet bir araya gelerek evrensel bir insan hakları literatürü oluşturma yönünde ortak çalışmalara imza atmıştır. 1990'lı yıllardan sonra Birleşmiş Milletler Güvenlik Konseyi, Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi ve NATO eliyle devletlerin içişlerine yönelik gerçekleştirilen çeşitli insan hakları müdahaleleri ile yönetsel alanda da küreselleşme göstermiştir. Çalışmamız insan haklarının din öğretimi ile ilişkisi üzerine odaklandığı için bu temel tarihi arka planın ardından din ve vicdan özgürlüğü alanındaki gelişmelere değinilmesi yerinde olacaktır.

İnsan haklarının çalışmamızın temel konularından olan din öğretimi ile doğrudan ilgili kısmı şüphesiz din ve vicdan özgürlüğüdür. Din özgürlüğü bireysel boyutuyla kişinin bir dine entelektüel anlamda katılımını, kolektif boyutuyla da dinin; ibadet, eğitim gibi tezahürlerinin serbestçe ifasını ifade eder. Vicdan özgürlüğü ise dini olsun olmasın her türlü kanaatin koruma altına alınmasını gerektirir. Tarihi açıdan din özgürlüğü vicdan özgürlüğünden çok daha önceleri koruma altına alınan özgürlüklerdendir (Şafak 2005).

Din ve vicdan hürriyeti ve hakkı, hem bireylerin metafizik inanç ve kanaatlerini hem de dinin felsefi öncüllerinden kaynaklanan bireysel ve toplumsal alana ilişkin ödev ve tasavvurlarını gerçekleştirme iradelerini korur. Din ve vicdan hürriyeti inanma ve inandığını dışa vurma şeklinde özetlenebilecek iki yönlü bir özgürlüktür. Genel olarak bu hakkın üç şekilde tezahür etmesi beklenebilir: (Kalabalık 2009)

- 1- Bir dine veya inanca sahip olma hürriyeti,
- 2- Dini inanç veya kanaatlerini açıklama ve yayma hürriyeti,
- 3- İbadet etme, itaat, uygulama ve öğretme hürriyetleri.

Araştırmacılar din ve vicdan özgürlüğü problematiğinin uluslar arası hukukta tartışılmaya başlanmasının tarihini İtalyan asıllı hukukçu Alberico Gentili (1552–

1608)'e götürmektedirler. Bu alanda yapmış olduğu çalışmalar nedeniyle O'na uluslararası hukukta dini hoşgörünün babası unvanı verilmektedir (Öktem, 2002).

Bu özgürlük, günümüzdeki anlamıyla ilk kez 1776 tarihli Amerikan Virjinya Haklar Bildirisinde şu ifadelerle yer almıştır. “Yaradanımıza borçlu olduğumuz din ve inanç ve bunların gereklerini nasıl yerine getireceğimiz, zorlama ve kuvvetle değil, ancak akıl ve inançla belirlenebilir. Bu nedenle, bütün insanlar dinin icrasını vicdanlarının emirlerine göre yerine getirmekte eşit hak sahibidirler” (Ünal, Tarihsiz: 229).

Din özgürlüğü ilk güvence altına alınan özgürlüklerden olmasına rağmen Birleşmiş Milletler'in İkinci Dünya savaşı sonrasında başlattığı çalışmalara kadar bu alanda ciddi adımlar atılamamıştır. Din özgürlüğünün uluslar arası hukukta izlediği tarihi süreci üç bölümde inceleyen Şafak (2005) Milletler Cemiyeti öncesinin Avrupa toplumlarında mezhep savaşlarıyla anılan dönemler olduğunu buna karşılık özellikle Osmanlı'da gayri-i Müslimlerin korunması adına oldukça iyi durumda bir hukuk sisteminin bulunduğunu belirtmektedir. Birinci Dünya Savaşı sonrası dönemi ifade eden Milletler Cemiyeti Döneminde ise Versay, Polonya ve Sevr gibi birtakım anlaşmalarda din özgürlüğü çoğunlukla galip devletlerin siyasi beklentilerine hizmet eder tarzda dile getirilmiştir. Osmanlının son dönemlerinde din özgürlüğü azınlık hakları adı altında imparatorluğu parçalama aracı gibi kullanıldığı üzere bu dönemde de siyasal amaçlara hizmet ettirmeye çalışılmıştır. Dolayısıyla din ve vicdan özgürlüğünde ciddi adımların atılabilesi ancak İkinci Dünya Savaşından sonraki süreci temsil eden Birleşmiş Milletler ve Avrupa Konseyi gibi kurumlara kalmıştır. Bu dönemde yapılan evrensel insan hakları literatürü oluşturma çabaları çalışmamızda “Uluslararası Hukukta İnanç Özgürlüğü” başlığı altında işlenmiştir.

Dünya çapında insan hakları ile ilgili temellerin atıldığı 17,18 ve 19. yüzyılların ardından 20. yüzyılın ilk yılları insan hakları felaketleri ile dolu yıllar olarak tarihe geçmiştir. Milyonlarca insanın hayatını kaybettiği I. ve II. Dünya savaşlarını tecrübe eden insanoğlu ikinci dünya savaşının ardından hızla Birleşmiş Milletler ve Avrupa Konseyi gibi çokuluslu kurumları oluşturarak art arda insan hakları ile ilgili çalışmalar yapmıştır. 1945 yılında kurulan Birleşmiş Milletler' in 1848 yılında yayınladığı İnsan Hakları Evrensel Bildirisi ve 1949 yılında kurulan Avrupa Konseyi'nin 1953'te

onayladığı Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi bu hızlı çalışmaların ürünü olmuş; günümüzdeki felsefi ve hukuki insan hakları tartışmalarına ışık tutmuşlardır.

Bir kavram olarak Batı'da şekillenmiş olan insan hakları, tarih boyunca yaşamış ve yaşamakta olan tüm insan topluluklarının, inanç sistemlerinin ve kültürlerin ortak mücadelesi ve birikimi sonucunda oluşmuştur. (Anar, 1986; Gökburun, 2007) İnsan hakları tamamen Hıristiyan, Batılı, Aydınlamacı, Liberal, Rasyonalist ya da Seküler, Hümanist ilkelere dayanmaz. Budizm, Hıristiyanlık, Hinduizm, İslam, Musevilik ve diğer gayri dini inanışlarda insan haklarına kendilerine özgün bir destek sunabilmekteler. (Lindholm, 1997; Akt: Elkatmış, 2007: 28) Netice itibariyle, insan haklarının gelişimi köklerini dünyanın her yerindeki özgürlük ve eşitlik için yapılan mücadelelerde bulur. İnsan hayatına ve insan onuruna saygı gibi, insan haklarını oluşturan temeller birçok din ve felsefede bulunmaktadır. (Elkatmış, 2007) “İnsan hakları düşüncesini belli bir kültürel geleneğin kendi değerlerini dayatması olarak değerlendirmek de insanlık tarihinin tarihsel birikiminin inkârı anlamına gelir” (Kılıç, 2007: 603).

Günümüzde her toplumda insan hakları konusunda fark edilir biçimde artan bir uyanıklık var. Uluslar arası organizasyonlar devletlere temel hakları korumayı garanti altına almaları için giderek daha da artan oranda baskı uygulamakta. Üstelik bireyler, hakların sadece kâğıt üstünde kalmasından mutlu olmuyorlar; haklarının uygulamada var olmasını istiyorlar. (Milot, 2007: 19) “İnsan kendini geliştirdikçe, değerler dünyası geliştikçe kendine her gün yeni haklar ve ödevler çıkaracaktır. Bu sayede medeniyetler birbirleriyle didişmek yerine birbirlerini anlama yoluna gidecektir... Medeniyetler bilimde teknolojiye geliştikçe uzlaşma kültürü daha çok etkili olacaktır” (Elkatmış, 2007: 25).

İnsan haklarının evrensel planda kabul gören bir idol olmaya yüz tuttuğu günümüzde tarihte aynı payeye sahip inançların ve ideolojilerin de bir savaş bahanesi olarak kullanılmış olduğu gerçeğini hatırlatmakta fayda var. Tarihte olduğu gibi günümüzde de iktidar ve güç heveslilerinin emellerini bu tür güzelliklerle yaldızlamalarına sıkça rastlanabilmektedir. Dünyanın son çeyrek yüzyılda yaşadığı “insani müdahalelerin” çoğunun ardında ideolojik ve ekonomik amaçların olduğu gerçeği insan hakları



konusunda ne kadar dikkatli olunması gerektiği konusunda söze yer bırakmayacak kadar açık bir işarettir (Özyurt, 2004).

### **1.1.3. İnsan Haklarının Türkiye’deki Gelişimi**

Türklerde insan hakları kavramının oluşması ve insan haklarının hukuki alana taşınması batıdan çok sonraları olmuştur. Bunun en önemli sebebi Türklerin Orta Asya’dan beri gelen gerek devlet yönetiminde gerekse sosyal yaşantıdaki adalet ve hoşgörülülük tutumlarının Müslümanlığı kabul ettikten sonra da devam etmiş olmasıdır.<sup>1</sup> Toplumda ekonomik, siyasi ve inanç ile ilgili hakların paylaşımında büyük sıkıntıların olmayışı bu konudaki tartışmaların ancak Osmanlının gerileme döneminde, Batı’dan ithal fikirler ve metinlerle görülmeye başlanmasını sağlamıştır (Elkatmış, 2007; Gökburun, 2007).

Osmanlı millet sistemine dayanan bir yönetim sistemine sahipti ve İslam dininin gelenekleri bu sistemde oldukça etkiliydi. Genel olarak Müslümanların üstün olduğu fakat diğer İbrahimi dinlerin de kendi cemaat işlerini düzenlemede serbest olduğu bu sistem dönemine göre oldukça özgürlükçü sayılabilir. (Yılmaz 2005) Osmanlı İmparatorluğu’nda hak ve özgürlüklerden söz eden ilk belge 1808 yılında Padişahla feodal beyler arasında yapılmış olan Sened-i ittifak’tır. 1839’da ise yenilikçi padişah II. Mahmut, tarihimizde anayasa niteliğinde ilk belge sayılan ve “Tanzimat Fermanı” olarak da anılan Gülhane Hattı Hümayunu’nu ilan etmiştir. (Akal ve diğ... 2003) Başgil (2005) Türkiye’de din ve vicdan hürriyetinin devlet sisteminde yer edinmeye başlamasının Gülhane Hattı Hümayunu ile başlayan bir tarihsel sürece sahip olduğunu belirtir.

23 Aralık 1876’da tarihimizin ilk yazılı anayasası olan Kanun-i Esasi ilan edilmiş ancak bu anayasa 13 Şubat 1878’e kadar uygulamada kalabilmiştir. Kısa süre kullanımda kalan bu anayasa 1908 yılında tekrar yürürlüğe konmuş ve 1909 yılında önemli değişiklikler görmüştür. Kanun-i Esasi’de kişi hak ve hürriyetlerine ilk defa olarak geniş biçimde yer verilmiştir. Hak ve hürriyetler 8. madde ile 26. madde arasında sıralanmıştır. Sıralanan özgürlükler arasında kişi güvenliği, ibadet özgürlüğü, basın özgürlüğü, dilekçe hakkı, konut dokunulmazlığı, eğitim özgürlüğü, kanun önünde eşitlik gibi önemli haklar bulunmaktadır (Kabalık, 2009: 63).

---

<sup>1</sup> Bu konuda siyaset, hukuk ve din alanlarından çeşitli örnekler için bkz. Gökburun (2007) s: 39–50, Şafak (2005)

Cumhuriyet döneminin ilk anayasası olan 1921 anayasası Kurtuluş Savaşı'nın verildiği olağanüstü şartlarda olduğu için hak ve özgürlüklere dair hükümler içermemektedir. 1924 Esas Teşkilat Kanunu temel hak ve özgürlükleri klasik anlayışa uygun olarak düzenlemiştir. “Her Türk hür doğar, hür yaşar” denildikten sonra klasik hak ve özgürlükler kısa birer cümle ile sıralanmaktadır (Akal ve diğ... 2003). 1924 Anayasası'nın uygulama süreci Türkiye'nin tam demokrasiye geçiş konusunda sıkıntılı dönemlerinden birini ifade etmektedir. Tek partili sistemin demokratik ve özgürlükçü olmayan toplumu dizayn etme tutumları bu dönemde insan hakları adına olumsuz sonuçlar vermiştir. Söz konusu sürecin 1945'li yıllara kadar dünyada genel olarak totaliter rejimlerin hâkim olduğu ve bu rejimlerin insanlığı görülmemiş felaketlere sürüklediği felaketler çağı olarak anıldığı da gerçektir (Yılmaz, 2005).

Cumhuriyet tarihimizde şu ana kadar en özgürlükçü anayasa olma özelliğini taşıyan 1961 anayasası ise temel hak ve özgürlükleri yalnızca saymakla yetinmemiş; ek güvencelerle donatmış (Akal ve diğ... 2003, Kalabalık 2009). İkinci dünya savaşı sonrası yaşanan vahşetin etkisiyle dünya milletlerinin genel olarak insan hakları konusunda daha ileri adımları atmalarını ifade eden bu dönem uluslar arası yükselişe paralel olarak 1961 anayasasında kendini bulmuştur.

Halen yürürlükte olan 1982 Anayasasının ikinci kısmı “temel hak ve ödevler” e ayrılmıştır. Burada temel insan hakları ile ilgili düzenlemelere yer verilirken hak ve ödev kavramı arasındaki denge kuvvetli şekilde vurgulanmıştır. Temel hak ve hürriyetlerin niteliğini açıklayan 12. Madde “Herkes, kişiliğine bağlı, dokunulmaz, devredilmez, vazgeçilmez temel hak ve hürriyetlere sahiptir. Temel hak ve hürriyetler, kişinin topluma, ailesine ve diğer kişilere karşı ödev ve sorumluluklarını da ihtiva eder.” demektedir.

Türkiye, küreselleşmenin hızlandığı ve uluslar arası kuruluşların etkinliğinin arttığı 1990 sonrası süreçte dünyaya paralel biçimde insan hakları ile ilgili önemli gelişmeler göstermiştir. 1954'te Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi'ni onayan Türkiye, bu sözleşmenin aktif denetimcisi olan Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi'ne bireysel başvuru hakkını 1987'den itibaren vatandaşlarına tanımıştır. Mahkemenin Türkiye'ye yönelik kararlarını kabul etmeyi ve bedelini ödemeyi ise Eylül 1989'da kabul etmiş ve Ocak 1990'dan itibaren de yürürlüğe koymuştur. Bu süreçte TBMM bünyesinde insan

hakları ihlallerini incelemek üzere çeşitli komisyonlar kurulmuştur. Bunlar 1990 yılında kurulan İnsan Haklarını İnceleme Komisyonu ve Anayasanın 74. maddesinde vatandaşa tanınan dilekçe hakkının kullanılmasını sağlayan TBMM Dilekçe Komisyonu'dur (Kalabalık 2009).

2001 yılından itibaren insan hakları ile ilgili Başbakanlık bünyesinde de ciddi çalışmalar yapılmıştır. Başbakanlık merkez teşkilatı bünyesinde İnsan Hakları Başkanlığı, İnsan Hakları Yüksek Kurulu, İnsan Hakları Danışma Kurulları kurulmuştur. Taşra teşkilatında da İnsan Hakları İl Kurulları ve İnsan Hakları İlçe Kurulları oluşturularak insan haklarının tüm vatandaşlar tarafından ulaşılabilir olması adına ciddi adımlar atılmıştır. Bu kurullar vatandaşların insan hakları ile ilgili şikâyet ve sıkıntılarını incelemek; vatandaşların bilinçlendirilmesine yönelik çalışmalar yapmak ve hak ihlaline yol açan her türlü sosyal, siyasi, hukuki ve idari nedenleri inceleyip çözümüne ilişkin idari birimlere öneriler sunma görevini üstlenmişlerdir (Kalabalık 2009).

Türkiye, kendi içinde geçirdiği bu gelişim sürecinin yanında uluslar arası kuruluşlar ve bildirilere katılım yoluyla da insan hakları konusundaki ilerlemesini sürdürmüştür. Bunlardan din öğretimi ile ilişkili olanlar “Uluslararası Hukukta İnanç Özgürlüğü” başlığı altında ülkemizin katılımcısı olduğu uluslar arası çalışmalarla bağlantılı olarak işlenecektir. Zira katılımcısı olduğumuz uluslar arası anlaşma ve belgeler 1982 Anayasasının 90. maddesine göre kanun hükmündedir ve uluslar arası anlaşmaların anayasaya aykırılığı iddia edilemez. 90. maddede 7 Mayıs 2004'te yapılan değişiklik “usulüne göre yürürlüğe konulmuş temel hak ve özgürlüklere ilişkin milletlerarası andlaşmalarla kanunların aynı konuda farklı hükümler içermesi nedeniyle çıkabilecek uyuşmazlıklarda milletlerarası andlaşma hükümlerinin esas alınması” ilkesini getirmiştir.

#### **1.1.4. Uluslararası Hukukta İnanç Özgürlüğü**

18 Temmuz 1932'de Cemiyet-i Akvam'a resmen üye olduğundan bu yana Türkiye Cumhuriyeti milletler arası arenada saygın bir devlet olarak dünya barışı ve insanlığın yararına olacak çalışmalarda olumlu katkılar yapmış ve vatandaşlarını şartların elverdiği ölçüde demokratik ve insani gelişmelerden yararlandırmaya çalışmıştır. Cemiyet'i Akvamın ardından onun işlevini yerine getirmek için 1945 yılında kurulan Birleşmiş

Milletler başta İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi olmak üzere insan hakları ve demokratikleşme üzerine birçok çalışma yürütmüş ve bildiri yayınlamıştır.

Birleşmiş Milletler Genel Kurulu 10 Aralık 1948’de günümüzde dahi insan hakları dendiğinde ilk akla gelen belge olan “İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi”ni ilan etmiştir. Beyanname Türkiye tarafından 6 Nisan 1949 tarihinde ve 9119 Sayılı Bakanlar Kurulu kararı ile onaylanmış, 27 Mayıs 1949 tarih ve 7217 Sayılı Resmi Gazete’de yayınlanmıştır. Söz konusu beyannamenin demokratik vatandaşlık, insan hakları ve din öğretimi konusu ile ilişkili maddeleri şunlardır.

“Her şahsın, fikir, vicdan ve din hürriyetine hakkı vardır; bu hak, din veya kanaat değiştirmek hürriyeti, dinini veya kanaatini tek başına veya topluca, açık olarak veya özel surette, öğretim, tatbikat, ibadet ve âyinlerle izhar etmek hürriyetini gerektirir.” Madde:18

“Eğitim insan şahsiyetinin tam gelişmesini ve insan hakları ile ana hürriyetlere saygının kuvvetlenmesini hedeflemelidir. (Eğitim) Bütün milletler, ırk ve din grupları arasında anlayış, hoşgörülük ve dostluğu teşvik etmeli ve Birleşmiş Milletlerin barışın idamesi yolundaki çalışmalarını geliştirmelidir. Ana baba, çocuklarına verilecek eğitimi seçmekte öncelikli hakka sahiptir.” Madde: 26

“Her şahsın, şahsiyetinin serbest ve tam gelişmesi ancak içinde yaşamasiyle mümkün olan topluluğa karşı vecibeleri vardır. Herkes, haklarını kullanmak ve hürriyetlerinden istifade etmek hususunda, ancak kanun ile sırf başkalarının hak ve hürriyetlerinin tanınmasını ve bunlara saygı gösterilmesini sağlamak maksadıyla ve demokratik bir cemiyette ahlâk, nizam ve genel refahın icaplarını karşılamak için, tespit edilmiş kayıtlamalara tabidir.” Madde: 29

Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Komisyonu’nun insan hakları alanındaki çalışmaları Evrensel Beyanname’nin ardından devam etmiştir. 16 Aralık 1966 tarihinde BM Genel Kurulunda Uluslar arası Medeni ve Siyasi Haklara İlişkin Sözleşme ile Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklara İlişkin Sözleşme adları altında iki sözleşme daha onaylandı. Bu sözleşmeler Evresel Beyanname’deki hakları daha ayrıntılı olarak ele almayı amaçlamaktaydı. 23 Mart 1976’da yürürlüğe giren, Türkiye tarafından onaylanmış bulunan Uluslararası Medeni ve Siyasi Haklara İlişkin Sözleşme düşünce, vicdan ve din özgürlüğüne dair önemli ilkeler içermektedir.

“Herkes düşünce, vicdan ve din özgürlüğü hakkına sahiptir. Bu hak, kendi tercihiyle bir dini kabul etme veya bir inanca sahip olma özgürlüğü ile tek başına veya başkalarıyla birlikte toplu bir biçimde, aleni veya özel olarak, dinini veya inancını ibadet, uygulama, öğretim şeklinde açığa vurma özgürlüğünü de içerir.

Hiç kimse, kendi tercihi olan bir dini kabul etme veya inanca sahip olma özgürlüğünü zayıflatacak bir zorlamaya tabi tutulamaz.

Bir kimsenin dinini veya inancını açığa vurma özgürlüğü ancak kamu güvenliği, kamu düzeni, sağlık veya ahlak veya başkalarının hak ve özgürlüklerini korumak amacıyla, hukuken öngörülen ve demokratik bir toplumda gerekli olan sınırlamalara tabi tutulabilir.

Bu Sözleşmeye Taraf Devletler, anne-babalar ile kimi durumlarda vasilerin kendi inançlarına uygun biçimde çocuklarına din ve ahlak eğitimi verilmesini isteme özgürlüğüne saygı göstermeyi taahhüt ederler.” Madde: 18

20 Kasım 1989 tarihinde Birleşmiş Milletler Genel Kurulda Çocuk Hakları Sözleşmesi kabul edildi. 14 Eylül 1990’da Türkiye tarafından onaylanan sözleşme çocukların inanç, düşünce ve eğitim özgürlüklerine dair önemli hedefler koymaktadır.

“Taraf Devletler, çocuğun düşünce, vicdan ve din özgürlükleri hakkına saygı gösterirler.

Taraf Devletler, anne-babanın ve gerekiyorsa yasal vasilerin; çocuğun yeteneklerinin gelişmesiyle bağdaşır biçimde haklarının kullanılmasında çocuğa yol gösterme konusundaki hak ve ödevlerine, saygı gösterirler.

Bir kimsenin dinini ve inançlarını açıklama özgürlüğü kanunla öngörülme ve gerekli olmak kaydıyla yalnızca kamu güvenliği, düzeni, sağlık ya da ahlakı ya da başkalarının temel hakları ve özgürlüklerini korumak gibi amaçlarla sınırlandırılabilir.” Madde: 14

Demokratik vatandaşlık ve insan hakları konularında çalışmalar yapan ve Türkiye’nin üyesi olduğu bir diğer kuruluş 1949 yılında kurulan Avrupa Konseyi’dir. Merkezi Fransa’nın Strasbourg kentinde bulunan Avrupa Konseyi elliye yakın üyesiyle temsili demokrasi, hukukun üstünlüğü, insan hak ve özgürlüklerinin korunması için çalışmalar yürütmektedir.

Avrupa Konseyi'nin insan hakları alanındaki ilk belgesi 1950 tarihli Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi'dir. Bu sözleşmede birçok hak ile beraber düşünce, vicdan ve din özgürlüğü, ifade özgürlüğü, eğitim hakkı gibi özgürlükler düzenlenmiştir. Bu sözleşmenin ihlal edilip edilmediğini denetleyen bir de mahkeme kurulmuştur. Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi (AİHM) ismini alan bu mahkeme dünyadaki ilk insan hakları mahkemesidir. AİHM'İN tazminattan başka bir hükme karar verme yetkisi olmamakla beraber, verdiği kararları Avrupa Konseyi Bakanlar Komitesi denetler. Bakanlar Komitesi bu bağlamda, yeni bir ihlale yol açılmaması için ilgili devletten gerekli adımların atılmasını ister. (Akal ve diğ... 2003)

1950 de imzaya açılan ve 1952'de yürürlüğe giren Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesini benzerlerinden ayıran en önemli özellik haklar katalogu oluşturmakla yetinilmeyip, Sözleşmeye taraf devletlerin taahhüt ettikleri yükümlülüklerin hayata geçirilmesi için etkin bir sistemin oluşturulmuş olumasıdır. (Bıçak 2002) Türkiye, Sözleşmeyi 18 Mayıs 1954'de onayladı. Sözleşme ilk imzaya açılmasının ardından çeşitli ek protokollerle geliştirilmiş ve 1 Kasım 1998'de 11 numaralı Protokol ile son halini almıştır. Sözleşmede çalışma konumuzla ilgili maddeler şunlardır:

“Herkes düşünce, vicdan ve din özgürlüğüne sahiptir. Bu hak, din veya inanç değiştirme özgürlüğü ile tek başına veya topluca, açıkça veya özel tarzda ibadet, öğretim, uygulama ve ayin yapmak suretiyle dinini veya inancını açıklama özgürlüğünü de içerir.

Din veya inancını açıklama özgürlüğü, ancak kamu güvenliğinin, kamu düzeninin, genel sağlığın veya ahlakın, ya da başkalarının hak ve özgürlüklerinin korunması için demokratik bir toplumda zorunlu tedbirlerle ve yasayla sınırlanabilir.”

Madde: 9

“Hiç kimse eğitim hakkından yoksun bırakılamaz. Devlet, eğitim ve öğretim alanında yükleneceği görevlerin yerine getirilmesinde, ana ve babanın bu eğitim ve öğretimin kendi dini ve felsefi inançlarına göre yapılmasını sağlama haklarına saygı gösterir.” Ek Protokol 1952 Madde: 2

Demokratik vatandaşlık ve insan hakları konularında çalışmalar yapan ve Türkiye'nin üyesi olduğu bir diğer kuruluş olan Avrupa Güvenlik ve İşbirliği Teşkilatı (AGİT), 1975 yılında 35 ülkenin Devlet ve Hükümet Başkanları tarafından imzalanan Helsinki Nihai

Senedi ile başlayan sürecin günümüzde vardığı aşamadır. Günümüzde Kuzey Amerika'dan Orta Asya'ya kadar uzanan bir coğrafya üzerinde 56 ülkeyi ilke, değer ve taahhütleri etrafında bir araya getiren AGİT bu geniş alanda çatışmaları önlemede, uyuşmazlıkları çözümlenmede, istikrar ve güvenliğin tesisi ile demokrasi ve insan haklarının korunup güçlendirilmesinde önemli roller üstlenmektedir.

AGİT 2007 yılında yayınladığı “Devlet Okullarında Dinler Ve İnançların Öğretimi Hakkında Yol Gösterici Toledo Prensipleri” isimli raporla din öğretiminin demokratik bir yaklaşımla ve demokratik vatandaşlığa katkı sağlayacak şekilde yürütülmesi adına önemli bir çalışmaya imza atmıştır. Söz konusu rapordaki önemli ilkeler çalışmamızda ilgili bölümlerde yer almış, aşağıda ise teşkilatın kuruluş senedi olan Avrupa Güvenlik Ve İşbirliği Konferansı Sonuç Bildirgesi (1975)’ ndeki ilgili bölüme yer verilmiştir.

“Katılan Devletler ırk, cinsiyet, dil ya da din ayrımı gözetmeksizin herkes için düşünce, vicdan, din ya da inanç özgürlüğü dâhil, insan haklarına ve temel özgürlüklere saygı gösterir.” Madde 7

## **1.2. İnsan Hakları Ve Din Öğretimi**

### **1.2.1. Din Ve İnsan Hakları**

Demokratik toplumun vazgeçilmez unsuru olan insanların eşitliği fikri, başta İslam olmak üzere tüm ilahi dinler tarafından yaratıcının birliği akidesi ile desteklenmektedir. İslâm’ın en temel inancı ve ilâhî vahyin değişmez özü olan tevhit, en başta yaratıcının birliği, dolayısıyla tüm insanların temelinin bir oluşu ve aralarında hiçbir ayırım olmaksızın hepsinin de insanlık değeri açısından eşitliği demektir (Ardoğan, 2005; Özgenç, 1995). Hal böyleyken insan hakları ve demokrasi düşüncesinin dini değerlere karşı verilmiş mücadeleler sonucunda geliştiğine dair kuvvetli bir kanaat de bulunmaktadır (Sanioğlu, 2006; Ünal, Tarihsiz). Bu kanaat çoğunlukla ortaçağda dini değerleri kullanan teokratik krallıkların demokrasi ve insan hakları konusundaki mücadelede sürekli karşı tarafı temsil etmiş olmalarından kaynaklanmaktadır.

Ortaçağ boyunca statükoyu temsil eden din kurallarının birer doğma olarak tartışmasız kabul edilmesi gerektiği anlayışı, insan haklarının gelişmesini etkilemiş ve engellemiştir. Aslında insan sevgisi üzerine kurulmuş olan tek tanrılı dinlerde bile başka dinlerden olanlara münkir sayılarak anlayış gösterilmemiş, aynı dinden oldukları halde

başka türlü düşünenler doğru yoldan saptıkları gerekçesiyle cezalandırılmıştır (Ünal, Tarihsiz). Bu durum bir bütün olarak tüm insanlığın onurunu korumayı, insanlar arasında haksızlık ve zulümleri önlemeyi amaçlayan dinlerin insan haklarını ihlal eden birer müesseseymiş gibi algılanmasına sebep olmuştur.

Kurumsallaşmış haliyle dinler insan beyninin ve hafızasının etkisiyle yorumlanarak hayata yansır. Her tek tanrılı dinin kaynağı ilahi bir kitap ve o dinin peygamberinin yaşam öyküsü olsa da ilahi kitapların ve peygamberin hayatının yorumlanması insani bir süreçtir. Onları yorumlayan beyinler doğru bilgiden, ahlaktan, insana saygıdan ve hakikatten yana olurlarsa dinlerin tüm insanlığa esenlik vadeden güzellikleri ortaya çıkmış olur. Nitekim İslam ve Hıristiyanlığın tarihte belli dönemlerde insanların onları yorumlama biçimlerine göre onlara hizmet ettiği görülmüştür (Öktem 2005). Tarihte veya günümüzde birileri dinleri insan onurunu yüceltmekten uzak biçimde yorumlamış veya yorumlamaya devam ediyorsa bu, söz konusu dinlerin buyruklarının dinlerin özünde bulunan fazilet fikrinin insanlar tarafından görmezden gelinerek anlaşılmaya çalışılmasının bir sonucudur.

Öte yandan insan haklarının felsefi temelinde var olduğu kabul edilen doğal (tabii) haklar anlayışının dini düşünceye uyumlu olduğunu söylemek de güçtür. Dini düşüncede insanın kendisi gibi haklarının da kaynağı ilahi kabul edilirken; doğal haklar, yazılı hukuktan önce gelen ve ondan üstün olan, insana - ilahi ya da ilahi olmayan - hiçbir güç tarafından bahşedilmediğine inanılan, doğuştan sahip olunan haklardır (Sanioglu, 2006).

Hal böyleyken bireyin doğuştan gelen, dokunulamaz ve devredilemez doğal haklarını kanun güvencesi altına almak fikrinde dini düşüncenin önemli bir payı olduğu da görülmektedir. İnsan hakları söylemlerinin dini düşünceye karşı bir söylem olarak ortaya çıkmış gibi addedilmesi ve sonraki süreçte bu düşünüş tarzının gelişmesi Fransız devriminin ardından yayınlanan Yurttaşlık Bildirisinin laik bir karakter taşıması ve ortaçağdaki dini düşünceye tepkiymiş gibi algılanmasından kaynaklanmaktadır. Oysaki bu bildirinin de temelinde Protestan reformunun bir ürünü olan Amerika devriminin meyvesi Virginia Haklar Bildirisi (1776) vardır (Öktem 2002, O'Sullivan 2004).

Günümüzde insan hakları olarak kavramlaştırılan ve deklare edilen değerler aslında insanların -kökleri asırlar öncesine uzanan- düşünsel birikiminin bir sonucudur. Bu



nedenle insan haklarını “fazilet fikrinin siyasi alana yansıması” (Tocqueville, 1962 Akt: Özyurt, 2004: 67) olarak tanımlayan düşünürler de vardır. Her din, müminlerine insanın değeri, bireyin insanlık içindeki rolü ve insanlığın amacı konusunda telakkiler aşılar. Dinlerin getirdiği bu telakkiler zamanla insanlığın ortak vicdanının ve fazilet birikiminin oluşmasında önemli bir etken olmuştur (Öktem, 2002; Özgenç 1995). Dinlerin aşılması oldukları bu telakkiler, dinlerin müminleri tarafından tüm insanlığa teşmil edilebildiğinde ve inanan inanmayan ayrımı yapmaksızın herkese uygulanabildiğinde dinlerin getirdiği insanın değeri fikri ile doğal olarak var olduğuna inanılan haklar arasında pratikte bir farklılık kalmamaktadır. Bu durum insanın değerini korumaya yönelik yapıla gelen çalışmalarda dinlerin edindiği aktif rollerde görülebilmektedir.

Dinler, gerek hususî normlarıyla gerekse ilkeleriyle çoğu sivil faaliyetleri de etkilemekte, kültür, eğitim, sağlık gibi birçok alanda oluşturduğu kurumlarla insan onurunun yükseltilmesinde ve insan haklarının, zayıf ve yoksul insanlar için de fiilen erişilebilir olmasında rol oynamaktadır (Aydın, 2001). Dini topluluklar, geniş sosyal yardım ve değerler üzerinde derin etkiye sahiptir. Bütün büyük dinlerde bulduğumuz temel ahlaki değerler insan hakları ile oldukça yakındır. İnsan haklarının korunması için çok önemli çalışmalar mütedeyyin aktivistler tarafından yapıla gelmiştir (Hammarberg, 2007, 94).

Özellikle günümüzde aşırı bireysellik ve onun toplumsal bilince etkileri, anlamsızlaşma, globalleşme ile gelen kültürel aşınma ve toplumumuzun ahlaki köklerinin erozyona uğraması gibi özellikle modern hayatın eksik kaldığı noktalarda din onun eleştirici aracı olabilmekte modern hayatın bireyi hiçleştirilen baskısı altında ezilen insanın değerini koruma adına olumlu katkılar yapabilmektedir (Milot, 2007).

İnsan haklarına saygılı ve demokratik bir toplumun temelinde adalet ve ahlaki değerler üzerine oturmuş bir yönetim anlayışı önemli bir yer tutmaktadır. Din, siyaset ve yönetim ile ilgili olarak özel bir adalet ve etik talep eder. Dinin siyasetle paylaştığı veya bir siyaset olarak peşinden koştuğu şeyin siyasal etik yani, adalet, güvenlik, özgürlük ve insan onurunun korunması gibi değerler olduğu kabul edilmiştir (Armağan 2000). Bu talep din ve insan haklarını demokratik toplum düzleminde bir araya getiren bir başka husustur.

İnsan haklarına saygılı demokratik bir toplum ile din arasında karşılıklı bağımlılığa dayanan bir ilişki mevcuttur. Demokratik tutum ve insan hakları, önemine inanmamış ve bunların kendi dini ile uyumlu olduğunu kabullenmeyen bir müminler grubu içinde nasıl gelişemezse farklı dini inanış ve yaşayışlar da demokratik değerlerin olmadığı bir ortamda varlıklarını devam ettirmekte zorlanırlar. O hâlde din ve insan hakları arasında, her birinin ötekini değerinin yükseltilmesine katkıda bulunduğu ya da bulunması gerektiği şeklinde karşılıklı bir bağımlılık ilişkisi olduğu söylenebilir (Ardoğan, 2005).

İslam anlayışında insan hakkı, insan olmak ortak paydasında birleşen veya insan olmak özelliğinden kaynaklanan ve Allah'ın bütün insanlara tahsis ettiği nimetlerden faydalanma hakkı olarak tanımlanmaktadır ( Yılmaz, 1998; Akt: Bozkurt, 2003: 41 ). Din olarak İslam insanı yaratılış gayesi içinde eğitmek ve yüceltmek isteyen; insana kendi varlığını bütün derinliği ile yaşatarak onu, kendi kendisinin sahibi yapan ve şahsiyet bütünlüğü sağlayan değerler manzumesidir. Bu yönüyle İslamiyet'e göre asıl olan insandır (Bozkurt, 2003). Kur'an "Gerçekten biz insanoğlunu şerefli kıldık..." (İsra Suresi: 70) ayetiyle insanın doğuştan gelen, sadece insan olduğu için sahip olduğu şerefe işaret etmektedir.

İnsan hakları ile ilgili tarihtede belirttiğimiz üzere insan hakları açısından ortaçağ genel olarak parlak bir dönemi ifade etmese de Müslüman toplumlar için aynısını söylemek zordur. Bu dönemde İslam, dünyanın birçok bölgesinde insan hakları adına çok sonraları ulaşılabilecek hedefleri Müslüman toplumlara kazandırmıştır. Hz. Muhammed (a.s)'in veda hutbesinde söylediği "...Bu günleriniz nasıl mukaddes bir gün, bu aylarınız nasıl mukaddes bir ay, bu şehriniz Mekke nasıl kutsal bir şehir ise, canlarınız, mallarınız, nâmus ve şerefğiniz de öylece mukaddestir; her türlü tecâvüzdten masûndur..." (Canan, Tarihsiz Cilt:1 Hadis No: 45) sözleriyle hayat hakkı, mülk hakkı ve insan onurunun korunması İslam'ın en kutsal saydığı değerlerle bir tutulmuştur. İnsanın hayat hakkı, onuru ve hatta mülkiyet hakkının bir dinin peygamberi ve onun takipçileri tarafından o dinin en kutsal sayılan mekânları ve zamanlarıyla denk tutulması sadece ortaçağ için değil günümüz için bile ulaşılmaması zor, özlenen bir hedeftir.

İslam'da din ve vicdan hürriyetinin en önemli garantilerinden birisi imanın hür bir seçime ve iradeye dayalı olması ilkesidir (Şafak, 2005). İslam inancına göre baskıya, korkuya veya menfaate dayalı iman ya da ibadet geçerli değildir. İhlâs ve samimiyet

olmadan onaylama İslam düşüncesinde münafıklık olarak adlandırılarak yerilmiştir. Bu nedenledir ki Allah yarattıklarını özgür irade ile inanmaya ve davranmaya davet etmiş fakat asla iradelerini yok saymamıştır. “Eğer Rabbin dileseydi yeryüzündeki insanların hepsi benimseyip iman ederdi. Hal böyleyken sen mi insanlara inanmaları için zor kullanacaksın” (Yunus Suresi: 99).

İslam’da hürriyet anlayışının dolayısıyla insan haklarının temelinde yatan en önemli değer adalettir. Allah ile insan, insan ile diğer insanlar arasındaki ilişkilerin adalet üzerine kurulması gerekir. Çünkü insan olmak böyle bir ortamda değer kazanabilir ve insan onuru ancak adaletin bulunduğu bir ortamda söz konusu olabilir. (Bozkurt, 2003) İslam adaleti sadece kendi dindaşlarına ve ortak düşünceyi paylaştığımız insanlara değil tüm insanlığa teşmil etmektedir. “Ey iman edenler! Haktan yana olup var gücünüzle ve bütün işlerinizde adaleti gerçekleştirin ve adalet numunesi şahitler olun. Bir topluluğa karşı, içinizde beslediğiniz kin ve öfke, sizi adaletsizliğe sürüklemesin. Âdil davranın, takvaya en uygun hareket budur. Allah’a karşı gelmekten sakının. Çünkü Allah yaptığımız her şeyden haberdardır” (Maide Suresi: 8).

İslam düşüncesinde insan hakları ile kesişen diğer bir nokta da Cüveynî, Gazzalî ve Şâtibi gibi önemli usulcüler tarafından geliştirilmiş ve dar anlamda dini emirlerdeki maslahatlar, geniş anlamda ise dinin gayeleri olarak yorumlanan “makâsîdü-ş şerîa” düşüncesidir. Bu düşünce İslami nasların yorumlanmasında her zaman birinci öncelik olarak, hayatın (can, nefis), neslin (nesepl, ırz), aklın, malın ve dinin korunmasını gerekli kılar. Hatta geniş anlamda yorumlandığında tüm ilahi dinlerin bu gayeyi gerçekleştirmek için yaratıcı tarafından gönderildiğini belirtir (Şâtibi, 1999; Boynukalın, 2003). Bu düşünce dinin insan onurunu yüceltme amacını açıkça ortaya koymaktadır. Temel insan haklarının birçoğu nefsin ve neslin korunması bağlamında değerlendirilebileceği gibi çalışma konumuzun mihenk taşı oluşturulan din ve vicdan özgürlüğü de aklın korunması ile ilişkilendirilebilir. Nasıl ki; insan aklının sağlıklı çalışmasını engelleyen içki uyuşturucu gibi nesnelere - bu ilkeye örnek olduğu üzere - din tarafından haram kılınmışsa insanın muhakemesini yok edecek düşünsel baskı ve dayatmalar da uygun görülmez. Nitekim - yukarıda belirttiğimiz üzere - İslami düşüncede samimi olmayan, baskıya dayalı ibadet ve imanın geçersiz kabul edilişi de bunun işaretidir.

“Dinde zorlama yoktur. Doğruluk eğrilik birbirinden kesin olarak ayrılmıştır...” (Bakara Suresi: 256) “Eğer Rabbin dileyseydi yeryüzündekilerin hepsi elbette iman ederlerdi. O halde, inanmaları için insanları zorlayacak mısınız?” (Yunus Suresi: 99) ve “Rabbinin yoluna hikmetle ve güzel öğütle çağır” (Nahl Suresi: 125) ayetleri din ve vicdan özgürlüğü ile demokratik toplumdaki farklı inanış ve kültürlere bakış konusunda İslam’ın temel tavrını belirlemede bize ışık tutmaktadırlar.

### **1.2.2. Din Öğretimi Ve İnsan Hakları**

En genel anlamıyla “Ferdin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istenilir değişme meydana getirme süreci...” (Ertürk; Akt: Parladır 1996: 11) olarak ifade edilen eğitim olgusunun sosyal amacı bireyin içinde bulunduğu çağa, topluma, kültüre ve değerler sistemine uyumlu ve dengeli bir şekilde adapte olmasını sağlamaktır. Nitekim eğitimin söz konusu sosyal fonksiyonuna vurgu yapan Emile Durkheim (1858–1917) eğitimi: “Yetişkinlerin, sosyal hayat için henüz olgunlaşmamış olan gençler üzerinde yaptıkları etkiler” şeklinde tanımlamıştır. John Dewey (1859–1952) de eğitimi: “Yetişkin olmayanların, içinde yaşadıkları sosyal gruba katılımları ile gerçekleşen ve katılanların gelişim ve yönlendirilmelerini garanti eden bir sosyal fonksiyondur”. (Tosun 2002) şeklinde tanımlayarak eğitimin sosyal fonksiyonuna işaret etmiştir. Söz konusu tanımlamalarda dile getirildiği gibi toplum olarak arzu edilen değerlerin yerleşmesi eğitimin işidir. Bireyde ve tüm toplumda demokratik anlayışın yerleşmesi hak ve özgürlüklerin tanınıp yeşermesi eğitim aracılığıyla olacaktır. Elbette ki tek başına eğitim yeterli bir faktör olmamakla birlikte, eğitim olmadan da bu bilincin yerleşmesi zor gibi gözükmetedir (Elkatmış, 2007: 61).

Yeni nesle demokrasi kültürü ve insan hakları eğitimi vermeksizin, onların başkalarının haklarına saygı tutumunu geliştirmemiş olmalarında sorumluluğumuzun olmadığını düşünemeyiz. Çocuklara insan hakları eğitimi ve uzlaşma kültürünün verilmesi onlar için hak, ebeveyn ve toplum için ise bir yükümlülüktür (Ardoğan, 2005). Toplumun yarınki dini duruşunu şekillendirecek din öğretiminin de demokratik değerler ve insan haklarına saygı bilincinden uzak olması düşünülemez. Aksi takdirde toplumda din adına fakat kendi hevesleri uğruna hoşgörüsüzlük örnekleri sergileyen insanlar çoğalacaktır.

Din öğretimi ile insan hakları arasında üç yönlü bir ilişki bulunmaktadır. İlk olarak din eğitiminin yapılıp-yapılmaması çeşitli durumlarda bir insan hakları problemi

oluşturabilmektedir. Bu durum bazen din eğitiminin zorunlu yapılmasından, bazen de hiç yapılmamasından kaynaklanabilir. İkinci olarak din eğitiminin insan haklarına saygılı bir biçimde yürütülmesinin şartları, üçüncü olarak ise din eğitimi yoluyla diğerlerinin haklarına – özelde de inanç ve düşünce ile ilgili haklarına – saygılı olunmasının öğretimi din eğitimi ile insan haklarının kesiştiği noktaları oluşturmaktadır. Bu üç yönlü ilişkiyi biraz açmak yerinde olacaktır.

Dinin tezahürlerinden inanç, ibadet ve öğretim insan hakları belgelerinde önemli bir yer tutmaktadır. Çoğu uluslar arası hukuk metni dinin tezahürlerine dair özgürlüğü vurgularken bu tezahürlerin arasında ibadetle birlikte eğitim-öğretimi de saymaktadır. (Bkz. Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi, 1950 m: 9; Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi 1948 m: 18; Birleşmiş Milletler Uluslar arası Medeni ve Siyasi Haklara İlişkin Sözleşme 1966 m:18) Bu durum, dinin öğretim boyutunun uluslar arası kamuoyu ve hukuk tarafından önemli bir özgürlük alanı olarak görüldüğünün açık bir göstergesidir.

Din öğretiminin bireyin inanç özgürlüğüne ve demokratik değerlere uygun bir tarzda verilmesi din eğitimi ile insan hakları arasındaki diğer bir ilişki boyutudur. Bu durum hem hukuki açıdan hem de eğitimin başarısı için bir zorunluluktur. Dinler ve inançlar arasında anlaşmazlıkların bulunduğu ortamda dinler ve inançlar hakkında öğretim ancak, diğerlerinin haklarına saygı duyma telkin edilerek verildiğinde etkili olmaktadır. Din ve inanç özgürlüğü hakkı evrensel bir haktır ve başkalarının haklarını koruma zorunluluğunu beraberinde getirdiği gibi tüm insanoğlunun onuruna saygı duymayı da içerir (AGİT, 2007: 13).

Din eğitimi yoluyla insan hakları ve demokratik değerlerin geliştirilmesi üçüncü ilişki boyutunu oluşturmaktadır. Anayasalarda yazılı olan demokratik ilkelerin insanlara kazandırılması ve sürdürülmesi eğitimle olacaktır (Büyükkaragöz, 1995). Haklar sadece yazılı belgeler ve hukuki yaptırımlarla sınırlı değildir. İnsan hakları hayatın her anında yaşanması gerekli bir kültürdür. İnsan haklarının yaşam pratiğine geçirilebilmesinin yolu örgün ve yaygın eğitimi de kapsayan demokratik bir toplumsallaşma sürecinin hayata geçirilmesini gerektirmektedir (Elkatmış, 2007). Eğitim hayatı kurgular din eğitimi de insan davranışlarının en önemli yönlendiricilerinden olan dini tutumu büyük

oranda etkileyen bir güçtür. Dolayısıyla insan haklarının inançsal boyutunu hayatın içine taşıyacak olan din eğitimidir.

Dinler ve inançların demokratik bir ortamda ve hoşgörü düşüncesi ile birlikte öğretilmesi yanlış anlamaları ve tek tipleştirmeleri azaltabilir. Dinler ve inançlar hakkında bilgi sahibi olmak herkesin din ve inanç özgürlüğü hakkına saygı duymanın önemini takdir etmeyi güçlendirebilir, demokratik vatandaşlığı besler, sosyal çeşitlilik anlayışını teşvik eder ve aynı zamanda toplumsal bütünleşmeyi geliştirebilir. Dinler ve inançlar hakkında bilgi sahibi olmak, “diğerleri”nin inançlarını anlamamaya dayanan çekişmeleri azaltma ve onların haklarına saygı duymayı cesaretlendirme üzerine önemli bir potansiyeline sahiptir (AGİT, 2007: 13).

Hoşgörü ve anlayış öğrenilmek zorunda olan meziyetlerdir (Milot, 2007: 17). Bir yanda farklı inançlar ve farklı felsefi kanaatler arasında var olan ayrılık noktalarını ön plana çıkararak nefreti körüklemeye yönelik eğitim yürütüp dururken; öğrencilerimizin demokratik değerlere sahip, insan haklarına saygılı ve anlayışlı bireyler olarak yetişmelerini beklemek boş bir davranış olacaktır. Bu nedenle din öğretiminin insan hakları ve demokratik değerlerle bütünlük içinde yürütülmesi önem arz etmektedir.

### **1.2.3. Hukuki Açıdan Din Öğretimi Modelleri Ve İnsan Hakları**

Demokratik bir toplumun en önemli özelliği herkesin hak ve sorumluluklarını belirleyen bir hukuk sistemine sahip olmasıdır. Bu hukuk sistemi diğer hak ve sorumluluklar ile birlikte herkesin din ve vicdan hürriyetinin sınırlarını da belirlemektedir. Din öğretimi de din ve vicdanın önemli tezahürlerinden birisi olarak hukukun belirleyeceği ölçülere tabidir.

Ülkemizde DKAB dersleri Anayasal statü gereği ilk ve ortaöğretimde zorunlu olarak okutulmaktadır. “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. Bunun dışındaki din eğitim ve öğretimi ancak, kişilerin kendi isteğine, küçüklerin de kanuni temsilcisinin talebine bağlıdır” (Anayasa 1982, md: 24). Ayrıca 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu “Türk milli eğitiminde laiklik esastır. Din kültürü ve ahlak öğretimi ilköğretim okulları ile lise ve dengi okullarda okutulan zorunlu dersler arasında yer alır” (MEB 1973, md:12). ifadeleri ile hem eğitimin laik

karakterine hem de din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinin zorunlu statüsüne vurgu yapmaktadır.

Ülkemizde din derslerinin zorunlu hale getirilmesi bir anda olup bitmiş bir olay değil, yıllarca din öğretimi alanında edinilen tecrübelerin bir sonucudur. 1982 öncesinde Türkiye, eğitim sisteminde din öğretiminin hiç olmamasından seçmeli olarak okutulmasına, ders saatleri dışında ve ölçme-değerlendirmeye etki etmeyecek tarzda okutulmasına kadar birçok yöntemi denemiştir (bkz. Ayhan, 2004).

1982 Anayasası'nın sözkonusu âmir hükmüne göre tüm ülke vatandaşlarına 1990 yılına kadar zorunlu olarak okutulan DKAB dersleri aynı yıl alınan bir kararla Hristiyan veya Musevi olduğunu belgelendirenler için zorunlu olmaktan çıkartılmıştır (MEB, 1990/553). Ders, halen aynı statüde İlköğretim 4. sınıftan Ortaöğretim 12. sınıfa kadar okutulmaya devam etmektedir.

Ülkemizde DKAB dersinin bu statüsü Avrupa ülkelerinde uygulanan statüden pek farklı değildir. Türkiye'de olduğu gibi Avrupa'da din eğitimi laik eğitime yakından bağlıdır. Avrupa Konseyi üyesi olan 46 ülkeden 43 tanesinde din dersi bulunmakta ve –Türkiye dâhil – 25 tanesinde zorunlu olarak verilmektedir. Ancak, bu zorunluluğun kapsamı devlete göre değişiklik göstermektedir. Beş ülkede (Finlandiya, Yunanistan, Norveç, İsveç ve Türkiye) din eğitimi derslerine katılmak zorunluluğu mutlaklıdır. Avusturya, Kıbrıs, Danimarka, İrlanda, İzlanda, Linkenştayn, Malta, Monako, San Marino ve İngiltere gibi ülkelerde ders zorunlu olmakla birlikte belli şartlarda muafiyet imkanı sağlanmıştır (AİHM, 2007/1448/04).

Diğer on ülke, öğrencilere zorunlu din dersi uygulamakla birlikte bu dersi almak istemeyenlere çoğunlukla ahlak içerikli başka bir ders seçme zorunluluğu getirmektedir. Bu durum, Almanya, Belçika, Bosna Hersek, Litvanya, Lüksemburg, Hollanda, Sırbistan, Slovakya ve İsviçre için geçerlidir. Bu ülkelerde çoğunlukla, ilgili bakanlıklar tarafından hazırlanan müfredatta mezhepsel eğitim yer almaktadır; eğer öğrenciler din dersi yerine başka bir ders seçmemişlerse bu derslere katılmak zorundadırlar (AİHM, 2007/1448/04).

Diğer yandan, 21 devlet, öğrencileri din eğitimi derslerine katılmaları için zorunlu tutmamaktadır. Din eğitimi okullarda genellikle mevcuttur, fakat öğrenciler ancak bu

yönde bir istekte buldukları takdirde bu derslere katılırlar. Andora, Ermenistan, Azerbaycan, Bulgaristan, Hırvatistan, İspanya, Estonya, Gürcistan, Macaristan, İtalya, Letonya, Moldova, Polonya, Portekiz, Çek Cumhuriyeti, Romanya, Rusya ve Ukrayna'da geçerli durum budur (AIHM, 2007/1448/4).

Görüldüğü gibi Avrupa Konseyi Üyesi olan ülkelerden 43 tanesinde din dersleri zorunlu veya seçmeli olarak bir şekilde yer almaktadır. Çoğu, demokratik ve siyasi değerler açısından dünyanın en ileri ülkeleri olarak kabul edilen bu ülkelerde din derslerinin konumunun Türkiye'den çok da farklı olmadığı anlaşılmaktadır. Bu noktada akıldan çıkarılmaması gereken önemli bir nokta da bu ülkelerin birçoğunda bizdekinden farklı olarak kilise teşkilatına bağlı ve çoğunlukla da mezhebe dayalı din eğitimi veren okullar bulunduğu da bilinmektedir.

Türkiye ve Avrupa'da uygulamada olan din derslerinin hukuki statüleri göstermektedir ki; bu dersin zorunlu veya seçmeli olarak okutulması insan hakları ve demokratik toplum açısından bir sorun teşkil etmemektedir. Zira söz konusu 46 ülkenin yarısından fazlasında bu ders zorunlu olarak okutulmaktadır. Önemli olan, dersin program geliştirmeden ölçme değerlendirmeye tüm süreçlerinde vicdan özgürlüğünün gözetilmesidir. Nitekim Türkiye aleyhine 2 Ocak 2004'te Avrupa İnsan Hakları Mahkemesine yapılan başvuru sonucunda mahkemenin 9 Ekim 2007'de vermiş olduğu karar bunu göstermektedir. "Kararın gerekçelerini incelersek bu dersin daha katılımcı, eleştirel ve programın daha eşitlikçi olması gerektiğinin altı çiziliyor... Türkiye'ye yönelik doğrudan dersin hukuki statüsüne yönelik bir değişiklik isteği yok. "Müfredatını gözden geçir, eksiklikleri tamamla" diyor" (Kaymakcan, 2007b).

Avrupa Güvenlik ve İşbirliği Teşkilatı'nın 2007 yılında yayınlamış olduğu Devlet Okullarında Dinler ve İnançların Öğretimi Hakkında Yol Gösterici Toledo Prensipleri de din öğretiminde tüm süreçler objektif ve tarafsız bir hale getirilmek şartıyla din dersinin zorunlu olabileceğini ifade etmektedir. "Din ve inançlar hakkında öğretimin zorunlu dersler halinde verildiği durumlarda bunlara katılması gerekenlerin din ve inanç özgürlüğünü ihlal etmeyecek biçimde yeterince tarafsız ve objektif olması gerekir. Bununla birlikte devletler bu düzenlemelerde kısmi ya da tamamen muafiyete izin vermede özgürdürler" (AGİT, 2007: 13).



Öte yandan zorunlu din derslerinden muafiyet uygulamalarının da din ve inanç özgürlüğünü ihlal etmeyecek bir tarzda yapılandırılması gerekmektedir. “Zorunlu öğretim programlarına dinler ve inançlar hakkında yeterince objektif olmayan öğretim de dâhil olduğu durumlarda bunu daha adil ve tarafsız bir hale getirmek için gayret sarf edilmeli. Ancak bu mümkün olmadığında ya da acilen başarılamayabileceği durumlarda velilere ve öğrencilere muafiyet hakkı vermek tatmin edici bir çözüm olabilir. ...” (AGİT, 2007: 16) Ancak, muafiyete dayalı din öğretimi vermek de hem hukuki hem de toplumsal olarak her zaman arzu edilen sonucu vermemektedir. Çoğu zaman muafiyet düzenlemeleri ile kutuplaşmaların ve hoşgörüsüzlüklerin artabildiği gözlemlenmekte ve hukuki olarak kimlere muafiyet verileceği ve bu işlemin nasıl gerçekleştirileceği konusu sorun oluşturabilmektedir.

Türkiye'nin din öğretimi alanındaki tecrübeleri, muafiyet uygulamalarının oluşturabileceği toplumsal ve hukuki sıkıntılar, AİHM ve uluslar arası kurumların tavsiyeleri ile Avrupa ülkelerindeki uygulamalar göstermektedir ki; din öğretiminde insan haklarına saygılı, tüm vatandaşları kapsayan, kültüre dayalı ve zorunlu model ideal bir modeldir. Din öğretiminde her mezhep veya dinin kapalı daireler içinde kendi eğitimini yaptığı veya farklı muafiyet uygulamalarıyla öğrencilerin kamplaşmaya sürüklendiği modeller demokrasi ve hoşgörü anlayışının gelişmesinde tercih edilebilir görülmemektedir.

Dinler, toplumlarda var olan bir gerçekliktir ve benimsetilmeye çalışılmaksızın her vatandaşın bu konuda bir kültüre sahip olması istenir. Bunun en iyi yapılacağı yer ise okuldur (Kaymakcan, 2007b). Eğer din dersinde bir din veya mezhep esas alınıp, bunların benimsetilmesine yönelik bir din eğitimi veya dinî eğitim verilip diğer din ve mezhep mensupları veya inanmayanlar bu derse girmeye zorlanıyorsa, bu din ve vicdan özgürlüğü açısından problem oluşturmaktadır... DKAB dersi ile ilgili hukukî gelişmeler, bu dersin zorunlu olarak varlığını devam ettirebilmesi için bir mezhep veya dinin savunuculuğunu yapmadan, farklı dinî anlayış ve gelenekleri kapsayacak şekilde yapılandırılmasının gerekli olduğunu göstermektedir (Kaymakcan, 2007c :12).

## **BÖLÜM 2: DEMOKRATİK TOPLUMDA DİN ÖĞRETİMİ**

### **2.1. Demokratik Vatandaşlık**

Temel anlamıyla vatandaşlık, politik bir topluluğun üyesi olmayı ve hukuki hak ve yükümlülüklerle sahip olmayı ifade eder (Jackson, 2003: 2). Demokrasi kültürü ile birleşmiş vatandaşlık anlayışı ise vatandaşların; hükümetlerin keyfi uygulamalarına karşı hukuki bir korumaya sahip oldukları dahası, hükümet politikalarını etkileme konusunda aktif rol oynama fırsatına sahip oldukları bir üyeliği ifade eder. Bu yönüyle vatandaşlık, demokratik bir idealdir (Jackson, 2003: 3). Tüm demokratik yönetim sistemleri hak ve sorumluluk dengesinin problemsiz biçimde işlediği bu ideale ulaşmayı hedefler.

Toplum içinde insanı ele alış tarzıyla oldukça bireyseli olan batı düşüncesinin oluşturduğu vatandaşlık kavramına Asya ve Afrika gelenekleri bireysel haklardan önce toplumsal maslahatlara dikkati çekerek katkı yapar (O’Sullivan, 2004). Nitekim batı düşüncesinde de vurgu her ne kadar bireysel haklara olsa da ortak menfaatler söz konusu olduğunda birçok özgürlükten feragat edildiğini gösteren örnekler vardır.<sup>1</sup> Demokratik sistemler bireye kazandırdıkları haklar ile birlikte birtakım sorumluluklar da yüklemektedir. Bu sorumluluklardan bir tanesi de her insanın toplumdan sorumlu olması ve toplumun menfaatlerini ön planda tutmasıdır (Büyükkaragöz, 1995: 162).

Sosyal hayata bakan yönüyle demokrasi “herkesin kendi hayatını yaşamakla birlikte ortak yaşam biçimi” (Büyükkaragöz, 1995: 226) olarak tanımlanmaktadır. Ortak yaşam alanlarında tüm bireylerin kendisine yer bulabilmesini ifade eden bu yaşam biçimine erişebilmek için vatandaşların her birisinin demokratik tutumları kazanmış ve hak-sorumluluk dengesini doğru kurabilmiş olması gerekir. Bu amaç ancak; bireyi tüm yönleri ile ele alan, ekonomik hedeflerle birlikte toplumsal ve bireysel hedefleri de önemseyen bir eğitimle gerçekleştirilebilir.

Vatandaşlık sadece kamusal-yönetimsel konularla ilgili değildir. Moral değerler de “iyi vatandaşlık” kavramının tanımlanması ile ilişkilidir. Ahlaki değerler “vatandaşlık”ta müşahhaslaşır (Veugelers and Vedder, 2003: 380). Vatandaşlığın önemli bir kısmını

---

<sup>1</sup> Din ve vicdan özgürlüğü alanında yapılabilecek sınırlamalar için çalışmamızın “Demokratik Toplumda Din Öğretiminin Sınırları” başlıklı bölümüne bakılabilir.

teşkil eden ahlaki değerlerin okullarımızda bireye kazandırılmasında önemli rollerden birisi din kültürü ve ahlak bilgisi derslerine aittir. Dolayısıyla bu değerlerin öğrenciye kazandırılması süreci vatandaşlık eğitiminin de bir bölümünü teşkil etmektedir.

Demokratik toplumda din öğretimi bireye, dini yeteneklerini geliştirmede katkıda bulunurken bu yetenekleri ortak toplumsal değerlerle uyumlu biçimde hayata yansıtmanın yollarını da göstermek durumundadır. Çünkü demokratik vatandaşlık kendi dilediği gibi yaşamak değil, kendi dilekleri ile toplumsal değerler arasında bir ahenk sağlayabilmektir.

## **2.2. Demokratik Vatandaşlık Eğitiminde Din Öğretiminin Yeri**

İnsan hakları ve demokrasinin iyi anlaşılması ve pratikte itinalı bir ilginin gelişmesi için bireylerin eğitimi gereklilik arz etmektedir. Bu eğitim, gencin olgun hayata hazırlanmasını ve arzu edilen demokratik toplumu oluşturmayı amaçlayan vatandaşlık eğitimidir (Ipgrave, 2003: 152). Tüm dünyada uygulanmakta olan zorunlu ve ulusal eğitimin amacı vatandaşlık eğitimidir. Bazen bu isim altında bir ders bulunmasa bile, bu amaç tüm derslerin ve her bir okulun amaçlarında saklıdır (Leganger-Krostad, 2003: 173).

Vatandaşlık eğitimi çocuğa nasıl yaşayacağını öğretir. Çocuğa liberal demokrasi hakkında sadece bilgi vermekle yetinmez, bilakis çocuğu bu tür bir yaşama inanmak için eğitir... Bu eğitim bilgi edinmekten çok fazlasını ifade eder. Vatandaşlık eğitimi belirli davranış ve düşünme formlarını aşılmayı hedefler (Pike, 2008).

Vatandaşlık öğretiminin okul programlarında yer almasında ulus devletlerin ortaya çıkışı etkili olmuştur. Ulus devletler, bu yolla vatanseverliğe dayalı tek tip ulus oluşturmayı hedefleyerek dar çerçeveli bir vatandaşlık öğretimi öngörmüşlerdir (Ersoy, 2007). Ekonomik küreselleşme, teknoloji ve iletişimdeki gelişmeler ise vatandaşlık kavramının ve vatandaşlık eğitiminin daha geniş bir bağlamda yeniden tanımlanması zorunluluğunu gündeme getirdi. “Sınırları kalkan dünyada birey diğer toplumlarla iç içe yaşamaktadır. Dolayısıyla kültürel anlaşmazlıkları ortadan kaldırarak, dünya vatandaşlığına geçişi sağlayacak, dengeli ve uyumlu birey ve toplum için sistemli bir vatandaşlık eğitimine ihtiyaç duyulmaktadır” (Elkatmış, 2007: 5).

Özellikle II. Dünya Savaşı sonrasında devletlerin içindeki çoğulculuğun giderek artması vatandaşlık eğitim programlarının gelişmesini destekledi ki bu programlar ulusal devlete sadece eleştirisiz bağlanmayı gerektiren, vatandaşlığın “savunmacı” modelinin ötesine geçti. Bu programlar “vatandaşlığı” insan hakları ve yurttaş sorumlulukları açısından tanımlayarak “vatandaşlık” kavramını etnik, dini veya kültürel kimlik açısından uyruk olarak tanımlamaktan kaçındılar. Amaç, insan hakları ve sorumluluklar üzerine oturtulmuş vatandaşlık sayesinde, kimlik meselesi etrafında politik çatışmaların harekete geçmesini zorlaştırmaktı (Gearon, 2008: 93).

Bütün bu gelişmeler vatandaşlık eğitiminde geleneksel dar (minimal) yaklaşımdan daha kapsamlı ve kuşatıcı bir yaklaşım olan geniş (maximal) yaklaşıma geçişi ifade etmektedir. Geleneksel vatandaşlık eğitimi olarak ifade edebileceğimiz vatandaşlık eğitiminin dar (minimal) yorumu, vatandaşlığı sınırlı biçimde tanımlar. Elitist ve dışlayıcıdır. Belirli vatandaşlık kurallarının öğretilmesi; ülke tarihi, coğrafyası, yönetim organları, hükümet ve anayasaya dair yeterli bilgilerin sunulmasını içerir. Temel amaç bilgi aktarmaktır. Öğrencilere etkileşime geçmeleri ve katılımcılığa alışmaları için çok az fırsat sunulur. Çoğunlukla sonuçları yazılı sınavlarla ölçülebilecek kadar dar amaçlara odaklanır (Kerr, 1999; Jackson and Steele, 2004).

Vatandaşlık eğitiminin geniş yorumu (maximal) ise vatandaşlığı çok boyutlu tanımlar. Toplumdaki tüm grupları ve ilgileri sürece dâhil eder. Dar (minimal) vatandaşlık eğitiminde öğretilen içerik ile birlikte bu içeriğin mantığı üzerinde durulur, yorumlanması ve sorgulanması yapılır. Temel amaç sadece bilgi vermek değildir. Bilgi, öğrencinin katılımcılık kapasitesini geliştirebilmesi için bir araçtır. İçerikten çok öğretme ve öğrenme süreçleri üzerine odaklanılır. Diyalog, tartışmalar ve inisiyatif kullanmaya yönlendirici projeler öğrenme sürecinin ana elemanlarıdır (Kerr, 1999; Jackson and Steele, 2004).

Dar (minimal) vatandaşlık eğitimi öğrencilere devlet kurumları, anayasa, politik hayat, ülke tarihi ve coğrafyası hakkında yeterli bilgilerin verilmesine odaklanıldığı için vatandaşlık hakkında (yurttaşlık bilgisi) eğitimidir. Geniş (maximal) vatandaşlık eğitimi vatandaşlık için eğitimidir. Öğrencileri olgun yaşantılarında üstlenecekleri rolün üstesinden gelebilmelerini sağlayacak bilgi, anlayış, yetenek, tutum, değerler ve karakterle teçhiz etmeye odaklanır. Bu tür bir vatandaşlık eğitimi sadece bir ders veya

sınıf içi yaşantılara hasredilemez. Eğitimin tüm unsurları ve okul müfredatının tamamı bu eğitimin bir parçasıdır (Kerr, 1999; Jackson and Steele, 2004).

Görüldüğü gibi vatandaşlık eğitiminin modern yorumu olan geniş (maximal) vatandaşlık eğitiminde vatandaşlık eğitimi, “hayat için eğitim” ilkesine dayanmakta ve öğrencilerin toplumsal hayatta karşılaşılabilecekleri her türlü siyasi, kültürel ve iletişime dayalı sorunlara daha sağlıklı yaklaşabilmelerini sağlamayı amaçlamaktadır (Blaylock, 2003). Bu amaca ulaşmak için okul müfredatında yer alan tüm derslere, özellikle toplumsal hayattaki dini ve geleneksel fenomenleri okumayı-tanıtmayı amaçlayan din dersine önemli görevler düşmektedir. Modern eğitim sistemi içinde vatandaşlık eğitimi din öğretiminin de içinde bulunduğu çeşitli derslerin katkı sağladığı bir üst başlığı işaret etmektedir (Jackson, 2003b: 78).

Her toplum hem varlığını sürdürebilmek hem de kendisini sürekli gelişen durumlara karşı dinç tutabilmek için insanı tüm yönleri ile geliştiren bir değerler eğitimine ihtiyaç duyar (Lickona; Akt: Terri etc... 1995: 6). Aksi takdirde mesafelerin giderek kısaldığı, milletler arası mücadelelerin çoğunlukla medya ve iletişim araçları yoluyla yapıldığı, güçlü milletlerin değerlerini rahatlıkla ihraç etme olanağına kavuştuğu günümüzde milletlere özgü değerler yok olup gidecektir. Ortak değerlerini yitirmiş bir topluluğun da demokratik bir toplumun temeli olan millet olma şuurunu koruyabilmesi mümkün değildir. Bu eğitimi yaparken yerel değerlerle evrensel insani değerleri en doğru biçimde harmanlayabilmek gerekmektedir. İşte bu noktada eğitim sistemimizde geleneksel ve yerel değerleri temsil eden din öğretimi ile vatandaşlık eğitiminin yolları kesişmektedir.

Din öğretimi ve vatandaşlık eğitimi kapsayıcı bir biz duygusunun oluşturulmasında lider rolleri paylaşmaktadırlar (Blaylock, 2003: 211-213). Toplumun her kesiminden öğrencilere açık olan kamu okulları din, kültür, ahlak, vatandaşlık, modernizm ve post-modernizm konusunda farklı dünya görüşüne sahip olanları buluşturan bir forum olarak “diğer”ini anlama ve yorumlama işlevini yerine getirirken, bu alanlarla ilişki içinde olan din öğretimi de bu anlayışa hayati katkılar yapabilir (Jackson, 2003b: 77).

Modern eğitim anlayışında demokratik vatandaş yetiştirme gayretleri ile okul müfredatının ayrılmaz bir parçası olan din öğretiminin yolları öğrencilerin kültürün

manevi boyutuna bakışlarını demokratik temellere oturtmak ve bu yolla daha demokratik bir kişilik geliştirmelerine yardımcı olmak paydasında buluşmaktadır.

### **2.3. Demokratik Toplumda Din Öğretiminin İşlevi**

Toplum, karmaşık çarklardan müteşekkil bir bütün olarak düşündürsek eğitim sistemi sosyal fonksiyonuyla bu çarklar arasındaki uyumu en üst düzeye çıkarmayı amaçlar. Demokratik bir toplumda bu eğitim sisteminin bir parçası olan ve vicdan özgürlüğü ile demokratik değerleri göz önünde bulundurarak yapılan din öğretiminin söz konusu topluma kazandıracığı değerler neler olacaktır?

Kamu okullarındaki din öğretimi öğrencilere toplumun çeşitli kesimlerinden gelen farklı din algılamaları ve uygulamaları arasında dialoğa dayalı iletişim ortamı oluşturarak vatandaşlık eğitimine tamamlayıcı bir rol üstlenmektedir (Jackson, 2003b: 67). Din öğretimi öğrencilerin anlayış ve saygı kabiliyetlerini geliştirerek; farklı dini, kültürel geçmişe sahip insanların görüşleri arasında diyalog kurmalarını sağlayarak onların sağlıklı bir sosyal kişilik geliştirmelerine katkı yapacaktır (Leganger-Krostad, 2003: 175).

Din öğretimi vatandaşlara ulusal kimliğin farklı boyutlarını farklı pratik, inanç ve değerleri öğreterek vatandaşlık eğitimindeki rolünü yerine getirir. Dialoğa dayalı bir tarzda yapılan din öğretimi öğrencilerde tartışma ve fikir alışverişinde bulunma yeteneğinin gelişmesine büyük katkıda bulunur. Din dersi; dinin geniş yelpazesi nedeniyle kişisel ve toplumsal birikim üzerinden fikir yürütme, tartışma imkânı sunan birçok konuyu içinde barındırır (Ipgrave, 2003: 164; Weisse, 2003).

Demokratik bir toplumda dini ve felsefi kanaatlerin çokluğu göz önünde bulundurularak bu farklılıkların toplumsal ayrışmanın değil toplumsal bütünleşmenin bir parçası haline getirilmesinde din öğretimine büyük görevler düşmektedir. Din eğitiminin toplumsal bilince, insana karşı sorumluluğu Allah'a karşı sorumluluk içinde düşünmek, hoşgörü ve merhameti Allah'ın rahmet sıfatının, haklar ve hukukî kavramları Hakk isminin bir tecellisi olarak görmek gibi zenginlik ve derinlik katıcı rolü göz ardı edilmemelidir (Ardoğan, 2005).

Din öğretiminin vatandaşlık eğitimine katkı yapacağı kanallardan bir tanesi de bireyi kendisi veya kendi dini, etnik vb. grubu hatta vatandaşlarının ötesinde tüm insanoğlu ile

bağlantılı düşünmeye sevk edebilme gücüdür. Çok küçük bir azınlığı oluşturan en zenginler ile yoksul hatta açlar arasındaki yaşam kalitesi farkının giderek açıldığı günümüz dünyasında dinin getirdiği “aynı yaratanın kulları olma” düşüncesi kişiyi ben veya bizimkiler merkezli düşünmekten alıkoymaya katkı sağlayacak ve “ötekiler” in sorunlarının çözümüne katkı yapmaya daha istekli hale getirecektir (Jackson, 2003b: 67). Örneğin, İlköğretim 8. sınıf konuları arasında yer alan “İnsanın Paylaşma Ve Yardımlaşma İhtiyacı, Zekât” gibi ünitelerle ortak vatandaşlık bilincine bu yönüyle büyük katkıda bulunulabilir.

Demokratik vatandaşlığa katkı sağlayan bir din öğretimi öğrencilere kendi inandığı tanrının herkesin tanrısı olduğu, tüm insanlığın ortak bir tanrı fikri ile birleştikleri duygusunu kazandırır. Böylelikle farklılıkların oluşturabileceği gerilimleri azaltmada etkili bir güç olabilir (Ipgrave, 2003: 151). Tüm peygamberlerin ve kutsal kitapların insanlığa ortak insani değerleri tebliğ ettiğini vurgulayan İlköğretim 6. Sınıf “Peygamberlere ve İlahi Kitaplara İnanç” ünitesi bu doğrultuda önemli bir adım olarak görülebilir.

Din dersi eleştirici özelliği sayesinde de okul birikimine ve demokratik toplum kültürüne katkıda bulunabilir. Değişik felsefi görüşler ve ideolojiler, insanın varlığı, geleceği ve mutluluğu ile ilgili değişik yorumlar getirirken, dinin getirdiği yorum, bir imkân olarak onların yanında yer alacak, onların da eleştiri konusu yapılabileceğini ortaya koyacaktır. Böylece toplumda gerçeğin farklı görünümüne bakışta ufuk açıcı işlev görerek daha anlayışlı bir diyalog ortamı oluşumuna katkı yapacaktır (Bilgin, 2001).

11 Eylül olaylarının getirdiği olumsuz etkiler nedeniyle terör ile özdeşleştirilmeye çalışılan İslam imajının hafızalardan silinmesinde din öğretimine büyük pay düşmektedir. Müslümanların tek tip ve demokratik toplum ile uyuşmaz görülmesi veya gösterilmesinin yanlışlığını, demokratik değerlere dayalı bir eğitim sistemi içinde yetişen birçok Müslüman’ın insan hakları ve demokratik değerlere katkı yapmaya çalışan organizasyonlarda yer alması göstermektedir (Jackson, 2003: 12,13).

## 2.4. Demokratik Toplumda Din Öğretiminin Sınırları

Küreselleşmenin etkisiyle mesafelerin kısaldığı günümüz toplumları bünyelerinde birçok farklı dini, inancı-inançsızlığı ve felsefi kanaati barındırmakta; dahası aynı dini inanç veya felsefi kanaatler içinde sosyal, siyasi ve kültürel nedenlerden kaynaklanan farklılaşmalar bir arada görülebilmektedir. Küreselleşen dünyanın bir parçası olan Türkiye büyük bir imparatorluk mirasını devralmış, çeşitli dini ve kültürel farklılıkları bünyesinde bulundurmakla beraber kuruluş felsefesine uygun olarak her bireyi eşit vatandaşlık bağıyla birleştirmiş, birlikte yaşama bilincine sahip bir ulus devlettir (Aşlamacı, 2008). Bu bilincin devam ettirilip geliştirilmesi ve din öğretiminin bir önceki başlıkta ifade ettiğimiz işlevi yerine getirebilmesi için toplumdaki dini ve felsefi kanaat sahiplerinin büyük çoğunluğunun rızasını kazanabilecek bir şekilde yapılması gerekir. Bunun için de toplumsal uzlaşının meyvesi olan hukuk devletinin din öğretiminde hak ve sorumluluk dengesini tüm gruplar için iyi kurmuş olması gerekmektedir.

Tüm özgürlüklerde olduğu gibi din ve vicdan özgürlüğünün kullanılması da sınırsız değildir. Bu gün evrensel planda en önemli insan hakları belgesi olan İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi temel hakları sıraladıktan sonra otuzuncu maddede hakların kötüye kullanımının mümkün olmadığını açıkça dile getirme gereği hissetmiştir: “Bu beyannamenin hiçbir kuralı, herhangi bir devlet, topluluk veya kişiye, burada açıklanan hak ve hürriyetlerden herhangi birinin yok edilmesini amaçlayan bir girişimde veya eylemde bulunma hakkını verir biçimde yorumlanamaz.”

Demokratik toplumda inanç özgürlüğü o toplumun fertlerinin tamamını koruyan bir haktır. Toplumdaki tüm grupların dengeli biçimde bu haktan yararlanabilmesini sağlamak için düzenlemeler yapma yükümlülüğü devlete aittir. “Aynı halk topluluğunun içinde birkaç dinin beraber yaşadığı demokratik bir toplumda din ve kanaatlerin izharı özgürlüğü muhtelif grupların menfaatlerini bağdaştıracak ve her bireyin kanaatlerine saygı gösterilmesini sağlayacak sınırlamalara tabi tutmak zorunlu olabilir” (AİHM 3/1992/348/421 25 Mayıs 1993 Akt.: Öktem 2002: 337).

Demokratik bir toplumda din özgürlüğü belirli bir inanç ya da mezhebe eleştirilerden korunmak hususunda özel bir hak bahsetmemekte, hiçbir dini kanaate imtiyaz tanımamaktadır. Bununla birlikte belli bir dine yönelik eleştiri ve tacizler din özgürlüğünü tehlikeye sokacak bir seviyeye vardığında kamu güçleri kayıtsız kalırlarsa



devletin sorumluluğu gündeme gelebilmektedir (AİHM 8282/78 14 Temmuz 1981 Akt.: Öktem 2002: 323).

Din öğretimi; dini kanaatlerin inanç, ibadet ve eğitim olarak sınıflanan üç önemli tezahüründen birisidir. Genelde dini ve felsefi kanaatlerin tümünün tezahürü özelde ise bu tezahürün öğretim yoluyla gerçekleşmesine dair uluslar arası hukukta oldukça geniş biçimde yorumlanabilecek sınırlamalar bulunmaktadır.<sup>1</sup> Bu sınırlamalar farklı metinlerde lafız değişikliği gösterse de genelde dört temel noktada dini kanaatlerin tezahürünün sınırlandırılabilceği ifade edilmektedir. Bu noktalar:

- 1- Kamu güvenliğinin sağlanması,
- 2- Kamu düzeninin devamı,
- 3- Genel ahlak veya genel sağlığın korunması,
- 4- Başkalarının hak ve özgürlüğünün korunmasıdır.

Anayasamızın (1982) din ve vicdan hürriyeti ve din öğretimi ile ilgili hükümleri düzenleyen 24. maddesi “temel hak ve hürriyetlerin kötüye kullanılmasını” men eden 14. maddeye atıfta bulunarak ve “ Din ve ahlak eğitim ve öğretimi devletin gözetim ve denetimi altında yapılır. ” ibaresiyle din öğretiminde devletin denetleyici ve gerektiğinde sınırlayıcı görev ve yetkilerine işaret etmiştir. Her iki maddeyi bir bütünlük içinde okuduğumuzda hiçbir hakkın diğerlerinin haklarını yok etmek için kullanılmamasını sağlama konusunda devletin denetim ve gözetim hakkı olduğu sonucuna ulaşılır.

## **2.5. Din Öğretimi Aracılığıyla Kazandırılacak Demokratik Değerler**

Saygı, işbirliği, nezaket, hoşgörü, insan onuru, arkadaşlık, eşitlik, adalet, çevreye saygı ve sorumluluk gibi değerler demokratik değerler olarak tanımlanmaktadır (Akbaş, 2004; Sarı, 2007). Demokratik değerler toplumsal yaşamda fikir çatışmalarının geniş hoşgörü perspektifine oturtulması ve barışçı yollarla çözümlenmesi için her bireyin sahip olmasının beklendiği değerlerdir (Büyükkaragöz, 1995).

---

<sup>1</sup> Bkz.: AİHS (1950) m: 9, Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi (1948) m: 29, Birleşmiş Milletler Uluslar arası Medeni ve Siyasi Haklara İlişkin Sözleşme (1966) m:18

Din öğretiminin bireye kazandıracığı yardımlaşma, merhamet, kul hakkı ve tüm insanların tek bir yaratıcının kulları olduğu fikri; bu değerlerin kazandırılmasında etkin bir güçtür. Din öğretiminin bu tür değerleri kazandırmadaki yetkinliği nedeniyledir ki; 2005 yılında yayımlanan Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı yedi öğrenme alanından bir tanesini değerlere ayırmış ve hem söz konusu program hem de 2006 İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim programı öğrenciyi kazandırılması hedeflenen temel değerler arasında saygı, hoşgörü, işbirliği, duyarlılık ve farklılıklara saygı gibi demokratik toplumun temelini oluşturan değerleri de sıralamıştır (MEB, 2005; MEB, 2006).

Okullar bilgi ve kültürü yayıcı ve yenileyici fonksiyonları ve gerçek dünya ile olan ilişkileri nedeniyle gerçekten önemli arabulucu kurumlardır. Okulların bu özellikleri sayesinde okullardaki din dersleri öğrencideki dini tutumları geliştirirken öğrenciyi geleneksel dini davranış modellerine aşırı bağlılıktan, dogmatik inanç önerilerinden ve “diğerleri”nin dini veya kültürel uygulama, alışkanlık ve fikirlerini damgalamaktan alıkoyar (Miedema, Bertram-Troost, 2008: 128-129).

Eğitimden beklenen vazgeçilmez görevlerden birisi olan bireyin toplumsallaşması din öğretimi yoluyla güçlendirilebilecek değerlerdendir. Din eğitimi çocuklarda, gönüllü olarak toplu ibadetler, dini bayramlar gibi aktivite ve organizasyonlara katılma yoluyla aktif vatandaşlık bilincinin oluşmasını sağlar. Çünkü çocuk, bu tür ritüelleri bir tür katılım ve sorumluluk davranışı olarak görür (Pike, 2008:116).

Din eğitiminden beklenen öğrenmelerden bir tanesi de dinler ve inançlar ile ilgili meseleleri din ve inanç özgürlüğü, barışı güçlendirmek ve dinlerin ve inançların anlaşmazlıkları engelleme ve çözüme yeteneği gibi daha geniş meselelerle ilişkilendirebilme yeteneği kazandırmaktır (AGİT, 2007: 49). Öğrenci, din öğretiminin kendisine kazandıracığı alternatif bakış açısıyla davranışların ardındaki inanca dayalı motivasyonları fark edecek böylece insanları ve olayları yargılamak daha objektif olabilecektir. Toplumdaki gerginliklerin çoğunun “öteki”nin düşünce ve davranışının ardındaki gerekçeleri bilmmeden kaynaklandığı düşünüldüğünde din öğretiminin kazandırabileceği bu anlayış değerinin önemi takdir edilebilir.

Sınıfta öncelikle din dersi öğretmenleri tarafından gözetilmesi gereken ve bu yolla öğrencilere aktarılacak demokratik idealler vardır. Fikirlerini bir delile dayanarak

temellendirme, kendi fikirlerinden daha iyi olanları takdir edip onlardan da yararlanma, hoşgörü, farklılıklara barışçıl çözüm arama isteği ve ortaklaşa alınan kararlara uymada istekli olma tutumu bunların başında gelmektedir (Ipgrave, 2003: 153).

Yukarıda belirtildiği gibi araştırmacılar çevreye saygıyı demokratik değerlerden birisi kabul etmektedir. Küresel ısınma, çevre kirliliği, ani iklim değişikliklerine bağlı gerçekleşen çevresel felaketlerin sıkça yaşandığı günümüzde bu değer büyük önem arz etmektedir. Demokratik değerler bireyin yaşadığı çevrenin sorunlarına karşı özel bir ilgi duymasını gerektirir. Din öğretimi bu konuda da bize önemli fırsatlar sunmaktadır. Dinin getirdiği tüm canlıların Allah'ın insanlara emaneti olduğu ve onlardan yararlanmada israftan kaçınma düşüncesi demokratik değerleri geliştirmede önemli destek noktasıdır. Bu konuda yeni İlköğretim DKAB (2006) programında 6. sınıflar için “Kuran ve Yorumu” öğrenme alanında yer alan “İnsan Evren İlişkisi” konusu önemli fırsatlar sunabilmektedir. Söz konusu öğrenme alanı ile ilgili açıklamalarda İslam'ın tüm canlılar ile barış içinde yaşamayı öğütlediğinin vurgulanması istenmiştir.

İnsan kendini geliştirdikçe, değerler dünyası geliştikçe kendine her gün yeni haklar ve ödevler çıkaracaktır. Bu sayede farklı dini gelenekler birbirleriyle didişmek yerine birbirlerini anlama yoluna gidecektir. Taraflardan her birinin saygınlığının kabul gördüğü medeni ve barışçıl bir toplumda uzlaşma kültürü daha çok etkili olacaktır (Elkatmış, 2007).

## **2.6. Mevcut Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Programlarında Vatandaşlık Eğitimi Ve İnsan Hakları**

1982 Anayasası'nın 24. maddesi doğrultusunda otuz yıla yakın bir süreden beri ilk ve orta öğretim kurumlarımızda okutulmakta olan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin öğretim programları 2000 yılında yapılan program değişikliğine kadar geleneksel ilmihal merkezli yaklaşımı sürdürmüşlerdir (Kaymakcan, 2005). 2000 yılında hazırlanan müfredat din eğitiminde geleneksel yaklaşımdan modern dini değerleri önceleyen, dinin güncel yönlerini ön plana çıkartan yeni bir yaklaşıma dönüşümün başlangıcı olarak kabul edilebilir (Kaymakcan, 2007d, Aşlamacı, 2008).

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde son program değişikliği ortaöğretimde 2005 ilköğretimde ise 2006 yıllarında yapılmıştır. Söz konusu öğretim programlarında

öncekilere göre bireye ve onun hak ve özgürlüklerine daha fazla vurgu yapıldığı görülmektedir. Demokratik toplumda bir arada yaşama kültürü açısından yeni din kültürü ve ahlak bilgisi öğretim programlarında, diğer dinlerin sunumunda çoğulculuk yönünde, bilimsel ve ötekini yargılamadan anlamaya çalışan bir değişimin olduğu anlaşılmaktadır (Kaymakcan, 2007c).

Eski programda sorumluluklar merkezli bir vatandaşlık bilinci ön planda iken, yeni programda hakları temele alan bir vatandaşlık ve onun dinle ilişkilendirilmiş şekline yer verildiği görülmektedir. Bir anlamda Türkiye'nin AB'ye üyelik süreci ile daha çok gündeme gelen ve bireyin haklarını önceleyen insan hakları anlayışının programa yansıdığı anlaşılmaktadır (Kaymakcan, 2007c: 41).

Yeni programlar öğrencilerin haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren bir birey olarak yetişmelerini ve toplumsal sorunlara karşı duyarlı olmalarını sağlanmayı amaçlamıştır. Ayrıca dinin evrensel barış kültürünün yerleşmesinde ve hoşgörü ortamının oluşturulmasında katkıda bulunabileceğini benimsemelerini; kendi dinini, örf ve âdetlerini olduğu kadar diğer insanların dinlerini, örf ve âdetlerini de saygı ve hoşgörü çerçevesinde değerlendirmelerini hedeflemiştir (MEB, 2005; MEB, 2006). Bahsedilen bu amaçlar programların öğrencilerde demokratik vatandaşlık tutumlarının oluşturulmasını önemsediklerini göstermektedir.

Yeni DKAB programları “Gençler körü körüne uygulayıcı olmamalıdır... Gençlerin, özellikle inanç ve hayat konusundaki tercihlerini özgür olarak yapabilmeleri din öğretiminin esas amacıdır; bilinçli dindarlık da budur” (MEB 2005: 7, MEB 2006: 3). ifadeleri ile demokratik toplumun ve insan haklarının temel taşlarından olan din ve vicdan özgürlüğüne vurgu yapmaktadırlar.

Yeni rogramlar din öğretiminde uygulayıcılara öncelikle aşağıdaki üç hususa dikkat edilmesi gerektiğini hatırlatarak öğrencilerin birey olarak saygı görmeleri ve bu yolla diğerlerine saygı duymayı öğrenmeleri adına önemli bir ortam hazırlamaktadır (MEB, 2005: 7–8; MEB, 2006: 3–4). Din öğretiminde özellikle dikkat edilmesi gereken ilk husus “insana saygı”dır. Temelinde insana saygı fikri olan bir eğitim anlayışı, insanın ne olduğu üzerinde düşünür, insanın varlık şartlarını tanımaya, anlamaya çalışır; insanın sahip olduğu potansiyeli değerlendirir. İnsana saygı, insanı bütün yönleriyle ele alma

eğilimini de beraberinde getirir. İnsana saygı, onun yaptıklarını tanıma, anlamlandırma, onun düşüncelerine ve iç âlemine nüfuz etme çabasını da bünyesinde taşır.

Dikkat edilmesi gereken ikinci husus “düşünceye saygı”dır. Düşüncenin geliştirilmesi önündeki en ciddi engel “Benim doğrum, biricik doğrudur; benim dışındakiler ise hep yanlıştır.” şeklindeki anlayıştır. Düşünce çabalarının sonucunu, ‘tek doğru ve pek çok yanlış’ seviyesine indirgemeye çalışmak ahlâkî bir zafiyettir. Kişilerin görüş ve düşünceleri doğru yollardan biri olabilir. Hatta sadece doğru olmakla kalmayıp gerçeğin bütünü de kapsamlı biçimde yansıtabilir. Ancak onlara itiraz edilmesine katlanılmadıkça veya sorgulanmalarına izin verilmediği sürece, daha da geliştirilip zenginleştirilmeleri mümkün olmaz (MEB, 2005; MEB, 2006).

Üçüncü husus “hürriyete saygı”dır. İnsanın ferdililiği ve şahsiyetinin bağımsızlığı insanî temel bir değerdir. İnsanın şahsiyeti en geniş anlamda çeşitlilik içinde gelişir. İnsanın bu gelişmesini kısıtlayan her tutumun da insan hürriyetine aykırı olduğunu ifade etmek gerekir. İster ‘dinin emirlerini yerine getiriyorum desin, isterse belli bir düşüncenin, felsefî anlayışın öğütlerini yerine getirmek istiyorum’ desin; isterse başka bir merciin, fark etmez. İnsanı ezen, kişiliğini zedeleyen, onun bağımsız karar vermesini engelleyen her baskı, insan hürriyeti fikriyle çelişir (MEB, 2005; MEB, 2006).

Ortaöğretim DKAB programında “Ahlak ve Değerler” öğrenme alanının amaçları arasında “Öğrenciler hak ve özgürlüklerin birey ve toplum için önemini kavrar, onlara saygı duyar ve kul hakkı ihlâllerine karşı duyarlı olur. Devlete karşı görev ve sorumluluklarını yerine getirir. İslâm'ın barış dini olduğunu ve barışa verdiği önemi kavrayarak ona uygun davranışlar sergiler” (MEB, 2005: 25). denilerek programın kazandırmayı amaçladığı demokratik değerlere işaret edilmiştir. Söz konusu ifade ile hak ve sorumlüğün toplumsal hayattaki yerinin öğrenci tarafından kavranmasının amaçlandığı belirtilmektedir. İslam'daki kul hakkı ile toplumsal hayatta karşılaşması muhtemel insanların haklarına saygılı olma düşüncesinin birebir örtüştüğünü “Din ve İnsan Hakları” başlığı altında ifade etmiştik. Bu amaç aynı birlikteliğe işaret etmekte dahası demokratik hayatın temelini oluşturan unsurlardan birisi olan barışın İslam'ın özü olduğunu da hatırlatmaktadır.

Öğretim yaşantıları belli amaç ve hedefler doğrultusunda yürütülür. Aslında eğitimin tüm süreçleri öğrencinin öngörülen bu hedeflere ulaşabilmesini sağlamak içindir. Yeni

DKAB programlarında bu hedef ve amaçlar kazanımlar olarak ifade edilmektedir. “Kazanımlar, eğitim sürecinin sonunda öğrencilerin edinecekleri bilgi, değer, beceri ve tutumları ifade etmektedir. Bu sebeple, öğrencilerin öğrenme alanlarındaki gelişmeleri, kazanımların edinilmesine bağlıdır” (MEB, 2005). DKAB programları kazanımlar yönünden demokratik vatandaşlık ve insan hakları konusunda oldukça açık hedefler koymaktadır. Kazanımların öğretim yaşantılarını şekillendirmede temel unsur olmaları programların haklar ve sorumluluklara yaptığı bu vurguyu daha değerli hale getirmektedir. 10. sınıf “Ahlak ve Değerler” öğrenme alanı kazanımlarından demokratik değerler ve insan hakları ile ilgili ve öğrencide demokratik vatandaşlık tutumları oluşturmaya yönelik yorumlanabilecek olanlar aşağıda verilmiştir (MEB, 2005):

Öğrenci:

- 1- Hak ve özgürlük kavramlarını yorumlar.
- 2- Temel hak ve özgürlükleri sıralayarak bunların birey ve toplum için önemini açıklar.
- 3- İslâm dininin yaşam, sağlık, ibadet, özel yaşamın gizliliği ve ekonomik haklarını; düşünce-inanç özgürlüklerini desteklediğini örneklendirir.
- 4- Başkalarının özel yaşamının gizliliği hakkına saygı duyar.
- 5- Hak ve özgürlüklerin kullanım sınırlarını açıklar.
- 6- Temel hak ve özgürlüklere uyulmadığında ortaya çıkabilecek sorunları kestirir ve bu sorunlara çözüm önerilerinde bulunur.
- 7- Hak ve özgürlükleri hem kendisi hem de başkaları açısından dikkate alır.
- 8- Kendi hak ve özgürlüklerinin farkında olur, gerekli durumlarda hakkını arar.
- 9- Başkalarının hak ve özgürlüklerine saygı duyar.
- 10- İslâm dininin hukukun üstünlüğüne verdiği önemi fark eder.
- 11- İslâm dininde kul hakkını gözetmenin önemini açıklar ve kul hakkı ihlâlinin toplumda doğuracağı sonuçları kestirir.

12- Vergi vermenin, askere gitmenin, seçimlere katılmanın ve kanunlara saygı göstermenin vatandaşlık görevleri olduğunu fark eder ve bu görevleri yerine getirmeye istekli olur.

11. ve 12. sınıf Ahlak ve Değerler öğrenme alanlarında yer alan aşağıdaki kazanımlar da demokratik değerler ve insan haklarına yönelik hedefleri ifade eden kazanımlar olarak yorumlanabilir (MEB, 2005):

Öğrenci:

- 1- Barışın insanlık için önemini açıklar.
- 2- İslâm'ın bir barış dini olduğu gerçeğini Kur'an ve hadislerden örneklerle destekler.
- 3- İslâm'ın barışsever bir kişilik öngördüğünü fark eder ve buna uygun davranışlar sergiler.
- 4- İslâm'ın yaşama hakkına verdiği değeri yorumlar.
- 5- İslâm'ın sosyal çevresiyle uyumlu ve barışık bireyler yetiştirmeyi hedeflediğini açıklar.
- 6- Bağışlamayı başaran bireylerin oluşturduğu bir toplumda hoşgörünün hâkim olacağını fark eder.

Verdiğimiz örneklerden anlaşıldığı üzere yeni programlar ilkesel olarak insan hak ve hürriyetleri ve demokratik vatandaşlık açısından önemli ilkeler getirmektedirler. Ancak bugünden kopuk, davranışa dönüşmemiş birtakım ilkelerin öğrencilere belletilmesinin öğrencilerde arzuladığımız insani değerlerin gelişmesine bir katkı yapmayacağı, bu yüzden eğitimin tüm paydaşlarına önemli görevler düştüğü açıktır. Aksi halde söz konusu programların ifade ettiği gibi: (MEB, 2005: 9; MEB, 2006: 4) “İstenildiği kadar, öğrencilere tarihten parlak örnekler veya çok sağlam ilkeler sunulsun; içinde yaşanılan çağın ahlâkî bir sorgulaması yapılmadığı sürece, onlar -en iyi ihtimalle- gerçeklerden kopuk, hayal dünyasında yaşayan kişiler hâline geleceklerdir.”

## **BÖLÜM 3: DEMOKRATİK TOPLUMDA DİN ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN HAK, SORUMLULUK VE SÜREÇLER**

### **3.1. Demokratik Toplumda Din Öğretiminin Paydaşlarının Hak Ve Sorumlulukları**

#### **3.1.1. Devlet**

Modern toplumda - toplumsal faaliyetlerin çoğunda olduğu gibi - din öğretimi denince ilk akla gelen kurum devlettir. Yönetici gücü temsil eden devlet doğası gereği kişiyi ve kişinin ayrıcalıklarını sınırlar. Görevi gereği, toplumsal zorunlulukları yorumlar, biçimlendirir ve kullanır (Mourgeon, 1990; Bozkurt, 2003). Toplumsal gerekler için bireysel hakların kullanımının sınırlarını ve meşruiyetinin şartlarını belirleme görevine sahip olan devletler kanunlar ve eğitim vasıtaları yoluyla vatandaşlarını toplumsallık bilincine yönlendirmeye çalışırlar (Tan, 2008: 134–135).

Vatandaşların ortak düşünceler ve menfaatler etrafında birleşmesi olmaksızın sağlıklı bir devletin varlığından söz etmek de mümkün olmayacaktır. Bu nedenle tüm devletler vatandaşlarını asgari müştereklerde birleştirecek bir eğitim anlayışı geliştirirler ve kamusal eğitimi toplumsal adaptasyonun aracı olarak kullanırlar. Farklı dini ihtiyaçlara cevap olarak uygulanan bu tür adaptasyon politikalarının din ve inanç özgürlüğü haklarını ihlal etmekten kaçınan makul uygulamalar olması gerekir. Çok kesin biçimde hukuki bir sorun teşkil etmediği durumlarda bu tür adaptasyon ve esneklikler hoşgörü iklimi ve karşılıklı saygı inşa etmeye katkıda bulunur (AGİT, 2007: 13).

Özgürlüklerin var olabilmesi için düzenin ve bu düzeni sağlayacak devletin bulunması gereklidir. Önemli olan bu düzenin keyfi ve baskıcı bir şekle bürünmesini önleyecek mekanizmaların geliştirilmesidir (Akal ve diğ... 2003). Devletleri insan hakları ve demokrasi ilkeleri içinde tutacak onların insanın onurunu yücelten birer mekanizma olarak kalmalarını sağlayacak güç, hukuk ve adalet sistemidir. Hukuk devleti, bireylere hukuk güvenliği sağlayan devlet olarak tanımlanır. İnsan haklarını güvence altına almanın en iyi yolu hukuk devletidir. Her devlet, hukuk devleti olmanın gereklerini eksiksiz olarak yerine getirirse, hukuk devleti ilkesinin unsurlarını mükemmel bir biçimde yaşama geçirirse insan hakları tam bir güvenceye kavuşturulmuş olur (Akal ve diğ... 2003; Bozkurt, 2003).



Hukuk ve adalet sistemi insan haklarının korunması için vazgeçilmez araçlardır fakat tek yönlü değildir. İnsan hakları hukuktan daha geniş olan ahlaki bir yön içerir. Bunun anlamı şudur: İnsan hakları disiplinler arasıdır ve eğitimin bir boyutu olarak görülmelidir (Hammarberg, 2007: 91). Devlet sadece hukuki düzenlemeler yaparak insan hakları ve demokratik tutumların toplumda yerleşmesini sağlayamaz. Aktif bir eğitimci rolü üstlenip demokratik yaşamı eğitim sisteminin bir parçası haline getirerek yarının vatandaşlarının bu doğrultuda yetişmesini sağlamakla yükümlüdür.

Eğitim alanında hukuki statüyü, eğitim faaliyetinin amaçlarını ve içeriğini belirleyen; bu faaliyeti yürütecek kişileri görevlendiren ve denetim yetkisini elinde bulunduran güç olarak devlet din öğretimi faaliyetinin insan haklarına saygılı ve demokratik vatandaşlık bilincine katkı yapar bir tarzda yürütülmesi hususunda birtakım hak ve sorumluluklara sahiptir. Özellikle uluslar arası belgeler devletlere bu konuda önemli telkinlerde bulunmaktadır.

Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi'ne eklenen Protokol No:1'in 2. maddesi “Devlet, eğitim ve öğretim alanında yükleneceği görevlerin yerine getirilmesinde, ana ve babanın bu eğitim ve öğretimin kendi dini ve felsefi inançlarına göre yürütülmesini sağlama haklarına saygı gösterir.” diyerek devleti bu konuda anne babanın dini ve felsefi kanaatlerini gözetmekle sorumlu tutmuştur. Sözleşmenin denetleme organı olan AİHM'in Türkiye aleyhine açılan Eylem Zengin davasındaki yorumunda da buna işaret edilmektedir. “1 No.'lu Protokol'ün 2. maddesi, dini eğitim ve diğer dersler arasında ayırım yapılmasına müsaade etmez. Bu madde, Devlet'in eğitim programının tamamı boyunca, ebeveynlerin, ister dini ister felsefi olsun, inançlarına saygı göstermesini gerektirir. Bu vazifenin kapsamı geniştir. Zira sadece eğitimin içeriği ve sağlanma şekliyle sınırlı değildir. Aynı zamanda, Devlet tarafından üstlenilen tüm görevlerin icra edilmesini kapsamaktadır...” (AİHM, 2007:1448/04)

Türkiye, Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi ile beraber 1. Protokolü onaylarken laiklik karşısı faaliyetlerin eğitim alanında kendini göstermesinden kaygı duymuş ve 2. maddeye çekince koyarak protokolün 2. maddesinin 3 Mart 1924 tarih ve 430 sayılı Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun hükümlerini ihlal etmeyeceğini” bildirmiştir (Resmi Gazete 1954/8662; Kanun: 1954/6366). Böylece Türkiye anne babanın çocuğunun

eğitimi ile ilgili hak ve taleplerinin Tevhid-i Tedrisat kanununa uygunluğu ölçüsünde karşılanabileceği kaydını koymuştur.

Demokratik bir toplumda devlet, vatandaşlarının din ve vicdan özgürlüğüne müdahale etmeme adına önemli bir sorumluluğa sahip olmakla birlikte; başkalarının düşünce, din ve vicdan özgürlüklerine saygı ilkesiyle bağdaşmayacak bazı tutum ve davranışları yasaklayabilir; bu tür bilgi ve düşüncelerin yayılmasını engellemek için önlemler alabilir (Ünal, Tarihsiz: 232). Bu hak, kişi hak ve hürriyetlerinin önemli güvenceleri arasında yer alan uluslar arası metinlerin hemen hepsinde kendine yer bulmuştur. Söz konusu belgelerde sınırlamaları meşrulaştıracak gerekçeler arasında kamu güvenliği, kamu düzeni, genel sağlığın ve ahlakın korunması ve başkalarının hak ve özgürlüklerinin korunması sayılmaktadır.<sup>1</sup>

### **3.1.2. Aile (Anne Baba Veya Yasal Vasi)**

Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi (1948, md: 26) “Ana baba, çocuklarına verilecek eğitimi seçmekte öncelikli hakka sahiptir.” ifadesiyle anne babanın çocuklarının eğitimlerindeki seçme hakkını teslim etmektedir. Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi Ek Protokol No: 1(1952)’in 2. maddesi de bu hakkı “Devlet, eğitim ve öğretim alanında yükleneceği görevlerin yerine getirilmesinde, ana ve babanın bu eğitim ve öğretimin kendi dini ve felsefi inançlarına göre yürütülmesini sağlama haklarına saygı gösterir.” ifadeleriyle dillendirmiştir.

Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi (AİHM) 1 Numaralı Protokol’ün 2. maddesini Türkiye aleyhine açılan Eylem Zengin davasında bu maddeyi yorumlarken bu maddenin devlet’in eğitimin tüm süreçlerinde ebeveynlerin, ister dini ister felsefi olsun, inançlarına saygı göstermesini gerektirdiğini belirtmiştir. Bu saygı gösterme sadece eğitimin içeriği ve sağlanma şekliyle sınırlı değildir. Aynı zamanda, devlet tarafından üstlenilen tüm görevlerin icra edilmesini kapsamaktadır. “Saygı göstermek” fiili “kabul etmek” veya “göz önünde bulundurmak” tan daha fazla bir anlam taşımaktadır (AİHM, 2007: 1448/04).

---

<sup>1</sup> Bkz. Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi 1948: 29. madde; Birleşmiş Milletler Uluslararası Medeni ve Siyasi Haklara İlişkin Sözleşme 1966: 18. madde; Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi 1989: 14. madde; Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi 1950: 9. madde

Özellikle zorunlu din öğretiminin uygulandığı durumlarda ebeveynler meşru olarak dini bilgilerin nesnellik ve çoğulculuk ölçütlerini karşılayacak ve kendi dini veya felsefi kanaatlerine saygılı bir şekilde öğretilmesini bekleyebilirler. Bu bağlamda, Mahkeme, demokratik bir toplumda eğitimde sadece çoğulculuğun öğrencilerin dini konular hakkında düşünce, vicdan ve inanç özgürlüğü çerçevesinde eleştirel bir bakış oluşturmalarını sağlayabileceği kanaatindedir (AİHM, 2007: 1448/04).

Öte yandan DKAB dersine katılan çocukların veya ebeveynlerinin kendi dinî geleneğinden bahsedilmesi isteğinin dinî özgürlükler, bireyi ön planda tutan demokrasi anlayışı ve bilimsellik perspektifi yönünden anlamlı olduğu yadsınamaz (Kaymakcan, 2007c: 13). Ortaöğretimde 2005, İlköğretimde ise 2006 yılından bu yana bilginin bireyin tecrübelerine bağlı olarak inşa edildiğini kabul eden yapılandırmacı yaklaşıma uygun DKAB programlarının (MEB, 2005; MEB, 2006) uygulandığı düşünülürse öğretilecek konuların öğrencinin içinde yaşadığı çevrenin pratikleriyle çelişir bir tarzda olması durumunda eğitimbilimsel açıdan öngörülen yaklaşımla ters düşüleceği ve öğrencilerde ikilemler oluşmasına imkân tanınacağı da unutulmamalıdır.

Buraya kadar ifade ettiklerimiz aileye çocuğunun eğitimi konusunda geniş bir yetki alanı tanındığını göstermektedir. Fakat ebeveynin dini ve felsefi kanaatlerine saygı yükümü anne babaya bu kanaatlerin devlet okullarında çocuklarına öğretilmesini talep etme hakkını vermemektedir. 1. protokolün 2. maddesinin özü kamusal eğitimde çoğulculuk ve hoşgörünün korunması ve sistematik telkinin yasaklanmasıdır (Öktem, 2002: 432).

Aile, çocuğun eğitiminde hak sahibi olan en önemli paydaşlardan birisi olarak sadece kendi haklarını gözetmekle yetinemez. Her hakkın birtakım sorumlulukları da beraberinde getirdiği düşünülürse; ailenin gerek çocuğunun demokratik tutumları kazanmış ve din ve vicdan özgürlüğüne saygılı bir birey olarak yetişmesine gerekse müdahil olduğu diğer eğitim süreçlerine olumlu ve iyi niyetli katkılar yapma yükümlülüğü vardır.

Bireyin kişiliğinin çok büyük bir kısmının henüz okula adım atmadan şekillendiği göz önüne alındığında ailenin çocuğa belirli bir demokratik anlayış kazandırdıktan sonra çocuğun topluma karışmasının önemi anlaşılmış olur (Büyükkaragöz, 1995: 24). Çocuğa ailenin vereceği temel demokratik değerler onun diğerini anlamaya yönelik

demokratik tutumlar geliştirmesi için hayati öneme sahiptir. Aksi durumda dini anlamda hoşgörüsüzlüğün hâkim olduğu bir ailede yetişen çocuğun okula gelir gelmez o yaşa kadar bütün öğrendiklerini bir çırpıda kenara atması beklenemez.

Toplumun yapı taşı olan aile içinde çocuk, eğitimin ayrı birer unsuru olmamakla birlikte - eğitimin alt yapısını ve onu tamamlayıcı vasıtaları oluşturan - korunma, güven, sevgi, şefkat, ilgi ve empati gibi medenî hayatın tüm gereklerini yaşayarak eğitilmelidir. Böylelikle insanlığın sahip olduğu değerlerin bilincine varacak ve kendinde insan tabiatının tüm meziyetlerini geliştirebilecektir (Ardoğan, 2005: 27).

Toplumumuzdaki sosyal gelişime bağlı olarak değişen ailede otorite ilişkileri de son otuz kırk yıl içinde önemli ölçüde değişti. Aile içinde neye müsaade edildiği neye müsaade edilmediği artık ebeveynlerin bireysel kararları ile belirlenmemekte, aksine müzakere edilmektedir. Bu durum eskiye nazaran öğrencilerin daha demokratik tutumlarla okul hayatına katılmalarını sağlamakla birlikte (Hesapçıoğlu, 2004) özellikle toplumumuzda daha küçük yaşlardan itibaren çeşitli aile büyüklerinden öğrenilen farklı mezhepler hakkındaki hurafelere dayalı hoşgörüsüzlüğün azaltılmasında aile büyüklerinin kazandıracadığı ilk dini tutumların etkisinin büyük olacağı unutulmamalıdır.

### **3.1.3. Öğrenci**

“İnsan haklarının öznesi topluluklar değil bireylerdir” (Bozkurt, 2003: 18). Din öğretiminin içinde yer aldığı kamusal eğitimde bu bireyleri, çoğunluğu 10–17 yaşları arasında olan öğrenciler temsil etmektedir. Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Öğretim Programı her öğrencinin kendine özgü bir birey olduğunu kabul ederek öğrencilerin sahip olduğu insani değerin farkında olduğunu belirtmiştir (MEB, 2005: 16).

Bireyin kendine güvenen ve saygı duyan bir kişiliğe sahip olması modern dünyadaki en önemli değerlerdendir. “Öz saygı, hem başkalarından saygı görmenin hem de başkalarına tanıdığı hakları kendine de tanıyabilmenin ön koşuludur Bu bakımdan, öz saygının gelişimi, bireyin hak ve özgürlüklerini sahiplenmesinin ve demokrasi kültürünü içselleştirmesinin basamağı olarak görülmelidir” (Ardoğan, 2005: 29). Din öğretiminin yapılış tarzı bireyde öz saygının gelişimine katkı sağlayacak türden olmalıdır. Bu, ancak onun bireysel farklılıklarına, kültürel birikimine ve insanlık onuruna saygı duyan bir tarz ile gerçekleştirilebilir. Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları

Sözleşmesi (1989)'nin 14. maddesi çocuğun düşünce vicdan ve din özgürlüğü konusundaki bu beklentiyi açık biçimde ortaya koymaktadır.

“Taraflar Devletler, çocuğun düşünce, vicdan ve din özgürlükleri hakkına; anne-babanın ve gerekiyorsa yasal vasilerin çocuğun yeteneklerinin gelişmesiyle bağdaşır biçimde haklarının kullanılmasında çocuğa yol gösterme konusundaki hak ve ödevlerine, saygı gösterirler.”

Çocuğun, diğer kurumlarda verilen eğitimin temellerini ailenin kültür, anlayış ve inancında bulması gerekmektedir. Çocukların çelişkilerden kurtulabilmesi ve kişilik katmanları arasındaki çatışmalardan başarılı bir çözüme ulaşabilmesi için okulda aldıkları ile aileden tevarüs ettikleri arasında ciddi çatışmaların olmaması gerekmektedir (Ardoğan, 2005: 27). Pedagojik açıdan din eğitimine yaklaştığımızda da öğrencinin kimliğinin bir parçası olan ve aile veya çevreden getirdiği birikimin göz ardı edilerek veya onlarla çatışan bir eğitim vermeye çalışılarak din öğretiminde başarılı olunamayacağı açıktır.

#### **3.1.4.Öğretmenler**

Eğitim, bireye toplum kültürünü yansıtma fonksiyonunu yerine getirirken diğer tüm değerlerle birlikte demokrasi kültürünü de kazandırır. Bu süreçte birey davranışlarını etkileyebilecek unsurlardan en önemlisi öğretmendir. Öğretmen davranışları, eğitim süreci sonunda kazanılacak öğrenci davranışlarının belirleyicisidir. Öğretmenin öğrenciye demokratik anlayış, tutum ve idealleri benimsetebilmesi için bu değerleri kendi yaşamının ayrılmaz bir parçası haline getirmiş olması gerekir. Demokratik toplum oluşturmayı hedefleyen toplumlar önce öğretmenlerine demokratik değerler kazandırmalıdır (Anar, 1986; Hammarberg, 2007).

Birer insan olarak öğretmenleri kendilerine has değerlerden soyutlamak mümkün değildir. Onların da kendilerine has bir din algılamaları, düşünce biçimleri vardır. Öğretmenler özel yaşamlarında kendilerini belirli değerler içinde sınırlayabilirler fakat onlar yürüttükleri eğitim etkinliklerinde farklı bakış açılarını göstermek zorundadırlar. Eleştirel-demokratik vatandaşlık geliştirmede tercih edilmek zorunda olan yaklaşım budur (Veugelers and Vedder, 2003).

Din derslerinde öğretmenlerin din algılamaları ve dini yorumlama biçimleri dersin sunuluşunu doğrudan etkileyen bir durumdur. Bu nedenle öğretmenlerin; dinin özünde var olan insani değerleri fark edip, evrensel değerlerle ilişkilendirmiş olmaları onların öğretim sürecini işletirken insan haklarına saygılı bir tutum takınmalarında etkili olacaktır. “Dinler ve inançlar ile ilgili meseleleri insan hakları (din ve inanç özgürlüğü gibi) ve barışı güçlendirmek (dinlerin ve inançların anlaşmazlıkları engelleme ve çözme yeteneği ) gibi daha geniş meselelerle ilişkilendirebilme yeteneği öğretmenlerde bulunması gereken özelliklerden birisidir (AGİT, 2007: 58).

Öğretmenlerin insan hakları, demokratik vatandaşlık gibi evrensel değerlere karşı takındığı tutum; din eğitiminin sağlıklı biçimde yürütülmesinin yanında, öğrenciler üzerinde oluşturacağı izlenim öğrencilerin ileride bu değerlere karşı takındığı tutumu etkileyecektir. Bu nedenle din dersi öğretmenlerinden beklenen birikim ve tutumlardan bir kısmı şunlardır ( Bkz. AGİT, 2007: 58,59):

- 1- Dinleri ve inançları, insan hakları ve eleştirel düşünce çerçevesinde öğretebilme...
- 2- Öğrencilerle nasıl iletişim kurabileceğine ve onları öğrenmeye nasıl motive edeceğine dair pedagojik vukufiyet sahibi olmak...
- 3- Dinler ve inançların -hem günümüzde hem de geçmişte- toplum ve kültür üzerindeki etkisini anlamak...
- 4- Öğretim yaptıkları toplumlarındaki ve bu global trendde ilişki kurabilecekleri dini çeşitliliğin farkında ve ona duyarlı olmak...
- 5- Din ve inançların insanların yaşamındaki rolünü kavramak...
- 6- Tüm öğrencilerin kendine saygı duyulduğunu, rahat bir şekilde görüş ve inançlarını açıklayabildiğini hissettiği, eleştirel düşüncenin bazı öğrencilerin dini veya dini olmayan düşünce ve inançları nedeniyle kişisel olarak eleştirilmesine yol açmadığı güvenli öğrenme ortamını nasıl oluşturacağını bilmek...
- 7- Dinler ve inançların öğretimindeki pratiklerin en iyi örneklerinin farkında olmak...

Toplumda giderek artan dini veya seküler çoğulluğun bir sonucu olarak din dersinde öğretmenler öğrencilerinin yeri geldiğinde sorgulama, şüphe ve eleştirilerini ifade etme

ihtiyacı hissettiklerini eskiye oranla günümüzde daha sık tecrübe etmektedirler. İnanç çoğunlukla şahsi bir mesele olarak kabul edildiği için öğretmenler buna benzer müdahale edilemez alana saygı göstermek ve bu konularla ilgili risksiz alanlar oluşturmak için bazı stratejiler geliştirmek durumundadırlar (Leganger-Krostad, 2003; AGİT, 2007).

Kuran, Hz. Peygambere insanlara hakikati ulaştırırken zorlamadan öğüt verme görevini yüklemektedir. “Sen ancak öğüt vericisin. Onların üzerinde bir zorba değilsin. ... Sonra onların sorguya çekilmesi de sadece bize aittir.” (88/Gâşiye Suresi, 21–26). Din öğretimi adına aynı ayeti okuduğumuzda öğretmenin öğüt ve çalışmalarında öğrencilerinin iradelerini yok etmeden onları iyiye yönlendirme durumunda olduğu anlaşılmaktadır.

Din dersi öğretmenleri bilgi ve pedagojik becerilere ilaveten herkesle diyaloga açık ve din öğretimine candan bağlılık sahibi olmalıdır. Tecrübeler göstermiştir ki bu bağlılık sayesinde onlar; dini aidiyetlerine rağmen din eğitimini etkili ve tarafsız bir şekilde verme kapasitesine sahip olabilmektedirler. Kendilerinin şahsen sahip oldukları dini geleneğin yanı sıra diğer görüşleri de mesleki vefa ve doğruluk adına tarafsız bir biçimde vermeye açık olmaktadır (Jackson, 2005: 212, 213).

Öğrencilerin ötekine saygı ve demokratik değerler kazanma sürecini ifade eden duyuşsal gelişim sürecinde öğretmenin rolü sadece sınıf içi ile sınırlı kalmamaktadır. Değer öğretiminin önemli başlıklarından olan okul kültürü, okul atmosferi veya örtük program kavramları okulun tüm personeli ile birlikte öğretmene özellikle de - okul müfredatında doğrudan ahlak öğretimini hedefleyen ve bu ismi taşıyan tek dersin öğretmeni olarak Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenine - büyük sorumluluklar yüklemektedir. Güzel değerleri teorik olarak öğreten öğretmenlerin aynı değerlerle mücehhez olmaları öğrettiklerinin inandırıcılığını ve etkileyciliğini artırmakta ve sağlıklı bir okul kültürünün temellini oluşturmaktadır. Bu doğrultuda yapılan çalışmalar öğrencilerin öğretmenleri model almada oldukça seçici ve hassas davrandıklarını göstermektedir.

Öğrencileri gerektiği gibi dinlemeyen, onlar arasında çifte standart uygulayan ve onlara telkin ettiği değerlere kendi hayatında bizzat uymayan öğretmenler öğrencilere ahlaki değerler ile birlikte demokratik değerleri kazandırma konusunda da etkili olamayacaktır.

Öğrencilerin model öğretmenlerde aradıkları özellikler: açıklık, dürüstlük, üstünlük taslamayan, öğrencilerinden neler beklediğini açıkça dile getiren, gerçekten dinleyebilen, vaatlerini yerine getiren, çalışkan, görevini yerine getirme konusunda duyarlı ve saygılı öğretmenler model alınan öğretmenlerdir (Williams, 1993; Akt: Sarı, 2007).

Öğretmenlerin bahsetmekte olduğumuz bu özelliklere sahip olması onların ancak bu doğrultuda iyi bir eğitim almış, hizmet içi eğitimler ve gerekli ders materyalleri yönünden de desteklenmiş olmaları ile mümkündür. Öğretmenler programı uygulamak için profesyonel olarak eğitilirse, bilgilerini ve bu konularla ilgili uzmanlıklarını daha fazla artırmak için devamlı eğitim alırlarsa etkili biçimde katkı sağlayabilir (AGİT, 2007: 17).

### **3.1.5. Dini Topluluklar**

İnsan hakları bireysel bir konu olmakla birlikte kişilik, kültürün ürünüdür, kültürel sembollerin temsili ile şekillenir (Sztokman, 2008: 156). “İnsanın beni bu dünyada kurulum” (Tozlu ve Topsakal, 2007: 199) bu nedenle bireyin yetişmesi kültürler, gruplar arası bir durum olarak karşımızda durmaktadır.

Dini topluluklar, bireysel değerlerin kökenini oluşturan toplumsal değerler üzerinde derin etkiye sahiptir. Gerek farklı dinler gerekse aynı din içerisindeki farklı düşünce ve değer sistemleri bireye alternatifler sunmaktadır. Günümüzün çokkültürlü toplumunda birey, okulda veya farklı aidiyet gruplarında kendisine sunulan farklı değerleri ve kültürel öğeleri ayıklayarak kişiliğini oluşturur. Okulda bireye alternatifler sunulurken onun kendi kişiliğini inşa etme hakkına müdahale edilmemesi insan haklarının temel beklentisidir. “İnsan hakları perspektifi, çoğunluğun ilgi ve çıkarlarının azınlığın haklarını iptal etmesini ve anne babanın arzusuna karşın dini dayatmacılıkta bulunma hakkını kabul etmez” (Leirvik, 2008: 152).

Okullar toplumda var olan çeşitli gruplara ait kültürleri veya ulusal kültürün yerel varyantlarını görmezden geldiğinde öğrenciler içten içe kendilerinin bilgilerinin, alışkanlıklarının ve hayatı yorumlama tarzlarının bağlı oldukları toplumda geçersiz görüldüğünü düşünmektedirler (Leganger-Krogstad, 2003: 183). Dinler ve inançlar hakkında öğretim yapmak okulların önemli bir sorumluluğudur fakat bu öğretim öyle



bir tarzda olmalı ki ailelerin ve dini ya da inançsal organizasyonların art arda gelen nesillere değerleri aktarmadaki rolünü zayıflatmamalı ve yok saymamalıdır (AGİT, 2007: 13).

Bilindiği gibi kazanılan her hak bir yükümlülüğü de beraberinde getirmektedir, hakların karşılığı olan bu yükümlülükler de hak sahibine aittir. Bu yükümlülükler hakkın niteliğine göre pozitif veya negatif olabilirler (Bozkurt, 2003: 10). Hoşgörüsüzlük çoğunlukla kişinin kendi grubunun, kendi inançlarının ya da kendi yaşam biçiminin bir diğerinden üstün olduğu kanısından doğar. Bunların hepsinin temelinde kişinin insan olarak değerinin reddedilmesi vardır (Kaymakcan, 2007a). Öğrencinin içinde yaşadığı toplumda tamamen biz merkezli ve diğerlerini reddedici tutumların yaygın oluşu onun diğerlerinin değersiz olduğunu düşünmesine sebep olacaktır. Böyle bir sonuca sebep olmamak için tüm dini ve felsefi düşünüş biçimlerinin temsilcilerinin ötekine saygı duyan bir üslup benimsemesi, konuşarak anlaşmanın mümkün olduğunu yetiştirdikleri gençlere hissettirmeleri gerektirmektedir.

Din öğretimi sürecinin herhangi bir bölümüne dâhil olma talebinde olan veya dâhil olan dini grupların olumlu ve yapıcı katkılarda bulunma sorumluluğu vardır. Bu tür toplulukların geleneksel önyargıları bir kenara bırakıp, öğrencilerin yabancılardan korkma ya da onlara kötü bakma eğilimlerini besleyen söylemlere maruz kalmalarını engelleme de önemli rolleri vardır (Hammarberg, 2007: 94).

### **3.1.6. Okul Ortamı**

“Okul demokratik değerleri geliştirerek, içinde yaşadığımız toplumun kültürüne katkıda bulunması bakımından çok büyük öneme sahiptir” (Büyükkaragöz, 1995: 108). Toplumun geleceğini şekillendiren kurumlar olarak okullar arzu edilen değerleri sistemli şekilde öğrencilere aktarma görevini yerine getirmektedirler. Bunu yaparken doğal olarak toplumda var olan her türlü çoğulluğu içinde bulunduran bir birlikte yaşama süreci oluşturur. Bu nedenle okul zorunlu olarak vatandaşlık eğitimi sunar (Leganger-Krostad, 2003: 173 ).

Öğrencinin sahip olmasını istediğimiz - tüm değerlerin öğretiminde olduğu gibi - hoşgörü, anlayış, insan onuruna saygı gibi demokratik değerleri okulda sadece dersler ve öğretim etkinlikleri aracılığıyla kazandıramayız. Okul yaşamının her anında

öğrenciler okul kültürün – saygı gösterilmesi zorunlu kurallar ve düzenlemeler - de harmanlanmış bulunan değerlere uymak zorundadırlar. Öğrencilerin bu pratiklere uygun davranarak değerleri ve normları özümsemiği farz edilir. Araştırmalar öğretmenlerin model olma özelliklerinin, öğretmenler ile öğrenciler arasındaki ilişkilerin ve öğrencilerin kendi aralarındaki ilişkilerin okul kültüründe büyük öneme sahip olduğunu göstermiştir (Veunglers and Vedder, 2003: 382). Din dersi öğretmenlerinin sınıf içi ve dışındaki tutumu öğrencilerin dini kanaatlerini etkilemeye diğer okul personeline göre daha yakındır. Dolayısıyla onun okul içindeki tutumu, öğrenciler ve personelle ilişkilerindeki anlayış, hoşgörü ve saygısı daha fazla önem kazanmaktadır.

Çocukların karakter gelişimlerinden, toplumsallaşmalarından sorumlu olan okulların bu sorumluluklarını sadece yazılı programda yer alan içerik ve etkinliklerle yerine getirmesi çok zordur. Bunu gerçekleştirmede okulun örtük programının önemli bir sorumluluğu vardır. Öğrenciyi bir bütün olarak yetiştirmeye çalışan okulun önemli bir parçası olan örtük programı oluşturan okulun organizasyon biçimi, - öğretmen başta olmak üzere - tüm okul personelinin öğrencilerle iletişim tarzı gibi okul iklimine ait özellikler çocuklara aktarılmaya çalışılan değerler üzerinde önemli etkilere sahiptir (Sarı, 2007).

Çalışmalar, saygı konusunda açık program aracılığıyla verilen formal derslerin değil model olma ve olumlu ahlaki bir ortamı ifade eden kaliteli eğitimin örtük programı aracılığıyla öğretildiğini göstermiştir. Öğrencilere göre, sadece bazı model öğretmenler öğrencilerin karakter gelişiminde onlara örnek olabilmektedir. Öğrenciler arasında çifte standart uygulayan telkin ettiği değerleri kendi hayatında uygulamayan öğretmenler öğrencilere ahlaki değerler ile birlikte demokratik değerleri kazandırma konusunda da etkili olamayacaktır. Örneğin bu öğretmenler “nazik olmalısınız”, “diğerlerine saygı göster” gibi sözler kullanmaktadır. Ancak öğrenciler bu öğretmenlerin “favoriler seçtiklerini”, “kendilerine bebek gibi davrandıklarını”, “onları dinlemediklerini” ve “çok ağır işler verdiklerini” ve böyle yaparak saygıyı öğrettiklerine inandıklarını belirtmişlerdir (Williams, 1993; Akt: Sarı, 2007).

Öğrenciler model öğretmenin davranışlarının neler olabileceği sorusuna çoğunlukla demokratik değerleri ifade eden aşağıdaki cevapları vermişlerdir. Açıklık, dürüstlük, üstünlük taslamayan, öğrencilerinden neler beklediğini açıkça dile getiren, gerçekten

dinleyebilen, vaatlerini yerine getiren, çalışkan, görevini yerine getirme konusunda duyarlı ve saygılı öğretmenler model alınan öğretmenlerdir (Williams, 1993; Akt: Sarı, 2007). Söz konusu bu özelliklerin tamamının dinin övdüğü ve din öğretiminin kazandırmaya çalıştığı değerlerden olduğu da açıktır. Bu durum din öğretiminin öngördüğü dürüst ve ahlaklı bir kişilik ile demokratik değerlerin kesişim noktalarını belirlemek açısından anlamlıdır. Bu anlamlılık bize din öğretiminin gerek din dersi aracılığıyla gerekse örtük program aracılığıyla öğrencilerde ötekine saygı kültürünün geliştirilmesine etkin rol alabileceğini göstermektedir.

Okul topluluğu içinde tüm öğrencilere kendileri için uygun bir yer olduğu hissettirilebilmelidir. “Okullar, okuldaki tüm öğrencilerin, dini ya da seküler geçmişlerine bakılmaksızın kabullenilmesi, onaylanması gerektiğini net bir şekilde dile getirmelidirler” (Jackson, 2005: 214). Öğretmenlerden idareye okulun tüm birimleri tarafından öğrencilere, farklılıkları anlayış ve saygı ile karşılama kültürünün hissettirilmesi önemli bir görevdir. Gerek dini gerekse seküler arka planları nedeniyle farklılık arz eden tüm öğrenciler ve onların ebeveynleri ile okul arasında güvenin kurulması da buna bağlıdır.

Dinler, toplumlarda var olan bir gerçekliktir ve benimsetilmeye çalışılmaksızın her vatandaşın bu konuda bir kültüre sahip olması istenir. Bunun en iyi yapılacağı yer ise okuldur (Kaymakcan, 2007b). Öğrenciler okul hayatları boyunca tüm hayatlarında beraber olacakları fikirler, haklar, sorumluluklar ve inançlarına dair tecrübe kazanırlar. Okul müfredatının bir parçası olarak din öğretimi öğrencilere sosyal hayatta var olan dini çoğulluğu tanıttak ve onlara demokratik bir ortamda dini kanaatleriyle birlikte nasıl yaşayacağını öğretecek bir laboratuvar görevi görecektir (Leganger-Krostad, 2003: 173 ).

Öğrencilere diğerine saygı değerinin kazandırılması yalnızca bu konu ile ilgili bazı derslerde öğretilebilecek sıradan konu başlıkları değildir. Konuya holistik (bütüncül) olarak yaklaşılmalıdır. Okul kültüründe idare, öğretmen, öğrenci ve veli arasındaki ilişkilerde ötekine saygı ve hoşgörüyü destekleyecek bir eğitim ortamının oluşması gerekmektedir. Bu amaçla eğitim kurumlarımızın yalnızca öğrencinin bilişsel açılarından gelişmesine yönelmiş olmasını ve bir üst eğitim kurumuna öğrenci sağlayan geçiş güzergâhları gibi davranmalarının sorgulanması gerekmektedir. Bütün bu amaçların

ötesinde okulların insani değerlere sahip bireyler yetiştirme sorumluluğu olduğu hatırlanmalıdır (Kaymakcan 2007a).

Öğrenciler çoğunlukla arkadaşlarına veya diğer insanlara karşı sahip oldukları tutumları çevreden edinmekte ve bunların birer hoşgörüsüzlük ya da saygısızlık biçimi olduğunun da farkında olmamaktadırlar. Bu nedenle okul ortamında paydaşlar arasındaki davranışlardan hangisinin olumlu hangisinin olumsuz olduğu hususunda sorgulamalar yapılarak ve bu konuda bilgilendirmelerde bulunarak farkındalık düzeyinin artırılmasına çalışılmalıdır. Bu doğrultuda okullarda rehberlik servisleri ve öğrenci kulüplerinin aktif rol aldığı çeşitli seminerler, rehberlik ders ve etkinlikleri yoluyla hoşgörüsüzlüğün insanların gelişimini ve okul kültürünü nasıl olumsuz etkilediği ortaya konmalıdır (Kaymakcan 2007a).

Dini ve ahlaki değerler büyük oranda hassas alanlardır, onlara sadece dar bir müfredat perspektifinden yaklaşamaz ve onlar basit bir bilgi aktarımına indirgenemez. Bu değerlerin kazanılması gerçek ve bireysel yaşantılar yoluyla bireysel farkındalık oluşturarak olmalıdır. Aynı şekilde dini ve ahlaki değerlerin ve kanaatlerin gelişimi örneğin; hukuk kuralları, çoğulculuk ve insan hakları gibi demokratik değerlere de bütünüyle uyumlu olmalıdır (Bîrzea, 2007: 10).

İnsan haklarına saygı okulun kendi içinde öğretim metotlarında ve davranış kurallarında ortaya konan demokratik bir ruh yoluyla da geliştirilmelidir. Okul içi yaşam okulun - insan hakları değeri, hoşgörünün önemi ve farklı olana saygıyı da içeren - eğitimsel mesajını yansıtmalıdır (Hammarberg, 2007: 92,93). Okul ortamının demokratik, adil, eşitlikçi, hak ve özgürlüğe saygılı bir anlayışıyla oluşturulması çocuklarda ahlak gelişimini olumlu yönde etkileyecektir (Elkatmış, 2007: 79).

### **3.1.7. Öğrencinin İçinde Yaşadığı Çevre**

Modern toplumda bilgiye ulaşmanın yollarındaki genişlemeye bağlı olarak insanlar kendi değer sistemlerini oluşturmada daha fazla tercih imkânı bulmaktadır. Bu durum sosyalizasyon görevini yerine getiren okul gibi geleneksel kurumların tüm fonksiyonlarını yitirmesine neden olmasa da bireylerin seçme imkânlarını çoğaltmıştır. Küreselleşme eğilimi ve iletişim alanındaki gelişmeler nedeniyle bireyler artık daha geniş kültürel yelpazeye sahipler (Veugelers and Vedder, 2003: 377, 378). Sadece

okul veya ailede sağlıklı değer yargılarının öğrenilmesini sağlamak her zaman yeterli olmamaktadır. Öğrencinin dini tutumlarını ve diğer insanlarla kuracağı dini iletişimlerin dilinin demokratik ve haklara saygılı bir düzleme oturması için mahalledeki özdeşim kurulması muhtemel kişilerden medyaya herkesin olumsuz etkilemelerden kaçınması bir zorunluluktur.

Bir çağın ahlâkî yapısına, doğruluk, dürüstlük, insan sevgisi, çalışma, yardımseverlik, cana ve mala saygı gibi değerler hâkimse, o zaman bu özellikleri taşıyan insanlar yetişir ve etkili olur. Eğer çağın yapısı bozulmuş, gayri ahlâkî kavramlarla düşünölmeye başlanmışsa, o vakit de bu tip davranışlar gösterenler etkin hâle gelirler. Bireyleri etkileyen şey hayatın kendisidir (MEB, 2005; MEB, 2006). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programları öğrencilerde demokratik tutumların gelişmesinde çevrenin önemini bu cümlelerle özetlemektedir.

Karşılıklı saygı, hoşgörü, barış, adalet ve insan hakları anlayışında amaçlanmış olduğumuz evrensel insan hakları kültürü, toplumun tüm kesimlerine hayat boyu eğitim sürecinde ulaşabilir. Okul sistemi insan hakları konusunda bilincin yayılabilmesi için tek araç değildir. Fikir önderleri, müzisyen, politikacı, gazeteci ve sanatçıların mesajları sadece genç ve çocukların üzerinde de değil toplumun tüm kesimlerinin demokratik değerlerle bütünlük içinde yetişmelerinde büyük oranda etkilidir (Hammarberg, 2007: 93–94).

“Öteki”nin din ve vicdan özgürlüğüne saygı değerinin gelişmesi tek başına bir dersin meselesi olarak kalmaz, öğrencinin okul içinde ve dışında cereyan eden tüm yaşamı öğrencinin bu değeri kazanmasına destek sağlayacak şekilde dizayn edilmiş olmalıdır. Çocuk bu değer ve tutumları tüm yaşantısına aktarabilmelidir. İnsan hakları konuları okulun dört duvarı arasına sığmayacak kadar geniş ve bir o kadar özeldir (Elkatmış, 2007: 69).

Bireyin içinde yaşadığı çevre ile günümüzde etkisi her geçen gün daha da artıran basın yayın organlarının da insan hakları eğitimi üzerinde önemli etkisinin olacağı unutulmamalıdır (Elkatmış, 2007: 117). Özellikle medyanın dini, kültürel ve inanç ile ilgili meseleleri ele alış tarzı öğrenciler başta olmak üzere bireylerin farklı geleneklere ön yargılarla yaklaşmasına sebep olabilmektedir. Bu tür ön yargıların önlenmesi için

başta medya olmak üzere çocuğun dini kanaatlerini etkileme konumunda olan herkesin sorumlu davranma zorunluluğu vardır.

### **3.2. Demokratik Toplumda Din Öğretiminin Süreçleri**

#### **3.2.1. Program Geliştirme Süreci**

Hayat boyu süren bir faaliyet olarak eğitim formal ve informal eğitim olarak iki kısma ayrılır. Okullarda verilen eğitimi içine alan formal eğitim planlamadan değerlendirmeye birçok planlı sürecin bir araya gelmesi ile oluşur. Bu süreçlerin ilk başta geleni ve kendisinden sonraki süreçleri de etkileme özelliğine sahip olması yönüyle belki de en önemlisi program geliştirme sürecidir.

Din öğretiminde program geliştirme sürecinde öğretimin muhatabı olacak kitlenin dini ve kültürel özelliklerinin iyi tahlil edilmesi; bu kitlenin dini ve kültürel yaşamına uyumlu, toplumdaki aşırılaşmaları ve inanç üzerinden oluşabilecek gerilimleri engelleyici etkiye sahip bir programın hazırlanması büyük öneme sahiptir. Bunun sağlanabilmesi için program geliştirme sürecinin çeşitli dini ve inançsal toplulukların ihtiyaçlarına duyarlı olduğundan ve ilgili tüm paydaşların seslerini duyurma fırsatı bulunduğundan emin olmak için değerlendirmeye tabi tutulması gerekmektedir (AGİT, 2007: 13).

Bir yönetim sisteminde toplumda var olan tüm grupların tüm yönetim süreçlerine ulaşma imkânına sahip olması bir arada yaşamının olmazsa olmazıdır. Ancak bu yolla ortak yaşam alanında iletişim, hoşgörü ve saygı gelişir (Weisse, 2003: 205). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin programlama sürecine Diyanet'ten, diğer dinlerin temsilcilerinden, Alevi örgütlerinden, eğitim sendikalarından ve bu konuda yetkin sivil toplum kuruluşlarından temsilcilerin çağırılması, programa herkesin “benim de programım” deme imkânını sağlamış olur (Kaymakcan, 2007b).

Öğretim programı, dinler ve inançlar hakkındaki çalışmalara dengeli bir yaklaşımı sağlayabilmek için kabul görmüş profesyonel standartlara uyumlu olarak geliştirilmelidir. Öğretim programlarının geliştirilmesi ve uygulanması tüm ilgili taraflara fikir ve tavsiyelerini sunmaları için uygun fırsatları veren açık ve adaletli yöntemleri içermelidir (AGİT, 2007: 17). Son zamanlarda ülkemizde sıkça gündeme gelen Alevilik ve diğer inanışlara ait talep ve beklentilerin DKAB programlarında yer

bulmasına yönelik tartışmalar da bu bağlamda değerlendirilmelidir. Bu konunun akademisyenler, sivil toplum örgütleri, Milli Eğitim Bakanlığı gibi olabildiğince paydaşların geniş katılımının sağlandığı ortamlarda, bilimin öncülük ettiği bir zeminde, farklı seçeneklerle tartışılması gerekmektedir (Kaymakcan, 2007c: 40).

Din öğretimi uygulamalarında başta İslam olmak üzere dini kanaatlerin bir inanç ve ibadet sistemi (din) değil de birer ideoloji olarak sunulduğu durumlarda ötekinin haklarına dokunan uygulamalar görülebilmektedir. Bu nedenle inançlara saygılı bir laiklik anlayışı ile beraber din eğitiminin verilmesi önem kazanmaktadır ki bu; dinlerde var olan 'gönüllülük' esasına da uygun olan uygulamadır (Leirvik, 2008: 150). Din öğretiminin planlama sürecinde farklı mezhep veya kanaatlerin tartışmaya açık doktrinler boyutlarından çok kültürel yönleri ön plana çıkarılmalıdır. Dinlerin veya mezheplerin birer siyasi ideoloji gibi sunulduğu aksi durumlardan özenle kaçınmak gerekmektedir (Kaymakcan, 2007c: 15).

### **3.2.2. Din Öğretimi Uygulama Süreci**

Demokrasi kültürünün eşiği, husumet yerine ötekine itinalı bir ilgi göstermek ve onunla diyaloga girmektir. Öteki insanlara karşı ünsiyet, yani ilgi ve empati olmadığı sürece düşünsel ve pratik temellerine sahip bir insan hakları anlayışı gerçekleşemez (Ardoğan, 2005: 47). Okul, toplumdan her kesimi buluşturan ortak bir platform olması yönüyle inanç ve düşünceler arasındaki diyalogun en yoğun yaşandığı yerlerden biridir. Din dersleri inancın irdelendiği bir platform olarak ister istemez toplumdaki tüm inançların buluştuğu bir ortam olacaktır. Dersin işleniş sürecinin insan haklarına saygılı ve vatandaşlık bilincine katkı sağlayacak tarzda yürütülebilmesi için dikkat edilmesi gereken bazı noktalar vardır.

Sınıf, hayatın bir minyatürü gibidir. Orada tıpkı hayatın her alanında olduğu gibi birçok farklı din, inanç, kanaat bir arada bulunabilir. Hayatın birçok alanında din farklı tezahürlerle ortaya çıkabildiği gibi sınıfta, özellikle de din dersi sınıfında ortaya çıkabilir. Farklı inanışlar, aynı din içerisinde ortak sayılan bir inancı farklı algılamalar, reddetmeler her zaman bir arada bulunur. Bu, tüm öğretmenler tarafından özellikle de din dersi öğretmenleri tarafından mutlaka göz önünde bulundurulması gereken bir gerçektir.

Demokratik sınıf ortamının vazgeçilmez üç özelliği özgürlük, adalet ve eşitliktir (Ersoy, 2005: 37). Öğrenciler sınıf içinde kendi dini tecrübe ve sorularını özgürce ifade edemediklerinde ya da bu konuda kendilerine adaletli davranılmadığı hissine kapıldıklarında din dersi ile birlikte tüm dini değerlere de yabancılaşabilecektir. Dinler ve inançların öğretimi adil, doğru ve ilmin sesine dayandırılarak yapılmalı. Öğrenciler dinler ve inançlar hakkında bilgileri insan haklarına, temel özgürlüklere ve toplumsal değerlere saygılı bir ortamda öğrenmelidir (AGİT, 2007: 13).

Sınıfta öğrencilerin samimi ve içten bir inanç diyaloguna girmeleri ancak kendilerini güvende hissetmeleri yanlış anlaşılacaklarına, alay edilmeyeceklerine dair kanaat sahibi olmalarına bağlıdır. Bu nedenle öğrenciler arasında ve öğretmenle her bir öğrenci arasında güvenilirliğin kurulması her bir öğrencinin fikirlerini saklamadan ifade edebilmesi için zorunludur. DKAB öğretmenin en önemli görevi bu güvenli öğrenme ortamını her öğrenciye sağlamak olmalıdır.

İnsan hakları ve demokratik vatandaşlığa katkı sağlayacak bir din öğretiminde olabildiğince; ezberden ve öğretmen merkezli anlayıştan uzak, öğrencilere konuşma, tartışma, derse katılma, problem çözme gibi daha çok öğrenciyi etkin kılan öğretim yöntemlerinin kullanılmasına dikkat edilmelidir. Belirlenen bu öğretim yöntemlerinin uygulanmasında izlenen teknikler de; rol oyunu, beyin fırtınası, grup tartışması, sorgulama, projeler, örnek olay, konuşma grupları, sorun çözme, yaşantı inceleme gibi tekniklerdir... Ezbere, katı bir disipline dayalı eğitim uygulamalarında çocukların düşünme yeteneklerini körelteceği gibi özgürleşmelerinin de önü kapatılacaktır. Bu da çocukların demokratik bir kişilik geliştirmelerine engel olacaktır (Elkatmış, 2007).

Bu doğrultuda diyaloga dayalı din öğretimi yaklaşımı (Dialogical Education in Religious Education) ve yorumlayıcı din öğretimi yaklaşımı gibi modern din öğretimi yaklaşımları öğretmenlerin elini güçlendiren önemli imkânlar sunmaktadır. Din eğitiminde diyalog kavramı dini gelenekler veya bunların temsilcileri arasındaki diyalogdan farklı bir anlam ifade eder. Aslında okulda diyalog çocukların öğrenci olarak sahip oldukları statüyü eşit biçimde kullanabilmelerini; okulu açık sorular, tecrübeler, derinlemesine düşünme ve inceleme için bir arena olarak kullanabilmelerini sağlayan bir tutum ve çalışma metodu olarak görülmeli (Leganger-Krogstad, 2003: 181).



Yapılandırılmış diyalog, öğretmenin süreç ve kuralları belirlediği ve konuşmanın perspektifini tayin ettiği bir öğrenme sürecidir. Yapılandırılmış diyalog öğrenci için diğer inanç ve dinlerle empatik çalışmayı, farklı görüşlerin sunulmasını, karşılaştırma yapmayı, yüz yüze iletişimi ifade eder (Leganger-Krogstad, 2003: 176).

Hikâye anlatma, dramatizasyon, rol yapma, öğrencilere üçüncü şahıslar üzerinden müzakere yapma imkânı sunan hikâyeler üzerine tartışma, bir görüş üzerine fikir yürütme, düşünce yansıtmaya yönelik yazılar, haber yazma ve öğretmene mektuplar yazma gibi metotlar öğrencilerin kendi aralarında yapılandırılmış diyaloglar oluşturulmasında öğretmene yardımcı olabilecek stratejilerdir (Leganger-Krogstad, 2003: 185).

Diyaloga dayalı öğretim ister istemez öğrencilerin şahsi tecrübelerini ve yaşayan dine ait toplumsal öğelerin sınıf ortamında yer bulmasını gündeme getirecektir (Weisse, 2003: 193). Din öğretiminde ortaöğretimde 2005 ve ilköğretimde 2006'dan bu yana uygulanmakta olan ve yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak hazırlanmış olan öğretim programları bu tarz bir din öğretimi uygulaması için önemli kolaylıklar sağlayacaktır. Söz konusu programlar din öğretimi uygulama sürecinde insana saygı, düşünceye saygı ve hürriyete saygıyı birinci öncelikler olarak kabul etmekte ve öğrencilerin toplumun çeşitli kesimlerinden getirdikleri dini tecrübeleri sınıfta bir yergi aracı olarak değil de doğru bilgiye ulaşmada bir basamak olarak kullanmayı tavsiye etmektedir (MEB, 2005: 7-8; MEB, 2006: 3-4).

“Din öğretiminin amacı “Yetişmekte olan nesle din hakkında doğru bilgi vermek ve gençleri bilinçlendirmektir.” Kendilerine sunulan alternatifleri inceleyebilmeleri için öğrencilerin bakış açılarının geliştirilmesine ihtiyaç vardır. Gençler körü körüne uygulayıcı olmamalıdır. Onlar, bilginin hangi amaçla, kim için, nasıl bir dünyada kullanılabileceğini sorgulayacak biçimde yetiştirilmelidir... İster ‘dinin emirlerini yerine getiriyorum desin, isterse belli bir düşüncenin, felsefî anlayışın öğütlerini yerine getirmek istiyorum’ desin; isterse başka bir merciin, fark etmez. İnsanı ezen, kişiliğini zedeleyen, onun bağımsız karar vermesini engelleyen her baskı, insan hürriyeti fikriyle çelişir” (MEB, 2005: 7-8; MEB, 2006: 3-4).

Din öğretimi uygulama sürecinde bu amacın gerçekleştirilebilmesi için öğretmene yol gösterici olabilecek diğer bir yaklaşım yorumlayıcı din öğretimi yaklaşımı (Interpretive

Approach) dır. Bu yaklaşım öğrencinin kişisel tecrübe ve ilgileri ile bağlantılı olan kültürel, milli ve dini alanla ilgili tartışmaların göz önünde bulundurulmasını pedagojik ve didaktik bir zorunluluk kabul eder (Jackson, 2003: 19).

Farklı eğitim sistemlerine sahip çeşitli kurumlarda uygulanan yorumlayıcı din öğretimi yaklaşımına ait örnekler bu din öğretimi yaklaşımının vatandaşlık eğitimine güçlü bir katkı yaptığını göstermiştir (Jackson, 2003b: 80–82). Bu yaklaşımın ortaya koyduğu öğrencinin, “diğerleri”nin dini tecrübeleri vasıtasıyla zihni ve ahlaki olgunlaşma sağlaması (edifikasyon) düşüncesi din öğretiminin farklı kanaatlere saygı ve birlikte yaşama kültürüne katkı yapmasında etkili olabilecektir (Jackson, 2005).

Din öğretiminde yorumlayıcı yaklaşım dinlerin gramerinin anlaşılmasını ve öğrencinin anlama yeteneğini geliştirmeyi amaçlar. Öğretimde bu amaca ulaşılması; dini temsil, simge ve tutumların anlaşılmasına yönelik eleştirel bir anlayışı, doğruyu ve anlamı sorgulama yeteneğini de beraberinde getirecektir. Böylelikle öğrenciler dini geleneğin dayattığı statik ve şekilci kimlik kalıbının ötesine geçebileceklerdir (Jackson, 2003b: 78–80).

Öğrencilerde demokratik değerlerin geliştirilmesinde öğretmene katkı yapabilecek bir diğer öğretim yaklaşımı da vatandaşlık eğitiminde ve değer eğitiminde önemli imkânlar sunan “katılımcı öğrenme” (Learning by Participation) yaklaşımıdır. Bu yaklaşımda Nodding (1992; Akt: Veugelers and Vedder, 2003: 384) ahlak eğitimi için dört bileşenin takip edilmesini önerir. Modelleme (Modelling), diyalog (dialogue), uygulama (application) ve onaylama (confirmation) süreçleri sonucunda öğrencinin kendi şahsiyetini ve değerlerini oluşturması öngörülür ve öğretmene öğrencilerin birbirleri ile etkileşim yoluyla öğrenmelerine yardım etmesi öğütlenir. Sınıf sosyal öğrenme sürecidir ve öğretmen bu süreci ahenkli bir şekilde idare etmektedir (Veugelers and Vedder, 2003).

Derslerin işlenişi esnasında öğrencilerimize demokratik tutumların kazandırılması amacıyla tarihi şahsiyetlerin sözlerinden ve davranışlarından örnekler vermek kuşkusuz çoğu zaman yararlı sonuçlar doğurabilir. Fakat bu konuda ileri gitmek hoşgörü, saygı ve dürüstlük gibi değerleri sürekli tarihi şahsiyetler bağlamında öğretmek öğrencilerde nemelazımcılığa sebep olabilir. Öğrenci “Bunlar zaten hep büyük şahsiyetlerin hayatında ve tarihte olmuştur. Günümüzde böyle insanlar bulunmaz” tarzında fikirler

geliştirebilir. Bunu aşmak için tarihi örnekler ile birlikte çocukların kendi hayatlarında ve yakın çevrelerinde yaşadıkları, okudukları ya da şahit oldukları olaylar üzerine onları düşündürmek, hangi durumda nasıl davranılırsa daha insani davranılmış olacağını tartışmak gerekmektedir. Bu süreçte öğrencilerin kendi yaşamları bizlere önemli fırsatlar sunabildiği gibi, basın-yayın organları da önemli malzemeler sunacaktır (Kaymakcan 2007a).

Çalışmamızın problem bölümünde değindiğimiz çeşitli dini oluşumların kapalı daireler içinde kalarak din öğretimi yapma tecrübeleri sonunda şahit olduğumuz olumsuzluklar diyaloga dayalı din öğretimi yaklaşımı ve yorumlayıcı yaklaşımdaki edifikasyon düşüncesi ile ortadan kaldırılabilir. Her iki yöntem sınıfta en güvenli biçimde farklılıkların buluşmasını ve öğrencilerin daha küçük yaşlardan itibaren diğerini tanıyarak önyargılardan kurtulmasını sağlamaktadır.

İslam anlayışının özünde var olan çokluk içinde birlik düşüncesi, bizlere din öğretimi uygulama süreçlerinde de ışık tutabilecek bir anlayıştır. Allah'ın, insanları çok farklı eğilimler ve yeteneklere sahip olarak yaratması, onlara irade kudreti vermiş olması tek tip insan yetiştirmenin yanlışlığını gösterir. Dolayısıyla din öğretiminde fikir aşılama yerine eğitim öğretim süreçleri ve düşünme öne çıkmalıdır. Bu, dinî kavram ve değerlerin çocuklara öğretilmemesini değil, aksine, onun kavrayışına sunulmasını gerektirir (Ardoğan, 2005).

### **3.2.3. Öğretim Materyali Hazırlama Süreci**

Okullarımızdaki öğretim faaliyetinin en önemli ayaklarından birini ders kitabı ve yardımcı kaynaklardan oluşan öğretim materyalleri oluşturmaktadır. Öğretim materyalinin üslubunun, içeriğinin ve kullandığı görsellerin toplumda var olan ve sınıf ortamına yansımaları muhtemel çoğulluğu göz önünde bulundurarak ve öğrencilerin ilerde karşılaşabilecekleri farklı inanç ve kültürleri de göz önünde bulundurarak hazırlanması gerekir. Böylelikle öğrenci inanç alanında kendinden farklı olanların farkına varacak ve sınıfta öğrendiği diyalog merkezli ilişkiyi gerçek hayata da taşımaya çalışacaktır.

Dinler ve inançların öğretimi hakkında öğretim programı, ders kitabı, eğitim materyali hazırlanmasında dini ve dini olmayan görüşler; kapsayıcı, adil ve saygılı bir tarzda göz

önünde bulundurulmalıdır. Yanlış ya da önyargılı materyallerden - özellikle de bu materyallerin olumsuz kategorileştirmeleri güçlendireceği durumlarda - kaçınmak için özen gösterilmelidir (AGİT, 2007: 17).

Ülkemizde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi için okullarda kullanılan öğretim materyali çoğunlukla ders kitaplarıdır. Bu ders kitapları bakanlık veya özel sektör tarafından hazırlanmakta ve Talim Terbiye Kurulu'nun onayından geçerek ders kitabı statüsü kazanmaktadır. Kitapların hazırlanması esnasında toplumda demokratik tutumları geliştirecek ifade ve yaklaşımların öne çıkartılması ve kitapların bu konuda sıkı bir incelemeye tabi tutulması din öğretiminin demokratik vatandaşlığa katkı yapabilmesi için önemli bir adım olacaktır.

Okullarda okutulacak ders kitaplarının ve eğitim materyallerinin “Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları Ve Eğitim Araçları Yönetmeliği” (MEB, 1995) ne uygun olması gerekmektedir. 3 Temmuz 1995 tarih ve 2434 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayınlanan söz konusu yönetmeliğin ikinci bölümünde ders kitaplarında aranan nitelikler sıralanmıştır. Söz konusu nitelikler 3 Mart 2007 tarih ve 26451 sayılı Resmi Gazete'de yayınlanan değişiklikle son şeklini almıştır. Bu ilkelerin başında ders kitaplarının Anayasaya ve kanunlara aykırı hususları içermeyeceği gelmektedir. Ayrıca ders kitaplarının 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda belirtilen Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçlarından “Atatürk İnkılâp ve İlkelerine ve Anayasada 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 Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, lâik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış hâline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek” ilkesine uygun olması gerektiği vurgulanır (MEB, 1995).

Ders kitaplarında aranan nitelikler bölümünde kanunlara aykırı olmama ve Türk Milli Eğitimi'nin Genel Amaçlarına uygunluk ilkelerinin ardından ders kitapları “Temel insan haklarına aykırılık taşıyamaz. Cinsiyet, ırk, din, dil, renk, siyasî düşünce, felsefi inanç, mezhep ve benzeri ayrımcılık içeremez.” (MEB, 1995) denilmektedir. Böylelikle ders kitaplarının insan haklarına uygun, her türlü ayrımcılıktan uzak olması gerektiği ifade edilmektedir. Din dersi için hazırlanacak materyallerde söz konusu maddede sayılan

din, siyasi düşünce, felsefi inanç ve cinsiyet ayrımcılığı konusunda - dini alanla ilişkileri nedeniyle - daha da dikkatli olunması gerekecektir.

Halen okullarımızda kullanılmakta olan din kültürü ve ahlak bilgisi ders materyallerinin demokratik vatandaşlık ve insan hakları ile ilgili ulusal ve uluslar arası belgelerdeki ölçütlere göre değerlendirmeye tabi tutulması öğretim materyallerinin mevcut durumunu görebilme ve iyileştirmeler yapılabilme açısından oldukça yararlı bir çalışma olacaktır. Bilimsel ortamda ve önyargısız olarak yapılabilecek bir çalışmanın büyük yararlar sağlayacağına inanmakla beraber bunun müstakil bir çalışmaya konu olabilecek kadar geniş olduğunu belirtmek gerekir. Bu doğrultuda Tarih Vakfı tarafından yapılan tarama çalışmasında ilk ve ortaöğretim okullarında okutulmakta olan diğer derslerin kitapları ile birlikte din kültürü ve ahlak bilgisi ders kitaplarına da yer verilmiştir. Dördüncü sınıftan on ikinci sınıfa kadar yeni programa göre hazırlanmış ders kitapları oldukça ayrıntılı incelemeye tabi tutulmuştur. Söz konusu değerlendirmeler bağlamında ders kitaplarında öğrencilerde milli ve dini değerlerin birlikte gerçekleştirilmeye çalışılmasının eleştirilmesi; vatan ve millet sevgisi gibi değerlerin kazandırılmasına yönelik ifadelerin militarizme eş tutulması; peygamberlerin dürüstlük, doğruluk gibi niteliklerinin öğretilmesinin yadırganması (Gözaydın 2009) demokratik değerler, insan hakları özellikle de din ve vicdan özgürlüğü açısından yapıcı eleştiriler olarak görülmemektedir.

Son yıllarda birçok ülkede din ve ahlak öğretimi ile vatandaşlık eğitimi arasındaki sıkı bağın fark edildiği, bu yönde yoğun çalışmalar yürütüldüğü ve din öğretiminin de geniş (maximal) boyutlu değerlendirilen vatandaşlık eğitiminin bir parçası olarak algılandığı bilinmektedir (Halstead and Taylor 2000). Hal böyleyken adalet, yardımlaşma ve güvenilir olmak gibi ahlaki değerlerin din tarafından yüceltildiğinin, din ile ahlak arasında ve din ile milli değerler arasında var olan uyumun öğrenciler tarafından fark edilmesinin sağlanmasına yönelik ifadelerin toptan eleştiri konusu yapılması da anlaşılabilir görülmemektedir. “Başka dinlerin inanç ve değerlerine saygı göstermek, dinler arasındaki hoşgörünün yerleşmesine neden olur. Böylece toplumsal barış ve huzurun sağlanmasına katkıda bulunulur.” İfadesinin dahi eleştiriye tabi tutulması, toplumsal birlik ve beraberliğin yüceltilmesinin yerilmesi (Gözaydın 2009) demokratik değerler açısından makul gerekçelere sahip eleştiriler olarak görülmemektedir.

Ders kitaplarının incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen söz konusu çalışmada sonuç olarak din kültürü kitaplarında var olduğu ifade edilen eksikliklerin ve ihlallerin giderilmesine yönelik önerilerde bulunulması beklenirdi. Bunun yerine ilgili dersin zaten okullarda okutulmaması gereken bir ders olduğu üzerine tartışmalar yürütmenin (Gözaydın 2009) var olduğu kabul edilen sıkıntıları iyileştirmeyi amaçlayan bir yaklaşım olmadığı da açıktır. Toplumsal hafızanın önemli bir kısmını oluşturan dinlerin kuşatıcı yönlerinin ön planda tutularak öğretilmesinin kültürün manevi boyutunda demokratik değerlerin yerleşmesinde önemli bir paya sahip olacağı unutulmamalıdır.

#### **3.2.4. Öğretmen Yetiştirme Süreci**

Dinler ve inançlar hakkında öğretim verenlerin bu işi insan haklarına saygılı ve toplumdaki farklı kanaatler arasında demokratik ilişkilerin gelişmesine katkı yapacak bir tarzda yapabilmesi için uygun biçimde eğitilmiş olması gerekir. Bu işi üstlenecek öğretmenlerin dinler ve inançlar hakkında öğretim yapabilmek için aldıkları bilgi, tutum ve yetenekleri adil ve dengeli bir biçimde almaları gerekmektedir. Öğretmenlerin yalnızca konularla ilgili meselelerde uzmanlığa ihtiyaçları yoktur; pedagojik yeteneklerinin de olması gerekir. Böylelikle onlar öğrencilerle etkileşim kurabilir ve öğrencilerine birbirleri ile duyarlı ve saygılı bir biçimde etkileşim kurma konusunda yardım edebilir (AGİT, 2007: 16).

Eğitim-öğretimde öğretmenin yönlendiriciliğine binaen Avrupa Güvenlik ve İşbirliği Teşkilatı üye devletlere mevcut öğretmen yetiştirme kurumlarının dinler ve inançların eğitimini insan haklarına, özellikle de din ve inanç özgürlüğüne saygıyı geliştirecek bir tarzda yapabilmek için gerekli profesyonel şartları ne ölçüye kadar sağlayabildiklerinin gözden geçirilmesini önermektedir (AGİT, 2007: 15). Öğretmen yetiştirme kurumlarının insan hakları meseleleri ile ilgili yeterli bilgiyi; toplumdaki dini çeşitliliği veya dini olmayan görüşleri anlamayı; çeşitli öğretim metotlarını (kültürlerarası yaklaşımlara dayalı olarak oluşturulmuş olanlara özel ilgi ile) kuvvetli bir şekilde kavramayı; dinleri ve inançları saygılı, tarafsız ve profesyonel bir şekilde öğretebilecek yöntemlere önemli bir vukufiyeti ne ölçüde kazandırabildiği belirlenmelidir (AGİT, 2007: 15). Tüm temel öğretmen yetiştirme programları demokratik ve insan hakları prensiplerine uygun olarak oluşturulmalı ve geliştirilmeli. Toplumdaki kültürel ve dini çeşitliliği anlamayı ihtiva etmelidir (AGİT, 2007: 17).

Ülkemizde din dersi öğretmenlerinin yetiştirildiği kurumlar olarak İlahiyat fakülteleri ve eğitim fakültelerine bağlı olarak faaliyet gösteren ilköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenliği bölümlerinin demokratik sistemin bir alt sistemi olan kültür unsurunun manevi boyutunu yapılandıracak elamanı hazırlayarak demokratikleşme sürecine katkıda bulunabilir (Büyükkaragöz, 1995: 73). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerini yetiştiren kurum olarak İlahiyat Fakülteleri ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Bölümlerinin öğretmenlerin dini dünyalarında demokratik tutumların yerleşmesini sağlayacak yaklaşımları önemsemesi, kültürün manevi boyutunda demokratik ilişkilerin gelişmesini sağlayacaktır.

Milli Eğitim Bakanlığı 2008’de din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenliği branşının da içinde bulunduğu 14 alanda öğretmenlerin hizmet öncesi yükseköğretim kurumlarında yetiştirilmesi, hizmet içi eğitim çalışmalarına yön verilmesi, öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerine rehberlik edilmesi ve iş başarılarının değerlendirilmesinde kullanılmak üzere “Özel Alan Yeterlilikleri”ni yayınlamıştır. “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni Yeterlilikleri” bölümünde DKAB öğretmenlerinin yeterlilikleri A1, A2 ve A3 düzeylerinde belirlenmiştir. Bu sıralamada A3 en ileri düzeyi ifade etmekte ve kendinden önceki seviyeleri de içine almaktadır. (MEB, 2008) Demokratik vatandaşlık ve insan hakları ile bağlantılı olarak A2 düzeyinde bir öğretmenden “Öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak farklı din ve inanışlar konusuna saygı ve hoşgörü ile yaklaşmalarını sağlayacak etkinlikler düzenlemesi ” ve “Öğrencilerin din, vicdan, düşünce ve ifade özgürlüğünün gerekliliğini ve bu kavramların insanın mutluluğuna etkilerini araştırmalarına yönelik etkinlikleri çeşitlendirmesi,” beklenmektedir. A3 düzeyinde bir öğretmenden demokratik vatandaşlık ve insan hakları ile bağlantılı beklentiler ise şu şekildedir (MEB, 2008):

- 1- Farklı inançlardan olan insanların birbirlerine empati ile yaklaşmalarına sağlayacak fikirler geliştirmeleri konusunda meslektaşlarına rehberlik eder.
- 2- ...dinin, milli birlik ve beraberlik, barış ve uzlaşma kültürü oluşmasına katkısını içeren alternatif etkinlikler düzenler.
- 3- Öğrencilerin birbirlerinin inançlarına hoşgörü ile yaklaşmalarını sağlamaya yönelik çalışmalarında meslektaşlarına rehberlik eder.

Söz konusu yeterlilik ifadelerinden anlaşılacağı üzere iyi yetişmiş ve kendini geliştirmiş bir din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeninden okul kültüründe dini anlamda hoşgörü ve saygının gelişmesine katkı yapması ve bu konuda sadece öğrencilere değil meslektaşlarına da rehberlik yapmasının beklendiği belirtilmektedir.

Bilginin ve bilgiye ulaşma yollarının beş on yıl gibi bir süre içinde bile akıl almaz biçimde geliştiği günümüz toplumlarında öğretmenlerin sadece mezun olurken iyi donanımlı olarak mezun olmaları yetmemektedir. Dini bilginin günümüz insanının anlayışına göre her an yeniden yorumlanması ve sunulması gerekmektedir. Öte yandan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programında bu hızlı değişime bağlı olarak son on yılda din bilimsel ve eğitimbilimsel olarak ciddi değişiklikler yapıldığı ve bu değişikliklerin demokratik tutumlar ve insan haklarına yönelik ciddi anlayış değişiklikleri getirdiği görülmektedir. Yapılan bu değişikliklerin ciddi anlamda sonuç verebilmesi için hizmet içi eğitimler yoluyla öğretmenlerin düşünsel olarak da desteklenmesi gerekmektedir.



## SONUÇ VE ÖNERİLER

Din öğretiminin ulusal ve uluslar arası hukuktaki yerini, din ve vicdan özgürlüğü içindeki konumunu belirlemek ve din öğretiminin demokratik değerlere dayalı vatandaşlık bilinci oluşturmadaki rol ve sorumluluğunu tartışmayı amaçladığımız bu çalışmanın problemini ülkemizde ve dünyada son dönemlerde din öğretimine insan hakları ve demokratik vatandaşlık penceresinden bakma tartışmaları oluşturmuştur. Eğitimde insanın bir bütün olarak ele alınması ve tüm kabiliyetleri ile geliştirilmesi ilkesinin rağbette olduğu günümüzde onun manevi dünyasını da okul eğitimi içinde değerlendirmek kaçınılmaz olmuştur. Bu durum toplumun tüm kesimlerinden öğrencileri bir araya getiren okullarda yapılan din öğretiminin çağımızın temel kazanımlarından olan insan hakları ve demokratik vatandaşlık ile uyumlu biçimde yürütülmesi problemini de beraberinde getirmiştir.

Demokratik yaşamın gereği olan insan hakları hiçbir ayırım gözetmeksizin bütün insanların yalnızca insan olmalarından dolayı, insanlık onurunun gereği olarak sahip olmaları gereken hakları ifade etmektedir. İnsan hakları dokunulamaz, devredilemez, vazgeçilemez ve öncelikli haklardır. İnsan haklarına bu üstünlüğü sağlayan temel etken korumakta olduğu değer - en üstün etik değer olan - insanlığın değeri oluşudur.

İnsan hakları kavramı ikinci dünya savaşı sonrasında Birleşmiş Milletler'in yaptığı çalışmalarla uluslar arası alanda kullanılmaya başlanmış bir kavramdır. Kavramın kullanımının yeni oluşu dünyanın çeşitli bölgelerinde tarih boyunca birçok kültürün katkısıyla olgunlaşmış fazilet fikrinin olgunlaşıp insanlığı ortak değerlerde buluşturduğu gerçeğinin üstünü örtmemektedir. Tarihte belli dönemlerde birçok din, felsefe ve kültür insan haklarının temel gayesi olan insan onurunun yüceltilmesi ülküsüne hizmet etmiştir.

İnsan hakları dinamik bir kavramdır. Toplumda meydana gelen düşünsel, hukuki, ekonomik gelişmelere bağlı olarak gelişme gösterir. Çoğunlukla topyekûn sosyal gelişime bağlı olarak insan hakları da süreç içinde gelişme gösterir. İnsan haklarının kapsadığı hak demeti demokrasi ve hukuk alanındaki gelişmelere bağlı gösterdiği gelişimi yansıtacak biçimde birinci, ikinci ve üçüncü kuşak haklar olarak ayrıma tabi

tutulmuştur. Birinci kuşak haklar, sivil ve politik; ikinci kuşak haklar, sosyal ve kültürel; üçüncü kuşak haklar ise dayanışma hakları olarak ifade edilir.

Modern hayatta insan hakları temel elemanlardan olmakla birlikte mutlak ve sınırsız değildir. Toplum halinde yaşamının bir gereği olarak insan hakları, sahiplerine görev bilinci ve sorumluluklar da yüklemektedir. Hiçbir hak sahibine başkalarının haklarına tecavüz ya da hakların yok edilmesi hakkını vermemektedir.

Pratikte insan ile birlikte var olmaya başlayan insan hakları tarihte dünyanın çeşitli bölgelerinde düzenli olmayan bir gelişme seyri içinde olmuştur. Çin’de Konfüçyüs felsefesi, Hindistan’da Hinduizm’in hoşgörü anlayışı, Mezopotamya’da Hammurabi kanunları, Antik Yunan’da Stoacıların insanların eşitliği fikrine dayalı söylemleri, ilahi dinlerin insanlar arasında fazilet fikrini yerleştirme yolundaki çabaları hep bu sürecin bir parçasını oluşturmaktadır. Ortaçağ boyunca batıda genellikle insan hakları görmezden gelinmiştir. Bununla birlikte insan hakları alanındaki ilk belgeler de bu dönemde özellikle İngiltere’de ortaya çıkmaya başlamıştır. Sonraki yüzyıllarda Amerikan Bağımsızlık Bildirisi (1776) ve Fransız İnsan ve Yurttaş Hakları Bildirisi (1789) insan haklarının uluslar arası arenaya taşınmasında önemli basamak taşları oldular. Yine de 1945’e kadar uluslar arası alanda insan hakları ile ilgili yapılan çalışmaların insanlığa büyük katkılar yapamadığını yaşanan iki büyük dünya savaşı, katliamlar ve sömürüler açıkça ortaya koymaktaydı. 1945 yılından itibaren insan hakları Birleşmiş Milletler ve Avrupa Konseyi gibi kurumlar aracılığıyla uluslar arası arenada standartlaştırılmış ve dünya genelinde insan hakları ihlallerinin önlenmesi amacıyla koruma sistemleri oluşturulmaya çalışılmıştır. 1990’lı yıllardan itibaren ise insan haklarının Birleşmiş Milletler Güvenlik Konseyi, NATO ve AIHM gibi kurumlar aracılığıyla yönetsel anlamda da küreselleşmeye başladığı görülmektedir.

İnsan haklarının din öğretimi ile en yakın ilişki içinde olanı hiç şüphesiz din ve vicdan özgürlüğüdür. Din özgürlüğü bireysel boyutuyla kişinin bir dine entelektüel anlamda katılımını, kolektif boyutuyla da dinin ibadet, eğitim gibi tezahürlerinin serbestçe ifasını ifade etmektedir. Bu özgürlük; bir dine veya inanca sahip olma, dini inanç veya kanaatlerini açıklama ve yayma, ibadet etme, itaat, uygulama ve öğretme hürriyetlerini içermektedir. Günümüzdeki anlamıyla ilk kez 1776 tarihli Amerikan Virjinya Haklar

Bildirisinde yer alan bu özgürlük sonraki süreçte insan haklarındaki gelişimlere paralel bir gelişim göstermiştir.

Türklerin Orta Asya'dan beri gelen gerek devlet yönetiminde gerekse sosyal yaşantıdaki adalet ve hoşgörülü tutumlarının Müslümanlığı kabul ettikten sonra da devam etmiş olması sayesinde Türklerde insan hakları kavramının oluşması ve insan haklarının hukuki alana taşınması batıdan çok sonraları olmuştur. Osmanlı çok farklı kültürleri bir arada hoşgörü ve döneminin çok ilerisinde bir adaletle idare edebildiği için erken dönemlerde toplumda kendiliğinden hak talepleri görülmemiştir. Ancak 1808 yılında Padişahla feodal beyler arasında yapılmış olan Sened-i İttifak'ta insan hakları kavramından söz edilmiş ve 1839'da "Tanzimat Fermanı" olarak da anılan Gülhane Hattı Hümayunu'nu ile devlet sisteminde yer edinmeye başlamıştır. Bundan sonraki süreçte Türk devlet sisteminde yürürlüğe konulan anayasalarda – olağanüstü savaş şartlarında yürürlüğe konulan 1921 anayasası hariç – insan haklarına yer verilmiştir. Cumhuriyet döneminde çok partili demokrasiye geçiş öncesinde dünyadaki gelişmelere de paralel olarak insan hakları ile ilgili ilerlemelerden söz etmek güçtür. Çok partili sistem ile birlikte dünyadaki ikinci dünya savaşı sonrasında yaşanan insan hakları konusundaki düzenlemeler ve uygulamalara katılımların da etkisiyle dikkate değer gelişmeler yaşanmıştır. 1990'lı yıllara kadar Birleşmiş Milletler ve Avrupa Konseyinin insan hakları standartları oluşturma çabalarına aktif olarak katılmış ve ilan edilen önemli belgeler onaylanarak iç hukuka yol göstermesi sağlanmıştır. 1990'lı yıllardan günümüze kadar ise AİHM'in otoritesinin tanınması, merkezi ve yerel yönetimlerde insan hakları ile ilgili birimlerin oluşturulup aktif biçimde işletilmeye çalışılması ve vatandaşların hak ve sorumlulukları konusunda bilinçlendirilmesine yönelik çalışmalarla uygulamaya dönük çabalar yoğunlaştırılmış görülmektedir.

Türkiye'nin katılımcısı olduğu uluslar arası hukukta inanç özgürlüğü ve bu özgürlüğün tezahürlerinden birisi olan eğitim öğretim hakkı açık bir şekilde vurgulanmaktadır. Birleşmiş Milletler'in yayınladığı İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi'nin 18, 26 ve 29. maddeleri; Uluslararası Medeni ve Siyasi Haklara İlişkin Sözleşme'nin 18. maddesi; Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin 14. maddesi ile Avrupa Konseyi bünyesinde yapılan çalışmaların meyvesi olan Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi'nin 9 ve Ek Protokol 1952'nin 2. maddeleri bu bağlamda temel sayılabilecek maddelerdir.

İlahi Dinler öz itibarıyla insan onurunu yüceltmeyi hedefleyen ilkeler getirmişlerdir. Başta İslam olmak üzere bu dinlerin ana kaynaklarında insanları birleştiren bir yaşam tarzının temelini oluşturan tevhit, adalet, imanda ihlâsın esas oluşu, kul hakkı, ahlak ve fazilet düşünceleri insan haklarının en derin köklerini temsil etmektedir. Hz. Muhammed'in veda hutbesinde hayat, mal ve insan onurunun kutsallığını Mekke'nin kutsallığı mertebesine çıkarması tevile ihtiyaç duymayacak ölçüde din ve insan hakları arasındaki münasebeti ortaya koymaktadır. İslam düşüncesine yön veren usulcülerin bütün ilahi emirlerin esas gayesini özetledikleri “makasıd-ı hamse” düşüncesinde hayatın, insan onurunun, malın ve aklın korunması ilkelerini dinin korunması ile birlikte beş temel esas saymaları dinin insan onurunu yüceltmeye yönelik çabalarından başka bir şeyle izah etmek mümkün değildir. Öte yandan tarihsel olarak da insan hakları literatürü oluşturmada dinlerin getirdikleri birikimlerin ve dindarların önemli katkılarının olduğu anlaşılmaktadır. Tarihte ve günümüzde toplumun alt katmanlarındaki insanlara gönüllü kuruluşlar aracılığıyla eğitim, sağlık gibi alanlarda götördükleri hizmetlerle ve modern hayatın erozyona uğrattığı değerler karşısında bireye sağladığı moral destekle dinler insan haklarına pratikte de hizmet etmektedirler.

Din öğretimi ile insan hakları arasında üç yönlü bir ilişki bulunmaktadır. İlk olarak din eğitiminin yapılıp-yapılmaması çeşitli durumlarda bir insan hakları problemi oluşturabilmektedir. Bu durum bazen din eğitiminin zorunlu yapılmasından, bazen de hiç yapılmamasından kaynaklanabilir. İkinci olarak din eğitiminin insan haklarına saygılı bir biçimde yürütülmesinin şartları, üçüncü olarak ise din eğitimi yoluyla diğerlerinin haklarına – özelde de inanç ve düşünce ile ilgili haklarına – saygılı olunmasının öğretimi din eğitimi ile insan haklarının kesiştiği noktaları oluşturmaktadır.

Din öğretimi hukuki statü itibarıyla zorunlu, seçmeli ya da isteğe bağlı olarak okutulabilmektedir. Türkiye, cumhuriyet tarihi boyunca birçok farklı statüyü denemiştir. Avrupa ülkelerinde de halen bu statülerden her birine uyan durumlara rastlanmaktadır. Türkiye'nin din öğretimi alanındaki tecrübeleri, muafiyet uygulamalarının oluşturabileceği toplumsal ve hukuki sıkıntılar, AİHM ve uluslar arası kurumların kararları ve Avrupa ülkelerindeki uygulamalar göstermektedir ki; din öğretiminde insan haklarına saygılı, tüm vatandaşları kapsayan, kültüre dayalı ve zorunlu model uygun bir modeldir. Din öğretiminde her mezhep veya dinin kapalı daireler içinde kendi eğitimini

yaptığı veya farklı muafiyet uygulamalarıyla öğrencilerin kamplaşmaya sürüklendiği modeller demokrasi ve hoşgörü anlayışının gelişmesinde tercih edilebilir görülmemektedir.

Demokratik vatandaşlık anlayışı vatandaşların; hükümetlerin keyfi uygulamalarına karşı hukuki bir korumaya sahip oldukları dahası, hükümet politikalarını etkileme konusunda aktif rol oynama fırsatına sahip oldukları toplumsal üyeliği ifade eder. Bu anlayış modern toplumda hak ve sorumluluklar dengesini kurmuş, herkesin kendi yaşamının tadına varmakla birlikte ortak yaşam bilincine de sahip olduğu bir ideali temsil eder. Demokratik toplumda din öğretimi bireye, dini yeteneklerini geliştirmede katkıda bulunurken bu yetenekleri ortak toplumsal değerlerle uyumlu biçimde hayata yansıtmanın yollarını da göstermek durumundadır.

Son dönemlerde eğitim alanında yaşanan gelişmeler vatandaşlık eğitiminde bir paradigma değişikliğini gündeme getirmiştir. Artık eskiden olduğu gibi vatandaşlık eğitimi denince ulusal devletlerin ülke ve vatandaşlık bilgisi sundukları bir ders değil öğrencilerin tüm kabiliyetleri ile geliştirilmeye çalışıldığı daha kuşatıcı bir vatandaşlık eğitiminden bahsedilmektedir. Bu paradigma değişikliği minimal vatandaşlık eğitiminden maksimal vatandaşlık eğitimine geçişi ifade etmektedir. Maksimal vatandaşlık eğitimi öğrencilerin kültürün manevi boyutuna bakışlarını demokratik temellere oturtma ve bu yolla daha demokratik ve ahlaklı bir kişilik geliştirmelerine yardımcı olma sorumluluğunun önemli bir kısmını din öğretimine yüklemektedir.

Demokratik toplumda din öğretimi toplumun çeşitli kesimlerinden gelen farklı din algılamaları ve uygulamaları arasında diyaloga dayalı iletişim ortamı oluşturarak vatandaşlık eğitimine tamamlayıcı bir rol üstlenmektedir. Din öğretimi insana karşı sorumluluğu Allah'a karşı sorumluluk içinde düşünmeyi ifade eden kul hakkı düşüncesiyle toplumsal bilince ciddi katkılarda bulunabilir. Öğrenciye kendi inandığı tanrının herkesin tanrısı olduğu, tüm insanlığın ortak bir tanrı fikri ile birleştikleri duygusunu kazandırarak daha kuşatıcı düşünmesini sağlayabilir.

Demokratik toplumda tüm özgürlüklerde olduğu gibi din ve vicdan özgürlüğünün kullanılması da sınırsız değildir. Din öğretimi de din ve vicdan özgürlüğünün önemli tezahüründen birisi olarak bu hakkın bağlı olduğu sınırlamalara tabidir. Genelde dini ve felsefi kanaatlerin tümünün tezahürü özelde ise bu tezahürün öğretim yoluyla

gerçekleşmesine dair uluslar arası hukukta yer alan sınırlama gerekçeleri olarak; kamu güvenliğinin sağlanması, kamu düzeninin devamı, genel ahlak veya genel sağlığın korunması, başkalarının hak ve özgürlüğünün korunması sıralanmaktadır. Anayasamızın bu hakkı güvence altına alan 24. maddesi de temel hak ve hürriyetlerin kötüye kullanılmaması ile ilgili ilkeler getiren 14. maddeye atıfta bulunarak bu hakkın sınırsız olmadığını belirtmektedir.

Toplumsal yaşamda fikir çatışmalarının geniş hoşgörü perspektifine oturtulması ve barışçı yollarla çözümlenmesi için her bireyin sahip olmasının beklendiği; saygı, işbirliği, nezaket, hoşgörü, insan onuru, arkadaşlık, eşitlik, adalet, çevreye saygı ve sorumluluk gibi değerler din öğretimi aracılığıyla kazandırılacak demokratik değerlerdir.

Ortaöğretimde 2005 ilköğretimde ise 2006 yıllarında yayınlanan yeni DKAB öğretim programları öncekilere göre bireye ve onun hak ve özgürlüklerine daha fazla vurgu yapmaktadır. İnsana saygı, düşünceye saygı ve hürriyete saygı programın uygulayıcılarının uymaları gereken temel ilkeler arasında yer almakta, öğrenciye kazandırılması hedeflenen değerler arasında; saygı, hoşgörü, işbirliği, duyarlılık ve farklılıklara saygı gibi demokratik değerlere yer verilmekte, öğrenme alanlarının kazanımlarında insan hakları ve demokratik vatandaşlık ile ilgili yirmiye yakın kazanıma yer verilmektedir.

Demokratik toplumda din öğretimi üzerinde söz sahibi olan veya öğrencilerin dini tutumlarını etkileme imkânına sahip paydaşların öğrencilerde demokratik dini tutumların gelişmesi ve insan haklarına saygılı bir öğretimin yürütülebilmesi için birtakım hak ve sorumlulukları vardır. Devlet, aile, öğrenci, öğretmenler, dini topluluklar, okul ortamı ve çevre sözünü ettiğimiz bu paydaşlardır. Devlet tüm eğitim faaliyeti ile birlikte din öğretiminin de organizasyon ve denetimini yapma hakkına sahip olmakla birlikte bu hakkını öğrencinin ve ailenin kanaatlerine saygılı biçimde kullanma sorumluluğu ile sınırlandırılmıştır. Aile, çocuğun aldığı din eğitiminin kendi kanaatlerine aykırı ve onları dönüştürmeye yönelik olmamasını talep etme hakkına sahiptir. Bu etkili hak ile birlikte ailenin çocuğunu demokratik tutumları kazanmış ve din ve vicdan özgürlüğüne saygılı bir birey olarak yetiştirme ve müdahil olduğu eğitim süreçlerine olumlu ve iyi niyetli katkılar yapma yükümlülüğü vardır. Birey olarak

öğrenci öz saygısının gelişimine engel olacak türden bir din öğretimine maruz kalmama hakkına sahiptir. Din öğretiminde en büyük sorumluluk yüklenicilerden birisi öğretmenlerdir. Öğretmenlerin; daha işin başında dinin özünde var olan insani değerleri fark edip, evrensel değerlerle ilişkilendirmiş olmaları gerekmektedir. Böylelikle onlar öğretim sürecine kendi kanaatlerini katmama, öğrenciler arasında adil olma, öğrencilerin iradelerini yok saymadan onlara rehberlik etme, dinleyebilme ve herkesle diyaloga açık olma sorumluluklarını rahatlıkla yerine getirebileceklerdir. Demokratik toplumda bireyin beslendiği çeşitli kültür havuzlarının içlerinden yetişen öğrencilerin kişilik gelişimlerine katkıda bulunma ve din öğretimine dair talepte bulunma hakları vardır. Ancak bu tür toplulukların geleneksel önyargıları bir kenara bırakıp, öğrencilerin yabancılardan korkma ya da onlara kötü bakma eğilimlerini besleyen söylemlere maruz kalmalarını engelleme gibi önemli bir sorumluluğa sahip oldukları da akıldan çıkarılmamalıdır. Demokratik değerler bütünlük arz eder. Öğretilmeleri de bir tek dersin konusu olmaktan daha ötedir. Bu nedenle okul ortamının tüm yönleriyle demokratik; inanca, düşünceye ve farklılıklara saygılı biçimde yapılandırılması gerekmektedir. Okul içi yaşam okulun - insan hakları değeri, hoşgörünün önemi ve farklı olana saygıyı da içeren - eğitimsel mesajını yansıtmalıdır. İletişim çağı olarak ifade edilen günümüzde öğrenci üzerinde en az aile ve okul kadar etkili birçok odak bulunmaktadır. Medya, sanat dünyası, spor dünyası, fikir adamları gibi öğrencilerin etkilenmeleri muhtemel paydaşların söz ve davranışları ile verdikleri mesajlarla öğrencilerin ötekine saygılı, hak ve sorumluluklarının sınırlarını bilen bireyler olarak yetişmelerine olumlu katkı yapma sorumluluğuna sahiptir.

Demokratik bir toplumda insan haklarını göz önünde bulunduran ve demokratik vatandaşlık eğitimini destekleyen bir din öğretiminin yürütülmesi için eğitim sürecinin her bir safhasının taşınması gereken birtakım özellikler bulunmaktadır. Din öğretiminin programlama sürecinde hedef kitlenin iyi tahlil edilip toplumun tüm renklerini göz önünde bulundurma ve bu renkleri birbiri ile uyumlu biçimde sunabilmenin yolları iyi tespit edilmelidir. Programlama sürecinde toplumdaki çeşitli paydaşlara katkılar yapma olanağı verilerek programı sahiplenmelerinin sağlanması gerekmektedir. Programlama süreçlerinde dinlerin doktrin boyutlarından çok güncel, yaşanan yönlerinin öğretim konusu olarak ön plana çıkarılması gerekmektedir. Öğretim programları ne kadar ideal olarak hazırlanırsa hazırlansın sınıfta uygulama yetersiz olduğunda bir işe yaramazlar.

Din öğretiminin uygulanma sürecinde demokratik ve haklara saygılı bir sınıf ortamı oluşturma zorunluluğu vardır. Sınıfta öğrencilerin samimi ve içten bir inanç diyaloguna girmelerini sağlayacak güveni bulmaları, yanlış anlaşılacaklarına ve alay edilmeyecekleri kanaatine sahibi olmaları gerekmektedir. Bu nedenle öğrenciler arasında ve öğretmenle her bir öğrenci arasında güvenilirliğin kurulması bir zorunluluktur. İnsan hakları ve demokratik vatandaşlığa katkı sağlayacak bir din öğretiminde olabildiğince; ezberden ve öğretmen merkezli anlayıştan uzak, öğrencilere konuşma, tartışma, derse katılma, problem çözme gibi daha çok öğrenciyi etkin kılan öğretim yöntemlerinin kullanılmasına dikkat edilmelidir. Ezbere, katı bir disipline dayalı eğitim uygulamalarıyla çocukların düşünme yeteneklerini körelteceği gibi özgürleşmelerinin de önü kapatılacaktır. Bu doğrultuda diyaloga dayalı din öğretimi yaklaşımı, yorumlayıcı din öğretimi yaklaşımı ve katılımcı öğrenme yaklaşımı gibi modern öğretim ve din öğretimi yaklaşımları öğretmenlerin elini güçlendiren önemli imkânlar sunmaktadır. Dersin işlenişi esnasında dini metinler ve tarihi şahsiyetlerden çok fazla örnekler vermek öğrencilerde gerçek üstü imajlar oluşmasına neden olabilmektedir. Bu yüzden öğrencilerin kendi hayatlarından örnekler kullanmalarını sağlamak önemli yararlar sağlayacaktır. Derslerde kullanılacak öğretim materyalinin üslubunun, içeriğinin ve kullandığı görsellerin temel insan haklarına uygun; cinsiyet, ırk, din, dil, renk, siyasî düşünce, felsefî inanç, mezhep ve benzeri yönlerden ayrımcılık oluşturabilecek kategorileştirmelerden uzak hazırlanması gerekmektedir. DKAB öğretmenlerinin insan haklarına saygılı ve toplumdaki farklı kanaatler arasında demokratik ilişkilerin gelişmesine katkı yapacak bir tarzda din öğretimi yürütebilmesi için meslek öncesi fakültelerde bu alanda iyi bir eğitim almış ve görev esnasında da hizmet içi eğitimler yoluyla bilinçlendirilmeye devam ediyor olması gerekir. Milli Eğitim Bakanlığı “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni Yeterlikleri” belgesinde DAKB öğretmenlerinin insan hakları ve demokratik tutumlar açısından sahip olması beklenen önemli talepler ortaya koymaktadır.

Çalışmamız boyunca din öğretiminin ulusal ve uluslar arası hukuktaki yerini, din ve vicdan özgürlüğü içindeki konumunu belirlemeye ve din öğretiminin demokratik değerlere dayalı vatandaşlık bilinci oluşturmadaki rol ve sorumluluğunu ortaya koymaya çalıştık. Çalışmamızın giriş bölümünde belirttiğimiz gibi bu amaç etrafında



şekillenen aşağıdaki soruların cevaplanması çalışmamızın sonuçlarının berraklaşması açısından yararlı olacaktır.

“İnsan haklarının dünya ve Türkiye’deki gelişimi nasıldır?” Sorusu üzerine yaptığımız çalışmalarda insan haklarının dünya genelinde farklı zaman ve mekânlarda birçok kültür ve düşüncenin etkisiyle şekillenen doğrusal olmayan bir gelişme gösterdiği, uluslar arası alanda ikinci dünya savaşı sonrasında aktif bir rol almaya başladığı anlaşılmaktadır.

“Din -öz olarak- demokratik bilince ve vicdan özgürlüğüne uyumlu öğretilen bir konu mudur?” Sorusuna, genelde ilahi dinler özeldir ise İslam dininin kutsal kaynaklarına bakıldığında dinin insan hayatını, onurunu, koruma adına önemli ilkeler getirdiği ve tarihte de buna dair pek çok örnek bulunduğu anlaşılmıştır. Dinlerin öğretim konusu yapılmadan önce onu anlayan ve yorumlayanların insana bakışlarındaki ölçütlerin dinlerin öğretim konusu yapılırken insan hakları ile uyumlu ve demokratik tutumlar oluşturmaya yönelik öğretilip-öğretilmemesi ile yakından ilişkili olduğu anlaşılmıştır. Özetle din öz olarak demokratik bilince ve vicdan özgürlüğüne uyumlu olmakla birlikte insan unsuru ile birleşen çeşitli din anlayışlarının durumu farklılık gösterebilmektedir.

“İnsan hakları ve din-vicdan özgürlüğü ile ilgili uluslar arası belgelerde din eğitim-öğretiminin konumu nedir?” Uluslar arası belgelerde din öğretimi din ve vicdan özgürlüğünün bir parçası olarak telakki edilmektedir. Bu özgürlük devlete din öğretimi konusunda tarafsız düzenleme yapma ve yürütülen faaliyetin başkalarının haklarını ihlal etmemesi için denetleme yapma hakkını, bireylere ise dini ve felsefi olarak indoktrinasyona maruz kalmama hakkını vermektedir.

“Din ve inanç özgürlüğünün bir parçası olan din eğitim-öğretimi hakkını sınırlayıcı ilkeler var mıdır? Eğer varsa bu sınırlayıcı ilkeler nelerdir?” Kamu güvenliğinin sağlanması, kamu düzeninin devamı, genel ahlak veya genel sağlığın korunması, başkalarının hak ve özgürlüğünün korunması din öğretimini sınırlayıcı ilkeler olarak ifade edilmektedir.

“Din kültürü öğretiminin zorunlu olarak okutulması din ve vicdan özgürlüğünü ihlal eder mi? Ederse hangi şartlarda eder ve ihlal etmemesi için nasıl bir yaklaşım sergilenmelidir? ” Din dersinde, bir din veya mezhebi esas alıp benimsetmeye yönelik

bir çaba içine girmeden toplumda var olan dini değerlerin ve öğelerin tanıtılmasına yönelik olarak öğretiliyorsa böyle bir din öğretimi din ve vicdan özgürlüğü açısından problem oluşturmamaktadır. Dahası toplumda farklı inanç, kültür ve kanaatlere saygı geleneğinin oluşabilmesi için herkesin katılımının sağlanacağı ortak bir buluşma ve diyalog ortamı olarak zorunlu din öğretimi önerilebilir görülmektedir.

“Din öğretimi öğrencide demokratik tutumların oluşmasına katkı sağlayabilir mi?” Demokratik bir ortamda diyaloga dayalı olarak yürütülen din öğretimi öğrencilerde oluşturacağı yardımlaşma, merhamet, kul hakkı ve tüm insanların tek bir yaratıcının kulları olduğu düşünceleriyle saygı, hoşgörü, işbirliği, duyarlılık, çevreye saygı, sorumluluk ve farklılıklara saygı gibi demokratik değerlerin gelişmesine katkı sağlayabilir.

“Din öğretiminin demokratik vatandaşlık bilincinin oluşumuna katkı sağlaması için nasıl bir öğretim yaklaşımı benimsenmelidir?” Öğrencilerin her birinin kendini rahatlıkla ifade edebildiği, öğrenme yaşantılarına katkı yapabildiği, özgür, adil, katılımcı, fikirlerin temellendirilerek savunulduğu, ezbercilikten uzak, öğrenci merkezli ve hayatla ilişkili bir öğrenme ortamı öğrencilerde demokratik vatandaşlık bilincinin oluşumuna katkı sağlayabilir. Bu ortamın sağlanmasında diyaloga dayalı din öğretimi yaklaşımı (Dialogical Education in Religious Education), yorumlayıcı din öğretimi yaklaşımı (Interpretive Approach) ve katılımcı öğrenme yaklaşımı (Learning by Participation) uygulayıcılara imkânlar sunmaktadır.

“Demokratik toplumda din öğretiminin paydaşlarının hak ve sorumlulukları nelerdir?” Sorusunun cevabını bulmaya yönelik yaptığımız çalışmalarda:

- 1- Devletin, din öğretiminde düzenleme ve denetim yapma hakkına ve bu hakkını öğrencinin ve ailenin kanaatlerine saygılı biçimde kullanma sorumluluğuna sahip olduğu,
- 2- Ailenin, çocuğun aldığı din eğitiminin kendi kanaatlerine aykırı ve onları dönüştürmeye yönelik olmamasını talep etme hakkı ile çocuğunu demokratik tutumları kazanmış ve din ve vicdan özgürlüğüne saygılı bir birey olarak yetiştirme ve müdahil olduğu eğitim süreçlerine olumlu ve iyi niyetli katkılar yapma yükümlülüğüne sahip olduğu,

- 3- Öğrencinin, öz saygısının gelişimine engel olacak türden bir din öğretimine maruz kalmama hakkına sahip olduğu,
- 4- Öğretmenlerin öğretim sürecinde insan haklarına saygılı olma, bu süreç boyunca kendi kanaatlerini empoze etmeme, öğrenciler arasında adil olma, öğrencilerin iradelerini yok saymadan onlara rehberlik etme, dinleyebilme ve herkesle diyaloga açık olma sorumluluğuna sahip olduğu,
- 5- Bireyin içinde yetiştiği çeşitli dini toplulukların içlerinden yetişen öğrencilerin kişisel gelişimlerine katkıda bulunma ve din öğretimine dair talepte bulunma hakkına ve geleneksel önyargıları bir kenara bırakıp, öğrencilerin yabancılardan korkma ya da onlara kötü bakma eğilimlerini besleyen söylemlere maruz kalmalarını engelleme sorumluluğuna sahip oldukları,
- 6- Okul kültürüne etki eden herkesin okul kültürünü tüm yönleriyle demokratik; inanca, düşünceye ve farklılıklara saygılı; insan hakları değeri ve hoşgörünün önemini yansıtır biçimde yapılandırma sorumluluğu bulunduğu,
- 7- İletişim çağı olarak ifade edilen günümüzde öğrenci üzerinde en az aile ve okul kadar etkili olan medya, sanat, spor ve fikir dünyasından özdeşim kurulması muhtemel kişilerin öğrencilerin ötekine saygılı, hak ve sorumluluklarının sınırlarını bilen bireyler olarak yetişmelerine olumlu katkı yapma sorumluluğuna sahip oldukları, anlaşılmıştır.

Çalışmamız sonucunda konumuzla bağlantılı olarak “DKAB öğretmenlerinin demokratik tutumları ve bu tutumların öğrenci davranışlarına yansıma düzeyi ile ilgili empirik çalışmalar”, “İnsan haklarına saygı ve demokratik değerlerin öğretiminin farklı din öğretimi yaklaşımları yönünden değerlendirilmesi”, “Din öğretimi aracılığıyla demokratik davranış geliştirmeye yönelik yeni teknik ve yöntemlerin geliştirilmesi”, “Ders materyallerinin insan hakları ve demokratik vatandaşlık eğitimi yönünden incelenmesi” ve “Din öğretiminin demokratik okul kültürüne katkısı”nı belirlemeye yönelik çalışmaların yeni araştırmalar için önerilebileceği görülmüştür.

## KAYNAKÇA

- AGİK (Avrupa Güvenlik ve İşbirliği Konferansı) (1975), Avrupa Güvenlik Ve İşbirliği Konferansı Sonuç Bildirgesi (Helsinki Belgesi), <http://www.tbmm.gov.tr/komisyon/insanhak/pdf01/439-444.pdf> (Erişim: 02.12.2008, 23: 33)
- AGİT (Avrupa Güvenlik ve İşbirliği Teşkilatı) (OSCE/ODIHR) (2007), Avrupa Güvenlik ve İşbirliği Teşkilatı, *Toledo Guiding Principles On Teaching About Religions And Beliefs In Public Schools*, Warsaw.
- AİHM (Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi) (2007), *Hasan ve Eylem Zengin/Türkiye Davası Kararı*, Başvuru No: 1448/04, Strasbourg.
- AKAL, C. Bali, Ozan Erözden, Olgun Akbulut ve Emre Zeybekoğlu (2003), *İnsan Haklarının Tarihsel Gelişimi*, Toplumsal Katılım ve Gelişim Vakfı, İstanbul.
- ANAR, Erol (1986), *İlkokul Öğretmenlerinin İnsan Hakları Açısından Eğitimi Projesi Ders Malzemesi*, İnsan Hakları Derneği, Ankara.
- ARDOĞAN, Recep (2005), “Müslüman Toplumlarda İnsan Hakları ve Demokrasiye Saygıyı Artıracak Bazı İslâmî İlkeler”, *Değerler Eğitimi Dergisi*, Sayı:9 s: 25–58.
- ARMAĞAN, Mustafa (Editör) (2000), *Din Devlet ve Toplum, 2. Abant Toplantısı*, Gazeteciler ve Yazarlar Vakfı Yayınları, İstanbul.
- AŞLAMACI, İbrahim (2008), *Çoğulculuk ve Din Eğitimi*, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya.
- AYDIN, M. Akif (1995), “İslam Hukukunda Gayrimüslimlerin Din ve Vicdan Hürriyeti”, *İnsan Hakları Sempozyumu*, (10-11 Aralık 1994) İstanbul Büyükşehir Belediyesi ve Hukuki Araştırmalar Derneği Yayınları, İstanbul, s: 129- 136.
- AYDIN, M. S. (2001), *Dünyevileşme*, İslâmiyât Dergisi, 4 (3), 13–17.
- AYHAN, Halis (2004), *Türkiye’de Din Eğitimi*, dem yayınları, İstanbul.

- BAŞGİL, Ali Fuat (2005), “Din Hürriyeti: Türk Anayasasının 75. Maddesi Üzerinde Etüd”, *Türkiye’de Din ve Vicdan Hürriyeti Çeşitlilik Çoğulculuk Barış*, Derleyen: Murat Yılmaz, Liberal Düşünce Topluluğu, Ankara, Sayfa: 187–218.
- BIÇAK, Vahit (2002), *Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi Kararlarında İfade Özgürlüğü*, Liberal Düşünce Topluluğu, Ankara.
- BİLGİN, Beyza (2001), *Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi*, Gün Yayıncılık, Ankara
- BÎRZEA, Cesar (2007), “The Education Policy Perspective”, *Religious Diversity and Intercultural Education: A Reference Book For Schools*, Council of Europe, s: 10–13.
- BLAYLOCK, Lat (2003), “Religious Educatin and Citizenship: Some Reflections”, *International Perspectives on Citizenship, Education and Religious Diversity*, Edit: Robert Jackson, Published by: Routledge Falmer, London, s:209–221.
- BOYNUKALIN, Ertuğrul (2003), “Makasıdu-ş Şeria Maddesi”, *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, Cilt: 27, Ankara, s: 423–427.
- BOZKURT, Enver (2003), *İnsan Haklarının Korunmasında Uluslar arası Hukukun Rolü*, Nobel Yayınları, Ankara.
- BÜYÜKKARAGÖZ, Savaş (1995), *Yükseköğretim Programları ve Demokratik Tutumlar*, Türk Demokrasi Vakfı, Ankara.
- CANAN, İbrahim (Tarihsiz), *Hadis Ansiklopedisi Kütüb-i Sitte*, Akçağ Yayınları, İstanbul.
- CEBECİ, Suat (1996) *Din Eğitimi Bilimi ve Türkiye’de Din Eğitimi*, Akçağ Yayınları, Ankara.
- ELKATMIŞ, Metin (2007), *İngiltere ve Türkiye’deki İlköğretim I. Kademedeki İnsan Hakları Eğitimlerinin Karşılaştırılması*, Doktora Tezi, Gazi Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- ERSOY, Arife Figen (2007), *Sosyal Bilgiler Dersinde Öğretmenlerin Etkili Vatandaşlık Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri*, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler

Enstitüsü, Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Yay. No: 1756, Eskişehir

GEARON, Liam, (2008) “Religion, Politics and Pedagogy: Historical Contexts”, *British Journal of Religious Education Special Issue: Religion, Human Rights and Citizenship*, Guest Editor: Liam Gearon, Volume: 30, s: 93-102

GÖKBURUN, İbrahim (2007), *Türkiye’de İnsan Hakları Düşüncesinin Tarihsel Gelişimi Ve İlköğretim Ders Kitaplarına Yansımaları*, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Afyon

GÖZAYDIN, İftar (2009, *Türkiye’de “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi” Ders Kitaplarına İnsan Hakları Merceğiyle Bir Bakış*, Editör: Gürel Tüzün, Tarih Vakfı, İstanbul

HASTEAD, J. Mark and J. Monica Taylor (2000) “Learning and Teaching About Values: Review of Recent Research”, *Cabridge Journal of Education*, Vol: 30, No: 2

HAMMARBERG, Thomas (2007), “Democratic Culture: A Human Rights Perspective”, *Higher Education and Democratic Culture: Citizenship, Human Rights and Civic Responsibility*, Council of Europe, s: 90–95

HESAPÇIOĞLU, Muhsin (2004) “Postmodern/Küresel Toplumda Eğitim, Okul ve İnsan Hakları”, *21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi*, Editörler: Orhan Oğuz, Ayla Oktay, Halis Ayhan, Dem Yayınları, İstanbul, s: 31-64

IPGRAVE, Julia (2003) “Dialogue, Citizenship and Religious Education”, *International Perspectives on Citizenship, Education and Religious Diversity*, Edit: Robert Jackson, Published by: Routledge Falmer, London, s:147–168

JACKSON, Robert (2003) “Citizenship, Religious and Cultural Diversity and Education”, *International Perspectives on Citizenship, Education and Religious Diversity*, Edit: Robert Jackson, Published by: Routledge Falmer, London, s:1–28

JACKSON, Robert (2003b) “Citizenship as a Replacement for Religious Education or RE as Complementary to Citizenship Education”, *International Perspectives on*

*Citizenship, Education and Religious Diversity*, Edit: Robert Jackson, Published by: Routledge Falmer, London, s:67–92

JACKSON, Robert and Karen Steele (2004), “Problems And Possibilities For Relating Citizenship Education And Religious Education In Europe”, *Papers And Resource Materials For The Global Meeting On teaching For Tolerance, Respect And Recognition In Relation With Religion Or Belief, - The Oslo Coalition On Freedom Of Religion Or Belief*, Oslo 2-5 September 2004, <http://folk.uio.no/leirvik/OsloCoalition/JacksonSteele0904.htm> (Erişim: 23.11.2008; Hour: 14:03)

JACKSON, Robert (2005) *Din Eğitimi: Yorumlayıcı Bir Yaklaşım*, Çev: Üzeyir Ok, M. Ali Özkan, Dem Yayınları, İstanbul

KALABALIK Halil, (2009) *İnsan Hakları Hukuku*, Seçkin Yayınları, Ankara

KAYMAKCAN Recep, (2007a) “Bir Değer Olarak Hoşgörü Eğitimi”, *Değerler ve Eğitimi Uluslar arası Sempozyumu* (26–28 Kasım 2004) Dem Yayınları, İstanbul, s: 515–531

KAYMAKCAN Recep, (2007b) *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Sosyal Barış İçin Gereklidir*, Röportaj: Levent KENEZ 17 Ekim 2007 Zaman Gazetesi

KAYMAKCAN Recep, (2007c) *Yeni Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programı İnceleme ve Değerlendirme Raporu*, Sabancı Üniversitesi, Eğitim Reformu Girişimi, İstanbul, Yapım Myra

KAYMAKCAN Recep, (2007d) “Curriculum and Textbook Revisions Regarding The Image of The “Religious Other” In Turkish Religious Education”, *Teaching For Tolerance In Muslim Majority Societies*, Editör: Kaymakcan, Recep and Leirvik, Oddbjorn, Dem Yayınları, İstanbul, Sayfa: 15-31

KEAST John (2007) *Religious Diversity and Intercultural Education: A Reference Book For Schools*, Editör: Keast John, Council of Europe

KERR, David (1999) “Citizenship Education: an International Comprasion”, *International Review of Curriculum and Assessment Frameworks Archive*

[http://www.inca.org.uk/pdf/citizenship\\_no\\_intro.pdf](http://www.inca.org.uk/pdf/citizenship_no_intro.pdf) (Erişim: 23.11.2008; Hour: 13: 21)

KILIÇ Muharrem (2007), “Etik-Hukuksal Değerlerin Nesnelliliğinin/Evrenselliğinin Temellendirilmesi Bağlamında İnsan Hakları Eğitimi”, *Değerler ve Eğitimi Uluslar arası Sempozyumu*, Dem Yayınları, İstanbul, s: 595–611

LEGANGER-Krostad, Heid (2003) “Dialogue Among Young Citizens in a Pluralistic Religious Educatin”, *International Perspectives on Citizenship, Education and Religious Diversity*, Edit: Robert Jackson, Published by: Routledge Falmer, London, s:169–190

LEİRVİK Oddbjorn (2007) *Conscience-based Tolerance Education: Global and Egyptian Perspectives*, Teachin For Tolerance In Muslim Majority Societies, Editor: Recep Kaymakcan and Oddbjorn Leirvik, Dem Yayınları, İstanbul-2007, s: 263-277

LEİRVİK Oddbjorn (2008) “Religion in School, İnterreligious Relations and Citizenship: The Case of Pakistan”, *British Journal of Religious Education Special Issue: Religion, Human Rights and Citizenship*, Guest Editor: Liam Gearon, Volume: 30, s:143–154

MCGRADY, G. Andrew and Ethna Regan (2008), “Ethics in a Global World: The Earth Charter and Religious Education”, *British Journal of Religious Education Special Issue: Religion, Human Rights and Citizenship*, Guest Editor: Liam Gearon, Volume: 30, s:165–170

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) (1973) *1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu*, Resmi Gazete Sayı: 14574

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) (1995) *Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları Ve Eğitim Araçları Yönetmeliği*, Tebliğler Dergisi Tarih: 3. 7. 1995 Sayı: 2434.

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) (2005)*Ortaöğretim (9.10.11.12 sınıflar) Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı*, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, Sayı: 16, Ankara.



- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) (2006) *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, Sayı: 410, Ankara.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) (2008) *Özel Alan Yeterlilikleri*, Sayı: 2391, Ankara, <http://otmg.meb.gov.tr/belgeler/alanyeterlilikler/din%20kültürü%20ve%20ahlak%20bilgisi%20öğretmeni%20özel%20alan%20yeterlilikleri.pdf> (Erişim 25.03.2009, 23: 28)
- MIEDEMA, Siebren ve Gerdien- Troost Bertram (2008), “Democratic Citizenship And Religious Education: Challenges And Perspectives For Schools In The Netherlands”, *British Journal of Religious Education Special Issue: Religion, Human Rights and Citizenship*, Guest Editor: Liam Gearon, Volume: 30, s:123–132.
- MILOT, Micheline (2007), “The Religious Dimension In Intercultural Education”, *Religious Diversity and Intercultural Education: A Reference Book For Schools*, Council of Europe, s:16–23.
- MOURGEON, Jacques (1990) *İnsan Hakları*, Çev: Ayşen Ekmekçi, Alev Türkar, İletişim Yayınları, İstanbul.
- O’SULLIVAN, Declan (2004) “İnsan Haklarını Anlamada Arap, Avrupa, Amerika ve Afrika Perspektifleri: Evrensellik ve Kültürel Görecelik Yaklaşımları Arasında Bir Tartışma”, Çev: Aynur SAYGIN, *İnsan Hakları Araştırmaları*, Sayı:2 (Ocak-Mart), İstanbul, Sayfa: 21–47.
- ÖKTEM, Emre Akif ( 2002), *Uluslar arası Hukukta İnanç Özgürlüğü*, Liberte Yayınları, Ankara.
- ÖKTEM, Niyazi (2005) “İnsan Hakları”, *Türkiye’de Din ve Vicdan Hürriyeti Çeşitlilik Çoğulculuk Barış*, Derleyen: Murat Yılmaz, Liberal Düşünce Topluluğu, Ankara, Sayfa: 36–49.
- ÖZGENÇ, İzzet (1995), “İnsan Haklarının Felsefi Temeli”, *İnsan Hakları Sempozyumu*, (10-11 Aralık 1994) İstanbul Büyükşehir Belediyesi ve Hukuki Araştırmalar Derneği Yayınları, İstanbul, s: 41- 64.

- ÖZYURT, Cevat (2004) “İnsan Haklarının Küreselleşmesi”, *İnsan Hakları Araştırmaları*, Sayı:2 (Ocak-Mart), İstanbul, Sayfa: 65–83.
- PARLADIR, Selâhattin (1996) *Din Eğitimi Bilimine Giriş*, Anadolu Matbaacılık, İzmir.
- PIKE, Mark A. (2008) “Faith in Citizenship? On Teaching Children To Believe In Liberal Democracy,” *British Journal of Religious Education Special Issue: Religion, Human Rights and Citizenship*, Guest Editor: Liam Gearon, Volume: 30, s: 113–122.
- RESMÎ GAZETE (1954) 19 Mart 1954, No: 8662; Kanun 10 Mart 1954 No:6366
- SANIOĞLU Hilal (2006), *Avrupa Birliği Hukukunda İnsan Hakları*, Selçuk Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi.
- SARI, Mediha (2007) *Demokratik Değerlerin Kazanımı Sürecinde Örtük Program: Düşük Ve Yüksek “Okul Yaşam Kalitesi” Ne Sahip İki İlköğretim Okulunda Nitel Bir Çalışma*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, Adana.
- SZTOKMAN, Elana Maryles (2008) “War, Terror, Girls and God: The Construction of The Religious Zionist Female Citizen in a State Religious Junior High School in Israel, 1999–2002”, *British Journal of Religious Education Special Issue: Religion, Human Rights and Citizenship*, Guest Editor: Liam Gearon, Volume: 30, s:155–164.
- ŞAFAK, Ali (2005) “Din ve Din Eğitimi- Öğretiminin Ulusal ve Uluslar Arası Hukuk Metinlerindeki Boyutu ve Tarihten Bir Örnek”, *Yarınlar İçin Düşünce Platformu Türk Milli Eğitim Sisteminde Din Eğitim ve Öğretimi Sempozyumu*, 2-3 Mart 2005, Ankara, Sayfa: 51-76.
- ŞÂTİBÎ ( 1999 ) *el-Muvâfakât İslami İlimler Metodolijisi*, Cilt:2 Tercüme: Mehmed Erdoğan, 2. Baskı, İstanbul.
- TAN, Cherlene (2008) “Creating “Good Citizens” and Maintaning Religious Harmony in Singapur”, *British Journal of Religious Education Special Issue: Religion*,

Human Rights and Citizenship, Guest Editor: Liam Gearon, Volume: 30, s:133–142.

TERRİ, Akin, Dunne Gerry, Susana Palomares and Dianne Schilling (1995) *Character Education In America's Schools*, Innerchoice Publishing, California.

TOSUN, Cemal (2002) *Din Eğitimi Bilimine Giriş*, Pegem Akademi Yayınları, Ankara.

TOSUN, Cemal (2005) “Din Öğretimi Yöntemlerinin Bilimselleştirilmesi”, *İslami İlimlerde Metodoloji/Usul Meselesi, Tartışmalı İlmi İhtisas Toplantıları* (10–11 Mayıs 2003), Editör: Suat Cebeci, İstanbul, Sayfa: 17–50.

TOZLU, Necmettin, Cem Topsakal (2007), “Avrupa Birliğine Uyum Çerçevesinde Değerler Eğitimi”, *Değerler ve Eğitimi Uluslar arası Sempozyumu* (26–28 Kasım 2004) Dem Yayınları, İstanbul, s: 177–202.

ÜNAL, Şeref, (Tarihsiz) *Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi: İnsan Haklarının Uluslararası İlkeleri*, Türkiye Büyük Millet Meclisi Kültür Sanat Ve Yayın Kurulu Başkanlığı, Yayın No:89.

VEUGELERS, Wiel ve Paul Vedder (2003) *Values In Teaching, Teachers And Teaching*, Vol: 9, No: 4, November, Carfax Publishing, Sayfa: 377–389.

WEISSE, Wolfram (2003) “Difference Without Discrimination: Religious Education as a Field of Learning for Social Understanding?”, *International Perspectives on Citizenship, Education and Religious Diversity*, Edit: Robert Jackson, Published by: Routledge Falmer, London, s:191-208.

YILMAZ, Murat (2005) “Din ve Vicdan Hürriyeti Laikliğe Aykırı mıdır?”, *Türkiye’de Din ve Vicdan Hürriyeti Çeşitlilik Çoğulculuk Barış*, Derleyen: Murat Yılmaz, Liberal Düşünce Topluluğu, Ankara, Sayfa: 2-20.

## ÖZGEÇMİŞ

1977 yılında Bartın-Kurucaşile’de doğdu. İlkokul ve ortaokulu doğduğu ilçede, liseyi Zonguldak Endüstri Meslek Lisesi’nde tamamladı. Yüksek öğrenimini 2000 yılında Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi’nde tamamladı. 2000 yılından bu yana Hakkâri, Muş ve Sakarya illerindeki çeşitli lise, imam-hatip lisesi ve ilköğretim okullarında öğretmenlik yaptı. Hâlen, Adapazarı Aykut Yiğit İlköğretim Okulu’nda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni olarak görev yapan araştırmacı evli ve iki erkek evlat babasıdır.